

Axel Bernd Kunze

Freiheit im Denken und Handeln

Eine pädagogisch-ethische und sozialetische
Grundlegung des Rechts auf Bildung



Forum Bildungsethik



Freiheit im Denken und Handeln

Eine pädagogisch-ethische und sozialetische Grundlegung
des Rechts auf Bildung

Forum Bildungsethik

Die Reihe entstand 2006 im Zusammenhang mit dem DFG-Projekt „Das Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins und Prof. Dr. Gerhard Kruij, die seit 2010 zusammen mit weiteren Kollegen und Kolleginnen an Folgeprojekten arbeiten. „Forum Bildungsethik“ veröffentlicht die Ergebnisse dieser Projekte sowie darüber hinaus weitere Beiträge zu einer Sozialethik der Bildung.

Herausgeberin und Herausgeber der Reihe:

Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins,
Direktorin des Instituts für Christliche
Sozialwissenschaften, Universität Münster

Prof. Dr. Gerhard Kruij,
Lehrstuhl für Christliche Anthropologie
und Sozialethik, Universität Mainz

PD Dr. Axel Bernd Kunze,
Privatdozent für Erziehungswissenschaft, Universität Bonn,
stellvertretender Schulleiter an der Evangelischen Fachschule
für Sozialpädagogik Weinstadt

Bisher sind in der Reihe „Forum Bildungsethik“ erschienen:

Band 1

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

Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland

Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001827, ISBN 978-3-7639-3542-0

Band 2

Alexander Filipović

Öffentliche Kommunikation in der Wissensgesellschaft

Sozialethische Analysen

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001826, ISBN 978-3-7639-3541-3

Band 3

Stefanie Rieger-Goertz

Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung

Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001828, ISBN 978-3-7639-3653-3

Band 4

Hans Jürgen Münk (Hg.)

Wann ist Bildung gerecht?

Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext

Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001829, ISBN 978-3-7639-3654-0

Band 5

Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij, Katja Neuhoﬀ (Hg.)

Bildungswege als Hindernisläufe Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland

Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001830, ISBN 978-3-7639-3545-1

Band 6

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

Bildung, Politik und Menschenrecht Ein ethischer Diskurs

Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001831, ISBN 978-3-7639-3546-8

Band 7

Lothar Krappmann, Andreas Lob-Hüdepohl, Axel Bohmeyer, Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.)

Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht

Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven

Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001832, ISBN 978-3-7639-3547-5

Band 8

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

Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven

Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001833, ISBN 978-3-7639-3548-2

Band 9

Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij (Hg.)

Kooperative Bildungsverantwortung

Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6001834, ISBN 978-3-7639-3549-9

Band 10

Axel Bernd Kunze

Freiheit im Denken und Handeln

Eine pädagogisch-ethische und sozialethische Grundlegung des Rechts auf Bildung

Bielefeld 2012, Best.-Nr. 6001835 ISBN 978-3-7639-3550-5

Axel Bernd Kunze

Freiheit im Denken und Handeln

Eine pädagogisch-ethische und sozialetische
Grundlegung des Rechts auf Bildung

*Gewidmet in Dankbarkeit meinen lieben Eltern
sowie in freundschaftlicher Verbundenheit Jan Doehorn und Markus Koriath*

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2012

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Umschlagfoto:
Shutterstock

Bestell-Nr. 6001835
ISBN 978-3-7639-3550-5 (Print)
ISBN 978-3-7639-5098-0 (E-Book)

Printed in Germany



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

	Vorwort	9
	Einleitung	15
1	Bildungsethischer Entdeckungszusammenhang und Problemstellung	17
2	Kontext und methodische Ausrichtung	25
3	Aufbau und Gedankengang der Studie	32
I	Rechtliche Grundlagen	39
1	Menschenrechtssystematik	41
1.1	Aufbau der Menschenrechte	41
1.1.1	<i>Entwicklung des Menschenrechtsdenkens</i>	42
1.1.2	<i>Vorpositive Rechte, internationale Menschenrechte und Grundrechte</i>	46
1.1.3	<i>Träger und Adressaten der Menschenrechte</i>	49
1.1.4	<i>Ebenen und Akteure des Menschenrechtsschutzes</i>	54
1.2	Grundsätze der Menschenrechte	59
1.2.1	<i>Universalität, Unteilbarkeit und Interdependenz der Menschenrechte</i>	60
1.2.2	<i>Grundsatz der Nichtdiskriminierung</i>	64
1.3	Verpflichtungen aus den Menschenrechten	65
1.3.1	<i>Achtungspflichten („obligations to respect“)</i>	67
1.3.2	<i>Schutzpflichten („obligations to protect“)</i>	67
1.3.3	<i>Erfüllungs- und Leistungspflichten („obligations to fulfil“)</i>	67
1.4	Merkmale menschenrechtlicher Forderungen	68
1.4.1	<i>Verfügbarkeit („availability“)</i>	68
1.4.2	<i>Zugänglichkeit („accessibility“)</i>	69
1.4.3	<i>Annehmbarkeit („acceptability“)</i>	69
1.4.4	<i>Adaptierbarkeit („adaptability“)</i>	69
2	Das Menschenrecht auf Bildung in den Quellen des positiven Rechts . . .	71
2.1	Menschenrechtsschutz auf internationaler Ebene	71
2.1.1	<i>Universelle Menschenrechtscharta</i>	72
2.1.2	<i>Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (1966)</i>	85
2.1.3	<i>Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979)</i> . . .	86
2.1.4	<i>Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989)</i>	87
2.1.5	<i>Übereinkommen über die Rechte behinderter Menschen (2006)</i>	95

2.1.6	<i>Die Yogyakarta-Prinzipien zur Anwendung der Menschenrechte in Bezug auf die sexuelle Orientierung und die geschlechtliche Identität (2007)</i>	98
2.2	Menschenrechtsschutz auf europäischer Ebene	100
2.2.1	<i>Europäische Menschenrechtskonvention (1950)</i>	101
2.2.2	<i>Europäische Sozialcharta (1961)</i>	104
2.2.3	<i>Grundrechtecharta der Europäischen Union (2000)</i>	105
2.3	Das Recht auf Bildung im Grundgesetz (1949)	108
3	Ergebnissicherung: Bildung als Materie der Menschenrechte	117
II	Pädagogisch-ethische Reflexion	125
1	Bildsamkeit des Menschen und Bildung	127
1.1	Die Aufgabe der Bildsamkeit	127
1.2	Bildung als moderner Integrationsbegriff	131
1.2.1	<i>Bildung des Menschen, des Subjekts und des Individuums</i>	134
1.2.2	<i>Erschließung, Gestaltung und Wertung von Kultur</i>	140
2	Dimensionen von Bildung	149
2.1	Bildung in biographischer Verortung	150
2.2	Bildung auf verschiedenen Handlungsebenen	158
2.2.1	<i>Makroebene: Bildungswesen</i>	160
2.2.2	<i>Mesoebene: Bildungsinstitutionen</i>	167
2.2.3	<i>Mikroebene: Bildungsprozesse</i>	174
3	Ergebnissicherung: Bildung als Vollzug menschlicher Freiheit	181
III	Sozialethische Reflexion	187
1	Grundlegung eines sozialetischen Bildungsdiskurses	189
1.1	Philosophisch-anthropologische Zugänge	191
1.1.1	<i>Die Bestimmung des Menschen zur Freiheit</i>	191
1.1.2	<i>Die Menschenwürde als „ratio legis“</i>	197
1.1.3	<i>Bildung und Menschenwürde</i>	204
1.2	Rechtsphilosophische Zugänge	208
1.2.1	<i>Recht und Moral</i>	209
1.2.2	<i>Rechtsordnung und Freiheitsgebrauch</i>	218
1.2.3	<i>Pflicht zur Bildung?</i>	226
1.3	Ethische Zugänge	231
1.3.1	<i>Bildung und Sittlichkeit</i>	235
1.3.2	<i>Bildung und Gerechtigkeit</i>	239
1.3.3	<i>Bildungsgerechtigkeit und Gleichheit</i>	253

2	Koordinaten eines sozialetischen Bildungsdiskurses	259
2.1	Beteiligungsgerechtigkeit	261
2.2	Beteiligung als Ermöglichung von Bildung	273
2.2.1	<i>Freiheitsvollzug als normativer Kern eines Rechts auf Bildung</i>	273
2.2.2	<i>Ermöglichung gehaltvoller Beteiligung</i>	274
2.2.3	<i>Individuelle Selbstgestaltung und soziale Teilhabe</i>	281
2.2.4	<i>Die Aufgabe schulischer Integration</i>	283
2.2.5	<i>Zugang zu qualitativvoller Bildung</i>	286
2.3	Bildung als Voraussetzung von Beteiligung	293
2.3.1	<i>Umfassende Persönlichkeitsbildung</i>	294
2.3.2	<i>Menschenrechtsbildung</i>	301
2.4	Beteiligung im Vollzug von Bildung	311
2.4.1	<i>Freiheit vom Staat und Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung</i>	311
2.4.2	<i>Freiheit des Lernens</i>	313
2.4.3	<i>Freiheit des Lehrens</i>	330
3	Ergebnissicherung: Bildung befähigt zur Subjektwerdung und ermächtigt zu sozialer Teilhabe	337
	Ertrag	347
1	Anforderungen an einen sozialetischen Bildungsdiskurs	348
2	Anforderungen an eine menschenrechtsadäquate Bildungspolitik	360
	Abkürzungen	381
	Literatur	391

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2010/11 von der Hohen Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn als erziehungswissenschaftliche Habilitationsschrift angenommen. Der Habilitationsvortrag mit dem Titel „Bildung auf Weltniveau!? Globalisierung und Entwicklung als Bildungsaufgabe – Bildung vor der Aufgabe von Globalisierung und Entwicklung“ und das anschließende Colloquium erfolgten am 19. Januar 2011. Dem seinerzeitigen Dekan, *Professor Dr. Günther Schulz* (Bonn), und der gesamten Hohen Fakultät bin ich zu Dank verpflichtet, dass sie mir für die genannten Prüfungsleistungen die *venia legendi* für das Fach Erziehungswissenschaft zuerkannt haben. Vollzogen wurde die Habilitation mit der Antrittsvorlesung zur Frage „Wem soll Schule gerecht werden?“ am Dies academicus im folgenden Sommersemester, dem 25. Mai 2011.

