

Wir brauchen eine „Sozialethik der Bildung“! Einführung in Thema und Struktur des Bandes

Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij

In der aktuellen Bildungsdebatte, die vor allem seit der Veröffentlichung der PISA-Studie Ende 2001 eine neue Dynamik bekommen hat, steht das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich im Vordergrund. Es scheint in erster Linie um die Konkurrenzfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Deutschland in der Weltökonomie und die neu zu Bewusstsein gekommene Erkenntnis zu gehen, dass Bildung dafür eine besonders wichtige Zukunftsinvestition ist. Das ist sicher richtig, und dieser Aspekt der Konkurrenzfähigkeit hat bereits eine ethische Dimension, geht es doch um die zukünftigen Lebens- und Beteiligungschancen der heranwachsenden Generation in Deutschland. Aus einer umfassenderen ethischen Perspektive muss die Diskussion jedoch in mehrere Richtungen erweitert werden. So müssen die Interessen *aller* Menschen auf diesem Globus, der zumindest ökonomisch immer mehr zu einer – wenn auch höchst disparaten und asymmetrischen – Einheit wird, berücksichtigt werden. Die Globalisierung als Prozess, der eine *Verdichtung von Interaktionen* und zugleich eine *Verunsicherung von Identitäten* bewirkt, führt zu neuen Herausforderungen: Aufgabe von Bildungsprozessen unter diesen Bedingungen ist es, alle Menschen weltweit zu Teilhabe und Teilnahme *in der Weltgesellschaft* zu befähigen. Zudem darf Bildung nicht auf die Funktion reduziert werden, die sie für die ökonomische Entwicklung hat, sondern muss vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes als ein *Schlüssel zu gesellschaftlicher Partizipation* verstanden werden; sie ermöglicht Teilhabe in materieller wie immaterieller Hinsicht, und sie befähigt zur Wahrnehmung von Verantwortung. Bildungsinstitutionen, Bildungskonzeptionen, Bildungsangebote und Bildungsprozesse müssen daher daran gemessen werden, inwieweit sie Partizipation ermöglichen und fördern, und zwar besonders für jene Menschen, die bezüglich ihrer gesellschaftlichen Teilhabechancen in sozialer, ökonomischer und politischer Hinsicht benachteiligt sind.

Eine „Sozialethik der Bildung“, wie sie hier zu entwickeln versucht wird, muss deshalb mehrere Dimensionen in den Blick nehmen. Dementsprechend sind die Ziele zu bestimmen:

- Das Kriterium der *Beteiligungsgerechtigkeit* ist für das Projekt Bildung zu präzisieren, und zwar sowohl hinsichtlich der Lernprozesse und der Lerninhalte als auch hinsichtlich der *Instituti-*

onen und *Strukturen*, in denen Bildung gesellschaftlich organisiert ist.

- Orientierungen für eine zukunftsorientierte, am Menschen als Person ausgerichtete *Bildungspolitik* (in der innen- beziehungsweise gesellschaftspolitischen wie in der internationalen und entwicklungspolitischen Dimension) sind zu erarbeiten.
- Eine Leitidee von Bildung als gesellschaftlichem Zukunftsprojekt in der Perspektive einer *christlichen Sozialethik* ist auszuformulieren.

