



ICEP · Berliner Institut für
christliche Ethik und Politik

ICEP *arbeitspapier*

Bildung und Gerechtigkeit

von Christof Mandry

Ausgabe 1 | 2006
www.icep-berlin.de

Christof Mandry: Bildung und Gerechtigkeit.

Arbeitspapiere des ICEP 1/2006, S. 1-19.

ISSN: 1860-5850

© Christof Mandry 2006

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwendung des Textes,
auch auszugsweise, ist nur mit schriftlicher Zustimmung
des Autors erlaubt.

Impressum

ICEP · Berliner Institut für
christliche Ethik und Politik

Köpenicker Allee 39-57

10318 Berlin

Fon: 0049 (0)30 / 50 10 10 – 913

Fax: 0049 (0)30 / 50 10 10 – 932

E-Mail: info@icep-berlin.de

Geschäftsführer:

Prof. Dr. Christof Mandry (V.i.S.d.P.)

mandry@icep-berlin.de

Bildung und Gerechtigkeit

von Christof Mandry, Berlin

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

Diese Ergebnisse sind offenkundig gerechtigkeitsrelevant, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass Bildung eine wesentliche Voraussetzung für beruflichen Erfolg, soziale Integration und Anerkennung, kulturelle und politische Partizipation ist, ganz zu schweigen von ihrer Bedeutung für die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, das individuelle Selbstvertrauen und für soziale Kompetenzen. Der Stellenwert von Bildung kann dabei aus zwei Perspektiven diskutiert werden. Aus der gesamtgesellschaftlichen Perspektive ist Bildung ein entscheidender Faktor für die gesellschaftliche Wohlfahrt, die soziale Integration, die „Wettbewerbsfähigkeit“ einer Volkswirtschaft im globalen Wettbewerb; aus der Sicht der Individuen ist Bildung eine wesentliche, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für soziale Anerkennung, ökonomischen Erfolg und die Fähigkeit, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Diese beiden Dimensionen hängen zwar zusammen, decken sich als Zugangsweisen jedoch nicht, da eine politische Bildungssteuerung die gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt möglicherweise auch dann steigern kann, wenn sie den Ausschluss bestimmter Bevölkerungsteile vom Bildungssystem in Kauf nimmt. Für eine ethische Betrachtung des Themas Bildung legt sich also die Perspektive vom Individuum her nahe, wie noch näher auszuführen sein wird.

Doch worin besteht jenseits der intuitiv einleuchtenden Bedeutsamkeit die genaue ethische Bewertung von Bildung und dem Zugang zu ihr? Wann ist ein Bildungssystem gerecht? Wenn Bildungsangebote kostenfrei sind? Oder muss nur eine „Elementarbildung“ kostenfrei zugänglich sein? Ist ein Bildungssystem gerecht, das die Kosten so auf die Individuen umlegt, dass entsprechend dem aus der Bildung genossenen individuellen Nutzen zu ihrer Finanzierung beigetragen wird? Muss das Bildungssystem so organisiert werden, dass ein möglichst homogenes (hohes) Bildungsniveau in der Bevölkerung erzielt wird, oder ist es dann gerecht, wenn es möglichst zielgenau die individuellen Begabungen ermittelt und entwickelt? Wenn

¹ PISA: Programme for International Student Assessment; getestet wurden 15jährige SchülerInnen in 32 Staaten. Vgl. Baumert u.a., (Hg.), PISA 2000: Basiskompetenzen; Baumert u.a. (Hg.); PISA 2000: Ein differenzierter Blick. Inzwischen liegen auch die Ergebnisse der Folgestudie PISA 2003 vor: M. Prenzel u.a. (Hg.), PISA 2003: Der Bildungsstand; M. Prenzel u.a. (Hg.), PISA 2003: Der zweite Vergleich.

es ein individuelles Recht auf Bildung gibt, wozu genau berechtigt es und wen verpflichtet es? Darum soll es in diesem Beitrag gehen: die grundsätzliche ethische Bedeutung von Bildung in modernen Gesellschaften zu erörtern. Der Fokus liegt dabei auf der Gerechtigkeit des Bildungssystems als Frage nach der „Tugend der Institutionen“ (Rawls).

Nach einer Begriffsklärung werden zunächst die Frage nach dem angemessenen Gerechtigkeitsbegriff und die eigentümliche Charakteristik des „Gutes Bildung“ erörtert. Anschließend werde ich Begründung und Gegenstand eines „Rechts auf Bildung“ diskutieren. Zum Schluss werde ich in einem Ausblick auf das deutsche Bildungssystem „nach PISA“ eingehen. Es versteht sich, dass es sich bei alledem nur um eher grundsätzliche Überlegungen und Ansätze handeln kann, die noch erheblich differenziert werden können.

1. Begriffsklärung: Bildung, Bildungssystem, Bildungsfinanzierung

In unserem Zusammenhang ist es nicht erforderlich, eine umfassende Klärung von „Bildung“ oder „Erziehung“ zu erzielen, worum sich beispielsweise die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft bemühen. Grundsätzlich verwenden wir „Bildung“ in zwei Bedeutungen: Bildung meint zum einen den *Prozess* des Lernens, des Aneignens von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, zum anderen das *Ergebnis* dieses Prozesses, d.h. die Bildung, über die eine gebildete Person verfügt.² Neben „Bildung“ findet auch der Begriff „Erziehung“ Verwendung, der in erster Linie Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen bezeichnet. Mit ihm ist semantisch ein Gefälle zwischen Erzieher und Educandus verbunden, weswegen er für die Erwachsenenbildung – Berufsausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung – nicht eingesetzt wird. Da es hier insgesamt um die gerechte „Bildungsverteilung“ geht, werde ich den Ausdruck Bildung als Oberbegriff für alle Bildungsprozesse verwenden.

Als bewusst intendierter Prozess des Lernens, der Wissens- und Kompetenzvermittlung findet Bildung in einer Vielzahl spezifischer Organisationen und Institutionen statt, die insgesamt das Bildungssystem bilden. Neben Schulen, Universitäten, Berufsakademien, Weiterbildungsanbietern usw. gehören auch Organisationen zum Bildungssystem, die Bildung koordinieren, zertifizieren oder kontrollieren. Gemeinhin werden nur solche Institutionen zum Bildungssystem gerechnet, die Bildungsprozesse bewusst und als ihren Hauptzweck intendieren. Einrichtungen der Jugendhilfe werden daher bislang eher nicht zum Bildungssystem gezählt, weswegen sie auch nicht der Bildungs-, sondern der Sozialverwaltung unterstehen. Am Beispiel der Kindergärten wird deutlich, dass diese Zurechnung einen bedeutenden Unterschied machen kann – nämlich ob Kindergärten vor allem Orte der Früherziehung und Frühförderung im Sinne eines Bildungsprozesses sind, oder ob der Aspekt der „sicheren Verwahrung“ und der Betreuung im Vordergrund steht.³

Mit dem Hinweis auf „intendierte Bildungsprozesse“ ist eine weitere Unterscheidung angesprochen: Neben formeller Wissens- und Fertigkeitsvermittlung in dafür vorgesehenen Einrichtungen mit ihren spezifischen Zeitregeln, einem Curriculum und mit Zertifikaten findet Bildung auch noch informell statt, quasi mitlaufend in Lebensbereichen wie Familie, Freizeit oder Berufsleben. Der erste und zunächst auch wichtigste Lernort für Kinder ist die Familie – hier lernen sie Sprechen, Sozialverhalten und grundlegende kulturelle Kompetenzen, außerdem beginnt die persönliche Identität sich auszuprägen. Zur Familie treten im weiteren Kindes- und Jugendalter Freunde und weitere Bezugsgruppen, etwa in Vereinen hinzu. Informel-

² Vgl. M. Heimbach-Steins u. G. Kruij, *Wir brauchen*, S. 10f.

³ Vgl. dazu L. Liegle, *Was und wie*; H.-G. Roßbach, *Bildungsauftrag*.

les Lernen ist vor allem für soziale und kulturelle Kompetenzen wichtig, aber keineswegs nur für diese. Formelle und informelle Bildung interferieren vielmehr – schon allein deshalb, weil Schulen, Universitäten und Betriebe (in der Berufsausbildung) gleichzeitig auch Orte des informellen Lernens sind.

