

Zwischen Streben und Sollen/
/(Grundfragen einer christlichen Sozialethik der Bildung –
Kommentar zum Beitrag von Marianne Heimbach-Steins

Christof Mandry

Eine umfassende Sozialethik der Bildung ist vermutlich auch deshalb noch ein Desiderat, weil es schwierig ist, den Komplex „Bildung“ ethisch auf den Begriff zu bringen. Im Bildungsbegriff beziehungsweise in unserem Verständnis davon, warum und wozu Bildung notwendig oder erstrebenswert ist, verschränken sich strebensethische Aspekte des individuellen guten Lebens mit Leitvorstellungen einer „guten“ Gesellschaftsordnung sowie normative, sollensethische Ansprüche des Einzelnen an die Anderen beziehungsweise an die Allgemeinheit mit Verpflichtungen, die der Bildung bereitstellende Staat an die Individuen richtet. So ist Bildung einerseits Mittel zur Individuierung der heranwachsenden Person und die ethische Auseinandersetzung darüber, was und wie gelehrt werden soll, sind Dispute über das, was das sinnvolle menschliche Leben ausmacht; andererseits ist Bildung gleichzeitig notwendige Voraussetzung für die soziale Partizipation und Medium der gesellschaftlichen Differenzierung. Das heißt, Bildung ist nicht nur ein Mittel, um sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, sondern selbst ein wichtiger Faktor, der soziale Unterschiede – und Ungleichheit – bewirkt. Die Reflexion über das moralische Recht auf Bildung hat folglich zu berücksichtigen, ab welchem Punkt mit Bildung entweder strebensethisch unerwünschte oder normativ nicht zu rechtfertigende soziale Ungleichheit geschaffen oder verfestigt wird. Der ethische Bildungsdiskurs kommt daher nicht daran vorbei, darüber nachzudenken, von welcher Bildung für wen und zu welchem Zweck in welchem gesellschaftlichen Kontext er argumentiert. Weil das in einem Entwicklungsland und in einer spätmodernen Industriegesellschaft im Wandel zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft sehr unterschiedlich aussehen wird, wird die sozial-ethische Reflexion über Bildung weitgehend kontextuell vorgehen. Dafür ist es vorausgehend erforderlich, eine solide ethische Argumentationsbasis zur Verfügung zu haben, die es erlaubt, Bildungskontexte und -fragen ethisch aufzuschließen, ihre unterschiedlichen Aspekte einzuordnen und reflexiv zu behandeln.

Marianne Heimbach-Steins hat in ihrem grundlegenden Aufsatz zwei Bausteine für eine Sozialethik der Bildung herausgegriffen, nämlich das „christliche Menschenbild als Deutungsangebot und Orientierungsgröße“ und das „Menschenrecht auf Bildung“. Sie hat damit eine sollensethische Perspektive gewählt und gleichzeitig den Blick auf die vorausliegende Anthropologie gelenkt, also auf die hermeneutischen Einstellungen, in

deren Horizont eine Christliche Sozialethik ihren normativen Beitrag entwickeln wird. Es geht folglich um den normativen Kernbestand von Bildung, der konzeptionell als Menschenrecht formuliert wird und sich von vornherein in Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft beziehungsweise Staat stellt. Heimbach-Steins nimmt sich außerdem der theologisch-ethischen „Gretchenfrage“ an, nämlich, welchen Beitrag die theologische Reflexion leistet und an welchem systematischen Ort – hier in der Anthropologie – sie christliche Glaubensüberzeugungen einbringt. Heimbach-Steins vermeidet mit Recht, das Menschenrecht auf Bildung aus dem christlichen Menschenbild zu folgern oder dieses zu seiner Denkvoraussetzung zu erklären. Andererseits fällt auf, dass die beiden Themen – christliches Menschenbild und Menschenrecht – in ihrem Aufsatz parallel zueinander stehen und der genaue Zusammenhang offen gehalten wird. Diese Frage nach der systematischen Relation zwischen der theologischen und der menschenrechtlichen Argumentation möchte ich zum Leitfaden meines Kommentars machen. Dabei werde ich zunächst zu jedem der beiden Teile ein paar Einzelbemerkungen machen und anschließend nochmals darauf zurückkommen, wie wohl ihr Zusammenspiel zu denken ist.

