

Kritik der Schulpflicht

Critique of compulsory schooling

SAMUEL ULRICH, MAINZ

Zusammenfassung: Die allgemeine Schulpflicht in Deutschland hat erhebliche Freiheitseinschränkungen für Kinder und Jugendliche zur Folge. Dieser Umstand konstituiert eine außerordentliche Beweislast für Befürworter*innen des staatlichen Zwangs. Dieser Beitrag diskutiert, welche Gründe für die Schulpflicht sprechen und ob diese Gründe stark genug sind, um sie moralisch zu rechtfertigen.

Es werden sechs vielversprechende und exemplarische Argumente geprüft, die unterschiedliche Vorteile der Schulpflicht für Schüler*innen und Gesellschaft herausstellen. Namentlich geht es um Demokratiestabilisierung, den Schutz zukünftiger Bürger*innen, die Schulpflicht als faire Gegenleistung, das Erziehungs- und Bildungsideal der Mündigkeit, den Schutz des Kindeswohls und die Beförderung der Autonomie. Es wird sich zeigen, dass keines dieser Argumente hinreichend ist, um die allgemeine Schulpflicht in Deutschland in ihrer aktuellen Form zu rechtfertigen, die ausschließlich und vollumfänglich für Kinder und Jugendliche, aber nicht für Erwachsene gelten soll.

Das Ziel des Beitrags ist weder die endgültige Zurückweisung der Schulpflicht als moralisch unzulässig noch die Entwicklung eines positiven Alternativvorschlags. Vielmehr geht es um eine differenzierte kritische Analyse, die zur Anerkennung der außerordentlichen Beweislast führen soll, die mit dieser staatlichen Maßnahme einhergeht. Sie fordert, die moraltheoretische Auseinandersetzung mit der Schulpflicht ernst zu nehmen – so ernst, wie es die Sache verlangt.

Schlagworte: Schulpflicht, Kinderethik, Bildung, Demokratie, Autonomie, Kindeswohl

Abstract: Compulsory schooling in Germany imposes significant restrictions on the freedom of children and adolescents. This situation creates an extraordinary burden of proof for proponents of state-enforced education. This paper discusses the reasons in favor of compulsory schooling and examines whether these reasons are strong enough to morally justify its existence.

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 international Lizenz.



Six promising and exemplary arguments are scrutinized, each highlighting various advantages of compulsory schooling for students and society. These arguments focus on democracy stabilization, the protection of future citizens, compulsory schooling as a fair exchange, the educational ideal of maturity, the protection of child welfare, and the promotion of autonomy. The analysis reveals that none of these arguments are sufficient to justify the current form of compulsory schooling in Germany, which applies exclusively and fully to children and adolescents, but not to adults.

The aim of this paper is neither to definitively reject compulsory schooling as morally impermissible nor to develop a positive alternative proposal. Rather, it seeks to provide a nuanced critical analysis that acknowledges the extraordinary burden of proof associated with this state measure. It calls for a serious moral-theoretical engagement with the issue of compulsory schooling—an engagement as serious as the matter itself requires.

Keywords: compulsory schooling, childhood ethics, education, democracy, autonomy, children welfare

I Einleitung

Angenommen, der Staat würde eine Personengruppe zwingen, neun Jahre lang in einem bestimmten Beruf zu arbeiten. In diesem Beruf würde kein Geld verdient werden, obwohl jede Woche mindestens 30 Stunden Anwesenheit am Arbeitsort verlangt und die Weiterarbeit zuhause vorausgesetzt würde. Die Tätigkeit bestünde in der Bewältigung zahlreicher Aufgaben unterschiedlichster Disziplinen, die im Anspruch stetig wachsen und bezüglich derer die Arbeiter*innen kaum Wahlfreiheiten haben. Ihre Leistung würde regelmäßig von zufällig ausgewählten Vorgesetzten beurteilt, was maßgeblich die beruflichen Chancen für die Zeit nach der erzwungenen Arbeit beeinflusste.

Dieser staatliche Zwang würde eine erhebliche Anzahl an Freiheitsrechten einschränken und ist *prima facie* rechtfertigungsbedürftig. Ich gehe davon aus, dass diese minimal liberale Annahme gültig ist. Es gibt eine Personengruppe, auf die ein ähnlicher staatlicher Zwang systematisch ausgeübt wird: Kinder. Sie werden ab einem gewissen Alter zwar nicht gezwungen, einen bestimmten Beruf anzunehmen, aber eine soziale Rolle, die mit den oben ausgeführten Zwängen verknüpft ist: die Rolle der Schüler*in. Ein anderes Wort für den staatlichen Zwang, der aus Kindern Schüler*innen macht, ist die Schulpflicht. Sie gilt gemeinhin als moralische Errungenschaft: „Obligatorische Beschulung gilt als Erfüllung des Rechts auf Bildung“ (Tenorth 2019, 423). Jeder Zweifel an der Schulpflicht wird zunächst selbst in Zweifel gezogen, so die Regel.

Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Schulpflicht um einen invasiven Eingriff in zahlreiche Freiheitsrechte handelt, scheint sich die Beweislast allerdings umzukehren: Nicht diejenigen, die die Schulpflicht in Frage stellen, müssen besonders gewichtige Gründe anführen, sondern diejenigen, die sie verteidigen. Zu rechtfertigen ist ...

- (i) ... ein umfassender staatlicher Zwang, ...
- (ii) ... der für *alle* Schüler*innen, ...
- (iii) ... aber für *keine* Nicht-Schüler*innen gelten soll.

Bereits (i) sieht sich mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert, denn die Schulpflicht enthält das Anspruchsrecht einer Partei, unmittelbar über das Leben einer anderen Partei zu bestimmen, was *per se* problematisch ist (Dwyer 2001, 326). Außerdem muss gezeigt werden, dass es keine gleichwertige Alternative zur Schulpflicht gibt, die eine mildere Form des Zwangs ansetzt (Rux 2016, 69). Das gilt umso mehr, weil das kategorische Homeschooling-Verbot in Deutschland im internationalen Vergleich eine Ausnahme darstellt – in den meisten anderen Ländern gilt lediglich eine Unterrichtspflicht (die Homeschooling unter Auflagen erlaubt), keine Schulpflicht (Schuetze 2022, 52). Wegen der zahlreichen Grundrechtseingriffe, die mit der Schulpflicht einhergehen (Weskamp 2024, 59–60), braucht es eine moraltheoretisch robuste Rechtfertigung, die über bloß pragmatische Begründungen hinausgeht (Kiesewetter 2009, 271–72).

Mit den einschränkenden Bedingungen (ii) und (iii) kommen weitere Schwierigkeiten hinzu, die nicht schon durch den Hinweis ausgeräumt werden, dass Erwachsene im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen die Schule bereits besucht und ihre Pflicht somit erfüllt hätten – denn weder gilt die Schulpflicht *de facto* für Erwachsene, die keine Schule besucht haben, noch *sollte* sie, so die gängige Auffassung, für sie gelten (Coleman 2002, 162; Rux 2018, Rn. 171–72). Zudem muss eine Rechtfertigung der Schulpflicht zeigen, warum sie nicht für Kinder *unterhalb* des schulpflichtigen Alters gelten soll. Der Schulzwang betrifft nicht Säuglinge oder Kleinkinder, denen im Vergleich zu Erwachsenen typischerweise weniger Kompetenzen oder sogar ein anderer moralischer Status zugeschrieben werden. Schüler*innen sind in signifikant höherem Maße mit Erwachsenen vergleichbar.

Welche Gründe also sprechen für die allgemeine Schulpflicht in Deutschland und sind diese Gründe stark genug, um sie moralisch zu rechtfertigen? Ich werde sechs Vorschläge prüfen, die zur Rechtfertigung der Schulpflicht vorgebracht werden (können). Im Fokus stehen Argumente, die einerseits besonders vielversprechend erscheinen und andererseits je eine andere Begründungsrichtung exemplifizieren. Zunächst geht es um

gesellschaftliche Gründe, die sich an den Werten der Demokratie (Kap. II.1), des Gemeinwohls (Kap. II.2) und der Gerechtigkeit (Kap. II.3) orientieren. Anschließend wende ich mich paternalistischen Begründungen zu, die auf Vorteile für das Schulkind selbst verweisen; auf dessen Bildung (Kap. III.1), Wohlergehen (Kap. III.2) und Autonomie (Kap. III.3). Diese Auswahl vielversprechender und exemplarischer Argumente soll ein in Breite und in Tiefe umfassendes Gesamtbild gewährleisten.

