

## DAS MORALISCHE RECHT AUF BILDUNG IN CHRISTLICH-ETHISCHER SICHT

---

CHRISTOF MANDRY

**E**s gehört zur großen und heute noch bestehenden Bedeutung der Enzyklika *Pacem in terris*, einen wesentlichen Schritt bei der lehramtlichen Rezeption der Menschenrechtserklärungen und des Menschenrechtsdenkens des 20. Jahrhunderts unternommen zu haben. Dies wurde auf dem 2. Vatikanum vor allem in der Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* und mit der Erklärung über die Religionsfreiheit *Dignitatis humanae* fortgeführt. Das Menschenrechtsdenken in der katholischen Kirche erhielt dadurch enormen Auftrieb, und dem katholischen Engagement in nationalen und internationalen Menschenrechtsbewegungen wurde und wird der Rücken gestärkt. *Pacem in terris* steht dabei insofern in der Tradition der katholischen Sozialverkündigung, als nicht nur die klassischen liberalen Abwehrrechte, sondern auch die sozialen Menschenrechte aufgenommen wurden. Zu diesen sozialen Menschenrechten gehört auch das Recht auf Bildung, das in den letzten Jahren verstärkt in den sozialetischen Blick geraten ist.<sup>1</sup>

In der Enzyklika *Pacem in terris* sind die Ausführungen zum Recht auf Bildung freilich knapp gehalten. Jeder Mensch habe das Recht, heißt es dort, sowohl „eine Allgemeinbildung als auch eine Fach- und Berufsausbildung zu empfangen, wie es der Entwicklungsstufe des betreffenden Staatswesens entspricht“ (PT 13). Dass Menschen darüber hinaus bei entsprechender Begabung Zugang zu höheren Studien

---

<sup>1</sup> Vgl. HEIMBACH-STEINS, Marianne. Das Menschenrecht auf Bildung zwischen Empirie und Normativität. In HEIMBACH-STEINS, Marianne – KRUIP, Gerhard – NEUHOF, Katja (ed.). *Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008, S. 13–39.

erhalten, wird nicht als moralisches Recht, sondern als Handlungsziel formuliert. Damit sind die menschenrechtlichen Forderungen der Enzyklika deutlich zurückhaltender und zudem weniger konkret als die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, die in Artikel 26 etwa von unentgeltlichem Primarunterricht spricht, den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung hervorhebt und zudem allgemeine Bildungsziele wie die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit und die Erziehung zu Toleranz und Achtung anspricht.

Seither haben verschiedene menschenrechtliche Dokumente das Menschenrecht auf Bildung sowohl detailreicher ausformuliert als auch seinen Schutz durch ein internationales Berichtswesen institutionalisiert.<sup>2</sup> Die sozialetische Diskussion hat die genuin ethischen Aspekte weiterentwickelt und arbeitet zudem sowohl an der Kontextualisierung des moralischen Anspruchs auf Bildung in konkreten Gesellschaften als auch an den mit der Globalisierung auch von Bildungsmärkten verbundenen Fragestellungen.<sup>3</sup> Im Folgenden möchte ich zunächst auf die Aufgabe der Ethik in Bezug auf das moralische Recht auf Bildung, das jedem Menschen zukommt, eingehen. Es wird sich dann zeigen, dass mit dem Recht auf Bildung besondere ethische Probleme zusammenhängen, die sich auch dem speziellen Charakter der Bildung verdanken: Bildung stellt ein soziales Gut dar, das aber nicht ohne weiteres „verteilt“ werden kann. Anschließend werde ich näher zu bestimmen versuchen, worauf genau ein Recht auf Bildung einen moralischen Anspruch verschafft und wo ethische Prioritäten liegen können.

## 1. Zur Aufgabe der christlichen Sozialetik

Umstritten ist nicht das moralische Recht auf Bildung an sich. Es gehört zu den in internationalen Erklärungen und Abkommen

---

<sup>2</sup> Vgl. HEIMBACH-STEINS, Marianne – KRUIP, Gerhard – KUNZE, Axel Bernd (ed.). *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2007; MANDRY, Christof. *Bildung als Menschenrecht und als soziales Grundrecht. Einige Schlaglichter auf die ethische Diskussion*. In MÜNK, Hans J. – ARENS, Edmund (ed.). *Kirche, Theologie und Bildung*. Freiburg (Schweiz): Paulusverl., 2009, S. 102–148.

