

Christof Mandry

Bildung und Gerechtigkeit

Dietmar Mieth zum 65. Geburtstag

Um das Thema Bildung ist es in den politischen Auseinandersetzungen niemals richtig still geworden. War es in den 1960er Jahren die »Bildungskatastrophe« (Picht), so stand in den 1970er Jahren vor allem der Ausbau des Bildungssystems unter dem Vorzeichen der gesellschaftlichen Modernisierung, explizit auch mit dem Programm der »Chancengleichheit«, auf der Agenda. In jüngster Zeit hat der »PISA-Schock« Bildung – vor allem die Schulbildung – wieder zu einem gesellschaftlichen und politischen Thema ersten Ranges gemacht. PISA, die internationale Schülerleistungsvergleichsstudie der OECD, ergab 2000 nicht nur, dass die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung deutscher Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe nur im unteren Mittelfeld des OECD-Leistungsspektrums liegen, sondern auch, dass das deutsche Schulsystem die im Vergleich stärkste Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg aufweist.¹ Bildung ist in Deutschland also von Chancengleichheit weit entfernt, vielmehr werden soziale Ungleichheiten zementiert; anders gesagt: ungleiche Ausgangssituationen setzen sich in der Schulkarriere fort, anstatt von ihr korrigiert zu werden.

Diese Ergebnisse sind offenkundig gerechtigkeitsrelevant, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass Bildung eine wesentliche Voraussetzung für beruflichen Erfolg, soziale Integration und Anerkennung, kulturelle und

1 PISA: *Programme for International Student Assessment*; getestet wurden 15jährige SchülerInnen in 32 Staaten. Vgl. Baumert et al. (Hg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*; Baumert et al. (Hg.): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. 1997 war bereits die TIMSS-Studie der OECD vorausgegangen, die die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse von GrundschülerInnen getestet hatte. Das schlechte deutsche Abschneiden bei TIMSS war ein wichtiger Grund für die große Aufmerksamkeit, die PISA 2000 fand. Inzwischen liegen auch die Ergebnisse der Folgestudie PISA 2003 vor: Prenzel et al. (Hg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland*; Prenzel et al. (Hg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland*.

politische Partizipation ist, ganz zu schweigen von ihrer Bedeutung für die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, das individuelle Selbstvertrauen und für soziale Kompetenzen. Gerade in stark differenzierten modernen Gesellschaften – die wegen der hohen wohlfahrtlichen Bedeutung von Know-how in allen Bereichen geradewegs als »Wissensgesellschaften« bezeichnet werden – ist Bildung eine zentrale individuelle und gesellschaftliche Ressource, die – da nicht frei verfügbar wie die Luft zum Atmen – über spezielle Institutionen »verteilt« wird. Der Stellenwert von Bildung kann dabei aus zwei Perspektiven diskutiert werden. Aus der gesamtgesellschaftlichen Perspektive ist Bildung ein entscheidender Faktor für die gesellschaftliche Wohlfahrt, die soziale Integration, die »Wettbewerbsfähigkeit« einer Volkswirtschaft im globalen Wettbewerb; aus der Sicht der Individuen ist Bildung eine wesentliche, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für soziale Anerkennung, ökonomischen Erfolg und die Fähigkeit, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Diese beiden Dimensionen hängen zwar zusammen, decken sich als Zugangsweisen jedoch nicht, da eine politische Bildungssteuerung die gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt möglicherweise auch dann steigern kann, wenn sie den Ausschluss bestimmter Bevölkerungsteile vom Bildungssystem in Kauf nimmt. Für eine ethische Betrachtung des Themas Bildung legt sich also die Perspektive vom Individuum her nahe, wie noch näher auszuführen sein wird. Heimbach-Steins und Kruijten halten jedenfalls fest:

Je wichtiger Bildung für die individuellen Chancen der Beteiligung am gesellschaftlichen Leben wird, umso mehr werden Bildungsarmut und ungleiche Zugangschancen zum Bildungssystem zu einer sozialetisch relevanten Frage, möglicherweise sogar zu *der* neuen sozialen Frage des 21. Jahrhunderts.²

Doch worin besteht jenseits der intuitiv einleuchtenden Bedeutsamkeit die genaue ethische Bewertung von Bildung und dem Zugang zu ihr? Wann ist ein Bildungssystem gerecht? Wenn Bildungsangebote kostenfrei sind? Oder muss nur eine »Elementarbildung« kostenfrei zugänglich sein? Ist ein Bildungssystem gerecht, das die Kosten so auf die Individuen umlegt, dass entsprechend dem aus der Bildung genossenen individuellen Nutzen zu ihrer Finanzierung beigetragen wird? Muss das Bildungssystem so organisiert werden, dass ein möglichst homogenes (hohes) Bildungsniveau in der Bevölkerung erzielt wird, oder ist es dann gerecht, wenn es möglichst zielgenau die individuellen Begabungen ermittelt und entwickelt? Wenn es ein individuelles Recht auf Bildung gibt, wozu genau berechtigt es und wen verpflichtet es? Darum soll es in diesem Beitrag gehen: die grundsätzliche ethische Bedeutung von Bildung in modernen Gesellschaften zu erörtern.

² Heimbach-Steins/ Kruijten: Wir brauchen eine »Sozialetik der Bildung«! S. 12.

Der Fokus liegt dabei auf der Gerechtigkeit des Bildungssystems als Frage nach der »Tugend der Institutionen« (Rawls). Andere, eher strebensethische Fragen, wie: welche Art von Bildung ist für die gute, autonome (»tugendhafte«) Persönlichkeit und zum Führen eines guten Lebens erforderlich oder ratsam?, oder: welche Bildungsinhalte oder Erziehungsziele sind gesamtgesellschaftlich oder sogar global (Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung, interkulturelle Kompetenzen) erstrebenswert?, stehen nicht im Vordergrund meiner Überlegungen.³ Auch eine pädagogische Ethik im Sinne einer Legitimation von Erziehungsprozessen und Erziehungsverhältnissen mit ihrem strukturellen Gefälle zwischen »Lehrer« und Schüler bleibt außen vor, ebenso wie die Ethik der Mikro-Strukturen von Einzelschulen. Auch Gerechtigkeit als Bildungsinhalt – Werteerziehung und ethische Bildung – soll hier nicht erörtert werden.⁴

Nach einer Begriffsklärung werden zunächst die Frage nach dem angemessenen Gerechtigkeitsbegriff und die eigentümliche Charakteristik des »Gutes Bildung« erörtert. Anschließend werde ich Begründung und Gegenstand eines »Rechts auf Bildung« diskutieren. Zum Schluss werde ich in einem Ausblick auf die Problemstellungen für die Bildungsethik im Kontext von Dritte-Welt-Ländern sowie für das deutsche Bildungssystem »nach PISA« eingehen. Es versteht sich, dass es sich bei alledem nur um eher grundsätzliche Überlegungen und Ansätze handeln kann, die noch erheblich differenziert werden können. Wie vielfach festgestellt wurde, steckt eine Sozialethik der Bildung noch in den Kinderschuhen.⁵

1. Begriffsklärung: Bildung, Bildungssystem, Bildungsfinanzierung

In unserem Zusammenhang ist es nicht erforderlich, eine umfassende Klärung von »Bildung« oder »Erziehung« zu erzielen, worum sich beispielsweise die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft bemühen. Grundsätzlich verwenden wir »Bildung« in zwei Bedeutungen: Bildung meint zum einen den *Prozess* des Lernens, des Aneignens von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, zum anderen das *Ergebnis* dieses Prozesses,

3 Dabei wird nicht behauptet, dass Bildungsinhalte ethisch unbedeutend oder nachrangig seien. Der Schwerpunkt liegt hier jedoch auf der Frage nach der Gerechtigkeit des Bildungssystems.

4 Vgl. dazu Rekus: Fachunterricht und Ethik; Ammicht Quinn: Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung.

5 Jedenfalls wenn man sie mit den elaborierten Bereichsethiken des Gesundheitswesens, der Friedensethik oder der Umweltethik vergleicht.

d.h. die Bildung, über die eine gebildete Person verfügt.⁶ Neben »Bildung« findet auch der Begriff »Erziehung« Verwendung, der in erster Linie Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen bezeichnet. Mit ihm ist semantisch ein Gefälle zwischen Erzieher und Educandus verbunden, weswegen er für die Erwachsenenbildung – Berufsausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung – nicht eingesetzt wird. Da es hier insgesamt um die gerechte »Bildungsverteilung« geht, werde ich den Ausdruck Bildung als Oberbegriff für alle Bildungsprozesse verwenden.

Als bewusst intendierter Prozess des Lernens, der Wissens- und Kompetenzvermittlung findet Bildung in einer Vielzahl spezifischer Organisationen und Institutionen statt, die insgesamt das Bildungssystem bilden. Neben Schulen, Universitäten, Berufsakademien, Weiterbildungsanbietern usw. gehören auch Organisationen zum Bildungssystem, die Bildung koordinieren, zertifizieren oder kontrollieren. Gemeinhin werden nur solche Institutionen zum Bildungssystem gerechnet, die Bildungsprozesse bewusst und als ihren Hauptzweck intendieren. Einrichtungen der Jugendhilfe werden daher bislang eher nicht zum Bildungssystem gezählt, weswegen sie auch nicht der Bildungs-, sondern der Sozialverwaltung unterstehen. Am Beispiel der Kindergärten wird deutlich, dass diese Zurechnung einen bedeutenden Unterschied machen kann – nämlich ob Kindergärten vor allem Orte der Früherziehung und Frühförderung im Sinne eines Bildungsprozesses sind, oder ob der Aspekt der »sicheren Verwahrung« und der Betreuung im Vordergrund steht.⁷

Mit dem Hinweis auf »intendierte Bildungsprozesse« ist eine weitere Unterscheidung angesprochen: Neben formeller Wissens- und Fertigkeitsvermittlung in dafür vorgesehenen Einrichtungen mit ihren spezifischen Zeitregeln, einem Curriculum und mit Zertifikaten findet Bildung auch noch informell statt, quasi mitlaufend in Lebensbereichen wie Familie, Freizeit oder Berufsleben. Der erste und zunächst auch wichtigste Lernort für Kinder ist die Familie – hier lernen sie Sprechen, Sozialverhalten und grundlegende kulturelle Kompetenzen, außerdem beginnt die persönliche Identität sich auszuprägen. Zur Familie treten im weiteren Kindes- und Jugendalter Freunde und weitere Bezugsgruppen, etwa in Vereinen hinzu. Informelles Lernen ist vor allem für soziale und kulturelle Kompetenzen wichtig, aber keineswegs nur für diese. Formelle und informelle Bildung interferieren vielmehr – schon allein deshalb, weil Schulen, Universitäten und Betriebe (in der Berufsausbildung) gleichzeitig auch Orte des informellen Lernens sind.

6 Vgl. Heimbach-Steins/ Kruip: Wir brauchen eine »Sozialethik der Bildung«! S. 10 f.

7 Vgl. dazu Liegle: Der Bildungsauftrag des Kindergartens; Roßbach: Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen?.

Informelle Bildungsprozesse und -einflüsse sind deshalb für unsere Gerechtigkeitsfrage wichtig, weil Bildungserfolge das Ergebnis von formeller *und* informeller Bildung sind. Es gilt als erwiesen, dass formelle Bildung auf die Unterstützung durch informelle Bildung angewiesen ist, bzw. dass Bildungserfolge (vor allem in Schulen) stark von den Bildungseinflüssen im Elternhaus, in der Freizeit und in den *peer-groups* abhängen.⁸ Das trifft nicht nur auf soziales Lernen zu, was Kinder und Jugendliche vor allem in ihren Familien, bei Freizeitaktivitäten und von ihren Altersgenossen erleben, sondern auch auf die in der Schule vermittelten Bildungsinhalte. Ein Elternhaus mit höherem Bildungshintergrund unterstützt und fördert in der Regel die schulischen Bildungsanstrengungen und -aspirationen der Kinder; Kinder und Jugendliche mit stärkerem Bildungshintergrund können jene ohne solchen familiären Hintergrund »mitziehen«. Je nachdem, wie das Schulsystem organisiert ist, werden informelle Lernprozesse befördert oder behindert. Die soziale Zusammensetzung der Schüler, die Zeitgestaltung der Schule oder das Ausmaß an elterlicher Unterstützung, das für den Schulerfolg notwendig ist, sind dabei wichtige Faktoren. Der springende Punkt ist, dass diese Auswirkungen insofern gerechtigkeitsrelevant sein können, als sie Bildungserfolge erleichtern oder erschweren können. Ein Schulsystem, das stärker sozial oder nach Leistung segregiert, setzt tendenziell für die Schwächeren die informelle Bildungsunterstützung herab und für die Stärkeren herauf.

Worin liegt die Bedeutung von Bildung für die Individuen und für die Gesellschaft? Welche individuellen und gesellschaftlichen Funktionen erfüllen das Bildungssystem und die hier vor allem betrachteten formellen Bildungsprozesse? Diese Frage kann hier nur kurz umrissen werden. Der Erwerb von Bildung spielt für die einzelne Person eine eminente Rolle in ihrem Selbstwertungsprozess. Bildung ist ein wesentlicher Bestandteil der Sozialisation, da grundlegende und weitere Kulturtechniken, aber auch soziale Werte, Identifikationen usw. erworben werden. Die Identität der Person prägt sich in einem Bildungsprozess aus. Darüber hinaus eignet man sich durch Bildung Kompetenzen an, die für die soziale Stellung wichtig sind, vor allem durch ihre Verwertbarkeit in der Arbeitswelt, aber auch durch das mit Bildung und Berufsbildung verbundene Prestige. Bildung ist zudem eine Voraussetzung für die kulturelle und politische Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Angesichts der sich ständig wandelnden beruflichen Verhältnisse, der sozialen Umstände und angesichts des immer rascheren Veraltens von Wissen und Fertigkeiten ist Bildung ein unabschließbarer Prozess, wenn man dauerhaft am gesellschaftlichen Leben erfolgreich teilhaben möchte. Es ist zudem eine solche Bildung wichtig, die unter den genannten Umständen

⁸ Vgl. Rauschenbach: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. S. 3-5; Böttcher: Soziale Auslese und Bildungsreform. S. 7 f.; Otto/ Rauschenbach: *Die andere Seite der Bildung*.

zur Selbstorientierung befähigt, also eine Lebensführungskompetenz der Autonomie und Selbstverantwortung vermittelt. Denn es geht bei Bildung »nicht nur darum, die immer schneller wachsende Stoffmenge an Fakten, Informationen und Erkenntnissen lernend zu verarbeiten, sondern zugleich auch zu lernen, die Chancen und Risiken solch individualisierter Lebensführung zu bewältigen.«⁹ Eine allzu sehr instrumentell auf Arbeitsmarkterfordernisse abgestellte Bildung bindet diese zu eng an die Umstände zur Zeit ihres Erwerbs und droht in schnell sich ändernden Verhältnissen das Ziel der »Herstellung von größtmöglicher Autonomie und sozialer Verantwortung in *allen* Lebensbereichen«¹⁰ zu verfehlen.