Auch wenn wissenschaftliche Arbeit zu ihrem Gelingen im Wesentlichen der Einsamkeit und Freiheit bedarf, bleibt sie in vielfältiger Weise auf die Unterstützung durch andere angewiesen. Wenn ich nunmehr die Habilitationsschrift in gedruckter Form vorlege, ist es mir noch einmal ein besonderes Anliegen, allen Dank zu sagen, die mich in den verschiedenen Phasen meines Habilitationsprojektes begleitet haben und die dazu beigetragen haben, das Forschungsvorhaben zum erfolgreichen Abschluss zu bringen.

Danken möchte ich allen voran zunächst meinem Habilitationsvater, *Professor Dr. Volker Ladenthin* (Bonn), der das interdisziplinäre Vorhaben von Anfang an vorbehaltlos mitgetragen hat, sowie meiner Doktormutter, *Direktorin Professor Dr. Marianne Heimbach-Steins* (Münster i. Westf.), an deren früherem Lehrstuhl in Bamberg die Studie zum Menschenrecht auf Bildung in wesentlichen Teilen entstanden ist. Beide haben den Fortgang der Arbeit engagiert gefördert, durch wertvolle Anregungen begleitet sowie gleichermaßen fachlich wie menschlich jenen Rahmen geschaffen, der für solch ein mehrjähriges Forschungsvorhaben unabdingbar ist.

Ich danke den weiteren Mitgliedern der Habilitationskommission für die Annahme der Arbeit: *Professor Dr. Wolfgang Baßler* (Köln), *Professor Dr. Reinhold Boschki* (Bonn), *Professor Dr. Wolfram Högge* (Bonn), *Professor Dr. Ludger Kühnhardt* (Bonn), *Professor Dr. Harald Kuypers* (Bonn), *Professor Dr. Tilman Mayer* (Bonn), *Professor Dr. Michael Meyer-Blanck* (Bonn) und *Professor Dr. Jürgen Rekus* (Karlsruhe).

Die Arbeit an der Habilitationsschrift erfolgte im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts „Das Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung“¹ unter Leitung von Professor Heimbach-Steins. Dieses wurde durchgeführt in Kooperation zunächst zwischen dem Lehrstuhl für Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und später dem Institut für Christliche Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster sowie dem Forschungsinstitut für Philosophie Hannover. Ich danke dem Mitantragsteller, *Professor Dr. Gerhard Kruij* (Mainz), meiner Kollegin, *Dipl.-Soz.-Päd. (FH) Katja Neuhoff M.A.* (Neuss), sowie allen weiteren Mitgliedern der Projektgruppe, *Volker Drell M.A.* (Hannover), *Thorsten Heinz M.A.* (Bamberg), *Dipl.-Päd. Kevin Rosenkranz* (Bamberg), *Pastoralreferentin Dipl.-Theol. Dipl.-Päd. Melanie Zink* (Pegnitz) und *André Grahle M.A., M.Litt.* (St. Andrews, Schottland), für vielfältige Unterstützung, ungezählte Anregungen und kontroverse Debatten, die das Projekt entscheidend vorangebracht haben. Die zweite Teilstudie von Katja Neuhoff, die sich vorrangig mit dem Entwurf einer sozialetischen Krieteriologie zur politischen Operationalisierung eines Rechts auf Bildung beschäftigt, soll ebenfalls in der vorliegenden Reihe „Forum Bildungsethik“ erscheinen.

Fruchtbare Impulse, die in die Studie eingeflossen sind, kamen ebenfalls aus dem Wissenschaftlichen Beirat des Projekts. Neben Professor Ladenthin gehörten diesem an: *Staatsrätin a. D. Professor Dr. Regina Ammicht Quinn* (Eberhard-Karls-Universität Tübingen), *Professor Dr. Heiner Bielefeldt* (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), *Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld* (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), *Dr. Hans Dietrich* (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg), *Professor Dr. Karl-Eberhard Hain* (Universität zu Köln), *Dr. Claudia Lohrenscheit* (Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin), *Staatssekretär a. D. Dr. Norman van Scherpenberg* (Hannover) und *Professor Dr. Werner Schönig* (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln).

Für die gute Zusammenarbeit bei der Vorbereitung gemeinsamer Tagungen oder Lehrveranstaltungen während meiner Tätigkeit als Geschäftsführer und Wissenschaftlicher Angestellter des genannten DFG-Projekts danke ich *Dr. Bernadette-G. Schwarz-Boenneke* (Bad Homburg v. d. H.), *Professor Dr. Gabriele Franger-Huhle* (Coburg) und *Akademiedirektor a. D. Professor Dr. Heimo Ertl* (Effeltrich).

Dank für wertvolle Anregungen und weiterführende Impulse gebührt in besonderer Weise den Mitgliedern des Oberseminars am Bamberger Lehrstuhl für Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie und später am Institut für Christliche Sozialwissenschaften der Universität Münster. Stellvertretend für alle seien namentlich *Akademischer Rat a. Z. Dr. Alexander Filipovic M.A.* (Münster i. Westf.), *Anna-Maria Riedl M.A.* (Münster i. Westf.) und *Anna Noweck* (München) genannt.

¹ Weitere Informationen: www.menschenrecht-auf-bildung.de.

Während des Habilitationsverfahrens und der abschließenden Antrittsvorlesung standen mir aus dem Arbeitsbereich für Bildungswissenschaft in Bonn *Daniel Becker M.A.* (Bonn), *Jakob Müller* (Bonn) und *Jeanette Neuburg* (Bonn), vom Bereich Bildungswissenschaften der Universität Trier, an dem ich seinerzeit tätig war, *Daniel Weingärtner* (Trier) und *Andrea Wiesen* (Trier) sowie vor Ort in Bamberg *Studienreferendarin Rossella Traetta* (Neumarkt i. d. Oberpf.) und *Professor Dr. Martin Haase* (Bamberg) hilfreich zur Seite.

Ich danke meinen Bundesbrüdern aus Bonn, die dazu beigetragen haben, dass ich mich von Anfang an am Rhein heimisch fühlen konnte. Für Gastfreundschaft während der Lehr- und Forschungsaufenthalte in Bonn danke ich ferner *Dr. Hartmut Köß* (Bonn), *Dr. Gunda Werner-Burggraf* (Bochum a. d. Ruhr), einer Studienfreundin aus Münsteraner Zeiten, und *Dr. Sigrid Schraml* (Bonn), während der Oberseminare in Münster *Professor Dr. Michael Vilain* (Darmstadt) und *Steuerberaterin Dipl.-Betriebswirtin (FH) Astrid Müller* (Münster i. Westf.) sowie schließlich *Professor Dr. Jan Doehorn* (Aarhus/Dänemark), der mir in den Ferien den angenehmen Raum und die notwendige Ruhe gegeben hat, den größten Teil des Buchmanuskripts fertigzustellen.

Meinen Mitherausgebern, Professor Dr. Heimbach-Steins und Professor Dr. Kruij, danke ich für die Aufnahme des Bandes in die Reihe „Forum Bildungsethik“. Besonderer Dank für die engagierte und sorgfältige verlegerische Betreuung seitens des Verlages gebührt *Dipl.-Medienwirt Joachim Höper* (Bielefeld) und *Sonja Rosenberg* (Bielefeld). Bei der Erstellung des Manuskripts stand mir *Barbara Coldehoff* (Bamberg) wie schon früher hilfreich zur Seite. Für das Korrekturlesen des Buchmanuskripts bin ich *Markus Koriath M.A.* (Kolitzheim-Oberspiesheim) dankbar.