<sup>3</sup> Für einen knappen Überblick vgl. MANDRY, Christof. *Bildung und Erziehung*. In STOECKER, Ralf – NEUHÄUSER, Christian – RATERS, Marie-Luise (ed.). *Handbuch Angewandte Ethik*. Stuttgart: Metzler, 2011, S. 248–251.

enthaltenen Menschenrechten. Insofern es auch in völkerrechtlich verbindlichen Abkommen niedergelegt ist, gehört es zu den positivierten Menschenrechten.<sup>4</sup> Gemeint ist damit ein individueller Rechtsanspruch auf diskriminierungsfreien und zum Teil auch kostenlosen Zugang zum Bildungssystem. Mit dieser Feststellung wird allerdings die Frage unumgänglich, welcher Stellenwert angesichts der Positivierung des Rechts auf Bildung noch der Ethik zukommen kann. Was kann eine eingehende sozialetische Auseinandersetzung und Begründung noch erbringen, wenn das Recht auf Bildung bereits international anerkannt ist? Das Verhältnis zwischen Recht und Ethik kann man hier so verstehen: Der Idee der „angeborenen“ und „unverlierbaren“ Menschenrechte wohnt ein Überschuss inne, eine Art ethischer Impetus, der sich in den verrechtlichten Menschenrechtsbestimmungen zwar ausdrückt, aber von ihnen nicht ausgeschöpft wird. Aus der Perspektive dieses ethischen Sinnes erscheint die Geschichte der Menschenrechtspositivierung als ein eminent wichtiger, aber unabgeschlossener und offener Prozess – offen für weitere und neuartige moralische Erfahrungen, die unter der Idee der Menschenrechte gemacht und artikuliert werden. Angesichts der Defizite bei der Umsetzung, der kompromisshaften Formulierungen, die nur ein politisch durchsetzbares Minimum wiedergeben, und der notwendiger Weise kontextuellen Umsetzung der Menschenrechtsdokumente muss die christliche Sozialetik einen Beitrag zur gesellschaftlichen Debatte darüber leisten, wie die menschenrechtlichen Ansprüche in Bezug auf das Bildungswesen und an die Gesellschaft aufzufassen, zu bestimmen und abzugrenzen sind. Mit der Formulierung des Rechts auf Bildung ergeben sich doch erst die weiteren Fragen, was dieses Recht auf Bildung genau umfasst, an wen es Forderungen richtet und ob es als ein negatives oder ein positives Recht aufzufassen ist. Welche Folgerungen sind aus dem moralischen Recht auf Bildung für die

<sup>4</sup> Neben dem bereits genannten Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte etwa im Internationalen Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Art. 13), im Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Art. 28) und als „Recht auf Berufsausbildung“ in der Europäischen Sozialcharta des Europarats (Art. 10). In der Europäischen Menschenrechtskonvention fehlt ein Recht auf Bildung bezeichnender Weise (alle Dokumente in: SIMMA, Bruno – FASTENRATH, Ulrich (ed.). *Menschenrechte. Ihr internationaler Schutz. Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis und einer Einführung*. 5., neubearb. Aufl., Stand 1. April 2004. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 2004); vgl. POSCHER, Ralf – RUX, Johannes – LANGER, Thomas. *Das Recht auf Bildung. Völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatliche Umsetzung*. Baden-Baden: Nomos, 2009.

Struktur des Bildungssystems zu ziehen? Diese Überlegungen haben eine wichtige Funktion innerhalb der politischen Meinungsbildung und Entschlussfassung, umso mehr als das Bildungsthema zwar ein Reizthema ist, aber auch schnell von der politischen Agenda wieder zu verschwinden droht, sobald sich andere, vermeintlich vordringlichere oder politisch leichter beherrschbare Themen in der öffentlichen Wahrnehmung einfinden. Wenn sie diese Aufgabe wahrnehmen will, muss christliche Ethik sich allerdings auch in die öffentlichen Debatten einlassen und sich darum bemühen, vernehmbar zu sein.