II Gesellschaftliche Gründe für die Schulpflicht

In der Rechtsprechung spielen gesellschaftliche Gründe für die Schulpflicht eine zentrale Rolle. So betonte das Bundesverfassungsgericht im Kontext der Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie „das besonders bedeutsame Gemeinwohlinteresse, durch Schulbildung zu einer gelingen- den Integration der jungen Menschen in Staat und Gesellschaft beizutra- gen“ (BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021 - 1 BvR 971/21 -, Rn. 56). Auch in anderen juristischen Kontexten wird die Schulpflicht häufig mit der *Integrationsfunktion* begründet, die „die Schule nur erfüllen [kann, S.U.], wenn sichergestellt ist, dass ihr Bildungs- und Erzie- hungsangebot grundsätzlich von allen Schülern in Anspruch genommen wird“ (Uhle 2020, GG Art. 7, Rn. 31a). Das Gemeinwohlinteresse des Staates muss allerdings im Sinne der Verhältnismäßigkeit mit den individuellen Rechten der Betroffenen abgewogen werden: „Je empfindlicher der Einzelne in seiner Freiheit beeinträchtigt wird, desto wichtiger müssen die Interessen des Gemeinwohls sein“ (Weskamp 2024, 90). Die Schulpflicht stellt eine vergleichslose Einschränkung der Grundrechte dar: „Es gibt wohl keinen Bereich, in dem der Staat so intensiv und so lange in die Freiheit der Menschen eingreift wie in der Schule“ (Rux 2016, 66). Trotzdem gilt sie als verfassungskonform.

Im Folgenden möchte ich drei Argumente prüfen, die die Schulpflicht mit Verweis auf gesellschaftliche Vorteile begründen. Zunächst gehe ich auf die demokratiebildende Integrationsfunktion der Schule ein. Im Anschluss disku- tiere ich ein Argument, das sich aus dem *harm principle* von John Stuart Mill ableiten lässt und auf den Schutz des Gemeinwohls zielt, bevor ich ei- nen dritten Vorschlag untersuche, der die Schulpflicht als faire Gegenleis- tung interpretiert. Am Ende des Abschnitts werde ich auf einen grundsätz- lichen Einwand gegen gesellschaftliche Begründungsversuche der Schul- pflicht eingehen: den *Instrumentalisierungseinwand*.

1 Demokratiebildung

Schulische Bildung wird häufig als integraler Bestandteil demokratischer Gesellschaften konzipiert. Amy Gutmann hat diesen Gedanken ausgearbeitet: Schulen bilden genau diejenigen Kompetenzen aus, die Demokratien stabilisieren. Sie spricht von „conscious social reproduction“ (Gutmann 1999, 14). Aus diesen Überlegungen lässt sich ein Argument für die Schulpflicht ableiten: Weil alle Kinder *auch* demokratische Bürger*innen sind, sind sie dazu verpflichtet, durch ihre Bildung die Demokratie zu stabilisieren und zu diesem Zweck die Schule zu besuchen.

Zunächst stellt sich die Frage, inwieweit die Empirie diesem Anspruch genügt. Wesentlich für Demokratien ist das Recht auf Mitbestimmung, es gilt „als eine demokratische Selbstverständlichkeit“ (Kiesewetter 2009, 257). Dieses Recht wird in kaum einer Institution so eingeschränkt wie in der Schule – vor allem für Schüler*innen. Wie soll es in diesem Kontext möglich sein, diejenigen Kompetenzen einzubüren, die für die Stabilisierung von Demokratien notwendig sind? Gutmann argumentiert, dass Schulen selbst nicht demokratisch sein müssen, um auf demokratische Mitbestimmung vorzubereiten (Gutmann 1999, 94). Diese Annahme wird von neueren Studien allerdings nicht gestützt. Diese deuten darauf hin, dass demokratische Prozesse in Schulen für die Ausbildung demokratischer Fähigkeiten sehr bedeutsam sind (Weisband 2024; Weskamp 2024, 76).

Angenommen, auch undemokratische Schulen bildeten zuverlässig demokratische Tugenden aus. Dennoch wäre die Schulpflicht nicht gerechtfertigt, denn ohne Partizipation sind staatliche Zwänge demokratisch illegitim. Schüler*innen haben der Schulpflicht nicht zugestimmt, weder explizit noch implizit. Faktisch haben Minderjährige kein Wahlrecht und vom ‚Urzustand‘ demokratischer Gesellschaften sind sie typischerweise ausgeschlossen (Schickhardt 2016a, 135). Wenn aber Schüler*innen keine Mitbestimmungsrechte zugestanden werden, so sollten wir ihnen auch keine demokratischen Pflichten aufzubürden. Es gilt die normative Reziprozität, die „der demokratischen ‚Selbstgesetzgebung‘ [...] eingeschrieben [ist, S.U.]: Wer über die Gesetze abstimmen darf, für den müssen sie auch gelten“ (Kiesewetter 2009, 265). Und umgekehrt sollten demokratische Pflichten mit entsprechenden Rechten einhergehen. Schüler*innen haben viele Pflichten, aber keine gleichwertigen Rechte. Um Schulen demokratisch zu legitimieren, sollten im Sinne demokratischer Reziprozität also entweder schulische Zwänge wie die Schulpflicht aufgehoben oder Schüler*innen (deutlich mehr) Möglichkeiten gegeben werden, die Ausgestaltung ihrer Pflichten mitzubestimmen.

2 Schutz zukünftiger Bürger*innen

Ein vielversprechendes Argument für die Schulpflicht lässt sich aus Mills Überlegungen in *On Liberty* ableiten. Mill etabliert dort das *harm principle*: Staatlicher Zwang dürfe genau dann ausgeübt werden, wenn dadurch Schaden von Dritten abgewendet werde (Mill 2003, 80). Es ließe sich anbringen, dass schulische Bildung zukünftige Generationen vor dem Schaden bewahre, der drohen würde, wenn bestimmte Kompetenzen nicht vorhanden wären. Jedes Gemeinwesen ist auf rationale Mitglieder angewiesen, die lesen, schreiben und rechnen können. Diese Kompetenzen werden in der Schule angebahnt. Sie erfüllt somit eine *gesellschaftliche Schutzfunktion*: Sie stellt sicher, dass zukünftige Bürger*innen von dem bestehenden Gemeinwesen und seinen Freiheiten profitieren können.

Angenommen, die Schulpflicht erfüllte tatsächlich die genannte Schutzfunktion und es gäbe keine mildernden Alternativen. Wäre dies hinreichend, um sie zu rechtfertigen? Der staatliche Umgang mit inkompetenten Erwachsenen spricht dagegen. Wenn die Vermeidung gesellschaftlichen Schadens im Zentrum stünde, so müsste die Schulpflicht auch für erwachsene Analphabet*innen oder vergleichbar inkompetente und bildungsfähige Erwachsene gelten. Dies ist aber nicht der Fall – und es *sollte*, so Mill, auch nicht der Fall sein. Er betont, Pflichten gegenüber uns selbst seien gesellschaftlich nicht erzwingbar (Mill 2003, 142) und staatliche Zwänge nur bei der *gezielten* Verletzung gesellschaftlicher Pflichten erlaubt – nicht schon bei drohenden Kollateralschäden von Handlungen, die eigentlich auf andere Dinge zielen (Mill 2003, 145).¹ Der Schule fernzubleiben, ist keine gezielte Verletzung anderer; es geht um *meine* Bildung und Zukunft. Wenn aber aus den genannten Gründen inkompetente Erwachsene keiner Schulpflicht unterliegen (sollen), so ist unklar, wie sie bei Minderjährigen zu rechtfertigen ist.

3 Faire Gegenleistung

Mills Überlegungen legen ein weiteres Argument für die Schulpflicht nahe. Er schreibt, dass mit der Teilhabe an gesellschaftlichen Leistungen und Institutionen eine Pflicht zu individuellen Gegenleistungen einhergehe, die das gesellschaftliche System aufrechterhalten (Mill 2003, 139). Dies ist der gerechtigkeitstheoretische Grundgedanke des *principle of fairness* (Rawls

¹ Zugegebenermaßen sieht Mill das in Bezug auf Kinder anders und begründet das mit der staatlichen Fürsorgefunktion (Mill 2003, 81). Auf diese und ähnliche Argumentationen, die das Wächteramt des Staates betonen, gehe in Kap. III.2 ein.

1971, 111–12). Die Schulpflicht könnte als Teil einer solchen Gegenleistung verstanden werden: Weil Kinder von schulischer Bildung als staatlicher Leistung profitieren, dürfen Gegenleistungen von ihnen verlangt werden, darunter die Zwänge der Schulpflicht.

