

Heimbach-Steins, Marianne

Einführung: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze

Heimbach-Steins, Marianne [Hrsg.]; Kruij, Gerhard [Hrsg.]; Kunze, Axel Bernd [Hrsg.]: Bildungsgerechtigkeit - Interdisziplinäre Perspektiven . Bielefeld : Bertelsmann 2009, S. 13-25. - (Forum Bildungsethik; 8)

urn:nbn:de:0111-opus-26246

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.)

Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven

Forum Bildungsethik



Inhalt

Vorwort	7
Einführung: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze <i>Marianne Heimbach-Steins</i>	13
I. Sozialwissenschaftliche Perspektiven	
Das Nationale Bildungspanel (NEPS) <i>Hans-Peter Blossfeld/Thorsten Schneider</i>	29
Mangelnde Bildungsgerechtigkeit als politischer Skandal und soziales Problem – Politische Strukturen und Handlungsstrategien <i>Werner Schönig</i>	39
II. Bildungsökonomische Perspektiven	
Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit – zwei ökonomisch unzureichende Ansätze <i>Norman van Scherpenberg</i>	55
Bildungsfinanzierung – auch eine Frage der Gerechtigkeit! <i>Gerhard Kruijff</i>	73
<i>Güter und Kapital</i> als Begriffe in der bildungsethischen Diskussion <i>Alexander Filipović</i>	93
III. Sozialethische Perspektiven	
Bildung als Voraussetzung für eine Kultur der Verständigung <i>Katja Neuhoff</i>	117

Bildung als Freiheitsrecht – Zum Zusammenspiel von freier Persönlichkeitsentfaltung, Sicherung realer Freiheit und pädagogischer Wahlfreiheit <i>Axel Bernd Kunze</i>	143
Menschenrecht auf Bildung, sozialer Bildungsauftrag katholischer Schulen und bildungspolitische Verantwortung der Kirchen <i>Marianne Heimbach-Steins</i>	165
 IV. Pädagogische Perspektiven	
Kulturpädagogik und Lehrerbildung – Sprangers klassisches Konzept einer neuen Werteordnung und die aktuelle Diskussion <i>Wolfgang Hinrichs</i>	191
Verantwortungsbildung als Teil von Generationengerechtigkeit – Überlegungen zum Verhältnis von Bildung, Kultur und Werterziehung <i>Axel Bernd Kunze</i>	217
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	227

Einführung: Bildungsgerechtigkeit – *die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze*

MARIANNE HEIMBACH-STEINS

Die Charakterisierung der spätmodernen globalisierten Gesellschaft als „Wissensgesellschaft“ weist darauf hin, dass die Möglichkeit, aktiv an den gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen, nicht zuletzt davon abhängt, ob und wie Menschen *Wissen* erwerben und sich aneignen können. Dazu sind Bildungsprozesse unabdingbar notwendig. Aber *Bildung* ist weit mehr als die Aneignung von Wissen – nämlich Formung der Persönlichkeit, Gewinn von Orientierung in der Welt, Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen für eine selbständige und verantwortliche Lebensführung. Bildung – genauer gesagt: der freie Zugang zu und die Möglichkeit zur Teilnahme an freiheitsadäquaten, qualitätvollen und der Lebenswirklichkeit entsprechenden Bildungsangeboten sowie die Chance zur Menschenrechtsbildung – gilt deshalb heute als Menschenrecht. Denn als Persönlichkeits- und Allgemeinbildung, als berufliche Ausbildung und als lebensbegleitende Bildung ist sie für alle Mitglieder des Gemeinwesens eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und die Verwirklichung personaler Freiheit, für Beteiligung am sozialen und ökonomischen Prozess ebenso wie für das verantwortliche Zusammenleben in einer freiheitlichen Gesellschaft, in sozialer Gerechtigkeit und Frieden.

Aber die realen Chancen zur Bildungsbeteiligung sind höchst ungleich verteilt – für Deutschland haben die internationalen Schulleistungsstudien die gegenüber anderen Industrieländern besonders enge Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung immer wieder belegt; auch nach Jahrzehnten einer immer wieder aufflammenden Bildungsdebatte liegt das Ziel „Bildungsgerechtigkeit“ in weiter Ferne. Erst recht liegen die Disparitäten im globalen Horizont offen zutage. Für sehr viele Menschen in Entwicklungsgesellschaften wie auch für bestimmte benachteiligte Gruppen in hoch entwickelten und wohlhabenden Gesellschaften – in Deutschland z. B. für Menschen mit Migrationshintergrund, ganz besonders aber für Menschen ohne oder mit unsicherem Aufenthaltsstatus (vgl. u. a. Krappmann/Lob-Hüdepohl/Bohmeyer/Kurzke-Maasmeier 2009), aber auch für Menschen mit einer Behinderung

(vgl. Motakef 2006; Muñoz 2007) – ist das Menschenrecht auf Bildung nur höchst unzureichend verwirklicht. Die Beteiligung an Bildung gilt deshalb weltweit als eine der großen sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts.

