

Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen

Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen

Die Autor*innen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isabella Benischek, BEd MA – Lehramtsstudium für Haupt-, Volks-, Sonder- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium der Pädagogik an der Universität Wien, Hochschulprofessorin sowie Leiterin des Instituts Ausbildung St. Pölten.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isabella Benischek, BEd MA
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
Institut Ausbildung St. Pölten
Wiener Straße 38
A-3100 St. Pölten
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5781-9795>
e-mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Beer, BEd – Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Hochschulprofessorin für Professionalisierung im Lehrberuf.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Beer, BEd
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
Wiener Straße 38
A-3100 St. Pölten
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7973-0312>
e-mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at



Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen

Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen

Die Autor*innen

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd – Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Habilitation an der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt (Schulpädagogik), Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft.

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
Wiener Straße 38
A-3100 St. Pölten
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4919-1867>
e-mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at



DDr. Oskar Dangl, Studium der Theologie und der Pädagogik; Prof. i.R.; Tätigkeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Lehrbeauftragter an der HAUP und an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Mag. Dr. Dr. Oskar Dangl
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2582-4401>
e-mail: oskar.dangl@univie.ac.at



Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen

Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen

Abstract

Demokratie braucht als Grundlage eine politische Kultur, die von einem verbindenden Ethos getragen ist. Zu den tragenden Elementen einer solchen Kultur zählen unter anderem die Menschenrechte sowie die Kinderrechte. Im Rahmen eines empirisch-quantitativen Forschungsprojekts an der KPH Wien/Niederösterreich wurden Lehramtsstudierende, Lehrende und Bürger*innen zur Akzeptanz von Kinderrechten befragt.

Schlagworte

Kinderrechte – Menschenrechte – Demokratiebildung – Partizipation

Participation as a Prerequisite for the Formation of the Democratic

On the Acceptance of Children's Rights in the Attitudes of Adults

Abstract

Democracy requires, as its foundation, a political culture sustained by a unifying ethos. Among the essential elements of such a culture are human rights as well as children's rights. As part of an empirical-quantitative research project at the University College of Teacher Education Vienna/Krems, student teachers, educators, and citizens were surveyed regarding their acceptance of children's rights.

Keywords

participation – education for democracy – human rights – Children's rights

1. Theorierahmen: Demokratie und Partizipation

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts proklamierte man noch das „Ende der Geschichte“ im Sinne eines weltweiten Sieges der Demokratie über diktatorische politische Systeme.¹ Heutzutage skizzieren sogar einzelne Systemtheoretiker*innen ein Worst-Case-Szenario des drohenden Endes der Demokratien, ausgelöst durch multiple Krisen, allen voran die globale Klimakrise.² Das Blatt scheint sich vollkommen gewendet zu haben. Wir leben im Kontext des Anthropozäns in einer „Welt der allgemeinen Unanständigkeit“, geprägt von der Auslöschung der Moral. Das erste Opfer der Krise sind die Menschenrechte.³ Mit den Menschenrechten droht auch die liberale Demokratie unterzugehen. Konsensuale und mehrheitsfähige Methoden der gemeinsamen Transformation zu entwickeln, ist nämlich schwierig, „während es sehr leicht ist, auf autoritäre oder antidemokratische Verfahren zurückzugreifen“⁴. Die Frage lautet: „Wie kann man die Konzeption der Würde im Zeitalter des Anthropozäns denken und vor allem schützen?“⁵ Es gilt, „nicht nur Verletzungen der Würde der Person, sondern auch der Idee der Demokratie aufzudecken“, da die Unwürde „die Moral außer Kraft setzt, die das Schicksal der Demokratien bestimmt“⁶. Die Demokratie braucht als Grundlage eine politische Kultur, die von einem verbindenden Ethos geprägt ist. Zu den tragenden Elementen einer solchen Kultur zählen Solidarität und Brüderlichkeit/Geschwisterlichkeit.⁷

Brüderlichkeit/Geschwisterlichkeit als drittes Prinzip der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR)⁸ ist ein moralischer Begriff, der die Gesellschaft prägen soll und die moralische Grundlage des Rechts darstellt. Er steht für die Dimension der Partizipation und des Miteinanders. Davon hängt auch die Akzeptanz der Demokratie ab.⁹ Die auf dieser moralischen Grundlage fußenden Menschenrechte bilden den Kern moderner, liberaler Demokratien.¹⁰

Das Verhältnis zwischen Demokratie und Menschenrechten ist indes strittiger, als es auf den ersten Blick erscheinen mag, vor allem zwischen der liberalen und

1 Vgl. FUKUYAMA, Francis: Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir? München: Kindler 1992.

2 Vgl. SIMON, Fritz B.: Die kommenden Diktaturen. Ein Worst-Case-Szenario, Heidelberg: Auer 2024.

3 Vgl. FLEURY, Cynthia: Die Klinik der Würde, Berlin: Suhrkamp 2024, 84–87.

4 EBD., 108, mit Verweis auf Hans Jonas.

5 EBD., 95.

6 EBD., 145.

7 Vgl. ASSMANN, Aleida / ASSMANN, Jan: Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn, München: Beck 2024, 11–21.

8 Vgl. ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE (AEMR): Artikel 1, in: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [abgerufen am 28.01.2025].

9 Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 55–61.

10 Vgl. EBD., 186 und 190.

der republikanischen Sicht. Nach liberaler Auffassung schützt die Demokratie die Menschenrechte, nach republikanischer Auffassung fördern die Menschenrechte die Demokratie.¹¹ Das Problem hinter diesem Begründungskonflikt besteht darin, dass es verstärkt zu Absagen an die Menschenrechte im Namen der Demokratie kommt.¹² Die Menschenrechte können „als externe Vorgaben und insofern Einschränkungen der Demokratie gehandelt werden“¹³. Damit aber droht der Menschenrechtsansatz zu einer „Antithese zur entschiedenen Demokratie zu geraten, die es populistischer Politik im Gegenzug möglich macht, ihre Missachtung der Menschenrechte als demokratische Entschiedenheit zu inszenieren“¹⁴. Im Gegenzug gilt es, Menschenrechte als demokratische Praxis zu verteidigen.¹⁵ Menschenrechte und Demokratie können als Teile eines übergreifenden Ganzen gesehen werden:¹⁶ keine Demokratie ohne Menschenrechte und keine Menschenrechte ohne Demokratie. Die Menschenrechte sollen so der Demokratie nicht äußerlich bleiben.¹⁷ Es geht um den Aufbau einer Menschenrechtskultur.¹⁸

Eine Kultur der Menschenrechte umfasst vier Dimensionen bzw. Funktionen:¹⁹

- Eine sozial-inklusive Dimension
- Eine globale Dimension
- Eine unterstützend-stabilisierende Dimension
- Eine kritisch-transformative Dimension

Sozial-inklusiv heißt:²⁰ Es geht darum, wie sich Mitglieder einer Gesellschaft als Träger*innen von Rechten anerkennen. Sind wir bereit, alle anderen auch als Trä-

11 Vgl. KIRSTE 2018 [Anm. 11], 12–13.

12 Vgl. BIELEFELDT, Heiner: Demokratie versus Menschenrechte? Warum Menschenrechtsarbeit auch Demokratietarbeit sein muss; in: Zeitschrift für Menschenrechte 12/2 (2018) 28–45, 28–29.

13 EBD., 33.

14 EBD., 34.

15 Vgl. SPANNAGEL, Janika: Menschenrechte als demokratische Praxis: Eine Auseinandersetzung mit Hannah Arendt, in: KRENNERICH, Michael / LISSOWSKY, Michaela / SCHENDEL, Marco (Hg.): Die Freiheit der Menschenrechte. Festschrift für Heiner Bielefeldt zum 65. Geburtstag, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2023, 189–207, 200–205.

16 Vgl. SOMEK, Alexander: Menschenrechte und Demokratie, in: POLLMANN, Arnd / LOHMANN, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler 2012, 363–369, 366–367.

17 Vgl. BIELEFELDT 2018 [Anm. 12], 34–35.

18 Vgl. MIHR, Anja: Demokratie, Menschenrechtskultur und Menschenrechtsbildung in Deutschland, in: MAHLER, Claudia / MIHR, Anja (Hg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag 2004, 219–231, 221–226.

19 Vgl. FRITZSCHE, Karl-Peter: Menschenrechtskultur – Was wir darunter verstehen, warum wir sie brauchen und wie wir sie durch Bildung (mit)gestalten können, in: FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017, 81–126, 82–84.

20 Vgl. EBD., 98–99.

ger*innen dieser Rechte anzuerkennen? Die Idee der Inklusion stellt einen Paradigmenwechsel für den Menschenrechtsdiskurs dar. Es geht um das Zulassen von Zugehörigkeit, das aktive Fördern von Aufnahmeprozessen in die Gemeinschaft. Es geht nicht nur um Inklusion von Menschen mit Behinderung. Inklusion kristallisiert sich als ein mögliches Leitprinzip von Gesellschaft überhaupt heraus, die barrierefrei und menschenwürdig sein will.

