

Axel Bernd Kunze: Bildungsgerechtigkeit

Deutschland steht unter Schock - genauer gesagt: unter dem sogenannten „PISA-Schock“. Dieser hat das Zutrauen der deutschen Öffentlichkeit in die Leistungsfähigkeit des eigenen Bildungswesens und dessen soziale Integrationsfähigkeit nachdrücklich erschüttert - ob zu Recht oder zu Unrecht soll an dieser Stelle nicht entschieden werden. Aber wieder einmal zeigt sich, wie leicht Bildungsdebatten in Deutschland zur „nationalen Schicksalsfrage“ werden können. Über die historischen und sozialpsychologischen Gründe hierfür soll hier nicht weiter spekuliert werden.

BILDUNG IST AKTUELL_ Jedenfalls wird im Gefolge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien gegenwärtig so viel über Bildung diskutiert wie schon lange nicht mehr. Jüngster Ausfluss der gegenwärtigen Bildungsreformdebatte ist die auf einem Festakt zum sechzigjährigen Jubiläum der Währungsreform Mitte Juni 2008 ausgesprochene Ankündigung von Angela Merkel, als Reaktion auf den zweiten nationalen Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) für den folgenden Oktober einen „nationalen Bildungsgipfel“ einberufen zu wollen. Das öffentlichkeitswirksame Motto gab die Bundeskanzlerin und CDU-Vorsitzende ihrer Initiative gleich selbst mit auf den Weg: „Wir müssen die Bildungsrepublik werden“ (Merkel 2008).[\[i\]](#)

NICHT ALLES IST NEU_ an der gegenwärtigen Bildungsdiskussion: Doch fällt im Vergleich zu früheren Reformdebatten auf, dass Bildung verstärkt als ein Menschenrechtsthema wahrgenommen wird - und dies ausdrücklich auch im Blick auf das deutsche Bildungswesen (vgl. Heimbach-Steins 2007). Bildung wird dadurch zunehmend zum Gegenstand des Gerechtigkeitsdiskurses[\[ii\]](#), der aktuell vorrangig unter der Überschrift „Bildungsgerechtigkeit“ geführt wird. Dieses gegenwärtig häufig verwendete Kompositum ist mitunter an jene Stelle getreten, die bisher von der „Chancengleichheit“ besetzt wurde: ein Begriff, der zwar politisch breite Verwendung gefunden hat, aber bis heute niemals pädagogisch befriedigend und hinreichend präzise definiert werden konnte.

Aber auch unter veränderter Begrifflichkeit bleibt die Frage, ob und, wenn ja, in welchem Rahmen überhaupt ein sozialetischer Zusammenhang zwischen Bildung, Recht und Gerechtigkeit hergestellt werden kann, wie er in der Rede vom Menschenrecht auf Bildung schon immer vorausgesetzt wird. Der vorliegende Beitrag will aufzeigen, wie Bildung und Gerechtigkeit pädagogisch verantwortet im Rahmen der gegenwärtigen Menschenrechtsdebatte zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können.

Bildung als Befähigung zur Selbstbestimmung

Es macht des Menschen Würde aus, dass er sich unhintergebar selbst bestimmen muss - oder anders gesagt: Der Mensch muss sich selbst kraft Vernunft das Gesetz des eigenen Handelns geben. Selbstbestimmung aber setzt die Freiheit voraus, sich zum eigenen Wollen, Erkennen und Tun in ein wertendes Verhältnis setzen zu können - eine Freiheit, die ohne Bildung nicht zu erlangen sein wird.

BILDUNG BEFÄHIGT_ dazu, auch das eigene Wissen selbst noch einmal zu werten und nach der Bedeutung dieses Urteils für das eigene Handeln zu fragen. Durch Bildung eröffnet sich dem Einzelnen die Möglichkeit, sich einen reflexiven und differenzierten Selbst-, Fremd- und Weltentwurf zu erarbeiten.

03-09: Bildung für alle!

von: Dr. Axel Bernd Kunze (Lehrstuhl-Vertretung in Trier) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Durch sie wird der Einzelne fähig, nach sich selbst als Mensch zu fragen, sich als selbstbestimmt und verantwortlich handelndes Subjekt zu begreifen und eine unverwechselbare Individualität auszubilden. Bildung ist damit - das Gesagte zusammengefasst - eine notwendige (wenn auch nicht die einzige) Bedingung für den Vollzug menschlicher Freiheit (vgl. Kunze 2007, 178 - 182).

Wenn Bildung allerdings auf die Selbstbestimmung des Menschen, auf seine Selbstformung und die Anerkennung seiner Freiheit zielt, wird an dieser Stelle aber die Frage aufgeworfen, ob und wie Bildung überhaupt verrechtlicht werden kann. Umgekehrt ist ferner zu fragen, ob Bildung für die Förderung der Menschenrechte in die Pflicht genommen werden darf, ohne dass dabei die für den Bildungsprozess bestimmende Idee der Selbstbestimmung des Menschen suspendiert wird durch äußere, von anderer Seite herangetragene Zielsetzungen. Eine Antwort auf diese Frage soll im Folgenden durch drei Verhältnisbestimmungen erreicht werden: Zu klären ist das Verhältnis zwischen Bildung auf der einen sowie Recht, Ethik und Gerechtigkeit auf der anderen Seite.

Bildung und Recht

Das Recht gehört der Kulturwelt an und zählt damit - ebenso wie die pädagogische Ordnung - zu jenen elementaren Antworten, mit denen der Mensch auf die Grundverfassung seines Daseins zwischen Unspezialisiertheit und organischer Mittellosigkeit auf der einen sowie Weltoffenheit und Umweltenthebung auf der anderen Seite reagiert. Im Medium des Rechts gestaltet der Mensch seine Umwelt und schafft diese in Gemeinschaft mit anderen für sich lebensdienlich um.