Angenommen, der Staat dürfte tatsächlich Gegenleistungen von seinen Bürger*innen verlangen. Trotzdem wäre es abwegig, die Zwänge der Schulpflicht als eine solche Gegenleistung von Schüler*innen einzufordern. Erstens ist unklar, ob für *erzwungene* Teilhabe eine Gegenleistung verlangt werden darf (Nozick 1974, 93). Zweitens sind es vor allem erwachsene Bürger*innen, die von staatlichen Leistungen profitieren. Freiheitsrechte, wie die Versammlungsfreiheit, Freizügigkeit oder Religionsfreiheit, schützt der Staat *de facto* vornehmlich bei ihnen. Minderjährige unterstehen der Entscheidungsmacht ihrer Eltern, die viele ihrer Rechte (bis zu gewissen Altersgrenzen) beliebig einschränken dürfen (Wapler 2015, 21–24). Das macht deutlich, dass Kinder dem Staat im Vergleich zu Erwachsenen deutlich weniger schulden. Gerade von *dieser* Personengruppe, die vergleichsweise wenig von staatlichen Leistungen profitiert, das größte Zugeständnis zu verlangen, scheint angesichts des Übergewichts an Freiheiten auf der anderen Seite unverhältnismäßig zu sein.²

4 Der Instrumentalisierungseinwand

Der *Instrumentalisierungseinwand* spricht gegen jeden Versuch, die Schulpflicht auf Grundlage gesellschaftlicher Vorteile zu rechtfertigen. Er ist schnell formuliert: Keine festgelegte Personengruppe darf für das öffentliche Interesse systematisch instrumentalisiert werden. Schüler*innen sind keine Mittel für gesellschaftliche Zwecke (Brighouse 2002a, 62;

² Eine andere gerechtigkeitstheoretische Begründung der Schulpflicht könnte auf ihre Funktion bei der Herstellung von Chancengleichheit verweisen. Meines Erachtens ist dieses Argument allerdings weniger vielversprechend als das *principle of fairness*, weshalb ich es nicht ausführlich diskutiere. Unabhängig von den empirischen Befunden, dass Chancengleichheit (wenn überhaupt) nur unzureichend durch die Schulpflicht gewährleistet wird (die Bildungsungerechtigkeit ist hierzulande deutlich höher als in anderen Staaten ohne Schulpflicht, siehe Lewalter u. a. 2023, 163–97; El-Mafaalani 2023, 57–98), scheint dieser Vorschlag eine Begründung der falschen Art zu sein: Bei Chancen(gleichheit) handelt es sich grundsätzlich um etwas, das der Staat *gewähren* sollte, und nicht um etwas, das er *erzwingen* darf – insbesondere nicht bei denjenigen, um deren Chancen es geht.

Schickhardt 2016b, 61).³ Interessanterweise wurde dieser Einwand auch historisch angeführt, um statt der allgemeinen Schulpflicht die Einführung einer bloßen Unterrichtspflicht zu begründen. Ich könnte es nicht klarer ausdrücken (Mohl 1866, 523):

Der Mensch darf nicht blos als Mittel für die Staatszwecke benutzt werden, sondern im Gegentheile ist der Staat ein Mittel für die Zwecke des Bürgers. Selbst angenommen also, daß es eine Förderung der Staatszwecke wäre, wenn alle Einwohner völlig gleichförmig ausgebildet würden, so steht wenigstens im Rechtsstaate solchem Vorhaben das Recht jedes Einzelnen entgegen, seine ihm von der Natur verliehenen Anlagen allseitig und in jeder ihm beliebigen Richtung auszubilden. Es ist somit Unrecht, den Bürger seiner angeborenen Befugnis zu berauben, und Widersinn, den Zweck dem Mittel unterordnen zu wollen.

III Paternalistische Gründe für die Schulpflicht

Wegen des Instrumentalisierungseinwands gegen gesellschaftliche Begründungen der Schulpflicht erscheint eine paternalistische Argumentation, die Vorteile des Schulbesuchs für Schüler*innen betont, *prima facie* als die vielversprechendere Kandidatin. Das mag überraschen, denn einerseits spielen paternalistische Argumente in der juristischen Diskussion kaum eine Rolle, andererseits ist Paternalismus – insbesondere *staatlicher* Paternalismus – typischerweise etwas, das sich erheblichen Beweislasten gegenüberübersieht. Paternalistisches Verhalten bezeichnet grob Handlungen gegenüber Personen, die wir zu ihrem eigenen Wohl und auch gegen ihr Willen ausführen (Dworkin 2020). In Bezug auf Kinder ist für viele Philosoph*innen paternalistisches Verhalten weit weniger strittig als in Bezug auf Erwachsene, was insbesondere für pädagogische Kontexte gilt (Drerup 2016; Giesinger 2019).

Im Folgenden werde ich drei paternalistische Argumente prüfen. Zunächst werde ich auf das Erziehungs- und Bildungsideal der Mündigkeit eingehen, anschließend auf Aspekte des Kindeswohls und schließlich auf den Wert der Autonomie. Zuletzt formuliere ich einen grundsätzlichen Einwand gegen paternalistische Begründungsstrategien: den *Exklusivitätseinwand*.

³ Und *wenn* die Verzwecklichung von Schüler*innen legitim wäre, so wäre unklar, weshalb dies nicht gleichermaßen für Erwachsene gelten sollte (Coleman 2002, 162).

1 Mündigkeit

In der juristischen und pädagogischen Diskussion der Schulpflicht wird häufig auf den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag als Implikation der Schulaufsicht nach Art. 7 GG verwiesen (Uhle 2020 GG Art. 7, Rn. 21–23; Prange 2010). Dieser Auftrag wird im Grundgesetz allerdings nicht begründet, sondern bloß vorausgesetzt (Rux 2018, Rn. 867). Eine naheliegende Begründung könnte den Wert von Bildung und Erziehung für das Individuum betonen: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (AA IX, 443), so heißt es bei Kant, und aus dem vielzitierten Diktum lässt sich eine allgemeine pädagogische Verantwortung und Verpflichtung herleiten, „die man nicht nicht erfüllen darf“ (Prange 2010, 13). Das Argument für die Schulpflicht lautet dann wie folgt: Der kantische Grundsatz zielt auf ein normatives Bildungs- und Erziehungsideal, das als *Mündigkeit* bezeichnet werden kann und das – um für die Begründung der Schulpflicht geeignet zu sein – voraussetzt, (nur) durch pädagogische Anleitung erlernbar zu sein. Durch den Schulbesuch erwerben Schüler*innen genau diejenigen intellektuellen und ethischen Kompetenzen, die sie brauchen, um sich zu mündigen Persönlichkeiten entwickeln zu können. Die Schulpflicht wiederum stellt sicher, dass *alle* Kinder dieses Privileg erfahren.

Sehen wir uns dieses Argument genauer an. Mündigkeit als pädagogisches Ideal begründet die Schulpflicht mit Vorteilen für zukünftige Erwachsene. Eine solche zukunftsgerichtete Lesart ist verbreitet: „Schooling is a future-directed activity; we are fostering the development of knowledge, skills, and habits in the children we teach that will serve them well when they become adults“ (Brighouse 2006, 133). Auch Joel Feinbergs ‚Recht auf eine offene Zukunft‘ hebt die wichtige Rolle des Schulbesuchs für zukünftige Erwachsene hervor (Feinberg 1992, 76–97). Können signifikante intellektuelle und ethische Kompetenzzuwächse in der Zukunft die Schulpflicht rechtfertigen?

Angenommen, *nur* Schulen bildeten diejenigen Kompetenzen aus, die zur Mündigkeit führen, und es wären hierfür (mindestens) neun Jahre Schulbildung nötig. Trotz dieser Zugeständnisse wäre es problematisch, die Zwänge der Schulpflicht auf diese Weise zu begründen. Erstens ist Patrialismus leichter zu rechtfertigen, wenn die Vorteile der Intervention unmittelbar eintreten, zum Beispiel, wenn ich eine unachtsame Person daran hindere, eine vielbefahrene Straße zu betreten (Drerup 2014, 152). Bei der Schulpflicht haben wir es nicht mit einer solchen unmittelbaren Abwendung von Gefahren zu tun, sondern mit bloßen Wahrscheinlichkeiten: „The controversial question [...] concerns paternalistic interventions for some temporally [...] remote (and purely probabilistic) good“ (Birnbacher 2015,

111–112). Und selbst wenn wir annehmen, dass der Schulbesuch mein zukünftiges Selbst mit hoher Wahrscheinlichkeit vor erheblichen Schäden bewahrt, würde das keinen allgemeinen staatlichen Zwang rechtfertigen. Vieles spricht dafür, dass der Staat nur wenige Eingriffsmöglichkeiten in Angelegenheiten seiner Bürger*innen haben sollte, die nur sie selbst betreffen. Bei unmittelbarer Lebensgefahr, wie bei der Pflicht zum Sicherheitsgurt, gelten zwar entsprechende Gesetze, aber selbst in diesem Fall nicht allgemein, sondern nur eingeschränkt für den öffentlichen Bereich. Nicht die Schule zu besuchen, stellt keine unmittelbare Lebensgefahr dar, und die Entscheidung betrifft vor allem mich und meine Zukunft. Trotzdem gilt die allgemeine Schulpflicht ohne Einschränkungen – das ist unverhältnismäßig.