Die Menschenrechtskultur ist so eine Gegenkultur zu einer Kultur der Exklusion und Ungleichwertigkeit. Sie umfasst sowohl die menschenrechtlichen Beziehungen der Bürger*innen zum Staat als auch untereinander. Die Träger*innen von Rechten müssen sich aber auch als Träger*innen von Verantwortung verstehen.²¹

Eine Menschenrechtskultur hängt aber nicht im luftleeren Raum, sondern ist mit anderen gesellschaftlichen Kulturen verbunden. Besonders viel kann sie von der politisch-demokratischen Kultur lernen.²²

Auch von der Friedenskultur kann die Menschenrechtskultur viel lernen. Die Kultur des Friedens ist ein Komplementärkonzept zur Kultur der Menschenrechte. Sie ist eine Gegenkultur, die eine alternative Weltsicht bietet zur Normalität von Gewalt, und zielt auf Gewaltlosigkeit ab. Dazu zählt auch die Überwindung der strukturellen Gewalt.²³

Ein Spannungsfeld stellt der Bezug von Menschenrechtskultur und Wirtschaft dar. Die marktwirtschaftlich-kapitalistische Wirtschaft steht in Spannung zu einer Kultur der Menschenrechte. Denn die Werte, die dort vorherrschen, sind nicht Gleichwertigkeit, soziale Inklusion und Solidarität, sondern Gewinnorientierung und Konkurrenz. Derzeit kommt es eher zu einer Ökonomisierung sozialer Beziehungen als zu einer Vermenschlichung der Wirtschaft. Für eine globale Kultur der Menschenrechte stellt die Prägekraft des globalisierten Kapitalismus eine unterschätzte Hürde dar.²⁴

Zur Standardherausforderung für die Menschenrechtsbildung ist die Verknüpfung von Alltag und Menschenrechten geworden.²⁵

21 Vgl. EBD., 114–118.

22 Vgl. EBD., 84–93.

23 Vgl. EBD., 103–105.

24 Vgl. EBD., 111–112.

25 Vgl. EBD., 112–113.

Der Bildung kommt generell bei der Durchsetzung der Menschenrechte und beim Aufbau einer Menschenrechtskultur im Alltag eine konstitutive Rolle zu,²⁶ auch wenn Bildung allein keine Kultur begründen kann.²⁷

Einen Beitrag zum Aufbau einer Menschenrechtskultur zu leisten, ist natürlich speziell die Menschenrechtsbildung aufgerufen. Es ist nämlich keineswegs garantiert, dass der historische Erfolg der Menschenrechte auch weiterhin Resonanz findet in der Gesellschaft. Die Menschenrechtsbildung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten.²⁸

Hier stößt man allerdings auf das seit langem kontrovers diskutierte Problem der Zuordnung und Abgrenzung der Menschenrechtsbildung von anderen pädagogischen Teildisziplinen.²⁹ Folgende benachbarte Ansätze kommen unter anderem hier in Betracht:³⁰

- Politische Bildung
- Friedenspädagogik
- Interkulturelle Bildung
- Werteerziehung
- Holocaust Education
- Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Ökonomische Bildung
- Anti-Rassismus-Erziehung
- Citizenship Education

²⁶ Vgl. KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Menschenrechte in ihrer rechtlichen Dimension und die Rolle der Menschenrechtsbildung, in: FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017, 10–23, 21–23.

²⁷ Vgl. FRITZSCHE 2017 [Anm. 19], 122.

²⁸ Vgl. FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Menschenrechtsbildung im Wandel – Menschenrechtsbildung für den Wandel. Zwölf Thesen zum Schluss, in: FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017, 211–213; FRITZSCHE 2017 [Anm. 19], 123–126.

²⁹ Vgl. LOHRENSCHIEDT, Claudia: Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Mit einer Studie über aktuelle Entwicklungslinien der „Human Rights Education“ in Südafrika, Frankfurt a. M.: IKO 2004, 75–77.

³⁰ Vgl. FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G.: Benachbarte Bildungsansätze und ihr Verhältnis zur Menschenrechtsbildung, in: FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017, 141–205; LENHART, Volker: Pädagogik der Menschenrechte, Wiesbaden: VS Verlag ²2006, 234–235.

Kein Wunder, dass die Bemühungen um eine angemessene Verhältnisbestimmung dieser unterschiedlichen, einander teilweise überschneidenden pädagogischen Teildisziplinen seit jeher als problematisch gelten.³¹ Allen sei aber gemeinsam, „dass sie durch Bildungsprozesse Wissen, Werte und Verhaltensweisen entwickeln und fördern wollen, um dadurch einen mentalen und kulturellen Wandel für eine ‚bessere Welt‘ bei Individuen und in der Gesellschaft zu ermöglichen“³². Den Menschenrechten komme eine grundlegende Funktion zu, denn sie könnten als eine Art Kernbereich oder Fundament all dieser Bildungsansätze gedeutet werden.³³

Das spezielle Verhältnis von Demokratie und Menschenrechtsbildung kann man auch zirkulär sehen. Es soll sich ein positiver Kreislauf entwickeln: Respekt für die Menschenrechte führt zu mehr Demokratie, was wiederum die Menschenrechte stärkt.³⁴

Als Menschenrechte zählen auch die Kinderrechte.³⁵ Mit den Kinderrechten verschärfen sich die Probleme der Realisierung noch. Die konkrete Umsetzung der Kinderrechte ist selbst in westlichen Demokratien nicht leicht, zumal sie keine politische Priorität darstellt.³⁶ Die mangelnde Umsetzung der Kinderrechte gilt auch für die Schulen. Die Liste der Mängel ist lang.³⁷ Auf dem Weg zu einer Kinderrechte-Schule braucht es Menschenrechtsbildung auf drei Ebenen:³⁸

- eine an den Kinderrechten orientierte Ethik pädagogischer Beziehungen,
- Kinder- und Menschenrechte als Bestandteil des Unterrichts,
- Förderung demokratischer Schulkultur.

Verlangt ist eine Schulstruktur, die die Mitwirkung von Kindern zu einem festen Bestandteil der Arbeit der Institution macht, und nicht auf Projekte beschränkt.³⁹

31 Vgl. MIHR, Anja: Die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung – Eine Bilanz, in: FRECH, Siegfried / HASPEL, Michael (Hg.): Menschenrechte, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2005, 189–209, 207–208.

32 FRITZSCHE / KIRCHSCHLÄGER 2017 [Anm. 30], 141.

33 Vgl. FRITZSCHE, Karl-Peter: Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung, in: FRECH, Siegfried / HASPEL, Michael (Hg.): Menschenrechte, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2005, 231–254, 234–235.

34 Vgl. LOHRENSCHIEDT 2004 [Anm. 29], 92–96.

35 Vgl. UN-KINDERRECHTSKONVENTION (KRK): <https://headless-live.unicef-prod-temp.bitgrip.berlin/caas/v1/media/194402/data/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37> [abgerufen am 28.01.2025].

36 Vgl. OELKERS, Jürgen: Die Entwicklung der Kinderrechte und Korczak, in: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung 3 (2024) 181–187, 186.

37 Vgl. MAYWALD, Jörg: Kinderrechte in der Schule: Ein nicht eingelöstes Versprechen, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 9–12, 10–11.

38 Vgl. EBD., 11–12.

39 Vgl. KRAPPMANN, Lothar: Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt, in: EDELSTEIN, Wolfgang / KRAPPMANN, Lothar / STUDENT, Sonja (Hg.): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation, Schwalbach: Debus 2014, 12–19, 13–15.

Eine Schule, die Beteiligung der Kinder verwirklicht, muss sich als Schule mit den Kindern verstehen, nicht bloß als Schule für Kinder.⁴⁰ So werden Kinderrechte zu gelebter Pädagogik.⁴¹

Die Kinderrechte umfassen nach gängiger Gliederung drei Gruppen, nach der englischen Nomenklatur auch als „3 Ps“ bezeichnet:⁴²

- Protection/Schutzrechte
- Provision/Versorgungsrechte
- Participation/Partizipationsrechte

In Bezug auf die Demokratisierung und das Empowerment von Kindern und Jugendlichen ist eine Neurelationierung dieser drei Gruppen bzw. Aspekte notwendig, die eine Priorität der Partizipationsrechte vorsieht.⁴³

Partizipation ist das Herz der Demokratie.⁴⁴ Wenn Demokratie das Ziel ist, stellt Partizipation den Ausgangspunkt dar.⁴⁵ Das gilt auch für die Schule. Demokratie lernen stellt keine Nebenaufgabe dar, sondern steht im Zentrum der schulischen Aufgaben. Es erfüllt drei Aufgabenaspekte:⁴⁶

- Demokratie lernen, um in Zukunft demokratisch handeln zu können;
- Demokratie leben, um sich einen demokratischen Habitus aneignen zu können;
- Demokratie als Lebensform mitgestalten, um eine transferfähige Erfahrung machen zu können.

Es besteht Konsens, dass Demokratie und Partizipation sich nicht rein kognitiv vermitteln lassen, sondern nur durch aktives Erfahren und Erleben in der Schu-

40 Vgl. EBD., 17.

41 Vgl. OELKERS 2024 [Anm. 36], 187.

42 Vgl. MORAN-ELLIS, Jo / SÜNKER, Heinz: Kinderpolitik und Kinderschutz – Demokratisierung durch Kinderrechte, in: Jahrbuch für Pädagogik 2010. „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Redaktion: DUST, Martin / MIERENDORFF, Johanna, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2010, 211–227, 220–222.

43 Vgl. EBD., 222.

44 Vgl. EBD., 214.

45 Vgl. BEUTEL, Silvia-Iris / BEUTEL, Wolfgang: Partizipation – demokratisch handeln und Demokratie lernen?, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 31–37, 36.

46 Vgl. EDELSTEIN, Wolfgang: Zum Nachklang: Kinderrechte und Demokratie – Werte und Kompetenzen für eine nachhaltige Schule, in: EDELSTEIN, Wolfgang / KRAPPMANN, Lothar / STUDENT, Sonja (Hg.): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation, Schwalbach: Debus 2014, 184–197, 184.

le.⁴⁷ Es geht also um gelebte Demokratie in der Schule. Das setzt Partizipation der Schüler*innen voraus.⁴⁸

Partizipation soll autoritäre oder paternalistische Interventionsansätze überwinden und durch egalitäre und demokratische Praxisformen ersetzen.⁴⁹ Partizipation gehört nicht nur zu den radikalsten Forderungen der UN-BRK⁵⁰, sondern auch zu den besonders problematischen Herausforderungen der Kinderrechte, hinter der die Realität zurückbleibt.⁵¹

Für die Pädagogik wichtig ist die Unterscheidung von zwei Formen von Partizipation:⁵²

- Ein dienstleistungstheoretisches Verständnis: Partizipation wird oft funktionell und instrumentell verstanden. Sie wird dann so lange eingesetzt, wie es dem Kalkül entspricht. Sie dient in erster Linie dazu, Identifikation zu erzeugen und Widerstände abzubauen, etwa in der Schule. Ein sprachliches Indiz für das instrumentelle Verständnis liegt vor, wenn davon geredet wird, dass Kinder beteiligt werden oder einbezogen werden sollen.
- Ein demokratiethoretisches Verständnis: Partizipation ist ein inhärenter Bestandteil des handelnden Subjekts. Sie bewahrt davor, zum Objekt degradiert zu werden. Mit der UN-Kinderrechtskonvention wurde den Kindern dieses Recht prinzipiell zugesprochen, wenn auch mit Einschränkungen.

In traditionellen Schulen, wie wir sie bis heute kennen, ist das demokratiethoretische Modell von Partizipation undenkbar, es sei denn, sie hörten auf, eine Schule zu sein.⁵³ Die Forderung nach Partizipation bricht sich an der Strukturlogik des Schulsystems. Die Möglichkeiten zur Partizipation sind dabei umso ein-

47 Vgl. HERSHKOVICH, Meital / SIMON, Jaqueline / SIMON, Toni: Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis?, in: KRUSCHEL, Robert (Hg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, 161–172, 165.