1 Anthropologie in normativer Hinsicht: das christliche Menschenbild

Mit der vorgestellten Anthropologie skizziert Heimbach-Steins Grundkoordinaten eines christlichen Deutungshorizontes des Menschseins. Mit diesem „Menschenbild“ meint sie keine Anthropologie im Sinne der philosophischen oder theologischen Auseinandersetzung mit human-, sozial- oder naturwissenschaftlichen Interpretationen des Menschen, sondern die vor-ethische, aber ethiknahe Explikation dessen, was als Existenzweise des Subjektes gesehen wird, von dem die Ethik spricht. Es geht im Prinzip darum, den Auslegungshorizont zu bestimmen, innerhalb dessen die ethische, normative Argumentation dann anschließend vor sich geht. Insofern ist mit dieser Anthropologie bereits eine Delimitierung verbunden, die sich normativ auswirkt. Heimbach-Steins betont mit Recht, dass es nicht Absicht sein kann, normative Grundsätze aus einer solchen theologisch-anthropologischen Bestimmung abzuleiten; die entscheidende Frage bleibt dennoch, wie der Übergang von dieser anthropologischen Grundlegung zur „eigentlichen“ Ethik zu denken ist, zumal wenn die Orientierung am christlichen Menschenbild als ethisches Kriterium eingesetzt werden soll, wie die Ausführungen in Kapitel 1.2 erkennen lassen.

In fünf Spannungsbögen werden die Grundkoordinaten des christlichen Menschenbilds entfaltet, Spannungsbögen zwischen den Polen entgegengesetzter Begriffe wie Verdanktheit und Autonomie, Individualität und soziale Verwiesenheit, Beziehungsfähigkeit und Beziehungsbedürftigkeit,

Freiheit und Schuldverfallenheit, Selbstüberschreitung und Endlichkeit. Worauf es dabei ankommt, ist, wie Heimbach-Steins für mich überzeugend ausführt, die Spannung zu halten. Das Verstehen des Menschen gelingt dann, wenn Menschsein nicht auf einen dieser Pole jeweils festgelegt, mit ihm identifiziert wird, sondern wenn sein Gelingen gerade im Aushalten und Gestalten der Spannung erkannt wird.