Zweitens drängt sich durch den großen zeitlichen Abstand die Frage moralischer Gleichheit auf: Wenn wir Kindern Lasten aufbürden, die ihnen als Erwachsene zum Vorteil gereichen sollen, so wird eine Personengruppe (Kinder) systematisch zugunsten einer anderen (Erwachsene) benachteiligt – und zwar unabhängig davon, ob es das Kind selbst ist, das später profitieren wird.

Drittens stellt sich die Frage, ob wir ein Kind und sein erwachsenes Selbst überhaupt als *dieselbe Person* betrachten sollten. Prominent widerspricht Derek Parfit. Die psychologischen Verknüpfungen seien so lose, dass wir sie bezüglich moralischer Fragen wie zwei unterschiedliche Personen behandeln sollten: „We shall give more weight to the fact that [...] this child does not care what will happen to his adult self. That it will be *he* who receives the benefit may thus seem to us less important. We might say, ‘It will not be *he* who benefits. It will only be his adult self’“ (Parfit 1987, 333). Behandeln wir ein Kind und sein zukünftiges Selbst wie zwei unterschiedliche Personen, so wird mit Parfit deutlich, dass die Belastung der einen Person nicht durch Vorteile der anderen Person kompensiert werden kann: „great burdens imposed upon a child cannot be compensated, or fully compensated, by somewhat greater benefits in this child’s adult life“ (Parfit 1987, 346).

Allerdings kann auch umgekehrt argumentiert werden. Mit Parfit könnte die Schulpflicht als notwendiges Mittel angesehen werden, um andere Personen (zukünftige Erwachsene) vor schädigenden Handlungen von Kindern (nicht die Schule zu besuchen) zu bewahren. Wenn abzusehen ist, dass meine Handlungen meinem zukünftigen Selbst großen Schaden zufügen werden – zum Beispiel, weil ich anfange, stark zu rauchen – so ist dies mit Parfit moralisch ebenso abzulehnen, wie wenn diese Handlung unmittelbar eine *andere* Person schädigen würde (Parfit 1987, 319–21). Die entscheidende Frage ist also diese: Entspricht die Schulpflicht einer Bürde, die

wir Kindern zum Wohle zukünftiger Erwachsener auferlegen, oder einer präventiven Maßnahme, die Schädigungen zukünftiger Erwachsener verhindern soll?

Schauen wir uns den Fall genauer an. Wenn ich eine Schule besuche und mich zahlreichen Zwängen und Lasten unterwerfe, damit eine andere Person mündig wird, so ist dies lobenswert, aber wohl kaum eine moralische Pflicht. Ich *schade* keiner anderen Person, wenn ich die Schule nicht besuche, ich verschaffe ihr lediglich keine Vorteile (und auch das nur unter der Annahme, dass allein der Schulbesuch diese Vorteile gewährleisten kann). Auf den Schulbesuch zu verzichten, ist nicht wie Rauchen, das mein zukünftiges Selbst mit der hohen Wahrscheinlichkeit eines schmerzvollen Todes bedroht. Und selbst wenn es so wäre, rechtfertigte das für sich genommen nicht die Schulpflicht; ein allgemeines Rauchverbot existiert schließlich auch nicht.

Eine Begründung der Schulpflicht, die sich allein auf Vorteile für zukünftige Erwachsene beruft, sieht sich also mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert. Doch es gibt Alternativen: Wir könnten einen normativen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen annehmen, der Paternalismus im ersten Fall erlaubt und im zweiten Fall verbietet. Eine vielversprechende Kandidatin für diesen Unterschied ist die Autonomiefähigkeit. Diesen Gedanken werde ich im übernächsten Kapitel prüfen. Oder wir berufen uns darauf, dass die Vorteile der Schulpflicht den Kindern *selbst* zugutekommen – und nicht (nur) zukünftigen Erwachsenen. Die Schule wäre damit essenzieller Bestandteil des Kindeswohls. Diese Überlegungen werde ich als Nächstes diskutieren.

2 Kindeswohl

Die Rede von Kindeswohl impliziert fundamentale Interessensunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen: Gut für Kinder ist nicht deckungsgleich mit dem, was gut für Erwachsene ist. Kinder haben spezifische Bedürfnisse, die es zu achten gilt. Während von Erwachsenen angenommen wird, dass sie hinreichend kompetent sind, diejenigen Dinge, die ihrem Wohl zuträglich sind, selbst zu bestimmen, wird diese „Glückskompetenz“ (Schickhardt 2016a, 167) (jüngeren) Kindern standardmäßig abgesprochen (Brighouse 2002b; Bagattini 2019). Es ist daher verbreitet, von einem objektiven Kindeswohlbegriff auszugehen, sodass nicht (allein) subjektive Vorlieben der Kinder bestimmen, was gut für sie ist, sondern objektive Güter wie Bildung, soziale Beziehungen oder Autonomie (Drerup und Schweiger 2024, 42–69).

Objektives Kindeswohl

Es ließe sich anführen, dass schulische Bildung wichtig für eine gute Kindheit sei, weil sie objektive Interessen von Kindern erfülle. Das könnte die Schulpflicht rechtfertigen: „If the state determines that children’s developmental interests require that they receive an education of a particular sort [...], it bears a moral responsibility to ensure that *all* children receive such an education“ (Dwyer 2003, 452). Wenn schulische Bildung als objektives Entwicklungsinteresse von Kindern angesehen wird und der Staat dafür zu sorgen hat, dass dieses Interesse bei all seinen jungen Bürger*innen gleichermaßen erfüllt wird, so erscheint die Schulpflicht als integraler Bestandteil einer guten Kindheit.

Welche Aspekte schulischer Bildung sind geeignet, objektive Interessen von Schüler*innen zu erfüllen? Zunächst ließe sich anführen, dass in der Schule Kompetenzen eingeübt werden, die den Schüler*innen unmittelbar nützlich sind: „Es ist gut für ein Kind, lesen und schreiben zu lernen. [...] Lesen und Schreiben zu können ist wichtig für nahezu alle Zwecke, an deren Realisierung verschiedenen Menschen liegt“ (Meyer 2011, 6). Ähnliches lässt sich über andere Kulturtechniken sagen. Diese ‚Basiskompetenzen‘ befähigen Schüler*innen, ihre Umwelt zu verstehen und zu verändern. Sie nehmen eine zentrale Rolle in ihrem Leben ein und können mit guten Gründen als konstitutiver Bestandteil einer guten Kindheit betrachtet werden. Aber rechtfertigen sie die Schulpflicht?

Lesen, Schreiben und Rechnen lernen Schüler*innen laut Bildungsplänen der Länder in den ersten Jahren der Grundschule. Die Ausbildung dieser elementaren Kulturtechniken ist beim Eintritt in die weiterführende Schule also (normalerweise) bereits abgeschlossen. Der Erwerb von Basiskompetenzen begründet somit höchstens eine *Grundschulpflicht* – und auch das ist zweifelhaft. Denn selbst wenn wir annehmen, dass alle Grundschulen ideale Bildungsstätten sind, die entscheidende Kulturtechniken einüben, rechtfertigte das keine allgemeine Besuchspflicht für Kinder – schließlich „ist nicht erkennbar, dass und warum diese Kulturtechniken nur oder besser in den Schulen vermittelt werden könnten“ (Rux 2016, 73).

Schulen sind nicht nur Orte der Bildung. Sie befördern auch andere Güter, die für eine gute Kindheit wichtig sind, etwa den regelmäßigen Kontakt mit Peers (Schickhardt 2024, 93–94). Bereits Friedrich Herbart empfiehlt, „dass die Ihrigen *in der Mitte* der Generation heranwachsen, mit der sie künftig leben werden. Wie sich das mit der guten Erziehung vertrage? Vortrefflich“ (Herbart 1851, 7).

Dass die Schule ein wichtiger sozialer Ort für Schüler*innen ist, ist unstrittig. Allerdings ist auch hier zweifelhaft, dass *ausschließlich* Schulen

dazu in der Lage sind, den Kontakt zu Peers zu gewährleisten. Andere Institutionen wie Vereine oder Jugendzentren erfüllen ebenfalls diese Funktion – und sind freiwillig. Mit dem Wegfall der Schulpflicht wären Kinder nicht von ihren Altersgenossen abgeschnitten. Sie könnten sich weiterhin in Vereinen, auf der Straße, in sozialen Netzwerken und auch *in der Schule* treffen, wenn ihnen danach ist. Für die *Schulpflicht* spricht das Argument also nicht.

Mit dem Aufkommen der Kinderrechtsbewegung in den letzten Jahrzehnten ist eine weitere wichtige Funktion der Schulpflicht in den Fokus gerückt: ihre individuelle Schutzfunktion. So schreibt Heinz-Elmar Tenorth: „Die öffentliche Pflichtschule [...] findet ihre erste Rechtfertigung offenbar auch heute noch darin, dass sie das Recht auf Bildung all denen sichert, die keinen anderen Hüter ihrer Rechte haben als den Staat“ (Tenorth 2019, 428).

