

# Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland

## *Ergebnisse des Symposiums und weiterführende Perspektiven*

---

KATJA NEUHOFF UND GERHARD KRUIP

### **1 Probleme der Begründung des Menschenrechts auf Bildung**

In der Frage der Begründung des Menschenrechts auf Bildung ging es im Wesentlichen um zwei Aspekte: das Verhältnis von Anthropologie und Geschichtlichkeit in der Begründung der Menschenrechte und die Frage nach dem Begründungsstatus einer theologischen beziehungsweise sozialemischen Perspektive: Was ist gemeint, wenn wir von theologischer Grundlegung sprechen? Welcher Geltungsanspruch wird damit erhoben? Handelt es sich um einen substantiellen Geltungsanspruch oder um einen auf bestimmte kommunikative Situationen eingeschränkten? Bedeutet *Grundlegung* des Menschenrechts auf Bildung dasselbe wie *Begründung* des Menschenrechts auf Bildung?

In der Frage nach dem Verhältnis von Anthropologie und Historizität in der Begründung der Menschenrechte wurde deren Geschichtlichkeit als wesentliches Begründungsmoment hervorgehoben. Die Formulierung von *Menschenrechten* in einem allgemeinen Sinne und von den (in Menschenrechtserklärungen niedergelegten und ratifizierten) Menschenrechten ist historisch betrachtet höchst innovativ: Die Menschenrechte stellen konkrete Antworten auf „historische Unrechtserfahrungen“ dar. Insofern ist die historische Komponente konstitutiv für die Begründung der Menschenrechte und in einer anthropologischen Rekonstruktion zu berücksichtigen.

Insofern die Menschenrechte Situationen stets im Modus der Freiheit bearbeiten, kann die Rolle der Theologie im Rahmen einer solchen Rekonstruktion und

Begründung der Menschenrechte nur die einer Plausibilisierung und/oder Würdigung sein. Die Menschenrechtsphilosophie, die sich in den Menschenrechten ausdrückt, konvergiert zwar teilweise mit christlichen Werten, kann jedoch nicht als (alleiniges) Erbe des Christentums reklamiert werden. In der Frage nach den Begründungen kommt allerdings auch die Frage nach den Adressat/inn/en ins Spiel. Jenseits der Frage nach dem Begründungsstatus des Christlichen kann es sinnvoll sein, in der Vermittlung der Menschenrechte in christlich geprägte Kreise hinein (ad intra) die Konvergenzen der Menschenrechte mit christlichen Werten besonders zu betonen. Insofern entscheidet sich je nach Zielgruppe, welcher Ansatz gewählt werden kann/soll.

Als weitere wesentliche Aspekte wurden die Unteilbarkeit der Menschenrechte, ihr Empowermentcharakter und ihre antiutilitaristische Ausrichtung betont: Die einzelnen Menschenrechte sind in einer Weise miteinander interdependent, dass sie sich wechselseitig voraussetzen und aufeinander verweisen, ohne dass damit ein Konflikt einzelner Rechte miteinander ausgeschlossen wäre. Alle Menschenrechte zielen auf die „Ermächtigung“ (Empowerment) des Menschen zu einem aktiven Vollzug seiner Freiheit. Ultimativer Bezugs- und Orientierungspunkt der Menschenrechte ist die Unverrechenbarkeit der Würde.

## 2 Der Bildungsbegriff des Menschenrechts auf Bildung

Im Rahmen der Klärung von Grundlegung und Implementierung des Menschenrechts auf Bildung stellt sich unmittelbar die Frage nach Inhalt, Ziel und Begriff von Bildung und damit eng verbunden die Frage nach den Abgrenzungen eines menschenrechtlichen Bildungsbegriffs von anderen möglichen Bildungsbegriffen.

Die Diskussionen um den Bildungsbegriff markierten verschiedene Spannungslinien:

1. Die Spannung zwischen einem normativ-emphatischen Begriff von Bildung, der Auskunft darüber gibt, wie Bildung sein soll, und einem analytisch-empirischen Bildungsbegriff, der sich auf die Beschreibung/Nachzeichnung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen beschränkt,
2. und die Spannung zwischen einer ahistorisch-anthropologischen Bestimmung von Bildung als Bildsamkeit und einem kontextuell-funktionalen Begriff von Bildung, bezogen auf konkrete gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderungen.

Hinter jeder der beiden Spannungslinien verbergen sich weitere Fragen, etwa die Frage nach dem Geltungsanspruch einer normativen Bestimmung von Bildung, und zwar sowohl in epistemologischer (Wer kann wissen, wie Bildung sein soll?) als auch in legitimatorischer Hinsicht (Wer kann zu Recht beanspruchen, dass seine oder ihre normativen Bestimmungen des Bildungsbegriffs die richtigen sind?), oder die Frage nach der Angemessenheit einer rein deskriptiven Bestimmung (Beziehen sich Vermittlung und Aneignung nicht eher auf Wissen und Kompetenz als notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingungen von Bildung?).<sup>1</sup>