1 Herausforderungen der Bildungsgerechtigkeit

Als unerlässliche Ressource personaler Selbstentfaltung, gesellschaftlicher Entwicklung und volkswirtschaftlichen Wohlstands ist Bildung ein hohes Gut, das durch materielle und ideelle Anstrengungen aller gesellschaftlichen Kräfte gesichert und vermehrt werden muss. Im Interesse einer umfassenden Befähigung und Entfaltung der Person gehören allgemeine Persönlichkeitsbildung und funktionale Bildung zusammen. Beides muss in allen Phasen eines lebenslangen Bildungsprozesses ausgewogen Berücksichtigung finden. Angesichts einer gewissen Dominanz funktionaler Gesichtspunkte in gegenwärtigen Bildungsstrategien ist das Kriterium der Personengerechtigkeit besonders zu unterstreichen; hierfür kann auf das Menschenrecht auf Bildung verwiesen werden: Dass Bildung ein Menschenrecht ist, kann mit der Einsicht begründet werden, dass Bildung für die *Enkulturation* des Menschen, für seine umfassende Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit schlechthin notwendig ist. Wohl kaum zufällig legt die bisherige Ausgestaltung dieses Menschenrechts in internationalen Erklärungen und Konventionen einen deutlichen Akzent auf Persönlichkeitsbildung und politische Bildung, ohne Aspekte der Ausbildung und Berufsorientierung zu vernachlässigen (vgl. Heimbach-Steins 2005).

Ein ganzheitlich personorientiertes Verständnis lässt mit der heute unumstrittenen Schlüsselbedeutung von Bildung für gesellschaftliche Beteiligung und wirtschaftlichen Wohlstand den Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit deutlich hervortreten. Hier schließen sich Fragen der kontributiven und der distributiven Gerechtigkeit an, zum Beispiel: Wer hat in welcher Weise und in welchem Umfang Bildungsgüter bereitzustellen? Wer hat in welchem Umfang Anspruch darauf, und wer hat welche Kosten zu tragen? Nach welchen Kriterien sind die Bildungschancen in einer Gesellschaft verteilt und wie ist das Bildungssystem auf möglichst umfassende Beteiligungsmöglichkeiten hin zu organisieren? Zugleich gehören hierher aber auch Überlegungen, wie Bildungsprozesse indirekt selbst zum Aufbau einer gerechteren Ordnung und Gestalt des sozialen Zusammenlebens beitragen können, z. B. wie die *Qualität* von Bildungsangeboten zu verbessern ist, an welchen *Zielen* sie auszurichten und welche *Wertprioritäten* in der Bildungspolitik zu fokussieren sind.

Derartige Fragen brechen vor allem angesichts gravierender Mängel realer Bildungsbeteiligung in unserer Gesellschaft auf; schlaglichtartig sei nur auf die unbefriedigende Situation bei den Schulabschlüssen verwiesen: Noch immer verlassen ca. acht Prozent der 15- bis unter 17-Jährigen in Deutschland die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss (wenngleich ein nennenswerter Anteil dieser Gruppe den Schulabschluss bis zum Alter von 24 Jahren nachholt); unter den ausländischen Jugendlichen ist die

Quote etwa doppelt so hoch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 87–93). Derlei problematische Befunde beleuchten exemplarisch das erst seit wenigen Jahren aus der Tabuzone ins Licht der politischen Debatte rückende Problem der *Bildungsarmut* (vgl. u. a. Allmendinger/Leibfried 2002). Bildungsarmut erweist sich vielfach als generationenübergreifend; eine faktische Bildungssegregation ist offenkundig (vgl. Schönig 2007). Insofern Bildung Grundlage für wirtschaftliche und soziale Teilhabe ist, verweisen Bildungsarmut und ihre Derivate ebenso auf ein Gerechtigkeitsproblem wie materielle Armut, zumal beide häufig miteinander verschränkt auftreten. Bildungsarmut, materielle Armut/Einkommensarmut und soziale Deklassierung sind typischerweise wie in einem Teufelskreis miteinander verwoben und werden gerade deshalb sehr häufig vererbt (vgl. ZdK 2005b, 3).

Die Schwierigkeit für viele junge Menschen, einen geeigneten Ausbildungsplatz zu finden, das anhaltend hohe Niveau struktureller Arbeitslosigkeit und die Tatsache, dass (immer noch) viele Firmen kaum ältere Arbeitnehmer beschäftigen, bewirken für eine große Zahl von Menschen den Ausschluss von wichtigen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Dadurch werden erhebliche Ressourcen an Wissen und Können nicht entwickelt oder können nicht fruchtbar eingesetzt werden, so dass sie mit der Zeit verkümmern (*Dequalifizierung*). Diese Situation ist nicht nur häufig eine Quelle persönlicher Tragik für die betroffenen Menschen und ihre Familien; sie ist zudem ökonomisch unvernünftig, politisch bedenklich und wirft erhebliche ethische Probleme auf.

Gestiegene und einem raschen Wandel unterliegende Anforderungen an technisches und wissenschaftliches Wissen und Können steigern den Leistungs- und Erfolgsdruck in allen Phasen des Lernens. Schulische Bildung und eine berufliche (Erst-)Ausbildung reichen längst nicht mehr für das ganze Leben. Strukturen, Angebote und Anreize für *lebensbegleitende Bildung* durch alle Lebensphasen hindurch sind unerlässlich, um Qualifikationen und Kompetenzen dauerhaft zu erhalten und weiterzuentwickeln. Sie sollen Menschen im biographischen Prozess der Persönlichkeitsbildung, in ihrer kulturellen Beteiligung und verantwortlichen Lebensführung und Daseinsvorsorge sowie in der aktiven Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben und in Aus- und Weiterbildung wirksam unterstützen. Denn Bildungsbeteiligung, nicht zuletzt der Erwerb von Kompetenzen und von Bildungsabschlüssen, bestimmen mit über das Gelingen oder Scheitern individueller wie familialer Lebenspläne. Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung muss grundsätzlich für alle Glieder der Gesellschaft in allen Lebensphasen und koordiniert mit beruflichen und familiären Aufgaben zugänglich bleiben. Dieser Anspruch resultiert aus dem menschenrechtlichen Status von Bildung. Aber auch insofern einem hohen Bildungsstand der Gesellschaft insgesamt eine erhebliche volkswirtschaftliche Bedeutung zukommt, liegt es in der Verantwortung von Unternehmen und Staat, durch geeignete Anreize lebensbegleitende Bildung zu ermöglichen bzw. zu fördern.

