

gravierender Verstoß gegen die Beteiligungsgerechtigkeit zu werten. Diesen zu beheben erfordert zweifellos die Entwicklung und flächendeckende Einführung guter und zielgruppengemäßer Bildungs- und Förderangebote, aber eben auch eine gezielte Verbesserung der Einkommenssituation armer Familien.

Begonnen habe ich meinen Beitrag mit einem Blick auf zwei Parteiprogramme, die vor der letzten Bundestagswahl veröffentlicht wurden. Schließen möchte ich mit einem Blick auf die laufende Debatte über ein neues CDU-Grundsatzprogramm. Diese steht unter dem Motto: „Neue Gerechtigkeit durch mehr Freiheit“. Nun ist aber Freiheit nicht nur einfach als Freiheit von Belastungen und Beschränkungen zu verstehen, wie sie im besonderen Interesse der Er-folgreichen und Vermögenden der Gesellschaft liegt, sondern umfassender als ein Raum von Möglichkeiten des Handelns und insofern von Möglichkeiten, sich persönlich zu entwickeln, die Verwirklichung des eigenen Lebensentwurfs zu verfolgen und sich am gesellschaftlichen Geschehen zu beteiligen. Bei einem solchen Freiheitsverständnis liegt es vor dem Hintergrund des zuletzt erwähnten Beispiels der Kinderarmut nahe, das Motto umzudrehen und zu fordern: „Mehr Freiheit durch mehr Gerechtigkeit!“

Zur Literatur

Wichtige Anregungen verdanke ich vor allem den beiden folgenden Habilitationsschriften:

Mathias Möhring-Hesse: Die demokratische Ordnung der Verteilung. Eine Theorie der sozialen Gerechtigkeit, Frankfurt/Main – New York: Campus 2004.
Thomas Schramme: Gerechtigkeit und soziale Praxis, Frankfurt/Main – New York: Campus 2006.

Beteiligung durch Bildung – Bildung durch Beteiligung

Axel Bernd Kunze

Über Bildung zu sprechen, ist nicht unbedingt einfach. Zumal dieses ein Wort ist, für das sich in anderen Sprachen nur schwer ein Äquivalent finden lässt. In Deutschland allerdings hat der Bildungsbegriff eine lange geistesgeschichtliche Tradition; für die deutsche Pädagogik ist er zu einem wichtigen, vielleicht zu dem Zentralbegriff überhaupt geworden. Seine wirkmächtigste Ausprägung hat der Bildungsbegriff ganz sicher durch Wilhelm von Humboldt (1767–1835) erfahren, zeitweilig Leiter der preußischen Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts. In seiner Bildungstheorie macht er Bildung zur Bestimmung des Menschen schlechthin: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“¹ Jeder Mensch unterliegt Bildungsprozessen; doch kommt es von Humboldt darauf an, diese so zu organisieren, dass der Mensch in seinen Möglichkeiten bestmöglich gefördert wird.²

Ich möchte nicht den Versuch unternehmen, meinen Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Beteiligung eine weitere, eigene Definition des Begriffs voranzustellen. Bildung vollständig oder gar abschließend beschreiben zu wollen, wäre zumindest im begrenzten Rahmen dieses Beitrags auch gar nicht möglich. Doch will ich einleitend in einigen Punkten kurz skizzieren, worum es geht, wenn wir von Bildung sprechen und welche Aspekte mir dabei wichtig sind (Kap. 1). Dabei wird sich zeigen, dass der Mensch auf Bildung nicht verzichten kann. Die Beteiligung an Bildung ist daher eine Frage von menschenrechtlicher Qualität (Kap. 2). In Auseinandersetzung mit internationalen Menschenrechtsdokumenten soll gefragt werden, was das Recht auf Bildung beinhaltet und wie dieses Recht heute gegenwärtig abgesichert ist (Kap. 3). Die Überlegungen zum Menschenrecht auf Bildung sollen anschließend gebündelt werden, indem Bildung zentral als ein Medium gesellschaftlicher Beteiligung

¹ Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Derselbe: Werke in fünf Bänden, Bd. 1, herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 2002, 56–233, hier: 64 [Ergänzungen in eckigen Klammern durch den Verfasser].

² Vorbemerkung zum verwendeten Sprachgebrauch: Auf die durchgängige Verwendung gleichzeitig maskuliner und femininer Termini wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit Willen verzichtet; eine Wertung ist damit nicht verbunden. Werden allein maskuline Bezeichnungen verwendet, so sind diese jeweils inklusiv zu verstehen.

verstanden wird (Kap. 4). Welche Konsequenzen sich daraus ergeben, soll abschließend in zwei sich gegenseitig ergänzenden Gedankenlinien entfaltet werden. Gefragt werden soll, was zum einen Beteiligung an Bildung (Kap. 4.1) und zum anderen Beteiligung durch Bildung (Kap. 4.2) bedeutet.

1. Bildung – was ist das?

Von Bildung zu sprechen, führt in den Kernbereich pädagogischen Handelns und Denkens. Der Mensch ist weder vollständig durch Natur festgelegt noch allein durch Sozialisation bestimmbar, auch wenn er beidem nicht entfliehen kann. Wegen seiner biologisch mangelhaften Existenzausstattung ist er existentiell bildungsbedürftig. Dies ermöglicht ihm zugleich aber auch, sich weiterzuentwickeln; dies macht ihn lernfähig und bildsam. Die dialektische Existenz des Menschen zwischen Unspezialisiertheit und Wektoffenheit ermöglicht ihm selbstverantwortliches Handeln, das über zweckorientiertes oder fremdgesteuertes Verhalten hinausgeht. Handeln ist vernunftorientiert, sinngebunden und vom Willen und Entschluss des Subjekts abhängig, weshalb von diesem auch wiederum Rechenschaft darüber abverlangt wird: „Das Subjekt nimmt im Handeln zu etwas Stellung; es befragt etwas oder es lehrt etwas ab, es verantwortet sich und sein Handeln dabei, es wendet im Handeln und in der Vorbereitung des Handelns seine Vernunft an.“³

Ein solches Handeln muss aber erlernt und angestaltet werden. Dies bedingt einen wechselseitigen Zusammenhang: Pädagogisches Handeln ist nur deshalb möglich, weil der Mensch ein bildsames und lernfähiges Wesen ist; die Bildsamkeit des Menschen ist für Pädagogik schlechthin konstitutiv. Wobei mit der Bildsamkeit auch zugleich die Grenze eines jeden Bildungsvorgangs deutlich gemacht ist, insofern die Formbarkeit des Menschen durch seine natürliche Herkunft und seine geschichtliche Situation begrenzt wird. Die natürlichen und sozialen Kontingenzen, denen der Mensch unterworfen ist, sind – eben weil der Mensch sowohl ein Vernunft- als auch ein Natur- und Sozialwesen ist – niemals vollständig durch sein Vernunftstreben aufzuheben; es bleibt stets eine durch Handeln zu bewältigende Differenz zwischen Vernunftidealität und Lebensrealität. Dieses Handeln geschieht stets unter Unsicherheitsbedingungen und wird in seinen Folgen niemals vollständig kalkulierbar sein.

³ Dieter-Jürgen Löwisch: Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungskursen (Die Erziehungswissenschaft. Einführungen in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Teildisziplinen und Hilfswissenschaften), Darmstadt 1995, 57.

Pädagogisches Handeln ist aber auch *nötig*: Als bewusstes Handeln ist menschliches Handeln an die planende, urteilende und wertende Vernunft gebunden. Selbstverantwortliches Handeln erwächst aus – sachlichen oder sittlichen – Geltungsansprüchen, die ein Fremder an den Handelnden oder dieser an sich selbst stellt. Vernunft und Sprache befähigen uns, Geltungsansprüche vernünftig zu artikulieren und nachzuvollziehen. Mit jedem Geltungsanspruch ist eine Aufforderung zum Lernen verbunden, insofern sich der Einzelne ihm gegenüber verhalten muss. Er kann ihn akzeptieren oder verwerfen, auf jeden Fall muss er ihn gedanklich einholen.

Bildung bezeichnet sowohl den Prozess der Formung und Selbstbestimmung des Menschen als auch das Ergebnis dieses Prozesses. Sie ist mehr als Wissen. Denn Bildung meint, – so hat es der Pädagoge Theodor Ballauf einmal beschrieben – „nachgedacht zu haben und nachdenklich, ja bedenkligh geworden zu sein. [...] Bildung heißt, Selbstständigkeit in diesem Denken erlangt zu haben, für diese Selbstständigkeit freigesetzt zu sein.“⁴ Das heißt nicht nur, aber auch: Bildung braucht Zeit, ist nicht mechanisch herstellbar. Bildung ohne Freiheit wäre Abriechung.