Im Hinblick auf die in der anthropologischen Kategorie der Bildsamkeit implizierte Zeitlosigkeit von Bildung wurde reklamiert, dass Bildsamkeit als anthropologische Bestimmung des Menschen immer in Spannung zu der notwendigen Historizität<sup>2</sup> von Bildung angesichts von je gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen an die zu bildenden Individuen gesehen werden müsse. Bildung sei immer Bildung in Zeit, in Relation zu einer spezifischen Gegenwartssituation. Das bedeutet unter anderem, dass pädagogische Anstrengungen auch die Ausbildungsfähigkeit der zu Bildenden im Blick haben müssen, und zwar im Sinne realer beruflicher Möglichkeiten. Denn die Berufstätigkeit stellt nicht nur eine notwendige Bedingung dar, um ein gutes Leben führen zu können, sie ist auch eine wichtige Voraussetzung für Integration und Anerkennung in dieser (modernen) Gesellschaft. Ziel von Bildung ist die Befähigung zur autonomen Lebensgestaltung in einer pluralen Gesellschaft. Die Integration in das Erwerbsleben ist insofern die Bedingung dafür, in finanzieller Hinsicht „für sich selbst zu sorgen“ und in sozialer Hinsicht die für die Selbstachtung notwendige Anerkennung durch andere zu erfahren. Deshalb darf der „antiutilitaristische“ Zug des Menschenrechts auf Bildung nicht gegen die Forderung des Zugangs auch zu beruflich und ökonomisch verwertbaren Qualifikationen in Stellung gebracht werden; nur die Reduktion von Bildung auf diese Dimensionen kann (und muss) kritisiert werden.

Der in der anthropologischen Bestimmung der Bildsamkeit liegenden Gefahr einer Dekontextualisierung kann durch den Ausgang von der Gesellschaft als Bestimmungskontext begegnet werden. Die Bildsamkeit des Menschen muss in Richtung

- 
- 1 Bildung im sozialetischen Sinne ist mehr als Kompetenz und Wissen; PISA kann zwar Kompetenz und Wissen messen, jedoch kaum Bildung in einem umfassenden Sinne definieren oder gar Aussagen zu einem „gelungenen Menschsein“ treffen. Dieser Aspekt müsste im Rahmen einer Sozialethik der Bildung gleichwohl mit berücksichtigt werden.
  - 2 Die Notwendigkeit der historischen Rückbindung gilt sowohl für den Bildungsbegriff als auch für das Menschenrecht auf Bildung: Die historische Genese ist wesentlicher Bestandteil der Menschenrechte, weil die Forderungen, die in den Menschenrechten niedergelegt sind, das Resultat historischer Kämpfe angesichts konkreter Mangelsituationen sind.

der Kompetenzen, die hier und heute notwendig sind, konkretisiert werden, ohne damit zugleich den jeweils (vor-)herrschenden Bildungsbegriff der Gesellschaft zu übernehmen. Aufgabe der Bildung ist es, das überzeitliche Problem der Bildsamkeit des Menschen zu thematisieren und es *in der Zeit* zu realisieren.

Sozialanthropologisch gesehen ist Bildung ein Projekt der Gesellschaft – Bildung zielt auf Beteiligung. In der konkreten Umsetzung müssen dann die Kontexte eruiert werden und die institutionellen Strukturen bestimmt werden, die zur Operationalisierung von Beteiligung notwendig sind. Dabei sollten allerdings auch die informelle Bildung und die Selbst-Bildung (in Vereinen, Verbänden und so weiter) nicht vergessen werden. Auch sie stellen wichtige Beteiligungs- und Anerkennungsressourcen für den/die Einzelne/n dar.

In der Operationalisierung von Beteiligung durch Bildung ist das allgemeine Bildungsrecht nicht nur hinsichtlich der gesellschaftlichen Anforderungen, sondern auch im Blick auf verschiedene Milieus und unterschiedliche Gruppen innerhalb der Gesellschaft zu spezifizieren. Dabei muss ein besonderer Fokus auf diejenigen gelegt werden, für die die Hürden im Hinblick auf die Teilnahme an Bildungsprozessen besonders hoch sind, z. B. aufgrund der Bildungsferne der Herkunftskontexte. Da in diesen Fällen – wenn beziehungsweise weil die Elternunterstützung ausfällt – besondere Bildungsanstrengungen notwendig sind, um die Grundlagen für Beteiligung zu gewährleisten und sicherzustellen, hat der Staat hier aufgrund des Subsidiaritätsprinzips besondere Pflichten. In diesem Sinne könnte man ein *Recht auf Bildungserfolg* postulieren – nicht als individuelles Recht, sondern als strukturelles/institutionelles Recht.

Mit der Charakterisierung der Bildung als *menschenrechtliche* Bildung ist eine wesentliche Orientierung der Bildungsvollzüge im Hinblick auf Inhalt, Ziel und Methode verbunden, nämlich die Ausrichtung an den Menschenrechten in der Formulierung der Curricula, in der Ausarbeitung von Lehr-/Lernmethoden und in der Beschreibung der Bildungsziele:

- Menschenrechte als Inhalt von Bildung in einem weiten Sinne, der z. B. auch Geschichtssensibilität und -bewusstsein umfasst,
- Menschenrechte als methodische Leitplanken im Bildungsvollzug (Achtung der Würde, Recht auf Meinungsfreiheit und so weiter), die die Einübung wechselseitiger Achtung im Bildungsprozess selbst und in den Bildungsinstitutionen fördern,
- Menschenrechte als Zielbestimmung von Bildung in Sinne eines realen aktiven Vollzugs der eigenen Freiheit.

Insofern sind etwa das Wissen über Partizipation (Menschenrechte als Inhalt von Bildung) wie auch das Erlernen von Partizipationsmöglichkeiten (Menschenrechte durch Bildung) und der aktive Vollzug von Partizipation (Menschenrechte in Bildung) wesentlich für die menschenrechtliche Bildung. Die Schule als Institution des Bildungssystems kann dazu beitragen, indem sie (1) eine methodisch angeleitete Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit bietet, (2) den Wirklichkeitsvollzug im Modus des „Als-ob“ ermöglicht (Schule als Schutzraum) und (3) Kindern und Jugendlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten bis hin zum „selbstorganisierten Lernen“ eröffnet. In dem geschützten und didaktisch gestützten Rahmen kann Verantwortung ausprobiert und erlernt werden.