Obwohl Bildung in unterschiedlichen ethischen Reflexionszusammenhängen Thema ist, gibt es bisher aber keinen nennenswerten Bildungsdiskurs im Horizont christlicher Sozialethik; Ausnahmen in der einschlägigen Fachliteratur, vereinzelte Fachkolloquien und ähnliches bestätigen diesen Befund eher, als dass sie ihn konterkarierten. Ein solcher sozialetischer Diskurs, den wir in diesem Band führen und über unsere bisher vorgelegten einschlägigen Arbeiten hinaus anregen wollen, muss vor allem Fragen der Bildungsorganisation und der Bildungsinstitutionen thematisieren, dies jedoch in einer Weise, die Strukturfragen mit Fragen nach Intentionen und Zielen von Bildungsprozessen, Bildungsinhalten und Bildungspolitik verknüpft. Deshalb sind grundlegende Reflexionen mit anwendungsorientierten Fragestellungen von vornherein zu verknüpfen. Zugleich ist auch insofern nach dem genuinen Beitrag christlicher Sozialethik zu einem Wertediskurs zu fragen, als Sozialethik selbst ein bestimmtes, gehaltvolles Bildungsangebot darstellt und (jenseits bloßer Wertevermittlung) zur Auseinandersetzung mit Wertoptionen und -prioritäten in pluralen Kontexten herausfordert.

1 Begriffsklärungen und Arbeitshypothesen

Bildung hat traditionell eine doppelte Bedeutung. Der Begriff bezeichnet einerseits im weitesten Sinne Prozesse des Lernens, andererseits auch deren Ergebnis, über das eine *gebildete* Person verfügen kann. Meist werden unter Bildung bewusst intendierte Lernprozesse verstanden. Es muss jedoch mitbedacht werden, dass es auch unbewusstes beziehungsweise unbeabsichtigtes Lernen gibt, das in seiner Relevanz häufig unterschätzt wird. Bildung kann selbst organisiert, in informellen Räumen oder in formalen Organisationen geschehen. Unter *Bildungssystem* verstehen wir das Gesamt gesellschaftlicher Organisationen, die Lernprozesse koordinieren, selbst durchführen oder unterstützen. Bildung umfasst mehr als Wissensvermittlung und den Erwerb beziehungsweise das Training von Fertigkeiten. Als gesellschaftliches Zukunftsprojekt ist Bildung Ausstattung vor allem der jeweils nächsten Generation, aber auch in zunehmendem

Maße der Erwachsenen, mit *Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen*, die sie benötigen, um heute in der Gesellschaft leben und zugleich die Gesellschaft für morgen aufbauen zu können. Grundlegend dafür ist die Ausbildung tragfähiger und belastbarer *Identitäten*. Bildung muss, allen funktionalen Erwägungen voraus, dem Ziel der Persönlichkeitsbildung dienen. Wir gehen deshalb von einem integralen Begriff von Bildung und von Lernen aus, der die Entwicklung der Persönlichkeit sowie den Erwerb von Schlüsselqualifikationen beziehungsweise Schlüsselkompetenzen, bezogen auf den sozialen, kommunikativen und politischen Bereich, umfasst.

Im Blick auf Kinder und Jugendliche verwenden wir *Bildung* und *Erziehung* synonym. Da man sich trotz des Begriffs *Erwachsenenpädagogik* davor scheut, auch bei Erwachsenen von Erziehung zu sprechen, bevorzugen wir insgesamt den Begriff der Bildung. Heute sind alle Menschen, jung und alt, das ganze Volk potenziell Teilnehmende an Bildungsprozessen. Daher schien es uns sinnvoll, eher von *lebenslanger Bildung* als von *lebenslangem Lernen* zu sprechen. Obwohl auch diese beiden Begriffe häufig synonym gebraucht werden, liegt ein Vorteil der Rede von lebenslanger Bildung darin, dass die Verwendung des Begriffs in öffentlichen Diskursen weniger auf funktionale Aspekte fokussiert ist. Kritische Überlegungen zu derzeit diskutierten Konzeptionen lebenslangen Lernens in diesem Band unterstützen diese semantische Option, auch wenn wegen der eingeführten Terminologie am Begriff des lebenslangen Lernens festgehalten wird. Unter *Ausbildung* verstehen wir jene Teilmenge von Bildung, die über entsprechende Abschlüsse unmittelbar berufsrelevant ist. Weder darf Bildung auf Ausbildung reduziert werden noch dürfen die allgemein für Bildungsprozesse als gültig angesehenen Prinzipien aus der Ausbildung herausgedrängt werden.

