PoliTeknik

**PoliTeknik**
Sternwartstr. 24
D-40223 Düsseldorf

**GÖKSU Matbaa**
Orta Mah. Topkapı-Maltepe Cad.
Nurhan İş Merkezi No: 28-30/A
34030 Bayrampaşa/İstanbul

# EXTENSION OF HUMAN RIGHTS TO EDUCATION

## SYMPOSIUMS
## COLOGNE 2016
## KOBLENZ 2018
## &
## POLITEKNIK
## SELECTED ARTICLES

PoliTeknik

a publication of the **Project Article 26**

**EXTENSION OF HUMAN RIGHTS TO EDUCATION**

SYMPOSIUMS
COLOGNE 2016
KOBLENZ 2018
&
POLITEKNIK
SELECTED ARTICLES

EDITORS:
ZEYNEL KORKMAZ
PROF. DR. MICHAEL WINKLER
PROF. DR. ERIC MÜHREL

COOPERATION PARTNER:
HOCHSCHULE KOBLENZ
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

JUNE 2020
COPYRIGHT © POLITEKNIK

ISBN: 978–3-9813430-8-3
INFO@POLITEKNIK.DE
HOMEPAGE: WWW.POLITEKNIK.DE

## INDEX

Vorwort 7

Prof. Dr. Michael Winkler 13
***Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung***
Ein internationales Projekt

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen 47
***Die Idee der Bildung***

Prof. Dr. Michael Klundt 63
***Erweiterung oder/und Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung?***

Prof. Dr. Marlies W. Fröse 81
***„Bildung ist das schönste und schwerste Gut, das wir geschenkt bekommen“***

Derya Çıkılı & Hülya Altınordu 93
**Expansion of the Right to Education**

Kumar Ratan 99
**Thoughts and Recommendations on Extending Right to Education in UN Declaration of Human Rights**

Alexandra A. Ftouli 105
**Thoughts and Recommendations on Extending Right to Education in UN Declaration of Human Rights**

Frederik Eckerle & Thea Herde 111
***Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung***

Prof. Dr. Vernor Muñoz 119
**Lessons for Dignity**

Dña. Begoña López Cuesta 123
**The Right to Equal, Quality Education Based on Understanding and Respect. Elements to build education as an universal right**

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva 137
**Wissen teilen und mit Alternativen ausprobieren: der Beitrag von Paulo Freires Gedanken zur „Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung“**

Prof. Dr. Michele Borrelli 151
**Globalisierung, Menschenrechte und Bildung – Die gegenwärtige Situation in Italien**

Prof. Dr. Eric Mührel 159
***Information – Wissen – Bildung***
***Zur Komplexität des Menschenrechts auf Bildung im Kontext der digitalen Globalisierung***

Prof. Dr. Armin Bernhard 165
***Illegitime Eingriffe in das deutsche Bildungssystem***

Alexander Hensler und Annika Mittel 183
***Symposiumsbeitrag***

Camila Antero de Santana 186
**Thoughts and Recommendations on Extending Right to Education in UN Declaration of Human Rights**

Karla Toro 189
***Soziale Kämpfe für das Recht auf Bildung***

Tamralipta Patra 194
**Symposium-2018-Speech**

Prof. Dr. Eva Borst 197
***Über die Aushöhlung des Menschenrechts auf Bildung***

Susan Hopgood 203
**Extending education rights is a matter of political will**

Roberto Franklin de Leão 207
**Challenges faced by public education in the context of the Universal Declaration of Human Rights**

Joaquim Santos 211
***Die ethische Vernunft des Subjekts als neues Paradigma des Rechts auf Bildung***

AbdulHafeez Tayel 215
**Authoritarianism and education in Egypt (Effects on teachers' movement)**

Yonela Mlambo 219
**Extension of Education as human rights: South African experience**

Dr. Benjamin Bunk 227
***Die schwierige Ausbildung allgemeiner Entwicklung***
***Die Sustainable Development Goals der UN und die Idee der Erweiterung, aber auch Bekräftigung, eines allgemeinen Menschenrechts auf Bildung.*** *Ein Kommentar*

# VORWORT

*Vielleicht haben wir eine Chance.*

*Eine kleine, aber doch eine, die Hoffnung gibt, für ganze Gesellschaften, Länder und Regionen, Gruppen und Gemeinschaften, vor allem für jede Einzelne, für jeden Einzelnen.*

*Diese Chance heißt Bildung.*

*Bildung meint dabei vieles: Lernen und Lehren, Wissen und Können. Schule. Gemeinsam mit anderen die Welt verstehen, andere Menschen verstehen, sich selbst verstehen. Die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen diese Welt zu gestalten. Gemeinsamkeit zu finden und zu entwickeln, wo bislang Kontroverse herrschte. Bildung kann zu Frieden führen, weil Bildung ermöglicht, das Leben der Anderen als eine Möglichkeit zu erkennen, Leben zu führen. Um diese Chance muss es gehen. In einer Welt, die von Krieg, Not, Vertreibung und Flucht, von Streit und Ausgrenzung gekennzeichnet ist. In einer Welt, die ihre Schönheit in Sprache, Gesellschaft, Kultur und Natur verliert, weil sie zerstört wird. Um diese Chance muss es gehen in einer Welt, in der – laut UNESCO – 263 Millionen Kinder und Jugendliche keine Schule besuchen können, 63 Millionen im Grundschulalter, 61 Millionen zwischen 12 und 14 Jahren und 139 Millionen mit 15-17 Jahren im oberen Sekundarschulalter; der Ausschluss von Bildung im höheren Alter muss dabei besonders erschrecken. Nicht genug damit: In der Corona-Krise dürfen – ebenfalls laut UNESCO-Angaben weltweit als Schutzmaßnahme rund 1.5 Milliarden junger Menschen keinen Unterricht besuchen. Es ist unklar, ob und wie weit sie wieder eine Perspektive auf geordnete Zugänge zum Bildungswesen finden werden.*

*Um die Chance auf Bildung muss es aber auch für Erwachsene gehen. Für Erwachsene, die andernfalls blind füreinander, unwissend sind, aber auch nicht fühlen, wie Lernen, Wissen, wie Denken und Fühlen zu einem guten Leben mit anderen führen können. Deshalb muss neu über Bildung nachgedacht werden, radikaler und konsequenter, als dies bisher geschah. Die Vereinten Nationen haben das Recht auf Bildung in der Charta der Menschenrechte festgehalten und zur Verpflichtung erklärt – für die Regierungen, für die Zivilgesellschaft, für die Einzelnen. Es trifft zu, dass es nicht verwirklicht ist. Alles muss getan werden, es durchzusetzen. Aber das reicht nicht mehr. Die Weltlage hat sich so zugespitzt, dass das Recht auf Bildung erweitert werden muss. Es könnte sein, dass Bildung zu dem Weltrecht schlechthin werden muss: Zu einem Kern des menschlichen Selbstverständnisses. Überall und zu jeder Zeit.*

*Darüber muss gemeinsam gesprochen werden, das muss im gemeinsamen Handeln geschehen – besonnen und auf einander hörend und zugehend. Dazu laden wir ein – eine Initiative, die schon vielfältig getragen wird, die welt-weit schon ein Echo hervorgerufen hat, gar nicht verhaltend, sondern zustimmend. Das sollte übrigens Mut machen.*

*Es geht um ein gemeinsames Gespräch, um einen gemeinsamen Denkprozess. An seinem Ende sollte der Versuch stehen, die Weltgemeinschaft, die Vereinten Nationen zu bewegen, das Menschenrecht auf Bildung zu erweitern. Was könnten die Themen eines solchen gemeinsamen Denkprozesses werden? Zunächst: Vorab ist nichts festgelegt. Wir können und wollen nur erste Vorschläge machen. Vielleicht muss am Anfang eine kritische Vergewisserung darüber stehen, was Bildung gegenwärtig auszeichnet. In vielen Ländern und Gesellschaften ist sie nicht organisiert und wird vom Staat nicht einmal in einem Mindestmaß gesichert. Aber das heißt nicht, dass die Menschen nicht selbst für ihre eigene Bildung und die ihrer Kinder sorgen. Das könnte also eine erste wichtige Information sein, die auch festzuhalten ist: Bildung findet statt, man kann und muss Menschen in ihren Anstrengungen unterstützen. In anderen Ländern wiederum lässt sich beobachten, dass und wie auch die staatlichen Bildungsanstrengungen zunehmend unter die Imperative gestellt werden, die von Unternehmen an die Bildungsinstitutionen gerichtet werden. Es ist wichtig, dass Menschen in den verschiedenen Berufen ausgebildet werden, um später in Betrieben, Unternehmen und staatlichen wie kommunalen Organisationen erfolgreich tätig sein zu können.*

*Es ist aber auch wichtig, dass Bildung nicht darauf reduziert werden kann, dass Bildung sogar weiter gedacht und gefasst werden muss, um über das oben genannte Bildungsverständnis hinaus zugehen. Dabei bedarf es immer wieder eines kritischen Blicks auf die gefährdete Welt, in der Sorge um jeden einzelnen Menschen? Und dazu gehört auch Bildung als Weltorientierung, d.h. nicht, dass wir alles wissen müssen über die Welt, was auch nicht möglich ist, aber es bedarf eines Wissens über die gegenwärtigen Geschehnisse. Es geht darum, den Freiheitsbegriff und die Freiheit, die mit Bildung verbunden sind, durch Lehren und Lernen zu fördern und herauszuarbeiten. Bildung ist wichtig für ein Leben in Frieden in allen Ländern der Welt. Bildung braucht ein Wissen, dass den Krieg abwehrt und den Frieden fördert. Es geht darum, dass alle Menschen ein Recht haben, ein Leben jenseits von Krieg zu führen, denn Frieden kann jenseits von Krieg zu führen, denn Frieden kann, denn Frieden kann gelernt werden; der Blick auf die Welt, auf die natürliche, die soziale und kulturelle, auf die Welt auch der Produktion von Gütern. Dürfen wir jemals die Augen verschließen?*

*Sinnvoll und geboten scheint, das Menschenrecht auf Bildung so zu erweitern, dass es lebenslange Bildung sichert. Berufsbildung und Weiterbildung müssen möglich sein; sie sind als Recht zu fassen. Bildung auch als Moment der Muße und Entspannung, um umfassende Welterfahrung in Kunst und Kultur erleben zu können. Artikel 24 und Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte stehen systematisch in unmittelbarer Nähe zu dem, der das Recht auf Bildung normiert; das muss ebenfalls ernst genommen werden.*

*Ebenso wie es allen Menschen möglich sein muss, eine Sprache, ihre Sprache so zu erwerben, dass sie sich auf allen Ebenen des sozialen Lebens erfolgreich verständigen können. Bildung geht immer damit einher, die Erfahrung zu machen, mit dem eigenen Können das Leben selbst gestalten zu können und Wirkungen im nahen wie im ferneren Umfeld zu erreichen. Bildung ist mithin ein individuelles wie ein soziales Geschehen – und in beiderlei Hinsicht muss es Garantien dafür geben, sich bilden zu können.*

*Sind das alles vergebliche Hoffnungen? Vielleicht müssen wir uns über die unzureichenden Erwartungen verständigen aber auch darüber, wie Bildung gemäß unserer Zeit in Reflexion auf das frühere Bildungsverständnis modifiziert und weiterentwickelt werden muss. Und das kann ein Verständigungsprozess für uns alle*

*sein. Manchmal ein Verständigungsprozess, der Erschreckendes zu Tage bringt, über Staaten etwa, die ihr Bildungssystem an Unternehmen verkaufen, über Politiken der Privatisierung und der Verwandlung des öffentlichen Gutes Bildung in teure, kostenpflichtige Waren. Zugleich aber ein beglückender Verständigungsprozess, weil er mit Begegnungen einher geht, die eine Erfahrung gemeinsamer Humanität erlauben. Bildung bringt Menschen einander als Menschen näher, lässt Bildung als eine gemeinsame Angelegenheit erfahren.*

*Das weltweite Projekt Extension of Human Right to Education gibt dafür einen Anstoß – der Ausgang ist zwar offen, hat sich aber längst schon gelohnt. Es ist in vieler Hinsicht beleg dafür, dass Globalisierung auch zum Nutzen der Menschen gelingen kann. Mit modernsten Mitteln der Technik; Digitalisierung zu beherrschen, gehört zum Bildungsauftrage heute: Digitale Konferenzen weltweit stellen eine zentrale Strategie des Projekts dar; viele Mitglieder kennen sich längst vom Sehen, ehe sie sich wirklich treffen.*

*Gemeinsam arbeiten inzwischen viele in diesem Projekt und leisten so vielleicht einen Beitrag für das Überleben der Menschheit: Wir, alle Beteiligten stellen sich der Verantwortung, gemeinsam mit anderen, mit Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrern, Studierenden und Schülern inzwischen weltweit. Mit jungen und älteren Menschen, die sich für Bildung engagieren, allein, in Gruppen, in Gewerkschaften insbesondere.*

*Es gibt Anerkennung für dieses Projekt: Am 10. Juli 2019 durfte es sich mit einer Präsentation bei Mr. Skinner dem Executive Director des UN- Office for Partnerships der Vereinten Nationen in New York vorstellen. Diese Begegnung öffnete die Tür dafür, dass das Projekt über die in 2019 begonnene Mitgliedschaft der Hochschule Koblenz beim United Nation Academic Impact (UNAI) als kooperatives Projekt der UN besonders hervorgehoben wurde.*

*Schon früher hat es sich vorgestellt. Ende Oktober 2016 fand eine erste international besetzte wissenschaftliche Tagung des Projekts in der Kölner Universität statt. Eine zweite Konferenz folgte am 27. Oktober 2018 an der Hochschule Koblenz. Beteiligt waren neben Wissenschaftler*innen, Student*innen und Gewerkschafter*innen aus verschiedenen Ländern aller Erdteile, manche über Videotelefonie zugeschaltet. Sowohl bei der Kooperation mit UNAI wie bei der Tagung haben sich der Präsident der Hochschule Koblenz, Prof. Dr. Kristian Bosselmann-Cyran*

*und der Dekan des Fachbereichs Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz, Prof. Dr. Günter Friesenhahn intensiv engagiert. Ihnen gilt besonderer Dank für großzügige organisatorische Unterstützung,*

*Der vorliegende Band enthält die Beiträge der beiden Tagungen und zusätzlich einige Beiträge, die schon über die Zeitschrift PoliTeknik im Zusammenhang mit dem Projekt veröffentlicht wurden. Sie spiegeln die Bandbreite und Tiefe der bisherigen Diskussion wider. Sie mögen sie als Einladung zum Mitdenken und Mitwirken am Ziel der Verbreiterung und Intensivierung des Menschenrechts auf Bildung verstanden sein.*

*Zeynel Korkmaz, Eric Mührel und Michael Winkler*

**Prof. Dr. Michael Winkler**
Friedrich-Schiller-Universität Jena

# ERWEITERUNG DES MENSCHENRECHTS AUF BILDUNG
## Ein internationales Projekt[1]

**1. Domain zu verkaufen: Der prekäre Status des Menschenrechts auf Bildung**
Wer sich über das Menschenrecht auf Bildung durch eine Recherche im Internet informieren möchte, macht eine etwas irritierende Erfahrung. Sucht man etwa reichlich einfallslos in der – was immer man von diesem Lexikon halten mag[2] - Wikipedia das Lemma, also den Artikel „Recht auf Bildung", muss man mit Enttäuschung rechnen.[3] Dieser erhellt oder beeindruckt kaum mit Neuigkeit, sondern wirkt reichlich überholt. Denn die dort notierten weblinks weisen auf das „Forschungsprojekt ‚Menschenrecht auf Bildung' an der Universität Bamberg" hin, das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert wurde.[4] Es wurde in Kooperation mit der Hannover erfolgreich abgeschlossen. Erst über andere Zugriffe erhält man eine ausführliche Projektbeschreibung, wie stets in der Form von Antragslyrik, sie ist nun nicht nur für die DFG obligatorisch, will man positiv begutachtet werden. Das Projekt war wohl im Kontext der Theologie angesiedelt, verstand Menschenrecht auf Bildung als eine normative Leitidee. Zudem verfolgte es zwei Ziele verfolgt, welche – das will die DFG heute so lesen – „das Projekt als anwendungsorientierte Grundlagenforschung" ausweisen: So „zum einen die systematische Begründung von Notwendigkeit und Reichweite des Menschenrechts auf Bildung in christlich-sozialethischer Perspektive" und „zum anderen die Erarbeitung einer sozialethischen Kriteriologie zur politischen Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung im Kontext wissensbasierter Gesellschaften"- Wie es sich gehört, spricht das Projekt dann von „der Realisierung annähernd gleicher Teilhabechancen an und durch Bildung für alle Mitglieder einer Gesellschaft" und davon, dass es „Bildung als gesamtgesellschaftliche

Aufgabe und als integralen Bestandteil der Sozialen Frage der Gegenwart“ begreife; es bedient somit alle Formeln, die Erfolg versprechen.

Die Pointe des Geschehens zeigt sich freilich erst, wenn man die vom Google-Algorithmus über den Hyperlink vorgeschlagene Seite des Projekts wählt. Sie ist – vorsichtig formuliert - aufgeräumt, übersichtlich, inhaltsleer. Drei Links werden zu vorgeblich verwandten Seiten angeführt, die aber nicht wirklich weiterführen. Scrollt man ein wenig weiter, findet sich indes endlich ein kleines Angebot: „Diese Domain kaufen“.

Nicht nur dem Zyniker legt das nahe, daraus eine bittere Geschichte zu basteln: Die Suche nach dem Menschenrecht auf Bildung konfrontiert nach dieser wohl mit drei Erfahrungen und Einsichten. Zum einen, so eben die in Bamberg und Hannover getätigten Untersuchungen, ist ein wohl ambitioniertes und durchaus praktisch interessiertes Programm zu seiner Erkundung abgeschlossen und erledigt; die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Menschenrecht auf Bildung erscheint so als offensichtlich eher obsolet. Man könnte noch ein wenig lästern und spotten, dass es im Kontext theologischer, wenn nicht religiöser Bemühungen stand – nach den jüngeren Einsichten zum Missbrauch junger Menschen etwa in kirchlichen Bildungseinrichtungen, provoziert dies dann doch; man würde irgendwie erwarten, dass sich ein Dauerthema eröffnet hat. Die zweite Einsicht lautet: zumindest soweit und sofern es um das Internet geht, führt das Stichwort Menschenrecht auf Bildung mehr oder weniger auf eine leere Seite. Hier gibt es halt nichts mehr zu sagen oder zu lesen. Endlich scheint die dritte Einsicht besonders dramatisch. Sie trifft nämlich den Kern des Problems, man könnte sagen: gleichermaßen symptomatisch wie paradigmatisch. *Diese Domain kaufen.* Bildung, selbst das Menschenrecht auf Bildung wäre demnach der Kommunikation entzogen, schlicht zu einer Ware geworden, mehr noch zu einem Bereich der Verwertung, den jemand erwerben kann. Wer auch immer daran interessiert ist, vielleicht aus den Kreisen der big five des Internets, die doch schon alles ausbeuten, was sie an Daten über menschliches Verhalten abfischen können. Oder vielleicht eine der großen Organisationen oder Institute, die heute über Bildung verfügen, die OECD, Bertelsmann, oder etwas bescheidener das IQB, also all die, die als ideologische Apparate oder moderne Verwertungsagenturen bestimmen, was gefälligst als Bildung zu gelten hat. Die darüber befinden, gerne im Einklang mit Politik, Medien oder Experten, was jeder oder jedem als Recht zusteht, wenn es nicht längst schon zu einer getarnten Pflicht geworden ist, deren Befolgung dann systematisch vermessen wird.

70 Jahre nach der feierlichen Proklamation der Menschenrechte in Paris ist es also zumindest um eines dieser Rechte ziemlich düster bestellt, nämlich das auf Bildung. Demgegenüber genießen andere Menschenrechte deutlich mehr Aufmerksamkeit, manche werden geradezu zur Pflicht erhoben und ihre Befolgung den Individuen zugemutet, wie etwa das auf Arbeit. So scheint Vorsicht angebracht: Der Historiker Andres Dörner vermutet schließlich in seiner *kurzen Geschichte des 21. Jahrhunderts* eher skeptisch, dass nach dem Siegeszug von Postmoderne und Dekonstruktivismus eigentlich schon bedeutungslos gewordene Menschenrechte ihrerseits entleerte Institutionen und Werte kompensieren oder gar substituieren; Zygmunt Bauman befürchtet für die modernen, flüchtigen und flüssigen Gesellschaften, dass Rechte ohne institutionellen Schutz längst wertlos geworden sind. Wo kann man sie einklagen? Wichtig sei die Rhetorik, dass *Mensch* und *Recht* auf den Etikett steht, wo längst jeder Inhalt fehlt – und Dörner, nicht unbedingt ein Linker, vermutet, dass es um die bits und bytes einer digitalen Ökonomie geht. Bildung, das wäre dann ein-oder-aus in einer langen Reihe, über Algorithmen so verbunden, dass am Ende dann ein Atavar entsteht, der kostenpflichtig konsumiert werden muss, überhöht etwa durch das Stichwort Digitalisierung oder gar digitale Schule 4.0 – die nahezu beliebig gewordenen numerischen Zählungen deuten an: es gibt da keine inhaltliche, bedeutsame Festlegung.

Um eben diese Entwicklungen geht es im Projekt *Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung* – und nicht nur um Beschreibung, Analyse, Kritik, sondern vor allem um den Versuch einer konkreten Gegenbewegung, weniger auf der Ebene einer inhaltlichen Neubestimmung von Bildung, eher sogar im Gegenteil erinnernd an schon Begriffenes, vor allem jedoch darum, Bildung und die Debatte um Bildung als selbst tragendes Merkmal von Bildung wieder zu gewinnen. Wenn man so will als ein Projekt von unten, als ein grass-roots-Projekt, das Menschen in aller Welt zusammenführt, um über eine, wenn nicht, um über die zentrale Bedingung ihres Lebens sich auszutauschen, nämlich eben Bildung.

**2. Das Menschenrecht auf Bildung** – eine pädagogisch interessierte Skizze

Bildung, eine zentrale Bedingung des Lebens von Menschen – kann man so überhaupt reden, verfehlt man nicht so den Sinn der Menschenrechte? Fällt man nicht hinter die Radikalität und Emphase derjenigen zurück, die die Menschenrechte formuliert und festgehalten haben – übrigens in langer Tradition, zurückgehend etwa auf erste Versuche naturrechtlicher Vergewisserung, dann allzumal etwa in der, die Thomas Paine begründet hat, nun

endgültig zentriert um die Bestimmungen der Freiheit und hat, nun endgültig zentriert um die Bestimmungen der Freiheit und Gleichheit, denen die Französische Revolution noch die Brüderlichkeit hinzugefügt hat, als Verweis auf die Unabdingbarkeit mitmenschlicher Solidarität, welche ohne Reziprozität begründet ist. In der Achtung und Anerkennung der Würde eines jeden Menschen, wie dies von Pico bis Kant entfaltet worden ist, um von den viele anderen gar nicht zu reden, die noch das eigene Leben für diese grundlegenden Vorstellungen menschlicher Unabhängigkeit gegeben haben. Um nur an einen zu erinnern, der als Leitfigur für die Pädagogik niemals vergessen sein darf, nämlich an Janusz Korczak.

Ohne schon hier darauf einzugehen, was unter Bildung zu verstehen ist, lohnt sich ein Blick auf die Menschenrechte, wie sie 1948 erklärt worden sind, verbunden mit kleinen Seitenblicken auf die UN-Konventionen für die Rechte der Kinder und die für die Rechte von Menschen mit Behinderung. Andere einschlägige Dokumente bleiben ebenfalls beiseite, wie etwa die einschlägigen UNESCO-Erklärungen oder die etwa des europäischen Rats. Tatsächlich zeichnet nämlich die Erklärung der Vereinten Nationen ein eigenartiger Zug aus. Sie setzen Bildung einerseits ganz an den Anfang, andererseits taucht die explizite Ausführung des Menschenrechts auf Bildung im Artikel 26 vergleichsweise spät auf, bemerkenswerterweise sogar nach den Grundrechten etwa auf Muße und Freizeit sowie im Blick auf Kultur.

Bildung tritt schon in der Präambel auf, man kann sie fast als einen anthropologischen Sachverhalt verstehen, der vor aller juridischen und justiziellen Festlegung besteht, existenzielle Grundlage menschlichen Lebens einerseits, Bedingung der Möglichkeit andererseits, dass die Grundrechte überhaupt zugänglich und begriffen werden können. Man muss sich das schon vor Augen stellen: Bildung ist eigentlich unverfügbar, Existenzial unhintergehbar, gleichsam vor-, wenn nicht sogar unbegrifflich. So hält die Präambel in fast unmittelbarer Nähe zur „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen", welche „die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet" fest, dass und wie „diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal" verkündet, „damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung

durch die Bevölkerung der Mitgliedstaaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten."

Bemerkenswert nun der Kontext des Art. 26. Ihm geht voraus zunächst Artikel 22, der das „das Recht auf soziale Sicherheit" einer jeden fordert und verlangt, „ in den Genuß der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind." Das ist nicht unwichtig, weil hier eigentlich das gefordert wird, was gemeinhin als kulturelle Teilhabe bezeichnet wird, übrigens in einer fast hedonistisch klingenden Fassung, die häufig in den Verlautbarungen der Vereinten Nationen verwendet wird: es geht um Genuß, um Enjoyment, um eine durchaus auch vergnügliche und Vergnügen bereitende Mitwirkung an den sozialen und kulturellen Möglichkeiten einer Gesellschaft. Ein wenig boshaft formuliert, könnte man sagen, dass da viel weniger Ernst anklingt, als dies überall dort wenigstens scheint, wo Partizipation erwartet wird. Das führt durchaus zu Artikel 24, der das „Recht auf Erholung und Freizeit und insbesondere auf eine vernünftige Begrenzung der Arbeitszeit und regelmäßigen bezahlten Urlaub" einführt. Artikel 25 entwirft dann ein ziemlich umfassendes Bild eines sozial- bzw. wohlfahrtstaatlichen Organisation, die für jede und jeden als „Recht auf einen Lebensstandard" verstanden wird, „der seine und seiner Familie Gesundheit und Wohl gewährleistet, einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztliche Versorgung und notwendige soziale Leistungen, sowie das Recht auf Sicherheit im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität oder Verwitwung, im Alter sowie bei anderweitigem Verlust seiner Unterhaltsmittel durch unverschuldete Umstände." Der zweite Satz konkretisierte übrigens noch besonderes für Müttern und Kinder, die einen „Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung" haben. „Alle Kinder, eheliche wie außereheliche, genießen den gleichen sozialen Schutz."

Erst hier, man könnte sagen, nachdem alle wesentlichen Bedingungen eines guten Lebens festgehalten sind, kommt nun Artikel 26, mithin das Menschenrecht auf Bildung.

**Artikel 26**

(1) Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist *obligatorisch*. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.

(2) Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
(3) Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

Ihm folgt dann Artikel 27. Dieser spricht das Recht aus, „am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben." Im Folgesatz wird übrigens noch der Schutz der Urheberschaft von Werken der Wissenschaft, Literatur oder Kunst" ausgesprochen – was aktuell durchaus kontrovers etwa mit Politiken eines erzwungene open access diskutiert wird.

Sieht man von der Präambel ab, findet sich das Menschenrecht auf Bildung also an überraschend später Stelle. Juristen würden in aller Vorsicht sagen, dass es nicht erstrangig ist, zumindest weniger Gewicht hat als die Verbürgung von Freiheit, Würde, der Ausstattung mit Recht und Rechten, der Feststellung auch, dass jedem Menschen Vernunft eignet – in Deutschland muss das ja besonders betont werden, weil nach Ansicht des – im Herbst 2019 amtierenden - deutschen Verkehrsministers zumindest zum menschlichen Verstand das ungebremste Fahren auf Autobahnen gehört.

Sodann überrascht das Recht auf Bildung damit, dass es zu den längsten Artikeln in der Erklärung der Menschenrechte gehört. Es ist sehr ausführlich und detailliert, fast schon klar konkretisiert dargestellt, mit Regelungen zur Kostenfreiheit, zur Verpflichtung der Menschen übrigens in doppelter Hinsicht, weil obligatorisch sich auf die Bereitstellung von Angeboten wie zu ihrem Besuch bezieht. Hochschulen werden über Unterricht definiert, nicht dagegen über Wissenschaftsnähe oder die Freiheit der Wissenschaft. Man hat jedenfalls den Eindruck, da sollten keine Schlupflöcher bleiben, die beliebten Ausflüchte waren wohl den Beteiligten klar, mit welchen im Bildungssystem Klassenherrschaft durchgesetzt wird.

Im Blick auch auf den gegenwärtig üblichen Sprachgebrauch lohnt sich der Blick auf die verwendeten Ausdrücke. Der deutsche Text übersetzt *education* mit Bildung, wenig konsistent zur Unterscheidung von Education and

Teaching in der Präambel; man kann durchaus darüber nachdenken, warum dieser differenzierte Sprachgebrauch eigentlich getilgt wurde, allzumal durch die vereinfachende Verknüpfung von Erziehung und Unterricht. Vor allem verwendet die deutsche Übersetzung eigentlich regel- und sachwidrig den bestimmten Artikel, ähnlich zur französischen Formulierung „l'education". Das erstaunt ein wenig, weil die deutsche Begriffs- und Theorietradition „Bildung" aus guten Gründen ungern mit dem bestimmten Artikel verbindet; das objektiviert Bildung nämlich, löst sie aus der Doppeldeutigkeit von Prozess und Produkt heraus, wie sie in der Endsilbe „ung" zum Ausdruck kommt.

Wie so oft bei Erklärungen der Vereinten Nationen beschränken sich diese keineswegs auf juridische oder normative Festsetzungen; sie entfalten vielmehr eine grundlegende Theorie des gelingenden menschlichen Lebens. Sie bettet das Recht auf Bildung in Bestimmungen ein, die der objektiven und materialen Seite des guten oder richtigen Lebens gelten, um dann in einen Bereich hinüberzuführen, der in einem strengen Sinne als freies ästhetisch-kulturelles Leben gefasst wird; Bildung verweist zwar auf Schule, spricht aber doch zugleich eine individuell subjektive Entfaltung an, es geht um eine Theorie der Person. Was muss also für Menschen bereitgehalten und gesichert werden, damit sie Freiheit und Gleichheit genießen können? Mehr als das: So wird nicht bloß stabile Rahmenbedingungen und hinreichende strukturelle Ressourcen – einschließlich eben eines frei zugänglichen, kostenlosen Unterrichts – abgehoben. Vielmehr klingt die damit ermöglichte Entwicklungsdynamik eines menschlichen Subjekts an.

Die Würde des Menschen in einem umfassenden Sinne besteht demnach noch darin, dass Menschen Bedingungen vorfinden, die ihre Entwicklung, ihre Veränderung – wir würden ausdrücklich sagen: ihre Bildung – sicherstellen. Das tritt übrigens ebenfalls in der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung hervor, die eine durchgängig freiheitspädagogischen, auf Entwicklung von Autonomie gerichtete Perspektive entwirft. Bei den Allgemeinen Menschenrechten fällt zusätzlich übrigens auf, wie der Artikel zum Recht auf Bildung nicht nur auf die Notwendigkeit hinreichender Infrastrukturen abhebt, sondern vor allem den Normen nachgeordnet ist, die auf Freizeit und Erholung abheben, um dann die Thematik der Kunst anzusprechen. Bildung wird also in einem Verständnis formu liert, das eben Subjektivität betont, vor allem jedoch eine Lebensform ins Zentrum stellt, die traditionell als Muße bezeichnet wird.

Dies kann man als absolut richtungsweisend ansehen, allzumal für eine Kritik der aktuell dominierenden Bildungsvorstellungen: Bildung, Unterricht darf demnach nämlich nicht verzweckt gesehen werden, nicht instrumentalisiert für Wirtschaft oder staatliche Interessen, schon gar nicht für militärische Zwecke. Bildung bereichert vielmehr umfassend und im Sinne ästhetischer Wahrnehmung das menschliche Leben. Bildung hat mehr mit Glück als mit Notwendigkeit zu tun. Sie gründet höchstens in der Notwendigkeit, dass menschliches Leben selbst existenziell darauf angewiesen ist, sich im Medium von Kultur und Sozialität entfalten zu können, um die eigene Würde gewissermaßen zu substanzialisieren. Es geht dabei einerseits um den Zugang zum menschlichen Gattungserbe, wie es als Kultur im weitesten Sinne des Ausdrucks Menschen zugänglich sein muss, um angeeignet werden zu können – was übrigens schon eine Kritik an allen Formen exkludierender Kulturzugänge birgt. Es geht, emphatisch gesagt, um das Ganze, das Humanität auszeichnet. -; man kann insofern sagen, dass die Menschenrechtskonvention an eine durchaus alte Auffassung von Schule anschließt, die nämlich schola, also eben Muße zum Inhalt hat. Die Entwicklung der Persönlichkeit als solcher wird dabei zum Ziel erhoben und als Maßstab geltend gemacht – ganz und gar nicht also der brauchbare Arbeiter oder der nützliche Konsument.

Selbstverständlich wird man auch den dritten Satz der Deklaration nicht übersehen, der ganz ähnlich in der Kinderrechtskonvention sowie in der für die Rechte der Menschen mit Behinderung begegnet. Es geht um die starke Betonung der Rechte von Eltern, mithin um die Hervorhebung von Familie als primären sozialisatorischen Raum. Die Grundrechte signalisieren ausdrücklich einen Primat von Familie und Eltern, ohne hierin einen Widerspruch zur Position von Kindern zu sehen – die analoge Konstruktion etwa im deutschen Grundgesetz wird ja oft als Einschränkung der Kinderrechte gesehen. Möglicherweise sind hier die Grundrechte klüger und optimistischer als die entsprechenden Kritiken nicht nur in Deutschland. Sie sind klüger, weil sie die Bedeutung des familiären Kontexts für die Entwicklung von Autonomie ausdrücklich erkennen und schützen, weil sie zugleich sehr viel klarer sehen, dass und wie ein pädagogisches Handeln Bedingung dafür ist, dass überhaupt Menschenrechte, mithin ein gutes Zusammenleben der Menschen im Sinne der Grundrechte möglich und wirklich wird. Insbesondere die deutsche Debatte scheint auf geradezu abenteuerliche Weise skeptisch gegenüber aller Form von Erziehung und Unterricht – mit dem Effekt übrigens, dass die Eskamotierung pädagogischen Denkens und Handelns dann die Durchsetzung eines technischen Treatments ermöglicht und zugleich die Möglichkeit einer pädagogischen Praxis der Auseinandersetzung

eingeschränkt hat. Banal gesagt, freilich im Gedankenkreis der Menschenrechtsdeklaration: Man muss schon mit den Menschenrechten systematisch und didaktisch absichtsvoll konfrontiert und über sie belehrt werden, um sie zu begreifen; die zufällige Begegnung mit einer charmanten Influencerin auf einem youtube Channel reicht nicht aus. Tatsächlich ergibt sich ein zusätzliches Argument für diese *pädagogische Lesart* der Grundrechte noch daraus, dass in ihrer Systematik erst im vorletzten Artikel 29 von den Pflichten gesprochen wird – was wiederum für Juristen gelegentlich anstößig ist, weil diese gerne Rechte und Pflichten ausbalanciert sehen möchten. Dabei ist das jedoch der Fall. Denn die Grundrechte lassen sich lesen als ein Text, der Bedingungen des – ich nehme bewusst die englischen Ausdrücke – enabling, der kognitiven, mentalen, psychischen und emotionalen Befähigung darstellt und entfaltet; man kann ihm durchaus als ein Dokument für das lesen, was insbesondere mit Martha Nussbaum als capability approach bezeichnet wird: Es geht darum, Bildung als ein Geschehen zu begreifen, das Subjekten zukommt, im strengsten Sinne des Ausdrucks, als freie, gleiche und solidarisch lebende, die auf sichere Bedingungen und Wissen wie Können in kognitiver, emotionaler und moralischer Hinsicht angewiesen sind, um sich in ihrer Autonomie verwirklichen zu können – und zwar in einem von ihnen selbst verantworteten Bildungs- und Lebensprozess – einem ganzen Lebens- und Bildungsprozess, der glückliche Schwangerschaft, Geburt, Aufwachsen und Reife, Erwachsensein wie Alter in seinen unterschiedlichsten Formen, wohl auch den Tod als ein das eigene Leben als solches auszeichnende Geschehen umfasst – das klingt ein wenig pastoral und euphemistisch, hat übrigens eine kritische Konnotation angesichts Ihres Studiengangs: Das Recht auf Bildung sollte nicht als Kinderrecht verstanden werden, wie wohl insgesamt alle besondere Gruppen adressierenden Konventionen der UN aus der Not und aus einer Veränderung darüber entstanden sind, dass selbst Signaturstaaten Einzelne oder Gruppen gewissermaßen kategorial ausgeschlossen haben. Die Menschenrechte sind eigentlich weder für Altersgruppen, noch für Geschlechtszugehörigkeit oder zu einer besonderen Lebenslage zu spezifizieren.

**3. Das Projekt**

Wenn man diese Überlegungen Revue passieren lässt, dann stellt sich freilich schon die Frage, ob und wie weit es eigentlich sinnvoll ist, über eine Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung nachzudenken. Taktisch sollte man dies vielleicht sogar vermeiden, wie etwa die Vorsitzende der Deutschen Lehrergewerkschaft GEW Marlis Tepe geltend macht; sie argumentiert damit, dass gegenwärtig selbst das Menschenrecht auf Bildung in seiner gege-

benen Formulierung wenig beachtet wird, dass der politische Kampf darauf gerichtet sein müsse, wenigstens die Grundideen der Pariser Erklärung noch zu realisieren. Geltend macht sie auch – zurecht übrigens -, dass neben der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte doch noch andere Regeln und Normen heranzuziehen sind, die einschlägigen Bestimmungen der UNESCO, die europäischen Erklärungen zu den Menschenrechten etwa. Das Material ist gewiss breit und umfassend – und längst nicht so bekannt, wie es eigentlich wünschenswert wäre.

Und vielleicht liegt genau hier der Punkt, um den es in dem Projekt geht. Gar nicht so sehr die Erweiterung im Sinne eines noch umfassenderen Regelwerks steht für mich inzwischen im Mittelpunkt, sondern die Erweiterung des Kreises derjenigen, die sich um das Menschenrecht auf Bildung bemühen, es bekannt machen, es diskutieren, so dass es nicht nur im Alltagsbewusstsein ankommt, wieder ankommt, sondern auch die Erfahrung zugänglich macht, dass es Bildung in der Tat um eine Angelegenheit der menschlichen Existenz geht, um einen globalen Humanismus, wie etwa Ralf Koerrenz sagen würde.

Schauen wir uns einfach das Projekt einmal an. So recht klar ist es eigentlich nicht, wann und wie es als Projekt zur Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung seinen Anfang genommen hat, wie es initiiert wurde und von wem. Wie das manchmal so ist: Irgendjemand hatte den Einfall, das 70jährige Jubiläum der Pariser Erklärung der Menschenrechte zum Anlass zu nehmen, über das Recht auf Bildung intensiver nachzudenken. Identifizieren kann und muss man in jedem Fall einen der Akteure, entscheidend bis heute, spiritus rex des Ganzen und zugleich Seele wie nimmermüder Betreiber des Projekts, nämlich Zeynel Korkmaz.

Korkmaz ist Chefredakteur der Zeitschrift PoliTeknik. Eine Zeitschrift, ebenfalls ein Projekt einiger weniger Akteure, die als ein engagiertes politisches Medium mit eher linken oder liberalen Positionen mehrfach im Jahr erscheint, prioritär in türkischer Sprache, mit einer deutschen Übersetzung wenigstens im Internet, in den letzten Monaten zunehmend in anderen Sprachen. Die PoliTeknik wird international, dabei betrieben von ehrenamtlichen und freiwilligen Autorinnen und Autoren weltweit.

Korkmaz hat sich von einer unübersehbaren Spannung anregen lassen. Einmal von einer zunehmend intensivierten Debatte um die Menschenrechte schlechthin, die allerdings Ambiguität auszeichnet. Der Ambiguität nämlich,

dass die Auseinandersetzung um Menschenrechte geradezu zerrissen wird von der Gleichzeitigkeit, dass zum einen Menschenrechtsverletzungen zunehmen, dabei oft übersehen und übergangen werden – man denke nur an die grausamen und grauenhaften Kriege um die Nachfolgestaaten Jugoslawiens und zwischen diesen, die sozusagen im europäischen Haus stattgefunden und zugleich doch seltsam abgespalten wurden -; zum anderen wachsen in vielen Gesellschaften und Staaten der Welt die Sensibilität für Menschenrechtsverletzungen und die Aufmerksamkeit auf diese. Man soll und darf sich nichts vormachen: wir – wenn man überhaupt so reden darf – sind vielleicht achtsamer geworden für die Situation anderer Menschen, sensibler – aber desensibilisiert zugleich. Denn die Ertrunkenen auf dem Mittelmeer werden in den *Tagesthemen* vielleicht noch genannt, die Hundertausende in den Flüchtlingslagern Griechenlands oder Italiens beschäftigen kaum, noch weniger die Kinder und Jugendlichen dort, denen geradezu systematisch das Menschenrecht auf Bildung verweigert wird. Diese Ambiguitäten verschärfen sich noch dadurch, dass die Sensibilität in wachsendem Maße partikularen Problemstellungen oder kleinen Gruppen gilt – ich füge sofort vorsichtig hinzu: berechtigterweise –, jedoch den Blick auf größere Zusammenhänge verstellt, zuweilen so ausgeprägt ist, dass eine kritische und rationale Diskussion gar nicht mehr möglich ist; Robert Pfaller hat das als den Verlust der Erwachsenensprache bezeichnet, Frank Furedi diagnostiziert vor allem für die Universitäten eine Infantilisierung und Schonraumhaltung, die es kaum mehr möglich macht, Goethes Faust ohne eine Trigger-Warnung zu diskutieren. Man kann und muss das als Hypertrophie von Sensibilität und als gewollte Verblödung konstatieren – ich erinnere nur an die Debatte um das Gomringer-Gedicht an der Berliner Alice-Salomon-Hochschule. Um Verblödung handelt es sich, weil schlicht das Grundwerkzeug jeder Interpretation eines Textes missachtet worden ist, nämlich den Zeitzusammenhang seiner Entstehung wenigstens in Rechnung zu stellen. Um gewollte Verblödung handelt es sich, weil nämlich damit analytische Zusammenhänge blockiert werden; die Gemeinheit gegenüber Minderheiten beispielsweise verhindert den Blick auf die systematischen Ausgrenzungsprozesse in kapitalistischen Gesellschaften, das Insistieren auf die gleich berechtigte Beteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt vergisst, dass es sich um kapitalistisch organisierte Arbeit handelt. Zugleich werden aber wesentliche Menschheitsaufgaben wie die Sorge um den Nachwuchs oder die Älteren preisgegeben, wiederum für eine kapitalistisch organisierte, ausbeuterische Wohl fahrtsproduktion. Selbst Inklusion hat ihre Schattenseiten – wer nicht arbeitet, verliert Ansprüche, die sich aus einer gegebenen Bedürftigkeit eigentlich ergeben. Aber sie darf nicht mehr als solche benannt werden, schon gar nicht

als eine seelische Lage, die nicht im vorgeschriebenen Bewertungssystem der Bedürftigkeit operationalisiert werden kann. Hinzu kommt endlich ein neuerdings erhobener Ton, der jedes sachlich gemeinte, kritische Argument als polemisch bezeichnet – und damit selbst wiederum Platz für all jene macht, die sich um solche Einwände überhaupt nicht kümmern.

Aktuell sind in dem Projekt zur Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung mehr als 20 Partner, Mitwirkende aus fünfzehn Ländern beteiligt, manche eher locker angebunden, viele aufgrund von Selbstverpflichtung enger und fast vertraglich engagiert, alle in irgendeiner Weise mit dem jeweiligen Bildungssystem verbunden, manche aber auch als mehr oder weniger Privatpersonen engagiert. Eine Reihe von Tagungen und Symposien hat schon stattgefunden, an Hochschule finden Seminare statt, insbesondere wird die PoliTeknik internationalisiert, um künftig mit regionalen Redaktionen in englischer Sprache, auf Portugiesisch und Spanisch zu erscheinen. Im Juli 2019 traf sich eine Projektdelegation in New York mit Vertretern des UN Generalsekretärs, um das Projekt zu präsentieren. Eine Zusammenarbeit wurde mit den zuständigen Stellen vereinbart, die UN sind also nicht nur aufmerksam geworden, sondern sehen das Projekt als Partner an, dessen Anliegen als seriös gilt und unterstützt werden soll. Die Zusammenarbeit sieht vor, dass das Projekt Möglichkeiten zur Selbstpräsentation bei der UN Academic Impact erhält (weltweit sind 1.500 Universitäten Mitglied bei UNAI). Die Hochschule Koblenz ist im Rahmen der Zusammenarbeit mit unserem Projekt bereits der UNAI beigetreten.

Wichtig ist zu, dass das Projekt im Kern dezentral organisiert bleibt. Die entscheidende Aufgabe der Projektleitung und des Beirats besteht darin, neue Gruppen zur Mitwirkung anzuregen und die Kontakte zwischen den einzelnen Mitwirkenden zu sichern und auf Kontinuität zu stellen. Im Grunde geht es vor allem darum, ein internationales Netzwerk zu entwickeln, es folgt mithin – ohne dass dies explizit erörtert worden ist – der etwa von Manuel Castells analytisch und von Hardt und Negri eher programmatisch politisch verfolgten Idee einer Netzwerkgesellschaft – Castells hat dies ja als formbestimmenden Kern der modernen Gegenwartsgesellschaften ausgemacht, Hardt und Negri haben diese Idee als Gegenpart zu dem ausgemacht, wie sich in der digitalisierten modernen Welt der Kapitalismus organisiert.

Damit kommen – *erstens* - Menschen gleichsam basisdemokratisch wieder zu Wort kommen, allzumal in Zusammenhängen, die ihre Lebensführung erst ermöglichen und auszeichnen – mithin spielt das klassische Motiv einer

sozialen und demokratischen Bewegung eine zentrale Rolle, um gegen die Enteignung, Entfremdung und Verdinglichung buchstäblich menschlicher Lebensbedingungen und Kräfte aktiv zu werden, ohne jedoch Avantgarde- und Leitungspositionen zu beanspruchen. Ganz im Gegenteil: das Kommunikationsgeschehen bleibt so angelegt, dass sich solche Leitungsfunktionen gar nicht erst ergeben. Man kann ein wenig emphatisch sagen, dass die Beteiligten sich das menschliche Wesen wieder aneignen, allzumal in dem Medium, das für es konstitutiv scheint, nämlich im Sprechen und in der Sprache.

*Zweitens* geschieht dies als eine grass-roots-Bewegung, die von unten wächst, sich der eigenen Wurzeln besinnt; freilich muss dazu der Boden aufgelockert werden, müssen die Gräser ein wenig angeregt werden, um sich wieder zu zeigen und gewissermaßen hervorzuwagen. Klassisch pädagogisch lautet die Aufgabe, also Anstoß zur Selbsttätigkeit zu geben, Bildungsprozesse zu initiieren, die aber dann nicht nur selbst realisiert werden, sondern in Richtungen gehen können, die keiner vorher auch nur ahnte. Aber: dies geschieht nicht hierarchisch, sondern aus dem wechselseitigen Gespräch heraus, in gegenseitigem Vertrauen darauf, dass Bildung eine gemeinsam geteilte Angelegenheit sein kann, wie different übrigens die Vorstellungen dann im Einzelnen sind.

Dabei besteht - *drittens* - ein basal humanes Vertrauen darin, dass Menschen miteinander kommunizieren und kooperieren, sofern sie nicht durch andauernde externe Evaluation in Wettbewerbssituationen und gegeneinander in Stellung gebracht werden – wie dies gegenwärtig in nahezu allen sogenannten Bildungseinrichtungen geschieht, mit dem Effekt, dass schon kleine Kinder den eigentlich angeborenen Altruismus und die anthropologisch basale Fähigkeit verlieren, miteinander zu kooperieren. Dieses basal humane Vertrauen, das Kritiker gewiss als naiv und wider den vorgeblich natürlichen Egoismus gerichtet ablehnen, mündet dann in eine Entwicklung, die ebenfalls gegenwärtig schon enteignet scheint: Menschen, die miteinander kooperieren, können wohl das entwickeln, was als „critical mass“ oder als Schwarmintelligenz bezeichnet wird. Auch darauf richtet sich das Projekt, nicht zuletzt, weil Schwarmintelligenz mittlerweile ebenfalls enteignet und in die Algorithmen des digitalen Kapitalismus transformiert worden ist.

Wieder zur eigenen Sprache kommen, um wieder die eigenen Lebensverhältnisse anzueignen – auch indem die Instrumente etwa der Sozialforschung genutzt werden, um die gegebene Situation von Erziehung und Bildung zu verstehen, selbst zu verstehen – und nicht in den wohlfeilen, symbolisch

leeren Floskeln, mit welchen Politik und Unternehmen Bildung gegenwärtig instrumentalisieren und vermarkten. So bietet das Projekt eine Plattform in Gestalt möglichst regelmäßiger, weltweit angelegter Skype-Konferenzen zunächst mit Lehrerinnen und Lehrern, mit Aktivisten von pädagogischen Organisationen und möglichst unabhängigen Gewerkschaften – erneut mit dem Anspruch, niemanden zu diskriminieren. Zunehmend wirken Studierende mit, neuerdings Schülerinnen und Schüler, ganz junge, begleitet dann von ihren Eltern. Das Projekt erweitert sich längst intergenerationell, geplant ist eine Skype-Konferenz mit Menschen aus Konfliktregionen. Reden, sich austauschen, als Forscherinnen und als journalistische Berichterstatterinnen bzw. Autoren tätig zu werden – dafür bietet die PoliTeknik dann ein Forum und Medium, ein wissenschaftlicher Beirat soll künftig in jedem Land unterstützend wirken. Wiederum gilt ein demokratisches Prinzip; am Ende gilt methodische Offenheit sogar dort, wo wissenschaftlich die Situation erhoben und erfasst werden will. Denn das ist im Zusammenhang mit Bildung ein Problem geworden: Bildungsforschung reduziert sich auf Zugänge, die methodisch einwandfrei und gesichert sind, die ausgewiesen und erprobt sind, die den Standards genügen, welche gelten. Das ist notwendig, reicht aber nicht hin. Denn so funktioniert Wissenschaft eigentlich nicht. Methoden sind wichtige und notwendige Hilfsmittel, aber sie verkümmern zu Herrschaftsmechanismen, wenn sie nicht im Kontext eines – um es in der Sprache klassischer Philosophie zu sagen – vernünftigen Denkens stehen. In der Vergangenheit hat sich die reduktionistische Tendenz dort gezeigt, wo die statistischen Verfahren mit möglichst großen Datenmengen als allein gültig behauptet wurden; wo nicht zuletzt mathematische Operationen als die einzig tragfähigen durchgesetzt sein sollen. Noch einmal: das alles kann helfen, aber schränkt die Erkenntnis der sozialen, kulturellen, geistigen Wirklichkeit auf das, was operationalisier- und berechenbar scheint. Wissenschaft aber beginnt – wie Karl Raimund Popper völlig zurecht gesagt hat – mit Problemen, mit Irritationen, mit Widersprüchen – und zu diesen Widersprüchen gehören noch solche, welche zwischen der verlautbarten offiziellen Auffassung, der vorgeblich einzig legitimen Semantik und der individuellen Erfahrung bestehen, einer individuellen Erfahrung, die dann oft als kollektive sich erweist, aber als solche unterbunden wird. Aber genau darauf hebt das Projekt ab, wenn es ein Forum bietet, dass Menschen ihre Erfahrungen austauschen – Erfahrungen, die singulär erscheinen, aber doch das Typische einer kollektiven Situation hervortreten lassen.

Gibt es solche Erfahrungen, die jene teilen, die sich im Projekt engagieren? Ja, es gibt sogar mehrere:

Eine klingt banal. Sie besteht nämlich darin, dass die unterschiedlichsten Teilnehmer aus den Ländern und Gesellschaften, die am Projekt teilnehmen, sich überhaupt *miteinander* austauschen können. Was sollte man denn eigentlich anderes erwarten? Doch in Wirklichkeit ist ein solcher Austausch, ist die Selbstverständlich eines Miteinanders fast schon unwahrscheinlich. Denn diese vorgeblich globale Welt stellt sich meist als eine Welt der Differenzen, der Kontroversen, der Konflikte, der Abgrenzung und der Ausgrenzung dar, entlang der unterschiedlichsten Grenzlinien, nationale, ethnische, religiöse, soziale und kulturelle. Es stellt ja vielleicht keinen Zufall dar, sondern erweist sich als ein selbst ideologisch gewordenes Symptom, wenn heute Vielfalt, Heterogenität und Differenz als Gegenwartsmerkmale behauptet werden, deskriptiv, analytisch und sogar normativ sowie programmatisch. Gefordert wird nämlich, Verschiedenartigkeit zu achten und anzuerkennen. Zu streben wäre aber nach Gemeinsamkeit, Solidarität, nach einem globalen Humanismus, nach weltumspannender und weltumfassender Menschlichkeit. Wie das dereinst, am Ausgang der Aufklärung, Johann Gottfried Herder getan hat, indem er die gemeinsame Geschichte der Menschen und die wechselseitige Ergänzung aller Menschen zu einer Humanität betont hat, die als Ganze alle eint; Menschen begreifen dann erst, wie sie in all ihrer Verschiedenheit zusammen gehören und so die Humanisierung des Humanen erst ermöglichen. Einzelnen bleibt die verwehrt, sie können Teil sein und teilhaben am Ganzen der Menschheit – was sie praktisch zu Kooperation zwingt, ethisch zur Demut und Achtung für die Anderen.

Möglicherweise setzt demgegenüber die Beschwörung der Heterogenität in fataler und exzessiver Weise die gesellschaftlich realen Individualisierungsprozesse fort, als durchaus machtpolitisch gewollte Überhöhung, um die Erfahrung des Sozialen zu verhindern – Chantal Mouffe vermutet das. Im gemeinsamen Austausch der Beteiligten am Projekt Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung scheint sich dies zu bestätigen, in der Erfahrung ihres Miteinanders: Ihre Unterschiedlichkeit tritt in den Hintergrund, übrigens sowohl bei den realen Treffen wie bei den skype-Konferenzen, die ja noch auszeichnet, dass sie buchstäblich in das Privatleben der Menschen hineinreichen. Gemeinsamkeit und offener Umgang miteinander sind möglich, allen Trumps und Boris Johnsons zum Trotz. Die Gemeinsamkeit der Erfahrungen, die Möglichkeit eines Miteinanders werden konkret und praktisch.

Ein zweites tritt hinzu: Obwohl eben die Begriffe nicht geklärt sind, obwohl keine Definitionen von Bildung, Unterricht und Erziehung vereinbart werden, bewegen sich die Debatten im Horizont eines weit gefächerten Nach-

denkens über die Institutionen und Praktiken, über die Kritik, Hoffnungen und Visionen, die mit der Frage verbunden sind, wie sich Menschen in Bildungsprozessen, in Lern- und Entwicklungsprozessen gegenseitig unterstützen können. Es gibt ein umfassendes gemeinsames Verständnis, das an keiner Stelle von der Befürchtung tangiert wird, die sich in manchen Kreisen findet, nämlich, dass sich eine Form des Kolonialismus durchsetzen könnte. Ganz ausschließen kann man das nicht, aber die gemeinsamen Aktionen laufen anders, als dies in manchen links-akademischen Kreisen diskutiert wird. Die Konferenzen des Projekts, ob real oder digital, zeichnet stets eine fast berührende Dimension aus, weil die vorgeblich großen Themen der Diskurse, nämlich gender, race, age, poverty, exclusion zwar präsent sind, als Gegenstand von Aufmerksamkeit, aber keine Rolle im Kommunikationsprozess selbst spielen. Menschen sind in der Lage, frei, egalitär, kooperativ und solidarisch miteinander umzugehen, selbst angesichts der bitteren Einsichten, über die sie sich austauschen.

Offensichtlich gelingt dies besonders dann, wenn es um Bildung geht. Trotz aller Unterschiedlichkeit und Unklarheit in den Institutionen, Praktiken, Regeln, Normen und Denkweisen, die mit Bildung assoziiert sind, können Menschen miteinander kommunizieren und Perspektiven der Analyse sowie Ideen besserer Entwicklungen entwerfen und nutzen. Es gibt hier einen möglicherweise (oder wahrscheinlich) anthropologisch fundierten Zusammenhang des Gemeinsamen. Oder ein wenig emphatisch: der als Bildung gefasste und begriffene Sachverhalt erweist sich als universell, global und übergreifend – vielleicht auch, selbst wenn das Widerspruch provoziert, als ein Moment, das den Begriff eines demokratischen Sozialismus verdient, nicht als Parteiprogramm, sondern als Ausdruck einer Wirklichkeit.

Das zeigt sich – drittens – noch in einer inhaltlichen Gemeinsamkeit: Alle Akteure konstatieren als die große Bedrohung für Bildung zwar die Differenz zwischen Ausgrenzung und Einschluss, zwischen Armut und Reichtum; aber noch wichtiger scheint die Erfahrung zu sein, wie Bildung gegenwärtig in markt- und privatwirtschaftliche Formen gepresst wird, während die Staaten sich zurückziehen und sogar gemeinschaftliche Initiativen eher unterbinden. Wie der globale Kapitalismus die Natur zerstört, bedroht und vernichtet er Bildung. Man braucht eigentlich keine Fantasie, um zu begreifen, wie damit die Menschheit in existenzielle Gefahr gebracht wird. Am Ende stehen Profite in ungeheurem Ausmaß – aber das menschliche Leben verschwindet, übrigens noch das jener, die aktuell den Gewinn einstreichen.

***4. Der Kontext***

Manche beklagen am Projekt „Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung," dass diesem klar formulierte und substanzielle Äußerungen fehlen. Man muss nach deklarativen programmatischen und inhaltlichen Aussagen suchen, zumindest jenseits des Bezugs auf den Text der Menschenrechte und verwandter Überlegungen. Worin besteht die Erweiterung des Menschenrechts, was zeichnet sie aus? Wohin soll das Ganze gehen, was soll erreicht werden? Das Fehlen von Antworten irritiert und macht ein wenig nervös. Wer traditionell politisch sozialisiert ist, hätte schon ganz gerne ein Ziel, das wenigstens diskutiert werden könnte, inhaltlich begründet und ein wenig festgezurrt, ehe es verworfen wird.

Aber so funktioniert Politik heute kaum mehr. Sie hat sich schon länger verändert, *einerseits* hin zu spektakulären Inszenierungen und Events, mehr symbolhaft und bezogen auf einen Referenzzusammenhang, der durch professionelle Politiker, durch die Medien, durch Wissenschaftler, sowie eine selbst diffuse Öffentlichkeit geschaffen wird, wie sie mit den digitalen Netzwerken entstanden ist. Da wird Politainment betrieben sowie eine kühl berechnete Aufmerksamkeitsökonomie beachtet und bedient. *Andererseits* breitet sich eine seltsame Sprachlosigkeit aus, die nur selten durchbrochen wird; durch die Jugendlichen vielleicht, wie sie bei Fridays for Future auf die Straße gehen, wobei noch das mediale, auf Ikonen angelegte Fokussierungen überlagern; wie der Kult um Greta Thunberg, der wohl eine viel breitere Bewegung zum Schweigen bringen und aus der Öffentlichkeit verdrängen soll. Medien präsentieren eine Art Heilige, um die ganze Bewegung der Häretiker zu verbergen.

Paradoxerweise zeichnen die Gesellschaften der Gegenwart aufgeregte Kommunikationen und gleichzeitig ein Schweigen aus. Manche Themen werden für alle zugelassen und hofiert, andere werden fokussiert und monopolisiert, nämlich Experten zugeordnet, während die Betroffenen und Beteiligten kaum zu Wort kommen; sie gelten als nicht satisfak- tionsfähig. Manche Themen und Fragestellungen werden in einem beredten Schweigen verhandelt, öffentlich angesprochen und diskutiert, bleiben zugleich einer umfassenden, demokratischen Auseinandersetzung entzogen; manchmal wabert das Wort von der Alternativlosigkeit über dieses Schweigen, zuweilen wird der Satz geltend gemacht, dass man die Frösche nicht fragt, will man den Sumpf trockenlegen. Um nicht missverstanden zu werden: das hat nichts mit dem Wort von der Lügenpresse zu tun, wie es im Dunstkreis eher rechter Gruppierungen verbreitet ist, es befremdet ja eher, wie diese alles verbreiten

können, von dem sie behaupten, dass man es nicht sagen dürfe; nein: manches lässt sich nicht tolerieren, Lügen über den Holocaust nicht, antisemitische Äußerungen ebenso wenig wie rassistische.

Aber es gibt Themen und Fragestellungen, die zuweilen sogar allgegenwärtig sind, das Leben vieler betreffen, aber doch den Experten vorbehalten sind – wie immer deren Expertenstatus zustande kommt. Mehr noch: in manchen Bereichen wurden solche Themen sogar einer gelegentlich mühsamen und anstrengenden Debatte entzogen, um dann exklusiv präsent zu werden. Es geht also um Themen, für die die Sprache und das Sprechen der Menschen wiedergewonnen werden muss – auch weil es um Themen geht, die ihre Lebensgestaltung umfassend bestimmen:

Bildung ist ein solches Thema – und das mag überraschen angesichts einer nun zwei Jahrzehnte anhaltenden öffentlichen Auseinandersetzung, genauer: angesichts einer Tantra-gleichen Beschwörung von Bildung. Bildung ist, wie das so schön heißt, ein Megathema, allgegenwärtig und vorgeblich in aller Munde – man fühlt sich schon ein wenig zu dem Rat hingerissen, die Leute sollten lieber ihre Zähne putzen, statt dauernd auf Bildung zu kauen.

Dabei verdunkelt der jüngere Hype um Bildung die längere Entwicklung: Seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts – eigentlich schon seit Pichts Rede von der Bildungskatastrophe - wurden Bildung und der Verweis auf ihre Notwendigkeit zu einem Glaubensbekenntnis der Politik erhoben. Eigentümlicherweise haben nahezu alle Länder die Gelder für Bildungseinrichtungen zum Teil massiv zurückgefahren. Wissenschaft spielt dabei eine seltsame Rolle. So beschränkte sich beispielsweise die Erziehungswissenschaft seit Ausgang der 80er Jahre darauf beschränkt, ein Scheitern der seit den siebziger Jahren proklamierten Bildungsreform zu beklagen; Heinz-Elmar Tenorth hat das mit dem Satz kommentiert: laute Klage, stiller Sieg – nicht zuletzt übrigens bei der wachsenden Bildungsbeteiligung junger Frauen.

Als symptomatisch für die Entwicklung kann der von Tony Blair um die Jahrtausendwende geführte Wahlkampf für das englische Parlament gesehen werden. Blair hat bekanntlich viel dafür getan, das neoliberale Regime in England einzuführen, programmatisch, in der Durchsetzung von Leitsemantiken und einer restriktiven Sozial- wie Bildungspolitik; die Menschen sollten sich gefälligst selbst um Gesundheit und Bildung kümmern, nötigenfalls wollte der Staat Kredite gewähren. Seine Wahlkampfreden schloss Blair stets mit den Worten education, education, eduction; er ahmte die Rhetorik von

Cato dem Älteren nach, der die Römischen Senatoren zum Krieg gegen Hannibal aufforderte, nein zermürbte, indem er stets mit dem ceterum censeo schloss, nach welchem Carthaginem esse delendam.