In einem vorläufigen Fazit lässt sich hinsichtlich der begrifflichen Bestimmung von Bildung sagen: Die Bildungsbegriffe beziehungsweise unterschiedlichen Dimensionen von Bildung variieren je nach Begründungszusammenhang, gehören aber eng zusammen. So können etwa ökonomisch orientierte Bildungsbegriffe (siehe OECD) für die Gerechtigkeitsprobleme in der Verteilung des Angebots von Bildung durchaus hilfreich sein. Dabei dürfen allerdings andere Zusammenhänge, wie etwa der zwischen Bildung und Sinnfrage/Sinnhorizont oder Bildung und Motivation, beziehungsweise der Zusammenhang zwischen Bildung und Bildungspolitik und deren Verhältnis zu anderen Politikfeldern nicht aus dem Blickfeld verschwinden.

Die antiutilitaristische Ausrichtung der Bildung muss in eine produktive Spannung zu den konkreten Erfordernissen der Teilhabe gebracht werden. Angesichts einer ungewissen Zukunft haben konkrete Bildungsanstrengungen in liberalen Gesellschaften allerdings immer zwei Funktionen zu erfüllen: einerseits Teilhabe zu ermöglichen (integrative Funktion) und andererseits zur kritischen Distanznahme zu befähigen (kritische Funktion). Insofern wäre die generelle Anfrage an den Sinn von Bildung, die in der These der „glücklichen Dummen“ oder „glücklichen Unfreien“ enthalten ist, zurückzuweisen. Bildung ist nur dann realer Freiheitsvollzug, wenn sie Beteiligung als Integration *und* kritische Distanznahme ermöglicht.

In der Diskussion um ein *Menschenrecht* auf Bildung stellt sich jenseits der allgemeinen Fragen zu Inhalt, Ziel und Begriff von Bildung das Problem, was genau unter den menschenrechtlichen Schutzanspruch fällt. Insofern Bildung auch einen entsprechenden Aufwand an Ressourcen erfordert, muss über Kriterien für deren Verteilung nachgedacht werden. Hierfür ist es entscheidend, zu definieren, was beziehungsweise welche Bildungsvollzüge im Menschenrecht auf Bildung enthalten sind oder sein sollten und welche Forderungen sich eher allgemeiner aus einer gemeinsamen Zielsetzung oder aus den (geteilten) Vorstellungen eines guten

Lebens rechtfertigen lassen? Gilt hier der Vorrang der Chancengerechtigkeit gegenüber der Beteiligungsgerechtigkeit? Wer setzt mit welchem Recht die Inhalte der Gerechtigkeitsforderungen fest?

Diese Fragen sind auch insofern relevant, als sich nur aus den im Menschenrecht auf Bildung implizierten Ansprüchen unmittelbar entsprechende staatliche Verpflichtungen ableiten lassen. Allerdings ist auch hier wiederum zu fragen: Gilt die Staatspflicht gleichermaßen für alle Altersgruppen? Oder ist der Staat gegenüber manchen Altersgruppen besonders verpflichtet?

In der Annäherung an die Beantwortung dieser Fragen sind systematische Unterscheidungen sinnvoll:

1. die innere Abstufung des Rechts. Hier sind unterschiedliche Dichtegrade zu differenzieren, die sich in der Abstufung der Staatspflichtentrias widerspiegeln: to respect, to protect, to fulfil. Nur im Hinblick auf die Erfüllungspflichten gilt der Ressourcenvorbehalt.
2. die Elementarität von Bildung als Kriterium: Was ist das? Was gehört dazu?
3. die Differenzierung der Bildungsinhalte nach ihrer Funktion.

Unbedingter Maßstab jeder Entscheidung ist die Unverrechenbarkeit der Würde, die auch angesichts knapper Ressourcen sichergestellt werden muss (antiutilitaristische Orientierung der Menschenrechte), und die Betonung des Freiheitsvollzugs des Menschen als Rechtssubjekt. Aufgrund der emphatischen Aufladung des Bildungsbegriffs empfiehlt sich zudem die Orientierung am „Right to Education“.

Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass nicht allein der Staat im Bereich der Bildung zur Sorge verpflichtet ist, sondern dass daneben wechselseitige Pflichten und Ansprüche aneinander bestehen. Was das genau bedeutet und wie diese Ansprüche legitimiert werden können, blieb allerdings offen.

### **3 Staatliche Verpflichtungen im Rahmen des Menschenrechts auf Bildung**

Ein weiterer Aspekt, der in unterschiedlichen Facetten in den Diskussionen immer wieder auftauchte, war die Frage nach Art, Umfang und Zuschnitt der staatlichen Verpflichtungen im Rahmen des Menschenrechts auf Bildung.

Verschiedene Vorschläge zur Systematisierung wurden in die Diskussion eingebracht:

(1) Die Unterscheidung dreier Ebenen oder Arten staatlichen Handelns:

- Was regelt der Staat durch eine Rahmenordnung?
- Was ermöglicht der Staat materiell durch öffentliche Mittel?
- Was führt der Staat institutionell selbst durch?