Unterschiedliche Schlagworte, von der *Informationsgesellschaft* über die *Wissensgesellschaft* bis hin zur *knowledge based society* heben ein Phänomen hervor, das in seiner Bedeutsamkeit kaum zu unterschätzen ist: Wissen, Know-how, Fertigkeiten und Kompetenzen spielen für den Wirtschaftsprozess in modernen Gesellschaften eine immer größere Rolle (vgl. Filipovic/Kunze 2003). Gleichzeitig beobachten wir einen Prozess der Beschleunigung in der Erzeugung neuen Wissens. Vor allem technisches Wissen veraltet immer schneller und muss in immer kürzeren Abständen auf den neuesten Stand gebracht werden. Eine einmal abgeschlossene Ausbildung reicht nicht mehr für das gesamte Berufsleben. Aber auch für die individuelle Lebensorientierung und die politische Beteiligung stellen moderne Gesellschaften immer höhere Anforderungen an die Fähigkeiten ihrer Mitglieder, Komplexität zu reduzieren, trotz Unsicherheit Entscheidungen zu treffen, angesichts eines wachsenden Pluralismus von Werten und Weltanschauungen eigene tragfähige Orientierungen zu gewinnen

und in alledem eine stabile, gleichwohl entwicklungs- und anpassungsfähige Identität auszubilden. Je wichtiger Bildung für die individuellen Chancen der Beteiligung am gesellschaftlichen Leben wird, umso mehr werden Bildungsarmut und ungleiche Zugangschancen zum Bildungssystem zu einer sozial-ethisch relevanten Frage, möglicherweise sogar zu *der* neuen sozialen Frage des 21. Jahrhunderts.

2 Bildung als „gemischtes Gut“

Bildung ist einerseits ein *öffentliches Gut*, insofern ein breiter Bildungsstand der Bevölkerung eines Landes durch externe Effekte auf vielfältige Weise allen Menschen dieses Landes zu Gute kommt. Ein hoher Bildungsstand verhilft zur Entdeckung besonderer Begabungen (Chancengleichheit ist deshalb nicht nur eine Forderung der Gerechtigkeit, sondern hat auch einen großen Nutzen für alle), er ist ein wichtiger Faktor in der Standortwahl von Unternehmen und für das Wirtschaftswachstum, er trägt zur politischen Steuerbarkeit von Gemeinwesen und zum sozialen Frieden (unter anderem Integration von Migranten) sowie zur Lebensqualität aller bei. Insofern ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung Voraussetzung ist für den Bestand an gemeinsam geteilten Normen und Werten, das Potenzial verlässlicher sozialer Vernetzungen sowie für das Funktionieren und die Weiterentwicklung gesellschaftlicher Institutionen, ist Bildung ebenfalls ein äußerst relevanter Faktor für die Aufrechterhaltung und den Ausbau des *Sozialkapitals* einer Gesellschaft. Bildung ist andererseits ein *privates Gut* (*Humankapital*), insofern eine gute Bildung, insbesondere eine gute Berufsausbildung ihrem Eigentümer vielfältige Vorteile verschafft, von der Steigerung des Genusses von Kulturangeboten über die Verbesserung der Gesundheit bis hin zu höherem Einkommen. Bildung ist schließlich ein *kollektives Gut* von gesellschaftlichen Organisationen, Verwaltungen und Wirtschaftsunternehmen. Arbeitsplatz- und berufsbezogene Bildung dient der Zielerreichung dieser Organisationen und Unternehmen. Wegen der Langfristperspektive der Investition in Bildung und der hohen Kosten von Bildungsprozessen ist anzunehmen, dass Bildung nicht in ausreichendem Maße allein durch private Investitionen zustande kommt beziehungsweise dass der Zugang zu Bildung nicht für alle Gesellschaftsglieder hinreichend gesichert werden kann. Auch Unternehmen investieren möglicherweise zu wenig in die Bildung ihrer Angestellten, weil diese bei einem Unternehmenswechsel die erworbenen Kompetenzen mitnehmen. Das Gemeinwesen muss deshalb dafür sorgen, dass genügend in Bildung investiert wird. Keine Gesellschaft kann es sich leisten, Bildung auf die zu beschränken, die sie selbst finanzieren können. Allgemein kann gesagt werden: Je größer die externen Effekte von Bildung, um so höher muss der Anteil an der öffentlichen Finanzierung und Organisation entsprechender Bildungsprozesse ausfallen. Je höher der private Nutzen von Bildung, umso weniger