Ein Blick auf Blairs Wahlkampfreden lohnt sich, weil in England damals geradezu eine Laborsituation herrschte. Hier wurde die Blaupause geschaffen, der anderen Ländern in den Transformation des Sozialstaats folgten, in Deutschland ein wenig gebremst durch den Bildungsföderalismus. Der wird zwar oft kritisiert, wirkt aber als Gegengift zu den international festzustellenden Entwicklungen (so etwa der Befund von Richard Münch). Man sollte den Föderalismus energisch verteidigen, etwa gegen die Invektiven einer Partei, die sich nicht zu blöd vorkam, ihren letzten Wahlkampf unter der Formel zu betreiben: Digital first, Bedenken second.

Zurück jedoch zu England:
Zum einen verknüpft Blair ganz eng Bildung, also education, mit wirtschaftlichem Erfolg, also mit ökonomischen Kriterien; die Zukunft der britischen Nation hängt demnach davon ab, dass Investitionen in Bildungseinrichtungen getätigt werden – wobei man sich sanft fragt, warum dies nicht durch die Politik längst geschehen ist, allzumal wenn es sich um einen Vorgang handelt, der als alternativlos gilt, wie die von Thatcher etablierte TINA-Formel lautet. Deutlich wird: Nicht nur werden Bildung und Nation, nationaler Erfolg zusammengeschlossen; in der globalen Weltgesellschaft treten die Nationen wieder in Konkurrenz zu einander, mit dem Effekt übrigens, dass auch diese Ideologie einen Initialpunkt für die Nationalismen erinnert werden darf, die nun zunehmend beschäftigen. Etwas boshaft gesagt:von Blairs Bildungsreden bis zum Brexit führt eine Linie, überlagert noch durch die seltsame Arroganz einer politischen Elite in England, die sich bis heute irritierenderweise durch ein Studium von Fächern auszeichnet, die selbst im Geruch des Luxus für Adlige stehen. David Cameron studiert am Brasenose College der University of Oxford den interdisziplinären Studiengang PPE (Philosophy, Politics and Economics), Boris Johnson dann Klassische Altertumswissenschaft am Balliol College der Universität von Oxford. Vielmehr werden Bildung und Ökonomie eng verknüpft, verbunden übrigens mit dem Eintritt auch in eine Forschungsförderung, die durch den Staat gelenkt wird – was wiederum merkwürdig ist, weil damit der neoliberal zurückgenommene Staat, der sozusagen auf Soziales verzichtet, sich als machtvolle Institution re-etabliert. Verbunden übrigens damit, dass der Besuch von Bildungseinrichtungen nun mit hohen Kosten für die Familien und ihre Kinder verbunden werden; das unsägliche Modell der kreditfinanzierten Studien-

gänge für die weniger Vermögenden wird in diesem Kontext etabliert, legitimiert übrigens darüber, dass die Absolventen akademischer Studiengänge ein höheres Einkommen realisieren. Ein Argument, das bis heute geltend gemacht wird, obwohl es ein quid pro quo ausdrückt: Es trifft schon zu, dass die jungen Menschen aus den höheren Schichten ein hohes Einkommen erzielen – was sie ohne Studium auch täten. Die Empirie taugt hier nicht viel, nein es handelt sich um klassische fake news, die aber selbst in vorgeblich seriösen deutschen Medien bis heute verbreitet werden. Selten begegnet hingegen der englische Ausdruck broken wings Generation. Ein Ausdruck, der für jene geprägt worden ist, die selbst Jahrzehnte nach ihrem Studium die Kredite abzahlen, mithin eben nichts von dem Einkommenswachstum erleben, das ihnen versprochen worden ist. Im Gegenteil: die Analyse zeigen vielmehr, dass die zugleich forcierte Akademisierung von broken promises überlagert wird, weil nämlich die Absolventen der Hochschulen mit Konkurrenten aus allen Ländern der Welt konfrontiert sind, mit Konkurrenten etwa aus dem asiatischen Raum, die deutlich billiger auf dem Arbeitsmarkt zu haben sind; vermutlich hat sich auch dies auf das Brexit-Votum ausgewirkt, vielleicht auch nur in der Gestalt, dass sich viele junge Menschen an der Abstimmung erst einmal gar nicht beteiligt haben.

Darin deutet sich die zweite Problemdimension an; sie ist von der englischen Bildungsökonomin Allison Wolf schon früh angesprochen worden, wobei ihre allerdings fundamentale, empirisch wie theoretisch gut begründete Untersuchung „does education matter?“ kaum zur Kenntnis genommen worden ist; manch kritische Debatten werden also in der Tat ausgeblendet. Wolf macht damals schon deutlich, dass die Intensivierung von Bildungsdebatten, dass selbst die Steigerung von Ausgaben für diese weder individuell noch dungsdebatten, dass selbst die Steigerung von Ausgaben für diese weder individuell noch gesamtgesellschaftlich als Zugewinn von Wohlfahrt verbucht werden darf. Zwar können bestimmte Industrien - etwa die IT-Branche – profitieren, doch bedeutet dies keineswegs, dass die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft insgesamt zunimmt, von den möglichen Folgeeffekten für das individuelle Leben ganz abgesehen; die sind, wie Wolf in einem hoch umstrittenen Buch später erneut sehr überzeugend nachweisen konnte, bei vorgeblich fortschrittlichen Initiativen und Bewegungen oftmals fatal: So hat, wie Wolf 2013 zeigte, die Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen zur Steigerung von Ungleichheit beigetragen, was gar nicht so überrascht – ich hatte dazu ja schon etwas gesagt.

Wolf machte nun zweierlei deutlich: Zum einen zeigte sie – übrigens einmal mehr -, dass und wie ein direkter Konnex zwischen Bildungssystem und Wirtschaftssystem weder empirisch noch konzeptionell oder auch normativ zu halten ist – und daher auch besser nicht zur Begründung herangezogen werden sollte. Die Beziehungen zwischen beiden sind viel komplizierter, hängen durchaus auch von Mentalitätsmustern, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch von subtilen Formen partizipativer Legitimation ab – ich komme gegen Ende dieses Abschnitts wieder darauf. Damit wird zugleich deutlich, dass und wie die Verlagerung und Engführung der Bildungsdebatte auf vorgeblich wirtschaftlich relevante und ökonomisch aussichtsreiche Bereiche zu einem Verlust an sozialer und kultureller Integration führt. Die Gesellschaften spalten sich – wie übrigens dann Wilkinson und Pickett indirekt nachgewiesen haben, weil und sofern der aktuelle Bildungsdiskurs eben nicht ernsthaft mit Fragen der Integration verbunden ist. Im Gegenteil: das Beispiel der Bildungskredite zeigt als Nebeneffekt, dass sich die Spaltung auf einem zwar vielleicht höheren Lebensniveau verstärkt und verschärft, wenn nicht sogar Abschreckungswirkungen eintreten, wie für die Bundesrepublik Deutschland nachgewiesen ist. Perfiderweise werden diese Entwicklungen regelmäßig als Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit verkauft, obwohl sich nicht einmal gesamtgesellschaftliche oder volkswirtschaftlich positive Wirkungen stringent nachweisen lassen. Nur zwei Beispiele aus der Bundesrepublik Deutschland: Trotz der Zunahme an sogenannter Bildungsbeteiligung im Elementarbereich, also an einer Steigerung des Besuchs von Kindertagesstätten hat die Einkommensungleichheit zugenommen, zugleich zeigt sich, dass die wachsende, von internationale Organisationen geforderte Akademisierung sich ökonomisch eher negativ dort auswirkt, wo beruflich gut qualifizierte Arbeitskräfte benötigt werden – um noch einmal kurz zu springen: es ist schon ein Treppenwitz im aktuellen Bildungsdiskurs, dass dieser weitere Akademisierung gefordert hat, ohne etwa das ausdifferenzierte System der beruflichen Bildung zu berücksichtigen, wie es in großen Teilen Mitteleuropas verbreitet ist. Deutlich wird daran, dass es sich bei der Bildungsdebatte heute um abgehobene Symbolpolitik handelt, die sich zwar empirisch fundiert gibt, die Erfahrungsgrundlage aber seltsam eng führt: Fragen der sozialen Integration werden dann eben als nicht messbar vernachlässigt, dass vielleicht ein guter Geschichts- und Sozialkundeunterricht wesentlich zu einer guten gesellschaftlichen Situation beitragen kann, wird schlicht ausgeblendet, weil und indem sich die Aufmerksamkeit etwa auf die naturwissenschaftlichen oder IT-Fächer konzentriert.

Hinzu kommt nun eine dritte Dimension, die schon bei Blair deutlich wurde: Auf eine ganz subtile Art und Weise wird das Bildungsgeschehen auf die Individuen verlagert. Man muss das sehr genau ansehen, weil die Kritik widersinnig erscheint, sofern ein klassischer Bildungsbegriff verwendet wird. Der hat ja immer mit Individuen zu tun, mit ihrer Aneignung von Welt – wir kommen darauf noch zu sprechen. Blair betont Bildung, notwendig für alle und doch zugleich Aufgabe, die jeder und jede für sich zu erledigen habe. Das wäre noch kein Problem, würde hier nicht ein neues Setting des people processing entstehen, das eben für den Neoliberalismus entscheidend ist: Der Staat zieht sich zurück, darf, kann und muss die institutionellen Arrangements für das Aufwachsen von Kindern und die Entwicklung der Menschen freilassen, genauer: den Kräften des Marktes überlassen. Zugleich aber wird Politik zum Stichwortgeber, genauer: zu der Instanz die die Parolen verkündet, welche sich die Subjekte zu eigen machen sollen.

Das ist spannend, weil nämlich ein seltsames Spiel betrieben wird, das nicht von allen durchschaut wird: Die Menschen werden freigesetzt, sie empfinden dies durchaus als Gewinn, weil sie Fesseln gelöst sehen, sich weder Bindungen noch Kontrollen verpflichtet sehen; es hat Charme, sich im Alltag als Unternehmer seiner selbst zu empfinden – nur deshalb hat der Neoliberalismus gewinnen können. Die Umstellung von – wie Ulrich Beck sie herablassend nannte – ständischen Verhältnissen, die Abwahl sozial- und wohlfahrtsstaatlicher Verhältnissen und Verpflichtungen, die Hinwendung zu einem konsumorientierten marktradikalen Kapitalismus vollzieht sich keineswegs als Durchsetzung von neuen Herrschaftsformen, sondern erscheint als neue Machtverteilung; man sieht dies an der Begeisterung, mit der die Abschaffung etwa der alten Beamten- und Behördenbahn gefeiert wird. Nun entstehen doch Dienstleistungsverhältnisse, in welchen man selbst etwas zu sagen hat – und notfalls seinem Unmut Ausdruck verleihen kann. Das gilt übrigens auch für die Schule, die nun frei gewählt werden soll, in der ein Kontraktdenken sich durchsetzt, die Erwartung auch, einen Gegenwert für das eingesetzte Geld zu erhalten – nur dass das Kleingedruckte nicht gelesen wird: Auf dem Markt muss man solvent sein, Gesundheit oder Bildung, selbst die Nutzung von Infrastrukturen müssen nun gekauft werden, dumm nur, dass die Abhängigkeit weiterhin bestehen bleibt, welche nun eine Klassengesellschaft auszeichnet. Der radikalisierte Markt führt dazu, dass alles in eine Ware verwandelt wird, die man erwerben muss, gegen Geld, fatal nur, wenn man es noch nicht hat oder nicht hat.

Schauen wir noch einmal genauer hin, inzwischen über das mit Blair gegebene Paradigma hinausgehend: Bildung wird in den letzten beiden Jahrzehnten unter die Maßgabe des nationalen und ökonomischen Erfolgs gestellt; das geschieht nicht zuletzt durch die Implementation der international vergleichenden, large scale assessments, etwa des programme for internationl student assessment. Bildung wird dabei jedoch zugleich an Marktformen gebunden. Die – wenn man so will – Exekution von Bildung erfolgt aber nicht durch den Staat, sondern durch die Individuen. Die müssen nun zu Bildungsaktivitäten gebracht werden, die gleichermaßen marktgerecht und dem ökonomischen Zweck dienlich sein sollen. Bildung soll Profit bringen – und zwar durch die Leistung der vorgeblich freien Individuen selbst; das ist, wenn man so will, der Knackpunkt des Ganzen, weil im Grunde zum Marktmechanismus gehört, dass man sich einerseits mehr oder weniger freiwillig diesem unterwirft, dass man andererseits dies aber individuell tut. Darin liegt übrigens ein nicht zu übersehendes Problem zumindest der Tradition des Humboldtschen Bildungsbegriffs, der nämlich in seiner Theorie selbst so stark liberal und individualistisch ausgeprägt war und ist, dass ihm die kollektive Seite von Bildungsprozessen entgeht. Humboldt merkt das deshalb nicht, weil er im pragmatischen Bildungsdenken sehr wohl sozial und sogar ständisch dachte, mithin das individuelle Ethos der Bildung mit den Zugehörigkeiten zu den bei ihm traditionell gefassten handwerks- und Berufsständen bis hinein in ein gegliedertes Schulwesen verbunden hat.

Heute, im Neoliberalismus, im marktradikalen Kapitalismus wird nun Bildung nun nicht mehr als eine durch den Staat oder in öffentlicher Verwaltung als infrastrukturelle Leistung für alle gesicherten, ermöglichten Lebensbedingungen gesehen. Nein: Bildung wird Geschäft, weltweit betrieben und über Kanäle vermarktet, die etwa das Internet bereitstellt. Hinter der Etablierung des – wie Richard Münch ihn nennt – bildungsindustriellen Komplexes steht ei umfassendes Komitee, man möchte fast von einer Verschwörung sprechen: In Deutschland ist es vor allem der Bertelsmann-Konzern, der über seine Stiftung regelmäßig Gutachten zur Bewertung und Entwicklung des Bildungssystems erstelt, sich vorübergehend sogar als privater Betreiber angeboten hat, wenigstens aber massiven Einfluss mittelbar auf den Vorschulbereich und unmittelbar – etwa über das CHE – auf die Hochschule genommen hat. Das geschieht in Verbindung mit Unternehmen und Politik wird umrahmt davon, einen Horizont der Meinungsbildung zu schaffen. Auch in anderen Bereichen des sozialen Lebens hat sich Bertelsmann als Meinungsmacher durchgesetzt, so etwa bei der mit dem Namen Hartz verbundenen Reform der Sozialleistungen; das Modell ist bei Bertelsmann

erdacht worden. Düster in all dem ist die Rolle der Wissenschaft – die Begeisterung über die large scale assessments verblüfft geradezu, allzumal angesichts der Diskrepanz zwischen Datenmengen und Erkenntnis. Nüchtern gesagt sind die sozialen Effekte der Bildungssystem seit deren Erforschung bekannt.

Jedenfalls führt das zur Umorganisation in ein tendenziell oder real privat und marktwirtschaftlich organisiertes Bildungssystem, das in seiner Unternehmensgestalt allerdings regelmäßig expandiert – man kann dies übrigens ganz schön an den Nachhilfeinstituten erkennen, die zwar als Moment der Verstärkung von Ungleichheit gesehen werden, aber geradezu explosiv sich vermehren. Bildung gelingt als Organisation einer zertfikatbewehrten Lernleistung, mithin als Herstellung eines Produkts gefasst, das warenförmig distribuiert und konsumiert werden kann; in anderen Bereichen der Daseinsvorsorge ziehen ähnliche Denkmuster ein, so etwa im Sozialbereich die Vorstellung von der Wohlfahrtsproduktion. Nicht-Armut wird sozusagen zum Produkt, das man erwerben soll – dumm nur, dass Armut weiter besteht. Bildung wird also zur Ware, die gleichsam einem Körper und Geist, also einem Leib aufgetragen wird, dabei nur locker mit ihm verbunden sein soll. Die Ware hat einen eigenen Verfallswert, so wie jedes andere Produkt auch. Die Obsoleszenz von Bildung tritt hervor, als Markenkern in einer selbst liquiden Gesellschaft. Wissenschaft liefert dafür zynische Konzepte, das etwa von dem liquiden Wissen, das allem kristallinem vorzuziehen sei, gerne auch, dass man gar nichts wissen müsse, es vielmehr reiche, wenn man das nötige Wissen finde. Kompetenz und Performanz spielen hier als Leitbegriffe eine Rolle, zugleich wird alles abgewertet, was einem Menschen dauerhaft zur verfügung stehe können, sein eigen und seine Eigentümlichkeit ausmachen könnte. Nein: lebenslanges Lernen ist gefordert.

Dieser Prozess der Ökonomisierung, Marktorientierung und Individualisierung von Bildung geht nun damit einher, dass mehrere Funktionsebenen eingezogen werden:

Zum einen muss Bildung zu einem großen Thema gemacht werden. Es wird ein Megathema, das einerseits möglichst abstrakt, buchstäblich jenseits aller sozialen und kulturellen Inhalte bestehen soll, insofern Anschlussmöglichkeiten für unterschiedlichste Positionen und Perspektiven bietet. Es wird groß und unbestimmt zugleich, in gewisser Weise gebieterisch, ohne jedoch klar und distinkt inhaltlich ausformuliert zu sein; Formeln wie Bildung für alle, Bildungsgerechtigkeit, Fortschritt durch Bildung wirken sich hier aus.

Dabei wird das Thema sozusagen ständig am Köcheln gehalten, indem es wie ein Passepartout für alle Bereiche geltend gemacht wird: von Armut über Antisemitismus, von Autofahren über die – in sich noch widersprüchlichen – Initiativen für die Digitalisierung der Bildung und die Abwehr vorgeblich problematischer Nutzung – man denke nur an Seehofers Verdikt über die Gamer -, alles wird mit Bildung verbunden – die Universalisierung von Pädagogik schreitet nun unter dem Begriff der Bildung voran, vielleicht weil dabei schon die Hoffnung besteht, dies technisch operationalisieren zu können. Andererseits soll das Thema Bildung gleichzeitig mit monothematischen Anspruch gelten und weiteren Debatten entzogen werden, es wird Experten zuordnet und insofern neutralisiert, dann vor allem objektiviert, verdinglicht und versachlicht. Es ist von entscheidender Wichtigkeit, so wichtig, dass es dann doch nur mit Experten verhandelt werden kann. Internationale Gremien, überstaatliche Organisationen, die OECD, Herr Schleicher – im Grunde gescheitert im Wissenschaftssystem wird zum Guru. Diese Objektivierung bedeutet freilich, dass das Thema, dass Bildung des Subjekten entzogen wird – institutionell wird Bildung nun von Organisationen verhandelt und inhaltlich bestimmt, die mit demokratischer Legitimation nichts zu tun haben. Banal gesagt: Früher waren Lehrplankommissionen tätig, die gesellschaftliche Gruppen repräsentierten, wenn nicht sogar in demokratischen Abstimmungsverfahren zusammen gesetzt wurden. Das waren vielleicht keine Fachleute – aber welche Ministerin kann schon für sich in Anspruch nehmen, über das für ihr Ministerium erforderliche Wissen zu verfügen.

Entscheidend jedenfalls: Bildung ist Megathema, darf aber von Beteiligten und Betroffenen nicht selbst verhandelt werden, weder organisatorisch noch inhaltlich. Man fragt nicht die Frösche, wenn man den Sumpf austrocknet! Die Erfahrungen von Lehrerinnen und Schülerinnen spielen keine Rolle, Entscheidungen werden vielmehr nach vorgeblich rationalen Kriterien getroffen, Daten werden erhoben, objektiv, valide, reliabel mit wissenschaftlichen Verfahren, frei von Abhängigkeit und jenseits von Normativität. Nur: wie werden eigentlich Testitems erhoben? Kann von Unabhängigkeit gesprochen werden, wenn das Forschungsprogramm im Kontext eines Indikatorenprogramms steht, das Investitionsentscheidungen ermöglichen soll?

Die zweite Funktionsebene: Experten entscheiden nun über Inhalte – Maßstab wird dabei, was nach Kriterien vermessen werden kann. Und das spitzt sich letztlich auf den möglichen Warenwert zu, der durch Bildungsprozesse individuell oder kollektiv erreicht wird. Man könnte auf staatlicher und makroökonomischer Ebene sagen: als Bildung gilt, was in irgendeiner Weise in

das Bruttosozialprodukt eingerechnet werden kann oder nützlich für einen prospektiven Fortschritt erscheint. Lebensweltliche Momente, subjektive Erfahrung und Einsicht, die nicht verwertet werden kann, fällt aus dem nun neu gefassten Kanon heraus. Bildung wird zu einer Geisterveranstaltung, eigentlich geistlos, vor allem jedoch dem Grundsatz der messbaren, effektiven und effizienten Herstellungstechnik verpflichtet, dabei als linearer Vorgang einerseits gefasst, als präzise vermessbarer Inhalt andererseits. Alles, was nach Mehrdeutigkeit, nach offener reflexion aussieht, alles, was mit subjektiver Wahrnehmung, Wertung, Entscheidung einhergeht, wird eskamotiert – mithin alles, was in den Bereich der Ambiguitäten und Ambivalenzen fällt, die mit menschlichen Leben sogar vorrangig verbunden sind, noch vor aller alltagsweltlichen Gewissheit. Und wiederum muss festgehalten werden, dass dies vielen als großer Gewinn erscheint und daher durchaus unterstützt wird.

Die Bildungsverpflichtung operiert dabei mit dem stärksten Moment, das der Neoliberalismus als sozialpsychologischen Mechanismus einsetzt, nämlich mit der Herstellung von Angst: Ein zentrales Moment besteht noch darin, dass die Organisation der Bildungsprozesse auf Wettbewerbsmechanismen umgestellt wird. Die Individuen werden nicht nur individualisiert, sondern gegeneinander in Stellung gebracht, dabei immer so sozialisiert, dass sie nicht nur einander bekämpfen und übertrumpfen, dabei aber zugleich auf anonyme Instanzen ausgerichtet werden – wie sie inzwischen in Gestalt sozialer Medien eben auch organisiert werden – wobei die Ausrichtung heute nicht zuletzt durch Algorithmen erfolgt, die Konsumangebote so auf die Individuen zuschneiden, dass sie zu einer Distanzierung gar nicht mehr fähig sind, sondern diese aufnehmen. Verstärkt wird dies noch dadurch, dass Bildungsmotivation und Abstiegsangst durch fehlende Bildung werden un mittelbar verkoppelt, verstärkend wirkt die Individualisierung. Das gleichermaßen verpflichtende, zum Glaubens- und Religionssubstrat geradezu vergöttlichte Bildungsmotiv leistet zweierlei: Es bleibt unbestimmt – früher sprach man von einem arcanum -, jede und jeder kann sich etwas darunter vorstellen, zugleich aber wird es so geheiligt, dass es die Individuen vorantreibt. Sie sind bereit, sich freiwillig der Bildungserwartung zu unterwerfen, gleich wie diese inhaltlich formuliert wird, also abstrakt. Es verspricht ein Paradies – aber wie das mit dem Paradies so ist, nicht hier und nicht heute, eigentlich weiß man gar nicht, wie es aussieht. Dafür nimmt man heute geduldig Lasten auf sich, die einem wenig bringen – höchstens die Schmerzen des Purgatoriums, die mit den allfälligen, längst auf alle Altersgruppen gerichteten PISA-Tests zugemutet werden; jetzt steht der für Alte an: Ich gestehe frank und frei: dafür will ich nicht mehr gebildet sein.

Daran wird der soziale Hintersinn deutlich: Mit Bildung in dem heute üblichen Verständnis wird nicht nur die Ressource Mensch „enhanced" und brauchbar gemacht, als Kapital für den Wirtschaftsprozess, als Investition, als das Gold in den Köpfen der Kinder, das man doch heben soll, wie der dumme Politikerspruch lautet. Der Rest wird ja dann weggeworfen; aber wie so oft stimmt nicht einmal dieses Bild: Denn man will an die menschlichen Kräfte heran, die zu solchen nur werden, wenn sie menschliche Wesenskräfte sind – um die Marxsche Idee aufzugreifen – wenn sie also mit Sozialität und Kultur verknüpft sind, wie sie als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse historisch zur Verfügung stehen. Die Pointe besteht nur darin, dass die Kräfte genutzt, instrumentalisiert werden, zugleich aber überwacht und kontrolliert werden soll. Bildung als individualisierte Anknüpfung, die zugleich mit einer Dimension des in Bewegung-Setzenes verbunden ist, tilgt alles Gemeinsame und schafft zugleich eine Beherrschungsmaschinerie, wie sie noch nie zuvor bestanden hat. Die Instrumente der digitalen Welt verstärken dies – und wir machen selbstverständlich, indem wir den abstrakten Konsummechanismen ausliefern, für die wir berechnet werden, in den Algorithmen, die aus unserem eigenen Verhalten gewonnen worden sind. Überwachungs- und Extraktionskapitalismus nennt Shoshana Zuboff dies in ihrer bitteren und doch realistischen Untersuchung.

Gelingen kann dies, weil ein entscheidender Vorteil des marktradikal organisierten Bildungssystems darin besteht, dass die die Subjekte auf hoch paradoxe Weise zwar angesprochen und gewissermaßen dem ausgesetzt sind, was man als Politik des nudging bezeichnet, also in ihrer Subjektivität bewegt sein sollen – aber in eine bestimmte Richtung sich bewegen sollen. Sie werden also subtil gelenkt, kommen sich als Teilnehmer vor, während sie in Wirklichkeit jedoch zum Schweigen verurteilt sind. Das Urteil fällt die Gesellschaft über sie, wie Eribon das formuliert hat, sie sind den ideologischen Apparaten ausgesetzt, sollen reden, aber sprachlos bleiben. Die Bildungssprache hat das ja wunderbar hinbekommen, nämlich in der seltsamen Verdrehung, bei der Kompetenz sich in Performanz erweist, wobei der Bildungsbegriff selbst noch so pervertiert wurde, dass er in eine Art Transformationsmaschine umgewandelt wurde. Bildung ist nur noch Prozess, bei dem aber nicht mehr an Inhalten verfügbar und uns zugänglich wird, wir eignen uns Themen und Inhalte an, die von vornherein schein von Obsoleszenz betroffen sind, im Grunde schon fast an uns vorüber rauschen. Dufour hat das mal in die schöne Formel gebracht, nach der es darum geht, die Köpfe schrumpfen zu lassen.

Die Individuen sollen sich um jeden Preis für ihre Bildung engagieren – wobei auch ausgenutzt werden kann, dass der Begriff der Bildung in allen Staaten und Kulturen hochgradig positiv besetzt ist: Education etwa schließt an klassische Muster an, die mit dem Gentleman Ideal verbunden sind, an Vorstellungen des in Oxford geschulten und zur leisure class gehörenden Adels oder der Gentry, ist zudem religiös konnotiert und steht endlich auch in einer demokratischen Tradition, etwa der amerikanischen Reformpädagogik Deweys oder etwa der Nachkriegsbildungspolitik Englands, die etwa mit der open university verbunden sind; jede oder jeder findet also etwas Gutes, das zum Bildungsengagement bewegt. Ähnlich in Frankreich oder den romanischen Ländern, Spanien etwa in enger Verbindung mit den Traditionen der katholischen Kirche und erst recht natürlich in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wo der Bildungsbegriff so aufgeladen ist, dass man schon Kriege damit initiierten kann.

Worauf läuft das nun alles hinaus, was mag der Soziale Sinn des Geschehens sein? Klar: Es geht um Profite in einem unvorstellbaren Ausmaß, um Macht aber auch und um Herrschaft. Es geht aber noch um mehr, nämlich um die Aufhebung des Sozialen, um die Desintegration von Gesellschaft, um die Vernichtung einer jeden Form gemeinsam erlebter Erfahrung und Widerständigkeit. Und fataler noch: Im Namen von Bildung geht es um die Beseitigung des komplexen Konnex zwischen menschlicher Subjektivität und sozialer wie kultureller Objektivität, der Bildung eigentlich erst ausmacht, als lebendige Praxis und als lebendiger Prozess, der an Sinnlichkeit und Reflexion gebunden ist. Wir sollen davon getrennt werden, uns selbst an das binden zu können, was menschliche Existenz nach unserem eigenen Dafürhalten ausmacht, wie sehr diese Existenz doch auch immer an die Gegebenheiten und Möglichkeiten gebunden ist, welche einer Gesellschaft historisch sich eröffnen. Die Menschen sollen radikal individualisiert werden, um sie in ihren Kräften zu ge- und verbrauchen; dabei werden sie so auf sich selbst zu verweisen, dass sie zu Widerstand oder kritik gar nicht mehr fähig sind, allzumal das möglicherweise entscheidende Moment von Bildung wird zerbrochen, nämlich die Fähigkeit sich Welt anzueignen, sie zu objektivieren, aufzunehmen und für sich zu bewältigen und innerlich zu gestalten, also nicht bloß, wie der üblich gewordene, aus dem DDR-Slang übernommene Ausdruck lautet, zu verinnerlichen, sondern in sich mit dem Erworbenen umzugehen, sich also wissend und könnend zu distanzieren. Bildung ist so reduziert auf die Aufnahme eines selbst schon beschränkten Inhalts, mit welchem man an das angebunden wird, was andere uns vorgeben – hoch individuell und zum Austausch mit anderem kaum mehr fähig.

**5. Die Bildung des Projekts – ein erweiterter Bildungsbegriff**

Was aber hat dies nun mit dem Projekt zur Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung zu tun? Noch einmal: es macht den Hintergrund des Geschehens aus– und darf eben doch nicht als ein ausschließlich wirksamer mechanischer Prozess verstanden werden. Ein entscheidender Vorgang liegt als in der Kommodifzierung von allem, was sich bislang erfolgreich der kapitalistischen Wertform hat entziehen können; so auch Momente wenigstens des Bildungsgeschehens, dort etwa, wo Bildung mit unserer subjektiven und persönlichen Entwicklung und Erfahrung zu tun hat, mit dem, was man die höchst eigenwillige und eigenartige Begegnung mit der kulturellen und sozialen Welt nennen könnte.

Oder ein wenig emphatisch gesprochen: Angesichts der hier nur kurz skizzierten Entwicklungen wird also der Sinn des Projekts Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung deutlich – es erinnert keineswegs zufällig an die Anstrengung um ein emanzipatorisches Projekt, wie es etwa mit dem Namen von Paolo Freire verbunden ist, mit seinem Versuch etwa, durch eine umfassende, demokratische Form des Lehrens und Lernens dem entgegenzuwirken, was er als Bankiersmethode bezeichnet hat. Das Projekt Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung kann mithin als durchaus performativ und darin Kompetenzschaffend verstanden werden, als ein Weg, Menschen überhaupt wieder zu ermächtigen, ihre eigene Bildung zurückzugewinnen, indem sie über Bildung sich austauschen, wie different die Bedingungen dafür auch sei mögen. Es geht darum, den Menschen ihre Sprache wieder zu geben in Sachen Bildung, gegenüber den Festlegungen und Vereinnahmungen, gegenüber den Regelungen, die gerne als alternativlos bezeichnet werden.

Ich hatte es schon angedeutet: Positive Effekte des Bildungssystems oder sogar des Bildungsdenkens auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung sind nur dort zu erwarten, wo und sofern Bildung als subjektiv bereichernde Erfahrung – gar nicht übrigens allein als materieller Wohlstandszuwachse – gemacht und buchstäblich erlebt wird. Das hebt die Rolle von Partizipation, von ernsthafter Mitwirkung hervor – die sich freilich weit von dem unterscheidet, was gegenwärtig als Teilhabe diskutiert wird. Die Teilhabedebatte fokussiert nämlich auf eher abstrakte Zugangsmöglichkeiten, berücksichtigt überhaupt nicht die subjektiven Dispositionen, die Teilnahme als aktives Geschehen überhaupt erst ermöglichen. Klar, dabei geht es um die Quadratur des Kreises, weil nämlich Teilnahme, Mitwirkung im Grunde eigentlich in aktiven Prozessen erlernt und sozusagen angeeignet werden muss, wobei dafür wiederum selbst schon wenigstens eine motivationale Disposition gegeben sein muss. Um es etwas platt zu formulieren: Um Menschen auf eine

kulturelle Reise mitzunehmen, muss man sie mitschleppen, manchmal fast ein wenig wider ihren Willen, genauer, gegen ihr volitiv gebundenes Können, bzw. auch gegen das Fehlen eines Könnens, das zum Willen werden könnte. Deshalb sind alle Initiativen so problematisch, die Schule sozusagen in die Abhängigkeit der Interessensbekundungen von Schülerinnen und Schülern stellen wollen; obwohl Bildung eine eigene Entscheidung verlangt, muss man diese Entscheidung in irgendeiner Weise vorbereiten, initiieren, anstoßen: Ein Gefesselter muss sich zwar selbst befreien, aber das geschieht eher zufällig, vielleicht aufgrund eines noch wahrnehmbaren Schmerzes, dann muss der ehemals Gefesselte schon wieder nach seinem Gang zum Wissen in die Höhle zurück kehren, um die anderen von ihren Fesseln wenigstens ein bisserl zu befreien; so hat das schon Platon in seinem berühmten Höhlengleichnis verdeutlicht, also in der Politeia.

Mitwirkung, Teilhabe und Teilnahme ist also sowohl ein aktiver Prozess, wie vor allem ein Prozess, in welchem man sich in seiner Wirksamkeit erfahren kann – und Wirksamkeit erfährt man schon dort, wo und wann man in ein Gespräch eingebunden ist.

Damit wird aber auch sichtbar, warum das Projekt gar nicht zu inhaltlichen Festlegungen kommt und vielleicht auch nicht kommen kann und will. Es ist eben kein Projekt von Experten, die einmal mehr die Bildungshoheit geltend machen wollen. Es ist vielmehr ein Projekt, das seinen Sinn aus der Kommunikation und Kooperation, aus dem Austausch derjenigen gewinnt, die sich am Ende schon ausgeschlossen erlebt haben. Kommunikation, das Gespräch, die Verständigung über Bildung sind selbst schon Momente eines Bildungsprozesses, sie erweitern faktisch das Menschenrecht auf Bildung, indem sie es wieder zurücknehmen und aufnehmen in das Gespräch derjenigen, denen Bildung vorenthalten wird, als ihre Sache, als ihr menschliches Glück, indem Bildung objektiviert, versachlicht, enteignet wird. Darin liegt also eine Doppelbewegung in diesem Projekt, weil gewissermaßen zurückgewonnen wird, was man als menschliches Wesen bezeichnen kann, weil es zugleich darum geht, in der Wiederaneignung von Bildung eines ihrer Grundmomente zu restituieren, nämlich Freiheit. Und man kann das noch einmal anderes, weniger philosophisch anthropologisch oder auch bildungstheoretisch sehen, sondern eher politisch: Es geht auch darum beides wieder zu gewinnen: die individuelle Menschlichkeit, wie sie uns als freie, autonome Personen auszeichnet und unsere Gesellschaftlichkeit, das Soziale und Kulturelle, das uns das Leben als Subjekte überhaupt erst ermöglicht.

Das Projekt selbst belegt nun und macht als Erfahrung zugänglich, dass Bildungsprozesse viel komplizierter angelegt sind, als die beschriebenen Reduktionen nahelegen wollen – selbst die auf selbstgesteuertes Lernen, die von manchen durchaus euphorisch begrüßt werden.

Bildung geht jedoch – so eben die erste Erfahrung des Projekts – mit offenen, kooperativen Deutungsprozessen einher, mit der Konstitution von Semantiken, mit Semantiken von Bildung. So seltsam das klingt: unsere Bildung hat stets ein wenig damit zu tun, dass und wie wir über Bildung reden – gleich welche Sprache wir nun benutzen. Bildung ist zwar ein hochgradig individuelles und personales Geschehen, aber ironischerweise gerade darin – der Begriff der Person macht das nun deutlich – an Verständigungsprozesse, an soziale und kulturell ausgeprägte Wertungen gebunden. Mehr noch, Bildung ist seltsamerweise ein soziales Ereignis, das gewissermaßen damit zu tun hat, dass und wie wir – um Hegel zu folgen – kollektiv an den Weltgeist gebunden sind oder uns binden. Wir können uns nur im Austausch mit anderen bilden, genauer gesagt: materiale Bildungsprozesse sind an Formen der Deutung, Aufmerksamkeit, Achtung und Anerkennung gebunden, in der sie als Bildung bestimmt werden. Das geschieht gar nicht objektiv, in einer Weise, bei der das bewertet wird, nach objektivierten Maßgaben, was wir uns zu eigen gemacht haben und nun können. Intuitiv ahnen wird das und sprechen es auch aus: Nach einer Prüfung haben wir selten das Gefühl, nun gebildet zu sein, anders jedoch, wenn wir – am Ende sogar mit den Prüfenden selbst – noch einmal ins Gespräch kommen, um zu überlegen, was das nun Gelernte und Geprüfte für uns bedeutet. Das Gespräch über Bildung ist Teil von Bildung, in gewisser Weise die Grundfrequenz, auf die Inhalte dann aufmoduliert werden. Ein Gespräch, manchmal nur in der Begegnung mit einem anderen Menschen, im Projekt aber längst schon mit vielen, anderen, die ihre Welterfahrungen einbringen, gegenseitig und wechselseitig sich Anstoß geben zu Lernprozessen, zum prüfenden Versuch zu verstehen. Das ist manchmal schwierig, aber eben doch emotional berührend und gerade deshalb herausfordernd. Es bringt uns ein in einen menschheitlichen Zusammenhang – und lässt uns gelegentlich demütig werden. Ich sage das ganz persönlich: wenn ich höre, mit welchen Herausforderungen Kolleginnen und Kollegen, Studierende auch in Indien oder Brasilien konfrontiert sind, habe ich das Gefühl, dass unsere Probleme doch als harmlos zu bezeichnen sind.

Bildungsprozesse haben nämlich immer – zum zweiten – eine formale und eine inhaltliche Seite; sie haben mit Gegenständen zu tun, die durch Aneignung in subjektive Daseinsformen, in Dispositionen umgewandelt werden,

welche aber gar nicht eindeutig zu identifizieren sind, sondern gleichsam zur Subjektform werden, zum Habitus, wie das Bourdieu genannt hat, der als Kapital beschrieben werden kann, das man einsetzt: beruflich, sozial und kulturell. Aneignungserfahrungen sind als solche selbst schon bildend, sie formen uns, hinzu treten die inhaltlichen Einsichten und Erfahrungen, die Konstitution also von Wissen, die über Lernen hinaus geht: Bildung meint eben auch immer den reflexiven Umgang mit uns selbst im Bildungsprozess, also mit Distanz zu dem, was uns im Bildungsprozess widerfährt: Geht es um uns selbst, gewinnen wir dabei ein ironischen Selbstverhältnis, sofern wir nicht einem Narzissmus erliegen, geht es um Inhalte, Wissen und Können, eröffnet uns die Distanz im Bildungsprozess die Möglichkeit des Umgangs mit dem Angeeigneten, eines Umgangs, der doch Weltveränderung, sozialen und kulturellen Wandel erlaubt – von Fortschritt möchte ich nicht mehr reden, weil auch dieser Ausdruck inzwischen verbraucht, weil vernutzt worden ist.

Das eben Beschriebene aber, macht noch einmal auf die Grundperspektive von Bildung aufmerksam: In Bildungsprozessen verschränken sich Subjektivität und Objektivität, durchaus natürlich bedingte Eigenarten und Kräfte von Menschen mit den ihrerseits naturbasierten Gegebenheiten von Gesellschaft und Kultur; insbesondere dieser Zusammenhang war übrigens auch in der marxistischen Tradition ziemlich verkannt worden, weil sie an das Aufklärungsmodell einer Beherrschung der Natur durch die Menschen angeknüpft hat. Heute begreifen wir, dass und wie dieses Modell höchst prekär ist; heute begreifen das vor allem die jungen Menschen, die sich angesichts des Klimawandels engagieren. Das spricht – nebenbei gesagt – dafür, dass Bildung eben immer noch möglich ist, nicht bloß in der Residualfunktion, wie sie in der marktradikalen, neoliberalen Gestalt uns gegenwärtig zugemutet wird. Deutlich wird aber zugleich eine Paradoxie, die wohl als der entscheidende Impuls des Projekts zur Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung zu erkennen ist: Wer sich das Sprechen über Bildung wieder zutraut, wer Bildung wieder in einen sozialen Kontext hereinnimmt, der selbst bestimmt wird, wer Bildung in ihrer umfassenden Komplexität begreift, sie aus den Verengungen und Vereinseitigungen des Neoliberalismus wieder lösen will, versucht Autonomie zurück zu gewinnen. Man kann das ganz traditionell fassen: Wer sich um die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung bemüht, versucht den Kern von Bildung wieder freizulegen – nicht nur seit Hegel und Humboldt, nicht nur seit Dewey und vielen anderen wissen wir: Wer das tut, betreibt ein Emanzipationsprojekt. Dem geht es um Bildung als Freiheit.

**Literatur**

[1] Der Text beruht auf einem Vortrag, den ich im Oktober 2019 an der Hochschule Magdeburg-Stendal im Rahmen der Vorlesung von Prof. Dr. Michael Klundt zu 30 Jahre UN Konvention zu den Rechten der Kinder gehalten habe.

[2] Ich gestehe gerne, dass ich die wikipedia schon lange nutze, selbst zu Zeiten, als die Verwendung von internetbasierten Lexika als durchaus verwerflich galt. Neben Brockhaus und Encylopaedia Britannica hat die wikipedia immer schon gefallen, allzumal in ihren fremdsprachlichen Varianten, obwohl gerade diese zurecht einen schlechten Ruf hatten. Es gab und gibt in vielen Ländern schließlich keine redaktionelle Betreuung, geschweige denn ein Kontrollsystem, das so manche Selbstdarstellung hätte prüfen können. Allerdings haben unabhängige Vergleiche gezeigt, dass die Fehlerquote in allen Lexika gleich hoch ist, wobei selbstverständlich ein Problem mit den – mehr oder weniger getarnten – Eigeneinträgen der wikipedia besteht. Zugleich bieten selbst diese bemerkenswerte Auskunft darüber, wie sich die jeweils selbst Darstellenden sehen möchten.

[3] So zumindest zu Anfang Oktober 2019, als die Suche durchgeführt wurde. Inzwischen können die angesprochenen Seiten geändert sein, zudem lenkt der Such-Algorithmus wahrscheinlich auf andere Seiten als im angegebenen Zeitraum. Das ist aber hier thematisch eigentlich irrelevant.

[4] https://fiph.de/forschung/Menschenrecht-auf-Bildung.php

**Prof. Dr. Wolfgang Jantzen**

# Die Idee der Bildung[1]

„Bildung zielt auf Gegengesellschaft,
um über sie ein neues Land zu finden."
Heydorn 1972, 150

„Bildung ohne Herzensbildung ist auf einer Stufe
mit Wissen ohne Gewissen."
Max Roden

Jede Idee der Bildung geht von einem selbstähnlichen Kern aus, einer elementaren Einheit, einer fraktalen Struktur, einem Eigenwert, der sich unter je veränderten historischen Umständen in je neuer Weise in der Dialektik von Bildung und Herrschaft reproduziert. Vor einer Rekonstruktion dieser fundamentalen Einheit von Bildung muss man daran erinnern, dass die Globalisierung des Kapitals und der Finanzmärkte jenseits jeglicher staatlicher Kontrolle fortschreitet, dass die internationalen Waffenexporte blühen, dass Völkermord an der Tagesordnung ist, Behinderung und Armut in einem unvorstellbaren Ausmaß weltweit produziert werden und dass die in Deutschland zur Zeit vorherrschende Diskussion um Inklusion, Empowerment, gesellschaftliche Teilhabe letztlich auf der völligen Negierung dieser weltweiten ökonomischen Ungleichverteilung und ihrer Folgen basiert. Denn jede Idee der Bildung, die dies nicht realisiert, die Bildung als Geistiges von den weltweit massiven Folgen der Unterdrückung und den Kämpfen um Befreiung abstrahiert, blamiert sich vor der Wirklichkeit dieses Interesses (Marx und Engels, 1972a, 85).

Und trotzdem können wir in dieser geisteswissenschaftlichen Pädagogik einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Entwicklung einer Idee von Bildung finden, die über die bisherige Debatte hinaus geht und in deren Zentrum mit Notwendigkeit die Dialektik und der Weg der Befreiung stehen.

So lesen wir bei Herman Nohl, einem Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, folgende Bestimmung:

„Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede äußere Handlung und Haltung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag." (Nohl 1963, 140-141)

Was aber hat der aus der Psychologie ebenso wie aus der Philosophie des Geistes nahezu völlig verdrängte Begriff der Seele mit Bildung zu tun, Seele als (unsterblicher) bewegter Beweger menschlichen Seins?

Kehren wir ein erstes Mal in die Begriffsgeschichte von Bildung zurück: Bei Friedrich Schiller ist die Rede von „Herzensbildung," bei Wilhelm von Humboldt von der „Bildung des Gemüts" (Wulf und Prenzel 2012). Und das Herz gilt nicht nur als Sitz von Gefühl und Gemüt: Es kann Ort des Mitleids und der Güte sein, aber auch des Mutes und der Energie, im Sinne des beherzt Seins. Es kann verletzt werden und es kann brechen. Wie aber hängen Herz und Seele zusammen? Und wo und warum tritt der Begriff der Seele als Wiederkehr des Verdrängten wieder in unsere Wahrnehmung, so im Kontext der Seelsorge für Gewaltopfer durch Psychologen und Theologen? Und ersichtlich hat deren berufliche Qualifikation etwas mit Herzensbildung zu tun, modern ausgedrückt mit emotionaler Intelligenz bzw. Empathie.

Im Internet habe ich zu diesem Zusammenhang von Herz und Seele kaum etwas gefunden, außer einer klugen Bemerkung eine spanischsprachigen Autors:

„Wenn die Seele das Prinzip der Einheit ist, das uns in Menschen verwandelt, so ist das Herz das das höhere Prinzip der Vereinigung, das uns zu wahren Menschen macht. Der Mensch ist das einzige Lebewesen auf dieser Welt, das lernen muss, das zu werden, was er ist. Wer dies nur in seiner Phantasie wünscht, ist zwar ein Mensch, ein Träumer aber nicht human; wer bloß durch das Denken geleitet wird, ist ein in seiner Innenwelt abstrahierender Idealist; wer bloß vorrangig oder fast ausschließlich durch Gefühle geleitet wird, ist ein Sentimentaler; und wer allein durch den Wunsch geleitet wird, ist ein Voluntarist, ein Egoist, eine Kapriziöser, entsprechend wo und wie er seinen Willen realisiert. Nur wer ein wahrhaftiges Herz hat, das in der Lage ist, zu versöhnen und seine Gedanken zu ordnen, seine Gefühle und seinen Willen, ist wahrhaft human." (Gracia 2007)

Das Herz kann zerbrechen oder mutig sein, mitfühlend oder kalt. Welche Prädikate aber finden wir für die Seele? In der Bibel (Jeremia 31:25, moderne Übersetzung) lesen wir „Ich will die müden Seelen erquicken und die bekümmerten Seelen sättigen". In der Gesundheitspolitik wird von seelischen Krankheiten gesprochen. Und unter dem blog „gutefrage" finden wir als Antwort „Die Seele bricht, wenn durch Nichtachtung und Strafen jegliches Selbstwertgefühl genommen wird. Der mißhandelte Mensch fühlt nicht mehr, er ist nur ein Stück Dreck auf dem herumgetrampelt wird und, weil inzwischen mit gebrochener Seele, nimmt (er) es hin." http://www.gutefrage.net/frage/was-heist-seele-bricht (25.10.2016).

Und schon bei William Shakespeare finden wir, dass die Seele durch die Erfahrung von Gewalttaten zerstört werden kann:

*„Wär mirs nicht untersagt,*
*Das Innre meines Kerkers zu enthüllen,*
*So höb' ich eine Kunde an, von der*
*Das kleinste Wort die Seele dir zermalmte"*
so der Geist des ermordeten Königs in Hamlet (1. Aufzug, 5. Szene).

Ähnlich berichten „viele Sagen und Märchen [...] von Geistern, die nicht in ihren Gräbern ruhen wollen, bis ihre Geschichten erzählt sind. Mord muss ans Tageslicht. Die Erinnerungen an furchtbare Ereignisse und das Aussprechen der gräßlichen Wahrheit sind Vorbedingungen für die Wiederherstellung der gesellschaftlichen Ordnung, für die Genesung der Opfer." (Herman 1993, 8)

„Erst wenn die Wahrheit anerkannt ist, kann die Genesung des Opfers beginnen," so Judith Herman in ihrem bahnbrechenden Buch „Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden". (ebd) „Wer [aber] versucht, die Greuel in Worte zu fassen, die er gesehen hat, setzt seine Glaubwürdigkeit aufs Spiel. Wer über Greueltaten öffentlich spricht, zieht unweigerlich das Stigma auf sich, das dem Opfer immer anhaftet." (ebd. 10)

„Erst wenn die Wahrheit anerkannt ist, kann die Genesung des Opfers beginnen," so Judith Herman in ihrem bahnbrechenden Buch „Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden". (ebd) „Wer [aber] versucht, die Greuel in Worte zu fassen, die er gesehen hat, setzt seine Glaubwürdigkeit aufs Spiel. Wer über Greueltaten öffentlich spricht, zieht unweigerlich das Stigma auf sich, das dem Opfer immer anhaftet." (ebd. 10)

Dass Traumatisierung am besten als Verletzung der Seele zu begreifen ist – wobei ich hier das Verständnis dieses Begriffes vorerst noch der Alltagserfahrung überlasse[2] – kommt am deutlichsten im Begriff des Seelenmordes zum Ausdruck.

Der von William Niederland (1980) bezogen auf das Überlebens-Syndrom von Holocaust-Opfern verwendete Begriff des *„Seelenmords"* wird von Ursula Wirtz (1989) erneut aufgegriffen mit Bezug auf Inzest und sexuelle Ausbeutung von Kindern. Er fokussiert in besonderer Weise das Erleben der Opfer und ermöglicht es, all ihre z.T. höchst merkwürdig erscheinenden Reaktionen als sinnvoll und systemhaft anzuerkennen. Nach den mir vorliegenden Quellen wurde der Begriff bereits in Freuds Abhandlung über den Fall Schreber benutzt, geprägt jedoch vermutlich im 19. Jahrhundert durch die Dramatiker Ibsen und Strindberg. Ibsen definiert ihn als „die Destruktion der Liebe zum Leben in einem anderen menschlichen Wesen." (Shengold 1989)

Eine mir gut bekannte junge Frau, Opfer vielfältiger familiärer emotionaler, physischer und sexueller Gewalt spricht von „Krebs in der Seele" verbunden mit Metastasen im ganzen Körper, also jenen vielfältigen psychosomatischen Folgen, die mit psychischer Traumatisierung verbunden sind, nur dass, im Unterschied zu Krebs, jener eine anerkannte körperliche Krankheit ist, während die Psychotraumata nahezu durchgängig aus dem sozialen Bewusstsein verdrängt werden.

Warum rede ich hier davon, führe Sie auf einen nicht üblichen Weg zum Problem einer Idee der Bildung? Zwei kurze Begründungen hierzu:

Mein erstes Argument bezieht sich auf die Empirie, dass weltweit, aber auch in Deutschland, zahlreiche Menschen Opfer von Gewalt existieren und deren Spuren in ihre Seele eingeschrieben mit sich tragen. Der Bericht „Gesundheitliche Folgen von Gewalt unter besonderer Berücksichtigung von häuslicher Gewalt gegen Frauen" (Homberg u.a. 2008) im Rahmen der Gesundheitsberichtserstattung des Bundes zitiert u.a. Studien um 1990, in denen Schülerinnen und Schüler sowie Erwachsene zu körperlicher Gewalt im Rahmen der elterlichen Erziehung befragt wurden. Etwa 10 – 15 % der Befragten hatten schwerere Formen erlebt, wie z.B. Faustschläge, Tritte, Würgen, Verprügeln, Verbrühungen, Einsatz von Waffen und Gegenständen zur körperlichen Züchtigung; etwa 10 – 18 % der Mädchen und 5 – 7 % der Jungen haben sexuellen Missbrauch erfahren (ebd. 12). Neuere Studien zeigen ähnliche Werte, wobei auch hier von erheblichen Dunkelziffern auszugehen ist (Habetha et al. 2012), da viele Betroffene in einer Umgebung, die

allzu oft davon nichts wissen will, nicht darüber reden. International liegen die seitens der WHO erfassten Quoten zum Teil weitaus höher.
(Homberg u.a. a.a.O., 10).

Und zur Situation der Flüchtlinge berichtet die FAZ vom 25.10.2016 mit Bezug auf die Bundespsychotherapeutenkammer „Mindestens die Hälfte der Flüchtlinge sind psychisch krank" [...] „70 Prozent der hier lebenden erwachsenen Flüchtlinge und 41 Prozent der Kinder und Jugendlichen wurden Zeugen von Gewalt. Über die Hälfte der Erwachsenen hat selber Gewalt erfahren, bei den Kindern sind es 15 Prozent. Ein Großteil der Erwachsenen mussten Folterqualen über sich ergehen lassen. Auch sexueller Missbrauch ist keine Seltenheit." http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/fluechtlinge-sind-oft-traumatisiert-13806687.html (25.10.2016)

Mein zweites Argument ist philosophischer Natur: Sowohl Judith Butler (2003, 2005) als auch Julia Kristeva (Kristeva und Gardou 2012) gehen von der Notwendigkeit einer zweiten Aufklärung aus, innerhalb derer die Verletzbarkeit, vulnerability, neben der Vernunft als zweites zentrales Merkmal der „conditio humana" anerkannt werden muss. Verletzbarkeit bedeutet jedoch vor allem seelische Verletzbarkeit, die zu höchst unterschiedlichen Bewältigungsmechanismen führt (vgl. Jantzen 2015a). All dies verschwindet jedoch unter einer vorherrschenden Oberfläche von Erziehung und Bildung, die mit immer größerer Selbstverständlichkeit unter dem Gesichtspunkt der „Optimierung von Lernprozessen im Hinblick auf deren Relevanz für ökonomisch verwertbare Arbeit," insbesondere unter den Stichworten der Kompetenz (Türcke 2016) und der Evidenzforschung bewertetet werden (Bildung. Wikipedia 2016)

Als Beispiel für die nur allzu oft dahinter verborgene Wirklichkeit, folgender Bericht:

Im Verlauf einer Lehramtsprüfung in einer Grundschulklasse fiel uns ein Junge auf, der in der Kinder- und Jugendpsychiatrie als vermutlich autistisch diagnostiziert wurde und in dieser Schule mit dem Etikett ADHS versehen. Die mit mir prüfende Schulrätin teilte meinen Eindruck, dass seine Augen tiefe Hoffnungslosigkeit und Leere ausdrückten, ebenso wie den Verdacht, dass es sich um ein misshandeltes Kind handeln könnte (eine bei der Diagnose ADHS grundsätzlich zu prüfende Differentialdiagnose!). Unsere Kandidatin ging dieser Vermutung nach, die sich als berechtigt erwies. Das Kind erhielt einen Therapieplatz und konnte auf Dauer in der Klasse verbleiben. (zit. aus Jantzen 2016a)

Ähnlich der Bericht von Shlomo Sand, dessen Vater einen Juden, der in Paris zu ihnen in den Bus stieg, nur an den Augen als solchen erkannte: „Als wir den Bus schließlich verließen, fragte ich meinen Vater, woran er ihn erkannt habe. „Ich verstand nicht. »Er hatte doch blaue Augen«, wandte ich ein. »Es geht nicht um Form oder Farbe, sondern um den Blick«. »Um welchen Blick?« »Ein ausweichender, trauriger Blick voll tiefer Angst und Sorge. Daran haben manche deutschen Soldaten Juden im besetzten Polen erkannt.« […] Erst in diesem Moment, so scheint mir, verstand ich das Ausmaß der seelischen Verletzungen, die ein dauerhaftes Außenseiterdasein verursacht." (Sand 2013, 45)

Ich sage damit nicht, dass Pädagogik dies alles aufzufangen vermöchte, das wäre unmöglich. Aber ein Bildungsbegriff, der die seelische Verletzbarkeit der Menschen neben der Vernunft in den Mittelpunkt stellt, wäre bereits ein großer Fortschritt für unser Verständnis der Dialektik von Bildung und Herrschaft.

Bevor ich auf dieses weiter eingehe, habe ich einen weiteren Begriff zu erörtern, der von der ersten Erörterung des Begriffs der Bildung bei Meister Eckart bis zur Enzyklika „Laudato Si" von Papst Franziskus I. in diese Diskussion hineinragt. Es ist der Begriff des „Geistes". Bei Wikipedia lesen wir hierzu: „Mit religiösen Vorstellungen von einer Seele bis hin zu Jenseitserwartungen verknüpft, umfasst „Geist" die oft als spirituell bezeichneten Annahmen einer nicht an den leiblichen Körper gebundenen, nur auf ihn einwirkenden reinen oder absoluten, transpersonalen oder gar transzendenten Geistigkeit, die als von Gott geschaffen oder ihm gleich oder wesensgleich, wenn nicht sogar mit ihm identisch gedacht wird." (Geist. Wikipedia)

Meine Kollegin Ursula Stinkes behandelt dieses Thema als Asymmetrie des Bildungsbegriffs. Bei Eckart, auf den die Geschichte des Bildungsbegriffs zurückgreift, ist der Mensch selbst in der Dimension Gott-Sohn-Mensch das Ebenbild Gottes, Imago Dei, womit zugleich die eigene Fremdheit in ihn eingeschrieben ist (Stinkes 2012, 298). Seine Bildung ist nie völlig in seiner Verfügungsgewalt, ist immer von Gott, also einer überindividuellen Gegebenheit abhängig, die sich als Geist äußert, was immer wir auch unter diesem Begriff verstehen. Daher ist Bildung nicht Besitz sondern Prozess des Werdens, oder mit Heydorn unter Bezug auf Comenius „educatio", Exodus, Hinausführung aus dem Dunklen ins Helle: „Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt." (Heydorn 1979, 337) Mit den Worten von

Ursula Stinkes wäre Bildung „Orientierung an einem Allgemeinen, das aber nicht als etwas Gemeinsames schon gegeben ist, das darstellbar oder auffindbar ist, sondern gestiftet werden muss und von einem leiblichen Subjekt ausgeht." (a.a.O. 302) Dies entspricht dem Begriff der exzentrischen Personalität in Helmuth Plessners (1982) philosophischer Anthropologie ebenso wie dem Gedanken der seitlichen Hineinversetztheit der Persönlichkeit in die Gesellschaft in der marxistischen Philosophie von Lucien Sève (1973). Es entspricht aber auch den Prinzipien der dialogischen Philosophie von Buber (1979), dass der Mensch am Du zum Ich wird, bzw. der ethischen Philosophie von Lévinas (1992), dass der Andere die Grundlage meiner Existenz ist, dass wir also einen jeweils historisch und kulturell gesellschaftlich präsenten und für die Religionen göttlichen Geist der Humanität, durch seine Offenbarung durch andere Personen erfahren. Wir sind auf Bindung und Anerkennung angewiesene Lebewesen im Medium von Gesellschaft, Sprache und Kultur, also auf überindividuelle psychische Prozesse von sozialem Sinn, kultureller Resonanz.

Übersetzt man die Enzyklika „Laudato Sí" von Papst Franziskus, der dort in aller Deutlichkeit von den Menschen als Beziehungswesen spricht, in einen atheistischen Gottesbegriff, so stößt man in einer entsprechenden Neubestimmung der Trinität auf die nämliche Relation. Wir lesen dort, dass die menschliche Person wächst, reift und [sich] heiligt," indem sie in ihr eigenes Dasein jene trinitarische Dynamik [übernimmt], die Gott dem Menschen seit seiner Erschaffung eingeprägt hat." (Papst Franziskus I. 2015, 240). Gott könnte hier mit dem „christlichen Atheismus" der späten Dorothee Sölle als die Summe der guten Beziehungen unter den Menschen verstanden werden (Sölle 1992). Wir selbst wären als „Imago Dei," als zweiter Teil der Trinität, dann an jenen drei Aufgaben als Mit-Schöpfer beteiligt, die Sölle (1985) im Sinne einer protestantischen „Theologie der Schöpfung" hervorhebt: an der Erneuerung der Erde, an der Befreiung von Unterdrückung und am Kampf gegen den Tod im Leben, also das seelische Absterben und die todbringenden Mächte. Wir wären dann aber auch mit der Schöpfung Gottes selbst betraut, indem wir den dritten Teil der Trinität, den Geist zu realisieren hätten, den Franziskus als „das unendliche Band der Liebe [...] im Herzen des Universums" bestimmt, indem dieser durch uns „neue Wege anregt und auslöst" (Franziskus a.a.O. 238).[3] Dies bedeutet dann aber auch, da wir Beziehungswesen sind, und unsere Bindung auf uns Beziehung versprechende Mächte übertragen, uns von Institutionen, Religionen, Parteien usw. nicht mehr zur Teilhabe an Unrecht anrufen zu lassen, unser alltägliches Handeln ebenso wie unseren Begriff von Bildung zu dekolonisieren (Jantzen 2015b).

Entsprechende Folgerungen zieht der Bildungswissenschaftler Peter Rödler in einem Kommentarband von Wissenschaftlern zur Enzyklika (George 2016) mit der wichtigen und unhintergehbaren Folgerung, dass zum einen Menschsein, und damit Bildungsfähigkeit allen Individuen der biologischen Gattung Mensch zukommt. Insofern ist dies zentraler Bestandteil jeglichen anthropologischen Diskurses über Bildung.

Den Kern von Exklusion, von der Rödler spricht, begreife ich zum anderen mit Vidal (2009) als Außerkraftsetzung der Narration und mit Bachtin als Außerkraftsetzung des Dialogs durch den Monolog der Herrschenden (vgl. Holquist 2004). Exklusion im Sprach- und Kulturraum, also im Bereich des Geistes, den wir zu realisieren haben, beschädigt daher nicht nur die Ex-Kommunizierten, sondern auch den Kulturraum selbst. Denn die gleichrangige Wertschätzung verschiedener Perspektiven, die auf die Aufhebung von Unterdrückung zielen, kann unser Denken nur bereichern (Rödler a.a.O.). Als Verhältnis von Bildung und Herrschaft findet sich dies in unterschiedlichen Zugängen einer auf Befreiung und Freiheit ausgerichteten politischen Philosophie wieder, deren gemeinsamer Ausgangspunkt es ist, Gesellschaft vom Problem der Verletzbarkeit und Unterdrückung aus kritisch in Frage zu stellen.

Zunächst ein Beispiel zur generellen Bildungsfähigkeit aller Individuen der Gattung Mensch, also zum notwendigen anthropologischen Diskurs um Bildung und Herrschaft.

