

Bildung als Kompetenzentwicklung

Reflexionen zu einem Menschenrecht

Vorbemerkung

Als Kind hörte ich meinen Vater sagen: "Lerne! Im Leben kann man dir all dein Hab und Gut nehmen, aber nicht das, was du gelernt hast." Ich verstand seine Worte damals lediglich als nachdrückliche Aufforderung zum Lernen. Er hingegen war – geprägt von Krieg und sibirischer Gefangenschaft – zu der Überzeugung gekommen, dass nur das, was der Mensch verinnerlicht hat, vor anderen "sicher" ist. Seine Heimkehr Jahre nach Kriegsende fiel nahezu zeitgleich zusammen mit der Zustimmung der Generalversammlung der Vereinten Nationen zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) am 10. Dezember 1948. Sie brachte zum Ausdruck, dass *die Anerkennung der Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Menschen die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in aller Welt bildet.*¹

Das 20. Jahrhundert ist als Zeitraum globaler Kriege in die Geschichte eingegangen – aber es wurde auch zu einer Zäsur für die Menschenrechte. Erst die Auswüchse imperialen Machtstrebens in Form von zwei Weltkriegen hatten eine Vielzahl von Staaten mit der Gründung der Vereinten Nationen² zu einer beginnenden Zusammenarbeit ver-

Textauszug 1

AEMR – "Präambel"

"Da die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in aller Welt bildet,

da Verkenning und Mißachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei führten, die das Gewissen der Menschheit tief verletzt haben, und da die Schaffung einer Welt, in der den Menschen, frei von Furcht und Not, Rede- und Glaubensfreiheit zuteil wird, als das höchste Bestreben der Menschheit verkündet worden ist,

da es wesentlich ist, die Menschenrechte durch die Herrschaft des Rechts zu schützen, [...] verkündet die Generalversammlung die vorliegende Allgemeine Erklärung der Menschenrechte [...]"

Textauszug 2

AEMR – "Artikel 1"

"Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen."

¹ vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 (AEMR), Resolution der Vereinten Nationen 217 A (III), Präambel (siehe Textauszug 1) und Art. 1 (Textauszug 2). Die AEMR wurde von 48 UN-Mitgliedsstaaten bei 8 Stimmenthaltungen angenommen. Vgl. a. Bundeszentrale für Politische Bildung (2004).

² Am 26. Juni 1945 wurden die Vereinten Nationen (UN) mit der Unterzeichnung ihrer Verfassung, der Charta der Vereinten Nationen, durch die 50 Gründungsmitglieder in San Francisco gegründet.

anlasst. Das Patt im Kräfteverhältnis der entstandenen politischen Lager und die Aufbruchstimmung nach Kriegsende stärkten die Vertreter bildungselitärer Schichten in einer Reihe von Staaten.³ Die Situation ermöglichte es ihnen, einen vernunftbasierten Ansatz zwischenstaatlicher Zusammenarbeit zu fördern und einen menschenrechtlichen Konsens zu erarbeiten. Dieser sollte mittels Völkerrecht in das internationale Rechtssystem Stück für Stück eingebaut werden.

Textauszug 3

"Artikel 26 (Recht auf Bildung)

(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offen stehen.

(2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.

(3) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen."

Zu diesem Konsens gehörte auch das Recht auf Bildung, das in Artikel 26 AEMR (siehe Textauszug 3) explizit aufgeführt und erläutert wird.⁴ Neben der notwendigen Zugänglichkeit des einzelnen Individuums zu Bildung wird gleichsam ihre Bedeutung für das individuelle wie gesellschaftliche Leben beschrieben. Der Bildungsanspruch wird nicht selten auch als Ermächtigungsrecht bezeichnet, da Bildung als Grundlage für eine erhöhte Entscheidungsautonomie des/der Einzelnen angesehen wird und die Ausübung anderer Rechte erst ermöglicht.

Doch obgleich das menschenrechtlich verankerte Recht auf Bildung hierzulande, wo es nicht nur die Schulpflicht, sondern auch einen immensen staatlich finanzierten Bildungssektor gibt, fest etabliert ist, bleiben die Ergebnisse weit hinter den Erwartungen zurück. Es mehren sich Stimmen der Kritik, deren Spannweite vom "Lob der Disziplin"⁵, der autoritär erzwungenen Disziplin von

außen, bis zur Vernachlässigung unter dem Deckmantel einer scheinbaren Freiheit reicht. Eine sich von derartigen Ansichten unterscheidende Sichtweise vertritt Frank Beuster in seinem Buch "Die Jungen-Katastrophe":

"Da es heutzutage bisweilen normal zu sein scheint, dass aus dem Recht auf Bildung ein Zwang zum Lernen, eine Art psychische Vergewaltigung geworden ist, verwundert es nicht, dass die entscheidende Eigeninitiative im Bildungserwerb der nachwachsenden Generation nicht stattfindet. Aus einem Privileg scheint eine Bürde geworden zu sein."⁶

Auch die Neurowissenschaften mischen sich zunehmend in die Debatte ein. Sie erklären, dass das menschliche Gehirn unaufhörlich lernt, und wie es sich (und

³ Exemplarisch dafür Simone de Beauvoir nach der Befreiung von Paris (August 1944): "Wir sind befreit [...] Es ist vorbei: Alles beginnt." Zit. nach Dieter et al. (2008).

⁴ vgl. AEMR, Art. 26 (siehe Textauszug 3).

⁵ Bueb (2006).

⁶ Beuster (2006), S. 88.

damit den Menschen insgesamt) verändert – sowohl geistig als auch körperlich. Der Wandel vollzieht sich über die Entwicklung und Veränderung neuronaler Netzwerke im Gehirn des Menschen, d.h. der individuellen körperlichen Strukturen. Dieses mit dem Lernen einhergehende "Bilden" und "Formen" von neuronalen Verbindungen (dazu zählt ihr Aufbau, ihre Verfestigung ebenso wie ihr Abbau) scheint nicht zufällig sinnverwandt mit dem Wort "Bildung", steht der Bildungsbegriff doch für die lebenslange "Formung", also Entwicklung und Reifung des Individuums hinsichtlich seines "Menschseins", seiner Humanität.⁷

Dieser Beitrag versucht, sich dem Thema aus verschiedenen Perspektiven zu nähern und Verbindungen zu ergründen zwischen dem Menschenrecht auf Bildung, den Traditionen neuzeitlicher Schule und den aktuellen Forschungsergebnissen der Neurowissenschaften, die fragen, wie Lernen eigentlich funktioniert.

Das Menschenrecht auf Bildung

Menschenrechte sind normative Konstrukte, die historisch determiniert sind. Sie beruhen auf Selbstreflexionen menschlichen Seins und beschreiben universell geltende ethische Werte, Normen und Ziele menschlichen Zusammenlebens.⁸ Durch ihre Einbindung in die Gewalten des Staates erhalten die Menschenrechte einen mit Macht versehenen Status⁹, um physischer und psychischer Willkür im sozialen Leben entgegenzuwirken und die Ansprüche des Individuums zu schützen. In Deutschland z.B. ist die Menschenwürde in Art. 1 des Grundgesetzes als oberster Verfassungswert festgehalten.