Am Beispiel der Schulpflicht etwa wurde argumentiert, dass der Staat zwar das Menschenrecht auf Bildung der Kinder durchsetzt und die Rahmenbedingungen für dessen Operationalisierung in rechtlicher Form festlegt, aber weder ein Monopol in dessen institutioneller Realisierung noch in dessen Finanzierung beansprucht beziehungsweise wahrnimmt (siehe Privatschulen). Allerdings stellt sich hier die Frage, ob der Staat damit seiner Verpflichtung zur Gewährleistung des Menschenrechts auf Bildung gerecht wird oder ob dieser Anspruch die finanzielle Gleichstellung von staatlichen und Privatschulen erfordert – damit das Prinzip der Wahlfreiheit auch tatsächlich für alle und nicht etwa nur für die finanziell Bessergestellten ermöglicht wird.<sup>3</sup>

(2) Die Unterscheidung unterschiedlicher Grade an (finanzieller) staatlicher Verpflichtung:

(a) Priorisierung nach dem Kriterium der Bedeutsamkeit/Elementarität: Das positive Recht auf Bildung ist ein Infrastrukturrecht – je elementarer der Bildungsvollzug, desto höher die staatliche Verpflichtung.

Das bedeutet, dass die gegenwärtige Verteilung der Ressourcen – die Besserstellung des tertiären Bildungsbereichs im Vergleich zu den Bereichen der Elementar-, Primar- und Sekundarbildung – als Gerechtigkeitsproblem zu definieren ist und insofern eine entsprechende Umverteilung der Ressourcen vorgenommen werden müsste.

(b) Priorisierung nach dem Kriterium der Bedürftigkeit: Je bildungsbedürftiger die Bildungsteilnehmenden, desto größer die staatliche Verpflichtung (auch gegen den Willen der Bildungsteilnehmer/innen?).

Während der erste Vorschlag der Prioritätensetzung weitgehend unstrittig unter den Diskutierenden zu sein schien, entzündeten sich an diesem zweiten Vorschlag Fragen und kontroverse Diskussionen: Was bedeutet Begabung? Ist Begabung natürlich kontingent oder ist Begabung gesellschaftlich produziert? Was bedeutet

---

3 Hier wurde unter anderem darauf verwiesen, dass sich in deutschen Großstädten inzwischen ganz deutlich zeige, wie die aus der Wohnsegregation resultierende unterschiedliche Ressourcenausstattung von Stadtteilen die Ausstattung an den Schulen beeinflusse.

das – natürliche Kontingenz oder gesellschaftliches Produkt – für die Frage der staatlichen Verantwortung? Handelt es sich um eine Frage der ungleichen Ressourcenverteilung? Stellt sich daher hier bereits die Frage nach der Gerechtigkeit? Wenn es um Ausgleich geht, welche Form von Ausgleichsmechanismen kommen hier in Frage/sind hier angemessen?

Besonderen Widerspruch erzeugte die Unterscheidung zwischen Bildungsferne und Bildungsfeindlichkeit. Angesichts der Tatsache, dass letztere mehr Ressourcen bedürfe, um überwunden zu werden, wurde die Frage nach einer diesbezüglichen Verpflichtung des Staates angesichts knapper Ressourcen aufgeworfen: Besteht eine staatliche Verpflichtung, Gleichheit herzustellen zwischen Menschen, die ungleich sein wollen, und dies zu Lasten derer, die nicht bildungsfeindlich sind? Hier wurden einige grundlegende Präzisierungen von Begrifflichkeiten und Beschreibungen angemahnt: Was bedeutet Bildungsferne? Was bedeutet beziehungsweise suggeriert Bildungsfeindlichkeit? Inwiefern kann man bei Kindern und Jugendlichen selbst bei Ablehnung der Bildungsangebote von Bildungsfeindlichkeit sprechen?

Mit Hinweis auf die Stigmatisierungsgefahr wurde ein vorsichtiger Umgang mit dem Begriff der *Bildungsfeindlichkeit* angeraten, zumal angesichts der notwendigerweise advokatorischen Wahrnehmung des Rechts auf Bildung bei Kindern. Allenfalls bei Erwachsenen lasse sich Bildungsfeindlichkeit annehmen, da diese ihre Interessen selbst wahrnehmen können. Zudem stelle die Rede von Bildungsfeindlichkeit eine Hypothese hinsichtlich der Motive für Bildungsferne auf – hier stelle sich die Frage nach dem Sinn von und der Motivation zur Bildung. Man müsse insofern eher umgekehrt fragen: Was konstituiert Beteiligung? Was konstituiert Anerkennung? Und dann wäre in diesem Sinne Bildungsferne mittels der Beschreibung von (unzulänglichen, mangelnden) Beteiligungsmöglichkeiten zu definieren. Das Menschenrecht auf Bildung schützt Kinder durch die Schulpflicht gegenüber bildungsfernen Herkunftskontexten – ohne jedoch damit sicherstellen zu können, dass das von der Schulpflicht geschützte Recht auch tatsächlich wahrgenommen wird. Denn man hat auch das Recht, ein Recht nicht wahrzunehmen, und dennoch muss jede/r eine zweite und dritte Chance bekommen. Hier wurde unter anderem auf das Sozialstaatsprinzip verwiesen und dessen normative Fundierung im Prinzip der Bedarfsgerechtigkeit.

Im Hinblick auf den Staat als Gesetzgeber ist zu betonen, dass das Menschenrecht auf Bildung als völkerrechtliche Verpflichtung an keinen Rechtsstatus des Subjekts gebunden ist. Demgemäß muss der juristische und tatsächlich gleichberechtigte Zugang zu Bildung *allen* Menschen – auch Flüchtlingen mit unsicheren Aufenthaltstiteln – gewährleistet werden. Menschenrechte haben Vorrang gegenüber



anderen rechtlichen Regelungen. Der Staat als Adressat der aus den Menschenrechten erwachsenden Pflichtentrias hat die Verpflichtung, diesen Vorrang sicherzustellen und entsprechend zu operationalisieren – was im Falle der Menschenrechte von Flüchtlingen in Deutschland bislang nicht durchgängig geschehen ist.