2 Bildungsbeteiligung als Aufgabe gesellschaftlicher und politischer Verantwortung

Bildungsprozesse zu ermöglichen und die Teilnahme an geeigneten Bildungsangeboten für alle zu sichern, ist deshalb eine Aufgabe für viele gesellschaftliche Akteure – von Unternehmen und Gewerkschaften bis zu den Kirchen und Religionsgemeinschaften – und in besonderer Weise für Staat, Länder und Kommunen. Alle müssen in je spezifischer Weise und durch Kooperationen, die der Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung dienen, dazu beitragen, die materiellen und institutionellen Voraussetzungen für eine person- und zeitgerechte Bildung zu schaffen und die Qualität der Angebote zu sichern. Bildung kann weder ohne die persönliche Verantwortung der Einzelnen noch ohne institutionell gesicherte Bildungsangebote und Bildungsprozesse gelingen.

Ökonomisch ausgedrückt, ist Bildung sowohl ein privates als auch ein öffentliches – und zudem aufgrund ihres besonderen Charakters – ein meritorisches Gut (vgl. den Beitrag von Gerhard Kruij in diesem Band); umstritten ist die Frage der Gewichtung zwischen diesen verschiedenen Aspekten. Insofern die einzelne Person durch Bildung einen persönlichen Gewinn an Lebensqualität, Entfaltungsmöglichkeiten und Wohlstand zu erwarten hat, ist es auch „recht und billig“, sie an bestimmten Kosten der Bildung zu beteiligen. Das gilt umso mehr, je höher der zu erwartende individuelle Gewinn ist und je weniger er zugleich der Allgemeinheit zugute kommt. Die Kostenfrage darf aber – wenn Bildung denn aufgrund ihrer Schlüsselbedeutung für gesellschaftliche Beteiligung ein grundlegendes Menschenrecht ist – nicht zum Ausschluss von grundlegender Allgemeinbildung, beruflicher Ausbildung und Weiterbildungsmöglichkeiten führen. Dies wäre nicht nur eine Ungerechtigkeit gegenüber den Betroffenen, sondern auch kontraproduktiv im Sinne der Förderung und Mehrung der Bildung als öffentliches Gut. Aus ökonomischen wie aus sozialem ethischen Gründen ist deshalb unbedingt auch auf einer Verantwortung der öffentlichen Hände für Bildung zu bestehen, ohne die ein gleicher und freier Zugang, eine chancengerechte Verteilung qualitativ hochwertiger Bildungsmöglichkeiten – unabhängig von der Zahlungsfähigkeit der zu bildenden Personen – nicht gewährleistet werden kann.

Verantwortung für Bildung ist deshalb vernünftigerweise *auch* im Sinne einer vorausschauenden staatlichen Politik einzufordern (vgl. ZdK 2005b, 6f). *Bildungspolitik als vorsorgende Sozialpolitik*, worauf Bildungspolitik gleichwohl keineswegs zu reduzieren ist, wird der Verfestigung von Chancenlosigkeit vorbeugen, aber auch Verantwortungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft im Sinne des solidarischen Zusammenhalts der Gesellschaft fördern (vgl. Allmendinger/Leibfried 2002; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008: 58–70). Vorsorgende Bildungspolitik verfolgt das Ziel, Personen in ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess, in ihrer Fähigkeit zur verantwortlichen Lebensführung (insbesondere an der Erwerbsarbeit als einer zentralen Voraussetzung zu Selbstsorge und gesellschaftlicher Beteiligung) durch geeignete Bildungsinstitutionen und -angebote zu unterstützen. Dadurch werden zugleich auch ökonomisch erwünschte Effekte erzielt, nämlich eine Hebung des Bildungsniveaus

der Gesellschaft und damit eine Mehrung der Ressourcen (BildungsökonomInnen sprechen von „Humankapital“) insgesamt, die für ein rohstoffarmes Land unverzichtbar sind.

3 Biographieorientierung: Aufmerksamkeit für die Übergänge im Bildungssystem

Das Bildungsniveau einer Gesellschaft kann nicht allein an der Frequentierung bestimmter Bildungsgänge und an der Quantität bestimmter Bildungsabschlüsse abgelesen werden, wie es zuweilen im Spiegel ländervergleichender empirischer Studien und politisch definierter Ziele erscheint. Es kommt auch darauf an, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene durch geeignete Steuerungsinstrumente und Entscheidungshilfen jeweils die Bildungsangebote wahrnehmen und diejenigen Abschlüsse erwerben können, die das individuelle Begabungsprofil am besten entwickeln helfen, den Talenten der Person entsprechen und eine individuell optimale Entfaltung von persönlichen Potentialen und Kompetenzen ermöglichen. Sicherung und Pflege einer vielfältigen Bildungslandschaft müssen deshalb im Sinne einer persongerechten Bildung auch ein dringendes Desiderat vorsorgender Bildungspolitik sein.