Menschenrechte werden verstanden als subjektive Rechtsansprüche, die der Staat dem Einzelnen gegenüber gewährleisten muss. Das internationale Recht nutzt die bestehenden, historisch gewachsenen nationalstaatlichen Rechtsstrukturen auf dem zum jeweiligen Staat gehörenden Territorium. Es bedient sich der konkret vorhandenen Organe und des nationalen Rechtsmaßstabes und der dazugehörigen Menschen, des Volkes, samt seiner gewachsenen und verinnerlichten kulturellen Traditionen, einschließlich der politischen, sozialen und auch wirtschaftlichen Befindlichkeiten. Das internationale Recht holt die Staaten gewissermaßen ab, um sie in menschenrechtliche Neuerungen einzubinden. Es versucht auf diesem Weg, das Individuum vor öffentlicher Willkür zu schützen und ihm seinerseits die Kraft zu geben, Macht zu kontrollieren. Anders ausgedrückt bewirken die Menschenrechte, dass alle Personen einen Anspruch auf ein entsprechendes Verhalten ihrer Regierung haben.¹⁰ Zugleich wachsen zivilgesellschaftliche Strukturen und damit auch die ethische Bedeutung der Zivilgesellschaft gegenüber dem Staat bzw. den Staaten.¹¹

⁷ vgl. Meyers Lexikon (1997).

⁸ vgl. u.a. Birnbacher (1995); Höffe (2001).

⁹ Die westliche Tradition von Menschenrechtserklärungen und Grundrechtskatalogen hat ihren Anfang genommen mit der "Virginia Bill of Rights" (1776) und der daraus abgeleiteten "Bill of Rights" (1791) sowie der "Déclaration des droits de l'homme et du citoyen" (1789). Siehe auch Nowak (2002).

¹⁰ In den seither vergangenen sechzig Jahren sind die menschenrechtlichen Verankerungen durch eine Vielzahl von bi- und multilateralen Verträgen systematisch verstärkt worden und haben dadurch einen völkerrechtlich verbindlichen Status erhalten. Gehörten menschenrechtsrelevante Fragen unlängst noch zu den inneren und damit nicht antastbaren Angelegenheiten eines Staates, sind inzwischen im Rahmen

Der Bildungsanspruch des Individuums ist ein fest verankerter Bestandteil der internationalen Menschenrechtsgesetzgebung.¹² Im Jahr 1989 wurde die AEMR von 1948 durch die UN-Konvention über die Rechte des Kindes ergänzt, die von Deutschland 1992 ratifiziert und in Kraft gesetzt wurde.¹³ Die Konvention verpflichtet die Vertragsstaaten in Artikel 28 (Recht auf Schul- und Berufsausbildung) und 29 (Bildungsziele und -einrichtungen), die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Bildungsrechtes eines jeden Kindes zu schaffen. Der an die Bildungspolitik gerichtete Maßnahmenkatalog beschreibt die von den Staaten im Interesse der Kinder zu gewährende Aufgaben – die Entwicklung und Umsetzung eines Bildungssystems, das auf Chancengleichheit baut und die Würde des Kindes achtet. Der Staat ist verpflichtet, das Recht auf Bildung zu

- *achten* (d.h. er darf sich nicht in die Ausübung des Rechts – z.B. die freie Wahl zwischen privaten und öffentlichen Schulen – einmischen),
- *schützen* (d.h. er hat eine Verletzung des Rechts durch Dritte z.B. durch Indoktrinierung zu unterbinden) und
- *erfüllen* (d.h. er muss die schrittweise Realisierung des Rechts sicherstellen).¹⁴

Dazu gehört die kostenlose und verpflichtende Grundschulbildung, die Verfügbarkeit der schulischen Bildung in der Sekundarstufe für alle 10–14-Jährigen und der Zugang zu höherer Bildung für alle in gleicher Weise nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten. Gleichzeitig ist die verstärkte Elementarbildung für alle, die keine Grundschulbildung abgeschlossen haben, einbezogen. Erklärtes Ziel ist es, Analphabetismus zu beseitigen.¹⁵ Der UN-Millenniums-Gipfel hat den gleichen Zugang aller Kinder weltweit zur Grundschulbildung bis 2015 beschlossen. Die UN-Weltdekade der Alphabetisierung (2003-2012) unterstützt die Verwirklichung dieses Zieles, da heute immer noch 20 % der Erwachsenen der Weltbevölkerung des Lesens und Schreibens

des internationalen Menschenrechtsschutzes wichtige Elemente eines internationalen Überwachungssystems geschaffen worden. Diese Kontrollinstanzen sollen weiter ausgebaut und die Einhaltung völkerrechtlicher Verpflichtungen seitens der staatlichen Hoheitsgewalten überprüft werden. (Siehe dazu beispielsweise EuGH, 18. Juni 1991 – ERT, Rs. 260/89 – Slg. 1991, S. 2925, 2963f., Rn. 41, aber auch 42 und 44, die auf die Einhaltung völkerrechtlicher Verpflichtungen verweisen.) Vgl. weiter Dieter (2007a), S. 15ff.

¹¹ "Mit den sich außerhalb der staatlichen Organisation entfaltenden gesellschaftlichen Strukturen verbindet sich für viele eine positivere Konnotation; die ethische Rolle der Zivilgesellschaft wird dem Staat gegenüber deutlich betont." Klein (2006), S. 163. Siehe weiter <http://www.uni-potsdam.de/u/mrz/> sowie <http://www.humanrights.ch/home/de/Links/UNO-Menschenrechts-System/content.html>, 15. 9. 2008.

¹² Das Recht auf Bildung ist in folgenden Menschenrechtsdokumenten verankert: Art. 26 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), Art. 13 und 14 Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPWSKR), Art. 10 Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW), Art. 28 und 29 Kinderrechtskonvention, Art. 2 1. Zusatzprotokoll zur Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK), Art. 13 Amerikanische Konvention über die Menschenrechte, Art. 17 Afrikanische Charta über die Rechte des Menschen und der Völker.

¹³ vgl. Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) vom 20. Nov. 1989 (BGBl. 1992 II 121).

¹⁴ vgl. hier und im Folgenden Benedek & Nikolova-Kress (2004), S. 195ff., bes. S. 199.

¹⁵ vgl. <http://www.millenniumcampaign.de/>, 28. 9. 2008.

unkundig sind. Neben der Sicherstellung der *Verfügbarkeit* von Bildung von der Grund- bis zur Hochschule und der Gewährleistungspflicht der generellen Grundschulbildung hat der Staat für die *Zugänglichkeit* nach den Prinzipien der Gleichheit und der Nicht-Diskriminierung (für Mädchen wie Jungen, Behinderte) Sorge zu tragen. Zudem obliegt ihm die *Eignungsprüfung* der Schulen sowie die Verantwortung für die Anwendbarkeit der Bildungsmaßnahmen und die Anpassungen an die Bedürfnisse der Kinder und an gesellschaftliche Entwicklungen. Für die Bewältigung dieser Aufgaben ist die Förderung von Vielfalt und Kreativität erforderlich, wie sie mit der UN-Weltdekade "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" angeregt wurde.¹⁶

Die Eltern tragen Sorge für das Wohl ihrer Kinder und haben nach Artikel 26 Abs. 3 AEMR das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen. Dem Staat obliegt die Aufgabe, die menschenrechtliche Konformität der Bildungsangebote zu gewährleisten. Die Verweigerung von Bildung schadet dem Individuum ebenso wie der Gesellschaft und dem sozialen, wirtschaftlichen und demokratischen Fortschritt.