Die christliche Sozialethik nimmt die Bildung als ein soziales Gut in den Blick, das über gesellschaftliche Institutionen zugänglich gemacht und in diesem Sinne „verteilt“ wird. Über die Bildungswege, die Zugänge zur Bildung und die Verteilung der dafür notwendigen Kosten und Ressourcen wird politisch entschieden, und diese Entscheidungen prägen die Institutionen des Bildungswesens. Thema und Aufgabe einer Sozialethik der Bildung ist demnach nicht in erster Linie die Beziehung zwischen Bildendem und zu Bildendem, also zwischen Lehrer und Schüler, wie das eine pädagogische Ethik tut und tun muss,<sup>5</sup> sondern sind die Strukturen, Zugänge und Abgänge des Bildungssystems.<sup>6</sup> Welcher Begriff der Gerechtigkeit, welches Konzept sozialer Gerechtigkeit ist dem spezifischen Charakter des Gutes Bildung und der Institution des Bildungswesens im komplexen gesellschaftlichen Gefüge angemessen?<sup>7</sup> Das Recht auf Bildung ist nicht ohne die Analyse und Kritik des jeweiligen Bildungssystems

---

<sup>5</sup> Vgl. etwa EIDAM, Heinz – HOYER, Timo (ed.). *Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien*. Berlin: Lit, 2006; HORSTER, Detlef – OELKERS, Jürgen (ed.). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005; REKUS, Jürgen. *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Weinheim: Juventa-Verl., 1995.

<sup>6</sup> Für eine ausführliche Grundlegung und Diskussion vgl. MANDRY, Christof. *Bildung und Gerechtigkeit*. In BERENDES, Jochen (ed.). *Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*. Paderborn: Mentis, 2007, S. 215–251. Meine Ausführungen hier stützen sich teilweise auf MANDRY, Christof. *Vom Wert der Bildung und dem moralischen Recht auf Bildung*. In MÜNK, Hans Jürgen (ed.). *Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008, S. 73–89.

<sup>7</sup> Vgl. zu dieser Diskussion NEUHOFF, Katja. *Chancen- und Beteiligungsgerechtigkeit als sozialethische Leitideen für die Organisation des Bildungssektors*. In DABROWSKI, Martin – WOLF, Judith (ed.). *Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit*. Paderborn: Schöningh, 2008, S. 9–30; MANDRY, Christof. *Chancen- oder Beteiligungsgerechtigkeit? Zum fairen Wettbewerb zwischen Gerechtigkeitskonzeptionen*. In DABROWSKI, Martin – WOLF, Judith (ed.). *Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit*, S. 31–38.

bestimmbar, innerhalb dessen es nur verwirklicht werden kann. Eine wichtige Voraussetzung für solche Analysen besteht darin, den Begriff jener Bildung zu klären, auf die ein moralisches Recht besteht bzw. überhaupt nur bestehen kann.

## 2. Das spezifische Gut der Bildung

In unseren modernen europäischen Gesellschaften muss man den Wert von Bildung nicht eigens betonen. Offenkundig ist die Bedeutung von Bildung für den Erwerb einer gesellschaftlichen Position, für die Lebensführung und schließlich auch den Lebensgenuss moderner Menschen. Bildung ist nämlich ein Gut, das nicht nur für einen speziellen Lebensstil von Bedeutung ist, sondern hat in hochausdifferenzierten modernen Gesellschaften den Status einer Art „Elementargut“ mit grundsätzlichem Stellenwert für soziale Inklusion, ökonomischen Selbsterhalt und sozialen Status. Die demokratische Gesellschaftsform, die individuelle „Leistung“ als letztlich einzig legitimes Kriterium für soziale Unterschiede annimmt, weist „Bildung“ eine zentrale Stellung zu. Diese Stellung ist durchaus ambivalent: Bildung ist einerseits eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe des einzelnen an der Gesellschaft. Zum anderen hat Bildung auch die Funktion eines Differenzierungsinstruments. Sowohl horizontale wie vertikale soziale Unterschiede werden mittels Bildung und Bildungszugang zugewiesen, ausgestaltet und festgeschrieben.

Zwar ist Bildung immer *auch* ein soziales Distinktionsmerkmal. Es ist aber verfehlt, Bildung vor allem unter dem Gesichtspunkt des sozialen Aufstiegs oder der sozialen „Verwertbarkeit“ zu betrachten. Ganz im Gegenteil muss für eine ethische Betrachtung die Bedeutung von „Bildung“ als einer Voraussetzung und Ressource für individuelles Handeln im Sinne einer umfassenden Lebensführungskompetenz in einer sich rasch wandelnden sozialen Umwelt erfasst werden. Erst wenn man dies wahrnimmt, kann man die gerechtigkeitsrelevanten Dimensionen von Bildung und Bildungswesen ethisch erfassen. Bildung ist ein wertvolles soziales Gut, da mit ihr in der Regel ökonomischer Wohlstand und soziale Sicherheit, Status und Anerkennung verbunden sind. Da sich kaum jemand Bildung einfachhin selbst verschaffen kann, sondern sie sich innerhalb eines Bildungssystems erarbeiten muss, erhält die spezifische institutionelle Ausgestaltung des Bildungssystems mit seinen Zugangsbedingungen, Erfolgskriterien,

Verwertungsmöglichkeiten, gestuften Wertigkeiten, Klassifikations- und Aussonderungsregeln eine besondere Bedeutung.