Dank gilt der *Deutschen Forschungsgemeinschaft*, die das Forschungsvorhaben finanziell ermöglicht und auch den Druck des vorliegenden Bandes gefördert hat. Für weitere Zuschüsse zu den Druckkosten bin ich meiner *Heimatdiözese Hildesheim*, der *Diözese Rottenburg-Stuttgart*, der *Erzdiözese Köln* sowie der *Erzdiözese Bamberg* sehr zu Dank verpflichtet.

Allen, die mich in den vergangenen Jahren wissenschaftlich unterstützt und freundschaftlich getragen haben, möchte ich aus vollem Herzen Dank sagen. Anders wäre ein solches Forschungsvorhaben nicht zu verwirklichen. Nicht zuletzt empfinde ich tiefen Dank gegenüber meinen Eltern, *Ursula und Günter Kunze* (Peine-Vöhrum), die mich in der wissenschaftlichen Qualifikationsphase stets außerordentlich unterstützt haben.

Das vorliegende Werk widme ich in Dankbarkeit meinen Eltern sowie in freundschaftlicher Verbundenheit Jan Doehorn und Markus Koriath.

Ihnen allen bin ich zu großem Dank verpflichtet.

Waiblingen a. d. Rems, im April 2012

Axel Bernd Kunze

„Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. [...] Für die Bildung der deutschen Jugend soll durch öffentliche Schulen überall genügend gesorgt werden. [...] Es steht einem jedem frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will.“

Paulskirchenverfassung vom 28. März 1849

(1) Jedermann hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss zum mindesten in der Elementar- und Grundstufe unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar sein, und der Hochschulunterricht muss nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten allen in gleicher Weise offenstehen.

(2) Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens unterstützen.

(3) Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948

Einleitung

Deutschland steht unter Schock – genauer gesagt: unter dem „PISA-Schock“, benannt in Anlehnung an den früheren „Sputnikschock“ aus der Zeit des Kalten Krieges. Dass die Sowjetunion am 4. Oktober 1957 den ersten künstlichen Erdsatelliten gleichen Namens ins All geschossen hatte, löste seinerzeit in den USA und anderen westlichen Ländern eine Bildungsdebatte aus. Ähnliches gilt hierzulande nun wiederum im Hinblick auf die neuen internationalen Vergleichsstudien: Diese haben das Zutrauen der politischen wie der gesellschaftlichen Öffentlichkeit in die Leistungsfähigkeit des eigenen Bildungswesens nachdrücklich erschüttert und eine neuerliche Reformdiskussion hierzulande provoziert. Nicht mehr die Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ wie in den Sechziger- und Siebzigerjahren, sondern der „sozial schwache Junge mit Migrationshintergrund aus dem Großstadtkiez“ gilt dabei als Prototyp von Bildungsferne und „Bildungsarmut“. Die Einführung von Bildungsstandards und zentralen Vergleichstests oder eine Umstellung des Bildungssystems auf Kompetenz- und Outputorientierung sind einige Früchte, welche diese Debatte bisher hervorgebracht hat.

Im Gefolge der verschiedenen Bildungsvergleichsstudien wird so viel über Bildung diskutiert wie schon lange nicht mehr. Doch nimmt sich die Rolle, die der Bildung in den Debatten um „Lernen lernen“ und Wissensgesellschaft, individuelle Bildungsarmut und globale Wettbewerbsfähigkeit zukommt, durchaus ambivalent aus, wie ein kurzer feuilletonistischer Auftakt zeigen soll: Bildung hat einerseits Konjunktur und ist gleichzeitig – keineswegs zum ersten Mal – ins Gerede gekommen (vgl. Ladenthin 2008). Während die einen Wissen – aber eben nicht mehr Bildung – zum wichtigsten und entscheidenden „Rohstoff des 21. Jahrhunderts“ (Breuer 2001, 9) erklären, das deutsche Schulsystem der „Bildungslüge“ (Fuld 2005) überführen oder, da aus dem deutschen „Bildungspathos“ längst „blanker Zynismus“ geworden sei, gar das „Ende der Bildungsrepublik“ (alle drei Zitate: Lepenies 2003) zugunsten einer neuen Bildungssozialpolitik proklamieren, rufen die anderen sinnbildlich zum Kampf auf der Barrikade auf, damit die schlimmsten Auswirkungen der sogenannten Wissensgesellschaft noch gestoppt werden können: Eine „Bildung im Widerstand“ (Frost 2008, 23) wird aufgeboten gegen das „Unternehmen Bildung“ (Frost 2006), also die zunehmende Ökonomisierung derselbigen, gegen die unterschätzten „Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs“ (Höhne 2007) sowie gegen eine neue „Theorie der Unbildung“ (Liessmann 2006) als Folge oder wahlweise ideologische Rechtferti-

gung der unter dem Label „Wissensgesellschaft“ aktuell vorangetriebenen Bildungsreformen. Wie schnelllebig so manche Schlagworte daherkommen, zeigt sich beispielhaft am ersten Nationalen Bildungsgipfel, zu dem Bundeskanzlerin Angela Merkel im Herbst 2008 geladen hatte – und zwar bezeichnenderweise unter dem Slogan, das Land müsse endlich zur „Bildungsrepublik“ werden (vgl. Bundesregierung 2008), deren Ende zuvor noch ausgerufen worden war.

Neu ist der Streit um Bildung keineswegs. Auch wenn der Bildungsbegriff eine lange geistesgeschichtliche Tradition besitzt und hierzulande zum wichtigen, wenn nicht zu *dem* Zentralbegriff der Pädagogik überhaupt geworden ist, blieb er doch zu allen Zeiten umstritten. Immer wieder wurde vorgeschlagen, ihn durch andere Äquivalente zu ersetzen. Doch die neuere Bildungsdebatte scheint eher das Bonmot „Totgesagte leben länger“ zu bestätigen. Als ein Indiz hierfür mögen allein die sechs letzten Kongresse der größten nationalen erziehungswissenschaftlichen Fachvereinigung, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, stehen, die allesamt den Bildungsbegriff im Titel führten.²

Doch sind in der aktuellen Bildungsdebatte auch neue und bislang eher ungewohnte Töne zu hören. Neu im Vergleich zu früheren bildungspolitischen Debatten ist dabei nicht zuletzt, dass Bildung zunehmend als ein Menschenrechtsthema wahrgenommen wird – und zwar ausdrücklich auch im Blick auf das deutsche Bildungswesen. Dazu beigetragen hat nicht zuletzt der Deutschlandbesuch des UN³-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, im Frühjahr 2006 und die Vorlage seines Berichts (vgl. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung 2007; auch kurz als „Muñozbericht“ bezeichnet) ein Jahr später (vgl. Overwien/Prenzel 2007; Kunze 2008).

Explizit formuliert wurde ein Recht auf Bildung erstmals mit Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 (AEMR 1948). Beginnend mit dem Sozialpakt von 1966 (ICESCR 1966), hat dieses Recht dann völkerrechtlich Eingang in zahlreiche weitere Menschenrechtsverträge der Vereinten Nationen gefunden. Trotz des holistischen Menschenrechtsverständnisses der Erklärung von 1948 und der späteren Verabschiedung des Sozialpakts blieben die – im Vergleich zu den klassischen liberalen Abwehr- und Beteiligungsrechten jüngerer – Wirtschaftlichen, Sozialen und Kulturellen Rechte (auch kurz: WSK-Rechte) weiterhin umstritten; nicht zuletzt haftete ihnen der Geruch mangelnder Justiziabilität an. Diese Situation hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich verändert. Die Vorbehalte gegenüber den Sozialrechten sind mit Ende der Blockkonfrontation, in der diese oft als ideologischer Spielball zwischen Ost und West missbraucht wurden, geringer geworden. Die Auslegungspraxis der entsprechenden UN-Kontrollausschüsse hat dazu beigetragen, deren Gehalt und Reichweite zu präzisieren.

2 Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften (2000 in Göttingen), Innovation durch Bildung (2002 in München), Bildung über die Lebenszeit (2004 in Zürich), Bildung – Macht – Gesellschaft (2006 in Frankfurt am Main), Kulturen der Bildung (2008 in Dresden) und Bildung in der Demokratie (2010 in Mainz).

3 United Nations [Vereinte Nationen].

Gleichwohl zeigt die gegenwärtige Bildungsdebatte, dass noch keineswegs hinreichend geklärt ist, wie weit das Recht auf Bildung reicht und welche bildungspolitischen Folgerungen aus ihm abgeleitet werden können. Diese Problemanzeige wird noch dadurch verstärkt, dass in der gegenwärtigen Bildungsdebatte das Recht auf Bildung nicht selten mit verwandten Themen oder Forderungen verquickt wird, beispielsweise nach Bildungsgerechtigkeit, verstärkter Chancengleichheit oder einer Stärkung des sozialen Bildungsauftrags der Schule. Doch nicht alles, was politisch, pädagogisch oder bildungsethisch wünschenswert wäre, ist damit auch schon so fundamental, dass es für eine menschenwürdige Existenz unabdingbar und damit menschenrechtsrelevant wäre.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an, konzentriert sich dann allerdings auf einen ganz spezifischen Ausschnitt der Diskussion um ein Recht auf Bildung: Gefragt wird, wie sich ein Recht auf Bildung pädagogisch wie sozialetisch begründen lässt, wie weit dessen Gehalt reicht und wie sich die aus ihm legitim ableitbaren Ansprüche konturieren lassen. Gleichzeitig wird damit auch die Frage nach den Grenzen eines Rechts auf Bildung gestellt.