Wann orientiert sich ein ethischer Entwurf am christlichen Menschenbild? Das Kriterium dafür liegt laut Heimbach-Steins im Halten dieser Spannungen, ohne sie zu Gunsten eines der beiden Pole aufzulösen. Das großartige Bild von den Spannungsbögen bekommt damit eine schwierige Aufgabe übertragen. Denn wenn es auf dem Spannungsbogen mehrere Zwischenpositionen gibt, also außer der „goldenen Mitte“ und den beiden Extremen noch weitere mögliche Verhältnisbestimmungen zwischen den polaren Begriffen, wird es schwierig, die Spannungsverhältnisse kriteriologisch einzusetzen. Oder ist der Ausgleich in der Mitte zwischen den Polen das Optimum der Spannung und damit normativ ausgezeichnet? Wie ist dann diese Mitte genau anzugeben? Sind dafür nicht zusätzlich eigene Kriterien notwendig, wann die „Spannung gehalten“ ist? Mir scheint, die Spannungsbögen eröffnen wichtige Einsichten in das Verständnis des Rahmens, innerhalb dessen nach christlicher Überzeugung menschliches Leben gelingen kann, Einsichten, die vielleicht einen Zielhorizont andeuten, in welcher Richtung über individuelles und gemeinschaftliches Leben nachgedacht werden sollte, die aber wegen ihrer Grundsätzlichkeit nicht ohne weiteres dazu geeignet sind, an konkrete gesellschaftliche Zustände als Kriterien angehalten zu werden. Ich sehe sie auch in größerer Nähe zu strebensethischen Leitlinien – also zu Vorstellungen des guten Lebens und dessen, was eine gute Gesellschaft ausmacht, – denn zu anthropologischen Voraussetzungen der Ethik. Sie innerhalb der Strebensethik einzuordnen, würde auch ihren ethischen Status genauer zu bestimmen erlauben: als in Erfahrungen und Überzeugungen wurzelnde und kommunizierbare Vorstellungen von dem, was gut ist, die aber innerhalb eines pluralen Kontextes nur als Empfehlungen auftreten können, jedoch nicht verlangen, dass auf sie hin „menschliches Leben in Gesellschaft zu entwerfen ist“. Um normative Aussagen treffen zu können, bedürfte es genuiner Begründungsgänge. Heimbach-Steins deutet ein solches Verhältnis an, wenn sie vorsichtig – für mich zutreffend – schreibt, durch diese Spannungsbögen hindurch würde „Menschenwürde“ als ein Interpretament ansichtig. Der normativ-ethische Gehalt der Menschenwürde ist damit weder „begründet“ noch auch schon benannt: nämlich, dass der Träger der Würde Subjekt moralischer Rechte, eben von Menschenrechten, ist. Aber das Würdesubjekt wird als Handlungssubjekt damit strebensethisch kontextualisiert.

Heimbach-Steins geht selbst allerdings weiter und leitet in Kapitel 1.2 aus den anthropologischen Bestimmungen direkt Prioritäten für die (deutsche?) Bildungspolitik ab. In meinen Augen steht das nicht ganz im Einklang mit ihrer Erklärung, keine normativen Regeln aus dem christlichen Menschenbild ableiten zu wollen – denn was sollen Grundsätze der Prioritätensetzung anderes sein als normative Regeln? Ich sehe hier erneut Optionen des guten Lebens durchschlagen, die als allgemeine – sogar „unbedingte“ – Prioritäten auszuweisen, einer eigenen Begründung bedürfte. Zum Beispiel ist es sicherlich einleuchtend und dürfte weitgehend unwidersprochen sein, dass Persönlichkeitsbildung ein eminentes Ziel des Bildungssystems sein sollte. Aber was macht die Bildung der Persönlichkeit wesentlich aus und was wäre dem gegenüber „funktionalistische Indienstnahme“ für nachgeordnete gesellschaftliche Zwecke? Sind hier nicht Überzeugungen und Werte einzutragen, mit deren Strittigkeit in einer pluralistischen Gesellschaft zu rechnen ist? Um es zu verdeutlichen: Einen Gegensatz zu ziehen zwischen Persönlichkeits- und Identitätsbildung auf der einen und gesellschaftlich-funktionalen beziehungsweise ökonomisch verwertbaren Aspekten von Bildung auf der anderen Seite, scheint mir solche Wertungen des Guten aus einer Option heraus widerzuspiegeln. Dieser Gegensatz leuchtet mir zudem nicht unmittelbar ein. Ist es nicht für die Persönlichkeitsbildung von nicht zu unterschätzender Bedeutung, wenn Heranwachsende oder Erwachsene die Erfahrung machen, mit Hilfe des Erlernten ihren Lebensunterhalt selbst bestreiten zu können? Berufsbildung kann zur Emanzipation und zur effektiven Selbstbestimmung mindestens ebenso viel beitragen wie eine vermeintlich zweckfreie Persönlichkeitsbildung – hier wird freilich die argumentative Ebene der Kontexte erreicht, wo es nicht mehr um Grundlegung eines Basisverständnisses für Bildungsethik geht, sondern um die hermeneutisch-ethische Interpretation gesellschaftlicher Sachverhalte und ihre empirisch belehrte, kontextsensitive moralische Bewertung.

