

Recht auf Bildung und soziale Beteiligung. Korrespondiert dem Recht auf Bildung eine Pflicht zur Bildung?

Christof Mandry

1. EINLEITUNG

Es ist unumstritten, dass Bildung ein wichtiges Gut darstellt. Für das Individuum ist Bildung eine zentrale und wesentliche, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für die gesellschaftliche Sozialisation und Integration, für die Entfaltung der Persönlichkeit und ihrer Fähigkeiten, ja schlechthin für das Werden und Leben als eine selbstständige, eigenverantwortliche, bindungs- und verantwortungsfähige Person in der Spannung zwischen Selbststand und Gemeinschaftsbezogenheit. Wegen dieser Bedeutung der Bildung als Voraussetzung für realen Selbsterhalt, gesellschaftliche Beteiligung und gelingendes Leben wird mit Recht ein grundlegendes moralisches Recht auf Bildung anerkannt und zu den Menschenrechten gezählt.¹

Umstrittener ist hingegen, was das moralische Recht auf Bildung in einer modernen ausdifferenzierten Gesellschaft genau umfasst, worauf es also einen berechtigten Anspruch verschafft. Diese Fragestellung, die ebenso komplex ist wie das Bildungssystem selbst, kann hier nicht umfassend bearbeitet² oder gar abschließend beantwortet werden. Hingegen wird überlegt, wie das Konzept der Beteiligungsgerechtigkeit, das seit einiger Zeit in der Sozialethik diskutiert wird, in der Frage des Rechts auf Bildung orientieren kann. Zu diesem Zweck wird zunächst kurz skizziert, wie ein Recht auf Bildung begründet werden könnte. Dann stehen die Gedanken der Beteiligung und der Beteiligungsge-

¹ Zum Beispiel in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 (Art. 26) und im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 (Art. 13); vgl. auch die verabschiedete, aber noch nicht in Geltung befindliche EU-Grundrechtecharta (Art. 14).

² Vgl. dazu meinen Aufsatz *Bildung und Gerechtigkeit*, in: Berendes, Jochen (Hg.), *Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*, Paderborn 2007, 215–251.

rechtigkeit im Mittelpunkt. Welche Orientierungskraft haben sie, um das Recht auf Bildung kriteriologisch klar zu bestimmen? Schließlich geht es um eine Frage, die in diesem Zusammenhang öfter aufkommt, nämlich ob dem Recht auf Bildung nicht eine Pflicht zur Bildung korrespondieren müsste. Schließlich kann es zur erfolgreichen Bildung nur kommen, wenn die Bildungsangebote durch eigene Bildungsanstrengungen angeeignet werden, die Person also einen Bildungsprozess durchmacht. Lässt sich eine Pflicht zur Bildung begründet ausweisen?

2. DAS RECHT AUF BILDUNG, SEINE BEGRÜNDUNG UND SEIN UMFANG

Die meisten Menschen haben ein Interesse an Bildung. Ein prima facie bestehendes Recht auf Bildung kann für sich die Plausibilität in Anspruch nehmen, dass Menschen zur Entfaltung und Verwirklichung ihrer Freiheit in einer arbeitsteiligen Gesellschaft über Bildung verfügen müssen.

Die negative Seite des Rechts auf Bildung wird daher kaum strittig sein: Niemand darf daran gehindert werden, sich die Bildung anzueignen, die er möchte, sofern dadurch nicht die Rechte anderer Menschen beeinträchtigt werden. Damit zeigt sich das Recht auf Bildung zunächst als ein Spezialfall des allgemeinen Diskriminierungsverbots.³ In seinem Umfang ist es nicht zu unterschätzen, denn es fordert einerseits, dass alle Arten von positiver Diskriminierung nach Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion etc. aufgehoben werden. Der Staat ist dafür verantwortlich, dass das Bildungswesen gegebenenfalls entsprechend verändert wird. Dazu gehören ebenfalls die Verfügbarkeit und die Zugänglichkeit von Bildungsmöglichkeiten: Schulen und Ausbildungsstätten müssen in ausreichendem Maß vorhanden und auch für Menschen mit Behinderung oder in entlegenen Gebieten zu erreichen sein.⁴

³ Vgl. Motakef, Mona, *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*, Berlin 2006.

⁴ Nach dem 4-A-Schema der Vereinten Nationen (*availability, access, acceptability, adaptability*) muss das Bildungsangebot ferner inhaltlich akzeptabel (etwa für kulturelle Minderheiten) und adaptierbar sein, also geeignet für die Anpassung an wechselnde soziale, ökonomische und kulturelle Umstände. Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), *Die , General Comments' zu den VN-Menschenrechtsverträgen*, Baden-Baden 2005, 263.