Eine weitere kritische Anfrage an das staatliche Handeln in prekären individuellen Situationen richtete sich auf den „Fall“ der Arbeitslosigkeit. Wie lässt sich die nicht unübliche Drohung im Rahmen des Konzepts von „Fordern und Fördern“ verstehen: „Nur wenn Du den Kurs machst, bist Du weiterhin förderungswürdig.“ – Handelt es sich hierbei um „Nötigung“? Was bedeutet das Menschenrecht auf Bildung in diesem Zusammenhang und wie lässt sich der staatliche Zwang zur Bildung im Hinblick auf den Rechtscharakter der Bildung einerseits und auf die faktische Unmöglichkeit, Menschen zum erfolgreichen Erwerb von Bildung zu zwingen, andererseits rechtfertigen? Darüber hinaus stellt sich hier auch die Frage nach dem Verhältnis von Wertverzehr und Wertschöpfung in Bezug auf Bildungsprozesse: Wie ist der einseitige Wertverzehr (zum Beispiel durch das Wahrnehmen einer Fortbildung) mit dem Menschenrecht auf Bildung zu vereinbaren, wenn daraus nicht eine reale Möglichkeit der Wertschöpfung für die Sich-Bildenden erwächst?

#### **4 Paternalismus oder advokatorisches Einstehen – Kinder und Jugendliche als Rechtssubjekte des Menschenrechts auf Bildung**

Immer wieder wurde diskutiert, was es bedeutet, dass das Menschenrecht auf Bildung sich vor allem auf Kinder und Jugendliche als Rechtssubjekte bezieht. Die Frage stellte sich unter verschiedenen Vorzeichen, zum Beispiel in der Differenzierung zwischen Bildungsferne als deskriptiver Kategorie und Bildungsfeindlichkeit als normativer Kennzeichnung, die eine autonome Entscheidung voraussetzt; aber auch in der Abwägung von Begriffen wie „wohlmeinender Paternalismus“, „advokatorisches Einstehen des Staates“.

Wie tragen die Menschenrechtsdokumente der Entwicklungsfähigkeit und Sozialisationsbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen Rechnung? Wo und wie findet die besondere biographische Spannung von Kindheit und Jugend zwischen besonderer Schutzbedürftigkeit einerseits und zunehmender Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich des eigenen Lebens andererseits ihren Ausdruck?

Während die offiziellen Menschenrechtsdokumente diese Aspekte eher ausblenden, indem sie in universalistischer Herangehensweise den Menschen an sich, also

jenseits und abgesehen von jeglicher biographischen Bestimmung, als Rechtsträger/in in den Blick nehmen, thematisieren die General Comments des Sozialpakt-ausschusses und des Kinderrechtsausschusses gerade das biographisch Besondere und individuell Unterscheidende.

Das kann gelingen, ohne sich allerdings in Partikularitäten und/oder Willkürlichkeiten zu verlieren, weil und insofern sich die General Comments streng an der Würde des Menschen in seiner je individuellen biographischen Vorfindbarkeit orientieren. Die altersbedingte besondere Schutzbedürftigkeit der Kinder und ihre Angewiesenheit auf Unterstützung, Anleitung und advokatorische Interessenvertretung finden hier ebenso Beachtung wie die Erweiterung oder Einschränkung der individuellen Möglichkeiten durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht, zu einem bestimmten Geschlecht oder einem bestimmten religiösen Bekenntnis wie auch die durch besondere biographische Bedingungen – etwa Migration oder Behinderung – geprägte Lebenssituation von Menschen.

Im Hinblick auf das Menschenrecht auf Bildung drehen sich die Argumentationen des Kinderrechtsausschusses um den Begriff der „Best Interests“ beziehungsweise um das Konzept des Kindeswohls als Orientierungsmaßstab von Erziehungsmaßnahmen und Bildungsbemühungen. Kinder und Jugendliche werden eindeutig als Rechtssubjekte anerkannt, die aufgrund ihres Alters der besonderen Fürsorge von Erziehungsberechtigten und Staat anvertraut sind, sofern und nur soweit sie deren bedürfen. Damit werden sowohl die Verantwortungen, die sich aus dem besonderen Schutz der Würde und der Rechte von Kindern und Jugendlichen ergeben, wie auch die Grenzen erzieherischer Zuwendung deutlich benannt und hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Ausrichtung bestimmt: Ziel von Bildung und Erziehung ist die Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu einer autonomen Lebensgestaltung. Bildungsmaßnahmen müssen sich an diesem Ziel orientieren, indem sie es je individuell – der besonderen alters- und lebensbedingten Situation von Kindern und Jugendlichen angemessen – konkretisieren. Allerdings ist dies vielerorts – auch in Deutschland – nach wie vor ein Desiderat.

In Deutschland werden Kinder seit dem Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 29. September 1968 ([http://www.kindheit-im-wandel.de/HTML/KURS3/k3t2/k3t2\\_4\\_5.htm](http://www.kindheit-im-wandel.de/HTML/KURS3/k3t2/k3t2_4_5.htm)) zwar als Rechtssubjekte verstanden. Dieser veränderte Blick auf Kinder – sie werden damit zu Träger/inne/n von Grundrechten – hat sich allerdings im Hinblick auf das Recht auf Bildung verfassungsrechtlich bislang nicht niedergeschlagen. In dem entsprechenden Artikel des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland, der sich mit Bildung beschäftigt, Artikel 6 GG, kommen Kinder nach wie vor nur als Objekte der elterlichen Erziehung und staatlichen Fürsorge, nicht als eigenständige Bildungssubjekte in den Blick.