Die Maßnahmen zur Umsetzung des Rechts auf Bildung sind an bestehende Rahmen gebunden und – langwierig. Genannt werden vor allem die bekannten Berichtsformen:

- a) die Verbesserung des Monitorings durch Einführung verlässlicher Indikatoren wie Alphabetisierungsquoten, Einschulungsraten, Abschluss- und Drop-out-Statistiken, Statistiken zum Lehrer-Schüler-Verhältnis und über öffentliche Bildungsausgaben,
- b) das Staatenberichtssystem des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, aber auch
- c) die Schattenberichte ("shadow reports") durch die NGOs.

Die Weltbank hat die Kritik zumindest zur Kenntnis genommen und eine – wenn auch noch lose – globale Partnerschaft entwickelt, um einen schnelleren Fortschritt bei der Sicherstellung allgemeiner Grundschulbildung zu erreichen.

Global sind die anstehenden Aufgaben allerdings immer noch immens. Wolfgang Benedek, Direktor des European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy der Universität Graz, verweist in der gemeinsam mit dem Österreichischen Bundesministerium für Auswärtige Angelegenheiten herausgegebenen Schrift "Menschenrechte verstehen" besonders auf:

- *Armut* und Kinderarbeit in Verbindung mit Armut
- *Gesundheitsprobleme* von Lehrern und Schülern, besonders durch HIV/AIDS
- *Bewaffnete Konflikte*, die Kinder verwaisen lassen, gezielt Lehrer ausschalten und Kinder anfällig für die Rekrutierung als *Kindersoldaten* machen (die weltweiten Militärausgaben für nur 7 Tage könnten die Kosten der allgemeinen Grundschulbildung für 10 Jahre in Höhe von 7-8 Mrd. US-Dollar sicherstellen)

¹⁶ vgl. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 28. 9. 2008.

- *Genderfragen*, die den erschwerten Bildungszugang besonders für Mädchen thematisieren
- *Integrationsprobleme* von Behinderten und Minderheiten
- *Kommerzialisierung* von Bildung als Teil der Globalisierung.¹⁷

Der an die Bildungspolitik gerichtete o.a. Maßnahmenkatalog der UN-Konvention über die Rechte des Kindes fordert, "die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen" und es "auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft ..." vorzubereiten.¹⁸

Die Menschenrechte des Kindes basieren ausdrücklich *auf einem neuen Verständnis der kindlichen Entwicklung*, das die aktuellen gesellschaftlichen und pädagogischen und ganz besonders die psychologischen Erfahrungen einbezieht. Sie knüpfen an Erkenntnisse an, wie sie schon die Ärztin und interdisziplinär arbeitende Wissenschaftlerin Maria Montessori¹⁹ Anfang des vorigen (20.) Jahrhunderts nachdrücklich zum Ausdruck gebracht hatte:

"Die Menschheit kann auf eine Lösung ihrer Probleme [...] nur dann hoffen, wenn sie ihre Aufmerksamkeit und Energie auf die Entdeckung des Kindes sowie auf die Entwicklung der großen Potentialität der in ihrer Bildung begriffenen menschlichen Persönlichkeit konzentriert."²⁰

Allerdings schlummern viele der kindlichen Potentiale für die Entwicklung von Empowerment bis heute nach wie vor im Verborgenen. Empowerment, hier verstanden als Entdeckung und Stärkung der dem Menschen eigenen Ressourcen zur Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie, um die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten zu können, lässt sich nicht beschließen oder anordnen, so wie es in der Jurisprudenz üblich ist.

Im Rechtsraum herrschen Regeln und Normen; er schafft Sicherheit, so dass das Individuum Möglichkeiten zur vollen Entfaltung seiner Persönlichkeit erhält. Menschenrechtlich gesehen ist also die Sicherstellung der *Verfügbarkeit und Zugänglichkeit* von Lernangeboten maßgeblich. Weitgehend unberücksichtigt bleibt in diesem Zusammenhang noch eine neurowissenschaftlich fundierte Bestimmung von Lernangeboten und damit die Frage, *wie* diese Teilhabe für die allseitige Persönlichkeitsentwicklung konkret genutzt werden kann. Persönlichkeitsentfaltung und Empowerment bedürfen jedoch einer den menschlichen Bedürfnissen adäquaten pädagogischen Bereitstellung von überlieferungswerten Gütern und Kompetenzen.

¹⁷ vgl. Benedek & Nikolova-Kress (2004).

¹⁸ vgl. Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) vom 20. November 1989 (BGBl. 1992 II 121).

¹⁹ Parallel zu ihrer ärztlichen Tätigkeit in der Psychiatrie des Universitätsklinikums von Rom engagierte sie sich für Frauenemanzipation, Sozialreform sowie Bildungs- und Erziehungsfragen. Ihre Arbeit mit zum Teil schwer behinderten Kindern veranlasste sie, eine Erziehungs- und Unterrichtsmethode für behinderte Kinder zu konzipieren. Nach ihrem neuen Studium der Pädagogik, Experimentalpsychologie und Anthropologie entwickelte sie die Methode weiter für die Anwendung bei gesunden Kindern. Siehe ausführlicher Dieter (2007b).

²⁰ Montessori (1969), S. 2.

Die menschenrechtlichen Inhalte sind – auch hinsichtlich des Bildungsanspruchs – normative Reflexionen der gesellschaftlichen Verhältnisse, sowohl zeitlich, d.h. im historischen Längsschnitt, als auch räumlich, d.h. im historisch gewachsenen, räumlich-kulturellen Spektrum. Diese Inhalte vermögen nur das widerzuspiegeln, was der jeweilige "Zeitgeist" zulässt.

Bildung durch Willen?

Selbst im heutigen Alltagsverständnis ist der Bildungsbegriff immer noch regional verbreitet an eine "Formung" des Menschen nach Gottes Ebenbild gebunden. Bildung als Werte- und Wissensvermittlung ist nicht selten an Belehrungen durch einen mehr oder weniger autoritären Lehrenden gekoppelt, an "Erziehung", abgeleitet von ahd. *ziohan*, mhd. *ziehen*.²¹ Das erscheint verwunderlich, da der Begriff schon vor 250 Jahren durch Wilhelm von Humboldt (1767-1835) den semantischen Bestandteil der Selbstständigkeit, des Sich-Bildens *wiedererhalten* hat.²² Der aufgeklärte Mensch im Kantschen Sinn strebt selbst nach Bildung. Immanuel Kants (1724-1804) Wahlspruch der Aufklärung lautete: *"Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! [...] Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, u.s.w.: so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen."*²³

Mit seinem Appell forderte er, dass die Menschen ihre eigene Vernunft nutzen, sich aus bevormundenden Fesseln befreien, ihren Objektstatus aufgeben und Empowerment entwickeln.

