

Das Recht auf philosophische Bildung. Die lokale Verantwortung für einen globalen Frieden

Christina Schües

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948 sieht neben den traditionellen, klassischen Menschenrechten auch ein Recht auf Bildung (§ 26) vor:

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

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

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

Der Bildungsbegriff ist historisch und systematisch sehr vielgestaltig: Der griechische Begriff der *paideia* hieß Bildung; das deutsche Wort „Bildung“ hat in der Aufklärung im Zusammenhang eines humanistischen Bildungsideals seine Herkunft. In der Erklärung für das Recht auf Bildung werden unterschiedliche Bildungsbegriffe angesprochen: Die Grund- und Elementarbildung, sie bezieht sich mindestens auf die drei Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen. Die Ausbildung – gemeint ist hier nicht wie heute üblich Berufsausbildung – soll die volle Ent-

faltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen. Diesen empathischen Bildungsbegriff möchte ich als eine Form der *philosophischen Bildung* bezeichnen. Sie betrifft die eigene Person, die Weise des zwischenmenschlichen Zusammenlebens in der Welt (nämlich in Frieden) und den Bereich der Werte und Normen, wie z. B. die Achtung der Grundfreiheiten oder Menschenrechte.

Das Thema der Bildung im globalen Kontext taucht häufig im Zusammenhang eines Mangels, einer Forderung oder einer Sorge um ein gelungenes Zusammenleben der Menschen auf.

1. Analphabetismus (Lesen, Schreiben, Rechnen)
2. Bildungsarmut und Wirtschaftsarmut
3. Bevölkerungspolitik und Bildung
4. Krieg und Gewalt
5. Migration (Mangel an Bildungsmöglichkeiten, Suche nach Facharbeitern)
6. Kenntnisse anderer Kulturen und Religionen (Inter-, Transkulturalität)
7. Schulgeld oder Meldepflicht von „schulpflichtigen“ Kindern mit „ungesichertem Aufenthaltsstatus“
8. Orientierung im Bereich der Normen und Werte.

Menschenrechte gehören in den Kontext einer spezifischen politischen Theorie und Moralphilosophie (Ethik), die die Grundordnung von Gesellschaften, d. h. deren wesentliche Institutionen, vor allem deren grundrechtliche Verfassung und die wichtigsten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse und Beziehungen zwischen den Menschen thematisiert. In Bezug auf die Grundordnung verbleiben jedem Individuum nur in eingeschränktem Umfang persönliche Steuerungsmöglichkeiten. Entsprechend gering ist die persönliche Verantwortung, dennoch haben (vielleicht) alle zusammen eine moralische und politische Mitverantwortung, die die Einrichtung einer politischen Grundordnung und die Form der zwischenmenschlichen Beziehungen stützt und befördert. Zur Rolle der Philosophie im Zusammenhang der Menschenrechte gehört es, für ihre Klärung, Begründung und Durchsetzung mit zu sorgen. Wenn es stimmt, dass die Menschenrechte universal sind, dann gelten sie auch

bevor ihre Gültigkeit in einem *jeweiligen* Diskurs bewiesen wäre. Dieser Gedanke wiederum führt zur Einsicht, dass „letztendlich diejenigen begründungspflichtig wären, die jemandem das grundlegende Menschenrecht verweigern“¹. Die Konstatierung dieser umgekehrten Begründungspflicht zeigt bereits eine Beispielaufgabe der Philosophie, nämlich immer wieder erneut das zu bedenken, was Material des Denkens sein könnte: nämlich Begriffe, Schlüsse und Fehlschlüsse, Erfahrungen und Widerfahrnisse, Grundstrukturen und -kategorien, die das Leben mit anderen ordnen, ihm verordnet werden könnten, sollten oder dürfen. Um dieser Aufgabe nachzukommen, bedarf es einer Verklammerung von Moralphilosophie, Erkenntnistheorie und Anthropologie und einem konkreten Verständnis von Philosophie als *philosophische Bildung*. Es geht um Geltungs- und Normansprüche, um Wissenszugänge und -(vor)urteile und um die Verletzlichkeit und Beziehungen der Menschen, die jeweils betroffen sind oder es sein könnten. Eine philosophische Bildung ist – wie im Rahmen dieses Beitrages deutlich werden soll – unmittelbar verwoben mit einem Geltungsglauben an die Menschenrechte und ihrer Durchsetzung im jeweiligen konkreten Kontext.

Eine moralphilosophische Begründung für das Recht auf Bildung wird sich nicht nur mit individualethischen Begründungsstrategien wie dem Verweis auf Grundwerte der Freiheit, Bedürfnisse oder Gerechtigkeit begnügen können. Sie muss den Begriff der Verantwortung zentral in ihre Begründungsstrategie einbeziehen, und das trotz möglicher Vorbehalte gegen ein konjunkturelles Überstrapazieren der Verantwortung. Allerdings muss der Verantwortungsbegriff so gedacht, konstituiert und eingesetzt werden, dass er sowohl im individuellen als auch im institutionellen Kontext greift.

Im Folgenden möchte ich zuerst den Status des Rechts auf Bildung innerhalb der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte erläutern. Dann werde ich den politischen Zuständigkeitsbereich für Menschenrechte und Bildung ansprechen und den Zusammenhang vom Recht auf Bildung und Verantwortung für eine Friedensordnung thematisieren, um abschließend dafür einzutreten, Verantwortung als Bedingung und Ziel von Bildung zu verstehen.

¹ Schües, 2001, 260.

I. Der Status des Rechts auf Bildung

Das Recht auf Bildung gehört gemeinsam mit den Rechten auf soziale Sicherheit, auf Arbeit, auf Erholung und Freizeit und auf soziale Fürsorge zu den sogenannten sozialen Rechten, wie sie in den Artikeln 22 bis 26 der Erklärung aufgeführt sind.² Sie sind nicht unumstritten, sie gehören nicht zu den traditionellen, klassischen Menschenrechten und sie sind vor allem auf Drängen der sozialistischen Staaten aufgenommen worden. Meines Erachtens sind sie schützenswert, doch – mit Ausnahme des Rechts auf Bildung – haben sie *nicht* den Status von universellen Menschenrechten. Soziale Rechte sind Leistungsrechte, die der einzelne oder eine Gruppe gegenüber der Gemeinschaft bzw. dem Staat hat. Sie sind positive Rechte, also mehr als Schutzrechte oder negative Freiheitsrechte. Als politische und soziale Teilnahmerechte sind sie im Allgemeinen eng an gesellschaftliche Bedingungen geknüpft, so kann z. B. das Recht auf Arbeit und das damit zusammenhängende Recht auf Erholung und Freizeit nur angemessen in Gesellschaften mit Lohnarbeit vertreten werden.³ So wäre deren Universalität eine weitere Diskussion wert, die aber jetzt nicht geführt werden soll. Das Recht auf Bildung allerdings muss all-gemeingütig sein und darum soll es im Folgenden gehen.