Informelle Bildungsprozesse und –inflüsse sind deshalb für unsere Gerechtigkeitsfrage wichtig, weil Bildungserfolge das Ergebnis von formeller *und* informeller Bildung sind. Es gilt als erwiesen, dass formelle Bildung auf die Unterstützung durch informelle Bildung angewiesen ist, bzw. dass Bildungserfolge (vor allem in Schulen) stark von den Bildungseinflüssen im Elternhaus, in der Freizeit und in den *peer-groups* abhängen.⁴ Das trifft nicht nur auf soziales Lernen zu, was Kinder und Jugendliche vor allem in ihren Familien, bei Freizeitaktivitäten und von ihren Altersgenossen erleben, sondern auch auf die in der Schule vermittelten Bildungsinhalte. Ein Elternhaus mit höherem Bildungshintergrund unterstützt und fördert in der Regel die schulischen Bildungsanstrengungen und –aspirationen der Kinder; Kinder und Jugendliche mit stärkerem Bildungshintergrund können jene ohne solchen familiären Hintergrund „mitziehen“. Je nachdem, wie das Schulsystem organisiert ist, werden informelle Lernprozesse befördert oder behindert. Die soziale Zusammensetzung der Schüler, die Zeitgestaltung der Schule oder das Ausmaß an elterlicher Unterstützung, die für den Schulerfolg notwendig ist, sind dabei wichtige Faktoren. Der springende Punkt ist, dass diese Auswirkungen insofern gerechtigkeitsrelevant sein können, als sie Bildungserfolge erleichtern oder erschweren können. Ein Schulsystem, das stärker sozial oder nach Leistung segregiert, setzt tendenziell für die Schwächeren die informelle Bildungsunterstützung herab und für die Stärkeren herauf.

Als ein intendierter und professionalisierter Prozess ist Bildung mit Kosten verbunden. Sie entstehen sowohl dem einzelnen als auch der Gesellschaft, die Bildungsinstitutionen bereit stellt und Bildungsprozesse direkt finanziert oder mittelbar subventioniert. Für die Frage nach der gerechten Bildungsverteilung oder dem gerechten Zugang zu Bildungsmöglichkeiten ist sowohl wichtig zu sehen, wer auf welche Art von Bildung ein Recht hat, als auch wer für welche Art von Bildung finanziell aufkommen muss. Bei der Bildungsfinanzierung geht es also um die gerechte Verteilung der Begünstigungen und der Lasten. Es ist eines, beispielsweise ein Recht auf Elementarbildung zu begründen, etwas anderes, zu begründen, wer dies gerechterweise finanzieren muss. Denn „kostenlose Grundbildung“ heißt ja nicht, dass sie nichts kostet, sondern nur, dass die unmittelbaren Betroffenen (die SchülerInnen und ihre Eltern) nicht direkt für diese Bildungsleistung bezahlen müssen. Die Bildungsfinanzierung darf freilich nicht auf die Frage verkürzt werden, wie das Bildungsangebot (das Schulgebäude, die Lehrergehälter, das Lehrmaterial, etc.) finanziert wird. Damit Bildungsangebote tatsächlich wahrgenommen werden können, ist es in der Regel notwendig, dass die betreffende Person ihren Lebensunterhalt gesichert weiß – sie muss es sich schlicht leisten können, ihre Zeit zum Lernen einzusetzen, anstatt einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Über diese Zusammenhänge ist die Frage nach der gerechten Bildungszugängen mit der sozialetischen Frage nach der gerechten gesamtgesellschaftlichen Lastenverteilung verbunden, also etwa nach der Gerechtigkeit des Steuersystems.

2. Welcher Gerechtigkeitsbegriff?

Eine Grundfrage für die Ethik des Bildungssystems ist die Frage nach dem angemessenen Gerechtigkeitsbegriff. Wann ist ein Bildungssystem gerecht? Die sozialetische Gerechtig-

⁴ Vgl. T. Rauschenbach, Plädoyer, S. 3-5; W. Böttcher, Soziale Auslese, S. 7f.; H.-U. Otto u. T. Rauschenbach, Die andere Seite.

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

Der erste Kandidat, Leistungsgerechtigkeit, ist offenkundig für die Bildungsethik nicht von primärer Bedeutung, denn Schulerfolge und Bildungserfolge insgesamt sind ja nicht allein von individueller „Leistung“ abhängig. Viel eher besteht das ethische Problem darin, dass Bildungserfolge zu einem großen Teil die sozialen Voraussetzungen der Personen und ihren jeweiligen Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem abbilden. Bildungsungleichheiten sind viel eher Indizien für soziale Ungerechtigkeiten als der Ausweis dafür, dass Bildungserfolge aus den Begabungen der Personen resultieren. Wie kritische Bildungssoziologie gezeigt hat, wirkt die Leistungssemantik im Bildungssystem insofern legitimatorisch, als sie Bildungserfolge auf Leistung und/oder Begabung zurückführt, die Frage nach sozial-strukturellen Ursachen hingegen ausblendet. Bildungsscheitern wird so von den Betroffenen wie von der Gesellschaft insgesamt als „natürlich“ akzeptiert, ebenso wie Bildungserfolge als „verdient“ betrachtet werden.⁵ Außerdem ist Bildung eine Voraussetzung dafür, dass Personen etwas „leisten“ können, nämlich einen wirtschaftlichen, politischen, kulturellen oder künstlerischen Beitrag zum gesellschaftlichen Leben. Leistungsgerechtigkeit würde als Leitbegriff der Bildungsethik als gewissermaßen zu früh einsetzen.

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

Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit geht davon aus, dass eine gerechte Zuteilung von Entwicklungs- und Partizipationschancen innerhalb einer Gesellschaft nur dann zustande kommen kann, wenn die vorhandenen ungleichen Voraussetzungen der Personen berücksichtigt und nach Möglichkeit kompensiert werden. Sozial Benachteiligte sollen so in eine

⁵ Vgl. P. Bourdieu u. J.-C. Passeron, *Die Illusion*, S. 30f ; W. Böttcher, *Soziale Auslese*, S. 8f.

Position versetzt werden, dass sie mit gleichen Chancen an wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Prozessen teilnehmen können, und nicht aufgrund ihrer ungünstigen, beispielsweise familiären Ausgangssituation in der Konkurrenz mit zufälligerweise Bessergestellten nur verlieren können. Die Idee der Beteiligungsgerechtigkeit trägt dazu gewissermaßen das Gegenstück bei, indem sie die Zielperspektive formuliert: Gerecht geht es dort zu, wo alle in einem im Prinzip gleichen Ausmaß – wenn auch sicherlich in unterschiedlicher Weise – am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und an der politischen, demokratischen Selbstbestimmung teilhaben können.⁶ Für die Bildungsethik wird daher aus der Perspektive der Beteiligungsgerechtigkeit gefolgert, dass sie allen einen chancengerechten Zugang zu Bildung ermöglichen muss und dass „Persönlichkeitsentfaltung und Förderung des menschenrechtlichen Bewusstseins“ als Voraussetzung für demokratische politische Partizipation das Bildungsziel sein sollen.⁷ Der Begriff der Beteiligungsgerechtigkeit verbindet somit zweierlei miteinander, nämlich das *Kriterium* eines gleichen Zugangs zu Bildung mit der *Zieloption* für eine bestimmte, relativ formal gehaltene Lebensform, nämlich die des autonomen Subjekts einer demokratischen Gesellschaft.

Dieser Faden soll im Folgenden aufgenommen werden, da die Bildungsethik ethisch-systematisch betrachtet mehreren Anforderungen genügen muss: Sie muss Bildung von den moralischen Rechten des Individuums her entwerfen und dabei ein komplexes Verständnis von Gleichheit einsetzen. Dieses hängt damit zusammen, dass Bildung ein „Gut“ spezifischer Art ist, das sowohl Gleichheit als auch Ungleichheit hervorbringen kann. Schließlich kann die Frage nach dem gerechten Bildungssystem nicht gänzlich ohne Berücksichtigung der Frage „welche Bildung“ beantwortet werden, ohne dass sie dabei bereits auf eine bestimmte, gehaltvolle Lebensform verpflichten darf. Ich werde also versuchen, auch die Frage, auf welche Bildung ein moralisches Recht besteht, von der Art des moralischen Rechts auf Bildung her zu beantworten. Daraus soll dann skizzenhaft entwickelt werden, auf welche Art von Bildung ein staatlicherseits zu erfüllender Anspruch seitens der Bürgerinnen besteht.⁸

3. Die ethische Bedeutung von Bildung

Die gesellschaftliche Gestaltung des Zugangs zu Bildung sowie die mit Bildung verbundene Verteilung von Rechten und Pflichten, Vorteilen und Lasten ist also in hohem Maße eine Frage der Gerechtigkeit, weil über den Zugang zu Bildung und über die erzielbaren Bildungserfolge die Integration in die Gesellschaft erfolgt, Bildung für ökonomischen Erfolg und soziale Stellung wichtig ist und schließlich die Möglichkeiten der individuellen Beteiligung am politischen und kulturellen Leben bestimmt. Aber wonach bestimmt sich die gerechte Ausgestaltung des Bildungssystems? Wenn ein (möglichst hohes) homogenes Bildungsniveau erzielt wird, also nach dem Ergebnis? Wenn jede Person die gleiche Menge an Bildungsressourcen zugeteilt bekommt (beispielsweise nach einem Gutscheinsystem), oder wenn jeder die individuell für ihn und seine Anlagen und Fähigkeiten passenden Bildungsprozesse

⁶ Vgl. M. Heimbach-Steins, *Bildung und Chancengleichheit*, S. 56-58.

