

Das Recht des Kindes auf Bildung

*Theologisch-ethische Reflexionen im Horizont der UN-Kinderrechtskonvention**

Frank Surall

Abstract

Die in Menschenwürde bzw. Gottebenbildlichkeit begründete Gleichheit von Erwachsenen und Kindern impliziert eine Ausdifferenzierung besonderer Kinderrechte, wie sie die UN-Kinderrechtskonvention vorgenommen hat. Zwischen dem noch nötigen besonderen Schutz und der schon möglichen Beteiligung als tendenziell antagonistischen Prinzipien vermittelt die Förderung als weitere kinderrechtliche Basisnorm. Letztere beinhaltet Anregung und Begleitung einer Entwicklung, die auf eine gleichberechtigte Beteiligung abzielt und dem Kind bis dahin eine begrenzte Eigenverantwortung ermöglicht. Von diesen normativen Voraussetzungen her ist das grundlegende Kinderrecht auf Entwicklung und Erziehung, das auch die deutsche Gesetzgebung kennt, vornehmlich als Recht auf Bildung zu bestimmen. Für die humanistische Bildungstheorie und deren theologische Rezeption im Anschluss an Schleiermacher steht selbstbestimmte Bildung in einem Gegensatz zu bloßer Brauchbarkeit für Staat, Gesellschaft oder Wirtschaft. Daraus resultiert ein kritischer Impuls gegenüber einem verengten Bildungsverständnis, das die gegenwärtige Debatte oftmals dominiert.

I. Menschenrechte als Antwort auf eine Ideologie der Brauchbarkeit

Dem Kinderrecht auf Bildung kommt in der deutschen Rechtsordnung im Unterschied zum *Elternrecht* auf Erziehung (Art. 6 II GG) kein Verfassungsrang zu. Explizit findet es sich als Recht auf Entwicklung und Erziehung in § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/SGB VIII), dessen erster Absatz lautet:

»Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.«

Dass das Ziel der Erziehung eine eigenverantwortliche Persönlichkeit sein soll, ist keineswegs selbstverständlich. Lange Zeit galten Gehorsam, Disziplin und Respekt vor Autoritäten als Grundwerte, die in der Erziehung vermittelt wurden und den Erziehungsprozess prägten. Die Armee hielt man in Preußen für die »Schule der Nation«. Jedenfalls beim männlichen Bevölkerungsteil sollte der Militärdienst die Erziehung von Elternhaus und Schule ergänzen und vervollkommen, damit am Ende »brauchbare Menschen« herauskämen, wie eine geläufige Formulierung lautete.

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der Tagung »Eltern sind Schicksal, manchmal auch Schicksalsschläge. Das Recht des Kindes auf Entwicklung und Erziehung im Kontext der Rechte Anderer« am 2. April 2005 in der Evangelischen Akademie Bad Boll.

Der schwäbische Heimatdichter August Lämmle (1876–1962) etwa kennzeichnete in der Einleitung seiner kleinen Erzählung »Der Mutter Gesicht« die Einstellung des Lehrers einer Volksschule wie folgt:

»Der Lehrer hielt seine Schule mit Liebe und Strenge, mit Heiterkeit und Ernst, wie ein Kind es braucht. Er muss ja aus den kleinen Leuten brauchbare Menschen erziehen, die ihren Platz im Vaterland einmal nützlich ausfüllen.«¹

Der Protagonist der Erzählung ist ein Erstklässler, »ein stiller lieber Kerl«, der sich dadurch auszeichnet, »lauter schöne Buchstaben« zu schreiben und »jedes i-Tüpfel sauber« zu setzen. Ihm bescheinigt der Erzähler, dass er »später ein rechter Mann geworden« sei. Wer brauchbar ist, kann von Anderen, d. h. von Vorgesetzten, vom Staat oder der Gesellschaft, gebraucht werden, und ist damit ein Objekt zu deren Verfügung. Die Erzählung zeichnet insofern nur scheinbar ein harmloses und unpolitisches Idyll. Der Dichter Lämmle selber hat auch nach 1933 als NSDAP-Mitglied und Leiter der Abteilung »Volkstum« im Landesamt für Denkmalpflege seinen »Platz im Vaterland« gefunden.

Noch ein anderer deutscher Dichter hat jene Erziehungsideologie der Brauchbarkeit erzählerisch verarbeitet, jedoch mit einem anderen Akzent versehen. Siegfried Lenz (* 1926) stellte in seinem 1968 veröffentlichten Roman »Deutschstunde« den Dorfpolizisten Jens Ole Jepsen vor, der auf seinem unbedeutenden Posten zum willigen Werkzeug der nationalsozialistischen Machthaber wird. Seinen knapp 10-jährigen Sohn Sigggi, den Ich-Erzähler, verprügelt er nach einem strengen, emotionslos vollzogenen Ritual wegen eines banalen Regelverstoßes und schärft ihm anschließend durchaus freundschaftlich seine Erziehungsmaxime ein:

»Du brauchst nicht mehr zu verstehen, als du gesagt bekommst, das genügt: hast du mich verstanden? Ich sagte: Ja, und, um ihn loszuwerden, noch einmal: Ja. – Brauchbare Menschen müssen sich immer fügen, sagte er, und hastig darauf: Ja, Vater, ja, und er wieder monoton und bedachtsam: Aus dir machen wir was Brauchbares, wirst sehn.«²

Wozu der Vater ihn brauchen will, erfährt Sigggi wenige Sätze später: zur Überwachung des Malverbots für den befreundeten Maler Max Ludwig Nansen, dessen Vorbild in der Realität Emil Nolde (bürgerlich: Hansen) war.

Dieselbe Erziehungsideologie der Brauchbarkeit, die Lämmle affirmativ als Ideal anpries, wurde von Lenz als eine Grundvoraussetzung für das Funktionieren der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft entlarvt. Wer gebraucht wird, denkt nicht darüber nach, wozu er gebraucht wird. Es genügt zu verstehen, was jeweils aufgetragen ist. Eine Pflicht gilt nur aufgrund ihrer formalen Autorisierung, unabhängig von der Zustimmung zu ihrem Inhalt. Eine Person, die sich so entwickelt und so erzogen wird, setzt sich nicht nur in Einzelfällen einem ethischen Fehlurteil aus. Die Folge ist vielmehr eine strukturelle Gewissenlosigkeit, der prinzipielle Verzicht auf ein eigenes Urteil in autoritativ legitimierten Angelegenheiten. Dietrich Bonhoeffer setzte sich in seiner »Ethik« kritisch mit der Aussage auseinander: »Mein Gewissen ist Adolf Hitler.«³ Es bieten sich aber auch zahlreiche andere Autoritäten an, die das Gewissen ersetzen können: von religiösen Führern bis hin zu anonymen Mächten wie dem

1. Die Erzählung ist zugänglich unter <http://users.bigpond.net.au/aussieconnection/dermuttergesicht.html> (Zugriff 18.03.2006).
2. S. Lenz, *Deutschstunde*. Roman, 27. Aufl., München 1994, 58 f.
3. D. Bonhoeffer, *Ethik*, hg. v. I. Tödt u. a., München 1992 (Dietrich Bonhoeffer Werke 6), 278.