Zwischen Recht und sozialem Handeln besteht ein dreifaches Verhältnis (vgl. Huber 2006, 59 - 68): Recht ist zunächst Resultat von vorangegangenem geschichtlich-sozialem Handeln (so können beispielsweise die Menschenrechte als Antwort auf historisch-konkrete Leid- und Unrechtserfahrungen gelesen werden), es vollzieht sich durch Handeln (z. B. strafrechtliche Sanktionen) und ist ferner darauf angelegt, künftiges soziales Handeln zu ermöglichen (z. B. durch die gemeinwohlverträgliche Beilegung von Konflikten) - woraus dann wiederum neue geschichtlich bedingte Manifestationen des Rechts erwachsen können. Recht setzt allerdings soziales Handeln nicht einfach nur voraus, sondern prägt dieses auch. So kann das Recht, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, als zentrale Bedingung für die Konstituierung von Sittlichkeit gelesen werden.

DAS RECHT WIRKT STABILISIEREND Die Sollensordnung des Rechts zielt auf einen geordneten Bestand der Gesellschaft. Als erzwingbare Ordnung kommt das Recht den Grundbedürfnissen nach Schutz, Orientierung und Befriedung entgegen. Das positive Recht bewahrt die Gemeinschaft wie den Einzelnen vor dem Zwang, die Freiheitsräume untereinander beständig neu aushandeln zu müssen. Indem es die Bedingungen gesetzlicher gleicher Freiheit für alle bestimmt, das Verhältnis der Handlungsfähigkeit des Einzelnen zur Handlungsfreiheit der anderen regelt oder dem Einzelnen seinen subjektiven Freiheitsraum innerhalb der Gemeinschaft garantiert, formuliert das Recht Verhaltenserwartungen an die Glieder der Rechtsgemeinschaft, ermöglicht es Rechtssicherheit und schafft es die Voraussetzungen zur Verständigung im Konfliktfall.^[iii] Das Recht wirkt also stabilisierend, konfliktmindernd sowie friedensfördernd und trägt durch die Gewährleistung freiheitlich geordneter Lebensbereiche zu jenem Rahmen bei, in dem menschliche Freiheit, da diese immer sozial

gebunden bleibt, sich erst real verwirklichen kann.

Auch wenn zwischen *Grundrechten* und *Grundwerten* zu unterscheiden ist, bleibt das Verhältnis von Recht und Ethik für die Rechts- und Verfassungsordnung kein rein äußeres. Vielmehr wohnt dem Recht selbst eine ethosbildende Kraft inne, indem es das Handeln der Glieder einer Rechtsgemeinschaft auf jene Werte lenkt, ohne deren Berücksichtigung Freiheit nicht möglich wäre (vgl. Maier 1979). Damit ist das Recht ein wichtiger Orientierungsrahmen für den Freiheitsgebrauch der Einzelnen.

NICHT NUR EINE NEBENFOLGE_ Die ethosbildende Kraft des Rechts ist nicht allein eine „Nebenfolge“ rechtlicher Festschreibungen, sondern unlösbar mit dem Prozess seiner Positivierung verbunden. Denn die inhaltliche Konturierung des konflikthaften Umgangs verschiedener Freiheiten untereinander erfolgt immer schon im Medium des positiven Rechts. Dies gilt auch für die Menschenrechte: Werden diese als Antwort auf historisch-konkrete Erfahrungen von Leid, Unrecht, Ungerechtigkeit oder Gewalt gelesen, so setzt dieser Zusammenhang Recht bereits voraus. Dies bedeutet, dass die inhaltliche Ausformulierung dieser „Antwort“ nicht auf eine dem Recht ferne Weise geschieht, sondern bereits durch das Medium des positiven Rechts selbst mitbestimmt und konturiert wird.

Die Selbstbestimmung des Menschen und die Verwirklichung seiner sozialen Teilhabe sind vielfältigen Bedrohungen ausgesetzt, wie die Geschichte leidvoll zeigt. Aus der öffentlichen Reflexion und gemeinsamen Wertung historischer Leid- und Unrechtserfahrungen ist nach und nach die Überzeugung gewachsen, dass der Freiheitsraum der Individuen durch juristische Rechte zu schützen ist. So wurde ein gemeinsames politisches Handeln freigesetzt, ohne dass die Verständigung auf einen Kanon an Menschenrechten und deren vertragliche Konkretisierung nicht möglich gewesen wären (vgl. Lohmann 1998, 92 - 95). Solange die menschliche Gemeinschaft über die Überwindung von Leid und Unrecht reflektieren wird, werden auch die Menschenrechte ein offenes Projekt bleiben.

RECHT HILFT WIRKLICH_ Das Recht, so konnte aufgezeigt werden, ist ein Instrument, das den realen Vollzug menschlicher Freiheit entscheidend unterstützt - und damit auch den individuellen Bildungsprozess, insofern Bildung selbst ein entscheidendes Moment des Vollzugs menschlicher Freiheit darstellt. Auch in umgekehrter Richtung bleibt das Recht auf Bildung angewiesen: Zwar kann Bildung nicht Recht schaffen oder Gerechtigkeit herstellen. Doch trägt sie durch die Befähigung zur Selbstbestimmung entscheidend dazu bei, dass der Einzelne sich überhaupt als Rechtswesen begreifen, erfahren und realisieren kann. Im Weiteren bleibt zu klären, in welchem Verhältnis Bildung und Gerechtigkeit zueinander stehen und inwiefern Bildung zum Gegenstand eines sozialetischen Bildungsdiskurses werden kann.

Bildung und Ethik

Institutionalisierten Bildungsprozessen^[iv] liegt eine pädagogische Beziehung zugrunde, beispielsweise zwischen Schüler und Lehrer. Wie jede zwischenmenschliche Begegnung stiftet auch diese ein sachlich und sittlich zu gestaltendes Verhältnis zwischen zwei Subjekten, die füreinander und voreinander Verantwortung tragen - eben, weil ihre jeweiligen Bedürfnisse, Ansprüche und Interessen im

03-09: Bildung für alle!

von: Dr. Axel Bernd Kunze (Lehrstuhl-Vertretung in Trier) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

pädagogischen Prozess nicht unberührt voneinander bleiben können. Hierüber ist zunächst einmal im Rahmen der pädagogischen Ethik zu reflektieren, wobei das Besondere des hier gegebenen Verhältnisses darin liegt, dass zwischen dem Pädagogen und dem Heranwachsenden zunächst einmal eine grundsätzlich asymmetrische Beziehung besteht, die nach pädagogischer Führung verlangt - bedingt beispielsweise durch Unterschiede im Wissensstand, in den erworbenen Kompetenzen, an Lebenserfahrung, in der Reifung oder im erreichten Grad sittlicher Urteilsfähigkeit.