⁷ M. Heimbach-Steins, *Bildung und Chancengleichheit*, S. 58. Die weiter reichende Ansicht, das oberste Ziel von Bildung sei es, Menschen zur aktiven Teilnahme am demokratischen Prozess zu befähigen, wird von A. Gewirth als Engführung kritisiert, da die Befähigung zur autonomen Lebensführung insgesamt Bildungsziel sein müsse (vgl. *The Community of Rights*, S. 151f).

⁸ Diese Ausführungen müssen insofern im Grundsätzlichen verbleiben, als ich nicht darauf eingehen kann, welche Art von Bildungsangeboten gerechterweise wie gesteuert werden muss – ob über den Markt, durch öffentliche Angebote oder in einem Mischsystem. Die Finanzierung des Bildungssystems ist sehr komplex und divergiert in Schule, Berufsbildung, Hochschulen und Weiterbildung stark (vgl. C. Ehmann, *Bildungsfinanzierung*; B. Nagel u. R. Jaich, *Bildungsfinanzierung*; K. Berger, *Der Beitrag*).

durchmachen kann? Ist die Bereitstellung von Bildungsgütern Teil der Sozialpolitik und damit vor allem auch dem Ziel sozialer Gerechtigkeit verpflichtet, oder geht es bei Bildung in erster Linie um Investitionen in die eigene Person und ihren Arbeitsmarktwert, sollte also mindestens im höheren Bildungsbereich privat finanziert werden? Um diese Fragen beantworten zu können, ist es zunächst erforderlich näher zu betrachten, wodurch sich das „Gut“ Bildung auszeichnet. Anschließend muss es darum gehen, worauf sich ein Recht auf Bildung erstreckt, wenn es ein solches gibt.

Bildung ist kein moralischer Wert, sondern ein vormoralisches Gut. Materielle oder immaterielle „Dinge“ oder Handlungsweisen gehören dann zu den Gütern, wenn sie sozial geschätzt und angestrebt werden. Wie Michael Walzer ausführt, stehen Güter im Zentrum sozialer Beziehungen, denn um sie herum entwickeln sich Austauschbeziehungen, die den Bedeutungen entsprechen, die diesen Gütern beigemessen werden.⁹ Güter haben daher in unterschiedlichen Gesellschaften unterschiedliche Bedeutung und unterschiedlichen Stellenwert. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass in gegenwärtigen modernen Dienstleistungsgesellschaften und Demokratien das Gut Bildung einen sehr hohen, für die meisten einen entscheidenden Stellenwert hat. Das liegt daran, dass in modernen Gesellschaften der Wert der individuellen Freiheit zentral und für die demokratische politische Ordnung und Kultur systemstrukturierend ist. Unter diesen Voraussetzungen ist Bildung daher ein hohes Gut, weil sie letztlich als Freiheitsgut zu sehen ist, insofern sie die individuelle Freiheit im Sinne der Fähigkeit zum selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln sichert und steigert.

3.1 Bildung – ein privates oder ein öffentliches Gut?

Weil Bildung der individuellen Person zu eigen ist und ihr in der Regel unmittelbar Vorteile verschafft, aber auch positive Auswirkungen für eine Gesellschaft insgesamt hat, ist sie als „gemischtes Gut“, nämlich als ein sowohl „privates“, als auch „öffentliches“ Gut bezeichnet worden.¹⁰ Private Güter zeichnen sich dadurch aus, „dass alle anderen Personen von dem Verfügungsrecht über das Gut ausgeschlossen sind“.¹¹ Öffentliche Güter sind hingegen Güter, von deren Nutzung niemand ausgeschlossen werden kann, wie beispielsweise die innere Sicherheit, die Umweltqualität, veröffentlichtes Wissen, sowie Rundfunk- und Fernsehausstrahlungen.¹² Durch den Konsum werden öffentliche Güter (im Prinzip) nicht verbraucht, und es besteht keine Rivalität bei ihrer Nutzung. Beides unterscheidet sie von privaten Gütern.¹³ Bildung ist demnach ein privates Gut, denn sie ist untrennbar mit der gebildeten Person verknüpft und untersteht ihrer ausschließlichen Verfügungsgewalt. Wenn andere an ihr teilhaben wollen, müssen sie in der Regel dafür bezahlen – etwa in der Form von Arbeits- oder Dienstleistungsentgelten. Dass gilt natürlich vor allem von beruflicher Ausbildung.¹⁴ Bildung kommt jedoch nicht nur in Form von (höherem) Einkommen ihrem Eigentümer zugute, sondern auch durch das mit ihr verbundene Sozialprestige, durch den ästhetischen und

⁹ Vgl. M. Walzer, Sphären, S. 31.

¹⁰ M. Heimbach-Steins u. G. Kruij, Wir brauchen, S. 12; Heimbach-Steins, Bildung und Chancengleichheit, S. 59-61.

¹¹ B. Priddat, Öffentliche Güter, Sp. 767.

¹² Vgl. K. Homann, Marktversagen, Sp. 648f.

¹³ Vgl. B. Nagel u. R. Jaich, Bildungsfinanzierung, S. 20-22.

¹⁴ „Besser ausgebildete Erwachsene sind mit größerer Wahrscheinlichkeit erwerbstätig und verdienen im Durchschnitt auch mehr. [...] Der tendenziell stärkste Verdiensteffekt ist bei Tertiärabsolventen im Vergleich zu Personen festzustellen, die nur einen Abschluss im Sekundärbereich II oder postsekundäre, nichttertiäre Qualifikationen erreicht haben.“ OECD, Bildung auf einen Blick, S. 3.

kulturellen Genuss, den Bildung vermittelt, und weitere Vorteile, bis hin zu einer (statistisch gesehenen) höheren Lebenserwartung und einer besseren Gesundheit. Andererseits verursacht die Bildung nicht nur private Vorteile, sondern auch so genannte positive „externe Effekte“, d.h. sie hat Auswirkungen, die allen zugute kommen, unabhängig von der Intention derer, die über die Bildung verfügen. Prinzipiell gesehen sind externe Effekte solche positiven oder negativen Auswirkungen, die nicht in den Marktpreis eines Gutes eingehen. Über die positiven externen Effekte von Bildung besteht im Wesentlichen Einigkeit, wenn es auch sehr schwer fällt, sie einigermaßen genau zu beziffern. Unter ihnen nennt Kruip höhere Steuereinnahmen infolge höherer Einkommen, volkswirtschaftliche Standortvorteile, tendenziell höheres Wirtschaftswachstum, mehr Chancengleichheit und als Folge insgesamt sozialen Frieden und Zusammenhalt – vor allem, wenn an den Bildungserfolgen alle Bevölkerungsgruppen teilhaben.¹⁵ Weil Bildung im Gegensatz zu anderen öffentlichen Gütern nicht öffentlich hergestellt wird und dann einfach vorhanden ist zur Nutznießung aller, sehe ich Bildung nicht als „gemischtes Gut“, sondern als privates Gut mit erheblichen externen Effekten.