Das Recht auf Bildung ausschließlich als negatives Recht zu interpretieren, führt allerdings zu einem bloß formalen Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, da etliche Hindernisse, die in den unterschiedlichen Lebensumständen begründet sind, nicht durch bloßes Unterlassen zu beseitigen sind. Außerdem ist damit noch nichts darüber gesagt, ob bestehende Bildungssysteme mit ihrer Verteilung der Finanzierungslasten, mit ihren Zugangs- und Erfolgskriterien, mit den vorhandenen Fördersystemen (insbesondere hinsichtlich des Lebensunterhalts, aber auch der Förderung von Behinderten und von sozial Benachteiligten) und hinsichtlich der ‚Verwertbarkeit‘ der Bildung für eine selbstbestimmte und selbstverantwortliche Lebensführung einem an der Person als bedürftigem Freiheitswesen orientierten Gerechtigkeitsbegriff genügen.

Ein positives Recht auf Bildung würde in Ergänzung zum negativen Recht auf Bildung fordern, dass Personen bei ihrem Bildungserwerb auch durch die Leistungen anderer, vermittelt durch den Staat, unterstützt werden, etwa durch Übernahme der Bildungskosten wie des Schulgeldes, durch Sicherung ihres Lebensunterhalts während bildungsbedingt erwerbsloser Zeiten oder durch spezielle Förderprogramme für Benachteiligte.⁵

Es ist offenkundig, dass ein positives Recht auf Bildung vom negativen nicht scharf zu trennen ist, da eines der Haupthindernisse für Bildungserwerb geringe finanzielle Mittel sind. Manche Menschen können es sich nicht leisten, länger als unbedingt nötig in ihre Bildung zu „investieren“, sondern müssen bereits frühzeitig durch Arbeit ihren Lebensunterhalt bzw. den ihrer Angehörigen sichern.⁶ Das Postulat der Chancengleichheit fordert hier im Namen des Ausgleichs von ungleichen Startbedingungen, durch gesellschaftliche bzw. staatliche Unterstützung Benachteiligungen im Bildungszugang auszugleichen – im

⁵ An anderer Stelle habe ich dafür argumentiert, dass das Recht auf Bildung auch als ethischer Anspruch an das Bildungssystem zu verstehen ist, so viel Bildungserfolg wie möglich hervorzubringen, woraus die Folgerung zu ziehen ist, dass materielle und institutionelle Ressourcen, aber auch pädagogisches Engagement insbesondere im Blick auf die möglichen ‚drop outs‘ des bestehenden Bildungssystems zu allozieren sind. Vgl. Mandry, Christof, *Gerechte Bildungschancen sicherstellen – ethische Anforderungen an das deutsche Bildungssystem*, in: ICEP argumente 2 (2006) 1, 1 f.; Mandry, *Bildung und Gerechtigkeit*, 246–249.

⁶ Zu den vielfältigen Ursachen für schwierigen Bildungszugang vgl. Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden 2004; Böttcher, Wolfgang, *Soziale Auslese und Bildungsreform*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B12 (2005), 7–13.

Wissen, dass gerade diese sich besonders deutlich auf den weiteren Lebensweg auswirken.

Ebenso offenkundig ist jedoch auch, dass ein positives Recht auf Bildung finanzielle Umverteilung einschließt und daher begründungspflichtig ist, sowie dass kaum auf jedwede Art von Bildung ein gleich starkes Recht auf positive Unterstützung durch andere bestehen dürfte. Aber auf welche Bildung besteht ein starker moralischer Anspruch, auf welche ein abgestufter? Eine der Freiheit menschlicher Subjekte verpflichtete und an ihrer effektiven Selbstbestimmung orientierte Ethik weist begründete Ansprüche (moralische Rechte) auf jene Güter aus, die zur Herstellung, zum Aufrechterhalten und zum Erweitern von vernünftiger Selbstbestimmung notwendig sind. Mit der transzendentalphilosophischen Moralbegründung von Alan Gewirth ist es möglich, auch ein inhaltlich bestimmtes und gewichtetes moralisches Recht auf Bildung auszuweisen.⁷

2.1. Eine transzendente, handlungsreflexive Begründung des moralischen Rechts auf Bildung

Gewirths Begründung für individuelle moralische Rechte geht von einer reduktiven Anthropologie aus, die allein auf das Moralsubjekt fokussiert ist, und macht die menschliche Handlungsfähigkeit zum Ausgangspunkt der Argumentation. Der zentrale Gedanke besteht darin, dass alle Menschen (mindestens performativ) die eigene Handlungsfähigkeit bejahen und außerdem *erfolgreich* handeln wollen. Aus dieser Einstellung zu sich selbst heraus ist es logisch folgerichtig – Gewirth nennt es ‚dialektisch-notwendig‘ –, dass sie sich selbst ein moralisches Recht auf die notwendigen Güter zuschreiben, die sie als Handlungsfähige benötigen. Damit sind zunächst sehr grundsätzlich Freiheit und ein grundlegendes Wohlergehen im Sinne der basalen psychischen und physischen Voraussetzungen für Zweckverfolgung gemeint. Weil Handlungsfähige sich ein Recht auf diese Güter allein aufgrund ihrer Handlungsfähigkeit zuschreiben, sind sie logischerweise genötigt, dasselbe Recht allen anderen Handlungsfähigen zuzubilligen.