Bildung hat sich selbst zum Ziel. Sie verzwecken zu wollen, wäre zugleich ihr Ende. Bildung verhilft zur Selbstbestimmung und Selbstverständigung im Kontext von Welt. Indem der Einzelne sich die kulturelle Welt aneignet und für sein eigenes lernendes Ich erschließt, erfährt er die Bedeutung der Kulturinhalte für sein eigenes Leben und erlebt dieses zugleich beziehungsreicher; dies ist nicht zuletzt ein wichtiger Grund dafür, dass Bildung als Bereicherung und als Lebensgenuss erfahren werden kann. Der sich Bildende gewinnt dadurch ein vertieftes Verständnis seines Lebens und damit auch seiner selbst – dies allerdings nicht in einem rein individualistischen Verständnis. Denn im Prozess der Bildung erfährt der Mensch nicht nur „sich“, sondern gleichsam „uns“. Er versteht sich als zugehörig zur Spezies Mensch. Er versteht sich selbst als Natur- und Kulturmensch, partizipiert am kulturellen Gedächtnis und gewinnt dadurch Identität.⁵

⁴ Theodor Ballauf: Beiträge zu einer skeptischen Pädagogik (Kritischen Bildungslehre), in: Dieter-Jürgen Löwisch/Jörg Ruhloff/Peter Vogel (Herausgeber): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag, Sankt Augustin 1988, 99 – 108, hier: 100.

⁵ Vgl. Jörg-Dieter Gauger: Wozu Bildung gut ist und was sie braucht: Beobachtungen zur bildungspolitischen Diskussion nicht erst seit PISA, in: Josef Kraus/Heike Schmolll/Jörg-Dieter Gauger: Von TIMSS zu IGLU. Eine Nation wird vermessen (Zukunftforum Politik, 56), Sankt Augustin 2003, 109 – 144.

Bildung bezieht sich auf die wechselseitige Verwiesenseitigkeit von Subjekt und Welt: Der Mensch führt keine monadische Existenz, sondern lebt in einem ständigen Austausch mit der Welt und mit seinen Mitmenschen. Dieser Austausch zeigt sich als menschliche Handlung und als Kommunikation. Bildung bezieht sich nicht nur auf die Formung und Entfaltung der menschlichen Kräfte, also einen inneren Vorgang. Dieser Vorgang der Selbstentfaltung des Menschen drängt vielmehr nach außen, zur Veräußerlichung. Anders gesagt: Bildung ist mehr als Wissensbesitz; Bildung ist Selbstgestaltung, die zum Handeln drängt.

Die unverzichtbare Bedeutung von Bildung kann dann auch in zweifacher Perspektive entschlüsselt werden: zum einen aus Sicht des Individuums, das der Bildung um einer selbstbestimmten Lebensführung willen bedarf, zum anderen aus Sicht der Gesellschaft, die auf die schöpferische Aneignung von Kultur, von Traditionen und Kompetenzen durch ihre einzelnen Mitglieder um ihrer eigenen Kontinuität und Weiterentwicklung willen nicht verzichten kann. Beide Perspektiven können nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern bleiben wechselseitig aufeinander angewiesen. So wie substantielle persönliche Freiheit nicht ohne ihren sozialen Kontext realisiert werden kann, ist auch die Gesellschaft als Ganze auf die freie Entfaltung der Potentiale ihrer einzelnen Individuen angewiesen. Kulturelle und geistige Fähigkeiten, die nicht mehr gepflegt und nachgefragt werden, können auch kollektiv verlustig gehen.

Bildung bereitet lebenslang auf das Leben vor, indem sie gerade nicht auf das Leben vorbereitet. Das mag paradox klingen: Aber Bildung geht immer über Tradition und Konvention, über Gewohnheit und Routine hinaus. Bildung ist nicht auf einen engen Lebenskreis festgelegt, sie ist immer zugleich distanzierende Nachdenklichkeit. Johannes Rau hat es einmal so formuliert:

Aber ich glaube [...] nicht, dass sich die Funktion von Schulen und Universitäten darin erschöpfen darf, Boxenstopp für Blitzkarrieren zu sein. Selbstständig und frei denken zu lernen: darum geht es nach wie vor. Wer nicht denken gelernt hat, der kann diesen Mangel durch noch so viele Informationen nicht ersetzen, auch nicht durch modernste technische Hilfsmittel.⁶

Zur Bildung gehört zweierlei: zweckfreie Menschenbildung und Berufsbildung, Allgemeinbildung und Fachbildung, Persönlichkeitsbildung und Ausbildung. Beide Pole von Bildung – Allgemein- und Fachbildung – in ein angemessenes Verhältnis zueinander zu setzen, bleibt eine beständige Aufgabe. Doch kann

⁶ Johannes Rau: „In der Bildung vergewissern wir uns unserer selbst“, in: Derselbe: Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang. Pädoyer für eine neue Bildungsform, Weinheim/Basel 2004, 16.

letztere immer nur auf der ersteren aufbauen. Heute steht Bildung hingegen immer stärker unter dem Maßstab einer „Bildung wozu?“ – zur Stärkung des Wirtschaftsstandortes, zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit, zur Stärkung der Arbeitsmarktfähigkeit ... Doch dadurch löst Bildung sich letztlich selbst auf. Denn diese gründet sich vorgängig auf die inneren Entwicklungspotentiale des Subjekts und setzt eine kritische Distanz gegenüber äußeren Vorgaben und gesellschaftlichen Erwartungen voraus.

Der Mensch ist unhintergebar angewiesen auf die Beteiligung an Bildung. Denn erst durch Bildung wird der Mensch fähig, sich an gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen oder kulturellen Leben zu beteiligen. Wer keinen ausreichenden Zugang zu Bildung hat, wird sich auch in nahezu allen anderen Lebensbereichen schwer tun: sei es auf dem Arbeitsmarkt oder im bürgerschaftlichen Engagement, bei politischer Beteiligung oder beim Konsum, in der eigenen Erziehungspraxis oder beim eigenen Gesundheitsverhalten, bei der Bewältigung des Alltags oder bei der privaten Selbstverwirklichung.

Nicht zufällig entwickelt sich Bildung als pädagogischer Begriff mit der Neuzeit, auch wenn die Idee der Bildungsamkeit und die Bildungsaufgabe übergeschichtlich sind. „Der Bildungsbegriff konstituiert sich historisch in dem Augenblick, in dem die Kulturen sich [...] wandeln und ausdifferenzieren und nun Handlungsregeln für alle Praxen nicht einfach durch Übernahme von Handlungsnormen bestimmt werden können, sondern vom einzelnen Menschen selbständig gefunden werden müssen.“⁷

Die Beteiligung an Bildung wird immer wichtiger in einer Gesellschaft, die sich selbst als Wissensgesellschaft⁸ versteht und die sich immer weiter ausdifferenziert und spezialisiert, die sich immer mehr beschleunigt und pluralisiert. Der rein technische Umgang mit Wissen reicht zur Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen nicht aus. Der Einzelne sieht sich einer Vielzahl an Lebensentwürfen und Handlungsmustern gegenüber, unter denen er auswählen muss; er lebt zunehmend weniger in vorgegebenen Zusammenhängen, sondern muss seinen eigenen Handlungs- und Lebenskontext immer stärker selbst bestimmen. Der Mensch ist kraft der ihm aufgegebenen Freiheit ein Werk seiner selbst. Diese Freiheit anzunehmen und zu verwirklichen, fordert ihm Entschei-

⁷ Volker Ladenthin: Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: *Evangelische Theologie* 63 (2003), 237-260, hier 243 f.

⁸ Vgl. Alexander Filipovic, Axel Bernd Kunze (Herausgeber): *Wissensgesellschaft. Herausforderungen für die christliche Sozialethik* (Bamberger Theologisches Forum; 6), Münster in Westfalen 2003.

dungen ab. Dies verlangt Orientierungswissen und die Kompetenz, begründet und selbstverantwortlich Entscheidungen treffen zu können. Wer nicht die Fähigkeit erworben hat, mit Kontingenz und widersprüchlichen Rollenkonzepten, mit unterschiedlichen Identitäten und Differenzen umzugehen, über den wird sehr leicht entschieden – aber von anderen.