Der Alltag zeigt nun aber, dass die Idee das eine ist, ihre Umsetzung jedoch etwas ganz anderes. Demokratische Strukturen durch Gewaltenteilung ermöglichen dem Individuum politische Teilhabe. Dennoch scheint die allen Individuen zugeschriebene "Mündigkeitsvermutung" in der Realdemokratie viel zu oft eine überfordernde Zumutung zu bleiben.²⁴ So genial Kants Vorstellungen waren und sind, als so unzureichend erweist sich die vorgeschlagene Handhabung. Mut allein genügt ebenso wenig wie der Antrieb durch die eigene Vernunft mit dem permanenten Vor-

²¹ Siehe ausführlich Dieter et al. (2008). Die historischen Wurzeln des europäischen Bildungsbegriffes reichen zurück bis zu den Menschenbildern der griechisch-römischen Antike:

- zum sophistischem Ansatz des Protagoras (um 480 bis 410 v. u. Z.), der im Menschen das Maß aller Dinge sah,
- zum moralphilosophischen Ansatz Platons (427 bis 347 v. u. Z.), in dem der Mensch erst Mensch wird, wenn er sich selbst zum Abbild des Göttlichen gestaltet,
- zur theologischen Sichtweise des Paulus (gest. 60 u. Z.): "Und Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde; zum Bilde Gottes schuf er ihn", nachzulesen im 1. Buch Moses.

²² Nach Humboldt ist Bildung die Anregung aller Kräfte des Menschen, um sich über die Aneignung der Welt zu einer selbst bestimmenden Persönlichkeit entwickeln zu können. Wilhelm von Humboldt war von 1809 bis 1819 im Preußischen Staatsdienst tätig. Nachdem die allgemeine Schulpflicht in Preußen bereits seit 1736 durch die Principia regulativa eingeführt war, entstand in seiner Amtszeit als Sektionschef für Kultus und Unterricht im Ministerium des Innern ein neu gegliedertes Bildungssystem, das allen Schichten mehr Chancen zum Bildungserwerbs sichern sollte. Vgl. http://www.hu-berlin.de/ueberblick/geschichte/wilh_html, 1. 8. 2008.

²³ Kant (1784), S. 2.

²⁴ vgl. Duss-von Werdt (2005), S. 245.

satz: "Ich soll." Wer will schon immer "sollen"? Der Neurowissenschaftler, Philosoph und Lernforscher Manfred Spitzer findet Kants Idee genial, aber für das Leben leider völlig ungeeignet – denn der Wille ist wissenschaftlich nachgewiesenermaßen leider eine verbrauchbare Ressource.²⁵ Vermutet hatte man das seit jeher, was Topoi wie: "Der Geist ist willig, das Fleisch ist schwach" belegen. Ergo blieb es wie gehabt: Dem Willen wurde – aus Tradition, Gewohnheit, Unkenntnis – durch Gewalt Nachdruck verliehen.

Bis zum Zeitalter der Aufklärung lag Bildung hauptsächlich in der Verantwortung der Eltern, ehe in den einzelnen Ländern des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation die allgemeine Schulpflicht zwischen dem 17. und 19. Jahrhundert eingeführt wurde. In Württemberg war bereits in der großen Kirchenordnung von 1559 eine Schulpflicht (zumindest für Jungen) festgelegt worden, die allgemeine Schulpflicht wurde 1649 eingeführt. In Preußen regelten die *Principia regulativa* von 1736 die öffentliche Bildungspolitik, in Bayern ein Gesetz von 1802.²⁶ Anschauliche Eindrücke zum früheren Schulalltag, über rigide Erziehungsmethoden²⁷ ebenso wie über fortschrittweisende Reformideen²⁸, vermitteln deutsche Schulmuseen.²⁹ Die Schulpflichtgesetze blieben über das 18./19. Jahrhundert hinweg allerdings eher Absichtserklärungen, da dem Staat die flächendeckende Infrastruktur fehlte. Es mangelte an Schulgebäuden, an Lehrern und auch an einer staatlichen Kultusbürokratie. Erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde systematisch daran gearbeitet, diese Voraussetzungen schrittweise zu schaffen sowie Aspekte des Rechts auf Bildung auf einfachgesetzlicher Ebene anzuerkennen oder in die Landesverfassungen zu übernehmen. An der Bildungsformel: Moralische Erziehung plus Elementarwissen (bei den Mädchen statt Grundwissen die Entwicklung häuslicher *Grundfähigkeiten*) änderte sich jedoch nicht viel. Daran konnten auch verschiedene reformpädagogische Ansätze in den zwanziger Jahren wenig ändern. Autoritäten verlangten Folgsamkeit und unterwürfigen Respekt, ob von den Kindern im Elternhaus und in der Schule, von den jungen Männern beim Militär oder von den Frauen in der Ehe – auch in Deutschland bis tief in das 20. Jahrhundert hinein. Das mittelalterliche Menschenbild hatte den Leib als bloße Hülle der einzig wertvollen ewigen Seele gering geschätzt und den Glauben für ihre Machtzwecke institutionalisiert. Es hatte eine ebenso nachhaltige Wirkung hinterlassen wie das Wolfsgesetz ("Fressen oder gefressen werden"). Gewalt war das probate Mittel, Gehorsam zu erzwingen, nicht selten im Glauben, dem anderen damit "Gutes" zu tun.

Um diese Handlungsmuster zu durchbrechen, erweist sich die zivile Gewalt des Rechts als wirksam. Das juristische Gewaltverbot dokumentiert gesellschaftlichen Wandel und schafft nachweislich³⁰ ein Achtungszeichen, das physische Gewalt

²⁵ vgl. Spitzer (2007a), S. 39ff.

²⁶ Ein interessantes Bild zeichnet die Studie über die weibliche Bildung vom Mittelalter bis zum 20. Jh., siehe bes. Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert: "Gelehrtes Frauenzimmer" und "gefällige Gattin", <http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/browei94/kap8.pdf>.

²⁷ siehe ausführlicher u.a. <http://www.sfz-sulzbach-rosenberg.de/schulmuseum.php>, 28. 9. 2008.

²⁸ Näheres unter <http://www.reckahn.com/>, 28. 9. 2008.

²⁹ siehe auch Kurth (2003).

³⁰ siehe ausführlicher Bussmann (2008).

in der Kindererziehung und im Alltagsleben generell zu thematisieren, zu ahnden und zu unterlassen hilft. Gleichzeitig unterstützt das Verbot die Entwicklung neuer zwischenmenschlicher Umgangsstrategien. Weltweit ist körperliche Züchtigung in (erst!) 24 Staaten verboten. Physische Gewalt durch Lehrer war in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst untersagt, dann partiell erneut eingeführt worden und gewohnheitsrechtlich sogar durchgängig anerkannt. Teilweise erst Jahrzehnte später wurde die Prügelstrafe im Klassenzimmer wieder abgeschafft – in Bayern 1970, in Baden-Württemberg erst 1976.³¹ Ein prinzipielles Verbot hat die Bundesregierung aber erst im Jahr 2000 gesetzlich beschlossen.³²

Betrachtet man die traditionellen Praktiken neuzeitlicher Schule, so war der Gebrauch physischer Gewalt ein Indiz für das *generelle* Verständnis von Bildung und Erziehung. Autorität des Lehrers, Frontalunterricht, Einforderung von Disziplin etc. waren und sind vielfach bis heute Methoden einer "Bildungsvermittlung". Nicht die Bedürfnisse des Kindes, sondern die vermeintlichen Interessen der Gesellschaft bestimmen die Vorstellung von Bildung. Aus diesem Blickwinkel ist es durchaus nachvollziehbar, dass das Problem der Bildung lediglich mit der Festlegung von Inhalten, denen man einen hohen Bildungswert zumaß, zu lösen versucht wurde. So wurde die Sachkonzentriertheit von Bildung Markenzeichen der westlichen, die Kontextorientiertheit die der asiatischen Kultur. Dennoch unterscheiden sie sich nicht in der Art der "Vermittlung" durch Strenge.