Geld. Man kann darin einen ethischen Positivismus sehen, dem auf juristischer Ebene ein Rechtspositivismus entspricht.

Das Erschrecken über die Auswirkungen einer Ideologie, die Menschen zu bloßen Objekten herabgewürdigt hat, die gebraucht, genauso gut aber auch vernichtet werden können, führte nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer Neubesinnung auf die unveräußerlichen Menschenrechte, die v. a. in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1948 zum Ausdruck kam. Auch die betonte Voranstellung der Grundrechte im Grundgesetz von 1949 mit der Unantastbarkeit der Menschenwürde in Art. 1 hatte diesen Hintergrund. Die Menschenrechte, die in einer allen Menschen gleichermaßen unverlierbar zukommenden Menschenwürde gründen, sollten als überpositiver Maßstab und als Korrektiv für alle Rechtsnormen und auch zur ethischen Handlungsorientierung dienen. Sie schlossen an die Menschenrechtstradition der Aufklärungsepoche und die bedeutenden Menschenrechtserklärungen am Ende des 18. Jahrhunderts an, darunter v. a. die französische *Erklärung der Rechte des Menschen und Bürgers* von 1789.

Menschenwürde und Menschenrechte lassen sich auf unterschiedliche Weise begründen – ein nicht zu unterschätzender Vorteil in einer pluralistischen Gesellschaft. Theologisch ist die Menschenwürde in der Gottebenbildlichkeit begründet, zu der Gott ausnahmslos jeden Menschen geschaffen hat. In der philosophischen Tradition der Aufklärung kann man sich aber auch auf die Vernunftnatur des Menschen oder – moderner ausgedrückt – seine Verantwortungsfähigkeit beziehen. Menschenrechte setzen keinen brauchbaren Menschen, sondern einen Menschen voraus, der selber in der Lage ist, seinen Verstand ohne einen Vormund zu gebrauchen, wie Immanuel Kant formulierte.⁴ Ihm zufolge ist es mit der Menschenwürde unvereinbar, einen anderen Menschen nur als Mittel zu gebrauchen.⁵

II. Das Verhältnis von Menschenrechten und Kinderrechten

Die Forderung nach besonderen Kinderrechten neben den allgemeinen Menschenrechten kam im Wesentlichen im frühen 20. Jahrhundert auf, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Reformpädagogik. Aber erst 1989 verabschiedete die Vollversammlung der Vereinten Nationen nach einigen Anläufen eine eigenständige, völkerrechtlich bindende Konvention über die Rechte des Kindes. Seitdem wurde diese UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) von nahezu allen Staaten der Welt ratifiziert – von der Bundesrepublik Deutschland mit Vorbehalten im Jahr 1992.⁶ Das kulturell offene Normgefüge, das ihr zugrunde liegt, entspricht dem seit Beginn der Moderne tiefgreifend gewandelten Kindheits-Konzept. Das Kind wird nicht länger als Objekt des willkürlichen Handelns Erwachsener betrachtet, sondern als Subjekt mit eigenen Rechten. Zum Sprachgebrauch ist anzumerken, dass die Konvention

4. Vgl. I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, in: ders., *Werke in zehn Bänden*, hg. v. W. Weischedel, Bd. 9, Darmstadt 1983, 51–61.

5. Vgl. I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, in: ders., *Werke in zehn Bänden*, hg. v. W. Weischedel, Bd. 6, Darmstadt 1983, (7–102) 59 ff.

6. Die nachstehenden Zitate folgen der amtlichen deutschen Übersetzung: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*, Bonn 2000; dort auch ein geschichtlicher Überblick.

unter Kindern auch Jugendliche bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs versteht, soweit die Volljährigkeit nach einzelstaatlichem Recht nicht früher eintritt (Art. 1).

Zwar können die in der Konvention verbürgten Rechte von Kindern nicht individuell eingeklagt werden, doch müssen alle Vertragsstaaten in regelmäßigen Abständen in einem sog. Monitoring-Prozess einem unabhängigen UN-Kinderrechtsausschuss mit Sitz in Genf einen Bericht über die Umsetzung der Konvention erstatten und sich dessen kritischen Fragen stellen. Der UN-Ausschuss bezieht seine dafür notwendigen unabhängigen Informationen von zahlreichen Nicht-Regierungs-Organisationen, die sich in vielen Vertragsstaaten zu sog. Nationalen Koalitionen (National Coalitions) für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention zusammengeschlossen haben. In Deutschland gehören der National Coalition auch Organisationen mit kirchlichem Hintergrund wie z. B. das Diakonische Werk der EKD an. Nicht zuletzt aufgrund ihrer Breitenwirkung in die Zivilgesellschaften hinein hat die 54 Artikel umfassende Kinderrechtskonvention eine normative Bedeutung gewonnen, welche ihre offizielle Funktion der Verpflichtung von Staaten bei weitem übersteigt. Vereine und Individuen richten ihre Arbeit an ihren Prinzipien aus. Selbst Kommunen wie die Stadt München haben sich freiwillig zur Einhaltung der Konvention verpflichtet.

Warum wurden im Laufe des 20. Jahrhunderts besondere *Kinderrechte* zunehmend für notwendig gehalten und schließlich in einer eigenen Konvention kodifiziert? Wenn das Grundanliegen der Kinderrechte darin besteht, dass Kinder nicht länger als brauchbare Objekte des Handelns Anderer, sondern als Subjekte mit eigenen Rechten wahrgenommen werden – sollte man sich dann nicht gerade dezidiert auf die *allgemeinen* Menschenrechte berufen und diese für Kinder einklagen? Nun ist es keineswegs selbstverständlich, dass die Menschenrechte in gleicher Weise auch für Kinder gelten. Kinder von den allgemeinen Menschenrechten auszunehmen ließ sich lange Zeit damit begründen, dass es sich bei Kindern eigentlich noch gar nicht um Menschen im Vollsinn des Wortes als vielmehr um *werdende* Menschen handle, denen erst am Ende ihrer Entwicklung das Prädikat »Mensch« zuzuerkennen sei. Falsch ist daran nicht, dass sich Kinder in besonderer Weise in einem Entwicklungsprozess befinden. Falsch ist an der soeben vorgetragenen Argumentation jedoch, dass es sich nicht bereits von Anfang an um *Menschen* handeln soll, die sich entwickeln und erwachsen werden.

Aus der Anerkennung des menschenrechtlichen Grundprinzips der gleichen, angeborenen Würde aller – erwachsener und sich entwickelnder – Menschen folgt notwendig die Anwendung des Gleichheitsgrundsatzes auch auf Kinder. Während die theologische Ethik die allgemeine Menschenwürde, wie bereits erwähnt, in der Gottesebenbildlichkeit begründet sieht, zu der Gott alle Menschen geschaffen hat, zeigt sich in Jesu besonderer Zuwendung zu Kindern, dass Erwachsene von Gott her betrachtet Kindern nichts voraus haben. Theologisch liegt die Gleichheit von Kindern und Erwachsenen darin begründet, dass beide gleichermaßen zu Gottes Ebenbild geschaffen und beide gleichermaßen auf die Gnade Gottes angewiesen sind. Dies kommt im Symbol der Taufe zum Ausdruck, die jedenfalls in den großen Kirchen Deutschlands bereits Säuglingen gespendet wird und die Kirchenmitgliedschaft nicht an bestimmte erwachsene Eigenschaften bindet. Darin besteht der ethische Sinn der Säuglingstaufe.⁷

7. Vgl. T. Rendtorff, Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Bd. 2, 2. Aufl., Stuttgart 1991 (Theologische Wissenschaft 13/2), 134 ff.

