

Bildung als Freiheitsrecht – eine kritische Bilanz des neueren sozialethischen Bildungsdiskurses

Axel Bernd Kunze (Bonn)

Bildung gehört nicht zu den klassischen Gegenstandsbereichen der Sozialethik. Ein Grund dürfte im personalen Charakter der Bildung zu suchen sein, der sich vordergründigen strukturethischen Überlegungen zunächst einmal verschließt. Die ethische Reflexion über die pädagogische Beziehung ist vorrangig eine individualethische Aufgabe, die ihren Ort in einer eigenen pädagogischen Bereichsethik hat. Erst in jüngerer Zeit beginnt sich ein eigenständiger sozialethischer Bildungsdiskurs herauszubilden. Nicht selten wird dabei zur Begründung auf die Sozialstaatsdebatte, auf sozialwissenschaftliche Theorien sozialer Exklusion oder auf den wissensgesellschaftlichen Diskurs Bezug genommen. Bildung wird aus sozialethischer Perspektive als neue „soziale Frage des 21. Jahrhunderts“ (Heimbach-Steins 2005, 51), als „Medium gesellschaftlicher Beteiligung“ (Filipović 2009, 170¹) oder als Menschenrecht (vgl. z. B. Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2007, 2009) begriffen. Die hier genannten Argumentationsfiguren mögen exemplarisch für die gegenwärtig sich neu entwickelnde Sozialethik der Bildung stehen, weitere ließen sich finden.

Teil I: Bestandsaufnahme

1. Bildung gerät in eine Stellvertreterrolle

Alle drei genannten Zuschreibungen sind sozialethisch zunächst einmal plausibel, auch wenn über die damit verbundenen Gesellschaftskonzepte, die ihnen zugrundeliegenden sozialpolitischen Diagnosen oder die daraus abgeleiteten bildungspolitischen Konsequenzen im Detail keinesfalls Einigkeit besteht. Niemand wird ernsthaft bestreiten können, dass ein gelingender Bildungsprozess individuell eine wichtige Voraussetzung für die Beteiligung am

¹ Im Original kursiv hervorgehoben.

sozialen Leben, für wirtschaftliche Selbständigkeit oder berufliche Tüchtigkeit darstellt und dass Staat, Gesellschaft und Volkswirtschaft auf ein funktionierendes Bildungssystem angewiesen sind. Schließlich wurde die Schule eingerichtet, „um die Gesellschaft von Bildungsaufgaben zu entlasten, die sie im Erwerbsbereich nicht selbst hervorbringt, die aber für den Erwerbsbereich notwendig sind. Der Erwerbsbereich lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht herstellt.“ Das Bildungswesen ist Bedingung für das Funktionieren anderer gesellschaftlicher Praxis, ohne dass es allerdings in deren Zwecken aufgeht: „Vielmehr ist es der Sinn von Schule, die nachwachsende Generation zu befähigen, ihr Leben künftig selbstständig sinnvoll zu gestalten, wozu zwar auch, aber nicht nur das Erwerbsleben gehört“ (beide Zitate: Ladenthin 2000, 17).

Zugleich wird aber auch eine Gefahr sichtbar, die dann drohen kann, wenn die genannten soialethischen Zugriffe auf Bildung isoliert betrachtet werden. Es wird zwar in allen Fällen von „Bildung“ gesprochen, doch gerät diese schnell in eine Stellvertreter- oder Vermittlerrolle. Der Zugriff erfolgt zunächst einmal nicht vorrangig über die Bedeutung, welche Bildung für die individuelle Lebensorientierung besitzt. Bildung wird vielmehr als Schlüssel, Medium oder Instrument für soziale Sicherheit, wirtschaftliche Unabhängigkeit, gesellschaftliche Teilhabe, gelingende Integration, Anerkennung und Inklusion oder auch für die Verwirklichung anderer Beteiligungs- und Sozialrechte betrachtet. Mehr oder weniger explizit liegt all diesen Zugriffen die Annahme zugrunde, dass die Bedeutung von Bildung für die Funktionsweise spätmoderner, globalisierter, wissensbasierter und nicht zuletzt auch beschleunigter Gesellschaften im Vergleich zu früheren Gesellschaftsformationen deutlich zugenommen habe.

So gehen Theoretiker der Wissensgesellschaft davon aus, dass wissensbasierte Dienstleistungen sowie der Austausch von und der Zugriff auf Information für die Wirtschaftskraft eines Landes immer entscheidender würden. Zudem verschiebe sich der Wertanteil innerhalb der Produktion: von den Arbeits- und Materialkosten hin zum eingesetzten Wissen und der notwendigen Expertise (vgl. Filipović 2007, 27 – 60). „Wissensproduktion“ und „Innovation“, was immer darunter im Detail verstanden wird, seien heute die bestimmenden Produktionsfaktoren. Folgt man dieser Gesellschaftsbeschreibung, liegt eine Konsequenz geradezu auf der Hand: Vermittlung von Wissen, zumal unter den Bedingungen des demographischen Wandels, wird volkswirtschaftlich zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor.

Damit wird an dieser Stelle ein nicht unwichtiger Blickwechsel vollzogen: vom sich bildenden oder lernenden Subjekt hin zum lernbereiten, anpassungsfähigen und flexibel

einsetzbaren Objekt im Prozess der Wissensvermittlung. Anpassungsfähigkeit und Änderungsbereitschaft werden die entscheidenden Kompetenzen: „Indem Lernfähigkeit dadurch bestimmt wird, dass änderungsbereit und nicht normativ erwartet wird, vollzieht das Erziehungssystem auch die wissensgesellschaftliche Entwicklung mit.“ Von der Prüfung von Geltungsansprüchen, einer Kritik der bestehenden Verhältnisse und einer Widerständigkeit des Subjekts ist an dieser Stelle bezeichnenderweise nicht mehr die Rede. Die herrschenden gesellschaftlichen Ansprüche werden schlechthin als Lernanlässe übernommen: „Im Kontext von Kompetenzen geht es nun bei Lehr- und Lerninhalten nicht mehr – wie in der Bildungstheorie – um einen inneren Wert der Inhalte, sondern um die Frage nach ihrer Bedeutung für das Lernen des Lernens zur Bewältigung einer wissensgesellschaftlichen Zukunft“ (beide Zitate: Filipović 2007, 89).