Bildung ist zur entscheidenden Ressource für die Verwirklichung eigener Freiheit geworden. Wenn die Lebenschancen des Einzelnen aber immer stärker vom Zugang zu Bildung abhängen, wird die Frage, wie dieser verteilt ist, immer mehr zu einer Frage sozialer Gerechtigkeit. Oder anders gesagt: Bildung ist im einundzwanzigsten Jahrhundert – in stärkerem Maße als in früheren Zeiten – zentraler Teil der Sozialen Frage.

Greifbar wird Bildung für uns allerdings erst in vielerlei Zusammensetzungen: als Bildungssystem oder Bildungsinstitution, als Bildungsträger oder Bildungsteilnehmer, als Bildungsinhalt oder Bildungskosten. Wie all diese genannten Bereiche ausgestaltet sind, bleibt Gegenstand steter politischer Auseinandersetzung. Ob dabei eine möglichst weitreichende und bestmögliche Beteiligung an Bildung für alle erreicht wird, muss sozialethisch immer wieder geprüft werden.

Heute können diese Fragen nicht mehr nur allein entlang nationaler Grenzen beantwortet werden. Gegenwärtig zeigt sich, dass sich eine Weltgesellschaft der Bildung abzeichnet: durch eine globale Bildungsemantik, beispielsweise auf Ebene der UNESCO; durch ein weltweites Bildungsmonitoring sowie damit einhergehend durch die Herausbildung grenzüberschreitender Curricula und Kompetenzkataloge oder durch die emphatische Betonung des Menschenrechts auf Bildung im globalen Kontext, zum Beispiel im Programm „Education for all“⁹ der Weltbildungskonferenz von Dakar 2000.¹⁰

2. Bildung: individuelles Freiheitsrecht und soziales Anspruchsrecht

Das Menschenrecht auf Bildung ist in erster Linie Recht und Pflicht der Person. Es gründet – wie schon deutlich geworden ist – in den Grundbedürfnissen des Menschen, der ohne ein Mindestmaß an Bildung nicht überlebensfähig ist. Bildung darf dem Menschen um seiner Würde willen nicht verweigert werden, sie kann ihm aber auch nicht abgenommen werden.

Auf der einen Seite impliziert das Recht auf Bildung eine – zumindest moralische – Verantwortung sich selbst gegenüber. Denn Bildung kann ohne ein Min-

destmaß an selbsttätiger Mitwirkung des zu Bildenden nicht gelingen. Bildung verlangt nach Eigenständigkeit, nach aktiver Rezeption und prägt einen bestimmten Lebensstil aus, demzufolge das Leben geführt, nicht einfach nur erlitten oder ertragen werden muss. Inwieweit allerdings auch eine rechtliche Verantwortung besteht, sich zu bilden, ist umstritten – nicht zuletzt, da eine solche Rechtspflicht praktisch nur schwer durchsetzbar wäre. In der Praxis steht beim Recht auf Bildung daher zumeist dessen institutionenethischer Appellcharakter im Vordergrund.

Auf der anderen Seite impliziert das Recht auf Bildung eine Verantwortung der Gesellschaft. Das Recht auf Bildung allein als negatives Freiheitsrecht zu verstehen – das heißt: allein den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung für alle zu garantieren – greift zu kurz. Damit die Freiheit des Menschen, sich zu bilden, nicht bloßes Postulat bleibt, ist das Recht auf Bildung gleichzeitig als positives Anspruchsrecht zu formulieren. Der Zugang zu Bildung ist also strukturell und materiell so abzusichern, dass auch eine reale Beteiligung an Bildung gesichert ist.

Für jüngere Kinder wird die Verantwortung für ihr Recht auf Bildung zunächst subsidiär wahrgenommen werden müssen. Im Zuge der Persönlichkeitsreifung ist es dann allerdings geboten, dass diese Verantwortung in immer größerem Umfang auf die zu bildende Person selbst übergeht – dies auch im Sinne lebensbegleitender Bildung.

Bildung zu ermöglichen und zu fördern, ist zunächst Aufgabe der Eltern und Familien sowie des Staates. Beides wird durch das Grundgesetz garantiert: zum einen in Form eines umfassenden Elternrechts, zum anderen in Form einer umfassenden staatlichen Schulaufsicht. „Denn der Staat hat die Freiheit und Verantwortlichkeit der Eltern in Bezug auf die Bildungsentscheidungen für ihre Kinder zu achten; er hat die Wahrnehmung dieser Freiheit, die zugleich eine sittliche Verpflichtung gegenüber dem Kindeswohl darstellt, zu unterstützen und gegebenenfalls einzufordern.“¹¹ Der letztgenannten Aufgabe kommt der Staat beispielsweise dann nach, wenn er in bestimmten Fällen auch den Erziehungsberechtigten gegenüber die Schulpflicht ihrer Kinder polizeilich oder rechtlich durchsetzt.

Dem Staat kommen an vornehmster Stelle zunächst zwei Aufgaben zu: eine Aufsichtspflicht und die Verantwortung, die notwendigen Rahmenbedingungen für das Handeln der verschiedenen Bildungsakteure zu setzen und abzusichern.

¹¹ Marianne Heimbach-Stiens: Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Bausteine für eine Sozialethik der Bildung, in: Dieselbe/Gerhard Krup (Herausgeber): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003, 23-43, hier: 38.

⁹ Dakar Framework for Action: Weltaktionsplan der UNESCO zur Grundbildung (2000), in: www2.unesco.org/wel/en-conf/dakframeng.stm [Abruf: 28. August 2006].

¹⁰ Vgl. Klaus Seitz, Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt am Main 2002.

Die Initiierung und Steuerung von Bildungsprozessen ist darüber hinaus umso stärker eine politische Aufgabe, für die in der Regel der Staat (also die öffentliche Hand) die Verantwortung trägt, je mehr Gemeinwohlbelange im Vordergrund stehen. Dieser Verantwortung kommt der Staat vorrangig dadurch nach, dass er ein flächendeckendes, ausreichendes und qualitativ angemessenes Angebot an Grund- und weiterführenden Schulen sowie tertiären Bildungseinrichtungen zur Verfügung stellt.

Bildung ist darüber hinaus aber auch eine zivilgesellschaftliche Aufgabe, für die eine Reihe verschiedener gesellschaftlicher Akteure Verantwortung tragen, beispielsweise die Kirchen, Verbände, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen oder Akteure der Privatwirtschaft. Dem Staat fällt eine subsidiäre Verantwortung dort zu, wo eine Bildungsaufgabe durch private Akteure nicht hinreichend oder besser gelöst werden kann.

Bildung ist auf die Bildungsbereitschaft des Individuums angewiesen und zunächst an die einzelne Person gebunden. Ein äußerst einfaches Beispiel: Ein Arbeitgeber, der in die Fortbildung einer seiner Mitarbeiter investiert, profitiert nicht zwangsläufig selbst davon, wenn der Arbeitnehmer – aus welchen Gründen auch immer – den Arbeitgeber wechseln sollte. Bildung ist allerdings auch keine Privatangelegenheit des Einzelnen, weshalb nicht zuletzt der schlechten „Individualisierung“ beruflicher Fort- und Weiterbildung kritisch zu begegnen ist.

Dem privaten Nutzen von Bildung stehen zugleich hohe externe, öffentliche Effekte gegenüber. Von einer insgesamt hohen Bildungsrate beziehungsweise von kollektiven Bildungsanstrengungen profitiert immer auch die Gesellschaft, beispielsweise durch bessere Wettbewerbsbedingungen, höhere Arbeitsproduktivität oder die Verfügbarkeit kultureller Fähigkeiten. Daher hat das Gemeinwesen als Ganzes ein Interesse daran, in die Bildung seiner einzelnen Mitglieder zu investieren. Anders gesagt: Human- ist immer auch Sozialkapital. Wie dieses Interesse allerdings konkret umgesetzt wird, bleibt Gegenstand steter politischer Aushandlung. Nach PISA haben wir einen bis heute anhaltenden Aufschwung der bildungspolitischen Debatte erlebt. Allerdings ist heute noch keineswegs zu überblicken, wie sich die Umbauten innerhalb unseres Bildungssystems, die im Zuge dieser Debatte angegangen sind, auf lange Sicht im Einzelnen auswirken werden.

3. Der Inhalt des Menschenrechts auf Bildung

Seit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 (AEMR 1948)¹² ist das Menschenrecht auf Bildung in verschiedenen Konventionen und Deklarationen der internationalen Gemeinschaft festgehalten worden. Von zentraler Bedeutung ist bis heute vor allem der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 (ICESCR 1966)¹³. Im Folgenden kann nur ein knapper, summarischer Überblick über die wesentlichen Festschreibungen zum Recht auf Bildung gegeben werden, wie sie in ausgewählten internationalen Menschenrechtsdokumenten vorliegen. Auf europäische oder lehramtliche Dokumente zum Menschenrechtsschutz muss im begrenzten Rahmen dieses Beitrags gänzlich verzichtet werden.