Aus der Perspektive der Gesellschaft bestehen die Funktionen von Bildung – wiederum sehr verkürzt – darin, die kulturelle und soziale Reproduktion der Gesellschaft zu sichern, die Integration der nachwachsenden Generationen in die Gesellschaft zu gestalten und zugleich die soziale Differenzierung über die Zuweisung von Identitäten und Rollen vorzunehmen. Bildung und vor allem wirtschaftlich verwertbare Bildung hat als »Human-kapital« ökonomische Bedeutung für die nationale Wohlfahrt und im internationalen Wettbewerb. Schließlich stellt die über die Bildung vermittelte Zusammengehörigkeit, aber auch die Übereinstimmung in grundlegenden Werten und Konventionen die soziale Textur bereit, die das gesellschaftliche Funktionieren dadurch sichern bzw. erleichtern, dass mögliche Reibungsverluste erst gar nicht auftreten, beispielsweise durch ein hohes Maß an Rechtstreue, Abwesenheit von Korruption, inneren Frieden usw.

Als ein intendierter und professionalisierter Prozess ist Bildung mit Kosten verbunden. Sie entstehen sowohl dem Einzelnen als auch der Gesellschaft, die Bildungsinstitutionen bereit stellt und Bildungsprozesse direkt finanziert oder mittelbar subventioniert. Für die Frage nach der gerechten Bildungsverteilung oder dem gerechten Zugang zu Bildungsmöglichkeiten ist sowohl wichtig zu sehen, wer auf welche Art von Bildung ein Recht hat, als auch wer für welche Art von Bildung finanziell aufkommen muss. Bei der Bildungsfinanzierung geht es also um die gerechte Verteilung der Begünstigungen und der Lasten. Es ist eines, beispielsweise ein Recht auf Elementarbildung zu begründen, etwas anderes, zu begründen, wer dies gerechterweise finanzieren muss. Denn »kostenlose Grundbildung« heißt ja nicht, dass sie nichts kostet, sondern nur, dass die unmittelbaren Betroffenen (die SchülerInnen und ihre Eltern) nicht direkt für diese Bildungsleistung bezahlen müssen. Die Bildungsfinanzierung darf freilich nicht auf die Frage verkürzt werden, wie das Bildungsangebot (das Schulgebäude, die Lehrer-

9 Rauschenbach: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. S. 3. Vgl. Heimbach-Steins: Bildung und Chancengleichheit. S. 50-52.

10 Rauschenbach: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. S. 4.

gehälter, das Lehrmaterial etc.) finanziert wird. Damit Bildungsangebote tatsächlich wahrgenommen werden können, ist es in der Regel notwendig, dass die betreffende Person ihren Lebensunterhalt gesichert weiß – sie muss es sich schlicht leisten können, ihre Zeit zum Lernen einzusetzen, anstatt einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Über diese Zusammenhänge ist die Frage nach den gerechten Bildungszugängen mit der sozialetischen Frage nach der gerechten gesamtgesellschaftlichen Lastenverteilung verbunden, also etwa nach der Gerechtigkeit des Steuersystems.

2. Welcher Gerechtigkeitsbegriff?

Eine Grundfrage für die Ethik des Bildungssystems ist die Frage nach dem angemessenen Gerechtigkeitsbegriff. Wann ist ein Bildungssystem gerecht? Die sozialetische Gerechtigkeitsfrage untersucht die Funktionen gesellschaftlicher Institutionen, die in einem ganz grundsätzlichen Sinne als Verteilungsagenturen verstanden werden. Verteilt oder zugeteilt werden Güter, Rechte und Pflichten, Lasten und Nutzen, Chancen und Nachteile; außerdem wirkt der Verteilungsmodus auf die Produktionsbedingungen von Gütern vielfach zurück. Verstehen wir in einer ersten Annäherung die Frage nach Bildung und Gerechtigkeit als Frage nach der gerechten Verteilung von »Bildung« durch das Bildungssystem einer Gesellschaft, dann bieten sich mehrere Kandidaten für den Gerechtigkeitsbegriff an. Beim Nachdenken über Leistungsgerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit und Beteiligungsgerechtigkeit wird auffallen, dass die Gerechtigkeitsfrage nicht beantwortet werden kann, ohne zu klären, was Bildung für ein spezifisches »Gut« ist.

Der erste Kandidat, Leistungsgerechtigkeit, ist offenkundig für die Bildungsethik nicht von primärer Bedeutung, denn Schulerfolge und Bildungserfolge insgesamt sind ja nicht allein von individueller »Leistung« abhängig. Viel eher besteht das ethische Problem darin, dass Bildungserfolge zu einem großen Teil die sozialen Voraussetzungen der Personen und ihren jeweiligen Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem abbilden. Bildungsungleichheiten sind viel eher Indizien für soziale Ungerechtigkeiten als der Ausweis dafür, dass Bildungserfolge aus den Begabungen der Personen resultieren. Wie kritische Bildungssoziologie gezeigt hat, wirkt die Leistungssemantik im Bildungssystem insofern legitimatorisch, als sie Bildungserfolge auf Leistung und/ oder Begabung zurückführt, die Frage nach sozial-strukturellen Ursachen hingegen ausblendet. Bildungsscheitern wird so von den Betroffenen wie von der Gesellschaft insgesamt als »natürlich« akzeptiert, ebenso wie Bildungserfolge als »verdient« betrachtet werden.¹¹ Außerdem ist Bil-

¹¹ Vgl. Bourdieu/ Passeron: *Die Illusion der Chancengleichheit*. S. 30 f.; Böttcher: *Soziale Auslese und Bildungsreform*. S. 8 f.

derung eine Voraussetzung dafür, dass Personen etwas »leisten« können, nämlich einen wirtschaftlichen, politischen, kulturellen oder künstlerischen Beitrag zum gesellschaftlichen Leben. Leistungsgerechtigkeit würde als Leitbegriff der Bildungsethik also gewissermaßen zu früh einsetzen.

Der Begriff der Verteilungsgerechtigkeit ist ein Grundbegriff der Sozialethik und Gegenstand der intensivsten Debatten. Gibt es ein allgemeines Prinzip, das die gesellschaftliche Verteilung von Lasten und Nutzen regelt, oder sind es mehrere? Lassen sich aus einem Grundgedanken heraus Generalregeln entwickeln, die für alle gesellschaftlichen Teilbereiche gelten – wie es John Rawls mit seiner *Theorie der Gerechtigkeit* versucht hat –, oder müssen in den unterschiedlichen, autonomen Gesellschaftsbereichen und für die dort verteilten spezifischen Güter auch spezifische Regeln angesetzt werden, wie Michael Walzer mit seinen *Sphären der Gerechtigkeit* argumentiert? Die »Verteilung« von Bildung kann nicht einfach wie die Verteilung materieller Güter gedacht werden, da Bildung nicht unabhängig von Personen vorhanden ist, sondern immer die Bildung von Personen ist. Verteilt werden also eher Zugänge zur Bildung und Möglichkeiten sich zu bilden, und diese Bildung eröffnet Menschen spezifische Chancen, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Die Konzepte der Chancengerechtigkeit und der Beteiligungsgerechtigkeit führen daher die Fragestellung der Verteilungsgerechtigkeit weiter, denn sie rücken zum einen die ungleichen Startbedingungen in den Blick, von denen jede »Verteilung« ausgeht, und sie berücksichtigen eine umfassendere, politische Vorstellung davon, worauf eine gerechte Verteilung abzielt.

Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit geht davon aus, dass eine gerechte Zuteilung von Entwicklungs- und Partizipationschancen innerhalb einer Gesellschaft nur dann zustande kommen kann, wenn die vorhandenen ungleichen Voraussetzungen der Personen berücksichtigt und nach Möglichkeit kompensiert werden. Sozial Benachteiligte sollen so in eine Position versetzt werden, dass sie mit gleichen Chancen an wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Prozessen teilnehmen können, und nicht aufgrund ihrer ungünstigen, beispielsweise familiären Ausgangssituation in der Konkurrenz mit zufälligerweise Bessergestellten nur verlieren können. Die Idee der Beteiligungsgerechtigkeit trägt dazu gewissermaßen das Gegenstück bei, indem sie die Zielperspektive formuliert: Gerecht geht es dort zu, wo alle in einem im Prinzip gleichen Ausmaß – wenn auch sicherlich in unterschiedlicher Weise – am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und an der politischen, demokratischen Selbstbestimmung teilhaben können.¹² Für die Bildungsethik wird daher aus der Perspektive der Beteiligungsgerechtigkeit gefolgert, dass sie allen einen chancengerechten Zugang zu Bildung ermöglichen muss und dass

12 Vgl. Heimbach-Steins: *Bildung und Chancengleichheit*. S. 56-58.

»Persönlichkeitsentfaltung und Förderung des menschenrechtlichen Bewusstseins« als Voraussetzung für demokratische politische Partizipation das Bildungsziel sein sollen.¹³ Der Begriff der Beteiligungsgerechtigkeit verbindet somit zweierlei miteinander, nämlich das *Kriterium* eines gleichen Zugangs zu Bildung mit der *Zieloption* für eine bestimmte, relativ formal gehaltene Lebensform, nämlich die des autonomen Subjekts einer demokratischen Gesellschaft.

Dieser Faden soll im Folgenden aufgenommen werden, da die Bildungsethik, ethisch-systematisch betrachtet, mehreren Anforderungen genügen muss: Sie muss Bildung von den moralischen Rechten des Individuums her entwerfen und dabei ein komplexes Verständnis von Gleichheit einsetzen. Dieses hängt damit zusammen, dass Bildung ein »Gut« spezifischer Art ist, das sowohl Gleichheit als auch Ungleichheit hervorbringen kann. Schließlich kann die Frage nach dem gerechten Bildungssystem nicht gänzlich ohne Berücksichtigung der Frage »welche Bildung?« beantwortet werden, ohne dass sie dabei bereits auf eine bestimmte, gehaltvolle Lebensform verpflichten darf. Ich werde also versuchen, auch die Frage, auf welche Bildung ein moralisches Recht besteht, von der Art des moralischen Rechts auf Bildung her zu beantworten. Daraus soll dann skizzenhaft entwickelt werden, auf welche Art von Bildung ein staatlicherseits zu erfüllender Anspruch seitens der BürgerInnen besteht.¹⁴

3. Die ethische Bedeutung von Bildung

Die gesellschaftliche Gestaltung des Zugangs zu Bildung sowie die mit Bildung verbundene Verteilung von Rechten und Pflichten, Vorteilen und Lasten ist also in hohem Maße eine Frage der Gerechtigkeit, weil über den Zugang zu Bildung und über die erzielbaren Bildungserfolge die Integration in die Gesellschaft erfolgt, Bildung für ökonomischen Erfolg und soziale Stellung

13 Heimbach-Steins: *Bildung und Chancengleichheit*. S. 58. Die weiter reichende Ansicht, das oberste Ziel von Bildung sei es, Menschen zur aktiven Teilnahme am demokratischen Prozess zu befähigen, wird von A. Gewirth als Engführung kritisiert, da die Befähigung zur autonomen Lebensführung insgesamt Bildungsziel sein müsse (vgl. Gewirth: *The Community of Rights*. S. 151 f.).

14 Diese Ausführungen müssen insofern im Grundsätzlichen verbleiben, als ich nicht darauf eingehen kann, welche Art von Bildungsangeboten gerechterweise wie gesteuert werden muss – ob über den Markt, durch öffentliche Angebote oder in einem Mischsystem. Die Finanzierung des Bildungssystems ist sehr komplex und divergiert in Schule, Berufsbildung, Hochschulen und Weiterbildung stark (vgl. Ehmann: *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit*; Nagel/ Jaich: *Bildungsfinanzierung in Deutschland*; Berger: *Der Beitrag der öffentlichen Hand zur Finanzierung beruflicher Bildung*).

wichtig ist und schließlich die Möglichkeiten der individuellen Beteiligung am politischen und kulturellen Leben bestimmt. Aber wonach bestimmt sich die gerechte Ausgestaltung des Bildungssystems? Wenn ein (möglichst hohes) homogenes Bildungsniveau erzielt wird, also nach dem Ergebnis? Wenn jede Person die gleiche Menge an Bildungsressourcen zugeteilt bekommt (beispielsweise nach einem Gutscheinsystem), oder wenn jeder die individuell für ihn und seine Anlagen und Fähigkeiten passenden Bildungsprozesse durchlaufen kann? Ist die Bereitstellung von Bildungsgütern Teil der Sozialpolitik und damit vor allem auch dem Ziel sozialer Gerechtigkeit verpflichtet, oder geht es bei Bildung in erster Linie um Investitionen in die eigene Person und ihren Arbeitsmarktwert, sollte also mindestens im höheren Bildungsbereich privat finanziert werden? Um diese Fragen beantworten zu können, ist es zunächst erforderlich, näher zu betrachten, wodurch sich das »Gut« Bildung auszeichnet. Anschließend muss es darum gehen, worauf sich ein Recht auf Bildung erstreckt, wenn es ein solches gibt.