In sozialetischer Perspektive ist damit Bildung als „Gut“ von der Institutionenseite her im Blick. Ein umfassender pädagogischer Bildungsbegriff versteht den gesamten lebensgeschichtlichen Prozess der Ausbildung einer personalen Identität – in Abgrenzung und Anerkennung von anderen und anderem – als ein Bildungsgeschehen. In einem engeren Sinne bezieht sich der Bildungsbegriff jedoch vorrangig auf intendierte Bildungsprozesse, also das was der Zweck von Bildungsinstitutionen und des Bildungssystems insgesamt ist, in der schulischen Bildung, der Berufsbildung, der Hochschulbildung, Fort- und Weiterbildung. Im Unterschied zu einem Lernen, das im Elternhaus, im Freundeskreis und im gesellschaftlichen Lebens insgesamt quasi nebenbei erfolgt, bezeichnet man die intendierten Lernprozesse in speziellen Bildungsinstitutionen auch als „formelle Bildung“. Formelle und informelle Bildung wirken sicherlich in komplexer Weise aufeinander ein. Daher ist es auch so wichtig, das Elternrecht auf die primäre Zuständigkeit für die Erziehung von Kindern zu betonen, es jedoch nicht von der gesellschaftlichen Verantwortung für die Erfüllung des Kindesrechts auf Bildung zu isolieren. Das ethische Recht auf Bildung kann sich jedoch nur auf formelle Bildung richten, da man nur auf intendierte Handlungen und Prozesse einen Anspruch haben kann. In sozialetischer Perspektive richten sich die Ansprüche des Rechts auf Bildung an die Strukturen jener Institutionen, die den Bildungsprozessen dienen. Sie müssen dem Recht auf Bildung entsprechen und in diesem Sinne gerecht sein.

Mit der Beschränkung auf formelle Bildung ist also ein engerer Bildungsbegriff verbunden. Schulen, Hochschulen, Berufsschulen, Volkshochschulen können zwar eine relativ umfassende Bildung vermitteln, sie können jedoch niemals den gesamten Individuierungs- und Persönlichkeitsbildungsprozess eines Menschen gestalten. Das moralische Recht auf Bildung erscheint damit in erster Linie als ein soziales Zugangsrecht zu Bildungsmöglichkeiten, d. h. zu Bildungsinstitutionen und den Bildungschancen, die sie bereithalten. Als Ergebnis dieser Überlegungen ist also festzuhalten, dass das moralische Recht auf Bildung sich auf formelle Bildung bezieht und daher als eine Sozialethik des Bildungszugangs, der Bildungschancen, der Bildungserfolgsbedingungen und der Bildungssystemstrukturen entfaltet wird.

### 3. Sinn und Gegenstand des moralischen Rechts auf Bildung

Beim moralischen Recht auf Bildung handelt es sich um ein soziales Zugangsrecht zu Bildungsmöglichkeiten, das einen negative und eine positive Dimension hat. Die negative ist identisch mit einem Nichtdiskriminierungsrecht. Zu ihm tritt die Dimension des positiven Rechts hinzu, nämlich der moralische Anspruch auf (beispielsweise finanzielle) Unterstützung durch andere beim Bildungserwerb. In einer rudimentären Form wird dies jeder einsehen: Niemand kann sich seine Bildungsmöglichkeiten selbst schaffen. Selbst ein minimal komplexes Bildungssystem bedarf einer übergreifenden Steuerung, Aufsicht und mindestens grundsätzlichen Harmonisierung. Spannender wird es bei der Frage, inwieweit ein moralisches Recht darauf besteht, dass die Kosten für den Bildungserwerb ganz oder teilweise von anderen getragen werden, also etwa von der öffentlichen Hand übernommen oder subventioniert werden. Unsere Bildungssysteme werden ja zum Großteil öffentlich, d.h. aus Steuermitteln finanziert oder subventioniert. Weitgehend privat finanziert werden hingegen vor allem berufsbezogene Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die nicht mehr einer „Erstausbildung“ zugeordnet werden. Hier toben bekanntlich die öffentlichen Auseinandersetzungen über die Berechtigung und die Höhe von Studiengebühren, die Frühförderung in Kindergärten, die öffentliche Unterstützung beim Bildungserwerb durch Ausbildungshilfen, Stipendien, Vorzugskredite usw. Die grundsätzliche ethische Frage lautet: Gibt es ein moralisches Recht auf öffentliche Übernahme von Bildungskosten, d. h. gibt es ein positives Recht auf Bildung, nicht nur ein negatives Abwehrrecht gegen diskriminierenden Zugang zu ihr?