Doch gerade aus dem Gleichheitsgrundsatz – also der ethischen Forderung, Gleiches auch gleich zu behandeln – lässt sich gemäß dem von Aristoteles formulierten Grundsatz formaler Gerechtigkeit die *Ungleichbehandlung* des Ungleicheren ableiten.⁸ Da Gleichheit ein Relationsbegriff ist und es eine absolute Gleichheit prinzipiell nicht geben kann, ist bei einer Berufung auf den Gleichheitsgrundsatz stets zu bestimmen, in Bezug worauf Personen gleich und folglich gleich zu behandeln sind. Die fundamentale, in Menschenwürde bzw. Gottebenbildlichkeit begründete Gleichheit von Erwachsenen und Kindern verhindert demnach nicht eine menschenrechtliche Differenzierung, sondern verlangt geradezu eine solche. Wo ungleiche Menschen gleich behandelt werden, wird ihr Menschenrecht verletzt.

Die UN-Kinderrechtskonvention hat versucht, eine solche menschenrechtliche Differenzierung vorzunehmen.⁹ Im Spektrum ihrer Einzelbestimmungen stellen inklusive Menschenrechte, die wie z. B. das Recht auf Schutz vor Folter (Art. 37 UN-KRK) in derselben Weise Erwachsenen wie Kindern gelten, nur ein Extrem (I) dar. Das andere Extrem (II) bilden Rechte, die exklusiv entweder nur Erwachsenen (IIa) oder ausschließlich Kindern (IIb) gelten. So werden einerseits Menschenrechte wie z. B. das Recht auf Arbeit (Art. 23 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) dem Kind bewusst und begründet vorenthalten (IIa). Andererseits sind manche fundamentalen Kinderrechte wie z. B. das Recht, nicht ohne schwer wiegenden Grund von seinen Eltern getrennt zu werden (Art. 9 UN-KRK), nicht auf Erwachsene übertragbar (IIb). Zwischen dem inklusiven und dem exklusiven Extrem befindet sich die Gruppe mit den wohl meisten Menschenrechten, die für Kinder differenziert gelten (III). Dazu gehört z. B. das Recht auf Informationsfreiheit mit dem entsprechenden Zugang zu den Medien (Art. 17 UN-KRK) oder das Recht auf Gesundheitsversorgung (Art. 24 UN-KRK), die kinderspezifische Aspekte berücksichtigen muss. So genannte Allgemeinmedizin ist Erwachsenenmedizin.¹⁰

Aber auch ein scheinbar eindeutig inklusives Menschenrecht wie das Recht auf Leben (Art. 6) gilt nur in seinem Kern undifferenziert für Kinder und Erwachsene. Das jedem Menschen zustehende Recht auf Leben wird in Art. 6 der UN-Kinderrechtskonvention kinderspezifisch dahingehend differenziert, dass es das Recht auf Entwicklung einschließt. Nachdem Abs. I jedem Kind ein »angeborenes Recht auf Leben« zuerkannt hat, werden in Abs. II zwei verschiedene Aspekte dieses Rechts benannt:

»Die Vertragsstaaten gewährleisten in größtmöglichem Umfang das Überleben und die Entwicklung des Kindes.«

Das Leben eines Kindes beinhaltet demnach im Vollsinn des Wortes mehr als das bloße Überleben, nämlich seine Möglichkeit der Entwicklung.

8. Vgl. *Aristoteles*, Nikomachische Ethik, 1131a; *H. Pauer-Studer*, *Autonom leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit*, Frankfurt a. M. 2000 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1496), 26 ff. u. 100.

9. Vgl. zum Folgenden *D. Witschen*, *Eigene Menschenrechte für Kinder? Überlegungen aus der Sicht einer christlichen Ethik*, in: *Zeitschrift für Katholische Theologie* 123 (2001), 172–188.

10. Vgl. *F. Surall*, *Kinder im Krankenhaus. Ethische Abwägungen zwischen Kinderrechten und Kostendruck*, in: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 48 (2004), 33–45.

III. Eigenverantwortung als Ziel einer selbstbestimmten Entwicklung

Dass sich ein Kind entwickeln muss, um einmal erwachsen zu werden, leuchtet unmittelbar ein. Doch ein *Recht* auf Entwicklung? Stellt Entwicklung nicht einen automatisch ablaufenden Prozess dar, dessen Festschreibung als positives Recht überflüssig ist? Diese Auffassung wäre richtig, wenn mit dem Recht auf Entwicklung und Erziehung das bloße Faktum gemeint wäre, dass sich Kinder *irgendwie* entwickeln und *irgendwie* erzogen werden. Wenn jedoch vom Recht auf Entwicklung und Erziehung die Rede ist, ist darin eine qualitative Bestimmung implizit enthalten, wie sie der eingangs zitierte § 1 IKJHG (SGB VIII) beispielhaft dadurch ausdrückt, dass die »Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« das Recht jedes jungen Menschen sei. Das Recht auf Entwicklung meint also das Recht auf eine *bestimmte* Entwicklung, näherhin eine möglichst *selbstbestimmte*.

Das Kind ist das Subjekt seiner eigenen Entwicklung und kein Objekt, das die Erziehungsberechtigten nach Belieben gebrauchen könnten. Damit würden sie für das Kind zum »Schicksal«, dem gegenüber der Mensch ein totales Objekt ohne jede subjektive Einflussmöglichkeit ist. In Deutschland erkannte das Bundesverfassungsgericht in einem bis heute grundlegenden Urteil erst 1968 die Grundrechtsfähigkeit des Kindes an. Das Urteil bezog sich auf eine Gesetzesänderung, die eine begrenzte Zulassung von Adoptionen gegen den Willen der leiblichen Eltern erlaubte. Das Bundesverfassungsgericht stellte klar, dass beim Elternrecht auf Pflege und Erziehung der Kinder nach Art. 6 II GG anders als bei allen anderen Grundrechten Recht und Pflicht so eng und »wesensbestimmend« miteinander verbunden sind, dass man präziser von »Elternverantwortung« statt von Elternrecht sprechen sollte.¹¹ Das Gericht bestritt nicht, dass das öffentliche Erziehungsamt nur subsidiär, also hilfsweise, in Ausnahmefällen und unter Wahrung der Verhältnismäßigkeit auszuüben sei. Grundsätzlich sei jedoch davon auszugehen, dass »das Kind als Grundrechtsträger selbst Anspruch auf den Schutz des Staates hat. Das Kind ist ein Wesen mit eigener Menschenwürde und dem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit«. ¹² Dass Eltern Schutz und Hilfe für eine diesem Menschenbild entsprechende Entwicklung des Kindes bieten, sei die einzige Legitimation für Rechte der Eltern am Kind, erklärten die Verfassungsrichter unter ausdrücklicher Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtserklärung von 1959, eine noch unverbindliche Vorläuferin der Konvention von 1989.