Auffallend ist, dass das Recht auf Bildung den Status einer Erklärung und den eines Paktes hat. Eine *Erklärung* benennt eine Absicht moralischer, auch rechtlicher Art. Im Namen der Erklärung der Menschenrechte verkündet z. B. der Internationale Strafgerichtshof seine Urteile. Sie weist in die Zukunft im Sinne einer Absicht das, was erklärt wird, zu unternehmen und entsprechend ihres Inhalts zu handeln. Die Performativität der Erklärung weist in die Zukunft, die Erklärung allgemein gilt auch für die Vergangenheit. Eine Erklärung ist kein Pakt, also kein Vertrag oder eine Vereinbarung, was bedeutet, dass sie bedingungslos, unabhängig und vor aller Setzung gilt. Menschenrechte *beschließt* man nicht,

² Ein Recht auf Bildung wird auch im Artikel 13 des *Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (1966), in Artikel 10 der *Frauenrechtskonvention (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women, 1979)* und in Artikel 29 der *Kinderrechtskonvention (Übereinkommen über die Rechte des Kindes)* postuliert. Alle diese Artikel weisen auf die zentrale Rolle der Bildung für die Anerkennung und Realisierung von Menschenrechten hin.

³ In Deutschland sind sie nicht explizit im *Grundgesetz* verankert.

man „erklärt“ sie aufgrund des Menschseins, und zwar so als basierten sie auf einem Naturrecht.⁴

Die sozialen Rechte wurden in einem *Pakt* vereinbart⁵, deshalb sind sie strenggenommen keine Menschenrechte, sondern gewisse Rechte, die den Status von Vereinbarungen haben, aber nicht absolut gelten. Eine andere Formulierung wäre ein Widerspruch.⁶ Eine Ausnahme bildet allerdings das Recht auf Bildung. Dieses gehört, obwohl es ein soziales Recht ist, in den Kanon der allgemeinen *Erklärung* der Menschenrechte. Es ist ein allgemeines Menschenrecht, deshalb bedeutet der Beschluss eines Paktes, wie der Art. 13 WSKR-IntPakt (Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte), die Dringlichkeit seiner Durchsetzung und bestärkt mindestens völkerrechtlich seine Geltung.

⁴ Hossenfelder (2008, 114) unterscheidet sehr deutlich „Erklärung“ und „Pakt“. Die Menschenrechte basieren auf dem Naturrecht, deshalb „braucht man sie nicht zu beschließen, sondern nur aufzuzeigen, zu „erklären“. Auch wenn, so Hossenfelder, der Rekurs auf die Naturrechtsauffassung anstößig sein mag, verstrickt sich doch ein Rechtspositivismus entweder in einen unendlichen Regress oder die Erklärung der Menschenrechte müsste als weder allgemein noch durchsetzbar zurückgenommen werden. Diese Auffassung wird bestätigt durch die Art, wie die Menschenrechte angewendet werden. So waren zum Beispiel die Nürnberger Prozesse nach dem Zweiten Weltkrieg nur dann keine bloßen Willkürakte, wenn angenommen wird, dass über dem positiven Nazirecht ein universelles Menschenrecht steht, das auch positiv geltendes Recht als Unrecht erweisen kann.

⁵ *Pacta sunt servanda* = Verträge müssen gehalten werden. Aus dem römischen Recht übernommener, noch heute gültiger Grundsatz der Vertragstreue. *Pactum* (Vertrag); Recht: im römischen Recht. Jede schuldrechtliche Vereinbarung im Gegensatz zum formstrengen Vertrag (*contractus*). Hobbes (1966, Kap. 14) unterscheidet den Vertrag (*contract*) vom Übereinkommen oder Pakt (*convenant*). Vertrag: Die wechselseitige Übertragung von Recht. Pakt: Wird bei einem Vertrag ein Teil seiner Vereinbarung erst später geleistet, so kann diesem in der Zwischenzeit Vertrauen entgegengebracht werden. In diesem Fall nennt man den Vertrag auf der Gläubigerseite Pakt oder Übereinkommen.

⁶ Der *Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* vom 19. Dezember 1966, in dem die sozialen Rechte wiederholt werden, bezeichnet sich ausdrücklich als ein „Pakt“ und spricht konsequenterweise im Titel nicht von Menschenrechten, sondern bloß von Rechten. Dieser Pakt bezieht sich zwar auf die Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen, verwendet aber selbst in seinem Titel diesen Terminus nicht, offenbar in der Erkenntnis, dass ein Pakt über Menschenrechte ein Widerspruch in sich wäre. Wenngleich historisch oder ethisch die Bezeichnungen des Paktes, Übereinkommens oder Vertrages unterschiedlich gesehen wurden, machen sie heute rechtlich keinen Unterschied.

II. Der politische Zuständigkeitsbereich für Bildung und Menschenrechte

Bildung sowie ihre Gestaltung sind weltweit eine innenpolitische Angelegenheit und obliegen teils privater, teils staatlicher Organisation und Durchführung. In Deutschland ist die Bildung sogar Zankapfel der Föderalismusdebatte und ihre Organisation ist weitgehend Ländersache. Die Menschenrechte werden thematisch allgemein zur internationalen Politik gezählt, doch das Verhältnis von internationaler Politik und Menschenrechten betrifft sehr wohl die Innenpolitik als auch Außenpolitik eines Landes. Diese These wird in mindestens drei Hinsichten deutlich:

1. Normtheoretisch gehören die Menschenrechte zum System des Rechts, d.h. sie gehören nicht einfach zum System moralischer Regeln und Kategorien, sondern ihr Sinn und ihre Geltung besteht in erster Linie im Schutz subjektiver Rechte und Handlungsfreiheiten.⁷ Sie sollen dafür Sorge tragen, dass die Würde einer Person nicht verletzt wird, und zwar in jeglicher Hinsicht, sei es innen- oder außenpolitisch. Dieser Grundsatz ist primär und umschließt die weiteren Rechte, wie auch das Recht auf Bildung. Von daher könnte sogar mit Aristoteles' These, dass „alle Menschen [...] von Natur aus nach Wissen“ streben,⁸ vertreten werden, dass es die Würde eines Menschen verletze, wenn er in Unbildung gehalten würde.
2. Wenn man Politik als ein Zusammenhandeln unterschiedlicher Personen bezeichnet, das darauf ausgerichtet ist, die Bedingungen für die Bewahrung und „Erklärung“ von Menschenrechten zu schaffen, dann hätte Politik unter anderem das Ziel, in der Formulierung der Grundrechte auch die Menschenrechte zu verwirklichen. Dieses Politikverständnis geht aus von einer Wechselwirkung zwischen Politik und Menschenrechten, aber auch ihren historisch-kulturellen Gegebenheiten.
3. Die historisch-kulturellen Gegebenheiten müssen angemessen beschrieben werden, um sinnvoll mit den Menschen- und Grundrechten verbunden werden zu können. Dieses ist eine Aufgabe, die nie an ihr Ende kommt, sondern eine stete interdisziplinäre Herausforderung von Philosophie, Politik-, Kultur-, Sozial- und Friedenswissenschaften bleibt.