muss sich das Gemeinwesen an ihr beteiligen. Deshalb wird es bei der Finanzierung von Bildung je nach der Art des Bildungsprozesses unterschiedliche Formen der Finanzierung aus privaten (individuellen wie von Unternehmen und Organisationen) und öffentlichen Quellen geben müssen.

3 Probleme der Beteiligungsgerechtigkeit im Bildungssystem

Bildung ist ein zentrales Medium gesellschaftlicher *Beteiligung*. Der Ausschluss von Bildung verhindert Beteiligung und verwehrt Menschen den Zugang zu materiellen und ideellen Ressourcen eines aktiven gesellschaftlichen Lebens. Die Einsicht in den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Beteiligung gewinnt unter den Bedingungen einer globalisierten Weltgesellschaft neue Dimensionen und neue Dringlichkeit. Das gilt sowohl für die entwickelten und wirtschaftlich starken Gesellschaften des Nordens/Westens als auch und vor allem für die Entwicklungsländer des Südens und die Transformationsländer des Ostens. Sowohl als Schlüssel zu materiellen Entwicklungsmöglichkeiten als auch als Zugangsvoraussetzung zu gesellschaftlicher und politischer Beteiligung beziehungsweise zu einer demokratischen Kultur stellt Bildung eine vorrangige Herausforderung gesellschaftlicher Entwicklung und staatlicher Politik (sowohl als Bildungspolitik als auch Entwicklungspolitik) dar.

Partizipation setzt die elementare Möglichkeit zur *Selbstbestimmung*, setzt personale *Freiheit* und Selbstentfaltung voraus und trägt zugleich dazu bei, diese humanen Fähigkeiten zu mehren und zu stärken. Dazu wiederum ist Bildung unter den Bedingungen der modernen, globalisierten Welt in vielfacher Hinsicht eine wesentliche Voraussetzung. Deshalb hat die Ermöglichung von Partizipation an Bildung und durch Bildung unbedingten Vorrang, das heißt, es muss ein besonderes Augenmerk auf die von Bildungsprozessen Ausgeschlossenen beziehungsweise Marginalisierten gerichtet werden. *Beteiligungsgerechtigkeit* bildet den normativen Schlüssel für eine Sozialethik der Bildung. Sie verweist ihrerseits zum einen auf weitere Komponenten der sozialen Gerechtigkeit (gerechte Verteilung/Rechtssicherheit), zum anderen auf Debatten, die eine christliche Sozialethik mit anderen Wissenschaften führen muss, z. B. um den Charakter von Bildung als öffentlichem Gut (und dessen Auswirkungen auf institutionelle Arrangements) zu klären oder um die (sozialethische) Leistungsfähigkeit bildungsökonomischer Ansätze (Bildung als Humankapital, Verhältnis Human- und Sozialkapital) zu prüfen. Probleme der Beteiligungsgerechtigkeit treten im Zusammenhang mit Bildung in mehrfacher Hinsicht auf:

- *Gerechtigkeit als Lernziel und Thema*: Ein Ziel von Bildung ist, dass sich Menschen zu autonomen moralischen Subjekten

entwickeln. Insofern gehört die Ausbildung einer Sensibilität für Ungerechtigkeiten, die Fähigkeit zum moralischen Urteil und die Unterstützung der Motivation zu moralisch rechtem Handeln (individualethisch und sozialetisch) zur Bildung dazu. Bezogen auf unsere gesellschaftliche Situation erwächst daraus das Postulat, besonders die Themen politische Verantwortung und Engagementbereitschaft allgemein, Integration von Migranten, Auseinandersetzung mit Arbeitslosigkeit, Rassismus, Sexismus, Fragen internationaler Ungerechtigkeit und ökologische Themen in den Blick zu nehmen. Dass hier enorme Defizite bestehen, steht außer Frage.