An die Stelle des Elternrechts *auf* das Kind tritt also die Elternverantwortung *für* das Kind. Eine ethische Analyse der Elternverantwortung hat der Philosoph Hans Jonas in seinem grundlegenden Werk »Das Prinzip Verantwortung« vorgenommen. Dort hat er das Verhältnis zwischen Eltern und Kind als das Urbild von Verantwortung schlechthin herausgestellt. Verantwortung bezeichne ein »nicht-reziprokes Verhältnis« zwischen dem Verantwortungsträger und der Person bzw. Sache, für die jener Verantwortung trägt.¹³ Neben dieser Einseitigkeit gehöre zur Verantwortung eine »deutliche Unebenbürtigkeit der Macht oder Befugnis«¹⁴. In reinster Form zeige

11. Vgl. BVerfGE 24, (119–155) 143.

12. A. a. O., 144.

13. Vgl. H. Jonas, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, 13. Aufl., Frankfurt a. M. 1998 (suhrkamp taschenbuch 1085), 177.

14. A. a. O., 176.

sich Verantwortung somit im Verhältnis zum neugeborenen Kind, weil dieses total auf die Macht der Eltern angewiesen sei.¹⁵ Deren Tun und Unterlassen entscheide über Sein oder Nicht-Sein des Kindes. Anders als die Verantwortung z. B. des Arztes habe die Verantwortung der Eltern ihren Grund nicht in einem Vertragsverhältnis, sondern in der Natur des Verantwortungsgegenstandes selbst, und erstrecke sich kontinuierlich auf alle Lebensbereiche.¹⁶

Nun stellt die elterliche Verantwortung zwar ein Kontinuum dar, das keine zeitlichen Unterbrechungen duldet. Dennoch ist sie insofern begrenzt, als sie auf ein Ziel ausgerichtet ist, bei dessen Erreichen oder zumindest dessen »Zumutbarkeit« sie endet.¹⁷ Dieses »Ziel der Aufzucht« ist nach Jonas das Erwachsensein, verstanden als »Selbständigkeit des Individuums, die wesentlich Verantwortungsfähigkeit einbegreift«¹⁸. Das Ende der Verantwortung vollzieht sich nicht so, dass die totale Verantwortung der Eltern plötzlich mit Erreichen der rechtlichen Volljährigkeit in die Eigenverantwortung des Kindes überginge. Vielmehr muss das Ziel bereits den Prozess der Erziehung bzw. Kindheit bestimmen, damit es tatsächlich erreicht werden kann. Total und damit schicksalhaft darf die elterliche Verantwortung allenfalls ganz am Anfang sein. Der wachsenden »Eigenmacht« des Kindes soll Jonas zufolge eine wachsende Möglichkeit entsprechen, von dieser Gebrauch zu machen und für sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Die Verantwortung der Eltern habe der »Spontaneität oder *Freiheit* des betreffenden Lebens« Rechnung zu tragen. Diese subjektive Freiheit des Kindes transzendiere den kausalen Zusammenhang zwischen Erziehungsmaßnahmen und Erziehungserfolg (und damit die Voraussetzung der Elternverantwortung) mehr noch als unvorhersehbare objektive Umstände.¹⁹ Insofern ist die elterliche Verantwortung Jonas zufolge »nicht so sehr bestimmend wie nur ermöglichend (das heißt bereitmachend und offenhaltend) ... Ihre höchste Erfüllung, die sie wagen können muß, ist ihre Abdankung vor dem Rechte des noch nicht Gewesenen, dessen Werden sie gehegt hat.«²⁰

Prosaischer drückt das Bürgerliche Gesetzbuch denselben Sachverhalt aus, wenn es in § 1626 bestimmt, dass die Eltern die »wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln« zu berücksichtigen und Einvernehmen mit dem Kind anzustreben haben. Das »Recht des noch nicht Gewesenen«, von dem Jonas sprach, brachte die UN-Kinderrechtskonvention zur Geltung, indem sie festlegte: Das Wohl des Kindes soll in allen Angelegenheiten, die es betreffen, Vorrang haben (Art. 3 UN-KRK). Seine eigene Meinung soll »angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife« berücksichtigt werden (Art. 12I UN-KRK). Konkret wird das von der UN-KRK zugrunde gelegte Verhältnis von Kindeswohl und Kindeswillen in dem bereits erwähnten Art. 9, dem zufolge ein Kind nur dann gegen seinen Willen von seinen Eltern getrennt werden darf, wenn die Trennung zum Wohl des Kindes notwendig ist. In der deutschen Rechtsordnung wird in dem einschlägigen § 1666a des BGB der Wille des Kindes nicht erwähnt. In Art. 9 der UN-Kinderrechtskonvention zählt der Wille des Kindes und hat sogar Priorität, doch kommt ihm keine unumschränkte Geltung zu, wenn er

15. Vgl. a. a. O., 189f.

16. Vgl. a. a. O., 196f.

17. Vgl. a. a. O., 199.

18. Ebd.

19. Vgl. a. a. O., 198.

20. Ebd.

seinem eigenen Interesse zuwiderläuft. Unter bestimmten Umständen übernimmt das *Kindeswohl* somit eine Ersatzfunktion für den *Kindeswillen*.²¹ Doch nur dort, wo die Eigenmacht des Kindes (noch) versagt, dürfen (und müssen!) die Macht der Eltern und – wo auch diese versagt – die Macht des Staates²² subsidiär eingreifen.

Theologische Verantwortungsethik hat vor allem das vom Prinzip Verantwortung vorausgesetzte Forum der Verantwortung betont, vor dem sich die Verantwortung für sich selbst, für andere und für die Welt vollzieht. Letztlich sei es Gott, vor dem sich der Mensch für sein Handeln zu verantworten habe, wodurch jede innerweltliche Inpflichtnahme entscheidend relativiert werde. Dietz Lange zufolge verbietet die von Gott gegebene »Würde der eigenen Verantwortlichkeit«, dass die »relative Einseitigkeit der stellvertretend wahrgenommenen Verantwortung« des Erziehers gegenüber dem Kind »zur Exklusivität gesteigert« wird.²³ Lange ersetzte daher Jonas' Modell einer nicht-reziproken, einseitigen Verantwortung durch ein Modell von Verantwortung als »gegenseitiger Stellvertretung«, das die Subjektivität von Kindern noch besser zur Geltung zu bringen vermag. Freilich sei die Gegenseitigkeit in der Eltern-Kind-Beziehung nur in einer zeitversetzten Perspektive voll erkennbar:

»Da müssen die Eltern für ihr minderjähriges Kind zunächst die ganze Verantwortung tragen; nach und nach muß aber dieses seinen eigenen Anteil übernehmen, bis ihm schließlich, wenn es erwachsen geworden ist, die mehr oder weniger ausschließliche Verantwortung für die alten Eltern zufällt.«²⁴

Die in der Lebensperspektive ausgeglichene Verantwortungsbilanz bringt der Intention Langes nach die gleiche Würde von Kindern, Erwachsenen, aber auch alten Menschen zum Ausdruck. Die bilanzierende, Eigen- und Fremdverantwortung miteinander verrechnende Perspektive verdeutlicht ferner, dass die sukzessive Berücksichtigung der Eigenverantwortung von Kindern im selben Ausmaß eine Entlastung der Verantwortung von Eltern und anderen Verantwortungsträgern mit sich bringt.