48 GRAS, Juliana: Inklusion und Exklusion und deren Legitimation in demokratiepädagogischen Formaten am Beispiel des Klassenrats, in: BOSSE, Ingo / MÜLLER, Kathrin / NUSSBAUMER, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2024, 350–356, 351.

49 Vgl. LIEBEL, Manfred: Annäherung an eine Theorie der Kinderpartizipation, in: GROSSE-OETRINGHAUS, Hans-Martin / STRACK, Peter (Hg.): Partizipation – ein Kinderrecht, Osnabrück: terres des hommes 2011, 34–70, 52.

50 Vgl. SANDBERG, Kirsten: Der Geist und die Entstehung der Kinderrechtskonvention, in: DEUTSCHES KOMITEE FÜR UNICEF (Hg.): UNICEF-Report 2014. Jedes Kind hat Rechte, Frankfurt a. M.: Fischer 2014, 13–20, 20.

51 Vgl. HOLZSCHEITER, Anna: Internationale Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen Schutz und Emanzipation, in: BIELEFELDT, Heiner u. a. (Hg.): Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010, Böhlau: Wien 2009, 69–82, 75–81.

52 Vgl. LIEBEL 2011 [Anm. 49], 38–41.

53 Vgl. EBD., 56–60.

geschränkter, je mehr sie den Unterricht betreffen.⁵⁴ Demokratie-Lernen stellt daher eine Innovationsaufgabe für Schule und Unterricht, sowie für Lehrer*innen und Schüler*innen dar.⁵⁵ Auch wenn Partizipation kein Allheilmittel ist und in der Schule auf strukturelle Grenzen stößt, gilt es doch, die Schule „demokratiepädagogisch und partizipativ zu zivilisieren“⁵⁶. Wenn sich Schulen auf den Weg zu einer partizipativen Schulkultur machen wollen, müssen sie eine ganze Reihe von Kriterien echter Partizipation beachten, damit Mitbestimmung im Sinne der UN-BRK gelingt.⁵⁷ Wenn das gelingt, werden Schulen zu Orten der Menschenrechte und Demokratie.⁵⁸ Trotz der bestehenden Schwierigkeiten und Herausforderungen gibt es aber doch einige Schulen und Projekte, die den Weg der Partizipation und Demokratisierung gehen wollen. In Auswahl sind beispielsweise zu nennen:

- das Projekt „Coole Schule“⁵⁹,
- die Netzwerkschule Berlin⁶⁰,
- das Partizipationshaus Ebersecken⁶¹,
- das Projekt „Partizipative Unterrichtsentwicklung“⁶².

Als institutionell ethischer Rahmen der Schulentwicklung kommt das Modell der Caring Community in Frage. Selbstsorge und Sorge um die anderen werden darin nicht als gegensätzlich aufgefasst. Auf diese Weise können sich Kreisläufe der

-
- 54 Vgl. SIMON, Toni: Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler*innenbiographischer Erfahrungen von Diskurs und Demokratie, in: BOSSE, Ingo / MÜLLER, Kathrin / NUSSBAUMER, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2024, 218–225, 219.
- 55 Vgl. BEUTEL, Wolfgang / HOFFSOMMER, Jens, Kinder entscheiden mit – Demokratie und Partizipation in Kindergarten und Grundschule, in: KOSINAR, Julia u. a. (Hg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten, Baltmannsweiler: Schneider 2012, 80–92, 89–90; ARNOLD, Caroline / VOGEL, Adrian: Das Partizipationshaus von Ebersecken, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 22–25, 23–24.
- 56 BEUTEL / BEUTEL 2017 [Anm. 45], 32.
- 57 Vgl. KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Partizipation – mit allen – von Anfang an, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 26–30, 29–30.
- 58 Vgl. HERSHKOVICH / SIMON / SIMON 2017 [Anm. 47], 166–167.
- 59 Vgl. MITSCHKA, Igor: Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen, in: BIELEFELDT, Heiner u. a. (Hg.): Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010, Wien: Böhlau 2009, 125–133, 127–131.
- 60 Vgl. HARTWIG, André / LAUBENSTEIN, Désirée: Menschenrechte auch für Kinder? Über Selbst- und Mitbestimmungsrechte an einer Demokratischen Schule, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 65/6 (2014) 267–272, 267.
- 61 Vgl. ARNOLD / VOGEL 2017 [Anm. 39], 22–25; KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Menschenrechtsbildung als Grundlage der Umsetzung von Partizipation in Schulen, in: Erziehung & Unterricht 168/7–8 (2018) 694–702, 699.
- 62 Vgl. OBERHOLZER, Franziska / ZAHND, Raphael: Weiterentwicklung demokratischer Gefässe im Rahmen partizipativer Unterrichtsentwicklung, in: BOSSE, Ingo / MÜLLER, Kathrin / NUSSBAUMER, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2024, 357–365, 357–358.

Anerkennung entwickeln und Felder der Autonomie der Kinder graduell wachsen. Als Grundlage dienen die Prinzipien der Menschenrechte.⁶³

Wenn die Menschenrechte die moralische Basis und den Kern der Demokratie darstellen⁶⁴, bilden sie auch eine Form der Zivilreligion, denn dieser Begriff verweist genau auf die moralischen Grundlagen eines Gemeinwesens, besonders des demokratischen Rechtsstaats.⁶⁵ Das liegt ganz auf der Linie der Einsicht, dass die Religion des Westens nicht mehr das Christentum darstellt, sondern ein Bekenntnis zu universalistischen Werten.⁶⁶ Diese lassen sich durchaus aus klassischen Religionen gewinnen, wie das Projekt „Weltethos“ zeigt.⁶⁷ Das kommt daher, dass Religionen zwar partikular sind, aber universalistische ethische Ansprüche enthalten, die sich in wesentlichen Punkten sogar decken. Dem wird im Konzept einer „religio duplex“ Rechnung getragen. Partikularität und Universalität schließen sich darin eben nicht aus.⁶⁸ Das lässt sich gerade auch religionsgeschichtlich und bibelwissenschaftlich am Beispiel des Judentums als Voraussetzung des Christentums nachvollziehen: Die universellen Menschenrechte sind die vielleicht wichtigste moderne Entsprechung zu zentralen Inhalten der jüdischen Tora, insbesondere des Deuteronomiums (Dtn). Ebenso sind diese Grundmuster des demokratischen Rechtsstaats auf verwickelte Weise aus der Tora gewonnen und zur allgemeinen Überzeugung geworden.⁶⁹

Damit diese einmal gewonnenen Überzeugungen auch in Zukunft am Leben bleiben und unsere politische Kultur prägen und bestimmen, gilt es, auch weiterhin pädagogische Überzeugungsarbeit zu leisten. Ihr Gelingen hängt gewiss von einer ganzen Reihe von Faktoren ab.⁷⁰ Sie können unmöglich alle in einer einzigen empirischen Studie untersucht werden. Die im Folgenden in Ausschnitten präsentierte empirisch-quantitative Studie konzentriert sich auf das Thema Einstellungen zu Partizipation bei unterschiedlichen Gruppen. Denn die Einstellung

63 Vgl. HEHN-OLDIGES, Martina / PRENGEL, Annedore: Menschenrechte im Kontext pädagogischer Beziehungen, in: LEONHARDT, Nico u. a. (Hg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Weinheim: Beltz 2022, 88–102, 99–100.

64 Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 186 und 190.

65 Vgl. HIDALGO, Oliver: Menschenrechte als Zivilreligion? Eine ideengeschichtliche, theoretische und politische Annäherung, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Menschenrechte und Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017 (= JRP 33), 50–60, 50.

66 Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 164.

67 Vgl. EBD., 188.

68 Vgl. EBD., 171–176.

69 Vgl. CRÜSEMAN, Frank: Tora als Evangelium. Exegetische Grundzüge und theologische Folgen, in: Bibel und Liturgie 86/1 (2013) 5–19.

70 Vgl. z. B.: KIRCHSCHLÄGER 2017 [Anm. 57], 27–30.

von Lehrkräften zu Partizipation stellt eine wichtige Gelingensbedingung dafür dar.⁷¹

2. Die empirisch-quantitative Studie

Das empirisch-quantitative Forschungsprojekt unter der Mitarbeit von Lehrenden und Studierenden der KPH Wien/Niederösterreich widmet sich der Frage nach der Akzeptanz der Kinderrechte (Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte) von Lehramtsstudierenden, Lehrenden und Bürger*innen. Im Besonderen interessieren folgende Fragestellungen:

- Welche Bedeutung bzw. Relevanz messen die unterschiedlichen Akteursgruppen pädagogischer Prozesse ausgewählten Aspekten der Kinderrechte zu?
- Gibt es Unterschiede zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen pädagogischer Prozesse in Bezug auf deren Haltungen und Einstellungen zu ausgewählten Aspekten der Kinderrechte?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen den Attitudes gegenüber ausgewählten Aspekten der Kinderrechte und weiteren Persönlichkeitseigenschaften?

Zur Klärung dieser Forschungsfragen wurde im Herbst 2024 eine empirisch-quantitative Untersuchung (Welle 1; Gelegenheitsstichprobe; N = 776, davon waren 255 Lehramtsstudierende und 488 Personen mit anderen Berufen) im Querschnittsdesign an Personen im Alter von 15 bis 86 Jahren (MW = 34,25; MD = 27,00; Mod = 23) vorgenommen. Die vorliegende Gelegenheitsstichprobe basiert auf 56 Klumpenstichproben, welche von ebenso vielen Testleitern im beruflichen bzw. privaten Lebensumfeld gezogen wurden. Hierbei wurde auf möglichst große Heterogenität (in Bezug auf alle unabhängigen Variablen) geachtet. Die Fragebogenstudie basiert auf 28 Items im Format von Fallvignetten, welche von den Proband*innen auf einer achteiligen Ratingskala (1-8) aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive zu beurteilen waren. Die konstruierten Fallvignetten beruhen auf den Ausführungen der Kinderrechtefibel der UNICEF⁷² und umfassen die zentralen, in den Artikeln der Konvention genannten Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte.