- *Gerechtigkeit als individualethische Forderung*: Bildungsprozesse müssen – trotz aller inhärenten Asymmetrien – so organisiert sein, dass in ihnen die beteiligten Personen in ihrer Würde, Freiheit und Autonomie geachtet werden. Dies impliziert eine Reihe individualethischer Maximen für Lehrende und Lernende, welche mit didaktischen Prinzipien eng verschränkt sind. Auch hier gibt es trotz mancher Fortschritte der Pädagogik enorme Defizite, wie sich etwa an den Kränkungspotenzialen zeigen lässt, mit denen der schulische Unterricht offenbar besonders während der Zeit der Pubertät und in den Jahren danach belastet ist.
- *Sozialetische Dimensionen*: Neben den beiden Forderungen, Gerechtigkeit als Ziel von Bildungsprozessen und als Thema derselben zu verankern und Gerechtigkeit in den mit Lernprozessen verbundenen Beziehungen walten zu lassen, ist die Forderung nach Gerechtigkeit auch an das Bildungssystem insgesamt zu richten. Dann wird Gerechtigkeit als „Tugend“ einer gesellschaftlichen Organisation (Rawls) verstanden. Diese Perspektive ist für die Sozialetik als Institutionenethik unverzichtbar. Es ist ein dringendes Desiderat, die ökonomischen Inputs und Outputs von Bildung sowie die Anreizwirkungen der ökonomischen Mechanismen, also auch Fragen einer marktförmigen Organisation von Bildungsangeboten, sozialetisch zu diskutieren und ihre Auswirkungen unter Gerechtigkeitsaspekten zu prüfen. Dies ist umso wichtiger, als es schon jetzt in weiten Bereichen von Bildung einen „Bildungsmarkt“ gibt, der jedoch teilweise sehr intransparent ist. Die ökonomische Seite von Bildung in die sozialetische Reflexion einzubeziehen, bedeutet also nicht per se eine „Ökonomisierung von Bildung“.

Drei Dimensionen der ethischen Reflexion des Bildungssystems und seiner Strukturen sind zu unterscheiden:

- In der *Bildungsfinanzierung* müssen die Lasten des Bildungssystems in einer fairen Weise auf alle Mitglieder des Gemeinwesens aufgeteilt werden. Gerechtigkeitsprobleme tauchen insbesondere dann auf, wenn einige Teile des Bildungssystems öffentlich finanziert werden (z. B. das Medizinstudium), andere Teile aber nicht (z. B. die Ausbildung zum Physiotherapeuten) oder wenn Teile des Bildungssystems öffentlich finanziert werden, die nur von wenigen Mitgliedern der Gesellschaft genutzt werden und diesen Mitgliedern große individuelle Vorteile (später hohe Einkommen) verschaffen. Solche Fragen werden besonders im Zusammenhang mit der öffentlich finanzierten Hochschulausbildung kontrovers diskutiert.
- Hinsichtlich der *Bildungsbeteiligung* müssen alle Menschen entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen gleichen Zugang zu Bildungsangeboten des Bildungssystems haben. Niemand darf insbesondere deshalb von Bildungsangeboten ausgeschlossen werden, weil er sie nicht finanzieren kann (wie das heute teilweise bei Kindergärten passiert) oder weil bestehende Strukturen z. B. geschlechtsspezifisch oder ethnisch diskriminierend wirken. Über den finanziellen Aspekt hinaus muss das Bildungssystem so organisiert sein, dass Eingangsschwellen und Bildungsresistenz abgebaut werden. Das Bildungssystem muss Bildungsteilnehmende dazu befähigen, zu Subjekten ihres eigenen Lernens zu werden. Vor allem im Blick auf lebenslange Bildung ist vor dem Hintergrund von Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswege keine andere Organisation von Lernprozessen denkbar als eine solche, in der die beteiligten Personen möglichst autonom über ihre Bildungsschritte entscheiden und ihr Lernen selbst planen.
- Schließlich muss das Bildungssystem so *gesteuert* werden, dass es die ihm gesetzten Ziele erreicht (Effektivität) und dabei möglichst sparsam mit den eingesetzten Mitteln umgeht (Effizienz). Angesichts der immer komplexer werdenden Gesellschaft, für die das Bildungssystem entsprechend angepasste Leistungen zu erbringen hat, muss auch die Steuerung selbst flexibler und effektiver werden. Daraus ergibt sich eine Option für eine Dezentralisierung von Entscheidungen, insbesondere für die Berücksichtigung der Autonomie der Lernenden selbst.