Eine theologische Vertiefung kann noch an einer anderen Stelle ansetzen. Die Begrenzung der elterlichen Verantwortung zugunsten der Eigenverantwortung des Kindes hat Christofer Frey in einen Zusammenhang mit dem christlichen Liebesgebot als dem Zentrum bzw. Grund der theologischen Ethik gestellt. Er kritisierte, dass viele Eltern nicht ihr Kind selbst, sondern vielmehr ein Selbstbild liebten, das sie durch Erziehung zu verwirklichen trachten.²⁵ Stattdessen sei »die Freiheit des anderen ... auch im Kind zu achten«²⁶. Die Liebe Gottes, so kann dieser Gedankengang aufgegriffen und fortgeführt werden, wie sie sich in Jesu Umgang mit Kindern gezeigt hat (z. B. Mk 10,13–16par.), nimmt Kinder in ihrer Personalität ernst und wendet sich ihnen zu. Die Liebe der Eltern entspricht dieser Liebe Gottes, wenn sie dem Kind den Schutz zukommen lässt, den es benötigt, und die Eigenverantwortung zugesteht, die es übernehmen kann.

21. Vgl. M. Zitelmann, *Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Pädagogik und Recht*, Münster 2001, 118 ff. u. 169 ff.

22. Auch Jonas zufolge ist der Staat für »die Kinder seines Bereiches« in besonderer Weise verantwortlich; vgl. Jonas, a. a. O., 191 f.

23. D. Lange, *Ethik in evangelischer Perspektive. Grundfragen christlicher Lebenspraxis*, 2. Aufl., Göttingen 2002 (UTB 2293), 497.

24. A. a. O., 496 f.

25. Vgl. C. Frey, *Theologische Ethik*, Neukirchen-Vluyn 1990 (Neukirchener Arbeitsbücher), 143.

26. Ebd.

IV. Förderung als Vermittlung von Schutz und Beteiligung

Soeben wurde sowohl theologisch-ethisch als auch allgemein-ethisch begründet, dass ein Kind das Recht auf so viel Schutz wie nötig und so viel eigenverantwortliche Beteiligung wie möglich hat. Schutz und Beteiligung finden ihr Maß in einer Momentaufnahme des gegenwärtigen, individuellen Entwicklungsstandes des Kindes. Bei der Entwicklung selbst hingegen handelt es sich um keinen Zustand, sondern um einen dynamischen Prozess. Das Kinderrecht auf Entwicklung orientiert sich daher in besonderer Weise an dem dynamischen Prinzip der Förderung, das zwischen dem gegenwärtig noch erforderlichen Schutz des Kindes und seiner zukünftig angestrebten Beteiligung vermittelt. Angestrebt wird »ein Kontinuum von zunehmender Verantwortung und Selbstständigkeit«, wie die Sozialpädagogin Martina Kriener formulierte.²⁷ Das Prinzip der Förderung lenkt den Blick auf die Voraussetzungen von Beteiligung bzw. Eigenverantwortung und enthält den Auftrag, auf diese Voraussetzungen hinzuwirken, wo sie derzeit, bei einer statischen Momentaufnahme, noch nicht vorhanden sind. Eigenverantwortung von einem Kind zu *fordern*, wo es diese noch nicht übernehmen kann, wäre unverantwortlich. Stattdessen ist neben dem aktuellen Schutz des Kindes dessen Eigenverantwortung zu *fördern*, damit es diese in Zukunft zu übernehmen vermag.

Förderung wird derzeit v. a. als Schlüsselkategorie der Behindertenpädagogik reflektiert.²⁸ Dort bezeichnet Förderung »Handlungen bzw. Qualitäten«, die »auf die Anregung und Begleitung einer ... für wertvoll gehaltenen Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten von Menschen in ihren Lebensgemeinschaften ... ausgerichtet sind.«²⁹ Über die allgemeinsprachliche Bedeutung hinaus ist bei dem so gefassten Begriff der Förderung die Dialektik von Anregung und Begleitung durch den Fördernden hervorzuheben, der eine Wechselbeziehung von Passivität und Aktivität des Geförderten entspricht. Während »Anregung« die Initiierung des Förderprozesses von außen bezeichnet, stellt »Begleitung« die externe Einwirkung bewusst zurück zugunsten des Fortschreitens des Geförderten selbst. Bei der Begleitung bleibt der Fördernde stets bereit zu neuer Anregung, die nötig wird, wenn die gewünschte Richtung verlassen wird. Diese wird durch diejenigen Veränderungen bestimmt, die für wertvoll gehalten werden.

Die Konzeption der Kinderrechte enthält eine normative Orientierung, in welche Richtung die Förderung von Kindern – und zwar von Mädchen wie Jungen – zu erfolgen hat. Die Differenz von Kind und Erwachsenem unterliegt einer natürlichen Dynamik, die ethisch wie pädagogisch auf das Ziel einer umfassenden Beteiligung auszurichten ist. Innerhalb des normativen Spannungsfeldes von Schutz, Förderung und Beteiligung kann sich eine Pluralität kulturell und religiös unterschiedlich geprägter Erziehungsstile entfalten und lassen sich Akzente unterschiedlich setzen. Zugleich wird jedoch eine Orientierung ermöglicht, die von einem allgemeinen Erziehungsziel ausgeht, das für alle Erziehungsstile verbindlich sein soll.

Ohne die verbindende Dynamik der Förderung blieben Schutz und Beteiligung

27. M. Kriener, Beteiligung als Gestaltungsprinzip, in: V. Birtsch/K. Münstermann/W. Trede (Hg.), Handbuch Erziehungshilfen, Münster 2001, (128–148) 135.

28. Vgl. K. D. Schuck, Art. Fördern, Förderung, Förderbedarf, in: G. Antor/U. Bleidick (Hg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik, Stuttgart 2001, (63–67) 63.

29. Ebd.

isolierte oder gar antagonistische Prinzipien. Kinderrechtlich betrachtet ist der schützende Vorbehalt immer mit einem Förderauftrag zu verbinden, die künftigen Voraussetzungen für eine möglichst gleichberechtigte Beteiligung zu schaffen. Bei den Anspruchsrechten von *Kindern* ist immer zugleich auch ein Schutz- und Förderaspekt mit zu bedenken, während umgekehrt die traditionellen Schutzrechte das Kind nicht länger vor der Gesellschaft schützen und in einen Schutzraum verweisen, sondern – nunmehr im Kontext der neuen Basisnormen interpretiert – unumgängliche Voraussetzungen für die Erlangung größtmöglicher gesellschaftlicher Beteiligung und Integration darstellen. Eine entsprechende Förderung erfordert soviel Anregung wie nötig und soviel bloße Begleitung der Eigeninitiativen des Kindes wie möglich.