2 Bildung in sollensethischer Sicht: das Menschenrecht auf Bildung

Während die strebensethische Reflexion bevorzugt in die Diskussion über die Bildungsinhalte und Bildungsziele mündet, setzt die zentrale sollensethische Frage in gewisser Weise noch davor an, nämlich bei der Überlegung, wie der Zugang zum gesellschaftlich verfügbaren Gut „Bildung“ gestaltet sein soll, wie und wem es zugänglich gemacht werden soll etc. – und nicht zu vergessen, wer am Diskurs über Bildung teilnehmen soll beziehungsweise wer im System Bildung Akteur ist.

Nun ist ein Menschenrecht auf Bildung seit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 positiviert und seit 1966 auch Bestandteil des Völkerrechts. Den verschiedenen Erklärungen und Konventionen zu-

folge umfasst es das allgemeine Recht des Individuums auf gleichen Zugang zur Bildung, des Weiteren den Anspruch auf unentgeltliche, obligatorische Elementarbildung und auf Verfügbarmachen von Fach- und Berufsbildung, das vorrangige Recht der Eltern, über die Art der Bildung ihrer Kinder zu entscheiden, und weitere Rechte, die Heimbach-Steins referiert. Da das Menschenrecht auf Bildung weitgehend anerkannt ist und in den diversen Texten inhaltlich ausdifferenziert worden ist, fragt sich, welche Rolle die Ethik hier noch zu spielen hat. Ist die weitere Arbeit an der Auslegung dieser Rechtstexte nicht Aufgabe des Völkerrechts und ist es nicht vorrangig eine politische Aufgabe, den bereits anerkannten Rechten nun auch zur Realisierung in den Unterzeichnerstaaten und über diese hinaus zu verhelfen? Eine Aufgabe übrigens, in der die Politik – nimmt man nur das Recht auf unentgeltlichen Elementarunterricht – seither nicht im entferntesten so weit fortgeschritten ist, wie die entsprechenden staatlichen Selbstverpflichtungen erhoffen ließen (eine Tatsache, die eine politische Ethik durchaus reflektieren könnte).

Die Positivierung der Menschenrechte ist ganz ohne Zweifel ein ungeheurer Meilenstein in der Geschichte ihrer Anerkennung und weiteren Ausformulierung gewesen. Für die Ethik ist die Aufgabe damit aber keineswegs erledigt. Das Recht auf Bildung bleibt ein Thema der Ethik und zwar nicht nur auf der Ebene der „Anwendung“, wenn es darum geht zu bestimmen, was dieses Recht nun in einer bestimmten Gesellschaft mit bestimmten vorfindlichen Bildungsinstitutionen und ökonomisch-sozialen Rahmenbedingungen im Einzelnen bedeutet. Auch die „Begründung“ des Rechts auf Bildung in der Systematik der Menschenrechte ist weiterhin eine zentrale ethische Aufgabe. Denn Ethik kann ja nicht so vorgehen, dass sie jeweils im Katalog der Menschenrechte nachschlägt, was für einen bestimmten sozialen Sektor dort jeweils an moralischen Rechten bevorratet wird, und diese dann „applizieren“. Die (Be-)Gründungs Aufgabe, die ich für das Recht auf Bildung sehe, hat zwei Seiten: Zunächst geht es darum, die Menschenrechte insgesamt zu „begründen“ oder besser: normativ Grund zu legen. Dies nicht mit dem Ziel, sie wieder und wieder gegen Skeptiker oder notorisch Unbelehrbare zu verteidigen, sondern um ihren normativen Gehalt, ihre Anspruchsreichweite, ihre Adressaten etc. noch genauer angeben zu können. Gelingt das für die liberalen Menschenrechte der ersten Generation, die weitgehend Abwehrrechte des Individuums gegen den Staat sind, recht gut, so hält dies für die Menschenrechte der zweiten und dritten Generation noch ungelöste Probleme bereit. Denn mit ihnen wird erstens eine neue Art des Anspruchs formuliert (positive Leistung statt negativer Abwehr), zweitens wird ihr Adressat undeutlicher, z. B. weil es neben dem „Staat“ zivilgesellschaftliche oder vorstaatliche Institutionen gibt, die das Bildungswesen prägen, oder weil staatliche Instanzen nur in so schwacher Weise ausgeprägt sind, dass sie zum Erfüllen dieser Rechte schlicht nicht in der Lage sind. Für die Menschenrechte der dritten Gene-