⁷ Vgl. Kohler, 1999, 247.

⁸ Aristoteles, 1989, 980a21.

Aus diesen drei Annahmen folgt: Wenn die Erklärung des Rechts auf Bildung allgemeingültig ist und als zukunftsweisend aufgefasst wird, dann muss die Verantwortung für seine Durchsetzung im staatlichen, aber auch internationalen Kontext übernommen werden. Somit wäre die Durchsetzung des Rechts auf Bildung eine innenpolitische, aber die Forderung ihrer Geltung auch eine internationale Angelegenheit. Selbst wenn diese groben Zuständigkeitsbereiche zugewiesen sind, ist immer noch nicht geklärt, wie ein Recht auf Bildung politisch und ethisch begründet und durchgesetzt werden könnte.

III. Wenn das Recht auf Bildung allgemeingültig gilt, dann muss auch die Verantwortung für seine Durchsetzung im staatlichen, aber auch im globalen Kontext übernommen werden

Menschenrechte im Allgemeinen sind Rechte, die Menschen als Menschen haben und die Geltung haben sollen, ohne dass sie bereits in einer *bestimmten* Beziehung zu anderen Menschen stehen oder Staatsangehörige eines Landes sind. Gleichzeitig geht es aber auch, wenigstens implizit, um das kulturelle Gut, die Wissenspraktiken und die Werte und Normen einer Gesellschaft, und um die rechtliche Sicherstellung der zwischenmenschlichen Beziehungen, in denen jeder lebt. Die Menschenrechte gelten als minimale Grundlage für Rechte *zwischen* den Menschen und als Forderung, die Grundrechte durch eine Rechtsgemeinschaft prinzipiell zu sichern. Hannah Arendt forderte, was heute leider immer noch aktuell ist, mit Blick auf die Staatenlosigkeit vieler Flüchtlinge, das „Recht, Rechte zu haben“ für alle Menschen.⁹ Die Umsetzung dieser Rechte obliegt einer politischen Gemeinschaft (die nicht notwendig ein Staat sein muss), der jeder in Bezug auf die Menschenrechte zugehörig sein *sollte*.

Das Wissen und die Übernahme von Verantwortung sind wesentlich, sowohl als Bedingung wie auch als ein Ziel von Bildung. Wie kann nun der Begriff von Verantwortung so verstanden werden, dass er als leitende Handlungsaufforderung für die Durchsetzung des Rechts auf Bildung sowohl lokal wie auch global taugt?

Die Performativität der Menschenrechts*erklärung* entspricht einem Konzept der *prospektiven* Verantwortung, denn es geht dieser zukunftsweisenden und vorausschauenden Verantwortung nicht um die nachträg-

⁹ Arendt, 1949.

liche Verantwortung zur Beurteilung von Handlungsfolgen, sondern um die Aufgaben in der Gegenwart und der Zukunft. Deshalb werde ich für ein Zusammenwirken der Normativität des Rechts und einer *prospektiven* Verantwortung für die Durchsetzung von Bildung argumentieren.

Warum sollte man ein Recht auf Bildung *erklären* und die *prospektive Verantwortung* für sie übernehmen? Verantwortung für ein Recht übernehmen heißt auch, prospektive Verantwortung für seine Durchsetzung zu übernehmen.

Diese These impliziert, Verantwortung für die Bildung zukünftiger Generationen zu übernehmen. Was heißt das? Im Folgenden möchte ich mit Immanuel Kant und Hans Jonas drei Denkansätze vorstellen, die eine Verantwortung für Bildung implizieren. Aus der Kritik an diesen Positionen soll dann in einem vierten Denkansatz deutlich werden, dass durch die Forderung nach der lokalen Durchsetzung des universalen Rechts auf Bildung auch die Verhältnisse zwischen den Menschen in den Blick gelangen.¹⁰

1. *Negative Verantwortung* – Die gegenwärtigen Generationen haben eine Verantwortung für zukünftige Generationen. Diese Überlegung wurde erstmalig besonders fordernd und dringlich im Zusammenhang ökologischer und medizinischer Zusammenhänge von Hans Jonas formuliert. Die Dynamik der technologischen Entwicklungen, die Hans Jonas in immer wieder neuen Facetten beschreibt, veranlasst ihn, den Kant'schen Imperativ für diese Problematik umzuformulieren:

*Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden.*¹¹

¹⁰ Vgl. Schües, 2001a.

¹¹ Der neue Imperativ richtet sich daher viel deutlicher an eine öffentliche Politik als an ein privates Verhalten. Heuristik der Furcht: Prinzip Verantwortung. Wir wissen fast nichts über die direkten Nah-Wirkungen der sich in Entwicklung befindlichen Technologien und über die Fern-Wirkungen wissen wir gar nichts, argumentiert Jonas. Wir wissen nur, dass die Entwicklungen hoch dynamisch verlaufen. So fordert er eine „Tatsachenwissenschaft von den Fernwirkungen technischer Aktionen“. Die erste Pflicht der Zukunftsethik ist die Beschaffung von Vorstellungen über die Fernwirkungen. Da der Erhalt der Menschheit (nicht des Einzelmenschen) das von Jonas formulierte ethische Ziel ist, formuliert er als Strategie des Handelns eine „Heuristik der Furcht“: Alle technischen Entwicklungen sind solange zu unterlassen, solange wir die Fernwirkungen nicht kennen. Nur so ist sichergestellt, dass wir für die zukünftige Menschheit heute Verantwortung übernehmen und somit den neuen Imperativ einlösen können (Jonas 1984, 1985).