Bildung ist kein moralischer Wert, sondern ein vormoralisches Gut. Materielle oder immaterielle »Dinge« oder Handlungsweisen gehören dann zu den Gütern, wenn sie sozial geschätzt und angestrebt werden. Wie Michael Walzer ausführt, stehen Güter im Zentrum sozialer Beziehungen, denn um sie herum entwickeln sich Austauschbeziehungen, die den Bedeutungen entsprechen, die diesen Gütern beigemessen werden.¹⁵ Güter haben daher in unterschiedlichen Gesellschaften unterschiedliche Bedeutung und unterschiedlichen Stellenwert. In einer weitgehend schriftlosen Gesellschaft ist beispielsweise die Bildung im Schreiben und Lesen ein Gut, das nur für eine sehr kleine Schicht seine Bedeutung hat. In aristokratischen, feudalen Gesellschaften kann Bildung zwar ein Gut sein, das für die entsprechenden Schichten einen Distinktionswert hat, aber für den sozialen Aufstieg oder die politische Partizipation von eher untergeordneter Bedeutung ist. Es kann nach dem oben Skizzierten kein Zweifel daran bestehen, dass in gegenwärtigen modernen Dienstleistungsgesellschaften und Demokratien das Gut Bildung einen sehr hohen, für die meisten einen entscheidenden Stellenwert hat. Das liegt daran, dass in modernen Gesellschaften der Wert der individuellen Freiheit zentral und für die demokratische politische Ordnung und Kultur systemstrukturierend ist. Unter diesen Voraussetzungen ist Bildung daher ein hohes Gut, weil sie letztlich als Freiheitsgut zu sehen ist, insofern sie die individuelle Freiheit im Sinne der Fähigkeit zum selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln sichert und steigert.

Bildung ist nun aber in mehrfacher Hinsicht ein besonderes Gut, das sich durch einige Charakteristiken von anderen Gütern unterscheidet, die in

¹⁵ Vgl. Walzer: *Sphären der Gerechtigkeit*. S. 31.

modernen Gesellschaften ebenfalls große Bedeutung haben, wie Selbstvertrauen, Sicherheit oder Wohnung. Bildung kann nicht einfach hergestellt werden, sondern muss von Personen mühevoll angeeignet und präsent gehalten werden (1). Bildung »gehört« der gebildeten Person und verschafft ihr diverse Vorteile, aber ein hohes Bildungsniveau schlägt auch für die Gesamtgesellschaft positiv zu Buche (2); durch Bildung werden ansonsten unterschiedliche, durch Herkunft und Natur gegebene individuelle Ausgangsbedingungen korrigiert, aber Bildung bewirkt selbst wieder soziale Unterschiede und dient auch dazu, soziale Abgrenzungen zu markieren (3).

3.1. Die »Produktion« von Bildung

Bildung unterscheidet sich sowohl als Bildungsprozess als auch als Bildungsergebnis dadurch von anderen sozialen Gütern, um deren gerechte Verteilung gerungen wird, dass sie ohne das subjektive und aktive Mitwirken der individuellen Personen nicht zu denken ist. Es können Bildungsangebote bereitgestellt werden und Bildungsprozesse befördert werden, aber sie müssen auch angenommen und aufgenommen werden. Als ein Lernprozess benötigt Bildung die Anstrengung des zu bildenden Subjekts, sein physisches, psychisches, intellektuelles und emotionales *commitment*. Im Gegensatz zum Konsum von öffentlich verfügbaren Gütern wie Radio- oder Fernsehausstrahlungen können Bildungsangebote nicht in ähnlich einfacher Weise aufgenommen werden. Der Bildungsprozess erfordert eine aktive Auseinandersetzung, das Einüben und Trainieren des Lerngegenstands, der erst durch die innerliche Aneignung und Verarbeitung in vollem Sinne als Bildung bezeichnet werden kann. Gegen innere Widerstände, wie auch immer sie verursacht sein mögen, kann Bildung kaum erfolgreich sein.

Im Unterschied zu vielen anderen Gütern kann Bildung daher nicht einfach produziert werden, wie etwa Lebensmittel, und dann über einen Markt verteilt werden, noch kann Bildung durch staatliche Institutionen hergestellt bzw. durch staatliche Regulierung bewirkt werden, wie innere Sicherheit oder eine saubere Umwelt. Zwar können Bildungsangebote öffentlich und kostenfrei bereitgestellt werden, wie es das flächendeckende öffentliche Schulwesen tut, das zudem durch die Schulpflicht ein ausgesprochen verbindliches Angebot darstellt. Zu einem echten Lernprozess und zu tatsächlichem Bildungserfolg kommt es jedoch nur, wenn die Personen »mitspielen«, sich auf dieses Angebot einlassen und aktiv einen Bildungsprozess mitvollziehen. Folglich kann sich die Frage nach der gerechten »Bildungsverteilung« nicht auf eine Verteilungsfrage wie die nach einer gerechten Verteilung von finanziellen Belastungen durch das Steuersystem reduzieren, sondern muss

erheblich weiter gehen. Bildungsangebote sind nur in einem formellen Sinne auch Bildungschancen, insofern es keine förmlichen Zugangsschranken gibt. Neben äußeren Faktoren, die dazu beitragen, dass es unterschiedlich schwer fällt, diese Chancen auch real zu ergreifen, wie die zeitlichen Vorgaben der Bildungsinstitution (vereinbar mit Erwerbsarbeit?) oder seine *gender*-Sensitivität (vereinbar mit Kindererziehung?), gibt es auf Seiten der Individuen auch »innere« Faktoren, die ihre persönlichen Bildungschancen beeinflussen. Was zunächst als »Bildungsverweigerung« oder mangelnde *Bildungsfähigkeit* von Individuen erscheint, kann sich als soziologisch beschreibbare Gruppenproblematik herausstellen, die es speziellen Personengruppen schwerer macht, scheinbar »gleiche« Bildungschancen auch wahrzunehmen. So wird eine der Ursachen dafür, dass trotz kostenfreier Schule dauerhaft nur verhältnismäßig wenige Jugendliche aus so genannten »bildungsfernen Schichten« höhere Bildungsabschlüsse erreichen, darin gesehen, dass weiterführende Bildung in hohem Maße über abstraktes Denken und begriffliches Sprechen vermittelt wird und dass gerade diese Denk- und Sprechweisen in den Herkunftsmilieus der Jugendlichen fremd wirken und negativ sanktioniert sind. Einen Bildungserfolg müssen sie sich also gegen Widerstände – auch gegen internalisierte Widerstände – erkämpfen und um den Preis der Entfremdung von ihren Herkunftskontexten erkaufen.¹⁶

Bildung ist ein Gut nur in dem Ausmaß, als sie zu *etwas* gut ist. Sie wird angestrebt, weil sie subjektiv empfundene Vorteile verspricht, vom höheren ästhetischen Genuss bis hin zu höherem Einkommen. Im Gegensatz zum Gut »Geld«, mit dem im Prinzip sich jeder kaufen kann, was für Geld zu haben ist, oder zum Gut »saubere Luft«, ist die reale Nutzbarkeit von Bildung von vielerlei weiteren Faktoren, vor allem des Arbeitsmarktes abhängig. Trotz gleicher Bildungsabschlüsse und vergleichbarer Tätigkeiten werden beispielsweise Frauen im Durchschnitt immer noch niedriger bezahlt als Männer (wenn der Abstand auch abnimmt) und sind seltener in Führungspositionen vertreten. Bei gleicher Bildung und Berufserfahrung werden für Führungspositionen tendenziell Bewerber aus der höheren Mittelschicht denen mit einer Arbeiterherkunft vorgezogen. Gender, Schichtzugehörigkeit und das Verfügenkönnen über unsichtbare soziale Codes beeinflussen den beruflichen Erfolg ebenso wie die erworbene Bildung. Eine Bildungsethik muss daher realistisch bei ihrer Einschätzung von Bildung als Voraussetzung für Chancengleichheit sein bzw. muss Bildungsgerechtigkeit im Kontext der sozialen Gerechtigkeit einer Gesellschaft insgesamt sehen.

16 Vgl. Grundmann et al.: Bildung als Privileg und Fluch. Becker und Lauterbach weisen allerdings darauf hin, dass die Mechanismen, die die Weitergabe ungünstiger sozialer Bildungschancen von der Eltern- auf die Kindergeneration bewirken, noch nicht gänzlich geklärt sind, vgl. Becker/ Lauterbach: Dauerhafte Bildungsgleichheiten. S. 11-14.

Sie kann jedenfalls den Mythos »Leistungsgesellschaft« nicht unhinterfragt lassen, der gesellschaftliches Reüssieren allein als Resultat von individuellen Bildungserfolgen und individueller Leistungsbereitschaft sehen will.

3.2. Bildung – ein privates oder ein öffentliches Gut?

Weil Bildung der individuellen Person zu eigen ist und ihr in der Regel unmittelbar Vorteile verschafft, aber auch positive Auswirkungen für eine Gesellschaft insgesamt hat, ist sie als »gemischtes Gut«, nämlich als ein sowohl »privates« als auch »öffentliches« Gut bezeichnet worden.¹⁷ Private Güter zeichnen sich dadurch aus, »dass alle anderen Personen von dem Verfügungsrecht über das Gut ausgeschlossen sind.«¹⁸ Öffentliche Güter sind hingegen Güter, von deren Nutzung niemand ausgeschlossen werden kann, wie beispielsweise die innere Sicherheit, die Umweltqualität, veröffentlichtes Wissen sowie Rundfunk- und Fernsehausstrahlungen.¹⁹ Durch den Konsum werden öffentliche Güter (im Prinzip) nicht verbraucht, und es besteht keine Rivalität bei ihrer Nutzung. Beides unterscheidet sie von privaten Gütern.²⁰ Bildung ist demnach ein privates Gut, denn sie ist untrennbar mit der gebildeten Person verknüpft und untersteht ihrer ausschließlichen Verfügungsgewalt. Wenn andere an ihr teilhaben wollen, müssen sie in der Regel dafür bezahlen – etwa in der Form von Arbeits- oder Dienstleistungsentgelten. Das gilt natürlich vor allem für die berufliche Ausbildung.²¹ Bildung kommt jedoch nicht nur in Form von (höherem) Einkommen ihrem Eigentümer zugute, sondern auch durch das mit ihr verbundene Sozialprestige, durch den ästhetischen und kulturellen Genuss, den Bildung vermittelt, und weitere Vorteile, bis hin zu einer (statistisch gesehenen) höheren Lebenserwartung und einer besseren Gesundheit. Andererseits verursacht die Bildung nicht nur private Vorteile, sondern auch so genannte positive »externe Effekte«, d.h. sie hat Auswirkungen, die allen zugute kommen, unabhängig von der Intention derer, die über die Bildung verfügen. Prinzipiell gesehen sind externe Effekte solche positiven oder negativen Auswirkungen, die nicht in den Marktpreis eines Gutes eingehen. Über die positi-

17 Heimbach-Steins/ Kruip: Wir brauchen eine »Sozialethik der Bildung«! S. 12; Heimbach-Steins: Bildung und Chancengleichheit. S. 59-61.

18 Priddat: Öffentliche Güter, meritorische Güter. Sp. 767.

19 Vgl. Homann: Marktversagen. Sp. 648 f.

20 Vgl. Nagel/ Jaich: *Bildungsfinanzierung in Deutschland*. S. 20-22.

21 »Besser ausgebildete Erwachsene sind mit größerer Wahrscheinlichkeit erwerbstätig und verdienen im Durchschnitt auch mehr. [...] Der tendenziell stärkste Verdiensteffekt ist bei Tertiärabsolventen im Vergleich zu Personen festzustellen, die nur einen Abschluss im Sekundärbereich II oder postsekundare, nichttertiäre Qualifikationen erreicht haben.« OECD: *Bildung auf einen Blick*. S. 3.

ven externen Effekte von Bildung besteht im Wesentlichen Einigkeit, wenn es auch sehr schwer fällt, sie einigermaßen genau zu beziffern. Unter ihnen nennt Kruip höhere Steuereinnahmen infolge höherer Einkommen, volkswirtschaftliche Standortvorteile, tendenziell höheres Wirtschaftswachstum, mehr Chancengleichheit und als Folge insgesamt sozialen Frieden und Zusammenhalt – vor allem, wenn an den Bildungserfolgen alle Bevölkerungsgruppen teilhaben.²² Weil Bildung im Gegensatz zu anderen öffentlichen Gütern nicht öffentlich hergestellt wird und dann einfach vorhanden ist zur Nutznießung aller, sehe ich Bildung nicht als »gemischtes Gut«, sondern als privates Gut mit erheblichen externen Effekten.