Ich berichte über die Situation eines 11 Jahre alten Jungen, nennen wir ihn Andreas, mit der medizinischen Diagnose Hydrancephalie. Dies bedeutet ein weitgehendes Fehlen des Großhirns (Anencephalie) bei jedoch geschlossener Schädeldecke. Dieser Hohlraum ist mit Gehirnflüssigkeit, Liquor cerebralis, angefüllt. Bis vor etwas mehr als einem Jahrzehnt galt die gänzliche Entwicklungsunfähigkeit dieser Kinder als medizinische Lehrmeinung. So auch das jugendpsychiatrische Gutachten, das vorlag und gegen das geklagt wurde, da es auf dem Hintergrund von Kostengründen die Verlegung von Andreas aus einer Mutter-Kind-Einrichtung in eine Einrichtung für schwerst-behinderte Menschen befürwortete, insbesondere mit dem Argument der zwangsläufig nicht gegebenen Bindungsfähigkeit. Ich zitiere aus meinem Bericht:

»Andreas saß mir schräg gegenüber an der Tischecke […]. Die Mitarbeiterinnen kamen z.T. nacheinander in den Raum. Mir fiel auf, dass Andreas jeweils nach Ansprache durch die ersten beiden Mitarbeiterinnen […] für

ca. fünf Sekunden sehr deutliche Lippenbewegungen machte. Ich sprach ihn mehrmals mit tiefer Stimme als Andreas an und stellte mich dann mit Wolfgang vor. Auch hierauf reagierte er unmittelbar mit Lippenbewegungen. Ich machte […] darauf aufmerksam und wir überprüften dies bei den vier weiteren Personen, die den Raum betraten mit jeweils dem gleichen Ergebnis der Lippenbewegungen. Bei einem plötzlichen Geräusch reagierte Andreas mit Hochreißen der beiden Arme.« (Jantzen und Aguiló 2013) Im weiteren Gespräch kam die Rede darauf, dass seine Stressreaktionen nur sehr kurz sind und er sich schnell wieder beruhigt, was für eine gute und sichere Bindung spricht. Und selbstverständlich, um auf die inhaltliche Seite von Bildung einzugehen, verfügen anencephale Kinder durchaus über die Möglichkeit elementaren symbolischen Begreifens und Sprachverständnisses (Shewmon et al. 1999). Und auch für sie gilt, dass sichere Bindung die Seele belebt und versagte Bindung sie zerstört, wie es René Spitz (1972) klassische Beobachtungen zum Sterben von Heimkindern in Säuglingsheimen aufgrund von Bindungsentzug nur allzu deutlich belegen.

Ich behandele Seele hier in einem strikt naturwissenschaftlichen, anthropologischen Begriff von emotionaler Resonanzfähigkeit (Schore 2001, Jantzen 2014), die auf personale Resonanz angewiesen ist, also auf eine Umwelt, die Werden ermöglicht und nicht verhindert, also auf die Realisierung von einem überindividuellem Geist der Humanität, der „durch das Band der Liebe," so die Enzyklika, „neue Wege anregt und auslöst" (a.a.O.).

Dieser Grundidee folgt Paulo Freies Befreiungspädagogik in vollem Umfang. Zunächst aber zu jener sozial auf Befreiung und Freiheit ausgerichteten politischen Philosophie, deren gemeinsamer Ausgangspunkt es ist, Gesellschaft vom Problem der Verletzbarkeit und Unterdrückung aus kritisch in Frage zu stellen.

In ihrem Zentrum steht jeweils das elementare Grundrecht aller Menschenrechte: résistance a l'opression (Bloch 1985, Wahnich 2016). Von unterschiedlicher Reichweite sind ihre gesellschaftlichen Vorstellungen, je nachdem ob sie im Sinne eines politischen Liberalismus argumentieren wie Hannah Arendt oder Judith Shklar oder vom Standpunkt der De-Kolonisierung des Südens, von wo aus der Mitbegründer des Weltsozialforums, Boaventura de Sousa Santos, den Süden als Ort der Ausgrenzung, des Unsichtbarmachens und des Leidens bestimmt (vgl. Aguiló 2013). Die Zielvorstellungen sind jedoch nahezu identisch. So lautet diese Vorstellung in Shklars „Liberalismus der Furcht," wo sie die Hauptaufgabe des Staates sieht,

seine Bürger vor Willkür, Verletzung und Gewalt zu schützen, wie folgt: „Jeder erwachsene Mensch sollte in der Lage sein, ohne Furcht und Vorurteil soviel Entscheidungen über so viele Aspekte seines Lebens zu fällen, wie es mit der gleichen Freiheit eines jeden anderen erwachsenen Menschen vereinbar ist." (Shklar 2013, 27). Das erinnert nicht nur an Spinozas Diktum, dass der wirkliche Zweck des Staates die Freiheit ist, sondern auch an die berühmte Passage aus dem Kommunistischen Manifest, dass die Freiheit eines Jeden die Bedingung der Freiheit aller ist (Marx und Engels 1972b, 482). Hierbei sind die lateinamerikanischen De-Kolonisierungstheorien, in deren Kontext Freires Pädagogik steht, von besonderem Interesse für ein Neudenken von Bildung, da sie ausdrücklich auf die Dekolonisierung der Unterdrückten wie der Unterdrücker zielen, eine Denktradition, die auch in den Reden und Enzykliken von Papst Franziskus aufscheint. Und selbstverständlich bedeutet Kolonisierung eine solche nach außen und nach innen. Dies bezeugt der Rassismus der USA ebenso, wie das Einsperren von Flüchtlingen in „Internierungslagern" durch ihre „Freunde", so Hannah Arendt in ihrem Essay „Wir Flüchtlinge". Und vergleichbare Internierungslager existieren, am Maßstab anderer europäischer Länder gemessen, nach wie vor hier in Deutschland in Form der Großeinrichtungen für Behinderte. Hier finden wir insbesondere in der Sozialphilosophie und Politiktheorie von Enrique Dussel zentrale Anknüpfungspunkte für ein Neudenken von Bildung, das über unseren vorrangig vom Norden her bestimmten Diskurs einer „teilnahmslosen Vernunft" (Santos 2013; vgl. Aguiló 2013) hinausgeht.

Nicht zu vergessen ist mit Walter Benjamin (1965), dass der Gegner zu siegen nicht aufgehört hat. Die Soziopathie der Herrschenden, vor kurzem durch Charles Derber (2013) in einer blendenden soziologischen Studie über die amerikanische Gesellschaft rekonstruiert, beinhaltet immer auch die Option eines neuen Faschismus, wie es die Figuren von Putin, Trump oder Erdogan nur allzu deutlich repräsentieren. Zwar sind die Kolonisatoren in gleicher Weise entfremdet, worauf die Debatten um Dekolonisierung seit Frantz Fanons Manifest „Die Verdammten dieser Erde" immer aufs neue hinweisen, doch gilt für die Entfremdung der Herrschenden, für deren notwendige Soziopathie als Herrschende, nach wie vor die Feststellung von Marx und Engels:

„Die besitzende Klasse und die Klasse des Proletariats stellen dieselbe menschliche Selbstentfremdung dar. Aber die erste Klasse fühlt sich in dieser Selbstentfremdung wohl und bestätigt, weiß die Entfremdung als *ihre eigne Macht* und besitzt in ihr den Schein einer menschlichen Existenz; die zweite fühlt sich in der Entfremdung vernichtet, erblickt in ihr ihre Ohn-

macht und die Wirklichkeit einer unmenschlichen Existenz. Sie ist […] die *Empörung* über diese Verworfenheit, eine Empörung, zu der sie notwendig durch den Widerspruch ihrer menschlichen *Natur* mit ihrer Lebenssituation, welche die offenherzige, entschiedene, umfassende Verneinung dieser Natur ist, getrieben wird." (MEW 1972a, 37). Diese Empörung jedoch überhaupt spüren zu können, verlangt eine Überwindung des quasi-intransitiven Bewusstseins (Freire 1973) der Verdammten dieser Erde, jener für wertlos, für Abfall, für Müll, für minderwertig Erklärten, in deren Herz, in deren Seele bereits die Unabänderlichkeit und Verworfenheit ihrer Existenz als Selbstabwertung eingeschrieben ist. Insofern treffen Enrique Dussels „Philosophie der Befreiung" (1989) und sein Entwurf einer gehorchenden Politik (Dussel 2013), auf den ich hier nur verweisen kann (vgl. Jantzen 2015c), den Kern eines notwendigen Neuverständnisses von Bildung als Prozess der Dekolonisierung. „Der Andere ist das einzig heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient." Um aber „die Stimme des Anderen zu hören, ist es an erster Stelle notwendig, atheistisch gegenüber dem System zu sein." (Dussel 1989, 75)[4] „Die Göttlichkeit des Kapitals zu negieren, dessen Kult der Internationale Währungsfond (IWF) über allen Göttern und jeder Ethik pflegt, ist die Bedingung der Affirmation eines nicht deistischen Absoluten." (ebd. 115)

Verlangt ist ein *radikaler Atheismus gegenüber den Herrschenden,* um jenem kulturellen Stigma zu widerstehen, das, in unserer Köpfe einprägt, es uns so unendlich schwer macht, radikal die Seite zu wechseln. Jenes Stigma also, dass wir auf uns ziehen, so Judith Herman, wenn wir die Greuel beim Namen nennen. Mit jeglicher Anrufung durch die Herrschenden (in Politik, in der Wissenschaft, im Alltag, in der eigenen Berufspraxis)[5] haben wir zu brechen, ihre „Göttlichkeit" (Dussel 1989, 115) zu negieren. Dagegen setzt Dussel die Affirmation eines nicht deistischen Absoluten, die des ausgegrenzten Anderen. „Eine Person ist nicht etwas, sondern jemand" (55). „Der Andere ist das einzig heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient. Respekt ist Schweigen, aber kein Schweigen, weil es nichts zu sagen gibt, sondern das Schweigen derer, die etwas hören wollen, weil sie etwas über den Anderen wissen wollen." (ebd. 75) „Glauben bedeutet, das Wort des Anderen anzunehmen, weil sich der Andere offenbart – aus keinem anderen Grund" […] Offenbaren heißt, sich selbst der Verletzungsgefahr auszusetzen." (ebd. 61)

Und genau hier öffnet sich diese Debatte zu Klafkis verdienstvollem Entwurf einer kategorialen Bildung (Klafki 1987). Diese begreift Bildungsprozesse als wechselseitige Erschließung der Sache für die Schüler und dieser für die Sache sowie Allgemeinbildung als Bewegung im Allgemeinen wie

z.B. im Sinne des Bezugs auf Schlüsselthemen wie Frieden und Krieg, Migration, Sexualität, Behinderung u.a.m. Kategoriale Bildung ist ein restlos relationaler Begriff. Aspekte dieser wechselseitigen Erschließung sind das Exemplarische, das Elementare und das Fundamentale. Aber kategoriale Bildung ist mehr. Sie ist nicht nur Aneignung von Bedeutungen im Sinne des Elementaren, sie ist im Sinne des Fundamentalen zugleich Herausbildung von persönlichem Sinn (Jantzen 1990, Kap. 10). Im Prozess der Aneignung der sozialen Entwicklungssituation und der (krisenhaften) Selbstentfaltung in dieser – so die Denkweise Vygotskijs (vgl. Jantzen 2008, Steffens 2011) – werden durch die bedürfnisrelevante Aktivität der Lernenden ihre Handlungen zum Sinn von etwas. Sie führen sozusagen zur emotionalen Auskleidung des je gegebenen psychischen Erfahrungs- und Erlebensraumes, in welchem sich der Mensch, Mann, Frau, Kind, befindet und in welchem er oder sie entsprechend der Umstände durch den Geist des Unterrichts beseelt werden, ihr Herz öffnen können oder verschließen müssen. Dazu aber bedarf es der „Offenbarung" des oder der Lehrenden, ihres sich Verwundbarmachens, entsprechend Marxens Dritter These über Feuerbach, dass als Basis der Realisierung einer menschlichen Gesellschaft die Erziehung der Erzieher als Kern revolutionärer Praxis zu begreifen ist (Marx 1969). Es gilt daher, sich selbst zur Disposition zu stellen, im Sinne von Rudi Dutschkes genialer Verlesung der 11. These über Feuerbach in „man muss sich verändern". Und immer existiert das unabdingbare Recht der Belehrten, als Stimme und Stimmrecht, als „voice and vote," Nein zu sagen und zurückzuweisen.

Es bedarf des beherzten politischen und persönlichen Engagements der Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie der Öffnung ihres Herzens für die Nöte der Schülerinnen und Schüler, ihrer Zivilcourage, wie das folgende Beispiel aus meiner Schulbegleitforschung in einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe I eines Schulzentrums in Bremen belegt, verfasst durch die Lehrerinnen.[6]

„Helga kam auf Wunsch ihrer Eltern in diese Klasse, bekam nicht sofort Anschluss und wollte sie Ende des 7. Schuljahres wieder verlassen. Nach vielen Gesprächen entschied sie sich zu bleiben. In der 8. Klasse erlitt sie ein traumatisches Erlebnis – ihre Mutter wählte den Freitod –, wovon sie und ihr Vater sich noch immer nicht erholt haben. Der Vater war zwischenzeitlich ebenfalls selbstmordgefährdet. In der Schule machte sich diese Krise durch häufiges Fehlen bemerkbar, was zunächst zu einer Abstufung von der Realschule in die Hauptschule und jetzt in der 10. Klasse zur Gefährdung des erweiterten Hauptschulabschlusses führte. Auf dem Höhepunkt ihrer Krise

[und wochenlangem Fehlen] zeigte sich Helgas innere Stärke. Sie gab uns Lehrerinnen und auch ihren Klassenkameraden etwas von unserem Kredit zurück, indem ihre Klassenkameradin Sigrid sie wieder in die Klasse hereinholen konnte und indem sie soviel an Unterrichtsstoff nacharbeiten konnte, dass sie jetzt ihr Ziel, mit dem erweiterten Hauptschulabschluss die Gesundheitsschule besuchen zu können, erreichen kann." (Jantzen et al. 2005, Namen anonymisiert, leicht gekürzt)

In den Gesprächen mit mir über die Notwendigkeit „sozialen Kredits" für die Schülerinnen und Schüler, wurde den Lehrerinnen zum einen ihre „große Unsicherheit deutlich: wie viel Druck und wann braucht Helga mehr Druck, z.B. durch das Einschalten fremder Hilfen – Amt für soziale Dienste, Schulermittlungsdienst, Jugendpsychiatrischer Dienst." Mit allen diesen Dienststellen haben sie Gespräche geführt, sie aber noch nicht eingeschaltet, sondern nur damit „gedroht". (ebd.) Zum anderen haben sie auf bewundernswerte Weise die Situation wider die ideologische Anrufung durch all diese Autoritäten überstanden und sich als lernende und sich selbst veränderte Menschen offenbart.

Ein derartiges Verständnis eines gemeinsamen Wohnortes, den wir gegen jede und jeden verteidigen, angefüllt mit Vertrauen, mit Zärtlichkeit, mit Resonanz, mit Tapferkeit und dem Mut, die eigene Verzweiflung und Angst als die wirklichen Gegner zu akzeptieren, kennzeichnet exemplarisch jenen Ort von Humanität, auf den die Existenz jeglicher Gesellschaft zwingend angewiesen ist und der Bildung als „educatio" erst möglich macht. Folgen wir der politischen Philosophie von Judith Shklar, so ist es notwendiger Kernbestand jeglicher Demokratie, der erfahrenen Ungerechtigkeit eine Stimme gegen die Täter zu geben, wer immer auch diese sind (Shklar 1992). Insofern kennzeichnet der Begriff der Grenze, dessen gemeinsames Bewohnen mit den und durch die Ausgegrenzten die lateinamerikanische Befreiungstheorie in den Mittelpunkt der Dekolonisierung stellt, einen raumzeitlichen Ort, den als Kern jeglicher wirklichen Pädagogik und Therapie wir zu bewohnen lernen müssen (Jantzen 2015b, 2016b, Jantzen & Steffens 2014). Als entwickelte und zu entwickelnde Praxis ist dieses gemeinsame Bewohnen der Grenze die unabdingbar notwendige anarchische Grundlage von Bildungsprozessen in und zu einer freien und demokratischen Gesellschaft.

**Fußnoten**

[1] Vortrag beim Symposium „Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung"; Universität Köln. 29.10.2016: In: Behindertenpädagogik 56 (2017) 4, 346-360

[2] In wissenschaftlicher Hinsicht könnte man Seele als die emotionale Resonanzfähigkeit verstehen, welche die Grundlage unserer Existenz darstellt (Jantzen 2010a, 2014).

[3] Dieser Gedanke trifft sich sehr gut mit unserer, von Walter Benjamin (1965, 79) hervorgehobenen „schwachen messianischen Kompetenz". Vgl. auch Jantzen 2010b.

[4] Für den Soziologen Zygmunt Bauman bedeutet dies die Außerkraftsetzung von technisch formaler Verantwortung zugunsten persönlicher Verantwortung (Bauman 1992, 1995).

[5] Den Begriff der Anrufung benutze ich hier im Sinne von Althussers Theorie der Ideologischen Staatsapparate (Althusser 1970).

[6] Agnes Kondering, Sonderschulehrerin, und Eva Hütter, Realschullehrerin. Es war eine Freude, mit ihnen zusammen zu arbeiten.

**Literatur:**

Aguiló Bonet, A. J. (2013): Die Würde des Mülls - Globalisierung und Emanzipation in der sozial- und politischen Theorie von Boaventura de Sousa Santos. Berlin

Althusser, Louis (1970) Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg 1977. http://web.archive.org/web/20070929102715/http://www.marxistische-bibliothek.de/louis_althusser.pdf (17.09.2016)

Arendt, Hannah (1986): Wir Flüchtlinge. In: dies.: Zur Zeit. Politische Essays. Berlin

Bauman, Z. (1992) Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg

Bauman, Z. (1995): Postmoderne Ethik, Hamburg

Benjamin, W. (1965): Geschichtsphilosophische Thesen. In: ders.: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Frankfurt/M. 78-94

Bildung (2016): https://de.wikipedia.org/wiki/Bildung (25.10.2016)

Bloch, E.: Naturrecht und menschliche Würde. Frankfurt/M. 1985

Buber, M. (1979): Ich und Du. Stuttgart 10.Aufl.

Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.

Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Frankfurt/M.

Derber, C. (2013): Sociopathic society. A people's sociology of the United States. London

Dussel, E. (1989): Philosophie der Befreiung. Berlin

Dussel, E. (2013): 20 Thesen zu Politik. Münster

Fanon, F. (1969): Die Verdammten dieser Erde. Reinbek

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek

Geist (2016): https://de.wikipedia.org/wiki/Geist (27.10.2016)

George, W. (Hg.) (2016): Laudato Sí. Wissenschaftler antworten auf die Enzyklika von Papst Franziskus. Gießen
Gracia, R.G. (2007): El auténtico concepto de corazón. In: Autoforma.org. Blog de aplicaciones. Artículos de educación y de actualidad. https://autoforma.org/2007/05/14/el-autentico-concepto-de-corazon/ (25.10.2016)
Habetha, Susanne et al. (2012): Deutsche Traumafolgekostenstudie. Kein Kind mehr – kein(e) Trauma (kosten) mehr? Institut für Gesundheits-System-Forschung GmbH Kiel. Schriftenreihe Bd. III, https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=deutsche+traumafolgekostenstudie
Herman, Judith L. (1993): Die Narben der Gewalt. München
Heydorn, H.-J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.
Heydorn, H.-J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.
Holquist, M. (2004): Dialogism. London 2nd.ed.
Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2. Weinheim
Jantzen, W. (2008): Kulturhistorische Psychologie heute – Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij. Berlin
Jantzen, W. (2010): Leib-Seele-Problem. In: D. Horster & W. Jantzen (Hg.): Wissenschaftstheorie. Bd. 1 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation" Stuttgart 105-11 (a)
Jantzen, W. (2010): Achtsamkeit und Ausnahmezustand – eine Hommage an Walter Benjamin und Pablo Neruda. In: Behindertenpädagogik 49, 1, 71-85 (b)
Jantzen, W. (2014): Was sind Emotionen und was ist emotionale Entwicklung? Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 14-52
Jantzen, W. (2015): Narben der Gewalt. Wege aus dem Gefängnis komplexer Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen. Eine erweiterte Buchbesprechung. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 39, 2, 76-84 (a)
Jantzen, W. (2015): Inklusion und Kolonialität – Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. In: Jahrbuch für Pädagogik 241-254 (b)
Jantzen, W. (2015): Buchbesprechung: Enrique Dussel: 20 Thesen zu Politik. Münster: 2013. In: Behindertenpädagogik 54, 1, 74-79 (c)
Jantzen, W. (2016): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: G. Feuser (Hg.: Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen (a)
Jantzen, W. (2016): Paranoider Raum und Grenze als Grundbegriffe einer Soziologie der Exklusion. In: Behindertenpädagogik 55, 2, 125-145 (b)
Jantzen, W. et al. (2005): Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts. In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart 191-209
Jantzen, W. & Aguiló, A. (2014): Inklusive Erziehung und Epistemologie des Südens: Beiträge zur Behindertenpädagogik. In: Behindertenpädagogik 53, 1, 4-29
Jantzen, W. & Steffens, J. (2014): Inklusion und das Problem der Grenze. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 4/5, 48-53
Klafki, W. (1987): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
Lévinas, E. (1992): Ethik und Unendliches. Wien
Kristeva, Julia & Gardou, Ch. (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: O. Braun & Ulrike Lüdtke (Hg.): Sprache und Kommunikation. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation". Stuttgart 2012, 39-48
Marx, K. (1969): Thesen über Feuerbach. MEW Bd. 3. Berlin
Marx, K. & Engels, F. (1972): Die Heilige Familie. MEW Bd. 2. Berlin (a)
Marx, K. & Engels, F. (1972): Manifest der Kommunistischen Partei. MEW 4. Berlin (b)
Mindestens die Hälfte der Flüchtlinge sind psychisch krank. FAZ vom 25.10.2016. http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/fluechtlinge-sind-oft-traumatisiert-13806687.html (25.10.2016)
Niederland, W.G.(1980): Folgen der Verfolgung: Das Überlebenden-Syndrom – Seelenmord. Frankfurt/M.
Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 6.Aufl.
Papst Franziskus I. (2016): „Laudato Sí". Volltext der Enzyklika. http://de.radiovaticana.va/news/2015/06/18/volltext_der_enzyklika_laudato_si%E2%80%99/1152216 (27.10.2016)
Plessner, H. (1982): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart
Roden, M. (2016): Zitat unter: http://zitatelebenalle.com/author/MAX-RODEN/ Informationen zur Person unter:https://de.wikipedia.org/wiki/Max_Roden (27.10.2016)

Rödler, P. (2016): Das Wort und das Geschenk der Mitmenschlichkeit. Bemerkungen zu Erziehung und Familie in der Welt der Menschen. In: George, W. (Hg.) : Laudato Sí. Wissenschaftler antworten auf die Enzyklika von Papst Franziskus. Gießen (Vorabdruck ohne Paginierung)
Rödler, P. (2016): Das Wort und das Geschenk der Mitmenschlichkeit. Bemerkungen zu Erziehung und Familie in der Welt der Menschen. In: George, W. (Hg.) : Laudato Sí. Wissenschaftler antworten auf die Enzyklika von Papst Franziskus. Gießen (Vorabdruck ohne Paginierung)
Sand, S. (2013): Warum ich aufhöre, Jude zu sein. Ein israelischer Standpunkt. Berlin
Santos, B. S. (2003): Crítica de la razón indolente. Bilbao
Schore, Allan (2001): The effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and mental health. In: Infant Mental Health Journal, 22, 7-66 www.allanschore.com/pdf/SchoreIMHJAttachment.pdf (27.10.2016)
Sève; L.: (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.
Shakespeare, W.: Hamlet. http://gutenberg.spiegel.de/buch/hamlet-uebersetzt-von-august-wilhelm-von-schlegel-5600/2 (27.10.2016)
Shengold, L. (1989): Soul murder revisited. Thoughts about therapy, hate, love, and memory. Introduction. New Haven. https://www.nytimes.com/books/first/s/shengold-soul.html (25.10.2016)
Shewmon, D.A. et al. (1999): Consciousness in congenitally decorticate children: Developmental vegetative state as self-fulfilling prophecy. Developmental Medicine & Child Neurology 41, 364-374
Shklar, Judith N. (1992): Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl. Berlin
Shklar, Judith N. (2013): Liberalismus der Furcht. Berlin
Sölle, Dorothee (1985): Lieben und Arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung. Stuttgart
Sölle, Dorothee (1992): Gibt es ein atheistisches Christentum? In: Sölle, Dorothee: Das Recht auf ein anderes Glück. Stuttgart 53-72
Spitz, R.A. (1972): Vom Säugling zum Kleinkind. Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart
Steffens, J. (2011): Der Begriff der Krise im Werk von Vygotskij. Berlin
Stinkes, Ursula (2012) : Entzug im Bezug oder: Das Verschütten der Asymmetrie der Bildung – eine erste Skizze. Sonderpädagogische Förderung heute 57, 3, 290-204
Türcke, C. (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München
Vidal Fernández, F. (2009): Pan y rosas: fundamentos de exclusión social y empoderamiento. Madrid
Wahnich, Sophie (2016): Freiheit oder Tod. Über Terror und Terrorismus. Berlin
Wirtz, Ursula (1989): Seelenmord: Inzest und Therapie. Zürich
Wulf, Ch., & Prenzel, M. (2012): Die Bildung der Gefühle. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, Supplement1, pp 1–10. http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-012-0288-6 (25.10.2016)

**Prof. Dr. Michael Klundt**
Hochschule Magdeburg-Stendal

# Erweiterung oder/und Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung?

Je nach allgemeinem wie konkretem Verständnis von Bildung, Bildungsrechten und Menschenrechten gestalten sich auch die Perspektiven auf die Betroffenen, wie im Folgenden gezeigt wird. Zunächst sollen ein paar Stationen auf dem Weg zum heutigen Menschenrecht auf Bildung vorgestellt werden. Danach geht es um zentrale Inhalte von sowie Einflussfaktoren auf Bildung. Daraufhin steht die sozial-spezifische Beteiligung an (formalen) Bildungs-Chancen im Vordergrund. Schließlich werden Momente gleichsam bildungsferner Bildungs-Strukturen aufgezeigt und kontextualisiert. Dabei wird betont, dass das Menschenrecht auf Bildung vor allem erstmal umgesetzt werden muss, was allerdings nicht ausschließt, dass es auch erweitert werden sollte.

Die Unantastbarkeit der Dignität bzw. Würde, d.h. die Antastbarkeit und deshalb besondere Schutzbedürftigkeit der Menschenwürde ist Bestandteil des Artikel 1 im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Stéphane Hessel, der Sohn deutsch-französischer Eltern, Widerstandskämpfer gegen die NS-Okkupation in Frankreich und Deportierter ins KZ Buchenwald, arbeitete nach dem Zweiten Weltkrieg 1948 für die französische Delegation in der UNO maßgeblich an der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen mit. Er verfasste 2010 die Schrift „Indignez-vous!" (Indigniert/Empört Euch!) über die Notwendigkeit des solidarischen und internationalistischen Widerstands gegen Unrecht, Unterdrückung, Sozialabbau, Kriegsentwicklung und Ausbeutung in der Welt. – Viele soziale Bewegungen, wie z.B. die „Indignados" (der spanische Vorläufer von PODEMOS) haben sich nach Hessels Schrift und Forderung benannt. Dignität also Wür-

de, bzw. deren Verletzung sind ein wichtiger Impuls für Menschen, sich für Menschenrechte einzusetzen und dementsprechende Änderungen voranzutreiben. Gleichzeitig muss auch immer deren schlimmster Missbrauch zur Kenntnis genommen werden, z.B. durch die schreckliche Verletzung von Menschen-Würde unter dem Decknamen „Colonia Dignidad" (sog. Kolonie der Würde). Dieses deutsch-faschistische Folterlager während der Militärdiktatur in Chile, das auch gleichzeitig als Ort massenhafter Kindes-Vergewaltigung fungierte, wird heutzutage immer noch als Happy-Bayerisches-Bierzelt-Feierort genutzt – eine furchtbare Demütigung für die überlebenden Folter-Opfer und deren Nachkommen (vgl. Colonia Dignidad, in: Wikipedia.de v. 20.6.2017).

Unterdessen weist Jean Ziegler, der Schweizer Soziologe, Politiker, zeitweise UN-Botschafter für das Recht auf Nahrung und Mitarbeiter beim UN-Menschenrechtsrat, auf Immanuel Kants Verständnis von Aufklärung hin. Dabei zitiert er nicht nur den „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit," sondern betont im Zusammenhang mit dem Kantschen Imperativ die Feststellung von Kant: „Die Unmenschlichkeit, die einem anderen angetan wird, zerstört die Menschlichkeit in mir." (zit. nach: ZEIT.de v. 22.11.2011) Mit anderen Worten könnte man sagen, dass ich mich durch die Verletzung der Menschenwürde meiner/meines Nächsten in meiner Würde verletzt/empört/indigniert fühle. Ein beeindruckender Satz. In diesem Sinne ist die Förderung von Indigniertsein, also Empörung ein unentbehrlicher Antrieb für die Umsetzung und Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung.[1]

Vor allem zwei Verständnisse von Bildung haben sich im Laufe der Geschichte der Klassengesellschaften entwickelt. Einerseits wurde und wird herrschaftskonform unter Bildung (das Recht auf) eine eher funktionale (Aus-)Bildung zu einer anständigen oder ausreichenden Verwertbarkeit verstanden (vgl. die Vorstellung vom „Humankapital Kind"). Andererseits lässt sich (das Recht auf) Bildung auch herrschaftskritisch als Befreiung von Unwissenheit und Unmündigkeit sowie als (Recht auf) Persönlichkeitsentfaltung verstehen.

Während die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 in ihren 31 Artikeln noch keine (verbindlichen) Rechtsnormen enthielt, sondern (unverbindliche) Rechtsforderungen deklariert, sieht das bei den folgenden UNO-Konventionen und dem sog. Zivilpakt sowie dem sog. Sozialpakt (1966/1973) schon anders aus: Denn hierbei handelt es sich um verbindli-

ches multilaterales Völkerrecht mit Bundesgesetz-Charakter. Zu den Grundrechten und -freiheiten für jeden Menschen (ohne Unterscheidung nach Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Religion, Eigentum usw.) zählen: Recht der Völker auf Selbstbestimmung und Entwicklung, Recht auf Arbeit und gerechte Arbeitsbedingungen, auf Gewerkschaftsbildung und -betätigung, Streikrecht, soziale Sicherheit, Schutzrecht für Familien, Mütter, Kinder und Jugendliche, angemessenen Lebensstandard, Gesundheitsschutz sowie auf Bildung, „die auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und das Bewusstsein ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss" (Artikel 13, WSK-bzw. Sozial-Pakt). Auch der UN-Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte bindet somit das Recht auf Bildung an die Menschenwürde. Ferner formulieren die AEM und die beiden Pakte das Recht auf Teilnahme am kulturellen Leben, Teilhabe am Nutzen des wissenschaftlichen Fortschritts, Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person, Freiheit von Sklaverei, Leibeigenschaft und Folter, würdige Behandlung von Häftlingen und Strafgefangenen, Freizügigkeit und Ausreisefreiheit, Unschuldsvermutung beim Strafprozess, gerechte Behandlung vor Gericht, Recht auf Gedanken-, Meinungs-, Versammlungs-, Vereinigungs-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Recht auf Teilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten, Minderheitenschutz. Die genannten Rechte korrespondieren mit Pflichten, die jede und jeder gegenüber der Gemeinschaft hat und dürfen nicht im Widerspruch zu den Zielen und Grundsätzen der UNO ausgeübt werden. Demnach gibt es kein Menschenrecht auf Rassismus, kein Recht auf Rassenhass, kein Recht auf Kriegspropaganda und kein Recht auf (neo-)nazistische Betätigung und Verlautbarungen.[2]

Doch, wozu braucht es dann noch eine UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), wenn es doch schon seit 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die beiden Pakte gibt? Mit der UN-KRK wurde das Kind als Trägerin und Träger eigener Rechte in den Vordergrund gestellt, dessen Interesse stets zu berücksichtigen ist. Kinder sind Menschen, aber keine kleinen Erwachsenen. Sie entwickeln sich, aber, wie der polnische Pädagoge Janusz Korczak sagte: „Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer." Kinderrechte sind also Menschenrechte für Kinder. Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen von 1989 wurde von über 192 Staaten unterzeichnet. 1992 ratifizierte auch Deutschland die UN-Kinderrechtskonvention, in der es um Schutz-, Förderungs- und Beteiligungsrechte z.B. in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Freizeit und Kultur geht. Allerdings war die Ratifizierung mit Vorbehalten verbunden.

Denn die Bundesrepublik tat sich von Anfang an schwer mit der ungeteilten Anerkennung und Umsetzung der UN-KRK. Alleine durch den bis 2010 geltenden ausländerrechtlichen Vorbehalt gegenüber dem Abkommen, glaub(t)en sich Landesregierungen der Bundesländer berechtigt, minderjährige Flüchtlinge bspw. in Abschiebehaft nehmen, der Schulpflicht entziehen oder ihnen Rechte auf Gesundheitsversorgung oder kindgemäße Rechtsberatung vorenthalten zu dürfen.

Seit der vorbehaltlosen Anerkennung der UN-KRK geht es bspw. in fast allen Bundesländern darum, ob geflüchtete Kinder vom ersten Tage an ein Recht auf Bildung haben oder erst nach der Klärung ihres Flüchtlingsstatus. Da sich letzteres oft viele Monate hinziehen kann, wird den Kindern bis dahin völkerrechtswidrig das Recht auf Bildung vorenthalten. Ein ähnlicher Streitpunkt betrifft die Verletzung des Kindeswohlvorrangs durch zeitweilige Aussetzung des Rechts auf Familienzusammenführung für bestimmte unbegleitete Flüchtlingskinder. Auch deshalb kann die politische und zivilgesellschaftliche Auseinandersetzung um die Einführung von Kinderrechten in die Verfassung als ein Kampf um ein Signal für die Umsetzung von Kinderrechten auf Schutz, Förderung und Beteiligung in die politische, rechtliche, wissenschaftliche, schulische und mediale Öffentlichkeit verstanden werden.

Viele Millionen Kinder und Erwachsene haben sich weltweit in den letzten Jahrzehnten für die Umsetzung der Kinderrechte engagiert, wodurch die geschriebenen Gesetze mehr als bedrucktes Papier wurden. Inzwischen hat die KRK auch ein Zusatzprotokoll erhalten, das Kindern die Möglichkeit gibt, ihre Rechte einzuklagen. Aus Sicht des UN-Kinderrechte-Ausschusses ist es nun nötig auf kommunalen und Länder-Ebenen kindgerechte ombudschaftliche Beschwerdestellen zu schaffen, die ermöglichen, dass Kinder auch wirklich zu ihrem Recht gelangen. Da das Recht auf Bildung auch eines der Kinderrechte darstellt, könnte hier eine neue Dynamik des Verständnisses und der Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung entstehen. Wo die Wurzeln der heutigen Bildungs- und Menschenrechtsdebatten liegen, soll im folgenden skizziert werden.

**Herkunft von Bildungsrechten**

Die verschiedenen Phasen der Französischen Revolution von 1789 bis 1799 drücken sich auch in ihren jeweiligen Erklärungen und Verfassungsentwürfen aus. Mit der am 26. August 1789 von der französischen Nationalversammlung beschlossenen und verkündeten „Erklärung der Menschen- und

Bürgerrechte“ liegt die erste explizite Menschenrechtserklärung in Europa vor. Sie ist bei aller Aufklärung und Fortschrittlichkeit noch ganz im Geiste der konstitutionell-monarchischen Ordnung konzipiert, wobei Frauen, Sklaven und Kolonialvölker sowie Nicht-Besitzende von Gütern und Vermögen weiterhin ausgeschlossen bleiben. Auch ein ausdrückliches Recht auf Bildung kennen die Präambel und die folgenden 17 Paragraphen der Erklärung von 1789 noch nicht. In der republikanischen Verfassung vom 24. Juni 1793 sieht das dagegen schon ganz anders aus: Sie proklamierte nicht nur in Artikel Eins, dass „das Ziel der Gesellschaft das allgemeine Glück“ sei, sondern bestätigte im Folgenden auch soziale Rechte wie das Recht auf Arbeit, Unterstützung und auf Bildung. Artikel 22 besagte etwa: „Der Unterricht ist für alle ein Bedürfnis. Die Gesellschaft soll mit aller Macht die Fortschritte der öffentlichen Aufklärung fördern und den Unterricht allen Bürgern zugänglich machen.“ Im Unterschied zur Erklärung von 1789 erkannte die Verfassung von 1793 nicht nur das Widerstandsrecht der Bevölkerung gegen Unterdrückung an (Artikel 33), sondern legte auch das Recht auf und die Pflicht (!; M.K.) zur Revolution nach Artikel 35 fest: „Wenn die Regierung die Rechte des Volkes verletzt, ist für das Volk und jeden Teil des Volkes der Aufstand das heiligste seiner Rechte und die unentbehrlichste seiner Pflichten“ (vgl. Markov/Soboul 1989, S. 285f.). Der Anspruch an Bildung als Teil der Menschenrechte ist seitdem nicht mehr aus der Menschheitsgeschichte wegzudenken – auch wenn noch lange Zeit viele Menschen davon ferngehalten wurden und werden.

**Arbeitende Kinder und ihr Recht auf Bildung vor 180 Jahren**

Deshalb setzten sich auch zur Zeit der kapitalistischen Industrialisierung im 19. Jahrhundert arbeitende Mädchen und Jungen für ihre Rechte ein und verlangten unerhörter Weise, nicht nur ausgebeutet zu werden, sondern ein Recht auf Ruhe und Spiel sowie darauf, Lesen und Schreiben zu lernen. Sie sagten: „Wir respektieren unsere Meister und sind gewillt, für unseren Lebensunterhalt und den unserer Eltern zu arbeiten, aber wir wollen mehr Zeit zum Ausruhen, für ein bisschen Spiel und um Lesen und Schreiben zu lernen. Wir halten es nicht für richtig, dass wir nur arbeiten und leiden müssen, von Montagfrüh bis Samstagnacht, um andere reich zu machen. Geehrte Gentlemen, informieren Sie sich sorgfältig über unsere Lage!“ (Petition von Kindern an das englische Parlament, 1836; zit. nach: Liebel 2007, S. 15) Bekanntlich sind leider einige dieser Forderungen für viele Millionen Jungen und v.a. Mädchen auch heute noch sehr aktuell.

Die mit dem aufsteigenden Kapitalismus aufkommende Bewegung der Arbeiterinnen und Arbeiter hat sich seit dem 19. Jahrhundert auch deshalb intensiv mit dem Recht auf Bildung auseinandergesetzt, weil dieses Recht den meisten Arbeiterinnen und Arbeitern vorenthalten wurde. In seinem Vortrag „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen", gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungsvereins am 24. Februar 1872, berichtet einer der großen Väter der deutschen Sozialdemokratie, Wilhelm Liebknecht über die Strukturfunktionalität von Bildung und Schule: „Die Schule ist das mächtigste Mittel der Befreiung, und die Schule ist das mächtigste Mittel der Knechtung – je nach der Natur und dem Zweck des Staats. (…) Die Schule, wie sie ist, und die Schule, wie sie sein soll, verhalten sich zueinander genau gleich dem Staat, wie er ist, und dem Staat, wie er sein soll." (Liebknecht 1872; zit. nach: Schröder 1976, Kap. 3). Ihm war somit klar, dass Bildung, Schule und Wissen immer nach ihrem jeweiligen sozialen Kontext befragt werden müssen.

Entsprechend Thomas H. Marshalls Modell lassen sich grob drei Phasen des Kampfes um Menschenrechte im Laufe der letzten drei Jahrhunderte entdecken. Von den Kämpfen um liberale Abwehr- und Freiheitsrechte gegenüber dem Staat seit dem 18. Jahrhundert (erste Phase: amerikanische und französische Revolution 1776/1789) über die Auseinandersetzungen um gleiche politische Teilhaberechte für alle Bürger und Bürgerinnen (unabhängig von der sozialen Herkunft) seit dem 19. Jahrhundert (zweite Phase: Revolution von 1848 und Pariser Kommune von 1871) bis zu Kämpfen um soziale Grund- und Menschenrechte für alle (z.B. auf Arbeit, Bildung und Gesundheitsversorgung) seit der russischen Oktoberrevolution von 1917 und der deutschen Novemberrevolution von 1918 als dritte Phase (ausgedrückt etwa in der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und in einigen Länderverfassungen – z.B. Hessen, NRW – nach 1945; vgl. Deppe 2009, S. 6).]

Als ein Menschenrecht gehört das Recht auf Bildung somit zum „Katalog der völkerrechtlich verbindlichen Menschenrechte und Grundfreiheiten wie etwa die Meinungs- und Versammlungsfreiheit, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit oder das Recht, Gewerkschaften zu gründen und sich in ihnen zu organisieren," wie Heiner Fechner schreibt. Doch, so fügt er auch hinzu, „diese Tatsache ist in Deutschland weithin unbekannt – wenn von Menschenrechtsverletzungen die Rede ist, wird regelmäßig weder vom Recht auf Bildung noch von den Rechten auf Arbeit, auf angemessenen Wohnraum oder Lebensstandard berichtet" (Fechner 2009, S. 11).

Dies ist umso bedauernswerter, als das Menschenrecht auf Bildung im Prinzip erst die Voraussetzung dafür schafft, dass andere Menschenrechte überhaupt wahrgenommen werden können. „So sind ohne den Erwerb eines sozioökonomischen und politischen Grundwissens die politischen Rechte auf Meinungs- (Art. 19 Zivilpakt), Versammlungs- (Art. 21 Zivilpakt) und Vereinigungsfreiheit (Art. 22 Zivilpakt) sowie Teilhabe an öffentlichen Angelegenheiten samt der Bekleidung öffentlicher Ämter (Art. 25 Zivilpakt) weitgehend sinnentleert, das Recht auf Arbeit (Art. 6f Sozialpakt) sowie die Rechte auf Teilnahme am kulturellen Leben oder an den Errungenschaften des wissenschaftlichen Fortschritts (Art. 15 Sozialpakt) nur schwer zu gewährleisten." (Fechner 2009, S. 11)

**Bildung zwischen Menschenrecht und Manipulation**

Eigentlich hat jeder Mensch (vom Säugling bis zum Erwachsenen) einen starken Drang, sich und seine Umwelt zu entschlüsseln und zu verstehen, sich somit Welt aktiv-partizipativ anzueignen, um darin mit- und selbstbestimmend handelnd tätig zu werden. Einem solchen Verständnis von Bildung als Menschenrecht auf Persönlichkeitsentfaltung und Beteiligung an Welt stehen Ansichten diametral gegenüber, welche Bildung und Erziehung als Zurichtung und Dressur zukünftigem, verwertbarem Humankapitals ansehen. Für die Unternehmer-Zeitung „Industriekurier" vom 7. Oktober 1965 war etwa die „Demokratisierung der Wirtschaft (…) so unsinnig wie eine Demokratisierung der Schulen, der Kasernen und der Zuchthäuser." Damit verdeutlichte das Blatt nicht nur den privatkapitalistischen „Herr-im-Hause"-Standpunkt gegenüber Mitbestimmungsforderungen von Betriebsräten und Gewerkschaften. Das Zitat offenbarte auch einiges über das damalige Verständnis von Bildung und Schule. Sie wurden eher zwischen Kasernenhof- und Zuchthaus-Disziplin verortet, als im Bereich Aufklärung, Emanzipation, Selbstentfaltung und Mündigkeit.

Ähnlich instrumentell betrachtet der SPD-Politiker Thilo Sarrazin Erziehung, wenn er als Vorbild für das Schulsystem die Zurichtung und Dressur von Tieren ansieht und damit einmal mehr sein extrem autoritäres Verständnis von Bildung verdeutlicht. So schreibt er. „Jeder Jäger weiß von seinem Hund und jeder Reiter von seinem Pferd, dass er seinem tierischen Freund, der seine Führung erwartet, nichts abfordern kann, wenn er ihm keine Zuwendung zuteil werden lässt. Er weiß aber auch, dass sich das Pferd nicht von selber dressiert und der Hund nicht von alleine apportiert. Viel anders sind die Regeln nicht, die in der menschlichen Erziehung gelten" (Sarrazin 2010, S. 201). Man merkt sofort, dass hier der allwissende Pädagoge spricht

und bei aller Polemik wird hiermit zumindest sichtbar, dass es fundamental unterschiedliche Verständnisse von Bildung (und Erziehung) gibt.

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen von 1948 stellt in Artikel 26, Absatz 1 zu Bildung fest: „Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung." Daraufhin formuliert die UNO folgende Bildungsziele in Absatz 2: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein." Von diesem Maßstab aus sollten sich Reflexionen über Bildung als Menschenrecht in Deutschland besonders leiten lassen (vgl. Klundt 2017a, S. 114ff.).

Bildung lässt sich somit als individueller und kollektiver Menschheits-Prozess der Aufschlüsselung von Selbst- und Weltbild beschreiben. Sie zeichnet sich nicht nur durch die Anhäufung von vielem Wissen aus, sondern auch durch das Denken in Zusammenhängen. Bildung bedeutet, Vorkommnisse des natürlichen, politischen, sozialen, wissenschaftlichen und geistig-kulturellen Lebens in ihrer Kausalität, Wechselwirkung und Widersprüchlichkeit, in ihrer Entstehung und Entwicklung – also auch Veränderung – zu begreifen. Bildung impliziert auch die Entwicklung zu vernunftgeleiteter Autonomie und individueller, allseitiger Persönlichkeitsentfaltung. Ziele humanistischer Bildung sind demnach Mündigkeit (vgl. Kant), Ganzheitlichkeit (vgl. Pestalozzi), Humanität (vgl. Humboldt), Aufklärung, Mit- und Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, Verantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit (vgl. Demirovic 2015, S. 221ff.).

**Kommerzialisierung**

Doch Aufklärung, als Menschenwürde und Vernunft verpflichtete Bildung verstanden, war und ist stets gefährdet von einflussreichen Herrschaftsgruppen, die ihre Privilegien durch die Verbreitung von herrschaftskritischen Erkenntnissen in der Bevölkerung bedroht sehen. Wenn es nach den vielen auf Bildungsprozesse, Schulen und Schulbücher Einfluss nehmenden privatwirtschaftlichen Lobbygruppen geht, sollte Bildung beispiels weise fast nur noch mit der Bildung von sog. Humankapital gleichgesetzt werden. Die Organisation „Lobbycontrol" verweist darauf, dass inzwischen die Daimler AG Schularbeitshefte zu „Design und Aerodynamik" für den Unterricht in NRW

herstellt, die von der Metallindustrie finanzierte INSM („Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft") oder Europas größter Medienkonzern, das Milliarden-Steuer-Spar-Modell „Bertelsmann-Stiftung" und andere neoliberale „Denk-Fabriken" inzwischen (mit)bestimmen, was an Deutschlands Schulen über Finanzsystem, Wirtschaft und Sozialstaat gelehrt und gelernt wird. Energie-Oligopole lehren Stromsparen, Agrochemie- und Saatgut-Multis wie Bayer unterstützen Schülerlabore und propagieren unter der Hand Gentechnik für die Landwirtschaft, Volkswagen bringt Klimaschutz bei (angesichts des Diesel-Abgas-Skandals besonders pikant), Energiekonzerne propagieren Tiefenverklappung von Kohlendioxid mit der CCS-Hochrisikotechnologie, Finanzindustriekonzerne erklären den Umgang mit Geld, die INSM lehrt Gefahren und Probleme übermäßiger Sozialstaatlichkeit für die Wettbewerbsfähigkeit, Bertelsmann- und Nixdorf-Stiftung lassen eigene Schul-Lehrbücher schreiben, in denen der angeblich überbordende Wohlfahrtsstaat gegeißelt wird und die an Schulen in Sachsen, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern eingesetzt werden (vgl. Kamella 2013). Dabei wird versucht ein Verständnis von Bildung zu verankern, das dem Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, dem Artikel 13 des UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie den Artikeln 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention relativ wenig Rechnung trägt. Stattdessen lässt sich eher von Indoktrination und struktureller Beeinträchtigung des Kindeswohls sprechen (vgl. Dimmelmeier 2015).

**Militarisierung**

Ein besonderes Bildungsverständnis enthält auch der Koalitionsvertrag der Bundesregierung aus CDU/CSU und SPD von 2013. Darin steht der ausdrückliche Beschluss, mehr Bundeswehr in den Schulen und anderen Bildungsstätten einzusetzen. So heißt es: „Die Jugendoffiziere leisten eine wichtige Arbeit bei der Information über den Auftrag der Bundeswehr. Wir begrüßen es, wenn möglichst viele Bildungsinstitutionen von diesem Angebot Gebrauch machen. Der Zugang der Bundeswehr zu Schulen, Hochschulen, Ausbildungsmessen und ähnlichen Foren ist für uns selbstverständlich" (Koalitionsvertrag 2013, S. 177). Reklame für die Bundeswehr läuft jedoch oft darauf hinaus, wie in BRAVO für „Action," „Fun" und „coole Panzerfahrten" zu werben, damit 10- bis 16-jährige „lernen," was Militär ist (vgl. SPIEGEL online v. 18.9.2012). Denn das angeblich anständige Kriegshandwerk hat immer noch einen etwas schlechten Ruf in unserer „glückssüchtigen Gesellschaft" (Ex-Bundespräsident Joachim Gauck laut: ZEIT online v. 12.6.2012). Die deutsche Bevölkerung hat immer noch ein relativ gespaltenes Verhältnis zum Schießen und Töten (vgl. Körber-Stiftung 2014, S. 4). Das muss sich

nach Ansicht einiger Politiker dringend ändern. Wer auf Tod bringenden und gesundheitsschädlichen Produkten für Erwachsene (wie Zigaretten oder Alkohol) deutlich schreibt, dass sie todbringend und gesundheitsgefährdend sind, aber Kindern und Jugendlichen nicht erzählt, wie viele Soldaten mit Verletzungen, Traumata, Tötungserfahrungen oder sogar dem eigenen Ableben im Kriegseinsatz zu rechnen haben, handelt wider die Kinderrechte. Militär in Bildungseinrichtungen und Minderjährige auf Mordwerkzeugen sind demnach weniger Bildung, als eine Form von struktureller Kindeswohlgefährdung (vgl. Cremer 2013, S. 19f.).

**Bildungsferne Bildung?**

Sogenannte bildungsferne Menschen lassen sich aber auch an Orten finden, wo sie nicht sofort vermutet worden wären. Stellen wir uns vor, ein gesamter Abiturjahrgang eines Bundeslandes erhält für das Fach Geographie die Aufgabenstellung, die Standortvorteile japanischer Atomkraftwerke an den Küsten des erdbebengefährdeten Landes zu erläutern. Die konkrete Aufgabenstellung lautet: „Im Rahmen des Ausbaus der Energieerzeugung aus Kernkraft wurde beschlossen, die japanischen Kernkraftwerke an den Küsten, jedoch in Entfernung zu den großen Verdichtungsräumen zu errichten. Begründen Sie diese Entscheidung und stellen Sie positive Effekte für die Entwicklung der räumlichen Strukturen an diesen Standorten dar!“ („Das Meer ist eine einfache Methode zur Abfallentsorgung“ 2011).

Was wird hier von den Jugendlichen verlangt? Erstens sind Atomkraftwerke und deren Bau grundsätzlich nicht zu hinterfragen. Zweitens darf deren Installierung an Küsten nicht problematisiert werden. Denn beides wäre streng genommen nicht im Sinne der Abitur-Aufgabe und müsste demnach Noten-irrelevant bleiben oder gar Noten-Abzüge bedeuten, da das Thema bzw. die Aufgabenstellung verfehlt worden wären. Die Schüler/innen sind somit – wollen sie ihr Abitur bestehen – gezwungen, die positiven Effekte von Atomkraftwerken und deren Errichtung an den Landesküsten Japans zu betonen und zu begründen. Das tun dann auch die meisten, verweisen auf die absolute Sicherheit für die Großstädte Japans, auf die gute Möglichkeit, radioaktiven Müll gleich im Meer zu versenken, die an Sicherheit grenzende Unwahrscheinlichkeit von Tsunamis und Erdbeben und die grundsätzliche, absolute Sicherheit der Reaktoranlagen. Manche Schüler/innen problematisieren, trotz klarem Verstoß gegen die vom Kultusministerium vorgegebene Aufgabenstellung, aber dennoch das grundsätzliche Sicherheitsrisiko von AKWs, die Atommüll-Frage, die Gefahr von Erdbeben sowie die Möglichkeit von Tsunamis.

Durch diese Abitur-Aufgabe aus dem Jahre 2010 – also ein Jahr vor der Katastrophe von Fukushima – wurden nicht nur Demagogie und Bevormundung ausgeübt, da formal nur Gründe für die Verteidigung von Atomreaktoren und deren Bau an Küsten, jedoch keine Kritik, nicht einmal Pro/Contra-Diskussionen, vorgesehen waren. Gleichzeitig wurden auch Opportunismus und Konformismus gefördert; auf keinen Fall jedoch Ziele humanistischer Bildung in Richtung Mündigkeit, Aufklärung, Mit- und Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, Verantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit. Es müsste demnach konstatiert werden, dass die armen Absolvent(inn)en dieses Schulsystems mit einer solchen Abitur-Aufgabe entmündigt, von wirklicher Bildung – auch im Sinne allseitiger Persönlichkeitsentwicklung – fern gehalten werden und hinsichtlich ihrer sozialen Verantwortlichkeit als geradezu schwach ausgebildet bezeichnet werden können. Insofern wären sie als „bildungsfern" und „sozial schwach" zu beschreiben. Gleichzeitig erscheinen jedoch das Bildungssystem dieses Bundeslandes und seine Abiturient(inn)en jährlich als die scheinbar intelligentesten und klügsten Schüler/innen in fast allen wettbewerbsorientierten nationalen wie internationalen Leistungstests für Bildungskompetenzen (vgl. PISA etc.). Wie passt so etwas zusammen?

Von den Maßstäben umfassender und humanistischer Bildung aus betrachtet – geschweige denn von dem der vernunftgeleiteten Autonomie und individuellen, allseitigen Persönlichkeitsentfaltung – sind die verschiedenen Lernleistungsvergleichs-Tests meilenwert entfernt von Bildung, da sie doch in der Regel nur das angehäufte und ausgespuckte Wissen testen. Dazu passt im Übrigen auch, dass Kreativität und produktive Phantasie grundsätzlich nicht abgefragt werden (können), obwohl gerade sie für viele Wirtschaftsinnovationen und Produktentwicklungen Voraussetzungen sind. Bei den verschiedenen wettbewerbsorientierten Leistungsvergleichstests handelt es sich offenkundig ebenfalls um ein Verständnis von Bildung, das dem Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, den Artikeln 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention sowie dem Artikel 13 des UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte relativ wenig Rechnung trägt.

**Sozial-ungleiche Rechte auf Bildung**

Derweil wird oft behauptet, dass die alte soziale Frage längst überwunden und etwa durch eine „neue Bildungs-Frage" ersetzt worden sei (vgl. Deggerich 2002). Deshalb ist es wichtig die realen Arm-Reich-Verhältnisse und deren Wahrnehmung durch die Politik genau unter die Lupe zu nehmen, denn dass Armutsrisiken in Deutschland je nach sozialer Herkunft verteilt

sind, haben in den letzten Jahren viele Untersuchungen untermauern können (vgl. Klundt 2017b, S. 43ff.). Dabei führt Armut nicht nur dazu, dass sich benachteiligende Lebenslagen negativ auf Gesundheit und die Bildungskompetenzen auswirken, da eine niedrigere soziale Herkunft auch kleinere Bildungsförderung und damit geringere Ergebnisse bedeutet. Hinzu kommt noch, dass selbst bei gleicher Leistung meist der familiäre Hintergrund der Schüler/innen maßgeblich über ihre Bildungschancen entscheidet. So werden Bildungs- und damit Karriere- und Partizipationschancen buchstäblich „vererbt". Der Eliteforscher Michael Hartmann berichtet ähnliches über die zentralen Determinanten beim Übergang zu weiterführenden Schulen nach der Primarstufe. Nicht nur die milieubedingt besseren Leistungen der Kinder aus den höheren Schichten und Klassen machen sich dabei bemerkbar, sondern, so Hartmann, „auch die je nach sozialer Herkunft stark differierenden Beurteilungen der Lehrkräfte. So benötigt z. B. nach einer Erhebung unter allen Hamburger Fünftklässlern ein Kind, dessen Vater das Abitur gemacht hat, ein Drittel weniger Punkte für eine Gymnasialempfehlung als ein Kind mit einem Vater ohne Schulabschluss. Bei Versetzungsentscheidungen sind dieselben Mechanismen zu beobachten." (Hartmann 2005, S. 45)

Ähnliches bestätigt eine Sonderauswertung des Mikrozensus zum sozioökonomischen Status von Schüler(inne)n im Statistischen Bundesamt. Zwar verweist die Autorin Daniela Nold darauf, dass laut Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte jede und jeder unabhängig von Alter, Geschlecht und sozialer Herkunft Zugang zu Bildung haben soll. Doch muss sie PISA- und IGLU-Vergleichsstudien bestätigen, wonach Bildungserfolg und Bildungsbeteiligung von der sozialen Herkunft der Kinder abhängig sind. Demnach befinden sich Kinder aus sog. bildungsfernen, einkommensschwachen und migrantischen Familien unabhängig von der jeweiligen Leistung überproportional häufig auf Haupt- und Sonderschulen und unterproportional auf Gymnasien. Das genaue Gegenteil gilt für Kinder aus sozial privilegierten Familien. „Die durchgeführten Analysen zeigen deutlich, dass die Art der besuchten Schule vom sozioökonomischen Hintergrund sowie vom Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängt und dass sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den unterschiedlichen Schularten deutlich unterscheidet. Während sozial besser gestellte, bildungsnahe Familien sowie Familien ohne Migrationshintergrund das Potenzial ihrer Kinder stark ausschöpfen, liegen bei bildungsfernen, sozial schwachen Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund oftmals Begabungsreserven brach. Soziale Ungleichheiten reproduzieren sich über Generationen hinweg und die Humanressourcen der Gesellschaft werden nicht

in optimaler Weise entwickelt und genutzt. Dies stellt insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Risikolagen von Kindern und der demografischen Entwicklung ein großes Problem dar". (Nold 2010, S. 149)

Obgleich eine OECD-Studie von 2015 darauf hinweist, dass sich der Ausbau von frühkindlicher Bildung vor und die Chancen auf einen Ausbildungsplatz nach der Schule in Deutschland deutlich verbessert haben, kann auch sie nicht verhehlen, dass Bildungschancen immer noch zu oft vererbt werden und aus armen Verhältnissen stammende Schüler/innen viel zu oft dort verbleiben (vgl. Osel 2015/Peter 2015). In einer der letzten Auswertungen aus der PISA-Studie 2012 zu sog. leistungsschwachen Schüler(inne)n wird auch dies abermals unterstrichen: „Für Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern ist das Risiko, als leistungsschwach zu enden, viel höher als für Kinder aus wohlhabenderen Schichten," resümiert dazu Sabine Müller vom Berliner ARD-Hauptstadtstudio (Müller 2016).

Jetzt ließe sich doch eigentlich vermuten, dass dann Schulen in sog. sozialen Brennpunkten und mit besonders vielen Kindern mit Migrationshintergrund auch eine besonders hohe, an ihrem Mehrbedarf orientierte zusätzliche Förderung erhalten, im Verhältnis zu anderen Schulen. Doch dies ist offensichtlich sehr häufig nicht der Fall in Deutschland. Eine Untersuchung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) mit dem Titel „Ungleiches ungleich behandeln!" durch den Autor Simon Morris-Lange kommt stattdessen zu folgendem ernüchternden Ergebnis: „Die schlechteren Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund werden bei der Finanzierung von Grund- und Sekundarschulen bislang nur unzureichend berücksichtigt. Die Folge: Schulen mit einem hohen Zuwandereranteil und Schulen in sozial schwieriger Lage erhalten trotz Mehrbedarf zum Teil ebenso viele Zuschüsse wie die ‚Durchschnittsschule' oder sogar weniger – sehr zum Nachteil der Schüler mit Migrationshintergrund" (Morris-Lange 2016, S. 4).

In ihrer Studie „Bildung auf einen Blick" von 2015 untersuchte die OECD auch die Bildungs-Mobilität zwischen den Generationen. Hinsichtlich des Anteils der 25- bis 64-jährigen, deren Bildungsabschluss höher oder niedriger liegt als der ihrer Eltern, lassen sich für alle OECD-Staaten im Durchschnitt 39,2 Prozent Bildungsaufstieg (mit Finnland, Frankreich, Polen, Niederlanden, Schweden deutlich darüber) und zu 11,6 Prozent Bildungsabstieg feststellen (Finnland, Frankreich, Spanien, Italien liegen deutlich darunter). In Deutschland liegen der Bildungsaufstieg unterdurchschnittlich bei nur

24 Prozent und der Bildungsabstieg überdurchschnittlich bei 17,9 Prozent. Somit gelingt in Deutschland die Bildungsmobilität unterdurchschnittlich nach oben, aber überdurchschnittlich nach unten, was für das Bildungssystem einem Armutszeugnis gleichkommt (vgl. OECD 2015, S. 109; Müller/Neubacher 2015, S. 72).

**Bildung als Patent-Rezept gegen Armut?**

Bildungsungleichheiten sind in der Regel die Folge von sozio-ökonomischen Ungleichheiten und nicht umgekehrt. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat das in seinen Analysen des Bildungssystems als Reproduktions-, Allokations- und Legitimationsinstitution von Klassengesellschaften eindrücklich untermauern können. So bestehe das objektive Ziel des Bildungssystems gerade nicht etwa darin, allen gleichermaßen das Lernen zu ermöglichen, sondern eine Hierarchie der Leistungsunterschiede herzustellen und die Aufteilung in sogenannte ‚gute' und ‚schlechte', ‚begabte' und ‚unbegabte' Schüler/innen zu organisieren. Damit entpuppe sich die Betriebsfunktion des Bildungssystems als etwas gänzlich anderes, als viele glauben (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 15ff.). Laut Bourdieu machen die Prinzipien eines solchen Wettbewerbs, der darauf aufbaut, dass „die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, (…) es notwendig und hinreichend, dass die Schule (…) die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert. Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur" (Bourdieu 2001, S. 39) und verleihe dieser somit den „Anschein von Legitimität" (ebd., S. 25). Seine Beurteilungen von scheinbar objektiven Messungen vermeintlicher Begabungen und Nichtbegabungen überzeugen demnach die voraussichtlichen Verlierer davon, ihr Scheitern als selbst verschuldet anzusehen und sich mit ihrer Abwertung abzufinden.

Dem gegenüber „begründet" das Bildungssystem den Kindern der höheren Klassen mit hoher Wahrscheinlichkeit deren vermeintlich selbst erarbeiteten sozialen Aufstieg zur vererbten Position ihrer Eltern im sozialen Raum. Nach Bourdieu handelt es sich hierbei um eine Art von „Klassenrassismus" (ebd., S. 147), der die Herrschenden als Wesen höherer Art und Wertigkeit darstellt und die Beherrschten als nicht sehr intelligentes Gesindel (vgl. Thilo Sarrazins Sozialrassismus: Foroutan u. a. 2010, S. 5ff.). Je höher man also im Bildungssystem gelange, umso mehr Jugendliche und junge Erwachsene hoher sozialer Herkunft treffe man dort an, wobei allein die Notenverga-

be schon dafür sorge, aber in Deutschland zudem ergänzt werde durch eine ihre Wirkungen noch zementierende Dreigliedrigkeit des Schulsystems (vgl. Wernicke 2009, S. 31).

**Fazit**

Menschenrechts-geleitete Untersuchungen von Bildungschancen je nach sozialer Herkunft müssen immer auch danach befragt werden, welche Bildung und welche Chancen hierbei zur Verteilung anstehen. Umgekehrt sind gesellschaftspolitische Debatten über sogenannte bildungsferne Menschen ebenfalls hinsichtlich ihrer Beschreibungsprämissen zu analysieren. Das Menschen-Recht auf Bildung sollte indes als Befreiungsmöglichkeit angesehen werden und nicht als Zwang zum Bulimie-Lernen für Burnout-Kids, wie es leider viel zu oft von jungen Menschen erlebt wird (vgl. von Westphalen 2015). Schließlich lässt sich die Frage stellen, inwiefern bereits die gesellschaftliche Ordnung und das vorhandene Bildungssystem aus strukturellen Gründen reale Bildungsprozesse behindern und einen buchstäblichen Irrationalismus befördern (können). Das bedeutet allerdings, sich genauer mit den sozialen und ideologischen Bedingungs- und Bedeutungsfaktoren für Bildungsprozesse zu beschäftigen und herauszuarbeiten, wie Erwachsene und Kinder ermächtigt werden können, diese Strukturen selbst zu durchschauen und darauf in ihrem besten Interesse einzuwirken. Schließlich könnte (das Recht auf) „Bildung" auch so verstanden werden, wie es der französische Aufklärer im 18. Jahrhundert und Verantwortliche des ersten Bildungs-, Schul- und Erziehungsplans der Französischen Revolution, Marquis de Condorcet 1792 formuliert hat: „Bildung macht die Menschen ungehorsam und schwer zu regieren." (zit. nach: Zoughebi 2014, S. 7). Damit wären wir wieder bei unserer Anfangsforderung zur Bildung von Indigniertheit bzw. Empörung als notwendigem Impuls zum Einsatz für das Menschenrecht (auf Bildung).