Eine solche Zuschreibung von Rechten muss konsequenter Weise abgestuft auf alle jene elementaren Güter ausgedehnt werden, die Han-

⁷ Vgl. Gewirth, Alan, *The Community of Rights*, Chicago 1996. Für die folgende, sehr knappe Skizze des Argumentationsganges fasse ich die Darstellung in meinem Aufsatz *Bildung und Gerechtigkeit* zusammen.

delnde generell zum *erfolgreichen* Handeln benötigen. Deren Erfordernis ist freilich in unterschiedlichem Ausmaß notwendig und dringlich, daher unterteilt Gewirth sie in Elementargüter (*basic goods*), Nichtverminderungsgüter (*non-subtractive goods*) und Zuwachsgüter (*additive goods*). Menschen haben nicht nur ein Recht auf die Elementargüter Leben, Ernährung, Freiheit von Folter und Unterdrückung, die allein ein eher formales Bild von Handlungsfreiheit ergeben würden, sondern auch auf Güter, die ihre Handlungsfreiheit absichern und die Chancen, *erfolgreich* zu handeln, vergrößern. Beispiele für Zuwachsgüter sind Erziehung und Bildung, aber auch Einkommen und die psychische Ressource Selbstvertrauen. Das Konzept von Handlungsfähigkeit wird von einem formalen Verständnis ausgehend immer mehr angereichert zum komplexen Begriff der *productive agency*, die sich als sozial eingebettete, selbstverantwortliche und verantwortungsbereite einer umfassenden Lebensführungskompetenz zunehmend annähert.

Die oben erwähnte Unterscheidung zwischen negativen und positiven Rechtsansprüchen fügt sich insofern ein, als die mit Gewirth begründeten moralischen Rechte zunächst an alle anderen Moralsubjekte (und damit auch an den Staat) die Forderung auf Nichtbehelligung und Nichtdiskriminierung richten. Zu einem positiven Anspruch kommt es nur dann, aber auch immer dann, wenn das Individuum über wesentliche Güter, die es zur Aufrechterhaltung oder Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit benötigt, nicht verfügt, sie sich aus eigener Kraft nicht verschaffen kann, und andere Moralsubjekte sie bereitstellen können, ohne in ihrer eigenen Handlungsfähigkeit wesentlich beeinträchtigt zu werden.

Aus diesen Überlegungen folgt ein individueller moralischer Anspruch auf das Zurverfügungstellen von Bildungsmöglichkeiten, da sie ein notwendiges Gut dafür sind, die eigene Freiheit im Laufe eines Lebens zu realisieren und zu entfalten. Das Gewicht dieses Anspruchs ist allerdings davon abhängig, in welchem Ausmaß die fragliche Grund-, Berufsaus-, Fort- oder Weiterbildung notwendig ist zur Entwicklung, Aufrechterhaltung oder Steigerung der Handlungsfähigkeit. In einer einigermaßen komplexen Gesellschaft, in der Bildung von Institutionen vermittelt wird, richtet sich der Anspruch an den Staat bzw. an die Regierung als die Instanz, die zur Kontrolle und Regulierung des Bildungssystems legitimiert und effektiv in der Lage ist. Einer Grund- und Berufsbildung kommt zentrale Bedeutung zu, im Gegensatz etwa zu Fertigkeiten im Hobbybereich. Für Letztere sind also nur sehr schwache Rechtsansprüche anzunehmen, deren Erfüllen einem freien Bildungsmarkt überlassen bleiben kann. Für die grundlegende Elementarbildung gilt das keinesfalls. Hier besteht ein individuelles Recht aller

Personen auf diese Bildung bzw. auf den Zugang zu ihr. Der Staat ist verpflichtet, allen in gleicher Weise den Zugang zu ermöglichen. Aus diesem Recht folgt, dass der Zugang zu dieser Bildung in allen Landesteilen, für beide Geschlechter und unabhängig von der ökonomischen Lage in grundsätzlich gleicher Weise ermöglicht werden muss. Entsprechend reichen die staatlichen Gewährleistungspflichten über die Bildungsangebote hinaus und erstrecken sich auch auf die Maßnahmen, die dazu notwendig sind, dass Bildungschancen tatsächlich wahrgenommen werden können. Dazu gehören z. B. die Unterstützung im Lebensunterhalt oder die Bereitstellung der Lehrmittel für Bedürftige. Voraussetzung für diese Pflicht ist immer, dass die Individuen es nicht selbst leisten können und der Staat dazu in der Lage ist.

Für genauere Erörterungen, was ein Recht auf Bildung für bestimmte Personen in bestimmten Gesellschaften bedeutet, müsste detailliert auf das jeweilige Bildungssystem eingegangen werden.⁸ Das ist hier nicht das Thema. Der vorgestellte Begründungsansatz erlaubt es aber, dank seiner reduktiven Anthropologie und der Orientierung an der Handlungsfähigkeit, ethische Überlegungen zum Bildungsrecht kontextnah anzustellen, da die Ausgestaltung dessen, was Voraussetzung für Handeln und erfolgreiches Handeln in einer konkreten Gesellschaft darstellt, angereichert werden und so anwendungsorientiert vorgenommen werden kann. Ein weiterer Vorteil besteht in der Zieloffenheit der Handlungsfähigkeit. Es obliegt der Freiheit der Individuen, Zielvorstellungen des guten Lebens einzutragen und diesen entsprechend zu gewichten, welche Güter dafür in welchem Ausmaß von Bedeutung sind. In den Horizont des Bildungsrechtes rücken damit sämtliche durch Bildung vermittelbare Kenntnisse und Kompetenzen, die für ein gutes Leben notwendig sein mögen; es wird keine Festlegung auf ökonomisch verwertbare Bildung vorgenommen – ihre zentrale Bedeutung jedoch berücksichtigt –, sondern auch politische, ästhetische und ethische Bildung in differenzierter Weise einbezogen.