Trotzdem ist es nicht restlos befriedigend, Bildung *tout court* als privates Gut zu betrachten. Denn die Entscheidungen für Bildungsanstrengungen unterscheiden sich wegen ihres Langfristhorizontes (wobei die Kosten sofort anfallen) und den häufig unabsehbaren Wahrscheinlichkeiten, ob sie sich auszahlen werden, von anderen Investitionsentscheidungen für private Güter. Bildung ist im Übrigen ein sehr kostspieliges Gut, denn es müssen ja nicht allein die unmittelbaren Bildungskosten wie Schulgebühren und Lehrmittel aufgebracht werden, sondern eben auch die Lebenshaltungskosten, solange man nicht oder nur teilweise erwerbstätig sein kann. Problematisch ist ferner, dass der höchste Bildungsaufwand im Kindes- und Jugendalter betrieben wird, und somit die Bildungskosten in der Regel von den Eltern getragen werden müssen – die aber nicht oder nur mittelbar Nutznießer dieser Investitionen sein werden. Dies alles lässt es als wahrscheinlich erscheinen, dass in das Gut Bildung, betrachtet man es rein als privates Gut, zu wenig investiert wird.²³ Es wird daher vorgeschlagen, Bildung als »meritorisches Gut« zu betrachten. Als meritorisch werden Güter bezeichnet,

[...] die von überragendem gesellschaftlichen Interesse sind und von denen der Staat annimmt, dass die einzelnen Individuen ihre wahren Präferenzen für diese Güter nicht kennen. Deshalb kann die Bereitstellung dieser Güter durch den Staat per se legitimiert werden.²⁴

Genauer gesagt, werden Bildungs*gelegenheiten* öffentlich bereitgestellt und subventioniert, etwa durch staatliche Übernahme der Lehrergehälter, der Gebäudeinvestitionen und der Materialausstattung, aber auch durch Bildungsförderung durch (Teil-) Übernahme der Lebenshaltungskosten der Individuen wie durch Schüler-, Meister- und Studierenden-Stipendien (BAföG). Auch die Schulpflicht muss historisch in diesem Licht gesehen werden. Aus staatlichem Interesse an gut ausgebildeten Bürgern und in Sorge um das

22 Vgl. Kruip: Bildungsgutscheine. S. 110. Vgl. OECD: *Bildung auf einen Blick*. S. 4.

23 Vgl. Kruip: Bildungsgutscheine. S. 110 f.

24 Nagel/ Jaich.: *Bildungsfinanzierung in Deutschland*. S. 20.

Gemeinwohl (in dem obrigkeitsstaatlich das Individualwohl aufging) wurden Eltern verpflichtet, auch gegen die näher liegenden Interessen der Mithilfe in Landwirtschaft und Industrie ihren Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen. Freilich steckt hinter dem Konzept des meritorischen Guts, wie Priddat mit Recht bemerkt, insofern ein paternalistisches Staatsverständnis, als dem Staat zuerkannt wird, die »wahren« Präferenzen der Bürger zu kennen.²⁵ Der Begriff des meritorischen Gutes formuliert also eine Bewertung von Bildung aus der Sicht des Staates, der wegen der positiven externen Effekte ein Interesse daran hat, dass die Bürger die »richtigen« Bildungsentscheidungen treffen. Was richtig ist, bemisst sich dann aber an der Definition von Gemeinwohl, die sich politisch durchsetzen lässt.²⁶ Der Begriff des meritorischen Gutes kann damit nicht zu einer Antwort auf die Frage verhelfen, ob ein individuelles Recht auf Bildung besteht, und vor allem, denn hier dürften die Kontroversen liegen, wer auf welche öffentlich finanzierte oder subventionierte Bildung ein moralisches Recht hat. Diese Frage kann nur dann beantwortet werden, wenn die Perspektive des Individuums und seiner Rechte eingenommen wird, genauer: welche Rechte es zur Realisierung gleicher Freiheit für sich beanspruchen und anderen gewähren muss.

Bevor ich mich dieser Frage zuwende, muss noch auf eine Problemstellung eingegangen werden, die mit Bildung untrennbar verbunden ist. (Mehr) Bildung mag einerseits die Chancen der Person auf gesellschaftliche Anerkennung und Wohlstand verbessern und so zur sozialen Homogenisierung beitragen, weil soziale Mobilität in modernen Gesellschaften vorwiegend an individuelle Leistung im weitesten Sinne gebunden ist und diese wesentlich von der zur Verfügung stehenden Bildung abhängt. Andererseits ist Bildung immer auch ein Instrument zur sozialen Differenzierung, sowohl horizontal wie auch vertikal.

3.3. Soziale Differenzierung durch Bildung

Bildung befähigt nicht nur, sie schafft auch Unterschiede, horizontal wie vertikal. Zum einen sind es natürlich informelle Bildungsprozesse, in denen sich schichtspezifische Identitäten, Sprechweisen, Überzeugungen und

25 Vgl. Priddat: Öffentliche Güter, meritorische Güter. Sp. 772.

26 »Zur Begründung der meritorischen Güter muss man dem Staat erlauben, die an sich »wahren« Präferenzen gegenüber den aktuell faktischen der Bürger realisieren zu dürfen. Da die Bürger aber ex ante nicht befragt werden, muss ex post legitimiert werden, ob und inwieweit der Staat zur Produktion von meritorischen Gütern berechtigt war. Das ist aber sehr problematisch, da diejenigen, die den Meritorisierungsvorteil haben, ihn ex post immer rechtfertigen werden [...] Folglich stehen die Redistributionen der meritorischen Güter notorisch an der Grenze zur politischen Willkür.« (Priddat: Öffentliche Güter, meritorische Güter. Sp. 772).

Ansichten ausprägen. Aber auch formelle Bildung vermittelt Identifikationen und setzt Differenzierungen. Der humanistische Bildungskanon mit Latein und Griechisch zelebriert geradezu ein verwertungsfreies kulturelles und ästhetisches Wissen, dessen Bildungsideal sich explizit von einer handlungsorientierten oder gar beruflichen Bildung absetzt – damit aber auch von jenen Schichten, die es sich nicht leisten können, jahrelang eine ökonomisch weitgehend irrelevante Bildung zu erwerben, nach der erst das berufsqualifizierende Studium kommt. Mit diesen Bildungsidealen und -inhalten werden zugleich sozial relevante Codes vermittelt, an denen zu erkennen ist, wer dazugehört und wer nicht.²⁷ Identitäten werden auch mit der Berufsausbildung vermittelt – sei sie nun eine Lehre oder ein Studium. Das Durchlaufen der beruflichen Bildung dient auch der Sozialisation in eine Berufsgruppe hinein, indem eine Fachsprache, berufliche Traditionen, aber auch das Berufsethos weiter gegeben werden. Augenfällig ist das insbesondere bei den traditionellen Handwerksberufen, die am Ende der Lehrzeit Lossprechungsrituale – also Aufnahme-rituale – abhalten, aber auch bei den so genannten freien Berufen, wie Anwälten oder Ärzten, die sich gegenseitig als »Kollegen« titulieren und »Berufsstände« bilden. Bildung sowie die durch die Bildung erworbenen »Lizenzen«²⁸ differenzieren (vor allem) nach unten, aber auch horizontal gegenüber anderen Berufen, schließlich aber auch durch das mit Bildung und Berufen verbundene soziale Ansehen.²⁹ In einem gegliederten und selektierenden Schulsystem kann es sein, dass den unterschiedlichen Schulformen unterschiedliches Prestige anhaftet – bis hin dazu, dass bestimmte Schulabschlüsse kaum noch reale Anerkennung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt finden. Diese Situation schlägt sich auch im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler nieder, die das Selbstbild ausprägen, die »Letzten« der Gesellschaft zu sein – und eine Bildung zu erfahren, die »nichts wert« ist. Bildung differenziert folglich auch danach, ob sie eine der wichtigsten Ressourcen für menschliche Lebensführungskompetenz vermittelt, befördert oder eher unterminiert, nämlich ein positives Selbstwertgefühl. Wir müssen daher mit Marianne Heimbach-Steins festhalten: »Bildung ist weder ethisch neutral noch von vornherein gut.«³⁰

27 Vgl. Bourdieu: *Die feinen Unterschiede*.

28 Die erlaubte Ausübung vieler Berufe ist an den Erwerb formeller Abschlüsse (und nicht an das bloße Vorhandensein von Kompetenzen) gebunden, die wiederum in den Händen der Berufsstände liegen. Sie kontrollieren also die eigene Reproduktion.

29 Bildung erscheint damit als (ein) Differenzierungsinstrument des *Bürgertums*.

30 Heimbach-Steins: *Bildung und Chancengleichheit*. S. 54.

4. Gibt es ein Recht auf Bildung?

Es besteht kein Zweifel, dass der Staat bzw. die Regierung ein Interesse an der Bildung der Bürger bzw. Einwohner hat. Für die ethische Frage nach einem Recht auf Bildung, seinem Gehalt und seinem Umfang, müssen wir jedoch strikt die Position des Individuums einnehmen.³¹ Denn die Legitimation staatlicher Aktivitäten im Bildungsbereich – und nur dieser interessiert uns hier – ist logisch abhängig von den Rechten und korrespondierenden Pflichten der Personen. Staatliche Förderung oder Bereitstellung im Bildungsbereich muss sich danach legitimieren lassen, inwiefern sie die Rechte von Bürgern auf Bildung erfüllt bzw. die diesen Rechten entsprechenden Pflichten – die sich zunächst an die anderen Personen richten und dann quasi institutionalisiert vom Staat »übernommen« werden – realisiert.

Auch dass Individuen an ihrer Bildung Interesse haben, weil sie ihnen mannigfache materielle und immaterielle Vorteile verschafft bzw. in Aussicht stellt, dürfte unstrittig sein. Aber ein Interesse an etwas ist nicht identisch mit einem Recht darauf, noch folgt jenes aus diesem. Moralische Rechte – nur von diesen ist hier die Rede – schützen Güter oder Interessen von Menschen dadurch, dass alle anderen Menschen die Pflicht haben, dieses Gut oder Interesse nicht zu beeinträchtigen, oder sogar die Pflicht haben, es aktiv zu schützen. Adressat eines moralischen Rechts sind also alle anderen Menschen; da sie das gleiche moralische Recht haben, sind sie sowohl Inhaber von Rechten als auch Verpflichtete, diese Rechte bei anderen zu respektieren. Das Recht auf Leben einer Person verpflichtet beispielsweise alle anderen Menschen dazu, alles zu unterlassen, was das Leben dieser Person zerstört, beschädigt oder bedroht; sie ist wiederum dazu verpflichtet, dasselbe bei allen anderen zu unterlassen.

Moralische Rechte sind also Funktionen von Freiheit, genauer: der Freiheit handlungsfähiger und handelnder Menschen. Aus der Handlungsfähigkeit und dem Selbstverständnis, Handelnder zu sein und erfolgreich Handelnder sein zu wollen, hat Alan Gewirth moralische Rechte als *Menschenrechte* begründet.³² Unter diesen Rechten lässt sich auch ein Recht auf Bildung begründen. Der Kerngedanke der Begründung besteht darin, dass Menschen, die die eigene Handlungsfähigkeit bejahen und die *erfolgreich* handeln wollen – was mindestens performativ jeder Mensch tut –, sich selbst

³¹ Wer von den Interessen des Staates her argumentiert, gerät leicht in die Verlegenheit, eine Bildungspflicht seitens der Bürger zu postulieren. Das widerspricht jedoch dem spezifischen Charakter von Bildung, die niemand gegen seinen Willen erwerben kann. Ein Bildungszwang ist nur in einem diktatorischen System denkbar (und wird wohl auch dort scheitern).

³² Vgl. Gewirth: *Reason and Morality*, und die Darstellung von Steigleder: *Die Begründung des moralischen Sollens*. S. 115-288. Diese Begründung kann hier nur skizziert werden.

ein moralisches Recht auf die notwendigen Güter zuschreiben müssen, die sie als Handlungsfähige benötigen. Diese Güter sind zunächst recht allgemein Freiheit und ein grundlegendes Wohlergehen (im Sinne der basalen psychischen und physischen Voraussetzungen für Zweckverfolgung). Weil sie sich dies allein aufgrund ihrer Handlungsfähigkeit zuschreiben, sind sie logischerweise genötigt, dasselbe Recht allen anderen Handlungsfähigen zuzubilligen.³³ Diese Rechte lassen sich stufenweise auf alle jene elementaren Güter ausweiten, die Handelnde notwendigerweise zum erfolgreichen Handeln benötigen. Deren Erfordernis ist unterschiedlich grundlegend und dringlich, daher unterteilt Gewirth sie in Elementargüter (*basic goods*), Nichtverminderungsgüter (*non-subtractive goods*) und Zuwachsgüter (*additive goods*).³⁴ Menschen haben nicht nur ein Recht auf die Elementargüter Leben, Ernährung, Freiheit von Folter und Unterdrückung, die allein ein eher formales Bild von Handlungsfreiheit ergeben würden, sondern auch auf Güter, die ihre Handlungsfreiheit absichern und die Chancen, *erfolgreich* zu handeln, vergrößern. Nichtverminderungsgüter einer Person werden beispielsweise verletzt, wenn ihre Fähigkeit, zukünftiges Handeln erfolgreich zu planen, durch Bestohlenwerden, Belogenwerden oder Diffamierung herab gesetzt werden. Beispiele für Zuwachsgüter sind Erziehung und Bildung, Einkommen, Selbstvertrauen usw. – sofern sie notwendig zum Handeln bzw. zur Aufrechterhaltung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit (im Sinne der Fähigkeit zum erfolgreichen Handeln) sind.

4.1. »Negatives« und »positives« Recht auf Bildung

Es gibt ein Recht auf Bildung, da sie ein notwendiges Gut dafür ist, die eigene Freiheit im Laufe eines Lebens zu realisieren und zu entfalten. Denn ein eigenes, selbstbestimmtes Leben zu führen erfordert, in Kooperation mit anderen Menschen einzutreten, mit ihnen erfolgreich auch in komplexen Austauschbeziehungen gemeinsam zu handeln. In arbeitsteiligen Gesellschaften kann man die Ziele der eigenen Lebensführung nur verfolgen, indem man durch formale Bildungsprozesse sich Kompetenzen aneignet, die die Voraussetzung für Anerkennung und Integration in die Interaktion mit anderen sind. Die Begründung eines moralischen Rechts auf Bildung sagt freilich noch nichts darüber aus, auf welche Bildung jemand ein Anrecht hat und an wen sich dieses Recht richtet, wer also dazu verpflichtet ist, diese Bildungsmöglichkeit zur Verfügung zu stellen.

³³ Gewirth argumentiert ausführlich dafür, dass Menschenrechte sich nicht nur auf aktuell Handlungsfähige, sondern auch auf eingeschränkt oder nur zukünftig Handlungsfähige – entlang einem »Proportionalitätsprinzip« – erstrecken.

³⁴ Vgl. Steigleder: *Die Begründung des moralischen Sollens*. S. 247-255.

Das Recht auf Bildung umfasst auf jeden Fall ein negatives Recht. Niemand darf daran gehindert werden, sich die Bildung zu verschaffen, die er möchte, sofern das mit dem gleichen Recht aller anderen vereinbar ist. Es handelt sich dabei um ein Nichtdiskriminierungsrecht: der Zugang zu vorhandenen Bildungsangeboten darf nicht verweigert werden. Das heißt nicht, dass die Kosten dafür übernommen werden müssen. Anspruchsadressaten sind alle anderen Menschen. Sie haben Schikanen, Mobbing etc. zu unterlassen, die den Zugang zu Bildungsinstitutionen erschweren oder den Bildungserfolg beeinträchtigen. Diskriminierungen nach Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit fallen unter das allgemeine menschenrechtliche Diskriminierungsverbot und sind nicht für das Recht auf Bildung spezifisch anzusehen – wiewohl das Bildungssystem einer der sensiblen Orte für Diskriminierung ist. Adressat des Rechtes, nicht diskriminiert zu werden, ist der Staat, der dieses als ein grundlegendes Freiheitsrecht institutionell verankern und durchsetzen muss.