Noch Ende des 20. Jahrhunderts wurden in der einschlägigen deutschen schulpädagogischen Literatur drei aktuelle Bildungstheorien beschrieben:

1. die "materiellen" Bildungstheorien, "die einen Kanon von Inhalten zu bestimmen suchen, deren Beherrschung 'am Ende' Bildung gewährleisten soll [...]."
2. die "formalen" Bildungstheorien, die "das Auswahldilemma aufzulösen (versuchen), indem sie den Bildungsinhalt nicht mehr als 'Gut', sondern als 'Mittel' betrachten, an dem sich die 'Kraft' des Menschen entfalten und seine Bildung vollziehen soll (z.B. 'logisches Denkvermögen' durch Erlernen von Latein, 'Gedächtnistraining' durch das Erlernen von Gedichten)."
3. die darüber hinausgehende "kategoriale" Bildungstheorie nach Klafki³³, die offene Fragen der ersten beiden Ansätze zu überwinden sucht. "Sie geht davon aus, dass Bildung sich immer nur in der Vereinigung materialer und formaler Aspekte ereignet. In diesem Sinne steht jede Auswahl von Bildungsinhalten sowohl unter dem materialen Anspruch der Sache (in aktueller Sprache: Wissenschaftsorientierung) als auch unter dem formalen Bildungsanspruch der Person (in aktueller Sprache: Schülerorientierung)."³⁴

³¹ vgl. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,330794,00.html>, 28. 9. 2008.

³² siehe ausführlich u.a. Göbel (2005).

³³ siehe ausführlicher <http://www.parle.de/klafki.html>, 26. 9. 2008.

³⁴ Hintz et al. (1993), S. 46f.

Die Gemeinsamkeit der drei Ansätze besteht nach Ansicht der Autoren darin, dass "jede Bestimmung dessen, was Bildung [...] ausmachen soll, allemal historisch und gesellschaftlich bestimmt", d.h. allein moralisch abgeleitet ist.³⁵

Bleibt die Frage, ob ein Perspektivwechsel hin zum Lernenden und speziell zum Kind und seinen Bedürfnissen unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse dem Bildungsverständnis neue Impulse geben könnte.

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse über Lernen

Das Gehirn des Menschen hat sich im Laufe von mehr als fünfzig Millionen Jahren evolutionär ausgeprägt, Muster angelegt und Strukturen entwickelt, die dem Menschen die Orientierung in der Welt erleichtern.³⁶ Der moderne Mensch, der *Homo sapiens*, begann sich vor etwa 200 000 Jahren zu entwickeln. Etwa 100 000 Jahre später hatte sich der Körperaufbau des späten *Homo sapiens* so weit verfeinert, dass er äußerst effizient und dauerhaft überlebensfähig war. Die damals ausgeprägte Anatomie und Funktionsweise unterscheidet sich kaum mehr von der des heutigen Menschen.³⁷ Das heißt aber auch, dass neuronale Strukturen, die dem urzeitlichen menschlichen Überlebensbedürfnis angepasst worden waren, bis heute existieren.

Neurowissenschaftliche Forschung beschäftigt sich (u.a. in Zusammenarbeit mit der evolutionären Anthropologie) generell mit den *natürlichen Prozessen* der Bildung als *Einheit von körperlicher und geistiger Entwicklung*. Dazu ist es wichtig, zunehmend besser herauszufinden, wie das Gehirn arbeitet, d.h. wann es was an welcher Stelle tut. Dank bildgebender Verfahren ist es heute möglich, dem Gehirn dabei zuzuschauen. Bereits in der kurzen Zeit von knapp zwei Jahrzehnten gelang es dadurch, grandiose Erkenntnisse zu gewinnen, die der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer zudem noch anschaulich zu erläutern vermag und damit der breiten Öffentlichkeit erst zugänglich macht.³⁸ Seinem Ausspruch: "*Lernen zu verstehen heißt, das Gehirn zu verstehen*"³⁹, kann man durchaus den Status eines interdisziplinären Leitgedankens zugestehen.

In seinem über 500 Seiten umfangreichen Buch "Lernen" schreibt Spitzer: "Gehirne funktionieren wie äußerst effektive *Informationsstaubsauger*, die gar nicht anders können, als alles Wichtige um uns herum in sich aufzunehmen und auf effektivste Weise zu verarbeiten. Dass wir Menschen wirklich zum Lernen geboren sind, beweisen alle Babies. Sie können es am besten, sie sind dafür gemacht; und wir hatten noch keine Chance, es ihnen abzugewöhnen."⁴⁰ Das Gehirn lernt also immer –

³⁵ vgl. ebd.

³⁶ vgl. Schirp (2006), S. 102.

³⁷ siehe weiter <http://www.evolution-mensch.de/thema/arten/sapiens.php>, 28. 9. 2008.

³⁸ vgl. bes. Spitzer (2003, 2004, 2005, 2006b, 2007a); weiter auch Gehirn und Geist (2006), Wissenschaftsmagazin – Forschung Frankfurt (2006), oder auch den Überblick von Blackmore & Frith (2006).

³⁹ Spitzer (2006a), S. 23.

⁴⁰ Spitzer (2007b), S. 10.

übrigens auch im Alter, dann nur langsamer und anders.⁴¹ Diese hocheffiziente Tätigkeit vollzieht das Gehirn Tag und Nacht – auch nachts, da räumt es nämlich auf.⁴²

Da das Gehirn unablässig mit Reizen bombardiert wird, reicht das Filtern und Sortieren (d.h. der Ablauf der Informationsverarbeitungsprozesse von unten nach oben) allerdings nicht aus. So hat sich eine Vorstrukturierung der Materialflut bewährt. Das Gehirn leistet diese Strukturierung auf interessante Weise, indem es ständig damit beschäftigt ist, das Geschehen um uns herum vorauszusagen. Der "Geschichtenerzähler"⁴³ berechnet nach seinen Erfahrungen, was passieren könnte. Das Ergebnis braucht nicht gespeichert zu werden, es ist ja schon vorhanden. Wenn es aber anders geschieht – besser als erwartet, wird es als Gelerntes gespeichert. Auf diese Weise hat die Menschheit ihre Erfahrungen gesammelt. In der Komik wird mit dieser angeborenen Fähigkeit des Gehirns, diesem internen Schlüsseziehen, ganz bewusst gespielt. Ein Beispiel vom Arzt und Kabarettisten Eckart von Hirschhausen soll es verdeutlichen. Stellen Sie sich vor:

Die Mutter versucht, ihren Sohn für die Schule zu wecken. Keine Reaktion. Beim dritten Anlauf der Mutter reagiert der Sohn schlaftrunken: "Nenn mir nur zwei Gründe, warum ich zur Schule gehen sollte!" [Gedankenpause] "Mein Sohn, du bist 46 Jahre und der Direktor."⁴⁴

Hirnstrukturen befinden sich ständig im Wandel, verändern sich unablässig. Wie aber gelangen die Informationen aus der Außenwelt in unseren Kopf und wie geht das "neurotechnisch" vor sich?