2.2. *Beteiligung und Gerechtigkeit*

Der Zugang zu Bildung bzw. zu Bildungsgelegenheiten ist eine Gerechtigkeitsfrage. Gerecht ist ein Bildungssystem dann, wenn es die moralischen Rechte der verschiedenen Individuen berücksichtigt und gewährleistet. Da es um die Verteilung von Ressourcen geht, nämlich um

⁸ Vgl. Mandry, *Bildung und Gerechtigkeit*, 241–249.

den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten, die mit Kosten verbunden sind, kann man diese Frage auch als eine der Verteilungsgerechtigkeit auffassen. Dabei ist es jedoch wichtig, kein zu enges Verständnis von der Verteilung und Zuteilung von Finanzmitteln einzutragen, da nicht allein die finanzielle Lastenverteilung der Finanzierung, sondern auch die institutionelle Gestaltung des Bildungssystems bedacht werden muss.

In Ergänzung zu einem (allerdings enger verstandenen) Begriff der Verteilungsgerechtigkeit wird seit dem Hirtenbrief der US-Bischöfe zu Fragen der ökonomischen Gerechtigkeit⁹ auch der der Beteiligungsgerechtigkeit vertreten.¹⁰ Für die amerikanischen Bischöfe hat jede Person die Pflicht, aktiv und produktiv zur Gesellschaft beizutragen, umgekehrt hat die Gesellschaft die Pflicht, dies jedem Menschen zu ermöglichen. Die Idee der „kontributiven Gerechtigkeit“ nimmt also die Pflicht zur Gemeinwohlorientierung auf, verbindet sie aber insofern mit der sozialen Gerechtigkeit, als ökonomische und soziale Institutionen so einzurichten sind, dass auch tatsächlich alle Menschen einen Gemeinwohlbeitrag leisten können und so am gesellschaftlichen Leben teilhaben und teilnehmen. Die Frage nach der Beteiligung am gesellschaftlichen Leben kann zum einen als heuristische Perspektive fungieren, um benachteiligte und exkludierte Gruppen auszumachen. Schwerer fällt es diesem Zugang, individuelle moralische Rechtsansprüche auszuweisen. Denn dazu müsste nicht nur genau anzugeben sein, woran genau Beteiligung zu fordern ist (an welchen gesellschaftlichen Teilbereichen), sondern auch, wann jemand hinreichend beteiligt ist. Wann ist jemand hinreichend am kulturellen, ökonomischen und politischen Leben beteiligt? Welche Bedeutung haben dabei die

⁹ National Conference of Catholic Bishops, *Economic Justice for All. Pastoral Letter on Catholic Social Teaching and the U.S. Economy*, Washington D.C. 1986.

¹⁰ Zur Diskussion vgl. etwa Heimbach-Steins, Marianne, *Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Anmerkungen zu einer aktuellen Diskussion*, in: *Stimmen der Zeit* 217 (1999), 147–160; Sutor, Bernhard, *Beteiligungsgerechtigkeit und Sozialstaatsreform*, in: *Stimmen der Zeit* 223 (2005), 103–114; das Gemeinsame Wort der Kirchen *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit*. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, eingeleitet und kommentiert von Marianne Heimbach-Steins und Andreas Lienkamp, München 1997; sowie *Mehr Beteiligungsgerechtigkeit. Beschäftigung erweitern, Arbeitslose integrieren, Zukunft sichern: Neun Gebote für die Wirtschafts- und Sozialpolitik. Memorandum einer Expertengruppe im Auftrag der Kommission VI der Deutschen Bischofskonferenz* (= Die deutschen Bischöfe. Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen 20), hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1998.

Beteiligungswünsche der Individuen, die je nach Lebensstil und Lebensplan recht unterschiedlich ausfallen mögen?