SITUATIV ENTSCHIEDEN KÖNNEN_ In der pädagogischen Beziehung kann eine ausgebildete Verantwortungsfähigkeit also nicht einfach beiderseits vorausgesetzt werden. Gleichzeitig ist die bestehende Asymmetrie im beiderseitigen Verhältnis aber auch nicht einfach als gegeben hinzunehmen und unverändert fortzuschreiben. Der Einzelne soll im Bildungsprozess zunehmend lernen, sich als ein selbstbestimmt und verantwortlich handelndes Subjekt zu begreifen. Dies verlangt nicht allein funktionales Wissen, sondern gerade die Fähigkeit, situativ entscheiden zu können, welche Handlungsalternative sachlich und sittlich angemessen ist, und dann auch die Bereitschaft, dieses Urteil moralisch zu verantworten. Da keiner für sich allein leben kann, wird die Ausbildung einer so verstandenen Verantwortungsfähigkeit aus normativer Sicht Hand in Hand gehen müssen mit einer Erziehung zur Gemeinschafts- und Solidaritätsfähigkeit. Dabei stellt sich dann auch die Frage, wie die erworbenen Fähigkeiten vom Einzelnen nicht zuletzt zum Wohl der weniger Begünstigten eingesetzt werden können.

Zentrale pädagogische Aufgabe ist es, im Vorgang der Erziehung die zunehmende Mitwirkung des Heranwachsenden an dieser seiner eigenen Erziehung immer stärker hervorzulocken, ihm seine eigene Verantwortlichkeit im Bildungsprozess bewusst zu machen und ihm zu helfen, dieser gerecht zu werden: Eine Aufgabe, die nicht an andere, nichtpädagogische Instanzen delegiert werden darf. Die Frage, wie der Mensch seine Fähigkeit zur Selbstbestimmung und die Reindividualisierung von Kultur dergestalt vollziehen kann, dass seine ihm aufgegebenen Freiheit dabei erhalten bleibt, stellt sich so nur in der pädagogischen Praxis und kann auch nur pädagogisch entschieden werden (vgl. Wächter 2008, 39 f.).

Bildung und Gerechtigkeit

Bildung verlangt nach Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts und lässt sich somit auch nicht stellvertretend für andere erzeugen. Doch unterliegt der Vorgang der Bildung einer Vielzahl an Rahmenbedingungen und pädagogischen Bedingtheiten, welche diese Leistung erschweren oder erleichtern können. Sollen die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen von Bildung sowie der Prozess ihrer bildungspolitischen Ausgestaltung in normativer Perspektive beurteilt werden, weist diese Fragestellung über den Bereich einer pädagogischen Bereichsethik hinaus, soweit es dieser um die moralische Bewertung jener pädagogisch-erzieherischen Handlungen geht, die individuell zurechenbar sind und auf persönliche Verantwortung bezogen werden können.

SOZIALETHISCHE REFLEXION_ Angesprochen ist an dieser Stelle vielmehr der Bereich der sozialetischen Reflexion. Allerdings ist genauer zu fragen, in welcher Hinsicht und in welchen Grenzen Bildung zum Reflexionsgegenstand einer Sozialetik werden kann. Was pädagogisches Handeln ist, kann nicht aus der (Menschen-)Rechts- oder Gerechtigkeitstheorie abgeleitet werden, sondern muss von der

Pädagogik nach ihren eigenen Prinzipien bestimmt werden. Auch kann allein über den Weg des (sozial-)ethischen Urteils noch nicht entschieden werden, ob und wie bestimmte ethische Ansprüche überhaupt lehrbar sind (vgl. Ladenthin 2008, 615 - 617).

Dies gilt beispielsweise auch für die Schulstrukturfrage, über die in der gegenwärtigen Bildungsreformdebatte wieder einmal intensiv diskutiert wird. Jedes Schulsystem steht grundsätzlich vor der Herausforderung, mit faktischer Ungleichheit umgehen zu müssen; dieser Umstand wird in der Bildungspraxis als notwendige Aufgabe pädagogischer - durch die Prinzipien der Bildsamkeit und Selbsttätigkeit zu legitimierender - Differenzierung konkret. Wie diese Aufgabe strukturell und bildungspolitisch so gelöst werden kann, dass den pädagogischen Ansprüchen genüge getan wird, ist zunächst einmal eine (schul-) organisatorische Frage, deren Beantwortung sich nicht schlechthin schon aus gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen ableiten lässt, auch wenn die Schulstrukturfrage Gegenstand bildungsethischer Reflexion bleibt (vgl. Kunze, 2008, 78 - 81).

ZUGANGSCHANCEN ERMÖGLICHEN_ Zu reflektieren ist dabei zunächst auf den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und das notwendige Maß an Befähigungsgerechtigkeit, wo bestimmte Zugangschancen überhaupt erst einmal ermöglicht werden müssen. Maß zu nehmen ist dabei am individuellen Grundbedürfnis auf Beteiligung am konkreten sozialen Leben. Im Sinne der Leistungsgerechtigkeit gilt es ferner, Anreize zu schaffen, damit der Einzelne darin bestärkt wird, sich seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend zu engagieren. Dies ist - abgesehen von der Notwendigkeit, ressourcenkostende Fehlsteuerungseffekte möglichst auszuschließen - gerade im Bildungssystem angesichts des nicht aufhebbaren Anteils individueller Verantwortlichkeit für das Gelingen eines jedweden Bildungsprozesses von besonderer Bedeutung.

Diese Abwägungen verbleiben aber weitgehend noch im vorpädagogischen Raum. Welche Strukturentscheidungen pädagogisch den größtmöglichen Bildungserfolg erwarten lassen und auf welche Weise alle Schüler bestmöglich gefördert werden können, muss dann allerdings allein pädagogisch entschieden werden. Angesichts einer Vielfalt unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse wird damit zu rechnen sein, dass es auch verschiedener Wege bedarf, den Lern- und Bildungsprozess zu organisieren.