Die Umwelt findet ihren Weg über die Sinnesorgane, die "Eingangspforten", in unser Gehirn. Die Sinneszellen in Auge, Ohr, Haut, Nase und Mund wandeln Licht, Schall, Druck und Stoß oder chemische Eigenschaften in Impulse um. "Trifft Licht auf unsere Augen, werden auf der Netzhaut Impulse erzeugt; trifft Schall an das Ohr, werden im Innenohr Impulse erzeugt [...] Diese Impulse – man nennt sie auch Aktionspotenziale – haben keine Farbe, sie riechen nicht und schmecken nicht. Sie lassen sich mathematisch als Einsen (Impuls vorhanden) und Nullen (kein Impuls) beschreiben. Sie haben immer und überall die gleiche Form und werden von Nervenfasern – den Axonen – zu anderen Nervenzellen geleitet. An diesen wird ein Impuls auf chemischem Weg von der Nervenfaser auf das nächste Neuron übertragen."⁴⁵ Diese Impulsübertragung von einem Neuron zum anderen geschieht an einer Synapse. "Sie kann mehr oder weniger stark sein, und es hängt von der Stärke der synaptischen Verbindung ab, ob ein Impuls einen großen oder einen kleinen Effekt auf die Erregung des nachfolgenden Neurons hat. Der gleiche Impuls kann also an verschiedenen Synapsen ganz unterschiedlich wirken: Ist die synaptische Verbindung stark, wird das nachfolgende Neuron stark erregt, ist die Verbindung schwach, geschieht am nachfolgenden Neuron wenig."⁴⁶

⁴¹ vgl. Spitzer (2005), S. 83ff., und Spitzer (2007b), S. 10f., 240ff.

⁴² vgl. Spitzer (2005), S. 31ff.

⁴³ vgl. Spitzer (2007a), S. 9ff.

⁴⁴ frei nach Hirschhausen (2006).

⁴⁵ Spitzer (2007b), S. 41.

⁴⁶ ebd., S. 42f.

Schon flüchtige Eindrücke hinterlassen Spuren im Gehirn. Diese Spuren sind neuronale Vertretungen der Außenwelt, sogenannte Repräsentationen. Spitzer schreibt, dass Gehirne und deren Bausteine, die Nervenzellen (Neuronen), darauf spezialisiert sind, bestimmte Aspekte aus der Umwelt zu vertreten. Dabei handelt es sich nicht nur um Repräsentationen, die für wahrgenommene Dingen stehen, sondern auch Tätigkeiten (aus dem Glas trinken oder Radfahren), Zusammenhänge (Feuer spendet Wärme), Werte (mit vereinten Kräften mehr schaffen oder aber Steuern hinterziehen ist gerecht – je nachdem, wie man es gelernt hat) oder auch Ziele, Sprache, unser eigener (räumlicher) Körper, sind in unserem Gehirn repräsentiert ebenso wie körpereigene Zustände wie Anspannung, Angst oder Wut. All diese Repräsentationen werden ständig gebildet, sind aber oft unbemerkt.⁴⁷

Für die Entwicklung eines Kindes ist es förderlich, ihm Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen. "Auch im Hinblick auf unsere geistige Nahrung brauchen wir nicht nur Kalorien, sondern ausgewogene, unseren Bedürfnissen jeweils angepasste Kost."⁴⁸ Der kindliche Lernprozess beginnt nachgewiesener Maßen bereits im Mutterleib aufgrund der Reifung der Sinne.⁴⁹ Ein Säugling kommt mit rund 100-120 Milliarden Gehirnzellen, einem deutlichen Überschuss, auf die Welt. Da Kinder ihre Identität durch Lernen erst aufbauen, rentiert sich diese körpereigene Vorsorge. Ungenutzte Zellen werden später wieder abgebaut. Aber Vorsicht vor einem Überfluss an Sinnesreizen! Auf die innere Konsistenz kommt es an, damit sich "lebenstüchtige" Netzwerke bilden können – denn unsere Fähigkeit, die Welt zu meistern, steckt in den synaptischen Verbindungen zwischen den Nervenzellen in unserem Gehirn.

Im Scanner kann man verfolgen, wann und unter welchen Voraussetzungen bestimmte Gehirnareale aktiv werden, und so ihre Aufgaben und Zuständigkeiten erforschen: Der Hippocampus z.B. ist der "Neuigkeitsdetektor". Durch ihn lernen wir schnell wichtige, dem Gehirn bis dahin nicht bekannte Einzelheiten.⁵⁰

Die Großhirnrinde (Kortex) ist im Gegensatz dazu eine "Regelextraktionsmaschine". Sie generiert aus Beispielen Regeln, die dann einen eigenen neuronalen Status erhalten. Spitzers sprachliche Anwendungsbeispiele kann man wunderbar fortsetzen: Stellen Sie sich vor, es gibt Frösche, die floxen und blutieren können. Nun bilden Sie für die vollendete Gegenwart jeweils das Partizip: Ich habe gesehen, dass die Frösche gestern [] und [] sind. Obgleich es diese Verben im Deutschen nicht gibt, sind gewiss auch in Ihrem Satz die Frösche gefloxt und blutiert (anstatt geblutiert). Das Gehirn stellt also eigenständig Regeln auf und besitzt damit Mechanismen für Einzelnes ebenso wie für Allgemeines.⁵¹

Die innere Struktur und Funktionsweise der Großhirnrinde ist so beschaffen, dass bestimmte Neuronen dann aktiviert werden, wenn ein ganz entsprechender Input registriert wird. Neuronen, die auf ähnlichen Input ansprechen, liegen geordnet beieinander auf dem (wenn man es ausrollen würde) ein Viertel Quadratmeter großen und fünf Millimeter dicken Geflecht aus 20 Milliarden Neuronen.

⁴⁷ vgl. ebd., S. 12f.

⁴⁸ ebd., S. 3.

⁴⁹ ebd., S. 225.

⁵⁰ vgl. ebd., S. 34ff.

⁵¹ Spitzer (2006a), S. 25.