Die zentrale Kernforderung des Rechts auf Bildung besteht in der Gewährleistung eines auf der Elementarstufe unentgeltlichen und obligatorischen Unterrichts für alle Kinder. Darüber hinaus müssen nach Artikel 26 Absatz 1 AEMR 1948 höhere Bildungseinrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der Hochschulbildung frei verfügbar sein und allen gemäß ihren Fähigkeiten offenstehen. Spätere Dokumente differenzieren den sozialrechtlichen Gehalt des Rechts auf Bildung weiter aus: Die Staaten sollen demnach im Weiteren die Entwicklung verschiedener Formen weiterführender Schulen aktiv fördern, sie nach Möglichkeit unentgeltlich verfügbar machen und bedürftige Kinder bei der Nutzung von Bildungsmöglichkeiten materiell unterstützen.

Über die bisher angesprochene *Verfügbarkeit* („availability“) und *Zugänglichkeit* („access“) schulischer Bildungseinrichtungen hinaus müssen diese aus menschenrechtlicher Perspektive auch in den Elementen *Annehmbarkeit* („acceptability“) und *Adaptierbarkeit* („adaptability“)¹⁴ entsprechenden Qualitätsmaßstäben genügen. Das heißt konkret: Erstens müssen Form und Inhalt der Bildung, also beispielsweise die Lehrpläne und Lernmethoden, für die Lernenden und die Eltern annehmbar, kulturell angemessen, relevant und hochwertig sein. Zweitens

¹² Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948, in: Menschenrechte, Dokumente und Deklarationen (Schriftenreihe, 397), herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 4., aktualisierte und erweiterte Auflage, Bonn 2004, 54-59.

¹³ Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR) vom 19. Dezember 1966, in: Menschenrechte, Dokumente und Deklarationen, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 2. Aufl., 59-68.

¹⁴ Die vier genannten Strukturelemente wurden vom Sozialpaktausschuss herausgearbeitet, um die rechtlichen Forderungen im Hinblick auf das Menschenrecht auf Bildung besser konkretisieren zu können. Mit Bezug auf die englischen Begriffe wird auch vom „4-A-Scheme“ gesprochen. Vgl. auch Katarina Tomasevski: Human Rights Obligations in Education: The 4-A-Scheme, Nijmegen 2006.

muss die vermittelte Bildung, damit sie tatsächlich angenommen werden kann, anpassungsfähig sein sowie den vielfältigen sozialen und kulturellen Gegebenheiten als auch Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen.

Zur Sicherung des Rechts auf Bildung werden in den Menschenrechtsdokumenten ferner unter anderem folgende Maßnahmen genannt:

- Der regelmäßige Schulbesuch soll unterstützt und frühzeitigem Verlassen der Schule durch geeignete Maßnahmen vorgebeugt werden.
- Bildungs- und Berufsberatung sollen allgemein zugänglich sein.
- Menschen, die im Kindes- und Jugendalter keine Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen, sollen Bildungsmöglichkeiten im Erwachsenenalter zugänglich gemacht werden.
- Zu den Elementen einer angemessenen Bildungsinfrastruktur, die dem Recht auf Bildung gerecht wird, gehören des Weiteren der Ausbau der Lehrerbildung und der Aufbau eines Stipendienwesens.

Dass bestimmte Menschenrechtsdokumente – so zum Beispiel die Erklärung über Fortschritt und Entwicklung auf sozialem Gebiet der Generalversammlung der Vereinten Nationen von 1969¹⁵ oder der bereits erwähnte Sozialpakt von 1966 – auch den Abbau von Studiengebühren vorsahen, ist in der aktuellen Diskussion hierzulande allerdings vollkommen unbeachtet geblieben.

Menschenrechtlichen Schutz genießt auch die Wahlfreiheit der Erziehungsberechtigten. So heißt es beispielsweise in Artikel 13 Absatz 3 ICESCR 1966: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich die Freiheit der Eltern [...] zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten [...] Mindestnormen entsprechen.“

Als grundlegende Bildungsziele werden in den verschiedenen Erklärungen regelmäßig die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Förderung der Menschenwürde genannt.¹⁶ Damit wird das Recht auf Bildung vor jeder Nützlichkeitsabwägung für ökonomische oder sonstige gesellschaftliche Zwecke der Würde der Person und ihrem Recht auf freie Entfaltung zugeordnet. Zum Basismotiv der Persönlichkeitsbildung als Grundlage jeder humanen Gesellschaftsentwicklung gesellt sich ein weiteres damit korrespondierendes Bildungsziel von Anfang an hinzu: die Achtung vor den Menschenrechten und den

¹⁵ Erklärung über Fortschritt und Entwicklung auf sozialem Gebiet. Resolution 2542 (XXIV) der Generalversammlung vom 11. Dezember 1969, in: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, a. a. O., 239-251.
¹⁶ Vgl. Artikel 26 Absatz 2 AEMR 1948.

Grundfreiheiten zu stärken sowie Verständnis, Toleranz und Freundschaft über nationale, ethnische und religiöse Grenzen hinweg zu fördern.

Das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung von 1966 (CERD 1966)¹⁷ hält noch einmal das Gebot der Nichtdiskriminierung bei der Umsetzung des Rechts auf Bildung ausdrücklich fest. Dies gilt auch für das Merkmal Geschlecht.

So fordert das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau von 1979 (CEDAW 1979)¹⁸ die Sicherung gleicher Bildungsbeteiligungsrechte für Frauen in allen Bereichen der allgemeinen und der beruflichen Bildung sowie der Berufs- und Bildungsberatung mit jeweils gleichwertiger Ausstattung und Qualifikationsmöglichkeiten für beide Geschlechter, ferner geschlechtergerechte Chancengleichheit in Bezug auf Stipendien, Ausbildungsbeihilfen, Zugang zu Weiterbildungsprogrammen, insbesondere zu Alphabetisierungsprogrammen. In der Folge wird das Anliegen einer geschlechtergerechten Ausgestaltung des Rechts auf Bildung immer wieder erneut aufgegriffen. Der Weltbildungsbericht der UNESCO von 1995¹⁹ ist insgesamt der Situation der Mädchen- und Frauenbildung gewidmet. Er weist darauf hin, dass weiterhin gravierende geschlechtsspezifische Ungleichheiten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und ihrer Folgewirkungen bestehen. Festgeschrieben ist das Ziel geschlechtergerechter Bildungsbeteiligung auch im 2000 verabschiedeten Weltaktionsplan der UNESCO zur Grundbildung.

Mit diesem hat sich die Weltgemeinschaft dazu verpflichtet, bis 2015 das Recht auf Grundbildung für jedes Kind der Erde durchzusetzen. Entwicklungsexperten gehen allerdings davon aus, dass dieses Ziel angesichts der gegenwärtigen politischen Anstrengungen verfehlt werden wird. Das Menschenrecht auf Bildung ist zwar eine Verpflichtung, der die Staaten zunächst aus eigener Verpflichtung nachkommen müssen, bei deren Wahrnehmung sie nach Notwendigkeit aber auch durch die internationale Gemeinschaft subsidiär unterstützt werden müssen.

¹⁷ Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (CERD) vom 7. März 1966, in: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, a. a. O., 102-114.

¹⁸ Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) vom 18. Dezember 1979, in: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, a. a. O., 138-149.

¹⁹ Weltbildungsbericht 1995, herausgegeben von der Deutschen UNESCO-Kommission, Bonn 1996.

Im Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989 (CRC 1989)²⁰ schließlich wird besonders die soziale und politische Seite der Persönlichkeitsbildung im Sinne von Artikel 26 AEMR 1948 ausführlicher herausgearbeitet: Bildung ist demnach unter anderem Vorbereitung „auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern“²¹. Szialisches Handeln ist nach der Kinderrechtskonvention auf diese Zielsetzung verpflichtet. Zu einer menschenrechtlichen Kultur gehören aus Sicht der Kinderrechtskonvention als Bildungsziele des Weiteren „die Achtung [des Kindes] vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen“, die „Achtung vor der natürlichen Umwelt“²² und – so schon die Artikel 26 Absatz 2 AEMR 1948 und Artikel 13 Absatz 1 ICESCR 1966 – die Unterstützung der Friedensarbeit der Vereinten Nationen. Diese zuletzt genannten Ziele betreffen Aspekte, die heute vielfach unter den Stichworten globales oder interkulturelles Lernen zusammengefasst werden.