BILDUNG UND GERECHTIGKEIT SIND REGULATIVE IDEEN_ die grundsätzlich unterschiedlichen menschlichen Teilpraxen angehören. Das Verhältnis zwischen beiden wird darum stets ein begrenztes bleiben: Zwar bietet Bildung eine wichtige 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 jedoch zunächst einmal in veränderten Bildungsprozessen zeigen.

Bildung kann grundsätzlich nicht Defizite kompensieren, die durch Unterlassen oder Fehlverhalten in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen entstanden sind. Dies erwarten zu wollen, muss die pädagogischen Akteure zwangsläufig mit unerfüllbaren Erwartungen belasten. Die Schule kann grundsätzlich genauso wenig ein Reparaturbetrieb gesellschaftlicher, außerhalb von ihr erzeugter

Probleme sein wie sie ein Hort pädagogischer Glückseligkeit ist. Als Institution der Gesellschaft hat sie Teil an deren Verwerfungen, wird also gesellschaftliche Widersprüche und Ungleichheiten immer auch reproduzieren (vgl. Wächter 2008, 41).

SCHULE SOLLTE - im Sinne einer Bildung zur Gerechtigkeit - den zentralen Wert von Gerechtigkeit im Rahmen der von ihr betriebenen Werterziehung zur Geltung bringen, für die Schüler erhellen und diese auf die aktive Teilnahme am Leben einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten (vgl. Baader 2008). Es wäre aber naiv, glauben zu wollen, ein Bildungssystem könnte grundsätzlich - wie immer dies konkret zu verstehen ist - „gerechter“ oder „gleicher“ sein als die Gesellschaft. Die Herstellung gesellschaftlicher Gerechtigkeit und auch von Gerechtigkeit im Bildungssystem ist primär eine politische, keine pädagogische oder bildungstheoretische Aufgabe. Bildung zielt auf die Befähigung zur Selbstbestimmung; ein bestimmter politischer, gesellschaftlicher oder sozialversicherungsrechtlicher Nutzen von Bildung kann diesem Zweck gegenüber immer nur nachgeordnet sein.

Für die Sozialethik bedeutet dies: Insofern es sowohl bei den gestaltbaren Voraussetzungen für Bildungsprozesse als auch beim Gebrauch bestimmter Bildungsgüter um solche sozialen Prozesse geht, die nicht primär bildungstheoretisch zu erklären sind, können die dabei ansichtig werdenden Gerechtigkeitsprobleme nicht einfach unter der Überschrift „Bildungsgerechtigkeit“ abgehandelt werden, sondern verlangen nach Antworten aus anderen Gegenstandsbereichen der angewandten Ethik. So sind beispielsweise die sozialrechtlichen Konsequenzen bildungsbezogener Entscheidungen aus sozialstaatsethischer, die Anwendung von Bildungsrecht aus rechtsethischer oder die Implementierung bildungspolitischer Maßnahmen aus politikethischer Sicht zu reflektieren.

KEINE PÄDAGOGISCHE KATEGORIEN - Doch 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 also auch auf den Vollzug von Bildung hin auszulegen. Die pädagogische Aufgabe wäre es dann, mit der Tatsache von Ungleichheit und Gleichheit so umzugehen, dass aus dieser durch pädagogisches Handeln keine Ungerechtigkeit entsteht oder eine solche sich weiter verfestigt (vgl. Wächter 2008, 41 - 43).

Ohne Bildung wird der Einzelne sich nicht als ein soziales, ökonomisches, politisches, kulturelles oder rechtliches Subjekt begreifen können. Dabei steht Bildung aber 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 sozialisatorischen Voraussetzungen, Haltungen, Motiven und weiteren Persönlichkeitsmomenten, die zu einem erheblichen Teil Bildung (nicht allein formale) bereits voraussetzen - anders gesagt: Die Chancen zur Bildung sind abhängig von Chancen *durch* Bildung.

Letztere entziehen sich um der personalen Freiheit des Individuums willen jeder Standardisierung; entsprechende Normierungsversuche wären nicht allein pädagogisch blauäugig oder anmaßend, sondern sowohl ethisch als auch politisch mehr als zweifelhaft: „Zu erwarten, dass Schulbildung alle Jugendlichen gleich (im Sinne von gleich-fähig und gleich-motiviert für ein aktives Leben in der Gesellschaft) machen kann, wäre nicht nur naiv, sondern auch politisch fragwürdig, denn diese Erwartung wäre nicht allzu weit

entfernt vom Projekt der sozialen Herstellung eines einheitlichen Menschentypus, das bekanntermaßen allen totalitären Ideologien zugrunde liegt" (Stojanov 2007, 35; vgl. insgesamt 33 - 36).

BILDUNG IST SELBSTBESTIMMUNG_ Insofern Bildung grundlegend unter der Idee der Selbstbestimmung steht, kann der grundsätzliche Anspruch auf Bildung nicht graduell abgestuft werden, ohne dass dem Einzelnen eine nur abgestufte Würde als Mensch zuerkannt würde. Im Anspruch auf Selbstbestimmung kann es kein Mehr oder Weniger geben.

Anders sieht es bei den Chancen zur Bildung aus: Soweit diese verändert werden können, ist ihre Verteilung nicht einfach als ein Ergebnis kontingenter Entwicklungen hinzunehmen, sondern nach Möglichkeit unter Gerechtigkeitsüberlegungen politisch, rechtlich oder pädagogisch zu gestalten. Allerdings geht es dabei nicht um Bildung selbst, sondern um nachgeordnete Bildungszwecke, also um jene Voraussetzungen, welche das Zustandekommen von fruchtbaren Bildungsprozessen erst ermöglichen.

WAS IST BILDUNGSGERECHT?_ Eine Bildungseinrichtung kann dann als „bildungsgerecht“ bezeichnet werden, wenn sie dem Einzelnen ermöglicht, bis an die Grenze seines je eigenen Leistungspotentials vorzustoßen (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 278 - 282). Dieser Anspruch kann nicht an einem äußeren Maßstab festgemacht werden - ob er erfüllt wird, kann sich erst im Bildungsprozess selbst unter dem Maßstab reiner Verfahrensgerechtigkeit erweisen. Ob eine Verteilung von Bildungschancen als gerecht bezeichnet werden kann, ist folglich nicht ergebnisbezogen zu formulieren; allerdings muss gefordert werden, dass die Verfahren, die zu einem bestimmten Bildungsergebnis führen, gerecht sind (vgl. Hilgenheger 2005, 17).