71 Vgl. SIMON 2024 [Anm. 54], 219.

72 Vgl. ÖSTERREICHISCHES KOMITEE FÜR UNICEF (2021): Konvention über die Rechte des Kindes (20. November 1989), Wien.

Malea ist 14 Jahre alt, sie hat sich vom Religionsunterricht abgemeldet und lehnt es ab, mit ihrer Familie die religiösen Traditionen weiterhin auszuüben.³

3a.	In unserer Gesellschaft gilt dies als ...									
	nicht OK	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vollkommen OK
3b.	Für mich ist das ...									
	nicht OK	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vollkommen OK

Abb. 1: Bsp. Fallvignette 3 (Art. 12 Achtung der Meinung von Kindern / Art. 15 Gruppen bilden und beitreten)

Eine Reihe weiterer angefragter unabhängiger Variablen wie das Geschlecht, das Lebensalter, der Beruf, der höchste formale Bildungsabschluss, das Verfügen über kulturelle Güter, Elternschaft und Wohnregion sollte die Möglichkeit eröffnen, gruppenspezifische Disparitäten aufzudecken bzw. Zusammenhänge zu beleuchten.

Abbildung 2 visualisiert das gesamte empirische Modell. Für die gegenständliche Publikation wurde der Fokus auf ausgewählte Aspekte im Zusammenhang mit den Partizipationsrechten gerichtet.

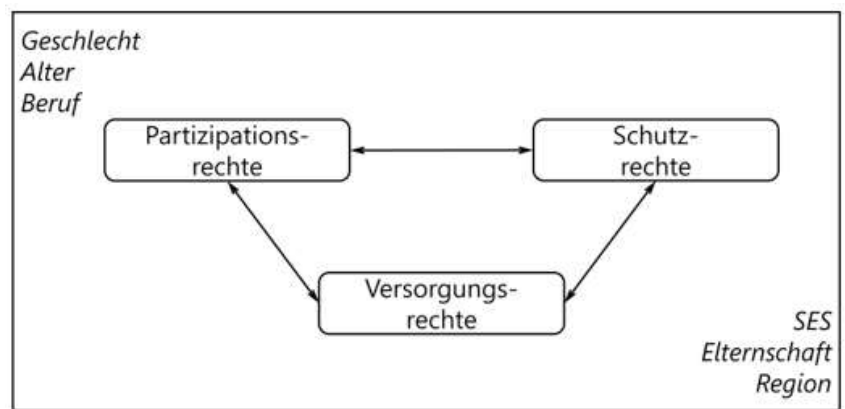


Abb. 2: Das empirische Modell der Fragebogenuntersuchung (Eigendarstellung)

Das Vorgehen war explorativ, aber auch explanativ (hypothesenprüfend). Die 28 Fallvignetten wurden jeweils so (re-)codiert, dass hohe Scores positive Haltungen zu den Kinderrechten zum Ausdruck bringen und folgend zu den drei Indizes – (P) Partizipationsrechte, (V) Versorgungsrechte und (S) Schutzrechte – zusammengefasst wurden. Da die Daten keiner Normalverteilung folgen (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; $p \leq 0,001$) wurde weiterfolgend mit nonparametrischen Verfahren gearbeitet.

Die Ergebnisse aus der ersten Befragungswelle (Herbst 2024) offenbaren über alle beurteilten Kinderrechte hinweg (als Generalfaktor) signifikante ($p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test; $d = 1,693$ /Cohen) Differenzen zwischen den antizipierten (a)

gesellschaftlichen Einschätzungen (MW = 5,45) und (b) individuellen Einschätzungen (MW = 6,63) durch die Proband*innen. Die individuellen Einschätzungen zeugen von größerer Akzeptanz der Kinderrechte.

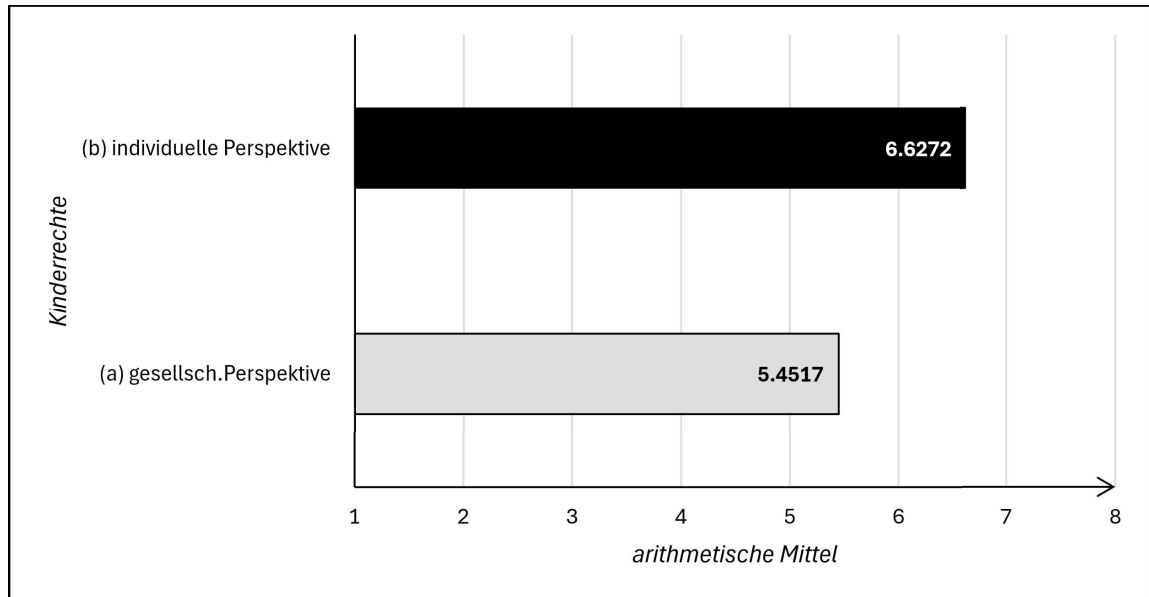


Abb. 3: (a) gesellschaftliche vs. (b) individuelle Perspektive zu den Kinderrechten (Generalfaktor)

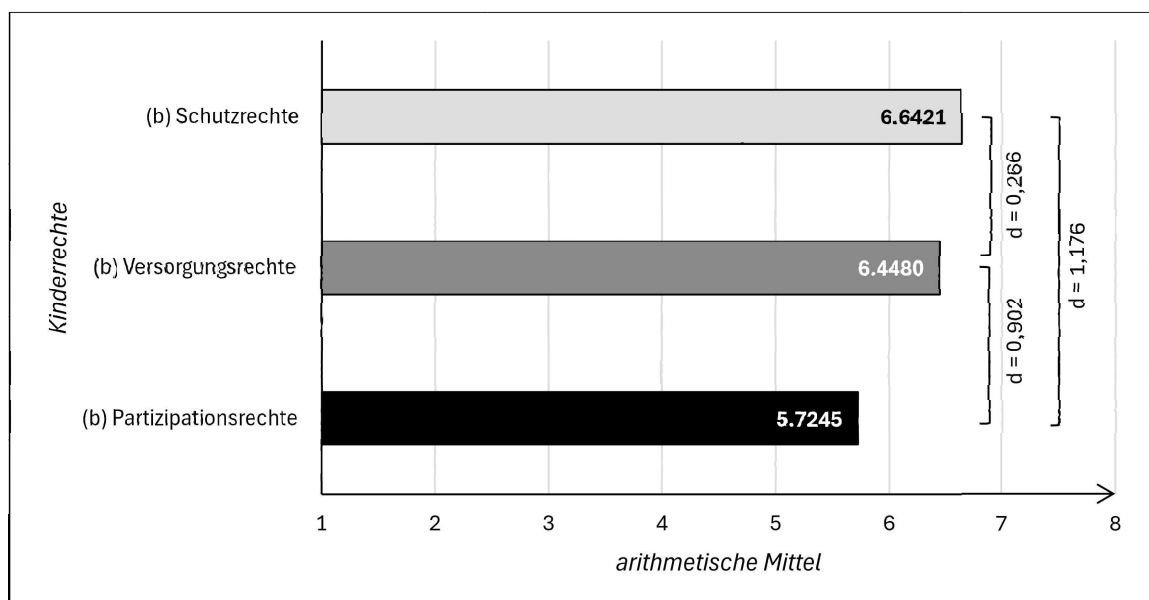


Abb. 4: Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte aus individueller Perspektive

Die hohen Effektstärken ($d = 0,902$ bzw. $d = 1,176$) veranschaulichen, dass die Akzeptanz der Partizipationsrechte überaus deutlich unter jener der Versorgungs- bzw. Schutzrechte liegt.

Diesem Rangmuster folgen überdies (signifikant) alle einzelnen in der Folge analysierten Akteursgruppen.

Während Frauen in Bezug auf die Schutzrechte ($p \leq 0,001$ / Mann-Whitney-U-Test) noch signifikant höhere Zustimmung angeben, ergeben sich für die Partizipationsrechte zwischen Männern (MW = 5,78) und Frauen (MW = 5,70) keine verallgemeinerbaren Differenzen.

Der fokussierte Blick auf die Partizipationsrechte deckt eine Reihe von weiteren Disparitäten auf. So zeigen Lehramtsstudierende (MW = 5,95) gegenüber den übrigen Befragten (MW = 5,64) signifikant ($p \leq 0,001$ /Mann-Whitney-U-Test; $d = 0,382$ /Cohen) positivere Haltungen.

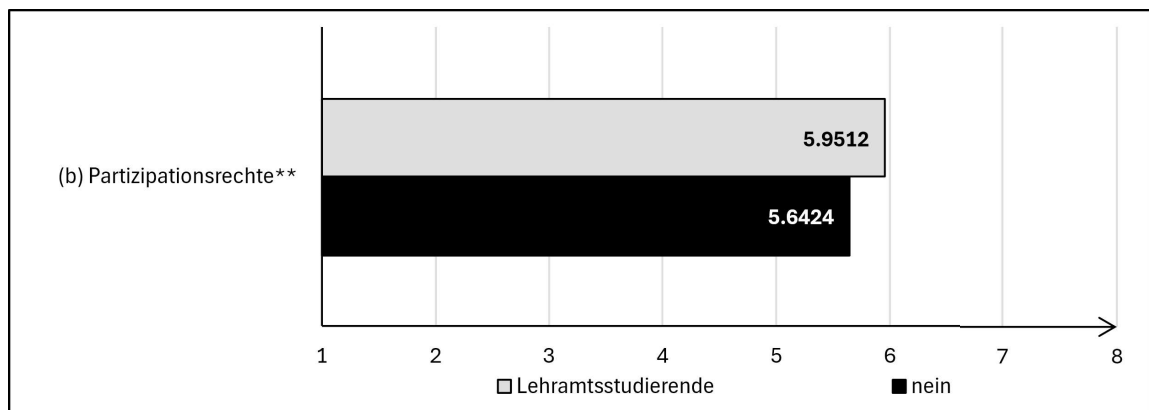


Abb. 5: Partizipationsrechte: LA-Studierende vs. Personen, welche kein LA-Studium absolvieren

Für die Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe ($n = 143$) sind die Partizipationsrechte mit einem Score von MW = 6,06 signifikant bedeutsamer ($p = 0,001$ / Mann-Whitney-U-Test; $d = 0,379$ /Cohen) als für die Lehramtsstudierenden der Primarstufe (MW = 5,78).