Blicken wir zur Klärung auf den Charakter moralischer Rechte von Individuen. Moralische Rechte sind Funktionen von Freiheit, genauer: der Freiheit handlungsfähiger und handelnder Menschen. Aus der Handlungsfähigkeit und dem Selbstverständnis, Handelnder zu sein und erfolgreich Handelnder sein zu wollen, hat etwa der amerikanische Philosoph Alan Gewirth moralische Rechte als *Menschenrechte* begründet.<sup>8</sup> Unter diesen Rechten lässt sich auch ein Recht auf Bildung begründen.

<sup>8</sup> Vgl. GEWIRTH, Alan. *The Community of Rights*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996 und die Darstellung von Steigleder vgl. STEIGLEDER, Klaus. *Die Begründung des moralischen Sollens. Studien zur Möglichkeit einer normativen Ethik*. Tübingen: Attempto, 1992, S. 115–288. Diese Begründung kann hier nur angedeutet



Der Kerngedanke der Begründung besteht darin, dass Menschen, die die eigene Handlungsfähigkeit bejahen und die *erfolgreich* handeln wollen – was mindestens performativ jeder Mensch tut –, sich selbst ein moralisches Recht auf die notwendigen Güter zuschreiben müssen, die sie als Handlungsfähige benötigen. Diese Güter sind zunächst recht allgemein Freiheit und ein grundlegendes Wohlergehen (im Sinne der basalen psychischen und physischen Voraussetzungen für Zweckverfolgung). Weil Handelnde sich dieses Recht allein aufgrund ihrer Handlungsfähigkeit zuschreiben, ist es logisch folgerichtig, dasselbe Recht allen anderen Handlungsfähigen zuzubilligen.<sup>9</sup> Diese Rechte lassen sich stufenweise auf alle jene elementaren Güter ausweiten, die Handelnde notwendigerweise zum erfolgreichen Handeln benötigen. Deren Erfordernis ist unterschiedlich grundlegend und dringlich.<sup>10</sup> 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 solche Güter, die ihre Handlungsfreiheit absichern und die Chancen, *erfolgreich* zu handeln, vergrößern. Erziehung und Bildung sind wie Einkommen und Selbstvertrauen Beispiele für Güter, mit denen eine Zuwachs an Handlungsfähigkeit verbunden ist – sie sind notwendig zur Aufrechterhaltung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit und zum Erweitern des Handlungsspielraumes einer Person.

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.<sup>11</sup> In seinem Umfang ist dies nicht zu unterschätzen, denn es fordert einerseits, dass alle Arten von positiver Diskriminierung nach Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, etc. aufgehoben

---

werden, ich habe sie ausführlicher in: MANDRY, Christof. *Bildung und Gerechtigkeit* (2007), S. 231–236 entwickelt.

<sup>9</sup> Gewirth argumentiert ausführlich, dass Menschenrechte sich nicht nur auf aktuell Handlungsfähige, sondern auch auf eingeschränkt oder nur zukünftig Handlungsfähige – entlang einem „Proportionalitätsprinzip“ – erstrecken.

<sup>10</sup> Vgl. STEIGLEDER, Klaus. *Die Begründung des moralischen Sollens*, S. 247–255.

<sup>11</sup> Vgl. MOTAKEF, Mona. *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Dt. Inst. für Menschenrechte, 2006.



werden. Der Staat ist dafür verantwortlich, dass das Bildungswesen gegebenenfalls entsprechend verändert wird. Dazu gehören sowohl die Verfügbarkeit als auch die physische Zugänglichkeit von Bildungsmöglichkeiten.<sup>12</sup> Das negative Recht auf Bildung ist von entscheidender Bedeutung vor allem für die Bildungsmöglichkeiten von Frauen und Mädchen, aber auch von Behinderten, ethnischen Minderheiten, Migranten und Flüchtlingen.<sup>15</sup>