Die Verantwortungsethik von Hans Jonas ist der Versuch einer Ethik globaler Mitverantwortung. Jonas hat im Rahmen einer Verantwortungsethik vor allem eine ökologische Ethik verfasst, in der er den Schutz des menschlichen Lebens auf der Erde forderte und zwar vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass die technischen und medizinischen Möglichkeiten das Leben zukünftiger Generationen gefährden könnten. Weil die Zukunft gefährdet sei und deshalb zukünftige Generationen des Schutzes bedürfen, forderte er im Sinne einer pessimistischen (negativen) Verantwortung ein Handeln nach dem Prinzip der Furcht; es sei das zu unterlassen, was das Leben der nächsten Generation gefährden oder beeinträchtigen könnte. Das Prinzip der Furcht ist allerdings für die Durchsetzung eines Rechts auf Bildung unpassend. Bestenfalls könnte man mit Jonas argumentieren, dass aufgrund der gefährdeten Zukunft die Menschen auf Bildung angewiesen sein werden, um den negativen Lebensumständen zu begegnen und diese zu kompensieren. Doch ist die Zukunft ökologisch und technisch ruiniert, wird Bildung im allgemeineren Sinne wenig helfen, gerade weil diese Naturprozesse, die Jonas im Blick hat (wie etwa die Gentechnologie), unumkehrbar sind. Ein weiterer Einwand wäre: Wenn man das Recht auf Bildung und seine Durchsetzung auf einer pessimistischen Zukunftsvision zu gründen versucht, dann würde seine Allgemeingültigkeit in Frage gestellt. Wenn das Recht auf Bildung allgemeingültig ist und entsprechend durchgesetzt gehört, dann gilt dies, wie vor dem Hintergrund einer Kant'schen Position angeführt werden kann, *unabhängig* von unseren Zukunftserwartungen.

2. *Verpflichtungsverantwortung* – Diese Unabhängigkeit von Erwartungen oder Nutzenüberlegungen ist bei einem Autor zu finden, der implizit nach wie vor in den Konzeptionen wirkt, die die Verantwortung im Sinne von Pflicht oder Zuschreibung verstehen.¹² Immanuel Kant vertritt einen prospektiven Verantwortungsbegriff¹³, der sich freimacht von Zukunftserwartungen oder gewünschten Folgen einer Handlung, da bei ihm die Verantwortung einer Selbstverpflichtung zum moralischen Gesetz gleich-

¹² Die Position des rationalen Universalisten, etwa Birnbachers Entwurf einer *Verantwortung für künftige Generationen* (1988) ist, obwohl eine utilitaristische Position, stark an einen Pflichtbegriff geknüpft.

¹³ Verantwortung erscheint bei Kant meist als Pflicht oder als die Zuschreibung einer Handlung. „Verantwortlichkeit sich selbst“ gegenüber (etwa in der *Metaphysik der Sitten*, 2. Buch (Tugendlehre) 1. Abschnitt: Von der Pflicht des Menschen gegen sich selbst); oder *Zum ewigen Frieden*: Der Souverän ist niemandem im Staat verantwortlich.

kommt, durch die wir uns der Unabhängigkeit unseres Willens von äußeren Zuschreibungen und sämtlichen „anderen“ Triebfedern versichern. Da ich mich selbst als autonomes Vernunftwesen bestimme, schreibe ich mir aufgrund meiner Freiheit Verantwortlichkeit zu. Verantwortung und das Prinzip des „reinen, guten Willens“ liegen somit auf der gleichen systematischen Ebene. Das Prüfkriterium des Kategorischen Imperativs allerdings wirkt negativ: Er schreibt nicht vor, sondern führt zu einer Verantwortung *gegen* etwas, nämlich gegen die Ausrichtung meines Handelns nach Maßen der Glückseligkeit, sinnlicher Begierden, Neigungen oder bestimmter gesellschaftlicher Ziele. Verantwortung ist in der Kant'schen Konzeption nicht teleologisch ausgerichtet. Sie ist eine deontologische Verantwortungsverpflichtung, die sich am normativen Reflexionsprinzip moralischer Gesetzlichkeit ausrichtet und für die „Unvertretbarkeit der personalen Subjektivität“¹⁴ eintritt, aber die praktischen Handlungskonsequenzen und die Eigeninteressen aufgeklärter Mitbürger aus seiner Moralkonzeption ausklammert.

Das Zeitalter der Aufklärung ist gleichzeitig ein Zeitalter der Bildung, dessen Wahlspruch wohl wie kein anderer Kant geprägt hat: „*Sapere aude* – Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ Es ist eine Aufklärung, der Kant zumutet, den „Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ herauszuführen.

*Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliefung und des Mutes liegt, sich seiner auch ohne Leitung eines anderen zu bedienen.*¹⁵

Kants Programm, dem man wohl selbst mit dem stärksten Ressentiment kaum Unklarheit vorwerfen könnte, ist auch heute außerordentlich aktuell, gerade wenn man bedenkt, dass Demokratie auf der Willensbildung und auf der Fähigkeit des Selberdenkens eines jeden Einzelnen beruht. Mit dem Anliegen eine Pflichtenethik zu entwerfen, die die Vernunft zur alleinigen Bedingung hat, formulierte Kant eine Variante von Ver-

¹⁴ Heidbrink, 2003, 68. Problematisch an der Kant'schen Position ist, dass nach ihm nur diejenigen Rechte haben, die auch Pflichten übernehmen würden. Diese argumentative Symmetrie muss gerade im Zusammenhang der Menschenrechte aufgegeben werden. Siehe auch Lenk, 1998, 394.

¹⁵ Kant, 1977, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, 53.

pflichtungsverantwortung, die mit Hilfe des Kategorischen Imperativs das einzelne Individuum anspricht:

*Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.*¹⁶

Die Prüfung und Beurteilung seiner eigenen Handlungsmotivation bedarf des Selberdenkens, das somit auch für Kant ein oberstes Ziel der Bildung darstellt. *Selberdenken* heißt *lernen*, sich im Denken zu orientieren, „den obersten Proberstein der Wahrheit in [...] seiner eigenen Vernunft suchen“¹⁷. Kant appelliert in seiner Forderung zur Aufklärung an das Selberdenken, denn wenn jeder sich seiner Vernunft bedienen würde, letztendlich alle, da es sich jeweils um die allgemeine Vernunft handelt, gefeit sein müssten vor Selbstborniertheit, der Vorstellung man sei im Besitz des Wissens, vor der schlichten Übernahme von Vorurteilen und Ideologien. Im Selberdenken wird – gegen das Bild einer Informationskultur, eines fertigen Schönen und Guten oder der Verabsolutierung einer wankelmütigen Erfahrung – das Sein als ein „Unterwegssein“ begriffen. Die Vernunft bedient sich des Selberdenkens und hat das Bedürfnis sich in Freiheit (also unabhängig von Willkür) zu orientieren und zu einem Vernunftglauben zu kommen, der als „Wegweiser oder Kompass“¹⁸ den Menschen durch sein Leben weist. Die Begründung dafür, dass Menschen mit anderen und für andere Bildung gestalten sollten, kann mit Kant mit Verweis auf die Ausbildung der Vernunft durch das Selberdenken und mit dem Argument der Kompensation gegeben werden.