Daraus resultiert, dass sich eine solche Politik an den individualisierten Biographieverläufen der Menschen orientieren sollte (vgl. ZdK 2005b, 7): Vor allem kommt es darauf an, jene biographischen Übergänge in den Blick zu nehmen, an denen das Verhältnis von Bildungs- und Erwerbsbeteiligung besonders prekär ist: Neben dem Eintritt in die Bildungsbiographie im frühkindlichen Stadium gehören dazu der Übergang von der Schule/Berufsausbildung bzw. vom Studium in den Arbeitsmarkt, der für viele Jugendliche und junge Erwachsene zur „Stolperkante“ oder gar zur „Fallgrube“ wird; die Phase der Familiengründung und der Kindererziehung, die für junge Eltern, bislang insbesondere für Mütter, das Problem der Vereinbarkeit familiärer und beruflicher Aufgaben und Interessen aufwirft; und die Phase des Ausscheidens aus der Erwerbsarbeit – sei es durch Verlust des Arbeitsplatzes oder durch Eintritt in das Rentenalter –, die für viele Menschen mit einem Schub gesellschaftlicher Desintegration verbunden ist. Bislang gleichen viele Bildungswege in Deutschland einem „Hindernislauf“, weil die Schwellen an den Übergängen zu hoch und oft schwer überwindbar sind (vgl. Heimbach-Steins/Kruijff/ Neuhoff 2008).

Im Blick auf eine ungehinderte, Kontinuität sichernde und Beteiligungschancen eröffnende Bildungsbiographie kommt es gerade für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten darauf an, dass Erziehung und Bildung in Kindergarten, Schule und außerschulischer Jugendbildung bestmögliche Förderung und Unterstützung ermöglichen sowie den jungen Menschen genügend Zeit einräumen und Anregungen geben, ihre Begabungen zu entdecken und zu entwickeln. Um der Gefahr der Vererbung von Bildungsarmut wirksam zu begegnen, sind *gute Bildungsangebote schon für die frühkindliche Phase* dringend notwendig. Der Zugang zu ihnen muss für die

Kinder diskriminierungsfrei möglich sein und sollte wegen der fundamentalen Bedeutung guter Bildung für alle in der frühen Phase kostenfrei gewährleistet werden. Denn gerade in dieser Lebensphase werden die entscheidenden Weichen für die individuelle Bildungsbiographie gestellt; und zugleich wird damit der Grund für die Sicherung bzw. Steigerung eines insgesamt hohen Bildungsniveaus der Bevölkerung gelegt. Die Ermöglichung einer umfassenden Bildungsbeteiligung in der Elementarphase ist daher nicht nur im individuellen, sondern auch im allgemeinen Interesse.

Ähnliches gilt im Blick auf die Schwelle von Schule/Berufsausbildung zum Arbeitsmarkt. Die *Schaffung von Ausbildungsplätzen* muss angesichts der genannten Nachrichten über allzu häufig scheiternde Übergänge als gemeinsames Anliegen von Staat, Wirtschaft und allen gesellschaftliche Gruppen „absolute Priorität“ haben (ZdK 2005b, 11 f). Maßnahmen zugunsten der Integration junger Menschen mit ungünstigen Startbedingungen sind unbedingt zu forcieren, um sie nicht von vornherein in eine „Karriere der Arbeitslosigkeit“ zu zwingen. Gerade angesichts der Schwierigkeiten, gering qualifizierte Jugendliche trotz der Produktivitätsanforderungen der Wirtschaft nicht von Ausbildung und Erwerbstätigkeit auszuschließen, könnte es für diese Zielgruppe einen sinnvollen Weg eröffnen, „neue Modelle öffentlich geförderter ‚Kombi-Löhne‘ zu entwickeln“ sowie „gestufte Ausbildungen [...] sowie Fortbildungsangebote [...] gezielt als Einstiegsmöglichkeiten“ zu konzipieren (ZdK 2005b, 11 f). Im Fall des Übergangs vom Hochschulstudium in den Arbeitsmarkt sind ferner solche Hindernisse zu beseitigen, die – gerade im öffentlichen Dienst – durch bürokratische Regelungen erst entstehen, sachlich aber gar nicht gerechtfertigt sind, wie etwa der Lehrerarbeitsmarkt exemplarisch zeigt.

Ähnlich umstritten wie das Thema „Kombi-Lohn“ ist hinsichtlich seiner Steuerungswirkung und seiner Auswirkungen im Sinne einer sozial gerechten Bildungsbeteiligung das Instrument der Studiengebühren (bzw. wie es politisch korrekt heißt: Studienbeiträge). Den Argumenten, Studienbeiträge förderten die Eigenverantwortung der Studierenden und setzten Leistungsanreize, sie trügen dazu bei, die Qualität der Hochschulbildung zu verbessern und begünstigten einen erwünschten Wettbewerb zwischen den Hochschulen, stehen nicht nur (angesichts des Verhältnisses von relativ geringer Höhe der Gebühren und zu bewältigendem Verwaltungsaufwand) Zweifel an der effizienten Ausgestaltung des Instruments gegenüber, sondern vor allem die begründete Sorge, die in Deutschland ohnehin ausgeprägte soziale Selektion im Bildungswesen werde durch dieses Steuerungsinstrument verschärft. Solange die allgemeine Erhebung von Studienbeiträgen nicht begleitet wird durch ein gut ausgebautes System von Gebührenstipendien, bleibt die Befürchtung, dass ein sozial negativer Effekt resp. ein Rückgang der Zahl der Studierenden aus sozial schwächeren Familien zu erwarten sein wird, virulent; zudem ist eine familienpolitisch kontraproduktive Wirkung, sowohl im Blick auf die Herkunftsfamilie als auch im Blick auf die neu zu gründende Familie der Studierenden bzw. Absolventen, nicht auszuschließen. Bisher zeichnet sich noch kein ganz klares Bild ab, wie die Einführung der Studienbeiträge die Studiennachfrage beeinflusst (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 119f). Im Sinne einer sozial nachhaltigen Ausgestaltung wäre neben der drin-

