

Heimbach-Steins, Marianne

Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland

Heimbach-Steins, Marianne [Hrsg.]; Kruip, Gerhard [Hrsg.]; Kunze, Axel Bernd [Hrsg.]: Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen - Reflexionen - Perspektiven. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag 2007, S. 11-47. - (Forum Bildungsethik)

urn:nbn:de:0111-opus-21564

Erstveröffentlichung bei:



Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij, Axel Bernd Kunze (Hg.)

Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland

Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven

Inhalt

Vorwort	5
I. Das Menschenrecht auf Bildung: ein Forschungsprojekt	9
Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland <i>Marianne Heimbach-Steins</i>	11
Grundlegung und Kriterien des Menschenrechts auf Bildung <i>Katja Neuhoff</i>	48
II. Diagnosen	67
Das Recht auf Bildung in Deutschland <i>Vernor Muñoz</i>	69
Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung <i>Mona Motakef</i>	97
Bildungssegregation - Gibt es das? <i>Werner Schönicg</i>	115
Bildungschancen und -probleme für Migranten und Migrantinnen in Nürnberg <i>Hans Hesselmann</i>	146
Konfliktfelder bei der Gewährung des Rechts auf Bildung für Kinder ohne Aufenthaltsrecht und Duldung <i>Ute Koch</i>	155

III. Reflexionen	175
Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen <i>Axel Bernd Kunze</i>	177
Historische und positiv-rechtliche Aspekte des Menschenrechts auf Bildung <i>Heiner Bielefeldt</i>	198
IV. Perspektiven	203
Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland <i>Katja Neuhoff und Gerhard Kruip</i>	205
Autoren und Autorinnen	221

Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland

MARIANNE HEIMBACH-STEINS

Ziel dieses Beitrags ist es, zentrale gesellschaftliche und wissenschaftliche Kontexte zu skizzieren, in denen die sozialetische Reflexion des Menschenrechts auf Bildung verortet ist. Damit wird der Reflexionshorizont ausgeleuchtet, aus dem heraus die Forschungsfragen entwickelt wurden, die das Forschungsprojekt zum Menschenrecht auf Bildung anleiten, aus dem die vorliegende Publikation hervorgegangen ist.¹

Im *ersten Teil* der Ausführungen geht es darum, einen Einblick in das inzwischen mit nahezu inflationär zahlreichen Beiträgen unterschiedlichster Provenienz besetzte Forum öffentlicher Diskussionen zu Bildung, Bildungsgerechtigkeit und Bildungspolitik zu gewinnen. Die Darstellung wird allerdings bewusst auf eine „Momentaufnahme“ begrenzt, in der wenige aktuelle, in der Öffentlichkeit stark wahrgenommene und kommentierte sowie – aus unserer Sicht – für die Dynamik und für bestimmte Tendenzen der öffentlichen Diskussion symptomatische Beiträge fokussiert werden (Muñoz 2007; Aktionsrat Bildung 2007). Es sei von vornherein vermerkt, dass damit bewusst eine fragmentarische und positionelle Auswahl getroffen wird, die nicht beansprucht, einen umfassenden und insgesamt repräsentativen Überblick über die gesellschaftlich-politischen Diskussionszusammenhänge zum Thema Bildung zu

¹ Wertvolle Anregungen verdanke ich den Diskussionen in der Arbeitsgruppe des Forschungsprojekts, insbesondere Gerhard Kruij und Axel Bernd Kunze, die den Beitrag gegengelesen und kritisch kommentiert haben.

geben, jedoch bestimmte, starke Tendenzen der öffentlichen Debatte aufgreift, mit denen sich das Forschungsprojekt zum Menschenrecht auf Bildung auseinandersetzt und denen gegenüber es eigene Akzente geltend macht. Zum Spektrum relevanter gesellschaftlicher Meinungsäußerungen gehören auch die christlichen Kirchen, die sich in den vergangenen Jahren verstärkt mit den sozialpolitisch und sozialetisch brisanten Facetten des Themas Bildung auseinandergesetzt haben. Die in diesen Kontexten erarbeiteten Impulse und Positionsbestimmungen spiegeln die gesteigerte Aufmerksamkeit, die das Thema Bildung in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit erfahren hat; sie sind Teil des größeren gesellschaftlichen Diskussionszusammenhangs, bleiben auf diesen und auf die Wege politischer Entscheidungsfindung über Bildungsstrategien bezogen und versuchen, kritisch begleitend Impulse in die öffentliche Debatte einzuspeisen. Für die Erarbeitung einer Sozialethik der Bildung im Rahmen der christlichen Sozialethik als Teil der Theologie ist dies ein wichtiger Bezugshorizont; denn zwischen christlich-sozialethischer und praktisch-diakonischer Befassung mit sowie kirchlich-offiziellen Stellungnahmen zu den gesellschaftlichen Fragen um Bildungsgerechtigkeit lassen sich wechselseitige Wirkungszusammenhänge identifizieren. Deshalb wird dieses Feld eigens ausgeleuchtet. Wenn der Hauptakzent dabei auf Positionsbestimmungen der katholischen Kirche in Deutschland liegt, so deshalb, weil für das Forschungsprojekt unmittelbar relevante Kommunikationszusammenhänge zwischen katholischen Organisationen und christlicher Sozialethik im Rahmen katholisch-theologischer Fakultäten bestehen. Vor diesem Hintergrund können im *zweiten Teil* Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Bildungsdiskurses innerhalb der christlichen Sozialethik skizziert werden. Entscheidende Weichenstellungen für diesen Diskurs ergeben sich aus der neueren Debatte um (soziale) Gerechtigkeit, deren Grundzüge daher knapp und elementarisierend rekonstruiert werden. In diesen Rahmen kann dann das sozialetische Forschungsprojekt zum Menschenrecht auf Bildung in seiner Genese, mit seiner Grundausrichtung und seinen zentralen Zielen eingezeichnet werden (für die Präsentation der Teilprojekte und ihrer Zuordnung im Detail kann auf den nachfolgenden Beitrag von Katja Neuhoff verwiesen werden).

1 Gesellschaftliche Kontextualisierung des sozialetischen Diskurses um Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Für die Genese und das Bezugsgeflecht des in dieser Veröffentlichung reflektierten Forschungsprojekts zum Menschenrecht auf Bildung sind verschiedene gesell-

schaftliche Diskussionszusammenhänge wichtig geworden, die in diesem ersten Teil des Beitrags thematisiert werden: Nach einigen allgemeinen Beobachtungen (1.1) werden aus dem weiten Feld öffentlicher Äußerungen zunächst zwei aktuelle Stimmen herausgegriffen: Zum einen werde ich auf den im März 2007 vorgelegten Bericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Prof. Dr. Vernor Muñoz, zur Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung in Deutschland Bezug nehmen² (1.2); zum anderen werde ich das „Jahresgutachten 2007“ des von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW) initiierten und finanzierten Aktionsrates Bildung zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“, das ebenfalls im März 2007 erschienen ist und die öffentliche Diskussion beschäftigt hat, unter dem Gesichtspunkt der diesem Text zugrunde liegenden normativen Idee von Bildungsgerechtigkeit analysieren³ (1.3). Anschließend wird das Augenmerk auf einen für uns als christliche Sozialethiker/innen speziell relevanten Adressatenkreis gerichtet: auf das Feld kirchlicher und kirchennaher Akteure, die in den letzten Jahren verschiedene einschlägige Stellungnahmen veröffentlicht haben; aus den entsprechenden Kommunikationszusammenhängen ergeben sich immer wieder Impulse zur Aufnahme beziehungsweise Intensivierung von Forschungsgegenständen (1.4).

1.1 Beobachtungen zur öffentlichen Bildungsdebatte anhand ausgewählter Beiträge

Die öffentliche Bildungsdiskussion und die Bildungsforschung insgesamt haben in den Jahren seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie gewaltigen Auftrieb erhalten. Ausgelöst durch alarmierende Befunde dieser und weiterer Vergleichsstudien auf OECD-Ebene hat das Thema Bildung in einem politischen Klima, das sehr stark von Aspekten des internationalen Wettbewerbs, der ökonomischen Konkurrenz und des Interesses an Beschleunigung europäischer Vereinheitlichungsprozesse geprägt war und ist, in kurzer Zeit jene ungeahnte Konjunktur erfahren, die heute gerne mit dem Etikett „Megathema“ belegt wird. Dieser Aufschwung für das Bildungsthema profitiert also vor allem von bestimmten Defizitanalysen, die zu Recht erheblichen bildungspolitischen Handlungs- und Reformbedarf indizieren, das deutsche Bildungswesen aber insgesamt und pauschal schlechter erscheinen lassen, als es wahrscheinlich ist, weil bestimmte – nicht zu bestreitende –

2 Im Folgenden beziehe ich mich auf den offiziellen Bericht des Sonderberichterstatters, nicht auf den Beitrag, den Vernor Muñoz dankenswerterweise für diesen Band verfasst hat und der nahe liegender Weise inhaltlich sehr eng an dem Bericht orientiert ist.

3 Auch hier geht es also nicht um eine Gesamtanalyse oder -kritik, sondern um den Ansatz einer Klärung des Verhältnisses von empirischen Analysen und normativen Prämissen im oben angesprochenen Sinne.

Schwachstellen und Dysfunktionalitäten des Systems in grelles Licht gerückt werden, während gleichwohl vorhandene Stärken darüber nahezu in Vergessenheit geraten beziehungsweise unter der Hand sogar schlecht geredet werden. Die derzeit mit erheblichen öffentlichen und privatwirtschaftlichen Geldern geförderte, teilweise auch von Wirtschaftsverbänden selbst betriebene empirische Bildungsforschung liefert immer wieder neue Katastrophenszenarien und nährt den Anschein eines nationalen Notstands. Auch einige der in jüngster Zeit veröffentlichten Analysen verstärken diesen Trend, der insofern einen sehr ernst zu nehmenden Kontext auch für ein jedes Forschungsprojekt zur normativen Bildungsforschung repräsentiert. Hierauf ist – anhand exemplarisch ausgewählter Bezugstexte – eine kritische Sicht zu entwickeln. Keineswegs sollen die tatsächlich vorhandenen Probleme, insbesondere die gravierenden Beteiligungsprobleme, im deutschen Bildungssystem verharmlost werden; dennoch erscheint es notwendig, Differenzierungen anzumahnen und die Forschungsinstrumente, mit denen die derzeit viel beachteten Defizitanalysen erarbeitet werden, selbst noch einmal auf ihre Aussagekraft und auf die Grenzen dessen, was mit ihrer Hilfe erkannt werden kann, zu befragen. Verbunden damit stellt sich die Frage nach Erkenntnisinteressen, mit denen entsprechende Forschungen betrieben, sowie nach den politischen oder ökonomischen Interessen, aufgrund deren einschlägige Studien in Auftrag gegeben, finanziert und rezipiert werden. Diese Fragen können dann auch zur Identifizierung eventueller blinder Flecken oder zu schwach ausgeleuchteter Regionen und Segmente der Bildungsproblematik führen und möglicherweise dazu beitragen, komplementäre Aspekte in die Diskussion einzubringen, Einseitigkeiten und Ungleichgewichte bewusst zu machen und – wenigstens ansatzweise – auszugleichen.⁴

Die Beobachtung der öffentlichen Debatte nährt den Eindruck, dass aktuelle Stellungnahmen, Gutachten und Studien sehr weitgehend durch die Ergebnisse der PISA-Studien und weiterer internationaler Vergleichsuntersuchungen (PIRLS/IGLU; TIMSS) formatiert sind; in begrenztem Umfang werden bisweilen, so z. B. im Muñoz-Bericht, eigene Beobachtungen in die Urteilsbildung einbezogen. Die Wirkmacht der PISA-Studien sowie der anderen OECD-Vergleichsstudien ist insofern immens – für die öffentliche Diskussion, die politischen Entscheidungen zur Reform des Bildungswesens und für die wissenschaftspolitischen Weichenstel-

4 Es ist zudem davon auszugehen, dass die Meinungs- und Urteilsbildung auch davon mitgeprägt ist, dass jede/r, der aus welcher fachlichen Perspektive auch immer wissenschaftlich über Bildung reflektiert oder politisch zu Fragen der Bildung Stellung bezieht, auch selbst aufgrund unterschiedlicher Rollen (als Schüler/in, Eltern, Lehrer, Bildungsfunktionär) über – positive und/oder negative – Erfahrungen in und mit Bildungsprozessen verfügt, die in der eigenen Urteilsbildung (beziehungsweise aufgrund vorab wirksamer „Vorurteilsbildungen“) kaum völlig ausgeblendet werden können.

lungen in der Bildungsforschung und ihrer Subventionierung. Nicht nur hinsichtlich ihrer Ergebnisse, sondern auch hinsichtlich der zugrunde liegenden Konzeption von Bildung, der Fragestellungen an und Perspektiven auf die Situation der Bildung und des Bildungssystems in Deutschland kommt diesen Studien de facto die Funktion eines normativen Leitfadens zu (dieser Eindruck bestätigt sich auch in den im Folgenden zu analysierenden Debattenbeiträgen); das heißt aber auch, dass der Frage nach Prämissen z. B. hinsichtlich des Menschenbildes oder des Bildungsverständnisses, nach erkenntnisleitenden Interessen und nach Grenzen der Aussagekraft dieser Studien in der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte mehr als bisher nachgegangen werden müsste, um nicht unversehens der Gefahr einer methodisch höchst fragwürdigen Vermischung von empirischer und normativer Ebene zu erliegen.

Ohne dieses Desiderat hier umfassend einlösen zu können, werden deshalb im Folgenden ausgewählte aktuelle Beiträge zur Bildungsdebatte vor allem nach den darin implizit oder explizit wirksamen *normativen Weichenstellungen* bezüglich des Bildungsverständnisses und des Zusammenhangs von Bildung, Bildungsbeteiligung und Gerechtigkeit gefragt. Insofern das damit markierte Erkenntnisinteresse vermutlich nicht identisch ist mit jenem, das die Verfasser der analysierten Studien angeleitet hat, möglicherweise zu diesem sogar in einer deutlichen Spannung steht, werden die Bezugstexte gewissermaßen „gegen den Strich“ gelesen.