ration, z. B. die kulturellen und Autonomierechte von Ethnien, kommt noch hinzu, dass neuartige Rechtssubjekte postuliert werden. Diese grundlegenden Fragen nach Grund und Status dieser Menschenrechte sind deshalb nicht rein akademisch, weil eine Bildungsethik angeben können muss, wie weit eigentlich das Recht auf Bildung reicht und an wen es sich richtet. Welche Institution wird durch das Recht auf Bildung verpflichtet, wenn es keine staatliche Gewalt gibt, die für den Aufbau einer unentgeltlichen Elementarbildung oder die Durchsetzung der Schulpflicht sorgen könnte? Diese Fragen können nicht erst ad hoc und quasi-empirisch aus dem jeweiligen Anwendungskontext heraus beantwortet werden, sondern müssen für die Menschenrechte insgesamt beziehungsweise für ihre „Klassen“ – liberale Abwehrrechte, soziale Rechte usw. – untersucht werden. Sie haben nämlich auch Auswirkung auf die innere Systematik der Menschenrechte, das heißt für die Stellung der Menschenrechte zueinander und ihre interne Hierarchie. Das ist die zweite Seite der Grundlegungsaufgabe, die ich sehe. Denn die einzelnen Menschenrechte können einerseits miteinander in Konflikt geraten, andererseits überlappen sie sich teil- und fallweise. Hier hat die Ethik Auslegungs- und Vorzugsregeln zu entwickeln, welche die Applikation auf konkrete Kontexte anleiten sollten. Ich möchte kurz zwei Beispiele nennen: Die Menschenrechte erkennen den Eltern das vorrangige Recht zu, über die Art der Bildung zu entscheiden, die ihre Kinder erhalten sollen, die „Oberaufsicht“ kommt den staatlichen Organen zu. Das Elternrecht ist nicht „absolut“, sondern nur vorrangig, es kann also „überritten“ werden. Zum Beispiel können Eltern nicht entscheiden, dass ihre Kinder gar keine Schulbildung erhalten: Die Menschenrechte formulieren eine (Elementar-)Schulpflicht. Das Elternrecht wird also eingeschränkt und zwar – das ist entscheidend –, weil es mit dem Kindesrecht auf Bildung kollidiert. Die staatliche Schulpflicht bedeutet die subsidiäre Durchsetzung des individuellen Rechtes (des Kindes) auf Bildung in einem Fall, da der eigentliche Rechtsträger es selbst nicht einfordern kann beziehungsweise als Kind eben (noch) kein selbstbestimmtes Leben führt (was dem Mündigen den Verzicht auf Wahrnehmung dieses Rechts erlauben würde). Wesentlich schwieriger wird es dort, wo Eltern nicht die schulische Bildung generell für ihr Kind ablehnen, sondern bestimmte Bildungsinhalte, z. B. aus religiösen Gründen. Eltern könnten beispielsweise verlangen, dass ihren Kindern ein vormaliges Weltbild beigebracht wird, sie könnten den Sport- oder Biologieunterricht für ihre Kinder oder die Koedukation insgesamt ablehnen. Wie ist dieser Konflikt zwischen dem Kindesrecht auf eine Bildung, die in eine Gesellschaft und ihren späteren Berufskontext sozialisiert, dem Elternrecht und dem staatlichen Recht auf Hoheit über das Bildungswesen ethisch zu bewerten? Geht es hier darum, ethische Vorzugsregeln für den Kollisionsfall von Menschenrechten zu begründen, so sieht das für den Fall der „Überlappung“ von Menschenrechten etwas anders aus. Das Recht auf Bildung kann „aufgewertet“ werden, sofern es (jedenfalls teilweise) in einem höher-