Eine eher traditionelle Lesart der Beteiligungsgerechtigkeit erkennt eine leitende Ordnungsgestalt der guten Gesellschaft, in der alle in verschiedener Weise am Gemeinwohl mitwirken. Entsprechend liegt der Schwerpunkt auf der Teilnahmepflicht, aus der erst – Sollen setzt Können voraus – Teilnahmerechte abgeleitet werden. Eine andere Lesart positioniert Beteiligungsgerechtigkeit demokratietheoretisch. In der komplexen, ausdifferenzierten Gesellschaft bedarf die Konzeption der mündigen Bürgerin für die realistische Wahrnehmbarkeit der politischen Selbststeuerung auch der Absicherung ihrer Voraussetzungen im ökonomischen und kulturellen Bereich. Ökonomische und kulturelle Partizipation werden damit der politisch-demokratischen zugeordnet und auf sie hin finalisiert; diese Zielperspektive ist auch erforderlich, um von einem deskriptiven Verständnis von Beteiligung zu einem normativen zu gelangen. Diese Stärke einer demokratietheoretischen Beteiligungsgerechtigkeit macht aber zugleich ihre Ergänzung durch weitere Gerechtigkeitsaspekte notwendig, denn Menschen haben Gerechtigkeitsansprüche nicht allein als Subjekte der Demokratie, sondern insgesamt als Subjekte, die eine Vision des guten Lebens verfolgen und auf die Absicherung von Voraussetzungen zu deren Gelingen angewiesen sind. Augenfällig wird das beim Thema Bildung. Die Begründung des Rechts auf Bildung vom Konzept der Beteiligung her setzt eine Zielperspektive ein und verschafft einen Rechtsanspruch auf die dazu notwendigen Bildungsgüter – aber auch nur auf diese. Bildung hat jedoch auch eine Bedeutung für die private, jedenfalls nicht-politische Lebensorientierung. Der Ansatz bei der Handlungsfähigkeit ist formaler, aber im Resultat umfassender, und scheint der Pluralität der Vorstellungen des guten Lebens und der Lebensformen eher Rechnung tragen zu können.

3. GIBT ES EINE „PFLICHT ZUR BILDUNG“?

Wenn sich ein individuelles moralisches Recht auf Bildung im skizzierten Sinne ausweisen lässt, stellt sich die Frage, ob es auch eine Pflicht der einzelnen Personen gibt, Bildungsanstrengungen auf sich zu nehmen und sich zu bilden, sowie, falls das zu bejahen ist, worauf sich diese Pflicht erstreckt. Bildung setzt freilich immer den Willen zur Bildung voraus, da Bildungsprozesse in der persönlichen Auseinandersetzung und Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen bestehen, die gegen inneren Widerstand schlechterdings nicht zu erlan-

gen sind. Dies vorausgeschickt werden im Folgenden einige Argumente für eine Pflicht zur Bildung diskutiert.

3.1. Die Schulpflicht – eine Bildungspflicht?

Ein erstes Argument für eine Pflicht zur Bildung kann sich auf die seit langem eingeführte und weitgehend unumstrittene Schulpflicht berufen. Der Schulbesuch ist für Menschen im schulpflichtigen Alter gesetzlich vorgeschrieben. Dabei geht es letztlich nicht um den Schulbesuch, der Sinn der Schulpflicht liegt vielmehr in der Teilnahme am Bildungsprozess, für den die Schule den Rahmen bereitstellt. Hinter der Schulpflicht steht also eine Bildungspflicht.

Diese Argumentation verkennt die eigentliche Stoßrichtung der Schulpflicht, hinter der in Wahrheit ein Recht auf Bildung steht, nämlich das des Kindes bzw. des Jugendlichen. Die Schulpflicht besagt, dass es nicht von der Einsicht der Eltern oder sonstiger Sorgeberechtigter abhängt, ob eine unmündige Person eine Schulbildung erhält oder nicht. Das grundlegende Recht des Kindes auf elementare Schulbildung wird mit der Schulpflicht durch den Staat im Interesse des Kindes gegebenenfalls gegen die Eltern durchgesetzt. Das Recht auf Bildung des Kindes wird unter Umständen auch gegen das Kind selbst durchgesetzt, etwa bei Schulschwänzern. Dies ist deshalb ethisch zulässig, weil unterstellt werden muss, dass Unmündige aufgrund fehlender Einsicht gegen ihre eigenen „objektiven“ Interessen verstoßen, wenn sie nicht zur Schule gehen. Es wird also insofern ein Paternalismus des Staates hingenommen, als eine elementare Schulbildung als wesentliche Voraussetzung für im Grunde schlichtweg jeden individuellen Lebensentwurf angenommen wird. Menschen, die aufgrund ihres geringen Lebensalters vermutlich die Konsequenzen ihres Tuns nicht völlig übersehen, werden so davon abgehalten, gegen ihre eigenen Interessen zu verstoßen. Menschen, die diese Konsequenzen jedoch übersehen können – diese Fähigkeit wird bei älteren Jugendlichen und bei Erwachsenen unterstellt (und *muss* mindestens bei Erwachsenen unterstellt werden) –, dürfen allerdings gegen ihre eigenen Interessen verstoßen und unklug handeln, sofern sie diese Konsequenzen auch zu tragen bereit sind. Die Schulpflicht muss daher *spätestens mit der Mündigkeit* enden.

Das moralische Recht auf Bildung schließt allerdings ein, dass solche Entscheidungen, das eigene Bildungsrecht nicht wahrzunehmen und Bildung zu versäumen, später revidiert werden können. Es sollte also

im Bildungssystem möglich sein, den Bildungsprozess als „Seiteneinsteiger“ wieder aufzunehmen.