1 Bildungsethischer Entdeckungszusammenhang und Problemstellung

Deutschland hatte bis zur TIMSS⁴-Studie von 1995 seit längerem nicht an größeren internationalen Vergleichsstudien teilgenommen. Folgenreich auf die Bildungspolitik hierzulande sollte sich schließlich das zunehmende Engagement der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) im Bildungsbereich auswirken; deren bildungspolitischer Auftrag war in den Neunzigerjahren nach Ende des Systemgegensatzes deutlich erweitert worden. Die von ihr verantworteten PISA⁵-Studien haben eine ähnlich einschneidende Wirkung entfaltet wie seinerzeit rund vier Jahrzehnte zuvor Georg Pichts Diagnose einer deutschen „Bildungskatastrophe“ (Picht 1965), entscheidender Katalysator für jenes Bündel an bildungspolitischen Maßnahmen, das als Bildungsreform der Sechziger- und Siebzigerjahre bis heute bekannt ist (vgl. Sieburg 2009, 57–79).

In Folge der ersten PISA-Studie von 2000 entwickelte sich eine bis heute andauernde Diskussion über das mäßige bis durchschnittliche Abschneiden deutscher Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, über den starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie die hohe Zahl von Schulabbrechern im deutschen Bildungssystem, über die mangelnde Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund oder die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in bestimmten Fächern. Ein Teil der Befunde wurde auch von Vernor

4 Trends in International Mathematics and Science Study.

5 Program for International Students Assessment [Programm zur internationalen Schülerbewertung].

Muñoz im Bericht zu seinem Deutschlandbesuch aufgegriffen und so ausdrücklich in einen Menschenrechtszusammenhang gestellt.

Parallel ist gleichfalls eine heftige, mitunter auch emotional gestimmte PISA-Kritik zu vernehmen (vgl. z. B. Jahnke/Meyerhöfer 2008; Sieburg 2009, 80–127). Infrage gestellt wurden dabei nicht nur die Validität der von den Autoren der Studie verwendeten Methodik oder die Aussagekraft der erhobenen statistischen Befunde, sondern auch das zugrundeliegende funktional orientierte Literacykonzept oder die bildungsökonomische Zielrichtung des gesamten PISA-Programms überhaupt. Die Vergleichsstudien, so die Kritiker, seien keineswegs neutrale Messinstrumente, welche die Bildungssysteme an der Erreichung der von ihnen selbst gesetzten Ziele messen, sondern wirkten – vor allem durch das angelsächsisch orientierte Literacykonzept – selbst normsetzend auf das Bildungssystem ein, nicht zuletzt durch den ökonomischen Wettbewerbsgedanken, der ihnen zugrunde liegt: In der Folge spiele nur noch das eine Rolle, was messbar und vergleichbar sei. Ein Trend zur Vereinheitlichung der Bildungssysteme sei die naheliegende Folge (vgl. exemplarisch die von Heinz 2009, 34–36, wiedergegebene Podiumsdiskussion).

Insgesamt ist festzustellen, wie sich zunehmend eine neue globale Bildungssemantik innerhalb der Weltgesellschaft herausbildet (vgl. Lenhart 2005; Seitz 2002), beispielsweise auf Ebene der OECD oder der UNESCO, der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, durch ein weltweites Bildungsmonitoring sowie damit einhergehend die Herausbildung grenzüberschreitender Curricula und Kompetenzkataloge sowie eben auch durch die emphatische Betonung des Menschenrechts auf Bildung, beispielsweise im Rahmen der Millenniumsentwicklungsziele oder der UN-Dekade der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Hier ist nicht der Ort, die empirischen Befunde der verschiedenen PISA-Studien oder deren Instrumentarium zu diskutieren, zumal diesen Untersuchungen inzwischen eine kaum noch zu überschauende Vielzahl anderer Bildungsstudien gegenüber steht. „PISA“ ist vielmehr zum Synonym geworden für einen erziehungswissenschaftlich-bildungspolitischen Komplex, in dem viele Diskussionsstränge zusammenlaufen. Auf diese Weise haben die Vergleichsstudien ein von ihrem ursprünglichen Auftrag losgelöstes Eigenleben entwickelt sowie eine kommunikative und politische Bedeutsamkeit erlangt, die weit über ihre sozialwissenschaftliche Aussagekraft hinausreicht, ohne dass die damit zusammenhängenden hermeneutischen Probleme ausreichend aufgearbeitet würden (vgl. Heimbach-Steins 2007, 12–15). An dieser Stelle können stichwortartig nur einige Themen aufgezählt werden, mit denen sich die Diskussion der PISA-Testergebnisse hierzulande vermischt hat: Zu nennen ist zunächst einmal ein Wiederaufflammen der Schulstrukturfrage, die streckenweise mit denselben Argumenten aus der früheren Gesamtschuldebatte der Sechziger- und Siebzigerjahre geführt wird. Ferner entwickelte sich eine Diskussion über die vorgeblich zu langen Ausbildungszeiten deutscher Jugendlicher oder die im internationalen Maßstab zu geringe Akademikerquote Deutschlands. Aus den Ergebnissen der verschiedenen Schulleistungsvergleichsstudien werden – mitunter recht direkt – einlinige Schlüsse

über die internationale Wettbewerbsposition Deutschlands im Zuge der Globalisierung abgeleitet, wobei der Handlungsdruck, so die zweite Folgerung, durch den demographischen Wandel noch wachse. Die Aufzählung soll an diesem Punkt abgebrochen werden.

Aus bildungsethischer Sicht ist vor allem folgender Aspekt interessant: Die Debatte über die verschiedenen bildungspolitischen Reformmaßnahmen, über die mitunter recht heftig gestritten wird, erweist sich in starkem Maße als wertbesetzt. Verfechter einer Gesamt- oder Einheitsschule argumentieren mit dem Postulat der *Chancengleichheit*, das bereits in den vergangenen Reformdebatten der Sechziger- und Siebzigerjahre eine Rolle spielte. Daneben ist eine neue Semantik zu beobachten, die ungefähr so lautet: Der *soziale* Bildungsauftrag der Schule müsse gestärkt, die Integrationsfähigkeit gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund verbessert und die *Bildungsgerechtigkeit* innerhalb des vorrangig auf Selektion angelegten deutschen Bildungssystems erhöht werden. Nicht die Schüler müssten sich an das System anpassen, sondern umgekehrt dieses sich an die einzelnen Schüler; *Inklusion* statt Selektion lautet entsprechend das neue bildungspolitische Credo. An anderer Stelle ist die Rede von einer Rücknahme staatlicher Bevormundung; die einzelnen Bildungseinrichtungen sollten stattdessen mehr *Freiheit* und *Autonomie* erhalten. Weitere Beispiele ließen sich finden.

Der Ruf nach mehr Gleichheit, Freiheit oder Gerechtigkeit innerhalb des Bildungssystems ist deutlich aus diesen Beispielen herauszuhören. Schnell ist zu bemerken, dass hier bildungsethisches wie bildungspolitisch keineswegs ein einstimmiges Konzert auf die Bühne gebracht wird. Dies lässt sich beispielsweise am Streit um eine Verlängerung des gemeinsamen Lernens nach Ende der bisher in der Regel vierjährigen Grundschule deutlich ablesen – ein Streit, der im Fall der vom schwarz-grünen Hamburger Senat angestrebten Schulreform eskaliert ist. Betrachtet die eine Seite eine Verlängerung der Grundschulzeit als Chance, soziale Ungleichheit abzubauen und die Gerechtigkeit im Bildungssystem zu erhöhen, sieht die andere Seite die Freiheit der Eltern und der Schüler bedroht durch den Zwang zur staatlich verordneten Gleichmacherei (die Gegner der Hamburger Schulreform formierten sich bezeichnenderweise unter dem Slogan „Wir wollen lernen“). Beide Seiten beanspruchen aber für sich, dem Ziel, jedes Kind individuell und optimal zu fördern, am besten zu entsprechen.

Zu vernehmen sind allerdings in der Debatte nicht allein Dissonanzen, es sind auch neue Allianzen zu beobachten, die früher kaum für möglich gehalten worden wären, beispielsweise zwischen gewerkschaftlich motivierten, sozialpolitischen Diskursteilnehmern auf der einen und ökonomisch motivierten, wettbewerbspolitischen auf der anderen Seite. So wird die Forderung nach einer verlängerten gemeinsamen Schulzeit von Vertretern beider Seiten verfochten. In der Nuancierung zeigen sich dann aber deutliche Unterschiede: Das Motiv, ein Mehr an sozialer *Gleichheit* herzustellen, wird zunehmend überlagert durch einen international zu beobachtenden Trend zur *Ver-einheitlichung*. Beide Motive sind keinesfalls kongruent, auch wenn sie mitunter bil-

dungspolitisch zu ähnlichen Folgerungen führen. Der Volksmund weiß, dass Äpfel und Birnen nur schwer miteinander zu vergleichen sind. Internationale Vergleichsstudien können folglich auch nur dann greifen, wenn zentrale Variablen zuvor standardisiert worden sind.