„Bildungsungerecht“ im vorstehenden Sinne wäre dann aber auch die Nivellierung individuell erreichbarer Bildungsmöglichkeiten. Zwar kann, wenn Bildung unter sittlichem Anspruch steht, gefordert werden, dass erworbene Bildungsgüter gemeinwohlförderlich, nicht zuletzt zugunsten weniger Begünstigter, eingesetzt werden, doch kann die individuelle Verantwortlichkeit für den eigenen Bildungsprozess und die Motivation, einen möglichst hohen Differenzierungsgrad im eigenen Wollen, Erkennen und Tun zu erstreben, nicht kollektiv verrechnet werden.

GUTES LEBEN_ Das vorstehend Gesagte legt nahe, Bildungsgerechtigkeit nicht egalitaristisch zu interpretieren. Jeder sollte die Möglichkeit haben, einen bestimmten Bildungsstand zu erreichen, der ihm ein gutes Leben ermöglicht. Erreicht ein Einzelner allerdings einen höheren Bildungsgrad, kann dies nicht als moralisch anstößig gelten: „Es kommt nicht primär darauf an, dass alle gleichgestellt sind, sondern dass jedes Kind der Gesellschaft ein gutes Leben führen kann. Die Lage derer, denen es schlecht geht, muss genau deshalb verbessert werden, und nicht, weil es ihnen *schlechter* geht als anderen“ (Giesinger 2007, 377[v]). Auf welchem Wege und in welcher Form dieses Ziel pädagogisch erreicht werden kann, lässt sich nur im Blick auf den individuellen Fall bestimmen.

Die bisherigen Überlegungen sollen nun in einem weiteren Schritt gebündelt werden, indem jene Koordinaten abgesteckt werden, die den Raum für eine sozialetische Reflexion über bildungsbezogene soziale Praktiken eröffnen. Zugleich soll dabei deutlich werden, warum Bildung aus sozialetischer Sicht der Absicherung durch juristische Rechte bedarf.

Koordinaten eines sozialetischen Bildungsdiskurses

Für die Konturierung eines derartigen sozialetischen Bildungsdiskurses stellen sich zwei Aufgaben: Zum einen ist dieser als ein genuin sozialetischer auszuweisen, zum anderen ist er in Beziehung zu setzen zu anderen Zugriffen, die sich demselben Reflexionsgegenstand widmen. Sowohl das positive Recht als auch die Pädagogik sind dabei als Quellen für die sozialetische Urteilsbildung ernst zu nehmen (wobei keinesfalls ausgeschlossen ist, dass der eigenständige sozialetische Zugriff umgekehrt wiederum die übrigen Zugänge befruchten kann.) Hierfür bedarf es sozialetischer Kriterien, nach denen die Beobachtungen über die bildungsbezogenen sozialen Praktiken geordnet und bewertet werden, in diesem Fall unter dem Leitmotiv Beteiligung.[\[vi\]](#)

BILDUNG IST IST ZUNÄCHST EIN EIGENSTÄMNDIGES MENSCHENRECHT_ das die Fähigkeit des Individuums zur Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung schützt. Bildung ist dann aber auch eine wichtige Voraussetzung für die Verwirklichung der weiteren Menschenrechte, also ein Befähigungs- oder Empowermentrecht (wenn auch keineswegs das einzige, insofern die Menschenrechte nur unter dem Anspruch ihrer Unteilbarkeit verwirklicht werden können). Soll dieser doppelte menschenrechtliche Charakter von Bildung nicht allein aus rechtssystematischen Überlegungen behauptet werden, bleibt zu fragen, inwiefern er sich auch aus sozialetischer Perspektive begründen und unter dem Leitmotiv der Beteiligung ausweisen lässt.

Das Recht auf Bildung verwirklicht sich durch zwei, einander wechselseitig bedingende Kernbereiche: Es nimmt den Staat in die Pflicht, für eine hinreichende Beteiligung *an* Bildung zu sorgen und dem Einzelnen ein hinreichendes Maß an Beteiligung *durch* Bildung zu sichern, es geht also um *Teilhabe* an Bildung und die Ausbildung politischer, wirtschaftlicher, sozialer, rechtlicher und kultureller *Beitragsfähigkeit* durch Bildung. Letzteres Moment ist eine wichtige (wenn auch keineswegs die einzige) Voraussetzung dafür, dass der Einzelne sich als wertgeschätzt und ebenbürtig anerkannt erfahren kann. Bildung ist dabei aber nicht allein ein möglicher Garant für soziale Anerkennung, sondern auch selbst eine wichtige Bereicherung der menschlichen Existenz.[\[vii\]](#)

SOZIALER AUSHANDLUNGSPROZESS_ Schließlich müssen die Interessen, Bedürfnisse und Zuständigkeiten der verschiedenen am pädagogischen Prozess beteiligten Akteure zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei geht es um einen sozialen Aushandlungsprozess, der aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht die Möglichkeit zur Mitbestimmung verlangt, mit anderen Worten: Beteiligung *in* der Bildung. Dieser dritte Kernbereich, der sich so nicht bei allen anderen Menschenrechten findet und der dem interaktiven Charakter des Rechts auf Bildung geschuldet ist, beinhaltet zwei Aspekte: Es geht zum einen um die Sicherung der Freiheit zum Lernen (beispielsweise durch den Schutz der Bekenntnis- und Gewissensfreiheit sowie des Elternrechts, die Sicherung einer pädagogischen Wahlfreiheit oder ein Verbot menschenunwürdiger Disziplinarmittel), zum anderen aber auch um die Freiheit des Lehrens (z. B. den Schutz der Meinungsfreiheit für Lehrkräfte, deren hinreichende ökonomische, rechtliche und strukturelle Absicherung oder die Gründungsfreiheit für private Träger).