3. *Das Kant'sche Argument der Kompensation* – In der Rechtslehre (§ 28) der *Metaphysik der Sitten* spricht Kant an, warum eine Person für die nächste Generation, bzw. die Kinder, Verantwortung übernehmen soll: Weil Eltern ihre Kinder ungefragt, also ungeachtet ihrer Freiheit und der daraus resultierenden Würde, auf die Welt gebracht haben, also gleichermaßen gezwungen haben, obliegt ihnen die Pflicht der Erziehung. Dieses Argument beruht auf der Grundlage der anthropologischen Annahme, dass Menschen Freiheit zukomme und dass diese Freiheit nicht verletzt werden dürfe. Und wenn sie nun mal (durch die Zeugung und Geburt)

¹⁶ Kant, 1977, *Grundlegung der Metaphysik der Sitten*, 51.

¹⁷ Kant, 1977, *Was heißt: Sich im Denken orientieren?*, 283. Dazu auch Schües, 2006, zum Begriff *sapere aude*.

¹⁸ Kant, 1977, *Was heißt: Sich im Denken orientieren?*, 277.

verletzt ist, dann muss den Kindern als Wiedergutmachung eine besonders gelungene Pflege und Erziehung zuteilwerden. Diese Argumentation behauptet ein Recht auf Bildung und ihre Verwirklichung als Kompensation für die Verletzung eines Rechts auf Freiheit.

Folgender Einwand kann gegen diese Argumentation formuliert werden. Ein Recht besteht jenseits einer bestimmten Beziehung, es spricht nichts dagegen, wenn Eltern ihren Sprösslingen Pflege und Bildung zuteilwerden lassen; doch wie könnte auf dieser Grundlage für ein Recht auf Bildung (und auch Fürsorge) argumentiert werden, wenn die elterliche Beziehung schlicht abwesend ist und diese nicht haftbar gemacht werden können? Gerade dann muss ein Recht greifen und jemand die Verantwortung für die Bildung übernehmen. Wer im Kontext der Universalisierbarkeit der Menschenrechte und im Rahmen der Globalisierung dieses Plädoyer ausspricht, kann diese Verantwortung nicht einfach, so wie Parteien des Liberalismus es tun, der Verantwortung der Eltern überlassen. Verantwortung für Bildung bedeutet, diese auch jenseits bestimmter konkreter individueller Beziehungen durchzusetzen.

Für Kant lag die Quelle des sittlichen Handelns allein in der Vernunft und er bestritt, dass seine Ursprünge in den Gegenständen oder einer neutralen Natur liegen könnten.¹⁹ Mit Jonas müssen genau diese Grundüberzeugungen der Moderne aufgegeben werden. Deshalb verschiebt er diese Position maßgeblich: Worauf es Jonas ankommt, sind primär das Sein und die Natur, nicht die Zustände des Willens.

Das Gesetz als solches kann weder Ursache noch Gegenstand der Ehrfurcht sein; aber das Sein [...] kann wohl Ehrfurcht erzeugen – und kann mit dieser Affizierung unseres Gefühls dem sonst kraftlosen Sittengesetz zu Hilfe kommen.²⁰

Jonas verlagert die Verantwortungsinstanz aus der Vernunft in die Natur und in den Verantwortungsgegenstand selbst. Damit leitet er das normative Kriterium aus dem Handlungsgegenstand ab, nämlich aus dem *wofür* Verantwortung übernommen wird. Diese gedankliche Verlagerung führt zu einer metaphysischen und fragwürdigen Erhöhung des Naturbegriffs; Dennoch inspiriert diese gedankliche Konstruktion dazu, genauer den *prospektiven* Verantwortungsbegriff in Bezug auf den Handlungsgegen-

¹⁹ Kants Einstehen für eine Vervollkommnung der Menschheit als Zweck an sich könnte auch als Plädoyer für eine *Pflicht* zur Bildung interpretiert werden.

²⁰ Jonas, 1984, 170.

stand, nämlich die Bildung, zu untersuchen. Wofür soll Verantwortung übernommen werden? Für Bildung und, so soll im vierten Denkansatz relevant werden, für das Gelingen mitmenschlicher Beziehungen und Verhältnisse.

4. *Verantwortung für das Recht auf Bildung als Beziehungsverantwortung* – Die Erklärung der Menschenrechte wurde auf der Basis der Anerkennung der einzelnen Menschen und der Sorge für den zwischenmenschlichen Bereich formuliert. Da in der Performativität der Erklärung des Rechts auf Bildung gleichermaßen auch die Verbindlichkeit für seine Durchsetzung liegt, muss ebenfalls für die Verwirklichbarkeit dieses Rechts gesorgt werden. Aber wer sorgt für diese Wirklichkeit? Weil die Existenz eines Menschen bedeutet, dass er oder sie in einem Beziehungszusammenhang existiert und weil dieser Beziehungszusammenhang einer rechtlichen, politischen und ethischen Ordnung unterliegt, ist die Verantwortung für die Durchsetzung des Rechts auf Bildung von der Beziehung her zu denken und obliegt letztlich denjenigen, die die Erklärung annehmen und unterschreiben – also Staaten bzw. deren Vertretern, und denjenigen, die mit dem Anspruch der Erklärung konfrontiert werden. Das heißt, den zukünftigen ungeborenen Individuen werden nicht vorrangig individuell Rechte zugesprochen, denn das würde argumentativ zu einer Hervorbringungspflicht führen.²¹ Es geht vielmehr darum, für *Verhältnisse* zu sorgen, in denen ein Recht auf Bildung durchgesetzt ist bzw. wenigstens durchsetzbar wird.

Die Forderung nach einem Recht auf Bildung ist ein anthropozentrischer Anspruch.²² Bildung findet in einem Bereich *zwischen* den Menschen statt. In diesem Zwischenbereich wird Bildung gestaltet. Oder umgekehrt, wenn Menschen Bildung versagt wird, dann verkümmern nicht nur die Fähigkeiten der Menschen und der Bildungsbereich, sondern darüber hinaus – und das darf nicht übersehen werden – der zwischenmenschliche und politische Bereich selbst. Es ist dieser Bereich, in dem Menschen miteinander kommunizieren, handeln, verhandeln, Verträge und Abkommen schließen; es ist ein Bereich, der aber auch über den strikt

²¹ Dieses ist ein schwieriger Punkt. Hier richte ich mich nicht gegen eine individuelle Einklagbarkeit des Rechtes, aber ich möchte sichergehen, dass dieser Punkt so verstanden würde, als ob ein Einzeler zu einer bestimmten Art von Bildung gezwungen werden könnte.