Trotzdem ist es nicht restlos befriedigend, Bildung *tout court* als privates Gut zu betrachten. Denn die Entscheidungen für Bildungsanstrengungen unterscheiden sich wegen ihres Langfristhorizontes (wobei die Kosten sofort anfallen) und den häufig unabsehbaren Wahrscheinlichkeiten, ob sie sich auszahlen werden, von anderen Investitionsentscheidungen für private Güter. Bildung ist im Übrigen ein sehr kostspieliges Gut, denn es müssen ja nicht allein die unmittelbaren Bildungskosten wie Schulgebühren und Lehrmittel aufgebracht werden, sondern eben auch die Lebenshaltungskosten, solange man nicht oder nur teilweise erwerbstätig sein kann. Problematisch ist ferner, dass der höchste Bildungsaufwand im Kindes- und Jugendalter betrieben wird, und somit die Bildungskosten in der Regel von den Eltern getragen werden müssen – die aber nicht oder nur mittelbar Nutznießer dieser Investitionen sein werden. Dies alles lässt es als wahrscheinlich erscheinen, dass in das Gut Bildung, betrachtet man es rein als privates Gut, zu wenig investiert wird.¹⁶ Es wird daher vorgeschlagen, Bildung als „meritorisches Gut“ zu betrachten. Als meritorisch werden Güter bezeichnet,

die von überragendem gesellschaftlichen Interesse sind und von denen der Staat annimmt, dass die einzelnen Individuen ihre wahren Präferenzen für diese Güter nicht kennen. Deshalb kann die Bereitstellung dieser Güter durch den Staat per se legitimiert werden.¹⁷

Genauer gesagt, werden Bildungs*gelegenheiten* öffentlich bereitgestellt und subventioniert, etwa durch staatliche Übernahme der Lehrergehälter, der Gebäudeinvestitionen und der Materialausstattung, aber auch durch Bildungsförderung durch (Teil-) Übernahme der Lebenshaltungskosten der Individuen wie durch Schüler- Meister- und Studierenden-Stipendien (Bafög). Auch die Schulpflicht muss historisch in diesem Licht gesehen werden. Aus staatlichem Interesse an gut ausgebildeten Bürgern und in Sorge um das Gemeinwohl (in dem obrigkeitstaatlich das Individualwohl aufging) wurden Eltern verpflichtet, auch gegen die näher liegenden Interessen der Mithilfe in Landwirtschaft und Industrie ihren Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen. Freilich steckt hinter dem Konzept des meritorischen Guts, wie Priddat mit Recht bemerkt, insofern ein paternalistisches Staatsverständnis, als dem Staat zuerkannt wird, die „wahren“ Präferenzen der Bürger zu kennen.¹⁸ Der Begriff des meritorischen Gutes formuliert also eine Bewertung von Bildung aus der Sicht des Staates, der wegen der positiven externen Effekte ein Interesse daran hat, dass die Bürger die „richtigen“

¹⁵ Vgl. G. Kruip, Bildungsgutscheine, S. 110. Vgl. OECD, Bildung auf einen Blick, S. 4.

¹⁶ Vgl. G. Kruip, Bildungsgutscheine, S. 110f.

¹⁷ B. Nagel u. R. Jaich, Bildungsfinanzierung, S. 20.

¹⁸ Vgl. B. Priddat, Öffentliche Güter, Sp. 772.

Bildungsentscheidungen treffen. Was richtig ist, bemisst sich dann aber an der Definition von Gemeinwohl, die sich politisch durchsetzen lässt. Der Begriff des meritorischen Gutes kann damit nicht zu einer Antwort auf die Frage verhelfen, ob ein individuelles Recht auf Bildung besteht, und vor allem, denn hier dürften die Kontroversen liegen, wer auf welche öffentlich finanzierte oder subventionierte Bildung ein moralisches Recht hat. Diese Frage kann nur dann beantwortet werden, wenn die Perspektive des Individuums und seiner Rechte eingenommen wird, genauer: welche Rechte es zur Realisierung gleicher Freiheit für sich beanspruchen und anderen gewähren muss.

3.2 Soziale Differenzierung durch Bildung

Bildung befähigt nicht nur, sie schafft auch Unterschiede, horizontal wie vertikal. Zum einen sind es natürlich informelle Bildungsprozesse, in denen sich schichtspezifische Identitäten, Sprechweisen, Überzeugungen und Ansichten ausprägen. Aber auch formelle Bildung vermittelt Identifikationen und setzt Differenzierungen. Identitäten werden etwa mit der Berufsausbildung vermittelt – sei sie nun eine Lehre oder ein Studium. Das Durchlaufen der beruflichen Bildung dient auch der Sozialisation in eine Berufsgruppe hinein, indem eine Fachsprache, berufliche Traditionen, aber auch das Berufsethos weiter gegeben werden. Augenfällig ist das insbesondere bei den traditionellen Handwerksberufen, die am Ende der Lehrzeit Lossprechungsrituale – also Aufnahme-rituale – abhalten, aber auch bei den sog. freien Berufen, wie Anwälten oder Ärzten, die sich gegenseitig als „Kollegen“ titulieren und „Berufsstände“ bilden. Bildung sowie die durch die Bildung erworbenen „Lizenzen“¹⁹ differenzieren (vor allem) nach unten, aber auch horizontal gegenüber anderen Berufen, schließlich aber auch durch das mit Bildung und Berufen verbundene soziale Ansehen.²⁰ In einem gegliederten und selektierenden Schulsystem kann es sein, dass den unterschiedlichen Schulformen unterschiedliches Prestige anhaftet – bis hin dazu, dass bestimmte Schulabschlüsse kaum noch reale Anerkennung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt finden. Diese Situation schlägt sich auch im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler nieder, die das Selbstbild ausprägen, die „Letzten“ der Gesellschaft zu sein – und eine Bildung zu erfahren, die „nichts wert“ ist. Bildung differenziert folglich auch danach, ob sie eine der wichtigsten Ressourcen für menschliche Lebensführungskompetenz vermittelt, befördert oder eher unterminiert, nämlich ein positives Selbstwertgefühl. Wir müssen daher mit Marianne Heimbach-Steins festhalten: „Bildung ist weder ethisch neutral noch von vornherein gut.“²¹

4. Gibt es ein Recht auf Bildung?

Es besteht kein Zweifel, dass der Staat bzw. die Regierung ein Interesse an der Bildung der Bürger bzw. Einwohner hat. Für die ethische Frage nach einem Recht auf Bildung, seinem Gehalt und seinem Umfang, müssen wir jedoch strikt die Position des Individuums einnehmen.²² Denn die Legitimation staatlicher Aktivitäten im Bildungsbereich – und nur dieser

¹⁹ Die erlaubte Ausübung vieler Berufe ist an den Erwerb formeller Abschlüsse (und nicht an das bloße Vorhandensein von Kompetenzen) gebunden, die wiederum in den Händen der Berufsstände liegen. Sie kontrollieren also die eigene Reproduktion.

²⁰ Bildung erscheint damit als (ein) Differenzierungsinstrument des Bürgertums.

²¹ M. Heimbach-Steins, *Bildung und Chancengleichheit*, S. 54.

²² Wer von den Interessen des Staates her argumentiert, gerät leicht in die Verlegenheit, eine Bildungspflicht seitens der Bürger zu postulieren. Das widerspricht jedoch dem spezifischen Charakter von Bildung, die niemand gegen seinen Willen erwerben kann. Ein Bildungszwang ist nur in einem diktatorischen System denkbar (und wird wohl auch dort scheitern).

interessiert uns hier – ist logisch abhängig von den Rechten und korrespondierenden Pflichten der Personen. Staatliche Förderung oder Bereitstellung im Bildungsbereich muss sich danach legitimieren lassen, inwiefern sie die Rechte von Bürgern auf Bildung erfüllt bzw. die diesen Rechten entsprechenden Pflichten – die sich zunächst an die anderen Personen richten und dann quasi institutionalisiert vom Staat „übernommen“ werden – realisiert.