gend notwendigen Realisierung eines Stipendiensystems eine nachgelagerte und einkommensabhängige Erhebung der Gebühren in jedem Fall zu favorisieren (vgl. ZdK 2005a, 5). Bei Auswahl der Studierenden durch die Hochschule darf die Frage, ob ein Student von den Beiträgen befreit ist, keine Rolle spielen; wenn Studienbeiträge (was ebenfalls zu fordern ist) in voller Höhe bei der Hochschule verbleiben und für die Verbesserung der Lehre eingesetzt werden müssen, wären Nicht-Zahler jedoch potentiell weniger attraktive Studierende als Zahler, sofern nicht eine Kompensation aus öffentlichen Mitteln erfolgt (vgl. ZdK 2005a, 6). Studiengebühren werden also nur dann ein taugliches und sozialetisch akzeptables Instrument zur Verbesserung der Hochschulbildung (auf der Anbieter- wie auf der Nachfragerseite) sein, wenn sie mit einem wirksamen und solide finanzierten Stipendiensystem verbunden werden und wenn äußerste Effizienz des Systems (Verwaltungsaufwand, Ausfallfonds) erzielt wird.

Auch wenn die angesprochenen Themen nur einige Facetten des umfassenden bildungspolitischen Herausforderungszusammenhangs beschreiben, lassen sie exemplarisch die Bedeutung sichtbar werden, die der Sorge um Bildung im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zukommt. 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 berücksichtigen 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 das Leistungs- und Verantwortungspotential aller Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt sichern und erhöhen. Dafür günstige Rahmenbedingungen zu schaffen und Anreize zu setzen, ist in der Tat eine vorrangige politische Herausforderung.

4 Bildungsgerechtigkeit und Entwicklung

Dass Bildung heute eine notwendige Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben und für eine verantwortliche Mitwirkung am gesellschaftlichen Prozess ist, gilt nicht nur in wissenschaftlich-technisch hoch entwickelten Gesellschaften, sondern ebenso in Entwicklungsgesellschaften. Um vor allem in Entwicklungsgesellschaften eine nachhaltig verbesserte Bildungsbeteiligung zu erreichen, genügt es aber nicht, Bildungsangebote zu institutionalisieren; es müssen hier – ebenso wie in allen anderen Gesellschaften auch – zugleich bestimmte qualitative Voraussetzungen berücksichtigt werden. Darauf weist das sogenannte „4 A-Schema“ – als Kriterien- bzw. Indikatoren-raster für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung – mit seinen vier (englischen) Schlüsselbegriffen hin: Sie stehen für die Anforderungen an Bildung, die gesichert werden müssen, damit Bildung als „Schlüssel zur Welt“ deren Tore auch wirklich aufschließen kann: Voraussetzungen dazu sind die Verfügbarkeit (*availability*) von

Bildungseinrichtungen und Materialien, der diskriminierungsfreie Zugang (*access*), die Annehmbarkeit (*acceptability*) der Bildungsinhalte im Lebenskontext der Adressaten sowie die Adaptierbarkeit (*adaptability*), d. h. die Anpassung der Bildungsangebote und -inhalte an die sich wandelnden Lebenslagen der Bildungsteilnehmenden (Tomasevski 2006). Verfügbarkeit und Zugang zu Bildung sind elementar notwendige, wenn nicht sogar *die* entscheidenden Voraussetzungen für die persönliche Entwicklung und die Befähigung der Einzelnen, an sozialen Prozessen, am politischen und kulturellen Leben ebenso wie am Wirtschaftsleben aktiv teilnehmen und dessen Früchte genießen zu können. Gerade für die Armen ist Zugang zu Bildung eine zentrale, wenn auch allein noch nicht hinreichende Voraussetzung für selbstbestimmte Lebensführung.

Weil Bildung eine entscheidende Voraussetzung für gesellschaftliche Beteiligung (*Beteiligung durch Bildung*) ist und Bildungsbeteiligung (*Beteiligung an Bildung*) damit auch ein Kriterium für die Entwicklungsperspektive einer Gesellschaft darstellt, gilt der Grad der *Alphabetisierung* im Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) neben der Lebenserwartung bei Geburt und dem Pro-Kopf-Einkommen als ein Indikator für Entwicklung. Jedoch ist mit der Möglichkeit zum *Erwerb elementarer Fähigkeiten* wie Lesen und Schreiben (Alphabetisierung) allein das Menschenrecht auf Bildung noch nicht hinreichend eingelöst. Die Chancen, die eigene Lebenssituation (und die der eigenen Nachkommen) nachhaltig verbessern zu können, hängen auch nicht nur von der Dauer des Schulbesuchs, sondern deutlicher noch – so der UNESCO-Bericht 2006 – vom Grad der *literacy* ab, d. h. von der Fähigkeit, die erworbenen Fähigkeiten im eigenen Lebenskontext anzuwenden (UNESCO 2006, Kap. V).

Deshalb muss jedem Menschen eine solche allgemeine Bildung ermöglicht werden, die jenes *Wissen* vermittelt, das zur Orientierung in der eigenen Lebenswelt und zur Mitwirkung am gesellschaftlichen Prozess befähigt. Um in eigener Verantwortung für das zum Leben Notwendige (einschließlich der Vorsorge für Risiken) eintreten zu können (was nicht bedeutet: ohne Unterstützung von außen), muss die allgemeine Schulbildung durch berufliche Bildungsmöglichkeiten ergänzt werden. Vor allem aber muss jedes Bildungsangebot in seinen Inhalten und seiner Qualität darauf ausgerichtet sein, dass es der Lebenswelt der Adressaten angemessen und in diesem Sinne für die Adressaten auch annehmbar ist.