1.2 Das Menschenrecht auf Bildung – Prüfkriterium der Bildungspolitik: Zum Deutschlandbericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen

Am 24. März 2007 wurde der Deutschlandbericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen, Prof. Dr. Vernor Muñoz, als Addendum zum Bericht über die Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006 an die Generalversammlung der Vereinten Nationen vor dem Rat für Menschenrechte in Genf vorgestellt. Während bei der Präsentation vor dem Rat für Menschenrechte der Deutschlandbericht tatsächlich nur als „Addendum“ vorkam und keine besondere Aufmerksamkeit erfahren hat⁵, fand der Bericht – beziehungsweise präziser: bestimmte Diagnosen des Berichts – insbesondere aufgrund der kritischen Einschätzung des deutschen Bildungssystems ein lebhaftes Echo in den Medien wie in der Politik (vgl. auch den Diskussionsband Prengel/Overwien

5 Mündliche Auskunft von Dr. Heiner Bielefeldt, der als Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte an der Sitzung des Rates für Menschenrechte teilgenommen hat.

2007). Die Leitperspektive des Berichts ergibt sich aus dem Mandat des UN-Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung.⁶

Sein Auftrag ist es, die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung in Deutschland zu evaluieren. Als Maßstab dafür sind die internationalen Verpflichtungen heranzuziehen, die die Bundesrepublik Deutschland aufgrund der von ihr ratifizierten völkerrechtlich bindenden Verträge zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung eingegangen ist (vgl. Muñoz 2007, Abschnitt 1.A). Auf der Basis der relevanten Pakte und Konventionen besteht für Deutschland – wie für alle Unterzeichnerstaaten – die Pflicht, die Menschenrechte im Allgemeinen und hier speziell das Menschenrecht auf Bildung zu achten, zu schützen und umzusetzen (to respect, to protect, to fulfil). Im Rahmen verschiedener internationaler Konferenzen ist die Bundesrepublik Deutschland darüber hinaus weitere Verpflichtungen hinsichtlich der Verwirklichung bestimmter Bildungsziele, die ihrerseits aus der Interpretation und Entfaltung des Menschenrechts auf Bildung resultieren, eingegangen (vgl. dazu auch die Beiträge von Muñoz und von Motakef in diesem Band).

Die Perspektive der Berichterstattung ist aufgrund dieses Mandats eine institutionelle: Das Menschenrecht auf Bildung als ein Individualrecht muss durch rechtliche Garantien geschützt und durch die Bereitstellung einer geeigneten Bildungsinfrastruktur zur Umsetzung des Rechtsanspruchs seitens des Staates geachtet, geschützt und verwirklicht werden. Dementsprechend ist das Ziel eine Evaluierung der tatsächlichen Beteiligungsmöglichkeiten und der Effektivität von Bildungspolitik als „Ermöglichungspolitik“ im Sinne der tatsächlichen Wahrnehmung des Menschenrechts auf Bildung – z. B. durch Verwirklichung des obligatorischen Schulbesuchs für wirklich alle Kinder im schulpflichtigen Alter, durch frühe Sprachförderung, durch Absenkung von Schwellen zwischen verschiedenen Bildungsstufen und -wegen. Die komplexe Frage nach dem Adressatenkreis, der Reichweite und dem Gewährleistungsumfang des Menschenrechts auf Bildung wird in dem Bericht nicht eigens problematisiert; die Grenze zwischen dem, was aufgrund völkerrechtlich bindender Verträge für die deutsche Bildungspolitik verpflichtende Vorgabe ist, und – aus der Sicht des Sonderberichterstatters – wünschenswert, aber nicht schlechthin menschenrechtlich bindenden bildungspolitischen Maßnahmen ist nicht immer ganz klar.

6 Das Amt des UN-Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung wurde im Jahr 1998 geschaffen und während der ersten beiden dreijährigen Amtsperioden von Katerina Tomasevski ausgeübt; vgl. die Veröffentlichungen Tomasevski 2003 und Tomasevski 2006. Im Jahr 2004 wurde das Mandat wiederum erneuert und Vernor Muñoz übertragen; vgl. seine Erläuterungen zum Mandat in der Einleitung seines Beitrags in diesem Band.

Amt und Mandat des Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung erfordern eine besondere Aufmerksamkeit auf die Defizite hinsichtlich der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung; dies legt eine gewisse „Hermeneutik des Verdachts“ gegenüber den zu analysierenden nationalen Bildungswirklichkeiten nahe. Dementsprechend werden vor allem solche Aspekte und Zonen des Bildungswesens beleuchtet, in denen Beteiligungsprobleme und damit eine mangelnde Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung vermutet werden. Zugleich spiegelt dies die Ausgangslage, welche durch die PISA-Studien geschaffen worden ist, nach deren Parametern und Vergleichsszenarien das Bildungssystem in Deutschland in vieler Hinsicht erschreckend schlecht abschneidet; so werden z. B. die durch die PISA-Studien beleuchteten Disparitäten in der Bildungsbeteiligung in dem Bericht erneut hervorgehoben. Insgesamt ist der Bericht von einer Defizitorientierung gekennzeichnet; er stellt nicht die Stärken, sondern die Schwächen des Systems heraus, und zwar vor allem bezüglich der mangelnden Realisierung von Bildungsbeteiligung für bestimmte Gruppen der Bevölkerung. Das ist, wenn es um eine Hebung der menschenrechtlichen Qualität des Bildungssystems geht, nicht nur eine legitime, sondern eine notwendige Sicht – Defizite und daraus resultierende Desiderate müssen deutlich benannt werden. Allerdings provozieren manche Urteile doch insofern kritische Rückfragen, als die Kriterien, nach denen sie zustande gekommen sind, für die Rezipienten des Berichts nicht hinreichend transparent werden, und weil die Grundlage, auf der bestimmte Ergebnisse gewonnen werden, nur ein eingeschränktes Bild des Bildungssystems und der Bildungswirklichkeit in Deutschland ansichtig machen konnte: Der Bericht gibt *exemplarische* Einblicke in die Bildungswirklichkeit in Deutschland und die darin zu identifizierenden Defizite hinsichtlich der Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung, aber er bietet keine umfassende systematische Analyse des deutschen Bildungssystems. Als Datenbasis, auf die der Bericht gegründet ist, sind vor allem die PISA-Studien sowie weitere (PIRLS/IGLU; TIMSS) zu nennen. Eigene Einsichten hat der Sonderberichterstatter während einer gut einwöchigen Inspektionsreise (vom 13. bis 21. Februar 2006) gewonnen, bei der er mehrere Bundesländer und in diesen bestimmte Bildungseinrichtungen besucht sowie mit Repräsentanten der Bildungspolitik, verschiedener Bildungsinstitutionen und Behörden gesprochen hat. Dabei konnte er konkrete, aber selbstredend nur selektive und punktuelle Eindrücke gewinnen.⁷ Diese Gesichtspunkte sind bei der

7 Aus dem Bericht geht nicht hervor, nach welchen Kriterien und von wem z. B. die besuchten Schulen und anderen Bildungseinrichtungen ausgewählt worden sind. So lässt sich nicht vermeiden, dass die Auswahl als zufällig erscheint; z. B. lässt die rühmende Hervorhebung eines bestimmten Schulprojekts für Romakinder in Köln (das einzige konkrete Projekt, das ausdrücklich und namentlich in dem Bericht positiv hervorgehoben wird) die Frage aufkommen, weshalb allein dieses und nicht auch andere vorbildliche Schulprojekte ausgezeichnet werden.

Lektüre zu berücksichtigen, um nicht unweigerlich einmal mehr ein verzerrtes Bild zu evozieren.

Vier Aspekte werden nach Ausweis der Einführung zum Bericht (vgl. Muñoz 2007, Nr. 3) besonders verfolgt:

1. Auswirkungen des föderalen politischen Systems sowie der Vereinigung der beiden deutschen Staaten auf eine kohärente und einheitliche Bildungspolitik werden angefragt; ausdrücklich soll dies „im Kontext der europäischen Integration und der Globalisierung“ geschehen, wobei allerdings beide Kontexte auch im Verlauf des Berichts nicht weiter präzisiert werden; offensichtlich werden entsprechende Szenarien aus den OECD-Vergleichsstudien ohne Weiteres übernommen und in Bezug auf bestimmte quantitative Parameter – für Deutschland in der Regel ungünstige – OECD-Vergleichskonstellationen aufgerufen.⁸
2. Bisherige Ansätze zur Reform des Bildungssystems, die in Folge der Ergebnisse der PISA-Studien eingeleitet wurden, werden festgestellt und kritisch beleuchtet; hier wird insbesondere Kritik an der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern sowie an der auf Länderebene stark bürokratisierten und zentralisierten Bildungsverantwortung geübt, welche auf Kosten der Schulautonomie gehe.
3. Die Struktur des Bildungssystems wird kritisch analysiert, vor allem in Bezug auf die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems, deren Ursachen der Sonderberichterstatter – in weitgehender Übereinstimmung mit den PISA-Studien – in der noch unzureichenden frühkindlichen Förderung, im mangelhaften Ausbau von Ganztagsangeboten und vor allem im gegliederten Schulwesen sieht. Speziell herausgearbeitet werden exkludierende Wirkungen für bestimmte Gruppen, namentlich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und für Kinder mit Behinderung. Die Bedeutung von Bildung als zentrales Medium der gesellschaftlichen Integration / Desintegration von Menschen mit Migrationshintergrund und die daraus folgende Notwendigkeit, Bildungsbeteiligung als Rechtsanspruch auch in der besonders prekären Situation von Kindern und Jugendlichen mit unsicherem Aufenthaltsstatus beziehungsweise in der Illegalität zu garantieren, wird

⁸ Eine Präzisierung dieses Kontextbezugs könnte insofern wichtig sein, als zu vermuten ist, dass aus der Tatsache der Einbindung der deutschen Bildungswirklichkeit in europäische und globale Bezüge normative Erwartungen an Bildungsreformen gefolgert werden; entsprechende Erwartungen können – über die spezifischen Implikationen des Föderalismus hinaus – ökonomisch, politisch, kulturell konnotiert sein; je nachdem, welche Aspekte stark gemacht werden, ergeben sich daraus unterschiedliche Folgerungen für das Bildungssystem, für Bildungsstandards und Qualitätsmaßstäbe. Diese Frage wäre daher im Anschluss an den Bericht und die empirischen Quellen, aus denen er schöpft, weiter zu verfolgen.

besonders hervorgehoben. Hier wird auf einen Widerspruch zwischen dem Zuwanderungsgesetz einerseits, dem Recht auf Bildung und der allgemeinen Schulpflicht (als staatlichem Instrument zur Durchsetzung des Bildungsrechts des Kindes) hingewiesen und die Problematik beleuchtet, dass in einigen Bundesländern das Recht auf Bildung für Kinder dieser Gruppe nicht gesichert ist, weil diese von der Schulpflicht ausgenommen sind und ihnen nur ein – bedingtes – Schulrecht zugesprochen wird (vgl. Muñoz 2007, Nr. 69).⁹ Obwohl die Defizite in der Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung für Migranten in der Tat erheblich sind, wurde gerade dieser Aspekt in der öffentlichen Rezeption des Berichts bisher nur am Rande aufgenommen. Ähnliches gilt für die Defizitanzeigen in Bezug auf die Bildungsbeteiligung von Menschen mit Behinderung. Gerade in diesen Teilen wird die normative Perspektive des Berichts, das Menschenrecht auf Bildung als Beteiligungs- beziehungsweise Empowermentrecht für wirklich alle Kinder und Jugendlichen geltend zu machen, besonders deutlich.¹⁰

4. Gefordert wird schließlich ein „Paradigmenwechsel bei der Migration in Verbindung mit demographischen Veränderungen und sozio-ökonomischen Faktoren“. Interessant ist, dass in diesem Punkt, anders als in dem zuvor genannten Spezialproblem der Bildungsbeteiligung von sogenannten Illegalen und Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus (zu den spezifischen Problemen der Bildungsbeteiligung von Kindern dieser Bevölkerungsgruppe vgl. den Beitrag von Koch in diesem Band), die Argumentationsweise von einem menschenrechtlichen zu einem nutzenorientierten Argument wechselt: Zur abschließenden Begründung, weshalb Deutschland die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern müsse, greift der Sonderberichtersteller nicht auf deren individuelles Menschenrecht auf Bildung zurück, sondern auf politische und wirtschaftliche Opportunitäten angesichts der erwartbaren demographischen Entwicklung in Deutschland (vgl. Muñoz 2007, Nr. 74).

Als Fazit kann festgehalten werden: Der Bericht gibt exemplarische Einblicke in das deutsche Bildungssystem. Er benennt Mängel hinsichtlich der Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung, die vor allem in der starken sozialen Selektivität

9 In Spannung zu diesem sehr berechtigten Postulat steht die Forderung, staatliche Bildungsverantwortung dürfe nicht dazu führen, dass die Möglichkeit von Homeschooling als Alternative zum obligatorischen Schulbesuch für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter ausgeschlossen werde (vgl. Muñoz 2007, Nr. 62); zudem erscheint das Thema – bezogen auf die deutsche Bildungsrealität – als eher randständig und dürfte nicht zwingend aus dem Menschenrecht auf Bildung zu folgern sein.

10 Erstaunlich ist, dass der Bericht nicht systematisch auf das im General Comment zum Menschenrecht auf Bildung verankerte „4A-Scheme“ zurückgreift (vgl. Tomasevski 2006).

des Systems begründet gesehen werden. Einschlägige Problemanzeigen aus den PISA-Studien werden aufgegriffen und zum Teil durch eigene Erkundungen des Sonderberichterstatters während seiner Deutschlandreise im Februar 2006 unterlegt. Besonderes Augenmerk wird auf die Zielgruppen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einerseits und mit einer Behinderung andererseits gerichtet; dadurch wird ein gewisser Nachdruck auf rechtliche und politische Initiativen und Aktivitäten zur Verbesserung der Beteiligungsrechte dieser Gruppen gelegt.