3.2. Die korrespondierende Pflicht zum Recht auf Bildung

Ein weiteres Argument für eine Bildungspflicht könnte in der Überlegung bestehen, dass jedem Recht eine Pflicht korrespondiert. Wenn es ein Recht zur Bildung gibt, muss ihm nicht eine Pflicht zur Bildung entsprechen?

Diese Überlegung geht insofern fehl, als es bei der Korrespondenz von Rechten und Pflichten darum geht, dass das Recht des einen die Pflicht der anderen impliziert, dieses Recht zu achten. Das Recht auf Bildung verpflichtet die anderen, dieses Recht zu achten, d. h. etwa Zugang zu Bildungsmöglichkeiten nicht zu verhindern oder sogar aktive Unterstützung bei ihrem Erwerb zu leisten, in der Regel vermittelt über die entsprechende Zuständigkeit des Staates. Jede Inhaberin des Bildungsrechts ist folglich zugleich Pflichtadressatin; Verpflichtungsgrund sind aber die Bildungsrechte der anderen. Eine Pflicht, sich selbst zu bilden, resultiert daraus also nicht.

Eine Bildungspflicht könnte jedoch mittelbar abgeleitet werden aus dem Recht jeder Person auf Hilfe zum Lebensunterhalt, sofern und solange sie ihn nicht selbst sichern kann. Mit diesem Recht ist die Pflicht verbunden, nach Möglichkeit daran mitzuwirken, den Zustand der Abhängigkeit von anderen zu überwinden. In diesem Zusammenhang kann berufliche Neu- oder Weiterqualifikation eine Rolle spielen, die als Mittel zum Zweck der Wiedergewinnung des ökonomischen Selbststandes dann als Pflicht anzusehen wäre. Andererseits kann man diesen Aspekt ebenso – und vielleicht überzeugender – als ein Recht formulieren, wieder einen Zustand von *productive agency* zu erreichen, der die Sicherung des eigenen Lebensunterhalts erlaubt. Arbeitslose hätten demnach ein Recht auf Umschulungs- oder Weiterqualifizierungsmaßnahmen, die staatlich gewährleistet und finanziert werden müssten.

3.3. Anthropologische Herleitung

Es könnte ferner eine anthropologische Grundlegung einer Bildungspflicht versucht werden, etwa dem folgenden Überlegungsgang entsprechend: Zur Entfaltung ihres untrennbar mit dem Menschsein verbundenen Personseins benötigen Menschen Bildung. Daher haben sie

zunächst das Recht auf Bildung, dann aber auch die Pflicht, sich dem Bildungsprozess auszusetzen und ihn zu suchen, der dieses Personsein entfaltet.¹¹

In seiner teleologisch-naturrechtlichen Gestalt steht und fällt dieses Argument mit seiner metaphysischen Basis. Diese besteht darin, dass einem Wesensbegriff des Menschseins eine inhärente Entwicklung zugeordnet wird, aus der wiederum Sollensansprüche an den je konkreten und individuellen Menschen ableitbar sein sollen. Aber nicht nur dieser Grundgedanke ist in seiner Verbindung zwischen Wesensbestimmung und Sollen sehr voraussetzungsreich, es ist weder klar, gegenüber wem eine so konzipierte Pflicht besteht, noch ersichtlich worauf genau sich die postulierte Bildungspflicht erstrecken soll, wenn nicht allein gefordert wird, dass die Person sich ganz allgemein „bilden“ solle. Eine solche anthropologische Grundlegung scheint eher geeignet, den Sinn von Bildung darzulegen, als eine Verpflichtung, sich zu bilden, zu begründen oder gar inhaltlich abzugrenzen.

In einer explizit religiösen Ethik könnte dies anders zu bewerten sein. Hier könnte argumentiert werden, dass der Mensch seinem Schöpfer verpflichtet ist, der ihn mit Geistbegabung und mit spezifischen Talenten ausgestattet hat. Diese Gabe, die zugleich eine Beziehungsaufnahme seitens des Schöpfers ist, konstituiert ein Gefühl der Dankbarkeit und der Verpflichtung des Empfangen-habens. Ohne heteronom bestimmt zu sein, würde der religiöse Mensch es als einen Bestandteil seiner Gottesbeziehung ansehen, sich selbst und seine Begabungen zu entwickeln, um sie in der Beziehung zu Gott und seiner mitgeschöpflichen Umwelt zu entfalten. In diesem Sinne könnte als Teil eines religiösen Ethos von einer „Bildungspflicht“ gesprochen werden. Sie setzt allerdings einen anderen Pflichtbegriff ein, der eher mit einer fundamentalen Einstellung und Haltung verbunden ist, als mit der Sphäre individueller moralischer Rechte.¹² Auch in der religiös-ethischen Perspektive sollte der „Pflichtcharakter“ nicht zu sehr strapaziert

¹¹ Vgl. etwa Müller, Johannes, *Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung*, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 40 (1999), 38–59: „Wenn der Mensch nämlich nur als Kulturwesen überlebensfähig ist, da er nur so die Reduziertheit seiner Instinkte ausgleichen kann, und wenn der Mensch nicht als ausgereiftes Kulturwesen zur Welt kommt, sondern die Fähigkeit nur in einem langen Enkulturationsprozess erlernen und entfalten kann, dann hat er ein Recht auf und zugleich die Pflicht zur Bildung.“ (51, vgl. 53.)