5 Bildung ist Menschenrecht

Weil Bildung notwendig ist, damit Menschen sich entwickeln, ihre Fähigkeiten entfalten und am Leben der Gesellschaft aktiv teilnehmen können, ist Bildung in vielen völkerrechtlichen Dokumenten und in den Verfassungen einiger deutscher Länder als Menschenrecht kodifiziert. Damit wird die rechtliche Verpflichtung der Staaten zum Ausdruck gebracht, Bildung als Moment der freien Persönlichkeitsentfaltung für alle zu ermöglichen. Diese Verpflichtung gründet in der Tatsache, dass Bildung unter

heutigen Bedingungen eine unerlässliche Voraussetzung ist, um einerseits physische Grundbedürfnisse (Erwerb des Lebensunterhalts, Gesundheitsvorsorge) und andererseits auch nicht-materielle humane Bedürfnisse (soziale und kulturelle Teilhabe, politische Mitwirkung) selbständig befriedigen zu können. Zugleich muss es auch im Interesse eines Gemeinwesens liegen, die personalen Entfaltungsmöglichkeiten seiner Mitglieder zu fördern, um das Entwicklungspotential der Gesellschaft insgesamt heben und nutzen zu können.

Aus der Anerkennung von Bildung als Menschenrecht erwachsen den Staaten bestimmte positive Verpflichtungen. Dabei ist es leicht einsichtig, dass auf der Grundlage der völkerrechtlichen Vereinbarungen gewisse grundlegende Konsequenzen aus dem Recht auf Bildung unter allen Umständen eingefordert werden müssen, andere aber unter einem Ressourcenvorbehalt stehen. So wird die Sorge für einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungsangeboten und die Umsetzung einer Mindestzeit obligatorischer und dementsprechend gebührenfreier Beschulung zu den Kernverpflichtungen gezählt werden, ohne dass z. B. aus dem Menschenrecht auf Bildung eine generelle staatliche Verpflichtung gefolgert werden könnte, den Zugang zu akademischen Studien gebührenfrei vorzuhalten, sofern Diskriminierungsfreiheit gesichert ist. Überdies kann – wie in den voranstehenden Überlegungen gezeigt wurde – die Verantwortung für die Realisierung des Rechtes auf Bildung eben auch nicht exklusiv dem Staat und seinen Organen zugewiesen werden, sondern stellt zugleich eine kooperativ wahrzunehmende Aufgabe vieler Akteure in der Gesellschaft dar, in Bezug auf die dem Staat ein Wächteramt und die Aufgabe der Rahmengesetzgebung zukommt.

Das Recht auf Bildung ist ein komplexes Recht. Es wird mit guten Gründen als Freiheitsrecht und als Befähigungsrecht ausgelegt (vgl. den Beitrag von Axel Bernd Kunze in diesem Band); es fordert die Staaten (und mittelbar die anderen an der Verantwortung für Bildung beteiligten Akteure) in doppelter Weise: Zum einen ist im Sinne einer positiven/sozialstaatlichen Verpflichtung die *Freiheit zur Bildung* unabhängig von der materiellen und sozialen Ausgangslage der einzelnen Menschen zu schaffen und zu sichern sowie eine gewisse Infrastruktur adaptierbarer Bildungsangebote zu gewährleisten (*freedom of education*); zum anderen ist *Freiheit in der Bildung* (*freedom in education*) zu garantieren, was dem Staat Zurückhaltung in der Verfolgung eigener Interessen gegenüber der Selbstbestimmung der sich bildenden Subjekte (bzw. der Erziehungsberechtigten in subsidiärer Wahrnehmung dieser Verantwortung für ihre Kinder) auferlegt.

Aus diesen Verpflichtungen ergeben sich Spannungen, die eine am Menschenrecht auf Bildung orientierte und der Verwirklichung dieses Rechts verpflichtete Politik zu berücksichtigen und möglichst auszugleichen hat: Damit jedes Kind und jede/r Jugendliche die Möglichkeit zur Teilnahme an einer grundlegenden allgemeinen Bildung hat, muss diese frei zugänglich sein. Das heißt, dass staatlicherseits die Nicht-Diskriminierung bestimmter Gruppen (ethnische oder religiöse Minderheiten; Mädchen und Frauen; bestimmte Sprachgruppen; Menschen mit einer Behinderung etc.)

zu garantieren ist; um alle potentiellen Adressaten einer bestimmten Altersgruppe zu erreichen, wird die Teilnahme an schulischer Bildung zudem in einem definierten Umfang obligatorisch gemacht. Das Institut der Schulpflicht kann als Instrument zur Durchsetzung des Kinderrechts auf Bildung gegen konkurrierende Interessen der Eltern als der primären Erziehungsverantwortlichen verstanden werden, z. B. in Armutskontexten, in denen Kinder zur Erwirtschaftung des Familienunterhaltes mitarbeiten müssen (gerade in solchen Situationen wird die Durchsetzung der Schulpflicht allerdings nur gelingen, wenn sie mit einer Perspektive der Lebensunterhaltssicherung verbunden wird).