Über Bildung, Bildungsbeteiligung und Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung wird in dem Bericht vor allem insoweit gehandelt, als es die verschiedenen Formen und Stufen der Institution Schule, die in Deutschland überwiegend in öffentlicher (staatlicher) Verantwortung liegt, betrifft. Im Wege von Ländervergleichsszenarien, für die der Sonderberichterstatter auf die verschiedenen OECD-Studien zurückgreifen kann, wird zwar eine Erweiterung der Schule „nach vorne“ im Sinne vorschulischer Erziehungs- und Bildungsangebote stark gemacht und der Charakter des Kindergartens als Bildungseinrichtung propagiert (was die in der deutschen Bildungspolitik derzeit diskutierte Tendenz zur Einführung eines letzten obligatorischen Kindergartenjahrs verstärken dürfte). Der Akzent der Evaluierung liegt auf Strukturen, über die Beteiligung reguliert wird, weniger auf Fragen der Bildungsqualität, der Ziele und Inhalte; letztere Aspekte kommen insofern zur Sprache, als bestimmte Anforderungen an die Lehrerbildung – Stärkung der pädagogischen Komponente, Menschenrechtsorientierung – formuliert werden. Insofern liegt dem Bericht ein eingegrenzter Bildungsbegriff zugrunde.

Zugleich wird Beteiligung als normatives Kriterium sehr deutlich unterstrichen. Denn Maßstab der Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit ist – das liegt in der Konsequenz des Mandats, mit dem der Sonderberichterstatter ausgestattet ist – das Menschenrecht auf Bildung als ein Individualrecht, dem zufolge zuallererst die Beteiligung aller Kinder und Jugendlichen an grundlegenden Bildungsangeboten zu garantieren ist. Bildungsgerechtigkeit wird damit im Sinne des Berichts in der Spannung von Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit zu konzipieren sein, den Staat aufgrund der eingegangenen völkerrechtlichen Verpflichtungen als Verantwortungsträger behaften und darüber hinaus nach den Rahmenbedingungen fragen, in denen weitere Akteure im Raum der Gesellschaft Bildungsverantwortung übernehmen können und sollen.

Die Frage nach den Grenzen der Reichweite beziehungsweise des Adressatenkreises, für den das Recht auf Bildung aufgrund der staatlichen Verpflichtungen bindend zu realisieren ist, wird im Bericht nicht eigens thematisiert. Hier stellen sich auch für die deutsche Bildungswirklichkeit Probleme, die nicht – durch die

nahe liegende und auch im Muñozbericht dominante – Fokussierung auf den institutionellen Bereich der Schule – ausgeblendet bleiben dürfen: z. B. bezogen auf die Bildungsbeteiligungsrechte erwachsener Analphabeten oder auf die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens, die sich für alle Gesellschaftsmitglieder stellt, aber besonders für jene, die aufgrund welcher Umstände auch immer in der biographischen Phase des obligatorischen Schulbesuchs Bildungsbenachteiligungen erfahren haben.

1.3 „Bildungsgerechtigkeit“ nach Maßgabe individueller Freiheit? Zum Jahresgutachten 2007 des „Aktionsrates Bildung“

Der sogenannte „Aktionsrat Bildung“, eine von der VBW beauftragte Gruppe von Bildungsforschern aus Soziologie, Pädagogik und Bildungsökonomie, legte im März 2007 ein erstes Jahresgutachten zum Thema *Bildungsgerechtigkeit* vor (Aktionsrat Bildung 2007). Das Thema lässt aufhorchen; denn mit dem Titel *Bildungsgerechtigkeit* wird explizit ein normativer Anspruch markiert und die Erwartung genährt, dass Antworten zu der Frage, wie das – näher zu bestimmende – Gut *Bildung* in der Gesellschaft *auf gerechte Weise* zugänglich gemacht, verteilt und genutzt werden kann und welche Anforderungen daraus an die Akteure in Staat und Gesellschaft erwachsen. Die Verfasser¹¹ haben im Rückgriff auf die bekannten internationalen Vergleichsstudien ein weit ausgreifendes Kompendium aktueller Themen und Resultate der empirischen Bildungsforschung zusammengestellt; die Veröffentlichung bietet einen Überblick über aktuell einflussreiche Trends in der bildungspolitischen Debatte – z. B. Stärkung der Elementarbildung, Glättung der Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsstufen und -institutionen, Ausbau von Ganztagsangeboten, Reform der Lehrerbildung, outputorientierte Steuerung von Schule und Hochschule, weitgehende Privatisierung des Angebots und so weiter. Insofern handelt es sich um eine interessante Zusammenstellung von Daten und Material zu einigen großen Themen der Bildungspolitik, auf der die Autoren weitreichende Empfehlungen zu Reform und Umbau des Bildungssystems in Richtung einer Stärkung von Autonomie der Bildungsinstitutionen und marktlichen Elementen in der Steuerung aufbauen. Seitens der Auftraggeber steht das Gutachten in einem Kontext, der von einem ökonomischen Interesse an Bildung als „Wettbewerbsfaktor“, Schlüssel zu Wohlstand und Humankapital geprägt ist, und, wie das Vorwort des Präsidenten der VBW unzweideutig feststellt, in diesem Interesse den Druck auf die Politik erhöhen will. Titel und Auftraggeber der Studie deuten also auf den ersten Blick ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen (all-

11 Unter den Autoren sind Fachleute, welche die internationalen Schulleistungsstudien mitentwickelt und verantwortet haben, also selbst vor allem im Bereich der empirischen Bildungsforschung tätig sind.

gemeiner) Gerechtigkeitsorientierung und (partikularer) Interessenvertretung an. Auch insofern erscheint es aus sozialetischer Sicht interessant, den Text auf das zugrunde liegende Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zu befragen. Vor allem dies soll im Folgenden näher untersucht werden, indem schwerpunktmäßig das kurze erste Kapitel, dem im Sinne der Formulierung einer Leseperspektive zugleich eine Schlüsselstellung im Gesamttext zukommt, analysiert wird.¹²

Wenn die Studie von einem Mangel an Bildungsgerechtigkeit in Deutschland ausgeht, entspricht dies einer inzwischen vielfach artikulierten und mit einer Reihe empirischer Studien untermauerten bildungswissenschaftlichen wie -politischen *opinio communis*. Es ist allerdings näher hinzusehen, in welcher Hinsicht das Bildungssystem oder bestimmte durch dieses System hervorgebrachte Wirkungen als ungerecht identifiziert werden, und – dieser Frage systematisch vorausliegend – was näherhin unter Bildung verstanden wird, die als Gut allen in gerechter Weise zugänglich und verfügbar sein soll, aber offenbar nicht ist. Als Indikatoren für diesen Missstand verweist das Gutachten zuerst auf ökonomische Outputraten im Vergleich der OECD-Länder sowie (unter Bezug auf die PISA-Studien) auf im Ländervergleich ungünstig erscheinende Abschlussraten im Bereich der Sekundar- und Tertiärbildung und auf die hohe schichtspezifische Selektivität des deutschen Bildungssystems, die erhebliche Disparitäten in der Bildungsbeteiligung bedinge und besonders an den Übergängen zwischen den verschiedenen Stufen des Bildungssystems durchschlage (Aktionsrat Bildung 2007, 12 f.). Ziel von Bildungsgerechtigkeit sei es vor diesem Hintergrund, „das Kompetenzniveau der Lerner zu erhöhen und die Heterogenität gleichzeitig zu verringern“ (Aktionsrat Bildung 2007, 14). Im zweiten Kapitel wird die Leitfrage dahingehend präzisiert, ob „es in den Bildungssystemen gelingt, junge Menschen auf Anforderungen der Wissensgesellschaft vorzubereiten“ (Aktionsrat Bildung 2007, 23). Es geht folglich um bestimmte Leistungen, die von den Bildungssystemen im Hinblick auf gesellschaftliche Funktionalität erwartet werden – konkret die Ausrüstung der Lernenden mit Wissen und mit jenen Kompetenzen, die dieser Typ von Gesellschaft als Bedingung erfolgreicher Partizipation einfordert. Heterogenität wird nicht grundsätzlich, aber in dem durch die PISA-Studien aufgewiesenen Ausmaß¹³ als Hindernis für die Befähigung der jungen Menschen, den Anforderungen der Wissensgesellschaft zu genügen, diagnostiziert. Das Konzept „Wissensgesellschaft“, das in der

12 Dies festzustellen, bedeutet nicht, dass mit der folgenden kritischen Analyse zum ersten Kapitel zugleich ein Votum bezüglich der weiteren Resultate des Gutachtens verbunden wäre. Ich sehe in den nachfolgenden Kapiteln zu bestimmten Aspekten und Problemen der Bildungswirklichkeit in Deutschland eine Vielzahl diskussionswürdiger Ansätze.

13 Das Jahresgutachten basiert nicht auf eigens erhobenen empirischen Daten, sondern rekurriert auf die PISA-Studien sowie weitere OECD-Vergleichsstudien.

soziologischen Theoriedebatte in verschiedenen Varianten diskutiert, aber hier nicht weiter präzisiert und nicht an eine bestimmte soziologische Theorie rückgebunden wird, ist wie jede soziologische Deutung ein theoriebasiertes Angebot, mit dem Funktionszusammenhänge und Spezifika der gegenwärtigen Gesellschaft erklärt werden; es ist seinerseits voraussetzungsreich und macht bestimmte Aspekte stark, während andere ausgeblendet oder jedenfalls nicht mit besonderem Gewicht versehen werden. Die Assoziationsreihe Heterogenität – (mangelnde) Bildungsgerechtigkeit – Wissensgesellschaft ist daher nicht als „objektive“ Beschreibung zu lesen, sondern als Benennung eines ganzen Bündels von Prämissen, mit denen die vorgelegte Studie arbeitet. So wenig die Zahlen, mit denen operiert wird, als solche von der Hand zu weisen sind, so kritisch sind gleichwohl bestimmte Vergleichsszenarien zu befragen, auf denen sie beruhen, weil darin nur bedingt vergleichbare Konstellationen miteinander in Relation gesetzt werden. Das kann – um nur ein Beispiel anzusprechen – für den Bereich der beruflichen Bildung gezeigt werden. Das für die deutsche Bildungslandschaft spezifische System der dualen Ausbildung, dessen besondere Qualität zwar anerkannt wird, „drückt“ im Ländervergleich für Deutschland die Zahlen der Hochschulabsolventen. Denn in anderen europäischen Ländern werden berufliche Ausbildungen an Hochschulinrichtungen (ohne oder mit weniger Praxisanteil) erworben, was hinsichtlich der Qualität der beruflichen Bildung nicht unbedingt ein Vorteil ist, aber natürlich die Zahl der „Hochschulabsolventen“ steigert.¹⁴ Das Beispiel mag andeuten, dass die in den politisch stark rezipierten internationalen komparativen Studien angestellten Vergleiche nicht selten erheblich „hinken“ – und dadurch aufgrund rein quantitativer Szenarien den Blick auf die Qualität bestimmter Segmente des deutschen Bildungssystems verzerren. Dies gilt vor allem für solche internationalen Vergleiche, die nicht auf den in einer bestimmten Altersstufe direkt gemessenen Kompetenzen beruhen, sondern auf dem Vergleich kaum vergleichbarer Bildungswege und Bildungsabschlüsse.

Solche Rückfragen an die OECD-Studien, die für die Evaluierung des deutschen Bildungswesens relevant sein könnten, bleiben in der seitens des Aktionsrates Bildung vorausgesetzten Problemanzeige unberücksichtigt. Eine kritische Rezeption der angewandten Forschungsinstrumente und -methoden geschieht nicht und kann auch nicht erwartet werden, da die Autoren der Studie teilweise selbst an der Erarbeitung der besagten OECD-Studien verantwortlich beteiligt gewesen sind.

14 Ein Vergleich der jeweiligen Vor- und Nachteile der verschiedenen Systeme beruflicher Bildung in europäischen Bildungssystemen kann hier nicht angestellt werden; es geht hier ausschließlich um den Hinweis darauf, dass auf der Basis von Vergleichsuntersuchungen, die allein quantitative Parameter erfassen, nur sehr begrenzt aussagekräftige Aussagen über die respektive Qualität der zueinander in Relation gesetzten Bildungsangebote erlauben.

Neben der Frage nach den Grenzen der Aussagefähigkeit des Analyseinstruments, das den von der Studie rezipierten empirischen Erhebungen zugrunde liegt, bleibt zu fragen, inwiefern die untersuchten Parameter tatsächlich über Bildung und Bildungsgerechtigkeit Auskunft geben: Was untersucht wird, sind spezifische Ergebnisse von Bildungsprozessen und Bildungsvollzügen, nämlich der Erwerb von Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten sowie formaler Bildungstitel in ganz bestimmten Sektoren. Damit werden zwar wichtige, ja unverzichtbare Erwartungen an Bildungsinstitutionen und -prozesse thematisiert, die bei ungleichen Beteiligungschancen durchaus auch Gerechtigkeitsprobleme aufwerfen; das hier als relevant eröffnete Spektrum repräsentiert aber keineswegs einen umfassenden Begriff von Bildung als *Bildung der Person*, die auch *Erziehung* umfasst und immer mehr ist als Vorbereitung auf die Übernahme bestimmter gesellschaftlicher Funktionen und Aufgaben (vgl. unter anderem Heimbach-Steins 2005 und den Beitrag von Axel Bernd Kunze in diesem Band).