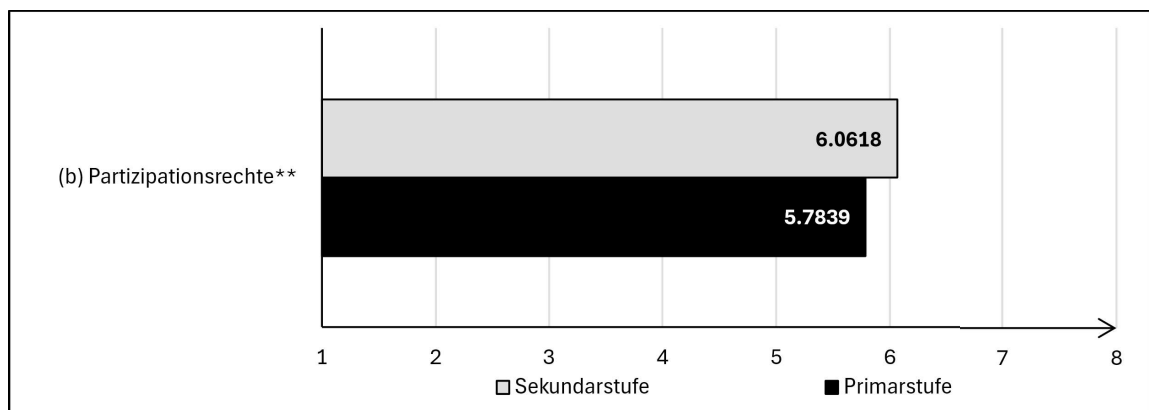


Abb. 6: Partizipationsrechte: LA-Studierende Primarstufe vs. LA-Studierende Sekundarstufe

Personen in pädagogischen Berufen unterscheiden sich hingegen von Personen in nicht-pädagogischen Berufen in Bezug auf die Akzeptanz der Partizipationsrechte nicht ($p = 0,434$ /Mann-Whitney-U-Test).

Unter den einzelnen Pädagog*innen-Gruppen zeigen sich aber interpretierbare Differenzen. Bringt man die befragten Gruppen in eine Rangreihe, so zeigen die Sonderpädagog*innen die höchsten Scores (MW = 6,44). Die geringsten Werte entfallen auf die Gruppe der Pädagog*innen im Quereinstieg (MW = 5,10); diese Disparitäten sind signifikant ($p \leq 0,001$ /Mann-Whitney-U-Test; $d = 1,367$ /Cohen). Die Sonderpädagog*innen haben auch signifikant positivere Einstellungen als die Volksschullehrkräfte (MW = 5,82; $p = 0,005$ /Mann-Whitney-U-Test; $d = 0,970$ /Cohen), die Mittelschullehrkräfte (MW = 5,80; $p = 0,021$ /Mann-Whitney-U-Test; $d = 0,754$ /Cohen) und die Freizeitpädagog*innen (MW = 5,64; $p = 0,001$ /Mann-Whitney-U-Test; $d = 1,204$ /Cohen).

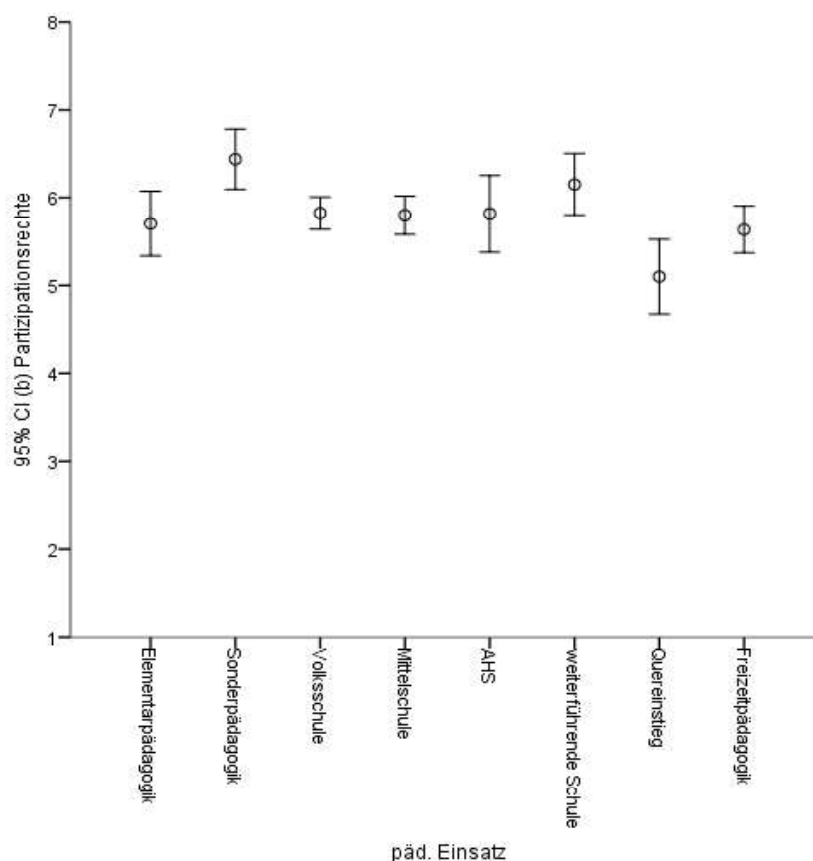


Abb. 7: Partizipationsrechte nach Pädagog*innen-Gruppen

Das Faktum der Elternschaft zeigt sich ebenfalls als wirksame Determinante. Hier sind es aber die kinderlosen Personen ($n = 498$; $MW = 5,79$), welche die Partizipationsrechte signifikant höher ($p \leq 0,001$ /Mann-Whitney-U-Test; $d = 0,373$ /Cohen) bewerten als dies Personen mit eigenen Kindern ($n = 275$) tun ($MW = 5,48$).

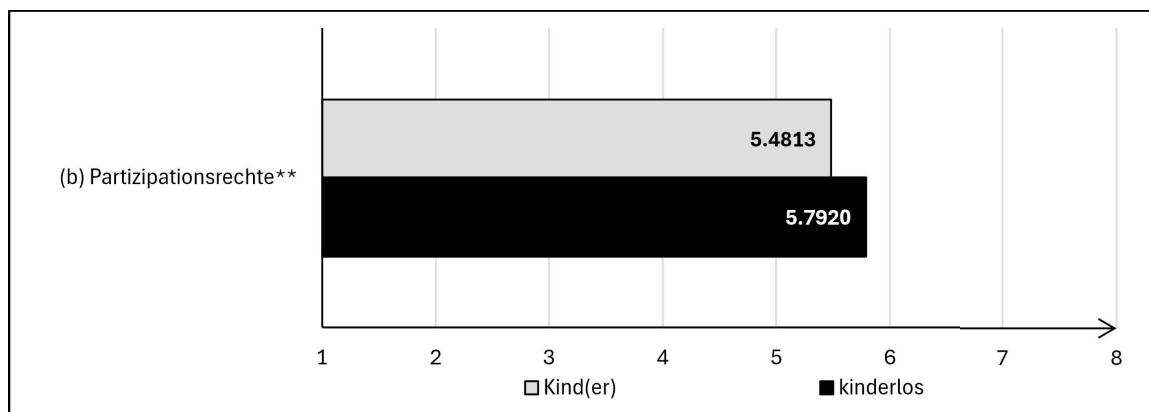


Abb. 8: Partizipationsrechte nach Elternschaft

Als weitere Determinante konnte der sozioökonomische Status identifiziert werden. Zur näherungsweisen Bestimmung des sozioökonomischen Status (SES) wurde neben dem formalen Bildungshintergrund auch das Verfügen über kulturelle Güter (verfügbare Bücher im Haushalt) zurückgegriffen. Durch entsprechende Skalentransformationen konnten die beiden Variablen gleichgewichtet in die näherungsweise Berechnung des SES einfließen. Der SES wird auf einer Skala von 0 bis 1 abgebildet. Hohe Werte bedeuten einen hohen Status.

Die Akzeptanz der Partizipationsrechte korreliert mit dem sozioökonomischen Status schwach positiv mit $r = 0,219$ ($p \leq 0,001$ /Spearman). Dieser klärt somit näherungsweise 4,80 % der Varianz der Akzeptanz der Partizipationsrechte auf.

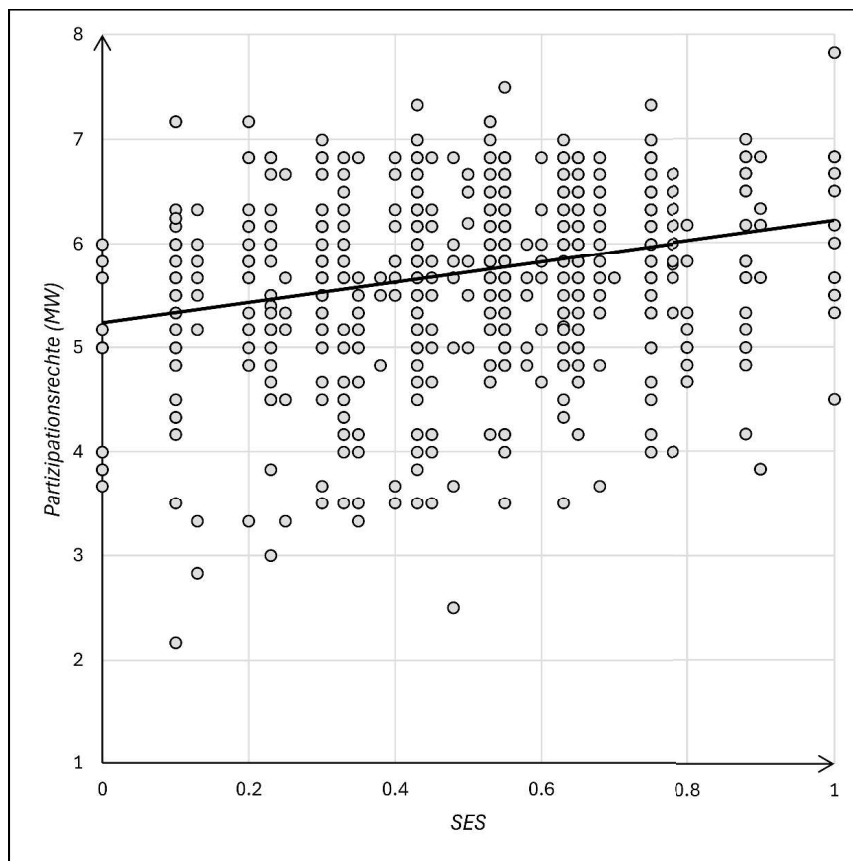


Abb. 9: Sozioökonomischer Status und Partizipationsrechte

Haltungen und Einstellungen zu relevanten gesellschaftlichen Positionierungen sind nicht zwingend mit darauffolgendem tatsächlichem Handeln verbunden, diese gelten aber als effektvolle Voraussetzung für tatsächliches Verhalten⁷³ im Besonderen in Bezug auf erzieherisches, unterrichtliches Handeln.⁷⁴

3. Diskussion und (religions-)pädagogische Konsequenzen

Die Diskussion der erzielten Ergebnisse der empirischen Studie greift bisherige einschlägige Forschungsergebnisse auf, bezieht aber auch im Sinne einer Theoretisierung normative Aspekte mit ein, die teilweise in der Einleitung schon angesprochen worden sind. Schließlich sollen pädagogische und religionspädagogische Konsequenzen aus beiden Komponenten abgeleitet werden.