Aufgabe der Soialethik wäre es dann, ethische Vorschläge zur Gestaltung jener strukturellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zu machen, welche die Vermittlung von Wissen gesellschaftlich ermöglichen und dem Einzelnen den Raum eröffnen, sich Wissen anzueignen. Bestehende Strukturen unter Gerechtigkeitskriterien auf ihre Lebensdienlichkeit hin zu befragen und entsprechend an solchen Strukturen oder gesellschaftlichen Verhältnissen Kritik zu üben, die sich als freiheitsfeindlich erweisen, ist zu Recht eine zentrale soialethische Aufgabe. Eine Soialethik der Bildung, welche die Personalität des Menschen ernstnimmt, kann allerdings nicht dabei stehenbleiben.

2. Bildung wird reduziert auf die Passung zwischen Person und Sozialstruktur

Wird der Zusammenhang von Bildung und Ethik allein auf seine äußere soziale Form reduziert und werden nur die Strukturen, Institutionen und Organisationsformen der Bildung, also vorrangig deren transitive Seite, in den Blick genommen, fällt zweierlei aus: die Ansprüche des Individuums und die ethische Qualifizierung der Bildungsinhalte (die somit auch nicht einfach als Bildungsgehalte zu bezeichnen wären). Bildung liefere Gefahr, allein auf Sozialisation verkürzt zu werden. Das ethisch relevante Problem sozialer Teilhabe würde reduziert auf ein Problem der Passung zwischen Person und Sozialstruktur. Bildung würde, in dieser Richtung weitergedacht, zunehmend zum Selbstmanagement, also zu einem Prozess, in dem der Einzelne sein Selbst an den Bedürfnissen der Gesellschaft oder des Marktes ausrichtet.

Dies hätte bildungsethisch keineswegs geringe Folgen. Zwar würde eine dergestalt konzipierte Sozialethik der Bildung weiterhin den Anspruch erheben, ethische Kritik an die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen, Institutionen und Regelsysteme zu adressieren, sie bliebe aber im Letzten die Antwort schuldig, wer eigentlich der Urheber dieser Kritik sein soll. Wenn Bildung sozialethisch auf Sozialisation verkürzt wird, kann der bildungsethische Maßstab zur Beurteilung sozialer Strukturen nur das Gelingen oder Misserfolg dieses Prozesses sein.

Bildungsprozesse wären dann als gelungen zu bezeichnen, wenn die gesellschaftliche Einbindung des Einzelnen gelingt. Damit geriete aber aus dem Blick, dass im Bildungsprozess die Bedingungen der Sozialisation gerade nicht etwas darstellen, das bloß bewältigt werden muss. Bildung als ein Prozess der Aufklärung und Emanzipation meint, sich die Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Bedingungen der eigenen Sozialisation bewusst zu machen. Es geht gerade darum, diese zu prüfen, zu gestalten und zu verändern. Und dies kann in ethischer Konsequenz unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen für den Einzelnen weitreichende Folgen haben; es kann sogar bedeuten, sich zu verweigern, Widerstand zu üben oder in die innere oder äußere Emigration zu gehen. Ethisch gebotene Kritik an den bestehenden Strukturen bis hin zur berechtigten Verweigerung wäre allerdings das Gegenteil von gesellschaftlicher Einbindung.

Beim Blick auf die Menschenrechte wird dies besonders deutlich: Diese wären gar nicht denkbar ohne den vorangegangenen Widerstand gegen unfreimachende Lebensverhältnisse und gegen staatlich-gesellschaftliche Strukturen, unter denen die Würde des Menschen mit Füßen getreten wird. Nur in diesem Sinne konnte aus den Erfahrungen von Totalitarismus, Krieg und Verfolgung bis zur Vernichtung nach dem Zweiten Weltkrieg die Idee einer Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte reifen und schließlich politisch zum Durchbruch gelangen. Mit anderen Worten: Die Menschenrechte gibt es nur, weil Menschen sich – mitunter unter Einsatz ihres Lebens – verweigerten und sich gerade nicht einbinden ließen.²

² Die Menschenrechte schützen die soziale Teilhabefähigkeit des Einzelnen, aber gerade im Modus der Freiheit. Der Einzelne soll die Freiheit haben, sich frei von staatlicher Bevormundung zu entfalten. Er soll die Freiheit haben, das von ihm in Freiheit Erkannte und Gewollte auch real zu verwirklichen. Er soll die Freiheit haben, sich frei mit anderen zusammenschließen zu können. Und er soll die Freiheit haben, auch „Nein“ sagen zu können, wo er anderer Meinung ist. Das umschließt auch die Freiheit, sich im Rahmen des Rechts bestimmten Ansprüchen entziehen zu können und das eigene Leben in privater, nichtpolitischer Form zu bestimmen.

3. Vollzug der eigenen Freiheit als entscheidender Kern der Bildung

Damit kommt Bildung als Menschenrecht ins Spiel. In einer entindividualisiert gedachten Sozialethik, die vom Subjekt der Bildung abstrahiert, würde mit dem Einzelnen etwas gemacht; schnell könnte das schiefe Bild entstehen, soziale Teilhabefähigkeit sei eine im Grunde äußerliche Eigenschaft, die durch geeignete Strukturen hervorgerufen und dem Einzelnen appliziert werden kann: „Und indem man berücksichtigt, dass Erziehungsprozesse Personen hervorbringen [...], entstehen durch auf Lernfähigkeit ausgerichtete Erziehungsprozesse in der Wissensgesellschaft Personen, die an wissensgesellschaftlicher Kommunikation und damit an gegenwartsgesellschaftlichen Prozessen überhaupt teilnehmen können“ (Filipović 2007, 89³). Erziehungsprozesse werden hier unter der Hand zu einer Subjekt-Objekt-Beziehung; die pädagogische Beziehung würde nicht mehr als Wechselwirkung zwischen zwei grundsätzlich gleichwertigen Subjekten gedacht, sondern vorrangig als ein Einwirkungsverhältnis.