rangigen Recht enthalten ist. Heimbach-Steins zitiert Johannes Müller, der vom Recht auf Bildung schreibt, es handele sich bei dessen Rechtsstatus um „so etwas wie einen institutionenethischen Appell an die Gesellschaft und den Staat“, die mittels geeigneter Rahmenbedingungen dafür zu sorgen hätten, dass das Recht auch wahrgenommen werden kann (vgl. Müller 1999, S. 53). In mancher Hinsicht mag es zutreffend sein, dass das Bildungsrecht nur den Status eines Appells hat; das hängt damit zusammen, dass sein Adressat entweder nicht eindeutig ist oder es auf dessen Seite durch vorhandene oder eben nicht vorhandene Könnensbedingungen in seiner Geltung bedingt wird. In anderer Hinsicht trifft es nicht zu: In einer Gesellschaft, in der Mädchen und Frauen systematisch benachteiligt sind oder ihnen sogar ganz offiziell der Schulbesuch nicht zusteht, geht das Menschenrecht auf Bildung meines Erachtens über einen „Appell“ erheblich hinaus und hat den Status eines echten moralischen Rechts, das einzuklagen in einem Rechtsstaat darüber hinaus möglich sein sollte. Das liegt meines Erachtens daran, dass das Recht auf Zugang zur Bildung hier systematisch bereits im menschenrechtlichen Diskriminierungsverbot enthalten ist, das in der menschenrechtlichen Systematik „höher“ rangiert als das Bildungsrecht (und in der AEMR 1948 weiter vorn formuliert wird, nämlich in Artikel 2). Es gibt also innerhalb des Rechts auf Bildung und seiner Ausdifferenzierungen selbst vorrangige Rechte, die mit ganz anderer Dringlichkeit auftreten, als z. B. der allgemeine unentgeltliche Zugang zur Hochschulbildung. Solche Vor- oder Nachrangigkeiten sollte eine normative Bildungsethik aus den internen Bezügen zu anderen Menschenrechten, also aus der Menschenrechtssystematik, ethisch herleiten können.

Eine Bildungsethik hat in meinen Augen, so möchte ich diese Anmerkungen zusammenfassen, die Aufgabe, sich des Menschenrechts auf Bildung zunächst einmal selbst zu vergewissern, indem sie dieses Recht, das sich ja intuitiv nahe legt, normativ zu durchdringen sucht. Dazu sind reflexive Anstrengungen erforderlich, die ich mit dem vielleicht etwas engen Ausdruck „Begründung“ beziehungsweise Grundlegung bezeichnet habe. Gemeint ist eine ethische Systematik der Menschenrechte, die insofern fundamentalethisch angelegt ist, als sie darauf zurückgeht, was von moralischen Rechten eigentlich geschützt werden soll – der Mensch als Handlungs- und Sozialwesen – und warum Voraussetzungen menschlichen Lebens oder wesentliche Interessen im menschlichen Lebensvollzug normativ als Rechte ausgezeichnet werden können. Kurz: Der normative Bildungsdiskurs muss an ethische Theorien der moralischen Rechte zurückgebunden werden. Eine solche Rückbindung würde dem Eindruck entgegenreten, der bisweilen am Menschenrechtsdiskurs festgemacht wird, nämlich dass man zu schnell bei der Hand damit sei, das als wünschenswert Erkannte zusätzlich mit dem Prädikat des Menschenrechts zu adeln.