4 Zuständigkeiten und Verpflichtungen

Die verschiedenen Zuständigkeiten und Verpflichtungen, die aus der Forderung nach Beteiligungsgerechtigkeit im Blick auf Bildung resultieren,

lassen sich gemäß dem Subsidiaritätsprinzip „von unten nach oben“ systematisieren und als Anforderungen an die verschiedenen gesellschaftlichen Akteure personal- und institutionenethisch zuordnen.

- *Bildung als Recht und Pflicht der Person:* Die einzelne Person ist der zentrale Akteur, da Bildung als Prozess nicht ohne die aktive Mitwirkung der zu bildenden Person geschehen kann. Verantwortung für Bildung wird im Kindesalter zunächst durch Eltern/Erziehungsberechtigte subsidiär wahrgenommen (Elternrecht) und geht in einem biografisch unabschließbaren Prozess sukzessive auf die zu bildende Person über („lebenslanges Lernen“ beziehungsweise „lebenslange Bildung“).
- *Subsidiäre Verantwortung der Eltern:* Dem Elternrecht entspricht die Erstverantwortung der Eltern für die Bildung der Kinder gemäß eigenen weltanschaulichen Optionen. Es verweist auf die Familie als primären sozialen Ort von Bildungserfahrungen sowie auf den Zusammenhang zwischen Familienpolitik und Bildungspolitik: Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Eltern/Familie und Schule/Bildungsinstitutionen im formalen Sektor. Die Gerechtigkeitsprobleme des Bildungssystems und seiner Finanzierung werden dadurch noch komplizierter, dass sie sich mit Gerechtigkeitsproblemen des immer noch unzureichenden Familienleistungsausgleichs verschränken. Unter der Voraussetzung, dass die Aufzucht von Kindern ebenfalls ein „öffentliches Gut“ darstellt (das im Vergleich zur sozialisierten Altersversorgung immer noch zu stark als privates Risiko behandelt wird), sollten auch wohlhabende Eltern nicht über ihren allgemeinen Steuerbeitrag hinaus für die Finanzierung der Bildung ihrer Kinder herangezogen werden. Unter Armutbedingungen gerät die Verantwortung der Eltern für die Bildung ihrer Kinder häufig in einen Interessenkonflikt zwischen kurzfristigen ökonomischen Gesichtspunkten und dem langfristigen Gewinn, der durch Bildung zu erzielen ist, was auf eine notwendige subsidiäre Verantwortungswahrnehmung durch Gesellschaft und Staat verweist.
- *Verantwortung gesellschaftlicher Akteure:* Es gibt eine sinnvolle Vielfalt von Verantwortungsträgern, z. B. *Unternehmen* als Anbieter von Aus-, Fort- und Weiterbildung, *Medien* in öffentlicher oder privater Trägerschaft, *Nichtregierungsorganisationen* (NRO), die sich bildungsrelevanten Aufgaben (Entwicklungsarbeit, empowerment, Menschenrechtsarbeit, Friedensförderung usw.) verschrieben haben, *Kirchen und religiöse Gemeinschaften*, *Verbände*, *Parteien*, *Gewerkschaften* und andere. Die Gesamtverantwortung für die Initiierung und Steuerung solcher