²² Die weiteren Verhältnisse der Menschen etwa zur Natur, Technik oder Kultur werden selbstverständlich auch von einem Recht auf Bildung berührt, denn sie gehören zu dem Bereich, worüber u. a. Bildung stattfindet.

zwischenmenschlichen Bereich, etwa hinsichtlich ökologischer oder kultureller Fragen, hinaus relevant ist.

Da es sich um die Gestaltung der zwischenmenschlichen Zusammenhänge und Verhältnisse handelt, muss Verantwortung entsprechend als Subjekt-Subjekt-Beziehung verstanden werden, die ihrerseits das sie beurteilende Norm- und Wertesystem gestaltet. Ich möchte hier verdeutlichen, dass die Durchsetzung des Rechts auf Bildung und die Ausgestaltung des jeweiligen Bildungssystems und seiner Inhalte Konsequenzen hat, *wie* Menschen am gesellschaftlichen System *teilnehmen* können, *wie* die Werte und Normen, *wie* gesellschaftliche Verhältnisse und ihre Beziehungen gestaltet werden. Hierbei ist das verantwortliche Handeln *Bedingung* und *Ziel* von Bildung.

Die Auffassung, dass das Recht auf Bildung von Beziehungen her zu denken sei, bedeutet, das Augenmerk nicht nur auf die Rechte des einzelnen Menschen zu richten, sondern vor allem auf die Formen der Beziehungen zwischen den Menschen. Das Konzept der Beziehung wird in mitmenschlicher und in generativer Hinsicht verstanden. Jeder Mensch lebt grundsätzlich in einem historischen, kulturellen, mitmenschlichen Beziehungszusammenhang, schon allein aufgrund der Tatsache, dass jeder Mensch geboren wurde. Diese Beziehungszusammenhänge können sehr unterschiedlich gestaltet werden, gerade weil verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Vorstellungen von Werten und Normen auf der Erde zusammenwohnen müssen. Diese Beobachtung begründet die Frage danach, in welchen Formen der Beziehungen wir in der Welt leben möchten: In Friede, Gewalt, Gleichgültigkeit? Diese Überlegung verweist folglich auch auf eine zeitliche Dimension:

*Verantwortung richtet sich auf die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme für die Zukunft, für Freiheit und Pluralität, also für ein Gelingen mitmenschlicher Beziehungen. Wir übernehmen Verantwortung für eine Welt, in der auch morgen noch Verantwortung übernommen werden kann.*²³

Dieser Perspektivenwechsel auf den mitmenschlichen Beziehungszusammenhang hat zur Konsequenz, dass der Blick auf das Gelingen dieser Beziehungen und Verhältnisse zwischen den Menschen Vorrang hat gegenüber dem Blick auf den isolierten Menschen in Abstraktion. Die Privilegierung des mitmenschlichen und generativen Zusammenhangs

²³ Schües, 2011, 24.

bedeutet, dass Verantwortung als generative Verantwortung oder als Mitverantwortung konstituiert wird. Denn durch den generativen, mitmenschlichen Zusammenhang ist der Mensch bereits in einem Verantwortungszusammenhang.

Die Grundannahme ist, dass jeder Mensch in einen historischen und weltlichen Bewandtniszusammenhang eingebunden ist, der zwischen den Generationen und den Mitmenschen eine *indirekte Verantwortungskontinuität* stiftet. Für diese verpflichtende Kontinuität bzw. für die *Verantwortung zukünftiger Generationen* sind in der Literatur bereits einige Argumente diskutiert worden.²⁴ Ich möchte im Zusammenhang von Bildung ein Argument herausgreifen:

Die Fokussierung auf Verhältnisse und Beziehungen bedeutet, Menschen in ihrer Pluralität wahrzunehmen. Werden Menschen in der Einzahl betrachtet, unterdrückt diese Vereinheitlichung nicht nur ihre Verschiedenheit, sondern vor allem werden auch die Beziehungszusammenhänge zunichte gemacht.²⁵ Anders gesagt (auf der Grundlage von *Vita activa* von Hannah Arendt):

Die Pluralität und die Beziehungen der Menschen miteinander sind die Grundlagen des politischen Handelns und der Kommunikation, die einen politischen Raum hervorbringen können, in dem unterschiedliche Menschen kommunizieren und aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit ein Beziehungsnetz aufrechterhalten. In diesem politischen Raum nehmen nicht nur verschiedene Menschen am Politischen teil, sondern sie können sich auch ihrer Rechtsgleichheit in Pluralität vergewissern und die geteilten gesellschaftlichen Werte und Normen aushandeln und formulieren.

Die Anerkennung der Pluralität und des generativen Beziehungsgefüges heißt, zum einen gegen bestimmte Praktiken und Gewalt vorzugehen; und zwar solche, die auf die Implosion der Beziehungsstrukturen der Gesellschaft und das friedliche Miteinander der Menschen in der Welt abzielen.²⁶ Zum anderen impliziert diese Anerkennung, sich verantwortlich für Bildung einzusetzen: Nämlich für eine Bildung, die für die Sinngestaltung der Welt, die generative Weitergabe von Bildung und für die Aufrechterhaltung von Pluralität wesentlich ist. Die weltweite Durchsetzung des Rechts auf Bildung bedeutet somit, allen Menschen die Teilnahme am rechtlichen, politischen und kulturellen Zusammenhang der

²⁴ Z. B. Birnbacher, 1988.

²⁵ „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze.“ Herbart, 1808, 453. Zitiert von Hummrich, 2016.

²⁶ Zur Frage nach der Verhinderung von Gewalt siehe Hossenfelder, 2008.

Welt in prinzipieller Rechtsgleichheit in Pluralität zu ermöglichen. Pluralität, die „Mehrzahl“, das „Gesetz der Erde“ müssen wir verstehen, um uns in der Welt zu orientieren.²⁷ Es gilt, die Welt zu verstehen und sich in ihr zurecht zu finden. Für dieses Sinnverstehen und dieses Orientieren brauchen wir, braucht jeder Mensch, Bildung. Bildung ist für das Sinnverstehen der Welt und damit für die Weltgestaltung notwendig. Auch dient sie dem einzelnen Menschen als Orientierung in der Welt, in einer Welt der unterschiedlichen Werte und Normen, der Komplexitäten und Herausforderungen, der Rechtssysteme und politischen Räume.²⁸ Aber nicht nur die Fähigkeit zur Weltgestaltung, zur selbständigen Wert- und Normenreflexion ist Ziel der Bildung, Ziel ist vor allem auch die *explizite* direkte Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für ein Gelingen mitmenschlicher Beziehungen: Das Zusammenleben mit anderen in einer friedlichen Form bedarf der Bildung, nämlich des Verstehens der Werte und des Denkens der Anderen, der historischen und kulturellen Möglichkeiten. Somit ist ein friedliches Miteinanderleben ein Wert, der Teil des Bildungsgedankens selbst ist.