Entscheidender und umstrittener ist natürlich die Frage nach einem positiven Recht auf Bildung. Gibt es einen Verschaffensanspruch auf Bildung? Auf welche Bildung erstreckt er sich, und wen verpflichtet er zur Bereitstellung? Grundsätzlich begründet die Gewirth'sche Argumentation nicht nur negative Rechte, sondern auch positive, also Unterstützungsrechte. Unterstützungsrechte bestehen dort, wo einer Person die zum Handeln erforderlichen Güter fehlen, von ihr nicht aus eigener Kraft erlangt, aber ihr von einer anderen mit einem vertretbaren Aufwand verschafft werden können. Zum Beispiel verpflichtet das Recht auf Leben nicht nur dazu, das Leben anderer nicht zu zerstören oder zu bedrohen, sondern ihr Leben auch zu retten, wenn es in der eigenen Macht steht und die Rettungsaktion nicht die eigenen Handlungsgüter erheblich beeinträchtigt. Zur Rettung eines Ertrinkenden sind also nicht alle Menschen schlechthin verpflichtet, sondern nur diejenigen, die sich in der Nähe befinden, jedoch nicht die Nichtschwimmer unter ihnen.³⁵ Der Umfang der Verpflichtung – die ja eine Einschränkung der Handlungsfreiheit der anderen bedeutet – richtet sich nach dem Grad der Erfordernis des Gutes für die Handlungsfähigkeit sowie danach, ob und in welchem Ausmaß dieses Gut von den anderen beigebracht werden kann.

Auf das Gut Bildung angewendet bedeutet das zunächst ganz generell, dass ein individueller moralischer Anspruch auf das Zurverfügungstellen von Bildung besteht, der jedoch in Relation dazu steht, welche Bildung in welchem Ausmaß notwendig ist zur Entwicklung, Aufrechterhaltung oder Steigerung der Handlungsfähigkeit. In einer einigermaßen komplexen Gesellschaft, in der Bildung von Institutionen vermittelt wird, richtet sich der

35 Vgl. Gewirth: *The Community of Rights*. S. 38-70.

Anspruch an den Staat bzw. an die Regierung als die Instanz, die zur Kontrolle und Regulierung des Bildungssystems legitimiert und effektiv in der Lage ist. In den meisten Kulturen und Gesellschaften dürften Lesen und Schreiben zentrale Gegenstände einer elementaren Grundbildung sein, im Gegensatz zu Fertigkeiten im Aquarellmalen oder Blumenstecken. Für letzteres sind also nur sehr schwache Rechtsansprüche anzunehmen, deren Erfüllen einem freien Bildungsmarkt überlassen bleiben kann. Für die grundlegende Elementarbildung gilt das keinesfalls. Hier besteht ein individuelles Recht aller Personen auf diese Bildung bzw. auf den Zugang zu ihr. Der Staat ist verpflichtet, allen in gleicher Weise den Zugang zu ermöglichen. Aus diesem Recht folgt, dass der Zugang zu dieser Bildung in allen Landesteilen, für beide Geschlechter und unabhängig von der ökonomischen Lage in grundsätzlich gleicher Weise ermöglicht werden muss. Damit wird eine staatliche Zuständigkeit für das elementare Bildungswesen legitimiert, wenn auch nicht obligatorisch. Es kommt auf das Ergebnis der Bildungschancen an, zu dem der Staat verpflichtet ist.³⁶ Entsprechend reichen die Pflichten über die Bildungsangebote hinaus und erstrecken sich auch auf die Maßnahmen, die dazu notwendig sind, dass Bildungschancen tatsächlich wahrgenommen werden können. Dazu gehört eine Unterstützung der SchülerInnen und ihrer Familien im Lebensunterhalt, wenn sie sich den durch den Schulbesuch der Kinder entstandenen Einkommensausfall nicht leisten können, ebenso wie die Bereitstellung der Lehrmittel (Schulbücher) für Bedürftige oder der Transport zur Schule. Voraussetzung für diese Pflicht ist immer, dass die Individuen es nicht selbst leisten können und der Staat dazu in der Lage ist.

Elementarbildung ist freilich ein unpräziser Begriff, der zwar eine Richtung angibt, aber im Unklaren lässt, was genau dazu gehört. Lesen, Schreiben, Rechnen dürfte im Umfang jeder Elementarbildung enthalten sein – aber wie verhält es sich mit Fremdsprachen? Gehört weiterführende Bildung, eine Berufsausbildung, oder ein Studium noch zur Elementarbildung? Es kann hier nicht darum gehen, einen Begriff der »Elementarbildung« abzugrenzen, sondern allein darum, auf welche Bildungsangebote oder Bildungschancen ein moralisches Recht besteht. Dazu müssen wir auf die beiden Grundgüter Freiheit und Wohlergehen zurückkommen, auf die jeder prospektive Handelnde ein moralisches Recht hat. Positive Unterstützungsrechte ergeben sich dort, so haben wir mit Gewirth festgehalten, wo Individuen nicht über Grundgüter verfügen, die notwendig zum erfolgreichen zielorientierten Handeln sind. Die

³⁶ Es folgt also nicht zwangsläufig ein staatliches Schulwesen, sondern allein seine staatliche Kontrolle und Koordination. Das Schulwesen muss auch nicht steuerfinanziert sein, jedoch darf das Schulgeld niemanden vom Schulbesuch abhalten oder ihn erschweren. Der Staat könnte also auch für Ärmere das Schulgeld übernehmen – wenn das nicht zur Folge hat, dass diese ihre Armut offen legen müssen und in der Schule Demütigungen ausgesetzt werden.

anderen Menschen sind damit verpflichtet, die Versorgung Hilfsbedürftiger mit Nahrung, Wohnung, medizinischer Hilfe usw. sicher zu stellen; da dies nur über entsprechende Institutionen erfolgen kann, geht diese Pflicht auf den Staat über, der dazu beispielsweise die Sozialhilfe einrichtet. Freiheit und Wohlergehen sind jedoch nicht nur abhängig von weiteren äußeren Gütern, sondern auch von inneren Ressourcen wie Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstverantwortung. Sozialhilfe schafft nur dann keine neue Abhängigkeit, wenn sie so angelegt ist, dass die bestehende Notlage tatsächlich überwunden werden kann. Das kann vermutlich häufig nicht allein durch Sozialhilfe geleistet werden, sondern auch durch Unterstützung und Beratung anderer Art, aber auch durch strukturelle Veränderungen am Arbeitsmarkt, in der Organisation der Kinderbetreuung usw. Auch Bildung muss in diesem Zusammenhang gesehen werden, ist doch auch sie ein Mittel, um die eigene Handlungsfähigkeit weiter zu entwickeln und auszubauen – deshalb haben wir Bildung ja unter die Zuwachsgüter gerechnet. Wie Gewirth ausführt, hat jede Person ein Recht auf Entwicklung ihres »Humankapitals«. Neben dem negativen Nondiskriminierungsrecht umfasst das auch das positive Recht, eine Bildung zu erhalten, die die intellektuelle, emotionale und physische Entwicklung in einer Weise befördert, die eine selbstbestimmte Lebensweise ermöglicht.³⁷ Als ganz entscheidend fällt darunter auch die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstverantwortung. Für Kinder bedeutet das ein Recht auf die entsprechende Schulbildung, für andere Personen ein Recht auf Unterstützung zur Entwicklung ihres Humankapitals, sofern und soweit sie dazu aus eigener Kraft nicht fähig sind oder nicht die Möglichkeit haben. Insbesondere für »bildungsferne« Menschen, Arme oder körperlich oder geistig Behinderte bestehen positive Rechte auf Unterstützung bei der Entwicklung ihres »Humankapitals«, denn sie haben kaum oder nur unter sehr erschwerten Bedingungen die Möglichkeit, sich Bildung zu verschaffen, da sie entweder nur einen geringen inneren Zugang zum Wert von Bildung haben, Bildungsangebote schwer einschätzen können, nicht über das erforderliche Einkommen für Bildung bzw. Unterhaltsausfall verfügen oder die für sie geeigneten Bildungsangebote mit erhöhten Kosten oder Aufwand (Anfahrten etc.) verbunden sind.

4.2. Humankapital und *productive agency*

Der hier verwendete Begriff des Humankapitals, der sowohl die Art als auch den Umfang jener Bildung bestimmen soll, auf die ein positives Recht besteht, kann missverständlich wirken. Es geht nicht darum, menschliche

³⁷ Vgl. Gewirth: *The Community of Rights*. S. 137 f.

Lebensführungskompetenz auf das Dasein als Produktivfaktor zu reduzieren oder Bildung allein von ihrem Marktwert her zu sehen. Die Bezeichnung »Humankapital« darf auch nicht dazu führen, die menschliche Arbeitskraft verbal mit dem Kapital gleich zu setzen und so die weithin bestehende Abhängigkeit der Arbeitnehmer zu nivellieren.³⁸ Humankapital muss hingegen strikt aus individualrechtlicher Perspektive interpretiert werden, um einen ethischen Zusammenhang mit dem Recht auf Bildung herzustellen. Zur Erläuterung setzt Gewirth den Begriff *productive agency* ein. Im Gegensatz zu einer Unternehmer- oder volkswirtschaftlichen Sicht auf »Humankapital« kann das Individuum seine Fähigkeiten und seine Arbeitskraft als Faktoren zur Maximierung seiner Freiheit und seines Wohlbefindens betrachten; da sein Wohlbefinden zwar auch ökonomische und finanzielle Dimensionen hat, aber in ihnen nicht aufgeht, ist auch das Verständnis von Humankapital entsprechend weit zu fassen.³⁹ »Produktive Handlungsfähigkeit« (*productive agency*) ist für Gewirth zunächst nichts anderes als die Fähigkeit, erfolgreich zielgerichtet zu handeln, und entsprechend im Zusammenhang mit den Zuwachsgütern zu sehen, die ja insofern Güter sind, als sie dazu verhelfen, die Erfolgsquote des Handelnden (seinen »Handlungsradius«) zu erhalten und zu erweitern. So erweitert eine Berufsausbildung die Handlungsfähigkeit einer Person dadurch, dass sie nun über Fähigkeiten verfügt, die sie vorher nicht hatte – als Krankenpfleger ist er nun kompetent, in Krankenhäusern Pflegedienste zu verrichten. Gleichzeitig ist die Selbstbestimmung der Person dadurch insofern gesichert worden, als sie mit einer erfolgreichen Berufsausbildung (der Regel nach) eher einen Arbeitsplatz finden wird und eher ein höheres Einkommen erzielen wird als ohne Ausbildung. Einkommen und berufliches Ansehen verschaffen ihr soziale Anerkennung und Selbstvertrauen und ermöglichen zudem in vielerlei Hinsicht eine höhere kulturelle, ökonomische, politische und gesellschaftliche Partizipation. *Productive agency* hat somit noch eine engere Bedeutung und meint die Fähigkeit von Personen, ein Einkommen zu erzielen, das mindestens dazu ausreicht, ihre Freiheit und ihr Wohlergehen zu sichern. Da die meisten dies durch ihre eigene Arbeit erwirtschaften müssen, haben sie aus derselben Begründungsfigur heraus, die ihnen ein Recht auf Freiheit und Wohlergehen zuschreibt, ebenso ein Recht auf *productive agency* und die dafür notwendigen Bildungsvoraussetzungen in diesem engeren, ökonomischen Sinn.⁴⁰

38 Vgl. zu dieser Kritik Heimbach-Steins: *Bildung und Chancengleichheit*. S. 61-64.

39 Vgl. Gewirth: *The Community of Rights*. S. 140 f.

40 Vgl. Gewirth: *The Community of Rights*. S. 132 f.

4.3. Umfang und Gewichtung des Rechts auf Bildung

Die Begründung des Rechts auf Bildung in der individuellen Handlungsfähigkeit – als notwendiges Gut für den Zuwachs an Handlungsradius – hat Konsequenzen für die Frage, wer ein vorrangiges positives Recht auf welche Art von Bildung hat. Ein positives Recht auf die Gewährung von Bildungsmöglichkeiten besteht bei jenen Menschen in besonderer Weise, bei denen die reale Fähigkeit, erfolgreich an Bildungsprozessen teilzunehmen, besonders schwach ausgeprägt ist und bei denen gleichzeitig die höchsten Zuwächse an *productive agency* durch die Bildung zu erwarten sind. Das heißt, dass jene, die aufgrund ihrer individuellen Konstitution oder durch soziale Umstände benachteiligt sind, ein höheres Recht auf staatliche Unterstützung beim Bildungserwerb haben, als Personen, die sich aus eigener Kraft die erforderliche Bildung verschaffen können – sei es, weil sie sich Bildung aufgrund ihres hohen Einkommens selbst leisten können oder weil sie aufgrund ihres bereits hohen Bildungsniveaus ohnehin einen leichten Zugang zu weiterer Bildung haben. Wer benachteiligt ist und in welchem Maß, hängt freilich von den Umständen jeder konkreten Gesellschaft ab. Es können unterschiedliche Gruppen von Benachteiligungen bestehen, etwa nach Gender (weltweit wird vor allem Mädchen und Frauen Bildung vorenthalten), Wohnort (Menschen in abgelegenen Regionen sind häufig von höherer Bildung »abgeschnitten«), Schichtzugehörigkeit (Führungsschichten, Eliten, »Kasten« haben einen privilegierten Zugriff auf Bildungsressourcen), ethnischer Zugehörigkeit, Einkommenssituation oder psychischer Verfassung. Der Blick auf die spezifischen Benachteiligungen schärft auch die Einsicht dafür, dass es mit einer formalen Öffnung des Bildungssystems »für alle« nicht getan ist. Es wird vielmehr plausibel, dass das negative Recht auf Bildung, das vorrangig und für alle gilt, zu seiner tatsächlichen Realisierung im Falle von Benachteiligten eine »Fortsetzung« im positiven Recht auf Bildung verlangt.