Hier interessiert nun insbesondere, wie die normative Kategorie *Bildungsgerechtigkeit* in der Studie substantiiert wird. Dazu bietet das kurze erste Kapitel eine Positionsbestimmung. Die Autoren grenzen sich ab gegen ein „Alltagsverständnis von Gerechtigkeit, das häufig mit Gleichheit oder gar mit dem Anspruch auf soziale Gleichheit in einer Gesellschaft verwechselt wird“ (Aktionsrat Bildung 2007, 19). Auf Belege zur Untermauerung der These, dass eine solche – sehr simple – Gleichsetzung tatsächlich die öffentliche Diskussion bestimmt, wird verzichtet. Allerdings scheinen die Verfasser die Macht der behaupteten Gleichung sehr hoch anzusetzen: Sie bieten dagegen nicht nur das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, sondern die gesamte abendländische philosophische und theologische Tradition auf, die in je einem Abschnitt à 15 Zeilen kursorisch durchheilt werden: Im Schnelldurchgang durch die Philosophiegeschichte von Plato und Aristoteles über Hume und Rousseau bis Hegel werden die genannten Philosophen (denen jeweils ungefähr ein Halbsatz gewidmet wird) dafür beansprucht, die Identifizierung von Gerechtigkeit mit Gleichheit zurückzuweisen.¹⁵ Da aber weder Bezugsgrößen zur Feststellung von Gleichheit ausgewiesen noch das komplexe Gefüge von Gerechtigkeitsrelationen auch nur andeutungsweise thematisiert werden, bleiben beide Begriffe bloße Worthülsen. Unter Berufung auf Hegel wird ein Begriff von Rechtsgleichheit als Gleichheit vor dem Gesetz festgehalten, der „in die Nähe des Problems der Bildungsgerechtigkeit“ weise: „Bildungsgerechtigkeit läge [!] dann vor, wenn die durch kodifiziertes Recht im Bildungssystem getroffenen Entscheidungen sicherstellen, dass sie die Gesellschaftsteilnehmer gleich behan-

15 Eine Begründung für die Auswahl der Referenzen wird weder für den Philosophie- noch für den Theologieabschnitt gegeben.

deln, und zwar nicht nur formal, sondern auch so, dass aus der formalen Rechtsgleichheit die Möglichkeit gleicher Chancen erwächst“ (Aktionsrat Bildung 2007, 20). Die Formulierung bleibt sehr vage, denn einerseits wird der Anschein erweckt, die Gleichheitsvorstellung impliziere mehr als streng formale Rechtsgleichheit, andererseits wird aber nicht die *Verwirklichung* von Chancengleichheit, sondern nur deren *Möglichkeit* als Zielperspektive angedeutet. Die Überschreitung der formalrechtlichen Ebene auf eine materiale beziehungsweise sozialstaatliche Verpflichtung des Staates zur Sicherstellung angemessener Bildungsbeteiligung für alle bleibt so völlig in der Schwebel. In der theologischen Tradition, die ebenfalls mit Siebenmeilenstiefeln von Augustinus über Thomas von Aquin und Luther bis zum Gemeinsamen Wort der Kirchen von 1997 durchheilt wird, sehen die Verfasser ihre pauschale Zurückweisung einer Identifizierung von Gerechtigkeit und Gleichheit erneut bestätigt, wobei Positionen, die mit den aufgerufenen „großen Namen“ der Theologiegeschichte gegebenenfalls zu verbinden wären, nicht einmal annähernd und in groben Zügen referiert, sondern nur mit unspezifischen und verzerrenden Zuschreibungen reklamiert werden.¹⁶

Der Ertrag des Rückgriffs in die abendländische Geistesgeschichte ist dementsprechend mager: Es hat den Anschein, als werde versucht, das eigene Präjudiz mit philosophischen und theologischen Arabesken zu garnieren, um so eine historische Phalanx von Autoritäten gegen die der Alltagsmeinung unterstellte Identifizierung von „Gerechtigkeit“ mit „Gleichheit“ hinter sich zu scharen. Auch wenn von einem sozialwissenschaftlichen Gutachten fairerweise nicht erwartet werden kann, dass darin eine elaborierte Gerechtigkeitstheorie entwickelt wird, scheint die Argumentationsweise in dem referierten Kapitel doch extrem verkürzend und daher wenig überzeugend: Weder werden die verwendeten Begriffe von Gerechtigkeit und Gleichheit geklärt, noch findet sich eine Darstellung geschweige denn Auseinandersetzung mit den beanspruchten Positionen; diese werden vielmehr höchst pauschal und ohne Kenntnisnahme von Inhalt und Argumentationslogik für das eigene Interesse reklamiert. Im Blick auf die vormodernen philosophischen und theologischen Traditionen wird in keiner Weise berücksichtigt, dass mindestens zwischen einem tugendethischen und einem ordnungsethischen Gerechtigkeitsbegriff sowie zwischen subjektiver und objektiver Gerechtigkeit unterschieden werden müsste. Der Rekurs auf bestimmte Positionen (für deren Auswahl keinerlei Kriterien benannt werden) lässt jede hermeneutische Sensibilität zur Rezeption der historischen Referenzen vermissen, die vor dem Hintergrund und im Dialog mit

16 Wie man das mit einem Halbsatz zitierte Gemeinsame Wort der Kirchen „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ von 1997 als „hegelianisch“ vereinnahmen kann, bleibt schlechthin unverständlich.

den soziohistorischen Entstehungsbedingungen zu lesen sind und nicht „unvermittelt“ in Gegenwartsdebatten eingespielt werden können.

Auch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird in der Reihe der Autoritäten beansprucht, die den vorausgesetzten „nonegalitären“ Gerechtigkeitsbegriff stützen sollen: Der Anspruch auf Gleichheit beschränke sich nach dem Grundgesetz auf „Gleichheit vor dem Gesetz“, weshalb Bildungsgerechtigkeit im Rechtssystem ausschließlich über gerechte Verfahrensweisen realisierbar sei. Die zu erreichende (nicht weiter problematisierte oder präzisiertere) Teilhabegerechtigkeit wird als die Herstellung „gleicher Ausgangsbedingungen“ entsprechend der kognitiven Leistungsfähigkeit verstanden. Damit wird die zuvor bereits gestreifte, minimalistisch gedachte Idee von Chancengleichheit, die offenbar auf die Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen beschränkt bleiben soll, wieder aufgenommen. Ob diese restriktive Form der Chancengleichheit zu „Teilhabegerechtigkeit“ führen kann, erscheint fraglich, denn „Teilhabe“ kann sinnvollerweise nicht statisch, sondern muss dynamisch gedacht werden, bezogen auf biographisch und institutionell zu realisierende Bildungsprozesse.

Es kann mit guten Gründen bezweifelt werden, dass die grundgesetzliche Ausgangsbasis zutreffend beschrieben ist. Denn eine rein formalrechtliche Auffassung von Gleichheit trägt dem Sozialstaatsprinzip in keiner Weise Rechnung. In unterschiedlichen Zusammenhängen ist ein solches minimalistisches Verständnis durch die jüngere Entwicklung der Grundgesetzinterpretation und der Grundrechtsfortschreibung ausdrücklich korrigiert worden (z. B. hinsichtlich Artikel 3 Absatz 2 zur Gleichstellung der Geschlechter). Als sozialer Rechtsstaat hat die Bundesrepublik Deutschland positive Verpflichtungen hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsbeteiligung, die die Gewährleistung formal gleicher Ausgangsbedingungen für Bildungsteilnehmer mit unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und kulturellen Startbedingungen deutlich überschreiten. Bezeichnenderweise verzichten die Autoren der Studie auch darauf, die rechtlichen Verpflichtungen, welche der Bundesrepublik Deutschland aus dem Menschenrecht auf Bildung erwachsen, anzusprechen (oder einschlägige juristische Expertise beizuziehen). Nicht nur wegen der zeitlichen Koinzidenz der Veröffentlichungen, sondern auch angesichts dieses offensichtlichen „blinden Flecks“ legt es sich daher nahe, das hier vertretene restriktive Verständnis von Bildungsgerechtigkeit mit dem Szenario der „commitments“ deutscher Bildungspolitik zu konfrontieren, das der Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, Prof. Dr. Vernor Muñoz, im ersten Kapitel seines im März 2007 veröffentlichten Länderberichts zu Deutschland nachgezeichnet hat (vgl. dazu den Beitrag von Vernor Muñoz in diesem Band). Auf der Basis der skizzierten restriktiven Position, was die tatsächliche

Umsetzung von Bildungsbeteiligungsrechten der Individuen durch den Staat angeht, wird weiterhin auf möglicherweise schädliche, weil neue Gerechtigkeitsprobleme generierende Wirkungen einer Beteiligung fördernden Bildungspolitik aufmerksam gemacht: Maßnahmen für mehr Bildungsgerechtigkeit seien grundsätzlich rechtfertigungsbedürftig, weil sie neue Ungerechtigkeiten hervorrufen können. In diesem Zusammenhang wird übrigens das einzige Mal in der ganzen Studie „das Recht Einzelner auf Teilhabe an dem gesellschaftlichen Gut Bildung“ benannt (die Formulierung „das Recht Einzelner“ – statt „der Einzelnen“ oder „jeder Person“ – legt die Vermutung nahe, dass eine explizit menschenrechtliche Terminologie bewusst vermieden wird). Dass es ausgerechnet hier eingeführt wird, irritiert allerdings, denn was soll es bedeuten, dass Bildung fördernde politische Maßnahmen „vor dem Hintergrund des Rechts Einzelner auf Teilhabe an dem gesellschaftlichen Gut Bildung“ (Aktionsrat Bildung 2007, 20) gerechtfertigt werden müssen? Möglicherweise ist gemeint, dass die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für bestimmte Menschen die Chancen gerechter Bildungsbeteiligung für andere Menschen negativ beeinflussen kann. Dafür spricht, dass als Beispiel für mögliche kontraproduktive Wirkungen Bildung fördernder Maßnahmen die im Lauf der letzten Generation(en) erheblich gesteigerte Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen herangezogen wird, der gegenüber heute eine Benachteiligung von Jungen und männlichen Jugendlichen (vor allem aus bestimmten sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen) zu beobachten ist.¹⁷ Zwar geht die Studie mit Recht davon aus, dass politische Maßnahmen zur „Herstellung von Bildungsgerechtigkeit“¹⁸ (Aktionsrat Bildung 2007, 20) schon alleine deswegen Implikationen auch für andere gesellschaftliche Felder und Prozesse haben, weil sie Kosten verursachen. Das gilt aber auch für alle anderen Maßnahmen und politischen Strategien, ob sie nun sozialpolitischer, sicherheitspolitischer oder sonstiger Art sind, und kann daher für sich genommen kaum als spezifische, aus Gerechtigkeitsgründen indizierte Restriktion für die Bildungspolitik eingeführt werden.

17 Die Darstellung im ersten Kapitel (S. 20) insinuiert eine unmittelbare Kausalbeziehung zwischen den beiden gegenläufigen Entwicklungen; dies scheint aber nicht ohne Weiteres nachweisbar und wird auch nicht durch die sehr sachlichen und aufschlussreichen Ausführungen in Kapitel 10 – „Erfolge und nicht intendierte Effekte höherer Bildungsbeteiligung von Frauen“ – gedeckt.

18 Angesichts der immer nur annähernden Erreichbarkeit von „Gerechtigkeit“ als Zustand in einer Gesellschaft ziehe ich es vor, von „Ermöglichung gerechterer Bildungsbeteiligung“ zu sprechen. Die jeweils gewählte Sprache sagt etwas über die vorausgesetzte Gerechtigkeitskonzeption aus; indem von „Herstellung von Bildungsgerechtigkeit“ gesprochen wird, entsteht der Eindruck, es sei ein Zustand, der durch bestimmte Maßnahmen definitiv erreicht und dann festgeschrieben werden könnte. Dies widerspricht nicht nur aller Erfahrung, sondern auch den Traditionen der philosophischen und theologischen Gerechtigkeitsreflexion, welche die dynamische Komponente und die unüberholbare Vorläufigkeit der Gerechtigkeit als Qualität einer Gesellschaft betonen.

Die entsprechende Problemanzeige verweist eher auf weitere Dimensionen, in denen das Thema Bildungsgerechtigkeit bearbeitet werden müsste, die aber in der Studie, soweit ich sehe, weitgehend unberücksichtigt bleiben: Zum einen auf eine öffentlich zu diskutierende *politische Perspektive*, in der die Frage von Bildungsgerechtigkeit einerseits als Frage nach den politischen Prioritäten und der Platzierung des Ziels „Bildungsgerechtigkeit“ in einer entsprechenden Skala, andererseits als Frage nach den Zielen von Bildung für die Einzelnen wie für die Gesellschaft zu bearbeiten ist; zum anderen auf eine *menschenrechtliche Perspektive*, in der nicht nur die Frage nach Reichweite und Grenzen individueller Ansprüche auf Beteiligung an Bildung und auf entsprechend qualitätvolle Angebote zu diskutieren, sondern auch die Problematik konkurrierender Ansprüche zu bearbeiten ist.