4. Der Grundgedanke des Menschenrechts auf Bildung: Beteiligung

Die Menschenrechte erfüllen – allgemein betrachtet – im Wesentlichen zwei Funktionen: Zum einen üben sie eine Schutzfunktion aus, indem sie bestimmte Rechte absichern, die dann auch politisch, sozial oder rechtlich einklagbar sind. Zum anderen besitzen die Menschenrechte Protestcharakter. Denn wenn ein Menschenrecht formuliert wird, so ist davon auszugehen, dass dieses Recht gerade noch nicht schon überall und für alle Menschen verwirklicht ist. Die Menschenrechte machen daher immer auch aufmerksam auf Unrecht, Benachteiligung oder unwürdige Lebensumstände.

Wie gezeigt wurde, ist das Menschenrecht auf Bildung im Laufe seiner Entwicklung inhaltlich immer weiter entfaltet und vielfach ausdifferenziert worden. Wollte man seinen Sinngehalt aber in einem Grundgedanken zusammenfassen, so ließe sich dies unter dem Stichwort Beteiligung tun.

²⁰ Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) vom 20. November 1989, in: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, a.a.O., 167-186.

²¹ Artikel 29 Absatz 1 CRC 1989.

²² Beide Zitate: Artikel 29 Absatz 1 CRC 1989.

Der Beteiligungsgedanke findet mit dem US-amerikanischen Wirtschaftsinventarbrief von 1987²³ erstmals an prominenter Stelle Eingang in den sozialethischen Gerechtigkeitsdiskurs. Die Zuspitzung auf den Gedanken der Beteiligungsgerechtigkeit hebt die übrigen Komponenten sozialer Gerechtigkeit, also Verteilungs-, Tausch- und Verfahrensgerechtigkeit, nicht auf, macht aber deutlich, dass umfassende soziale Gerechtigkeit nicht nur von der Verteilung materieller Güter, sondern auch vom Zugang zu immateriellen Gütern abhängt – ein Gedanke, der in der Sozialverknüpfung der deutschen Kirchen erstmals im gemeinsamen Wirtschafts- und Sozialwort von 1997 in besonderer Weise zum Tragen kommt:

In dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit drückt sich aus, daß soziale Ordnungen wandelbar und in die gemeinsame moralische Verantwortung der Menschen gelegt sind. Zur Verwirklichung von Gerechtigkeit gehört es daher, daß alle Glieder der Gemeinschaft an der Gestaltung von gerechten Beziehungen und Verhältnissen teilhaben und in der Lage sind, ihren eigenen Gemeinwohlbeitrag zu leisten. [...] Es müssen also Strukturen geschaffen werden, welche dem einzelnen die verantwortliche Teilnahme an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben erlauben. Dazu gehört neben den politischen Beteiligungsrechten Zugang zu Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten, die ein menschenwürdiges, mit der Bevölkerungsmehrheit vergleichbares Leben und eine effektive Mitarbeit am Gemeinwohl ermöglichen. Um sich beteiligen zu können und die Möglichkeit zu haben, in der öffentlichen Meinungsbildung gehört und verstanden zu werden, ist außerdem ein Bildungssystem notwendig, das neben beruflichen Fähigkeiten politisches Urteilsvermögen und die Fähigkeit zu politischem Engagement vermittelt.²⁴

²³ Vgl. Nationale Konferenz der katholischen Bischöfe der Vereinigten Staaten von Amerika: Wirtschaftliche Gerechtigkeit für alle: Die katholische Soziallehre und die amerikanische Wirtschaft, deutsche Übersetzung in: Gegen Ungleichheit in der Wirtschaft. Der Hirtenbrief der katholischen Bischöfe der USA „Wirtschaftliche Gerechtigkeit für alle“. Aus deutscher Sicht kommentiert von Friedhelm Hengsbach SJ, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 1987, Seiten 7-198, hier: Absatz 71.

²⁴ Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz (Gemeinsame Texte, 9) herausgegeben vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland und vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, ohne Ort (Hannover/Bonn) o. J. (1997), Absatz 112f.

Hier wird deutlich, dass beim Gedanken der Beteiligungsgerechtigkeit²⁵ zwei Aspekte miteinander verknüpft werden: Die Forderung nach gerechter Beteiligung ist zum einen als Verhaltens- und zum anderen als Strukturnorm zu lesen. Vom Einzelnen kann erwartet werden, dass er sich für das öffentliche Wohl engagiert. Allerdings müssen sich die sozialen Institutionen zugleich daran messen lassen, ob sie eine Beteiligung aller am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben ermöglichen.

Bildung ist das zentrale Medium für gesellschaftliche Beteiligung. Wie die Bamberger Sozialethikerin Heimbach-Stems verdeutlicht, ist damit ein subjektbetontes Verständnis von Bildung verbunden:

[Es muss] zunächst um die Klärung von Zielsetzungen und Prioritäten von Bildung gehen – zwischen Erwartungen an eine weitgehend ökonomisch funktionalisierte Bildung einerseits und dem Ruf nach Wertvermittlung andererseits. Beide Forderungen greifen auf je spezifische Weise zu kurz, solange sie nicht die eindeutige Priorität auf die Subjekte von Bildung(sprozessen) selbst legen, und zwar in dem dezidierten Sinne, sie als Verantwortungsträger für und mit ihren Fähigkeiten ernst zu nehmen einschließlich der sich daraus ergebenden Verpflichtung an Gesellschaft und Staat, Voraussetzungen zu schaffen, damit personale Fähigkeiten bestmöglich entwickelt werden können.²⁶

Das Recht auf Bildung ist damit ein zentrales Empowerment-Recht. Ziel ist es, den oder die Einzelne(n) dazu zu befähigen, dass er oder sie sich so weitgehend wie möglich eigenständig und selbstverantwortlich am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben beteiligen kann. Auch hier verschränken sich wiederum die individuelle und gesellschaftliche Seite von Bildung: Einerseits ergibt sich aus dem Gesagten die Ermächtigung der Subjekte zu einem selbstbestimmten Leben als eines der Kernziele von Bildung. Andererseits setzen Mitbestimmung, Mitwirkung und Selbstbestimmung, die für eine demokratische Gesellschaft zentral sind, gerade jene Selbständigkeit im Denken und Handeln voraus, die ohne Bildung nicht zu erreichen sein wird. Ein sozial-ethischer Umgang mit dem Thema Bildung wird beide Zugänge im Blick behalten müssen.

²⁵ Vgl. hierzu ausführlicher Axel Bernd Kunze: Parteien zwischen Affären und Verantwortung. Anforderungen an eine Verantwortungsethik politischer Parteien aus christlich-sozialethischer Perspektive (Schriften des Instituts für Christliche Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 52), Münster in Westfalen 2005, 355-367.

²⁶ Marianne Heimbach-Stems: Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung, 41.

Am Maßstab der Beteiligungsgerechtigkeit müssen sich das Bildungssystem, seine einzelnen Institutionen und Akteure sowie die Bildungspolitik immer wieder messen lassen. Dies betrifft aber auch die Kirche und ihr Bildungshandeln selbst. Zum christlichen Bildungsauftrag gehört, individuell wie gemeinschaftlich eine Kultur zu fördern, durch die der Mensch immer mehr zum Menschen wird. Daher ist das Engagement der Kirche im Bildungsbereich ein bildungsdiagnostischer Dienst gegenüber der Gesellschaft. Das heißt: Kirchliche Bildungsarbeit soll dem Einzelnen helfen, seine Persönlichkeit ganzheitlich zu entfalten und so seine Freiheit in sozialer Verantwortung zu verwirklichen.²⁷ Im Sinne der „Option für die Armen“²⁸ muss dabei ein besonderes Augenmerk auf diejenigen gerichtet sein, die aufgrund schlechter Ausgangsbedingungen von der realen Beteiligung an Bildung ausgeschlossen sind.

4.1 Beteiligung an Bildung

Die Bildungschancen sind unter den einzelnen Individuen höchst ungleich verteilt, damit aber auch die Chancen für die Verwirklichung substantieller Freiheit. Die Ursachen können beispielsweise in der eigenen persönlichen Konstitution, im familiären Kontext, in der sozialen Herkunft oder auch der vorangegangenen eigenen Bildungsbiographie zu suchen sein. Ein Bildungssystem, das sich an der Idee eines individuellen Rechts auf Bildung orientiert und das – schon aus gesunden gesellschaftlichen Eigeninteresse – alle Bildungspotentiale bestmöglich ausschöpfen will, muss bestrebt sein, Bildungsbenachteiligungen möglichst weitgehend zu kompensieren.