3.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Der Übersichtlichkeit halber seien die zu diskutierenden Punkte kurz zusammengefasst:

⁷³ Vgl. AJCEN, Icek: The theory of planned behavior, in: Organizational Behavior and Human Decision Processes 50/2 (1991) 179–211, 182. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T.

⁷⁴ Vgl. JANK, Werner / MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen 1991, 45.

1. Die individuelle Akzeptanz der Kinderrechte liegt höher als die vermutete gesellschaftliche.
2. Die Zustimmung zu den Partizipationsrechten ist generell signifikant niedriger als die Akzeptanz der Schutz- und Versorgungsrechte, und zwar deutlich (vgl. die Effektstärken).
3. Dieses generelle Ergebnis gilt für alle Akteursgruppen. Es gibt also keine Ausnahmen von dieser Rangfolge.
4. Die Akzeptanz der Partizipationsrechte steigt mit dem sozio-ökonomischen Status.
5. Kinderlose Personen schätzen die Partizipationsrechte höher ein als Eltern.
6. Männer und Frauen stimmen den Partizipationsrechten in gleichem Ausmaß zu (kein Gendergap). Sie unterscheiden sich nur in Bezug auf die Einschätzung der Schutzrechte, die bei Frauen höher liegt.
7. Lehramtsstudierende zeigen generell eine signifikant höhere Akzeptanz der Partizipationsrechte als andere Gruppen.
8. Lehramtsstudierende der Sekundarstufe schätzen die Partizipationsrechte signifikant höher ein als Lehramtsstudierende der Primarstufe.
9. Sonderpädagog*innen übertreffen alle anderen Gruppen signifikant in der Einschätzung der Partizipationsrechte.
10. Die geringste Einschätzung der Partizipationsrechte findet sich beim Quereinstieg.
11. Personen in pädagogischen Berufen, also bereits berufstätige Lehrer*innen, unterscheiden sich aber nicht von Personen in nicht pädagogischen Berufen.

Ad 1): Die individuelle Akzeptanz der Kinderrechte liegt höher als die vermutete gesellschaftliche. Es gibt offenbar eine Befürchtung, wonach die Kinderrechte in der Gesellschaft nicht die ihnen gebührende Anerkennung und Wertschätzung finden könnten. Da die Kinderrechte Teil der Menschenrechte sind, würde damit auch die Grundlage einer demokratischen politischen Kultur geschwächt.⁷⁵ Schließlich stellen die Menschenrechte einschließlich der Kinderrechte den Kern liberaler Demokratien dar.⁷⁶ Die Befürchtung, dass die echten Probleme mit den

⁷⁵ Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 11–21, 55–61.

⁷⁶ EBD., 186, 190.

Kinderrechten weniger auf individueller Ebene liegen, sondern auf gesellschaftlich-politischer, ist pädagogisch hoch relevant, weil es hier um die Grenze des pädagogisch Machbaren geht. Wird sie überschritten, droht Pädagogisierung gesellschaftlich-politischer Probleme samt damit verbundener Überforderung der Pädagogik.

In dieser Befürchtung hinsichtlich der unzureichenden gesellschaftlichen Akzeptanz der Kinderrechte drückt sich vielleicht unterschwellig oder unbewusst auch die Erkenntnis aus, dass die Kinderrechte selbst in westlichen Demokratien nur schwer umsetzbar sind.⁷⁷ Diese generellen Schwierigkeiten mit den Kinderrechten spiegeln sich direkt in der erhobenen Zustimmung zur Gruppe der Partizipationsrechte.

Ad 2) und 3): Die Zustimmung zu den Partizipationsrechten ist generell signifikant niedriger als die Akzeptanz der Schutz- und Versorgungsrechte, und zwar deutlich (vgl. die Effektstärken). Dieses generelle Ergebnis gilt für alle Akteursgruppen. Es gibt also keine Ausnahmen von dieser Rangfolge.

Eine Abwertung der Partizipationsrechte schwächt ebenso wie eine mangelnde Anerkennung der Kinderrechte im Allgemeinen die Grundlagen der Demokratie, insofern Partizipation das Herz der liberalen Demokratie bildet. Zudem widerspricht dieses empirische Ergebnis der Forderung nach einer Priorisierung der Partizipationsrechte vor den beiden anderen Gruppen der Kinderrechte.⁷⁸ Andererseits verwundert es wenig, wenn man weiß, dass Partizipation zu den radikalsten und gleichzeitig problematischsten Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention zählt.⁷⁹

Ad 4), 5) und 6): Die Akzeptanz der Partizipationsrechte steigt mit dem sozio-ökonomischen Status.

Kinderlose Personen schätzen die Partizipationsrechte höher ein als Eltern. Männer und Frauen stimmen den Partizipationsrechten in gleichem Ausmaß zu (kein Gendergap). Sie unterscheiden sich nur in Bezug auf die Einschätzung der Schutzrechte, die bei Frauen höher liegt.

Geprüft wurden auch Einflussfaktoren auf die Wertschätzung der Partizipationsrechte. Die hier erzielten Ergebnisse wirken eher unspektakulär. So erscheint der positive Einfluss des sozio-ökonomischen Faktors wenig überraschend, weil er

⁷⁷ Vgl. OELKERS 2024 [Anm. 36], 186.

⁷⁸ Vgl. MORAN-ELLIS / SÜNKER 2010 [Anm. 42], 220–222.

⁷⁹ Vgl. HOLZSCHEITER 2009 [Anm. 51], 75–81; SANDBERG 2014 [Anm. 50], 20.

auch mit höherer Bildung einherzugehen scheint. Es gibt auch keinen Gendergap in Hinsicht auf die Akzeptanz der Partizipationsrechte. Lediglich die Einschätzung der Schutzrechte liegt bei Frauen höher als bei Männern.

Auch für andere Zusammenhänge interessant scheint allerdings der empirische Befund, wonach Personen mit Kindern, also Eltern, die Partizipationsrechte weniger hoch einschätzen. Das könnte mit dem Praxisdruck zusammenhängen, der sich auch in der Schulpädagogik bei Lehrer*innen zeigt. Kinderrechte generell und die Partizipationsrechte speziell sind eben im familiären Alltag und in der pädagogischen Praxis nur schwer realisierbar.

Ad 7), 8), 9) und 10): Lehramtsstudierende zeigen generell eine signifikant höhere Akzeptanz der Partizipationsrechte als andere Gruppen. Lehramtsstudierende der Sekundarstufe schätzen die Partizipationsrechte signifikant höher ein als Lehramtsstudierende der Primarstufe. Sonderpädagog*innen übertreffen alle anderen Gruppen signifikant in der Einschätzung der Partizipationsrechte. Die geringste Einschätzung der Partizipationsrechte findet sich beim Quereinstieg.

Diese vier Punkte kann man leicht zusammenfassen: Alle Gruppen von Lehramtsstudierenden schätzen die Partizipationsrechte höher ein als die übrige Bevölkerung. Das kann durchaus als erfreuliche Grundlage für die spätere Ausübung des Lehramts bzw. der verschiedenen Lehrämter gelten. Zu beachten gilt die innere Abstufung unter den Lehramtsstudierenden.

Die Quereinsteiger*innen sind der durchschnittlichen Bevölkerung am nächsten. Das dürfte der beruflichen Herkunft aus nicht pädagogischen Berufen und den damit verbundenen Vorerfahrungen geschuldet sein.

Logisch erscheint auch, dass Studierende des Lehramts für Sekundarstufe die Partizipationsrechte höher einschätzen als Grundschul-/Volksschul-Lehramtsstudierende, weil ihre zukünftigen Schüler*innen ja schon älter sind und daher zu mehr Selbst- und Mitbestimmung fähig. Wer z. B. im Alter von 16 Jahren schon wählen darf, sollte doch auch in der Schule aktiv mitbestimmen dürfen.

Sonderpädagog*innen zeichnen sich offenbar durch besonders große Nähe zu den Kindern und Jugendlichen aus. Den Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen besondere Kompetenzen im Bereich der Partizipation zuzuschreiben, scheint doch eher unwahrscheinlich. Es dürfte sich also eher um eine personale und soziale Stärke dieser Personengruppe handeln.

Allerdings fordert dieser alle Gruppen von Lehramtsstudierenden umfassende empirische Befund doch auch kritische theoretische Rückfragen heraus: Wird

wirklich echter Partizipation im demokratiethoretischen, nicht im dienstleistungstheoretischen Verständnis zugestimmt?⁸⁰ Sind die Kriterien echter Partizipation bekannt und werden sie auch berücksichtigt?⁸¹ Hier besteht auch noch differenzierender Forschungsbedarf.

Dieser Befund kann aber mit Blick auf die Lehramtsausbildung(en) sehr positiv interpretiert werden: Das Problem hinsichtlich der Bereitschaft zur Realisierung der Kinderrechte generell und der Partizipationsrechte speziell liegt nicht in der Ausbildung. Hier werden offenbar gute Grundlagen gelegt. Aber wie tragfähig sind sie? Diese kritische Frage nach der Nachhaltigkeit der im Studium angeeigneten positiven Haltungen und Einstellungen stellt sich unweigerlich mit Blick auf den Befund betreffend die amtierenden Lehrpersonen. Für sie gilt der abschließende Punkt:

Ad 11): Personen in pädagogischen Berufen, also bereits berufstätige Lehrer*innen, unterscheiden sich aber nicht von Personen in nicht pädagogischen Berufen.