Wird in der letzten Zeit zunehmend stärker über die menschenrechtliche Relevanz von Bildung nachgedacht und gesprochen, trifft dies somit auf eine bildungswissenschaftlich, bildungspolitisch und bildungsethisch gleichermaßen divergente Diskussion. Leicht liegt die Versuchung auf der Hand, eigene Forderungen durch Verweis auf menschenrechtliche Argumente abzusichern. Egal, ob für längeres gemeinsames Lernen oder gerade die Beibehaltung des gegliederten Schulsystems plädiert oder für die Abschaffung eigenständiger Förderschulen gestritten wird, ob eine verbesserte Sprachförderung von Migranten oder mehr individuelle Förderung für jeden einzelnen Schüler – und zwar auch für leistungsstarke und begabte – eingeklagt wird, ob eine Lanze gebrochen wird für eine stärkere Wettbewerbsorientierung im Bildungssystem, eine größere Trägervielfalt oder ein Mehr an schulischer Autonomie, ob ein Ausbau der Elementarbildung, eine Akademisierung des Kindergartenbereiches oder auch eine Gehaltsangleichung aller Lehrkräfte unabhängig von Schultyp und Ausbildungsgang gefordert wird ... – menschenrechtliche Argumente für das eine oder das andere lassen sich in der aktuellen Bildungsdebatte in jedem Fall finden. Mitunter zeigen sich in der Verwendung menschenrechtlicher Begründungen mehr als deutliche Widersprüche: So wird das Recht auf Bildung in die Pflicht genommen für eine Stärkung des Elternrechts, beispielsweise in Gestalt von Homeschooling, genauso aber auch für die Einführung einer Krippen-, Kindergarten- oder Ganztagschulpflicht. In den letztgenannten drei Fällen soll der Elternwille dem Ziel einer besseren Förderung der Kinder und der Verwirklichung von mehr Chancengleichheit weichen.

Wird ein Menschenrecht allerdings für alles Mögliche in die Pflicht genommen, wird der Idee der Menschenrechte auf Dauer eher ein Bärendienst erwiesen. Denn werden die Menschenrechte über Gebühr ausgedehnt, werden sie unnötigerweise dem politischen Streit ausgesetzt und dadurch beschädigt. Gesichert werden können die Menschenrechte nur dann, wenn sie nicht mehr vorgeben oder zu sein beanspruchen, als sie auch halten können – und dies ist gerade der Anspruch, einen allgemeinen moralischen Konsens zu formulieren, der für alle einsichtig ist, die beanspruchen, als sittliche Person zu handeln. Die Menschenrechte garantieren eine Minimalkonzeption von Gerechtigkeit, nicht ein Maximum an wünschenswerten moralischen Appellen.

An der publizistischen Debatte, die der Bericht von Vernor Muñoz in Deutschland entfacht hat (vgl. Zschipke 2007), lässt sich ablesen, wie schnell Bildungsdebatten hierzulande zu einer Art „nationalen Schicksalsfrage“ werden können. Die Reaktionen fielen sowohl auf Seiten der Kritiker wie der Befürworter entsprechend emotional aus. Die stark polarisierend geführte Debatte zwischen beißendem Spott und euphorischer Zustimmung, wie einige Schlaglichter belegen sollen, hat eine differenzierte Diskussion über den menschenrechtlichen Gehalt des vorliegenden Berichts, aber auch über dessen deutliche systematische Schwächen nahezu verhindert.

So fragte Heike Schmoll in der „Frankfurter Allgemeinen“: „Welches andere Land besitzt ein vergleichbar schwach ausgeprägtes Selbstbewusstsein und lässt sich von einem Professor aus Costa Rica, der kaum des Deutschen mächtig ist, die Leviten lesen?“ (Schmoll 2007). Unverkennbar spielt die Journalistin damit auf die spezifisch deutsche Bildungstradition an; durch die Rivalität zum napoleonischen Frankreich und den fehlenden Nationalstaat erlangte der Bildungsbegriff im neunzehnten Jahrhundert eine starke staatstheoretische Einfärbung. In dasselbe Horn wie Schmoll stieß dann auch Josef Kraus, der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL): „Deutschland auf dem Niveau von Drittweltländern? Da ist offensive Widerrede patriotische Pflicht“ (Kraus 2007). Nach Ansicht des Deutschen Philologenverbandes (DPhV) schmeckte der Bericht des UN-Vertreters auch nur wie „dünner kalter Kaffee“ (DPhV 2007), brachte also keinerlei neue Erkenntnis zu tage.

Die „Märkische Zeitung“ hatte Muñoz bereits zu Beginn seines Besuches mit unüberhörbarer Häme empfangen: „Über die Verfügbarkeit von Landkarten am Sitz der UN ist einstweilen noch nichts Näheres bekannt, ein Blick darauf hätte aber unweigerlich zu der bestürzenden Erkenntnis führen müssen, dass kaum irgendwo auf der Welt der Zugang zu Bildung so ungehindert möglich ist wie in Deutschland. PISA hin oder her, es spricht einiges dafür, dass der geschätzte Herr Inspektor am falschen Ende der Welt mit seinen Bemühungen beginnt“ (Schuler 2006). Im Ton ähnlich, sprach die „Leipziger Volkszeitung“ davon, dass ein „einwöchiges, angekündigtes Tingeltangel durch Bildungsstätten“ (Friedrich 2006) über das hiesige Bildungssystem genauso wenig aussagen könne, wie ein Blick über den Gefängniszaun von Guantanamo, eines von den USA auf Kuba betriebenen Gefangenenlagern, über dortige Foltermethoden.

Ganz anders äußerte sich hingegen Tanjev Schultz in der „Süddeutschen Zeitung“. Der Bildungsjournalist erklärte, Deutschland reagiere wie ein „Schurkenstaat“ und einzelne Bildungspolitiker verhielten sich so, wie man es sonst nur von Despoten gegenüber UN-Wahlbeobachtern gewohnt sei (vgl. Schultz 2007) – auch hier fällt auf, wie erneut ein Zusammenhang zwischen Bildung und deutschem Nationalbewusstsein hergestellt wird, wenn auch in gänzlich anderer Stoßrichtung als bei den zuvor zitierten Stimmen von Schmoll und Kraus. Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) wertete den UN-Bericht nach den vorangegangenen Vergleichsstudien als einen weiteren Schritt zur Normalität im globalen Informationsaustausch und warb dafür, den „Blick von außen“ (Eckinger 2007) ernst zu nehmen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) formulierte ihre Einschätzung drastischer: Die Kultusminister sollten ihre „groteske Kritik“ (GEW 2007) einstellen, das deutsche Bildungssystem stehe zu Recht am internationalen Pranger.

Eine Versachlichung der Debatte scheint geboten. Vor dem insgesamt geschilderten Hintergrund ist es geraten, Gehalt, Reichweite und Grenzen des Menschenrechts auf Bildung näher zu bestimmen. Nur dann wird diesem Recht auf Dauer seine Wirksamkeit erhalten bleiben und wird es nicht im tagesaktuellen bildungspolitischen Streit zerrieben werden. Die Gefahr hierzu scheint gegenwärtig durchaus gegeben.

Sozialethisch eröffnet die genannte Fragestellung ein noch weitgehend neues Aufgabenfeld. Erst in jüngster Zeit entwickelte sich eine eigenständige bildungsethische Debatte. Aus dem Bereich der Christlichen Sozialethik sind in diesem Zusammenhang als wichtige erste Schritte zum einen der Themenband „Bildung und Bildungspolitik“ des Jahrbuches für Christliche Sozialwissenschaften von 1999 zu nennen (Gabriel/Heimbach-Steins 1999), zum anderen die Tagungsdokumentation eines Forschungskolloquiums an der Universität Bamberg, auf dem 2002 erste Sondierungen für einen sozialethischen Bildungsdiskurs vorgenommen wurden und das ein Jahr später unter dem Titel „Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit“ publiziert worden ist (vgl. Heimbach-Steins/Kruip 2003), schließlich auch das von einem Kreis bayerischer Sozialethiker verantwortete sozialethische Lehrbuch, in welches das Thema Eingang gefunden hat (vgl. Heimbach-Steins 2005). Hinzuweisen ist dann für das Feld der kirchlichen Akademiearbeit auf die Tagungsreihe „Sozialethik konkret“, in der das Thema 2007 aufgegriffen wurde (vgl. Dabrowski/Wolf 2008⁶). Im genannten Lehrbuch wird die sozialethische Beschäftigung mit Bildung unter anderem folgendermaßen begründet:

*„Die sozialethische Bedeutung von Bildung erschließt sich leicht: Wissen, Know-how, Fertigkeiten und Kompetenzen spielen für die Funktionsweise moderner Gesellschaften und den Wirtschaftsprozess eine immer größere Rolle. [...] Je wichtiger Bildung für die individuellen Beteiligungschancen am gesellschaftlichen Leben wird, desto mehr werden **Bildungsarmut und ungleiche Bildungschancen** als sozialethische Herausforderung, ja als **die soziale Frage des 21. Jahrhunderts** erkannt. Bildungsarmut führt in einer wissensbasierten Gesellschaft zu gesellschaftlicher Exklusion“ (Heimbach-Steins 2005, 50f.⁷).*

Auch in der jüngeren bildungsphilosophischen, pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist zu beobachten, dass verstärkt ein Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit hergestellt und problematisiert wird (vgl. z. B. Brighthouse 2003; Fischer/Elsenbast 2006; Drerup/Fölling 2006; AWO Bundesverband 2006; Wimmer/Reichenbach/Pongratz 2007; Giesinger 2007; Ladenthin 2007a, 2008; Liebau/Zirfas 2008; Reitemeyer 2008; Sylvester/Sieh/Menz/Fuchs/Behrendt 2009; Heinrich 2010; Stojanov 2011; Meyer/Vorholt 2011; Kramer 2011; Marksches 2011; Studienkompass/Vodafone Stiftung Deutschland 2011 oder Seitz/Finnern/Korff/Scheidt 2012). Das Kompositum „Bildungsgerechtigkeit“ schickt sich in diesem Zusammenhang an, dem bisherigen Begriff einer Chancengerechtigkeit oder auch Chancengleichheit den Rang abzulaufen.

Als hinreichend geklärt kann das Verhältnis zwischen Bildung, Gerechtigkeit und Gleichheit aber keineswegs gelten, wie sich im Verlauf der Studie noch zeigen wird – weder bildungswissenschaftlich noch sozialethisch (vgl. z. B. Drerup 2006). Umstrit-

6 An der Tagungsreihe sind die beiden Diözesanakademien von Essen und Münster, die Akademie „Die Wolfsburg“ in Mülheim an der Ruhr und das „Franz Hitze Haus“ im westfälischen Münster, die Konrad-Adenauer-Stiftung sowie von wissenschaftlicher Seite die Sozialethiker Karl Gabriel, Marianne Heimbach-Steins (beide Münster in Westfalen) und Joachim Wiemeyer (Bochum) beteiligt.

7 Hervorhebungen im Original.

ten sind genauso aber auch der häufig als Begründung für eine Bildungsethik fungierende wissenschaftsgesellschaftliche Rekurs (vgl. z. B. Liessmann 2006), das jeweils zugrunde gelegte Bildungsverständnis (vgl. Poenitsch 2009, 19–22, der bei diesem Thema ein hohes Maß an Polemik in der gegenwärtigen Fachdiskussion beklagt) oder überhaupt der Versuch, Bildung und Gerechtigkeit begrifflich zusammenzubinden. So mahnt beispielsweise Poenitsch zur Zurückhaltung, Bildung, Gerechtigkeit und Menschenrecht allzu vorschnell miteinander zu verkoppeln:

„Bildung [...] ist von der Art, dass sie erst den Raum für einen Diskurs über Gerechtigkeit, über Recht, über Menschenrechte eröffnet, der nur dann überflüssig wäre, wenn man bereits wüsste oder zu wissen glaubte, was gerecht ist oder die Entscheidung darüber an eine oder mehrere andere Instanzen delegieren würde. In Bildung geht es nicht um die unbedachte und fraglose Akzeptanz von bestehenden oder vorgegebenen Ordnungen, sondern gerade um deren Infragestellung und Problematisierung als Instanz und als Ordnung“ (Poenitsch 2009, 25f.).

Die praktischen bildungs- und sozialpolitischen Probleme von Schulversagen und Verwahrlosung, mangelnder Sprachfähigkeit oder Jugendarbeitslosigkeit infolge von Bildungsmangel, verweigerter Integration oder sozialer Exklusion sollen dabei keinesfalls beiseite gewischt oder heruntergespielt werden – im Gegenteil. Diese Probleme, auf welche die empirischen Bildungsstudien zu Recht aufmerksam gemacht haben, verlangen nach eingehender sozialetischer Reflexion, pädagogischen Lösungen und bildungspolitischen Maßnahmen. Dennoch muss festgehalten werden: Eine Sozialethik der Bildung steht konzeptionell vor nicht geringen Herausforderungen. Sich diesen zu stellen, ist alles andere als ein akademisches „Glasperlenspiel“. Nur wenn die offenen konzeptionellen Probleme angegangen werden, wird es auch möglich sein, bildungsethisch die richtigen Fragen zu stellen und pädagogisch angemessene Lösungen für die Gerechtigkeitsprobleme im Bildungssystem zu finden.

Ungeachtet der genannten Ausgangslage, hat sich nicht allein innerhalb der engeren Fachwissenschaft ein sozialetischer Diskurs um Bildung etabliert, sondern auch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit (vgl. Heimbach-Steins 2007). Der Diskurs um Bildung und Gerechtigkeit hat mittlerweile in zahlreichen Stellungnahmen und Positionspapieren von Kirchen oder Verbänden Niederschlag gefunden (vgl. beispielsweise aus dem Bereich der katholischen Kirche: Arbeitsgruppe Zukunft von Bildung und Qualifizierung 2003, dazu auch Kruip 2003; ZdK 2005, 2009; aus dem Bereich der evangelischen Kirche: Kirchenamt der EKD 2003, 2009; aus dem Verbandswesen: Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2007). Mitunter ist den Stellungnahmen deutlich anzumerken, dass deren Blick nicht unwesentlich durch die Debatte um die PISA-Studien gelenkt wird. Im gemeinsamen Wirtschafts- und Sozialwort „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ der beiden großen Kirchen in Deutschland von 1997 war das Thema Bildung eher noch randständig und schon gar nicht als eigenständiges Teilkapitel abgehandelt worden (vgl. Kunze 2001, 53–63).

Die genannten Positionsbestimmungen können als Indikator für zwei Tendenzen gelesen werden: Zunächst einmal ist im Blick auf die sozialetische und sozialpoliti-

sche Debatte festzustellen, dass die politisch-gesellschaftliche Bildungsreformdebatte explizit sozialetisch aufgegriffen und konstruktiv fortgeschrieben wird. In umgekehrter Blickrichtung ist zu beobachten, dass sowohl der Gedanke der Prävention späterer sozialpolitischer Folgeprobleme als auch der Befähigungsaspekt deutlich betont werden. Die reale Wahrnehmung der individuellen Grundrechte verlangt nach entsprechenden sozialen Teilhabechancen; Ziel ist es, den Einzelnen zu einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung zu aktivieren, zu befähigen und zu motivieren.

Sozialpolitisch weist diese Ausrichtung des bildungsethischen Diskurses in die in den Neunzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts einsetzende Debatte um einen Umbau des Sozialstaates, genauer auf das nicht unumstrittene Leitbild eines aktivierenden und vorsorgenden Sozialstaates (vgl. zum Wiederhall dieser Debatte innerhalb der Sozialethik z. B. Schramm/Kracht/Kostka 2006; Kurzke-Maasmeier/Mandry/Oberer 2006; Dabrowski/Wolf 2007). Stärker betont wird dabei die Eigenverantwortung des Einzelnen oder auch die Verantwortung der Bürgergesellschaft gegenüber dem Sozialstaat, der als alleinige Umverteilungsinstanz an seine Grenzen stößt.

Gerechtigkeitstheoretisch greift die bildungsethische Debatte in eine ebenfalls seit den vergangenen Neunzigerjahren intensiv geführte und bis heute fortdauernde Diskussion um den Zusammenhang von Gerechtigkeit und Beteiligung, Teilhabe oder Partizipation ein. Beide Debatten – die Sozialstaatsdebatte wie auch der Diskurs um Beteiligungsgerechtigkeit – sind nicht unabhängig voneinander geführt worden, sondern eng ineinander verflochten. Im Ergebnis hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass ein allein auf Verteilungsfragen begrenztes Verständnis sozialer Gerechtigkeit für die Lösung der anstehenden sozial- und bildungspolitischen Fragen zu kurz greift.

Auch die vorliegende Studie schließt an diese gerechtigkeitstheoretische Diskussion an und verortet die bildungsethische Diskussion um ein Menschenrecht auf Bildung im Rahmen der Debatte um Beteiligungsgerechtigkeit. Für eine personorientierte Sozialethik im Allgemeinen besitzt die Wiederentdeckung der Eigenverantwortung und Aktivierung des Einzelnen hohe Plausibilität, sofern dies nicht dazu führt, sozialstrukturelle Probleme zu individualisieren und den Gedanken der solidarischen Beistands- und Unterstützungspflicht innerhalb des Gemeinwesens zu delegitimieren.