Bildung ermöglicht Beteiligung und soziale Teilhabe – aber gerade nicht über den Weg der Einbindung, Anpassung oder Formung, sondern indem sie zur Freiheit befähigt. Damit ist kein Moment benannt, dass dem Prozess der Bildung nachträglich zugeschrieben werden könnte: Der Vollzug der eigenen Freiheit ist der entscheidende Kern von Bildung, ohne den gar nicht von Bildung zu sprechen wäre. Die Frage, ob der Staat durch ein Recht auf Bildung zu einem wohlgegründeten Paternalismus legitimiert wird oder vielmehr advokatorisch für die Heranwachsenden eintreten sollte, führt letztlich in die Irre (vgl. Kruip/Neuhoff 2007, 213 – 217). Der Staat hat das individuelle Recht auf Bildung zu garantieren. Er darf aber – genauso wenig wie die Eltern – dieses dazu missbrauchen, die Einzelnen normieren zu wollen. Dieses Recht kann niemals gegen den Autonomieanspruch des Einzelnen durchgesetzt werden, ohne dass das verfehlt würde, was es zu schützen beansprucht: die geistig-intellektuelle Integrität des Einzelnen – oder kurz: seine Mündigkeit.

An dieser Stelle ist zunächst Folgendes in Erinnerung zu rufen: Die Menschenrechtsdokumente verweigern sich – wie auch bei anderen Gegenstandsbereichen – der Aufgabe, Bildung zu definieren. Insofern ist es auch problematisch, von einem „Bildungsbegriff des Menschenrechts auf Bildung“ (Kruip/Neuhoff 2007, 206) zu sprechen; sinnvoller wäre es, von Implikationen zu sprechen, die sich aus dem Menschenrecht ergeben. Die Menschenrechte formulieren einen Konsens an moralisch begründeten, universal geltenden Rechten; sie votieren aber nicht für eine bestimmte Rechtstatsachenforschung. Die

³ Im Original ist die Passage „an wissensgesellschaftlicher Kommunikation [...] teilnehmen können“ insgesamt kursiv hervorgehoben.

Menschenrechtsdokumente müssen interpretiert, ausgelegt und die in ihnen enthaltenen moralischen Rechtsansprüche auf einen ganz bestimmten sozio-kulturellen Kontext appliziert werden. Dies aber bleibt dem fachwissenschaftlichen, rechtlichen und politischen Diskurs überantwortet. Von Bildung als einem Menschenrecht zu sprechen, ist nicht an ein bestimmtes Theorieangebot, eine bestimmte Bildungstradition oder eine bestimmte Semantik gebunden.⁴

Für eine Sozialethik der Bildung bleibt immer eine dreifache Problemstellung klärungsbedürftig – und hier erscheinen dann wieder die drei Aspekte von Bildung, die bereits in der Einleitung genannt wurden: ihre subjektive, ihre objektive und ihre transitive Seite. Zu klären ist, wie die Interaktionsverhältnisse zwischen dem Erzieher und den Educandi oder zwischen dem Lehrer und seinen Schülern gestaltet sein sollen. Zu erörtern ist, welche pädagogischen Aufgaben sich aus der Bildungsperspektive stellen. Schließlich ist zu klären, wie sich beide Anforderungen institutionalisieren lassen. Damit ist noch nichts über die bildungspolitische Realisierung ausgesagt, über die weder in der pädagogischen Theoriebildung noch der pädagogischen Praxis allein entschieden werden kann.

Eine Sozialethik der Bildung wird die genannten Probleme nicht selbstständig lösen können. Sie wird dafür auf Theoriebestände zurückgreifen müssen, die außerhalb ihres eigenen Horizontes liegen. Dies wird auf verschiedenen Wegen möglich sein. Drei Fragenkomplexe müssen allerdings abgedeckt werden – gleich, welcher Weg letztlich eingeschlagen wird: Zu fragen ist, wie Lehrer und Schüler pädagogisch miteinander interagieren können, wie die Mündigkeit des Einzelnen pädagogisch gefördert werden kann und wie die pädagogischen Institutionen so gestaltet werden können, dass sie dem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht werden und diesem doppelten Auftrag nicht widersprechen. Es geht also um Theorien der Erziehung oder der pädagogischen Wirksamkeit, der Bildung und pädagogischer Institutionen, beispielsweise eine Theorie der Schule.

⁴ Zwischen „einer ahistorisch-anthropologischen Bestimmung als Bildsamkeit und einem kontextuellen-funktionalen Begriff von Bildung, bezogen auf konkrete gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderungen“ (Kruip/Neuhoff 2007, 206), zu unterscheiden, wird sich als eine Scheinalternative erweisen. Zunächst einmal sind die gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen einer Gesellschaft gar nicht vorhersehbar. Ein auf konkrete gegenwärtige Herausforderungen zugeschnittener Begriff von Bildung wäre selber „ahistorisch“ – im Sinne von statisch –, da diesem notwendigerweise eine auf Zukunft hin ausgerichtete Dimension mangelte. Ein auf die Anforderungen der Gegenwart enggeführtes Konzept von Bildung wird den Einzelnen nicht freisetzen auf eine noch unbekannte Zukunft hin – es wäre damit aber im Letzten auch nicht „funktional“, da der Einzelne mit den notwendigen Anpassungsleistungen, die ihm unweigerlich abverlangt werden, allein gelassen wäre. Genauso wenig kann es aber auch ein „ahistorisches“ Verständnis von Bildsamkeit geben (einmal abgesehen davon, dass Bildsamkeit für die Pädagogik systematisch ein Axiom, nicht aber eine regulative Idee darstellt). Denn spätestens, wenn von der Bildsamkeit auf ein Recht auf Bildung geschlossen würde, kommt die transitive Seite von Bildung ins Spiel: Wie Bildung konkret organisiert oder institutionalisiert werden kann, lässt sich nur in einem bestimmten zeitlichen und kulturellen Kontext klären.