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

Moralische Rechte sind also Funktionen von Freiheit, genauer: der Freiheit handlungsfähiger und handelnder Menschen. Aus der Handlungsfähigkeit und dem Selbstverständnis, Handelnder zu sein und erfolgreich Handelnder sein zu wollen, hat Alan Gewirth moralische Rechte als *Menschenrechte* begründet.²³ Unter diesen Rechten lässt sich auch ein Recht auf Bildung begründen. Der Kerngedanke der Begründung besteht darin, dass Menschen, die die eigene Handlungsfähigkeit bejahen und die *erfolgreich* handeln wollen – was mindestens performativ jeder Mensch tut –, sich selbst ein moralisches Recht auf die notwendigen Güter zuschreiben müssen, die sie als Handlungsfähige benötigen. Diese Güter sind zunächst recht allgemein Freiheit und ein grundlegendes Wohlergehen (im Sinne der basalen psychischen und physischen Voraussetzungen für Zweckverfolgung). Weil sie sich dies allein aufgrund ihrer Handlungsfähigkeit zuschreiben, sind sie logischerweise genötigt, dasselbe Recht allen anderen Handlungsfähigen zuzubilligen. Diese Rechte lassen sich stufenweise auf alle jene elementaren Güter ausweiten, die Handelnde notwendigerweise zum erfolgreichen Handeln benötigen. Deren Erfordernis ist unterschiedlich grundlegend und dringlich, daher unterteilt Gewirth sie in Elementargüter (*basic goods*), Nichtverminderungsgüter (*non-subtractive goods*) und Zuwachsgüter (*additive goods*).²⁴ Menschen haben nicht nur ein Recht auf die Elementargüter Leben, Ernährung, Freiheit von Folter und Unterdrückung, – die allein ein eher formales Bild von Handlungsfreiheit ergeben würden –, sondern auch auf Güter, die ihre Handlungsfreiheit absichern und die Chancen, *erfolgreich* zu handeln, vergrößern. Nichtverminderungsgüter einer Person werden beispielsweise verletzt, wenn ihre Fähigkeit, zukünftiges Handeln erfolgreich zu planen, durch Bestohlenwerden, Belogenwerden oder Diffamierung herab gesetzt werden. Beispiele für Zuwachsgüter sind Erziehung und Bildung, Einkommen, Selbstvertrauen usw. – sofern sie notwendig zum Handeln bzw. zur Aufrechterhaltung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit (im Sinne der Fähigkeit zum erfolgreichen Handeln) sind.

²³ Vgl. A. Gewirth, Reason and Morality und die Darstellung von K. Steigleder, Die Begründung, S. 115-288. Diese Begründung kann hier nur skizziert werden.

²⁴ Vgl. K. Steigleder, Die Begründung, S. 247-255.

4.1 „Negatives“ und „positives“ Recht auf Bildung

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

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

Entscheidender und umstrittener ist natürlich die Frage nach einem positiven Recht auf Bildung. Gibt es einen Verschaffensanspruch auf Bildung? Auf welche Bildung erstreckt er sich, und wen verpflichtet er zur Bereitstellung? Grundsätzlich begründet die Gewirth'sche Argumentation nicht nur negative Rechte, sondern auch positive, also Unterstützungsrechte. Unterstützungsrechte bestehen dort, wo einer Person die zum Handeln erforderlichen Güter fehlen, von ihr nicht aus eigener Kraft erlangt, aber ihr von einer anderen mit einem vertretbaren Aufwand verschafft werden können. Zum Beispiel verpflichtet das Recht auf Leben nicht nur dazu, das Leben anderer nicht zu zerstören oder zu bedrohen, sondern ihr Leben auch zu retten, wenn es in der eigenen Macht steht und die Rettungsaktion nicht die eigenen Handlungsgüter erheblich beeinträchtigt. Zur Rettung eines Ertrinkenden sind also nicht alle Menschen schlechthin verpflichtet, sondern nur diejenigen, die sich in der Nähe befinden, jedoch nicht die Nichtschwimmer unter ihnen.²⁵ Der Umfang der Verpflichtung – die ja eine Einschränkung der Handlungsfreiheit der anderen bedeutet – richtet sich nach dem Grad der Erfordernis des Gutes für die Handlungsfähigkeit sowie danach, ob und in welchem Ausmaß dieses Gut von den anderen beigebracht werden kann.

Auf das Gut Bildung angewendet bedeutet das zunächst ganz generell, dass ein individueller moralischer Anspruch auf das Zurverfügungstellen von Bildung besteht, der jedoch in Relation dazu steht, welche Bildung in welchem Ausmaß notwendig ist zur Entwicklung, Aufrechterhaltung oder Steigerung der Handlungsfähigkeit. In einer einigermaßen komplexen Gesellschaft, in der Bildung von Institutionen vermittelt wird, richtet sich der Anspruch an den Staat bzw. an die Regierung als die Instanz, die zur Kontrolle und Regulierung des Bildungssystems legitimiert und effektiv in der Lage ist. In den meisten Kulturen und Gesellschaften dürften

²⁵ Vgl. A. Gewirth, *The Community of Rights*, S. 38-70.

Lesen und Schreiben zentrale Gegenstände einer elementaren Grundbildung sein, im Gegensatz zu Fertigkeiten im Aquarellmalen oder Blumenstecken. Für letzteres sind also nur sehr schwache Rechtsansprüche anzunehmen, deren Erfüllen einem freien Bildungsmarkt überlassen bleiben kann. Für die grundlegende Elementarbildung gilt das keinesfalls. Hier besteht ein individuelles Recht aller Personen auf diese Bildung bzw. auf den Zugang zu ihr. Der Staat ist verpflichtet, allen in gleicher Weise den Zugang zu ermöglichen. Aus diesem Recht folgt, dass der Zugang zu dieser Bildung in allen Landesteilen, für beide Geschlechter und unabhängig von der ökonomischen Lage in grundsätzlich gleicher Weise ermöglicht werden muss. Damit wird eine staatliche Zuständigkeit für das elementare Bildungswesen legitimiert, wenn auch nicht obligatorisch. Es kommt auf das Ergebnis der Bildungschancen an, zu dem der Staat verpflichtet ist.²⁶ Entsprechend reichen die Pflichten über die Bildungsangebote hinaus und erstrecken sich auch auf die Maßnahmen, die dazu notwendig sind, dass Bildungschancen tatsächlich wahrgenommen werden können. Dazu gehört eine Unterstützung der Schülerinnen und ihrer Familien im Lebensunterhalt, wenn sie sich den durch den Schulbesuch der Kinder entstandenen Einkommensausfall nicht leisten können, ebenso wie die Bereitstellung der Lehrmittel (Schulbücher) für Bedürftige oder der Transport zur Schule. Voraussetzung für diese Pflicht ist immer, dass die Individuen es nicht selbst leisten können und der Staat dazu in der Lage ist.

Elementarbildung ist freilich ein unpräziser Begriff, der zwar eine Richtung angibt, aber im Unklaren lässt, was genau dazu gehört. Es kann hier nicht darum gehen, einen Begriff der „Elementarbildung“ abzugrenzen, sondern allein darum, auf welche Bildungsangebote oder Bildungschancen ein moralisches Recht besteht. Dazu müssen wir auf die beiden Grundgüter Freiheit und Wohlergehen zurückkommen, auf die jeder prospektive Handelnde ein moralisches Recht hat. Positive Unterstützungsrechte ergeben sich dort, so haben wir mit Gewirth festgehalten, wo Individuen nicht über Grundgüter verfügen, die notwendig zum erfolgreichen zielorientierten Handeln sind. Die anderen Menschen sind damit verpflichtet, die Versorgung Hilfsbedürftiger mit Nahrung, Wohnung, medizinischer Hilfe usw. sicher zu stellen; da dies nur über entsprechende Institutionen erfolgen kann, geht diese Pflicht auf den Staat über, der dazu beispielsweise die Sozialhilfe einrichtet. Freiheit und Wohlergehen sind jedoch nicht nur abhängig von weiteren äußeren Gütern, sondern auch von inneren Ressourcen wie Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstverantwortung. Sozialhilfe schafft nur dann keine neue Abhängigkeit, wenn sie so angelegt ist, dass die bestehende Notlage tatsächlich überwunden werden kann. Das kann vermutlich häufig nicht allein durch Sozialhilfe geleistet werden, sondern auch durch Unterstützung und Beratung anderer Art, aber auch durch strukturelle Veränderungen am Arbeitsmarkt, in der Organisation der Kinderbetreuung usw. Auch Bildung muss in diesem Zusammenhang gesehen werden, ist doch auch sie ein Mittel, um die eigene Handlungsfähigkeit weiter zu entwickeln und auszubauen – deshalb haben wir Bildung ja unter die Zuwachsgüter gerechnet. Wie Gewirth ausführt, hat jede Person ein Recht auf Entwicklung ihres „Humankapitals“. Neben dem negativen Nondiskriminierungsrecht umfasst das auch das positive Recht, eine Bildung zu erhalten, die die intellektuelle, emotionale und physische Entwicklung in einer Weise befördert, die eine selbstbestimmte Lebensweise ermöglicht.²⁷ Als ganz entscheidend fällt darunter auch die Entwicklung von

²⁶ Es folgt also nicht zwangsläufig ein staatliches Schulwesen, sondern allein seine staatliche Kontrolle und Koordination. Das Schulwesen muss auch nicht steuerfinanziert sein, jedoch darf das Schulgeld niemanden vom Schulbesuch abhalten oder ihn erschweren. Der Staat könnte also auch für Ärmere das Schulgeld übernehmen – wenn das nicht zur Folge hat, dass diese ihre Armut offen legen müssen und in der Schule Demütigungen ausgesetzt werden.