Das Recht auf Bildung ist zwar moralisch begründet und juristisch verbrieft, allerdings kann es für sich genommen nicht die Schulpflicht rechtfertigen, denn es impliziert „nur das Recht auf Teilhabe an den öffentlichen Bildungseinrichtungen“ (Rux 2018, Rn. 837), aber keinen Zwang, diese zu besuchen: „Das Recht auf Bildung ist unabhängig von der Schulpflicht“ (Rux 2018, Rn. 196).

Die schulische Schutzfunktion umfasst nicht nur das Recht auf Bildung, sondern auch allgemeiner lässt sich die Schulpflicht „mit dem Schutz Minderjähriger begründen, deren Eltern nicht in ausreichender Weise dafür sorgen, dass diese gut durchs Leben gehen“ (Meyer 2011, 6). Die Schule ist ein wichtiges Organ des Staates, um sein *Wächteramt* (Art. 6 Abs. 2 GG) ausüben zu können: „Der Staat überprüft – ganz im Sinne seines rechtsstaatlichen Grundauftrags –, ob die Eltern ihrer Erziehungspflicht nachkommen, und schützt das Wohl des Kindes“ (Krüger 2017, 189). Kinder können sich Lehrkräften anvertrauen und finden in der Schule einen Schutzaum, wenn es zuhause für sie unangenehm oder gefährlich ist. Die Schule ist häufig der erste Ort, an dem eine Kindeswohlgefährdung festgestellt und an die Behörden weitergeleitet wird (Schickhardt 2024, 55–63). Sie stellt eine staatliche Kontrollinstanz zum Schutz des Kindeswohls dar und die Schulpflicht stellt sicher, dass Eltern diese staatliche Kontrolle nicht umgehen können.

Soll die Schutzfunktion der Schule die Schulpflicht rechtfertigen, so stellt sich die Frage, wie gut Schulen diese Funktion erfüllen. Zahlreiche Studien zu negativen Auswirkungen der Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie deuten darauf hin, dass Schulen tatsächlich eine

wichtige Rolle für den Kinderschutz spielen können (Schickhardt 2024).⁴ Gleichzeitig scheint das Schulleben für viele Kinder kaum eine geringere Gefahr darzustellen als das Leben bei den Eltern – und zwar aus strukturellen Gründen. Schulen konstituieren eine Machtasymmetrie zuungunsten von Schüler*innen (Drerup 2014, 335; Giesinger 2019). Ihre Mitbestimmungsrechte sind fakultativ und eingeschränkt: Erwachsene Pädagog*innen haben alle Machtrechte, Schüler*innen kaum Immunitätsrechte. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte standardmäßig allein unterrichten und es keine regelmäßige Supervision des Unterrichts gibt, wodurch sie nahezu beliebige Möglichkeiten haben, ihre Macht zu missbrauchen. Selbst unter Beobachtung sind mehr als ein Fünftel aller pädagogischen Interaktionen in der Schule verletzend (Prengel 2019, 104–26) und auch die Einrichtung einer offiziellen Anlaufstelle zur Meldung von Diskriminierung kann diese nicht verhindern (Piezunka und Matysiak 2025). Unter diesen Bedingungen scheinen Schulen nicht besonders gut geeignet zu sein, Kinder und Jugendliche zu schützen.

Aber nehmen wir einmal an, Schulen würden ihre Schutzfunktion vorbildlich erfüllen. Es bleibt dennoch fraglich, ob sie die Schulpflicht rechtfertigen kann. Staatliche Eingriffe in Familien sind nur legitim „im Falle einer Kindeswohlgefährdung [...]: Es geht nicht um bessere Förderungsmöglichkeiten, sondern allein um die Abwehr von Schädigung“ (Nunner-Winkler 2017, 49). Staatlicher Zwang zum Schutz der Kinder ist also nur als *Intervention* und nicht als *Prävention* erlaubt. Eine solche Intervention ist aber nicht in allen Fällen nötig – den meisten Kindern droht keine Kindeswohlgefährdung durch ihre Eltern. Der Schutz vor Eltern kann also keine *allgemeine* Schulpflicht begründen. Erschwerend kommt hinzu, dass es nicht beim Schulbesuch als einzige Zwangsmaßnahme bleibt, sondern Schüler*innen „unterliegen [...] zahlreichen weiteren Pflichten, Regeln und Maßnahmen des Lehrkörpers“ (Schickhardt 2016a, 51). Was berechtigt den Staat zu diesen massiven Grundrechtseingriffen, die mit der Schulpflicht einhergehen und die weit über eine Schutzfunktion hinausreichen? Die Schulpflicht ist weder die mildeste noch die *einzig* Möglichkeit

⁴ Wobei zu beachten ist, dass die Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie in vielerlei Hinsicht nicht vergleichbar sind mit einem Aussetzen der Schulpflicht. Bei Schulschließungen *darf* kein Kind die Schule besuchen, ohne Schulpflicht *muss* kein Kind die Schule besuchen. Schulschließungen verwehren Kindern Rückzugsorte, ohne Schulpflicht wären diese Räume aber weiterhin gegeben. Hinzu kommen zahlreiche familiäre Belastungen und Stresssituationen, die während der Pandemie vorlagen, die aber unter normalen Umständen nicht vorliegen würden.

des Schutzes. Zum Beispiel könnten bestehende Institutionen (etwa das Jugendamt) in ihren Berechtigungen gestärkt oder alternative Institutionen geschaffen werden, um Kindeswohl und Bildungsstand bei denjenigen Kindern und Jugendlichen zu überprüfen, die der Schule fernbleiben. Eine letzte Schwierigkeit ist diese: Wenn die Hauptbegründung der Schulpflicht in ihrer Schutzfunktion läge, so spräche das *prima facie* nicht für freiheitsraubende Zwänge auf schutzbedürftige Kinder, sondern auf Eltern. Staatliche Zwänge zum Schutz von Personen treffen schließlich normalerweise Täter*innen, nicht Opfer. Die Schulpflicht aber trifft vor allem die Kinder.

Subjektives Kindeswohl

Was wäre, wenn die Schule keine Belastung für Schüler*innen wäre, sondern es ihren *subjektiven* Interessen entspräche, sie zu besuchen? Dann müssten wir nicht mit dem objektiven Kindeswohl argumentieren, sondern der Schulbesuch ließe sich mit dem subjektiven Willen schulpflichtiger Kinder in Einklang bringen. Tatsächlich deuten empirische Studien darauf hin, dass ein Großteil der (jüngeren) Kinder gerne die Schule besucht, wobei der Trend mit zunehmendem Alter abzunehmen scheint (Hattie 2024, 87–88) und Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern eher hintere Plätze belegt (Rees u. a. 2020). Ist die Schulpflicht kein Übel, weil Schüler*innen *gern* die Schule besuchen?

Nehmen wir zugunsten des Arguments an, die Zufriedenheit mit und in der Schule wäre nachweislich bei *allen* Schüler*innen vorhanden. Dies wäre in jedem Fall ein wünschenswerter Zustand, auf den wir hinarbeiten sollten, und ein gewichtiger Grund für den Schulbesuch. Allerdings sind zufriedene Schüler*innen (a) weder ein Zeichen dafür, dass kein moralisches Problem vorliegt, (b) noch ein Argument für die Schulpflicht. (a) Zufriedene Schüler*innen weisen ebenso wenig auf ein gerechtes System hin wie zufriedene Sklav*innen. Der Missstand verliert möglicherweise an Dringlichkeit, weil kein Leidensdruck herrscht, aber das moralische Problem bleibt bestehen. (b) Zwang wird nicht dadurch legitim, dass ich das, wozu ich gezwungen werde, gerne tue oder auch freiwillig getan hätte. Im Gegenteil spricht der Hinweis, dass Schüler*innen gerne zur Schule gehen, eher *gegen* die Schulpflicht: Wenn sie die Schule ohnehin besuchen wollen, wozu dann der Zwang?

Die subjektivistische Perspektive auf das Kindeswohl stützt auch ein komplexeres Argument für die Schulpflicht, das an Überlegungen von Kirsten Meyer anknüpft. Ausgangspunkt ist, dass „*unserem Bildungssystem eine Orientierung am guten Leben zugrunde liegt*“ (Meyer 2011, 153). Speziell ermögliche schulische Bildung eine Reihe wertvoller Erfahrungen, die

ohne den Schulbesuch nicht zu machen wären; insbesondere Autonomieerfahrungen, Erfahrungen des Wissenserwerbs und ästhetische Erfahrungen. Für die Rechtfertigung der Schulpflicht ist der folgende Gedanke von Bedeutung: Die „elementare Schulbildung ist in der Regel eine notwendige Bedingung für eine nachhaltige Befriedigung der Grundbedürfnisse aus eigener Kraft“ (Meyer 2011, 185) und „[j]eder Mensch kann [...] den Anspruch darauf erheben, seine Grundbedürfnisse erfüllt zu sehen“ (Meyer 2011, 185). Wenn schulische Bildung notwendig für die (nachhaltige) Erfüllung von Grundbedürfnissen ist und es die Aufgabe des Staates ist, seinen Bürger*innen die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse zu ermöglichen, dann präsentiert sich die Schulpflicht als staatliche Maßnahme zur Sicherung der Wohlfahrt aller Bürger*innen.