IV. Verantwortung als Bedingung und Ziel von Bildung

Die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung ist ein Ziel von Bildung: Ohne die *aktive* Verantwortungsübernahme bleiben Menschen letztendlich Bevormundete und nicht Personen, die in ihren Zusammenhängen selbstverantwortlich konstitutiv agieren können und die ihre Teilnahmerechte im politischen System als Rechtspersonen wahrnehmen können. Die Übernahme von prospektiver Verantwortung beinhaltet auch einen rechtspolitischen Aspekt, denn mit der Verantwortungsübernahme *verwirklichen* Menschen das „Recht, Rechte zu haben“ und ermöglichen sich und anderen in einem politischen Raum als Mitglied einer Gruppe wechselseitig gleiche Rechte zu garantieren und somit innerhalb einer politischen Rechtsordnung als Bürgerexistenz anerkannt zu werden.²⁹ Wenn aber Verantwortung sowohl Bedingung als auch ein Ziel von Bildung ist, dann stützt sie im Sinne der Mitverantwortung das prägende Prinzip des

²⁷ Arendt, 1989, 29.

²⁸ Bildung als Sinnverstehen und Orientierung wird besonders auch der Philosophie als eine Aufgabe zugeschrieben. Siehe dazu Schües, 2008.

²⁹ Menschenrechte sind somit für die einst staatenlose Jüdin Hannah Arendt nur wirksam, wenn ihnen innerhalb einer politischen Ordnung Geltung verschafft wird.

politisch-ethischen Raums. Das prägende Prinzip ist Gleichheit, doch diese Gleichheit in der Vielstimmigkeit muss immer wieder bestätigt werden, gerade weil wir von der Geburt her verschieden sind und weil wir in unterschiedlichen Gesellschaften, Kulturen, Religionen und Rechtssystemen leben. Somit bedeutet Verantwortungsübernahme für das Recht auf Bildung die Herstellung der Rechtsgleichheit im Lichte der Pluralität. Im Falle der Durchsetzung des Rechts auf Bildung geht es somit nicht nur um einen juristischen Anspruch, der jeweils den einzelnen Menschen zugesprochen wird, sondern es geht auch um eine politisch-ethische Forderung, sich für eine Welt, für Räume, für Gesellschaften einzusetzen, in denen Bildung den Einzelnen ermöglicht wird.

In der Beziehung zwischen Verantwortung und Bildung bedeutet Verantwortung die Sorge *für* die Wahrung der Menschenrechte und *für* das Gelingen der Verhältnisse zwischen den Menschen *vor* der Welt, die als Wert- und Normensystem zwischen den Menschen gestaltet wird. Die Gestaltung des Wert- und Normensystems zwischen den Menschen ist beeinflusst durch die Form und die Inhalte der Bildung. Somit ist Verantwortung sowohl Ziel als auch Bedingung von Bildung. Verantwortung und Bildung bedingen sich gegenseitig. Verantwortung als Bedingung und Ziel von Bildung zu verstehen, bedeutet Verantwortung als *relationales Konzept* zu konstituieren.

Die prospektive Verantwortung ist ein Ziel der Durchsetzung des Rechts auf Bildung. Es ist ein Recht, das in sehr unterschiedlichen Arten vor der Instanz des jeweiligen Werte- und Normensystems durchgesetzt wird; Verantwortung wiederum ist eine Bedingung für (philosophische) Bildung.

Der hierzu gehörige Imperativ kann folgendermaßen formuliert werden:

Handle aus Verantwortung für die Bildung der Menschen, so dass diese zur Grundlage der „Erklärung“ der Menschenrechte und des verantwortlichen Handelns werde sowie zum Erhalt von Pluralität und mitmenschlichen Beziehungen beitrage.

Der Begriff der prospektiven Verantwortung ist normativ gehaltvoll.³⁰ Das normative Kriterium für das Recht auf Bildung lässt sich aus der Beantwortung der Frage, in welchen Formen von mitmenschlichen Beziehungen und Verhältnissen wir leben wollen, ableiten. Wenn ein nor-

³⁰ Bayertz, 1995, versteht Verantwortung dagegen als funktionalen Begriff.

mativer Begriff von Verantwortung als Bedingung und Ziel von Bildung behauptet wird, dann scheint der Bildungsbegriff selbst inhaltlich und normativ ausgerichtet, da es der Bildung selbst jeweils um die Wahrung und Durchsetzung der Menschenrechte, und damit auch um das Recht auf Bildung selbst, geht. Je weniger bestimmt oder weniger emphatisch der Bildungsbegriff vertreten wird, desto eher wird die Verantwortung auf die Ebene einer „begleitenden“ Funktion (einer ethisch-politischen Begründungsstrategie) für ein Recht auf Bildung geschoben.

Das Plädoyer für Bildungsverantwortung impliziert eine Form der Bildung und Bildungsinhalte, die der Pluralität des friedlichen Zusammenlebens auf der Erde Rechnung tragen, die das Andere respektieren, grundsätzlich den Erhalt von Pluralität befürworten, die Voraussetzung jeweiliger Menschenbilder offenlegen, und zwar in anthropologischer, kultureller und gesellschaftlicher Hinsicht. Deshalb möchte ich den drei Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen angesichts des Artikels 26 der Menschenrechtserklärung und mit Verweis auf eine Sorge für die Welt auch eine philosophische Bildung hinzufügen. Verantwortung übernehmen können nur diejenigen, die nicht schlicht einer Weltanschauung (Ideologie) folgen, die nicht einfach gehorsam Autoritäten hinterhereilen (oder ‚vorausseilen‘) oder die nicht in Einfalt in ihrer Gedankenlosigkeit und Gleichgültigkeit verharren. Entsprechend sehe ich die Aufgaben einer philosophischen Bildung darin, den Grundirrtum von ideologischen Denkmustern oder Vorurteilen an Rassismen, Sexismen oder Klassismen zu entlarven und einer aufgenötigten Anpassungskompetenz an festgefügte Verblendungszusammenhänge oder Systemzwänge eine Widerständigkeit des Denkens (vielleicht auch der Haltungen und Gefühle) zur Seite zu stellen. In einigen Hinsichten sehr ähnlich verstehen Theodor W. Adorno und Hannah Arendt als Ziel und Bedingung einer philosophischen Bildung den Widerstand gegen Weltanschauungen, gegen Besinnungslosigkeit und Gedankenlosigkeit. Sie versucht erstens die „Liquidation“ der Weltanschauung (des „kalten Zwangs (...) des ‚übermenschlichen‘ Formalen“), zweitens die Besinnung auf den Verlust von Sinnzusammenhängen und den Mangel an Reflexion auf sich oder etwas, und drittens die Umkehrung eines Leben, das scheinbar auskommt ohne ein Sich-Gedanken-Machen bzw. das in Erfahrungsunabhängigkeit, die der Gedankenlosigkeit eigen ist, dahin vegetiert.³¹ Letztendlich geht