²⁷ Vgl. A. Gewirth, *The Community of Rights*, S. 137f.

Selbstvertrauen und Selbstverantwortung. Für Kinder bedeutet das ein Recht auf die entsprechende Schulbildung, für andere Personen ein Recht auf Unterstützung zur Entwicklung ihres Humankapitals, sofern und soweit sie dazu aus eigener Kraft nicht fähig sind oder nicht die Möglichkeit haben. Insbesondere für bildungsferne Menschen, Arme oder körperlich oder geistig Behinderte bestehen positive Rechte auf Unterstützung bei der Entwicklung ihres Humankapitals, denn sie haben kaum oder nur unter sehr erschwerten Bedingungen die Möglichkeit, sich Bildung zu verschaffen, da sie entweder nur einen geringen inneren Zugang zum Wert von Bildung haben, Bildungsangebote schwer einschätzen können, nicht über das erforderliche Einkommen für Bildung bzw. Unterhaltsausfall verfügen oder die für sie geeigneten Bildungsangebote mit erhöhten Kosten oder Aufwand (Anfahrten etc.) verbunden sind.

4.2 Humankapital und productive agency

Der hier verwendete Begriff des Humankapitals, der sowohl die Art als auch den Umfang jener Bildung bestimmen soll, auf die ein positives Recht besteht, kann missverständlich wirken. Es geht nicht darum, menschliche Lebensführungskompetenz auf das Dasein als Produktivfaktor zu reduzieren oder Bildung allein von ihrem Marktwert her zu sehen. Die Bezeichnung „Humankapital“ darf auch nicht dazu führen, die menschliche Arbeitskraft verbal mit dem Kapital gleich zu setzen und so die weithin bestehende Abhängigkeit der Arbeitnehmer zu nivellieren.²⁸ Humankapital muss hingegen strikt aus individualrechtlicher Perspektive interpretiert werden, um einen ethischen Zusammenhang mit dem Recht auf Bildung herzustellen. Zur Erläuterung setzt Gewirth den Begriff „*productive agency*“ ein. Im Gegensatz zu einer Unternehmer- oder volkswirtschaftlichen Sicht auf „Humankapital“ kann das Individuum seine Fähigkeiten und seine Arbeitskraft als Faktoren zur Maximierung seiner Freiheit und seines Wohlbefindens betrachten; da sein Wohlbefinden zwar auch ökonomische und finanzielle Dimensionen hat, aber in ihnen nicht aufgeht, ist auch das Verständnis von Humankapital entsprechend weit zu fassen.²⁹ „Produktive Handlungsfähigkeit“ (*productive agency*) ist für Gewirth zunächst nichts anderes als die Fähigkeit, erfolgreich zielgerichtet zu handeln, und entsprechend im Zusammenhang mit den Zuwachsgütern zu sehen, die ja insofern Güter sind, als sie dazu verhelfen, die Erfolgsquote des Handelnden (seinen „Handlungsradius“) zu erhalten und zu erweitern. So erweitert eine Berufsausbildung die Handlungsfähigkeit einer Person dadurch, dass sie nun über Fähigkeiten verfügt, die sie vorher nicht hatte – als Krankenpfleger ist er nun kompetent, in Krankenhäusern Pflegedienste zu verrichten. Gleichzeitig ist die Selbstbestimmung der Person dadurch insofern gesichert worden, als sie mit einer erfolgreichen Berufsausbildung (der Regel nach) eher einen Arbeitsplatz finden wird und eher ein höheres Einkommen erzielen wird als ohne Ausbildung. Einkommen und berufliches Ansehen verschaffen ihr soziale Anerkennung und Selbstvertrauen und ermöglichen zudem in vielerlei Hinsicht eine höhere kulturelle, ökonomische, politische und gesellschaftliche Partizipation. *Productive agency* hat somit noch eine engere Bedeutung und meint die Fähigkeit von Personen, ein Einkommen zu erzielen, das mindestens dazu ausreicht, ihre Freiheit und ihr Wohlergehen zu sichern. Da die meisten dies durch ihre eigene Arbeit erwirtschaften müssen, haben sie aus derselben Begründungsfigur heraus, die ihnen ein Recht auf Freiheit und Wohlergehen zuschreibt, ebenso ein Recht auf *productive agency*

²⁸ Vgl. zu dieser Kritik M. Heimbach-Steins, *Bildung und Chancengleichheit*, S. 61-64.

²⁹ Vgl. A. Gewirth, *The Community of Rights*, S. 140f.

und die dafür notwendigen Bildungsvoraussetzungen in diesem engeren, ökonomischen Sinn.³⁰

4.3 Umfang und Gewichtung des Rechts auf Bildung

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

Die daraus (vorschnell) abgeleitete Faustregel „Bildung für Benachteiligte muss staatlich subventioniert werden, alle anderen müssen sie selbst zahlen“ muss erheblich differenziert werden. Unter der Voraussetzung, dass die gesellschaftliche Lastenverteilung in erster Linie über ein „gerechtes“ Steuersystem erfolgt, aus dem auch das Bildungssystem finanziert wird, ist eher dafür zu argumentieren, dass ein positives Recht auf Bildungsunterstützung sich vor allem daran zu orientieren hat, in welchem Ausmaß die Bildung die Handlungsfähigkeit im Sinne der weiteren und engeren *productive agency* ermöglicht. Nach der genannten „Faustregel“ wäre anzunehmen, dass die Schulausbildung für vermögende Kinder bzw. Kinder aus wohlhabenden Elternhäusern privat finanziert werden müsste. Es spricht jedoch vieles dafür, Schulbildung generell frei zur Verfügung zu stellen – freilich unter der genannten Bedingung, dass das Steuersystem die Mittel dafür nach Leistungsfähigkeit der Haushalte eintreibt. Der menschenrechtliche Anspruch jedes Kindes auf eine Persönlichkeitsentwicklung, die es zu einem selbstbestimmten Leben ermächtigt, kann nicht von den Bildungsentscheidungen seiner Eltern abhängig gemacht werden.³¹ Die staatlich verfügte und gegebenenfalls durch-

³⁰ Vgl. A. Gewirth, *The Community of Rights*, S. 132f.

³¹ Jedenfalls nicht von der elterlichen Entscheidung, ob das Kind überhaupt eine Schule besuchen soll. Das Bildungsrecht des Kindes muss auch gegen den Elternwillen durchgesetzt werden können. Allerdings haben Eltern die menschenrechtlich abgesicherte Befugnis, über die Art der Bildung ihrer Kinder zu befinden (vgl. Vereinte Nationen, AEMR, Art. 26 Abs. 3.). Hier liegt ein Spannungsfeld zwischen Kindesrechten, Elternrechten und staatlichen Eingriffsmöglichkeiten vor, das insbesondere für Minderheiten konfliktreich

gesetzte Schulpflichtigkeit der Kinder stellt daher subsidiär das Kindesrecht auf Bildung institutionell fest und eventuell auch gegen den Elternwillen sicher. Allerdings sind das Schulsystem und die mehrjährige Schulbildung so teuer, dass kaum eine Familie sie für die Kinder selbst leisten könnte bzw. würde sie starke Anreize darstellen, die Schulzeit der Kinder zu verkürzen. Die kostenfreie Schule ist also als Realisierungsinstrument des positiven Bildungsrecht der Kinder anzusehen, das – nun je nach Einkommen – eventuell ab einem bestimmten Kindesalter jenseits der Schulpflicht durch finanzielle Unterstützung zu erweitern ist, die den Einkommensausfall infolge des hinausgeschobenen Eintritts in der Erwerbstätigkeit abfedert. In welchen Fällen dies erforderlich ist und in welcher Weise eine solche Unterstützung erfolgt, ist wiederum von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und dem System der sozialen Unterstützung abhängig.