Ein auf die äußereren sozialen Formen von Bildung verengter bildungsethischer Blick wird auf diese Theorien kaum angemessen Bezug nehmen können. Ein solcher Blick wird auch die ihnen zugrundeliegenden pädagogischen Prinzipien nicht erfassen können. Damit würde einer Sozialethik der Bildung nicht allein die Eigenlogik pädagogischer Prozesse verschlossen bleiben, es bestünde sogar die Gefahr, dass diese absorbiert würde durch anderweitig bestimmte Zwecke. Bildung würde von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen Zielen oder auch sozialethischen Eigeninteressen her gedacht, aber nicht mehr vom Subjekt her. Damit würde aber genau jenes Moment ausfallen, ohne welches gar nicht von Bildung zu sprechen wäre, eben Mündigkeit. Zwar könnte vielleicht noch von Momenten wie Aneignung, Vermittlung, Ausbildung oder gesellschaftlicher Eingliederung gesprochen werden, die durchaus mit dem Bildungsgeschehen in Verbindung stehen, sie hätten aber ohne das emanzipatorische Moment nicht mehr Anteil an der Erweiterung der Autonomie des Educandus.

Soll über bildungsbezogene soziale Praktiken aus gerechtigkeitstheoretischer Sicht reflektiert werden, so reicht es dabei nicht aus, allein darauf zu achten, dass die Strukturen, Institutionen oder Regeln des Bildungswesens und die sozialethisch erhobenen Forderungen den pädagogischen Prinzipien nicht widersprechen. Pädagogisches Handeln lässt sich nicht von einem Endpunkt, den es zu erreichen gilt, beurteilen. Vielmehr ist darauf zu achten, dass die bildungsbezogenen sozialen Praktiken durchgängig explizit pädagogisch akzentuiert sind. Die Ziele des pädagogischen Handelns sind immer schon mitzudenken. Mündigkeit, Selbstbestimmung, Freiheit im Denken und Handeln werden nicht erst am Ende des pädagogischen Weges erreicht. Vielmehr kommt es darauf an, dass die Educandi kontinuierlich in ihrem Freiheitsvollzug gefördert werden – andernfalls würden sie im Letzten nicht mit ihrem freien Willen geachtet, in ihrer Selbstzwecklichkeit, Freiheit und unbestimmten Bildsamkeit anerkannt, sondern vom Lehrer oder Erzieher zu etwas bestimmt. Und dies wäre das Gegenteil von Autonomie, aber auch das Gegenteil jener Freiheit im Denken und Handeln, welche die Freiheitsrechte zu schützen beanspruchen.

Wird Bildung auf Kompetenzvermittlung und damit letztlich auf Performanz reduziert, wird der Bildungsprozess auf das Lösen von Problemen reduziert, die dem Einzelnen als solche vorgegeben sind, die sich das Subjekt aber gerade nicht selbst stellt (vgl. Grigat 2010, 251 f.). Von umfassender Persönlichkeitsbildung kann dann nicht mehr gesprochen werden, allenfalls vielleicht von Persönlichkeitsentwicklung oder sogar zweckgerichteter und einseitiger von Personalentwicklung. Dies wäre letztlich ein antiaufklärerisches Programm, zumal die Kompetenzen ohne Zentrierung auf das zur Selbstbestimmung fähige Subjekt schnell beliebig

werden. Werden Kompetenzen nicht mehr in Bezug zur sittlichen Urteils- und umfassenden Handlungsfähigkeit des Menschen gesetzt, wird immer diffuser, was unter einer „kompetenten Persönlichkeit“ überhaupt verstanden werden soll.

Nur eine Sozialethik der Bildung, die das Subjekt ernstnimmt, wird die Spannung zwischen Spontaneität und Rezeptivität wahren, die Bildung eingestiftet ist. Mündigkeit als Ziel pädagogischen Handelns setzt voraus, den Einzelnen so zu denken, dass er zum Ganzen der Welt und nicht allein zu einem Ausschnitt von ihr in ein wertendes und schöpferisch gestaltendes Verhältnis treten kann. Andernfalls wäre der Einzelne allein ein Funktionär der kontingenten Verhältnisse.

Teil II: Der Gegenstandsbereich einer Sozialethik der Bildung

4. Bildungsbezogene soziale Praktiken

Von Mündigkeit kann demnach nur im Blick auf die Urteils- und Handlungsfähigkeit des Subjekts gesprochen werden. Bildung geht dann auch nicht in Wissensvermittlung auf: „Bildung hat es mit dem Verhältnis des Menschen zur Welt zu tun, die er erkennend zur Kenntnis nimmt, die er wertend in ihrer Bedeutung für sich einschätzt und in der er sich nach Maßgabe der so ermittelten Bedeutsamkeit für ein verantwortliches Handeln entscheidet. [...] Die triadische Bildungsaufgabe ist [...] nicht auf die Welt außer mir, sondern auch auf mich als Teil der Welt gerichtet“ (Rekus 2006, 116). Pädagogisches Handeln kann dem Einzelnen diese Aufgabe nicht abnehmen, aber ihm Hilfen zur Lösung dieser Aufgabe an die Hand geben – und zwar in zweifacher Hinsicht: unterrichtlich und erzieherisch. Unterricht und Erziehung sind nicht voneinander zu trennen: Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, aber auch das Gewinnen einer Orientierung darüber, wie diese künftig eingesetzt werden können, und die Ermutigung hierzu gehören zusammen.