Für eine Bildungsethik im Besonderen erscheint der Zugang über Beteiligungsgerechtigkeit nicht zuletzt deshalb angemessen, da Bildung ohne die Selbsttätigkeit des Einzelnen überhaupt nicht denkbar wäre. Bildung kann nicht einfach „verteilt“ oder „hergestellt“ werden. Von Beteiligung und dann auch von Befähigung zu sprechen, verweist darauf, dass die Verantwortungsfähigkeit des Einzelnen durch Bildung und Erziehung entwickelt werden muss. Dass eine solche Bildung von Verantwortungsfähigkeit gelingt, ist für den Erhalt der sozialmoralischen Ressourcen einer Gesellschaft von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Reale Verantwortungsfähigkeit bedarf aber komplexer Möglichkeitsbedingungen, die unter anderem durch ein Recht auf Bildung gesichert werden. Wie weit der Beteiligungsgedanke in der Bildungsethik trägt, wird im Rahmen der Studie zu zeigen sein. Zugleich wird zu fragen sein, inwiefern auch

die Pädagogik für die Debatte um Beteiligungsgerechtigkeit kritisch-stimulative Impulse (vgl. Lienkamp 1996, 51) bereithält oder als Korrektiv zu wirken vermag.

2 Kontext und methodische Ausrichtung

Die vorliegende Studie ist im Rahmen eines größeren, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojektes entstanden, das unter dem Titel „Das Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung“ in Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und dem Forschungsinstitut für Philosophie Hannover (FIPH) durchgeführt wurde (vgl. Heimbach-Steins/Kunze 2007; Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2007, 2009; Heimbach-Steins/Kruip/Neuhoff 2008). Das interdisziplinär angelegte Projekt aus dem Bereich der normativen Bildungsforschung verbindet bildungswissenschaftliche, theologische sowie philosophische Fragestellungen miteinander und zielt darauf, Bildung als integralen Forschungsgegenstand innerhalb des sozialetischen Arbeitsfeldes zu verankern und so einen eigenständigen sozialetischen Bildungsdiskurs zu stiften.

Das genannte Forschungsprojekt umfasst im Wesentlichen zwei Teilprojekte, die im wechselseitigen Austausch bearbeitet wurden, aber in Fragestellung, Aufbau und Ergebnis jeweils selbständig für sich stehen und gelesen werden können.

Das erste Teilprojekt, dessen Ergebnisse mit dieser Studie vorgelegt werden, verfolgt das Ziel, aus sozialetischer Perspektive eine systematische Begründung von Notwendigkeit, Gehalt und Reichweite des Menschenrechts auf Bildung zu erarbeiten. Im Einzelnen geht es im Rahmen dieser Studie, ausgehend von der vorgefundenen positivierten Gestalt dieses Rechts, um die Erarbeitung einer pädagogisch-ethischen wie sozialetischen Grundlegung des Rechts auf Bildung, eine Analyse der diesem Recht inhärenten Gehalte sowie dessen normative Begründung aus Perspektive eines beteiligungsorientierten Verständnisses sozialer Gerechtigkeit. Damit berührt das Projekt zugleich einen zentralen Ausschnitt der gegenwärtigen christlich-sozialetischen wie sozialphilosophischen Gerechtigkeitsdebatte.

Während das erste Teilprojekt vorrangig einen systematisch-begründenden Charakter besitzt, ist das zweite, systematisch darauf aufbauende Projekt stärker bildungspolitisch orientiert (vgl. Neuhoff 2009). Ziel ist es, eine sozialetische Krieteriologie zur politischen Umsetzung des Rechts auf Bildung im Kontext spätmoderner, pluraler und ausdifferenzierter Gesellschaften zu erarbeiten. Den Ausgangspunkt bildet eine Analyse von Bildungskonzepten aus der jüngeren Reformdebatte, die dafür eintreten, im Sinne einer „vorsogenden Bildungssozialpolitik“ beide Politikfelder stärker miteinander zu verzahnen. Die Ergebnisse sind mit Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung zu korrelieren und anhand des Maßstabs sozialer Gerechtigkeit zugleich einer sozialetischen Kritik zu unterziehen. Auf dieser Basis sollen abschlie-

ßend dann Schlussfolgerungen für eine persongerechte, menschenrechtsadäquate, beteiligungsorientierte und nachhaltige Bildungspolitik gezogen werden.

Das gesamte Projekt versteht sich als interdisziplinär ausgerichteter und anwendungsorientierter sozialetischer Beitrag zur neueren bildungspolitischen Debatte. Die sozialetische Blickrichtung kann dazu beitragen, mögliche Engführungen des gegenwärtigen Bildungsdiskurses, beispielsweise die Reduktion von Bildung auf Wissensvermittlung, Berufsqualifizierung oder funktionale Kompetenzen, aufzubrechen. Das Projekt folgt einem Bildungsverständnis, das sich der Erarbeitung und Kultivierung tragfähiger individueller und kollektiver Identitäten verpflichtet weiß und die Einzelnen zur selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Teilhabe in einer komplexen Gesellschaft befähigen will. Hierfür sind – nicht zuletzt aus menschenrechtlicher Perspektive – hinreichende und qualitativ hochwertige Möglichkeitsbedingungen zu sichern.

Wenn Bildung ohne Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts nicht gelingen kann, also Aufforderung zur Selbsttätigkeit sein muss, und in erster Linie von der unbestimmten Bildsamkeit des Einzelnen her zu denken ist, steht eine Sozialethik der Bildung vor der besonderen Herausforderung, person- und institutionenethische Fragestellungen pädagogisch wie sozialetisch überzeugend miteinander zu verbinden. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird das Ziel der vorliegenden Studie – eine ethische Grundlegung des Rechts auf Bildung – nur in der Verbindung von pädagogisch-ethischen und sozialetischen Fragestellungen zu erreichen sein. Im Folgenden sollen einleitend die zentralen Prämissen umrissen werden, die der Studie zugrundeliegen.

Sozialetische Überlegungen beschäftigen sich vorrangig mit „strukturellen gesellschaftlichen Zusammenhängen“ (Lienkamp 1996, 52). Diese können entsprechend der einzelnen gesellschaftlichen Teilbereiche weiter differenziert werden, sodass sich verschiedene Bereiche angewandter Sozialethik unterscheiden lassen, beispielsweise Rechts-, Wirtschafts-, Sozialstaats-, Medien-, Staats-, Politik-, Technik- oder Umweltethik. Bildungsbezogene Fragestellungen allerdings zählen traditionell nicht zum Gegenstandsbereich der Sozialethik, wie sich jüngst noch am neuen Handbuch der Katholischen Soziallehre ablesen lässt (vgl. Rauscher 2008; vgl. auch Kunze 2010, 50 f.).

Der Grund dürfte vorrangig in der besonderen pädagogischen Eigenlogik zu suchen sein, die dem Bildungsbegriff eignet (vgl. Frost 2006a) und die sich deutlich von der sozialetischen Perspektive unterscheidet: Der mit Bildung verbundene Anspruch zielt auf die prinzipielle Möglichkeit vernünftiger Selbstbestimmung. Bildung wird verstanden als Prozess der Subjektwerdung und als ein individuelles Sichabarbeiten an kulturellen Objektivationen. Bildung richtet sich also zunächst einmal auf das sittliche Subjekt und verweist somit auf den Bereich der Individual- oder personal-zwi-

schenmenschlichen Ethik.⁸ Im Vordergrund der Betrachtung steht dabei der Selbstbezug, den der Einzelne gewinnen soll; es geht um die Selbstgestaltung des Einzelnen in Wechselwirkung mit der ihn umgebenden Welt, um die Ausprägung einer unverwechselbaren Individualität und um die Eigenaktivität des aktiven, sich selbst bildenden Subjekts. Diesen pädagogischen Anspruch zu verteidigen, muss auch für eine Sozialethik der Bildung von Belang bleiben, wenn der Anspruch auf vernünftige Selbstbestimmung nicht durch fremde, von außen gesetzte oder gesellschaftliche Zwecke aufgehoben werden soll.

Sozialethisch steht aber dennoch ein anderes, davon unterschiedenes Erkenntnisinteresse im Vordergrund: Es geht um die gerechte Gestaltung der sozialen Verhältnisse, Strukturen, Ordnungen, Institutionen und Regelsysteme (vgl. Lienkamp 1996, 43–46; Anzenbacher 1997, 15–17). Sozialethik zu betreiben, setzt dabei prinzipiell zwei Grundannahmen voraus.

Vorausgesetzt ist zum einen, dass der Mensch nicht ohne sozialen Bezug zu denken ist. Seine Persönlichkeit ist nur in der Verschränkung von Individualität und Sozialität angemessen zu erfassen. Der Mensch ist dazu aufgerufen, sich in Freiheit selbst zu bestimmen; ohne diese Freiheit könnte sinnvoll weder von Ethik noch von Pädagogik gesprochen werden. Doch ist das Bewusstsein des Menschen über diese, seine ihm eigene Freiheit immer schon leibhaftig, geschichtlich und sozial vermittelt und kann die Kultivierung dieser ihm aufgegebenen Freiheit auch nur im sozialen Bezug gelingen.