Das notwendige Zusammenspiel aller drei Kernbereiche des einen Rechts auf Bildung ist nicht allein eine

Frage ordnungschaffender Systematik, sondern weitergehend ein wichtiges Korrektiv für dessen Auslegung, wenn negative und positive Freiheiten dabei nicht in ein Ungleichgewicht geraten sollen. Ein solches wäre beispielsweise dann gegeben, wenn allein die sozialrechtlichen Ansprüche auf bestimmte Möglichkeitsbedingungen für Bildung betont würden, der Schutz der privaten Lebensführung vor staatlichen - hier: bildungspolitischen - Eingriffen aber keine Beachtung mehr fände. So stellt beispielsweise die verpflichtende Ganztageschule einen gewichtigen Eingriff in die elterliche Erziehungsgewalt dar, indem zwangsläufig auch solche Bereiche des familiären Zusammenlebens öffentlich normiert werden, die über den eigentlichen Bereich des Schulhaltens hinausgehen; ihre Einführung wäre daher bildungspolitisch in hohem Maße begründungspflichtig und nur unter der Bedingung einer gesicherten pädagogischen Wahlfreiheit zu rechtfertigen.

MIßVERHÄLNIß VERMEIDEN_ Ein solches Mißverhältnis wäre auch dann zu konstatieren, wenn versucht würde, den menschenrechtlichen Gehalt von Bildung, beispielsweise im Blick auf die organisatorische oder curriculare Ausgestaltung einzelner Bildungsangebote, nicht vornehmlich von den individuellen, pädagogisch zu bestimmenden Bildungsbedürfnissen des Subjekts, sondern vom Ziel der Gesellschaftsveränderung her bestimmen zu wollen^[viii] - einmal abgesehen davon, dass streng genommen dann auch nicht mehr von Bildung zu sprechen wäre, da es nicht mehr um den Anspruch auf Befähigung zur Selbstbestimmung ginge, sondern das Subjekt fremden, ihm rein äußerlich bleibenden Zwecken unterworfen würde.

Bildung als Menschenrecht

Bildung verstanden als Freiheitsvollzug ist der normative Kern des Rechts auf Bildung. Damit ist dann auch der Maßstab benannt, an dem sich die Ansprüche auf einzelne Bildungsvollzüge messen lassen müssen (vgl. Kunze 2007): Je elementarer ein spezifischer Bildungsvollzug für die Verwirklichung individueller Autonomie ist, desto stärker ist der damit verbundene moralische Rechtsanspruch. Bildung als notwendige Voraussetzung für die Subjektwerdung des Menschen und die Entwicklung seiner Autonomie ist ein Prozess, der selbst bis zu einem gewissen Grade autonom verläuft, also einer subjektiv bestimmten Eigenlogik folgt, die nur begrenzt im Voraus planbar und von außen steuerbar ist.

Doch vollzieht sich Autonomie, da der Mensch als Sozialwesen unabweisbar auf Gemeinschaft hin angelegt ist, immer schon intersubjektiv vermittelt. Daraus ergibt sich, dass für die Beurteilung des menschenrechtlichen Gehalts von Bildung zugleich zwei Momente von Bedeutung sind: Die Reichweite eines Rechts auf Bildung muss einerseits daran gemessen werden, ob die Freiheit des Einzelnen, sich selbst Gestalt zu geben sowie nach dem Sinn seiner Existenz zu fragen, eine Vorstellung vom guten Leben zu entwickeln und diese zu verwirklichen, gesichert ist. Andererseits ist nach den hinreichenden Bedingungen für die Teilnahme am sozialen Leben in seinen vielfältigen Ausformungen zu fragen.

MENSCHRECHT BRAUCHT EINEN ORT_ Die Menschenrechte formulieren nicht allein Ansprüche an pädagogisches Handeln, sondern bedürfen auch selbst der Förderung durch pädagogisches Handeln, was im Recht auf Menschenrechtsbildung^[ix] zum Ausdruck kommt. In der Form menschenrechtlicher Erziehung müssen sich die Ansprüche einer an den Menschenrechten orientierten Bildung insgesamt im Leben der Schulgemeinde und im Curriculum bewähren (Bildung *durch* die Menschenrechte). Dennoch

03-09: Bildung für alle!

von: Dr. Axel Bernd Kunze (Lehrstuhl-Vertretung in Trier) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

bedarf es im schulischen Alltag auch eines ganz konkreten unterrichtlichen Ortes, wo ein Wissen um die Menschenrechte explizit vermittelt und wo über die Menschenrechte systematisch und methodisch vermittelt reflektiert wird. Andernfalls besteht allzu leicht die Gefahr, dass die Menschenrechte in der Schule „ortlos“ werden oder die menschenrechtlichen Kenntnisse der Schüler allenfalls Fragment bleiben, die innere Struktur und der systematische Zusammenhang der Menschenrechte aber nicht noch einmal unter didaktischem Anspruch eingeholt wird.

In der Auseinandersetzung mit den Menschenrechten wird menschliches Handeln vornehmlich als soziale Interaktion zwischen Rechtssubjekten ansichtig. Menschenrechtsbildung zielt also in erster Linie auf Rechtspraxis, auf Einsicht in rechtliche Strukturen und den begründeten Umgang mit den Instrumenten des Rechts - ist also aus didaktischer Sicht Rechtskunde. Dabei geht es allerdings nicht allein um die Vermittlung menschenrechtlicher Kenntnisse (Bildung *über* die Menschenrechte), sondern ebenso um deren Anwendung (Bildung *für* die Menschenrechte), auch wenn die handlungspropädeutische Aufgabe der Schule dabei notwendig eine begrenzte bleiben muss, insofern sie zwar auf den aktiven Einsatz für die Menschenrechte vorbereiten, diesen aber nicht selbst im Unterricht politisch realisieren kann.

DER KREIS SCHLIEßT SICH_ Das Recht steht selbst unter sittlichem Geltungsanspruch - und an dieser Stelle schließt sich der Kreis wieder, indem erneut die ethosbildende Kraft des Rechts ansichtig wird. Als positives Recht müssen die Menschenrechte angewandt, interpretiert und unter Umständen auch weiterentwickelt werden. Hierzu ist weitergehend auf jene Grundwerte zu reflektieren, die durch das Recht geschützt werden sollen: eine Aufgabe, welche die Befähigung zu moralisch vernünftigem Urteilen und Handeln voraussetzt (vgl. Ladenthin 1999). Überdies bedarf der gelebte Wille zum Recht, ohne den dieses auf Dauer kraftlos wird, bestimmter Sinnressourcen, die rechtsimmanent allein nicht garantiert werden können.