V. Das Recht auf Bildung als zentrales Förderrecht

Als allgemeines, materiales Förderrecht enthält die UN-Kinderrechtskonvention insbesondere das Recht auf Bildung in Art. 28, deren Ziele sie in Art. 29 explizit aufführt. Bildung ermöglicht der Konvention zufolge größtmögliche gesellschaftliche Beteiligung, die das Ziel der Förderung darstellt. Hinzu kommt die nur auf den ersten Blick formale Verpflichtung aus Teil II der UN-KRK, ihre Grundsätze und Bestimmungen »durch geeignete und wirksame Maßnahmen ... auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen« (Art. 42). Diese Verpflichtung enthält den politischen Bildungsauftrag, Kindern auf altersgemäße Weise eine Kenntnis der ihnen zustehenden Rechte zu vermitteln, die sie in die Lage versetzt, von ihnen aktiv Gebrauch zu machen.

Das Kinderrecht auf Bildung enthält zunächst ein Recht auf Grundbildung für jedes Kind. Hierzulande lässt die öffentliche Aufmerksamkeit für die Bildungsspitze leicht den erschreckenden Umstand übersehen, dass viele Jugendliche ihre sog. »Bildungslaufbahn« ohne einen Abschluss beenden. Die UN-Kinderrechtskonvention fordert die Mitgliedstaaten explizit dazu auf, Maßnahmen zu treffen, um die Zahl vorzeitiger Schulabgänge zu verringern (Art. 28 Ie). Nach einer Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung hat in Deutschland jeder fünfzehnte Jugendliche keinen Schulabschluss, mit steigender Tendenz. Bei den ausländischen Jugendlichen ist es sogar beinahe ein Viertel (22,6 %).³⁰ Dass diese Problematik eine menschenrechtliche Dimension besitzt, ist kaum bewusst. Der kinderrechtlich begründete Gleichheitsgrundsatz verlangt ausgleichende Maßnahmen wie v. a. Sprachförderung und sozialpädagogische Konzepte an Kindertagesstätten und Schulen.

Die UN-Kinderrechtskonvention wurde in sechs Sprachen verfasst, deren Wortlaut gleichermaßen verbindlich ist (Art. 54). Deutsch befindet sich nicht darunter. Wenn die amtliche deutsche Übersetzung an den entsprechenden Stellen von »Bildung« spricht, stellt dies also eine Interpretation dar. In der englischen Fassung z. B. ist in Art. 28 vom »right of the child to education« die Rede, was man vom Wortlaut her auch mit dem Recht auf Erziehung hätte übersetzen können. Der Begriff Erziehung setzt jedoch ein hierarchisches Gefälle voraus: Jemand muss auf ein bestimmtes

30. Vgl. <http://bildungsklick.de/serviceText.html?serviceTextId=3363> (Zugriff 18.07.2005) und die weiter unten vorgestellte EKD-Denkschrift Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh 2003, 91, Nr. 9.

Niveau hinaufgezogen, eben er-zogen werden, was als Erzieher nur solche Personen leisten können, die sich bereits oben befinden.³¹ Erziehung bezeichnet einseitig das Einwirken der älteren Generation auf die jüngere. Bei Erwachsenen spricht man daher nicht von Erwachsenen-erziehung, sondern von Erwachsenenbildung. Umgekehrt diene Erziehung der »Pädagogik der Brauchbarkeit« aus denselben Gründen als positiver Leitbegriff.

Der Begriff der Bildung verweist hingegen auf eine humanistische, im Ursprung jedoch bereits vorneuzeitliche, v. a. mystische Tradition, die Bildung wesentlich als Personbildung begriff. Bildung wurde insbesondere durch Wilhelm von Humboldt (1767–1835) zum (neu-) humanistischen Ideal der »inneren Verbesserung und Veredelung« durch eine »Verknüpfung unseres Ich mit der Welt«³² ohne eine unmittelbar religiöse Fundierung. Daran schloss der Pädagoge Hartmut von Hentig 1996 in einem viel beachteten Essay an, wenn er meinte, man erreiche echte Bildung nur dann, wenn die »Klärung der Sachen« nicht um ihrer selbst willen erfolge, sondern um dadurch die Menschen zu stärken. Er beklagte, dass unter Bildung häufig »durch Prüfungen erzwingbare anspruchsvolle Leistungen in einzelnen (nicht miteinander verbundenen), weitgehend formalen Fächern« verstanden würden.³³ Entscheidend ist demnach für ein Bildungsverständnis in humanistischer Tradition, dass die »Sachen« einen Bezug zum Menschen gewinnen.³⁴

Dies entspricht der Intention des Rechts auf Bildung in der UN-Kinderrechtskonvention, weshalb man mit der amtlichen Übersetzung der UN-Kinderrechtskonvention prononciert vom Recht auf *Bildung* und Entwicklung sprechen sollte, obwohl sprachlich auch eine Übersetzung mit Erziehung möglich wäre. Allen konkreten Bildungszielen stellte die UN-Kinderrechtskonvention in Art. 29 das formale Ziel einer an der kindlichen Subjektivität orientierten Förderung voran: Die Bildung des Kindes müsse darauf gerichtet sein, »die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen« (Abs. Ia). Aus der Subjektorientierung der Kinderrechte resultiert eine Förderung, d. h. eine Anregung und Begleitung, die sich am Kind und seinen spezifischen Voraussetzungen orientiert statt an normativen Vorgaben des Erziehers bzw. der Gesellschaft. »Bilden ist sich bilden«, formulierte v. Hentig pointiert und forderte, dass der eigene Anteil jedes Menschen an seiner Bildung im Laufe des Lebens immer größer werden müsse.³⁵ Der Bildungsprozess fällt insofern mit dem oben beschriebenen Prozess der wachsenden Übernahme von Eigenverantwortung durch das Kind zusammen. Ohne »Bildung« durch andere, also Erziehung im herkömmlichen Sinne, kann und soll

31. Vgl. dazu und zu den folgenden Ausführungen H. Schröer, Gegenwartsfragen zur Bildungstheorie in evangelischer Verantwortung, in: J. Ochel (Hg.), Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, Göttingen 2001, (59–78) 61 ff.

32. W. von Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: ders. Schriften zur Anthropologie und Geschichte = Werke in fünf Bänden, Bd. 1, 4. Aufl. 2002, (234–240) 235 f.

33. H. von Hentig, Bildung. Ein Essay, Darmstadt 1997, 174. Vgl. dazu: D. Kutting, Gesinnungsbildung. Die humanistische Schul- und Bildungstheorie Hartmut von Hentigs in theologischer Sicht, Marburg 2004 (Marburger theologische Studien 82).

34. Vgl. v. Hentig, a. a. O., 57. »Bildung freilich müßte beides verbinden, nicht das eine zum anderen addieren, sondern das eine durch das andere betreiben: die Stärkung der Person durch die Klärung und Aneignung von ›Welt‹. Das war das Programm Wilhelm von Humboldts« (ebd., 163).