Eine Sozialethik der Bildung interessiert sich vor allem dafür, wie diese „pädagogischen Hilfen“ institutionalisiert und strukturell abgesichert werden können. Eine wichtige Rolle hierbei spielt ein moralisch begründetes Recht auf Bildung. Dieses garantiert jenes Mindestmaß an pädagogischen Ressourcen und Möglichkeitsbedingungen für Bildung, ohne die ein menschenwürdiges Leben – frei von staatlicher Bevormundung, Abhängigkeit und existentieller Not – nicht denkbar wäre. Bildung als ein positiviertes Menschenrecht zu institutionalisieren, suspendiert nicht, die für Bildung bestimmende Idee der

Selbstbestimmung, sondern sichert vielmehr den realen Vollzug der menschlichen Freiheit und damit auch von Bildung.

Die Institutionen der Bildung, auf die bei einer sozialethischen Beschäftigung mit diesem Thema der Fokus liegt, sind nun aber nicht in erster Linie Institutionen der Person, sondern des Staates und der Gesellschaft. Diese werden nicht aus reiner Selbstlosigkeit um ihrer selbst willen eingerichtet und betrieben, sie sind vielmehr mit bestimmten Interessen, Erwartungen und Ansprüchen behaftet. Schon aus einem gesunden Eigeninteresse heraus hat die Gesellschaft ein Interesse daran, dass das Bildungssystem, für das nicht geringe fiskalische oder anderweitige Ressourcen aufgewendet werden, seine Funktionen erfüllt.

Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen dienen dazu, dem Einzelnen in systematischer Form jene Kenntnisse und Fertigkeiten mitzugeben, die er weder von Natur aus mitbringt noch allein durch Erfahrung oder Umgang erwirbt – kurz gesagt: Es geht um das, was als Kultur bezeichnet wird. Der Einzelne soll in den erreichten Stand der Kultur und deren Wertigkeit eingeführt werden und dazu fähig werden, selbst kulturschaffend tätig zu werden. Aus gesellschaftlicher Sicht werden dabei unterschiedliche Funktionserwartungen an das Bildungswesen und seine Einrichtungen geknüpft: Beispielsweise kann von Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Integration oder Legitimation gesprochen werden.

Allerdings können pädagogische Institutionen bei der Erfüllung ihrer Aufgabe nicht von den individuell ganz verschiedenen Voraussetzungen und Möglichkeiten absehen, welche die Educandi mitbringen. Die Bildungsinstitutionen haben an diese anzuknüpfen, soweit dies für die Erfüllung ihrer pädagogischen Zwecke notwendig ist. Aufgabe der (Fach-) Didaktik ist es dabei, jene Ansprüche an die Lernenden zu formulieren, die sich aus der zu gestaltenden Welt und Gesellschaft ergeben – mit dem Ziel, dass die Lernenden die Welt verstehen lernen und in der Lage sind, an der Gesellschaft teilzunehmen. Auch eine Sozialethik der Bildung wird, wenn sie die verschiedenen bildungsbezogenen sozialen Praktiken adäquat wahrnehmen will, alle drei Aspekte im Blick behalten müssen: die gesellschaftlichen Erwartungen und Funktionen institutionalisierter Bildung auf der einen und die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten auf der anderen Seite, aber auch die materialen Aspekte bei der Ausgestaltung konkreter Bildungsprozesse.

An ein Recht auf Bildung heften sich vielfältige gesellschaftliche und politische Interessen, die bildungsethisch keinesfalls belanglos sind – auch diese sind kritisch wahrzunehmen und auch über diese ist sozialethisch zu reflektieren. Bildung ist ein hochkomplexes Geschehen, dessen „Besonderheit in unserer Kultur gerade darin besteht, nicht nur Maßstäben zu entsprechen, sondern selbst Maßstäbe zu setzen“ (Ladenthin 2000, 33). Dabei wird es

durchaus möglich sein, sich über bestimmte Maßnahmen und Institutionen, die Bildung ermöglichen und die Befähigung zur Selbstbestimmung unterstützen, zu verständigen und diese zu bewerten. Die Kriterien, die dabei angelegt werden, werden aber niemals vollständig objektivierbar sein.

Einigkeit darüber, wie umfassend das Recht auf Bildung bereits verwirklicht ist und welche Veränderungen pädagogisch wie bildungspolitisch sinnvoll und vorrangig sind, damit die menschenrechtliche Qualität der Bildungsinstitutionen verbessert werden kann, sollte dann auch nicht erwartet werden. Sobald wir damit beginnen, uns über die Qualität der Möglichkeitsbedingungen von Bildung zu verständigen, stoßen wir auf ein komplexes Diskursgefüge: beispielsweise aus vorgefundene, historisch gewachsenen Einstellungen und Erwartungen, biographischen Erfahrungen, unterschiedlich akzentuierten Einschätzungen und Deutungen, vielgestaltigen konzeptionellen Überlegungen und divergenten Zielvorstellungen (vgl. Ladenthin 2000, 15 – 17). Von dieser Gemengelage ist auch die menschenrechtliche Reflexion auf Bildung nicht ausgenommen. Unser Denken bleibt historisch, kulturell und biographisch gebunden. Zugleich wird sich dieses Geflecht an Deutungen, Bewertungen und Zielformulierungen im Prozess der Wertung, Reflexion und Umsetzung pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen beständig verändern.