Da es für das Recht auf Bildung vor allem darauf ankommt, dass Kinder und Jugendliche *tatsächlich* eine Grundbildung erhalten, müssen aber nicht nur die ökonomischen Hindernisse in den Blick genommen werden, sondern vor allem auch institutionelle und strukturelle, die einem *erfolgreichen* Erwerb der Elementarbildung entgegen stehen. Es geht also nicht allein um den Transfer von Finanzmitteln, sondern vor allem auch um eine Gestaltung des Bildungssystems, die dafür sorgt, dass im Prinzip niemand ohne eine Bildung bleibt, die seine Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und ihm den Zugang zur Arbeitswelt bzw. zu einer beruflichen Ausbildung eröffnet. Das Prinzip der *productive agency* fordert nämlich, dass Personen die Fähigkeiten entwickeln, die zu einem selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Leben erforderlich sind. In den allermeisten Gesellschaften schließt das die Fähigkeit ein, sich durch eigene Arbeit den Lebensunterhalt zu erwirtschaften und am gesellschaftlichen Leben insgesamt teilzuhaben.³² Dazu gehört im Übrigen auch, ein Einkommen erwirtschaften zu können, das es auch erlaubt, Verantwortung und Sorge für andere zu übernehmen, vor allem für Familienangehörige. Personen haben außerdem das Recht, die eigenen Fähigkeiten so entwickeln zu können, dass sie nicht wegen Bildungsmangel gezwungen sind, eine Arbeit anzunehmen, die am untersten Level ihrer eigentlichen Möglichkeiten liegt.³³ Insbesondere für Kinder und Jugendliche, deren Umfeld ihre Bildungsanstrengungen nicht befördert, ist die Schule die einzige wirkliche Möglichkeit zu einer Bildung zu kommen, die ihnen die entscheidenden weiteren Schritte, vor allem den Zugang zur Berufsausbildung ermöglicht. Das positive Recht auf Bildung schließt daher nicht nur ein, dass ihnen der Zugang zu Bildungsangeboten effektiv möglich ist, sondern auch, dass diese Bildung möglichst erfolgreich verläuft. Ein signifikant hoher Anteil an „Bildungsversagern“, *drop-outs* und Schulabgängern ohne Abschluss (und vor allem: ohne elementare Kompetenzen!), deutet vor allem auf ein Versagen des Bildungssystems hin, das moralisch nicht hinzunehmen ist. Schulische Strukturen, pädagogische Konzepte und die Mittelausstattung der Schulen müssen so eingesetzt werden, dass vor allem und in erster Linie die Elementarbildung für alle Kinder und Jugendlichen sichergestellt wird.³⁴ Die bessere Ausstattung weiterführender Schulen darf nicht zu Lasten der Grund- und Volksschulen gehen, da sonst die (bildungs-)privilegierten Schichten besonders begünstigt würden.³⁵

werden kann und auch ethisch nicht immer leicht aufzulösen ist. Vgl. C. Mandry, Zwischen Streben und Sollen, S. 50f.

³² Vgl. A. Gewirth, *The Community of Rights*, S. 152f.

³³ Vgl. A. Gewirth, *The Community of Rights*, S. 131.

³⁴ Auch Erwachsene haben ein Recht darauf, im Kindes- und Jugendalter versäumte oder vorenthaltene Bildung nachholen zu können. Dafür müssen entsprechende Institutionen bzw. Zugänge eingerichtet werden.

³⁵ Nach OECD-Bericht liegen die Bildungsausgaben in Deutschland mit 5,3% am BIP unter dem OECD-Durchschnitt. Auffällig ist die Mittelverteilung: Für den Primar- und Sekundarbereich I liegen die Bildungs-

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

Für weniger Benachteiligte oder Privilegierte ist hingegen fraglich, ob oder inwieweit ein positives Recht auf Bildung besteht, also ob sie nicht selbst zu weiterführender Bildung finanziell beitragen bzw. die Kosten ganz übernehmen müssen. Rechnet man auch ein Hochschulstudium zu „weiterführender Bildung“ – eigentlich ist es als (höhere) Berufsausbildung zu sehen – ist in Betracht zu ziehen, dass die Vollkosten für eine universitäre Ausbildung zuzüglich der Lebenshaltungskosten und der Lernmittel die meisten überfordern dürften. Die intensiv geführte Debatte um die Gebührenfreiheit des Studiums lenkt bisweilen davon ab, dass es ganz andere Faktoren sind, die vom Studium abhalten, nämlich vor allem die Lebenshaltungskosten. Zudem schwanken die Kosten je nach Studienfach ebenso sehr wie die Wahrscheinlichkeit, anschließend einen überdurchschnittlich oder weit überdurchschnittlich dotierten Posten zu erhalten. Das Argument, das private Gut Hochschulausbildung mit seinen geldwerten Vorteilen sollte privat finanziert werden, jedoch nicht von den Steuern der Bürger, die im Durchschnitt über geringere Bildung und geringeres Einkommen verfügen, kann in dieser Generalität jedenfalls nicht überzeugen. Ein positives Recht auf ein Universitätsstudium kann jedoch streng genommen nur für solche Personen postuliert werden, die trotz intellektueller Eignung sich ein Studium nicht leisten können. Eine generelle Gebührenfreiheit des Studiums kann ebenso wenig als moralisches Recht ausgewiesen werden wie ein generelles Unterstützungsrecht bei den Lebenshaltungskosten. Nachlaufende Studiengebühren scheinen beispielsweise moralisch nicht ausgeschlossen, sofern gesichert ist, dass sie niemanden geeignetes vom Studium abhalten (also lebenslagensensibel organisiert werden) und dass sie innerhalb der gerechten Gesamtlastenverteilung der Gesellschaft verortet werden. Diese Einordnung kann wiederum nur jeweils konkret für die Umstände einer bestimmten Gesellschaft vorgenommen werden. Vordringlich ist in jedem Fall die tatsächliche Entwicklung der *productive agency* nicht nur derer, die bereits von Natur aus, aufgrund ihrer ökonomischen Situation und aufgrund bereits genossener Bildung so gut dastehen, dass sie ein Universitätsstudium anstreben können, sondern vor allem des „unteren Zehntels“, also derjenigen, deren Chancen von Anfang an schlecht stehen, jemals adäquate Bildungserfolge zu erzielen, die sie in den Arbeitsmarkt integrieren werden.³⁶

5. Ausblick auf das deutsche Bildungssystem angesichts der PISA-Befunde

Die PISA-Studien 2000 und 2003 haben der Debatte über die Chancengleichheit des Bildungssystems in Deutschland Aufmerksamkeit verschafft. PISA 2000 brachte nicht nur schlechte Ergebnisse bei den Leistungen der SchülerInnen hervor, sondern zeigte auch den

ausgaben in Deutschland deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, im Sekundarbereich II jedoch darüber (vgl. OECD, Education at a glance, Tab. B1.2).

³⁶ Natürlich kann eine Gesellschaft auch die Bildungsgänge subventionieren, auf die kein moralisches Recht besteht, vorausgesetzt, die damit verbundene Finanzallokation geht nicht auf Kosten von Maßnahmen, die als moralische Pflichten – als Unterstützung Benachteiligter – gesehen werden müssen. Im Zusammenhang einer Argumentation für ein positives Recht auf Bildung kann hier nur auf die ethischen Prioritäten hingewiesen werden.

engen Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft der Schüler und ihrem Bildungserfolg auf. Mit der Chancengleichheit des deutschen Bildungssystems ist es offenbar nicht so weit her, wie man immer gedacht hatte. Im einzelnen zeigten die PISA-Untersuchungen, dass die Lesekompetenz bei einer großen Anzahl von Schülern, nämlich etwa 20 Prozent eines Alterjahrgangs, sehr schwach ausgeprägt ist, und zwar bei einer Gruppe, die, obzwar in allen Schularten vorhanden, in der Hauptschule besonders groß ist. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Lesekompetenz insofern eine Kernkompetenz ist, da Schülerinnen mit schlechter Lesekompetenz auch bei mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen zurückbleiben. Die so genannte Risikogruppe von Schülern, die bis zum Ende der Schulpflicht nur eine so geringe Bildung erwerben konnten, dass ihr weiteres Fortkommen, vor allem der Eintritt in eine Ausbildung und einen Beruf, sehr gefährdet erscheinen, ist in Deutschland mit annähernd 10 Prozent vergleichsweise groß. Unter ihnen überwiegen Jugendliche aus einer Sozialschicht, die durch Familien ungelerner Arbeiter bestimmt wird, also so genanntes bildungsfernes und ökonomisch schwaches Milieu. Die entscheidende Bedeutung der deutschen Sprachbeherrschung schlägt sich auch in den Schwierigkeiten nieder, die Jugendliche haben, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden.