Neben dem sozialen Existenzial des Menschen wird Sozialethik zum anderen durch die Annahme geleitet, dass sich die Realität des Sozialen zu komplexen Strukturen, systemartigen Gebilden oder regelgeleiteten Ordnungen mit konstanten institutionellen Wechselwirkungen verfestigen kann (vgl. Anzenbacher 1997, 11–13). Derartige Strukturen sind nur in Formen komplexer Koordination gestalt- und veränderbar. Die Eigenständigkeit des Sozialen und dessen besondere Qualität lassen es nicht zu, soziale Probleme einfach auf persönlich-zwischenmenschliches Handeln zurückzuführen und allein in Kategorien persongebundener Verantwortung zu fassen.

Eine strikte Trennung zwischen Individual- und Sozialethik wird aber niemals möglich sein. In beiden Fällen geht es um die Reflexion ethischer Praxis. Menschliche Praxis wird sich aber immer im wechselseitigen Zusammenspiel von personalem Handeln und institutionellem Gebundensein vollziehen. Doch gerade für eine Sozialethik der Bildung stellt die Schnittstelle, an der sich die individual- und die sozialethische Perspektive berühren, einen äußerst neuralgischen Punkt dar.

Zwei Blickverengungen ist dabei zu wehren: Würde sich die Pädagogik ihre Zwecke sozialethisch oder gerechtigkeitstheoretisch vorgeben lassen, wäre das in Gefahr, worauf der pädagogische Prozess zielt: die Mündigkeit des Einzelnen. Was Bildung

8 Innerhalb des theologischen Fächerkanons hat die Beschäftigung mit Bildung ihren Ort vor allem innerhalb der Religionspädagogik, auch wenn sich diese nicht leicht damit getan hat, den Bildungsbegriff zu rezipieren. Frühere Vorbehalte gegenüber diesem Begriff sind in der neueren Religionspädagogik indes weitgehend geschwunden. Unter Bildung wird jetzt auch die religiöse Dimension im Prozess der Subjektwerdung des Menschen ausgedrückt (vgl. Englert 2006).

sein soll, kann nicht einfach aus der Sozialethik abgeleitet werden. Bildung als Befähigung zur Autonomie wird bis zu einem gewissen Grade als Prozess selbst autonom verlaufen, hierüber ist anhand pädagogischer Prinzipien zu reflektieren. Andererseits ist aber auch Bildung wie alles menschliche Handeln ein Prozess, der sozial vermittelt ist und damit abhängig bleibt von strukturellen Möglichkeitsbedingungen, pädagogischen Bedingtheiten und sozialen Voraussetzungen. Diese gilt es möglichst bildungsförderlich zu gestalten, was nur im Zusammenspiel politisch und sozialethisch struktureller sowie pädagogisch-bildungstheoretischer Überlegungen gelingen wird.

Bildung wird damit nicht einfach zu einer Funktion der Sozialen Frage werden können, wie umgekehrt aber auch genauso wenig von ihren sozialen Möglichkeitsbedingungen abstrahiert werden kann. Eine Sozialethik der Bildung, so steht einleitend zu vermuten, wird nur mit einer hinreichend großen Berührungsfläche zu pädagogisch-ethischen Überlegungen zu denken sein und damit in starker wechselseitiger Verschränkung von personengebundener und struktureller Verantwortung. Inwiefern unter diesen Voraussetzungen eine Sozialethik der Bildung pädagogisch verantwortet entworfen werden kann, wird am Recht auf Bildung im Weiteren zu zeigen sein.

Ferner wird bei der Beschäftigung mit diesem Recht noch eine weitere Schnittstelle zu beachten sein: das Zusammenspiel zwischen Staat und Gesellschaft. Vorrangiger Adressat der Menschenrechte ist der Staat, der diese zu sichern hat. Bildung, Erziehung und Kultur sind allerdings Bereiche des Gemeinwesens, die nicht der vollständigen Verfügung des auf die Menschenrechte gegründeten liberalen Rechts- und Verfassungsstaates unterworfen werden können, will dieser seinen freiheitlichen Charakter gerade nicht preisgeben:

„Von einer menschenrechtlichen Basis her begreift sich der moderne Staat als rechtliches Koordinatensystem der Freiheit. Die Betätigung dieser Freiheit innerhalb der Grenzen des Rechts ist insofern der Selbsttätigkeit der Bürger überantwortet und damit Sache freier gesellschaftlicher Interaktion. Dies gilt für den persönlichen und familialen Bereich ebenso wie für die Wirtschaft, und das gilt in besonderer Weise auch für die Kultur. Aus guten Gründen verzichtete der moderne Staat irreversibel auf den Totalitätsanspruch, Wahrheits- und Weltanschauungsstaat zu sein, und überantwortete damit die weltanschaulich relevanten Grundfragen der allgemeinen Bildung der Religions-, Gewissens- und Meinungsfreiheit der Bürger“ (Anzenbacher 1999, 32⁹).

Soll Bildung als Menschenrecht ausgewiesen werden, muss vor diesem Hintergrund in zwei Richtungen gefragt werden: Zum einen muss geklärt werden, in welchem Rahmen der Staat für die notwendigen sozialen und strukturellen Möglichkeitsbedingungen von Bildung in die Pflicht zu nehmen ist. Zum anderen muss dann aber auch aufgezeigt werden, inwieweit diese menschenrechtlichen Verpflichtungen bildungspolitisch so ausgestaltet werden können, dass der notwendige Freiraum zur gesellschaftlichen Interaktion und zur Selbsttätigkeit des Einzelnen, der das Proprium von

9 Im Original sind die Passage „rechtliches Koordinationssystem der Freiheit“ sowie das Stichwort „Kultur“ durch Fettdruck hervorgehoben.

Bildung ausmacht, erhalten bleibt. Im besten Fall wird aufgezeigt werden können, dass es dabei um mehr als allein ein „bildungspolitisches Dilemma des modernen Staates“ (vgl. Anzenbacher 1999, 29–33) geht. Auf dem Spiel steht nichts weniger als die Grundlage des modernen Staates selbst, der sich zwar zu Recht eine Zurückhaltung in weltanschaulichen Fragen auferlegen muss, sich damit aber nicht seiner bildungspolitischen Verantwortung entziehen kann, ohne sich selbst seiner Existenzgrundlagen zu berauben. Das Recht auf Bildung als subjektives Freiheitsrecht anzuerkennen und umfassend zu sichern, liegt im Interesse des Staates selber.

Durch die Art und Weise, wie bildungspolitisch über Bildung, Bildungsgerechtigkeit, ein Bürger- oder Menschenrecht auf Bildung gesprochen wird, werden implizit immer schon normative Vorverständnisse, Erwartungen und Schlussfolgerungen transportiert, die eine Sozialethik der Bildung nicht einfach unreflektiert übernehmen sollte. Auch deshalb setzen die vorstehend skizzierten Aufgaben, die sich einer Sozialethik der Bildung stellen, einen geklärten Bildungsbegriff voraus, verlangen also nach einer eingehenden bildungstheoretischen Reflexion, die nicht einfach schon aus den menschenrechtlichen Dokumenten oder juristischen und politischen Auslegungen zum Recht auf Bildung abgeleitet werden kann.

Eine ausführliche bildungstheoretische Klärung erscheint auch deshalb sinnvoll, weil in den gegenwärtigen bildungspolitischen Reformdebatten häufig unausgewiesen oder zumindest unterbestimmt bleibt, was unter „Bildung“ überhaupt verstanden wird und was von den angezielten Bildungsprozessen erwartet wird. Bildung wird so leicht zu einem „Containerwort“, aus dem jeder das herauslesen kann, was er zuvor selber hineingepackt hat. In der Folge ist zu beobachten, dass menschenrechtliche oder gerechtigkeitsorientierte Argumentationsmuster in der Bildungsdebatte auch dort als eine Art „Letztbegründung“ fungieren, wo der Bereich der legitimen, bildungspolitisch zu verhandelnden Kontroverse noch nicht verlassen ist.

Ein geklärter Bildungsbegriff erfüllt demgegenüber vier Funktionen, die nicht allein für die Pädagogik, sondern auch für eine Sozialethik der Bildung und die hierfür notwendige ethische Sachanalyse wichtig sind: eine heuristische, eine legitimatorische, eine strukturierende und eine kritische Funktion.

Er hilft zunächst, die pädagogische Praxis auf ihre Grenzen und Möglichkeiten hin zu befragen (heuristische Funktion). Nur das, was sachlich möglich und angemessen ist, kann auch ethisch sinnvollerweise gefordert werden.

Legitim ist in der pädagogischen Praxis nur das, was zu einem selbstbestimmten, kompetenten, eigenverantwortlichen und mitmenschlich verantwortbaren, humanen Leben beiträgt (legitimatorische Funktion). Umgekehrt wird dann aber auch deutlich, wann eine pädagogische Praxis der Idee der Bildung und den genannten Ansprüchen widerstreitet.

Der Bildungsbegriff verhilft ferner dazu, die pädagogischen Formen und Inhalte zu strukturieren und zu gewichten und dabei Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden (strukturierende Funktion).