Auch menschenrechtliche Vorgaben dürfen nicht dazu missbraucht werden, eine neue Objektivität im Diskurs über Bildung zu suggerieren – dies wäre unredlich und dem menschenrechtlichen Instrumentarium nicht angemessen. Die Menschenrechte müssen rechtlich, politisch und ethisch interpretiert, ausgelegt und angewandt werden – dies aber sind interpretative Akte, die immer relativ bleiben werden. Die verschiedenen wissenschaftlichen, praxisbezogenen und politischen Vorstellungen darüber, wie ein Menschenrecht bestmöglich verwirklicht werden kann, müssen diskursiv bearbeitet werden. Schon der Streit um den sogenannten Muñozbericht⁵ von 2007 hat gezeigt, dass sich aus bestimmten Indikatoren, Daten oder Beobachtungen nicht einfach konsensfähige Handlungsempfehlungen ableiten lassen. Ein solcher Konsens lässt sich auch nicht einfach dadurch herstellen, dass bestimmte

⁵ Human Rights Council. Fourth session. Item 2 of the provisional agenda: Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled „Human Rights Council“. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz, Addendum. Mission to Germany (13 – 21 February 2006), 09.03.2007; deutsche Arbeitsübersetzung: Rat für Menschenrechte. Vierte Sitzung. Tagesordnungspunkt 2 der vorläufigen Tagesordnung: Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. Addendum. Deutschlandbesuch (13. – 21. Februar 2006), 09.03.2007, in [Zugriff: 8. Dezember 2011]:

http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeits%C3%BCbersetzung_M%C3%A4rz07.pdf.

Forderungen mit menschenrechtlichen Argumenten „veredelt“ werden. Aus Fakten, Beobachtungen oder Erfahrungen lassen sich nicht nahtlos bestimmte Normen ableiten.

Überdies darf nicht übersehen werden, dass ein menschenrechtlicher Blick auf Bildung nur in der Lage ist, einen bestimmten, eng umgrenzten Ausschnitt des komplexen Bildungsgeschehens einzufangen. Das schmälert nicht die fraglos wichtige Bedeutung eines Rechts auf Bildung, sollte aber davor warnen, menschenrechtliche Argumente in ihrer Aussagekraft überzustrapazieren. Nicht zuletzt besteht die Gefahr, wohlklingende Menschenrechtsargumente, vielleicht sogar vorgetragen im entsprechenden Tonfall moralischer Überlegenheit, letztlich als bloße Machtmittel einzusetzen. Der Menschenrechtsdiskurs erfüllt zu Recht eine Protest- und Kritikfunktion – er bedarf aber auch selbst der Ideologiekritik.

Bei alldem muss zudem stets bedacht werden, dass die Möglichkeitsbedingungen von Bildung dieser nicht einfach vorgegeben sind. Pädagogische Prozesse sind Aufforderungs- und Anregungsprozesse, die nicht mechanisch steuerbar sind. Es sind Prozesse, die zur Freiheit anstiften. Die Subjekte der Bildung bestimmen somit entscheidend darüber mit, welches Ergebnis schließlich am Ende des Prozesses steht (vgl. Ladenthin 2000, 20 – 23). In diesem Prozess werden sich allerdings auch die ihm zugrundeliegenden Möglichkeitsbedingungen beständig verändern, verengen oder erweitern. Beteiligung, Mitbestimmung, Anerkennung, Integration oder Inklusion sind nicht einfach strukturelle Ausdrucksformen bildender Möglichkeitsbedingungen, die ethisch oder rechtlich eingeklagt und politisch zur Verfügung gestellt werden können – sie können nur im praktischen Vollzug real werden, verändern durch das soziale Miteinander aber auch beständig ihre qualitative Gestalt. Ähnliches gilt auch für die Merkmale von Heterogenität, die den Individuen möglicherweise bildungsethisch zugeschrieben werden: Diese sind nicht einfach von vornherein vorhandene individuelle Eigenschaften. Sie werden vielmehr durch ein bestimmtes pädagogisches, institutionelles, administratives oder politisches Handeln erst erzeugt. Sie können dann auch ein Eigenleben entfalten, also Ausgrenzungen, Nichtanerkennung, Stigmatisierungen oder andere Probleme noch verstärken, statt diese abzubauen.

Bildung bleibt von zahlreichen pädagogischen Bedingtheiten und Möglichkeitsbedingungen abhängig, diese werden sich im Bildungsprozess aber beständig verändern, nachfolgende Bildungsprozesse erleichtern oder erschweren. Nur eine Sozialethik der Bildung, die nicht einseitig organisationsbezogen enggeführt ist, wird diese wechselseitigen Zusammenhänge wahrnehmen und darüber reflektieren können. Durch ihren spezifisch institutionenethisch ausgerichteten Blick und den besonderen Fokus, den sie auf die strukturellen

Möglichkeitsbedingungen fruchtbare Bildungsprozesse legt, wird sie aber umgekehrt auch der Bildungstheorie oder der Pädagogik neue Perspektiven erschließen können und diese vor individualistischen Engführungen oder politischer Naivität bewahren können. Der sozialethische Blick auf Bildung verdeutlicht, dass Bildungsprozesse nicht allein ein innerliches Geschehen sind, sondern eine äußere, soziale Seite besitzen, die ethischer und politischer Gestaltung zugänglich ist. Um der Würde eines jeden Einzelnen willen, aber auch im Interesse des Gemeinwohls ist diese äußere Seite der Bildung, ihre Möglichkeitsbedingungen, möglichst bildungsförderlich zu gestalten. Dies wird aus der Perspektive einer empirischen Sozialforschung allein nicht gelingen, sondern verlangt explizit nach normativer Reflexion.

5. Vielgestaltiger Auftrag im Dialog mit anderen bildungsbezogenen Disziplinen

Einer Sozialethik der Bildung stellen sich damit verschiedene Aufträge. An erster Stelle zu nennen ist zunächst die Aufgabe, Gerechtigkeitsprobleme im Zusammenhang bildungsbezogener sozialer Praktiken zu bearbeiten und wertsetzend zu entscheiden. Sie wird fragen, welche institutionellen, finanziellen, rechtlichen oder personellen Möglichkeitsbedingungen von Bildung aus menschenrechtsethischer Sicht unabdingbar geboten oder aus weiteren gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen ethisch wünschenswert sind. Sie wird dort Kritik üben, wo die gelebte Praxis hinter diesen normativen Maßstäben zurückbleibt und Menschen unter menschenunwürdigen und ungerechten Lebensverhältnissen oder Strukturen leiden. Sie wird danach fragen, wie die Möglichkeitsbedingungen von Bildung strukturell abgesichert werden können. Sie wird aber aus normativer Perspektive auch qualitative Maßstäbe für die Ausgestaltung der verschiedenen Institutionen und Angebote von Bildung entwickeln. Und sie wird schließlich danach zu fragen haben, welche Mitbestimmungsmöglichkeiten die verschiedenen Akteure im Bildungsbereich besitzen, wie diese zu sichern und auszugestalten sind.