Ein Problem, das sich unmittelbar an diese grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich der alters- und entwicklungsbedingten Besonderheiten von Kindern und Jugendlichen als Rechtsträger/inne/n anschließt, ist die Frage, wie diese grundsätzlichen Ausführungen zu deren menschenrechtlicher Sonderstellung im jeweiligen Anwendungsfall zu konkretisieren sind. Wie ist mit konfligierenden Rechten und Interessen umzugehen? Wie weit reicht die Schutzfunktion des Staates?

Auch hier können die General Comments zur Klärung beitragen. Hier werden die unterschiedlichen Rollen der verschiedenen Akteure im Bereich der Bildung – Eltern als „erste“ Erzieher/innen, Staat als „Provider“ von Bildung und Kinder und Jugendliche als Rechtsträger/innen – differenziert, und gleichzeitig wird die notwendige Komplementarität von elterlichen und staatlichen Bildungsbemühungen und -verpflichtungen – Pluralität und gleiche Chancen – im Hinblick auf eine vollständige Realisierung des Menschenrechts auf Bildung für Kinder und Jugendliche betont.

Dieses differenzierende, komplementäre Verständnis muss auch in Konfliktfällen zugrunde gelegt werden, z. B. bei möglichen Spannungen zwischen dem weltanschaulichen Kontext und der Erziehungshoheit der Eltern. Zunächst ist festzuhalten, dass in einer Gesellschaft, die von bestimmten Annahmen (weltanschauliche Pluralität, Freiheit, Autonomie des Einzelnen und so weiter) geprägt ist, das Kindesrecht auf Bildung vor allem bedeutet, dass das Kind ein *Recht auf Integration in diese Gesellschaft* hat. Muss dann gegebenenfalls die elterliche Erziehungshoheit zurückstehen?

Maßstab der Beurteilung dessen, was im Konfliktfall zu tun sei, ist das Wohl des Kindes und sein Recht auf Bildung – allerdings ist im Einzelfall zu prüfen, wie das Wohl des Kindes am besten gesichert werden kann. Es geht immer um die *tatsächliche Realisierbarkeit* des Menschenrechts auf Bildung *im individuellen Fall*. Dadurch bekommt das Kriterium der Adaptability eine besondere Bedeutung: Eine dem Menschenrecht auf Bildung entsprechende Bildung muss den je individuellen Lebenskontext als Ermöglichungsbasis für die Realisierung des Kinderrechts auf Bildung mit einbeziehen. Hier deutet sich eine Gratwanderung an, die durch einfache Lösungen nicht zu bestehen ist, sondern nur durch ein Ausbalancieren der Erziehungshoheit der Eltern mit den Erziehungszielen des Menschenrechts auf Bildung in strenger Orientierung am Wohl des Kindes.<sup>4</sup>

Eine zusätzliche Frage im Rahmen des Symposiums, die im weiteren Sinne ebenfalls mit der Tatsache verbunden ist, dass es sich um Kinder und Jugendliche handelt, an die sich das Menschenrecht auf Bildung (vorrangig, unter anderem, in besonderer Weise) richtet, betrifft den Konnex von Herkunft und Bildung. Das

Menschenrecht auf Bildung muss vor dem Hintergrund formuliert werden, dass die Chancen, erfolgreich Bildungsprozesse zu durchlaufen, sehr unterschiedlich verteilt sind – das liegt unter anderem an der Bildungsnähe oder -ferne der Herkunftskontexte der Kinder und Jugendlichen – und insofern der Elternfaktor (Bildungsstand und sozioökonomischer Status) und der häusliche Kontext von Bedeutung für den Bildungserfolg sind. Kinder sind diesen unterschiedlichen Herkunftssituationen, die ihnen mehr oder weniger Möglichkeiten im Hinblick auf eine erfolgreiche Bildungskarriere bereitstellen, über einen langen und bedeutsamen Zeitraum innerhalb ihrer Bildungskarriere ausgeliefert. Was bedeutet die Unterschiedlichkeit der Startchancen, der bildungsrelevanten Ressourcen, der Verwirklichungschancen im Hinblick auf das gleiche Recht eines jeden Kindes auf Bildung? Welche Verantwortung hat der Staat hier durch die Einrichtung der Schulpflicht, die von ihrem Ursprung her das Recht des Kindes auf Bildung sicherstellen sollte, übernommen?

Als Abwehrrecht gegenüber dem Erziehungsmonopol des Staates verliert das Erziehungsrecht der Eltern seine Funktion und Berechtigung spätestens in dem Moment, in dem es sich negativ auf das Wohl der Kinder auswirkt, indem es die Bildungsferne der Eltern an die nächste Generation weitergibt und damit fort schreibt. Insofern sich Eltern und Staat die Verpflichtung der Erziehung teilen, steht der Staat hier in der Pflicht, das Wohl des Kindes advokatorisch zu vertreten und die Benachteiligung durch das Elternhaus auszugleichen.