Es ist also ein krasser Gegensatz in Bezug auf die Einstellung zu den Partizipationsrechten zwischen Lehramtsstudierenden und im Dienst befindlichen Lehrer*innen empirisch zu konstatieren. Die Ursachen dafür dürften differenziert und vielschichtig sein, wie ein Blick auf andere empirische Studien und theoretische Erwägungen zeigt.

Eine Ursache dafür liegt sicher bei den Kinderrechten selbst, die nur schwer realisierbar sind.⁸² Das gilt natürlich auch im Kontext von Schule, die ja einen Teil der Kultur bzw. ein Subsystem der Gesellschaft darstellt.⁸³

Ein wesentlicher Grund könnte aber auch der Praxisdruck sein, eben ausgelöst durch das vorherrschende Schulsystem. Partizipation im demokratiethoretischen Sinn ist offenbar im gängigen Schulsystem nicht durchführbar.⁸⁴

Der Einstellungswandel von Lehrpersonen vollzieht sich bereits unmittelbar nach der Ausbildung in der Berufseinstiegsphase.⁸⁵ Dieses Phänomen ist seit Jahr-

80 Vgl. zu dieser wichtigen Unterscheidung LIEBEL 2011 [Anm. 49], 38–41.

81 Vgl. KIRCHSCHLÄGER 2017 [Anm. 57], 29–30.

82 Vgl. OELKERS 2024 [Anm. 36], 186.

83 Vgl. MAYWALD 2017 [Anm. 37], 10–11.

84 Vgl. LIEBEL 2011 [Anm. 49], 56–60.

85 Vgl. KELLER-SCHNEIDER, Manuela / HERICKS, Uwe: Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann 2011, 296–313, 296–297.

zehnten unter dem Titel „Konstanzer Wanne“ geläufig.⁸⁶ Die in der Ausbildung angeeigneten Einstellungen und Handlungsbereitschaften werden oftmals schnell wieder abgebaut. Dieser Einstellungswandel spiegelt die Anpassung an die schulische Realität wider.⁸⁷

Aktuelle Untersuchungen zu subjektiven Theorien von Lehrpersonen zu Partizipation zeigen indes, dass ein Großteil der befragten Lehrpersonen doch einen Sinn in der Partizipation von Schüler*innen sieht.⁸⁸ Sogar Partizipation im Unterricht wird als wertvoll und wichtig erachtet.⁸⁹ Je mehr allerdings der Unterricht betroffen ist, desto eingeschränkter werden die Möglichkeiten der Partizipation.⁹⁰ Das zentrale Problem und Dilemma der Partizipation scheint die Sorge zu sein, dass der Unterrichtsinhalt zu kurz kommen könnte. Es handelt sich um eine Gratwanderung zwischen Loslassen, Freiheit Ermöglichen, Verantwortungsübertragung und Durchbringen des Schulstoffs. Es bestehe die Gefahr, dass die zur Verfügung stehende knappe Lernzeit nicht optimal für die Inhalte und den Aufbau der im Lehrplan geforderten Kompetenzen genutzt werden könnte.⁹¹ Diese Sorge wird sicherlich noch durch die darauf bezogenen Testungen verstärkt. Damit kommt es zwangsläufig zu einem Vorrang der unterrichtlichen Inhalte und damit verbundenen Kompetenzen vor erzieherischen pädagogischen Zielen, auf die die Schule ebenso verpflichtet ist, die aber nicht getestet werden. Der Nachrang der Erziehung gegenüber dem Unterricht stellt wohl ein wesentliches Problem für die Realisierung von Partizipation dar. Umso wichtiger ist es, dass es auch Projekte zur partizipativen Unterrichtsentwicklung gibt, wo Schüler*innen sogar aktiv in Forschung mit einbezogen werden.⁹²

3.2 Pädagogische Konsequenzen

Angesichts dieser durchaus schwierigen Sachlage stellt sich die Frage nach den pädagogischen Konsequenzen, die nicht allein auf den Unterricht beschränkt werden können.

-
- 86 Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela / CLOETTA, Bernhard / DANN, Hans-Dietrich: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse, Stuttgart: Klett 1978.
- 87 Vgl. MESSNER, Helmut: Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Beiträge zur Lehrerbildung 17/1 (1999) 62–70.
- 88 Vgl. STRAUSS, Nina-Cathrin u. a.: Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 13–21.
- 89 Vgl. MAISCHATZ, Katja u. a.: Sichtweisen von Lehrpersonen und Schüler*innen auf Partizipation im Unterricht; in: GRÜNING, Miriam u. a. (Hg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule, Weinheim: Beltz 2022, 152–171, 167–168.
- 90 Vgl. SIMON 2024 [Anm 54], 219.
- 91 Vgl. ARNOLD / VOGEL 2017 [Anm. 55], 23–24; STRAUSS u. a. 2017 [Anm. 88], 17–18; MAISCHATZ u. a. 2022 [Anm. 89], 160–167.
- 92 Vgl. OBERHOLZER / ZAHND 2024 [Anm. 62], 357–358, 363–364.

Angesichts der Diskrepanz zwischen den Einstellungen von Lehramtsstudierenden und aktiven Lehrer*innen rückt die Fortbildung ins Zentrum der Verantwortung. Die Ausbildung ist offenbar nicht das Problem, wenngleich man bemängeln könnte, dass die dort erworbenen Einstellungen und Handlungsdispositionen offenbar nicht nachhaltig sind. Aber auch das würde für die Notwendigkeit der Konzentration der Fortbildung auf das Thema Menschenrechtspädagogik sprechen, zu der ja auch die Befassung mit den Kinderrechten gehört.⁹³ Das Ziel der Fortbildung sollte sein, Lehrer*innen zu befähigen, alle Aufgabenaspekte des Demokratielernens optimal zu bewältigen.⁹⁴ Hier können noch mehrere Ebenen unterschieden werden.

Wie schon gezeigt, stellen sich nur schwer zu bewältigende Probleme gleich auf der Ebene des Unterrichts. Wegen des Stoffdrucks fällt es Lehrer*innen schwer, der Partizipation von Schüler*innen angemessen Raum zu geben. In dieser Hinsicht würde es vielleicht helfen, Lehrer*innen mit aktuellen Versuchen einer partizipativen Unterrichtsentwicklung vertraut zu machen.⁹⁵

Auf Klassenebene scheint es schon mehr Fortschritte zu geben. In der Regel wird der Klassenrat als besondere Chance zur Realisierung von Partizipation empfohlen.⁹⁶ Damit scheint es schon positive Erfahrung zu geben, auch wenn damit nicht alle Probleme gelöst werden können.

Das größte Problem scheint indes die Schulentwicklung zu sein. Spätestens hier stoßen Lehrer*innen an eine schier unüberwindliche Grenze. Denn Partizipation bricht sich an der Strukturlogik des Schulsystems.⁹⁷ Die Änderungen der Schulstruktur ist eine politische Aufgabe, die eng mit gesellschaftlichen Verhältnissen und politischem Willen verbunden ist. Die Schule bzw. das Schulsystem demokratiepädagogisch und partizipativ zu zivilisieren⁹⁸, stellt keine rein pädagogische Aufgabe dar, sondern ragt weit ins Politische hinein. Eine reine Zuschreibung dieser Aufgabe an die Pädagogik würde bloß die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme prolongieren. Das führt zu keiner Lösung und könnte auch die Ursache des andauernden pädagogischen Dilemmas sein. Dennoch gibt es aber auch ansprechende Versuche, auf Schulebene eine Transformation Rich-

93 Vgl. DANGEL, Oskar / LINDNER, Doris: Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2021.

94 Vgl. EDELSTEIN 2014 [Anm. 46], 184.

95 Vgl. OBERHOLZER / ZAHND 2024 [Anm. 62], 357–358.

96 Vgl. LEHNERER, Elisa u. a.: Der Klassenrat als Chance zur Partizipation, in: GRÜNING, Miriam u. a. (Hg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule, Weinheim: Beltz 2022, 193–212.

97 Vgl. SIMON 2024 [Anm. 54], 219.

98 Vgl. BEUTEL / BEUTEL 2017 [Anm. 45], 32.

tung Demokratisierung und Partizipation zu erwirken. Derartige Beispiele könnten auch in der Fortbildung von Lehrer*innen eine gewisse Rolle spielen.⁹⁹

Schließlich sieht sich auch die pädagogische Theoriebildung einer wichtigen Forderung ausgesetzt. Zu den Ursachen mangelnder Umsetzung von Kinderrechten in der Schule zählt die kognitive Verengung des Bildungsbegriffs.¹⁰⁰ Die Überwindung dieser kognitiven Verengung des Bildungsbegriffs betrifft auch die Ausgrenzung oder Benachteiligung der erzieherischen Ziele schulischen Unterrichts gegenüber dem so genannten Unterrichtsstoff und den ihm zugeordneten Kompetenzen, die auch in den großen Vergleichsstudien getestet werden. Das scheint Lehrer*innen sehr zu belasten, womit die Problemdiskussion wieder am Ausgangspunkt des Unterrichts angelangt ist. So entsteht ein pädagogischer Teufelskreis, aus dem es auszubrechen gilt.

Um den enormen Schwierigkeitsgrad des pädagogischen Unterfangens der Demokratisierung von Schule und Unterricht durch Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht untergehen zu lassen, dem sich die genannten Probleme verdanken, sei nochmal darauf hingewiesen, worum es geht: Partizipation soll autoritäre und paternalistische Interventionen überwinden durch egalitäre und demokratische Praxisformen. Sie muss zu einer Praxis der Machtunterworfenen werden.¹⁰¹ Für die Menschenrechtspädagogik bedeutet die gesamte, komplexe Problemlage, „dass sie aus der Biederkeit unpolitischer Wertevermittlung herausfinden und politikfähig werden sollte“¹⁰².

3.3 Religionspädagogische Aspekte

An dieser Stelle stellt sich auch die Frage, ob Religion/Religiosität und Religionspädagogik zum Ausbruch aus diesem Teufelskreis einen Beitrag leisten können. Wendet man sich dem religionspädagogischen Aspekt der Herausforderung des Demokratischen zu, mag vielleicht der soziologische Slogan überraschen: „Demokratie braucht Religion.“¹⁰³ Diese These provoziert natürlich die Präzisierung heischende Nachfrage: Welche Religion braucht die Demokratie? Und können auch klassische Offenbarungsreligionen wie das Christentum dazu etwas beitragen, obwohl die katholische Kirche ja gerade kein leuchtendes Vorbild in Sachen Demokratie repräsentiert?