Prozesse, in denen es um Bildung als allgemeines Gut der Gesellschaft und damit um Gemeinwohlbelange geht, muss als genuin politische Aufgabe in der Regel beim Staat liegen.

- *Die Bildungsverantwortung des Staates beziehungsweise der öffentlichen Hände:* Gemäß dem Subsidiaritätsprinzip ist der Staat in doppelter Weise verpflichtet: einerseits im Sinne der Freiheitssicherung für die einzelnen wie für die gesellschaftlichen Verantwortungsträger der Bildung und zugleich im Sinne einer Aufsichtspflicht, um sicher zu stellen, dass Bildungsangebote und -einrichtungen gemeinwohlorientiert arbeiten; andererseits im Sinne der positiven (sozialstaatlichen) Verpflichtung, für alle Mitglieder einer Gesellschaft unabhängig von deren wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen grundlegende und weiterführende Bildungsgüter zugänglich zu machen (Recht auf Bildung). Die Festlegung politischer Strategien zur Erreichung gerechter Bildungschancen für alle muss im jeweiligen politischen, sozialen und ökonomischen Kontext des Staates, zugleich aber nach menschenrechtlichen Kriterien erfolgen.
- *Die übernationale Ebene der Verantwortung:* Aufgabe der internationalen Gemeinschaft ist es vor allem, Impulse für die Förderung und Durchsetzung von Bildungszielen zu geben, die Erarbeitung verbindlicher Rahmenpläne und Selbstverpflichtungen zu initiieren, konvergierende Anstrengungen zu koordinieren und zu unterstützen und finanzielle Hilfe für Länder zu organisieren, die für ihre ernsthaften Bildungsanstrengungen nicht aus eigener Kraft hinreichende Mittel bereitstellen können.

5 Zur Konzeption des Bandes

Die vorliegenden Beiträge gehen auf die Tagung „Bildung und Beteiligung im Kontext von Globalisierungsprozessen“ in Bamberg zurück, deren Genese und Kontext bereits im Vorwort beschrieben worden sind. Den sieben thematischen Sequenzen, die aufgrund der Tagungsbeiträge, ihrer Kommentierung und der Auswertung der Debatten entstanden sind, soll hier nicht vorgegriffen werden. Wir beschränken uns deshalb auf eine kurze Skizze zur Struktur des Bandes und zu einigen durchlaufenden Perspektiven, die uns für die Strukturierung eines spezifisch sozialetischen Bildungsdiskurses konstitutiv und weiterführend zu sein scheinen.

In den ersten beiden Sequenzen geht es um zentrale *Aspekte einer ethischen Grundlegung* des Bildungsdiskurses:

- (1) *Marianne Heimbach-Steins* skizziert zwei konvergierende Zugänge zu einer Sozialethik der Bildung; die Bezeichnung

der zur Diskussion gestellten Überlegungen als „Bausteine“ signalisiert, dass eine umfassende normative Grundlegung noch aussteht. Der erste Zugang führt über die Anthropologie mit dem Versuch einer zeitgemäß kommunikablen Rekonstruktion eines christlichen Menschenbildes, von dem her orientierende Prioritäten für eine Ethik der Bildung plausibilisiert werden können. Der zweite Zugang nimmt die normative Idee eines Menschenrechtes auf Bildung auf und analysiert deren Implikationen bezüglich Gehalt, Reichweite und Verpflichtungscharakter. *Christof Mandry* problematisiert in seinem Kommentar vor allem das Verhältnis der beiden Zugänge zueinander und weist Desiderate einer weiteren Reflexion der ethischen Begründung aus.