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

Im Lichte der vorgestellten Argumentation für ein Recht auf Bildung, das insbesondere für die Benachteiligten auch eine positive Unterstützung beim Erlangen eines Bildungserfolges einschließt, sind diese Befunde äußerst bedenklich. Wichtige Zuwachsgüter für eine autonome Lebensführung werden ihnen vorenthalten, nicht zuletzt durch das geringe Selbstwertgefühl, das aus schulischem Scheitern resultiert. Es muss von einem Versagen des Schulsystems gesprochen werden, da gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten oder mit Benachteiligungen wie einem Migrationshintergrund, die Schule zunächst die einzige Möglichkeit darstellt, Handlungskompetenzen zu erweitern.

Die Ursachen für die Hartnäckigkeit, mit der das Bildungssystem die soziale Herkunft in Bildungserfolgen fortschreibt, werden seither diskutiert. Dabei wird einerseits eine bessere vorschulische Frühförderung der Kinder gefordert, um vor allem den Spracherwerb zu unterstützen und eine bessere Basis für schulische Erfolge besonders bei Migrantenkindern und bei deutschen Kindern mit „Problemherkünften“ zu legen. Zum anderen wird darauf hingewiesen, dass die PISA-Ergebnisse die Folge von akkumulierten Selektionen sind, durch die sich das stark gegliederte deutsche Schulsystem auszeichnet. Das deutsche Schulsystem nimmt Kinder relativ spät auf und fordert bereits nach vier Schuljahren eine elterliche Bildungsentscheidung, die für die weitere Schulkarriere Weichen stellend ist. Durch den weiten Einsatz von Nichtversetzung und Schulformwechsel bei Lernschwierigkeiten setzt das Schulsystem außerdem auf eine hohe Homogenität der Klassen, was erneut eine selektierende Wirkung hat.³⁷

Bereits der Zugang zu einem Kindergarten stellt eine erste Hürde dar, da Kindergärten als nicht-schulische Einrichtungen gebührenpflichtig sind. Daher nehmen vor allem Kinder aus

³⁷ Vgl. F.-O. Radtke, Integrationsleistungen, S. 61-63.

Mittelschichtfamilien Kinderbetreuung in Anspruch und Kinder, die aufgrund ihres familiären Hintergrunds Probleme mit korrektem Spracherwerb haben, werden nicht erreicht.³⁸ Eine generelle Kostenfreiheit der Kindergärten könnte hier Abhilfe schaffen, wenn sicher gestellt würde, dass diese Maßnahme nicht vor allem den Bildungsprivilegierten zugute kommt, sondern gerade auch die Kinder erreicht werden, die Frühförderung besonders nötig haben und bislang keine Kindergärten besuchen.³⁹ Davon wird man sich allerdings keine großen Wirkungen erhoffen dürfen, wenn diese Förderung keine Fortsetzung in der Schule erfährt.

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

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse und der Untersuchungen der Bildungsforschung zu den Zusammenhängen und Ursachen der Bildungsungleichheiten steht die Sozialethik vor der Aufgabe, das Recht auf Bildung für das deutsche Schulsystem konkret auszuformulieren. Das Prinzip der Entwicklung, Stärkung und Erweiterung der *productive agency* sollte dabei im Mittelpunkt stehen. Die bislang bevorzugt diskutierte Frage, ob ein gebührenfreies Hochschulstudium ethisch ausgewiesen werden kann, stellt sich dann als eine zwar wichtige, aber nicht vorrangige Problematik dar, da sie nur jene Personen betrifft, die im Vergleich zu (zu) vielen Bildungsbenachteiligten bereits viele Bildungserfolge erzielen konnten.

Literatur

- Ammicht Quinn, Regina: Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der „Schlüsselkompetenzen“ in der aktuellen Bildungsdiskussion, in: M. Heimbach-Steins u. G. Kruij (Hg.), *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*, Bielefeld 2003, S. 55-64.
- Bauer, Ullrich und Uwe H. Bittlingmayer: *Egalität und emanzipativ. Leitlinien der Bildungsreform*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 12/2005, S. 14-20.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen 2003.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden 2004.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach: *Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*. In: dies. (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden 2004, S. 9-40.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach: *Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen*. In: dies. (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden 2004, S. 127-159.

³⁸ Vgl. C. Ehmann, *Bildungsfinanzierung*, S. 34-41.

³⁹ Innerhalb der Bildungsforschung ist umstritten, ob Frühförderung wirklich eine nachhaltige Wirkung hat oder ob sie nicht vor allem auf die Herkunftseffekte zurückzuführen ist; vgl. R. Becker u. W. Lauterbach, *Vom Nutzen*.

- Berger, Klaus: Der Beitrag der öffentlichen Hand zur Finanzierung beruflicher Bildung, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn 2004.
- Böttcher, Wolfgang: Soziale Auslese und Bildungsreform, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2005, S. 7-13.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main 1987.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971.
- Ehmann, Christoph: Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, Bielefeld 2001.
- Gewirth, Alan: Reason and Morality, Chicago 1978.
- Gewirth, Alan: The Community of Rights, Chicago / London 1996.
- Grundmann, Matthias, Uwe Bittlingmayer, Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: R. Becker u. W. Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2004, S. 39-68.
- Heimbach-Steins, Marianne: Bildung und Chancengleichheit. In: dies. (Hg.), Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch. Band 2: Konkretionen, Regensburg 2005, S. 50-81.
- Heimbach-Steins, Marianne und Gerhard Kruip: Wir brauchen eine „Sozialethik der Bildung“! In: dies. (Hg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003, S. 9-22.
- Homann, Karl: Marktversagen. In: G. Enderle u.a. (Hg.), Lexikon der Wirtschaftsethik, Freiburg/Basel/Wien 1993, Sp. 646-654.
- Kruip, Gerhard: Bildungsgutscheine – ein Weg zur Lösung der Gerechtigkeits- und Steuerungsprobleme im Bildungswesen. In: M. Heimbach-Steins u. G. Kruip (Hg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003, S. 109-129.
- Liegle, Ludwig: Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In: H.-U. Otto u. Th. Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004, S. 117-121.
- Mandry, Christof: Zwischen Streben und Sollen. Grundfragen einer christlichen Sozialethik der Bildung – Kommentar zum Beitrag von Marianne Heimbach-Steins. In: M. Heimbach-Steins u. G. Kruip (Hg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003, S. 45-54.
- Nagel, Bernhard und Roman Jaich: Bildungsfinanzierung in Deutschland. Analyse und Gestaltungsvorschläge, Baden-Baden 2004.
- OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren – Ausgabe 2005. Zusammenfassung in Deutsch, <http://www.oecd.org/dataoecd/19/39/35349122.pdf> [15.09.2005].
- OECD: Education at a glance. OECD indicators 2005. Paris 2005. <http://www.oecd.org/edu/eag2005>.
- Otto, Hans-Uwe und Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004.
- Prenzel, Manfred u.a. (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a. 2004.
- Prenzel, Manfred u.a. (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster 2005.
- Priddat, Birger P.: Öffentliche Güter, meritorische Güter. In: G. Enderle u.a. (Hg.), Lexikon der Wirtschaftsethik, Freiburg/Basel/Wien 1993, Sp.767-774.
- Radtke, Frank-Olaf: Integrationsleistungen der Schule. Zur Differenz von Bildungsqualität und Beteiligungsgerechtigkeit. In: Andrea Grimm (Hg.): Nach dem PISA-Schock. Wie gelingt eine Neuorientierung der Bildungspolitik? (Loccumer Protokolle 63/02), Rehbun-Loccum 2003, S. 53-68.
- Rauschenbach, Thomas: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2005, S. 3-6.
- Rekus, Jürgen: Fachunterricht und Ethik. In: M. Maring (Hg.), Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch, Münster 2005, S. 141-152.

- Roßbach, Hans-Günther: Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: H.-U. Otto u. Th. Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004, S. 123-131.
- Steigleder, Klaus: Die Begründung des moralischen Sollens. Studien zur Möglichkeit einer normativen Ethik, Tübingen 1992.
- Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte [AEMR] vom 10. Dezember 1948. In: B. Simma u. U. Fastenrath (Hg.): Menschenrechte. Ihr internationaler Schutz, München 41998, S. 5-10.
- Walzer, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit, Frankfurt am Main / New York 1994.

Zum Autor

Christof Mandry ist Gastprofessor für Christliche Sozialethik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, Gründungsmitglied des ICEP und dessen Geschäftsführer. Eine ausführliche Publikationsliste kann über das ICEP bezogen werden: www.icep-berlin.de oder info@icep-berlin.de