Frei nach Karl Marx' 11. Feuerbach-These könnte dies bedeuten, keine allzu großen Illusionen hinsichtlich der Veränderung von Herrschaft und Ungleichheit durch Veränderung von Menschenrechts-Artikeln zu hegen. Heißt es bei Marx noch: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt drauf an, sie zu verändern", so könnte in unserem Zusammenhang geäußert werden: Die Juristinnen und Wissenschaftler haben die Menschenrechte nur verschieden interpretiert, es kommt drauf an, sie anzuwenden bzw. umzusetzen. Hinsichtlich vorfindbarer verbaler Progression bei gleichzeitiger realer Regression, ist es wichtig, pragmatische Umsetzungsaspekte zu beachten: So müssen z.B. geflüchtete Kinder vom ersten Tag ihres

Aufenthalts in Deutschland an ihr Recht auf Bildung geltend machen dürfen und nicht erst nach Monaten bürokratischer Entscheidungen (vgl. Reimer-Godinskaya/Schulze 2017, S. 12ff.). Ebenso müsste z.B. für den sog. 6. WSK-Staatenbericht (basierend auf dem WSK- oder Sozialpakt von 1966; 1976 von der BRD ratifiziert) ein NGO-Bericht erarbeitet und bekannt gemacht werden. Zudem trat das WSK-Zusatzprotokoll (Individualbeschwerdeverfahren) von 2008 im Jahre 2013 in Kraft, wurde aber von der BRD immer noch nicht ratifiziert; anders als beim Zivilpakt. Es gibt also noch viel zu tun – vor, während und nach einer Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung.

**Fußnoten**

[1] Vgl. Jean Ziegler (2016): Ändere die Welt. Warum wir die kannibalische Weltordnung stürzen müssen. München sowie ders. (2017): Der schmale Grat der Hoffnung. Meine gewonnenen und verlorenen Kämpfe und die, die wir gemeinsam gewinnen werden. München.

[2] Vgl. Hermann Klenner: Menschenrechte, in: Hans Jörg Sandkühler (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Hamburg 1990, Bd. 3, S. 366-372, hier: S. 371

**Literatur**

Cremer, Hendrik (2013): Schattenbericht Kindersoldaten 2013. Schattenbericht im Rahmen des Staatenberichtsverfahrens zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes und zum Fakultativprotokoll betreffend die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten. Berlin.

„Das Meer ist eine einfache Methode zur Abfallentsorgung". In: Süddeutsche Magazin 16/2011.

Deggerich, Markus (2002): Bildung als Wahlkampf-Schwerpunkt: „Die soziale Frage des 21. Jahrhunderts", in: SPIEGEL.de v. 13.6.2002.

Demirovic, Alex (2015): Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen, Hamburg.

Deppe, Frank (2009): Das Konzept sozialer Grundrechte. Grundsätzliches zum Verhältnis von Recht und Politik. In: BdWi-Studienheft 6. Menschenrecht auf Bildung. Marburg. S. 5-7.

Dimmelmeier, Andreas (2015): Lobbyisten im Unterricht. Bildungspolitik darf sich nicht vereinnahmen lassen, in: Frankfurter Rundschau v. 3.11.

Fechner, Heiner (2009): Das Menschenrecht auf Bildung. Eine Skizze zu seiner Entstehung und Komplexität. In: BdWi-Studienheft 6. Menschenrecht auf Bildung. Marburg. S. 11-13.

Hartmann, Michael (2005): Die Geheimnisse des Erfolgs – oder: Wie wird man Elite?, in: BdWi-Studienheft 3/2005, S. 45-47.

Kamella, Felix (2013): Lobbyismus an Schulen. Ein Diskussionspapier über Einflussnahme auf den Unterricht und was man dagegen tun kann, Köln.

Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD (2013), Berlin.

Klundt, Michael (2017a): Kinderpolitik. Eine Einführung in Praxisfelder und Probleme, Beltz Juventa: Weinheim/Basel.
Klundt, Michael (2017b): Kinderarmut und Reichtum in Deutschland, Berlin. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Kinderarmut_Studie.pdf
Körber-Stiftung (2014): Einmischen oder Zurückhalten? Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage von TNS Infratest Politikforschung zur Sicht der Deutschen auf die Außenpolitik, in: dies. (Hg.): Review 2014, S. 1-8.
Liebel, Manfred (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. München.
Liebknecht, Wilhelm (1872): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. In: Schröder, Wolfgang (Hg.) (1976): Wilhelm Liebknecht. Kleine Politische Schriften. Leipzig. Kapitel 3.
Markov, Walter/Soboul, Albert (1989): 1789. Die Große Revolution der Franzosen, 3. Aufl. Köln.
Morris-Lange, Simon (2016): Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung. Policy-Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-1. Berlin, S. 1-32.
Müller, Ann-Katrin/Neubacher, Alexander (2015): Die Chancenlüge. In: SPIEGEL Nr. 20 v. 9.5.2015, S. 66-73.
Müller, Sabine (2016): Neue Ergebnisse der PISA-Studie. Einfachste Aufgaben sind ein Problem, in: Tagesschau.de v. 10.2.2016.
Nold, Daniela (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus, in: Wirtschaft und Statistik 2/2010 (Statistisches Bundesamt), S. 138-149.
OECD (2015): Bildung auf einen Blick 2015, Bielefeld.
Osel, Johann (2015): Bildung. Auf den zweiten Blick, in: Süddeutsche Zeitung v. 25.11.2015.
Peter, Tobias (2015): Deutschland holt bei Bildung auf, in: Frankfurter Rundschau v. 25.11.2015.
Reimer-Gordinskaya, Katrin/Schulze, Romy (2017): Das Recht auf Bildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Sachsen-Anhalt umsetzen: Gangbare Wege, Sackgassen und Baustellen. Eine Handreichung für Politik, Verwaltung und Bildungseinrichtungen. Stendal.
von Westphalen, Andreas (2015): Lernen mit Leistungsdruck. Wollen wir eine Schule, die Kinder krank macht. In: Hintergrund Heft 1/2015.
Zoughebi, Henriette (2014): Le Parti pris des jeunes. Réinventer l'éducation populaire, Paris.

**Prof. Dr. Marlies W. Fröse**
Evangelische Hochschule Dresden

# „Bildung ist das schönste und schwerste Gut, das wir geschenkt bekommen“

Unser Thema ist die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung. Dabei ist mir zum einen wichtig: Bildung ist das schönste und zugleich auch schwerste Gut, dass wir in unserem Leben geschenkt bekommen und für die wir von unserer Profession her mitverantwortlich sind. Zum anderen müssen wir, wenn wir über Bildung sprechen, und darauf weist Michael Winkler explizit hin, „äussert behutsam, vorsichtig und mit Rücksicht auf die Situation mit Menschen in unserer Welt“ umgehen. Eine anspruchs-volle Aufgabe für alle! Meine nachfolgenden Überlegungen sind Momentaufnahmen zur Bildung, um die Diskussion mit zu eröffnen, deshalb werden eher Anregungen und Fragen gestellt:

(1) Vier Momentaufnahmen zum Einstieg
(2) Sorge um Bildung und sorgsamer Umgang mit Bildung weltweit und auch hier
(3) Die Idee – ein weiterführender zukunftsfähiger offener Ansatz: „Es geht um Alles!“
(4) Ausblick

**(1) Vier Momentaufnahmen zum Einstieg**

Beginnen möchte ich mit vier Momentaufnahmen, die mich seit vielen Jahren begleiten. In ihnen spiegelt sich das Verständnis von Verstehen, dem neugierenden Staunen, die Tiefe und der differenzierte Umgang mit Bildung, Wissen und Verstehen wieder, das uns seit Jahrtausenden begleiten, der Erkenntnis, was auch immer diese in den verschiedenen philosophischen Schulen in den verschiedenen Ländern, Religionen und gesellschaftlichen

Konzepten darunter verstanden werden mag. Die nachfolgenden Momentaufnahmen sollten immer wieder ein Ansatzpunkt für das Nachdenken über Bildung sein, damit Bildung nicht zu einem Produktionsfaktor des Humankapitals wird, die dann nur noch die Bildung als Ausbildung versteht. Wichtig sind für mich:

**Verstehen I** - Neugieriges Staunen: «Ausgangspunkt allen Philosophierens ist – so Aristoteles – das neugierige Staunen (thaumazein) über die Welt und ihre Veränderungen. … Staunen bewirkt jedoch noch keine Wissenschaft, keine theoria. Hinzu müssen die hartnäckige Neugier und der Wunsch treten, neue Fragen zu stellen und neue Antworten zu formulieren und diese in ein Erklärungssystem zu bringen.» (Schulz 2010)

**Verstehen II** – Tiefe: «Denn Text, Kultur, Gesellschaft, Psyche – und Theorie – sind nur als theoretische Konstruktionen zu verstehen, deren soziale Entstehungsgeschichte stets mit bedacht werden sollte.» (Zima 2004)

**Verstehen III** - Wissen und Verstehen: «Wissen und Verstehen sind nicht dasselbe, aber sie sind miteinander verbunden. Verstehen ist auf Wissen gegründet, und Wissen kann nicht ohne vorausgehendes, unartikuliertes Verstehen vor sich gehen.» (Arendt 1994)

**Verstehen IV** – unsere so reich an Erkenntnissen vorhandene Welt: Fünf kleine Beispiele, die die Verschiedenheit zeigen sollen, möchte ich nennen: Ich denke an die Pesantren[1], islamische Schulen in Indonesien, die eine islamische Bildungsalternative in Indonesien sind: Sie fördern nicht nur das Schulverständnis, sondern auch die Nachbarschaftshilfe, sind eher kollektivistisch ausgerichtet, als unsere individualistisch geprägten Schulen, 1475 zum ersten Mal genannt. Ich denke an das Storytelling in vielen Ländern Afrikas, auch davon könnten wir einiges in der westlichen Welt lernen. Geschichten erzählen, das, was heute immer weniger möglich ist, schauen doch bei uns die Kinder zunehmend auf die Tablets, Iphones und Computern, die letztlich nur noch eine einseitige Kommunikation darstellen, ein Gespräch und das Erzählen nimmt hier keinen Raum mehr ein. Ich denke an den Konfuzianismus, in dem Empathie, Rituale, Disziplin, an Mathematik, Kunst, Musik und Familie und deren Zusammenhänge im Bildungsprozess mit bedacht werden. Ich denke an ein Dorf in Uganda (hier war ich in den 1990ziger Jahren): Wie oft habe ich gedacht, welche Bildung erhalten die Kinder in den Strohhütten, um Teil ihrer Gesellschaft sein zu können, wissend, dass diese Annahme schon euro- und ethnozentristisch sein kann, aber nicht muss. Und nochmals Uganda: Wie war ich beeindruckt über den Umgang mit Kriegstraumatisierung in den Dörfern, zur Erinnerung, damals in den 1980ziger Jahren wurden mehr als eine halbe Million Menschen ermordet. Es wurden Rituale zur Verarbeitung der Traumatisierung angewen-

det, die nicht aus Europa kamen. Daraus resultiert für mich, dass Bildung ein Feld ist, indem wir voneinander und miteinander eine Menge gemeinsam lernen und weiterentwickeln könnten. Erforderlich ist dazu jedoch ein sorgsamer Umgang mit Bildung.

**(2) Sorge und sorgsamer Umgang mit Bildung weltweit und auch hier**

Auf zwei Ebenen möchte ich mich dieser Überlegung mit zwei gegenwärtigen kritischen Entwicklungen annähern: Zum einen geht es mir um die Ökonomisierung bzw. um die Monetarisierung dieser Bildungsprozesse und zum anderen geht es mir um die Sorge zunehmender Trivialisierung von Bildung. Beide Entwicklungen führen in ein Bildungsverständnis, das unter Umständen auch zu einer Profanisierung von Bildung führen kann, und dies widerspricht dem im Titel vorgenommenen Anspruch, das Bildung das schönste und zugleich schwerste Gut sei. Was meine ich damit:

*Ökonomisierung und Monetarisierung*

Es wird allenthalben von Ökonomisierung gesprochen. Dieser Begriff ist meines Erachtens nicht korrekt. Ökonomisierung meint Haushalten. Und gehaushaltet wurde schon immer und zu allen Zeiten. Was sich heute jedoch vollzieht, ist eine Form von Monetarisierung – auch bezogen auf Bildung und auch damit einhergehende Bildungsprozesse; also die «Vergeldlichung» aller gesellschaftlichen und nicht monetären Prozesse; und dies mit dem Argument der knapper werdenden Ressourcen – zu denen auch Bildung gehört, wobei die Ressourcen nicht knapper werden, sondern nur anders verteilt sind. Der Mensch wird selbst als Faktor der Monetarisierung kalkuliert, was man ethisch nicht darf, was aber schon längst passiert, obwohl der Mensch unbezahlbar und nicht mit einem ökonomischen Wert zu berechnen ist. Menschen sind einmalige Wesen. Schon Michael Winkler (2012) hat bereits vor vielen Jahren davor gewarnt:

> *«Bildung habe heute mit der Reflexion des Subjekts nichts mehr zu tun, sondern wird an Steuerung und Messung geknüpft, die sich an sogenannten Standards orientieren. (….) Die Beobachtungen von Kontinuität des Bildungsdiskurses, von Ubiquität der Verwendung von Bildung, endlich der inhaltlichen Auflösung eines jeglichen Bildungsverständnisses zugunsten von Standards lassen sich als Hinweise auf neue Steuerungstechniken in der mo dernen Gesellschaft deuten, als Hinweise darauf, so kann man noch präzisieren, dass das Bildungsversprechen, wie vage es gewesen sein mag, nun macht- und vor allem herrschaftstechnisch instrumentalisiert wird.»*[2]

Was Winkler für den Bildungsbereich beschreibt, entspricht auch anderen Prozessen im Sozialen: Die Steuerung und Kontrolle ist zum herrschenden Diktum im Bildungsdiskurs geworden sind. Wenn wir bedenken, dass Menschen zur Teilhabe an der Gesellschaft befähigt werden sollen, so ist der damit verbundene Freiheitsbegriff, an den Vieweg und Winkler in ihrer jüngsten Publikation erinnern, zunehmend in Gefahr, in Vergessenheit zu geraten. Konkret, es wird weniger über die Bildung und ihrer jeweiligen Intention nachgedacht. Nach Winkler ist Bildung sogar auf dem Weg zu inhaltlicher Sinnlosigkeit:

> *„Bei der Verwendung des Wortes Bildung in den Diskursen haben wir es nämlich mit einem inzwischen sehr tiefliegenden Mechanismus zur Steuerung moderner Gesellschaften zu tun, der im Kern eine neue Strategie der Organisation sozialer Ordnung bedeutet, wenn nicht sogar das Ordnungsmuster schlechthin darstellt, das strukturell etabliert worden ist.»*[3]

Und genau darum sollte es nicht gehen! Bildung darf nicht zur omnipräsenten und omnipotenten Floskel verkommen, die das Paradies auf Erden verspricht, so, dass man glaubt, mit dieser so ausgerichteten monetarisierten Bildung auf Ökonomie ausgerichtet, die anstehenden Krisen in der Welt lösen zu vermag.[4] Bildung sollte immer unter dem Aspekt der Demokratisierung von Gesellschaften im Sinne von Hannah Arendt zum Verständnis von Verstehen und Verantwortung tragen. Bildung ist eben nicht einfach, sie ist das schwerste, worauf sich Gesellschaften einlassen.

Eines der wichtigsten Dokumente des vergangenen zwanzigsten Jahrhunderts sind die im Jahr 1948 formulierten Menschenrechte, die uns einen Handlungsrahmen bezogen auf die Bildung ermöglichen, auch wenn aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen Modifizierungen und Weiterentwicklungen erforderlich sind. Dabei bedarf der Artikel 26 einer Überprüfung in dem Sinne, ob wir mit diesem Artikel auch die Bildungsverständnisse anderer Kulturen, Gesellschaften und im Kontext der jeweiligen Religionen angemessen reflektieren und verwenden. Und das ist ein gemeinsamer Prozess, an sich eine wunderschöne und gleichzeitig schwere Aufgabe. Denn es geht um ein unverzichtbares miteinander Ringen um die Bildung angesichts der weltweiten Instabilitäten. Letztlich geht es um die Ausgestaltung unserer Gesellschaften und damit auch der Bildung, die mit Freiheit einhergeht. Denn Bildung und Freiheit gehören zusammen.

**Trivialisierung von Bildung am Beispiel der Persönlichkeitsentwicklung**

Lassen Sie mich zwei kleine Beispiele anführen: Ein MBA-Student erbat ein Persönlichkeitsgutachten nach der ersten und nach der dritten Coaching-Stunde von mir. Er wolle es seinen Bewerbungsunterlagen beilegen; ihm gehe es um eine „Begutachtung" seiner Verhaltensveränderungen während der ersten drei Sitzungen. Der potentielle Arbeitgeber soll sehen, wie schnell und gut er sich verändert hat. Oder ich denke an Wirkungsforschungsprojekte im Bereich des Coaching, die die „phänomenale Wirkung" von Coaching oder die „Weisheitsförderung von Managern" bereits nach 3-5 Coaching-Stunden feststellen.[5] Diese zwei Beispiele aus der Arbeitswelt aufnehmend, haben Annemarie Bauer und ich vor einigen Jahren den Begriff von den „trivialisierten Formen der Persönlichkeitsentwicklung" eingeführt, verstanden als Gemeinplätze:[6] „Ich kenne meine Stärken und Schwächen (…) Aus meiner Biographie heraus weiß ich von mir …". Trivialisierung meint, dass der Mensch mit seinen persönlichen, emotionalen Bedürfnissen und inneren Anreizen als Teil des Produktionsprozesses verstanden wird.[7] Bauer und ich halten diese zunehmenden trivialisierenden Formen für unseriös: Wo wird neuerdings dieses Wissen vermittelt, das den Menschen befähigen soll, sich dermaßen schnell zu bilden bzw. sich zu ändern? Wir wissen um die technologische und digitale Schnelligkeit. Wird diese nun auch auf die Persönlichkeitsentwicklung übertragen bzw. sogar auf die Bildung?

Und dass dieser Diskurs nicht mehr wegzudenken ist, das zeigen die Entwicklungen des *Human Enhancement*.[8] Fast könnte man meinen, dass die Ausbeutbarkeit des Menschen dadurch noch mehr im Mittelpunkt stehen könnte als bisher. Provokativ könnte man fast fragen: Wird der Mensch nun nur noch als zu verwertendes Human-Kapital betrachtet?[9] Oder ist sogar der Mensch mit seinen emotionalen Bedürfnissen, seinen inneren Anreizen bereits Teil des Produktionsprozesses geworden? Und welche Folgen könnte dies haben, wenn die stete Präsentation von „persönlichen" Kennzahlen zum „Lebenselixier" wird - das heißt zur Definition des Ichs benötigt wird. Die neuen Arbeits- und Managementwelten und ihr Glaube an die stetige Optimierung, dem zunehmendem Effizienzwahn alles immer noch besser machen zu müssen, scheint in diese Richtung zu weisen. Führt dies jedoch nicht zu mehr entfremdeten Denken und Fühlen bis hin zu neuen Formen des Totalitarismus? Und wo bleibt dann der Diskurs zur Urteilsfähigkeit? Die Soziologin Eva Illouz hat bereits in ihren beiden Werken „Gefühle in Zeiten des Kapitalismus" (2007) und „Die Errettung der modernen Seele" (2009) darauf hingewiesen[10]: Aus dem Homo Oeconomicus sei inzwischen in unserer „durchpsychologisierten Gesellschaft" ein Homo Communicans geworden,

in der sich der Einzelne nur noch bemüht, jegliche Situation, jeden sozialen Konflikt zu glätten, um sich angemessen zu verhalten?[11] Die Kommunikationsfähigkeit gehöre somit fast zur „ethischen Substanz" von Gesellschaften. Ich frage mich weiter: Führt nicht solches Verhalten zu Dissoziation und innerer Entfremdung.

Diese zunehmenden Trivialisierungen könnten auch in der Bildung ein Beleg dafür, dass es nicht mehr um den Menschen in seiner „Ganzheit" geht. Versagt die Bildung oder müsste die Bildung hier wieder ansetzen, indem diese die Urteilsfähigkeit und das analytische Denken in dem Mittelpunkt von Bildung stellt. Und damit komme ich zu meinem nächsten Punkt.

**III. Die Idee – ein weiterführender zukunftsfähiger offener Ansatz: „Es geht um Alles!"**

Wenn sich Bildung aus der gegenwärtigen normierten Anpassung von Ideologien befreien könnte, dann müsste der initiierte Diskurs zu Bildung und Menschenrechte ein zukunftsweisender und weiterführender Ansatz werden, der sich lohnt, in aller Offenheit und Differenz zu führen. Dabei könnte die Aktualität von Bildung das «fulminante»[12] Plädoyer des Philosophen Peter Bieri in «Das Handwerk zur Freiheit» ein Ansatzpunkt sein, vergleichbares finden wir sicherlich auch in anderen Ländern und Philosophien und Religionen. Peter Bieri diskutiert das Problem der Willensfreiheit, also dem Vermögen, zwischen Handlungsalternativen entscheiden zu können, denn:

> *«Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemanden die Neugierde ab und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch, zu erfahren, was es in der Welt alles gibt. Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein. Diese Art und Weise, der Welt und uns selbst zu begegnen, ist mein Thema.»*[13]

Zu diesem Bildungsverständnis gehöre Bildung als Weltorientierung, Bildung als Aufklärung, Bildung als historisches Bewusstsein, Bildung als Artikuliertheit, Bildung als Selbst erkenntnis, Bildung als Selbstbestimmung, Bildung als moralische Sensibilität, Bildung als poetische Erfahrung und als leidenschaftliche Bildung. Peter Bieri ist davon überzeugt: «Es geht um al-

les.»[14] Solch ein umfassendes Verständnis von Bildung kann nur Leitfaden für die weiteren Diskussionen sein.

Bildung als Weltorientierung meint nicht, alles zu wissen. Es geht darum, ein Verständnis zu entwickeln für das, was gegenwärtig passiert und zu verstehen, warum dies sich so entwickelt hat. Und dies sollte sorgsam gemeinsam entwickelt werden, im Gespräch, in der Differenz, in der Gemeinsamkeit und im Entwickeln von neuem. Dies könnte mit einer komplexen Landkarte verglichen werden; es könnte eine erste Orientierung bieten, um neue Wege zu gehen, und dafür sind wir hier, mit dieser Neugierde und Offenheit uns dem vielleicht grössten und wichtigsten Geschenk, der Bildung auseinanderzusetzen.

Bildung als Aufklärung geht der Frage nach «Was weiss und verstehe ich wirklich, und was von den Dingen, die ich und die anderen glauben, steht auf wackligen Füßen? (…) Woher wissen wir, dass es so ist?»[15] Eine Frage, von der Bieri meint, dass sie uns resistent gegenüber rhetorischem Drill und Trends machen kann; dass sie unsere Wahrnehmung gegenüber eigenen und anderen mentalen Modellen – den «Gewohnheiten des Denkens und Redens» – schärfen kann.

Dazu benötigt man historisches Bewusstsein. Es ist unerlässlich zu wissen, mit welchem kulturellen und historischen Bewusstsein wir uns unsere Welt erklären. Diese Form von historischer Bildung ist wie die Habitus orientierte Bildung dazu in der Lage, die eigene, vermeintlich klar definierte Welt zu «erschüttern»: «Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig erwachsen geworden.»[16]

Das Bewusstsein von der Vielfalt und der Respekt vor dem Fremden und insbesondere die «Zurücknahme von anfänglicher Überheblichkeit» sind ein gestaltendes Moment von Bildung. Bildung als Artikuliertheit meint nicht die Anzahl der Bücher, sondern die Durchdringung von Inhalten, die zu Veränderungen führen können: «Der Gebildete ist einer der besser und interessanter über die Welt und sich selbst zu reden versteht, als diejenigen, die immer nur die Wortfetzen und Gedankensplitter wiederholen, die ihnen vor langer Zeit einmal zugestossen sind. Seine Fähigkeit, sich besser artikulieren zu können, erlaubt ihm, sein Selbstverständnis immer weiter zu vertiefen und fortzuspinnen, wissend, dass das nie aufhört, weil die Idee des Endpunkts verfehlt wäre, denn es gibt kein Ankommen bei einer Essenz des Selbst.»[17]

Und dann weist Bieri auch auf die Bedeutung der Bildung als Selbsterkenntnis hin, also der inneren Stimme: «(…) wenn er sich nicht auf diese Weise gegenüberzutreten und an sich zu arbeiten weiss, verfügt er nicht über Bildung in einem vollen, reichen Sinn des Ausdrucks».[18]

Dabei geht es um die Reflexion der Vergangenheit und die Durchleuchtung der Zukunftsentwürfe und der dazugehörenden mentalen Modelle, mit denen wir die Welt meinen zu verstehen. Er benutzt dafür den Begriff der «skeptischen Wachheit in der Schwebe halten»,[19] das könnten auch wir in der Wissenschaft und im Respekt vor Bildung in seiner Historizität und auch bezogen auf unsere Kulturen weltweit gut gebrauchen. Was wissen wir wirklich über das Bildungsverständnis in anderen Ländern und Kulturen, was können wir beispielsweise von anderen Ländern lernen – so wie es der Ansatz des Weltbürgers vom nigerianischen Harvard-Philosophen Apiah Kwame formuliert wird. All dies könnten Wege zur Selbstbestimmung von Denken, Fühlen und Handeln sein.

Dazu bedarf es dann aber auch der Herzensbildung (éducation sentimentale), «gestützt auf wachsende Einsicht in die Logik und Dynamik meines menschlichen Lebens», das sich in einem steten Lernprozess befindet. Das kann man nicht kaufen.[20] Gerade Herzensbildung führt zu einer moralischen Sensibilität, die möglicherweise in poetischer Erfahrung als einem Weg der Orientierung mündet und dabei sich und die Welt besser versteht.[21] Das wäre der Beginn von Leidenschaft: «Der Gebildete ist an seinen heftigen Reaktionen auf alles zu erkennen, das Bildung verhindert. Die Reaktionen sind heftig, denn es geht um alles: um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und innere Freiheit, um moralische Sensibilität, Kunst und Glück.»[22]

Die Übernahme von praktisch-politischer Verantwortung durch Bildung gehört in allen Gesellschaften dazu. Es bedarf eines Bildungsverständnisses, dass Verstehen und Verantwortung als unabdingbaren Bestandteil von Bildung jenseits der «Diktatur der Geschäftigkeit»[23] postuliert, weiter gedacht, beinhaltet dies in seiner Konkretion die reflexiven Grundrechte, Solidarität wie auch die aktiven Grundrechte bezogen auf Bildung.

Die Philosophen Hans-Ulrich Lessing und Volker Steenblock weisen in ihrem Buch «Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht …» auf dieses Spannungsfeld innerhalb des Bildungsprozesses hin: Bildung kann ein humanitäres Anliegen sein, es kann aber auch zu einem menschenfeind-

lichen Dogmatismus führen, wenn nämlich Bildung nur noch Zweck und nicht mehr Mittel ist.

**Fazit**

Diese Momentaufnahmen könnten mögliche Ansatzpunkte für zukünftige Diskurse zur Bildung sein. Es geht um die Gestaltung eines neuen anderen weiterführenden Dazwischen-Denkens; es ist das Fundament von Gesellschaften und es geht um die Übernahme von Verantwortung von Gesellschaft und Individuum. Das dies notwendig ist, zeigt die Zunahme sozialer Ungerechtigkeiten im nationalen wie auch im globalisierten Kontext, eine zunehmende ungerechte Marktgesellschaft, eine nicht mehr zu verantwortende Ressourcenverausgabung und viele andere gesellschaftliche Brüche weisen auf die Notwendigkeit neuer Auseinandersetzungen in Individuum, Organisation und Gesellschaft hin – auch bezogen auf die Bildung.

Gleichwohl heutzutage unentwegt auch bezogen auf die Bildung moralisiert wird, so muss gleichzeitig festgestellt werden, dass unsere Gesellschaften zunehmend Verrohungsmomente aufweisen, selbstverständliche Höflichkeiten verschwinden, der egozentrische Kult um die Authentizität nur noch im Mittelpunkt steht, und die symbolischen Formen, zu der auch die Bildung gehört, verloren geht, so auch Byung-Chul Han in seinem kürzlich veröffentlichten Buch „Vom Verschwinden der Rituale. Eine Topologie der Gegenwart“ (2019). Die Vereinzelung und zunehmende Atomisierung in der digitalen Welt erfordern deshalb auch einen neuen weiterführenden und querdenkenden Diskurs zur Bildung – auch bezogen auf die Menschenrechte, die in der Topologie der Gegenwart an Bedeutung abnehmen.

Die Diskussionen weisen auch schon auf vielgestaltige schon bereits jetzt existente Entwürfe und Neuorientierungen hin, denen nachzugehen es sich lohnt. Dafür brauchen wir Grenzgänge, denn diese „Grenzgänge in unserem Bildungsdiskurs können dann etwas Explorierendes haben und führen uns aus dem Bekannten heraus. Sie haben etwas Verbindendes, wenn sie unterschiedliche Blickrichtungen integrieren. Beides, die Exploration und die Integration kennzeichnen den Kern wissenschaftlicher Tätigkeiten.“[24]

Und dazu kann das Wissen um die Demokratie ebenfalls ein wertvoller Ansatzpunkt sein. Wie sagte schon Mary Parker Follett vor einhundert Jahren: Bildung und Erziehung sind die wichtigsten Säulen von Gesellschaft, die wir benötigen. Denn die Ausbildung zur Demokratie müsse von der Wiege an erfolgen, ob im Kindergarten, in der Schule und so weiter, denn diese durch-

dringen alle Tätigkeiten unseres Lebens, so ein wichtiges Postulat von Mary Parker Follett bereits auch schon vor einhundert Jahren.[25]

> *Denn „Demokratisch zu sein, ist keine Entscheidung für eine bestimmte Form des Zusammenlebens, es bedeutet zu erlernen, wie man mit anderen Menschen zusammenlebt. ... Der Gruppenprozess enthält die Geheimnisse des kollektiven Lebens, es ist der Schlüssel zur Demokratie und die wichtigste Lektion, die jedes Individuum erlernen muss. Darin besteht unsere wichtigste Hoffnung für unser politisches, soziales, internationales Leben der Zukunft."* [26]

Und dafür könnte die Bildung ein wunderbarer Ansatzpunkt sein...

**Fußnoten**

[1] In Indonesien sind die „Pesantren" Bildungseinrichtungen, die versuchen, diesem Gebot nachzukommen. In anderen südostasiatischen Ländern, wie Malaysia, im Süden Thailands oder in den Gebieten der muslimischen Minderheit Kambodschas gibt es ähnliche Einrichtungen. Die heutigen Pesantren Indonesiens sind Islamschulen mit angeschlossenem Internat. Sie lehren gewöhnlich sowohl Mädchen als auch Jungen im Schulalter die islamische Religion und damit verbundene Fächer – Lesen des Qur'an, Auslegung religiöser Texte (Tafsir), Auswendiglernen des Qur'an, islamisches Recht, aber auch weltliche Fächer wie Mathematik, Sprache(n) und Naturwissenschaften. Dazu gehört auch Aufrichtigkeit, Einfachheit, individuelle Autonomie, Solidarität und Selbstbeherrschung. Wissenschaftliche Literatur zur Geschichte und Entwicklung der Pesantren in Nusantara oder dem indonesischen Archipel ist recht wenig und eher regional begrenzt verfügbar, insbesondere auf Java findet sich einiges an Literatur. Nach Angaben von Professor Yunus, der 1957 das Standardwerk „Zur islamischen Erziehung in Indonesien" veröffentlichte, wurde das erste Pesantren Javas 1475 von dem Adligen Raden Fattah im Wald von Glagah Arum, südlich von Jepara gegründet. Den Quellen zufolge entstand die erste Islamschule beziehungsweise Pesantren im 15. Jahrhundert an der Nordküste Javas. Die berühmtesten Pesantren Javas im 15. Jahrhundert waren in Gresik, Surabaya (Ostjava) und wurden von Wali Sunan Giri geführt.

[2] Winkler, Michael (2012: 13).

[3] Winkler, Michael (2012: 15f.).

[4] Vgl. Winkler, Michael (2012: 11f.).

[5] Coaching Kongress Februar 2014 in Olten (http://www.coaching-meets-research.ch).

[6] Vgl. dazu: Bauer, Annemarie / Fröse, Marlies W. (2015): „Du sollst nicht merken – dass Du arbeitest!" Das elfte Gebot? Psychoanalytische Anmerkungen zu einem Film über moderne Arbeitswelten. In: Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision. (46)2015 [14-26]. www.beratungundsupervision.de; Fröse, Marlies W. (2015): Transformationen in (sozialen) Organisationen. Verborgene Komplexitäten. Ein Entwurf. Ergon Verlag: Würzburg. / Bauer, Annemarie / Fröse, Marlies W. (2014): Verborgene Regeln und Barrieren in Organisationen: Aspekte habitusorientierter Beratung für hochqualifizierte Führungsfrauen. In: Fröse, Marlies W. / Kaudela-Baum, Stephanie / Dievernich, Frank E. P. (Hrsg.): Emotion und Intuition in Führung und Organisation. Wiesbaden. [253-275].

[7] Vgl. Bauer, Annemarie / Fröse, Marlies W. (2014).

[8] Zitiert nach Fröse, Marlies W. (2015: 352-354).

[9] Diese Frage wurde zum einen auf dem internationalen Kongress High Touch: Emotionen und Intuitionen in Führung und Management (Hochschule Luzern November 2013) wie auch in Fröse, Marlies W. / Kaudela-Baum, Stephanie / Dievernich, Frank E. P. (Hrsg.): Emotion und Intuition in Führung und Organisation. Wiesbaden thematisiert.

[10] Vgl. Illouz, Eva (2009: 156ff.) oder in ihrem Buch (2007): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus: Adorno-Vorlesungen 2004. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

[11] Vgl. Illouz, Eva (2009: 156ff.)

[12] Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 8).
[13] Bieri, Peter. In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 205 f.).
[14] Bieri, Peter. In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 217).
[15] Bieri, Peter. In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 207.).
[16] Bieri, Peter. In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 211).
[17] Bieri, Peter. In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 212).
[18] Ebd. (2010: 213).
[19] Ebd. (2010: 213).
[20] Vgl. Sandel, Michael J. (2012).
[21] Bieri, Peter. In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 216).
[22] Bieri, Peter. In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker(Hrsg.) (2010: 217).
[23] Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 203).
[24] Clases, Dick, Manser, Vollmer (2014): Editoral des Buches von Wehner
[25] Die Ausbildung zur neuen Demokratie muss von der Wiege an erfolgen - im Kindergarten, Schule und Spiel und so weiter alle Tätigkeiten unseres Lebens durchdringen." Mary Parker Follett in "The New State" (1918: 363), im Reprint (2010: 172).
[26] Mary Parker Follett (1918, 22-23), im Reprint (2010: 9-10).

**Literatur**

Bauer, Annemarie / Fröse, Marlies W. (2015): „Du sollst nicht merken – dass Du arbeitest!" Das elfte Gebot? Psychoanalytische Anmerkungen zu einem Film über moderne Arbeitswelten. In: Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision. (46)2015 [14-26]. www.beratungundsupervision.de, erneut veröffentlicht in Fröse, Marlies W. (2019): Annäherung an Führung und Organisation. Ergon Verlag: Würzburg.
Bauer, Annemarie / Fröse, Marlies W. (2015/16): Verborgene Regeln und Barrieren in Organisationen: Aspekte habitusorientierter Beratung für hochqualifizierte Führungsfrauen. [253-275]. In: Fröse, Marlies W. / Kaudela-Baum, Stephanie / Dievernich, Frank E. P. (Hrsg.): Emotion und Intuition in Führung und Organisation. Springer Verlag/ SGO: Wiesbaden.
Bieri, Peter. In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010: 205 f.).
Clases, Christoph et al. (2014): Editoral. In: Clases, Christoph et al.: Grenzgänge der Arbeitsforschung. Eine Festschrift für Theo Wehner. Lengerich.
Follett, Mary Parker (1918): "The New State" (1918: 363), im Reprint (2010: 172).
Fröse, Marlies W. (2015): Transformationen in (sozialen) Organisationen. Verborgene Komplexitäten. Ein Entwurf. Ergon Verlag: Würzburg.
Fröse, Marlies W. / Kaudela-Baum, Stephanie / Dievernich, Frank E. P. (2015/2016) (Hrsg.): Emotion und Intuition in Führung und Organisation. Springer Verlag / SGO: Wiesbaden.
Illouz, Eva (2007): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus: Adorno-Vorlesungen 2004.
Suhrkamp: Frankfurt am Main.
Illouz, Eva (2009): Die Errettung der modernen Seele. Frankfurt am Main.
Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.) (2010): „Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht…". Klassische Texte einer Philosophie der Bildung. Freiburg im Breisgau.
Sandel, Michael J. (2012): Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes. Berlin.
Winkler, Michael (2012): Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Versprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen. 11-28. In: Vieweg, Klaus / Winkler, Michael (Hg.): Bildung und Freiheit ein vergessener Zusammenhang. Paderborn.

ERWEITERUNG DES MENSCHENRECHTS AUF BILDUNG

# EXTENSION OF HUMAN RIGHTS TO EDUCATION

Symposiums
Cologne 2016
Koblenz 2018
&
Politeknik
Selected Articles

PoliTeknik

**Derya Çıkılı & Hülya Altınordu**
University of Maltepe

# Expansion of the Right to Education

Education is a part of individual's self-development and reproduction process. Education ensures that the same process occurs in society as well as in the individual. For this reason, education is a bilateral process involving the individual and society. Education is not only a special right in itself, but an indispensable tool of social dynamics for the actualization of human rights. Education is also a strengthening right with its feature to be a basic tool by enabling adults and children, who are economically and socially pushed out of society, to gain ways by which they can overcome poverty and effectively participate in the society they are in.

Education right; has been defined in the documents accepted by organizations such as The United Nations Organization, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, the Council of Europe, the Organization for Security and Cooperation in Europe, and has been assured in numerous national, international and regional human rights documents such as declaration, contract, recommendation, decision, principle, etc. Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights, and Articles 28 and 29 of the UN Convention on the Rights of the Child are relevant to education. Article 26 stipulates that the States Parties should accept the child's right to education and points out that this right should be based on equality of opportunity. It also obliges states to encourage primary education to be compulsory and free for all and organizing secondary education systems in various forms, not only general, but also vocational as well. Afterwards by emphasizing the aims of education; it remarks that education should aim to improve the child's personality, talents, mental and physical abilities as

much as possible, and to develop respect for human rights and fundamental freedoms. It also points out that education should consider and respect the child's parents, their cultural identity, their language and values and the values of the region in which they live, and the children's respect to different civilizations other than their own should be supported.

The right to education includes obligatory and interrelated elements. The elements identified by the Economic, Cultural and Social Rights Committee are as follows:

Presence: In general, the number of educational institutions and programs must be sufficient for the right to education to be realized.

Accessibility: Educational institutions and programs need to be accessible to everyone without discrimination. There are three dimensions of accessibility:

- Non-Discrimination: Education should be affordably and legally accessible for all, especially for the most disadvantaged groups.
- Physical Accessibility: Education should be accessible geographically or by modern technology.
- Economic Accessibility: Education should be financially affordable for everyone.
- Acceptability: Curricula and teaching methods must be acceptable to pupils and parents, that is to say, it should show respect to children's cultural characteristics and have high quality.

Adaptability: Education should be able to be tailored to the needs of changing communities and be able to respond to the needs of students in different social and cultural settings. The high benefit of children in the implementation of the above-mentioned related and compulsory elements should be the basic approach.

The exact realization of a child's right to education in a country is closely related to the education policies of that country in general. In this sense, when we look at Turkey, it is possible to mention some positive developments in terms of children's right to education. However, it is also known that there are many problems that continue even deepening or increasing.

If we focus on current problems, the most fundamental problem is inadequate institutional services for preschool education in Turkey. The inadequacy of institutional services is a matter of both the quality of services and the equitable access of all. The schooling rate is also not sufficient. According to literature review, it can be said that this problem is based on the lack of both budget and staff. It seems that alternative education models are inadequate

at preschool education. Designing and implementing models enabling children to demonstrate their interests and skills, to enhance their creativity, to express themselves, and supporting school, family and child relationships, and including children with different characteristics will enhance the quality of preschool education. There are also barriers for free access to preschool education. In order to make every child equally able to benefit from the possibilities of preschool education and to be able to benefit adequately from the opportunities offered, preschool education must be made free all over Turkey and in all conditions.

It is not possible to organize our schools without considering the basic physical characteristics and needs of the students. The educational policies, the large classroom size, the physical and technological impossibilities of the schools have a great negative effect on teachers and the students. Even if the methods, techniques and strategies applied in the classroom are excellent, it is wrong to expect that effective education and training will be realized in that school, unless physical competence is achieved. It is a must to offer the same opportunities in the school and create different learning environments for students, who spend their time with technology out of school time.

The curriculum we are currently implementing foresees that teaching is more student-centered, and that the student is actively involved in the classroom. According to the new system, the teacher should not be seen as the sole source of information, but should act as a guide at the same time, and students should be able to realize how to access the information, what to learn, how to learn and what to produce. To be able to achieve this, every teacher must be in charge of his / her field. Teachers constantly update themselves in terms of the methods, techniques and strategies they practice. They should have the latest technological equipment and should be able to use them effectively in education. The implementation of this new system is particularly clogged at these two points.

The first point here is that the teachers have not yet to comprehend enough new system and curriculum, many teachers still express that the curriculum is ideal in theory, but it is difficult to apply it to students. Indeed, the problems that arise in practice manifest themselves as a problem that arises not because of the students, but because teachers do not want to abandon the old teaching habits. Unfortunately, teachers especially who have a certain seniority in the profession, are very conservative about renewing themselves and do not want to give up their traditional methods.

A second problem is that the large classroom size, especially in public schools, makes these practices almost impossible. Teacher's acknowledgement of students takes much longer in crowded classrooms. This situation prevents the teachers from recognizing the different needs, learning styles of students and determining methods and strategies according to them, thus the efficiency reduces. Students with different needs and expectations in the same class are failing to learn due to the inability to meet these expectations. Besides, when the classroom size is high, the activities carried out in the class also take more time. Every student must be able to concentrate on in-class activities in order to be well educated. Since the course materials are not parallel to the number of students, there is a lack of materials in crowded classes, which naturally affects the success in the negative direction.

Furthermore, it appears that curricular practices within the education system are not in a position to meet the needs of children according to regional differences. If it is thought that the living conditions of children can change depending on regional differences, the structuring of curriculums with this in mind will reduce the limitations of educational opportunities that children can benefit from. It appears that current education programs have denied the substance placed in the Declaration of Human Rights. The educational system in which children actively take part must be structured on the basis of the contract and adopting its principles and a rights-based understanding must be passed on.

**In the light of this information; the positive or negative aspects of our new educational system;**

1. Sufficient importance is not given to Pre-school education in the new education system. Educators find preschool education useful for socialization before the school period in the play period.

2. In the new education act compulsory education start age is taken down. It is not appropriate to give school education to a child who has not yet reached school age.

3. According to the new act; Vocational schools, imam-hatip schools will be possible after 4th grade. However, from the point of child development and the applications in the advanced countries that we have mentioned above, we think that it is too early to guide to vocational schools after the 4$^{th}$ grade.

4. In the second stage, that is; from 5$^{th}$ to 10$^{th}$ grades it is not clear how students will be selected and how they will be guided to high schools except the vocational schools. Every student / parent in the system should know

which schools to go or not, due to success situation in primary school. In other words, it is not clear which schools will be with which criteria in the new education system.

5. 12 year compulsory education is appropriate for students who will go to university. 12 years of compulsory education for students who will continue in the profession is unnecessary and long in Turkey conditions.

6. Students who complete high school with matriculation examination should enter the university without examination. However, the question is how this can be achieved in Turkey. We believe that the preparation of this work will last for years.

7. The new education system requires a large number of classrooms and teachers. If we want to improve the quality of education, first of all, classroom size should be a maximum of 30 students. Morning/afternoon bilateral practice should be ended and full-day education should be applied. In full-day education, students should do homework, participate in social activities and eat lunch at school in addition to classes. In the current system, lessons are being held in crowded classes and there is a lack of teachers. In the new education system it has not been revealed how many teachers and classrooms will be needed and what will be the cost of all these.

**SUGGESTIONS TO IMPROVE THE EDUCATION SYSTEM**

In the education system, the high benefit of the child in all studies and services should be adopted as a primary concern and a rights-based approach should be placed at each stage of education.

1. Such as every other area related to the children in Turkey, it is necessary to collect data with a rights-based approach and to develop statistics-based systems in the education system as well. Analyzes made using these data should be used as indicators and shared with the beneficiaries. This will help to develop more sustainable proposals while solving the problems in the education system and strengthen cooperation between staff and the state.

2. The budget allocated for education should be planned and made visible in a transparent and participatory manner to enable all children to enjoy equal access to education and to ensure the full realization of these rights.

3. It is necessary to strengthen the understanding of performance-based education by moving away from the examination centered education approach. An educational system that demonstrates the success or failure of children only after they have been educated will hinder their confidence in themselves by preventing children from self knowledge.

4. As a result of the evaluation of the data obtained during the work carried out, it is necessary to plan and carry out vocational programs especially for young people according to social needs.

5. By moving away the understanding of consumption in all dimensions of education, the number of programs aims to make children express themselves effectively.

6. The universities need to develop their teacher education programs as restructured educational programs based on the principles of the Convention under the Universal Declaration of Human Rights.

7. Teachers, who are to be appointed, must be trained in the field of education and have completed the process, as off-field teacher assignments lower the quality and efficiency of education.

8. It is necessary to adopt and implement an understanding of education which enables children's life experiences to be enriched and moves away all kinds of discrimination, and also enables cultural diversity.

9. Since only the school and child relationship will be insufficient within the training process, it is necessary to have education programs that enable families to actively participate in this process and to strengthen the family in this process. The increase of applications for supporting the parents or the responsible persons for the child to overcome the inadequacies of children starting in early childhood has an important influence on the quality of education.

10. It is necessary to strength guidance services within the education system and to extend social services at the schools. Establishment of traceable mechanisms for correcting the violations of the right to education arising during the education processes and making them functional are to be required. NGO, family, local government, MNE (ministry of national education) and other units should actively cooperate on the issue of girls' access to the school.

**Kumar Ratan**
National Coalition for Education (NCE-India)

# Thoughts and Recommendations on Extending Right to Education in UN Declaration of Human Rights

Education was declared to be a human right by the United Nations through the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) way back in 1948, but over the decades, education has moved from notion of right to being reduced to commodity, that is traded and available to those who can buy it.

The market takes care of consumers, not of citizens. Not all citizens are sought-after consumers. In the market, those who have purchasing power can buy the commodities/services while those who cannot are left marginalised.

Human rights are acquired by the very virtue of being human. When the human right to education becomes a commercial venture, the marginalised and the poor sections of society are deprived of their birth right. This further aggravates the discrimination based on gender, caste, religion, by extending it to the purchasing power of the human being.

Even after seven decades of the UDHR, approximately 53 million children in the world are deprived of elementary education, out of whom 53% are girls.

The question that arises here is whether we, as global citizens, and the elected governments of various nations have been genuinely serious in recognising the right to education as a human right? Have we tried sufficiently hard to realise the goal of Education for All?

Though in many countries the right to education has become a fundamental and justiciable right, but these efforts have been limited to school infrastructure or enrolment of children or recruiting of ad hoc teachers. There remains problem of dropouts, lack of qualified teachers, lack of conducive atmosphere, inadequate teaching and learning materials, especially in de-

veloping countries. These impediments are affecting the realisation of the human right to education. Is it sufficient to include the right to education in UDHR declarations or should we advocate for 'right to quality education' as a human right in the UN declaration?

After the devastating World War II, the global community dreamt of a better world and in order to realise this dream, a set of human rights was announced and adopted. Nevertheless, the persistent and increased levels of violence, of extremism, intolerance, distress migration and economic disparities, clearly show that we have not been able to make this world a better place. In such a state of affairs, education – as envisaged in the UN Declaration: "directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms (Article 26, paragraph 2)" – has become more important than ever.

Now one may ask who should be primarily accountable for ensuring that no child is left behind in securing their right to education. There is consensus among champion of human rights, as also mentioned in the UDHR, that the State is responsible for the right to education of children, especially in developing societies.

In 1948, the State was regarded as a welfare state. Later on, with the emergence of the concept of liberalisation, privatisation, and globalisation, the welfare aspect of the State was bound to change. The role of market became important in every sphere of life. The rollback theory of State was propounded and the market occupied the vacuum created in different walks of life. Education was no exception to this. In the globalised, liberalised and privatised world, the education sector became a profit-making business. Private investment in education sought returns and more and more private players joined the growing business of providing education. Increased commercialisation of education led to the mushrooming of private schools which provided a very low quality of education. Neoliberal policies of the State paved the way for more private investment in education which led to differential treatment to different sections of society, based on economic capability. Is it justified to discriminate even against children on the basis of their economic background? Education must be the only human right that has to be bought from private investors!

Slogans like 'common education for rich and poor alike' are being increasingly cast aside. Due to 'resource crunch' and inefficiency of governments in providing quality education in state-run schools, private players have lat-

ched on to more opportunities for business – shell out more for better education; get the kind of education that you pay for. It further led to stratification of society as unequal access and quality of education strengthened the rich and weakened the poor.

In 1990, the world's nations committed themselves to achieve universal primary education (UPE) and reduce illiteracy by the year 2000 at the World Conference on Education for All (EFA) in Jomtien, Thailand. As the new millennium approached, it was clear that many countries were still very far from reaching these targets, so the international community met again at the World Education Forum (WEF) in 2000 in Dakar, Senegal, and committed themselves to achieving EFA by 2015. The Dakar Framework for Action pledges to expand learning opportunities for every child, youth and adult through six key goals including early child hood care and education, provide free and compulsory primary education for all, promote learning and life skills for young people and adults, increase adult literacy by 50 %, achieving gender parity by 2005 and gender equality by 2015 and improve the quality of education.

On 21 May 2015, the Incheon Declaration was adopted at the World Education Forum 2015 (WEF 2015) by 120 ministers, heads and members of Government delegations from 160 countries and development partners including India. The Incheon Declaration reaffirms the vision of the worldwide movement for Education for All (EFA), initiated in Jomtien in 1990 and reiterated in Dakar in 2000. Countries and the global education community committed to a single, renewed education agenda that is holistic, ambitious and aspirational, and leaves no-one behind. This new education agenda, 'Education 2030' is fully captured in the Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) and its corresponding targets which aims to, "Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all." The Declaration represents a collective commitment of the education community to implement the Education 2030 agenda. It affirms the principles of education as a public good, as a fundamental human right, as a basis for guaranteeing the realization of other rights, and inspires bold and innovative action.

On 25 September 2015, 2030 Agenda for Sustainable Development was formally adopted at the 70th United Nations General Assembly in New York City. At the gist of this new agenda lie the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) which include SDG 4 on education that succeed the Millennium De-

velopment Goals (MDGs). The Education 2030 Framework for Action (FFA) serves as the overall guiding framework for the implementation of Education 2030 and outlines how to translate the global commitment into practice at the global, regional and national levels. It aims to support all countries to realize their own vision and ambitions for education within the framework of SDG 4 and its targets and proposes ways of implementing, coordinating, financing and monitoring Education 2030 to ensure equal education opportunities for all.

In the new socio-economic reality of the world, the UDHR stands in need of amendment. It should catalyse new strategies and renewed focus by the State to ensure that education becomes a fundamental human right.

The quality of education has to become an essential element of the right to education. The UDHR should recognise 'quality education' as a human right instead of simply education as a human right. For this the quality of teachers is important and this quality is directly proportional to the quality of working conditions of teachers.

As mentioned in the UDHR, "parents should have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children (Paragraph 3, Article 26)." At the same time, in the age of globalisation, the State should ensure that parents and community are empowered enough to have their say in the education of their children.

The private sector cannot take on the role of the State in ensuring human rights and inculcating human values in children. Unlike a private company, a democratic State is representative in nature and takes care of citizens, not consumers. This role of the state should reflect in the declaration of education as a human right.

Skill development is also an important component of education, and should find a place in Article 26 of the UDHR.

Though the right to education is a universal human right, there should also be emphasis on ensuring inclusive education. The UDHR should guide the State towards paying special attention to marginalised sections of society which include children with special needs.

The issue of governance is very important in ensuring the fundamental right to education. In the governance of school education, the role of community should be stressed. A transparent and participative governance system will lead to an accountable education system as well. For this, a decentralised and democratic education system should find its due place in the UDHR.

The role of the private sector should be supplementary to government efforts. Resources and talent from the private sector should be harnessed by the government to realise the goal of quality education for all.

The role of civil society at both the national and international level has been instrumental in advocating the right to free and compulsory education of children. In recent times, many sections of civil society have come under attack across the globe and their role is being undermined. The UDHR should encourage efforts from civil society by affirming their role in the advocacy of education as a human right.

The aforementioned changes will help in achieving the aims of SDGs (sustainable development goals) and the UDHR will become more reflective of the changed realities of the 21st century.

**ALEXANDRA A. FTOULI**
YOUTH-SYRIZA

# THOUGHTS AND RECOMMENDATIONS ON EXTENDING RIGHT TO EDUCATION IN UN DECLARATION OF HUMAN RIGHTS

First of all, I would like to describe you in a few words the Greek educational system. So, in Greece, there are 3 educational levels: the 6-year primary school, the 3-year junior high school & the 3-year high school. Only the first 12 years are compulsory for students to follow. The high school is optional for a student to follow, but it is compulsory if someone wants to continue to University. More specifically, at the end of the 3rd year, the students who want to get to the University, take exams in order to get in the School they have chosen and start their undergraduate studies to take after 4 or 5 years the bachelor's degree.

These are the educational levels in Greece. In this point, I would like to make a clarification; all levels of education are catered for by both private and public schools. State-run schools and universities do not charge tuition fees and textbooks are provided free to all students. There are also a number of private tutorial schools, colleges, and universities operating alongside the state education and providing supplementary tuition.

As a student who had graduated from all these three educational levels, I would like to share with you my experience these 12 years. So, someone would say that education in Greece is free and no fees are paid by students. The truth is that free education in Greece is, in fact, an „expensive free education." Let me explain that:

As I said before, entrance to university is subject to examinations and the process in some respect falsifies free state education. Although education at school is supposed to be available to everyone rich and poor, many parents

choose to send their children to private schools which do charge fees. To get into university, students must sit entrance examinations designed to act as a net to catch the weak students and allow the rest to go forward. This process creates class barriers, so some students are through away from entering the university. The majority of the students who wish to follow an academic career have to attend additional classes in the many private schools that prepare them for the exams. The schools operate outside school hours and parents pay high fees. They therefore indirectly subsidize an inadequately-funded state system which, instead of providing a high-quality education, helps push students to 'education middle-men' at a high cost. The absence of a fair and adequate system of grants and scholarships is another reason why "free state education" is so expensive.

As far as the University is concerned, although Greece is a small country, its 17 universities and more than 30 technological institutes are spread over a huge geographical area (including many islands), often established for local political and economic reasons rather than real academic needs. In such cases, parents are obliged to bear the high cost of maintenance, including rents, living expenses, entertainment, and travel. This is substantial and may be less than the cost of sending their offspring to a foreign university in one of the Balkan countries, or Britain, France, Germany and even the US.

Lack of adequate funding affects the provision of high-quality, free state education and universities are – these last years – facing increasingly strong challenges from private interests that see education as an area for profitable investment. While the universities do their best to provide a high-quality education, they find it difficult with inadequate funding. Introducing fees to defray some of their expenses is a thorny subject and would require a change in the constitution.

Here's the question; why free education in Greece is so "expensive"? In so many years, the neoliberal greek governments have been devaluing the educational system. Education has been a privilege for a few instead of a right for every young student. We think that this is the time to claim our right to education for all and expand it.

As the Youth of SYRIZA, we vision *a public, free and qualitatively upgraded school.* A school that will be open to every piece of society, without class barriers; a school to eliminate sex, gender, race or religion discriminations. We vision a school without school vi olence and bulling incidents. We want

the school which will make the students active in school and social life and prepares them to be active citizens in the future.

Shortly, a few points of what our proposal (for primary, junior high & high school) includes are:

I. Institutionalization of a 12-year compulsory education, instead of a 9-year compulsory education

II. Upgrading the educational role of High School: that means abolishing the entrance examinations & relieved the family from the unbearable costs for the exams.

III. Equipping all schools with libraries, adequate facilities, laboratories and IT infrastructure.

IV. Restructuring and enriching the daily schedule with courses and activities that help the child to understand comprehensively the social environment: courses like environmental education, education on gender equality, treatment health, music, sports, human rights, and solidarity.

V. The schools should be available for parallel support programs for children with learning difficulties. At the same time, the school space should be a space of expression for all students and it should be given the ability to students to use this space for recreational purposes (e.g. film screenings, games and other creative activities)

VI. Also, public schools should provide a free health check for all of the students.

Moving to university level, we want a free, public, more democratic university, without class barriers, which will be open to every young person who wants to study there. We think that the University must promote education and allow the transmission of knowledge and critical perception. Our thought is that the science and research should be "obey" the needs of society and the people and not the needs of the free market and profit.

The university should give students the chance to become familiar with the research methods and techniques; it should be urge students' originality, experimentation, as well as students' cooperation and collegiality. Particular attention should be given in the field of humanities, in order to upgrade their role as opposed to the degradation associated with a technocratic conception of knowledge.

The main points on how we want Greek Universities to be are:

I. To link university education and research; research programs depending on community needs

II. A degree with guaranteed professional rights

III. A new academic map in which the university and the research institutions will connect. This will stop the segmentation of sections or schools in towns under their respective local economic interests.

IV. Remove the intensification measures and reject the means of disciplining (Bologna Process). As Youth of SYRIZA, we believe that the Bologna Process wants to control what we learn (the knowledge the academic courses are giving), how we learn these and what is the real purpose for learning these things. And the real purpose is to create workers and employees for the capitalist system and the free market. They want to create people who will obey the needs of the profit, who will work in a fordistic way. That means that students are taking their bachelor and master degrees, and they do not have a full perspective of the science; instead of knowledge, they are given a technocratic perspective of it, ready to consume by the market. These are the things Bologna Process wants to achieve.

V. Moving to our proposal, we think that the number of textbooks should meet the needs of scientific knowledge; the university should provide the students any additional scientific tool, while it's ensuring that all electronic files that are needed will be accessible to all of them.

VI. Creating structures for students with disabilities, which will ensure their equal participation in the educational process.

VII. Free access for students to cultural activities produced by state agencies and reduced ticket for those relating to private initiative.

VIII. It is crucial to preserve the publicity of the research process in three ways: 1) the publicity and the control of the origin of funds, the financing conditions, and the expected outcome. 2) To ensure the publication of research results and 3) non-proprietary entrenchment of the non-university institutions

IX. Linking research with the needs of society

X. In order to achieve these things, the state should increase the funds that universities are given.

So, in the educational field we think that a radical reform is needed at all levels, but with a different orientation from which had all the previous legislative initiatives. We need an education system that has at its core the creation of integrated people with critical thinking, knowledge and diverse contribution consciousness in society.

In conclusion, the recent years it's occurred one growing effort by the neoliberal governments to dissolve the public university character and create

a new type of student: a flexible and competitive one, according to market standards. A year now, since SYRIZA has been in government, an effort is made to rebuild the public and democratic character of Greek universities. The government has been making multiple changes to achieve that. Some examples are: the funding for housing 2,700 students from vulnerable social groups and the scholarships amounting to 500 euro, the financial support for research programs (with the establishment of the Greek Research and Innovation Foundation), the reduction of tuition fees in masters, the abolition of deleting a student from the undergraduate studies program. These changes are very important for the students in Greece, and they should be the beginning of further claims. When these claims become victories, then we should talk about every member of the Greek youth having the right to equal education.

Finally, I would like to inform you about something very important that we achieve in Greece. As you may know, Greece is a country with a big number of refugees from Syria, Afganistan etc, people who are victims of the refugee crisis. All this time the Greeks, and the Greek government as well, are shown their solidarity and help these people to organize their lives again. In the start of September, when schools opened, the Greek Ministry of Education create new classes for the refugee children. So, now every refugee children in Greece is attending school.

They are lots of similarities, not only on what we want to achieve but also on how we understand the situation, and that should be the thing to consider in order to unite our power to expand the right to education and have the chance to achieve this great goal. This conference should be the first step to start working together.

**Frederik Eckerle & Thea Herde**
Universität Heidelberg

# Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung

**Das deutsche Bildungssystem:**

Das deutsche Bildungssystem ist divers und komplex, dennoch versucht der folgende Text dessen grundlegende Eigenschaften aufzuzeigen. Daran schließt eine kritische Betrachtung des Systems mit persönlichen, möglichst konstruktiven, Verbesserungsvorschlägen an.

**Teil I: Ist-Zustand**

Schul- als auch Hochschulbildung ist in Deutschland Ländersache, was charakteristisch für das deutsche Bildungssystem ist. Daher gibt es in Deutschland 16 verschiedene Systeme, die sich in einigen Punkten unterscheiden. Jedoch haben sie im Wesentlichen einen ähnlichen Aufbau. Folgendes Grundschema lässt sich erkennen: Bis zum 6. Lebensjahr können Kinderkrippen bzw. Kindergärten besucht werden. Diese Stufe ist nicht verpflichtend. Daran anschließend findet eine verpflichtende Primarbildung in der Grundschule statt, die meistens vier Jahre dauert (Primarstufe). Ausgehend vom Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler (SuS) wird am Ende dieses Abschnitts entschieden, auf welche weiterführende Schule sie gehen (Sekundarstufe). Nach entweder neun, zehn, zwölf oder dreizehn Jahren beenden die SuS ihre Schullaufbahn und beginnen im Normalfall entweder eine Berufsausbildung oder ein Studium (Tertiärbereich).

Die Sekundarstufe besteht in allen Bundesländern mindestens aus zwei Zweigen, dem Gymnasium und der Gemeinschaftsschule. Traditionell bestand sie aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Oftmals werden heutzutage je nach Bundesland auch andere Schulformen (Gesamtschule,

Sekundarschule, Oberschule, Regionalschule etc.) angeboten. Die meisten Schulformen unterscheiden sich durch das Leistungsniveau, manche vereinen aber auch verschiedene Leistungsniveaus. Teilweise handelt es sich aber jedoch um eine andere Namensgebung derselben Schulform. Der erste Schulabschluss kann nach der neunten Klasse u.a. auf Haupt- und Gemeinschaftsschulen erlangt werden. Die Mittlere Reife ist der zweite Abschluss und ist u.a. auf Real- und Gemeinschaftsschule, sowie auf Gymnasien zu erlangen. Beide Abschlüsse befähigen zum Antreten einer Berufsausbildung. Die Mittlere Reife erlaubt zusätzlich das Fortführen der Sekundarstufe auf einem Gymnasium o.Ä. Der höchste Sekundarschulabschluss, das Abitur bzw. die Hochschulreife, kann nach zwölf bzw. dreizehn Jahren u.a. auf einem Gymnasium oder einem Fachgymnasium oder an Gesamtschulen erlangt werden. Die zusätzlichen Schuljahre werden Sekundarstufe II genannt.