¹² Vgl. zu dieser Thematik Mandry, Christof, *Logik der Ethik – Logik der Gabe. Theologisch-ethische Überlegungen*, in: Gabel, Michael/Joas, Hans (Hg.), *Von der Ursprünglichkeit der Gabe. Jean-Luc Marions Phänomenologie in der Diskussion*, Freiburg i. Br. 2007, 234–251.

ziert werden, um einer Überforderung des moralischen Subjekts zu entgehen – wann könnte einer solchen Verpflichtung aus der ungeschuldeten Gabe je adäquat entsprochen werden? Zudem ist aus sozial-ethischer Sicht Vorsicht bei der Ausdehnung dieser Denkform in den gesellschaftlichen Bereich hinein angebracht. In die Auffassung einer „Bildungspflicht“ gegenüber Gott aus Dankbarkeit für das geschaffene Sein rückt nur zu leicht der Staat ein als die die Verpflichtung überwachende und durchsetzende Autorität. Der theologischen Ethik wächst hier die Aufgabe zu, religiöse Rede und ihre Säkularisate kritisch zu begleiten.

3.4. *Bildungspflicht als Gemeinwohlpflicht*

Im globalen Wettbewerb der Volkswirtschaften kann eine Gesellschaft nur florieren, wenn alle Gesellschaftsmitglieder sich aktiv an der Erhaltung und der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit beteiligen. In spät-modernen Wissensgesellschaften könnte dies eine Pflicht zur Bildung einschließen.

Dieses Gemeinwohlargument bringt einen *touch* von ‚Mobilisierung aller Kräfte‘ in die Debatte. Tatsächlich liegt es im erklärten Interesse der meisten Regierungen, den Wohlstand der Gesellschaft zu wahren oder zu mehren, und sie dürften damit bei der Mehrzahl der Bürger auf Zustimmung stoßen. Ein verbreitetes oder gar generelles Interesse an etwas begründet jedoch keine moralische Pflicht, es anzustreben. Technisch gesprochen folgen aus Zielsetzungen nur hypothetische Imperative. Wer Wohlstand sichern will, ist gut beraten, das dazu Notwendige zu unternehmen. Gegen die eigenen Interessen zu verstoßen, ist aber nur unklug, nicht unmoralisch.

3.5. *Bildungspflicht als Integrationserfordernis*

In der Einbürgerungs- und Integrationsdebatte begegnet bisweilen das Argument, die Aufnahmegesellschaft dürfe – und der Integration der Migranten wegen müsse sie sogar – darauf bestehen, dass diese sich mit der Kultur des Landes befassen und die Landessprache erlernen. Dies würde eine Bildungspflicht für Migranten bedeuten.

Tatsächlich ist dieses Anliegen legitim und sinnvoll. Staaten dürfen auch z. B. Kenntnisse der Landessprache zur Bedingung für die Einbürgerung oder für eine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung machen. Sie sind dazu jedoch nicht moralisch verpflichtet; es mag im Sinne der

Integration ein wichtiges Mittel sein. Von einer moralischen Pflicht der Migranten zu sprechen und, in der Umkehrung, jenen, die eventuell seit Jahrzehnten ohne Sprachbeherrschung im Lande leben, eine moralische Verfehlung zu attestieren, zeugt jedoch von einer ethischen Konfusion. Im Licht der Argumentation von der individuellen Handlungsfähigkeit und der *productive agency* her besteht vielmehr ein moralisches Recht der Migranten auf reale Bildungsgelegenheiten, die sie mit der für ihr soziales Handeln so zentralen Sprachbeherrschung und Landeskenntnis vertraut machen. Diese Bildungsmöglichkeiten müssen so beschaffen sein, dass sie von Migranten auch tatsächlich angenommen werden können, also wahrscheinlich kostenfrei, arbeitszeitkompatibel, gender-sensibel, alltagsorientiert. Gerade auch die Rechte der Frauen, die in ihren Herkunftskontexten teilweise nicht als Subjekte von Bildung im Blick sind, müssen erreicht werden. Dass Migranten ihre Bildungsrechte auch tatsächlich wahrnehmen, ist natürlich im Interesse der Aufnahmegesellschaft. Damit dieses Interesse sich tätig Bahn bricht und das Bildungsrecht von Migranten umfassend akzeptiert wird, ist es überdies erforderlich, Migration als politisch gewünscht und als politische Gestaltungsaufgabe zu erkennen.

3.6. Rollenpflichten

Es gibt bestimmte Pflichten, die nicht prinzipiell jeden, sondern nur die Inhaber bestimmter sozialer Rollen betreffen, etwa Elternpflichten oder Berufsrollenpflichten. Mit diesen könnten Bildungspflichten verbunden sein. So könnte man vertreten, dass Ärzte zu regelmäßiger Fortbildung moralisch verpflichtet sind, weil sie ansonsten Gefahr laufen, ihre Patienten suboptimal zu behandeln oder sogar direkt zu schädigen.