Nehmen wir einmal an, *nur* der Schulbesuch führe auf lange Sicht zur Erfüllung derjenigen Grundbedürfnisse, die erforderlich für ein gutes Leben sind, und liege dadurch notwendigerweise im subjektiven Interesse der Betroffenen. Trotz dieser voraussetzungsreichen Annahme ergibt sich keine Rechtfertigung der Schulpflicht. Wie ich mein Leben führe, ob ich glücklich bin oder nicht, ist schließlich Privatsache (solange ich keinen Mitbürger*innen schade). Es mag staatliche Pflicht sein, sicherzustellen, dass ich meine Grundbedürfnisse befriedigen kann, das rechtfertigt aber keinen Zwang, entsprechende Möglichkeiten zu nutzen. Wenn subjektive Interessen eine so wichtige Rolle spielen, wie sie es laut der subjektivistischen Perspektive auf das Kindeswohl tun, dann stellt sich die Frage, weshalb die Stimme von Kindern genau dann nicht mehr zählen soll, wenn sie sich *gegen* die auferlegten Zwangsmaßnahmen erhebt.

Insgesamt liefert der Verweis auf das Kindeswohl sowohl objektiv als auch subjektiv verstanden wichtige Gründe für den Schulbesuch. Diese Gründe sind stark genug, um den Staat zu verpflichten, gute schulische Bildung für alle zu gewährleisten. Sie berechtigen allerdings nicht dazu, Kinder in die Schule zu zwingen. Wir zwingen auch Erwachsene nicht, lesen und schreiben zu lernen, sich von ihren Eltern zu emanzipieren, sich mit Peers auszutauschen, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen oder ein gutes Leben zu führen. Diese Ungleichbehandlung ist nur dann gerechtfertigt, wenn ein gewichtiger normative Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern besteht. Dies wird im nächsten Kapitel diskutiert.

3 Autonomie

Eine vielversprechende Kandidatin für die Rechtfertigung der paternalistischen Ungleichbehandlung von Kindern und Erwachsenen ist die Autonomiefähigkeit. Ein entsprechendes Defizit könnte Paternalismus gegenüber

Kindern rechtfertigen und Autonomieförderung in der Schule als wesentlicher Beitrag zum Kindeswohl verstanden werden. Laut Christoph Schickhardt macht es nur deshalb Sinn, über das Kindeswohl und seine Förderung nachzudenken, *weil* Kinder (noch) nicht hinreichend autonom sind: „Das Kindeswohl ist ein Hilfskonstrukt, ein Surrogat für einen (noch) nicht vorhandenen qualifiziert autonomen Willen. Das Original, wenn vorhanden, schlägt jedoch immer das Surrogat. Der authentische Wille des Kindes, wenn qualifiziert autonom, darf nicht im Namen des Surrogats unterdrückt werden“ (Schickhardt 2016a, 281). Beruht die Legitimation der Schulpflicht auf einem Autonomiedefizit von Schüler*innen?

Qualitative Autonomie

Einige Philosoph*innen gehen davon aus, dass Kindern wichtige Fähigkeiten fehlen, um als autonome Personen zählen zu können. Johannes Giesinger verweist auf eine fehlende oder geringe „Autonomie-Verletzlichkeit“ (Giesinger 2007, 61) und orientiert sich dabei an Tamar Schapiro, die Paternalismus gegenüber Kindern erlaubt, weil diese keinen vollwertigen selbstbestimmten Willen haben (Schapiro 1999, 730–31). Dieser Argumentation zufolge sind Kinder defizitäre Wesen. Wir sollten alles dafür tun, dass sie schnellstmöglich erwachsen werden (Schapiro 1999, 734–37). Unter dieser Lesart wäre die Schulpflicht kein problematischer Zwang, weil sie keinen (autonomen) Willen verletzt.

Es gibt schwerwiegende Einwände gegen diese Position. Zunächst kann bezweifelt werden, dass Paternalismus bei nicht-autonomen Personen unproblematisch ist. Ein Wille muss nicht autonom sein, um übergangen werden zu können. Das moralische Problem liegt in der Nicht-Achtung legitimer subjektiver Interessen, seien sie autonom oder nicht: „paternalistic interventions in not fully autonomous persons stand in need of justification no less than paternalistic interventions in fully autonomous persons“ (Birnbacher 2015, 109). Dass Schüler*innen einen Willen haben, steht außer Frage – bereits Kleinkinder können diesen äußern (Nunner-Winkler 2017, 56).

Ein zweiter Einwand lautet, dass der *qualitative Autonomiebegriff*, wie er hier vertreten wird, grundsätzlich problematisch ist. Er soll eine kategorische Trennung von Erwachsenen und Kindern begründen, die je einen anderen Umgang erlaubt: Gegenüber nicht-autonomen Kindern haben wir die Erlaubnis, paternalistisch zu handeln, gegenüber autonomen Erwachsenen nicht. Damit wird ein normativer Statusunterschied etabliert, der erstens empirisch strittig ist: Nicht alle Erwachsenen sind autonom, nicht alle Kinder sind nicht-autonom. Das gilt insbesondere für

Schüler*innen. Nicht ohne Grund beziehen viele Kinderethiker*innen ihre Überlegungen primär auf Kleinkinder (Feinberg 1992, 76–97; Griffin 2002). Zweitens steht der Festsetzung eines normativen Statusunterschieds der Grundsatz moralischer Gleichbehandlung entgegen. Die Legitimität paternalistischen Handelns gegenüber Kindern sollte nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Die Beweislast ist umgekehrt: Nicht Kinder müssen beweisen, dass sie autonom sind (bzw. nicht paternalistisch behandelt werden dürfen), sondern diejenigen, die sie paternalistisch bevormunden wollen, müssen beweisen, dass sie es *nicht* sind oder andere Gründe für Paternalismus sprechen (Birnbacher 2015, 108–9; Schickhardt 2016a, 204). Diese Überlegungen sprechen gegen einen qualitativen Autonomiebegriff und einen kategorischen Statusunterschied zwischen Kindern und Erwachsenen. Es kommt nicht darauf an, ob die Person vor uns ein Kind ist, sondern darauf, welche Fähigkeiten sie (nicht) besitzt.

Quantitative Autonomie

Schapiro scheint nicht durchgängig einen qualitativen Autonomiebegriff zu vertreten. Sie schreibt, dass sich die Autonomiefähigkeiten von Kindern je nach Kontext unterscheiden können und fordert von Erwachsenen, sie bei ihrer Autonomieentwicklung zu unterstützen (Schapiro 1999, 734–37). Ähnlich äußert sich auch Giesinger (2007, 80). Solche Überlegungen deuten einen *quantitativen Autonomiebegriff* an, bei dem es ein Mehr oder Weniger gibt. Um den besonderen Umgang mit Kindern zu rechtfertigen, wird angenommen, dass die Autonomiefähigkeit bei *den meisten* Kindern weniger ausgeprägt sei als bei *den meisten* Erwachsenen und sie deshalb einer Förderung bedürfen, die notfalls auch erzwungen werden darf – allerdings nur, wenn diese „wenig wünschenswerte und problematische Notlösung“ (Schickhardt 2016a, 217) nicht vermieden werden kann und die Betroffenen tatsächlich keinen „qualifiziert autonome[n] Wille[n]“ (Schickhardt 2016a, 199) haben. Eignet sich diese Argumentation, um die Schulpflicht zu rechtfertigen?

Folgende Annahmen müssten akzeptiert werden:

1. Schüler*innen sind nicht hinreichend autonom.
2. (Erwachsene) Nicht-Schüler*innen sind hinreichend autonom.
3. (Nur) Durch schulische Bildung werden Schüler*innen hinreichend autonom.

Zunächst zu den ersten beiden Annahmen. Es gibt offensichtlich Unterschiede in der Autonomiefähigkeit von Personen. Diese bestehen aber nicht

nur zwischen Erwachsenen und Kindern, sondern auch innerhalb dieser Gruppen. Und sie lassen sich nicht zu derjenigen trennscharfen Unterscheidung kondensieren, die wir für die Rechtfertigung der Schulpflicht bräuchten. Gehen wir von einem Minimalbegriff von Autonomie aus, der zum Beispiel die Fähigkeit voraussetzt, „sich selbst zu bestimmen und sein Verhalten oder Leben nach ‚eigenen‘ Regeln, Zielen oder Werten zu führen“ (Betzler 2019, 61), so müssen wir schon Kleinkindern „grundsätzlich die Fähigkeit zur Autonomie [zugestehen, S.U.], die sich über verschiedene Altersstufen hinweg zunehmend aktualisiert“ (Betzler 2019, 61). Schüler*innen sind keine Kleinkinder, sondern bereits im Grundschulalter elaborierter Entscheidungen fähig, die nicht allein auf unmittelbaren Bedürfnissen basieren (Nunner-Winkler 2017, 56). Mit einem niedrigschwelligen Autonomiebegriff lässt sich die Schulpflicht also nicht rechtfertigen.