Das Recht auf Bildung ausschließlich als negatives Recht zu interpretieren, führt allerdings zu einem bloß formalen Verständnis von Bildungsgerechtigkeit. Gewichtige Hindernisse beim Bildungserwerb, die in den unterschiedlichen Lebensumständen begründet sind, können nicht durch bloßes Unterlassen beseitigen werden. Das negative Recht auf Bildung im Sinne eines Nichtdiskriminierungsrechts ist sehr komplex. Denn es geht nicht allein darum, Diskriminierungshindernisse abzubauen, sondern echte Inklusionsbedingungen durch institutionelle, konzeptionelle und evtl. auch finanzielle Maßnahmen erst zu schaffen. Beispiele wären etwa die Forderung nach längerer gemeinsamer Beschulung der Kinder und späterer Differenzierung der Schularten,<sup>14</sup> die Inklusion von Behinderten in das normale Schulsystem, oder das effiziente Einbeziehen von Kindern und Jugendlichen aus ethnischen Randgruppen wie den europäischen Roma. Außerdem ist damit noch nichts darüber gesagt, ob bestehende Bildungssysteme mit ihrer Verteilung der Finanzierungslasten, mit ihren Zugangs- und Erfolgskriterien, mit den vorhandenen

<sup>12</sup> 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 (ed.). *Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen*. Baden-Baden: Nomos, 2005, S. 265.

<sup>13</sup> Vgl. HEIMBACH-STEINS, Marianne. Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Zwischen Menschenrecht und ökonomischen Interessen. *Herder Korrespondenz* 2007, Jg. 61, S. 311–317, hier 312–313.

<sup>14</sup> Im deutschen Schulsystem etwa gehen die Kinder in der Regel nur vier Jahre gemeinsam in die Grundschule, und ab dem 5. Schuljahr wird in verschiedene Schularten differenziert. Eine so frühe Weichenstellung über spätere Bildungsabschlüsse und daran anschließende Berufsausbildungswege ist viel kritisiert worden. Über dieses Beispiel hinaus sind die Übergänge zwischen Schularten – und damit zwischen Grundbildung, weiterführender und höherer Bildung – immer kritische Stellen eines Bildungsweges und verdienen besondere pädagogische und ethische Aufmerksamkeit.

Fördersystemen und hinsichtlich der „Verwertbarkeit“ der Bildung für eine selbstbestimmte und selbstverantwortliche Lebensführung einem an der Person als bedürftigem Freiheitswesen orientierten Gerechtigkeitsbegriff genügen.

Das positive Recht auf Bildung fordert in Ergänzung zum negativen Recht auf Bildung, 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.

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.<sup>15</sup> Andere sind durch ihre ungünstigen Familien- oder sonstigen Herkunftsbedingungen in ihrem Bildungserwerb stark behindert. Das Postulat der Chancengleichheit, das ich vor allem als Problemindikator nicht aufgeben möchte,<sup>16</sup> fordert hier Benachteiligungen im Bildungszugang durch gesellschaftliche bzw. staatliche Unterstützung auszugleichen – im Wissen, dass gerade diese sich besonders deutlich auf den weiteren Lebensweg auswirken, nämlich indem sie den Zugang zur Berufswelt eröffnen oder verbauen.

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 Grundbildung, Berufsausbildung, Fort- oder Weiterbildung notwendig ist zur Entwicklung, Aufrechterhaltung oder Steigerung der Handlungsfähigkeit.

---

<sup>15</sup> Zu den vielfältigen Ursachen für schwierigen Bildungszugang vgl. BECKER, Rolf – LAUTERBACH, Wolfgang (ed.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004; BÖTTCHER, Wolfgang. Soziale Auslese und Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B12), 2005, Nr. 12, S. 7–15.

<sup>16</sup> Vgl. MANDRY, Christof. Chancen- oder Beteiligungsgerechtigkeit.

An dieser Stelle sollte nochmals unterstrichen werden, dass das Recht auf Bildung nicht auf ökonomisch verwertbare Bildung reduziert werden kann. Aus der Perspektive von Bildung als Lebensführungskompetenz in wechselnden Kontexten und Umwelten erscheint aber die Unterscheidung zwischen einer „zweckfreien“ *Bildung* und einer wirtschaftlich relevanten *Ausbildung* als Scheingegensatz. Denn um erfolgreich handeln zu können – erfolgreich das eigene Leben führen zu können – sind für die Person vielerlei Fähigkeiten notwendig, und stellen entsprechend ganz unterschiedliche Lernprozesse für sie Güter dar. Zu ihnen zählen mit an erster Stelle die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit, aber auch Wertbildung, kulturelle und politische Bildung und soziale und interkulturelle Kompetenzen. Persönlichkeitsbildung und ökonomisch verwertbare Berufsbildung lassen sich nicht gegen einander ausspielen. Schließlich sind die Potenziale des Selbstwertgefühls nicht zu unterschätzen, die aus der Erfahrung erwachsen, sich durch eigene Anstrengung und eigene Arbeit den Lebensunterhalt zu erwirtschaften.<sup>17</sup> Wie die zerstörerischen Wirkungen von Dauerarbeitslosigkeit oder von Jugendarbeitslosigkeit deutlich machen, vermindern sie ja gerade individuelle Freiheitsgrade und effektive Selbstbestimmung – bis hin dazu, dass die Betroffenen schließlich nicht nur ihre Arbeitsfähigkeit, sondern auch ihre kreativen und sozialen Fähigkeiten einbüßen.