Allerdings sind nicht alle Ungleichheiten selbst bei bester pädagogischer Förderung zu kompensieren, beispielsweise aufgrund bestimmter psychischer oder physischer Voraussetzungen. Daher steht dem Ziel, ungleiche Ausgangsbedingungen für Bildungsbeteiligung abzubauen, die Verpflichtung zur Seite, jedem durch geeignete Institutionen und Bildungsangebote zu helfen, seine Potentiale entsprechend seiner individuellen Voraussetzungen bestmöglich entwickeln und nutzen zu können. Dies schließt begabungsgerechte Förderangebote und Instrumente zur Bildungsberatung mit ein. Nicht alle Bildungsgänge oder auch Lernwege (beispielsweise solche, die eine hohe Selbständigkeit oder Methodenkompetenz bereits voraussetzen) sind für alle Lernenden gleichermaßen geeignet.

²⁷ Vgl. hierzu auch Axel Bernd Kunze: Soziale Verantwortung zum Thema machen! Das Sozialwort der Kirchen und die kirchlich-soziale Bildungsarbeit (Akademische Abhandlungen zu den Erziehungswissenschaften), Berlin 2001.

²⁸ Vgl. Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz, Absätze 105-107.

Dies verlangt aber auch, den Lernenden Zeit zu geben, ihre Begabungspotentiale zu entfalten. Die gegenwärtige Tendenz, schulische und akademische Lernvorgänge zu beschleunigen wie zu reglementieren, widerspricht praktisch oftmals gerade den nach außen proklamierten Zielen von bildungspraktischer Flexibilisierung und Mobilität, von mehr Autonomie und Wahlfreiheit der Lernenden wie der Lehrenden.

Die bestmögliche Entfaltung der eigenen Bildungspotentiale ist jedoch nicht nur aus einer Defizitperspektive heraus zu formulieren. Sie umfasst genauso auch die Förderung bestimmter herausgehobener Begabungen – nicht auf Kosten anderer Begabungen, sondern im Sinne eines pädagogisch verantwortlichen „Förderns und Förderns“, das die Aktivierung der persönlichen Potentiale durch geeignete Problemstellungen herausfordert und zugleich mit der Fähigkeit zur sozialen Kooperation verbindet. Wo ein pädagogisch verantworteter Leistungsgedanke schwindet, greifen sehr schnell andere Selektionsmechanismen, die auf individuelle ökonomische oder soziale Ausgangsbedingungen Bezug nehmen.

Die Autonomie der Lernenden zu stärken und ihnen zu helfen, ihre substantielle Freiheit zu verwirklichen, wird ohne ein plurales und differenziertes Bildungsangebot nicht zu erreichen sein. Im Interesse eines effizienten und optimalen Ressourceneinsatzes ist ein Wettbewerb um die pädagogische Qualität der Angebote – unter Beachtung der notwendigen Kontroll- und Aufsichtspflicht des Staates – dabei durchaus wünschenswert.

Allerdings ist Bildung nicht in allem unter Marktbedingungen zu organisieren: Marktrealnahme setzt ein Mindestmaß an Macht voraus. Doch sind nicht alle Bildungsteilnehmer in der Lage, in diesem Sinne als marktfähige Subjekte zu agieren – zumal bestimmte Bildungsgüter die Einzelnen erst einmal zur verantwortlichen und selbstbestimmten Teilnahme an ökonomischen, politischen oder kulturellen Prozessen befähigen sollen.

Ferner ist Bildung in vielen Bereichen kein vollkommen symmetrisches Geschehen. Mit der Vergabe von Bildungsabschlüssen und Berechtigungen werden mitunter gewichtige Lebensentscheidungen getroffen. Die Vergabe von Bildungsabschlüssen ist – anders als manche Diskussion über den Beamtenstatus von Lehrern und Professoren suggeriert – durchaus ein Geschehen von hoher ethischer Qualität. Die Aufgabe der Leistungsbewertung verlangt von den Lehrenden ein Mindestmaß an Unabhängigkeit, das durch ein Kunden- oder Dienstleistungsverhältnis nicht angemessen garantiert werden kann.

Im Lebenslauf muss der Einzelne in den verschiedenen Phasen auch unterschiedliche Bildungsanforderungen bewältigen. Die weiteren Überlegungen orientieren sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – an dieser biographischen, keinesfalls uniformen oder immer geradlinigen Abfolge.

Besonderer Handlungsbedarf scheint für Deutschland aufgrund der PISA- und anderer Vergleichsstudien im Bereich der vorschulischen Bildung zu bestehen: in Bezug auf eine stärkere und frühzeitigere Sprachförderung sowie einen Ausbau der Elementarbildung. Vor allem zwei Problemgruppen stellen dabei eine besondere Herausforderung dar: Kinder aus armen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund.²⁹ In beiden Fällen hat Deutschland Nachholbedarf – sowohl vor allem, was die Annehmbarkeit (also Form und Inhalt) als auch die Adaptierbarkeit von Bildung für solche Kinder angeht.

Zu vermeiden sind meines Erachtens aber sowohl eine vollständige Verschränkung des Kindergartens als auch haushaltspolitisch alles andere als wünschenswerte Fehlsteuereffekte. Sinnvoll erscheint mir ein gebührenfrei zugängliches, obligatorisches letztes Kindergartenjahr, wenn dieses so gestaltet ist, dass auch tatsächlich nachhaltige Bildungseffekte erwartet werden können. Ob dies mit der bisher bestehenden Trägervielfalt erreicht werden kann, ist allerdings fraglich und wird bisher noch kaum öffentlich diskutiert; nicht allein verfassungsrechtlich, sondern auch bildungspolitisch scheint es mir wichtig, auch die Elementarbildung – in einem eng verstandenen Sinn des Wortes – dann konsequent der Schulaufsicht des Staates zu unterstellen.

Ob für das Gesagte auf der Mitarbeitersseite allerdings eine vollständige Akademisierung des Kindergartenbereiches notwendig ist, bleibt für mich nicht allein aus finanziellen Gründen fraglich. Am Rande gesagt: Die quantitative Ausweitung akademischer Qualifikationen wird in vielen Bereichen weniger zu einer qualitativen Aufwertung als faktisch vielmehr zu einer Absenkung der Akademikergehälter führen – mit unbeabsichtigten Folgewirkungen in anderen Bereichen, beispielsweise in der Familien-, Sozial-, Steuer- oder Arbeitsmarktpolitik.³⁰

Schulbildung und berufliche Erstausbildung bis zum Ende der Berufsschulpflicht müssen kostenfrei bleiben. Im Sinne einer optimalen Förderung aller Bil-

²⁹ Vgl. Mona Motakef: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung, Exklusionsrisiken und Inklusionschancen (Studie), herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, Berlin 2006, 22-32.

³⁰ Bastienne Mues/Gábor Mues: Brauchen wir wirklich noch mehr Akademiker? Warum ein Konsens in Frage gestellt werden sollte, in: Forschung und Lehre 13 (2006), 510f.

dungspotentiale scheint es mir sinnvoll, die allgemeine Schulpflicht in allen Bundesländern auf zehn Schuljahre anzuhoben. Die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildung ist in Deutschland weitgehend verwirklicht. Defizite bestehen allerdings bei Kindern mit prekären Aufenthaltsstellen, für die in einzelnen Bundesländern keine Schulpflicht oder nur ein Schulbesuchsrecht besteht.

Handlungsbedarf besteht auch im Schulsystem wiederum bei der Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung. Eine bessere Beteiligung an Bildung lässt sich nicht an der quantitativen Vermehrung bestimmter Bildungsabschlüsse festmachen. Ziel muss ein qualitativ hochwertiges, lernanregendes, differenzierbares und für den Einzelnen transparentes Angebot sein, das zum einen den unterschiedlichen Begabungen gerecht wird und zum anderen tatsächlich die Kompetenzen vermittelt, die zur erfolgreichen Bewältigung der kommenden, immer nur unter Unsicherheitsbedingungen zu prognostizierenden Bildungs- und Berufsanforderungen notwendig sind.