Alternativ können wir einen anspruchsvollen Autonomiebegriff anlegen, der etwa voraussetzt, moralisch handeln oder kritisch reflektierte Entscheidungen treffen zu können. Mit einer solchen Kompetenz als Bildungsziel könnten wir die meisten Schüler*innen als nicht-autonome Wesen einstufen – allerdings auch einen Großteil aller anderen (erwachsenen) Personen. Auch dieser Autonomiebegriff eignet sich also nicht, um die Schulpflicht zu rechtfertigen. Ich sehe keine Möglichkeit, den Autonomiebegriff so zu fassen, dass er *alle* Schüler*innen ausschließt und gleichzeitig *alle* (erwachsenen) Nicht-Schüler*innen einschließt (Archard 2015, 7–11). Der Unterschied zwischen Erwachsenen und Schüler*innen ist nicht kategorisch, sondern graduell.

Wenden wir uns der dritten Annahme zu. Ist schulische Bildung eine geeignete Kandidatin zur Förderung autonomer Fähigkeiten? Harry Brighouse bejaht dies: „most children need to interact with a reasonably wide variety of people in a formal and paternalistic setting in order to develop into autonomous persons“ (Brighouse 2006, 7). Meyer argumentiert, dass Kinder in der Schule Mittel (Kulturtechniken) an die Hand bekommen, um eigene Ziele zu erreichen (Meyer 2011, 22). Johannes Drerup spricht davon, dass „institutionalisierte Strukturvorgaben und Regelsysteme [...] [für die, S.U.] Entwicklung intelligenter Gewohnheiten als Voraussetzung der Autonomie“ (Drerup 2014, 467–68) notwendig seien.

Trotz der vielstimmigen Unterstützung ist unklar, ob schulische Bildung für die Autonomieentwicklung von Kindern (a) notwendig oder (b) hinreichend ist. (a) Es ist eine offene Frage, ob Kinder schulische Bildungsprozesse *brauchen*, um autonom zu werden. Es scheint unplausibel, dies für *alle* Kinder anzunehmen. Selbst wenn wir davon ausgehen, dass Kinder für die Entwicklung autonomer Fähigkeiten externe Unterstützung benötigen, muss diese nicht von der Schule, sondern kann auch von Eltern oder

anderen autonomen Vorbildern kommen. (b) In vielerlei Hinsicht scheint schulische Bildung nicht geeignet zu sein, Autonomie zu fördern. Zahlreiche institutionelle Rahmenbedingungen, die (den meisten) Schulen eingeschrieben sind, wecken Zweifel: Die Schule ist ein Ort marginal begründeter Zwänge, asymmetrischer Machtgefälle, epistemischer Ungerechtigkeit, permanenten Leistungsdrucks und vieler weiterer Dinge, die der Autonomieentwicklung *prima facie* im Weg stehen.

Aber mal angenommen, schulische Bildung förderte zuverlässig die Autonomieentwicklung der Schüler*innen. Zur Rechtfertigung der Schulpflicht genügte dies trotzdem nicht. Zunächst sehen wir uns mit einer Paradoxie konfrontiert: Die Problematik schulischen Zwangs wächst, je mehr das Projekt der Autonomieförderung gelingt.⁵ Wenn wir nämlich annehmen, dass schulische Bildung Schüler*innen autonomer macht und gleichzeitig davon ausgehen, dass paternalistischer Zwang mit wachsender Autonomie der Betroffenen problematischer wird, dann gelangen wir zu der Konklusion, dass die schulische Förderung von Autonomie die moralische Problematik der Schulpflicht und anderer Zwänge *verschärft* und nicht verringert. Autonomieförderung scheint also mit wachsender Tendenz nicht *für*, sondern *gegen* die Schulpflicht zu sprechen.

Noch wichtiger ist aber der folgende Einwand: Wir haben bereits gesehen, dass sich eine trennscharfe Statusunterscheidung zwischen (schulpflichtigen) Kindern und Erwachsenen gewichtigen Einwänden gegenübersteht und eine graduelle Unterscheidung plausibler ist. Wenn sich die kategorische Trennung aber nicht aufrechterhalten lässt, so stellt sich die Frage, weshalb wir Ersteren die Schulpflicht aufbürden, Letzteren aber nicht. Der Hinweis, dass Erwachsene in ihrer Kindheit ebenfalls die Schule besuchen mussten, ist keine Begründung der grundsätzlichen Ungleichbehandlung. Die Frage ist nicht, weshalb Erwachsene heute nicht (mehr) in die Schule müssen, sondern, warum die Schulpflicht *per se* nur für Kinder und Jugendliche gelten soll (Coleman 2002, 162). Wenn wir Autonomieförderung als wichtiges Bildungsziel für nicht-hinreichend autonome, aber Entwicklungsfähige Personen anerkennen, zu dem auch gezwungen werden darf, so sollte dies erstens *ausschließlich* und zweitens *für alle* Mitglieder dieser Gruppe gelten. Die Schulpflicht sollte dementsprechend *nicht* für autonome Schüler*innen, aber *auch* für nicht-hinreichend autonome (und bildungsfähige) Erwachsene gelten. *De facto* differenziert die Schulpflicht

⁵ Diese Paradoxie ist verwandt, aber nicht gleichzusetzen mit der bekannten Formel Kants – „Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange?“ (AA IX, 453) –, weil sie die Lösung der kantischen Paradoxie bereits voraussetzt.

aber nicht zwischen Autonomiefähigkeit, sondern zwischen Alter. Erwachsene Analphabet*innen etwa müssen nicht in die Schule, obwohl Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben als wesentliche Bestandteile einer autonomen Lebensführung gelten. Nun ließe sich einwenden, dass viele Analphabet*innen genau diejenigen sind, die in ihrer Kindheit von einer Schulpflicht profitiert hätten und nun, als Erwachsene, darunter leiden, keine ausreichende Bildung erfahren zu haben. Dieses Argument führt jedoch erstens zu den Schwierigkeiten, die ich im Zusammenhang mit Bürden diskutiert habe, die Schüler*innen zugunsten zukünftiger Erwachsener erdulden sollen. Zweitens spricht es eher dafür, die Schule auch für manche Erwachsene zu öffnen – und nicht für den Status Quo, ausschließlich (alle) Kinder und Jugendliche(n) in die Schule zu zwingen.

4 Der Exklusivitätseinwand

Aus den vorangegangenen Überlegungen lässt sich ein grundsätzlicher Einwand gegen paternalistische Begründungsversuche der Schulpflicht ableiten, der als *Exklusivitätseinwand* bezeichnet werden kann: Je stärker wir besondere Güter des Schulbesuchs betonen (wie Bildung Mündigkeit, demokratische Tugenden, Glückskompetenz, Kulturtechniken, soziale Eingebundenheit oder Autonomie), desto fragwürdiger erscheint es, dass wir *alle* Kinder und Jugendlichen zum Schulbesuch zwingen (selbst diejenigen, die diese Güter bereits besitzen), Erwachsene aber nicht (selbst diejenigen nicht, denen diese Güter fehlen und/oder die keine Schule besucht haben). Weil sich Erwachsene und Schüler*innen hinsichtlich der schulischen Güter nicht kategorisch voneinander unterscheiden, ist ihre Ungleichbehandlung durch die Schulpflicht moralisch illegitim.

IV Fazit

Ich habe Argumente geprüft, die zur Rechtfertigung der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland vorgebracht werden (können). Es hat sich herausgestellt, dass sowohl gesellschaftliche als auch paternalistische Vorschläge erhebliche Schwierigkeiten haben, die Schulpflicht in ihrer gegenwärtigen Form zu rechtfertigen.

Zwei Dinge sollten *nicht* unmittelbar aus meinen Überlegungen gefolgert werden. Erstens, dass die Schulpflicht grundsätzlich nicht gerechtfertigt werden kann, denn ich habe nicht alle Argumente für die Schulpflicht diskutiert. Ich habe zwar gezeigt, dass sich sechs vielversprechende und exemplarische Rechtfertigungsversuche erheblichen Einwänden gegenübersehen. Damit ist aber weder ausgeschlossen, dass sich eine andere

Begründung der Schulpflicht finden lässt (die sich allerdings den Einwänden der jeweiligen Begründungsrichtung stellen müsste), noch, dass eine reformierte Schulpflicht gerechtfertigt sein könnte (etwa eine Beschränkung auf die Grundschule, eine Ausweitung auf bestimmte Erwachsene oder eine bloße Unterrichtspflicht). Zweitens: Selbst wenn sich weder die allgemeine noch eine reformierte Schulpflicht moralisch rechtfertigen ließe und alle genannten Einwände trifft wären, folgte daraus nicht zwingend, dass die Schulpflicht von heute auf morgen abgeschafft werden sollte. Wahrscheinlich ergäben sich schwerwiegende moralische Probleme und Schäden, wenn wir dies täten. Der vorliegende Beitrag hat schließlich auch gezeigt, dass die Schule wichtige Funktionen für Kind und Gesellschaft erfüllen kann. (Nur) Solange es keine institutionellen Alternativen gibt, die diese Funktionen übernehmen, sprechen ebendiese Funktionen dagegen, die Schulpflicht außer Kraft zu setzen.