Allerdings wurde im Rahmen des Symposiums insbesondere im Hinblick auf die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung für Migrant/inn/en deutlich betont, dass vor allem die Konvergenz zwischen dem Elternrecht auf Erziehung und dem Kindesrecht auf Bildung angestrebt werden sollte. Schulpflicht positiv

---

4 Was hier als, wenn auch nicht unbedingt einfach, so doch prinzipiell machbar beschrieben wird – nämlich: das advokatorische Einstehen für die Interessen anderer, weist Micha Brumlik zunächst mit dem Argument zurück, dass „advokatorisch wahrgenommene Interessen [...] eben keine wirklich wahrgenommenen Interessen“ (Brumlik 2004, S. 117) seien. Damit nimmt Brumlik den Anspruch der Diskursethik auf, Entscheidungen über Normen nur dann als legitim zu erachten, wenn sie von allen von der Norm Betroffenen in einem freien Diskurs zwanglos akzeptiert werden können. Mit dem Bestehen auf der tatsächlichen Zustimmung der Betroffenen als Nachweis für die Legitimität von Normen wird das Diskursprinzip gegen monologische Normbegründungen ins Spiel gebracht. Dieser systematisch einsichtige Punkt – weil Menschen auf Intersubjektivität angelegt sind, muss auch die Normbegründung und -legitimierung intersubjektiv erfolgen und kann nicht advokatorisch übernommen werden – wird auch von der Menschenrechtslogik geteilt: Menschenrechtliches Einstehen ist nur insoweit und in dem Maße legitim, wie die Wahrung der Interessen anders nicht möglich wäre. Das impliziert die Verpflichtung, wo immer und so weit wie möglich, die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen. Oder in den Worten Brumliks: „Dass die Unmündigen mündig werden sollen und dass hierbei ihre Integrität unbedingt schutzwürdig ist, sind jene Prinzipien, die advokatorisches Handeln in einem alle Mal fragilen Gleichgewicht anleiten“ (ebd., S. 168 f.).

gewendet muss insofern auch heißen, dass es eine staatliche Pflicht zur Elternarbeit gibt: Der Staat hat nicht nur die Verantwortung, das Menschenrecht auf Bildung gegebenenfalls gegen die Eltern durchzusetzen; er sollte vielmehr durch die Schaffung geeigneter Unterstützungsstrukturen darauf hinwirken, dass das Kindesrecht auf Bildung *mit den Eltern* durchgesetzt werden kann.

Die Frage nach einem staatlichen Paternalismus in inhaltlichen Fragen – Ist ein gut begründeter Paternalismus des Staates hinsichtlich der Auswahl und Festsetzung von Bildungsinhalten legitim? Was sind die Kriterien für das rechte Maß? – verweist auf die Spannungen im Bildungsbegriff selbst zurück. Die normativ-emphatische Definition des Bildungsbegriffs erfordert eine Inhalts- und Zielbestimmung von Bildungsprozessen, ohne damit zugleich die Entscheidungs- und Bewertungsmatrix mitzuliefern. Die Frage nach der Legitimität eines staatlichen Paternalismus in inhaltlichen Fragen erscheint angesichts der staatlichen Verantwortung für die Umsetzung des Kindesrechts auf Bildung eher als eine Frage nach dem Maß des angemessenen Einstehens im Rahmen des Bildungsrechts des Kindes. Orientierungspunkte für das rechte Maß bieten einerseits das Wohl des Kindes und seine wachsende Selbstverantwortung und zunehmende Mitgestaltungsmöglichkeiten und andererseits die zweifache Funktionsbestimmung der Bildung als integrative und kritische.

## **5 Das Menschenrecht auf Bildung konkret – Die Bildungssituation von Migrant/inn/en**

Von offizieller Seite aus (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) wurden inzwischen die gängigen Klassifikationen – ausländische Arbeitnehmer, Spätaussiedler, Eingebürgerte und so weiter – aufgrund der gleichen Problemlagen dieser Gruppen aufgehoben. Da es bei allen Gruppen wesentlich um Integration – in den Arbeitsmarkt, in die Gesellschaft, in das Bildungswesen und so weiter – geht, lautet die neue Klassifizierung „Menschen mit Integrationsbedarf“. Inwieweit damit eine dezidierte Änderung der „offiziellen“ Blickrichtung von der Integrationsaufforderung an die Migrant/inn/en auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Integration verbunden ist, wurde nicht deutlich. Die Förderung der Bildungsbeteiligung von Migrant/inn/en wird unter anderem als Präventivmaßnahme zur Vermeidung drohender zukünftiger Probleme verstanden. Als besonders prekär stellt sich dabei die Situation von Menschen ohne geklärten Aufenthaltsstatus dar. In einigen Bundesländern besteht für Flüchtlingskinder nach wie vor keine Schulpflicht, was unter anderem auf den (nicht zulässigen und bislang nicht zurückgenommenen) Vorbehalt der Bundesregierung gegenüber der Kinderrechtskonvention zurückzuführen

ren ist: Das Menschenrecht auf Bildung ist an keinen Rechtsstatus des Subjekts gebunden (völkerrechtliche Verpflichtung). Demgemäß muss der juristische und tatsächlich gleichberechtigte Zugang zu Bildung für alle Flüchtlingsgruppen gewährleistet werden. Menschenrechte haben Vorrang gegenüber anderen rechtlichen Regelungen. Da Bildungspolitik Ländersache ist, stellt sich hier die Frage: Was geschieht, wenn eine Kommune das Menschenrecht auf Bildung für illegale Flüchtlinge durchsetzen will, das Innenministerium dies aber verhindert? Hier ist die Antwort so klar wie widersprüchlich: Aus innenpolitischer Perspektive wird zwar der Integration grundsätzlich zugestimmt, aber auch ganz klar die Vermeidung von Illegalität angestrebt. Es gibt kein „Recht auf Illegalität“ – das ist rechtlich eindeutig. Und bei Menschen ohne Recht auf Aufenthalt erscheint auch die Forderung nach Integration obsolet. Da das Recht auf Bildung als Menschenrecht allerdings ein sehr hohes Rechtsgut ist, darf Kindern dieses Recht nicht wegen eines ungeklärten oder fehlenden Aufenthaltstitels beschnitten werden, zumal sie ja auch selbst vollkommen unschuldig an ihrer Situation sind – so zumindest nach der menschenrechtlichen Argumentation. An diesem Konflikt zwischen Bildungs- und Innenpolitik wird deutlich, dass Bildungspolitik nicht isoliert betrachtet werden kann, wenn es um die realen Möglichkeiten des Freiheitsvollzugs von Menschen geht.