3 Christliches Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung

Abschließend möchte ich kurz der Frage nachgehen, wie der Zusammenhang zwischen den beiden großen Themen in Heimbach-Steins' grundlegendem Beitrag zu verstehen ist. Das christliche Menschenbild und das Menschenrecht auf Bildung werden getrennt voneinander entwickelt, konvergieren aber in den normativen Gehalten und in der ethischen Funktion: aus beiden werden „Prioritäten und Zielsetzungen“ für den ethischen Bildungsdiskurs gewonnen und beide sollen als Kriterien zur Bewertung konkreter Bildungsinstitutionen und Bildungspolitikern fungieren. Nun könnte man es sich leicht machen und eines der beiden Themen für verzichtbar erklären, weil sie funktionsäquivalent sind. Eine andere Möglichkeit besteht darin, in beiden zwei voneinander unabhängige Zugänge zum selben Problemfeld zu sehen, die sich entweder in einer Art Konvergenzargumentation gegenseitig normativ bestärken oder die parallel zueinander liegen, weil sie sich geschichtlich anderer Herkünfte verdanken. Christen könnten sich nach dieser Lesart auf die christliche Anthropologie stützen, andere, vielleicht säkulare, Gruppen sich auf die Menschenrechte berufen, ohne dass zwischen beiden die ethische Kommunikation abreißen müsste. Alle drei Interpretationswege überzeugen nicht wirklich. Heimbach-Steins betont als wesentlichen Unterschied, dass das christliche Menschenbild im Unterschied zu den Menschenrechten nicht unmittelbar normative Forderungen aufstellt, wobei sie offen lässt, wie im Weiteren die Herleitung der Prioritäten und die – gleiche – kriteriologische Funktion zu Stande kommen. Zu Beginn von Kapitel 2 erwartet sie einerseits, aus der christlichen Anthropologie Impulse zur Orientierung konkreter Bildungsprozesse, ja zur Bewertung ganzer Bildungssysteme gewinnen zu können. Darüber hinaus seien jedoch außerdem normative Kriterien erforderlich, die mit diesem anthropologischen Vorverständnis konvergierten und (dieselbe) kritische Beurteilung von Bildungsinstitutionen ermöglichten. Also doch zwei inhaltlich übereinstimmende, funktional äquivalente, aber systematisch getrennte Prinzipien in der Sozialethik der Bildung?

Meinem Verständnis nach liegen die entscheidenden Unterschiede in den Adressaten sowie im ethischen Status von christlichem Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Christliche Glaubensüberzeugungen und die theologische Reflexion auf das, was Menschsein ausmacht und wie es in Beziehung zu Gott, Mitmenschen und Mitwelt gelingen kann, münden in orientierende Vorstellungen vom individuellen und kollektiven „guten Leben“ – die freilich innerhalb der Glaubensgemeinschaft plural und vor allem diffus sein können. Ihre orientierende Funktion haben sie in erster Linie für die Glaubensgemeinschaft selbst, innerhalb derer sie auch eine gewisse „normative Funktion“ entfalten können, wenn man darunter eine Verpflichtung aus Konsequenz versteht: Weil sie mit dem Glauben nicht bloß zufällig zusammenhängen, stellen sie mehr als bloße Empfehlungen