Während das Recht der Einzelnen auf Bildung allenfalls marginal berücksichtigt wird, geht das Kapitel bei der Thematisierung von Pflichten der Individuen mehr als irgendwo sonst ins Detail und entwirft ein schroffes Szenario: Diejenigen, „in deren Interesse bildungsgerechtigkeitsfördernde [!] Maßnahmen ergriffen werden“, stehen in der Schuld der Gesellschaft insgesamt, weil jeder Einzelne „mit seinen Abgaben, genauer also mit Lebenszeit, dafür bezahlt, dass andere Einzelne erhöhte Bildungschancen bekommen“. Deshalb muss „die Gesellschaft als Ganzes [!] von den zu fördernden Personengruppen einen maximalen Beitrag zum Erfolg der Bildungsmaßnahmen erwarten“ (Aktionsrat Bildung 2007, 20). Darauf folgt eine ganze Serie von Beispielen, um bildungsspezifisches Wohlverhalten und die vom Staat zu fordernde Sanktionierung von „Bildungsmissbrauch“ (Aktionsrat Bildung 2007, 21) zu illustrieren. Die positiven Erträge von Bildung werden ausschließlich den einzelnen Nutznießern zugerechnet; ausgeblendet bleibt, dass eine Verbesserung der Bildungsbeteiligung für Angehörige benachteiligter Gruppen im Sinne der Überwindung von Bildungsarmut auch der Gesellschaft insgesamt – und damit indirekt auch den Bildungsreichen – zugute kommt, insoweit der soziale Frieden, der gesellschaftliche Wohlstand und das kulturelle Niveau einer Gesellschaft davon profitieren. Die Reflexion auf die Verantwortung der einzelnen Bildungsteilnehmenden scheint von der Unterstellung des „Missbrauchs“ geprägt zu sein, dem der Staat mit der Androhung und Durchführung von Strafmaßnahmen zu begegnen hat, um die Freiheit der (anderen) Einzelnen, welche durch sozialstaatliche Bildungsförderung ohnehin eingeschränkt wird, zu schützen.¹⁹ Hier wird ein Szenario evoziert, in dem die Gesellschaft zweigeteilt erscheint in diejenigen, die dank des (materiellen) Einsatzes potenter Einzelner durch staatliche

19 Die Vokabel „Bildungsmissbrauch“ scheint eine Analogiebildung zum Vorwurf des „Sozialmissbrauchs“ zu sein, einer sprachpolitisch hochwirksamen, aber bekanntermaßen nicht ideologiefreien Wendung, mit der ganz bestimmte Assoziationen bezüglich der gesellschaftlichen Einstellung sozial benachteiligter Personen und hinsichtlich der moralischen Disqualifizierung dieser Menschen evoziert werden (sollen).

Maßnahmen in die Lage versetzt werden (sollen), an Bildung teilzuhaben und sich dieses Angebotes würdig erweisen müssen, sowie die Anderen, die offenbar dieser Förderung nicht bedürfen und daher vom Staat erwarten dürfen, dass er ihre durch staatliche Bildungspolitik ohnehin eingeschränkte Freiheit nicht mehr beschädigt als eben notwendig. Das reduktionistische Bild, das hier entworfen wird, reproduziert in auffallender Deutlichkeit die eingangs als Problem indizierte Heterogenität und Selektivität des deutschen Bildungswesens! Einmal mehr zeigt sich, wie sehr der Verzicht auf die Berücksichtigung des Rechts auf Bildung die Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit einschränkt. Die Ermöglichung von Beteiligung an Bildung für die Benachteiligten wird offenbar eher als (im Fall der Unbotmäßigkeit der Empfänger disponible) Funktion der Großzügigkeit der ökonomisch potenten Gesellschaftsmitglieder verstanden, die ein Stück ihrer Freiheit „opfern“, denn als Rechtsanspruch, der einem jeden Gesellschaftsmitglied – in bestimmten Grenzen – zu gewährleisten ist und dem alle Einzelnen als Staatsbürger und -bürgerin verpflichtet sind.

Im Hintergrund der ärgerlichen, weil strukturelle Probleme individualisierenden und moralisierenden Missbrauchsrhetorik sind allerdings Probleme auszumachen, die eine Sozialethik der Bildung reflektieren muss und auf die deshalb hier aufmerksam gemacht werden soll: *Zum einen* lässt sich ein für die Bildungsethik sehr wichtiger Gedanke identifizieren: nämlich die Autonomie und die Verantwortung der Bildungsteilnehmenden, ohne die selbstverständlich Bildung nicht erfolgreich „vermittelt“ werden kann; im Extremfall eines totalen „Bildungsunwillens“ ist nicht auszuschließen, dass entsprechendes Verhalten gegebenenfalls zum Ausschluss von bestimmten Bildungsbeteiligungsrechten führen kann. Allerdings kommt es in erster Linie darauf an, die Aktivität der Bildungsteilnehmenden als Subjekte positiv aufzunehmen und deren Förderung als Kriterium in bildungspolitischen Entscheidungen und Strategien fruchtbar zu machen. Wenn die Subjekte als Nutznießer von Bildungsförderung aber generell unter den Verdacht des Missbrauchs gestellt werden, können die pädagogischen, rechtlichen und politischen Implikationen dieser Einsicht kaum angemessen zur Geltung gebracht werden. An diesem Punkt der Gedankenführung zeigt sich besonders deutlich, dass es fatal ist, einerseits die *pädagogische Logik* der Bildung zu „überspringen“ beziehungsweise zu ignorieren, andererseits den Aspekt des *Individualrechts auf Bildung* konsequent auszublenden und statt dessen Bildung als gesellschaftliche Aufgabe *exklusiv* von einer *ökonomischen Logik* aus zu konzipieren. *Zum anderen* beleuchtet die ökonomische Logik ein Sachproblem, das auf die strukturelle Dimension dessen verweist, was die Autoren der Studie unter dem Missbrauchsverdacht gegen einzelne Bildungsteilnehmer artikuliert haben: Bildungsprozesse müssen so gestaltet werden, dass nicht – z. B. aufgrund von Motivations-, Disziplin- beziehungsweise Selbstverpflichtungsproblemen – auf allen Seiten Ressourcen vergeudet werden: bei den

Geldgebern (Steuerzahlern) wie bei denen, die ihre Zeit in Bildungsmaßnahmen verbringen, ohne dass sie ihnen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Beteiligungschancen tatsächlich etwas bringen, sowie schließlich bei jenen, die ihre Arbeitskraft und Kompetenz in den Dienst von Erziehungs- und Bildungsprozessen stellen.²⁰ Gerade die sozialstaatlich organisierte, solidarische Bereitstellung von Gütern – im Bildungswesen wie im Gesundheitswesen – birgt die Gefahr solcher Ineffizienzen, die letztlich das System aushöhlen und die Solidaritätsbereitschaft untergraben. Dieser Gefahr gegenüber sind Qualitätsanforderungen an Bildungsangebote und -prozesse sowie an die Qualifizierung (und Unterstützung) des pädagogischen Personals unbedingt einzufordern. Vergeudung von Ressourcen ist ethisch nicht neutral; ihre Ursachen müssen aufgedeckt und geeignete Maßnahmen zur Effizienzsteigerung entwickelt werden. Allerdings setzt die Diagnose „Ressourcenvergeudung“ voraus, dass Klarheit über die mit den eingesetzten Mitteln angestrebten (pädagogischen, ökonomischen, arbeitsmarktpolitischen und so weiter) Ziele und – angesichts erwartbarer Konkurrenzen zwischen einzelnen Zielsetzungen – ihrer Gewichtung zueinander erreicht wird; dies muss Aufgabe eines umfassenden politischen Diskurses sein und darf nicht von einer einzigen Perspektive oder Interessenlage her dekretiert werden. Maßnahmen zur Effizienzsteigerung im Bildungswesen, die dem Anspruch der Bildungsgerechtigkeit entsprechen sollen, können daher, aufgrund der komplexen Ziele, die mit dem Gut Bildung erreicht werden sollen, gerade nicht allein aufgrund einer ökonomischen Logik entworfen werden.

Hinsichtlich der Gewichtung des Desiderats Bildungsgerechtigkeit legt der „Aktionsrat Bildung“ den Fokus der Argumentation auf die Konkurrenz von Gerechtigkeitsförderung und Freiheitswahrung. In der Tat ist, wie die Studie hervorhebt, die Förderung von Bildungsbeteiligung, sowohl im Hinblick auf den Finanzbedarf als auch im Hinblick auf den Einsatz von Lebenszeit mit einer Einbuße von Freiheit in dem bestimmten Sinne der individuellen Wahlfreiheit verbunden. Dass darin aber zugleich ein *substantieller* Freiheitsgewinn – im Sinne der Mehrung von Verwirklichungschancen (vgl. Sen 1999) – liegt, wird in der Studie zu wenig gewürdigt. Dies kann mit dem ökonomisch eingeschränkten Freiheitsbegriff zusammenhängen, den die Studie implizit voraussetzt. Nachdem im bisherigen Gedankengang des Kapitels die Identifizierung von Gerechtigkeit und Gleichheit emphatisch zurückgewiesen worden ist, betonen die Autoren nun, dass „(Bildungs-)Gerechtigkeit als Vehikel zur Herstellung von mehr Gleichheit in ständiger Konkurrenz

20 Die alarmierende Häufigkeit, mit der gerade hochengagierte Pädagogen und Pädagoginnen unter dem Burnoutsyndrom leiden und mit gravierenden gesundheitlichen Problemen zu kämpfen haben, sollte diesbezüglich zu denken geben.

zum Freiheitsgebot steht“ (Aktionsrat Bildung 2007, 21), weshalb entsprechende Maßnahmen nur durch eine langfristige Erhöhung des „Gesamtfreiheitsmaßes“ legitimiert werden könnten. Die politische Zielsetzung, Bildungsgerechtigkeit zu fördern, wird also zwar einerseits als Notwendigkeit erkannt, sie soll aber durch die gewählten Akzentsetzungen, die mit Bildungsförderung ein vornehmlich ökonomisches Interesse verbinden, so restriktiv wie möglich gefasst werden. Das Anliegen der Gerechtigkeitsförderung selbst wird unter eine Restriktion gestellt, wenn im Schlussabschnitt des ersten Kapitels davor gewarnt wird, „bildungspolitische Entscheidungen anders als auf der Grundlage empirischen Wissens (evidence-based-policy-making) zu treffen und aus dem Auge zu verlieren, dass Gerechtigkeit stiftende Maßnahmen in falscher Akzentsetzung und Dosierung konträre Effekte hervorbringen können“ (Aktionsrat Bildung 2007, 21). Normierende Funktion wird hier nicht einer Gerechtigkeitsmaxime, sondern dem „empirischen Wissen“ zugewiesen, das keiner kritischen Instanz mehr unterworfen zu sein scheint. Es bleibt die Frage, welches die – nicht explizit genannte – Messlatte ist, an der entschieden wird, was „falsche[] Akzentsetzungen und Dosierungen“ Gerechtigkeit stiftender Maßnahmen sind. Es braucht nur wenig Phantasie, um zu ahnen, dass hier stillschweigend ökonomische Kriterien/Interessen – z. B. die Kostspieligkeit der Förderung von Bildungsbeteiligung für bestimmte benachteiligte Gruppen – im Hintergrund stehen.

Als Fazit kann festgehalten werden: Die knappen Ausführungen zum Begriff Bildungsgerechtigkeit in der Studie des Aktionsrates Bildung wenden sich gegen ein egalitäres Verständnis von Gerechtigkeit. Ein positiver Gerechtigkeitsbegriff wird kaum ausgearbeitet; vielmehr scheint gerade in der Schlusspassage des analysierten Kapitels durch, dass die Autoren keine Alternative zu einem Gleichheit fördernden Gerechtigkeitsbegriff anbieten wollen, sondern darauf abzielen, die mit Gerechtigkeit assoziierte politische Zielsetzung durch das Postulat größtmöglicher individueller Freiheit, verstanden als Verfügungsrechte über individuelle Lebenszeit und Besitz/finanzielle Ressourcen, möglichst eng zu limitieren. Dieser Intention entspricht die konsequente Ausblendung einer menschenrechtlichen Perspektive auf Bildung und Bildungspolitik. Gegenüber einer solchen Zuspitzung ist jedoch zu erwägen, dass die Ausblendung der Subjektperspektive im pädagogischen und ethischen Sinne auch Rückwirkungen auf die individuelle Freiheit zeitigen wird: eine nicht „gebildete“, sondern nurmehr funktional „ausgebildete“ Freiheit steht allzu leicht in der Gefahr, Verzweckungen – seien sie ökonomischer oder politischer Art – anheim zu fallen.

Die positive Verpflichtung des Staates zur Sicherung von „Teilhabegerechtigkeit“ wird auf dieser Basis im Sinne der Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen

restriktiv ausgelegt; ansonsten hat der Staat im Sinne der Freiheitswahrung der einzelnen insbesondere die Aufgabe, extensive Ansprüche zu limitieren und gegebenenfalls zu sanktionieren, was unter dem (ideologisch eingefärbten) Stichwort „Bildungsmissbrauch“ abgehandelt wird. Bildungsförderung wird so zwar implizit als sozialstaatliche Aufgabe vorausgesetzt; diese wird jedoch nicht affirmiert (Ausblendung der menschenrechtlichen Perspektive), sondern eher als ein zu korrigierendes Modell behandelt, das allenfalls in engen Schranken eine Zukunft haben soll. Die Studie basiert also offenbar auf einem Vorverständnis, das Bildung als soziales Menschenrecht durch Bildung als Investitionsgut und damit als in weiten Teilen privat zu verantwortende und zu regelnde Aufgabe ersetzen will: Bildungsförderung muss „sich rechnen“, nur dann ist sie „richtig“. Dass sich Bildungsförderung in der Regel tatsächlich als Zukunftsinvestition auszahlt und damit auch ökonomisch vernünftig ist, ist in vielen politischen Kontexten sicherlich ein nützliches Argument. Gerechtigkeitsforderungen dürfen aber gerade nicht nach Maßgabe ihrer ökonomischen Nützlichkeit beurteilt werden, denn das wäre die Verweigerung der Anerkennung einer Gerechtigkeitsnorm.

Den Autoren ist dafür zu danken, dass sie ihre Perspektive von Anfang an so deutlich ausweisen: Die Frage der Beteiligung an Bildung wird weitgehend exklusiv unter einem ökonomischen Gesichtspunkt verhandelt. Dies ist ohne Zweifel eine wichtige Perspektive; nachvollziehbarer Weise liegt sie im Interesse der Auftraggeber der Studie. Nicht die Berechtigung dieser Sichtweise wird kritisch befragt, sondern die Exklusivität, mit der sie proklamiert wird. Unabhängige Wissenschaftler müssen gewahr sein, dass die Auszeichnung einer bestimmten interessegeleiteten Perspektive die Gefahr birgt, Bildungssystem und Fragen der Bildungsgerechtigkeit verzerrt wahrzunehmen, weil wichtige Gesichtspunkte ausgeblendet bleiben. Dass die Studie dieser Gefahr nicht entgangen ist, hat die Analyse zur Verwendung des titelgebenden Leitbegriffs *Bildungsgerechtigkeit* gezeigt. Es ist deutlich geworden, dass gegenüber der dominanten ökonomischen Sichtweise die rechtliche Perspektive extrem verengt wird, während politische und pädagogische Zugänge weitgehend unberücksichtigt bleiben. Die Engführungen kulminieren im völligen Ausfall der Perspektive auf die Subjekte/individuellen Akteure von Bildung, die positiv überhaupt keine Rolle spielen, vielmehr ausschließlich in der Negativfolie dessen auftauchen, was die Studie polemisch „Bildungsmissbrauch“ nennt. Bildungsethisch gesehen, dürfte hier einer der gravierendsten Mängel der gewählten Zugangsweise liegen. Dieser Befund in Verbindung mit der Wahrnehmung, dass die sozialethische Perspektive (Gerechtigkeit) der ökonomischen (Verfügungsrechte, Nützlichkeit) systematisch untergeordnet wird, provoziert die Frage, ob die Beanspruchung des Begriffs Bildungsgerechtigkeit hier angemessen ist.