Die daraus (vorschnell) abgeleitete Faustregel »Bildung für Benachteiligte muss staatlich subventioniert werden, alle anderen müssen sie selbst zahlen« muss erheblich differenziert werden. Unter der Voraussetzung, dass die gesellschaftliche Lastenverteilung in erster Linie über ein »gerechtes« Steuersystem erfolgt, aus dem auch das Bildungssystem finanziert wird, ist eher dafür zu argumentieren, dass ein positives Recht auf Bildungsunterstützung sich vor allem daran zu orientieren hat, in welchem Ausmaß die Bildung die Handlungsfähigkeit im Sinne der weiteren und engeren *productive agency* ermöglicht. Nach der genannten »Faustregel« wäre anzunehmen, dass die Schulausbildung für vermögende Kinder bzw. Kinder aus wohlhabenden Elternhäusern privat finanziert werden müsste. Es spricht

jedoch vieles dafür, Schulbildung generell frei zur Verfügung zu stellen – freilich unter der genannten Bedingung, dass das Steuersystem die Mittel dafür nach Leistungsfähigkeit der Haushalte eintreibt. Der menschenrechtliche Anspruch jedes Kindes auf eine Persönlichkeitsentwicklung, die es zu einem selbstbestimmten Leben ermächtigt, kann nicht von den Bildungsentscheidungen seiner Eltern abhängig gemacht werden.⁴¹ Die staatlich verfügte und gegebenenfalls durchgesetzte Schulpflichtigkeit der Kinder stellt daher subsidiär das Kindesrecht auf Bildung institutionell fest und eventuell auch gegen den Elternwillen sicher. Allerdings sind das Schulsystem und die mehrjährige Schulbildung so teuer, dass kaum eine Familie sie für die Kinder selbst leisten könnte. Es entstünden für die Eltern starke Anreize, die Schulzeit der Kinder zu verkürzen. Die kostenfreie Schule ist also als Realisierungsinstrument des positiven Bildungsrechts der Kinder anzusehen, das – nun je nach Einkommen – eventuell ab einem bestimmten Kindesalter jenseits der Schulpflicht durch finanzielle Unterstützung zu erweitern ist, die den Einkommensausfall infolge des hinausgeschobenen Eintritts in der Erwerbstätigkeit abfedert. In welchen Fällen dies erforderlich ist und in welcher Weise eine solche Unterstützung erfolgt, ist wiederum von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und dem System der sozialen Unterstützung abhängig.

Da es für das Recht auf Bildung vor allem darauf ankommt, dass Kinder und Jugendliche *tatsächlich* eine Grundbildung erhalten, müssen aber nicht nur die ökonomischen Hindernisse, sondern vor allem auch die institutionellen und strukturellen Hindernisse in den Blick genommen werden, die einem *erfolgreichen* Erwerb der Elementarbildung entgegen stehen. Es geht also nicht allein um den Transfer von Finanzmitteln, sondern vor allem auch um eine Gestaltung des Bildungssystems, die dafür sorgt, dass im Prinzip niemand ohne eine Bildung bleibt, die seine Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und ihm den Zugang zur Arbeitswelt bzw. zu einer beruflichen Ausbildung eröffnet. Das Prinzip der *productive agency* fordert nämlich, dass Personen die Fähigkeiten entwickeln, die zu einem selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Leben erforderlich sind. In den allermeisten Gesellschaften schließt das die Fähigkeit ein, sich durch eigene Arbeit den Lebensunterhalt zu erwirtschaften und am gesellschaftlichen Leben insge-

41 Jedenfalls nicht von der elterlichen Entscheidung, ob das Kind *überhaupt* eine Schule besuchen soll. Das Bildungsrecht des Kindes muss auch gegen den Elternwillen durchgesetzt werden können. Allerdings haben Eltern die menschenrechtlich abgesicherte Befugnis, über die Art der Bildung ihrer Kinder zu befinden (vgl. Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Artikel 26, Absatz 3). Hier liegt ein Spannungsfeld zwischen Kindesrechten, Elternrechten und staatlichen Eingriffsmöglichkeiten vor, das insbesondere für Minderheiten konfliktreich werden kann und auch ethisch nicht immer leicht aufzulösen ist. Vgl. Mandry: Zwischen Streben und Sollen. S. 50 f.

samt teilzuhaben.⁴² Dazu gehört im Übrigen auch, ein Einkommen erwirtschaften zu können, das es auch erlaubt, Verantwortung und Sorge für andere zu übernehmen, vor allem für Familienangehörige. Personen haben außerdem das Recht, die eigenen Fähigkeiten so entwickeln zu können, dass sie nicht wegen Bildungsmangel gezwungen sind, eine Arbeit anzunehmen, die am untersten Level ihrer eigentlichen Möglichkeiten liegt.⁴³ Insbesondere für Kinder und Jugendliche, deren Umfeld ihre Bildungsanstrengungen nicht befördert, ist die Schule die einzige wirkliche Möglichkeit zu einer Bildung zu kommen, die ihnen die entscheidenden weiteren Schritte, vor allem den Zugang zur Berufsausbildung ermöglicht. Das positive Recht auf Bildung schließt daher nicht nur ein, dass ihnen der Zugang zu Bildungsangeboten effektiv möglich ist, sondern auch, dass diese Bildung möglichst erfolgreich verläuft. Ein signifikant hoher Anteil an »Bildungsversagern«, *drop-outs* und Schulabgängern ohne Abschluss (und vor allem: ohne elementare Kompetenzen!), deutet vor allem auf ein Versagen des Bildungssystems hin, das moralisch nicht hinzunehmen ist. Schulische Strukturen, pädagogische Konzepte und die Mittelausstattung der Schulen müssen so eingesetzt werden, dass vor allem und in erster Linie die Elementarbildung für alle Kinder und Jugendlichen sichergestellt wird.⁴⁴ Die bessere Ausstattung weiterführender Schulen darf nicht zu Lasten der Grund- und Volksschulen gehen, da sonst die (bildungs-) privilegierten Schichten besonders begünstigt würden.⁴⁵

Dieselben Überlegungen sprechen auch für eine kostenlose Berufsausbildung, zumal für benachteiligte Jugendliche. Die Haupthindernisse für erfolgreiche Berufsausbildung liegen jedoch bereits in einer ungünstig verlaufenen Schulkarriere, die weder mit den elementaren Kenntnissen, noch mit den für das Berufsleben notwendigen »Sekundärtugenden«, noch mit grundlegendem Selbstvertrauen ausgestattet hat. Daneben ist weiterhin vor allem der Einkommensausfall durch den Einsatz weiterer Bildungszeit ein Faktor, der Benachteiligte von Berufsausbildung abhält und ihre ökonomische Situation als sehr gefährdet erscheinen lässt.

42 Vgl. Gewirth: *The Community of Rights*. S. 152 f.

43 Vgl. Gewirth: *The Community of Rights*. S. 131.

44 Auch Erwachsene haben ein Recht darauf, im Kindes- und Jugendalter versäumte oder vorenthaltene Bildung nachholen zu können. Dafür müssen entsprechende Institutionen bzw. Zugänge eingerichtet werden.

45 Nach OECD-Bericht liegen die Bildungsausgaben in Deutschland mit 5,3% am BIP unter dem OECD-Durchschnitt. Auffällig ist die Mittelverteilung: Für den Primar- und Sekundarbereich I liegen die Bildungsausgaben in Deutschland deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, im Sekundarbereich II jedoch darüber (vgl. OECD: *Education at a glance*. Tabelle B1.2).

Für weniger Benachteiligte oder Privilegierte ist hingegen fraglich, ob oder inwieweit ein positives Recht auf Bildung besteht, also ob sie nicht selbst zu weiterführender Bildung finanziell beitragen bzw. die Kosten ganz übernehmen müssen. Rechnet man auch ein Hochschulstudium zu »weiterführender Bildung« – eigentlich ist es als (höhere) Berufsausbildung zu sehen – ist in Betracht zu ziehen, dass die Vollkosten für eine universitäre Ausbildung zuzüglich der Lebenshaltungskosten und der Lernmittel die meisten überfordern dürften. Die intensiv geführte Debatte um die Gebührenfreiheit des Studiums lenkt bisweilen davon ab, dass es ganz andere Faktoren sind, die vom Studium abhalten, nämlich vor allem die Lebenshaltungskosten. Zudem schwanken die Kosten je nach Studienfach ebenso sehr, wie die Wahrscheinlichkeit, anschließend einen überdurchschnittlich oder weit überdurchschnittlich dotierten Posten zu erhalten. Das Argument, das private Gut Hochschulausbildung mit seinen geldwerten Vorteilen sollte privat finanziert werden, jedoch nicht von den Steuern der Bürger, die im Durchschnitt über geringere Bildung und geringeres Einkommen verfügen, kann in dieser Generalität jedenfalls nicht überzeugen. Ein positives Recht auf ein Universitätsstudium kann jedoch streng genommen nur für solche Personen postuliert werden, die trotz intellektueller Eignung sich ein Studium nicht leisten können. Eine generelle Gebührenfreiheit des Studiums kann ebenso wenig als moralisches Recht ausgewiesen werden wie ein generelles Unterstützungsrecht bei den Lebenshaltungskosten. Nachlaufende Studiengebühren scheinen beispielsweise moralisch nicht ausgeschlossen, sofern gesichert ist, dass sie niemand Geeignetes vom Studium abhalten (also lebenslagensensibel organisiert werden) und dass sie innerhalb der gerechten Gesamtlastenverteilung der Gesellschaft verortet werden. Diese Einordnung kann wiederum nur jeweils konkret für die Umstände einer bestimmten Gesellschaft vorgenommen werden. Vordringlich ist in jedem Fall die tatsächliche Entwicklung der *productive agency* nicht nur derer, die bereits von Natur aus, aufgrund ihrer ökonomischen Situation und aufgrund bereits genossener Bildung so gut dastehen, dass sie ein Universitätsstudium anstreben können, sondern vor allem des »unteren Zehntels«, also derjenigen, deren Chancen von Anfang an schlecht stehen, jemals adäquate Bildungserfolge zu erzielen, die sie in den Arbeitsmarkt integrieren werden.⁴⁶

An dieser Stelle sollte nochmals unterstrichen werden, dass *productive agency* nicht auf ökonomisch verwertbare Bildung reduziert werden kann. Dies liefe Gefahr, unbemerkt eine Perspektive von der Gesamtwohlfahrt des

46 Natürlich kann eine Gesellschaft auch die Bildungsgänge subventionieren, auf die kein moralisches Recht besteht, vorausgesetzt, die damit verbundene Finanzallokation geht nicht auf Kosten von Maßnahmen, die als moralische Pflichten – als Unterstützung Benachteiligter – gesehen werden müssen. Im Zusammenhang einer Argumentation für ein positives Recht auf Bildung kann hier nur auf die ethischen Prioritäten hingewiesen werden.

Staates einzunehmen und vor allem solche Bildungssubventionen als legitim anzusehen, die ein höheres Bruttosozialprodukt erwarten oder direkt soziale Kosten einsparen lassen. Damit würde jedoch ein Nützlichkeitskriterium angewendet, das der hier vorgestellten Argumentation mit den individuellen Rechten der Person entgegensteht. Von der Person und ihrer eigenen Bewertung ihres Humankapitals her erscheint die Unterscheidung zwischen einer »zweckfreien« *Bildung* und einer wirtschaftlich relevanten *Ausbildung* als Scheingegensatz. Denn um erfolgreich handeln zu können – erfolgreich das eigene Leben führen zu können – sind für die Person vielerlei Fähigkeiten notwendig und stellen entsprechend ganz unterschiedliche Lernprozesse für sie Güter dar. Zu ihnen zählen mit an erster Stelle die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit, aber auch Wertbildung, kulturelle und politische Bildung und soziale und interkulturelle Kompetenzen. Von der Entwicklung und Steigerung der *productive agency* her gesehen lassen sich Persönlichkeitsbildung und ökonomisch verwertbare Berufsbildung nicht gegen einander ausspielen. Schließlich sind die Potenziale des Selbstwertgefühls nicht zu unterschätzen, die aus der Erfahrung erwachsen, sich durch eigene Anstrengung und eigene Arbeit den Lebensunterhalt zu erwirtschaften.⁴⁷ Wie die zerstörerischen Wirkungen von Dauerarbeitslosigkeit oder von Jugendarbeitslosigkeit deutlich machen, vermindern sie ja gerade individuelle Freiheitsgrade und effektive Selbstbestimmung – bis hin dazu, dass die Betroffenen schließlich nicht nur ihre Arbeitsfähigkeit, sondern auch ihre anderen, kreativen und sozialen Fähigkeiten einbüßen. Das moralische Recht auf Bildung gilt auch dort, wo kein nennenswerter ökonomischer Output erwartet wird. Bildung und auch Berufsausbildung beispielsweise für Behinderte entspricht ihren Menschenrechten, da sie diesen ein Mehr an realer Freiheit und Wohlergehen (Anerkennung) verschafft – und ihren Familien meistens auch. Im Übrigen kann es ein Vorurteil sein, dass die Arbeit von Behinderten unrentabel ist. Dies hängt von weiteren Faktoren ab, nicht nur den staatlich beeinflussbaren Rahmenbedingungen, unter denen sie ihre Arbeit anbieten und produktiv machen können, sondern auch von unternehmerischer Humanität und Kreativität.