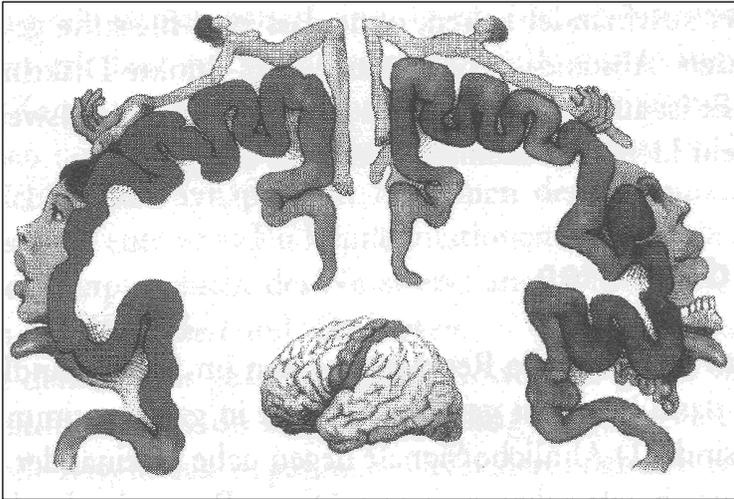


Abb.: Motorischer (links) und sensorischer (rechts) Penfieldscher Homunkulus.⁵²

Der Penfieldsche Homunkulus (siehe Abb.) veranschaulicht die Zuständigkeiten der neuronalen Areale der Großhirnrinde.⁵³ Anders ausgedrückt steht er für bestimmte Arten von Empfindung oder Motorik und deren Repräsentationen im Gehirn. Betrachtet man, wie viel "Raum" allein die Hände und die einzelnen Finger einnehmen, kann man leichter die übertragene Bedeutung des Wortes "begreifen" verstehen. Wenn man sich zudem noch bewusst macht, dass die kortikalen Neuronen über alle Sinne von äußeren Einflüssen angeregt werden können und sich zudem auch untereinander aktivieren, wird die immense Wirkungskraft eines "Lernens mit allen Sinnen" noch verständlicher. Das kortikale Gehirn baut sich in Abhängigkeit des zu verarbeitenden Inputs, dazu gehören die zu verarbeitenden Signale ebenso wie die internen Funktionszustände, stetig um. Diese permanente Ver- und Entknüpfung neuronaler Verbindungen ist die Neuroplastizität, die Fähigkeit, sich auf immer neue Situationen einzustellen.⁵⁴

Die Großhirnrinde, die Input verarbeitet, Netzwerke auf- und umbaut, Regeln generiert, Output erzeugt und weiterleitet, ist eine Art "Vielzweckbau".⁵⁵

Im Gegensatz dazu sind andere, kleinere Bereiche des Gehirns hoch spezialisierte Prozessoren, die für eine ganz spezifische Funktion optimiert wurden.⁵⁶ Die Mandelkerne z.B., die ihren Platz tief im Temporalhirn haben, tragen dazu bei, dass wir uns fürchten. Sie helfen, unangenehme Erlebnisse schnell zu lernen. Sie sind

⁵² nach Posner & Raichle (1996), modifizierte Version von Spitzer (2007b), S. 101.

⁵³ vgl. hier und im Folgenden zum Kortex: Spitzer (2007b), S. 99ff.

⁵⁴ vgl. ebd., S. 119.

⁵⁵ vgl. ebd., S. 99.

⁵⁶ vgl. ebd., S. 99.

sogar – evolutionär bedingt – dafür zuständig, dass wir mehr können als wissen.⁵⁷ In der Gefahrensituation ist es eben *nicht* notwendig, über Sachverhalte referieren zu können, sondern so schnell wie möglich zu reagieren. Dennoch ist Furcht kein brauchbarer "Bildungsgehilfe" – und schon gar nicht die von Autoritäten durch Gewalt erzeugte Angst:

"Große Angst bewirkt zwar schnelles Lernen, ist aber kognitiven Prozessen nicht förderlich und verhindert zudem genau das, was beim Lernen erreicht werden soll: Es geht nicht um ein einzelnes Faktum, sondern um die Verknüpfung des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten und um die Anwendung des Gelernten auf viele Situationen und Beispiele."⁵⁸

Genau das, was mit dem Recht auf Bildung in Art. 26 AEMR angestrebt wird, "*die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit*" und ein damit verbundenes Empowerment, kann weder durch rigide Forderungen noch wiederholte Predigten erreicht werden. Das gelingt erst dann, wenn dem Individuum die stressfreie Entwicklung eines eigenständigen Denkvermögens und individueller Kompetenzen zugestanden wird – nicht durch ein Maximum an Faktenwissen, nicht durch inhaltsleeres Pauken oder weltfremde, formale Logik, sondern durch ein in sich konsistentes System.

Die Neurowissenschaften können anhand mannigfaltiger Studien mit Hilfe des Scanners bereits vielfältige Auskünfte über die Tätigkeit unseres Gehirns geben und helfen, Lernen zu verstehen. Die Zeit ist reif, diese Impulse aufzugreifen und neue Handhabungsstrategien zu finden und zu praktizieren, die die natürlichen Lernprozesse unterstützen. Vielversprechende erste Ansätze gibt es schon, wie u.a. Rosenbergs Ansatz der gewaltfreien Kommunikation⁵⁹, einschließlich der Wolfs- und Giraffensprache, die natürlichen Vorgängen entspricht und die individuelle Perspektive respektiert. Ein anderer Ansatz, der den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen standhält, ist schon vor einhundert Jahren von Maria Montessori entwickelt worden und es wert, weiterverfolgt und ausgebaut zu werden:

"Was ist Freiheit des Kindes? Die Freiheit ist dann erlangt, wenn das Kind sich seinen inneren Gesetzen nach, den Bedürfnissen seiner Entwicklung entsprechend, entfalten kann. Das Kind ist frei, wenn es von der erdrückenden Energie des Erwachsenen unabhängig geworden ist. [...] Wir schließen damit nicht die Notwendigkeit der Kulturübermittlung, noch die notwendige Disziplin und auch nicht die Notwendigkeit des Erziehers aus. Der Unterschied ist allein der, daß in dieser Freiheit die Kinder voll Freude arbeiten und sich die Kultur durch eigene Aktivität erwerben, daß die Disziplin aus dem Kind selbst entsteht."⁶⁰

⁵⁷ vgl. ebd., S. 62.

⁵⁸ ebd., S. 161.

⁵⁹ vgl. Rosenberg (2005, 2004).

⁶⁰ Montessori (1988), S. 23f.

Spitzer bestätigt die These der Montessori, indem er auf Studien verweist, die zeigen, dass es das freiwillige und durch die Sache selbst motivierte Üben ist, das uns weiterbringt.⁶¹

Die Menschenrechte sind um Teilhabe des Individuums bemüht, auch um die grundlegende Teilhabe an Bildung, die die Staaten gewährleisten sollen. Dabei geht es um Zugänglichkeit und Verfügbarkeit für jedermann, nicht um ein Aufzwingen einer über die Köpfe der Bildungshungrigen hinweg getroffenen Auswahl an Inhalten und Methoden. Wir Menschen sind zwar vertraut damit, moralische Urteile über andere abzugeben, wenn sie unsere eigenen Werturteile, d.h. die unseres "Geschichtenerzählers" nicht mittragen. Moralische Urteile inspirieren jedoch dazu, *über andere* zu reden anstatt *mit* ihnen. Sobald wir selbst das Objekt einer solchen Kritik sind, finden wir es unangenehm. Wäre es dann nicht angemessen zu lernen, Werturteile zu benutzen und auszudrücken? Werturteile, wie Marshall Rosenberg sie versteht, spiegeln unsere Überzeugungen über optimale Entfaltungsmöglichkeiten des Lebens wider und regen dazu an, *miteinander* zu reden. Sie berücksichtigen die Perspektiven und verletzen nicht, weil sie sich zu den inneren Bedürfnissen des Lebens synchron verhalten – ein Maßstab, der generell Bildungsangebote auszeichnen sollte. Das würde auch einer Entwicklung von Kompetenz und Empowerment entgegenkommen und diese erleichtern, weil es den natürlichen Prozessen von Körper und Geist nicht entgegenwirkt. Kompetenz und Empowerment gehen einher mit einer Entdeckung und Stärkung der dem Menschen eigenen Ressourcen zur Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie. Erst dadurch erhält das Individuum die Möglichkeit, die eigenen Lebenswege und Lebensräume aktiv und verantwortlich gestalten zu können.