Das Abitur nach zwölf Jahren, auch G8 genannt, wurde nach und nach an deutschen Gymnasien eingeführt. Hintergrund war die Anpassung an internationale Standards, da fast alle Staaten die Schulzeit nach zwölf Jahren beenden. Dabei wurde die elfte Klasse gekürzt. Einige deutsche Schulen sind jedoch wieder zum dreizehn-jährigen System zurückgekehrt oder bieten zwei Züge an. Ebenfalls gehören zur Sekundarstufe II die Berufsausbildung, die Berufsfachschule und die Fachoberschule.

Ansonsten gibt es in Deutschland ein ausgeprägtes Förderschulsystem mit bestimmten Förderschwerpunkten: Lernbehinderung, körperliche und geistige Behinderungen, etc.

„Über Umwege zum Abitur“: Wenn man nach Abschluss der Grundschule eine bestimmte weiterführende Schule wählt oder ihr zugewiesen wird, bedeutet das nicht, dass man nur den entsprechenden Abschluss absolvieren kann. Eine Durchlässigkeit zu anderen Schultypen mit höherem oder niedrigerem Leistungsniveau ist möglich. Gerade ein Wechsel zu Schultypen mit einem höheren Leistungsniveau ist u.a. wegen unterschiedlichen Fächerangeboten oder Schwerpunkten im Lehrplan schwierig. Dennoch gibt es einige SuS, die trotz eines Beginns auf der Hauptschule letztendlich eine Fachhochschulreife oder Allgemeine Hochschulreife erlangen. Das Schuljahr unterteilt sich dabei in zwei Halbjahre. Sie sind durch mehrere kürzere Ferien und die etwas längeren Sommerferien, welche den Übergang der Schuljahre bilden, unterteilt.

Der Tertiärbereich besteht einerseits aus der Fachschule und Berufsakademie, welche für Personen sind, die bereits einen Abschluss einer Berufsaus-

bildung haben und andererseits aus Fachhochschulen und Hochschulen. Im letzteren Sektor kann man die Abschlüsse Bachelor, Master, Diplom, Staatsexamen und Promotion erlangen. Veränderungen gab es im Jahr 1999 mit der sogenannten Bologna-Reform, bei der in Deutschland die international anerkannten Abschlüsse des Bachelors mit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern und des darauf aufbauenden Masters mit einer Regelstudienzeit von vier Semestern eingeführt wurden. Diese Abschlüsse werden heutzutage von einem größeren Anteil Studierender als die zuvor genannten absolviert. Ein Hochschuljahr besteht aus zwei Semestern. Sie sind durch die sogenannte vorlesungsfreie Zeit miteinander verbunden. In dieser Zeit können Hausarbeiten geschrieben oder andere schriftliche und/oder mündliche Prüfungen absolviert werden. Vielen Studierenden bieten diese Zeiten aber auch die Möglichkeit Praktika oder Ferien zu machen.

Weitere Besonderheiten des Deutschen Bildungssystems:

In Deutschland ist für die komplette Schullaufbahn eine gute Bildung an öffentlichen Schulen gewährleistet. Diese Bildung ist in ihren Grundlagen kostenfrei. So gibt es keine Schulgebühren, keine Ausgaben für Schuluniformen und auch Bücher werden in der Regel von der Schule verliehen. Was selbst getragen werden muss, sind Ausgaben für Schulmaterialien, Nachhilfe und in den meisten Fällen Schulausflüge. Auch gibt es an den öffentlichen Hochschulen und Fachhochschulen keine Studiengebühren, lediglich Verwaltungsgebühren und eventuell Gebühren für ein Semesterticket.

Des Weiteren absolviert man in den meisten Fällen keine weitere Prüfung, um ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule anzufangen. Hierfür reicht das Vorweisen der Allgemeinen oder Fachbezogenen Hochschulreife aus.

Ein weiterer Aspekt ist zwar kein Alleinstellungsmerkmal, sollte aber trotzdem genannt werden: Sowohl im Sekundar- als auch im Tertiärbereich betreiben viele Bildungseinrichtungen internationale Partnerschaften, die den Lernenden Erfahrungen in anderen Kulturkreisen ermöglichen. In größerem Maße ist dies mit dem Hochschulaustauschprogramm. ERASMUS durch die Europäische Union organisiert. Um den Lernenden darüber hinaus vor Ort sowohl kulturelle als auch physische Entfaltungsmöglichkeiten zu geben, bieten viele Schulen Arbeitsgemeinschaften in musischen, wissenschaftlichen, poli tischen und sportlichen Bereichen an. Auch an Fachhochschulen und anderen Hochschulen finden sich viele Hochschulgruppen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Diese sind aber zumeist selbst organisiert.

**Teil II: Kritik und Vorschläge**

Damit wären wir nun beim nächsten Abschnitt unseres Vortrags angelangt. Hierbei wollen wir einzelne Dinge im deutschen Bildungssystem kritisieren und Veränderungsvorschläge geben. Dieser Teil beruht auf Aspekten, die wir, unseren Erfahrungen zufolge, als wichtig betrachten. Dennoch möchten wir darauf hinweisen, dass es sich um eine persönliche Auswahl und bei Weitem nicht um alle zu kritisierenden Punkte handelt.

**Trennung:** Charakteristisch ist für alle Bildungseinrichtungen, dass sie Orte der Begegnung sind. Es werden Freundschaften geschlossen, die oftmals ein Leben lang halten. Im besten Fall lernt man, sich gegenseitig zu akzeptieren und zu unterstützen und aufeinander angewiesen zu sein. Auch wenn das nicht immer erreicht wird, baut das Zusammensein die Fremdheit zwischen den Lernenden ab. Eine frühe Selektion, wie wir sie in Deutschland meist schon nach der vierten Klasse vorfinden, ist unserer Meinung nach kontraproduktiv. Dadurch treffen in einer Schule in den meisten Fällen nur SuS bestimmter Milieus aufeinander, was eine gesellschaftliche Trennung weiterhin festigt und ihr nicht entgegenwirkt. Daher sprechen wir uns für die Etablierung eines einzweigigen Schulsystems mit Konzepten einer gemeinsamen Beschulung, wie beispielsweise an den bereits in einigen Bundesländern existierenden Gesamtschulen, aus.

**Herkunft:** Wie beschrieben, besteht also eine soziale Trennung, welche auf Unterschieden der gemessenen Leistung beruht. Diese Leistungsunterschiede stehen aber in engem Zusammenhang mit einem weiteren Aspekt. Wie gut man in der Schule abschneidet, welche Schulart man besucht und welchen Abschluss man erlangt, hängt in Deutschland sehr von der sozioökonomischen Herkunft ab. Zu nennen ist dabei die weit bekannte, negative Eigenschaft der Reproduktion sozialer Unterschiede im deutschen Schulsystem. Beispielsweise wird ein Kind aus einer Akademikerfamilie mit regelmäßig stattfindenden kulturellen Ausflügen oder Auslandsaufenthalten in den meisten Fällen eine bessere Allgemeinbildung und vielseitigere Fremdsprachenkenntnis haben, als eines, dem dies nicht vergönnt ist. Das Schulsystem schafft es nicht, auf diese Unterschiede zu reagieren. Ein Grund dafür ist, dass ein zu großer Teil der Bildungszeit (Hausaufgaben, individuelle Förderung/Vorbereitung, kulturelle Aktivitäten) im familiären Rahmen stattfindet und damit von den familiären Ressourcen abhängt.

Eine weitere Ursache, die zu solch einer Ungleichheit führt, ist außerdem die fehlende Kindergartenpflicht. Kindergärten erheben einen zu zahlenden

Beitrag, der es manchen Familien erschwert, ihre Kinder in einem Kindergarten anzumelden. Damit kann es bereits zu großen Unterschieden bei Eintritt in die Grundschule kommen. Denn Kindergärten sind Lern- und Sozialisationsorte. Zudem gibt es in der Grundschule keine Ganztagsbeschulung. Eine gezielte Förderung benachteiligter Kinder ist auch nicht institutionalisiert. Auch bei den weiterführenden Schulen ist eine Ganztagsbeschulung eine Seltenheit. Zwar kam es aufgrund der Reduzierung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre teilweise zu einer Einführung von Nachmittagsunterricht. Dieser Nachmittagsunterricht dient allerdings nur der normalen Beschulung. Zeit für individuelle Förderung sowie kulturelle und sportliche Angebote bleibt dabei leider wenig. Dafür sollten jedoch ausreichend Zeit und Räume zur Verfügung stehen.

**Bildungszeit:** Ich möchte diesem Abschnitt eine Frage voranstellen: Lernen wir für eine Note bzw. einen Abschluss oder für unsere eigene Entfaltung? Wahrscheinlich sowohl als auch. Unsere Gesellschaft verlässt sich auf Abschlüsse und Noten als Qualitätskontrolle. Dies impliziert auch, dass Bildungszeit zur Vermittlung von Fähig- und Fertigkeiten dienen sollte. Vor allem aber sollte die Bildungszeit auch dem eigenen Ausprobieren, der eigenen Orientierung und damit auch der Persönlichkeitsentfaltung dienen. Letzteres ist ein Aspekt, der explizit im Menschenrecht genannt wird. Wir denken, dass unser Bildungssystem dem nicht gerecht wird. Konkret möchten wir an dieser Stelle auf die Dominanz von Leistungskontrollen und den Faktor Zeit eingehen. Zwei Aspekte, die explizit mit dem Faktor Zeit in Verbindung stehen, sind die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit und die Einführung der Modularisierung in Kombination mit einer Regelstudienzeit an Universitäten. An Universitäten und Schulen sind sowohl die Zeitrechnung als auch die Themenwahl auf die Leistungskontrollen hin organisiert. Man schaue sich die oftmals gestellte Frage an: „ Ist das klausurrelevant?“. Der Fokus auf die Prüfungen macht ein Umschauen kaum möglich. Hierzu ein Beispiel aus eigener Erfahrung an der Universität: Ein Hochschulsemester ist mit dreieinhalb Monaten relativ kurz und beinhaltet gleichzeitig sehr viel Stoff. Während des Semesters gibt es kleinere Leistungsnachweise und am Ende stehen in der Regel größere Prüfungen an. Zu Beginn des Semesters ist die Belastung relativ niedrig. Sie steigt aufgrund der kleineren Leistungskontrollen und des zunehmenden Stoffs stetig an. Kurz vor den Prüfungen, gegen Ende des Semesters, kommt es zu einem rapiden Anstieg und anschließend zu einem rapiden Abstieg der Belastungskurve (man stelle sich bildlich eine Erzählmaus mit einem sehr spannenden Höhepunkt vor). Spätestens zum Ende des Semesters sind alle Studierenden sehr gestresst. Dabei gilt es

als Normalität, dass die Prüfungszeit als sehr anstrengend wahrgenommen wird: „Es gehört eben einfach dazu“. Nach den Prüfungen bleibt aber in der Regel sehr wenig des Gelernten abrufbar, weil es ein sehr intensives und kurzes Lernen war. Man kann an dieser Stelle sagen, dass ein kontinuierliches Lernen sinnvoll ist und die Studierenden selbst verantwortlich dafür sind. Das Semester ist aber schlichtweg für die Fülle des Stoffes, die am Ende abrufbar sein soll, zu kurz. Was die Orientierung angeht, wird jemand, der weiß, dass diese stressige Zeit auf ihn oder sie zukommen wird, sich nicht in eine Veranstaltung setzen, die sie oder ihn zwar sehr interessiert, aber keinen Leistungspunkterwerb bietet. Dies wäre wohl kein Problem, wenn der Studiengang perfekt auf ihn oder sie zugeschnitten wäre. In der Realität ist das aber nicht der Fall.

**Kritikfähigkeit:** Dies führt zum nächsten Punkt. Ein Bildungssystem, das zeitlich eng getaktet und sehr leistungsorientiert ist, lässt wenig Raum für Kritikfähigkeit der Lernenden. Kritik muss in einem selbst wachsen. Man kann zwar auf etwas aufmerksam gemacht werden, wenn aber die Empfänglichkeit dafür und die Zeit oder der Anreiz etwas selbst zu überdenken fehlt, hat dies meistens nur eine geringe Wirkung.

**Lehrkräfte:** Das letzte ausgewählte Thema hat mit der Exekutive unseres Bildungssystems zu tun. Es geht um die Lehrkräfte an Schulen, Universitäten und anderen Einrichtungen. Lehrkräfte befinden sich in entscheidender Position. Sie sind das Bindeglied zwischen dem zu vermittelnden Stoff und den Lernenden und sie gestalten außerdem den Raum, in dem das Lernen stattfindet. In diesem Prozess spielen sowohl soziale als auch fachliche Aspekte eine große Rolle. In der Realität lassen sich leider große Unterschiede in der Qualität der Bildungsprozesse oder konkret gesagt in der Qualität des Unterrichts feststellen. Als ich in meiner Schulzeit Probleme mit einer Lehrkraft hatte, sagte mein Vater zu mir: „Ein Lehrer ist wie ein Fahrrad. Manche sind kaputt oder haben nicht deine Größe, du musst aber trotzdem mit ihnen vorwärts kommen.“ Unserer Meinung aber sind große Qualitätsmängel in solch einflussreichen Positionen nicht akzeptierbar. Was einer hohen Qualität im Wege stehen kann, ist die begrenzte Überprüfung des Unterrichtsgeschehens. Zwar gibt es in der Ausbildungszeit und vor der Verbeamtung Unterrichtbesuche und Nachgespräche, dennoch finden diese in der Regel nicht mehr statt, sobald es zu einer Festanstellung kommt. Unsere Anregung an dieser Stelle ist, die Weiterbildung von Lehrkräften nie aufhören zu lassen. Auch nach der eigentlichen Ausbildungszeit sollte es weiterhin zu Unterrichtsbesuchen in Verbindung mit konstruktiven Nachgesprächen

kommen. Dies kann über Externe oder auch KollegInnen geschehen. Dabei kann außerdem die Rolle und die Feedbackfähigkeit der SuS genutzt werden. Das Einüben von konstruktivem Feedback hätte darüber hinaus auch einen positiven Effekt auf die Entwicklung der SuS.

Nun sollen die eben genannten Aspekte noch einmal möglichst konkret als Vorschläge formuliert werden:

**Wir brauchen ein Bildungssystem...**

**1. ... mit Konzepten gemeinsamer Beschulung:**
Schule sollte das WIR als Gemeinschaft erleben lassen und nicht die Wiege der gelebten gesellschaftlichen Trennung sein, u.a. damit sie dem Artikel 26, Absatz 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte gerecht wird und somit „zu[m] Verständnis, [zur] Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen" kann.

**2. ... das die Möglichkeit gibt, Unterschiede in der Herkunft auszugleichen:**
Vorbereitungen und zusätzliche Förderung sollten während der Schulzeit gewährleistet werden. Individuelle Förderung sollte bis zu einem gewissen Level unentgeltlich möglich sein, z.B. dadurch dass sie in der Schule stattfindet. Darüber hinaus ist ein von der Schule angebotenes, kulturelles Angebot wichtig.

**3. ... in dem die persönliche Entfaltung im Vordergrund steht:**
Die Bildungszeit sollte nicht ausschließlich auf Prüfungen ausgelegt werden. Sie sollte Zeit und Möglichkeiten geben, sich zu orientieren und auszuprobieren. Anregungen zum kritischen Denken sind dabei für die eigene aber auch für die gesellschaftliche Entwicklung wichtig.

**4. ...in dem die Qualität des Unterrichts gleichbleibend hoch ist:**
Eine gute Ausbildung von Lehrkräften sollte verbunden werden mit einer kontinuierlichen, konstruktiven Überprüfung der Arbeit der Lehrkräfte. Diese sollte in regelmäßigen Abständen begutachtet und besprochen werden. Zur Durchführung könnten Externe, KollegInnen oder SuS zu Rate gezogen werden. An dieser Stelle ist auch die Motivation zu Fortbildungen zu bedenken.

Zusammenfassend sehen wir diese Vorschläge nicht als Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung, wie dieses im Art. 26 der Allgemeinen Erklä-

rung der Menschenrechte formuliert ist, an. Dieser Artikel impliziert in sich bereits eine ganzheitliche Bildung. Unsere Kritik und die daraus resultierenden Vorschläge stellen eine Konkretion dieses Menschenrechts dar. Unserer Meinung nach sollte das Menschenrecht auf Bildung demnach nicht erweitert, sondern mit Bestimmtheit eingefordert werden.

**Quellen**

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf
(abgerufen am 10.10.17)
https://www.eltern.de/kleinkind/kinderbetreuung/kindergarten/kindergartenbeitrag
(abgerufen am 28.10.16)

**Prof. Dr. Vernor Muñoz**
Former UN Rapporteur for the Human Rights to Education

# Lessons for Dignity

However, never before so many educated people had killed so many others. Never before we have caused so many damages to earth. Never before we have had so many exclusions. So the main question now is for what is education? What is the purpose of education? We have increased the number of children in schools but our problems, our ecological problems, our violence problems have also increased. So what is the reason of education? What is the purpose of education? I think that it is the main answer that we should reach nowadays. Mainly because we should understand that the right to education is not only a universal right but it is also a precondition for building of ecology and joy and dignity in our world. So it is absolutely useless having a lot of knowledge, having a lot of skills without any sense of dignification of life. So we should recall what is the education about. And some of the key answers to that question remain in the international human rights law. According to the article 26 of the universal declaration of human rights and the article 29 of the convention of the rights of the child and according to what the committee on the rights on the child set, we know that education goes far beyond formal schooling and embraces the right to a specific quality of education and a broad range of life experiences and learning processes that enables people individually and collectively to develop their personalities, talents and abilities to live a full and satisfying life within society. Education cannot be reduced to schooling processes and quality goes far beyond performance and schooling. Quality has to do with the point how people can live a good life, and how people can have a good education and a good education doesn't mean good grades, meaning building capacity for dignifying life. So the aims of education have to do with how we reach those

conditions to live the satisfying and dignifying life. I usually say that a good education is an education that fulfils human rights. If education is useless for that, that would mean that we don't have a good education system. So education seeks to enable communities, systems and structures to combat discrimination, celebrate diversity, promote participation and overcome barriers to learning and participation for all people. I'm not saying however that education should not focus on scientific skills or scientific knowledge. I'm saying that those knowledge should contribute to build dignity. *Aims of education. A human rights model. Education seeks to enable communities, systems and structures to combat discrimination, celebrate diversity, promote participation and overcome barriers to learning and participation for all people. It therefore requires an in-depth transformation of education system, not only legislation and policy, but also in the mechanisms for funding, administration, design, delivery and monitoring education).

And the only way to do that is setting education systems which are not contextualised in the different cultural systems. So just a standardised system is useless to respond to this dignity. So the access to the signal standardised system could even worsen discrimination. We are in system to teaching a single language avoiding the needs of several people who speak different languages which is point to worsen specific needs and specific rights. In the case of Latin America, it is clearly an issue. In country such as Guatemala for instance where we have 61 different nations and different languages living together. A standardised system just can't respond to those specifics. So we should be aware again but the quality of education goes far beyond the school performance and skills acquisition. (When we are aware that construction of knowledge within inclusive societies, participation, respect to diversity and human rights realization should constitute the heart of education, we must consider the problem of quality as an issue that goes far beyond the school performance or skills acquisition). That is why we are supporting the extension of the human rights to education and specifically the article 26. We strongly believed that this kind of basic normative framework should consider that what is learned and taught at school is as important as how people learn teach and relate each other. (Extension of the human rights to Education. Article 26 UDHR. What is learned and taught in school is as important as how people learn, teach and relate each other in the education environment). We cannot just provide or teach about dignity with authoritarian teachers. So that is why the school governance and school administration is also a key for understanding the extension of the right to education. And we are also stressing that education quality is linked to financial and

material resources. (Education quality is linked to financial and material resources, along with the teachers' training and working conditions). I mean we cannot reach those standards without having the conditions needed for that purpose. Inclusion, justice and non-discrimination and gender equality are the axis of content, delivery and governance. So the education should transform people life not only provide specific skills. And obviously free, public, a lifelong education should be founded by state, meaning that the State is the main responsible for the realisation of this specific human right. (Free, public, lifelong/lifewide education funded by State).

In order to make a synthesis of this presentation I will finish with a very short story that I usually tell about the meaning of the right to education and the meaning of the human rights based education system. This story is based on the story of this person. Let's say that she is Olga. And she was participating in the international competition of people with disabilities. So you can imagine she went to this competition, she went very well prepared, 2 years of hard training. She managed to go to the final. So there were 6 competitors in the final and she was one of them. She was so nervous. The competition started and the judge fired the gun and the people started running. Olga started running. So you can imagine the tribunes at the crowded stadium, screaming. And suddenly Olga fell down. Everybody is silent and all the tribunes are looking what happened. Maybe because of this silence, who knows why, the other competitors suddenly stopped, turned to Olga, saw Olga on the floor. Suddenly all the competitors went back to Olga, together they helped her to stand up and together they walked to the finish line. So this beautiful story showed me the meaning of human rights based education and provided me some learnings that I want to share with you.

The first what I learned is that education is not a competition. A one person's success cannot be based on another person's failure, because the education is a human right and it's a public good. And in order to learn an education we need the support of other people, because we don't learn alone. Learning is a collective phenomenon that doesn't happen in solitude.

Another learning of that story is that many many times children are the best teachers. So we need to learn how to learn with and from children. And to be like children is also a condition for a good learning process. Because we can find simple solutions to complex situations that can be turned complex because of our adult vision. We should never forget that children are human beings with equal capacities and better vision. And we should resort to children in order to improve the quality of life.

The other learning I have had is that we pick any dimension any discipline in the world, literature, science, we will find out that the big transformation of humanity have come from those who were different, it didn't came from the multitude, it didn't came from the crowd. So protecting diversity and protecting the rights of those who are different are the main guaranties for humankind dignity and progress. It would be crazy not to protect diversity, not protect those who are different, including migrants. And this story also showed me as a last learning that we all have the right to know that every time we fall down we can expect that somebody else can come and help us to stand up.

**Dña. Begoña López Cuesta**
FECCOO SPAIN

# The Right to Equal, Quality Education Based on Understanding and Respect

## Elements to build Education as an universal right

***Francisco García. General Secretary. FECCOO Spain, Pedro Badía. Secretary of Education Policy. FECCOO Spain. Miguel López Melero (Universidad de Málaga), Miguel Recio (MEFP), Grupo de Investigación Acción Cooperativa (Universidad de Málaga y Proyecto Roma), Begoña López Cuesta (FECCOO)***

*(1) Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.*
*(2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.*
*(3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.*
*Art. 26 UDHR*

The Universal Declaration of Human Rights (1948) is one of the main milestones in humanity aimed to preventing another war like the one ended in 1945 from happening again and for humanity to understand that the natural state of humans is peace and not war. In this regard, the last years of the previous century and the start of this century have seen a significant advance in Human Rights, essentially regarding the acknowledgment and specifica-

tion of childhood (1989 Convention on the Rights of the Child). However, there is no guarantee that these rights are being complied with, especially in development countries though not even in some richer countries, where situations exist of extreme poverty, exploitation and violence. Also, we cannot forget about the large amount of children from refugee and stateless families living an itinerant life.

It is my view that if there is something that defines the Universal Declaration of Human Rights, it is incoherence. Incoherence between what it states must be done and the lack of compliance therewith. The violation of a right impacts on all other rights due to the interdependency existing between them. For this reason, the Declaration of Human Rights should be formulated on the basis of universality and interculturality, taking into account all cultures and religions.

Is it true that all human beings belong to the same species and have the same origin? Is it true that we are all born equal in dignity and rights and that we are all part of Humanity? Is it true that all individuals and groups have the right to be different, to consider ourselves as such and be considered as such? If all of this is true, can anyone please explain how we have arrived at the imbalance that exists in the world, where 80% of wealth is in the hands of 20% of its inhabitants? Can anyone please explain: if we're aware of this brutality, why don't we fight this social immorality and irresponsibility? Can anyone please explain how in such a situation of inequality, some cultures enjoy all goods and privileges in life and others scrape by oppressed by the former? Can anyone please explain why there are people living in this permanent state of inequality, pitied, feared, patronised, mistrusted and living under misguided charity but who are never listened to as persons living under social oppression through benevolent yet hypocritical attitudes? Can anyone please explain the state of many children, forced to move and run away from their homes due to war, poverty, political persecution and other reasons (gender, nationality, religion, etc.), finding themselves in inhuman and dangerous situations, with a high risk of suffering abuse and human trafficking for sexual exploitation purposes, especially in the case of girls? Can anyone please explain how human culture in the 21st Century has fallen to such barbarity? How can we recover the humane lost in humanity? It falls on International Organizations, starting with the United Nations, to take responsibility for these issues. The UN objective of reaching social justice as an ethical and political imperative has failed and so has the objective of reaching a new international order based on the Universal Declaration

of Human Rights as the means to acknowledge a person's dignity and their equal and inalienable rights. These only exist on paper. This is why, today more than ever, it must be reviewed.

Having said this, we believe that in the same way that in 1945, after the Second World War, a Universal Declaration of Human Rights (1948) was considered necessary, a Universal Declaration of Democracy would be appropriate now, given the cultural debacle undergone by the West, and the European Union in particular. A historical time has come to end submission and the power of a few over the many. There are many authors who believe that the solution lies in changing the meaning of the economy and policy. We may be very naïve or trusting but, for us, even if we understand the importance of the economy and policy, the true miracle is called education.

Humanity's greatest concern has been, and continues to be, how to bring together the universality of human rights with different cultures and religions. The concepts of universality and interculturality are usually found dialectically related by the word "versus." We are going to consider this relationship not on the basis of "opposition" but in the acceptance of "going towards." That is, going from the universality of human rights towards the diversity of cultures that make up humanity. It is within this universality of values for all cultures that education is nowadays configured: an intercultural and inclusive, equal and quality education that respects diversity as a valuable element.

Based on this wide perspective, the right to education appears as a first-order human right in building a democratic society that will enable the full development of all people, regardless of their ethnicity, religion, gender, origin, sexual orientation, disability, etc. Based on considering that all human beings are different in characteristics but equal in dignity and rights, its main goal will be to avoid discrimination by accepting, respecting and valuing diversity as part of the wealth of human relationships. An education for everyone and for life.

**What do we understand by education?**

The meaning we give to the human right to education is that every girl or boy and any young person should receive fundamental and elementary, compulsory and free education that isn't mere instruction and respects each other's peculiarities. Also, any adult, woman or man, has the right to access quality education, be it secondary education, vocational training or higher education. Thus, every government in every country must do as much as

they can to guarantee this right for all citizens. However, beyond this right, there are several questions that arise before analysing and reflecting on Art. 26 of the Declaration of Human Rights: does the educational system in any country in the world guarantee the formation of a citizenry that is free-thinking, cultured, critical, open to dialogue, cooperative, democratic, fair, self-sufficient and peaceful? Does public education, and specifically public schooling in Spain, implement an equitable, quality educational model that fosters and responds to all children and young people, regardless of their ethnic, cultural, religious, origin, gender or disability conditions? And if so, do all collectives and cultures have the same or equivalent opportunities to learning?

We know that education, as a labour of love, enables us to respect one another as legitimate others in coexistence. In such space of coexistence and respect, we are transformed and there is no better emotion than the love of humanisation. Without respect for others in coexistence, there is no education. However, there is no education either without acceptance and respect of oneself (MATURANA, 1994). Love is the fundamental and basic condition for human beings to develop as beings that learn to think, communicate, feel/love and act. Love arises when we open up a space to relationships with other people because it entails looking at and listening to another without prejudice, without expectations. However, for this to happen, we must be willing to do so. A life without love isn't worth living. Human beings are the sons of love, not war. The natural state of human beings is peace.

Talking about education as an act of love is talking about social justice. It seems logical that to build a fair, honest society, equitable educational models must be developed that fairly tackle its existing imbalances. To this end, those in charge of education policy, teachers and researchers must make a moral commitment to guiding education as a whole towards equity, towards building a more democratic, collaborative, fair and peaceful society. Justice as equity to assist citizens who are at a disadvantage in our schools (RAWLS, 2002).

The concept of equity, in this regard, adds pressure on the concept of equality to tackle the differences in the singularity of human diversity. Equality in diversity expresses most closely our thoughts on equity, as each individual must receive as much as they need yet not everyone should receive the same. Only then will we be able to talk about an education that legitimises every person for who they are and that trusts their cognitive and cultural

capacities. Therefore, we will only achieve an equitable, quality education system when differences are considered to be a necessary value to build public education, which is tantamount to saying that classrooms should become units to support each other, where activities are organised not in an individual or competitive manner but in cooperation and collaboration. That is, we will be able to talk about social equality and justice if we change our educational practice in such a way that no one feels excluded. As long as there is a girl or a boy or a young person who has lost their dignity in the classroom by not being respected for who they are or by not building on other people's understandings or by not coexisting in equal conditions than their classmates, we won't have achieved public education. This must be the direction of educational practice in public schools. This is not an unfeasible Utopia. It is a right and, as such, a political-educational project that obliges all of us dedicated to education.

That is why the education offered by State-run schools must be one that doesn't teach values but experiences them. You cannot teach kindness, you must live it. You cannot teach beauty, you must live it. You cannot teach solidarity, you must live it. You cannot teach peace, you must live in peace. Values aren't taught, they're lived. Our children need to grow in trust, respect and coexistence, without demands and just for the pleasure of sharing a common project. We need an education based on respect, trust and coexistence. Only in this way will we be able to build the dream of a more cultured, respectful and tolerant, more democratic, fairer and more humane society.

**For an education based on understanding and respect**

The right to an equitable, quality education and its interdependency with other rights will enable a culture of respect for all nations, cultures and religions. Without forgetting that the right to education and the guarantee of compliance therewith, will help support the consolidation of a democratic society by fostering respect and understanding between peoples. This obliges the governments in every country to enable optimal conditions for all their citizenry, not only children, to exercise this right. Human beings require other to (co)exist. Such social and cultural process is carried out through respect, trust and coexistence.

The consolidation of a democratic society does not lie in offering "programmes" for different collectives and cultures but in establishing policies guided to eradicating exclusion. This is why we need a society where difference is considered as a mechanism that builds our autonomy and our freedoms and

not as an excuse to deepen our political, economic, cultural and social inequalities. Respecting differences, while looking for educational equity, is extraordinarily valuable to educational institutions, understood not only as equal opportunities but as equal development of cognitive and cultural competences; that is, what we are talking about is equivalent opportunities. When we don't understand the value of equality as a respect to differences, then the tyranny of equality arises; this is the identical treatment of every person without taking into account their qualitative particularities. Sometimes, implementing the principle of equal opportunities leads to educational inequity.

We therefore believe that it isn't the principle of equal opportunities which must be fostered but the principle of equivalent opportunities. In this regard, FRASER and HONNETH (2006) highlight that when we speak of respecting differences, what we're really talking about is social justice and, because of this, redistribution policies are required in one case (to overcome social and economic injustice), or acknowledgement policies in the other (to overcome social and cultural injustice), so that equity, rights and social justice aren't mere artifice in discourse in a society where, apparently, there is no place for all, even if UNESCO talks about a School for all (UNESCO, Jomtien, 1990; Salamanca, 1994 and Dakar, 2000. UNESCO, 2008). As a result, collectives at a social disadvantage are those who are discriminated the most.

Therefore, other policies are required that better protect those who need it the most and offer the conditions required to cover the basic needs of all girls and boys, of all citizens, as an essential condition to considering education, not only a necessary value but the most efficient means to breaking the cycle of poverty and inequalities across the world (SEN, 2010).

**For an equitable, quality education**

We know that every girl and boy, every young person, has the right to education. However, not to any education but to quality education. We also know that for an educational system to be equitable and of quality, it must be based on a respect for human differences as a value and not as a defect or social scourge. There is only quality in education when all children are educated together. Therefore, every school must become a community of coexistence and learning where no activity is built in an individualistic or competitive manner but in manner of cooperation and solidarity, where any difficulty that arises becomes an educational project.

The essential goal of public education is for all children to learn to think and to learn to coexist. The humanisation process that is education means fighting to enable those values that dignify human beings across the world. And there is no more human quality in human beings than difference. Therefore, if we really want to understand each other, we must clearly understand that what makes public education quintessentially distinct is how difference is conceptualised. Difference is an opportunity to learn.

We start with the belief that public education is the quintessential institution for fostering and inclusion. By stating this, we mean that talking about public education is talking about inclusion. Furthermore, speaking of inclusion is speaking of social justice. From this point of view, the consolidation of a democratic school isn't based on establishing specific programmes but in eradicating exclusion. It is the ethical commitment of public education to detect and later eradicate the barriers that are preventing respect, coexistence and learning in some children.

Therefore, when Article 26 of the Declaration of Human Rights states that: "Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children", we may be opening the door to several irregularities/aberrations. Firstly, that parents, in their ambition to feel "free" to choose the most adequate educational model, don't choose the one their children require but the ones that parents wish for themselves, not allowing them to educate persons who are free-thinking, reflexive, with their own discernment, open to dialogue, respectful of others, fair, democratic, cultured and self-sufficient. That is why governments must also safeguard that children and young persons have guaranteed access to an equitable, quality education.

Moreover, this disposition opens up the possibility of offering two types of education: one private and another public. This introduces inequality when the goal is offering public, free, democratic, secular and compulsory education for all, regardless of ethnicity, religion, origin, disability, gender, etc.

**A new way of thinking**

We present the following strategies to this end:

Strategy 1: Return the will to learn to all children and young people if they have lost it.

Strategy 2: Reconsider the initial and continuous training of teachers.

Learning to learn and learning to teach

Strategy 3: Draft an Educational Project for the Centre

Strategy 4: A social construction of knowledge (Research projects)

**A new way of conversing**
Strategy 5: Heterogeneous groups and Cooperative learning (Learning in dialogue) Strategy 6: Dialogue and cooperative work between professionals at the school.
**A new way of feeling**
Strategy 7: The classroom as a community of coexistence and learning
Strategy 8: The classroom as support unit and support within the classroom
Strategy 9: Acknowledgement of diversity as a value and right
**A new way of acting**
Strategy 10: Cohesion with the directive team, the teaching body and families
Strategy 11: Assessment as learning and not as a qualification or exam
Strategy 12: Commitment to action. Teaching is living in continuous commitment. Our profession is a moral activity.

We are defenders of public education as a cultural space in charge of building an educational model for democratic coexistence and, hence, to build educational equity, respecting the particular nature of every girl and boy. Furthermore, public education today, by making the culture of diversity its own, is simply putting into practice Human Rights (1948) and the Rights of the Child (1989). It avoids curricular injustices by not admitting a variety of curricular types in the classroom because, in a democratic society, the only valid educational model is one which does not discriminate anyone based on ethnicity, gender, religion, origin, disability, etc. In short, a commitment to the socialisation of difference and the acknowledgement of interdependency as a constituent element of the human species.

The school that arises based on the principles of public education is one that educates towards collaborating in building a new civilisation. It requires a teaching body that trusts its principles and considers that what is most important in a school isn't based on teaching knowledge prepared beforehand (instruction) but in creating democratic settings towards socialisation and educating values, because we don't only learn cultural contents in school, we learn a way of coexistence. If there is respect in class, children will learn to respect; if there is reflection in class, children in that classroom will be thoughtful; if one is generous in class, students will learn to be generous; if democracy is experienced in class, those children will learn to be democratic. We learn what we experience and how we experience it.

These words can lead us to think that Utopia is possible. Indeed, Utopia exists. For us, it is a democracy without borders. We are Utopian because education is Utopia, and we consider Utopia to be a will for a better world. And so, we wish to be Utopian. In fact, is an education in values possible if not linked to a Utopian dimension? Education, ethics and politics are the three corners of a participatory democratic society which must be built with a view to a new humanity for which freedom and equality/equity are its fundamental values.

This perspective on the Utopian concept linked to respect, justice and human dignity breaks away from a pejorative approach of Utopia as something that is unrealisable. It becomes part of human existence and coexistence as something that "isn't but could be" (as EISLER, 1995, puts it: a pragmatic Utopia).

This new educational model that turns citizenry into critical resistance people (SARAMAGO, 2000), is built around the core idea of believing ourselves capable of generating new issues that channel the necessary energy towards a new moral approach that counteracts the institutions and forces that are making our lives and the society we live in a living hell. That is why our freedom will be greater if our ideas towards generating an option are clear. We have formulated a political and educational option. Political and educational option is taking a stance in the face of social reality; it is not remaining indifferent to infringed freedoms or violated human rights; it is fighting against the injustices carried out against exploited workers; it is constantly reporting the lack of respect to women, or political, religious, ethnic or disability-related intolerance. In short, taking sides for justice, for freedom, for democracy, for ethics and for the common good is a political option; it is making politics. Political and educational option is fighting for the culture of diversity based on a belief and value system that paves the way for action. Diversity culture is our political and educational commitment.

Our political and educational commitment is born from this aspiration and will to collaborate towards building a new educational model that breaks away from the Neoliberal principle of *Homo sapiens* and *Homo economicus*, moving towards *Homo amans*, as the first and foremost goal of a democratic education committed to defending human rights and everyone's legitimate difference. Political and educational responsibility doesn't lie in saying: "I comply with my obligations" but in making sure that those who don't comply, do so. We must continue this fight for the democratic ethos, or perhaps,

as TOURAINE reminds us, we should take a step further: "We no longer want a democracy of participation; a democracy of deliberation cannot be enough; we need a democracy of liberation" (TOURAINE, 1997, p.7). This amounts to saying, remembering FREIRE (1990), that what we require from education is a practice of freedom. This is not an unfeasible Utopia but a political-educational project to which we must dedicate ourselves in education because public education is a universal good required to build a democratic, fair and humane society.

This is humanity's greatest challenge: to build a world that is peaceful, democratic, prosperous and fair. To this end, an equitable, quality education that benefits generations today and in the future is indispensable. Only in this way will we be able to return to the coherence required to honour the ethical and moral principles and values that arise from complying with Human Rights. Hence, my proposal for Article 26 of the Declaration of Human Rights would be:

1. Everyone has the right to public education. Fair, quality education shall be free in all its forms, respectful of the particular nature of every person and not mere instruction. Elementary education shall be compulsory and free. Also, any adult, woman or man, will be entitled to accessing quality education, be it secondary or higher education, according to their social requirements and different human capabilities. The State must guarantee the means and resources necessary to enable the right to education of all citizens.

2. Education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

3. Parents have a right to receive information about how public education is the one that shapes free people who are open to dialogue, cooperative, collaborative, cultured, democratic, fair, self-sufficient and peace-loving. The State must guarantee that the public education model reaches all citizens without exception but it is citizens themselves who must become aware and fight for their rights and defend the common good. The common good exists and must be defended: Living in a better, happier place.

This educational proposal as a transformation process towards democratic and participatory coexistence makes us hopeful of building a new society and humanisation project, where plurality, cooperation, equality/equity and freedom are the values that define the relationships between different cultures and where the acknowledgement of human diversity is guaranteed as an

element of value and not as a social scourge, living in respect, participation and coexistence.

*Elements to build Education as a universal right*

THE EDUCATION WE WANT - FECCOO

Education is a fundamental and universal right that must be guaranteed by the public authorities. It comprises free access to the education system, compensating for disadvantaged starting positions. The right to education must be understood as a lifelong right.

The right to education is inextricably linked to guaranteeing all other social, economic, political and cultural rights which form the so-called welfare state and to accepting that "All human beings are born free and equal in dignity and rights." (Article 1, Declaration of Human Rights).

The right to education transcends mere schooling and, therefore, its impact must be extended to other spaces such as the family, social and cultural spaces through social policy that supports and complements educational policy.

*Comisiones Obreras (CC.OO.) commits to extending educational rights:*

1. The right to public and universal education was conquered through the struggle of many generations. The right to education is a human right that must be guaranteed by the public authorities. It will be guaranteed by means of an extensive network that prioritises education centres that are publicly owned and managed, leaving no one outside the system.

2. The right to education comprises the free access to the education system as a whole, free of discrimination and exclusion, guaranteeing equal opportunities and balancing starting inequalities. Steps should be taken towards a free-of-charge education based on the criterion that no one should be left without a place in the education they require for lack of funds, extending these services to all educational spheres.

3. The right to education requires a common pedagogical approach that integrates the different knowledge required to exercise a responsible, self-sufficient and critical citizenship for a full personal life. Research, creativity and cooperative work must be part of the educational objectives. Learning, as a shared activity, gives rise to developing common intelligence.

4. The right to education is the right to an inclusive education. Diversity is a value in learning and in cooperation. Plurality is a condition towards forming discernment. It also requires a secular education that respects the

freedom of conscience, educating without dogmas and eliminating any form of indoctrination from the school syllabus.

5. The right to education encompasses education for coexistence, solidarity, conflict management, peace, care and respect of nature, as an inextricable part of human beings.

6. The right to education comprises access to suitable spaces and resources, including suitably-equipped ICT devices and Internet connection to allow experiencing and developing creativity, and the proximity and use of the natural, rural and urban surroundings as an educational resource.

7. The right to education implies the right to a real educational community and a non-segregating educational context, though socially and culturally influenced by family, school and society.

8. The right to education includes the right to free games and educational and creative leisure.

9. The right to education must be extended throughout our lifetime.

10. The right to education incorporates the right to participating in projects and processes from across the educational community, strengthening the development of a democratic running of educational centres, providing opportunities to experience democratic values that will enable us to relate within a dynamic of dialogue, agreement, consensus and respect once we leave school.

11. The right to education includes the fostering, guidance and accompanying the student body and their families, especially when they are children. This right involves the acknowledgement of EU certificates and degrees, the development of multilingual competences and establishing positions for mobility across a person's school life.

12. The right to education requires the right to compensating unequal starting points.

13. The right to education includes an understanding and acknowledgement, enjoyment and development within the cultural and linguistic contexts of the different historical and geographical realities that make up our State.

14. The right to education must include the mechanisms required to raise awareness, prevent and fight any type of harassment.

15. The right to education requires that the rights of the child are a reality experienced by children, regardless of their sexual identity and orientation, ethnic, cultural or social origin and their family's economic situation.

16. The gender approach must permeate across the education system: initial teacher training, syllabus contents, text books, pedagogical methodolo-

gy, classroom dynamics, management teams, teaching body and relationship with the student body, school organisation, etc.

17. The right to education includes the right to happiness and to the personal and collective well-being of all the educational community.

It has been 70 years since this statement was made in regard to the right to education. However, it now takes on another meaning. The prior right of parents to choose the kind of education that shall be given to their children is still current; so is the description of the stretches into which it is divided: elementary (compulsory and free of charge), professional and university education. However, what education is directed towards takes on another meaning: to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms, promoting understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, etc.

In the 21st Century, the full development of human personality isn't something that is limited to childhood, adolescence or, in the best of cases, youth. Lifelong learning is a requirement of our time, something without which we will quickly be unable to understand our society, take part in the provisions that concern us, take part in employment, assist our children and grandchildren in their decisions... or, at the very least, avoid our own exclusion.

**What limitations exist for adults to access education?**

The following conclusions may be extracted from the data available in Spain, which will probably be similar for other countries in our surroundings and those with similar level of development:

- Only 9.4% of the population aged between 25 and 64 take part in continuous training, with a slightly higher percentage for women, according to 2016 figures.

- The object of such training (in 79.3% of cases) is related to current or future employment, with a reduction in the percentage of training activities related to personal interests (20.3%) during the economic crisis.

- Continuous training is accessed primarily by people with a higher level of education: only 2.4% of those without post-compulsory education compared to 15.2% of those with higher education; that is, continuous training further reproduces educational differences in original training.

- Per activity sectors, continuous training is accessed primarily by those working in the education, financial, artistic, health, energy, communications, professional and scientific sectors, amounting to one quarter of all wor-

kers: those who already have an education required to access their job.

- In regard to professional or wage profiles, continuous training is more prevalent in jobs carried out by professionals, which have better wages.

- An odd contradiction exists regarding the reasons given to justify being unable to access continuous training courses: those who claim a lack of time to carry out education or training courses are those whose income is among the lower quintiles; however, those who cannot economically afford such training, have the time; time is on the side of those who are in the top income quintiles but they are prevented by income to improve their training.

- Compared to Spain (9.6%), more developed countries show double and triple the percentage of adults undertaking training activities. Thus, in France and Netherlands, 18.8% of the active population take part, 26.4% in Finland, 27.7% in Denmark or 29.6% in Sweden, according to 2016 figures.

We usually set out measures that guarantee equal opportunities to access education, understood as exercising a right to which children and young persons are entitled. The time has come to support everyone, including adults, having equal access to education. If education is a permanent task to be carried out throughout life, the public authorities must similarly guarantee that the conditions under which the right to education comes to life should respect equal opportunities regardless of the age of those who wish to develop their personality and contribute towards a better society.

**References**

EISLER, R. (1994): El Cáliz y la Espada. La alternativa femenina. Madrid. Cuatro Vientos Martinez de Margúa.
FRASER, N., y HONNETH, A. (2006): ¿Redistribución o Reconocimiento?. Madrid. Morata.
FREIRE, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.
HARGREAVES, S y FULLAN, M (2014): Capital profesional. Madrid. Morata
LÓPEZ MELERO, M. (2018): Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma. Madrid: Morata
MATURANA, H. ( 1994). El sentido de la humano. Dolmen. Santiago de Chile.
ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris, 10 de diciembre de 1948.
ONU. Convención de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. París.
RAWLS, J . (2002): Justicia como equidad. Madrid.Tecnos
SARAMAGO, J. (2000). La caverna. Madrid: Alfaguara.
SEN, A. (2010). La idea de la justicia. Madrid. Taurus
TOURAINE, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes. Madrid. PPC.
UNESCO, (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de Referencia Cuadragésima Octava Reunión, Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008.
WWW.FECCOO.ES

**Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva**[1]
Bundesuniversität Paraíba

# Wissen teilen und mit Alternativen ausprobieren: Der Beitrag von Paulo Freires Gedanken zur „Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung"[2]

EINFÜHRUNG

Mein Weg mit dem Gedanken des Pädagogen Paulo Freire (1921-1997) begann in den 80er Jahren, als ich Sozialwissenschaften an der Bundesuniversität Pernambuco studierte.

Sowohl in mir als auch in vielen anderen, die im akademischen Raum sowie in sozialen und gemeinschaftlichen Projekten und sozialen Bewegungen tätig waren, wuchs der Wunsch und die Notwendigkeit, die Praxis, eine sozialpädagogische Praxis, nicht nur für, sondern mit den Unterdrückten aus der Sicht Paulo Freires umzugestalten.

Das Fühlen, Denken und Handeln emanzipatorischer Pädagogik verlangt von jedem von uns als Pädagogen, Lehrern, Schülern, Aktivisten sozialer Bewegungen die Stärkung eines kritischen Verständnisses dessen, was im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geschieht, die sich in Situationen von Ungleichheit und sozialer Ausgrenzung befinden.

Wie Paulo Freire betont:

*„... ist es für Pädagogen nicht möglich, nur an didaktische Verfahren und Inhalte zu denken, die den Volksgruppen vermittelt werden sollen. Was in den Peripherien der Städte oder auf dem Land passiert – das Treffen zwischen städtischen und ländlichen Arbeitern, um zu beten oder über ihre Rechte zu diskutieren, nichts kann der Neugierde der Erzieher an der Praxis einer emanzipatorischen Bildung unwichtig sein."*[3]

Kongresse, Seminare, Workshops, Symposien, Vorlesungen über Paulo Freires Pädagogik können die theoretische Reflexion über die pädagogische Praxis fördern und intensivieren, ausgehend von den sozialen Erfahrungen und Lebensgeschichten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die sich in Situationen von Ungleichheit und sozialer Ausgrenzung befinden.

Auf der anderen Seite ist es auch eine Möglichkeit, von den Bildungsprozessen sozialer Bewegungen zu lernen, hauptsächlich deshalb, weil die Paulo Freire Pädagogik eine Referenz für soziale Bewegungen in Lateinamerika ist.

Ich glaube, dass es notwendig ist, einen kritischen interkulturellen Dialog aus freireanischer Sicht aufzubauen, damit der Kampf um das Menschenrecht auf Bildung möglich ist. Ich meine, gemeinsam mit den Unterdrückten in einer humanistischen, solidarischen, dialogischen, emanzipatorischen und kritischen Perspektive der Forschung in den Bildungswissenschaften.

Ich habe meinen Beitrag in drei Teilen organisiert:
- Brasilianische Kontextualisierung;
- Emanzipatorische Bildung: Beispiele für einen kollektiven Kampf für das Menschenrecht auf Bildung;
- Paulo Freires Beitrag zur Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung im Nordosten Brasiliens.

## 1. BRASILIANISCHE KONTEXTUALISIERUNG

In Brasilien vertiefen Sozialprojekte die Diskussionen über den Kontext der Lebenserfahrungen von Kindern und Erwachsenen in der sozialen Ungleichheitssituation. Diese Praxis ist wichtig, um die theoretischen und methodischen Grundlagen von Paulo Freires Pädagogik und den Kampf für das Menschenrecht auf Bildung zu stärken. Ohne die Praxis des kritischen Lesens der Welt ist eine soziale Transformation nicht möglich.

Diese sozialen Projekte finden im Rahmen von sozialen Bewegungen in städtischen und ländlichen Gebieten, öffentlichen Schulen, Basisgemeinden, Bildungsprojekten mit Straßenkindern, kurz gesagt, in verschiedenen Räumen des sozialen Zusammenlebens statt, die mit dem Kampf für bessere Lebensbedingungen verbunden sind.

Denn das Teilen von Wissen und Ausprobieren von Alternativen im Bereich von Paulo Freires Pädagogik und Menschenrechtes auf Bildung ermöglicht das Entwickeln einer humanistischen und emanzipatorischen Perspektive.[4] Dies beinhaltet notwendigerweise das Hören auf die Stimmen kolonialisierter Kulturen.

In seinen 518 Jahren hat Brasilien die Auswirkungen der ausschließenden und intoleranten Mentalitäten der Kolonisatoren erlebt. Brasilien erlebte 322 Jahre Kolonie, 67 Jahre Imperium, 123 Jahre Republik, 358 Jahre Sklaverei und 30 Jahre Militärdiktatur. In dieser Zeit wurden viele Initiativen gestartet, um die so genannte „Kultur des Schweigens" zu durchbrechen.

Diese Initiativen wurden von sozialen Bewegungen und Bildungsprojekten in städtischen und ländlichen Gebieten weitgehend unterstützt. Diese Bildungsbewegungen und -projekte waren der Ausgangspunkt für das Fühlen, Denken und Handeln gegen Menschenrechtsverletzungen. Im gleichen Sinne zielen sie darauf ab, Bildung als Instrument in den Prozess der Mobilisierung, Organisation, Widerstand, Verteidigung und des Rechtsschutzes einzubeziehen.

Der Nordosten Brasiliens lebt unter Unterdrückung und Verweigerung sozialer Rechte. Die Lebenssituation des größten Teils der Bevölkerung ist vor allem durch Verhältnisse von Armut geprägt, was seine Ursachen in einem historischen Prozess hat, der mit der portugiesischen Kolonisation im Jahr 1500 begann. In dieser Region entwickelten die Portugiesen den Zuckerrohranbau auf Flächen, die in Küstennähe lagen, um den Export zu erleichtern. Der Zuckerrohranbau selbst machte die Viehzucht notwendig, um die Leute zu ernähren und Arbeitstiere für die Zuckerrohrmühlen zur Verfügung zu haben. Im zweiten Jahrhundert der Kolonisation drang die Besiedlung weiter ins Innere des Hinterlandes, den Sertão, ein.

Es bildeten sich die ersten Gruppen der herrschenden Klasse heraus, die sogenannten Senhores de Engenho (Mühlenbesitzer) und Fazendeiros (Plantagenbesitzer), die durch Schenkungen des Königs von Portugal zu Grundbesitzern wurden und die Macht und Gewalt über die Waffen als Instrumente zur Erhaltung und Verteidigung des Besitzes besaßen. Das Ergebnis dieser Prozesse war die Entstehung einer arbeitenden Klasse ohne Eigentum, die arm und ohne politische Rechte war und deren Kinder und Nachkommen dazu verurteilt sein sollten, in einer Situation der Armut und Marginalisierung zu leben.

Am Rande dieser Verhältnisse der Ausbeutung und Marginalisierung kam es aber auch zu einigen Entwicklungen, die Möglichkeiten einer Bekämpfung dieser Situation aufzeigten, so vor allem in den Bewegungen, die die Befreiung von der portugiesischen Herrschaft zum Ziel hatten. Im Rahmen dieses Prozesses bildeten sich mit der Zeit auch verschiedene Initiativen zur

Organisation des unterdrückten Volkes, die sogenannten Movimentos populares (Volks-bewegungen/Volksinitiativen).

In diesem Zusammenhang wurden viele soziale Akteure aus den Bereichen Musik, Theater, Kunst, Kino, Bildung, Religion usw. zu einem Engagement geführt. Sie verkündeten eine Gesellschaft der sozialen Gerechtigkeit, Gleichheit und Rechte. Soziale Akteure wie Dom Hélder Câmara, Paulo Freire, Margarida Alves und viele andere inspirieren uns zum Kampf für die Menschenrechte.

> Die pädagogische Handlung wird als „Verpflichtung" für den konkreten Menschen verstanden, mit dem Ziel seiner Humanisierung und seiner Befreiung.
> (FREIRE, 1979, p. 22)[5]

Um die Widerstandsstrategien und den Kampf für die Menschenrechte zu stärken, haben die sozialen Bewegungen im Laufe der Jahre Möglichkeiten für theoretisch-methodische Verbesserungen ihrer Bildungspraktiken entwickelt.

**2. FÜR EINE EMANZIPATORISCHE BILDUNG:** Beispiele für einen kollektiven Kampf für das Menschenrecht auf Bildung.

> „Nur im Kampf wartet man mit Hoffnung"
> (Paulo Freire)

Paulo Freires pädagogisches Denken (1921-1997) wird in Lateinamerika und insbesondere im Nordosten Brasiliens als eine der großen Grundlagen im Kampf für das Menschenrecht auf Bildung gesehen.

Paulo Freires Theorie orientiert sich an der Verpflichtung und der radikalen Verteidigung der kritischen Pädagogik und Menschenrechte.[6]

Die Grundprinzipien der heutigen Menschenrechte: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit leiten die Erziehung zum freireanischen Bildungsakt so weit, dass das Prinzip der Befreiung als der eigentliche Grund für Bildung angesehen wird.

Das erste Seminar über Bildung und soziale Bewegungen (mit erheblicher freireanischer Inspiration) fand am 5. und 6. Dezember 1996 an der Bundesuniversität Paraíba (Nordostbrasilien) statt.

Das erste Seminar über Bildung und soziale Bewegungen (mit erheblicher freireanischer Inspiration) fand am 5. und 6. Dezember 1996 an der Bundesuniversität Paraíba (Nordostbrasilien) statt.

Thema der Diskussion war die Entwicklung einer Bildungspolitik, die die Herausforderungen des soziokulturellen Kontextes Brasiliens anerkennt.

Die Ziele des Seminars waren:

• Verschiedene Dimensionen (akademische und nicht-akademische) einbeziehen.

• Die Grenzen und Möglichkeiten sozialer Bewegungen, insbesondere im Nordosten Brasiliens, zu diskutieren.

• Vermittlung von Wissen im Bereich Bildung und soziale Bewegungen.

In diesem Seminar wurden viele Aspekte (in den Bereichen der Befreiungspädagogik) hervorgehoben, wie: der Mensch als Subjekt und eine kritische Sicht der Realität, wie Paulo Freire uns sagt:

> **„Ohne das Verstehen der Seele eines Volkes, ausgedrückt in seiner Kultur und eingetaucht in konkrete Lebensbedingungen, ist eine wahre Befreiungspädagogik nicht möglich".**[7]

Am Ende des Seminars wurde der „Brief von João Pessoa" geschrieben, von dem ich den letzten Teil hervorheben möchte:

> **„Wir verstehen, dass dieses Ereignis an sich ein Ausdruck unseres Engagements mit der Befreiungspädagogik und den sozialen Bewegungen ist, einer Form der Erweiterung, die ein größeres Engagement der akademischen Instanzen sowie anderer organisierter Bereiche des Bürgerrechts ermöglicht.**
>
> **Das Ziel war und bleibt es, eine organische Ausübung des Wissensdialogs mit den sozialen Bewegungen und gemeinschaftlichen Organisationen dieser Region durchzuführen „.(João Pessoa, 6. Dezember, 1996).**[8]

Seit diesem Seminar wurden mehrere weitere Veranstaltungen durchgeführt. Die Ergebnisse waren positiv in Bezug auf den Beitrag von Paulo Freires Pädagogik zur kritischen Interpretation der sozialen Realität.

Aus diesem Grund haben mehrere soziale Akteure in Brasilien (Gewerkschafter, Bauern, Lehrer(innen), indigene Völker, Quilombolas[9], Studenten öffentlicher Schulen, Studenten öffentlicher Universitäten, Kinder, Jugendliche und ältere Menschen, Straßenbewohner u.a.), die Straßen besetzt, um die Aufmerksamkeit der Bevölkerung auf die Verteidigung der sozialen Rechte und das Menschenrecht auf Bildung zu lenken.

Wir glauben, dass eine kollektive Arbeit unter Beteiligung aller von grundlegender Bedeutung ist, insbesondere bei der Mobilisierung für die Ausweitung der Menschenrechte auf Bildung.

**3. Der Beitrag der Pädagogik von Paulo Freire zu Ideen und Vorschlägen für die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung in den Bundesländern Paraíba und Pernambuco.**

Was hat das Denken von Paulo Freire mit diesen Erfahrungen zu tun?

Basierend auf seiner pädagogischen Theorie über den sozialen Kontext und den Glauben an die Zukunft ist es möglich, das „beispiellose Machbare" zu weben, das aus dem Handeln sozialer Subjekte entsteht.

Diese neue Idee ist das Ergebnis einer Reflexion über die sozialen Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Situationen von Ungleichheit und sozialer Ausgrenzung. Die Ideen und Vorschläge zur Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung haben viel damit zu tun, was wir auf der Grundlage dieser sozialen Erfahrungen fühlen, denken und handeln.

In diesem Kontext sagte Paulo Freire: „Wenn der Mensch, gleichzeitig auf sich selbst und auf die Welt reflektiert, den Umfang seiner Erkenntnis vergrößert, beginnt er seine Beobachtungen auf zuvor durchaus unauffällige Phänomene zu richten." (Freire 1985, S. 66)[10]

In diesem Sinne möchten wir einige akademische und nicht-akademische Initiativen vorstellen, an denen verschiedene soziale Akteure beteiligt sind.

Die Initiativen werden im Nordosten Brasiliens in den Bundesländern Paraíba und Pernambuco durchgeführt.

**Initiative: 01**

Bereich: Paulo Freire Pädagogik

Gruppe: Cátedra Paulo Freire

Schwerpunkte: Befreiungspädagogik, Paulo Freire Pädagogik, Lehrerausbildung, soziale Bewegungen, afro-brasilianische Kultur, Menschenrecht auf Bildung…

Institution: Bundesuniversität Pernambuco/Recife

Website: http://www.catedrapaulofreireufpe.org/

Der Cátedra Paulo Freire steht für institutionelle Anerkennung, Bewahrung des Gedächtnisses und des Produktionsraums der Pädagogik Paulo Freires. Der Lehrstuhl wurde am 4. Mai 2009 gegründet.

Ein privilegierter Arbeitskreis über das soziale und pädagogische Denken von Paulo Freire und seine theoretischen und praktischen Auswirkungen auf Bildung und verwandte Bereiche sowohl innerhalb als auch außerhalb Brasiliens. Erfahrung mit der Pädagogik Paulo Freires unter Verwendung verschiedener Sprachen, Seminare für soziale und gemeinschaftliche Erfahrungen; Lesegruppen, die Entwicklung von Studien und Forschung im Bereich der Postgraduierten-Studien; Seminar von Forschungsgruppen zur Pädagogik

Paulo Freires, der Austausch mit anderen ähnlichen Institutionen, Klasseneinheiten (CNTE-SINTEPE) und sozialen Bewegungen, etc.

Es fördert die Anerkennung der akademischen Gemeinschaft der UFPE, Bundesuniversität Pernambuco, auf den relevanten sozialen, politischen und pädagogischen Beitrag des Pädagogen Paulo Freire für die Menschheit, für die Bildung und dient gleichzeitig als Tribut für den ehemaligen Professor der Universität, der international anerkannt ist und als Pädagoge der Welt gilt.

Der Paulo-Freire-Lehrstuhl der Bundesuniversität Pernambuco setzt sich aus Teilnehmern zusammen, die jedes Semester ihre Verbindungen erneuern, basierend auf ihrer Einschreibung in den Bereichen Forschungstätigkeiten, Kollektivstudien, Verlängerungskurse und Präsentation von Projekten.

**Aktionslinien**

Der Cátedra Paulo Freire wird neben dem Zeugnis und der Anerkennung der UFPE für den Professor als Weltbürger, Andarilho da Utopia, Persönlichkeit des zwanzigsten Jahrhunderts; Der Cátedra Paulo Freire wird als dynamischer und dialogischer Raum der Produktion und Sozialisation von Wissen verstanden, der versucht, den freireanischen Gedanken als Erinnerung und als Aktualität zu verbinden.

Es wird vorgeschlagen:

• Aufbau einer Sammlung unter Verwendung verschiedener Sprachen;

• das Angebot von Kursen, die so organisiert sind, dass sie von Studenten und Doktoranden anerkannt werden können;

• die Durchführung von Seminaren zur Berichterstattung über soziale und gemeinschaftliche Erfahrungen;

• die Entwicklung von Studien und Forschung in der Artikulation mit Graduiertenprogrammen;

• der Austausch mit anderen ähnlichen Institutionen, Klasseneinheiten und sozialen Bewegungen.

**Initiative: 02**

Bereich: Menschenrechtsbildung und Lehrerausbildung

Gruppe: Arbeitskreis Bildung und Kultur in den Menschenrechten (Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - Zentrum für Bürgerschaft und Menschenrechte)

Schwerpunkte: Paulo Freires Pädagogik, Menschenrechtsbildung, soziale Bewegungen, afro-brasilianische Kultur, Menschenrecht auf Bildung

Institution: Bundesuniversität Paraíba/João Pessoa

Website: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/

Der Arbeitskreis beteiligt sich in der Fortbildung von 200 Lehrern und Lehrerinnen von öffentlichen Schulen und Sozialarbeiter(innen) in der Region João Pessoa zum Thema Menschenrechtebildung.

Es wurde ein Aktionsplan ausgearbeitet für Menschenrechtsbildung, basierend auf der Identifizierung und Problematisierung der Schulerfahrungen einer freireanischen kritischen Pädagogik.

Der Aktionsplan wurde in Buchform mit 79 Projekten organisiert. Alle Projekte richten sich auf die Menschenrechtserziehung an öffentlichen Schulen im Bundesstaat Paraíba. Die Projekte werden vorgestellt mit:

- Begründung;
- Zielen;
- Arbeitsmethodik;
- Zielgruppe und Partnerschaften;
- erwarteten Ergebnissen;
- Literatur.

Paulo Freires Literatur wurde als Grundlage für viele Projekte verwendet. Als Beispiel: Autonomiepädagogik, Politik und Bildung, Pädagogik der Unterdrückten. Die meisten dieser Bücher befassten sich mit der Pädagogik der Unterdrückten und der Pädagogik der Autonomie.

Das Buch mit den Projekten ist bald im Internet verfügbar.