Als weitere wichtige Elemente der Integration wurden die Elternarbeit und die Einbindung außerschulischer Akteure diskutiert:

Dass Elternarbeit ein wichtiges Integrationsinstrument ist, zeigen die Erfahrungen in einem Nürnberger Modellprojekt „Spielend lernen in Familie und Stadtteil“. Demnach erhöht Elternarbeit die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund. Weitere wichtige Voraussetzungen für den Bildungserfolg von Migrant/inn/en im schulischen Bereich sind die Einrichtung von Ganztagschulen, das Angebot von Fördermaßnahmen in den Kernfächern und die Vermeidung einer frühzeitigen Selektion der Kinder.

In vielen Bereichen der Gesellschaft fällt die Integration leichter als im Bildungswesen. Das Thema Integration auf die Punkte Schule, Eltern und Kinder zu begrenzen, greift zu kurz. Es sollten vielmehr auch außerschulische Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung und Integration berücksichtigt werden. Die Menschenrechte nehmen in besonderer, aber nicht exklusiver Weise den Staat in die Pflicht. In diesem Sinne muss auch die Integrationsfunktion außerschulischer Organisationen (Musikschulen, Sportvereine und so weiter) reflektiert werden. Auch religiöse Institutionen – etwa Kirchen, Moscheevereine – können Multiplikatoren für Bildungsbestrebungen sein. Hier stellt sich die Frage: Welche Anreize zur Integration können in diesem Rahmen gesetzt werden?

Die Frage, ob der Migrationshintergrund oder die Bildungsferne der Eltern entscheidend für die Bildungsbenachteiligung von Migrant/inn/en sei, konnte nicht eindeutig entschieden werden. Einerseits zeigen die lokalen Erfahrungen aus Nürnberg, dass die Bildungsferne beziehungsweise -nähe sich stärker auswirkt als der Migrationshintergrund. Bei den schulisch erfolgreichen Migrant/inn/engruppen lässt sich eine höhere Bildungsqualifikation und eine größere Nähe der Eltern zur Institution Schule feststellen. Allerdings sind Migrant/inn/en sowohl im deutschen Schulsystem als auch auf dem deutschen Arbeitsmarkt auch mit strukturellen Benachteiligungen aufgrund ihres Migrationsstatus konfrontiert. Im deutschen Schulsystem herrscht nach wie vor ein monolingualer Habitus vor, und es gibt deutliche Anzeichen für außerschulische Diskriminierung: Auch Migrant/inn/en mit Schulabschluss haben geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Das Problem der Bildungsbenachteiligung von Migrant/inn/en muss daher aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Zur Klärung der Hintergründe der Bildungsbenachteiligung dieser Gruppe bedarf es weiterer Untersuchungen, die einerseits den Zusammenhang von sozialen Faktoren und Bildungserfolg klären und andererseits der Frage nachgehen, inwieweit die spezifischen Bildungsbedürfnisse von Migrant/inn/en Beachtung finden.

Die im Vergleich zwischen Deutschen und Migrant/inn/en statistisch diagnostizierte Asymmetrie stellt an sich noch keine Menschenrechtsverletzung dar, dennoch fordern die Daten zum Handeln auf. Menschen mit Migrationshintergrund „haben“ ein Anerkennungsproblem – sie zur Integration zu motivieren, hängt wesentlich davon ab, inwieweit es der Aufnahmegesellschaft gelingt, die Stärken und Potenziale dieser Menschen hervorzuheben. Bislang ist der Diskurs noch weitgehend defizitorientiert.

## 6 Schlussbemerkung

Das hier präsentierte Resümee der Diskussionen des ersten Symposions im Rahmen des DFG-Projekts zum Menschenrecht auf Bildung macht deutlich, dass inzwischen ein hoher Grad an Differenzierung in der Problembeschreibung entwickelt worden ist, wobei sich dies auch einer insgesamt breiter geführten wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte zu diesen Fragen verdankt. Zugleich wurde aber auch klar, wie viele Fragen, die für die praktische Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung von hoher Relevanz sind, nach wie vor nicht oder nicht ausreichend geklärt sind. Im Rahmen des Projekts „Menschenrecht auf Bildung“ werden wir weiter an der Suche nach Antworten und Lösungen arbeiten, die Fachöffent-

lichkeit im Januar 2008 zu einem weiteren Symposium einladen und hoffentlich Anfang 2009 wichtige Ergebnisse vorlegen können.

## Literatur

---

**Brumlik, M. (2004):** Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, 2. Aufl. Frankfurt a. M.

## Internetseite

---

[http://www.kindheit-im-wandel.de/HTML/KURS3/k3t2/k3t2\\_4\\_5.htm](http://www.kindheit-im-wandel.de/HTML/KURS3/k3t2/k3t2_4_5.htm) (Stand: 28.05.2007).