Obligatorische Bildung als Instrument in der Hand des Staates hat aber eine menschenrechtlich relevante Kehrseite: Denn er kann die Schule als Pflichtveranstaltung für alle Kinder und Jugendlichen zu ideologischen Zwecken – z. B. zur Indoktrination, zur Gehirnwäsche, zur Vorbereitung auf den Einsatz von Kindern als Soldaten usw. – missbrauchen und ihren Sinn damit geradezu pervertieren: Bildung dient dann nicht mehr der personalen Entwicklung, der selbständigen Lebensführung und der Freiheitsentfaltung der Einzelnen, sondern unterwirft diese einem unfrei machenden, u. U. tödlichen Machtinteresse des Staates; auf diese reale Gefahr weist die ehemalige UN-Sonderberichterstatterin für das Menschenrecht auf Bildung, Katarina Tomasevski, eindringlich hin (Tomasevski 2006). Die Spannung zwischen der staatlichen Verpflichtung, die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung für alle zu ermöglichen, und der damit verbundenen Gefahr der Instrumentalisierung für politische Zwecke, die dem menschenrechtlichen Charakter von Bildung zuwider laufen, zeigt sehr deutlich, dass nicht alles, was unter der Überschrift „Bildung“ geschieht, generell als „gut“ bewertet werden kann. Die Verwirklichung von Bildung als menschenrechtliches Gut ist ein hochgradig voraussetzungsvolles und anfälliges Unterfangen! Sie muss strengen pädagogischen und ethischen Qualitätsanforderungen unterworfen werden, damit sie tatsächlich dem Ziel entspricht, Menschen zur selbständigen Lebensführung in Freiheit zu befähigen und zugleich die Entwicklung menschenrechtssadäquater Gemeinwesen zu fördern. Überlegungen zur Rolle von Bildung für eine Kultur der Verständigung bilden für die durchaus heikle Seite der Bildung als Instrument in der Hand des Staates ein wichtiges sozialetisches Gegengewicht (vgl. den Beitrag von Katja Neuhoﬀ in diesem Band).

Das Ziel „Bildung für alle“, das als politische Forderung dem Menschenrechtscharakter von Bildung entspricht, liegt weltweit gesehen wie im Blick auf die ungleich verteilten Chancen der Bildungsbeteiligung in einzelnen Gesellschaften (auch in Deutschland) in weiter Ferne; dieser ernüchternde Befund wird durch die gesamte neuere Bildungsberichterstattung bestätigt.

Während die Chancen auf Bildungsbeteiligung in Deutschland vor allem zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher Herkunft und solchen (v. a. männlichen Geschlechts) mit Migrationshintergrund sowie zwischen sozial gut gestellten und sozial Benachteiligten deutlich ungleich verteilt sind, muss in vielen Entwicklungsländern bis heute mit einer signifikanten Schlechterstellung von Mädchen und Frauen ge-

rechnet werden. Besonders in den arabischen sowie in verschiedenen west- und südasiatischen Ländern sind Frauen und Mädchen von mangelnden Bildungsmöglichkeiten besonders hart betroffen. Dieser Mangel beeinflusst die Entwicklungsperspektiven einer Gesellschaft, besonders ihrer jeweils nachwachsenden Generationen, insgesamt. Positiv formuliert: Bessere Bildungsbeteiligung von Frauen und Mädchen beeinflusst nicht nur deren eigene Gesundheitssituation und Erwerbsbeteiligung positiv; sie trägt auch unmittelbar zur Verringerung der Sterblichkeitsrate von Kindern bei und verbessert in Gesellschaften mit struktureller Benachteiligung von Mädchen deren Überlebenschancen (vgl. UNESCO 2003/04).

Die Wechselwirkungen zwischen Bildung und Lebenschancen gehen noch weiter: Je ungleicher die Bildungschancen innerhalb einer Gesellschaft wie zwischen verschiedenen Gesellschaften verteilt sind, desto mehr trägt Bildung zur Verfestigung, ja Vertiefung sozialer und ökonomischer Ungleichheiten bei. Wenn Bildung nicht für alle in etwa vergleichbarer Weise und Qualität zugänglich ist, wächst der Abstand zwischen Bildungsarmen und Bildungsreichen, und die Kluft zwischen materiell Armen und Reichen, politisch Ohnmächtigen und Mächtigen, sozial Ausgeschlossenen und Integrierten wird tiefer. Bildung ist zwar nicht das Allheilmittel in Bezug auf die Asymmetrien und Ungerechtigkeiten in der Welt. Aber ohne erhebliche Anstrengungen für die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung kann es nicht gelingen, mehr Gerechtigkeit zwischen Globalisierungsverlierern und Globalisierungsgewinnern, zwischen Nord und Süd, zwischen Entwicklungs- und Industriegesellschaften und auch zwischen den Benachteiligten und den Bevorteilten innerhalb einzelner Gesellschaften zu schaffen.

Für die im weltweiten Maßstab noch immer höchst unzureichenden Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung ist es bezeichnend, dass eines der „Millenniums-Entwicklungsziele“ (MEZ) der Vereinten Nationen die „Verwirklichung der allgemeinen Primarschulbildung“ betrifft: Bis zum Jahr 2015 sollten alle Jungen und Mädchen mindestens eine Grundschulbildung abschließen können; dem Global Monitoring Report 2009 der UNESCO zufolge wird dieses Ziel aktuell noch immer für ca. 75 Mio. Kinder verfehlt; und wenn die Entwicklung im bisherigen Rhythmus vorangeht, werden auch 2015 noch rund 29 Mio. Kinder im Grundschulalter weltweit keinen Zugang zur Schulbildung haben (UNESCO 2009, 56). Die ohnehin sehr basale Zielvorgabe wird also aller Voraussicht nach bei weitem verfehlt werden, wiewohl sie – nach allem, was bisher zur Bedeutung von Bildung für gesellschaftliche Beteiligung gesagt wurde – nur einen Anfang, nicht das Endziel der Bemühungen um die Realisierung des Menschenrechts auf Bildung markieren kann. Weil dieses Recht sehr komplex ist und bei seiner Realisierung mit Interessenkonflikten zwischen der Freiheitsentfaltung der Einzelnen und gesellschaftlichen Gruppen und bestimmten politischen Absichten gerechnet werden muss, ist es wichtig, dass die Aktivitäten sowohl der internationalen Organisationen als auch der Staaten durch Nichtregierungsorganisationen kritisch begleitet und ergänzt werden, z. B. durch entsprechende Projektförderung (vgl. Heim-

bach-Steins 2005a) und durch die Unterstützung von Prozessen, die dem Empowerment der armen Bevölkerung dienen.