35. Vgl. v. Hentig, a. a. O., 39 ff.

kein Kind erwachsen werden. Bildung nach humanistischem Verständnis setzt jedoch anders als Erziehung die notwendige Fremd-Bildung in eine Beziehung zur Selbst-Bildung, die den normativen Primat erhält und die Reichweite der Formung durch andere kritisch begrenzt.³⁶

Die evangelischen Kirchen beteiligten sich in den letzten Jahren mit gehaltvollen Äußerungen, die ein solches kritisches Bildungsverständnis theologisch untermauerten, an der Bildungsdebatte. Im Jahr 2001 veröffentlichte der Theologische Ausschuss der Evangelischen Kirche der Union – inzwischen aufgegangen in der Union Evangelischer Kirchen – sein Votum »Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher«. Friedrich Schleiermacher (1768–1834) entwarf ein theologisch fundiertes Bildungsmodell, das sich gleichwohl in wesentlichen Zügen mit dem humanistischen berührte. So ergibt sich die besondere Aktualität des Bildungsverständnisses Schleiermachers aus denselben Gründen, die eine Rückbesinnung auf das humanistische Bildungsideal nahe legen.

Auch Schleiermacher stellte das Individuum in den Mittelpunkt und hob sein theologisches Bildungsmodell damit z. B. von Herders Bildungsbegriff ab, den dieser in einem geschichtsphilosophischen Kontext verortete. Anders als für die Neuhumanisten um Wilhelm von Humboldt war für Schleiermacher nicht nur das Verhältnis des Individuums zur Welt, sondern auch das Verhältnis zu Gott für das Bildungsverständnis konstitutiv. Bildung war für ihn stets auch Bildung zur Religion.³⁷ Wahre Religion lasse das Individuum einen inneren Zusammenhang, ein »Ganzes« der Dinge erkennen, die der nach außen gerichtete analytische Verstand nur »zerstückeln und anatomieren« will.³⁸ Bildung kann sich nach Schleiermacher nur als ein individueller, innerer Prozess vollziehen. Der Gottesbezug, vermittelt durch die Rechtfertigungslehre, führt zu einer fundamentalen Unterscheidung der Person von ihren Werken und sichert so die Personalität des Menschen. In der Diktion des Votums von 2001 wird auf diese Weise theologisch begründet, dass »der Mensch im Bildungsgeschehen nicht zu einem bloßen Träger von wechselnden Schlüsselqualifikationen« werden darf.³⁹ In immer neuen Wendungen betonte der Theologische Ausschuss der EKV die Notwendigkeit der Selbstbildung und die damit verbundene »Rehabilitierung der zu Unrecht diskreditierten Innerlichkeit. Eine wesentlich innengeleitete Lebensführung als Gegengewicht zur Dominanz der externen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Systeme ist unabdingbar und führt zur Mündigkeit des Menschen.«⁴⁰

36. Vgl. D. Benner/F. Brüggem, Art. Bildung/Bildsamkeit, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim 2004, (174–215) 174.

37. Vgl. F. D. E. Schleiermacher, *Über die Religion* (2.–)4. Auflage, *Monologen* (2.–)4. Auflage, hg. v. Günter Meckenstock, Berlin 1995 (KGA I/12), 150 ff. (3. Rede: Über die Bildung zur Religion).

38. A. a. O., 160; vgl. a. a. O., 162, 168.

39. J. Ochel (Hg.), *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher*. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, Göttingen 2001, 55, Nr. 3, vgl. auch Nr. 6.

40. A. a. O., Nr. 5.

VI. Die Bildungsnorm Gemeinschaftsfähigkeit im Verhältnis zur Eigenverantwortung

Ob ein Bildungsprozess, der Selbst-Bildung und Fremd-Bildung integrieren will, erfolgreich ist, lässt sich nicht mit operationalisierten Erhebungen der Lese- und Rechenfähigkeit messen. Von Hentig nannte vielmehr sechs »Bildungskriterien«, an denen sich die »Stärkung des Menschen« als oberstes Bildungsziel festmachen lasse: 1. Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, 2. die Wahrnehmung von Glück, 3. die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen, 4. ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, 5. Wachheit für letzte Fragen und 6. die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.⁴¹

Ohne dass an dieser Stelle auf die genannten Punkte im Einzelnen eingegangen werden könnte, wird deutlich: Es handelt sich um eine ethische und politische Bildung, die nicht primär auf die Vermehrung von Wissen und Können, sondern an individuellen und sozialen Werten ausgerichtet ist. Auch dies entspricht dem Bildungsverständnis der UN-Kinderrechtskonvention, der zufolge diejenige Bildung, auf die jedes Kind ein Recht hat, auf »Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten« (Art. 29 Ib), »Achtung vor seinen Eltern« und »seiner kulturellen Identität« (Ic), »ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern« (Id) sowie auf »Achtung vor der natürlichen Umwelt« (Ie) zielt.

Damit ist die Gemeinschaftsfähigkeit angesprochen, die nach § 1 des KJHG neben der Eigenverantwortung das Recht auf Erziehung und Entwicklung normieren soll. Von dem oben entwickelten Bildungsverständnis wie von den Kinderrechten her betrachtet sind beide Leitnormen anzuerkennen. Statt zusammenhangloser Wissensversatzstücke schuldet nach Auffassung v. Hentigs die ältere Generation der jüngeren »eine Orientierung in der Fülle der möglichen Erfahrungen, die Einführung in die gemeinsamen Formen des Erkennens, also in die gewordene Kultur, und die Einführung in die gemeinsamen Regeln des Handelns«⁴². Wolfgang Klafki bestimmte schon Mitte der 1980er Jahre Bildung als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit.⁴³

Auch im Blick auf die genannten Bildungskriterien und -ziele zeigt sich eine weitgehende Konvergenz mit dem evangelischen Bildungsverständnis. Zwei Jahre nach dem Votum der unierten Theologen erschien 2003 die EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft«, die von der Kammer für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugendliche verfasst worden war. Sie forderte, Bildung müsse »Wissen und Lernen inhaltlich qualifizieren. ›Lernen‹ und ›Wissen‹ sind Funktionsbegriffe. Sie geben von sich aus nicht zu erkennen, was gelernt werden soll ... Bildung dagegen fragt umfassender nach der Substanz und den Zielen von Wissen und Lernen.«⁴⁴ Bildung wird als »Wertbewusstsein in der Einschätzung der für das ›Überleben‹ und das ›gute Leben‹ notwendigen

41. Vgl. v. Hentig, a. a. O., 75 ff.

42. A. a. O., 57.

43. Vgl. W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5. Aufl., Weinheim 1996; dazu Schröer, a. a. O., 67.

44. Maße des Menschlichen, 90, Nr. 4; Hervorhebung getilgt.

Zwecke« verstanden und damit als eben jenes soziale Orientierungswissen, das auch die Bildungstheoretiker und die UN-Kinderrechtskonvention meinten.⁴⁵ Abgelehnt wird nicht »brauchbares« Wissen per se, wohl aber dessen Absolutsetzung, die zu einer »Marginalisierung der nicht verrechenbaren Seiten menschlichen Lebens« führen würde.⁴⁶ Ökonomisch verwertbare Bildung soll in die Entwicklung der Person und Kultur eingegliedert werden.⁴⁷