1.4 Bildung in der Perspektive der Beteiligungsgerechtigkeit: Prozesse und Stellungnahmen im Kontext der Kirchen

Im Feld katholischer Organisationen und kirchlicher Gremien wurden in den zurückliegenden Jahren intensive Diskussionen um die Zukunft der Bildung und um die Beteiligung bestimmter benachteiligter Gruppen an Bildungschancen und -gütern geführt, die seitens der christlichen Sozialethik wissenschaftlich begleitet wurden. Für die Entwicklung des christlich-sozialethischen Bildungsdiskurses (und auch speziell des hier in Rede stehenden Forschungsprojekts) sind sie insofern ein wichtiger Bezugshorizont geworden, als bestimmte Diskussionen konkret weiteren Klärungs- und Forschungsbedarf gezeigt haben und wissenschaftlich fundierte weiterführende Antworten als drängendes Desiderat haben erscheinen lassen. Die entsprechenden Diskussionsprozesse sind damit zwar nicht der Grund, aber ein wichtiger Katalysator für die Intensivierung der – bis vor kurzem nur wenig entwickelten – christlich-sozialethischen Bildungsforschung. Während Bildung und Bildungsförderung als Aufgabe sozialstaatlicher Ermöglichungspolitik im Gemeinsamen Wort der Kirchen (DBK/EKD 1997) noch eher randständig und nicht als eigens gewichteter sozialpolitisch relevanter Politikbereich behandelt worden waren, haben die nachfolgenden kirchlichen Wortmeldungen im seither vergangenen Jahrzehnt diesbezüglich deutlichere Akzente gesetzt. Sowohl das Memorandum „Mehr Beteiligungsgerechtigkeit. Beschäftigung erweitern, Arbeitslose integrieren, Zukunft sichern: Neun Gebote für die Wirtschafts- und Sozialpolitik“ (DBK 1998²¹) als auch der von einem Expertenteam erarbeitete sogenannte Impulstext der Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen der Deutschen Bischofskonferenz „Das Soziale neu denken. Für eine langfristig angelegte Reformpolitik“ (DBK 2003) identifizieren Bildung als *sozialpolitische* Aufgabe; vergleichbare Beobachtungen können in aktuellen Stellungnahmen seitens der Evangelischen Kirche in Deutschland gemacht werden: Einerseits hat der Rat der Evangelischen Kirche mit einer eigenen Denkschrift zur Bildung – unter dem programmatischen Titel: „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ (EKD 2003) – in die Nach-PISA-Debatte eingegriffen; andererseits hat die jüngste sozialpolitische Denkschrift „Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität“ (EKD 2006) dem Thema Bildung ein eigenes Kapitel gewidmet, das vor allem den Zusammenhang von (mangelnder) Bildungsbeteiligung und Armut – und damit ebenfalls die sozialpolitische Seite der Bildungspolitik – beleuchtet. Die kirchlichen

21 Das „Memorandum“ wurde durch eine von der Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen der Deutschen Bischofskonferenz berufene Expertengruppe verfasst und durch den damaligen Vorsitzenden der Kommission, Bischof Dr. Josef Homeyer, veröffentlicht.

Stellungnahmen der letzten Jahre rezipieren damit zugleich Impulse aus der Sozialpolitikwissenschaft, die zugunsten einer Neukonzeption von Bildungspolitik als vorsorgender Sozialpolitik argumentieren, nicht zuletzt, um dem – lange Zeit in der öffentlichen Debatte und in der politischen Arena tabuisierten – Problem der Bildungsarmut wirksamer zu begegnen (vgl. unter anderem Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2002; Deutscher Bundestag 2005). Bildungspolitik als vorsorgende Sozialpolitik zielt darauf, der Verfestigung von Chancenlosigkeit vorzubeugen, aber auch Verantwortungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft im Sinne des solidarischen Zusammenhalts der Gesellschaft zu fördern.

Für die Genese des Forschungsprojekts zum Menschenrecht auf Bildung ist schließlich die im Herbst 2000 gestartete Initiative „Beteiligung schafft Gerechtigkeit“ unmittelbar relevant geworden. Mit ihr sollten die Impulse des Gemeinsamen Wortes der Kirchen „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ innerhalb der katholischen Kirche fortgeschrieben werden. Dieses Ziel wurde zwar nur sehr bedingt erreicht, aber die mit dem Thema „Bildung und Qualifizierung“ befasste Arbeitsgruppe legte ein Positionspapier unter der Überschrift „Lebenslanges Lernen unter der Perspektive von Beteiligungsgerechtigkeit“ vor, das insbesondere aufgrund einiger Vorschläge zu einer stärker marktförmigen Organisation des Bildungssektors lebhaft diskutiert wurde (der Text sowie eine Einführung dazu von Gerhard Kruij sind nachzulesen in: Heimbach-Steins/Kruij 2003, 249 – 266).

Sozialpolitische Implikationen der Bildungspolitik macht auch das Zentralkomitee der deutschen Katholiken in seinem Positionspapier „Lernen und Arbeiten im Lebenslauf. Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaats“ (ZdK 2005) zum Thema; in dieser Stellungnahme geht es um die Förderung einer biographisch angemessenen – und das heißt auch: die ganze Biographie begleitenden – Bildungsbeteiligung als politische Kernaufgabe, und zwar vor allem unter dem Aspekt, Partizipationschancen im Bereich der Erwerbstätigkeit zu stärken.

Insgesamt zeigt sich in den hier rekapitulierten Positionsbestimmungen nicht nur eine – die gesellschaftlich-politische Dynamik des Themas aufnehmende und konstruktiv fortschreibende – Neugewichtung des Bildungsthemas als sozialetischer und sozialpolitischer Herausforderung, sondern auch eine deutliche Tendenz, den Aspekt der Vorsorge beziehungsweise der Befähigung zur Wahrnehmung von Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung und die Entwicklung der Gesellschaft stärker ins Blickfeld zu rücken. Dahinter steht der Gedanke des Gemeinsamen Wortes, dass die Wahrnehmung der individuellen Grundrechte vielfach erst durch soziale Teilhabechancen möglich wird (DBK/EKD 1997: Abs. 133).

Insofern sich in den besprochenen Texten aus dem kirchlichen Feld die sozia-
lethische Diskussion um eine angemessene Konzeption von Bildungsgerechtigkeit
spiegelt, wird hier vorläufig auf ein Fazit zu den darin implizit oder explizit wirk-
samen normativen Orientierungen verzichtet. Vielmehr soll nun sogleich überge-
leitet werden auf eine knappe Skizze des sozialetischen Reflexionszusammen-
hangs, in dem diese normativen Leitideen konzeptionell erarbeitet bzw. von der
allgemeineren Sozialstaats- und Gerechtigkeitsdebatte ausgehend auf ein hinrei-
chend komplexes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit hin konkretisiert werden
sollen.

2 Beteiligung als Gerechtigkeitskriterium: Erschließung einer sozialetischen Perspektive auf das Thema „Bildung“

Innerhalb des sozialetischen Gerechtigkeitsdiskurses hat sich im Lauf der ver-
gangenen Neunzigerjahre eine neue intensive Diskussion um den Aspekt der
Beteiligung/Partizipation entwickelt; dies hat sich schon in den im voranstehenden
Abschnitt berücksichtigten kirchlichen Positionsbestimmungen gespiegelt.
Anknüpfungspunkte, Indizien und Gründe für diese Entwicklung lassen sich in
verschiedenen Diskussionszusammenhängen benennen; einige wichtige Aspekte
sollen näher beleuchtet werden (2.1): so die Kritik an einer einseitig verteilungs-
orientierten Gerechtigkeitsvorstellung und die Reflexion auf den gerechtigkeitsre-
levanten Zusammenhang von Verteilung und Beteiligung in der deutschsprachi-
gen sozialetischen Diskussion im Horizont der Sozialstaatsdebatte; hinzu kommt
die in der jüngeren sozialetischen Diskussion verstärkte Rezeption des sogenann-
ten capabilities approach, der mit dem Ausgang von menschlichen Grundfähig-
keiten in einem konstruktiv-kritischem Verhältnis einerseits zu in erster Linie
bedürfnisorientierten gerechtigkeits-theoretischen Entwürfen, andererseits zu
grundsätzlich sozialstaatskritischen Spielarten liberaler Theorieansätze zu sehen
ist. Unter Bezug auf diese Diskussionsstränge können dann grundlegende Aspekte
und Kriterien für einen sozialetischen Zugang zu Bildung und Bildungsgerech-
tigkeit skizziert werden (2.2). Abschließend wird die Konzeption des sozialetischen
Forschungsprojekts zum Menschenrecht auf Bildung kurz vorgestellt (2.3)
und damit übergeleitet zu dem nachfolgenden Beitrag, in dem Katja Neuhoff Anla-
ge und Forschungsfragen der beiden dem Forschungsvorhaben zugeordneten
Teilprojekte erläutert.

2.1 Zur Diskussion um Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit

Mit den langwierigen politischen Prozessen des „Umbaus“ sozialstaatlicher Institutionen in Deutschland und im Verlauf der darauf bezogenen Debatte um die „Krise des Sozialstaats“ hat in der öffentlich-politischen wie wissenschaftlichen Diskussion allmählich die Einschätzung Raum gewonnen, ein auf „Verteilung“ fokussiertes Verständnis von sozialer Gerechtigkeit greife zu kurz, vor allem, wenn darunter allein die Auszahlung von monetären Transferleistungen verstanden wird (vgl. z. B. die aktuellen sozialetischen Diskussionsbände: Kurzke-Maasmeier u. a. 2006; Schramm u. a. 2006). Ausufernde Erwartungen an den Sozialstaat als Umverteilungsinstanz müssten zugunsten einer in der Vergangenheit zu wenig beanspruchten Stärkung der Verantwortung und einer verstärkten Beratung und Förderung der Einzelnen sowie der Entwicklung einer „Bürgergesellschaft“ zurückgefahren werden. Entsprechende Akzente, die nicht zuletzt durch kommunitaristische Denkansätze propagiert werden, wurden u. a. durch verschiedene „Zukunftskommissionen“ in die öffentliche Debatte eingespeist und haben eine nicht unerhebliche Rezeption im Raum der zivilgesellschaftlichen, parteipolitischen und parlamentarischen Meinungsbildung und Programmentwicklung erfahren.

Aus einer christlich-sozialetischen Perspektive hat die Wiederentdeckung und Stärkung der Verantwortung der einzelnen Person eine hohe Plausibilität; Freiheit und Verantwortung der Person sind in christlicher Perspektive grundlegende normative Orientierungen, an denen die Formung des politischen Gemeinwesens Maß zu nehmen hat. Gleichzeitig ist immer dann Skepsis angebracht, wenn Freiheit und Verantwortung individualistisch ausgelegt und von den sozialen Konnotationen, die ebenfalls in einem christlichen Personbegriff zum Ausdruck kommen, abgekoppelt werden, mit der Folge, dass Verteilungsfragen generell in den Hintergrund gerückt oder gar delegitimiert werden, wie es zuweilen in der Debatte um das Verhältnis von Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit den Anschein hat.

Der Umschwung in Teilen der öffentlichen Diskussion im Lauf der Neunzigerjahre, auf dessen komplexe gesellschaftlich-politische Ursachen hier nicht näher eingegangen werden kann, wurde keineswegs nur von einer wirtschaftsliberalen Lobby getragen; im politischen Meinungsspektrum hat er Parteien übergreifend einen sehr breiten Strom erfasst, und auch in kirchlichen Äußerungen zu sozialpolitischen Fragen in den zurückliegenden Jahren hat diese Entwicklung einen deutlichen Niederschlag gefunden. So spiegelt etwa ein Vergleich zwischen dem Gemeinsamen Wort der Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ (DBK/EKD 1997),

dem Memorandum „Mehr Beteiligungsgerechtigkeit“ und dem Impulstext „Das Soziale neu denken. Für eine langfristig angelegte Reformpolitik“ (DBK 2003) einen deutlichen Wandel der Diskussionslage und zumindest nicht unerhebliche Akzentverschiebungen: Während das Gemeinsame Wort besonders die verteilungspolitischen Aufgaben des Sozialstaates stark gemacht hatte, ging es in der nachfolgenden Auseinandersetzung vor allem um die Zuordnung von Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit unter Einschluss der intergenerationellen sowie der ökologischen Dimension der Gerechtigkeit. Die kontrovers geführte Diskussion reagierte dabei auch auf die immer stärkere Einforderung von „Eigenverantwortung“ im politischen Prozess und auf Bestrebungen, Teile sozialstaatlicher Zuständigkeit und Verantwortung zu (re-)privatisieren (vgl. Gabriel/Hengsbach/Mieth 2003; Heimbach-Steins 2004; Kruij 2004; Heimbach-Steins/Lienkamp 2007). Die in der Gesellschaft breit geführte Auseinandersetzung um einen zukunftsweisenden Kurs zur Entwicklung des Sozialstaats hat in der fachlichen Diskussion der christlichen Sozialethik eine neue Konjunktur für Fragen der Sozialpolitik gebracht, die sich in einer beachtlichen Zahl einschlägiger Publikationen sowohl zu konkreten Fragen als auch zur Klärung der Leitideen von Gerechtigkeit niederschlägt, welche den normativen Orientierungsrahmen für die sozioethische Sozialstaatsdiskussion darstellen. In diesem Rahmen spielt das Bemühen um vertiefte Klärung des Verhältnisses von Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit eine zentrale Rolle.