Didaktisch gewendet, bedeutet dies: Menschenrechtsbildung kann ethische und religiöse Bildung keinesfalls ersetzen, sondern bleibt auf Werterziehung und Sinnkommunikation unverzichtbar angewiesen.

Zum Weiterlesen ...

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

Baader, Meike Sophia: Unjust Community, Gerechtigkeit und Werte-Erziehung. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit, Opladen/Farmington Hills 2008, 193 – 202.

Dabrowski, Martin/Wolf, Judith (Hg.) (2008): Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit, Paderborn/München/Wien/Zürich.

Gerechtigkeit und Bildungssystem (2005): Vorträge anlässlich der Jahreshauptversammlung der Görresgesellschaft 2004 in Osnabrück zum Rahmenthema: Gerechtigkeit und Bildungssystem. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg., Heft 1, 3 – 78.

Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg., 362 – 381.

Heimbach-Steins, Marianne (2007): Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland. In: Dies./Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld, 11 – 47.

Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard (Hg.) (2003): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld.

03-09: Bildung für alle!

von: Dr. Axel Bernd Kunze (Lehrstuhl-Vertretung in Trier) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Hilgenheger, Norbert (2005): Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg., 3 – 20.

Huber, Wolfgang (2006): Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik, 3., überarbeitete Aufl., o. O. (Darmstadt).

Kunze, Axel Bernd (2005): Parteien zwischen Affären und Verantwortung. Anforderungen an eine Verantwortungsethik politischer Parteien aus christlich-sozialethischer Perspektive, Münster i. W.

Kunze, Axel Bernd (2007): Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen. Gehalt und Grenzen des Menschenrechts auf Bildung. In: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld, 177 – 197.

Kunze, Axel Bernd (2008): Beitragen und Teilhaben. Konturen von Bildungsgerechtigkeit im Licht des Berichts des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung zu seinem Deutschlandbesuch 2006. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 84. Jg., 65 – 84.

Ladenthin, Volker (1999): Menschenrechte, Recht und Bildung. In: Ders./Schilmöller, Reinhard (Hg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung, Opladen, 43 – 61.

Ladenthin, Volker (2008): Art. Das Verhältnis dreier Zieldimensionen: Politik, Pädagogik, Ethik. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft, hg. von Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm u. Volker Ladenthin 1 (2008), 609 – 626.

Ladenthin, Volker (2008a): Bildung, Bildung und Bildungsgerechtigkeit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 84. Jg., 3 – 9.

Lepenies, Wolf (2003): Das Ende der Bildungsrepublik. In: Süddeutsche Zeitung vom 05. Dezember.

Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.) (2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit, Opladen/Farmington Hills.

Lohmann, Georg (1998): Menschenrechte zwischen Moral und Recht. In: Gosepath, Stefan/Lohmann, Georg (Hg.): Philosophie der Menschenrechte, Frankfurt a. M., 62 – 95.

Maier, Hans (1979): Grundwerte und Grundrechte. In: Paus, Ansgar (Hg.): Werte – Rechte – Normen, Kevelaer/Graz/Wien/Köln, 87 – 130.

Merkel, Angela (2008): Rede von Bundeskanzlerin Merkel auf der Festveranstaltung „60 Jahre Soziale Marktwirtschaft“. Do, 12.06.2008, gehalten in Berlin. In: <http://www.bundestkanzlerin.de/Content/DE/Rede/2008/06/2008-06-12-rede-merkel-60-jahre-soziale-marktwirtschaft.html> [Zugriff: 02. Juni 2008].

Rekus, Jürgen/Hintz, Dieter/Ladenthin, Volker (1998): Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim/München.

Stojanov, Krassimir (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn/München/Wien/Zürich, 29 – 48.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden.

Wächter, Jörg-Dieter (2008): Wie gerecht kann Bildung sein? Zur Diskussion um Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: engagement, Heft 1, 36 – 43.

Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn/München/Wien/Zürich.

Anmerkungen

[i] Dass Wolf Lepenies (2003) Ende 2003 in der Süddeutschen Zeitung erst das „Ende der Bildungsrepublik“ ausgerufen hatte, mag andeuten, wie ambivalent sich die Rolle ausnimmt, die der Bildungsbegriff in der gegenwärtigen Reformdebatte spielt, und wie kurzatmig so manche medienwirksame Schlagwörter dabei verwendet werden.

[ii] Vgl. beispielhaft Heimbach-Steins/Kruip 2003; Gerechtigkeit und Bildungssystem 2005; Wimmer/Reichenbach/Pongratz 2007; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2007; Liebau/Zirfas 2008; Wächter 2008; Ladenthin 2008a; Kunze 2008; Dabrowski/Wolf 2008.

[iii] Gleichzeitig sind dem Recht besondere Gefährdungen eingestiftet, die von seinen Leistungen – Rechtssicherheit, Orientierung und Konfliktbewältigung – nicht ohne Weiteres ablösbar sind (vgl. Huber 2006, 72 – 74): Zum besonderen Charakter des Rechts gehört, dass dieses abstrakt, restriktiv und konservativ ist. Das Recht gilt für alle in gleicher Weise und kann Einzelfälle in Form von Ermessensspielräumen nur sehr begrenzt berücksichtigen, ist also notwendigerweise abstrakt. Das Recht nötigt auch dann zu einem bestimmten Verhalten, wenn sich ein Adressat hierzu (noch) nicht aus freier Einsicht bereit findet; indem das Recht soziale Erwartungen konstruiert, wirkt es aber auch schon unterhalb der Schwelle strafrechtlicher Sanktion restriktiv. Schließlich haftet dem Recht grundsätzlich ein konservativer Grundzug an, da sich in ihm die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Entstehungszeit widerspiegeln. Durch die benannten Gefährdungen bleibt die Rechtsreform, also die stete Verbesserung des Rechts, eine beständige Aufgabe, wenn das Recht dauerhaft seine Lebensdienlichkeit behalten will. Allerdings kann das Recht auch seine Ordnungs- und Orientierungsfunktion wiederum verlieren, wenn es nicht hinreichend durch die ethische Haltung der Rechtsloyalität, also die Achtung vor dem bestehenden Recht, gedeckt ist. Die Funktionsfähigkeit des Rechts auf Dauer zu erhalten, bedarf es daher der Verbindung beider Haltungen: des stetigen Bemühens, das Recht weiterzuentwickeln und zu verbessern, sowie der Festigkeit, das bestehende Recht nicht ohne Not in Frage zu stellen.