5. Die Kontextualität von Bildung und Gerechtigkeit – ein Ausblick

Es ist bereits mehrfach darauf hingewiesen worden, dass eine Bildungsethik ab einem bestimmten Punkt stark kontextualisiert vorgehen muss, da Bildung einerseits als ein soziales Gut ihren genauen Stellenwert nur im jeweiligen historischen und sozialen Kontext hat, andererseits die mit Bildung

⁴⁷ Vgl. Mandry: Zwischen Streben und Sollen. S. 48.

und dem Bildungssystem verbundenen Vorteile, Differenzzuteilungen und Lasten im Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen Lastenverteilung gesehen werden müssen. Entsprechend ist auch erst zu erkennen, welche Individuen und welche sozialen Gruppen in welcher Hinsicht benachteiligt sind – und welche Benachteiligungen durch das jeweilige Bildungssystem verfestigt oder sogar erst hervorgebracht werden. Internationale Vergleichsstudien wie PISA, die ja auch soziale Daten wie Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund erheben, haben hier ihre Relevanz für die Ethik, da sie die – interpretationsbedürftigen – empirischen Daten und Zusammenhänge zur Verfügung stellen. Statt einer ethischen Reflexion eines konkreten Bildungssystems soll als Ausblick im Folgenden exemplarisch auf einige spezifische Fragestellungen eingegangen werden, die sich in diesen Kontexten für die Ethik des Bildungssystems ergeben. Ohne einen Anspruch, diese Problemstellungen vollständig zu erfassen, möchte ich einen Ausblick auf Bildung und Gerechtigkeit im Zusammenhang mit Entwicklungspolitik/-arbeit sowie für die deutsche Situation nach PISA geben.

5.1. Bildung und Gerechtigkeit im Kontext der Weltgesellschaft

Bildung und Gerechtigkeit ist nicht nur eine nationale, sondern auch eine globale Problematik. Denn auch Bildung ist einem Globalisierungsprozess unterworfen, der so etwas wie ein »Welterziehungssystem« hervorgebracht hat: Die Struktur der Bildungssysteme, die Curricula, die pädagogischen Konzepte und die Vergabe von Bildungszertifikaten haben sich – trotz aller kulturellen und nationalen Unterschiede – weltweit weitgehend angeglichen und sind das Ziel von Standardisierungsbestrebungen, die von internationalen Organisationen wie der Weltbank und der OECD ausgehen und zusätzlich von den GATT-Runden flankiert werden, die den Freihandel mit Bildungsdienstleistungen forcieren.⁴⁸ Gleichzeitig ist der Zugang zu Bildung weltweit extrem ungleich und eine Vielzahl von Menschen haben entweder keine oder nur eine sehr unzulängliche Chance, eine elementare Bildung zu erhalten. Mit dem Bildungsmangel korreliert das Schicksal, in Armut leben zu müssen: Bildung ist ein wesentlicher Faktor für die ökonomische Entwicklung. Auch die armen und ärmsten Länder der Welt stehen unter den Bedingungen der globalisierten Weltwirtschaft und können – auch angesichts ihrer steigenden Bevölkerungszahlen – die Güter zur Befriedigung der Grundbedürfnisse, ganz zu schweigen von einem geringen Wohlstand nur erwirtschaften, wenn sie die Produktivität ihrer Volkswirtschaften steigern. Dazu ist jedoch Bildung eine essentielle Voraussetzung.

48 Vgl. dazu Seitz: Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit. Vor allem S. 77-79 und 82-85.

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Entwicklung ist seit langem bekannt und es wird versucht, ihm in Entwicklungshilfe und Entwicklungspolitik Rechnung zu tragen. Gleichwohl sind gravierende praktische Probleme sowie ethische Problemstellungen zu bemerken. Ich beschränke mich auf die ethischen, die ich im Folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – skizziere.

Das international anerkannte Menschenrecht auf Bildung fordert eine kostenfreie und obligatorische Grund- und Elementarbildung.⁴⁹ Anspruchsadressat ist, wie gewöhnlich angenommen wird, der Staat. Zwar leben heute kaum noch Menschen nicht in einer staatlichen Ordnung bzw. unter staatlich verfasster Herrschaft. Freilich ist Staatlichkeit in den Ländern der Erde sehr unterschiedlich ausgeprägt, und gerade die Situation der Ärmsten ist häufig davon gekennzeichnet, dass staatliche Institutionen nicht vorhanden oder nicht handlungsfähig sind. Wie verhält es sich nun in politischen und gesellschaftlichen Kontexten, in denen es entweder keinen Staat gibt oder Staatlichkeit nur gering ausgeprägt ist (so genannten *failing states*)⁵⁰ oder die Handlungsfähigkeit der Regierung stark eingeschränkt ist, etwa durch Bürgerkrieg oder eklatanten Finanzmangel? Wer ist Adressat der moralischen Rechte der Individuen auf Bereitstellung einer elementaren Bildung, wenn der Adressat »Staat« nicht handlungsfähig ist?

Es ist ein Grundproblem, dass die Menschenrechte, die ja zunächst Abwehrrechte gegen einen übermächtigen Staat waren, konzeptionell und juristisch einen funktionierenden Staat als Adressaten voraussetzen. Dieses Problem teilen sie in gewisser Weise mit den moralischen Rechten, für die ich in diesem Aufsatz plädiert habe. Ein paar Überlegungen zu diesem Problem sind daher angebracht: Ein positives Recht richtet sich prinzipiell an alle Menschen, die die erforderliche Unterstützung geben können. Das »Können« meint dabei nicht allein das technische Können, sondern die Handlungsmöglichkeit, die die eigenen Handlungsgüter nicht erheblich verringert. Im Fall eines verarmten und deinstitutionalisierten Entwicklungslandes oder einer Region kommen grundsätzlich mehrere Adressaten für das positive Recht auf Bildung in Frage: der nächstgelegene handlungsfähige Staat (oder mehrere Staaten), die Eliten oder wohlhabenden Schichten innerhalb des Entwicklungslandes (die meistens in der Hauptstadt wohnen) oder schließlich die Gesamtheit aller Menschen, die so wohlhabend sind, dass sie eine »Bildungshilfe« leisten können. Mögen auch alle drei ethisch gesehen in Betracht kommen, so muss doch ein gewisser Vorrang festgestellt werden. Nachbarstaaten von Entwicklungsländern, vor allem von *Least developed*

49 Vgl. Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Artikel 26, Absatz 1.

50 Vgl. Chesterman/ Ignatieff/ Thakur (Hg.): *Making states work*; Bates: *Political insecurity and state failure in contemporary Africa*.

countries (LCD), kämpfen häufig mit denselben Problemen, außerdem stehen sie nicht selten in politischen Spannungen zueinander. Die Eliten von Ländern mit Staatsversagen sind häufig keine geeigneten Anspruchsadressaten, da sie Teil der Ursachen des Übels sind: die Staatsmacht befindet sich in den Händen weniger, die sie zu ihrem Vorteil einsetzen. Prinzipiell wären sie jedoch zur Hilfe verpflichtet, d.h. unter der Voraussetzung einer staatlichen Ordnung müssten nach Gerechtigkeitsgesichtspunkten sie dafür sorgen, dass ein funktionierendes Bildungssystem errichtet wird. Schließlich bleiben nur noch die internationalen Organisationen als Repräsentanten »aller« Menschen als Anspruchsadressaten übrig. Zu ihnen treten Nichtregierungsorganisationen hinzu, die in einer nicht-staatlichen Weise die Verantwortung der hilfeleistungsfähigen Menschen wahrnehmen.⁵¹

Die Frage nach dem Adressaten des Bildungsrechts von Menschen in Entwicklungsländern ist kein rein akademisches Problem, sondern mit dem praktischen verknüpft, welche Art von Hilfestellung geleistet werden soll, damit die Abhängigkeit der Empfänger überwunden werden kann. Die Entwicklungshilfe hat in der Vergangenheit teilweise die Erfahrung gemacht, dass es wenig effizient war, in Empfängerländern Schulen zu errichten und Lehrer einzustellen, denn ihre Regierungen haben sich auf diese Entlastung der öffentlichen Haushalte eingestellt und wenig Energie darauf verwendet, die Bildungssysteme selbst aufzubauen.

Es war ein langer Lernprozess bis zu der Erkenntnis, dass öffentliche Bildung eine autonome Aufgabe der jeweiligen Gemeinschaften ist und es zentral darauf ankommt, statt Schulen zu bauen, Umgebungen und Situationen zu schaffen, die es den Bürgern eines Landes ermöglichen, ihr Recht auf Bildung einzufordern und solchen öffentlichen Druck aufzubauen, dass die politische Führung gezwungen ist, ihre Verantwortung wahrzunehmen (statt das Geld für Rüstung, Prestigeprojekte auszugeben oder gar in die eigene Tasche zu wirtschaften).⁵²

Noch eine weitere Überlegung spricht dafür, dass unter den genannten Umständen dem positiven Recht auf Bildung möglicherweise eher durch Unterstützung mittels informeller Bildung entsprochen wird. Bildung ist ja ein Gut, das sowohl vorhandene Benachteiligungen ausgleichen, als auch vorhandene Differenzierungen verfestigen oder befördern kann. Der Bau von Schulen oder der international geförderte Ausbau von Hochschulen und Universitäten in Entwicklungsländern kommt häufig vor allem den vorhandenen Eliten zugute, da sie am ehesten über die Voraussetzungen verfügen, diese Bildungschancen auch wahrnehmen zu können. Bildungsunterstützung

51 Dass sowohl internationale Institutionen als auch NGOs sich nicht nur als Durchsetzungsinstrumente für die Menschenrechte Benachteiligter verstehen, sondern auch politische Ziele verfolgen, wirft Fragen der politischen Ethik auf, kann hier aber nur benannt werden.

52 Lücking-Michel: *Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit*. S. 105.

läuft so Gefahr, bestehende Benachteiligungen auszubauen und damit dem moralischen Recht der Benachteiligten – der Armen, der Landbevölkerung, der Frauen, der Minderheiten etc. – zuwider zu handeln. Als Konsequenz aus den entsprechenden Erfahrungen wird daher gefordert, informelle Bildungswege – etwa über Radiosendungen – mehr einzubeziehen, da die am meisten Benachteiligten so eher erreicht werden können, und formelle Bildung für alle als Leistungspflicht des Staates einzufordern.⁵³

Wie J. Müller festhält, kann das Recht auf Bildung nicht isoliert gesehen werden. Erhebliche Ungleichheiten in den Bildungschancen können auch dann nicht überwunden werden, wenn es zwar ein kostenloses, obligatorisches Grundschulsystem gibt, aber andere Barrieren den Bildungserfolg für viele in Frage stellen. Dazu gehören die mangelnde Befriedigung der Grundbedürfnisse, vor allem Hunger, der Kinder vom Lernen bzw. vom Schulbesuch abhält, ebenso wie die Notwendigkeit, im familiären Umfeld zum Lebensunterhalt mitzuarbeiten. Hinzu treten institutionelle Hindernisse, etwa wenn die Unterrichtssprache nicht die Alltagssprache ist und sprachliche Minderheiten keine oder nur eine unzulänglich angepasste Bildung erhalten.⁵⁴

Dazu kommt, dass Bildungsungleichheit gewissermaßen einen Gender-Index hat. Armut und Bildungsmangel treffen insbesondere Frauen und Mädchen, wobei die Ursachen in erster Linie kulturspezifisch sind. Wenn Mädchen der Schulbesuch oder eine Berufsausbildung vorenthalten werden, sind auch ihre Handlungsmöglichkeiten als Erwachsene beschränkt, was ihre Abhängigkeit von Männern zementiert. Nimmt man hinzu, dass Frauen vielfach aus unterschiedlichen Gründen alleine die Familie aufziehen und gleichzeitig für deren Lebensunterhalt arbeiten müssen, wird klar, dass Armut auf diese Weise an die nächste Generation weiter gegeben wird. Auf der anderen Seite ist erwiesen, dass Bildung von Frauen mit vergleichsweise höheren positiven externen Effekten verbunden ist und insofern bildungs- und entwicklungspolitisch wünschenswert ist.⁵⁵ Bildungsethik kann folglich erneut nicht ohne eine (politische) Strukturenethik gedacht werden. Neben der Forderung nach gleichem effektiven Zugang von Mädchen und Frauen zu Bildung und Berufsausbildung im nationalen Kontext muss daher die Benachteiligung von Frauen in der Weltgesellschaft weiterhin thematisiert werden sowie in den internationalen Entwicklungsprogrammen nicht nur marginal oder pro forma berücksichtigt werden.⁵⁶

53 Vgl. Seitz: *Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit*. S. 89. Es kommt dann auch darauf an, Übergangsmöglichkeiten zwischen informeller und formeller Bildung vorzusehen.

54 Vgl. Müller: *Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung*. S. 42 f.

55 Vgl. Müller: *Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung*. S. 44 f.

56 Vgl. dazu insgesamt Aikman u. Unterhalter (Hg.): *Beyond Access*.

Schließlich darf ebenfalls unter Globalisierungsvorzeichen nicht vergessen werden, dass gerade gut gebildete Menschen international mobil sind. Angesichts sinkender Geburtenzahlen in den Industrieländern ist deren Einwanderungspolitik darauf ausgerichtet, junge Menschen mit guter Ausbildung aus anderen Ländern anzuwerben. Der daraus entstehende *brain drain* kann für die dort verbleibenden mit großen Nachteilen verbunden sein. Es ist nicht leicht, hier eine ethische Lösung zu finden, da das moralische Recht der einen, bestehende Chancen auf Verbesserung ihrer Situation zu nützen, gegen das Recht der anderen steht, eine Gesundheitsversorgung z.B. zu erhalten, wofür sie gerade die abziehenden Ärzte, Ingenieure, Lehrer etc. benötigten. Auch diese Problematik verweist auf die Ebene einer internationalen politischen Ethik, die die Strukturen kritisieren muss, nach denen manche Nationen und Volkswirtschaften die Lösung ihrer Probleme auf andere, dadurch weiter benachteiligte, abwälzen können.