Dieser Beitrag ist kein politisches Plädoyer für die Abschaffung der Schulpflicht, sondern ein akademisches Plädoyer, die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema ernst zu nehmen. So ernst, wie es die Sache verlangt.

Literatur

- Archard, David. 2015. „Children, Adults, Autonomy and Well-Being“. In *The Nature of Children’s Well-Being*, herausgegeben von Alexander Bagattini und Colin Macleod. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9252-3_1.
- Bagattini, Alexander. 2019. „Kindeswohl“. In *Handbuch Philosophie der Kindheit*, herausgegeben von Johannes Drerup und Gottfried Schweiger. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_16.
- Betzler, Monika. 2019. „Autonomie“. In *Handbuch Philosophie der Kindheit*, herausgegeben von Johannes Drerup und Gottfried Schweiger. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_8.
- Birnbacher, Dieter. 2015. „Paternalism in Education and the Future“. In *The Nature of Children’s Well-Being*, herausgegeben von Alexander Bagattini und Colin Macleod. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9252-3_7.
- Brighouse, Harry. 2002a. *School Choice and Social Justice*. Oxford University Press.

- Brighouse, Harry. 2002b. „What Rights (If Any) Do Children Have?“ In *The Moral and Political Status of Children*, herausgegeben von David Archard und Colin M. Macleod. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0003>.
- Brighouse, Harry. 2006. *On Education*. Routledge.
- Coleman, Joe. 2002. „Answering Susan: Liberalism, Civic Education, and the Status of Younger Persons“. In *The Moral and Political Status of Children*, herausgegeben von David Archard und Colin M. Macleod. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0009>.
- Drerup, Johannes. 2014. *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Ferdinand Schöningh.
- Drerup, Johannes. 2016. „(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse“. *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4): 531–50. <https://doi.org/10.25656/01:16830>.
- Drerup, Johannes, und Gottfried Schweiger. 2024. *Was ist eine gute Kindheit?* Reclam Verlag.
- Dworkin, Richard. 2020. „Paternalism“. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition)*, with Edward. N. Zalta. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/paternalism/>.
- Dwyer, James G. 2001. „Changing the Conversation about Children’s Education“. In *Moral and Political Education*, herausgegeben von Stephen Macedo und Yael Tamir. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814764268.003.0015>.
- Dwyer, James G. 2003. „Children’s Rights“. In *A Companion to the Philosophy of Education*, herausgegeben von Randall Curren. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470996454.ch32>.
- El-Mafaalani, Aladin. 2023. *Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft: mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise*. 5. Aufl. Kiepenheuer & Witsch.
- Feinberg, Joel. 1992. *Freedom and Fulfillment: Philosophical Essays*. Princeton University Press.
- Giesinger, Johannes. 2007. *Autonomie und Verletzlichkeit: der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. Transcript-Verlag.

- Giesinger, Johannes. 2019. „Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns“. *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2): 250–65. <https://doi.org/10.25656/01:23940>.
- Griffin, James. 2002. „Do Children Have Rights?“ In *The Moral and Political Status of Children*, herausgegeben von David Archard und Colin M. Macleod. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0002>.
- Gutmann, Amy. 1999. *Democratic Education: Revised Edition*. Princeton University Press.
- Hattie, John. 2024. *Visible learning 2.0*. Übersetzt von Stephan Wernke und Klaus Zierer. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Herbart, Johann Friedrich. 1851. „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“. In *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke. Schriften zur Pädagogik. Erster Theil.*, herausgegeben von Gustav Hartenstein, Bd. 10. Verlag von Leopold Voss.
- Kant, Immanuel. 1923. „Über Pädagogik“. In *Kant's Werke.*, herausgegeben von Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften, Bd. 9. Berlin.
- Kiesewetter, Benjamin. 2009. „Dürfen wir Kindern das Wahlrecht vorenthalten?“ *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie* 95 (2): 252–73. <https://doi.org/10.25162/arsp-2009-0018>.
- Krüger, Oliver. 2017. „Erziehung im Sozialstaat: Kinderethik zwischen staatlicher Neutralität und politischem Perfektionismus“. In *Kinderethik*, herausgegeben von Johannes Drerup und Christoph Schickhardt. Brill | mentis. https://doi.org/10.30965/9783957438096_012.
- Lewalter, Doris, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller, und Kristina Reiss, Hrsg. 2023. *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>.
- Meyer, Kirsten. 2011. *Bildung*. De Gruyter.
- Mill, John Stuart. 2003. *On Liberty*. Herausgegeben von David Bromwich und George Kateb. Yale University Press.
- Mohl, Robert von. 1866. *Die Polizei-Wissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaates*. 3. Aufl. Bd. 1. Verlag der H. Laupp'schen Buchhandlung.
- Nozick, Robert. 1974. *Anarchy, state, and utopia*. Basic Books.

-
- Nunner-Winkler, Gertrud. 2017. „Zur Bestimmung des Kindeswohls“. In *Kinderethik*, herausgegeben von Johannes Drerup und Christoph Schickhardt. Brill | mentis. https://doi.org/10.30965/9783957438096_005.
- Parfit, Derek. 1987. *Reasons and Persons*. Clarendon Press.
- Piezunka, Anne, und Josefine Matysiak. 2025. „Discrimination by Teachers Against Students: Sensemaking in Light of a Reporting Obligation“. *On Education. Journal for Research and Debate* 8 (21). https://doi.org/10.17899/on_ed.2025.21.1.
- Prange, Klaus. 2010. *Die Ethik der Pädagogik: zur Normativität erzieherischen Handelns*. Verlag Ferdinand Schöningh.
- Prengel, Annedore. 2019. *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. 2. Aufl. Verlag Barbara Budrich.
- Rawls, John. 1971. *A Theory of Justice: Original Edition*. Harvard University Press.
- Rees, Gwyther, Shazly Savahl, Bong Joo Lee, und Ferran Casas, Hrsg. 2020. *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19*. Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf>.
- Rux, Johannes. 2016. „Die Schulpflicht und das Selbstbestimmungsrecht der Schüler“. In *Selbstbestimmte und selbstorganisierte Bildung versus Schulpflicht: Betrachtungen zum Spannungsverhältnis zwischen Schulbesuchspflicht und den Grundrechten der jungen Menschen: Tagungsband zum Kolloquium vom 18. Juli 2014 in Gießen*, herausgegeben von Matthias Kern. Tologo verlag.
- Rux, Johannes. 2018. *Schulrecht*. 6. Aufl. C.H. Beck.
- Schapiro, Tamar. 1999. „What Is a Child?“ *Ethics* 109 (4): 715–38. <https://doi.org/10.1086/233943>.
- Schickhardt, Christoph. 2016a. *Kinderethik: der moralische Status und die Rechte der Kinder*. 2. Aufl. Mentis.
- Schickhardt, Christoph. 2016b. „Zwang verpflichtet. Der gesetzliche Schulzwang zwischen Kindeswohl und Allgemeinwohl.“ In *Selbstbestimmte und selbstorganisierte Bildung versus Schulpflicht: Betrachtungen zum Spannungsverhältnis zwischen Schulbesuchspflicht und den Grundrechten der jungen Menschen: Tagungsband zum Kolloquium vom 18. Juli 2014 in Gießen*, herausgegeben von Matthias Kern. Tologo verlag.
- Schickhardt, Christoph. 2024. *Nicht systemrelevant: eine Aufarbeitung der Corona-Politik aus kinderethischer Sicht*. Suhrkamp.

- Schuetze, Hans G. 2022. *Bildungsrecht: Einführung und Überblick*. Waxmann.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2019. „Begründung der Schulpflicht“. In *Handbuch Philosophie der Kindheit*, herausgegeben von Johannes Drerup und Gottfried Schweiger. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_53.
- Uhle, Arnd. 2020. „GG Art. 7“. In *Grundgesetz: Kommentar*, 3. Aufl., herausgegeben von Christian Hillgruber und Volker Epping. Beck.
- Wapler, Friederike. 2015. *Kinderrechte und Kindeswohl: eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht*. Mohr Siebeck.
- Weisband, Marina. 2024. *Die neue Schule der Demokratie: wilder denken, wirksam handeln*. S. Fischer.
- Weskamp, Ralf. 2024. *Schulrecht. Eine Methodische Anleitung*. Reclam Verlag.