Bildungspflichten in diesem Sinne leuchten ein. Es ist aber zu bedenken, dass es sich nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar um Bildungspflichten handelt. Bildung erscheint hier nur in kontingenter Weise als Mittel, um ein Ziel zu erreichen, das selbst Pflicht ist, nämlich der gute Vollzug der Rolle bzw. die Nicht-Schädigung Dritter. Auf Seiten der Patienten, Klienten oder Kunden der Rolleninhaber entspricht der vermeintlichen Bildungspflicht auch kein Recht auf Bildung des Arztes, des Beraters etc., sondern ein Recht auf Achtung der leiblichen Integrität, des Wohlergehens oder Ähnliches.

3.7. Pflege der eigenen Talente – die Pflicht gegen sich selbst

Abschließend ist zu überlegen, ob die Pflicht, sich selbst zu bilden, seine eigenen Talente und Anlagen im Durchgang durch einen Bildungsprozess auszubilden und zur Entfaltung zu bringen, nicht vor allem eine Pflicht gegen sich selbst darstellt. Ist man es sich nicht selbst schuldig, an der eigenen Persönlichkeit und ihrer Entwicklung zu ,arbeiten‘?

Sieht man einmal von den begrifflichen Schwierigkeiten ab, die die „Pflichten gegen sich selbst“ mit sich bringen, und die beispielsweise damit zusammenhängen, dass Verpflichteter und verpflichtende Instanz identisch sind, so scheint doch im alltäglichen Verständnis diese Vorstellung nicht gänzlich sinnlos zu sein. Es steht aber in Frage, ob es sich tatsächlich um eine moralische Pflicht in dem Sinne handelt, wie wir sie ansonsten konzipieren. Sich selbst, die eigene Persönlichkeit, den eigenen Geschmack, aber auch den Körper zu bilden, betrifft doch unmittelbar den Umgang mit sich selbst. Eine Ethik der Selbstsorge scheint eher geeignet zu sein, das zu verstehen, was man „sich selbst schuldet“. Als Ethik des Selbstbildes und des Umgangs mit sich selbst thematisiert sie eine fundamentale Sphäre des Guten, die der Wahrnehmung und der Achtung von moralischen Pflichten voraus- und zugrunde liegt. Dieser äußerst sensible Bereich der Persönlichkeit wirkt sich auf den Selbstentwurf und den Entwurf des guten Lebens aus, das man – mit anderen und in Gemeinschaft – führen möchte. Weil er ins Zentrum der moralischen Persönlichkeit weist, ist er selbst ein moralisches Schutzobjekt – jeder Mensch hat ein moralisches Recht darauf, in den Ressourcen seiner Selbstachtung und Selbstschätzung nicht beeinträchtigt zu werden.

Literatur

- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden 2004.
- Böttcher, Wolfgang, *Soziale Auslese und Bildungsreform*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B12* (2005), 7–13.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), *Die ‚General Comments‘ zu den VN-Menschenrechtsverträgen*, Baden-Baden 2005.

- Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit.* Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, eingeleitet und kommentiert von Marianne Heimbach-Steins und Andreas Lienkamp, München 1997.
- Gewirth, Alan, *The Community of Rights*, Chicago 1996.
- Heimbach-Steins, Marianne, *Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Anmerkungen zu einer aktuellen Diskussion*, in: Stimmen der Zeit 217 (1999), 147–160.
- Mandry, Christof, *Bildung und Gerechtigkeit*, in: Berendes, Jochen (Hg.), *Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*, Paderborn 2007, 215–251.
- Mandry, Christof, *Gerechte Bildungschancen sicherstellen – ethische Anforderungen an das deutsche Bildungssystem*, in: ICEP argumente 2 (2006) 1, 1/2.
- Mandry, Christof, *Logik der Ethik – Logik der Gabe. Theologisch-ethische Überlegungen*, in: Gabel, Michael/Joas, Hans (Hg.), *Von der Ursprünglichkeit der Gabe. Jean-Luc Marions Phänomenologie in der Diskussion*, Freiburg i. Br. 2007, 234–251.
- Mehr Beteiligungsgerechtigkeit. Beschäftigung erweitern, Arbeitslose integrieren, Zukunft sichern: Neun Gebote für die Wirtschafts- und Sozialpolitik. Memorandum einer Expertengruppe im Auftrag der Kommission VI der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe. Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen 20)*, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1998.
- Motakef, Mona, *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*, Berlin 2006.
- Müller, Johannes, *Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung – Bildungspolitik zwischen globaler und lokaler Kultur*, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 40 (1999), 38–59.
- National Conference of Catholic Bishops, *Economic Justice for All. Pastoral Letter on Catholic Social Teaching and the U.S. Economy*, Washington D.C. 1986.
- Sutor, Bernhard, *Beteiligungsgerechtigkeit und Sozialstaatsreform*, in: Stimmen der Zeit 223 (2005), 103–114.