5.2. Gerechtes Bildungssystem? Bildung und Gerechtigkeit angesichts der PISA-Befunde

Die PISA-Studien 2000 und 2003 haben der Debatte über die Chancengleichheit des Bildungssystems in Deutschland Aufmerksamkeit verschafft.⁵⁷ PISA 2000 brachte nicht nur schlechte Ergebnisse bei den Leistungen der SchülerInnen hervor, sondern zeigte auch den engen Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft der SchülerInnen und ihrem Bildungserfolg auf. Mit der Chancengleichheit des deutschen Bildungssystems ist es offenbar nicht so weit her, wie man immer gedacht hatte. Im einzelnen zeigten die PISA-Untersuchungen, dass die Lesekompetenz bei einer großen Anzahl von Schülern, nämlich etwa 20 Prozent eines Altersjahrgangs, sehr schwach ausgeprägt ist, und zwar bei einer Gruppe, die, obzwar in allen Schularten vorhanden, in der Hauptschule besonders groß ist. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Lesekompetenz insofern eine Kernkompetenz ist, da SchülerInnen mit schlechter Lesekompetenz auch bei mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen zurückbleiben. Die so genannte Risikogruppe von Schülern, die bis zum Ende der Schulpflicht nur eine so geringe Bildung erwerben konnten, dass ihr weiteres Fortkommen, vor allem der Eintritt in eine Ausbildung und einen Beruf, sehr gefährdet erscheinen, ist in Deutschland mit annähernd 10 Prozent vergleichsweise groß. Unter ihnen überwiegen Jugendliche aus einer Unterschicht, die durch Familien ungelerner Arbeiter bestimmt wird, also so

⁵⁷ Zur deutschen bildungspolitischen Diskussion über PISA 2000 vgl. Weigel: *Die Pisa-Studie im bildungspolitischen Diskurs*.

genanntes bildungsfernes und ökonomisch schwaches Milieu. Die entscheidende Bedeutung der deutschen Sprachbeherrschung schlägt sich auch in den Schwierigkeiten nieder, die Jugendliche haben, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden.

Diese Ergebnisse könnten noch weiter differenziert und auf ihre ethische Relevanz hin diskutiert werden. Es kann aber festgehalten werden, dass es im deutschen Bildungssystem offenbar nicht gelingt, schwache Schülerinnen und Schüler zu fördern, dass die schwache Bildung der Elterngeneration bei den Kindern nicht durch die Schule kompensiert wird und dass ein hoher Anteil, unter ihnen viele Migrantenkinder, mit äußerst geringen Bildungserfolgen und entsprechend geringen Arbeitsmarktaussichten die Schule verlassen.

Im Lichte der vorgestellten Argumentation für ein Recht auf Bildung, das insbesondere für die Benachteiligten auch eine positive Unterstützung beim Erlangen eines Bildungserfolges einschließt, sind diese Befunde äußerst bedenklich. Wichtige Zuwachsgüter für eine autonome Lebensführung werden ihnen vorenthalten, nicht zuletzt durch das geringe Selbstwertgefühl, das aus schulischem Scheitern resultiert. Es muss von einem Versagen des Schulsystems gesprochen werden, da gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten oder mit Benachteiligungen wie einem Migrationshintergrund, die Schule zunächst die einzige Möglichkeit darstellt, Handlungskompetenzen zu erweitern. Die Folgestudie PISA 2003 hat übrigens erbracht, dass seit 2000 nur geringe Kompetenzzuwächse erzielt werden konnten (was wegen des kurzen Zeitraums auch nicht zu erwarten war). Die wenigen messbaren Bildungserfolge seit 2000 sind jedoch in erster Linie in den höheren Schularten aufgetreten; daraus folgt aber,

[...] dass sich die Koppelung zwischen Sozialschicht und Kompetenzerwerb verstärkt, wenn der Zugewinn an Kompetenz sich auf Schülerinnen und Schüler besser gestellter Familien beschränkt. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen für die Schulformen – es zeigen sich in den Kompetenzbereichen eher für höhere Schulformen oder nur an Gymnasien Zugewinne – stellt sich die Herausforderung, insbesondere Jugendliche auf unteren und mittleren Kompetenzniveaus im Kompetenzerwerb zu unterstützen.⁵⁸

Die Ursachen für die Hartnäckigkeit, mit der das Bildungssystem die soziale Herkunft in Bildungserfolgen fortschreibt, werden seither diskutiert. Dabei wird einerseits eine bessere vorschulische Frühförderung der Kinder gefordert, um vor allem den Spracherwerb zu unterstützen und eine bessere Basis für schulische Erfolge besonders bei Migrantenkindern und bei deutschen Kindern mit »Problemherkünften« zu legen. Zum anderen wird darauf hingewiesen, dass die PISA-Ergebnisse die Folge von akkumulierten Selektio-

58 Prenzel et al. (Hg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland*. S. 365.

nen sind, durch das sich das stark gegliederte deutsche Schulsystem auszeichnet. Das deutsche Schulsystem nimmt Kinder relativ spät auf und fordert bereits nach vier Schuljahren eine elterliche Bildungsentscheidung, die für die weitere Schulkarriere weichenstellend ist. Durch den weiten Einsatz von Nichtversetzung und Schulformwechsel bei Lernschwierigkeiten setzt das Schulsystem außerdem auf eine hohe Homogenität der Klassen, was erneut eine selektierende Wirkung hat.⁵⁹

Bereits der Zugang zu einem Kindergarten stellt eine erste Hürde dar, da Kindergärten als nicht-schulische Einrichtungen gebührenpflichtig sind. Daher nehmen vor allem Kinder aus Mittelschichtfamilien Kinderbetreuung in Anspruch; und Kinder, die aufgrund ihres familiären Hintergrunds Probleme mit korrektem Spracherwerb haben, werden nicht erreicht.⁶⁰ Eine generelle Kostenfreiheit der Kindergärten könnte hier Abhilfe schaffen, wenn sicher gestellt würde, dass diese Maßnahme nicht vor allem den Bildungsprivilegierten zugute kommt, sondern gerade auch die Kinder erreicht werden, die Frühförderung besonders nötig haben und bislang keine Kindergärten besuchen.⁶¹ Davon wird man sich allerdings keine großen Wirkungen erhoffen dürfen, wenn diese Förderung keine Fortsetzung in der Schule erfährt.

Für die ethische Problemerkhebung muss festgehalten werden, dass die frühe Selektion der Kinder im deutschen Schulsystem und die erst am Ende der Sekundarstufe I und mit Sekundarstufe II einsetzende bessere Schulausstattung moralisch kritikwürdig sind, da sie die ohnehin schon Benachteiligten besonders treffen. Ihre Lage wird im Sinne eines Rechts auf Bildung zur Steigerung der *productive agency* besonders bedenklich, wenn man die Akkumulation der Benachteiligung ins Auge nimmt: Vor allem Hauptschüler, unter denen sich überdurchschnittlich viele Migrantenkinder befinden, werden sowohl von der sozial abträglichen Homogenität ihrer Schulform, von der schlechteren Ausstattung und dem deutlich schlechteren Zugang zur anschließenden beruflichen Bildung getroffen.

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse und der Untersuchungen der Bildungsforschung zu den Zusammenhängen und Ursachen der Bildungsungleichheiten steht die Sozialethik vor der Aufgabe, das Recht auf Bildung für das deutsche Schulsystem konkret auszuformulieren. Das Prinzip der Entwicklung, Stärkung und Erweiterung der *productive agency* sollte dabei im Mittelpunkt stehen. Die bislang bevorzugt diskutierte Frage, ob ein gebührenfreies Hochschulstudium ethisch ausgewiesen werden kann, stellt

⁵⁹ Vgl. Radtke: Integrationsleistungen der Schule. S. 61-63.

⁶⁰ Vgl. Ehmann: *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit*. S. 34-41.

⁶¹ Innerhalb der Bildungsforschung ist umstritten, ob Frühförderung wirklich eine nachhaltige Wirkung hat oder ob sie nicht vor allem auf die Herkunftseffekte zurückzuführen ist; vgl. Becker/ Lauterbach: Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen.

sich dann als eine zwar wichtige, aber nicht vorrangige Problematik dar, da sie nur jene Personen betrifft, die im Vergleich zu (zu) vielen Bildungsbenachteiligten bereits viele Bildungserfolge erzielen konnten.

6. Literatur

- AIKMAN, Sheila, und Elaine Unterhalter (Hg.): *Beyond Access. Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. London 2005.
- AMMICHT QUINN, Regina: Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der »Schlüsselkompetenzen« in der aktuellen Bildungsdiskussion. In: *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Hg. v. Heimbach-Steins, Marianne, und Gerhard Kruip. Bielefeld 2003. S. 55-64.
- BATES, Robert H.: *Political insecurity and state failure in contemporary Africa*. (CID working paper 115). <http://www2.cid.harvard.edu/cidwp/115.pdf>
- BAUER, Ullrich, und Uwe H. Bittlingmayer: Egalitär und emanzipativ. Leitlinien der Bildungsreform. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 12/2005. S. 14-20.
- BAUMERT, Jürgen et al. (Hg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- BAUMERT, Jürgen et al. (Hg.): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen 2003.
- BECKER, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden 2004.
- BECKER, Rolf, und Wolfgang Lauterbach: Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Hg. v. R. B. u. W. L. Wiesbaden 2004. S. 9-40.
- BECKER, Rolf, und Wolfgang Lauterbach: Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen. In: *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Hg. v. R. B. u. W. L. Wiesbaden 2004. S. 127-159.
- BERGER, Klaus: *Der Beitrag der öffentlichen Hand zur Finanzierung beruflicher Bildung*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2004.
- BÖTTCHER, Wolfgang: Soziale Auslese und Bildungsreform. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 12/2005. S. 7-13.
- BOURDIEU, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M. 1987.
- BOURDIEU, Pierre, und Jean-Claude Passeron: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart 1971.
- CHESTERMAN, Simon/ Ignatieff, Michael/ Thakur, Ramesh (Hg.): *Making states work. State failure and the crisis of governance*. Tokyo u. New York 2005.
- EHMANN, Christoph: *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung*. Bielefeld 2001.

- GEWIRTH, Alan: *Reason and Morality*. Chicago 1978.
- GEWIRTH, Alan: *The Community of Rights*. Chicago u. London 1996.
- GRUNDMANN, Matthias/ Bittlingmayer, Uwe/ Dravenau, Daniel/ Groh-Samberg, Olaf: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Hg. v. Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach. Wiesbaden 2004. S. 39-68.
- HEIMBACH-STEINS, Marianne: Bildung und Chancengleichheit. In: *Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch*. Band 2: *Konkretionen*. Hg. v. M. H.-S. Regensburg 2005. S. 50-81.
- HEIMBACH-STEINS, Marianne, und Gerhard Kruij: Wir brauchen eine »Sozialethik der Bildung«! In: *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Hg. v. M. H.-S. u. G. K. Bielefeld 2003. S. 9-22.
- HOMANN, Karl: Marktversagen. In: *Lexikon der Wirtschaftsethik*. Hg. v. G. Enderle et al. Freiburg i.Br., Basel, Wien 1993. Sp. 646-654.
- KRUIJ, Gerhard: Bildungsgutscheine – ein Weg zur Lösung der Gerechtigkeits- und Steuerungsprobleme im Bildungswesen. In: *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Hg. v. Heimbach-Steins, Marianne, und Gerhard Kruij. Bielefeld 2003. S. 109-129.
- LIEGLE, Ludwig: Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In: *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Hg. v. Otto, Hans-Uwe, und Thomas Rauschenbach. Wiesbaden 2004. S. 117-121.
- LÜCKING-MICHEL, Claudia: Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit. Kommentar zum Beitrag von Klaus Seitz. In: *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Hg. v. Heimbach-Steins, Marianne, und Gerhard Kruij. Bielefeld 2003. S. 97-107.
- MANDRY, Christof: Zwischen Streben und Sollen. Grundfragen einer christlichen Sozialethik der Bildung – Kommentar zum Beitrag von Marianne Heimbach-Steins. In: *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Hg. v. Heimbach-Steins, Marianne, und Gerhard Kruij. Bielefeld 2003. S. 45-54.
- MÜLLER, Johannes: Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung – Bildungspolitik zwischen globaler und lokaler Kultur. In: *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften* 40 (1999). S. 38-59.
- NAGEL, Bernhard, und Roman Jaich: *Bildungsfinanzierung in Deutschland. Analyse und Gestaltungsvorschläge*. Baden-Baden 2004.
- OECD: *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren – Ausgabe 2005*. Zusammenfassung in Deutsch: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/39/35349122.pdf> [15.09.2005].
- OECD: *Education at a glance. OECD indicators 2005*. Paris 2005. <http://www.oecd.org/edu/eag2005>.
- OTTO, Hans-Uwe, und Thomas Rauschenbach (Hg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden 2004.
- PRENZEL, Manfred et al. (Hg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a. 2004.

- PRENZEL, Manfred et al. (Hg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster 2005.
- PRIDDAT, Birger P.: Öffentliche Güter, meritorische Güter. In: *Lexikon der Wirtschaftsethik*. Hg. v. Georges Enderle et al. Freiburg i.Br., Basel, Wien 1993. Sp. 767-774.
- RADTKE, Frank-Olaf: Integrationsleistungen der Schule. Zur Differenz von Bildungsqualität und Beteiligungsgerechtigkeit. In: *Nach dem PISA-Schock. Wie gelingt eine Neuorientierung der Bildungspolitik?* Hg. v. Andrea Grimm. (Loccum-Protokolle 63/02). Rehburg-Loccum 2003. S. 53-68.
- RAUSCHENBACH, Thomas: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12/2005. S. 3-6.
- REKUS, Jürgen: Fachunterricht und Ethik. In: *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch*. Hg. v. Matthias Maring. Münster 2005. S. 141-152.
- ROßBACH, Hans-Günther: Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Hg. v. Otto, Hans-Uwe, und Thomas Rauschenbach. Wiesbaden 2004. S. 123-131.
- SEITZ, Klaus: Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit. Disparitäten im pädagogischen Globalisierungsprozess als Herausforderung für die internationale Bildungsforschung und für das »Globale Lernen«. In: *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Hg. v. Heimbach-Steins, Marianne, und Gerhard Kruij. Bielefeld 2003. S. 75-95.
- STEIGLEDER, Klaus: *Die Begründung des moralischen Sollens. Studien zur Möglichkeit einer normativen Ethik*. Tübingen 1992.
- VEREINTE NATIONEN: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte [AEMR] vom 10. Dezember 1948. In: *Menschenrechte. Ihr internationaler Schutz*. Hg. v. Simma, Bruno, und Ulrich Fastenrath. München 1998. S. 5-10.
- WALZER, Michael: *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt a.M. u. New York 1994.
- WEIGEL, Tanja Maria: *Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs. Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich*. Diplomarbeit Universität Trier. November 2004. <http://www.pisa.oecd.org/data-oecd/46/23/34805090.pdf> [24.10.2005].