Diesbezüglich betonte die Denkschrift die Differenz zwischen Wissen und Weisheit. Damit verwies sie – allerdings ohne dies näher auszuführen – auf den modellhaften Charakter der biblischen Weisheit als einer bedeutenden Tradition im Alten Testament, die bis ins Neue Testament hineinreicht.⁴⁸ Die internationale und interreligiöse Schule der Weisheit des Vorderen Orients verband Reflexionen über die Konstitution der Welt und des Menschen auf damals höchstem wissenschaftlichem Niveau mit Erörterungen und Ermahnungen, die man als »Lebensweisheit« im besten Sinne des Wortes bezeichnen kann. Das Buch der Sprüche und weite Passagen des Hiobbuches belegen dies genauso wie ägyptische Papyri. Dass die biblische Weisheit die Orientierung des Menschen auf Gott ausrichtete und die EKD-Denkschrift Transzendenz und Gottesfrage als wesentlich für eine zukunftsfähige Bildung herausstellte, begründet keine Sonderform religiöser Bildung – gehört doch z. B. die »Wachheit für letzte Fragen« auch zu v. Hentigs humanistischen Bildungskriterien⁴⁹ bzw. ist nach Schleiermacher jeder subjektiv erfahrene Sinnzusammenhang implizit religiös. Von theologischer Seite wurde daher vorgeschlagen, die Kinderrechte um ein »Recht auf Religion« zu erweitern, ohne dadurch das kindliche Selbstbestimmungsrecht beschränken oder ethische Sondernormen begründen zu wollen.⁵⁰ Das Recht auf Bildung bietet im Kontext der etablierten Kinderrechte einen Ansatzpunkt für eine solche Erweiterung.

Umfassend gebildet und weise im humanistischen wie im theologischen Sinne ist nicht der Alleswisser und Alleskönner, sondern derjenige, der sein Wissen und Können verantwortungsvoll in die Gemeinschaft einzubringen versteht. Allerdings kann die Bildungsnorm der Gemeinschaftsfähigkeit die Eigenverantwortung weder ersetzen noch ihr als Grundlage dienen. Das ethische Gefälle führt vielmehr von der Eigenverantwortung zur Gemeinschaftsfähigkeit hin. Individuelle Menschenrechte besitzen einen Vorrang vor sog. Menschenpflichten der Gemeinschaft gegenüber.⁵¹ Aus dem Kinderrecht auf Bildung folgt: Das Kind soll nicht in die Gesellschaft eingepasst werden, sondern selber seinen Ort in ihr finden.

45. A. a. O., Nr. 5; vgl. a. a. O., 66 ff.

46. A. a. O., 90, Nr. 6.

47. Vgl. a. a. O., 74 f.

48. A. a. O., 90, Nr. 5. Vgl. z. B. G. von Rad, *Weisheit in Israel*, 3. Aufl., Neukirchen-Vluyn 1985.

49. Vgl. v. Hentig, a. a. O., 94 ff.

50. Vgl. F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000, zum Selbstbestimmungsrecht ebd., 69 ff.; I. Schoberth, *Was sag ich meinem Kinde? Das Recht unserer Kinder auf Religion*, in: C. Spitzenpfeil/V. Utzschneider (Hg.), *Dem Christsein auf der Spur*. FS Karl Friedrich Haag, Erlangen 2002 (Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien: Themenfolge 125), 169–173.

51. Vgl. H. Kreß, *Menschenwürde im modernen Pluralismus. Wertedebatte – Ethik der Medizin – Nachhaltigkeit*, Hannover 1999 (Mensch – Natur – Technik 10), 35 ff.

VII. Bildungsethische Folgerungen

Was die Orientierung am Kinderrecht auf Bildung konkret für die gegenwärtige Bildungsdebatte bedeutet, kann hier abschließend nur beispielhaft angedeutet werden. Zu Recht richtet sich nicht zuletzt infolge der internationalen Vergleichsstudien PISA und v.a. der Grundschulstudie IGLU eine wachsende Aufmerksamkeit auf Frühförderung und Frühpädagogik. Die Ausgestaltung vorschulischer Einrichtungen mit einem eigenen Bildungsauftrag dient der Verwirklichung des allen Kindern gleichermaßen zukommenden Rechts auf Bildung. Dieses ist nach Art. 28 der UN-Kinderrechtskonvention »auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen«, indem z. B. soziale und sprachliche Kompetenzen von Kindern gefördert werden, die ansonsten vor ihrem Eintritt in die Schule in ihrem Elternhaus keine adäquate Anregung und Begleitung erhielten.⁵² Dass jedoch ein dicht gedrängter Terminkalender schon von Kindergarten- und Grundschulkindern und eine »Verschulung« des Kindergartens im negativen Sinn des Wortes geeignete Mittel zur Hebung des Bildungsniveaus darstellen, ist von dem oben vorgestellten Bildungsverständnis her, das bei der Selbstformung des Sich-Bildenden einsetzt, kritisch zu hinterfragen.

Es wäre jedoch ein grobes Missverständnis, wollte man aus der Betonung der Selbstbildung folgern, dass man Kinder mehr sich selbst überlassen sollte und sich Staat und Gesellschaft stärker aus ihrer Bildungsverantwortung zurückziehen könnten. Das Gegenteil ist der Fall: Je selbständiger die Bildung sein soll, desto individueller muss die Förderung ansetzen. So wird der Entstehung eines erblichen Bildungsproletariats entgegengewirkt, dem eine neue Ideologie der Brauchbarkeit, zugeschnitten auf die Bedürfnisse der modernen Informations- und Dienstleistungsgesellschaft, das Maß seiner Bildung zudiktiert. Die pseudorationale Politik der Bildungsbegrenzung im 19. Jahrhundert, die eine menschenrechtlich fundierte Gleichheit ablehnte und einer »naturgemäßen Ungleichheit der Standeserziehung« das Wort redete, mag diesbezüglich als Warnung dienen. Ehrlicher als heute gab z. B. der damalige Volksschulreferent im preußischen Kultusministerium Ludolph von Beckedorff offen zu, dass man die vorgeblich »natürliche [!] Verschiedenheit«, die es zu erhalten gelte, v. a. durch den »einmal ungleich ausgeteilte[n] Besitz ... begründet« sah.⁵³ Auf diese Weise könnten auch in der Gegenwart wieder Eltern für ihre Kinder zum Schicksal werden.

Das Recht auf Bildung hingegen zielt auf eine Chancengleichheit, die keinen Egalitarismus impliziert, sondern eine dezentrale und lebenslagensensible Förderung verlangt. Letztere benötigt Strukturen, die statt an uniformen Wettbewerbsvorteilen am Wohl des einzelnen Kindes orientiert sind.⁵⁴ Darin konvergieren die Anliegen humanistischer Bildungstheorie, theologischer Ethik und der UN-Kinderrechtskonvention, zu deren Umsetzung sich der deutsche Staat verpflichtet hat.

52. Vgl. Maße des Menschlichen, a. a. O., 93, Nr. 14.

53. Zit. nach H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer, 2., ergänzte Aufl., Weinheim 1998, 50.

54. Vgl. Maße des Menschlichen, a. a. O., 28 ff.