Das in Deutschland bestehende gegliederte Schulsystem ist, wie die Vergleichsstudien gezeigt haben, sozial selektiv; vor allem ist es trotz aller Reformversuche nicht gelungen, Sozialbarrieren nach unten real abzubauen. Aus diesem Grund wäre über eine um zwei Jahre verlängerte Grundschulzeit durchaus nachzudenken, sofern die zusätzlichen zwei Jahre tatsächlich für eine pädagogisch sinnvolle Förderung und leistungsgerechte Vorbereitung auf das weiterführende Schulsystem genutzt werden.

Handlungsbedarf im weiterführenden Schulsystem besteht vor allem an zwei Stellen, wobei die entscheidenden Probleme meines Erachtens nicht in der deutschen Tradition des gegliederten Schulsystems an sich zu suchen sind – zumal nicht übersehen werden sollte, dass auch Länder mit Gesamtschulsystemen mitunter sehr viel stärkere Selektionsmechanismen an anderer Stelle (beispielsweise beim Übergang in das tertiäre Bildungssystem) ausbilden: erstens gegenüber der faktischen Marginalisierung der Hauptschule, die dazu führt, dass inzwischen im Grunde gar nicht mehr von einem wirklich dreigliedrigen Schulsystem gesprochen werden kann; und zweitens bei der geringen Durchlässigkeit unseres Schulsystems, die in der Praxis zur schleichenden Entwertung des Gymnasiums beiträgt. Die problematische Kehrseite einer einseitigen, politisch gewollten Steigerung der Abiturienten- und Studentenzahlen zeigt sich in der bildungspolitischen Vernachlässigung der beruflichen Bildung.

Doch steht entgegen der bildungspolitischen Rhetorik zu befürchten, dass auch im tertiären Sektor durch die laufenden Hochschulreformen die Durchlässigkeit (beispielsweise zwischen Lehramts- und Fachstudiengängen) weiter einge-

schränkt werden wird. Systembedingt erzwungene frühzeitige Festlegungen auf bestimmte Bildungsgänge begünstigen in der Regel soziale Selektivität und benachteiligen insbesondere sogenannte „Spätstarter“. Dies gilt auch für die verstärkt beschworenen Elite- oder Exzellenzprogramme.

Dabei ist der Begriff „Elite“ nicht per se abzulehnen. Eine wirkliche Bildungselite kann sich aber nur in einem geistig anregenden Wettbewerb herausbilden, was voraussetzt, dass möglichst alle Begabungen gefördert werden. Doch eine möglichst frühzeitige Bewertung und Selektion von Begabungen (wobei noch zu fragen wäre: durch wen eigentlich?) läuft Gefahr, spätere Talente zu vergeuden oder durch Fehlentscheidungen auszusondern. Spielen in Auswahlprozessen Persönlichkeitsmerkmale (zum Beispiel sogenannte „soft skills“) mit einem breiten Ermessensspielraum eine zentrale Rolle, begünstigt dies in der Regel Kandidaten mit einer ähnlichen sozialen Position wie auf Seiten der Auswählenden; in der Folge führt dies nicht zu einem Wettbewerb der besten Kräfte, sondern zur Elitenreproduktion.

Der Hochschulbereich wird sich in Zukunft grundlegend verändern: zum einen durch die Umstrukturierungen der bisherigen Studiengänge im Rahmen des europäischen Bolognaprozesses; zum anderen durch Studiengebühren, welche die meisten, auf Dauer wahrscheinlich alle Bundesländer einführen werden. Übersehen wird in der aktuellen Diskussion um Studienfinanzierung allerdings, dass Hochschulbildung schon heute über eine öffentlich-private Mischfinanzierung realisiert wird. Auch wird der individuelle Nutzen akademischer Bildung in der gegenwärtigen Debatte zu lasten seiner gesamtgesellschaftlichen Bedeutung deutlich überbetont – mit welchem Interesse, darüber möchte ich an dieser Stelle nicht spekulieren.

Weder ein entsprechend gut ausgebautes Stipendiensystem noch ein für den Einzelnen in seinen Risiken kalkulierbares – und dann wohl auch vom Staat stärker als in anderen Bereichen des Finanzmarktes zu kontrollierendes – Studienkreditwesen sind derzeit in Sicht. Dadurch bleiben die in Kürze in Kraft tretenden Veränderungen im System der Studienfinanzierung unvollständig; nicht zuletzt deshalb steht meines Erachtens zu erwarten, dass sich zukünftig die soziale Selektivität im tertiären Bildungssystem weiter erhöhen wird. Überdies ist die künftige Entwicklung des Akademikerarbeitsmarktes und der dort gezahlten Gehälter momentan sowohl für die Studienkreditgeber als auch -nehmer nur mit großer Unsicherheit zu prognostizieren. Ferner werden die Wechselwirkungen von Studiengebühren auf andere Politikbereiche – beispielsweise der Familienpolitik oder der verstärkten Förderung von Existenzgrundungen – bisher kaum diskutiert. Es steht zu erwarten, dass die sozialen Kosten, die durch die verstärkte Ge-

bühnenfinanzierung des Studiums entstehen, in zunehmendem Maße von der Herkunftsfamilie ausgeglichen werden, was – von anderen Folgen an dieser Stelle einmal abgesehen – wiederum soziale Selektionsmechanismen aktiviert. Auch die Selbständigkeit der Studierenden dürfte dadurch nicht gerade gefördert werden. Doch als einer der führenden deutschen Manager vor kurzem bei einem Vortrag an der Universität Bamberg für mehr innerfamiliäre Solidarität statt staatl. institutioneller Absicherung im Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktsystem warb, regte sich kein Widerspruch.

Gleichwohl ist es richtig, über eine sinnvolle Steuerung und Verteilung der durchaus knappen Ressourcen im tertiären Bildungssystem weiter nachzudenken. Dieser Frage nicht mehr Beachtung geschenkt zu haben, muss zumindest im Nachhinein als ein strategisches Versäumnis der Studiengebührengener betrachtet werden. Ob sich mit einem Bildungsgutsheimmodell in Verbindung mit der Berechtigung zu einem gebührenfreien berufsqualifizierenden Erststudium Verbesserungen in der Hochschulfinanzierung erreichen ließen, wäre meiner Meinung nach einer Prüfung wert.

4.2 Beteiligung durch Bildung

Bisher war viel von der Ausgestaltung des Bildungssystems und seiner Institutionen die Rede. Abschließend soll der Blick noch auf ein anderes Thema gelenkt werden: die curriculare Ausgestaltung von Bildung. Denn die Menschenrechte sind nicht nur ein Thema, das sich an politische Entscheidungsträger oder Vertreter der rechtlichen Ordnung wendet. Sie sind zugleich relevante Bildungsinhalte. Denn nur jemand, der über seine Rechte zuvor aufgeklärt worden ist, wird in der Lage sein, diese auch tatsächlich einzufordern.

Heiner Bielefeldt, Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Berlin, mahnt, dass Deutschland auf dem Feld der Menschenrechtsbildung noch Nachholbedarf habe:

Etwas zugespitzt formuliert ist Deutschland, was die Menschenrechtsausbildung angeht, ein Entwicklungsland. Die Kenntnisse zu den Menschenrechten sind schlicht mangelhaft – selbst innerhalb der juristischen Zunft. [...] Menschenrechte gehören aber nicht nur verstärkt in die juristische Ausbildung, sondern auch in die Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Berufsgruppen wie Polizei und Entwicklungsdienst und nicht zuletzt in die Lehrpläne der Schulen.³¹

³¹ Heiner Bielefeldt: „Menschenrechte sind unverdient“. Ein Gespräch mit dem Rechtsphilosophen Heiner Bielefeldt, in: Herder Korrespondenz 58 (2004), 555-559, hier: 558.

Jedes Schulkind beispielsweise sollte in der Schule wenigstens einmal mit seinen eigenen Kinderrechten, wie sie in der genannten Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen formuliert sind, in Kontakt kommen. Damit die Menschenrechte auch als relevante Bildungsinhalte wahrgenommen und aufgegriffen werden, ist es notwendig, dass sie auch einen hinreichenden Platz in der Lehr- und -weiterbildung einnehmen.

Menschenrechtsbildung umfasst aber nicht nur die Kenntnis der eigenen Menschenrechte, sondern zwei weitere wichtige Lernziele: Ziel muss es gleichfalls sein, erstens auch die Menschenrechte der anderen zu kennen und für ihre Wahrung einzutreten sowie zweitens die Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anzuerkennen und handlungsleitend werden zu lassen.