#### 4. Sozialethische Prioritäten

Bildung ist in demokratischen Gesellschaften ein zentrales *Freiheitsgut*, insofern sie die individuelle Freiheit im Sinne der Fähigkeit zum selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln sichert und steigert. In arbeitsteiligen Gesellschaften kann man die Ziele der eigenen Lebensführung nur verfolgen, indem man durch formale Bildungsprozesse sich Kompetenzen aneignet, die die Voraussetzung für Anerkennung und Integration in die Interaktion mit anderen sind. Diese Elementarbildung beschränkt sich nicht auf „ökonomisch verwertbare“ Bildung, sondern auf Lebensführungskompetenz und ihre kognitiven, emotionalen und ästhetischen Aspekte insgesamt. In unseren modernen

---

<sup>17</sup> Vgl. MANDRY, Christof. Zwischen Streben und Sollen. Grundfragen einer christlichen Sozialethik der Bildung – Kommentar zum Beitrag von Marianne Heimbach-Steins. In HEIMBACH-STEINS, Marianne – KRUIP, Gerhard (ed.). *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2005, S. 45–54, hier 48.

Gesellschaften, in denen Bildung von Institutionen vermittelt wird, richtet sich der bildungsrechtliche 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. Im Gegensatz etwa zu Fertigkeiten im Hobbybereich kommt der Grund- und Berufsbildung zentrale Bedeutung zu. Für erstere sind 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.

Formal gleicher, nämlich kostenfreier Zugang zu Bildungsmöglichkeiten ist jedoch nur eine Seite des Problems. Die andere besteht darin, dass der subjektive Aufwand für Bildungserfolge aufgrund familiärer und sozialer Umstände sehr unterschiedlich und für Menschen mit Migrationshintergrund und aus so genannten bildungsfernen Schichten besonders groß ist. Insbesondere für diese Gruppen von Kindern und Jugendlichen, deren Umfeld ihre Bildungsanstrengungen nicht befördert, ist die Schule die einzige echte Möglichkeit zu einer Bildung zu kommen, die ihnen die entscheidenden weiteren Schritte, vor allem den Zugang zur Berufsausbildung ermöglicht.

Wie mannigfache sozialwissenschaftliche Studien hervorheben, werden im Schulsystem soziale Ungleichheiten nicht nur ausgeglichen, sondern teilweise verfestigt oder sogar verstärkt.<sup>18</sup> Das positive Recht auf Bildung schließt jedoch nicht nur ein, dass der Zugang zu Bildungsangeboten effektiv möglich ist, sondern auch, dass diese Bildung

---

<sup>18</sup> Dies war eine sozialetisch wichtige Erkenntnis aus den internationalen vergleichenden Schülerleistungsstudien der OECD, etwa der PISA-Studie; vgl. BAUMERT, Jürgen (ed.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

möglichst erfolgreich verläuft. Ein signifikant hoher Anteil an „Bildungsversagern“, *drop-outs* und Schulabgängern ohne Abschluss – und ohne grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen – deutet auf ein Versagen des Bildungssystems hin, das nicht hinzunehmen ist. Schulische Strukturen, pädagogische Konzepte und die Mittelausstattung der Schulen müssen so eingesetzt werden, dass vor allem und in erster Linie die Elementarbildung für alle Kinder und Jugendlichen sichergestellt wird. Die bessere Ausstattung weiterführender Schulen darf daher nicht zu Lasten der Grund- und Volksschulen gehen, vielmehr sind hier die größten Anstrengungen zu unternehmen, damit möglichst keine Person ohne schulisch vermittelte Kompetenzen bleibt, die ihr den Zugang zur beruflichen Bildung bzw. zu einer realen Berufschance eröffnet.