Die Reflexion auf Beteiligung/Partizipation erweist sich in diesem Kontext in zweifacher Hinsicht als ein notwendiges Korrektiv, nämlich sowohl gegenüber einer einseitig verteilungsorientierten Sichtweise als auch gegenüber einer – sozioethisch betrachtet – leichtfertig von deren sozialen Voraussetzungen abstrahierenden Forderung nach mehr „Eigenverantwortung“, mit der unter der Hand ein einseitig individualistisches Menschenbild vorausgesetzt und die Idee einer die Verantwortung der Einzelnen ermöglichenden und tragenden Solidargemeinschaft marginalisiert wird: Gegenüber einer solchen Verengung der sozialmoralischen Grundlagen der Gesellschaft wird mit dem Stichwort Beteiligung/Beteiligungsgerechtigkeit sowohl über die grundlegend zum Menschsein gehörende, aber durch Erziehung und Bildung zu entwickelnde bzw. zu kultivierende *Verantwortungsfähigkeit* als auch über die komplexen *Möglichkeitsbedingungen realer Verantwortung*, die konkrete Personen unter konkreten gesellschaftlichen Umständen für das eigene Leben und für das Gemeinwesen übernehmen (können) sollen, nachgedacht (vgl. Veith 2004, 323). Schon dies weist darauf hin, dass vernünftigerweise kein Gegensatz zwischen Verteilung und Beteiligung konstruiert werden kann; vielmehr stehen die Gesellschaftsglieder als Einzelne und das Gemeinwesen als Ganzes zueinander in einem komplexen Verhältnis wechselseitiger Verantwor-

tung, in dem Eigenverantwortung und Solidarität einander bedingen und ergänzen (vgl. auch Veith 2004, 324). Die genaue Bestimmung des Stellenwertes der Beteiligungsgerechtigkeit im Gesamtgefüge einer sozialetischen Theorie sozialer Gerechtigkeit ist aktuell ein Gegenstand der wissenschaftlichen Debatte – bis hin zu der These, dass Beteiligungsgerechtigkeit als das systematisch zentrale Moment eines Konzeptes sozialer Gerechtigkeit für die gegenwärtige Gesellschaft anzusehen sei (vgl. Filipovic 2007).

Angereichert wird die sozialphilosophische und theologisch-sozialetische Gerechtigkeitsdiskussion durch die Rezeption von Denkansätzen, die mit der Kategorie *Fähigkeiten/capabilities* arbeiten und damit Konzepte, die in erster Linie von (*Grund-*)*Bedürfnissen* her denken, noch einmal kritisch beleuchten. Festzumachen ist diese Entwicklung namentlich an der Rezeption des sozialphilosophischen Ansatzes (*capabilities-approach*) der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum (vgl. u. a. Nussbaum 2000) und des vor allem auch in der internationalen Entwicklungspolitik und -ökonomie einflussreichen indischen Ökonomen und Wirtschaftsnobelpreisträgers Amartya Sen, dem geistigen Vater des „Human development index“ und seiner Derivate, die z. B. im Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) zu einem erheblich veränderten und differenzierten Bild der Entwicklungswirklichkeit, unter anderem auch zum Einbezug von Indikatoren für die Bildungsbeteiligung, geführt haben (vgl. unter anderem Sen 1992; Sen 1999; Sen 2000). Neben dem expliziten Einbezug einer basalen Anthropologie im Wege der Formulierung einer Liste menschlicher Grundfähigkeiten, die Martha Nussbaum in verschiedenen Varianten vorgeschlagen und zum Ausgangspunkt ihrer aristotelischen Gerechtigkeitstheorie gemacht hat, spielt insbesondere Sens substantielles Freiheitsverständnis, das Freiheit immer in der doppelten Perspektive von Mittel zur Erreichung von etwas und zugleich als Ziel gesellschaftlicher Prozesse sieht, für die aktuellen Diskussionen eine wichtige Rolle: Es geht um die *Verwirklichungschancen*, die Menschen tatsächlich haben beziehungsweise gewinnen, um ihre Lebensziele umsetzen zu können; Freiheit und Gerechtigkeit werden damit ein konstruktives Zuordnungsverhältnis gebracht, das Verpflichtungen der Staaten hinsichtlich der Umsetzung der sozialen Menschenrechte nicht prinzipiell unter Verdacht der Grenzüberschreitung stellt, sondern im Sinne der Verwirklichung menschlicher Grundfähigkeiten als normative soziale Rahmenbedingungen grundsätzlich eingefordert (was nicht die Notwendigkeit schwieriger Abwägungsprozesse über Schwerpunkte und Umfang solcher Aktivitäten aufhebt). Im Lauf der letzten Dekade des vergangenen Jahrhunderts ist dieser Denkansatz nach meiner Einschätzung zunehmend in die Rolle eines kritischen Gegenübers beziehungsweise Gesprächspartners zu der allgegenwärtigen „Theory of justice“ (1971 u. ö.) von John Rawls eingerückt. In der deutschsprachigen Gerechtigkeitsdiskus-

sion schlägt sich diese Erweiterung des Spektrums u. a. nieder in der Rede von Befähigungsgerechtigkeit, die z. B. in den zuvor genannten jüngsten Stellungnahmen der EKD eine explizite Rezeption gefunden hat. Gleichwohl steigt mit der wachsenden Vielfalt der terminologischen Angebote auch der Klärungsbedarf; namentlich das Verhältnis von Beteiligungs- und Befähigungsgerechtigkeit erheischt noch eine genauere Bestimmung (vgl. z. B. Möhring-Hesse 2006; Dabrock 2006).

Es liegt auf der Hand, dass die Frage, wie das Relationengefüge von Individuum, Gesellschaft und Staat normativ – unter der Leitidee sozialer Gerechtigkeit – konzipiert wird und welche ethischen Erwartungen damit gegenüber den verschiedenen Akteuren verbunden werden, für den Entwurf einer Sozialethik der Bildung – von der Füllung des Bildungsbegriffs über die Erwartungen an die Leistung von Bildungsinstitutionen und Bildungsangeboten bis hin zu der Frage, welche gesellschaftlichen Akteure welche und wie viel Verantwortung für die Realisierung von Bildungsbeteiligung übernehmen sollen – von ausschlaggebender Relevanz ist.

2.2 Konsequenzen für einen sozialetischen Zugang zum Thema Bildung

Im ersten Teil des Beitrags wurden anhand ausgewählter Beispiele implizit und explizit wirksame normative Vorstellungen von Gerechtigkeitsmaßstäben in der beziehungsweise für die Bildungspolitik analysiert: Einerseits konnte nachvollzogen werden, dass mit dem Menschenrecht auf Bildung ein zentraler Maßstab, der rechtlich und ethisch auszubuchstabieren ist, zur Verfügung steht; andererseits waren gewisse Engführungen einer einseitig die ökonomischen Aspekte von Bildung auszeichnenden Perspektive zu reflektieren, was dann auf Kosten der Wahrnehmung der Subjekte geht und sowohl die pädagogische Logik der Bildung als auch rechtliche und politische Implikationen und Kriterien marginalisiert. Aufgrund der des weiteren skizzierten Entwicklungen und Akzentverschiebungen in der Gerechtigkeitsreflexion, die ihrerseits im Zusammenhang stehen mit jenen gesellschaftlichen Trends, die in der Bildungsdiskussion beobachtbar sind (aber nicht exklusiv auf diese begrenzt sind), können nun für die Wahrnehmung und konzeptionelle Fassung von Bildung als Gerechtigkeits thema grundlegende Aspekte und Kriterien formuliert werden. Damit wird zugleich ein erster systematischer Rahmen für das Forschungsprogramm des sozialetischen Projekts zum Menschenrecht auf Bildung abgesteckt:

- Eine sozialetische Reflexion auf Bildung als Gegenstand der Suche nach (größerer) Gerechtigkeit ist auf eine *Klärung des Bildungsbegriffs* angewiesen; ein normatives Bildungsverständnis wird sozialetisch vom Personprinzip seinen

Ausgang nehmen; in einer interdisziplinären Verständigung muss es mit einem pädagogischen Bildungsbegriff, aber auch mit rechtlichen, politischen und ökonomischen Aspekten korreliert werden. Eine solche Klärung ist um so wichtiger, als in den gegenwärtigen Debatten häufig unausgewiesen oder unterbestimmt bleibt, was unter Bildung verstanden und von Bildungsprozessen erwartet werden soll; gleichwohl werden zumindest implizit durch die Art und Weise, wie über Bildung und Bildungspolitik gesprochen und geschrieben wird, normative Erwartungen transportiert. Die folgenden Aspekte können zu einer ersten Verständigung bereits beitragen.

- Die ethische Bewandnis von Bildung kann nicht angemessen erfasst werden, wenn man sie ausschließlich als zu verteilendes Gut versteht; sie erheischt vielmehr fundamental die Aktivität – das heißt in ethischer Hinsicht: Verantwortung – des Subjekts, das sich bilden beziehungsweise gebildet werden (wollen) muss, um sich, seine Fähigkeiten und Potentiale im sozialen Zusammenhang entwickeln und als Fundament gesellschaftlicher Interaktion entfalten zu können. Der Mensch als bildsames Wesen muss Ausgangs- und zentraler Bezugspunkt jeder Bildungsethik sein; Bildung ist dementsprechend zuerst als Geschehen von Vermittlung und Aneignung zu konzipieren.
- Aus der ethisch schlechthin grundlegenden Subjektqualität von Bildung, die nicht nur in christlich-sozialethischer und theologisch-anthropologischer Hinsicht, sondern insbesondere auch aus der Perspektive der Pädagogik näher zu erschließen und zu reflektieren ist (vgl. dazu den Beitrag von Kunze in diesem Band), sind normative Erwartungen an die Qualität von Bildungsprozessen beziehungsweise Bildungsvollzügen zu entwickeln: Bildungsprozesse müssen so geartet sein, dass sie den Educanden die Entdeckung ihrer eigenen personalen Potentiale und deren Entfaltung ermöglichen und zu einer lösbaren Aufgabe machen; Bildungsinstitutionen sind sozialethisch zunächst danach zu beurteilen, inwieweit sie den Kriterien der Subjekt- und Partizipationsorientierung entsprechen; diesem Kriterium sind weitere – namentlich Aspekte der Gemeinwohlverträglichkeit und der sozialen Nachhaltigkeit – zur Seite zu stellen.
- Aus der Einsicht in die Schlüsselbedeutung von Bildung für die Entwicklung und Entfaltung personaler Potentiale resultiert, dass die Beteiligung *an* Bildung zu einer *Grundvoraussetzung gesellschaftlicher Inklusion* wird. Mangelhafter Zugang zu Bildung, schwache beziehungsweise selektiv verteilte Bildungsbeteiligung(smöglichkeiten) führen zu *Bildungsarmut*; Bildungsarmut ist eine zentrale und oft über Generationen vererbte Quelle gesellschaftlicher Exklusion. Hier liegt systematisch der Ansatzpunkt zur Entfaltung normativer Erwartungen an Bildungspolitik als Teil einer umfassenden und präventiv gedachten

Sozialpolitik (vgl. unter anderem Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2002).

- Insofern Bildung also ein zentraler, wenn nicht sogar *der* entscheidende Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung ist, greift die Formel Beteiligung *durch* Bildung; allerdings genügt es nicht, *Zugang zu* Bildung für alle zu sichern (zu den hier anschließenden Fragen zu Umfang und Reichweite des Rechts auf Bildung siehe unten) und eine flächendeckende Bildungsinfrastruktur zu gewährleisten; von zentraler Bedeutung ist zugleich, was *Gegenstand* und *Ziel* von Bildung ist und welchen *qualitativen Maßstäben* Bildung verpflichtet ist; weitere Klärungen müssen im Ausgang von der oben besprochenen Subjektqualität von Bildung erarbeitet werden.
- In *gesamtgemeinschaftlicher* Hinsicht beziehungsweise zur Förderung des Gemeinwohls ist Bildung notwendig für gesellschaftliche Wohlfahrt, für eine partizipationsorientierte politische und kulturelle Entwicklung, für ökonomischen Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft im globalen Wettbewerb. Persönlicher Freiheitsgewinn in einem umfassenden Sinn ist zugleich Bedingung und Quelle für ökonomische und politische Entwicklung. Gesellschaft und Wirtschaft sind auf die Entfaltung individueller Potentiale und auf Kommunikationsfähigkeit der Einzelnen angewiesen.
- In diesem Zusammenhang ist ein weiterer Aspekt sozialetisch zu reflektieren, nämlich die Frage der Verteilung der Lasten, die in Form von notwendigen finanziellen und zeitlichen Ressourcen aufgebracht werden müssen, um Bildung im erforderlichen Umfang und in der notwendigen Qualität sowie in geeigneten Angeboten bereitzustellen. Es gilt zu klären, welche Formen der Bildungsfinanzierung insofern Gerechtigkeitsforderungen entsprechen, als sie sowohl eine faire Verteilung der Kosten wie gleichzeitig einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung sicherstellen. Dabei ist zudem auf Steuerungswirkungen in positiver Hinsicht (Anreizfunktionen) wie in negativer Hinsicht (Fehlsteuerungen) zu achten.
- Beide Perspektiven – die Subjekt- beziehungsweise Personperspektive und die Gesellschafts- beziehungsweise Gemeinwohlperspektive – sind miteinander verschränkt und aufeinander angewiesen. Bildung zielt auf individuelle Reifung, Verantwortungsfähigkeit und die Ermöglichung selbständiger Lebensführung sowie auf gesellschaftliche Kontinuität und Innovationsfähigkeit. Aus sozialetischer Sicht ist aber von einer systematischen Vorordnung der Subjektperspektive aufgrund der Selbstzwecklichkeit der Person auszugehen (vgl. Heimbach-Steins 2005): Fokussiert auf die Person als Subjekt und Maßstab der Bildung hat eine sozialetische Analyse die Verflechtung ökonomischer, politischer und kultureller Aspekte der Thematik zu klären, die zu berücksich-

tigen und in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander zu setzen sind. Im Interesse von Selbstentfaltung und Gemeinwohlverantwortung der einzelnen Person wie im allgemeinen gesellschaftlichen Interesse wird eine dem Ziel der sozialen Gerechtigkeit verpflichtete vorsorgende Bildungspolitik Möglichkeiten eröffnen, individuelle Fähigkeiten und Begabungen optimal zu entfalten, und so zugleich das Leistungs- und Verantwortungspotential aller einzelnen und der Gesellschaft insgesamt sichern und erhöhen.