Allerdings muss vor einer Verkürzung gewarnt werden: Die Menschenrechte nicht nur als relevanten Bildungsinhalt, sondern bereits als Bildungsziel zu betrachten, wäre eine unzulässige Verkürzung. Denn die Menschenrechte müssen interpretiert und unter Umständen auch weiterentwickelt werden. Dies verlangt die Kompetenz, zwischen verschiedenen Rechtsgütern abwägen sowie Form, Gehalt und Geltungsanspruch der Menschenrechte reflektieren zu können. Zudem formulieren die Menschenrechte erst einmal Grundrechte, aber als solche noch keine Grundwerte. Daher liefe eine Menschenrechtsbildung ohne gleichzeitige Werteeziehung schnell Gefahr, in eine rechtspositivistische Sackgasse zu gelangen. Das Recht hat eine entlastende Funktion, auch für die Bildungs- und Erziehungspraxis. Doch steht das Recht unter einem sittlichen Geltungsanspruch. Daher kann Menschenrechtsbildung nicht gedacht werden, ohne ein weiteres wichtiges Bildungsziel hinzuzunehmen: die Befähigung zu moralisch vernünftigem Handeln und Urteilen.³²

Werden die Menschenrechte innerhalb des Unterrichts thematisiert, so bietet dies die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass politische und soziale Rechte niemals „vom Himmel gefallen sind“, sondern immer erstritten und erkämpft werden mussten. Einen möglichen Zugang bieten die Biographien einzelner Vorkämpferinnen und Vorkämpfer für die Verwirklichung der Menschenrechte.

Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler aber auch erkennen, welche Beteiligungsmöglichkeiten sie selbst haben, um auf die Verwirklichung und Durchsetzung bestimmter Rechte einzuwirken.

³² Vergleiche Volker Ladenthin: Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft. Die Institutionalisierung der Erziehung in systematischer Perspektive (Systematische Pädagogik, 2), Würzburg 2002, 13-29.

Das Menschenrecht auf Bildung durchzusetzen, ist ein wichtiger Teil des politisch-gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses der Moderne – ein Prozess, der bis heute noch keinesfalls abgeschlossen ist und dem sich innerhalb eines Bildungssystems, das immer stärker globale Züge trägt, auch immer wieder neue Herausforderungen eröffnen. Die afrikanische Schriftstellerin Doris Lessing hat in einem Essay Eindrücke von einem ihrer Besuche in einer Londoner Schulklasse verarbeitet:

Ich versuchte zu erklären, dass Schulbildung in manchen Teilen der Welt etwas ist, nach dem die Menschen sich sehnen, um das sie kämpfen; für das Eltern auf alles verzichten; für das schon Jungen und Mädchen von fünf oder sechs Jahren vier, fünf, sechs Meilen und mehr zur Schule und nach Hause zu Fuß gehen, das alles wegen dieses großen Traumes der armen Welt, dass Bildung sie aus den Buschdörfern herausholen [könnte] [...] Aber das war den Mädchen und Jungen in London egal, das zeigten ihre Gesichter. Sie hatten nie von den großen Schlachten gehört, die Idealisten, Gewerkschaften, die Arbeiterbewegung für allgemeine Bildung ausgefochten hatten.³³

Lessings Eindrücke zeigen, wie unterschiedlich der Wert des Rechts auf Bildung weltweit wahrgenommen wird – ... und damit, so wäre zu fragen, möglicherweise auch der Stellenwert von Bildungsgerechtigkeit?

Zusammenhänge von Kinderarmut und Bildung

Elke Feustel

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Armutslagen übt den Befunden diverser Untersuchungen zur Bildungssituation in Deutschland wie der *OECD-, PISA-, IGLU-Studie* oder dem *Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung* nach einem messbar negativen Einfluss auf die unterschiedlichen Lebensbereiche der in sozial benachteiligten Verhältnissen aufwachsenden Kinder aus. „Armutsfolgen zeigen sich am deutlichsten im Schulerfolg und in der schulischen Leistung“, analysiert folgerichtig der *Zweite Deutsche Armuts- und Reichtumsbericht* gleichzeitig propagiert er:

Eine sozial gerechte Politik, die auf die Schaffung gerechter Zugangschancen zu Bildung und Arbeit setzt, muss schon für Kinder im jungen Alter optimale Bildungsmöglichkeiten unabhängig von ihrer sozialen Herkunft öffnen.¹

Schon in den ersten Lebensjahren zeigen Kinder aus Elternhäusern mit einem geringen Einkommen oder mit einem niedrigerem beruflichen Qualifikationsgrad wegen ihrer komplexen Belastungssituation statistisch signifikant vermehrt Auffälligkeiten im Sprach-, Spiel-, Lern- und Arbeitsverhalten auf. Sie besuchen zahlenmäßig seltener oder erst sehr viel näher an ihrer Einschulung als Gleichaltrige aus privilegierten Verhältnissen Kinderbetreuungseinrichtungen (deren Inanspruchnahme derzeit bis auf einzelne regionale Ausnahmen ja noch kostenpflichtig und ganz dem Elternwillen freigestellt ist, von daher eine nachvollziehbare Sparmöglichkeit für die in prekäre Lebensverhältnisse geratenen Erziehungsberechtigten darstellt) und erhalten außerhalb des jeweiligen Angebots ihrer Kindertagesstätte weitaus seltener zusätzliche Fördermaßnahmen wie Ergotherapie, Logopädie usw. Gleichzeitig unternehmen sie mit ihren Eltern aufgrund der damit verbundenen Kosten weniger kulturelle Freizeitaktivitäten wie Museumsbesuche (eine „Familienkarte“ im Niedersächsischen Landesmuseum Hannover kostet derzeit z. B. 9 €) und verfügen über weniger bildungszugängliche Indikatoren wie Bücher oder einen eigenen Computer etc.

Die Auswirkungen der vorschulisch aufgetauten Defizite unterprivilegierter Kinder treten bereits bei der Einschulung, – d. h. im bundesdeutschen Schnitt des regulären Schulbeginns im Alter von sechs Jahren – zu Tage, denn die Grundlagen für die weiteren Bildungs- und Lebenschancen werden maßgeblich inner-

³³ Doris Lessing: Warum ein schwarzer Junge ein Physikbuch klaute, in: Zeit Literatur 59

(2004), Heft 49 (November 2004), Sonderbeilage, 19-22, hier: 22.

¹ Bundesregierung (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht. Berlin 2005, S. 82 und 227.

Philosophie aktuell

Veröffentlichungen aus der Arbeit
des Forschungsinstitutes für Philosophie
Hannover

herausgegeben von

Gerhard Kruip

Band 5

LIT

Gerhard Kruip, Michael Fischer (Hg.)

GERECHTIGKEITEN

Hannoversche Zwischenrufe 2006



CM

S 1 U REC. 08

LIT

ST+IM B-3365

Inhalt

Vorwort	VII
Gerechtigkeitstheoretische Ansätze <i>Arno Anzenbacher</i>	1
Gerechtigkeit und Recht in der evangelischen Sozialethik <i>Wolfgang Vögele</i>	13
Armut in Hannover <i>Walter Lampe</i>	25
Kinderarmut in Deutschland <i>Hans-Jürgen Marcus</i>	33
Verteilung, Teilhabe, Beteiligung – und die aktuelle Sozialstaatsdiskussion <i>Bernhard Emonds</i>	39
Beteiligung durch Bildung – Bildung durch Beteiligung <i>Axel Bernd Kunze</i>	49
Zusammenhänge von Kinderarmut und Bildung <i>Elke Feustel</i>	71
Unterschieden gerecht werden, ohne Unterschiede zu machen Die Bürgergesellschaft unter Vielfaltsbedingungen <i>Peter Steinacker</i>	85
Generationengerechtigkeit Zur Grammatik eines notwendigen, aber vagen Konzepts <i>Mathias Möhring-Hesse</i>	97
Soziale Gerechtigkeit und Gesundheitswesen <i>Ruth Schimmeljüng-Schütte</i>	119
Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern Im Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Differenz <i>Sigrid Höfner</i>	131
Geschlechtergerechtigkeit Arbeits- und Familienstrukturen auf dem Prüfstand <i>Christa Schnabl</i>	139
Perspektiven eines entwicklungsgerechten Weithandels <i>Johannes Wallacher</i>	153
Herausgeber, Autorinnen und Autoren	165

Umschlagbild: Ambrogio Lorenzetti (* ~ 1300 † ~ 1348), Allegorie der Guten Regierung, Siena, Pal. Pubblico, Sala dei Nove (Ausschnitt)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8258-0121-2

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2007

Auslieferung/Verlagskontakt:

Fresenstr. 2 48159 Münster

Tel. +49 (0)251-620320 Fax +49 (0)251-231972

e-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>