Im Licht dieser Überlegungen ist auch der Sinn der umstrittenen „Outputorientierung“ als Qualitätskriterium des Schulsystems zu bewerten. Aus sozialetischer Sicht ist es wichtig, dass Teilhabe an Bildungschancen, nicht auf den puren Schulbesuch reduziert wird. Vielmehr muss er zu etwas führen, nämlich zur sinnvollen Bildung des Schülers, die auch (aber nicht nur) über mess- und vergleichbare Anteile verfügt. Da es für das Recht auf Bildung vor allem darauf ankommt, dass Kinder und Jugendliche nicht nur Zugang zu Bildung, sondern *tatsächlich* eine berufsbefähigende Grundbildung erhalten, müssen nicht nur die ökonomischen Hindernisse in den Blick genommen werden, sondern vor allem auch institutionelle und strukturelle, die einem *erfolgreichen* Erwerb der Elementarbildung entgegen stehen. Es geht folglich nicht allein um den Transfer von Finanzmitteln, sondern auch um die Gestaltung des Bildungssystems. Aus dem individuell nicht einklagbaren Recht auf Bildung folgen ethische Kriterien für die Gerechtigkeit des Bildungssystems, das, wie Ingo Richter ausführt, als ein „Recht auf Evaluation“ geschützt und operationalisiert werden kann.<sup>19</sup>

Damit zeigt sich schließlich das moralische Recht auf Bildung in seiner Dimension als Kriterium für die gerechte institutionelle Gestalt des Bildungswesens. Ich möchte hier soweit gehen und von einem Anspruch an die Struktur der Bildungssystems sprechen, der auf den Bildungserfolg abzielt. Ein signifikant hoher Anteil von Bildungsversagern aus den beschreibbaren und immer gleichen Gruppen, der durch das Schulsystem befördert wird, ist als eine Verletzung des Rechts auf Bildung dieser

---

<sup>19</sup> RICHTER, Ingo. Menschenrecht auf Bildung? Statt einer Illusion: Ein Recht auf Evaluation. *Vorgänge* 2003, Jg. 42, Nr. 3, s. 15–22, hier 21–22.

Menschen einzustufen. Sie haben ein Recht darauf, dass die Hürden, die ihnen ihre Herkunft oder sonstige, von ihnen nicht zu verantwortende Umstände beim Erwerb einer minimalen, eine eigenständige berufliche Existenz eröffnende Bildung in den Weg legen, durch staatliche Unterstützung wenn nicht aus dem Weg geräumt, so doch möglichst verringert werden. Natürlich macht es keinen Sinn, von einem individuellen moralischen Recht auf Bildungserfolg zu sprechen. Kompetenzen kann man nicht einklagen, und Bildungszertifikate, die man einklagen könnte, wären sinnlos. Aber das Recht auf Bildung ist als moralischer Anspruch an das Bildungssystem zu verstehen, den Anteil derer, die nach Durchlaufen des Bildungssystems ohne eine verwertbare Bildung bleiben, so weit wie möglich zu verringern. Damit hätten wir dann auch ein Kriterium für ein gerechtes Bildungssystem. Für anwendungsorientierte Bildungsethik und als ethische Empfehlung an Bildungspolitik legt sich daraus die Priorität für das Vermeiden von grundlegenden Bildungsmisserfolgen und im weiteren ein meliorisierendes Vorgehen nahe. Es geht darum, bei den schwerwiegendsten Gerechtigkeitslücken des Bildungssystems anzusetzen, das heißt bei jenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die am ehesten von Bildungsmisserfolg betroffen sind und deren Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben und auf soziale Inklusion dadurch am meisten beeinträchtigt werden. Indem die christliche Sozialethik hier eindeutig und argumentativ für das Bildungsrecht jener Stellung bezieht, die in den gesellschaftlichen Verteilungskämpfen häufig überhört werden oder die erst garnicht zu Wort kommen, nimmt sie ihre christliche Option für die Benachteiligten wahr.

---

## RESUMÉ

CHRISTOF MANDRY

### **Morální právo na vzdělání v křesťansko-etickém pohledu**

Právo na vzdělání jako jedno ze sociálních lidských práv je v posledních letech v rámci křesťanské sociální etiky intenzivně diskutováno. Předložená studie z této odborné diskuze vychází, reflektuje úkol křesťanské sociální etiky ve vztahu k právu na vzdělání a identifikuje základní etické problémy a priority týkající se uvedené problematiky.

### **Klíčová slova**

lidská práva, právo na vzdělání, křesťanská etika, teologická etika