- Im *Menschenrecht auf Bildung* findet diese grundlegende Prämisse normativen Ausdruck; zugleich trägt es als rechtlicher Maßstab den komplexen Zusammenhang von *Beteiligung an Bildung* und *Beteiligung durch Bildung*, die Qualitätsmaßstäben zu genügen hat, als Gestaltungsauftrag in die gesellschaftlichen Institutionen ein. Als dritte Perspektive markiert es den Anspruch, Bildungsprozesse selbst im menschenrechtlichen Sinne zu gestalten, also dem Recht auf Bildung *in* den Bildungsvollzügen selbst Rechnung zu tragen (*Recht in der Bildung* beziehungsweise *Beteiligung in der Bildung*): Recht und Politik sind diesbezüglich zuerst gefordert, darüber hinaus aber auch verschiedene gesellschaftliche Akteure, die – in einem politisch zu verantwortenden Ordnungsrahmen – Verantwortung z.B. für Bildungsangebote und deren konkrete Ausgestaltung übernehmen können. Seit dem Sozialpakt von 1966 ist das Recht auf Bildung in internationalen Konventionen völkerrechtlich verankert und hinsichtlich seiner Gehalte und der in diesem Recht begründeten Gewährleistungsansprüche entfaltet worden (vgl. die Beiträge von Muñoz, Motakef und Kunze in diesem Band).

Dieses grundlegende – weil die Inanspruchnahme anderer Menschenrechte erst ermöglichende – Menschenrecht bedarf einer tragfähigen *anthropologischen und ethischen* Begründung: Gehalte, Anforderungen und Grenzen müssen in Korrelation zu einem ausgewiesenen Verständnis dessen, was Bildung ist, *sein soll* und *bewirken kann*, plausibilisiert werden; *Kriterien der Operationalisierung* müssen erarbeitet und auf konkrete gesellschaftliche, politische und ökonomische Bedingungen hin präzisiert werden. Diesen Kriterien und Desiderata ist das Forschungsprojekt zum Menschenrecht auf Bildung verpflichtet, das dementsprechend verschiedene disziplinäre Perspektiven einbeziehen und zusammenführen muss, um der Komplexität des Gegenstands gerecht werden zu können.

2.3 Das Forschungsprojekt zum „Menschenrecht auf Bildung“

Im Sinn der skizzierten Aspekte und Kriterien geht das Forschungsprojekt vom Menschenrecht auf Bildung als normativer Leitidee aus und verfolgt grundlegende

Fragen der Bildungsgerechtigkeit (vgl. www.menschenrecht-auf-bildung.de). Dabei sind zwei Ziele maßgebend, von denen her das Vorhaben als Beitrag zur anwendungsorientierten sozialetischen Grundlagenforschung charakterisiert werden kann: Zum einen soll aus christlich-sozialetischer Perspektive eine normativ-ethische Fundierung von Bildung als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe entwickelt werden, und zwar fokussiert auf die Bildungsdiskussion in Deutschland (einschließlich der OECD-Vergleichsszenarien).²² Darauf aufbauend ist zum anderen eine sozialetische Krieriologie zur politischen Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung im Kontext einer wissensbasierten Gesellschaft, das heißt für eine persongerechte, beteiligungsorientierte und nachhaltige Bildungspolitik in Deutschland, auszuarbeiten. Aktuelle Vorschläge für eine vorsorgende Bildungssozialpolitik, wie sie von Jutta Allmendinger, Stephan Leibfried und anderen in den vergangenen Jahren in die Diskussion eingebracht und, wie dargestellt, in verschiedenen Kontexten aufgenommen worden sind, werden unter Berücksichtigung ihrer menschenrechtlichen Implikationen und ihrer Leistungsfähigkeit bezüglich der Realisierung annähernd gleicher Teilhabechancen an und durch Bildung für alle Mitglieder einer Gesellschaft analysiert.

Das Projekt versteht sich als interdisziplinär ausgerichteteter und vernetzter sozial-ethischer Beitrag zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Ein wissenschaftlicher Beirat, dem Experten aus verschiedenen Disziplinen (Pädagogik, Soziologie, Ökonomie, Theologie, Philosophie, Rechtswissenschaft) angehören, begleitet den Forschungsprozess und gewährleistet ein kritisches *feedback* vor allem auch seitens weiterer fachlicher Perspektiven, zu denen es von Seiten einer sozialetisch-normativen Bildungsforschung zwar starke Verbindungen und Schnittstellen gibt, die aber in der Projektgruppe selbst nicht vertreten sind. In regelmäßigen Konferenzen wird das interdisziplinäre Gespräch mit den Beiratsmitgliedern gepflegt, so dass Fragen aus dem Forschungsprozess aufgearbeitet und Impulse aus den verschiedenen Fachperspektiven aufgenommen werden können.

Zugleich können im Kontext des Projekts auch Impulse zur wissenschaftlichen Begleitung bildungsethischer und -politischer Positionierungen, etwa seitens der christlichen Kirchen in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, gegeben werden. Verengungen der öffentlichen Diskurse (z. B. Reduktion von Bildung auf Ausbil-

22 Brücken zur weltweiten Bildungsdiskussion und zur globalen Bildungsinitiative „Bildung für alle“/„Education for All“ werden immer wieder geschlagen, vgl. unter anderem Heimbach-Steins 2005a; Heimbach-Steins 2007; aufgrund der kontextspezifisch sehr unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen legt es sich jedoch nahe, für ein zeitlich und von den verfügbaren personellen Ressourcen her limitiertes Forschungsvorhaben den Untersuchungsrahmen auf den nationalen Kontext Deutschland zu beschränken.

dungsaspekte und ökonomische Funktionalität) sollen im Sinne der personal- und institutionenethisch umfassenden Logik von Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung aufgebrochen werden: Dem Projekt liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das sich der Entfaltung und Kultivierung tragfähiger individueller und kollektiver Identitäten verpflichtet weiß, um Menschen zur verantwortlichen Teilhabe in einer komplexen Gesellschaft zu befähigen; dafür sind geeignete institutionelle Angebote zu konturieren. In diesem Horizont sind institutionenethische Fragen des Bildungssystems ebenso zu verorten wie die Diskussion um Bildungsinhalte und Bildungskonzepte. Das Projekt wird verantwortet und durchgeführt in einer Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie an der Universität Bamberg (Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins) und dem Forschungsinstitut für Philosophie Hannover (Prof. Dr. Gerhard Kruij, Direktor des Instituts und Professor für Christliche Sozialethik an der Universität Mainz). Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter (Dr. Axel Bernd Kunze, Theologe und Pädagoge, Bamberg) und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin (Katja Neuhoff M. A., Philosophin, Theologin und Sozialpädagogin, Hannover) sowie an jedem Standort eine studentische Hilfskraft arbeiten mit im Projektteam; die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter erarbeiten in je einem der Teilprojekte zugleich eine Qualifikationsarbeit. Das Projekt wird seit März 2006 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziell gefördert und ist auf eine Laufzeit von insgesamt drei Jahren angelegt. Den Forschungsprozess begleitend ist einmal pro Jahr ein Symposium vorgesehen, das den Dialog mit wissenschaftlichen Experten sowie mit Fachleuten aus bildungspraktischen und -politischen Arbeitszusammenhängen zu jeweils einer Dimension des Projekts ermöglichen sollen; aus dem ersten dieser Symposien, das schwerpunktmäßig Fragen aus dem Teilprojekt I zur anthropologischen und ethischen Begründung des Menschenrechts auf Bildung zum Gegenstand hat, ist der vorliegende Diskussionsband hervorgegangen.²³

23 Zur näheren Erläuterung des schwerpunktmäßig in den beiden Teilprojekten zu realisierenden Forschungsprogramms sei nun auf den nachfolgenden Beitrag von Katja Neuhoff verwiesen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2007):** Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, hg. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Wiesbaden.
- Allmendinger, J. (1999):** Bildungsarmut: zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50, S. 35 – 50.
- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2002):** Bildungsarmut im Sozialstaat, in: Burkart, G./Wolf, J. (2002), S. 287 – 315.
- Burkart, G./Wolf, J. (Hgg.) (2002):** Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen, Opladen.
- Dabrock, P. (2006):** „Draw a distinction!“ Plädoyer für eine stärkere Beachtung von Differenzen und Kopplungen zwischen sozialemischen Anwendungs- und Begründungsdiskursen denn in Matthias Möhring-Hesses Beitrag (Korreferat), in: Schramm u. a. 2006, S. 105 – 112.
- DBK (1998):** Mehr Beteiligungsgerechtigkeit. Beschäftigung erweitern, Arbeitslose integrieren, Zukunft sichern: Neun Gebote für die Wirtschafts- und Sozialpolitik. Memorandum einer Expertengruppe berufen durch die Kommission VI für gesellschaftliche und soziale Fragen der Deutschen Bischofskonferenz, 29. Oktober 1998 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen 20, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn.
- DBK (2003):** Das Soziale neu denken. Für eine langfristig angelegte Reformpolitik. 12. Dezember 2003 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen; 20, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz). Bonn.
- DBK/EKD (1997):** Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland (Gemeinsame Texte; 9, hg. v. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland u. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz). Bonn/Hannover.
- Deutscher Bundestag (2005):** Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Drucksache 15/5015, hg. v. Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung. Bonn.
- EKD (2003):** Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
- EKD (2006):** Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Armut in Deutschland. Gütersloh.
- Filipovic, A. (2007):** Öffentliche Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Sozialethische Analysen. Bielefeld.

- Gabriel, K./Hengsbach, F./Mieth, D. (2003):** „Das Soziale neu denken“ als Abkehr vom „Gemeinsamen Wort“ der Kirchen? Stellungnahme zum Impulspapier „Das Soziale neu denken“ der Kommission VI der Deutschen Bischofskonferenz. URL: <http://www.muenster.de/~angergun/impulspapier.pdf> (Stand: 07.05.2007).
- Heimbach-Steins (2004):** „Angst vor der eigenen Courage“? Theologie zwischen gesellschaftlich-politischem Engagement und ekklesialer Verbindlichkeit. In: Bulletin ET. Zeitschrift für Theologie in Europa, Jg. 15, S. 192 – 207.
- Dies. (Hg.) (2004a):** Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch, Bd. 1: Grundlagen. Regensburg.
- Dies. (2005):** Bildung und Chancengleichheit. In: Dies. 2005b, S. 50 – 81.
- Dies. (2005a):** Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Bildungspolitische und sozialetische Anfragen. In: Hirsch/Seitz 2005, S. 257 – 272.
- Dies. (Hg.) (2005b):** Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch, Bd. 2: Konkretionen. Regensburg.
- Dies. (2007):** Schlüssel zur Welt. Bildung ist ein Menschenrecht und eine Voraussetzung für gesellschaftliche Beteiligung. In: eins Entwicklungspolitik, Jg. 5, Heft April, S. 35 – 37.
- Dies./Kruip, G. (Hgg.) (2003):** Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialetische Sondierungen. Bielefeld.
- Dies./Lienkamp, A. (2007):** Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. ICEP – Argumente, Jg. 3, Heft 1, online auch unter: www.icep-berlin.de (Stand: 07.05.2007).
- Hirsch, K./Seitz, K. (Hrsg.) (2005):** Entwicklungspolitik zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Ethische Grundlagen der Entwicklungszusammenarbeit und der internationalen Politik. Frankfurt a. M.
- Kruip 2004:** Das Soziale weiter denken. In: Stimmen der Zeit, Bd. 222, 398 – 408.
- Kurzke-Maasmeier, S./Mandry, C./Oberer, C. (Hgg.) (2006):** Baustelle Sozialstaat! Sozialetische Sondierungen in unübersichtlichem Gelände. Münster i. W.
- Möhring-Hesse, M. (2006):** Beteiligung – Befähigung – Verteilung. Der Sozialstaat als Instrument demokratischer Solidarität. In: Schramm u. a. 2006, S. 91 – 104.
- Muñoz, Vernor (2007):** Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled „Human Rights Council“. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Munoz. Addendum Mission to Germany (13 - 21 February 2006). URL: <http://www.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/4session/A.HRC.4.29.Add.3.pdf> (Stand: 07.05.2007).
- Nussbaum, M. C. (2000):** Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge (Mass.).
- Prenzel, A./Overwien, B. (Hgg.) (2007):** Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Leverkusen/Opladen.
- Schramm, M./Kracht, H.-J./Kostka, U. (Hgg.) (2006):** Der fraglich gewordene Sozialstaat. Aktuelle Streitfelder – ethische Grundlagenprobleme. Paderborn.
- Sen, A. (1992):** Inequality Reexamined. New York/Cambridge (Mass.).

Ders. (1999): Development as Freedom. Oxford.

Ders. (2000): Der Lebensstandard. Hamburg (Originalausgabe 1987).

Tomasevski, K. (2003): Education Denied. Costs and Remedies. London/New York.

Dies. (2006): Human Rights Obligations in Education. The 4-A Scheme. Nijmegen.

Veith, W. (2004): Gerechtigkeit. In: Heimbach-Steins 2004a, S. 315 – 326.

ZdK (2005): Lernen und Arbeiten im Lebenslauf – Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaats. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (18. November 2005). Bonn.