99 Vgl. MITSCHKA 2009 [Anm. 59]; HARTWIG / LAUBENSTEIN 2014 [Anm. 60]; ARNOLD / VOGEL 2017 [Anm. 55]; KIRCHSCHLÄGER 2018 [Anm. 61].

100 Vgl. MAYWALD 2017 [Anm. 37], 10–11.

101 Vgl. LIEBEL 2011 [Anm. 49], 52 und 56–60.

102 BIELEFELDT 2018 [Anm. 12], 43.

103 ROSA, Hartmut: Demokratie braucht Religion. Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis, München: Kösel 2022.

Was die Differenzierung verschiedener Formen von Religion betrifft, ist für unser Thema die Unterscheidung zwischen vernunftbasierter Zivilreligion und klassischer Offenbarungsreligion relevant. Zumindest eine Affinität zur Zivilreligion zeigen in begründungstheoretischer Hinsicht die Menschenrechte.¹⁰⁴ An die Stelle des Glaubens an Gott tritt der Glaube an die Menschenwürde. Auf dieser Linie liegt auch die Feststellung, die Religion des Westens sei nicht mehr das Christentum, sondern das Bekenntnis zu universalistischen Werten.¹⁰⁵ Nun können aber derartige universalistische Werte aus den klassischen partikularistischen Religionen abgeleitet bzw. in ihnen entdeckt werden.¹⁰⁶ Es gibt also eine Brücke zwischen der modernen Vernunftreligion und klassischen religiösen Bekenntnissen. Das gilt gerade auch für die Menschenrechte. Sie stellen die vielleicht wichtigste moderne Entsprechung zu zentralen Inhalten der jüdisch-biblischen Tora dar.¹⁰⁷

Die Differenz zwischen vernunftbasierter Zivilreligion und Offenbarungsreligion spiegelt sich interessanterweise auch in ganz aktuellen theologisch-philosophischen Debatten. Angesichts der Bedrohung von Demokratie und Humanität könnte ein Rückgriff auf das neuzeitliche Denken Hilfe bieten, aus dem „die liberale Demokratie und die Menschenrechte, der universale Vernunftglaube und das Selbstbewusstsein des Individuums resultieren“¹⁰⁸. Eine aus der neuzeitlichen Metaphysik ableitbare These lautet: „Gott in uns realisierte sich in Menschenrecht, Menschenwürde und Demokratie sowie in der physischen Natur.“¹⁰⁹ Auf dieser Basis sollten die Menschenrechte als konkrete Utopie verteidigt werden können.¹¹⁰ So scheinen sich die Verhältnisse umgekehrt zu haben: Es hat sich nicht mehr die moderne Moral/Ethik vor Kirche/Glaube/Religion/Theologie zu rechtfertigen, sondern umgekehrt das Christentum vor der modernen Ethik mit ihrer zentralen Formulierung der Menschenrechte.¹¹¹ Die Gretchenfrage ist, anders als in Goethes Faust, nicht mehr die Frage nach dem Glauben an die Auferstehung, sie richtet sich vielmehr an das Christentum und den christlichen Glauben, wie er im Credo inhaltlich formuliert ist, selbst: „Die Gretchenfrage, an der sich die ethische Qualität christlichen Glaubens entscheidet, ist deshalb die

104 Vgl. HIDALGO 2017 [Anm. 65], 59.

105 Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 164.

106 Vgl. EBD., 171–176.

107 Vgl. CRÜSEMANN 2013 [Anm. 69], 10–11.

108 RUHSTORFER, Karlheinz: Philosophie ist Theologie. Die Provokation der Neuzeit, Baden–Baden: Alber 2024, 39.

109 EBD., 67.

110 Vgl. KALECK, Wolfgang: Die konkrete Utopie der Menschenrechte. Ein Blick zurück in die Zukunft, Frankfurt a. M.: Fischer 2021, 17–35.

111 Vgl. STRIET, Magnus: Alte Formeln – lebendiger Glaube, Freiburg: Herder 2024, 67–68.

nach den grundlegenden Menschenrechten, wie sie in der Neuzeit entwickelt wurden.“¹¹² Der christliche Glaube hat sich also an den modernen ethischen Standards zu messen, die auch politische sind, denn: „Nicht politisch zu sein und zu agieren, ist in der Perspektive eines universalistischen Ethos Schuld. In der Perspektive des Glaubens ist dies zudem Sünde.“¹¹³ Das christliche Credo „fordert, sich einem Denken zu widersetzen, dem eine universalistische Ethik fremd ist“¹¹⁴. Die Kirche muss sich ein „im historischen Prozess errungenes Menschenrechtsethos und damit eine bestimmte Vorstellung von der Würde des Menschen aneignen“.¹¹⁵

Die weiterführende Frage lautet, ob die normativen Grundlagen der Kirche ein solches politisches Potenzial inklusive der Menschenrechte bieten und enthalten. Diesbezüglich wurde das Augenmerk schon auf die jüdisch-biblische Tora gelenkt.¹¹⁶ Innerhalb der Tora kommt dem Dekalog (Ex 20,2–17) bzw. seiner strukturellen Umformung zum Pentalog (Dtn 5,6–21) eine außerordentlich bedeutende Stellung zu. Noch dazu ist der Dekalog/Pentalog wegen seiner inhaltlich sozialen Ausrichtung säkular hoch anschlussfähig.¹¹⁷

Insbesondere der Dekalog/Pentalog wird in der jüngeren exegetischen Forschung im politisch-rechtlichen Sinn als biblische Verfassungsurkunde wahrgenommen.¹¹⁸ Aber nicht nur dem Dekalog/Pentalog wird eine Art Verfassungsrang zuerkannt.¹¹⁹ Auf der Basis des Dekalogs/Pentalogs wird das gesamte deuteronomische Gesetz (Dtn 12–26) zu einem Verfassungsentwurf für das neue Israel nach dem Exil.¹²⁰ Seiner rechtshermeneutischen Stellung zufolge bildet der Dekalog/Pentalog die Grundlage für den Verfassungsentwurf in Dtn 12–26 als seiner Entfaltung. Die Struktur des Dekalogs/Pentalogs findet sich daher in den Einzelgesetzen von Dtn 12–26 wieder.¹²¹ So wird das Deuteronomium bzw. das deuteronomische Gesetz zum Verfassungsentwurf für das nachexilische

112 EBD., 67.

113 EBD., 68.

114 EBD., 68.

115 EBD., 127–128.

116 Vgl. CRÜSEMAN 2013 [Anm. 69].

117 Vgl. HÖFFE, Otfried: Die hohe Kunst des Verzichts. Kleine Philosophie der Selbstbeschränkung, München: C.H. Beck 2023, 49–50.

118 Vgl. MARKL, Dominik: Der Dekalog als Verfassung des Gottesvolkes. Die Brennpunkte einer Rechtshermeneutik des Pentateuch in Exodus 19–24 und Deuteronomium 5 (= HBS 49), Freiburg: Herder 2007, 163–166; FISCHER, Georg / MARKL, Dominik: Das Buch Exodus (= NSK-AT 2), Stuttgart: Katholisches Bibelwerk 2009, 231–233.

119 Vgl. OTTO, Eckart: Deuteronomium 1–11. Erster Teilband: 1,1–4,43 (= HthKAT), Freiburg: Herder 2012, 214.

120 Vgl. EBD., 243–244.

121 Vgl. OTTO, Eckart: Deuteronomium 1–11. Zweiter Teilband: 4,44–11,32 (= HthKAT), Freiburg: Herder 2012, 694 und 698–699.

Israel.¹²² Kein Wunder also, wenn man gerade im Deuteronomium nicht nur Spuren der Menschenrechte findet, sondern neben ihrer formalen Grundlage auch noch zahlreiche einzelne Menschenrechte entsprechend den modernen Menschenrechtsdeklarationen.¹²³

Dazu passend dokumentiert das Deuteronomium auch ein demokratisches Zustandekommen des Bunds zwischen Gott und dem Volk. Die biblische Verfassung des Gottesvolkes ist nämlich durch mehrfache Verfahren der Befragung und Bestätigung legitimiert. Das Volk bindet sich freiwillig an das göttliche Gesetz. Im Bundesschluss (Dtn 26,16–19) liegen die demokratischen Elemente des Verfassungskonsenses, der Gleichheit der Bürger*innen vor dem Gesetz sowie ihre gemeinsame Verantwortung beschlossen. Die transzendente Machtbeschränkung des konkreten politischen Systems ist äußerst ausgeprägt im Kontext einer theo-demokratischen Verfassung.¹²⁴ Demokratische Mitbestimmung und Glaube an Gott widersprechen sich also gerade nicht, ganz im Gegenteil: Der exklusive Machtanspruch Gottes verbietet die Herrschaft von Menschen über Menschen und führt zur Begründung einer inklusiven Gesellschaft auf Basis des menschenrechtlichen Prinzips der Geschwisterlichkeit. Gerade die biblische Spurensuche führt ohne Umschweife zu den grundlegenden menschenrechtlichen Forderungen, die sich in aktuellen Menschenrechtserklärungen finden wie z. B. Mitbestimmung bzw. Partizipation und Inklusion sowie deren rechtliche Konkretisierung.¹²⁵

Die biblisch mögliche und damit normativ geforderte Wendung zum Rechtlich-Politischen, die sowohl religiös (metánoia) wie auch bildungstheoretisch (periagogé) hoch relevant ist, kann in einem kurzen Motto zusammengefasst werden: Recht statt bloßer Pflicht, auch für Kinder! Damit bricht die Religionspädagogik, analog zur Menschenrechtspädagogik, aus der Biederkeit unpolitischer Moralerziehung aus und wird politikfähig.¹²⁶

¹²² Vgl. EBD., 696.

¹²³ Vgl. BRAULIK, Georg: Das Deuteronomium und die Menschenrechte, in: BRAULIK, Georg: Studien zur Theologie des Deuteronomiums (= SBAB 2), Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk 1988, 301–323.

¹²⁴ Vgl. MARKL 2007 [Anm. 118], 163–166.

¹²⁵ Vgl. DANGL, Oskar: Inklusion und Religion – zum Inklusionspotenzial biblischer Traditionen, in: LEHNER–HARTMANN, Andrea u. a. (Hg.): Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge, Göttingen: V & R unipress 2018, 99–116.

¹²⁶ Vgl. die Beiträge im Themenheft „Religionspädagogik und Politik“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27/1 (2019), <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/issue/view/2> [abgerufen am 23.02.2025].