All diese Fragen wird eine Sozialethik der Bildung nur im Dialog mit jenen Einzelwissenschaften bearbeiten können, die sich mit Bildung beschäftigen. Das Zusammenspiel von sozialwissenschaftlicher Analyse, philosophischer Differenzierung und Vermittlung sowie normativer Reflexion ist jeder sozialethischen Urteilsbildung aufgetragen. Einer Sozialethik der Bildung stellt sich die besondere hermeneutische Herausforderung, nicht allein sozialwissenschaftliche Zugänge, sondern nicht zuletzt auch bildungstheoretische und

pädagogische Überlegungen als Quellen der sozialethischen Urteilsbildung ernst zu nehmen (eine Herausforderung, die nicht dadurch einfacher wird, dass das Gespräch zwischen empirischer und prinzipienorientierter Bildungsforschung bereits fachintern oft kaum noch zu gelingen scheint). Eine Sozialethik der Bildung kann auf diese Zugänge gar nicht verzichten, wenn sie zu begründeten und angemessenen Aussagen in diesem Feld der angewandten Ethik kommen will (wobei über die konkreten Referenztheorien, auf die dabei Bezug genommen wird, an dieser Stelle nichts ausgesagt ist).

6. Selbstkritik und Selbstbeschränkung

An dieser Stelle ist noch ein weiteres Aufgabenfeld einer Sozialethik der Bildung anzusprechen: Diese wird auch den sozialwissenschaftlichen und politischen Diskurs über Bildung selbst in den Blick nehmen müssen. Sie wird zu fragen haben, wer jeweils aus welchem Interesse, mit wem und mit welcher Zielrichtung über Bildung spricht. Sie wird fragen, wie die vorliegenden Daten zustande gekommen sind, wie mit ihnen umgegangen wird und wie diese beispielsweise argumentativ, strategisch oder auch manipulativ eingesetzt werden. Wie in der Einleitung in Bezug auf die „Nach-PISA-Debatte“ erwähnt wurde, wird dabei davon auszugehen sein, dass der Umgang mit Daten, der Einsatz bestimmter Argumente oder Diskussionsstrategien ein Eigenleben entwickeln kann, das gar nicht mehr den Intentionen der eigentlichen Urheber entsprechen muss.

Vor diesem Hintergrund wäre der Bildungsethik zu raten, innerhalb eines mitunter reichlich überhitzten Reformklimas Nüchternheit und kritische Distanz gegenüber so manchen Reformvorschlägen zu wahren, die – wissenschaftlich wie politisch gleichermaßen – nicht selten mit einer enormen Suggestivkraft vorgetragen werden. Ein solcher Abstand ist notwendig, wenn bildungspolitische Reformvorhaben unvoreingenommen auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft werden sollen. Eine Sozialethik der Bildung wird dieses Abstandes aber nicht zuletzt auch dann bedürfen, wenn sie gleichfalls die mit den Reformvorschlägen mehr oder weniger offen verbundenen disziplin-, bildungs-, wirtschafts-, sozial- und förderpolitischen oder persönlichen Interessen der verschiedenen Akteure, aber auch deren Widerstände explizit einer sozialethischen Reflexion unterziehen will.

Ein sozialethischer Bildungsdiskurs wird aber aus einem falsch verstandenen Eigeninteresse heraus auch nicht die Reichweite seiner eigenen Aussagen überziehen dürfen. Wirtschafts-, arbeitsmarkt-, sozial- oder steuerpolitische Probleme beispielsweise werden nicht einfach

bildungspolitisch zu lösen sein. Über sie ist nicht allein bildungsethisch, sondern beispielsweise wirtschafts-, arbeitsmarkt-, sozialstaats- oder politikethisch zu reflektieren. Bildung ist – vorrangig durch Stärkung der praktischen Urteilskraft – eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass soziale Gerechtigkeit möglich wird, indem die Educandi im Bildungsprozess dazu befähigt werden, Gerechtigkeitsprobleme zu identifizieren und zu reflektieren sowie nach dem Maßstab der Gerechtigkeit zu handeln. Die Auswirkungen veränderter Bildungsprozesse werden sich aber zunächst einmal wiederum in veränderten Bildungsprozessen zeigen. Die Herstellung sozialer Gerechtigkeit oder auch von Gerechtigkeit im Bildungswesen ist primär eine politische, keine pädagogische Aufgabe. Der gesellschaftliche Wert von Bildung wird damit nicht bestritten; doch kann ein bestimmter gesellschaftlicher Nutzen von Bildung ihrem ersten Zweck, der Befähigung zur Selbstbestimmung, immer nur nachgeordnet sein.

Teil III: Bildungsgerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit – ein Ausblick

Aber auch wenn weder die Gerechtigkeit noch die Menschenrechte pädagogische Kategorien sind, bleibt pädagogisches Handeln dennoch an Gesetz und Moral gebunden, sind die Gerechtigkeit und die Menschenrechte mithin auch auf den Vollzug von Bildung hin auszulegen. Die pädagogische Aufgabe wäre es dann, mit der Tatsache von Gleichheit und Ungleichheit so umzugehen, dass aus dieser durch pädagogisches Handeln keine Ungerechtigkeit entsteht oder eine solche sich weiter verfestigt.