**Initiative: 03**

Bereich: Sozialprojekt mit Straßenkindern

Gruppe: COMVIVA

Schwerpunkte: Straßenkinder, arbeitende Kinder, Menschenrechte, Sozialarbeit, Menschenrechte, Schulbildung, Familie, die Kinder als soziale Subjekte kennenlernen

Institution: Centro de Educação Popular Comunidade Viva – COMVIVA - (Sozialprojekt mit Straßenkinder: Gemeinschaft Leben)

Website:

http://www.comvivacaruaru.com.br/site/quemsomos/quemsomos.php

Engagiert sich im Bundesstaat Pernambuco, um Aktivitäten zur politischen Artikulation zu entwickeln, um Mechanismen zur Überwachung und sozialer Kontrolle öffentlicher Maßnahmen und des Menschenrechts zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Situationen des persönlichen Risikos und im Konflikt mit dem Gesetz zu fördern und zu stärken.

Das Experiment der Arbeit mit Straßenkindern in der Stadt Caruaru ist in die Wege geleitet worden durch das Engagement von Mitarbeitern in der kirchlichen Arbeitsgruppe für Soziales des Bistums von Caruaru bei den Ak-

tionen anlässlich der Kampagne der Brüderlichkeit 1987, die unter dem Motto „Wer die Kinder aufnimmt, der nimmt mich auf“ stand.

Angesichts der schwierigen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen erkannte man, dass etwas unternommen werden sollte, um die Lebensbedingungen der Jungen und Mädchen besser und aus der Nähe kennenzulernen. Mit dieser Absicht begann die Gruppe direkte Kontakte mit den Jungen und Mädchen auf den Straßen zu knüpfen, indem sie kleine Treffen mit ihnen vereinbarten, mit dem hauptsächlichen Ziel, eine sozialerzieherische Arbeit auf den Straßen des Zentrums von Caruaru zu organisieren.

Auf der Straße waren die Betreuer bestrebt, die Aktivitäten ausgehend von dem Interesse und den Bedürfnissen der Kinder selbst zu gestalten.

Der Alltag einer Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die den größten Teil ihrer Zeit auf den Straßen verbringen, schafft aufgrund seiner alltäglichen Dynamik von Verfolgungen, Unsicherheit und Gewalt sehr rasch die Notwendigkeit, bessere Bedingungen für die Realisierung der sozialerzieherischen Arbeit zu suchen.

**Initiative: 04**

Bereich: kritische Pädagogik und Menschenrechtsbildung

Gruppe: Master- und Doktoratsabschlüsse in den Bereichen Menschenrechte und Erziehungswissenschaften

Schwerpunkte: Paulo Freires Pädagogik, Sozialpädagogik, Menschenrechtsbildung

Institution: Postgraduiertenprogramm in Erziehungswissenschaft, Postgraduiertenprogramm in Menschenrechten. Bundesuniversität Paraíba/João Pessoa

Website: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=1931

Seminar im Sommersemester zum Thema „Kritische Sozialpädagogik, Paulo Freire und Menschenrechte”, (Pedagogia Social Crítica, Paulo Freire e Educacao em Direitos Humanos) für Masterstudenten und Doktoranten in Menschenrechten und Erziehungswissenschaften.

Thema war es, die Kritische Sozialpädagogik Paulo Freires im Blick auf die aktuelle unsichere Situation der Demokratie in Brasilien zu analysieren.

Am Ende des Seminars organisierten die Schüler zusammen mit den Lehrern ein Kolloquium zum Thema „Paulo Freire: 50 Jahre Pädagogik der Unterdrückten“.

Das Kolloquium wurde in verschiedenen Aktivitäten organisiert: Foren, Vorträge, kulturelle Präsentationen, etc. Schüler, Lehrer, Sozialpädagogen usw. nahmen daran teil.

**Initiative: 05**
Bereich: Programm Wissensverbindungen
Gruppe: Jugendprotagonismusprojekt in städtischen Randgebieten
Schwerpunkte:
Institution: Bundesuniversität Paraíba/Joao Pessoa
Website: https://capoeirabrasilparaiba.files.wordpress.com/2016/11/conexc3a3o-de-saberes-coletanea.pdf

Das Projekt „Jugendprotagonismusprojekt in städtischen Randgebieten" (Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas) hat seine ursprüngliche Arbeit im Rahmen des Programms „Verbindungen des Wissens" (Conexoes de Saberes).[11]

Das Programm wurde Ende 2004 vom Sekretariat für Weiterbildung, Alphabetisierung und Vielfalt des Bildungsministeriums (Secad) unter der Regierung von Präsident Luiz Inácio Lula da Silva erstellt.

Das Programm ist das Ergebnis einer Partnerschaft zwischen der Bundesregierung und dem „Observatorium der Slums" (Observatório das Favelas) (nichtstaatliche Organisation). Diese Partnerschaft initiierte die Wissensverbindungen an fünf Bundesuniversitäten, darunter die Bundesuniversität Paraíba.

An der Bundesuniversität Paraíba koordinierte ich von 2010 bis 2016 das Projekt „Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas" (Jugend Protagonismus in städtischen Randgebieten). Wir arbeiteten mit dem Ziel, Bedingungen für die am Projekt beteiligten Universitätsstudenten zu schaffen, die im akademischen Raum als Mobilisatoren von sozialpolitischen, pädagogischen und kulturellen Verbesserungen in den Gemeinschaftsräumen der städtischen Peripherien von João Pessoa auf der Grundlage von Sozialpädagogik und Volksbildung agierten.

Ende 2016 haben wir ein E-Book mit Texten von Universitätsstudenten und Sozialpädagogen veröffentlicht. Die Themen stellen Erfahrungen mit Gemeinschaften in städtischen Randgebieten dar.

**SCHLUSSWORTE**

Die von mir hervorgehobenen Aspekte stehen im ständigen Dialog mit der schulischen Praxis. Öffentliche Schulen und soziale Projekte mit Straßen-

kindern sind für uns im Nordosten Brasiliens Raum für Erfahrungsaustausch und Dialog für das Menschenrecht auf Bildung.

Deshalb ist das Denken von Paulo Freire für uns ein Konzept für eine demokratische, partizipative, kritische und kreative Schule - Eine Schule, die den Dialog mit der Gesellschaft und den Menschenrechten wünscht.

Der Kampf für das Menschenrecht auf Bildung und eine kritische Pädagogik ist in vielen Initiativen in unserer Region präsent. Wir denken, dass es im Moment wichtig ist, jeden Partner zu ermutigen, seine Ideen und Vorschläge zu teilen. Manche dieser Ideen sind zurzeit noch im Aufbau. Aber es ist wichtig, über Ideen und Vorschläge nachzudenken, die auf den sozialen, politischen, kulturellen Praktiken und insbesondere auf den Erkenntnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen basiert sind.

Ich beende diesen Artikel mit dem portugiesischen Verb „Esperançar" (Hoffnung machen).

Ab 1. Januar 2019 begann in Brasilien eine große Herausforderung. Jair Bolsonaro wurde zum neuen Bundespräsidenten gewählt. Es wird eine große und schwierige Aufgabe, die Demokratie zu stabilisieren.

Viele Gruppen gehen auf die Straße, um sich Hoffnung zu machen. Ich bin während der Militärdiktatur aufgewachsen und habe in dieser Zeit die Schule besucht. Es war die Zeit der „Kultur der Stille" (cultura do silêncio). Aber die Hoffnung kommt mit all ihrer Kraft und lädt uns ein weiterzukämpfen.

Das Ziel von Jair Bolsonaro als rechter Extremist ist die Abschaffung der Demokratie und der Menschenrechte. Er möchte Brasilien in einen autoritären Staat verwandeln. Die Wahl von Bolsonaro autorisiert einen Diskurs der Gewalt, der Repression, ja sogar der Auslöschung.

Daher lautet das Motto der Stunde für die sozialen Bewegungen: „Resistencia" – Widerstand.

Überall im Land werden Veranstaltungen zur „Verteidigung der Demokratie" organisiert, in denen die Lage analysiert und Perspektiven entwickelt werden. Kampflos will die brasilianische Zivilgesellschaft die Errungenschaften der letzten Jahre nicht den Nachfahren der Militärdiktatur überlassen.

Daher ist Paulo Freire für uns im Nordosten Brasiliens eine der wichtigsten Referenzen im Kampf für das Menschenrecht auf Bildung (Befreiungspädagogik und Befreiungstheologie). Deshalb sagen wir, Brasilien brauche eine kritische Pädagogik gegen den Faschismus und die Leugnung der Menschenrechte. Zusammen mit meinen Kollegen aus Nordostbrasilien werden

wir uns für die Humanisierung, Freiheit, Gleichheit, Kreativität und vor allem für den bedingungslosen Respekt gegenüber den Menschen und ihren Rechten einsetzen

„Wenn einer allein träumt, bleibt es ein Traum. Träumen wir aber alle gemeinsam, wird es Wirklichkeit",

erkannte der brasilianische Erzbischof Hélder Câmara.12

**Fußnoten**

[1] Alexandre Magno Tavares da Silva 1962 geboren in Recife im Bundesstaat Pernambuco, Nordostbrasilien. Von 1979 bis 1985 Engagement in der „Jugend-Pastorale" (Pastoral da Juventude do Meio Popular), in der Erzdiözese von Olinda und Recife, unter der Animation von Dom Helder Câmara. Von 1986 bis 2007 tätig in der „Nationalen Bewegung von Straßenkindern" (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) und in NGOs mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Straßensituation und sozialer Vulnerabilität. Aufbauend auf diese Erfahrungen folgt eine akademische Ausbildung in Sozialwissenschaften (Bundesuniversität Pernambuco-UFPE; 1982-1986), Master in „Educação Popular" (Bundesuniversität Paraíba UFPB; 1992-1995) und Promotion in Erziehungswissenschaften (Johann Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt; 1996-2000). Von 2001-2006 tätig an der katholischen Fakultät in Caruaru (FAFICA). Von 2006-2007 beschäftigt an der Bundesuniversität Pernambuco (UFPE). Seit 2008 Dozent für Erziehungswissenschaften an der Bundesuniversität Paraíba (UFPB) in der Abteilung für Erziehungsmethodik; koordinierte von 2010 bis 2016 ein interdisziplinäres Projekt „Verbindung von Wissen" (Conexões de Saberes) für Universitätsstudenten aus verarmten Bevölkerungsgruppen. Dozent für Postgraduiertenstudiengänge im Bereich Menschenrechte und Menschenrechtsbildung „Zentrum für Bürgerschaft und Menschenrechte" (Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH/UFPB). Leiter der Forschungsgruppe „Kritische Sozialpädagogik, Paulo Freire und Menschenrechtsbildung" (Pedagogia Social Crítica, Paulo Freire e Direitos Humanos) und Mitglied in der Forschungsgruppe Paulo Freire (Cátedra Paulo Freire-UFPE). Derzeit Postdoc (2018-2019) an der Bundesuniversität Pernambuco (UFPE) mit dem Schwerpunkt „Kritische Sozialpädagogik in Paulo Freire im Kontext der Menschenrechtsbildung".
Kontakt: alexandremagno.ufpb@gmail.com – alexandremagno@ce.ufpb.br

[2] Partilhando Saberes e ensaiando alternativas: a contribuição do pensamento de Paulo Freire para a ampliação do Direito Humano à Educação.

[3] ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI. Moacir. **Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortês, 2001.

[4] Die Emanzipation des Menschen erscheint in der Arbeit von Paulo Freire als eine große politische Eroberung durch die menschliche Praxis im ununterbrochenen Kampf um die Befreiung der Menschen, deren Leben durch Unterdrückung und soziale Dominanz entmenschlicht wird - **La emancipación humana aparece en la obra de Paulo Freire, como una gran conquista política a ser efectivizada por la praxis humana, en la lucha ininterrumpida a favor de la liberación de las personas, de sus vidas deshumanizadas por la opresión y dominación social.. )**

[5] Pädagogisches Handeln wird als „Verpflichtung" gegenüber dem konkreten Menschen, gegenüber der Sache seiner Humanisierung und seiner Befreiung verstanden. (FREIRE, 1979, p. 22)

[6] FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. **Jornal 20 anos: Comissão Justiça e Paz**; São Paulo, 1993; FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo. . Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1959.

[7] Para Paulo Freire „sem compreender a alma do povo, expressa em sua cultura e imersa nas condições de vida concretas, não é possível uma verdadeira educação libertadora - STRECK, Danilo. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2010. p. 332.

[8] "Entendemos que este evento já constitui, em si, uma expressão do nosso compromisso com a causa da Pedagogia Libertadora e dos Movimentos Sociais, uma forma de extensão que permita um maior compromisso e envolvimento das instâncias acadêmicas bem como de outros setores organizados da sociedade civil, com vistas ao exercício mais orgânico de um diálogo de saberes com os Movimentos Sociais e Organizações Comunitárias da região" (João Pessoa, 6 de dezembro de 1996)

[9] Als Quilombo bezeichnete man zur Zeit der portugiesischen Herrschaft eine Niederlassung geflohener schwarzer Sklaven in Brasilien. Das Wort Quilombo stammt aus den Bantu-Sprachen Kikongo und Kimbundu und bedeutet „Wohnsiedlung". Sofern es sich um wehrhafte Gemeinschaften handelte, wurde damals auch die Bezeichnung „Mocambo" verwendet, was auf Kikongo „Zuflucht" oder „Versteck" bedeutet. (https://de.wikipedia.org/wiki/Quilombo)

[10] „Quando o homem, refletindo sobre si mesmo e o mundo ao mesmo tempo, aumenta o raio de sua cognição, ele começa a direcionar suas observações para fenômenos que antes eram discretos" (Freire 1985, p. 66).

[11] Das Conexões de Saberes bietet jungen Universitätsstudenten populärer Herkunft die Möglichkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse zu erwerben und zu produzieren und damit in ihrem Herkunftsgebiet zu intervenieren. Darüber hinaus ermöglicht das Programm den Schülern selbst, die Auswirkungen der in populären Räumen entwickelten öffentlichen Politik zu überwachen und zu bewerten.

[12] Eine Welt für Alle. https://www.greenpeace.de/themen/umwelt-gesellschaft

**Literatur**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire & Educadores de Rua – uma abordagem crítica. Projeto Alternativas de atendimento a meninos de rua** UNICEF/SAS/FUNABEM. Brasília, 1985.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI. Moacir. Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortês, 2001.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da. **Conexões de saberes em periferias urbanas: diálogos em pedagogia social critica**. João Pessoa: Ideia, 2016

ZENAIDE, Mari de Nazaré Tavares. **A linha do tempo da educação em direitos humanos na américa latina.** In: RONDINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mónica Beatriz; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Orgs. Cultura e educação em direitos humanos na américa latina. João Pessoa, Editora da UFPB, 2014 p. 29-60.

**Prof. Dr. Michele Borrelli**
Universität Calabrien

# Globalisierung, Menschenrechte und Bildung – Die gegenwärtige Situation in Italien

Die Bildung des Menschen, und zwar nicht nur auf lokaler Ebene, sondern auch ganz im allgemeinen, scheint trotz des langen und mühsamen vom Abendland vollzogenen Prozesses, den wir pädagogisch als den Weg von der griechischen *paideia* zur deutschen *Bildung* definieren können, kei- neswegs als vollendet und als Garantie für alle Menschen überall auf der Welt angesehen werden zu können. Sie ist ein Thema, das in globaler und lokaler Hinsicht mit der Wirtschafts-und Sozialpolitik unserer Länder zu tun hat, eine Geschichte des Abendlandes, die der Menschheit allerhand Glanz und Pracht, gleichzeitig jedoch auch viel Elend und sozialen Abstieg beschert hat. Das Abendland entwickelte einen Humanismus, auf den niemand verzichten können sollte, einen Humanismus, bei dem dem Menschen a priori und grundsätzlich Freiheit, Würde und Gleichheit zuteil werden. Unantastbare und naturgemäße Rechte also, die dem Menschen in seiner Eigenschaft als Mensch zuerkannt werden. Rechte, die noch vor der Staatsmacht stehen (und diese übersteigen), so dass der Staat (jeder Staat) nicht nur nicht gegen diese Rechte verstoßen darf, sondern sie all seinen Bürgern und Bürgerinnen garantieren muss/müsste, und zwar unabhängig von deren sozialem Status und Herkunft. Mehr noch, dort wo diese Rechte kaum gewährleistet und behindert sind, müsste der Staat mit seiner Sozialpolitik alles dafür tun, damit diese Rechte anerkannt und verwirklicht werden. Der Humanismus der Abendlands ist ein Humanismus, der in einem universalistischen Sinne konzipiert wurde, ein Humanismus der unantastbaren Rechte, das Recht der Völker, jeden Volkes, jedes Menschen auf der Erde. Auch jenes Recht, bei dem Sie hier richtigerweise und lobenswerterweise verweilen und das Sie zur weltweiten Notwendigkeit erklären, gehört zu den Menschenrechten:

*das Recht auf Bildung*. Genauer gesagt, das Recht auf Bildung und Ausbildung, auf Erziehung und auf Bildung im Allgemeinen. Das Teilnehmen können an Bildung und vollständiger Bestandteil dieses universellen Bildungsprozesses sein.

Menschenrechte sind eine entscheidende Grundvoraussetzung in demokratischen politischen Systemen und in *"Rechtsstaaten."* Sie erheben die Würde des Menschen zu einem grundlegenden Moment gemeinschaftlichen Handelns. Als nicht nur abstrakte Formulierungen, sondern als Unabänderbarkeiten, die auf sozialer Ebene verwirklicht werden müssen, stellen sich diese Rechte dem sozialen Abstieg und der sozialen Ausgrenzung von Individuen und Gruppen mit dem Ziel entgegen, Chancengleichheit, Gleichstellung zwischen den Menschen und soziale Gerechtigkeit zu ermöglichen. Unsere demokratischen Gesellschaften unternehmen ihre Anstrengungen, die Ursachen sozialer Ausgrenzung zu beseitigen, mithilfe zweier zentraler Faktoren im sozial-politischen Agieren: mit der wirtschaftlichen Entwicklung auf der einen Seite und dem Kultur-und Bildungssystem von der Schule bis zur Universität auf der anderen Seite. Die Fähigkeit des Zusammenwirkens dieser beiden Faktoren sagt uns viel über die Qualität des demokratischen Lebens und die tatsächliche reale Verwirklichung sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit für alle Bürger aus. In Italien sind die Menschenrechte nachdrücklich verfassungsrechtlich garantiert, was jedoch nicht ausschließt, dass durch Wirtschaftskrisen und Bildungssystem verschlechternde Lebensbedingungen und soziale Ausgrenzung entstehen können. Einige im folgenden aufgeführten empirischen Daten verdeutlichen, dass es oft sehr wohl eine Diskrepanz zwischen den Formulierungen, die Gleichheit und Gerechtigkeit deklamieren, und der tatsächlichen Lebenswirklichkeit gibt.

Wenn wir einen Blick darauf werfen, was in Italien in letzter Zeit geschieht, so registrieren wir, dass der *erste* der beiden genannten Faktoren, die *Wirtschaft*, in einer tiefen strukturellen Krise versunken ist, deren Ende, ungeachtet der Interventionen, die von verschiedenen aufeinanderfolgenden Regierungen in die Tat umgesetzt wurden, noch in keiner Weise absehbar ist. Der *zweite* Faktor, nämlich *Bildung*, befindet sich in nicht weniger tiefgreifend kritischem Zustand als der erste, der sowohl die *Grund- und Sekundarschule*, als auch die *Universität* und den Sinn der zahlreichen Studiengänge, deren Legitimation mit dem magischen Wort "Wissenschaft" als Lösung aller Probleme verknüpft zu sein scheint, umfasst. Mittlerweile verleiht der auf jede beliebige Sache angewandte Begriff Wissenschaft wirklich gar allem das gewissermaßen automatische Recht, sich in die Gebiete der Forschung ein-

zureihen, ohne jedoch den sozialen und individuellen Sinn der einen oder anderen Forschung zu berücksichtigen. Die Welt der Wissenschaft und die Arbeitswelt bleiben weiterhin abgelöste Bereiche, weswegen fortwährend ständig neue Studiengänge für alte und neue Studenten entstehen, die in die neue gegenwärtige und zukünftige Arbeits- losigkeit führen. Zwei Beispiele können als Beweis herangeführt werden, um das tat-sächliche Risiko aufzuzeigen, das auch in einem *Rechtsstaat* bestehen kann, und zwar dort, wo das Zusammenwirken von *Wirtschaft* und *Bildung* nachlässt.

Das erste Beispiel betrifft das Bildungssystem und im konkreten Fall die drama-tische Situation des "Schulabbruchs" (= Schüler und Schülerinnen, die ihren Schulbe-such abgebrochen haben) in Italien. Das Phänomen des Schulabbruchs scheint in den letzten Jahren etwas rückläufig zu sein, was jedoch den sozialen und soziologischen Ernst dieses Phänomens in keiner Weise schmälert. Obwohl das uneingeschränkte Recht auf Lernen und Bildung garantiert ist und die zur Gewährung der Chancengleichheit ergriffenen entsprechenden Maßnahmen zahlreich sind, begannen in den vergangenen 15 Jahren gut 2.900 000 Schüler und Schülerinnen in Italien ihre Schulbildung, vollendeten diese jedoch nicht, indem sie das Diplom der *Oberschule* erlangten. Interessanterweise wurden 35% des Schulabbruchs auf den Inseln (Sizilien und Sardinien) registriert. Es ist auch interessant, dass 37% des "Schulabbruchs" die B*erufsausbildungseinrichtungen* betreffen. Bereits im ersten Jahr der Höheren Schulen brechen 69tausend Schüler und Schülerinnen die Schule ab. 91tausend Schüler und Schülerinnen sind "verschollen" und erweisen sich folglich nicht mehr als Besucher der *Staatlichen Höheren Schule* (nach den ersten zwei Anfangsjahren).

Die Daten heben deutlich hervor, dass in den vergangenen fünfzehn Jahren beinahe 3 Millionen junge Italiener, die *Staatliche Höhere Schulen* besuchten, den angestrebten Bildungsweg nicht abgeschlossen haben. Es handelt sich um 31% der zirka 9 Millionen Schüler und Schülerinnen, die während dieser fünfzehn Jahre eine *Staatliche Höhere Schule* besuchten. Natürlich kann niemand Schüler und Schülerinnen dazu zwingen, ihren Schulbesuch mit einem Abschluss zu Ende zu bringen, es stellt sich jedoch die Frage, aus welchem Grund eine so hohe Anzahl von Schülern und Schülerinnen ihre Schullaufbahn aufgibt und warum der Anteil der Schulabbrecher in Süditalien höher ist als in den übrigen Regionen Italiens. Ob es nun am Bildungssystem oder an der geringen Motivation der Schüler und Schülerinnen liegt, sicher ist auf jeden Fall, dass die Daten eine tragische Wahrheit über den Ernst eines sozialen Phänomens zum Ausdruck bringen: einer von drei

Schülern und Schülerinnen bricht seinen Schulbesuch ab, der zum *Abitur* hin ausgerichtet war. Wer nun glaubt, dass die "Abbrecher" dann arbeiten oder ganz allgemein irgendeiner Form von Beschäftigung nachgehen, der täuscht sich. Genau das Gegenteil ist der Fall. Der überwiegende Teil dieser Kinder und Jugendlichen bildet die grosse Schar der *Neet (Not in education, employment or training)*, das heißt, sie lernen und studieren nicht, sie arbeiten nicht und sie haben auch auf jede weitere Form von Ausbildung oder Bildung verzichtet. 2008 wurde das Heer der *Neet* (es handelt sich hierbei um junge Menschen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren) auf ungefähr 2,2 Millionen geschätzt, was einem Anteil von 23% dieser Altersklasse entsprach. Nach den neuesten Daten der ISTAT (des Nationalen Instituts für Statistik) stieg die Anzahl der *Neet* im Jahr 2014 auf 3,5 Millionen, d.h. also, eine Erhöhung von 25% gegenüber 2008. Das Besondere daran ist, dass zwei der 3,5 Millionen *Neet* Frauen und wiederum zwei der 3,5 Millionen *Neet* Süditaliener sind. Die Daten zeigen in aller Deutlichkeit, dass eine ziemlich bedeutende Bevölkerungsgruppe, und zwar vor allem der jungen Bevölkerung, nicht an der Produktionskapazität und der Erzeugung von Einkommen beteiligt ist und somit von den Grundvoraussetzungen ausgeschlossen ist, die ein eigenständiges und weit von sozialem Abstieg und sozialer Ausgrenzung entferntes Leben garantieren.

Das zweite Beispiel betrifft die Entwicklung der Wirtschaft in Italien und ihr Zusammenhang mit dem Süden Italiens und den Ausbildungsprozessen. Wenn wir einen Blick auf die wirtschaftliche Situation im Süden Italiens werfen, so nimmt das Problem des sozialen Abstiegs und der sozialen Ausgrenzung an Intensität zu. Die Wirtschaftskrise (deren Ende, wie bereits oben erwähnt, in keiner Weise absehbar ist), hat das gesamte Land und vor allem die weniger produktiven Bereiche und die Randbereiche in Süditalien in die Knie gezwungen. Dies bringt auch schwerwiegende Konsequenzen für die Zukunft der jungen Hochschulabsolventen dieser Regionen und ganz offensichtlich noch viel mehr für jene resignierten jungen Leute mit sich, die ihr Studium bereits aufgegeben haben *(Neet)* und die auch das Bestreben bereits aufgegeben haben, noch zu versuchen, irgendetwas zu tun, um in eine Beschäftigungsstruktur zu kommen, die sie ohnehin als nicht existierend ansehen. In Anbetracht dieses allgemeinen Kontextes überrascht es nicht, wenn die Daten in Bezug auf den Beschäftigungsgrad derjenigen, die im Besitz lediglich eines *Mittelschulabschlusses* sind, alarmierend und schonungslos sind: 45% derjenigen, die im Besitz lediglich eines Abschlusses der *Mittelschule* sind, sind arbeitslos und ohne Zukunftsperspektive. Im Vergleich zu Norditalien befindet sich Süditalien in einer noch verheerenderen Krisensituation,

die ein Ausdruck des doppelten Scheiterns (in den Bereichen Wirtschaft und Bildung) ist, das bereits oben erwähnt wurde, wobei der einzige Unterschied in folgendem besteht: das Scheitern erreicht in Süditalien ein Niveau, das über dem Durchschnitt des Restes des Landes liegt. Der Süden Italiens, der bereits seit Jahrhunderten Auswanderungsgebiet ist, verliert (mit seinen neuen Emigrationen, die vorwiegend durch junge Leute erfolgen) weiterhin seine besten Kräfte zur persönlichen Weiterentwicklung und dem territorialen Wachstum. Es handelt sich um den Verlust jener jungen und teilweise gut ausgebildeten Kräfte, mit deren Hilfe es möglich wäre, die Weiterentwicklung dieser Regionen voranzubringen. Von 2001 bis 2014 haben in der Tat 1,7 Millionen Menschen den Süden verlassen. Besonders auffallend sind in diesem Zusammenhang die 526Tausend jungen Leute, die in dieser Zeit aufgrund fehlender Arbeitsplätze in andere Regionen innerhalb Italiens oder sogar ins Ausland umziehen mussten; 40% dieser jungen Menschen bestehen aus Personen mit Hochschul-und Diplomabschlüssen, also Personen mit einem hohen Bildungsabschluss, in die nicht nur viel investiert wurde, sondern die als hochqualifizierte menschliche Ressourcen zum Zeitpunkt ihrer vollen Arbeitsfähigkeit dem eigenen Land natürlich fehlen und fehlen werden. Mit Bezug auf diese Daten sprechen die Analysten der SVIMEZ (Vereinigung zur Förderung der Industrie in Süditalien) von einem "regelrechten Tsunami mit unvorhersehbaren Konsequenzen." Nach einer Schätzung der SVIMEZ wird in 50 Jahren nur noch einer von vier Italienern in den Regionen Süditaliens leben. Wenn wir die neuesten Daten berücksichtigen, stellen wir fest, dass der Süden in den vergangenen 14 Jahren einen Bevölkerungsrückgang von 196tausend Personen verzeichnete, während die Mitte und der Norden Italiens einen Zuwachs von 315tausend Personen registrierte. Es wird vorherberechnet, dass der Süden Italiens zum Ende der nächsten 50 Jahre 4,2 Millionen Einwohner verlieren wird, was wiederum bedeutet: mehr als ein Fünftel seiner derzeitigen Bevölkerungszahl.

Dass insbesondere der sogenannte Mezzogiorno oder Süden Italiens eine Situation er-lebt, die durch zunehmenden sozialen Abstieg und Ausgrenzung gekennzeichnet ist, zeigt sich auch an den neuesten, durch ISTAT erhobenen Daten. Lag im Jahr 2005 die Arbeitslosenquote junger Menschen in Süditalien noch bei 35% oder etwas mehr, so stieg sie im Jahr 2015 bereits auf die schwindelerregende Höhe von 53,9%. In Kalabrien stieg sie im selben Zeitraum sogar von 35% auf 65,1%. Ein Blick auf diese Daten lässt uns verstehen, dass das Desaster sich nicht erst ankündigt, sondern bereits existiert. In den vergangenen sechs Jahren wurden sieben von zehn neu gemeldeten Arbeitslosen im Süden registriert. Lediglich ein Viertel aller Beschäftigten Italiens

lebt in den Regionen des Südens. Insbesondere die jungen, oder genauer gesagt, die ganz jungen Leute tragen dazu bei, die Reihen der Arbeitslosen zu vergrößern: näm-lich 56% der Personen zwischen 15 und 24 Jahren. Wenn wir nun zu den Hochschul-absolventen zurückkehren, so ist zu vermerken, dass lediglich 31,9% dieser Gruppe einen Arbeitsplatz gefunden hat; von den Schulabgängern mit Abitur haben nur knapp 24,7% einen Arbeitsplatz inne. Wenn wir die Daten der Schul- und Studienabschlüsse und die Beschäftigungssituation mit dem Ausland vergleichen, so ist festzustellen, dass Süditalien hinter (und zwar ziemlich hinter) Spanien und Griechenland liegt. Drei Jahre nach Schul- und Studienabschluss liegt der Beschäftigungsgrad der Schulabgänger mit Abitur und der Hochschulabsolventen in Griechenland stabil bei 44% und in Spanien bei 65%. Ein Blick auf den Durchschnitt in der Europäischen Union zeigt uns, dass der Beschäftigungsgrad der Schulabgänger mit Abitur und der Hochschulabsolventen hier in etwa 76% beträgt, also eine Zahl, die sehr weit von den Daten Italiens im allgemeinen und Süditaliens im besonderen entfernt ist.

Die Daten zur Wirtschaft und zum Bildungssystem in Italien zeigen, wie schwierig es heute noch ist, selbst in demokratischen Regierungen und *Rechtsstaaten* Voraussetzungen zu schaffen, die allen Bürgern und Bürgerinnen ein Leben ohne sozialen Abstieg und Ausgrenzung ermöglichen. Eine Wirtschaft mit struktureller Stagnation, begleitet von einem Bildungssystem mit den oben dargelegten Problemen des "Schulabbruchs", erschweren die Verwirklichung eines *Rechtsstaates*, der nach den Grundvoraussetzungen der Gleichheit und sozialen Gerechtigkeit funktioniert. Wie soll eine Gesellschaft, die strukturell auf einen bedeutenden Teil der Bevölkerung verzichtet (nämlich der Fünfzehn- bis Dreißigjährigen), also genau des Teils, der die maximale Leistungsfähigkeit in Bezug auf Kreativität und Ideenreichtum aufweist, eine Zukunft aller Bürger und Bürgerinnen garantieren, die im Zeichen der vollständigen Verwirklichung und Ausweitung der Menschenrechte steht? Wie können in einer Gesellschaft, in der vielen jungen Menschen a priori die Zukunft vorenthalten wird, allen Bürgern gleiche Rechte garantiert werden? Das (italienische und ich denke, nicht nur italienische) Paradox zeigt auf, dass, wenn bei unseren jungen Menschen die Hoffnung auf eine würdevolle Zukunft abnimmt, auch ihre Motivation sowie das Bestreben und der Wunsch, für das unantastbare Recht auf Bildung zu kämpfen, abnimmt. Zu was sollte Bildung denn dienen, wenn man ganz egal, ob mit ihr oder ohne sie, ohnehin keine menschliche Zukunft in Freiheit und Würde planen und garantieren kann?

*(Michele Borrelli, prof. ordinario di Pedagogia Generale, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi della Calabria)*

**Quellen**

ISTAT (Nationales Statistikamt) - Dossier 2013
"Tuttoscuola" – Dossier: Dispersione nella scuola secondaria superiore statale,
("Schulabbruch in Staatlichen Höheren Schulen") 2014.
Svimez (Vereinigung zur Förderung der Industrie in Süditalien)
Bericht 2013, 2015, 2016

**Prof. Dr. Eric Mührel**
Hochschule Koblenz

# Information – Wissen – Bildung Zur Komplexität des Menschenrechts auf Bildung im Kontext der digitalen Globalisierung

Der *Homo digitalis* als Zuschauer des Weltgeschehens, zugleich mitspielender Bote und Sender wie Empfänger schwebt als Knotenpunkt des Netzes zwischen Informationsangst und Vertrauen in seine Informiertheit. Auf diesem Hintergrund stellt Rafael Capurro, auf den ich mich in diesem Beitrag im Wesentlichen beziehe, folgende Fragen: Verfüge ich über zu viel oder zu wenig Information? Ist es die richtige Information? Was macht Informiertheit mit meinem Leben und wie wirkt sich Informiertheit auf meine Lebensgestaltung aus? Das alles sind Fragen, die ich hier nicht im Einzelnen thematisiert werden können, aber: Sie haben alle etwas mit Bildung zu tun[1].

Wir leben in einer Zeit großer Transformationsprozesse, wovon die hier anzusprechende digitale Globalisierung neben anderen ein solcher Prozess ist. In der Welt gibt es nicht nur Veränderungen, nein die Welt ist in Veränderung. Unsere Zeit ist vielleicht nur mit der großen Krisis der Renaissance und Reformation zu vergleichen. Innerhalb kurzer Zeit weniger Jahrzehnte wird sich die Lebenssituation und ggf. das gesamte Welt- und Lebensverständnis radikal, also von der Wurzel her, ändern. Wie sollen und können die jetzt lebenden sowie die kommenden Generationen diesen Transformationsprozessen begegnen? Wie können sie sie mitgestalten (lernen)? Es ist offensichtlich – vielleicht aber auch völlig naiv (?) – hier auf Bildung zu sprechen zu kommen. Denn was sollte sonst ins Spiel gebracht werden, etwa mit Bezug auf Peter Sloterdijks Ausführungen „Regeln im Menschenpark“ eine anthropotechnische Optimierung des Menschen mit dem Ziel einer passgenauen Nützlichkeit in einer von Experten gelenkten und überwachten Gesellschaft? Bleiben wir dabei, Bildung sei doch das angenehmere Mittel,

Menschen in einer freien und fairen Gesellschaft auf diese Transformationsprozesse einzustimmen. Wie aber sollte dann Bildung heute gestaltet sein? Im Folgenden wird daher in einem ersten Schritt auf die digitale Globalisierung eingegangen. Der zweite Schritt befasst sich mit der heutigen Verflechtung von Information mit Wissen und wiederum des Wissens mit Bildung. Hieraus werden in einem dritten und abschließenden Schritt Anregungen für eine Erweiterung des Art. 26 AEMR, dessen vor 70 Jahren erstellte Fassung doch ganz offensichtlich einer Erweiterung und ggf. Neukonturierung bedarf.

**I Digitale Globalisierung**

Digitalisierung und Globalisierung sind heute Schlagworte gesellschaftlichen Wandels und zuweilen auch politische Kampfbegriffe. Gerne werden die Begriffe auch einmal verbunden zu *digitaler Globalisierung*, womit eine spezielle Variante der Globalisierung im digitalen Zeitalter angesprochen ist. Was aber kann mit diesen Begrifflichkeiten eigentlich gemeint sein? Kurz – und damit selbstredend verkürzend – wird daher auf diese Begriffe nun eingegangen.

**Globalisierung**

Drei Sphären der Globalisierung lassen sich benennen[2]:

1. Die antike Globalisierung der Vernunft, (Diogenes: „Ich bin ein Weltbürger – aus Sinope.") die sich durch all die Jahrhunderte vollzieht. Eine *gebrochene* Globalisierung, da wir die *(r)eine* Vernunft nie finden werden.

2. Die terrestrische Globalisierung, die ihren Ausgang im 15. Jahrhundert findet und im Imperialismus des 20. Jahrhundert mündet. Ihr gefährliches Nachspiel findet sich in den heutigen globalen, imperialen Machtspielen der Ökonomie, Politiken und Weltanschauungen, welche sich sowohl gegenseitig bekämpfen und dennoch stets miteinander verwoben sind.

3. Die laufende digitale Globalisierung, wovon wir nur ahnen können, was sie bewirken wird. Darauf möchte ich nun etwas eingehender zu sprechen kommen.

**Digitalisierung.**

Betrachten wir die Entwicklung der Digitalisierung, lassen sich auch hier drei Entwicklungsstufen seit der Mitte des letzten Jahrhunderts beschreiben.

1. Die Digitalisierung der Texte, die aus heutiger Sicht schon tief in unsere Lebenswelten eingebunden ist.

2. Die Digitalisierung des Menschen, welche im Fortschreiten befindlich ist und unser genetisches wie hirnphysiologisches Verständnis vom Men-

schen und seiner Optimierung radikal verändert. Ein Narrativ (eine Erzählung) hierfür: Wir wissen heute, dass Gott ein Informatiker war, der die Texte des Lebens schrieb und ggf. auch noch schreibt. Wir als Menschen vermögen heute in bio-wissenschaftlicher Sicht diese Texte zu lesen und wissen, dass Gott ein *Pfuscher* war und ggf. ist. Warum sollten wir diese Texte des Lebens nicht verbessern? Welche Argumente sprechen dafür und dagegen?

3. Die Digitalisierung der Dinge, die unser Verständnis von und den Umgang mit den Dingen auf den Kopf stellt. Denn die Dinge sind nicht mehr einfach nur Objekt unserer Erkenntnis, sondern Akteure unserer Lebenswelt. In westlicher Perspektive historisch weit vor der beginnenden Aufklärung des antik-griechischen Logozentrismus war das Sprechen mit den *Geistern* der dinglichen Welt *normal* und *selbstverständlich*. Heute hat dies auch noch in Teilen in indigenen Völkern Bestand im Verhältnis zur Natur. Doch was bedeutet es für unser Selbstverständnis als *aufgeklärter* Mensch, falls es jenen wirklich einmal gegeben haben sollte, wenn am frühen Morgen nicht nur *Alexa*, sondern auch der Kühlschrank direkt mit uns spricht und das Mittagessen planen möchte? Benötigen wir dann nicht auch ein ganz anderes Verständnis von Gesellschaft und Demokratie? Was vielleicht auf den ersten Blick völlig verrückt klingen mag, aber der französische Soziologe Bruno Latour schon vor zwei Jahrzehnten postulierte, ist die perspektivische Erweiterung der Demokratie um ein Parlament der Dinge, in welchem den kreatürlichen Mitbewohnern (Pflanzen und Tieren) bis zu den künstlichen Intelligenzen eine Stimme gegeben wird.

Ich bin weit davon entfernt, kluge Ratschläge, Konzepte und Rezepte zur humanen Bewältigung dieser Transformationsprozesse zu geben. Als Menschen mit kurzer Lebensspanne sind wir zunächst vermeintlich Betroffene dieser Prozesse und im günstigen Falle reflexive Beobachter, die dann zu Handlungen neigen, die wohlmöglich keine großen Schäden anrichten. Ich bin nicht der überschwängliche *Hallelujaprediger* einer Heilserwartung für die Welt am Schluss dieser angesprochenen Prozesse, eher ein Skeptiker in der Weise des rumänisch-französischen Literaten Emil Cioran: „Der Mensch ist ein einzigartiges Phänomen, aber kein Erfolg!" – das wird sich wohl nicht ändern lassen! Doch wollen wir, dass Menschen eben nicht nur Betroffene oder gar Sklaven dieser Prozesse sein sollen, dann bedarf es einer Erziehung zur Reflexivität, die man im deutschen Sprachgebrauch eben *Bildung* nennen könnte.

Wie aber entsteht reflexive Bildung? Was hat sie mit Information und Wissen zu tun?

**II. Information – Wissen – Bildung**

Was jetzt folgt ließe sich auch als Informationshermeneutik umschreiben. Hermeneutik als die Lehre vom Verstehen, Interpretieren und Übersetzen wäre mit Blick auf Information als Lehre der *Lebensweltlichen Übersetzung* und *Interpretation* von Information(en) und der Interessen der beteiligten Informanten zu verstehen. Und da spielt die Bildung eine ganz entscheidende Rolle.

Fragen wir nun zunächst: Was ist Information? Den Ursprung des Begriffs Information finden wir in den platonischen und aristotelischen Textpassagen über die Form in den Begriffen wie beispielsweise *eidos, idea, typos*. Information hat dabei etwas mit dem In-Form-Bringen einer Idee, einer Wesensbezeichnung zu tun. Diese Texte haben stets auch einen *menschenbildenden* Charakter; Bildung als Formung des Selbst, als persönlicher Reifungsprozess ist hier immer mit angesprochen. In der heutigen Zeit wird Information eher als rein dinghaft betrachtet. Ein Ding, in dem etwas, eine Mitteilung, steckt. Ein Ding, das der Speicherung, Bearbeitung und Weitergabe dient. Informationen, das sind Daten und Fakten, die erst einmal keinen Aspekt der Bildung suggerieren. Etwas neckisch ließ sich an dieser Stelle schon mit Rafael Capurro ausführen: „Wir leben im Informationszeitalter. Aber leben wir auch in einem informierten Zeitalter?". Zwischen *reiner* Information und *Informiert-sein* liegen wohl Welten. Das wird mit dem Bezug auf Wissen und Bildung deutlich.

Wissen bezeichnet Informationen, die nach qualitativen Bewertungskriterien wahrgenommen, verarbeitet und beurteilt wurden. Information bildet also die Basis von Wissen, ist jedoch nicht Wissen. Hier stellt sich auch die entscheidende Frage nach der Qualität der Bewertung von Information. Wer legt sie nach welchen Kriterien fest?

Wissen wiederum bedarf der Einarbeitung in unsere Lebensgestaltung. Wissen bildet erst dann, wenn wir es in einen sinnvollen Zusammenhang von Entwürfen unseres individuellen wie gemeinschaftlichen Lebens einbinden. Information gewinnt über das Wissen also erst dann Bedeutung, wenn es in unsere moralisch-ethische Bildung eingeflochten wird, das, was dem antiken Informationsbegriff schon inhärent war. Diesen Aspekt der Beziehung von Information, Wissen und Bildung fasse ich wie folgt zusammen: Wofür sollten uns Informationen dienen, wenn nicht zur Beantwortung der folgenden Fragen Immanuel Kants, wie sie sich jeder sich bildender Mensch stellt:

- Was kann ich wissen? Schon fast eine zynische Frage im Informationszeitalter.
- Was soll ich tun?
- Was darf ich hoffen?
- Was ist der Mensch? Dahinter verbergen sich vornehmlich zwei Fragen: Wer bin ich? Und: In welcher Gesellschaft wollen wir leben?

Die Informationslawine rollt unaufhaltsam weiter. Doch sie enthält zu bestimmt 95 % Informationen, die für die Lebensgestaltung eines jeden von uns keinen bildungsmäßigen Beitrag leisten. Die Informationslawine in allen Medien, doch besonders im Internet besteht vor allem aus *Informationsmüll*. Und dennoch werden wir nicht darauf verzichten können, den ethischen, lebenskünstlerischen und beruflichen Umgang mit den Informationstechniken und -verwertungen zu lernen. Die *Informationsobdachlosen* (digital devide), denen Zugang oder Umgang mit Information verwehrt ist, bilden eine neue Klasse der gesellschaftlich Ausgegrenzten, da sie an dieser einen Wirklichkeit gesellschaftlichen Austauschs nicht partizipieren können. Es ist jedoch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, für Partizipationsmöglichkeiten für alle Menschen Sorge zu tragen.

**III. Forderungen für eine Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung**

Was ergibt sich nun aus dem Gesagten an Forderungen für eine Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung? Ich möchte dies an den drei Schritten Information – Wissen – Bildung konkretisieren. Vorab sei jedoch der Abs. 3 des Art. 26 AEMR hinterfragt, der besonders den Eltern die Wahl der Erziehung und des Unterrichts ihrer Kinder anheim legt. Eltern sind ganz wesentliche Akteure der Erziehung. Aber sind Eltern heute noch in der Komplexität unserer Welt tatsächlich so *informiert* und kompetent, dass ihnen eine Schlüsselrolle für die Erziehung ihrer Kinder alleinig zukommen kann? Ich wäre da für eine Milderung – nicht Beseitigung – und die Aufnahme „im Dialog und Einvernehmen mit anderen Akteuren der Erziehung".

**1. Information**

Wollen wir das in der Wurzel vermeiden, was der österreichische Philosoph Konrad Liessmann „Aufgeklärten Absolutismus" nennt, muss Information frei zugänglich sein und darf nichts kosten. Diese Forderung sollte in die entsprechende Erweiterung des Art. 26 AEMR aufgenommen werden.

**2. Wissen**

Wissen als qualitative Bewertung und Systematisierung von Informationen bedarf kognitiver wie auch sozialer Fähigkeiten. Diese können besonders

durch Erziehung und Unterricht in Institutionen der Kindheitspädagogik (Kindergarten) und in der Schule vermittelt und erlernt werden. Um jener Komplexität aber gerecht zu werden, bedarf es mindestens einer grundlegenden 10-jährigen Schulzeit. Dementsprechend ist Art. 26 zu erweitern, dass eine solche Erziehung und ein solcher Unterricht kostenfrei sein sollen.

**3. Bildung**

In der jetzigen Fassung des Art. 26 AEMR sind in Abs. 2 folgende Ziele angesprochen: Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit; Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten; Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen; Aufrechterhaltung des Friedens.

Dies alles kann nur in einer Kultur gelingen, die das ermöglicht, was der Philosoph und Romancier Peter Bieri (alias Pascal Mercier) als Bildungsaufgabe benennt: Seine eigene *Stimme* zu finden! Das ist das, was Bildung (im deutschen Sprachgebrauch) als Reflexivität des eigenen Verhältnisses zu sich selbst und der Welt benennt. Vielleicht ist das auch eine Realutopie der Menschenrechte allgemein: eine wahrhaft menschliche Welt, in der Menschen ihre eigene Stimme zu finden vermögen und sich mit ihrer Stimme in dieser Welt wiederfinden und in diese einbringen. Das wäre vielleicht noch eine Ergänzung im Text des Art. 26., dass eine gesamtgesellschaftliche Kultur als – wie Bieri es nennt Netz von sinnstiftenden Aktivitäten – einen Beitrag zur Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung zu gewährleisten hat.

**Literatur**

Bieri, Peter (2011): Wie wollen wir leben? Residenz Verlag. St. Pölten/Salzburg
Capurro, Rafael (2017): Homo Digitalis. Beiträge zur Ontologie, Anthropologie und Ethik der digitalen Technik. Springer VS. Wiesbaden
Capurro, Rafael (1995): Leben im Informationszeitalter. Akademie Verlag. Berlin
Latour, Bruno (2001): Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Aus dem Französischen von Gustav Roßler. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Paul Zsolnay Verlag. Wien

**Prof. Dr. Armin Bernhard**
Universität Duisburg-Essen

# Illegitime Eingriffe in das deutsche Bildungssystem

Beginnen möchte ich mit einem Zitat: „Gleiche Exploitation der Arbeitskraft ist das erste Menschenrecht des Kapitals." So formulierte es Karl Marx in seiner Kritik der Politischen Ökonomie von 1867 (MEW 23, S. 309). In Analogie zum Thema unserer Tagung kann man den ironischen Satz von Marx mit der Formulierung eines weiteren Menschenrechts fortsetzen, etwa folgendermaßen: „Allgemeine Herstellung der Arbeitskraft (also Bildung) ist das zweite Menschenrecht des Kapitals." Bildungsverständnis und Bildungspraxis unterliegen den Zwängen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion und den Herrschaftsverhältnissen, die ihnen entsprechen. Herrschaft und die ihr zugeordnete Regierung bestimmen das hegemoniale Bildungsverständnis, das, was unter Bildung verstanden werden soll. Sie definieren, was Bildung ist und bestimmen von ihren konkreten Interessen her den Umfang, die Qualität und den Zuschnitt von Bildungsleistungen. Bildung ist wegen ihrer stetig wachsenden Bedeutung für die technologische Entwicklung ein mächtiges Instrument zur Durchsetzung gesellschaftlicher Herrschaftsinteressen, damit ein herrschaftsförmiger Prozess. Diese vielleicht ernüchternden Aussagen scheinen mir notwendig angesichts der gemeinhin positiven Konnotationen, die beim Wort Bildung mitschwingen, auch und gerade beim Thema „Menschenrecht auf Bildung". Denn auch das Menschenrecht auf Bildung ist vor Missbrauch nicht gefeit ebenso wie die Kategorie der Bildsamkeit, die die Möglichkeit von Bildung, damit auch des Menschenrechts auf Bildung, allererst begründet.

**1. Zum gesellschaftlichen Hintergrund neoliberaler Bildungsplanungen**

Demokratisch illegitime Eingriffe in das deutsche Bildungssystem – der Titel gleicht einer Beschönigung, eher ist von einer Invasion zu sprechen, einer Invasion der imperialen neoliberalen Doktrin in die Gestaltung des Bildungswesens. Auch der Begriff des Neoliberalismus kommt einer gefährlichen Beschönigung gleich, sollte mit ihm die Idee der Freiheit in irgendeiner Weise assoziiert werden, bestehen doch auf der personellen, der ideologischen und der Ebene der gesellschaftlichen Auswirkungen einer neoliberalen Politik überdeutlich Affinitäten zum Rechtspopulismus und Rechtsextremismus.[1] Pierre Bourdieu schon (1998, S. 67) bezeichnete den Neoliberalismus als eine „neue konservative Revolution", maskiert dieser doch hinter seinem fortschrittlichen Nimbus eine restaurative Bewegung. Manche charakterisieren die Entwicklungen, die durch den so genannten Bologna-Prozess und die internationalen Leistungsvergleichsstudien in Gang gesetzt wurden, als „neoliberale Konterrevolution" (Krautz 2018, S. 82) oder gar als „postdemokratischen Putsch" (Burchardt).[2] Diese harschen Etikettierungen erfolgen nicht zu Unrecht, greifen hier doch demokratisch nicht legitimierte, supranationale und nationale Organisationen über Think Tanks in die Gestaltungsaufgaben souveräner Gesellschaften ein und versuchen in massiver Weise, deren Geschicke im privatkapitalistischen Interesse zu beeinflussen.

Um die illegitimen Eingriffe in das deutsche Bildungswesen einordnen zu können, muss zunächst auf eine Entwicklungstendenz bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften aufmerksam gemacht werden, die der ungarische Wirtschaftshistoriker Polanyi herausgearbeitet hat. In seinen wirtschaftshistorischen Studien zeichnet er nach, wie in kapitalistischen Gesellschaften die Ökonomie nicht mehr der Gesellschaft und ihrer Lebensweise untergeordnet wird, sondern dass allmählich eine *strukturelle Umkehrung* dieses Verhältnisses stattfindet, in deren Folge die Gesellschaft zunehmend von der Wirtschaft in Regie genommen wird. Die von Polanyi beschriebene Tendenz besteht in der Ausgliederung des Marktes aus dem Kontrollgebiet der Gesellschaft, in deren Folge nicht mehr die Gesellschaft die Lebens- und Wirtschaftsweise, bestimmt, sondern in merkwürdiger Verdrehung die Erfordernisse der Wirtschaft immer massiver die Lebensweise der Gesellschaft diktieren. Die „menschliche Gesellschaft" wird zunehmend zum „Beiwerk des Wirtschaftssystems" degradiert (Polanyi 1978, S. 111). In Fortschreibung dieser Tendenz haben wir es gegenwärtig mit einer Unterordnung sämtlicher Lebensverhältnisse unter die Direktiven des Marktes zu tun, in deren Folge jede natürliche und jede menschliche „Substanz der Gesellschaft" allmäh-

lich in Waren „transformiert“ wird (ebd., S. 70), ein in der kapitalistischen Produktionsweise begründeter Mechanismus, der im Anschluss an Polanyi als Kommodifizierung bezeichnet zu werden pflegt. Auch Bildung wird in wachsendem Maße als probates Mittel aufgefasst, über die der Mensch in eine Warenform transformiert werden kann. Momentan haben wir es mit einem groß angelegten Versuch der Kommodifizierung von Bildung zu tun, einem Versuch also der Transformation von Bildung in eine käufliche und verkäufliche Ware.

Mit dem Neoliberalismus sind wir dieser negativen Utopie einen großen Schritt näher gekommen. Bekanntermaßen teilt der Neoliberalismus nicht mehr den totalen Marktoptimismus. Dieser ist widerlegt durch Handelskriege, Wirtschaftskrisen, wirtschaftliche Stagnation, fallende Profitraten, gewaltige soziale Verwerfungen, Phänomene, die regelmäßig innerhalb der kapitalistischen Produktionsweise auftreten. Weil der Markt allein, von sich aus, nicht in der Lage ist, sich selbst zu regulieren und die Profitmaximierung der Konzerne zu garantieren, sind staatliche Eingriffe erforderlich. Diese zielen auf die Schaffung bzw. Wiederherstellung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, unter denen die Profitrealisierung optimiert werden kann. Der Staat soll allerdings nicht mehr verantwortlich sein für die Organisation der öffentlichen Daseinsvorsorge, nicht mehr für die Bereitstellung der Infrastruktur für Gesundheit, Kommunikation, Verkehr, Soziales, Bildung. Diese gesellschaftlich unterhaltenen Bereiche sollen dem privaten Kapital zum Zwecke der Profitmaximierung zugeführt werden. Insofern ist die gigantische Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums von unten nach oben, die wir in den letzten Jahrzehnten in allen westlichen kapitalistischen Ländern beobachten können, augenfälliges Merkmal neoliberaler Wirtschaftsweise.

Die Geburtsstunde des bereits in den 1930er Jahren entwickelten Neoliberalismus schlug, als in den 1970er Jahren die Krise des fordistisch geprägten Kapitalismus symptomatisch in sinkendem Wirtschaftswachstum und fallenden Profitraten offensichtlich wurde. Es ist sicherlich kein Zufall, dass Friedrich August von Hayek und Milton Friedman, die exponierten Vertreter des Neoliberalismus, ausgerechnet in diesem historischen Zeitraum (1974 und 1976) den Wirtschaftsnobelpreis zuerkannt bekamen. Die Ursachen für die Krise des Fordismus lokalisierte der Neoliberalismus selbstverständlich nicht in der kapitalistischen Produktions- und Verwertungslogik und dem ihr immanenten Krisenpotenzial, vielmehr machte er andere Faktoren dafür verantwortlich, etwa den Klassenkompromiss zwischen Kapital und Arbeit,

die Vollbeschäftigungspolitik, den Ausbau des Wohlfahrts- und Sozialstaates sowie regulierte bzw. demokratisierte Arbeitsverhältnisse mit relativ hohen Löhnen. Die Zerstörung der innergesellschaftlichen Nachkriegsordnung, die genau auf jenen Pfeilern beruhte, war und ist das erklärte Ziel des Neoliberalismus, um Bedingungen für eine Entfesselung der Marktkräfte und die Profitrealisierung zu schaffen. Dabei setzt er auf verschiedene Strategien, die dieser Entfesselung zum Durchbruch verhelfen sollen, und die uns allen angesichts des propagandistischen Dauerfeuers der Kulturindustrie als notorische Formeln vertraut sind: Liberalisierung von Handel, Deregulierung der Finanzmärkte, Privatisierung der öffentlichen Daseinsvorsorge, Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse und der Menschen, die diese Arbeit verrichten („lebenslanges Lernen") und Erschließung neuer Märkte durch Freihandelsabkommen – diese Strategien machen den neoliberalen Giftmix aus. Privatisierung heißt das Zauberwort, das in sämtlichen öffentlichen Debatten zirkuliert, ein Wort, dessen Semantik unverhohlen auf das ihm zugrundeliegende Interesse verweist. Der real umgesetzte Neoliberalismus ist ein Raubzug gigantischen Ausmaßes.

Die Europäische Gemeinschaft (zunächst Europäische Wirtschaftsgemeinschaft EWG, dann Europäische Gemeinschaft EG, ab 1992 Europäische Union EU) begann Mitte der 1970er Jahre, die staatsinterventionistische Wirtschaftsweise aufzugeben und auf neoliberale Maximen umzustellen (vgl. Stapelfeldt 2010, S. 282 ff.). In der Konsequenz hieß dies: Subsumtion sämtlicher Bereiche der Gesellschaft unter das Prinzip des Wettbewerbs, d. h. es ging um die „wettbewerbskonforme Reorganisation" wirtschaftlich relevanter Sektoren der Gesellschaft (ebd., S. 285; S. 287), damit auch der Bildung, um, so die zentrale Aussage im Gründungsdokument der EU, den „freie(n) Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital" zu garantieren. Dieses Ziel konnte nur erreicht werden, wenn staatliche Regulierungen abgeschafft und die gesellschaftlichen Verhältnisse konsequent marktgängig organisiert wurden – Deregulierung hieß und heißt das Zauberwort der neoliberalen Umgestaltung der Gesellschaft. Großprojekte wie die so genannte Bologna-Reform oder die PISA-Studien sind Meilensteine dieser neoliberalen Globalstrategie. Motor des so genannten Bologna-Prozesses ist der *European Roundtable of Industrialists*, ein Zusammenschluss transnationaler Konzerne, der für den Abbau sämtlicher staatlicher Regulierungen und den Ausbau der europäischen Wettbewerbsfähigkeit eintritt.[3] Dieser in Belgien als gemeinnütziger (!) Verein eingetragene Zusammenschluss von Großindustriellen bestimmt maßgeblich die grundlegenden Entscheidungen innerhalb der Europäischen Union. Die Bologna-Reform ist von diesen wirt-

schaftlichen Interessen an der Sicherung der zukünftigen „Wettbewerbsfähigkeit" der EU geleitet. Als „Harmonisierung des europäischen Hochschulraums" verkauft, steht sie in der neoliberalen Perspektive der Anstachelung des ökonomischen Wettbewerbs und der Standortkonkurrenz. Der rote Faden einer neoliberal gesteuerten Erhöhung der Konkurrenzfähigkeit der EU zieht sich von der Sorbonne-Erklärung über die Einleitung des so genannten Bologna-Prozesses bis hin zur Lissabon-Strategie, in der das imperiale Ziel festgelegt wird, die EU zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt" zu machen, fortgeschrieben im Wirtschaftsprogramm der EU „Europa 2020".[4] Die Attraktivität des Konzepts des l*ebenslangen Lernens* ist in dieser imperialen Strategie begründet, ist doch die optimale Nutzung der „Humanressourcen" für die Realisierung dieses Ziels die unabdingbare Voraussetzung (siehe: Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, insbesondere S. 14 f.).

**2. Bildung als Angriffsobjekt des Neoliberalismus**

Das neoliberale Projekt kann Bildung selbstverständlich nicht aussparen, ist sie doch ein grundlegender Bestandteil gesellschaftlicher Produktivkraftentwicklung in einem technologisch hochentwickelten Kapitalismus. Wir stehen geradezu inmitten eines Bildungsregimewechsels. In der bestehenden Gesellschaft wächst der gesellschaftliche Druck auf Bildung, in effizienterem Maße und in immer schnelleren Zyklen die gewünschten Subjekteigenschaften hervorzubringen. Ideologischer Türöffner für den illegitimen Einfluss auf das Bildungswesen ist die Forderung nach mehr ‚Autonomie' der Schulen und Hochschulen, will heißen: ihre Herauslösung aus der „ineffizienten" bürokratischen Bevormundung durch den Staat zugunsten einer wachsenden wirtschaftlichen Abhängigkeit von Großkonzernen. Nicht nur ist von der Politik privatem Kapital der Zugang zur Sanierung und Wartung von Schulgebäuden ermöglicht worden. Über Politikberatung bestimmen Großkonzerne die Richtlinien der Bildungspolitik und entwickeln eigene Unterrichtsmaterialien für die Kitas und für die Schulen. Während die staatlichen Schulen finanziell ausgetrocknet werden, boomt das Privatschulwesen – trotz des grundgesetzlich verbürgten „Sonderungsverbotes".[5] Beschönigend wird die Privatisierung als Verwirklichung des Autonomieanspruchs verkauft, als Herauslösung aus staatlicher Bevormundung, als Entbürokratisierung des Lernens, als Abbau von Überregulierung – so ein weiteres Lieblingswort der neoliberalen Bildungsreform. Wo die Schutzschicht der öffentlichen Schule gegenüber den Zugriffen der Wirtschaft aufgelöst wird, winkt die Marktförmigkeit von Bildung, die Auslieferung von Bildung an profitorientierte Unternehmen. Die „Transformation" der natürlichen und mensch-

lichen Substanz in Waren erfasst mittlerweile sämtliche Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens, sie ergreift letztlich auch die menschliche Natur nicht nur mit Blick auf ihr Arbeitsvermögen, sondern auch mit Blick auf den Prozess der Herstellung dieses Arbeitsvermögens selbst. Die „schrankenlose Verfügungsmöglichkeit" des Kapitals über die menschliche Arbeitskraft, so Rosa Luxemburg (1990, S. 310), wird noch einmal ausgedehnt, nämlich auf den Prozess ihrer eigenen Generierung. Zu erinnern sei noch einmal an die eingangs vorgenommene Erweiterung der Aussage von Marx: *Allgemeine Herstellung der Arbeitskraft (also Bildung) ist das zweite* Menschenrecht des Kapitals. Verdient wird nicht mehr „nur" an der Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft, verdient wird bereits an der Planung und Organisation ihrer „Bildung". Mit dem wachsenden Zugriff privater Akteure auf das Bildungs- und Hochschulwesen verschafft sich das Kapital neben dem wirtschaftlichen Profit darüber hinaus die einzigartige Möglichkeit, das menschliche Subjektvermögen nach privatwirtschaftlichen Wünschen zu formen.

Kein Sektor, der für die Herstellung oder den Erhalt des benötigten gesellschaftlichen Arbeitsvermögens und die lebenslänglich zu erhaltende Employability potenziell in Frage kommt, bleibt von diesem Sog unberührt. Die Indizien sind überwältigend: Elite- und Hochbegabtenförderung, Einführung von Bildungsstandards schon im Kindergarten, Verkürzung von Schulzeiten, Turbo-Abitur, frühere Einschulung, Überspringen von Klassen, Modularisierung und Bachelorisierung von Ausbildungsgängen, ein Studium Bolognese, das nicht einmal Mindeststandards der Ausbildung, geschweige denn Bildung gewährleisten kann. Und im Hochschulbereich kursiert das von der Bertelsmann-Tochter *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) entwickelte und in Zirkulation gebrachte Ideal der „entfesselten Hochschule", das die Hochschulen gegeneinander in Stellung bringt: durch intransparente Drittmittelforschung, so genannte Exzellenzinitiativen, leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM), zahllose Evaluationen und Ranking-Verfahren sowie Leistungs- und Zielvereinbarungen – alles nach dem Prinzip: *Konkurrenz belebt das Geschäft*. Demokratisch nicht legitimierte, private Akkreditierungsagenturen (vgl. Kamm 2014)[6] entscheiden mit ihrer Zertifizierung über die Zulassung, die Relevanz, die Qualität und damit die Ausrichtung universitärer Studiengänge, die doch eigentlich dem Allgemeinwohl verpflichtet sein müssten. Hinzu kommen die internationalen Leistungsvergleichsstudien. Sie sind ein wichtiges Instrument der neoliberalen Umgestaltung des Bildungsbereichs. Schon die Sprache ist hier verräterisch, bezeichnen die Organisatoren der PISA-Studien den Zusammenschluss der an dem Projekt beteiligten Unternehmen doch als *Bildungskonsortium*. Der wissenschaftli-

che Leistungsvergleich, seit den kulturindustriell gepuschten PISA-Studien hoffähig gemacht, dient einzig und allein zur Anstachelung der Konkurrenz: zum Wettkampf um die effizienteste Herstellung profitabel verwertbaren Arbeitsvermögens. Im Benchmarking wird der Vergleich, einst das wissenschaftliche Mittel komparatistischer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen, zum Instrument des Wettkampfs pervertiert. Bildung wird damit von einer öffentlichen Veranstaltung umdefiniert zu einem Geschäft im großen Maßstab. Nicht zuletzt soll im Rahmen von Freihandelsabkommen (z. B. TISA) die Privatisierung der Bildung durch Aufbau eines deregulierten internationalen Bildungsmarktes vorangetrieben werden.[7] Alle diese Tendenzen dokumentieren den Versuch einer umfassenden Einbindung von Bildung in die ökonomische Logik neoliberaler Politik, eine strukturelle Ausbettung der Bildung aus dem demokratischen Kontrollgebiet der Gesellschaft.