für ein gelingendes Leben dar. Sie sind mit der christlichen Identität verbunden (vgl. dazu Mandry 2002). Wer an die vorbehaltlose Erlösung aller Menschen durch Jesus Christus glaubt, muss eben alle Menschen für fundamental gleich halten und im Nächsten den Bruder oder die Schwester erkennen, also dieser Überzeugung entsprechend seinen Lebensstil prägen lassen. Diesen Status haben die christlichen Überzeugungen in einer pluralistischen Welt jedoch nur innerhalb der Glaubensgemeinschaft. In die Gesellschaft hinein können sie nur als eine Lebensstiloption neben anderen auftreten und für ihre „Sinnhaftigkeit“ werben. Weiter reichende normative Geltungsansprüche müssen durch allgemein anerkannte Begründungen ausgewiesen werden. Die Menschenrechte treten hingegen als unbedingte sollensethische Forderungen mit universeller Geltung auf. Ihre valide Begründung vorausgesetzt, beanspruchen sie prinzipiell Vorrang vor partikularen Überzeugungssystemen und fungieren als moralische Kriterien für deren Praktiken und soziale Institutionen. In unserem Zusammenhang wären es also die Menschenrechte, die an einem christlichen Ethos oder an christlichen ethischen Grundsätzen moralische Kritik üben könnten, wenn sie Menschenrechte verletzen würden – wie es ja geschichtlich nicht selten der Fall war.

Diese prinzipielle Zuordnung gilt meines Erachtens auch für eine Sozialethik der Bildung. Dessen unbeschadet kann dieses Verhältnis für eine theologische Ethik noch weiter differenziert werden, denn auf der Ebene der ethischen Reflexion kritisieren und befruchten sich christliche Überzeugungen und Menschenrechte in gewisser Weise gegenseitig. Sieht man einmal davon ab, welchen Beitrag christliche Überzeugungen für die „Entdeckung“ der Menschenrechte hatten, so gilt heute, dass beide füreinander einen „Entdeckungshorizont“ darstellen können. Die Menschenrechte haben mittlerweile ja selbst ein Menschenrechtsethos ausgebildet, das von vielen Christen und Christinnen geteilt wird. Im Licht dieses Ethos erkennen sie vieles in der eigenen Tradition neu und verstehen es von den Menschenrechten her beziehungsweise auf sie hin. Die Menschenrechte sind inzwischen nicht nur selbstverständlicher Gegenstand der theologischen Ethik, sondern auch der kirchlichen Verkündigung, ja Christen und Christinnen fordern sogar, dass den Menschenrechten innerhalb der Institution Kirche Geltung verschafft werde. Andererseits sind Prinzipien wie die Menschenrechte darauf angewiesen, dass sie – als abstrakte Forderungen, die sie nun einmal sind, – mit konkreten Praxisfeldern vermittelt werden. Dies kann eben dadurch erfolgen, dass sie in ein christliches Ethos integriert werden. Die von Heimbach-Steins hervorgehobene Konvergenz ist sicher der wesentliche Grund dafür, warum das für das christliche Ethos relativ leicht fällt. Aber auch für die ethische Reflexion gilt: Menschenrechte müssen weiterentwickelt und sie müssen für komplexe Praxiskontexte interpretiert werden. Christliche Überzeugungen vom gelingenden Menschsein können, wie Heimbach-Steins mit Recht ausführt,

einen Deutungshorizont formen, innerhalb dessen normative Lücken und Desiderate der Ethik erkannt werden können. Was eine ethische Sensibilität an Beschädigungen, an Empörendem und Unzulänglichem wahrnimmt, kann so an die ethische Argumentation als Aufgabe weiter gereicht werden, hier normativ-ethisch für Klärung zu sorgen. Die christliche Weltwahrnehmung kann auch ethisch bislang nicht als Problem Erkanntes in den Blick rücken. Denn auch die ethische Reflexion und Begründungsarbeit hat ihren Kairos. Die Begründung sollensethischer Forderungen muss freilich logisch unabhängig von diesen Entdeckungszusammenhängen erfolgen.

Literatur

- AEMR** (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1999): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, Bonn, S. 52-59.
- Mandry, C.** (2002): Ethische Identität und christlicher Glaube. Theologische Ethik im Spannungsfeld von Theologie und Philosophie, Mainz.
- Müller, J.** (1999): Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung – Bildungspolitik zwischen globaler und lokaler Kultur. In: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften, Jg. 40, S. 38-59.