Ohne Bildung wird der Einzelne sich nicht als ein soziales, ökonomisches, politisches, kulturelles oder rechtliches Subjekt begreifen können. Dabei steht Bildung vor dem Paradox, dass für ihren Vollzug immer schon vorausgesetzt werden muss, was als Ergebnis erst erstrebt wird. Die Chancen *zur* Bildung bleiben daher stets abhängig von Chancen *durch* Bildung. Letztere entziehen sich um der personalen Freiheit des Individuums willen jeder Standardisierung; gleiche „Chancen durch Bildung“ herstellen zu wollen, wäre nicht allein pädagogisch blauäugig oder anmaßend, sondern auch politisch freiheitsfeindlich und ethisch nicht zu akzeptieren (vgl. Stojanov 2007).

Unter Gerechtigkeitsaspekten strukturell gestaltbar sind allein die „Chancen zur Bildung“, also jene Rahmenbedingungen und Bedingtheiten, ohne welche die Möglichkeit von Bildung gar nicht gegeben wäre. Allerdings können dabei, wenn Bildung nur als Selbsttätigkeit denkbar ist, immer nur die Voraussetzungen für Bildung gemeint sein; ein bestimmtes

Bildungsergebnis kann politisch, rechtlich oder pädagogisch nicht garantiert werden. Dieses wird immer von der Verantwortlichkeit des sich bildenden Subjekts abhängig bleiben.

Beteiligungsgerechtigkeit bestimmt sich durch zwei, sich wechselseitig bedingende und nicht voneinander zu lösende Aspekte: Beitreten und Teilhaben. Auf der einen Seite kann der Einzelne sich als Subjekt nur im sozialen Miteinander verwirklichen und damit in der gemeinsam geteilten Sorge um das Gemeinwohl. Die Möglichkeit, sein Leben aktiv gestalten und einen Beitrag zum gemeinsamen Zusammenleben leisten zu können, ist eine zentrale (wenn auch nicht die einzige) Quelle sozialer Anerkennung und Wertschätzung. Auf der anderen Seite sind die sozialen Institutionen so zu gestalten, dass sie dem Einzelnen die aktive Teilnahme am sozialen Leben auch ermöglichen – und damit an jenen sozialen Aushandlungsprozessen, in denen das Gemeinwohl immer wieder von neuem gefunden und angestrebt werden muss.

Die Fähigkeit, aktiv etwas beitreten zu können, bleibt abhängig von realen Teilhabe-möglichkeiten; diese wiederum können auf Dauer nicht ohne ein sie stützendes Ethos gesichert werden, also nicht ohne den gelebten Willen, auch etwas zum Gemeinwohl beitreten zu können. Hierfür notwendig ist das entsprechende Vermögen, etwas zum sozialen Leben beitreten zu können, aber auch die Fähigkeit, sein eigenes Handeln an dem auszurichten, was man als angemessen und gut erkannt hat.

Beitreten und Befähigen gehören untrennbar zusammen. Der Einzelne soll dazu ermächtigt werden, sich als ein sittlich produktives Subjekt erfahren und realisieren zu können; nur dann wird Beteiligung auch mehr sein als die affirmative Aneignung bestehender Verhältnisse, sondern vielmehr deren Wertung, Gestaltung und Fortentwicklung. Bildungsgerechtigkeit kann als eine spezifische Ausformung von Beteiligungsgerechtigkeit bestimmt werden.

Literatur

Filipović 2007

Filipović, Alexander: Öffentliche Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Sozialethische Analysen (Forum Bildungsethik; 2), Bielefeld 2007.

Filipović 2009

Filipović, Alexander: Literacy und die Bedeutung gesellschaftlicher Beteiligung. Medien- und bildungsethische Überlegungen, in: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hgg.): Medien, Technik und Bildung (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Paderborn/München/Wien/Zürich 2009, 159 – 173.

Grigat 2010

Grigat, Felix: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: *Forschung und Lehre* 17 (2010), 250 – 252.

Heimbach-Steins 2005

Heimbach-Steins, Marianne: Art. Bildung und Chancengleichheit, in: Dies. (Hg.): *Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch*, Bd. 2: Konkretionen, Regensburg 2005, 50 – 81.

Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2007

Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hgg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven (Forum Bildungsethik; 1), Bielefeld 2007.

Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2009

Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hgg.): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs (Forum Bildungsethik; 6), Bielefeld 2009.

Kruip/Neuhoff 2007

Kruip, Gerhard/Neuhoff, Katja: Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Ergebnisse des Symposiums und weiterführende Perspektiven, in: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hgg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen - Perspektiven (Forum Bildungsethik; 1), Bielefeld 2007, 205 – 220.

Ladenthin 2000

Ladenthin, Volker: Pädagogische Überlegungen zur Schulqualität und ihrer Evaluation, in: *Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion* (Arbeitshilfen; 154), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, o. O. (Bonn) o. J. (2000), 14 – 41.

Rekus 2006

Rekus, Jürgen: Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzungen pädagogischen Handelns, in: *Engagement* (2006), 112 – 121.

Stojanov 2007

Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hgg.): Gerechtigkeit und Bildung (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Paderborn/München/Wien/Zürich 2007, 29 – 48.

Axel Bernd Kunze, Dr. theol., Dipl.-Päd., Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und Dozent für Pädagogik an der

Evangelischen Fachschule für Sozialpädagogik Weinstadt, stellvertretender Vorsitzender des Netzwerkes Gesellschaftsethik, Mitglied im Herausgeberbeirat von „Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule“, im Wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Philologenverbandes und in der Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Inklusion von Menschen mit Behinderung im Bildungsbereich“ des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Gründungsmitglied der Willy-Aron-Gesellschaft Bamberg.

Kontakt:

Privatdozent Dr. Axel Bernd Kunze
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL)
Arbeitsbereich für Bildungswissenschaft
Historische und Systematische Erziehungswissenschaft
Poppelsdorfer Allee 15
D-53115 Bonn am Rhein
Tel. (0 2 28) 73-76 15
E-Mail: Kunze-Bamberg@t-online.de
Internet: www.menschenrecht-auf-bildung.de
und www.axel-bernd-kunze.de