Der menschenrechtliche Status verleiht der Bedeutung von Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung Nachdruck und unterstreicht damit den Stellenwert bildungspolitischer Bemühungen in allen Gesellschaften. Aber weder in den Entwicklungsgesellschaften noch in den hoch entwickelten Ländern gehört das Wissen um die Menschenrechte im Allgemeinen und um das Menschenrecht auf Bildung im Speziellen zum Allgemeingut der Bevölkerung (vgl. die Ergebnisse einer Studie zur Einstellung der Deutschen zu den Menschenrechten: Sommer/Stellmacher/Brähler 2003; Sommer/Stellmacher/Brähler 2005). Eine wesentliche Aufgabe von Bildungsprozessen – nicht nur in der Schule – besteht deshalb darin, das Bewusstsein für die Bedeutung von Bildung zu fördern, das Wissen über und die Sensibilität für Menschenrechte zu stärken und nicht zuletzt bildungsbenachteiligte Menschen über ihre menschenrechtlichen Ansprüche aufzuklären (vgl. Kunze 2009).

Literatur

Allmendinger, J.; Leibfried, S. (2002): Bildungsarmut im Sozialstaat. In: Burkart, G.; Wolf, J. (Hrsg.): *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*. Opladen (Leske & Budrich) 2002, S. 287–315.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2008: *Bildung in Deutschland 2008. ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld (wbv) 2008.

Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (2008): *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn. http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf (zuletzt abgerufen: 29.7.2009)

Heimbach-Steins, M. (2005): *Bildung und Chancengleichheit*. In: Dies. (Hrsg.): *Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch*, Bd. 2: *Konkretionen*. Regensburg (Pustet) 2005, S. 50–81.

Heimbach-Steins, M. (2005a): *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Bildungspolitische und sozialethische Anfragen*. In: Hirsch, K.; Seitz, K. (Hrsg.): *Entwicklungspolitik zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik*. Frankfurt/Main (IKO) 2005, S. 257–272.

Heimbach-Steins, M.; Kruij, G. (Hrsg.) (2003): *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Bielefeld (wbv) 2003.

Heimbach-Steins, M.; Kruij, G.; Neuhoﬀ, K. (Hrsg.) (2008): *Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland*. Bielefeld (wbv) 2008.

- Krappmann, L.; Lob-Hüdepohl, A.; Bohmeyer, A.; Kurzke-Maasmeier, S. (Hrsg.) (2009):** Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven, Bielefeld (wbv) 2009.
- Kunze, A. B. 2009:** Menschenrechtsbildung – mehr als eine Modeerscheinung? Didaktische Anfragen und Perspektiven zu ihrem Ort in der Schule. In: Heimbach-Steins M.; Kunze A. B.; Kruij, G. (Hrsg.): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs. Bielefeld (wbv) 2009, S. 147–155.
- Motakef, M. 2006:** Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, Berlin (Deutsches Institut für Menschenrechte) 2006.
- Muñoz, V. 2007:** Das Recht auf Bildung in Deutschland. In: Heimbach-Steins, M.; Kunze, A. B., Kruij, G. (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven. Bielefeld (wbv) 2007, S. 69–96.
- Schönig, W. 2007:** Bildungssegregation – gibt es das? In: Heimbach-Steins, M.; Kunze, A. B., Kruij, G. (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven. Bielefeld (wbv) 2007, S. 115–145.
- Sommer, G.; Stellmacher, J.; Brähler, E. 2003:** Menschenrechte: Wissen, Wichtigkeit und Einsatzbereitschaft – Ergebnisse einer repräsentativen Befragung in Deutschland. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 35, S. 361–382.
- Sommer, G.; Stellmacher, J.; Brähler, E. 2005:** Menschenrechte in Deutschland: Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaft. In: Der Bürger im Staat (Sonderheft Menschenrechte), 55 (1/2), S. 57–62 (LZPB Baden-Württemberg).
- Tomasevski, K. 2006:** Human Rights Obligations in Education. The 4-A Scheme. Nijmegen (Wolf Legal Publishers) 2006.
- UNESCO 2003/04:** Global Monitoring Report: Gender and Education for All: The Leap to Equality. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23023&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (zuletzt abgerufen: 29.7.2009).
- UNESCO 2006:** Education for All. Global Monitoring Report 2006: Literacy For Life. www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt5_eng.pdf (zuletzt abgerufen: 29.7.2009).
- UNESCO 2009:** Education for All. Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality – Why Governance Matters. <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/> (zuletzt abgerufen: 29.7.2009).
- ZdK 2005a:** Studienbeiträge im Kontext einer zukunftsweisenden Wissenschafts-, Bildungs- und Kulturpolitik – Einige Eckpunkte. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (13. Oktober 2005). Bonn.
- ZdK 2005b:** Lernen und Arbeiten im Lebenslauf – Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaats. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (18. November 2005). Bonn.