**3. Strategien der Durchsetzung neoliberaler Bildungspolitik**

Die Strategien der neoliberalen Bildungspolitik zielen auf die Einebnung, die Nivellierung spezifischer Kulturen und Lebensweisen zum Zwecke der Implementierung ökonomistischer Denk- und Handlungsweisen. Um das ökonomistische Bildungsverständnis als Motor wirtschaftlich-technologischen Fortschritts durchzusetzen, müssen nationale und regionale Kultur- und Bildungstraditionen nivelliert werden. Was die westlichen Gesellschaften Staaten mit sozialistischer Prägung einst vorwarfen, wird von ihnen nun selbst praktiziert: Gleichmacherei, Standardisierung, Zerstörung von Diversität. Ein Zitat aus der Frühgeschichte der 1961 aus der OEEC gegründeten OECD kann dieses Unterfangen, damals bezogen auf die so genannten Entwicklungsländer, belegen: [8]

> *„In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln. Das bedeutet nicht weniger, als daß Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte. Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, verfolgte soziale und religiöse Ziele, die vorwiegend (…) Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung“ (Kulturkommission des Europarates 1966, S. 38).*

Was für die so genannten Entwicklungsländer formuliert wurde, gilt offensichtlich auch für die Mitgliedsstaaten der OECD. Sämtliche Traditionen, Spezifika, Eigentümlichkeiten der Kultur unterschiedlicher Länder sollen demzufolge eingeebnet und in standardisierter Form wirtschaftlichen Erfordernissen untergeordnet werden – ein gewaltsamer Vorgang der Loslösung der Menschen von den Grundlagen der eigenen Lebensweise und Kultur. Denn was einzig zählt ist ihr Tauschwert, ihre Umsetzbarkeit in ökonomisches Kapital. Das beste Beispiel hierfür sind die von der OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien. Man vergegenwärtige sich den gesellschaftlichen Skandal: Eine internationale Wirtschaftsorganisation, von niemandem gewählt, durch keinen demokratischen Souverän legitimiert, maßt sich an, normativ ein Bildungsverständnis zur verbindlichen Richtschnur für alle beteiligten Länder zu setzen. Die zweite Ebene des Skandals besteht in dem Umstand, dass die politisch Verantwortlichen nicht die Legitimationsfrage stellen, sondern ihre Bildungssysteme einem Netzwerk profitorientierter Unternehmen für ein gigantisches illegitimes Experiment öffnen.[9] Zugleich – die dritte Ebene des Skandals – fällt der Auftrag zur Entwicklung der Testaufgaben und ihrer Auswertung noch dazu an ein international sich zusammensetzenden Konsortium der Testindustrie (vgl. hierzu Münch 2018, S. 80 ff.)[10], das mit seinen Testformaten unter Umgehung aller spezifischen Eigenheiten gesellschaftlicher Lebensweisen seinerseits das Bildungsverständnis bestimmt. Mit PISA wird den beteiligten Gesellschaften ein Bildungsverständnis aufgeherrscht, das die in diversen Gesellschaftskulturen jeweils geltenden Bildungsverständnisse und Curricula zu unterlaufen droht (vgl. Krautz 2009, S. 16). Ein Regime permanenter Observation, maskiert als Monitoring und Evaluierung des Lernens, soll den Erfolg dieser Politik garantieren, auch wenn der neoliberale Steuerungsfetischismus pädagogisch längst widerlegt ist. Die in Lehrplänen verankerten Bildungsgehalte des kulturellen Erbes und der Lebensweise einer Gesellschaft werden außer Kraft gesetzt und durch ein formales, ökonomistisch verkürztes Bildungsverständnis substituiert. Die Menschen werden dadurch in der Tat „von ihrer Lebensweise losgerissen," sie werden aber noch dazu der Möglichkeit beraubt, die Geschichte der eigenen Gesellschaft und damit das eigene Denken und Handeln zu begreifen – ein kultureller Enteignungsprozess par excellence.

Ein jüngeres Beispiel aus dem Zentrum der OECD kann exemplarisch verdeutlichen, wie über Regierungsstrategien gesellschaftliche Herrschaftsinteressen im Bereich der Bildung durchgesetzt werden können – unter Umgehung des Volkswillens:

*„To reduce the fiscal deficit, very substantial cuts in public investment or the trimming of operating expenditure involve no political risk. If operating expenditure is trimmed, the quantity of service should not be reduced, even if the quality has to suffer. For example, operating credits for schools or universities may be reduced, but it would be dangerous to restrict the number of students. Families will react violently if children are refused admission, but not to a gradual reduction in the quality of the education given, and the school can progressively and for particular purposes obtain a contribution from the families, or eliminate a given activity. This should be done case by case, in one school but not in the neighbouring establishment, so that any general discontent of the population is avoided." (Morrisson 1996, S. 28)*[11]

Ein weiterer Global Player, der mittels spezifischer Strategien die bildungs- und hochschulpolitischen Planungen in der BRD in massiver Weise bestimmt, ist die 1977 von Reinhard Mohn gegründete Bertelsmann Stiftung. Selbst aus strategischen Gründen an der Diskreditierung des öffentlichen Bildungswesens und an seiner Privatisierungsstrategie maßgeblich beteiligt, macht die Stiftung in der von ihr herausgegebenen Schrift „Die Kunst des Reformierens" (2009) deutlich, wie illegitime Einflüsse auf ein demokratisches Gemeinwesen gesteigert und damit die Interessen der Konzerne durchgesetzt werden können. Diese Publikation „Die Kunst des Reformierens" weckt nicht zufällig Erinnerungen an das 1928 erschienene Buch „Die Kunst der Public Relations", mit dem Edward Bernays die moderne Propaganda begründete. Dieser Position zufolge ist Propaganda ein selbstverständliches Instrument der Meinungsbildung in demokratischen bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften. Sie stellt, so Bernays, „das stetige, konsequente Bemühen" dar, „Ereignisse zu formen oder zu schaffen mit dem Zweck, die Haltung der Öffentlichkeit zu einem Unternehmen, einer Idee oder einer Gruppe zu beeinflussen." (2017, S. 31) Bertelsmann macht sich diese Schrift zur Begründung moderner Propaganda zu eigen. Bedingung für eine erfolgreiche, über Medienkampagnen zu organisierende, kommunikative Durchsetzung gesellschaftlicher Herrschaftsinteressen ist „das effiziente Management der öffentlichen Meinung", das auf genauer Kenntnis der Einstellungen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen beruht (Rüb/Alnor/Spohr 2009, S. 32). Nicht nur in dieser Schrift arbeiten angeheuerte Intellektuelle den Konzerninteressen zu.[12] Autorin und Autoren fragen in der genannten Schrift, wie über „strategisches Politikmanagement" ein „strategiefähiges Regieren" möglich gemacht und „Reformen" gegen den Willen der Bevölkerung durchgesetzt werden können. Ein paar Kostproben sollen diese strategischen Überlegungen verdeutlichen:

Reformen werden nach der von Bertelsmann ausgearbeiteten Regierungsstrategie begünstigt durch folgende Faktoren:

- „Die Erarbeitung eines Reformkerns in der ‚Agenda-Setting'-Phase unter Reduktion der Beteiligung von Interessengruppen, um so sachorientiert und abgestützt durch Expertise eine Handlungsoption zu entwickeln"
- „Die Partizipation der Interessengruppen (und eventuell der politischen Opposition) in der Entscheidungsphase, weil dadurch das Wissen über das Politikfeld und die Legitimität der Reform gesteigert und umgekehrt Widerstände gemindert werden können. Hierfür ist das Design der Policy elementar, um bestimmte Interessen zu begünstigen bzw. zu benachteiligen, um einen geschlossenen Widerstand zu verhindern."
- „Die Erarbeitung eines kommunikativen ‚Frames', der glaubhaft die inhaltliche Dimension einer Reform repräsentiert und über die Medien oder eigenständige Kampagnen transportiert wird." (Ebd., S. 7)

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen unmissverständlich an, dass es hier um eine systematische Täuschung ganzer Bevölkerungsgruppen geht, um bestimmte Partikularinteressen durchzusetzen. Noch eindeutiger werden die Vorschläge der Autoren, wenn es um die praktische Optimierung der Durchsetzungskraft neoliberaler Reformmaßnahmen geht: Um eine Reformstrategie durchsetzen zu können, muss zunächst eine Analyse möglicher Widerstände gegen das angestrebte Projekt durchgeführt werden. Dabei ist insbesondere die „Stärke potenziell reformfeindlicher Gruppen" zu ermitteln (ebd., S. 51 f.). Bei einer zu breit angelegten Partizipation der Bevölkerung besteht die Gefahr der Blockierung von Reformvorhaben, wenn nämlich die beteiligten Akteure „über machtvolle Blockade- und Vetopositionen verfügen" (ebd., S. 37). Daher ist während des Prozesses der Entscheidung eine „selektive Partizipation" vorzuziehen. Der selektive Partizipationsstil zeichnet sich dadurch aus, dass die Prinzipien der Inklusion und Exklusion von Akteuren „strategisch gehandhabt" wird. Im Rahmen eines selektiven Partizipationsstils können auf diese Weise „Vetospieler in ihrer Kohärenz geschwächt, sozusagen ‚gesplittet', und die Protestfähigkeit bestimmter Interessengruppen gemindert werden." (Ebd., S. 41)

Fast unbemerkt von der Öffentlichkeit, jenseits einer demokratischen Willensbildung konnte mit diesen Maßnahmen der Soft Governance eine gigantische Umgestaltung des Bildungs- und Hochschulwesens eingeleitet werden. Nicht aus dem Diskurs einer demokratischen Zivilgesellschaft gingen die so genannten Reformen hervor, nicht aus einer basisdemokratischen

Diskussionskultur, auch nicht aus parlamentarischen Debatten. Sie wurden vielmehr von privaten Akteuren eines sich neu sortierenden, gleichwohl anarchischen Kapitalismus auf die Agenda gesetzt und von der Politik von oben dekretiert.

Wie wurde und wird der illegitime Einfluss von Wirtschaftsorganisationen auf das Bildungswesens organisiert? Folgende Strategien sind in diesem spezifischen Zusammenhang besonders hervorzuheben:

Strategie 1: Die Einbindung der Bildungsfrage in das Agenda-Setting durch private Denkfabriken, durch die die Austeritätspolitik hinsichtlich des Bildungs- und Hochschulwesen (scheinheilig) skandalisiert und seine Angewiesenheit auf die Politikberatung privater Akteure suggeriert wird (marode Schulen, ausgebrannte Lehrer, veraltete Lehrmethoden, verkrustete bürokratische Strukturen, zu teure Sonderschulen, zu viel Regulierung);

Strategie 2: die systematische Beeinflussung des Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses durch Stellungnahmen und die Veranstaltung von Kongressen und Tagungen etwa durch die Bertelsmann Stiftung und die US-amerikanische Unternehmensberatung McKinsey & Company zu Themen wie „Zukunft der Bildung", „frühkindliche Bildung", „Inklusion", „kulturelle Bildung" etc. (vgl. auch Flitner 2006);

Strategie 3: der Aufbau einer Netzwerk- und Kooperationsstruktur zwischen Konzernen und staatlichen bildungspolitischen Einrichtungen (z. B. Kooperation zwischen der von Reinhard Mohn gegründeten Bertelsmann Tochtergesellschaft *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) und der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK);[13] Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung unter Schirmherrschaft des Bundespräsidialamtes; Hochschulforum Digitalisierung, eine Kooperation von HRK, CHE und dem von Großindustriellen bereits 1920 gegründeten *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; Verein Forum Bildung und Digitalisierung).*

> *In dem Verein „Forum Bildung Digitalisierung" engagieren sich derzeit sieben große deutsche Stiftungen: Deutsche Telekom Stiftung, Bertelsmann Stiftung, Dieter Schwarz Stiftung, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Robert Bosch Stiftung, Siemens Stiftung und Stiftung Mercator. Nach zweijähriger Projektphase wurde am 4. September 2017 der Verein Forum Bildung Digitalisierung e. V gegründet (https://www.forumbd.de/der-verein). Zum Hochschulforum Digitalisierung findet man interessante Informationen unter beigefügter Internetadresse (siehe: https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/wir/hochschulforum;*

*Zugriff: 2. 11. 2018). Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, neben dem CHE ein Hauptakteur im Hochschulforum Digitalisierung, „orchestriert," so wörtlich auf der Homepage des Forums, „den Diskurs zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter." Jörg Dräger, Leiter des CHE und Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung – wirbt eindringlich für die Digitalisierung des Lernens und die digitale Ausstattung der Hochschulen, seine Veröffentlichungen erscheinen wiederum bei Random-House GmbH, einem Zusammenschluss aller Buchverlage des Bertelsmann-Konzerns. Das Hochglanzmagazin der Bertelsmann Stiftung, change, bietet dem Chef des CHE die Plattform, in Sachen des Konzerns die Werbetrommel für die so genannte „digitale Bildung" zu rühren. By the way: Die Vorsitzende des von der Bundesregierung eingesetzten Digitalrates heißt Katrin Suder, eine ehemalige Direktorin von McKinsey & Company und Teilnehmerin der berüchtigten Bilderberg-Konferenz, in der in der Regel aus NATO-Staaten stammende, ‚renommierte' Personen aus Politik, Medien, Hochadel, Geheimdiensten, Militär und Hochschulen im Geheimen über gesellschaftlich relevante Themen beraten. Suder war als Staatssekretärin im Bundesverteidigungsministerium (zuständig u. a. für die Abteilung Ausrüstung und Cyber|Informationstechnik). Wegen der dubiosen Beraterverträge des Bundesverteidungsministeriums unter von der Leyens Leitung mit verschiedenen Unternehmen, u. a. mit McKinsey & Company, war Suder in die Kritik geraten und hatte in der Folge ihr Amt aufgegeben.*

Strategie 4: die Entwicklung und Durchführung von Rankingverfahren, um auf diese Weise die Diskussion um eine effektive Schul- und Hochschulbildung steuern zu können;

Strategie 5: Kampagnen zur Durchsetzung neuer Leitbilder für Schule und Hochschule („entfesselte Hochschule"; „autonome Schule"; „selbständige Schule"; neues Lehrerleitbild; „digitale" Bildung[14] etc.);

Strategie 6: Einrichtung von Stiftungsprofessuren an staatlichen Hochschulen, wodurch der direkte Einfluss von Unternehmen auf inhaltliche Angebote verstärkt wird[15];

Strategie 7: Durchführung von empirischen „Bildungs"vermessungsstudien zum Zwecke der Durchsetzung eines ökonomistischen Bildungsverständnisses und der Fremdsteuerung des Bildungswesens;

Strategie 8: Entwicklung eigener unternehmensinterner Lernsoftware und Unterrichtsmaterialien[16], in denen Werbung für unternehmerisches Handeln und für die eigene Firma betrieben wird.

Die eigentlichen Bildungsplanungen entspringen also nicht der demokratischen Willensbildung, sondern Zielen, die jenseits der demokratischen Verfassung und der in ihrem Rahmen geschaffenen Institutionen festgelegt werden. Die illegitimen Eingriff in das Bildungswesen sind in einer Entscheidungsstruktur der besitzenden Klassen begründet, die, hinter den Fassaden steuernd, über die offizielle Politik ihre Interessen durchsetzt. Wir leben in einer fremdgesteuerten Demokratie, die vom Prinzip gesellschaftlicher Partizipation Lichtjahre entfernt ist. Der Parlamentarismus der repräsentativen Demokratie schafft einen pseudodemokratischen Raum vermeintlicher Diskurse, während die lebenswichtigen gesellschaftspolitischen Entscheidungen bereits an anderer Stelle getroffen wurden. Die neuen Akteure in der Bildungspolitik sind denn auch nicht mehr die gewählten politischen Parteien, sondern Lobbygruppen, Think Tanks und Stiftungen der Privatwirtschaft, die oft die Insignien der Gemeinnützigkeit tragen (wie die Bertelsmann Stiftung, das CHE oder der European Roundtable of Industrialists), aber über keinerlei demokratische Legitimation verfügen. Nicht über einen demokratischen Entscheidungsprozess, sondern über manipulative Strategien basteln diese neuen Akteure an der Hegemonie derjenigen Gesellschaftsklassen, denen sie verpflichtet sind. Die öffentlich-privaten Partnerschaften im Bildungssektor beispielsweise können wohl kaum als Ausdruck des Volksouveräns gewertet werden, da das Prinzip der Gewinnmaximierung hier dem Interesse am Gemeinwohl der Gesellschaft entgegensteht und sie oftmals noch dazu der Geheimhaltung unterliegen.

Der Begriff für diese neue Qualität des bildungsökonomischen Zugriffs auf die Humanressourcen lautet Biopiraterie. Denn auch im Bereich der Bildung geht es nur noch um die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Leben durch die permanente Inanspruchnahme des lernenden Menschen: des Kindes, das nicht Subjekt, sondern Selbstverwalter seines fremdbestimmten Handelns werden soll (vgl. Bernhard 2010). Es handelt sich um eine Biopiraterie der besonderen Form, um ein Eigentumsdelikt, insofern Bildung als Eigentum eines Gemeinwesens der demokratischen Gestaltung entzogen wird. Der illegitime Eingriff in das Bildungswesen geht mit einem beispiellosen Versuch der Vereinnahmung des menschlichen Subjektvermögens für ökonomische Verwertungsinteressen zu tun.

Schon in der neoliberalen Sprache zeigt sich nicht nur die Tendenz der Bornierung, sondern auch die der *Verrohung* an, die sich auf das Gebiet der Bildung niederschlagen wird bzw. bereits niedergeschlagen hat. In der Sprache der neoliberalen Bildungsplanungen kommt die nun vollständige Auflösung eines Bildungsverständnisses zum Ausdruck, eine Sprache, die

insofern verräterisch ist, weil die in ihr verwendeten Wörter und Formulierungen unverhohlen auf den gesellschaftlichen Verwendungszweck von Bildung verweisen: Geistiger Rohstoff, Humanressourcen, Neugeborene als Wachstumspotential, Kinder als nachwachsende Ressource, Erhöhung des Humankapitalstocks, Bildung als Kennziffer etc. etc., eine Wortwahl, die mit Heydorn der „Sprache der geistigen Deportation" (1995/3, S. 286) zugeordnet werden muss.

Rückblickend auf mehrere Jahrzehnte neoliberaler Besetzung der Bildungspolitik können resümierend folgende Ziele der neoliberalen Bildungsreform identifiziert werden:

1. Ein Ziel besteht darin, neue Anlagemöglichkeiten für die ins Unermessliche steigenden Kapitalmassen zu schaffen, die durch Spekulationsgewinne und die gigantische Umverteilung von unten nach oben produziert werden. Das Kapital muss in Regionen vorstoßen, deren Zugang bislang durch staatliche Regulierungen versperrt war. Bildung gehört neben den Feldern der Gesundheitsversorgung, der Kommunikation, der Energie- und Wasserversorgung, der Sozialen Arbeit zu einer noch nicht durch Kapital vollständig okkupierten Region.
2. Ein weiteres Ziel liegt in der Aktivierung sämtlicher Humanressourcen, also auch der kulturell-ästhetischen, für die innovative Weiterentwicklung wirtschaftlicher und unternehmerischer Ideen. Hinter der Ideologie von der Gleichheit der Bildungschancen oder der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, die auch die großen Konzerne propagieren, verbirgt sich nichts anderes als der Gedanke der systematischen Vernutzung der Persönlichkeitspotenziale des Menschen für die Optimierung wirtschaftlich verwertbarer geistiger Prozesse.
3. Die Umwandlung von Humanressourcen in Humankapital soll in die Form einer lebenslänglich flexiblen Beschäftigungsfähigkeit (lebenslanges Lernen) münden, die allseitige Verfügbarkeit über das Arbeitskraftpotenzial der Menschen. Ziel ist die permanente Anpassung des Menschen an die wechselnden Anforderungen einer neoliberalen, technologisch aufgerüsteten Gesellschaft: lebenslängliche Selbstoptimierung.
4. Ein weiteres zentrales Ziel ist die Verbreitung und Verinnerlichung eines ökonomistisch-unternehmerisch verengten Denkens und Handelns der Gesamtgesellschaft. Darüber hinaus kann über den wachsenden Zugriff auf die Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse mittels Unterrichtsmaterialien die zukünftige Bedürfnisstruktur der Konsumentinnen und Konsumenten nachhaltig geformt werden. Mit dem zunehmenden Einfluss auf die Steue-

rung und Gestaltung des Bildungswesens erhalten Wirtschaftsorganisationen damit ein Monopol auf die zukünftige Gestaltung gesellschaftlicher Gemeinwesen in ihrem Sinne.

Wir haben es insgesamt also mit einer systematischen Verletzung des Menschenrechts auf Bildung im Interesse global agierender Gesellschaftsklassen in einem entfesselten Kapitalismus zu tun. Wo in der neoliberalen Agenda inflationär von Bildung die Rede ist, geht es mitnichten um die Durchsetzung des Rechts auf Bildung, geht es mitnichten um die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit," sondern um die Ausbeutbarkeit der Bildsamkeit des Menschen, seiner auf Ressourcen reduzierten Persönlichkeit für kapitalistische Verwertungsinteressen. Die neoliberale Bildungsindustrie hat den Begriff der Bildung aufgekündigt. Ohne ihn aber lassen sich weder das Menschenrecht auf Bildung noch die Perspektiven individueller und kollektiver Mündigkeit begründen.

**Fußnoten**

[1] Die Restauration der gesellschaftlichen Verhältnisse wird nicht mehr mit einer Blut- und Bodenideologie begründet, sondern schmückt sich mit den Insignien des Fortschritts, der Rationalität und der Modernität. Dabei gibt es zwischen Neoliberalismus und Rechtspopulismus bzw. Rechtsextremismus deutliche Berührungspunkte: a) beide gehen von der Ungleichartigkeit der Menschen aus; b) beide glorifizieren die Höchstleistungen von Menschen; c) beide verherrlichen den Konkurrenzkampf, in dem die Leistungsschwächeren notwendig die Verlierer sein müssen (vgl. Butterwegge 2018, S. 48-52). Alice Weidel, Beatrix von Storch und Peter Böhringer (AfD) sind Mitglieder der August von Hayek-Gesellschaft. Zu erinnern ist auch daran, dass Hans-Olaf Henkel, ehemals Präsident des Arbeitgeberbandes BDI, zu den Gründungsmitgliedern der AfD gehörte, zeitweise auch ihr Sprecher war (2014/2015).

[2] Die Formulierung wird von Matthias Burchardt verwendet und findet sich auf einer Ankündigung seines Vortrages für eine von dem Förderverein des Kulturbüros der Stadt Krefeld in Kooperation mit dem Kulturbüro der Stadt Krefeld veranstalteten Tagung (21. 6. 2018).

[3] Vertreten sind Firmen wie Volvo, Bayer, Siemens, Philipps, Nestlé, Fiat, Vodaphone, Telekom, Shell etc. (siehe hierzu Krautz 2018). Der Verein pflegt herausragende Kontakte zur Europäischen Kommission und zum Europaparlament (näheres siehe: Roth 2016).

[4] Nachzulesen unter folgender Internetadresse: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.

[5] Ein Kriterium der Genehmigungserteilung von Privatschulen ist nach dem Grundgesetz erfüllt, wenn „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird."

[6] Akkreditierungsagenturen sollen sich durch „hohe Autonomie der Hochschulen von staatlichen Akteuren" auszeichnen, sie sind „korporative Akteure", die „dem Leitbild der unternehmerischen Universität entsprechen." (Kamm 2014, S. 358)

[7] TISA: Trade in Services Agreement; seit 2012 verhandeltes Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen. Handelshemmnisse im Dienstleistungsbereich (Gesundheitsversorgung, Wasserversorgung, Energieversorgung und Bildung) sollen beseitigt werden.

[8] Die Kenntnis dieser Passage verdanke ich den Forschungen von Jochen Krautz zur Kommodifizierung der Bildung.

[9] Zu den theoretischen Grundlagen der PISA-Studien und ihrer Kritik vgl. Dammer 2015, S. 107-187.

[10] Der Koordinator der PISA-Studien, Andreas Schleicher, ist zugleich im Advisory Board desjenigen Konzerns, nämlich Pearson, der mit der Konzeption der PISA-Testaufgaben beauftragt ist (vgl. Münch 2018, ebd.).

[11] Christian Morrisson war über einen längeren Zeitraum Abteilungsleiter des Development-Centers der OECD.

[12] Die Umwerbung von Intellektuellen an den Hochschulen gehört zu einer zentralen Strategie der Bertelsmann Stiftung, um ihren Aktivitäten wissenschaftliche Seriosität verleihen zu können. Eine Auflistung der in die Stiftung eingebundenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (z. B. aus der Politikwissenschaft und der Erziehungswissenschaft) könnte interessante Verbindungen aufzeigen.

[13] Die von Johannes Rau 1992 eingesetzte Bildungskommission NRW arbeitete unter maßgeblicher Beteiligung der Bertelsmann Stiftung ihre Vorschläge zur Modernisierung des Bildungswesens aus.

[14] Eine Formulierung, die durchaus das Niveau besitzt, als Unwort nominiert werden zu können!

[15] Schätzungen zufolge gibt es mittlerweile ca. 1000 Stiftungsprofessuren, u. a. von der Deutschen Bank, den Rheinisch-Westfälischen Elektrizitätswerken (RWE), Lidl etc. (vgl. Holland-Letz 2015).

[16] Zum Beispiel über die vom Allianz-Konzern auf den Weg gebrachte, als „gemeinnützig" anerkannte Online-Plattform „My Finance Coach", die Kinder und Jugendliche für Wirtschaft begeistern will (Allianz, Bertelsmann, McKinsey). Interessante Details zum Netzwerk dieser Organisation finden sich unter: My Finance Coach Stiftung https://www.myfinancecoach.org/.

**Literatur**

Bernays, Edward (2017): Propaganda. Die Kunst der Public Relations [1928], Berlin: orange-press
Bernhard, Armin (2010): Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik, Hannover: Offizin
Bourdieu, Pierre (1998): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
Butterwegge, Christoph (2018): Die soziale Spaltung und der Erfolg des Rechtspopulismus, in: Butterwegge, Christoph/Gudrun Hentges/Bettina Lösch (Hrsg.): Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus, Weinheim/München: Beltz/Juventa
Dammer, Karlheinz (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument, Baltmannsweiler: Schneider
Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA, in: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 245-266
Heydorn, Heinz-Joachim (1995): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften Band 3. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Vaduz: Topos
Kamm, Ruth (2014): Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen zwischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb, Bamberg: University of Bamberg Press
Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen, Brüssel o. V.
Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung, Publikation der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft, o. O.
Krautz, Jochen (2018): Neoliberale Bildungsreformen als Herrschaftsinstrument, in: Mies, Ullrich/Jens Wernicke (Hrsg.): Fassadendemokratie und tiefer Staat. Auf dem Weg in ein autoritäres Zeitalter, Wien: Promedia (2. Auflage), S. 79-94
Kritische Pädagogik (2018): Bildungsindustrie, Schneider: Baltmannsweiler
Kulturkommission des Europarates (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungspolitik, Wien: Europa-Verlag
Luxemburg, Rosa (1990): Gesammelte Werke Band 5. Ökonomische Schriften, Berlin: Dietz
Marx, Karl (1983): Das Kapital. Zur Kritik der politische Ökonomie Band 1, Berlin: Dietz
Morrisson, Christian (1996): The Political Feasibility of Adjustment. OECD-Policy Nr. 13
Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat, Weinheim/Basel: Beltz Juventa
My Finance Coach Stiftung: Spitzenanbieter für ökonomische & digitale Bildung in der Schulwelt (https://www.myfinancecoach.org/; Zugriff: 2. 11. 2018)
Polanyi, Karl (1978): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen, Frankfurt/Main: Suhrkamp
Roth, Jürgen (2014): Der stille Putsch, München: Random House
Rüb, Friedbert W./Karen Alnor/Florian Spohr (2009): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie, Gütersloh (Hrsg.: Bertelsmann Stiftung)
Stapelfeldt, Gerhard (2010): Neoliberalismus – Autoritarismus – Strukturelle Gewalt. Aufsätze und Vorträge zur Kritik der ökonomischen Rationalität, Hamburg: Kovač

**Alexander Hensler und Annika Mittel**
Hochschule Koblenz

# Symposiumsbeitrag

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir freuen uns sehr heute hier sein zu dürfen. Wie angekündigt, studieren wir hier an der Hochschule "Soziale Arbeit" und haben uns im Rahmen des vergangenen Semesters bei Herrn Mührel im Ethikseminar mit der Frage beschäftigt, ob oder in wie weit der Artikel 26 der Menschenrechte umgesetzt wird und ob dieses gegeben falls erweitert werden sollte. Wir wollen erst mal einige Ergebnisse präsentieren, die wir in den Seminaren erhalten haben.

Bildung! Was bedeutet das denn überhaupt? Hier finden sie einige Begriffe, die man mit Bildung assoziiert; Schule, Wissen, Noten, Abitur. Auch auf die verschiedenen Ansichten und Definitionsmöglichkeiten sind wir im Seminar eingegangen und haben festgestellt, dass in Deutschaland das Menschenrecht auf Bildung grundsätzlich umgesetzt wird. Die grundlegende Schulbildung ist in Form einer neunjährigen Schulpflicht im Gesetz verankert und wird somit erfüllt. Gleichzeitig wirkt die Schulpflicht hier zulande als Schutzmechanismus für Kinder. Der Zugang zur höheren Bildung an Hochschulen und Universitäten wird hier unabhängig vom ökonomischen Status der Eltern gewährt. Wer sich höhere Bildung nicht leisten kann, findet zahlreiche Unterstützungsformen. Bildung wird sogar stattlich gefördert; BaföG und einige weitere Programme.

Unabhängig von der politischen Gesinnung oder der religiösen Orientierung. Es existiert in Deutschland eine offene Toleranzkultur. Nach unserem Grundgesetz haben Eltern ein Vorrecht auf die Ausführung ihrer elterlichen

Rechte und Pflichten. Sie nehmen somit eine besondere Stellung hinsichtlich der Kindererziehung ein, wodurch auch Artikel 26, Ziffer 3 das „Menschenrecht auf Bildung“ hier zulande umgesetzt wird.

Aber worüber sprechen wir jetzt hier? Heißt es jetzt in Deutschland, dass wir ein Vorzeigeland sind? Vergessen wir nicht, dass viele Aspekte hier bei uns in Deutschland überhaupt nicht allgemein gültig sind und ganz viele Rechtsträger von den Menschenrechten dieses überhaupt gar nicht erreicht. Wir unterhalten uns über Aspekte, bezogen auf Funktion von Bildung innerhalb unserer Gesellschaft, ob der ökonomische Status der Eltern eine Relevanz für den Erfolg des studierenden hat. Sollte nicht die Schaffung von Rahmenbedingungen und überhaupt Zugriff auf Bildung zu haben das angestrebte Ziel sein? Jedem Menschen der Welt sollte der Zugang zur Grundbildung möglich sein und gewährt werden. Ganz grundsätzlich und ohne Bedingung. Und eine unserer anfänglichen Frage, was überhaupt Bildung ist, ist somit beantwortet für uns. Für andere bedeutet es mit Sicherheit etwas anders und wir werden bestimmt komplett wenig identische Dopplung haben.

Es ist für jeden Menschen weltweit eklatant wichtig über ausreichendes Wissen zu verfügen, über die Welt, über seine eigene Rechte und über vieles Mehr. Nicht nur mathematische Formeln oder die Durchführung einer Gebietsanalyse. Das reine Wissen steht der Bildung heute machtlos gegenüber. Was nutzt es in der heutigen Jugend auf 3 Sprachen Texte verfassen zu können, wenn sie nicht in der Lage sind eine Wohnung zu mieten oder ihre Nebenkostenabrechnung zu überprüfen. Und genau das ist der entscheidende Punkt. Der allgemeine Diskurs in der Bildung bezieht sich doch nur auf Schule oder nur auf andere Bildungseinrichtungen mit dem Ziel eine nutzbare Wirtschaftskraft zu generieren. Diese Bildungseinrichtungen werden immer stärker durch Ökonomisierung– und Effizienzkriterien bestimmt. Leider. Betrachtet man die immer steigende Bildungsexpansion hier zulande, müsste ja das Bildungsniveau auch stark steigen. Nach unserem subjektiven Empfinden ist es nicht so. Wir werden in der Schule sehr sehr effektiv ausgebildet, was jedoch nicht im ganzheitlichen Sinne ist.

Die steigende Anzahl höherer Bildungsabschlüsse empfinden wird als wenig zielführend, da sie mit einer Entwertung des Bildungsabschlusses selbst einhergeht. Bildung ist mehr als eine Ausbildung.

Selbstverständlich ist auch reines Wissen wichtig. Die Möglichkeit eine Schule zu besuchen; Sei es das bloße existieren einer derartigen Einrichtung aber auch strukturell und gesellschaftlich für die Eingeschulten zu überwin-

den, um Kindern genug Freiraum zu geben dieses Wissen erlangen zu können. Und ein ganz wichtiger Faktor, was man nicht vergessen sollte; Bildung benötigt Zeit. Zeit sich zu entfalten. Bildung ist ein Prozess, dessen Verlauf individuell unterschiedlich ist. Jedes Individuum entwickelt sich immer unterschiedlich schnell. Das deutsche Bildungssystem wird immer weiter komprimiert. Mehr Inhalte weniger Zeit bei gleichzeitiger Anspruch auf steigende Qualität. Das widerspricht sich oft.

Die Wirkung dieser Entwicklung lässt sich eindrucksvoller am Beispiel der höheren Bildung darstellen. Am Bologna System. Initiiert mit der Intention den studierenden Freiheiten und Dynamiken zu ermöglichen, führt es heute gänzlich zu einem anderen Effekt. Orientiert an den Regestudienzeiten nimmt man sich eben nicht mehr die Zeit links und rechts von seinem Studiumweg zu schauen, um sich gegeben falls einfach mal von den interessanten Aspekten ablenken und treiben zu lassen. Man achtet nur noch auf die Modulhandbücher mit oft vorgefertigten Plänen und mit klarem Ziel vor Augen diese möglichst schnell, effektiv und ökonomisch abzuarbeiten. Dieses System ist war ausbildungsähnlich aber bildungsnachträglich.

Heutzutage bedeutet Zeit Geld. Aber sind wir nicht reich und erfahren genug genau dieses Geld und diese Erfahrung dazu zu investieren, wo wir etwas Nachhaltiges schaffen; Bildung für jeden Menschen, bedingungslos. Eine Erweiterung des Menschenrechts muss diesen Aspekt beinhalten.

Uns ist es wichtig unsere Ansichten nicht hinter Phrasen oder verschachtelten Endlossätzen zu verstecken. Was wichtig ist kann und muss jeder verstehen. Auch und gerade die Menschen mit geringerer Bildung. Wie können sie sonst dazu befähigt werden Teil dieser Diskussion zu werden, wo es vorrangig um sie geht. Es ist wichtig die Betroffenen mitzunehmen und einzubinden um keine Bevormundung zu erzielen.

Über Bildung nur mit gebildeten Menschen zu sprechen, wäre arrogant. Bildung sollte keine Grenze kennen oder gesetzt bekommen; inhaltlich, temporär, monetär. Und vor allem sollte Bildung jedem zugänglich sein, Wissen und Bildung.

**Camila Antero de Santana**
Lawyer / Federal University of Paraiba

# The human right to education under attack: Brazil's hidden fascism shows off

Hello, students and professors. My name is Camila Antero, I'm, attending master's degree on human rights and I've been asked to comment the situation of universal human right to education in my country, wich is Brazil.

For beginning, I'd like to mention that we Brazilians are very proud of being Paulo Freire's homeland, who's officially recognized as Brazil's education patron, since 2012. His love full lessons are the basis for education in social movements, human rights programs of education, countryside education programs, adults' education programs and many other kids of initiatives on education that intend to guarantee an education to human emancipation.

In Brazil, there's a huge lack of investments on education. I cannot say we have quality on our public or private education, for different reasons. Public basic education is formally guaranteed to all, but there are loads of problems. One of the biggest problems is the depreciation of professor's career. Brazilian teachers are not well paid and have to deal with lack of structure to work. Also, they don't have any support to deal with violence (against teachers and students) in class, wich is increasing day by day. Also, there's a lot of misappropriation of funds do education in Brazil, we have political scandals involving even misappropriation of funds destined to school lunch (for some Brazilian students, the only meal guaranteed in a day). On private institutions of education, most of them prepare their students to capitalist competition, disregarding the necessity of educating against violence, against racism and gender discrimination and concerning a humanized formation. We cannot say it's a satisfactory kind of education.

There's also a special interest from politicians and power monopolies to keep providing bad or no education to most people: if people are good educated, they wont be so easy to fool. Good educated people are not likely to believe any lies so easy. By the way, in this specific political moment on Brazil, lies are in the center of our election's political drama (we are having presidential elections on October, 28th). Brazil is about to elect a fascist candidate who has earned popular support by bombing thousand of fake news in social media. Let's have a paragraph about this guy, because he's a real risk for the human right to education in Brazil.

The fascist candidate who's about to be president is called Jair Bolsonaro. He's a captain of army that already compared black people from traditional communities to cattle; has said to a female journalist that he "won't rape her because she's too ugly"; has said that will give no land for indigenous communities; said he will kill all from sem terra social movement; said his sons are well educated no to date black women; said he will break down all countryside schools from peasant movements such as sem terra's movement; said he will ban all activists in human rights from the country; said he will give guns to everyone "in order to eradicate violence"; said also that he will ban the "ideology" of Paulo Freire from Brazilian education. And many other fascist declarations that could fulfill a book of terror.

His followers are killing gay people and transsexuals on the streets; girls that shows politically to oppose him are being raped. Loads of people who oppose to his candidature are suffering violence and being killed. He and his followers respect nothing.

We Brazilians are about to loads of what we have achieved in terms of guaranteeing the human right to education. Before all this we already had a lot to do in order to extend the human right to education and right now we are fighting really hard not to lose the few things we have conquered. The fascist candidate said he'll implement "distance education" for peasant populations and close peasant schools. We are all under the risk of the implementation of a kind of education that fully opposes the compromise of "strengthening respect for human rights and fundamental freedoms" and that promotes "understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups." Cultural minorities have always been under risk in Brazil and now the risk is increasing day by day. As Raul Zaffaroni said: "the history of human rights in Latin America is precisely the history of the violation of human rights in Latin America"[1], since colonization forces have

landed here. The "never different" situation of human rights in Brazil is right now being fueled by hate.

I believe we can extend the human right to education educating to diversity, to tolerance, according to special needs of some populations (like people that lives on the streets or traditional communities for example). We need also to educate for emancipation and to some sense of criticism about reality. We need to educate the young for accepting differences (cultural, religious differences), and don't accepting being used, explored, and do not accepted the exploration of other people. We have to go on with Paulo Freire's lesson: we need to educate ourselves for seeking the best of our human capabilities.

I would like to ask a special favor to you people on Germany. Can you please express solidarity about political situation of Brazil, writing some note or manifest against Bolsonaro's fascist ideas and for democracy in Brazil? Please help us on our struggle to maintain democracy on our country!

Best Wishes,
**Camila Antero de Santana**
Lawyer / Master Degree on Human Rights – UFPB

[1] Extracted from "La Historia de los Derechos Humanos en America Latina" from Raul Zaffaroni

**Karla Toro**
Student Federation of the Universidad de Chile - FECH

# Soziale Kämpfe für das Recht auf Bildung

Der historische Kampf für das universelle Recht auf Bildung, ausgelöst durch die chilenische Studentenbewegung, geht auf den Beginn der neoliberalen Reformen zurück, die in Chile durch die zivil-militärische Diktatur unter Pinochet vorangetrieben wurden.

In den 1980er Jahren bemerkten soziale und politische Organisationen von Kommilitoninnen und Kommilitonen zunehmend, wie die Enteignung dieses für die soziale Eingliederung der Volksschichten so fundamentalen Grundrechts der Bildung voran schritt, und damit Chile immer mehr zu einem hierarchischen Land wurde, voller Ungleichheit und infolgedessen mit einer armseligen Idee von Demokratie.

Man könnte sagen, dass es seit jener Zeit das Ziel der Studenten ist, eine demokratische Flamme in einem Meer von Privatisierungen am Leben zu erhalten und von da an die Bildung in ihren verschiedenen Erscheinungsformen als ein heiliges Recht aller Bürger hervorzuheben. Ab 2011, so könnte man sagen, wurde die Notwendigkeit einer breiten gesellschaftlichen Debatte geschaffen, auf welche die Politik beginnen muss zu antworten. In dieser Präsentation werde ich den Rechtsbegriff des chilenischen Bildungssystems vorstellen, seine Beziehung zu den internationalen Menschenrechtsabkommen und die demokratisierende Reaktion, welche die Studentenbewegung des letzten Jahrzehnts vertreten hat.

Wie ich bereits erwähnte, lieferte die Bildungspolitik zwischen 1973 und 1990 die Bereitstellung von Bildung für den Markt. Heute sind mehr als 80% der chilenischen Hochschulbildung in privater Hand. Der neoliberale Staat hat die Verantwortung für das soziale Recht, das er zu garantieren sucht, zer-

stört und macht die Familien für die Ausbildung ihrer Kinder verantwortlich, für die Auswahl der Art der Einrichtung, die sie besuchen , und geht somit davon aus, dass die Beziehung zwischen Gesellschaft und Individuen auf deren Zahlungsfähigkeit beruht.

Es ist daher klar, in welche Richtung man sich bewegt: Die Mehrheit der Familien, die nicht über ausreichende Mittel verfügt, um eine entsprechende Position auf dem Markt einzunehmen, muss staatliche Subventionen beantragen oder sich einfach verschulden. Und genau dies ist eines der Hauptanliegen des chilenischen Bildungsministeriums seit der Rückkehr zur Demokratie: Wie kann man die Verschuldung der Schüler/Studenten und ihrer Familien ermöglichen und nachhaltig machen, so dass jede Debatte darüber ausbleibt, wie und für wen Bildung in Chile stattfindet? Auf diese Weise privilegieren die vom Staat geförderten Transformationen einen Sektor gegenüber jedem anderen in der Gesellschaft: die Unternehmer.

Staatliche Interventionen sind in Form von Anreizen geplant, nicht in Form von Rechten, die Menschen für ihre Bildung besitzen. Unter den Alternativen der Subventionierung des Angebots oder der Subventionierung der Nachfrage ist letztere aufgrund der im kapitalistischen Wettbewerb bestehenden Bedeutung von „Qualität“ privilegiert, wobei davon ausgegangen wird, dass die Einrichtung, die die beste Qualität hat, die größte Anzahl von Studierenden erhält, und da ihr Einkommen von der Schüler- bzw. Studentenschaft abhängt, die die Einrichtung erhält, ist diese gezwungen, ihre Qualität zu maximieren. Dies bedeutete eine wesentliche Transformation in der Physiognomie des Bildungsangebots, da sich öffentliche Projekte verschlechtern und sich ein privater Markt zu konsolidieren beginnt, in dem das Motiv von Unternehmern, die in den Bildungssektor investieren, darin besteht, angesichts ihrer Position als „Dienstleister“ das Recht auf legitimen Gewinn zu besitzen

Anhand dieser Phänomene können wir nachvollziehen, was zum Beispiel auf Schulebene passiert ist, wo eine übermäßige Segmentierung unter den Schülern erzeugt wurde, die zu sozialer Segregation und echten Bildungsghettos führt. Heutzutage werden weniger als 40% des Schulunterrichts von öffentlichen Schulen erbracht, was an öffentlichen Universitäten, die weniger als 15% der gesamten Einschreibungen ausmachen, noch schlimmer ist. Darüber hinaus wiederholt sich im Hochschulwesen das Panorama der Segregation zwischen den verschiedenen Arten von Einrichtungen: traditionelle öffentliche (vor der Hochschulreform von 1981 geschaffene), priva-

te (nach der Hochschulreform geschaffene) Universitäten und technische Bildung.

Weil die abzudeckenden Kosten sich in den letzten Jahrzehnten exponentiell ausgeweitet haben, hat dies zu hohen Schuldenquoten für junge Menschen geführt, die auf der Suche nach größeren Möglichkeiten einsteigen, deren Träume von einer Karriere jedoch durch geringere Beschäftigungsfähigkeit und hohe Abbruchquoten frustriert werden. Die Verschuldung ist ein weiterer Mechanismus, der den Markt am Leben gehalten hat, für die Studenten aber prekär, und seine Hauptopfer sind die Frauen, die größeren Schwierigkeiten ausgesetzt sind, sich aus dieser Situation zu befreien.

Der chilenische Staat seinerseits hat sich nicht als Garant für ein authentisches Recht auf Bildung verstanden, sondern im Gegenteil den Raum für den Aufbau eines Bildungsmarktes eröffnet, auf dem Bildung von Unternehmern angeboten wird, die ihre Gewinne priorisieren und ihren Profit über das Recht auf Bildung der chilenischen Bürger stellen. Die chilenische Bildung wird von ihren hauptsächlichen Schöpfern als Freiheit angesehen, aber sie wird bei weitem nicht als Recht betrachtet, da dies eine Verpflichtung der substantiellen Präsenz des Staates bedeutet, und diese wurde zugunsten eines Rechts auf die Extraktion von Gewinn minimiert und beiseite gelegt.

Vor diesem Hintergrund ist es für uns unmöglich, aufrecht zu halten, dass unter einer Idee des universellen Menschenrechts Maßnahmen gefördert und garantiert werden könnten, die im Ergebnis einen großen Teil der Bevölkerung ausschließen. Und dieser Ermessensspielraum, mit dem Staaten das Recht auf Bildung durchsetzen können, beschränkt sich nicht nur auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, sondern ist auch in anderen Menschenrechtsverträgen wie dem Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte verankert. Da diese aber nicht eindeutig sind, klären sie nicht, welche Art von Maßnahmen einen Staat dazu befähigen, die sozialen Rechte zu gewährleisten, für die er sich ein verpflichtet, und dies führt dazu, dass viele Regierungen de facto gegen die Universalität des Rechts agieren.

Gezielte Sozialausgaben, Stipendien, Kredite und Subventionen haben versucht, sich als Garantien der Regierungen für den Zugang zu diesem Recht auszugeben, obwohl sie in Wirklichkeit Beispiele für öffentliche Politiken sind, die diese sehr starre Trennung zwischen Freiheit und Recht unterstützen: Sie zielen darauf ab, die öffentlichen Ressourcen nur auf die am meisten gefährdete Bevölkerung zu konzentrieren, den Rest der Bevölkerung von

den Vorteilen des universellen Zugangs zu den Rechten auszuschließen und somit die Aufrechterhaltung des privaten Bildungsmarktes in Chile zu ermöglichen.

Diese Art des staatlichen Handelns bedeutet, dass der Zugang der Bevölkerung zu den im Sozialpakt verankerten Rechten durch die Zahlungsfähigkeit und die sozioökonomische Situation der Inhaber vermittelt wird. Verträge und Erklärungen bringen hingegen nur eine abstrakte Verpflichtung mit sich, „konkrete Maßnahmen" zu treffen, indem sie die Universalität des Rechts im Falle der „effizientesten Verwendung staatlicher Mittel" einschränken, d.h. man ist nicht in der Lage, eine Pflicht zu erfüllen, die mit dem in der Erklärung verankerten Recht auf Bildung korreliert.

Wir, die Studenten Chiles, haben es bis zum Überdruss hervorgehoben: wir mobilisieren für die Zurückdrängung des Marktes in der Bildung, weil wir seit seiner Implementierung die ursprüngliche Bedeutung wiederherstellen wollen, die die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte dem Recht auf Bildung gegeben hat, d.h. eine universelle Garantie im Dienste der vollen Entfaltung der Individualität, der menschlichen Persönlichkeit und der Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten, die darauf abzielt, Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen zu fördern.

Unsere jüngsten Mobilisierungen haben die Notwendigkeit einer radikalen Umgestaltung des chilenischen Bildungssystems in die öffentliche Debatte gebracht. Unser Kampf für eine freie, qualitativ hochwertige, nicht-sexistische öffentliche Bildung ist nicht nur ein Slogan. Wir waren die wichtigsten Antriebskräfte und Artikulatoren von mächtigen Kräften für die Demokratie inmitten einer Krise der Repräsentation traditioneller Politik, innerhalb derer viele das Paradigma der Vermarktung von Rechten, insbesondere des Rechts auf Bildung, übernommen haben.

In diesem Jahr ist die Studentenbewegung noch weiter gegangen. Die feministische Mobilisierung unserer Kommilitoninnen hat öffentlich festgehalten, dass es nicht nur eine Pflicht des Staates ist, die Bereitstellung eines authentischen Rechts auf Bildung durch die Stärkung des öffentlichen Systems als Grundlage für die Strukturierung des chilenischen Bildungswesens in die Hand zu nehmen, sondern dass es seinerseits Aufgabe des öffentlichen Bildungswesens ist, die Diskriminierung zwischen Studenten erster und zweiter Klasse zu beseitigen. Heute ist klar, wie wir Frauen den

schlimmsten Teil dieser seit den 80er Jahren geförderten Welle der Prekarisierung getragen haben, die heute auf dem Bildungsmarkt eine perfekte Gesundheit genießt. Sie gestattet nach Geschlecht und stereotypen sozialen Rollen segmentierte Karrieren, die sich dann später in strukturelle Ungleichheiten umsetzen.

Wir glauben, dass die Hochschulbildung kein Instrument sein kann, das sich darauf beschränkt, Techniker und Fachkräfte hervorzubringen, die verschuldet und nur vage für den Arbeitsmarkt ausgebildet sind, sondern sich auf den Aufbau von Institutionen konzentrieren muss, die einen Beitrag zur nationalen Entwicklung leisten, indem sie daran arbeiten, Wissen im Dienste der sozialen Bedürfnisse zu schaffen.

Wir wollen, dass die „Freiheit der Lehre", der Slogan, unter dem private Projekte hegemonial sind, nicht länger eine Berechtigung für diese Art von Institutionen sein darf, zu bestimmen, welche Studierenden das Recht auf Zugang zu dieser Hochschule haben, indem sie deren Fähigkeiten auf die Größe ihrer Geldbeutel festlegt - damit also die Bildung zu einem Recht der Familien werden kann.

Kurz gesagt, wenn wir sagen, dass Bildung ein soziales Recht ist, beschränken wir uns nicht darauf, darüber nachzudenken, wer die Kosten des Bildungsprozesses trägt, sondern wir denken über den Aufbau eines Systems nach, das den vollen Umfang dieses Rechts ohne willkürliche Diskriminierung gewährleistet, ohne die Geschäfte der Eigentümer von Institutionen weiterhin zu priorisieren.

Übersetzung aus dem Spanischen: Wolfgang Jantzen

**Tamralipta Patra**
Teacher from Pondicherry - India

# Symposium-2018-Speech

In this land of so much diversities in language, religion, cast, creed, flora, fauna, games, policies, etc. Where does the education actually stand? Our country has given countless numbers of policies to make sure education is getting universalized. But do they have any idea of how many people are actually aware of it? Talking about human rights, do people know what actually they are?

Education! A very simple word with a very simple meaning. But somehow, it is getting complicated day by day. Because it does not involve, learning of values, but more of seen as a money making machine. When interviewed many students in the urban area, it was sad to learn that they want to be educated, to get good jobs. They have no clue about how many people have basic education and what all common illiterate people face. Even the schools are so turning into business hub, they are emphasising on how their students can get full marks, or crack entrance exams, instead of teaching moral values, and more importantly the meaning of education. While, taking the scenario to the rural area, minority groups, under representative groups, backward people, they have nothing to do with the right, they find no point in sending girl child to school. What they need is basic amenities like food, shelter and home. But they don't care about education. It was bit shocking for me, because I thought the policies are creating an impact, but no they are not. But I don't want to ponder around the negative points, but there are many parents who still believe education can change the world, and put effort to make sure, their children are at the right track.

India, is such a country where people do work, keeping the thought, what others will think of them. So, mostly, they do something to please others, not for themselves. This has taken huge toll on private schools. Parents whose monthly income is so low that they can't afford proper meal for a day, are running behind admissions in rich private schools for their children, not because they give quality education but because the society will question you, that you can't afford a good school for your children! And children these days don't bother about the education too. This is where our great country is leading to. But to be very frank, many NGO's have taken initiative to make sure that the true essence of education must reach to those, who are in need. The government is trying to make an effort to do the same. Somewhere, privatisation is acting like a poison and killing the education system. People are blind folded with emotion, where they fail or rather neglect to see the coming danger, which they are going to face. Many cases of child labour, early marriages are seen, but they remain unattended.

As, they days are passing by, we need to make sure that every individual of this country must be aware of the human rights. No matter from which place they belong. Massive campaigns needed to be done, where individuals have a clear idea of the articles of the UN and implement it whenever need and lead life with dignity. Schools and colleges must stop making business goals out of education, rather give students a wonderful life and make them know their purpose/importance in the future. Government, school teachers and parents must walk hand in hand, this is the time, where the actual development starts. Education must be for all and free for all at all the levels which will help students coming from very poor background to explore further. It is important to note that, education is something very serene and sacred, to taste its beauty, we must dive into it and enjoy its ambience.

Die folgenden Artikel sind im Rahmen der Artikelreihe
**“Allgemeine Erklärung der Menschenrechte - 1948**
**Ideen und Vorschläge für die Erweiterung**
**des Menschenrechs auf Bildung”**
in der **PoliTeknik**
veröffentlicht
worden.

**Prof. Dr. Eva Borst**
Universität Mainz

# Über die Aushöhlung des Menschenrechts auf Bildung

Das *Recht auf Bildung für alle Menschen* ungeachtet ihrer Ethnie, ihres Geschlechts, ihrer Sprache und Religion, ihrer politischen Überzeugung und ihrer sozialen Herkunft wurde von den Vereinten Nationen 1948 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) festgeschrieben. Unhintergehbar damit verbunden ist eine *Menschenrechtsbildung*, deren Voraussetzung eine allgemeine Bildung ist, die die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel" (AEMR, Art. 26 Abs. 2) hat. Menschenrechtsbildung und das Recht auf Bildung sind wechselseitig aufeinander bezogen, weil die AEMR von jedem Menschen gelesen, inhaltlich verstanden und im jeweiligen gesellschaftlich-historischen Kontext beurteilt werden muss. Zwar handelt es sich hierbei zunächst nur um eine ideale Vorstellung menschlichen Zusammenlebens, gleichwohl aber stellen die Menschenrechte die Folie dar, von der sich Barbarei und Unmenschlichkeit abheben. Auch wenn sie sowohl national als auch international nicht verwirklicht sind und ihre Tragweite und Aussagekraft unterschiedlich interpretiert wird, so sind sie doch Zeichen von Humanität und Gerechtigkeit, die Ziel jeder Gemeinschaft und jeder Gesellschaft sein sollte. Ihnen wohnt die Überzeugung inne, dass es möglich ist, Freiheit, Gleichheit und Solidarität zu realisieren und alle Menschen daran teilhaben zu lassen. Insofern sind die Menschenrechte aufs Engste mit einer lebendigen Demokratie verbunden, die sich nicht bloß auf Formalitäten beschränken lässt, sondern das Mitbestimmungsrecht ihrer Mitglieder diesseits von Wirtschaftslobbyismus und scheinbar alternativlosem Dirigismus anerkennt und aktiv unterstützt. Um den Menschenrechten zur Verwirklichung zu verhelfen, ist Aufklärung über die bestehenden

Verhältnisse ebenso notwendig wie das grundsätzlich emanzipatorische Bewusstsein darüber, dass die gesellschaftlich-historischen Bedingungen veränderbar sind. Aufklärung bedeutet im Kontext der Menschenrechte nichts anderes als eine kritische politische Bildung, die die zu gewärtigenden Herrschaftsansprüche einer machtvollen Elite aufdeckt und Widerstand gegen Diskriminierung, Unterdrückung und Ungleichheit zu initiieren vermag. Dies kann aber nur dann geschehen, wenn Menschen den Mut aufbringen, für ihre vitalen Interessen einzustehen und imstande sind, sich gegen autoritäre Vereinnahmungsversuche zur Wehr zu setzen. Eine allgemeine Bildung hätte demnach dafür zu sorgen, Urteilsvermögen und Vorstellungskraft, kurz Mündigkeit, hervorzubringen, selbständiges Denken und Nachdenken zu fördern und kritische Stellungnahmen zu ermöglichen. Daher ist die Diskussion über das Menschenrecht auf Bildung und über die Menschenrechtsbildung in den Gesamtzusammenhang des gesellschaftlichen Ordnungssystems einzuordnen. Wer eine Verbesserung der Bildung anmahnt, ohne die gesellschaftlichen Zwänge und Widersprüche der politischen Ökonomie zu thematisieren, kapituliert vor der normativen Kraft des Faktischen, weil er verkennt, dass das Erziehungs- und Bildungssystem integraler Bestandteil des Herrschaftssystems selbst ist. Wer sich der Illusion hingebt, mit einer Veränderung des Schulwesens schon könne die Situation armer oder migrierter Kinder verbessert werden, der hat nicht verstanden, dass die Intervention gegen Armut bzw. die Sorge um den Schulerfolg von Migrantinnen und Migranten weit vor der Zeit des Eintritts in das Erziehungs- und Bildungssystem erfolgen muss. Bei aller berechtigten Kritik am dreigliedrigen Schulsystem, das einen hohen Selektionsgrad aufweist und damit Ungleichheit erzeugt, bleibt eine Beschäftigung allein mit den Schulstrukturen hinter dem Anspruch der Menschenrechte zurück, die ja ihre volle Bedeutung erst entfalten, wenn sie als unveräußerliche[1], universale[2] und unteilbare[3] Rechte wahrgenommen werden. Wir können das Menschenrecht auf Bildung also nicht so ohne weiteres isoliert von weiteren Menschenrechten betrachten, zumal es eine direkte Verbindung zum Recht auf soziale Sicherheit gibt. In Artikel 22 heißt es nämlich: „Jeder Mensch hat als Mitglied der Gesellschaft Recht auf soziale Sicherheit; er hat Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Organisation und der Hilfsmittel jedes Staates in den Genuß der *für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte* zu gelangen." (Hervh. E.B.) Dazu zählen u.a. das Recht auf Arbeit (Art. 23) und der sozialen Fürsorge im Falle der Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität Verwitwung und im Alter (Art. 25). Eine

der „menschlichen Würde entsprechende Existenz“ (Art. 23) ist demnach die Voraussetzung für die Herausbildung einer Persönlichkeit, die freilich ohne Bildung kaum gelingen kann, da durch sie erst die Bedingung der Möglichkeit geschaffen wird, sich seiner selbst zu vergewissern und ein Bewusstsein für Freiheit, Gleichheit und Solidarität im eigenen sowie im Interesse der anderen zu schaffen. In anderen Worten: Armut verhindert demokratisches Engagement und muss daher beizeiten bekämpft werden.

Zwei weitere Punkte scheinen bei der Diskussion über das Recht auf Bildung zu kurz zu kommen. *Erstens* wird nicht unterschieden zwischen einer allgemeinen Bildung, die die Grundlagen für ein ethisch-moralisch zu begründendes Zusammenleben in einer Demokratie zu legen hat und der eine sinnstiftende Funktion zukommt, und einer qualifizierten Berufsausbildung, die zur Reproduktion einer Gesellschaft beiträgt und die wirtschaftliche Existenz der Individuen sichert. *Zweitens* ist die inhaltliche Qualität der Bildung kein Gegenstand der öffentlichen Debatten. Sollte es tatsächlich darum gehen, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, sich eine umfassende Bildung anzueignen, die ihrer Persönlichkeit förderlich ist und Mündigkeit zum Ziel hat, dann ist es unerlässlich, ihnen einen Kanon an Wissen[4] anzubieten. Erst ein historisches Bewusstsein über Geschichte und Traditionen nämlich erlaubt es, an diese anzuknüpfen und das Mangelhafte einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Nur wer weiß, wie etwas geworden ist, und nur derjenige, der weiß, dass es auch anders hätte kommen können, ist in der Lage, ein kritisches Bewusstsein über die Gegenwart zu entfalten und Zukunftsentwürfe auf eine gerechter Welt zu wagen. Wir haben es also mit drei sehr markanten Fragen im Rahmen des Menschenrechts auf Bildung zu tun: 1.) die Frage nach Armut und sozialer Unsicherheit; 2.) die Frage nach dem Unterschied zwischen allgemeiner Bildung und Berufsausbildung und 3.) die ganz wesentliche Frage nach der Qualität der Bildung.

*1.) Zur Armut und sozialen Unsicherheit:* Bemerkenswert ist, dass die Vereinten Nationen den Grundsatz der Unteilbarkeit aufgegeben haben. 1966 beschlossen sie einen Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (UN-Zivilpakt) und einen Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt), die aber, anders als die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1976 völkerrechtlich kodifiziert wurden. Die Menschenrechte selbst legen freilich schon nahe, dass ihre außerordentliche Bedeutung aus ihrer Unteilbarkeit erwächst. Das macht ihre Besonderheit aus.

Wechseln wir zunächst die Perspektive und betrachten die gegenwärtige Transformation der Gesellschaft in eine neoliberale Wirtschaftsordnung, die einen deregulierten Markt mit „gesamtgesellschaftlichem Steuerungsanspruch" (Dammer 2015, S. 14) hervorbringt. Das Prinzip der Konkurrenz, des Wettbewerbs und der Effizienz in allen Bereichen des sozialen und kulturellen Lebens als Prämisse des Handelns auszugeben sowie das auf Dauer gestellte Ziel, aus jeder Handlung einen möglichst hohen finanziellen Gewinn ziehen zu wollen, führt den Anspruch der Menschenrechte ad absurdum. In der Forderung nach Privatisierung öffentlichen Eigentums und öffentlicher Dienstleistungen[5] zumal, offenbart sich ein zutiefst undemokratisches Gebaren gegenüber den Rechten des Souveräns auf Mitbestimmung in gesellschaftlichen Angelegenheiten und dem Anspruch auf soziale Sicherheit in Freiheit und Würde. Armut, so die Vertreter und Vertreterinnen des Marktradikalismus, sei nicht etwa gesellschaftlichen Ursprungs, sondern Ergebnis eines Wettbewerbs, der Verlierer und Gewinner hervorbringe, sie sei also eine unvermeidliche Begleiterscheinung der Wirtschaftsordnung. Selektion auf unterstem Niveau. Sozialdarwinismus als barbarische Antwort auf die humanistische Forderung nach Gerechtigkeit und sozialem Frieden.