03-09: Bildung für alle!

von: Dr. Axel Bernd Kunze (Lehrstuhl-Vertretung in Trier) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

[iv] Bildung soll an dieser Stelle keineswegs auf formale Bildung reduziert werden, doch stehen beim Bezug auf den Menschenrechtsdiskurs, also die juristische Absicherung von Bildung über menschenrechtliche Verträge, vornehmlich institutionalisierte Bildungsvollzüge im Mittelpunkt.

[v] Hervorhebung im Original.

[vi] Auf eine ausführliche Herleitung der Beteiligungsgerechtigkeit, verstanden als eine Teildimension umfassender Sozialer Gerechtigkeit muss an dieser Stelle verzichtet werden (vgl. hierzu Kunze 2008, 72 – 74; Kunze 2005, 355 – 367).

[vii] Allerdings lebt Bildung dabei von Voraussetzungen, die pädagogikmament allein nicht garantiert werden können. Zum einen kann Bildung im Letzten nicht selbst Sinn stiften, zum anderen bleibt sie auch selbst auf Anerkennung angewiesen, die durch andere menschliche Teilpraxen generiert wird.

[viii] Ein derartiger Verdacht legt sich im Umgang mit der Schulstrukturfrage nahe, wenn menschenrechtliche Begründungen lediglich als Vehikel verwendet werden, bestimmte Gesellschaftsvorstellungen durchzusetzen, z. B. hinsichtlich eines bestimmten Grades politisch herzustellender gesellschaftlicher Gleichheit.

[ix] Ein solches kann aus Art. 26 (2) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 abgeleitet werden und hat von dort aus dann Eingang in die späteren Menschenrechtsverträge gefunden: „Jeder hat das Recht auf Bildung. [...] Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. [...]“.

[1] Dass Wolf Lepenies (2003) Ende 2003 in der Süddeutschen Zeitung erst das „Ende der Bildungsrepublik“ ausgerufen hatte, mag andeuten, wie ambivalent sich die Rolle ausnimmt, die der Bildungsbegriff in der gegenwärtigen Reformdebatte spielt, und wie kurzatmig so manche medienwirksame Schlagwörter dabei verwendet werden.

[1] Vgl. beispielhaft Heimbach-Steins/Kruip 2003; Gerechtigkeit und Bildungssystem 2005; Wimmer/Reichenbach/Pongratz 2007; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2007; Liebau/Zirfas 2008; Wächter 2008; Ladenthin 2008a; Kunze 2008; Dabrowski/Wolf 2008.

[1] Gleichzeitig sind dem Recht besondere Gefährdungen eingestiftet, die von seinen Leistungen – Rechtssicherheit, Orientierung und Konfliktbewältigung – nicht ohne Weiteres ablösbar sind (vgl. Huber 2006, 72 – 74): Zum besonderen Charakter des Rechts gehört, dass dieses abstrakt, restriktiv und konservativ ist. Das Recht gilt für alle in gleicher Weise und kann Einzelfälle in Form von Ermessensspielräumen nur sehr begrenzt berücksichtigen, ist also notwendigerweise abstrakt. Das Recht nötigt auch dann zu einem bestimmten Verhalten, wenn sich ein Adressat hierzu (noch) nicht aus freier Einsicht bereit findet; indem das Recht soziale Erwartungen konstruiert, wirkt es aber auch schon unterhalb der Schwelle strafrechtlicher Sanktion restriktiv. Schließlich haftet dem Recht grundsätzlich ein konservativer Grundzug an, da sich in ihm die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Entstehungszeit widerspiegeln. Durch die benannten Gefährdungen bleibt die Rechtsreform, also die stete Verbesserung des Rechts, eine beständige Aufgabe, wenn das Recht dauerhaft seine Lebensdienlichkeit behalten will. Allerdings kann das Recht auch seine Ordnungs- und Orientierungsfunktion wiederum verlieren, wenn es nicht hinreichend durch die ethische Haltung der Rechtsloyalität, also die Achtung vor dem bestehenden Recht, gedeckt ist. Die Funktionsfähigkeit des Rechts auf Dauer zu erhalten, bedarf es daher der Verbindung beider Haltungen: des stetigen Bemühens, das Recht weiterzuentwickeln und zu verbessern, sowie der Festigkeit, das bestehende Recht nicht ohne Not in Frage zu stellen.

[1] Bildung soll an dieser Stelle keineswegs auf formale Bildung reduziert werden, doch stehen beim Bezug auf den Menschenrechtsdiskurs, also die juristische Absicherung von Bildung über menschenrechtliche Verträge, vornehmlich institutionalisierte Bildungsvollzüge im Mittelpunkt.

[1] Hervorhebung im Original.

[1] Auf eine ausführliche Herleitung der Beteiligungsgerechtigkeit, verstanden als eine Teildimension umfassender Sozialer Gerechtigkeit muss an dieser Stelle verzichtet werden (vgl. hierzu Kunze 2008, 72 – 74; Kunze 2005, 355 – 367).

[1] Allerdings lebt Bildung dabei von Voraussetzungen, die pädagogikmament allein nicht garantiert werden können. Zum einen kann Bildung im Letzten nicht selbst Sinn stiften, zum anderen bleibt sie auch selbst auf Anerkennung angewiesen, die durch andere menschliche Teilpraxen generiert wird.

[1] Ein derartiger Verdacht legt sich im Umgang mit der Schulstrukturfrage nahe, wenn menschenrechtliche Begründungen lediglich als Vehikel verwendet werden, bestimmte Gesellschaftsvorstellungen durchzusetzen, z. B. hinsichtlich eines bestimmten Grades politisch herzustellender gesellschaftlicher Gleichheit.

[1] Ein solches kann aus Art. 26 (2) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 abgeleitet werden und hat von dort aus dann Eingang in die späteren Menschenrechtsverträge gefunden: „Jeder hat das Recht auf Bildung. [...] Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. [...]“.