³¹ Adorno, 1973, 121, 118; Arendt, 1986, 723; Adorno, 1966, 90; 1980. Vor dem Hintergrund der Texte von Adorno und Arendt habe ich die Aufgaben philosophischer Bildung weiterführend entfaltet in Schües, 2008.

es in der philosophischen Bildung nicht einfach um eine Orientierung eines Individuums. Ihre Aufgabe besteht auch darin, eine gedankliche, begriffliche und bedeutsame Grundlage für die Orientierung *in* der Welt, aber auch *der* Orientierung der Welt – nämlich der Beziehungswelt zwischen den Menschen – zu entfalten. Damit bleibt philosophische Bildung eine Gratwanderung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Antworten und Fragen, zwischen Wissen und Wissensentzug, zwischen Allgemeinem und Konkretem, zwischen Anforderung und Überforderung. Im aufgezeigten Kontext stellt sich somit eine philosophische Bildung der Aufgabe, die Fragen zu erörtern, *wie* wir *was* denken und *wie* wir heute die Durchsetzung des Rechts auf Bildung als *welche* Bildung gestalten und verwirklichen können.³² Wie wir heute die Frage nach der Verantwortung beantworten möchten, hängt ganz davon ab, ob wir uns dem Druck der planmäßigen Steuerung durch eine Hierarchie der Bildungszuteilung und Ökonomie des Bildungsmarktes beugen oder aus dem Gebot zur Mündigkeit und zum aufgeklärten Handeln eine Kultur des Bildungsüberschwangs begründen, die letztlich das in der Erklärung der Menschenrechte formulierte Recht auf Bildung als Bedingung und Ziel verwirklicht – und das vielleicht weltweit?!

Literatur

- Adorno, T. W.* (1966): Erziehung nach Auschwitz, in: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, F. Kadelbach (Hrsg.), Frankfurt a.M. Suhrkamp, 88–104.
- Adorno, T. W.* (1973): Philosophische Terminologie. Bd. 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W.* (1980): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften Bd. 8, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 93–121.
- Arendt, H.* (1949): Es gibt nur ein einziges Menschenrecht, in: Die Wandlung, 4. Jg., S. 754–770. Wiederabdruck in: Praktische Philosophie/Ethik, Bd. 2, Reader zum Funkkolleg, O. Höffe/G. Kadelbach/G. Plumpe (Hrsg.), Frankfurt/M.: Fischer 1981, S. 152–167.

³² Indem die philosophische Bildung diese Aufgabe übernimmt, läuft sie gleichzeitig Gefahr, sich zu übernehmen. Diese Zumutung auszuhalten, liegt in jedem Anfang eines erneuten Diskurses über die Frage nach den Aufgaben einer philosophischen Bildung.

- Arendt, H.* (1986): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, München/Zürich: Piper.
- Arendt, H.* (1987): Vita activa oder Vom tätigen Leben, München/ Zürich: Piper.
- Arendt, H.* (1989): Vom Leben des Geistes, Band 1: Das Denken, München/Zürich: Piper.
- Aristoteles* (1989): Metaphysik, 3. Aufl., Hamburg: Meiner.
- Bayertz, K.* (Hrsg.) (1995): Verantwortung. Prinzip oder Problem? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Birnbacher, D.* (1988): Verantwortung für künftige Generationen, Stuttgart: Reclam.
- Heidbrink, L.* (2003): Kritik der Verantwortung. Zu den Grenzen verantwortlichen Handelns, Weilerswist: Velbrück.
- Herbart, J. F.* (1808): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Holstein, H. (Hrsg.), Bochum: Kamp.
- Hobbes, T.* (1966): Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates, übers. aus dem Englischen von W. Euchner, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hossenfelder, M.* (2008): Philosophische Bildung als Menschenrecht, in: Bildungsphilosophie. Ansätze – Methoden – Grundlagen, Rehn, R./ Schües, C. (Hrsg.), Freiburg i. Br.: Alber, 113–135.
- Hummrich, M.* (2016): Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität, in: Zeitschrift für Inklusion-online.net. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/41> (zuletzt aufgerufen am 03.03.2018).
- Jonas, H.* (1984): Das Prinzip Verantwortung – Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jonas, H.* (1985): Technik, Medizin und Ethik. Zur Praxis des Prinzips Verantwortung, Frankfurt a. M.: Insel.
- Kant, I.* (1977): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Werkausgabe Bd. XI, W. Weischedel (Hrsg.), Frankfurt a. M., S. 53–61.
- Kant, I.* (1977): Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Bd. VII, W. Weischedel (Hrsg.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, I.* (1977): Metaphysik der Sitten, in: Werkausgabe Bd. VIII, W. Weischedel (Hrsg.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kant, I.* (1977): Was heißt: Sich im Denken orientieren?, in: Schriften zur Metaphysik und Logik 1, Werkausgabe, Bd. V, W. Weischedel (Hrsg.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kobler, G.* (1999): Weltinnenpolitik. Grenzen der Verantwortung und Entstaatlichung, in: H. Brunkhorst, W. R. Köhler, M. Lutz-Bachmann (Hrsg.): Recht auf Menschenrechte. Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik, H., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 246–259.
- Lenk, H.* (1998): Konkrete Humanität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schües, C.* (2001): Das ‚Recht, Rechte zu haben‘ im Zeitalter der Globalisierung, in: Die Neubestimmung des Politischen. Denkbewegungen im Dialog mit Hannah Arendt, H. Kahlert, C. Lenz (Hrsg.), Königstein/T.: Ulrike Helmer, 240–263.
- Schües, C.* (2001a): Menschenrechte – die lokale Durchsetzung des Universalen, in: S. Hobuß, C. Schües, N. Zimnik, B. Harmann, J. Pätruf (Hrsg.): Die andere Hälfte der Globalisierung. Menschenrechte, Ökonomie und Medialität aus feministischer Sicht, Frankfurt a. M.: Campus, 173–194.
- Schües, C.* (2006): Sapere aude! Bildung und Wissen im Widerstreit?, in: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 95–118.
- Schües, C.* (2008): Aufgaben philosophischer Bildung: Theodor W. Adorno und Hannah Arendt, in: R. Rehn u. C. Schües (Hrsg.): Philosophie und Bildung. Grundlagen – Methoden – Perspektiven, Freiburg: Alber, 136–156.
- Schües, C.* (2011): Verantwortung und Gebürtlichkeit, in: Ethik und Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/ LER/Praktische Philosophie, Jg, 2/2011, 11–15.