Literaturangaben

- AEMR (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. *Siehe* UNO-Menschenrechts-System, <http://www.humanrights.ch/home/de/Links/UNO-Menschenrechts-System/content.html>, 15. 9. 2008.
- Benedek, Wolfgang / Nikolova-Kress, Minna (Hg., 2004): Menschenrechte verstehen. Ein Handbuch zur Menschenrechtsbildung (Graz 2004).
- Beuster, Frank (2006): Die Jungen-Katastrophe. Das überforderte Geschlecht (Reinbek 2006).
- Birnbacher, Dieter (1995): Mehrdeutigkeiten im Begriff der Menschenwürde. <http://www.gkpn.de/singer2.htm>, 28. 9. 2008.
- Blakemore, Sarah Jane / Frith, Uta (2006): Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß (München 2006).
- Bueb, Bernhard (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift (München 2006).
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2004): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen (4., akt. und erw. Aufl., Bonn 2004).

⁶¹ vgl. Spitzer (2007b), S. 274.

- Bussmann, Kai-D. (2008): Report über die Auswirkungen des Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung. Vergleich der Studien von 2001/2002 und 2005. Eltern-, Jugend- und Expertenbefragung. <http://www.bmj.bund.de/files/-/1375/Bussmann%20Report.pdf>, 28. 9. 2008.
- Caspary, Ralf (Hg., 2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik (4. Aufl., Freiburg i. Br. 2006).
- Dieter, Anne (2007a): Menschenrechte und Mediation – Wege zur Verwirklichung eines menschenwürdigen Lebens. (Potsdam 2007), S. 15ff.; <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1507/>, 28. 9. 2008.
- Dieter, Anne (2007b): Maria Montessori und das Recht der Kinder auf Bildung. (Potsdam 2007), <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1508/>, 28. 9. 2008.
- Dieter, Anne / Martaguet, Laurent / Wolf, Catherine (2008): Simone de Beauvoir zum 100. Geburtstag: Eine biographische Skizze aus menschenrechtlicher Perspektive, S. 14. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1658/>, 28. 9. 2008.
- Duss-von Werdt, Joseph (2005): homo mediator. Geschichte und Menschenbild der Mediation (Stuttgart 2005).
- Gehirn und Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung (2006): Angriff auf das Menschenbild. Heft 1, 2006.
- Göbel, Andreas (2005): Vom elterlichen Züchtigungsrecht zum Gewaltverbot. Verfassungs-, straf- und familienrechtliche Untersuchung zum § 1631 Abs. 2 BGB. Studien zum Familienrecht, Bd. 7. (Hamburg 2005).
- Hintz, Dieter / Pöppel, Karl Gerhard / Rekus, Jürgen (1993): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. (Weinheim, München 1993).
- Hirschhausen, Eckart von (2006): Schon gewusst? Wissenschaftler erklären Kindern die Welt. Audio-CDs, Folge 4: Das kleine ABC der Neuronen / Über das Geheimnis des Lachens. (Hörbuch, Südwestrundfunk, Baden-Baden 2006).
- Höffe, Otfried (2001): Wessen Menschenwürde? *Die Zeit*, 6 (2001), 31. 1. 2001, nach http://www.zeit.de/2001/06/200106_embryo.iii.xml, 28. 9. 2008.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (Kant-Werke, Bd. 11, S. 53.) *In: Digitale Bibliothek, Band 2: Philosophie* (Directmedia, Brasov, o.J.).
- Klein, Eckart (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Zivilgesellschaft beim Schutz der Grundrechte der Bürger. *MenschenRechtsMagazin*, Nr. 2 (2006), S. 161-167.
- Kurth, Winfried (2003): Schule und politische Sozialisation. Der heimliche Lehrplan. *In: Ottmüller, Uta / Kurth, Winfried (Hg.): Trauma, gesellschaftliche Unbewusstheit und Friedenskompetenz. Jahrbuch für Psychohistorische Forschung* 3 (2002) (Mattes Verlag, Heidelberg 2003), S. 183-214.
- Meyers Lexikon (1997), enthalten auf LexiROM, Version 3.0 (Bibliographisches Institut, Mannheim / Microsoft Corporation, 1997).
- Montessori, Maria (1969): Die Entdeckung des Kindes. Hg. u. eingel. von Oswald, Paul / Schulz-Benesch, Günther (Freiburg / Basel / Wien 1969).
- Montessori, Maria (1988): Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. (7. Aufl., Heidelberg / Wiesbaden 1988).
- Nowak, Manfred (2002): Einführung in das Internationale Menschenrechtssystem. (Wien 2002).
- Posner, Michael I. / Raichle, Marcus E. (1996): Bilder des Geistes – Hirnforscher auf den Spuren des Denkens. (Heidelberg 1996).

- Rosenberg, Marshall B. (2004): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation – ein Gespräch mit G. Seils. (7. Aufl., Freiburg 2004).
- Rosenberg, Marshall B. (2005): Gewaltfreie Kommunikation – Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen – Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten (6. Aufl., Paderborn 2005).
- Schirp, Heinz (2006): Neurowissenschaften und Lernen. *In*: Caspary (2006).
- Spitzer, Manfred (2003): Verdacht auf Psyche. Grundlagen, Grundfragen und Grundprobleme der Nervenheilkunde (Stuttgart / New York 2003).
- Spitzer, Manfred (2004): Von Geistesblitzen und Hirngespinnsten. Neue Miniaturen aus der Nervenheilkunde (Stuttgart 2004).
- Spitzer, Manfred (2005): Frontalhirn an Mandelkern. Letzte Meldungen aus der Nervenheilkunde (Stuttgart / New York 2005).
- Spitzer, Manfred (2006a): Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. *In*: Caspary (2006).
- Spitzer, Manfred (2006b): Gott-Gen und Großmutterneuron. (Stuttgart 2006).
- Spitzer, Manfred (2007a): Vom Sinn des Lebens. Wege statt Werke (Stuttgart / New York 2007).
- Spitzer, Manfred (2007b): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens (Berlin / Heidelberg 2007).
- Studie über die weibliche Bildung vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert. <http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/browei94/kap8.pdf>, 28. 9. 2008.
- Wissenschaftsmagazin – Forschung Frankfurt (2006). Geist und Gehirn. Heft 4 (2006).