Besonders delikat ist nun, dass die private Bertelsmann-Stiftung, ein neoliberaler Think Tank mit großem politischen Einfluss in Bildungsfragen, die sozialen Menschenrechte in Frage stellt. Zwar spricht sie sich dezidiert für ihre universelle Geltung aus. Diese Universalität beschränkt sie jedoch auf die „klassischen negativen Freiheitsrechte" und die „positiven Beteiligungsrechte" (Bertelsmann Stiftung 2005, S. 81, Anm. 13), also auf den UN-Zivilpakt. Den „politisch motivierten Katalog (der) ‚sozialen Menschenrechte', wie sie in der UN-Charta der Menschenrechte als ein Kompromiss des Kalten Krieges zwischen Ost und West aufgelistet wurden" (ebd.), erteilt sie eine Absage. Diesen knappen Ausführungen, schamhaft versteckt in einer Anmerkung, ist leider nicht zu entnehmen, was die Stiftung genau unter sozialen Menschenrechten versteht. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass es sich um den UN-Sozialpakt handelt, in dem auch das Recht auf Bildung geregelt ist. Dort heißt es u.a.: Es sei darauf hinzuwirken, dass jegliche Bildung unentgeltlich zu erwerben sei. In diesem Sinne ist für die 2006 verstorbene UN-Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung, Katarina Tomasevski, Bildung ein öffentliches Gut: „Bildung in separaten Institutionen – seien es private und öffentliche oder innerhalb des öffentlichen Systems durch andere Faktoren getrennt konstituierte Institutionen – widerspricht dem Sinn einer Bildung als öffentlichem Gut, das für alle Kinder im gleichen Maß frei verfügbar sein muss" (Lohrenscheit 2007, S. 44). Besonders eindrücklich

wird dementsprechend die Zurückweisung der sozialen Menschenrechte und mithin auch das Recht auf unentgeltliche Bildung durch die Bertelsmann Stiftung dort, wo sie nach Auskunft ihres Vorstandsvorsitzenden Milliardengewinne durch die Privatisierung der Bildung spekuliert (vgl. Klönne 2012) und damit der Diskriminierung einer großen Zahl von Menschen Vorschub leistet.

*2.) Zum Unterschied von allgemeiner und beruflicher Bildung:* Allgemeine Bildung ist zwar die Voraussetzung für die Einmündung in eine qualifizierte Berufsausbildung, sie darf sich aber nicht darauf beschränken. Für ein demokratisches Gemeinwesen ist es unerlässlich, allgemeine Bildung an der AEMR zu orientieren und Bildungsprozesse zu initiieren, die die Würde und die Freiheit aller Menschen ebenso betonen wie sie auch zum Gelingen einer solidarischen Weltordnung beitragen kann. Allgemeine Bildung ist die Bedingung der Möglichkeit zu erkennen, dass Bildung keinesfalls nur ökonomischen Zwecken dienen darf und sich berufliche Bildung in den Grenzen der AEMR bewegen muss.

*3.) Zur Qualität von Bildung:* Die Bildungspolitik, maßgeblich gesteuert von supranationalen Organisationen wie etwa der OECD und der Europäische Kommission, ist an einer anwendungsbezogenen Bildung interessiert, die schnell, effizient und angepasst an den Arbeitsmarkt von statten geht. Bewerkstelligt wird das u.a. mit der Einführung des G8 an Gymnasien und des BA/MA-Studiengangs an den Universitäten: Beschleunigung auf Kosten von Qualität, die im Rahmen einer fundierten allgemeinen Bildung Zeit beanspruchen würde. Da analytisch-kritisches Denken geübt werden muss, bedarf es einer nachhaltigen strukturellen Unterstützung, die nicht nur die emanzipatorische Kraft der Individuen stärkt, sondern auch Inhalte zur Verfügung stellt, an denen sie diese Kraft entwickeln können. Die marktkonforme Bildung und die damit einhergehende Absenkung der Bildungsqualität entspricht allerdings dem Strukturanpassungsprogramm der OECD von 1996 (vgl. Lohmann 2011, S. 232f.).

Zum Schluss bleibt zu sagen, dass in Deutschland das Menschenrecht auf Bildung ausgehöhlt und seiner inhaltlichen Substanz beraubt wird, wenn Bildung nur noch den Interessen der Bildungsindustrie dient und als Humankapitalressource zum Spekulationsobjekt verkommt.

**Fußnoten**

[1] Kein Mensch kann seine Rechte abtreten, d.h. Würde und Freiheit sind elementarer Bestandteil des menschlichen Wesens.

[2] Die Menschenrechte gelten für jeden Menschen.

[3] Die Menschenrechte erhalten ihre volle Gültigkeit erst in ihrer Gesamtheit. Von den 30 Paragraphen gilt jeder einzelne gleichermaßen, d.h., sie beziehen sich aufeinander.

[4] So plädiert der Berater der Hessischen Landesregierung und Verantwortlicher für den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans Wassilios Fthenakis dafür, das von ihm so genannte „Bildungsvorratsmodell" zu überwinden: „Vor diesem Hintergrund", schreiben der Autor und die Autorinnen, „setzt sich in allen Bildungssystemen zunehmend der Kompetenzansatz gegenüber der herkömmlichen Formulierung eines Wissenskanons durch. Er löst das statische *Bildungsvorratsmodell* durch ein *dynamisches Bildungserneuerungsmodell* ab, das auf eine lebenslange Erweiterung von Wissen abzielt und die lernmethodische Kompetenz in den Vordergrund rückt." (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2014, S. 17, Hervh. E.B.)

[5] Das Freihandelsabkommen TiSA *(Trade in Services Agreement)*, das sich ausschließlich auf Dienstleistungen, wie etwa Strom, Wasser, Gesundheit, Infrastruktur und Bildung bezieht, und zwischen EU, USA, Kanada und weiteren 22 Staaten geheim verhandelt wird, stellt eine Gefährdung der Demokratie dar. Insbesondere das Verbot der Rekommunalisierung (Ratchet-Klausel), das Gebot, dass sämtliche Dienstleistungen privat zu erbringen sind (Stillstand-Klausel), und private Schiedsgerichte zerstören den demokratischen Grundsatz der gesellschaftlichen Mitbestimmung.

**Literatur**

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2005): Bertelsmann Transformation Index 2006. Auf dem Weg zur marktwirtschaftlichen Demokratie, Gütersloh.

Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument, Baltmannsweiler.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen, 6. Aufl., Wiesbaden.

Klönne, Arno (2012): Telepolis vom 24.09.2012.

Lohmann, Ingrid (2011): Schule im Prozess der Ökonomisierung, in: dies.; Andrea Liesner (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung, Stuttgart 2011, S. 232f.

Lohrenscheit, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski, in: Bernd Overwien, Annedore Prengel (Hg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Opladen/Farmington Hills.

**Susan Hopgood**
President of Education International -
Federal Secretary of the Australian Education Union (AEU)

# Extending education rights is a matter of political will

At perhaps no other time since the right to education was enshrined in the in the 1948 United Nations declaration of Human Rights has it needed a renewed pledge in light of today's increasingly complex global reality. Although great strides have been made to increase access to education during the last 15 years, 60 million children remain out of school. In spite of education being an inalienable human right and a public good, across the world this right continues to be denied due to a combination of under-financing of education, the impacts of inequalities in accessing and completing education and above all, a lack of political commitment and will.

The right to education is being increasingly tested as we bear witness to growing inequality, continuing gender disparity, and the influx of people seeking refuge from conflicts raging across the globe. The mass migrations fleeing places like Syria and Iraq have exposed the immense challenges facing overburdened social systems both in developed and developing nations required to guarantee education.

As millions flee their homes in unliveable situations, while others face daunting obstructions to equity and equality, we need to move towards a rights-based approach to education, which relies on political will and commitment reflected through the integration of education rights in national constitutions, legislation and policies, the provision of sufficient financing and resources, an adequate regulatory and monitoring framework to ensure accountability, and the comprehensive targeting of inequalities in education.

However, the right to education goes beyond access, retention and completion in education. A rights-based approach necessitates a holistic and multidimensional understanding of education, as one that provides people with the critical knowledge, skills, values and attitudes that are needed to question, conceptualise and solve problems that occur both locally and globally, and actively contribute to the democratic and sustainable development of societies.

Much of the inequality and lack of access that prevents the vast majority of those 60 million children from realising their right to education too often goes unnoticed. It is only when crisis strikes, however, that this right to education, or rather lack of it, moves into clear focus for all to see.

Recognising education as a fundamental human right and a public good necessitates a rights-based approach to education within the new sustainable development agenda and framework for the next 15 years. The goal to "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" moves education closer to that approach, but it is not enough. Rights-based must include rights to education, rights in education and rights through education, and has implications for all aspects and levels of policy-making, such as budgeting, provisioning, management, curriculum and all educational processes.

The right to education thus goes well beyond access, retention and completion, as it includes the right to an education that is "directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms." [1] A commitment to the right to education requires measures designed to ensure that the most marginalised children and young people have access to an education of the same quality as the least marginalised.

Furthermore, the right to education is inextricably linked to teachers' rights because it requires qualified and motivated teachers who are able to work in adequate conditions, have access to appropriate tools and resources, and enjoy fair working conditions and adequate remuneration. Teachers must also be adequately trained to the right standards, exercise self-efficacy and pedagogical leadership and be given the opportunity to benefit from continuous professional development, so that they are able to deliver quality education.

These are only a few examples of why teachers' rights must be recognised and protected, including the right to decent work, and the right to freedom of association and collective bargaining.

With the UN education Sustainable Development Goal (SDG) moving education beyond a right by defining what is required for quality learning and teaching, we have collectively strengthened the right. However, the right of every child to quality education continues to be undermined by a number of challenges and threats, including: poor governance and a failure to deliver on commitments as reflected in the continued underfinancing of education and in recent years through austerity measures; an increased promotion of education markets and private-sector provision and participation in education that threaten to exacerbate inequalities; and a narrow interpretation of education quality increasingly equated to measurable learning outcomes.

In too many developing countries, the growth of for-profit, fee-paying schools targeted at low-income households only further increase social inequality. This is why EI has launched a major campaign to counter the privatisation and commercialisation in and of public education in order to strengthen the argument for a rights-based approach to education.

The full achievement of the right to education implies equity. Allowing for-profit schools to fill the void where public education is absent only helps accentuate unequal educational outcomes that often reflect deeper inequalities in society that governments and international organisations must address to ensure improved access to high quality education.

Another threat to the right of education is the increasing attacks on the teaching profession itself. Policy reforms aimed at improving education, such as performance pay, increased evaluation and standardised testing, have not only led to shrinking professional space and autonomy, but have greatly contributed to high-stress learning conditions and an increase in attrition from the profession.[2]

Behind many of these issues to strengthen the right to education can be traced to the lack of political will and commitment to ensure sufficient funding and resources. As a human right, education should be treated as a public good and provided fee-free at the point of delivery and on a not-for-profit basis, which has been reaffirmed in the new SDGs. States have the primary responsibility to ensure that education is publicly financed from equitable and progressive taxation. Universal and equitable access requires that public financing is designed to ensure that all households have access to education at all levels.

By addressing the challenge of equity and financing and learning the lessons from the implementation of the EFA goals and MDGs, and from earlier efforts to achieve global education goals are going to help strengthen the education SDG.

In order to realise the new goal, targets and indicators, it is imperative that we recognise that the right to quality education is dependent on the political commitment to finance public education systems, the provision of a broad-based curriculum, safe learning environments with adequate infrastructure, facilities and resources, and a qualified and well-supported teaching force with their right to decent work protected.

Referring back to the global economic crisis, which some have blamed on the failure of the educational system to provide skilled workers, has generally given rise to a culture of efficiency and accountability focused on the performance of the education system, and have been used to justify a number of policy measures and budget cuts that have ultimately weakened the provision of the right to education. Fast forward to today, the refugee crisis stands as a prime example of why education has been recognised as a human right. The conflicts which have led to mass migration should serve as a warning to the world of what happens when the provision to education is neglected. This situation urges governments to display political will and commitment to ensure that a rights-based approach is taken to make sure that education is a fundamental right and pubic good and that quality education is available for all in order to not only achieve the 2030 global agenda, but a better world.

[1] International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESC), 1966, article 13. http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/ Pages/CESCR.aspx

[2] Macbeath, J. (2012). The Future of the Teaching Profession. Brussels: Education International. See also: Tatto, M.T. (ed.) (2009). Reforming Teaching Globally. London: Symposium for discussions on the effects of education reforms on teacher education, development and work.

**Roberto Franklin de Leão**
President of the National Confederation
of Education Workers – CNTE/Brasil

# Challenges faced by public education in the context of the Universal Declaration of Human Rights

As it approaches its 70th anniversary, the Universal Declaration of Human Rights plays a fundamental role in the fight for the right to education around the world. Over time, however, socioeconomic realities in some countries have changed, and the objectives of the new millennium have gone beyond the 1948 declaration.

The reality of the 21st century requires international bodies, as well as states, to update their aims and methods in facing the contradictions that have been unveiled throughout the history of humanity. In other words, an update of the historic Universal Declaration could become an important instrument in the struggle to broaden rights in the current historical context.

According to the terms of the UN-UDHR, everybody has the right to education, which should be free and accessible to all, regardless of age, gender, and place of origin. But what kind of education should be offered to the people? Does it meet the needs of children, adolescents, youngsters, and adults? Such questions take us beyond the universalization of school enrollment – which is very important –, and highlights one fundamental aspect: the quality of the education we have and aspire to.

In that sense, the state should not only ensure education for all, but quality education for all – in which not only students, but also teachers and school staff, should be included. This is a path that cannot be treaded if the needs, suggestions, ideas, and criticism of those who experience schooling on a daily basis are not incorporated in proposals and projects for the reformulation of education, aimed at providing peace, social inclusion, and happiness for citizens.

Ethnic, racial, sexual, and gender issues must receive greater attention. There are still countries that adopt education models which are not only different for males and females, but which also prevent women, black and mixed-race people, gypsies, indigenous people, and other ethnic groups and creeds from gaining access to education. That is incompatible with the principle of inclusion in school and community life for everyone – individuals and diverse people – with their human rights and rights to sociocultural organization respected unconditionally.

One other global reality that is incompatible with the principles of the Universal Declaration of Human Rights is the approach to education as a commodity. This may be seen in numerous international reports, such as those of the World Trade Organization and the World Bank, which clash with the principle of the right to emancipating education as stated by the UDHR, and which benefit private, commercial interests. Thus, in addition to acknowledging education as a right, the reinforcement of the UDHR conception of school education as public, free, democratic, and secular is also necessary.

In Brazil in 2009, the Federal Constitution was amended to broaden compulsory regular education for all children and youngsters between 4 and 17 years of age, with aims to progressively broaden attendance for ages 0 to 3 in school nurseries, and the education of young and adult workers, which in Brazil represents a potential to attend to approximately 80 million people who have not finished intermediate education.

However, the ongoing coup against democracy that is taking place in the country also points towards increasingly uncertain times for education, with the above and other public policies suffering ideological and budgetary attacks under the neoliberal mantra. The projects that aim to implement the "Party-free School" (a true "gag law" for teaching) and the cap on public spending follow the same line of viewing schools as being inert. In fact, what they intend is the end of public education as it has been conceived – a place for broad thinking which discusses not only school curriculum subjects, but also the human being in its complete form – social, political, economic, cultural, sexual. There is no will to discuss school evasion, racial prejudice, gender violence, or economic inequality. And this does not favor the construction of strong, democratic schooling.

School democratization, with extensive participation of the local community in establishing the curriculum and in the choice of school directors, is a fundamental issue that makes a decisive contribution towards quality in education. Research by the Brazilian Ministry of Education show that those schools that prioritize the participation of their communities in adminis-

trative and pedagogical decisions, observing the role professionals play in education, achieve higher evaluation percentages in the Basic Education Development Index – one of the national school evaluation criteria.

Also not to be overlooked is that the right to education also implies the right to health, adequate nutrition, work, dignity, tolerance, and diversity. The Universal Declaration of Human Rights holds a holistic concept of human nature – we are free beings, socially capable of making shared decisions and contributing to the well-being of everyone. The school we aspire to cannot be different. Beyond the right to quality education, we have a duty to construct it.

Lastly, when considering education, we have to consider the education professionals – teachers, pedagogical support team, and school administration employees. The target of broadening universal access and improving quality in education also includes a guarantee that those professionals are valued.

By being valued, we do not refer to salaries only – although this is a core issue, since in most of the countries researched by the OECD, the average salary of teachers is well below that of other professionals who hold the same level of education, and in Brazil the difference is to the order of around 50%. But it is important that the UDHR incorporates, and that states implement, early and continued teacher training, democratic management of education, and per capita student investment that is compatible with the physical and pedagogical needs of the schools and student learning. Indeed, the understanding of such a broad, systemic dimension of education is important for countries to meet the needs of this millennium, to fight the countless inequalities surrounding schooling for different sociocultural, ethnic, and racial groups, and to prevent education from being treated as a commodity.

We believe that revisions to the UDHR along the lines of what has been proposed above, and anything that may be added to it, are fundamental for the broadening of the social struggle for public, free, democratic, secular, and quality education for every person, and will also allow for the advancement of social conquests all over the world, since education and human rights form a symbiosis and are essential for the development of nations and the fulfillment of people within their individuality and their social groups.

**Joaquim Santos**
Nationaler Verband für Bildung - FNE/Portugal

# Die ethische Vernunft des Subjekts als neues Paradigma des Rechts auf Bildung

## "Gedanken und Empfehlungen zur Ausweitung der bildungsbezogenen Rechte in der Erklärung der Menschenrechte der UNO"

Am 10. Dezember 2018 feiert die Welt den 70. Geburtstag der Universellen Erklärung der Menschenrechte, die angenommen und ausgerufen wurde durch die Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen.

Das "Recht auf Bildung" wurde hier zu ersten Male auf universaler Ebene anerkannt, im Artikel 26, wo zuerst die Verantwortung der Familien genannt wird, aber die Hauptverantwortung für die Erfüllung den Staaten zugewiesen ist, deren Verpflichtung sich zusammenfasst in der Bereitstellung der Verfügbarkeit, der Zugänglichkeit, der Qualität und der Gleichheit.

Drei Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs brachte die Resolution von 1948 schließlich die Hoffnung auf die Wiedergeburt einer Zivilisation, die darum kämpfte, aus den Trümmern und der menschlichen Unwürdigkeit aufzusteigen.

Während der darauffolgenden fast 70 Jahre machte die Welt viele Kehrtwenden und Richtungswechsel, besiegte viele Hürden und Mauern, aber sah sich gezwungen, andere anzugehen, die immer wieder zu gleicher Zeit so vielfältiger Art und schmerzhaft für die Menschheit waren. Freilich ist die Bildung heute wie damals weiterhin im Zentrum der Aufmerksamkeit aller und bleibt im Bewusstsein als Instrument und Mittel ökonomischer, politischer, sozialer und individueller Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene.

Die Herausforderungen, denen sich eine öffentliche Bildung, die von Qualität gekennzeichnet und kostenlos für alle ist, stellen muss, sind vielfältig: es sind die ethnischen, rassebegründeten, sexuellen, genderbezogenen Konflikte; es ist die globale Problematik der Migration, welche Millionen von

Flüchtlingen dazu zwingt, sich an Orte weit weg von ihrer Heimat zu begeben, wo sie überhaupt nichts besitzen; es ist die Zunahme der verschiedenen Formen des Extremismus und des Populismus, welche dem Menschen seine Würde nehmen.

Auf der anderen Seite kommen die Attacken auf eine gleichberechtigte, gerechte und von Qualität gekennzeichnete öffentliche Bildung von den großen multinationalen Konzernen, die unter verschiedenen Namen operieren, und über verschiedene Formen der Vermarktung und Merkantilisierung, welche nur den schnellen Gewinn im Auge haben, Aymmetrien, Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten fördern und Attentate auf würdige Arbeits- und Lebensbedingungen verüben, sowohl auf Schüler und Familien, als auch auf Lehrer, Schulen und Bildungsgemeinschaften.

Für den Nationalen Bildungsverband (FNE) bedeutet die Betrachtung der Bildung als bloße Ware oder Produkt eines Kramladens oder Supermarktes schlicht und einfach den Tod aller Rechte.

Wenn wir heute an die Rechte auf Bildung denken, kommen uns sogleich Szenarien und Geschichten aus Syrien, aus Tschetschenien, von den Mädchen aus Chibok, aus Nigeria in Erinnerung, oder auch die großen Einmischungen der sogenannten Bildungsindustrie in verschiedenen Ländern Afrikas, die erbarmungslos unter den lehrenden und nicht lehrenden Segmenten dieser Gegenden Ungleichheiten und Angriffe säen und verbreiten.

Indessen nimmt der FNE in Portugal den Kampf für eine öffentliche Schule für alle, die von Qualität, Gleichheit und Gerechtigkeit gekennzeichnet ist, als seine oberste Priorität. Es wäre sogar zu sagen, dass dies die *Mutter aller Prioritäten im Bereich der Bildung* in der ganzen Welt ist. Und ich bin sehr zufrieden, wenn unter meinen Kollegen Gewerkschaftler und Bildungsaktivisten aus allen vier Ecken des Planeten einen großen Teil ihrer Arbeit diesem Kampf widmen – sei es in Kenia, in Brasilien, in Tansania, in Kolumbien oder in den Vereinigten Staaten von Amerika.

Es ist immer unsere Pflicht, uns der Botschaft von Malala Yousafzai zu erinnern, als sie nachdrücklich behauptet, dass ein *Kind, ein Lehrer, ein Stift und ein Buch die Welt verändern können.* Wir wissen, dass Millionen von Menschen am Mangel eines Zugangs zu einer Arbeitsstelle, zu Bildung, Gesundheitswesen, sozialer Sicherheit, Ernährung, Wohnung, Wasser und anderen Grundbedürfnissen leiden. Viele weitere Millionen sind nie auf das Recht der Nichtdiskriminierung gestoßen, weil sie zu marginalisierten Gruppen oder zu Minderheiten gehören.

In meinem Land gibt es noch 500000 Analphabeten, Tausende von Kindern, Erwachsenen und Familien leben unter der Armutsgrenze, und die Regierung steht vor großen Herausforderungen, was die Rechte von Menschen mit Behinderungen, mit Geisteskrankheiten und mit Opfern häuslicher Gewalt anbelangt.

Nun impliziert eine von Qualität gekennzeichnete Bildung das Recht auf einen würdigen Zugang zur Gesundheitsversorgung und zur Ernährung, auf einen totalen Respekt der menschlichen Person in allen ihren Erfordernissen und Bedürfnissen. Sie impliziert ferner, dass Lehrer und nicht Lehrende von allen respektiert und wertgeschätzt werden und würdige Bedingungen der Arbeit und des Berufsweges haben.

Den Gegenstand des Rechts auf Bildung zu bestimmen, bedeutet grundlegend auf drei Fragen zu antworten: lernen wofür?, was lernen? und wie lernen?

Die Antwort auf die erste Frage hat zu tun mit einer freien, vollen und harmonischen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Sinnes für ihre Würde, mit dem Bekenntnis zur Ethik der Menschenrechte und zu anderen mit deren Respektierung vereinbaren moralischen und kulturellen Werten und zur Vorbereitung auf ein autonomes und verantwortliches Leben und eine freie Gesellschaft und freie Welt.

Die Antwort auf die zweite Frage erfordert ein grundlegendes Lernen dessen, was das Recht auf Bildung garantieren muss.

Bei der Frage, wie lernen?, führt uns das Recht auf Bildung zu den zwei grundlegenden Bildungsinstitutionen der gegenwärtigen Gesellschaften, welche die Familien und die Schulen sind, und außerdem zur Verantwortlichkeit der internationalen Gemeinschaft.

Wie schon viele Stimmen von 1948 bis in unsere Tage betonten, ist das Recht auf Bildung ein *neues Recht auf eine neue Bildung,* ein Recht nicht nur der Familie und des Staates, sondern ein *Recht jedes Menschen*, unabhängig von Alter, Herkunft, Bekenntnis, Glauben und weiteren Umständen.

Mit anderen Worten ist das Recht auf Bildung ein neues Paradigma, so wie der Generaldirektor der UNESCO in seinem Eingangsdiskurs der 47sten Sitzung der Internationalen Bildungskonferenz, die sich 2004 in Genf traf, sagte: *Ich fühle, dass ein subtiler Paradigmenwechsel im Gange ist.*

Jedoch ist die Welt in den letzten Jahren Bühne großer Veränderungen gewesen, die uns verpflichten, neue Konzeptionen für die Bildungssysteme zu

suchen, und unser Leben auf die Herausforderungen der vierten industriellen Revolution auszurichten.

Wir sprechen natürlich von der Globalisierung, der Digitalisierung, der Robotertechnik, dem Ritt neoliberaler Ideologien, die den Menschen den Tugenden des Profits unterwerfen, der Notwendigkeit, für die Ziele nachhaltiger Entwicklung zu optieren bzw. von unserer Verpflichtung, die Bildung als Menschenrecht und globales öffentliches Gut neu zu denken.

Wie der portugiesische Autor A. Reis Monteiro in seinem neuen Werk *Eine Theorie der Bildung (Uma Teoria da Educação[i]) unterstreicht: Das Recht auf Bildung ist ein neues Paradigma, dessen revolutionäre Reichweite in dieser kopernikanischen Metapher zusammengefasst werden kann: die Bildung ist nicht mehr zentriert in der Erde der Erwachsenen noch in der Sonne der Kindheit, sondern vielmehr projiziert ins Universum der Menschenrechte, wo es nicht Ältere noch Jüngere, nicht Väter noch Mütter noch Söhne noch Töchter, nicht Lehrer oder Lehrerinnen noch Schüler noch Schülerinnen gibt, sondern Menschen, die gleich in der Würde und den Rechten sind.*

*Wenn dem so ist, schließt der Autor, ist die pädagogische Vernunft nicht mehr die biologische Vernunft der* ***Familie****, noch die politische Vernunft des* ***Staates****, sondern die ethische Vernunft des* ***Subjekts****, welche sowohl die familiäre Willkür, als auch die staatliche Allmacht begrenzt.*

In der Vision des FNE kann dieses Dreieck niemals gleichseitig sein. Die ethische Vernunft des Subjekts muss überwiegen gegenüber den Ungleichheiten, Unfähigkeiten und Unmöglichkeiten, die von Familie und Staat erzeugt werden. Dies muss notwendigerweise der Ausgangspunkt jeglichen Denkens und jeder Empfehlung über die Erweiterung der Bildungsrechte zur Erklärung der Menschenrechte der UNO sein.

Übersetzung aus dem Portugiesischen: Daniel Stosiek

[i] MONTEIRO, A.R. (2017). Uma Teoria da Educação, Coleção Horizontes Pedagógicos / 181, Edições Piaget, 2017, p. 269

**ABDULHAFEEZ TAYEL**
INDEPENDENT TEACHERS UNION OF EGYPT (ISTT)

# AUTHORITARIANISM AND EDUCATION IN EGYPT
## (EFFECTS ON TEACHERS' MOVEMENT)

Are you a teacher? Do you have dreams related to your profession? Do you see yourself as the sole owner of truth and knowledge? Do you seek to receive your knowledge and absolute facts from the president and the minister of education together with the minister of interior affairs? Do you dream of pouring the facts you possess and knowledges you have into the minds and spirits of the coming generations? Do you dream of having 85 children per classroom sitting amazed and influenced by those holly wards and signals said or sent by you? Do you see yourself as an ascetic oracle working for the regime? Then, the best place to have a successful job is Egypt.

There is a triangle dominating the school system in Egypt where the base is authoritarianism and the two sides are privatization and recycling the past.

In the early 1990th, Mubarak held a conference calling for education reform during which he stated that education is a national security matter. Following to that statement, newly appointed teachers were obliged to get a state security police certificate that the proposed teacher is politically clean.

A new sector was created called the Central Security office headed by a General from the Intelligence office. Each educational zone had a representative called political contact person. Each education local zone had a representative and each school had a representative. The representatives at school level were merely teachers. The main task was to write reports about all the teachers and even students (at secondary schools).

That was justified as a way to fight terrorism.

If any teacher had opposing political points of view or was an activist he was to be not allowed to teach and was transferred to a faraway city and was

to be put in an office not contacting any students. If a teacher wrote or spoke to the media discussing the circumstances he worked in, he was to have the same punishment. During that period, graduates from faculties of education were obliged to teach inside the country for at least 5 years. A young teacher started his career for about 10 dollars per month. They earned their living by forcing the students to take private lessons of course.

During Nasser's regime a teacher would have been permitted to be a candidate for the teachers syndicate only if he had been an active member of the Arab Socialist Union (the sole political party then and which is no longer existing).That is still written in the constitution of the syndicate.

During the 70th and 80th, thousands of Egyptian teachers went to work in the Gulf aria after the big rise in oil prices. They came back with the Wahhabi ideas and thoughts from Arabia and consumer values from the whole Gulf area with a trend to hate scientific thinking and replacing it with theories found in religious books .Meantime, the government stopped building new school paving the way to private sector, private lessons started to be more and more important for the teachers. Parents coming back from the Gulf area were in favor of it as a sign of being rich. Conservative minded teachers were considered as best tutors .

Pictures of the presidents were everywhere at school, e.g.in school books ,on the walls above the black board….etc.

The number of what was military schools(public schools that adopted some military traditions and integrate them in the curricula) increased and also the number of Islamic schools increased as the MB rich members started to invest huge amounts of their money in education benefitting from the fact that the Government had stopped building new schools.

In these schools the MB employed teachers affiliated to them or their fans. They adopted a curricula serving their ideology and hierarchy. The authoritarian regime of Mubarak ,in his attempt to weaken all the political parties, allowed the brotherhood to invest in education and health and main time to play a political role in the syndicates. Education then was a victim serving two masters, the authoritarian regime of Mubarak and the religious authoritarianism of the Brotherhood. Though the MB were allowed to play a role in the syndicates, they were forbidden to play any role in the teachers syndicate which has been always dominated by members of NDP. Mubarak's party). The curricula mixed and reflected both ideologies.

Teachers with political opposing views were transmitted to far away villages and to non-teaching jobs.

The Earthquake that took place in Egypt in 1992 helped the government to raise charities and funds to help overcoming the crisis. They made use of the money to double the number of schools. However, the government started to devote about 10% of the newly built schools for paid education under the name of experimental language schools that adopted same curricula but un English. Meantime, the government stopped appointing new teacher permanently. Teachers could only have temporarily contracts for about 10 USD per month.

What was permanent is the political security domination on education and the competition between the NDP. and the MB. on the minds of children. On the one hand , the government wanted to step back concerning guaranteeing the right to education suppressing any opposition, and on the other hand show they were more conservative than the Brotherhood. They started to give way to rich members in the NDP. to build private schools and international schools blew up. The government themselves started highly paid international schools called (the Nile int. Schools.)

As a result of high repression , the writer of this article was fired from his job as a teacher because he founded an NGO. to advocate the right to free quality education. However, this made him work freely. So, he started calling for an independent teachers union.

The work started in the year 2007 and took 3 years of work to have 500 members and a big struggle to register the union in 2010. During 2011, the union achieved much success, 2 big strikes and many sit ins resulting in reforming the work condition specially for youth teachers.

Since 2013, the state could defeat and invincible every resistance specially organized resistance including of course the teachers newly born union. The government could push some teachers to sneak into the union and split the leadership into to fighting groups.

Also, the writer of the article is accused of receiving funds from abroad to found a union for teachers in a case known as (Case 173 for the year 2011) and as a result his assets is frozen and he has a travel ban.

Now, the founders of the union are trying to make it survive this complicated situation though most .members stopped paying the dues.

Now , the teachers movement is very weak due to two main reasons, 1- high levels of repression and 2- bad work conditions and law wages that forces teachers to turn into private tutors after the school day to feed their children.

It needs great and complicated effort to maintain the current situation waiting for a better moment.

**The nineties and the DNP privatization methodology**
**The 20th and the movement.**

**Yonela Mlambo**
Cape Town Universit

# Extension of Education as human rights: South African experience

To understand the contemporary barriers to tertiary institutions of learning in South Africa, we must be cognisant of, and locate South Africa in, its historical past, comprehend the geo-political economic liberal order, and the current failures of the nationalist led government of the African National Congress (ANC), as the distinct of parts of the whole. The 2015 *#FessMustFall* and *#EndOutsourcing* students' revolts were manifestation of the above-mentioned phenomenon.

*South Africa abridged education history*

To comprehend the contemporary barriers to accessing tertiary education we must digress and delve in to the education history of South Africa. The barriers to tertiary institutions of learning in South Africa are largely experienced by the majority black students because of Bantu Education. Khuzwaya concurred with Tabata that the Bantu Education introduced by Verwoerd inconspicuously blurred the prospects of black students' access to tertiary institutions of learning (Khuzwayo, 1985; Tabata,1959). It is imperative that we become cognisant of Khuzwayo's reservations of the British colonial education system abolished by the Bantu Education. Khuzwayo noted that the British colonial system was better than the Bantu Education. Nevertheless, Khuzwayo also notes that the British colonial education attempted to create ambiguous and ambivalent students to the rest of the black community (Khuzwayo, 1985).

Verwoerd's envy of the British colonial education that produced elite, educated and civilised black people, introduced Bantu Education that was systematically designed to unskilled black people and reduced them to be

the servants of the whole white South African population (Tabata,1959). To adequately capture Verwoerd's Bantu Education policy, it is best to quote him at length. *"My Department's policy is that (Bantu) education should stand with both feet in the Reserves and have its roots in the spirit and being of Bantu society. .. . There is no place for him in the European community above the level of certain forms of labour. … For this reason, it is of no avail for him to receive a training which has as its aim absorption in the European community. Until now he has been subjected to a school system which drew him away from his community and misled him by showing him the green pastures of European society in which he was not allowed to graze"* (Tabata, 1959:38).

The above quote from Tabata by Verwoerd embodied the Bantu Education policy formulation that was to reduce black pupils to be servants of white South Africans. The systematic un-skilling of black teachers and subsequent un-skilling of black pupils ensued. Black pupils were prohibited from acquiring skills that would lead to the development of themselves and of their communities. For instance, studies such as carpentry were subjects forbidden to be taught to black pupils (Tabata, 1959).

Moreover, the qualified university black teachers became a threat to the regime. Thus, they had to be replaced with docile educators. Black teachers were subjected to tremendous humiliation when performing their duties as teachers. Such that, they could be abruptly dismissed from performing their duties at the volition of the colonial administrator. The schools that were built on white farms, had teachers who would be subjected to the clueless tyranny of the farmer about the education delivered. The white farmer could disturb the teaching anytime he felt that such disturbance would be beneficial to him. Likewise, teachers who worked at Bantustans schools were subjected to the tyranny of the so-called traditional leaders, most of whom were illiterate (Tabata, 1959).

Separate tertiary institutions of learning were, institutionalised with no infrastructure investment. The separate tertiary institutions of learning had to correspond with the basic education of Bantu Education policy formulation. The disparities of funding for the black learners with that of white learners were so huge. The government tremendously cut the budget spending on the education of black learners to the extent that…. *"both the teacher and the class-room will be able to serve two different groups of pupils every day"* (Tabata, 1959:37). Bantu Education thus corresponded with the needs of the Apartheid government by creating a cheap, black labour force as the black pupils received an education that gave them no skills.

Therefore, to comprehend the contemporary barriers of access to tertiary institutions of learning it is salient that we look at how a geo-political economic neo-liberal order hinders access to tertiary education for the black students in South Africa.

*Geo-Political economic neo-liberal order*

When South Africa gained its independence in 1994 it was confronted with the geo-political economic order that saw the triumph of a neo-liberal order (Reddy, 2015). In response, the 2015 #FeesMustFall and #EndOutsourcing uprisings were the manifestation of neo-liberal order discontent. The neo-liberal order took the private sector posture of efficiency that saw the commodification of basic public services such as education (Johnson, 2001, Luckett and Pontarelli, 2016). Harvey (2011:75) adequately captures the logic of neo-liberal commodification of basic public services such as education. The neo-liberal logic of commodification of education is current rearing its ugly head in South Africa. We shall get back to this point at a later stage of the paper to demonstrate how education is commodified in South Africa.

The commodification of education in South Africa nullifies the notion of South Africa exceptionalism as the commodification of education in the country follows the path other African countries coerced to embark post-independent. Moreover, Mamdani (1998) adequately illuminates and debunks the South Africa exceptionalism.

Further afield, Makerere University's marketisation locates South Africa within the broader African experience and serves as an archetypical representative case study of the commodification of the tertiary education on African continent and elsewhere in other continents. At the behest of the World Bank, Makerere University was commercialised and saw the vocationalisation of the University as a whole (Murunga, 2007).

South African tertiary education also shared the same experiences with that of Makerere University. In the 1990s South African universities began to embrace the neo-liberal policies of efficiency that extended to public institutions (Johnson, 2011, Luckett and Pontarelli, 2016). The universities started to embark on the journey of 'rightsizing'; distinguishing the 'core' and 'non-core' approach that lead to outsourcing and significant retrenchments (Johnson, 2001). The retrenchments didn't bring a moratorium in fee tuition increments. Rather, the fees continuously skyrocketed. As a result, this gave rise to the student uprisings under the banner of *#FeesMustFall* and *#EndOutsourcing*.

However, it is salient that we first conceptualise the above-mentioned student uprising and unravel how the invisible, yet powerful, hand of the private sector benefited from the outsourcing and commodification of tertiary education. When outsourcing was initiated in the 1990s, as we have seen from the above, there were significant retrenchments. That meant the workers, who are also the parents to the students, had to find means of funding to fund their children's tertiary education after retrenchment (Johnson, 2001, Luckett and Pontarelli, 2016). We cannot limit retrenchment to tertiary education. South Africa has been experiencing high rates of unemployment rate post-1994. Other sectors were affected by the triumphant of the neo-liberal order.

The retrenched workers lost their benefits, such as bursaries for their dependents, from which their children largely benefited (Johnson, 2001). Moreover, most of the students affected by the outsourcing were and still are the black students as the former homeland universities were the sites of employment (Johnson, 2001). Thus, it is for that reason during the *#FeesMustFall* and *#EndOutsourcing* we witnessed most of the black students' participation. This is by no means an attempt to devoid and/or to negate the plight of some students that the fees were, and still are, affecting them too. Likewise, this is not an attempt to suggest that black students are homogenous. It is to highlight that most of the students in South Africa who face barriers to accessing tertiary education are black students.

When the parents got retrenched through outsourcing, the private sector benefited from this unfortunate event as the workers who were 'successfully' outsourced have their salaries significantly reduced to meagre salaries. Supercare or Metro are the companies that largely benefited from the unfortunate outsourcing phenomenon and other private catering contracts went to Fedics company and many other private companies (Johnson, 2011). Victimisation and exploitation of workers soon ensued after the outsourcing phenomenon (Johnson, 2011; Luckett and Pontarelli, 2016).

The private sector largely benefited from outsourcing. The private sector benefited from outsourcing as parents had to find other means of financing their children's education notwithstanding the National Student Financial Aid Scheme (NSFAS) with its limitations introduced by the government to mitigate barriers to accessing higher education. Despite NSFAS efforts to curb the barriers to accessing higher education, student financial exclusions still exist. There are students who have been excluded because, it is said, either NSFAS didn't pay or only paid half of their fees for either Summer

and/or Winter schools. One of the students, Tokelo (pseudo name to protect student), had to deregister at the beginning of 2018 academic year because NSFAS didn't pay his Summer school fees. Here the University of Cape Town is used to be the archetypical case study of either financial and/or academic exclusion and because the writer previous experience serving at one of the university faculties)

Furthermore, NSFAS limitations is its threshold annual salary requirements for funding. For most black families in South Africa, the notion of nuclear family is not prevalent and with the current high unemployment rate working people, in one way or another, are likely to financially support extended family members. Thus, making the NSFAS monetary threshold reach its limitations.

*The failures of the African National Congress Government*

In a normal democratic state, poor service delivery by the government, such as late textbook delivery by the basic education department at schools at the beginning of the year, would serve to be the impetus to the electorate to vote for and/or give the opposition parties a chance to lead the government. However, in a country such as South Africa, a settler colonial state, that is unlikely to happen. If it happened, the nationalist ruling political party might become obtuse to relinquish power. Zimbabwe is the archetypical case for such, where the opposition party won the elections, but the ruling party refused to relinquish power because the ruling party's mentality in a settler colonial state that they have the prerogative of "governing" their so-called states (Mangcu, 2008). Nonetheless, the National African Congress (ANC) also has that prerogative mentality to govern South Africa to the extent one would hear ANC officials saying they would rule South Africa until Jesus come back. The 2016 local government elections and the recent general elections, however, seem to suggest that the ANC could peacefully relinquish power if it could be defeated in the general elections.

When the ANC won the first democratic elections, *politico-philosophico principles* were proclaimed that the black people expected more from the black led government (Reddy, 2015). Given the education history of South Africa, where black people were denied access to both basic and tertiary education, the assumptions were that access to education and many other rights that are considered to be basic human rights, were going to be priorities of the ANC led government.

Little did they (the newly enfranchised black voters) know that a predominantly black led government by the ANC, together with its tripartite alliance, its priorities was to loot the state coffers to the extent that Smuts Ngonyama publicly said they didn't go in to exile to be poor (Reddy, 2015). When it came to education policy, the ANC government was found wanting, changing policies with no proper education plan on how to educate and skill black people. Jansen (2011) articulated this well despite his analysis located at basic education. Nevertheless, Jansen's (2011) assertions cannot be merely dismissed, they are worthy to be interrogated. This is because when the basic education system is in a shambolic state it blurs the access to tertiary institutions of learning for the learners as basic education is the fundamental prerequisite to tertiary institution.

Jonathan Jansen (2011) states that public schools, which are largely attended by black pupils, produce poor matric results with high failure rates. The high failure rates in public schools are concealed by the national pass rate that includes the white pupils and middle-class pupils' high-performance rates (Jansen, 2011:101). The picture painted here is that race and class in post-apartheid South Africa are still the significant factor in determining learners' prospects of accessing higher education and success prospects.

The enervating effort by the ANC led government to provide access to education is not that different from the apartheid regime. The Bantu Education aimed at creating a docile black "subject." It is the same with the ANC government. To continue to have more votes, having more docile black voters who wouldn't hold them accountable, the ANC skilfully denies them access to higher education. The assertions that ANC skilfully denies black voters' access to quality and tertiary education for electoral support manifest itself during campaign times. The pronunciations by the ANC officials to black voters during campaign times echoes my views. Their pronunciations lack substance and are irrational and thanks to the docile voters they created, they are not held accountable for their contemptuous treatment of black voters. The Marikana Massacre is one of the many phenomena of the inhumane treatment the ANC government continues to unleash on black voters.

*What needs to be done*

Now that the diagnosis has been done to the barriers to accessing higher education a remedy would be anticipated. A plethora of solutions to demolish barriers to accessing higher education have been proposed and others have been rejected, such as the *Ikusasa financial aid scheme*, which was ent-

renching in the neo-liberal order. Moreover, what is more perturbing is that even the erstwhile kleptocrats defenders have weighed in, in search of a remedy to the barriers to accessing tertiary institutions of learning. However, to rational citizens the remedies from the erstwhile kleptocrats defenders and looters of state coffers, cannot be trusted and the current kleptocratic allegations levelled against them further perpetuate and reinforce the feeling that their remedies are not to be trusted. The erstwhile kleptocratic defenders and current kleptocrats shouting for the expropriation of land without compensation and nationalisation of the banks to fund tertiary education are to be rebuffed, because they are mere rhetoric and populist. The socio-ecological conditions caused by the industrial agriculture on the land they say is to be expropriated without compensation is not taken into consideration nor is the lack of skills of the black people to farm.

The current economic and political climate in South Africa is not even close in being conducive for free education. The forth and the fifth administrations systematised corruption, therefore, even if the land could be expropriated without compensation and the banks are to be nationalised, only the ruling elites would benefit from such measures.

Currently, what is supposed to be a South African imperative is to have ethical leaders rather the current self-ambitious leaders whose pronunciations are *politico-philosophico principles* in lieu of a concern with the re-establishing of proper functioning public institutions and public enterprises. Currently South Africa needs to be more inclined toward the internal development of its citizens with the little fiscus it has. The economic and political conditions forbid South Africa to be philanthropic now. The circumstances dictate South Africa must spend rationally whatever resources it has for the economic growth and development of the country. This will ensure that South Africa is able to continue with the current funding system (NSFAS) for immediate short-term goals and then in future be able to roll out free education to the poor students.

**Reference List**

Harvey, D. 2004. The 'new' imperialism: accumulation by dispossession. Socialist Register. Vol 40. 63-87.
Jansen, J, D. 2011. How to overcome Africa's challenges, edited by Moeletsi Mbeki South Africa's education system: how can it be made more productive? In advocates for change. How. Picador Africa: South Africa. 99-115.
Johnson, B. 2001. Commission papers: The higher education worker. This paper was commissioned as support for the book transformation in higher education. Global pressures and local realities in South Africa. Also available: file:///C:/Users/User/Downloads/JOHNSON%202001%20HE%20Worker.pdf.
Khuzwayo, E. 1996. Call me woman. Johannesburg, South Africa: Raven Press. (0869752790).
Luckett, T and Pontarell, F. 2016. SPECIAL REPORT: SOUTH AFRICA#OutsourcingMustFall:
Unity in Action in South African Universities. Also available: https://brooklynrail.org/2016/03/field-notes/outsourcing-must-fall. Downloaded on 26 August 2019.
Mamdani, M. 1998. Remarks by Professor Mamdani at the seminar on the Africa Core of the Foundation Course for the Faculty of Social Science and Humanities. University of Cape Town: South Africa. Also available: http://ccs.ukzn.ac.za/files/mamdani.pdf. Downloaded on 24th August 2019.
Mangcu, X. 2008. To the brink. The State of Democracy in South Africa. South Africa: University of KwaZulu-Natal. ISBN: 978-1-86914-137-0.
Murunga, G, R. 2007. Mamhood Mamdani, Scholars in the Marketplace: The Dilemmas of the Neo-Liberal Reform at Makerere University, 1989-2005, Kamapala: Foundation Publishers. ISBN 9970-02-612-7.
Reddy, T. 2015. South Africa, settler colonialism and the failures of liberal democracy. London: Zed books. (9781783602261).
Tabata, I, B. 1959. Education for Barbarism. Bantu (Apartheid) Education in South Africa. Prince Hall: South Africa.

**Dr. Benjamin Bunk**
Justus-Liebig-Universität Gießen

# Die schwierige Ausbildung allgemeiner Entwicklung

## Die Sustainable Development Goals der UN und die Idee der Erweiterung, aber auch Bekräftigung, eines allgemeinen Menschenrechts auf Bildung

### Ein Kommentar[1]

Die siebzehn Globalen Zukunftsziele oder *Sustainable Development Goals* (SDGs) sind das Kernstück der am 25. September 2015 auf dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung von allen 193 UN-Mitgliedsstaaten verabschiedeten *Agenda 2030*.[2] Dort wurden also nicht nur ehrgeizige Zukunftsziele entworfen, es werden zugleich Normen gesetzt und eine Allgemeinheit konstituiert. Das bedeutet aber weder, dass diese Normen schon jetzt weltweit geteilt werden, lokal plausibel oder überall relevant sind, noch, dass die damit implizierte Allgemeinheit *unseres* gemeinsamen und nachhaltigen Entwicklungsprozesses allseits anerkannt ist. Dennoch ist es ein (Minimal-) Konsens einer Zukunftsvision, auf deren Umsetzung sich alle Staaten zumindest formal geeinigt haben, indem sie sich zur *zunehmenden* Institutionalisierung (im weiteren Sinne) dieser Normen verpflichtet haben. Insofern bedeuten die 17 SDGs im wahrsten Sinne des Wortes ein *Agenda Setting* der UN bis 2030, sie rahmen und strukturieren in bestimmter Weise einen weltweiten Entwicklungsprozess. Dieser versucht *nachhaltig* zu sein, indem seine Ziele gleichermaßen auf die räumliche („Global") wie auch auf die zeitliche („Zukunft") Dimension ausgerichtet sind, in der Hoffnung, *uns künftig* so zu mehr Gerechtigkeit zu führen.

Im Kontext des Vorhabens der „Erweiterung eines Menschenrechtes auf Bildung", welches eng mit dieser Zeitschrift (Politeknik) verbunden ist, wurde zuletzt diskutiert, wie sehr sich ein solches Vorhaben nun als Teil dieses UN-Prozesses verstehen soll – oder auch nicht.[3] Anders formuliert, inwiefern die kritischen Perspektiven auf Bildungspolitiken aus aller Welt, welche eine „Erweiterung" des gängigen Verständnisses von Bildung nahelegen, in-

nerhalb oder jenseits des UN-Systems zu bündeln sind. Vor diesem Hintergrund möchte ich hier die SDGs als strategische Förderung eines Entwicklungsprozesses darstellen.

Zunächst führen die SDGs einen Weg nachhaltiger *(Sustainable)* Entwicklung *(Development)* anhand von Zielen (Goals) fort, der spätestens mit den *Millennium Development Goals* (MDGs) im Jahr 2000 zur übergeordneten Strategie der Vereinten Nationen wurde und dem alle weiteren Maßnahmen und Institutionen untergeordnet sind.[4] Entscheidendes Merkmal der SDGs ist, dass sie ‚nur' Ziele formulieren, den (richtigen) Weg zu deren Umsetzung aber vergleichsweise offen lassen. So soll garantiert werden, dass ein dauerhafter, kontinuierlicher Prozess aufrechterhalten wird, an dem möglichst *alle* beteiligt sind, ohne den Weg an sich infrage zu stellen. Dieses „alle" wird dabei unterschiedlich gefasst.

Auf dem diesjährigen High-Level Political Forum (HLPF, 2019)[5] wird unter dem Thema *„Empowering people and ensuring inclusiveness and equality"* unter anderem das SDG 4 diskutiert.[6] Das SDG 4 sieht vor, „für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherzustellen". Diese Norm wurde, analog zu den anderen 16 SDGs, in sieben Unterzielen und drei Maßnahmen zur Umsetzung spezifiziert und konkretisiert.[7] Auf dem Forum wird sowohl der Stand der gelungenen Institutionalisierung dieser Norm auf *verschiedenen* politischen Handlungsebenen und in *unterschiedlichen* Handlungsfeldern zusammengetragen als auch der *messbare* Grad der erreichten Umsetzung der Ziele in Berichten der einzelnen Staaten abgerufen (auf freiwilliger Basis). Nochmal: Wie das SDG 4 zu erreichen ist – wie alle anderen SDGs auch –, wird dabei nur formal bestimmt. Zudem wurden in Vorbereitung dieses *High-Level Political Forum* auch auf allen politischen Ebenen Diskussionen geführt, gerade auch mit der Zivilgesellschaft (2017 und 2018 auch in Deutschland), um die damit verbundenen kritischen Diskussionen auf globaler Ebene zusammenzutragen.[8]

Gelobt wird an der Agenda 2030 mit ihren SDGs, in Abgrenzung zu den MDGs, dass sie sich in *gleicher* Weise an alle Staaten der Erde wendet und sie in diesem Sinne, auch die im globalen Norden, zu *Entwicklungsländern* erklärt und auf dem Weg zu einer global nachhaltigen Entwicklung sieht.[9] Ein zentraler Kritikpunkt hingegen ist, dass die Agenda 2030 eigentlich widersprüchliche Ziele enthält. Sei es in systematischer Hinsicht inner halb eines Ziels,[10] vor allem aber konzeptionell zwischen den Zielen. Offensichtlich wird dies

bspw. anhand der parallelen Forderungen, „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung" einzuführen (SDG 4) sowie „umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen" zu ergreifen (SDG 13) einerseits, und andererseits „dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum" (SDG 8) umzusetzen – ohne unsere kapitalistische, konsumorientierte Lebensweise als Hinderungsgrund der ersten beiden Ziele bzw. als Ursache der dahinterliegenden Probleme infrage zu stellen. Gerade Letzteres verweist auf den Konflikt, der entsteht, sobald die UN nicht nur Ziele formulieren würden, sondern Aussagen treffen würden, wie diese zu erreichen wären, und dahingehend eine kohärente Politik durchzusetzen. Im globalen Norden weniger thematisiert, aber im globalen Süden allseits präsent, ist darüber hinaus die Kritik an diesen Zielen als *einseitige* kulturelle Überformung oder gar anhaltende Kolonisierung. Tatsächlich aber verweisen diese beiden Kritikpunkte aus meiner Sicht eher auf die eigentliche Stärke der Agenda 2030: Die Umsetzung der SDGs ermöglicht es, sehr unterschiedliche, heterogene oder auch spezifische Realitäten in einen gemeinsamen Prozess zusammenzuführen, indem sie die Gewichtungen und Umsetzungsformen weitgehend der lokalen Entscheidung überlassen – *immerhin*, muss man sagen, trotz aller damit einhergehenden Unschärfe, Ambivalenz oder Frustration, gegenüber realpolitischen Machtverhältnissen, die sonst die Entwicklung der Erde beherrschen.

Um diese Strategie zu verstehen, muss man einige Schritte zurückgehen. In den 1970er, 1980er und 1990er Jahren waren die UN durch heftige entwicklungspolitische Kontroversen über den *richtigen* Weg globaler Entwicklung bestimmt. Etwas überspitzt war deren Kern die Feststellung, dass angesichts kultureller und sozialer Ungleichheiten die positive Entwicklung der einen die gute Entwicklung der anderen verhindert – und dies bleibt bis heute gültig.[11] Aber je mehr Staaten im vergangenen Jahrhundert ihre koloniale Unabhängigkeit erklärten, wodurch sich unter anderem das Stimmengewicht in der UN-Generalversammlung in Richtung der Staaten des globalen Südens verlagerte, desto mehr schwand die Bedeutung der Generalversammlung innerhalb der UN oder wurden gar die UN an sich blockiert, da sich die realpolitischen Machtverhältnisse nicht in derselben Weise verschoben hatten (wie auch aktuell die UN an sich oder internationale Verträge, z.B. das Pariser Klimaabkommen oder die Weltgesundheitsorganisation WHO, massiv infrage gestellt werden). Daher rührt die Strategie der UN, sich mithilfe der Agenda 2030 auf gemeinsame Ziele zu einigen und durch formale Kriterien einen gemeinsamen Prozess zu verstetigen. Als Ausweg aus dem genannten Dilemma – wenn auch der Süd-Nord-Konflikt dadurch bei Weitem nicht aufgelöst

ist und die Reproduktion bestehender Machtverhältnisse in mannigfaltiger Weise fortbesteht.[12] Die Konstitution oder aktuell eher Aufrechterhaltung einer Allgemeinheit, steht hier im Vordergrund - so heterogen, ungleich und vor allem von Macht durchdrungen diese (aber leider) ist.

Doch bei aller Kritik an der Agenda 2030 und auch den UN, sind die 17 SDGs das Ergebnis eines umfassenden globalen Konsultationsprozesses und somit eine universelle Agenda für nachhaltige Entwicklung. Dies ist ein wichtiger Erfolg, gerade in Anbetracht dessen, dass eine auf nationale Interessen ausgerichtete Politik weltweit Konjunktur hat und vor allem im globalen Norden partikulare Orientierungen, die auf das Eigeninteresse und nicht auf übergeordnete Werte zielen, eine neue Legitimation gegenüber egalitären Werten wie Menschenrechten, Inklusion oder Nachhaltigkeit erfahren. Diese Ziele und Normen der SDGs auf globaler Ebene zu vereinbaren, ist nur ein erster Schritt und die politischen wie ideologischen Auseinandersetzungen um deren Ausgestaltung haben gerade erst begonnen. Dass sie lokal, in der Bevölkerung, aber insbesondere bei politischen Entscheidungsträger*innen auf Akzeptanz stoßen sowie an Kohärenz und Durchschlagskraft gewinnen oder gar zum übergeordneten Orientierungsrahmen werden, dem andere Interessen untergeordnet sind, ist der nächste, auf die Zukunft ausgerichtete Schritt.

In unserer ungleichen und heterogenen Welt bleiben Paradoxien nicht aus. Jeder Versuch, Entwicklung zu gestalten, reproduziert notwendigerweise immer auch bestehende Ungerechtigkeiten und Machtverhältnisse – insbesondere, wenn der Einfluss auf diese Entwicklung beschränkt und fragil ist. Die UN sind kein Organ einer bestehenden Weltgemeinschaft und die SDGs nicht ihre Exekutive. Die UN kann selbst nur beschränkt Macht ausüben, und ist auf Kooperation angewiesen. Die UN sind Ausdruck und Hoffnung einer Utopie. Dadurch stellt sich zunächst die Frage, ob man glaubt, dass die bisherige Entwicklung der Welt durch die normative Agenda der SDGs, das Setzen messbarer Maßstäbe und vor allem den Versuch, eine Allgemeinheit zu konstituieren, in eine bessere Richtung zu verschieben ist – oder so zumindest Schlimmeres verhindert werden kann. Darüber hinaus aber ist die eigentliche Frage, ob die Anstrengungen, einen *gemeinsamen Prozess aller* aufrechtzuerhalten und zu fördern, nicht bereits das wesentliche Ziel sind. Denn diese Idee ist nicht allgemein anerkannt und wird zunehmend durch partikulare bzw. national ausgerichtete Politiken infrage gestellt, welche das Machtgefälle und bestehende Disparitäten zum eigenen Vorteil zu nutzen suchen.

Diesen Fragen muss sich auch das Projekt zur Erweiterung eines Menschenrechtes auf Bildung stellen. Inwiefern ist eine ‚Erweiterung' als radikale Kritik im Sinne einer Ablehnung des strategischen Weges der SDGs (oder gar des gesamten UN-System) zu verstehen, oder als Teil des Entwicklungsprozesses der Agenda 2030? Ist auf dieser globalen Ebene, in Analogie zu den national ausgerichteten Beiträgen in dieser Zeitschrift, der eingeschlagene, bildungspolitische ‚Weg' zu kritisieren (das *wie*)? Oder zielt die Idee einer Erweiterung eines Menschenrechtes auf Bildung zumindest auf internationaler Ebene nicht auch auf eine Bekräftigung der Idee von Allgemeinheit, indem sie zunächst versucht vielfältige und unterschiedliche Stimmen zusammenzuführen, welche ein weiteres Verständnis von dem Menschenrecht auf Bildung haben? Ein Bekräftigung, die darüber hinaus, auf zunehmende lokale Plausibilität im globalen Süden und vor allem Kohärenz im globalen Norden drängt? Zudem ist die UN in dieser Hinsicht eher selbst als zivilgesellschaftliche Organisation einer utopischen Weltgesellschaft einzuordnen, und nicht als Repräsentant realpolitischer Machtverhältnisse. Es ist zunächst erst einmal eine Errungenschaft der UN, dass es überhaupt die Agenda 2030 oder eine Allgemeine Erklärung der Menschenrechte gibt und dass diese so lebendig ist, dass sie einen gemeinsam geteilten und erstaunlicherweise allseits bekannten Rahmen konstituieren kann. Erst dies ermöglicht auch das Projekt zur Erweiterung eines Menschenrechts auf Bildung als eine Plattform, die es zunächst gestattet, mit vielen Partner*innen weltweit ins Gespräch zu kommen – wie sich auch in den vielfältigen Beiträgen zu diesem Thema in dieser Zeitschrift zeigt. Eine Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung ist nur dort möglich, wo es überhaupt einen Gegenstand gibt, den wir teilen, über den wir uns in Bezug setzen und anhand dessen wir uns (kritisch) verständigen und somit – hoffentlich – eine Allgemeinheit ausbilden können. Insofern ist ein solches Vorhaben immer auch eine *Bekräftigung* des Menschenrechts auf Bildung und damit Teil der Agenda 2030 und des SDGs 4. Was dennoch nicht heißt, dass dies der einzige Rahmen und Fokus ist, auf welchen das *Projekt zur Erweiterung eines Menschenrechtes auf Bildung* auszurichten ist, sondern dass es auch als selbstständiger Prozess zu betrachten ist, aus sich heraus und mit seiner spezifischen Eigendynamik. Diese Freiheit lassen die SDGs – und dieser Unabhängigkeit in der Differenz sind sich die UN bewusst.

**Fußnoten**

[1] PoliTeknik: 24. Ausgabe, Juli/August/September 2019.

[2] Einen guten Überblick bieten u.a. Marten, Jens/Obenland, Wolfgang: Die Agenda 2030. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung. Bonn/Osnabrück, 2017 [https://neu.globalpolicy.org/sites/default/files/Agenda_2030_online.pdf; 13.04.2019].

[3] Hintergrund war das bevorstehende Treffen des Projektes mit UN-Repräsentanten in New York 2019.

[4] Der Aspekt, dass die SDGs auch darauf ausgerichtet sind, die Handlungen der riesigen UN und ihrer ausdifferenzierten Institutionen (im engeren Sinn) intern zu steuern, wird hier außen vorgelassen.

[5] Siehe https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf/2019; 13.04.2019.

[6] Eine Praxis, die im Grunde auf eine Tradition von High-Level Summits und Conferences verweist, welche bereits lange vor dem Jahr 2000 immer wieder stattfanden, um bereichsspezifische Ziele zu vereinbaren. Mit den Millennium Development Goals wurden diese zusammengeführt.

[7] Dennoch gibt es in jedem SDG Maßnahmen, die zur Umsetzung nötig sind, z.B.: 4.c Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich zu erhöhen.

[8] Auf die Problematik, dass die UN ein Staatenbund sind, was eben leider nicht heißt, dass dort alle Menschen vertreten sind (u.a. dort, wo Regierungen gegen Minderheiten im eigenen Land vorgehen), kann ich hier nicht näher eingehen. Hier nur der Hinweis, dass die UN sich bereits bei ihrer Gründung des Problems bewusst waren (siehe Präambel der Charta der Vereinten Nationen). Entsprechend gibt es verschiedene Mechanismen zur zivilgesellschaftlichen Beratung und Beteiligung – wobei unter anderem das Phänomen Weltsozialforum auf die Unzulänglichkeit dieser Mechanismen verweist. Ebenso versuchen die UN bspw. mit einer ‚Responsiblity to Protect', völkerrechtlich bindende Regeln zu setzen, welche das Grundprinzip der Souveränität der Nationalstaaten aushebelt (etwa wenn Staaten massiv gegen die eigene Bevölkerung vorgehen).

[9] Mit dem Begriff „Globaler Süden" wird eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position beschrieben. Während in Begriffen wie „Entwicklungsland" eine hierarchisierende Vorstellung von „Entwicklung" zum Ausdruck kommt, der diese Länder zu folgen hätten, wird mit dem Begriffspaar „Globaler Süden" bzw. „Norden" versucht, unterschiedliche politische, ökonomische und kulturelle Positionen im globalen Kontext zu benennen. Eine Differenz, die an sich zu überwinden wäre. Die Einteilung in Süd und Nord ist dabei nur bedingt geografisch gedacht.

[10] Bspw. soll SDG 4.7 „bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung". So sehr ein Zusammenhang zwischen diesen Zielen besteht, sind sie doch aus lerntheoretischer Sicht, wie auch vor dem Hintergrund des deutschen Bildungssystems, auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt.

[11] Selbst der Verweis auf eine vermeintlich insgesamt positive wirtschaftliche Entwicklung kann nicht über wachsende Ungleichheiten und anhaltende Exklusion hinwegtäuschen. Mindestens ebenso dramatisch verdeutlicht dies der Klimawandel, dessen Folgen nicht die Verursacher treffen, sondern primär ‚andere'. Ebenso sind die finanziell bedingten Anpassungsmöglichkeiten – und damit das Ausgeliefertsein – ungerecht verteilt.

[12] Vertiefend u.a.: Lessenich, Stefan (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser Berlin.