- (2) Die zweite Sequenz schließt insofern unmittelbar an, als *Regina Ammicht Quinn* vor allem die Herausforderung an Bildung, Identität zu stiften beziehungsweise zu fördern, ins Zentrum stellt: Unter Bezug auf ein Gleichnis Franz Kafkas problematisiert sie das Thema „Schlüsselkompetenzen“ angesichts einer unbekannteren Zukunft. Dabei wird vor allem der Zusammenhang von Zielen (Schlüsselkompetenzen) und Inhalten (Kanonfrage) von Bildung herausgearbeitet. *Axel Bernd Kunze* stimmt kommentierend in diese Überlegungen ein, indem er Bildung als „Freiheitsprozess“ reflektiert und die doppelte Aufgabe, Identität zu bilden und einen humanen Umgang mit der Fremdheit anderer Identitäten zu befördern, profiliert. Autorin und Kommentator unterstreichen so die Notwendigkeit, im Bildungsprozess ethische Kompetenz zu generieren und zu stärken.

Die dritte Sequenz bildet eine Brücke zwischen der ethischen Grundlegung und den institutionenethischen Aspekten.

- (3) *Klaus Seitz* beleuchtet die Probleme von Bildung im globalen Kontext und analysiert die Gerechtigkeitsprobleme, die angesichts der massiven sozialen Disparitäten im Zusammenhang von Bildungsprozessen bestehen oder entstehen. Bildung kann dabei sowohl eine mildernde als auch eine verstärkende Rolle haben. Auf der Ebene der Begründung der Forderung, gleiche Bildungszugänge für alle zu ermöglichen, knüpft er sowohl an den Menschenrechediskurs als auch an die Lehre der „global public goods“ an. *Claudia Lücking-Michel* kommentiert dies aus bildungspraktischer Sicht; einerseits plädiert sie – anstelle einer Belehrungsdiaktik alten Stils – für eine Ermöglichungsdiaktik, die gerade angesichts der bestehenden sozialen Brüche Lernpro-

zesse der Solidarität initiiert und befördert. Andererseits insistiert auch sie auf der Wahrnehmung institutioneller Fehlsteuerungen, die zur Verschärfung der sozialen Disparitäten und zur Verweigerung von Zugangsmöglichkeiten führen.

Institutionenbezogene Fragestellungen, näherhin Probleme adäquater, gerechte Beteiligung sichernder Strukturen, werden auch in den folgenden beiden Sequenzen behandelt.

- (4) Der Beitrag von *Gerhard Kruip* weist über den Bezug auf die bildungsökonomische Diskussion um Human- und Sozialkapital sowie um Bildung als ein privates, öffentliches und/oder kollektives Gut einen direkten Bezug zum Beitrag von Klaus Seitz auf. Kruip erörtert Fragen einer beteiligungsgerechten Bildungsfinanzierung, wobei er exemplarisch das Modell von Bildungsgutscheinen – als Instrument der Nachfragesubventionierung in einem marktförmig zu organisierenden Bildungssystem – diskutiert. Bei grundsätzlicher Zustimmung zu Kruips gerechtigkeitstheoretischen Optionen bezieht *Heinrich Bedford-Strohm* in seinem Kommentar deutlich kritisch Position zu dem Modell von Bildungsgutscheinen, indem er die Wirksamkeit und Adäquatheit dieses Instruments im Blick auf das zu erreichende Ziel – gerechtere Bildungszugänge und Bildungschancen für alle – skeptisch beurteilt.
- (5) Ein anderer Aspekt beteiligungsgerechter Bildungsorganisation, der ebenfalls sowohl im Kontext hochentwickelter Gesellschaften als auch im globalen entwicklungspolitischen und -ethischen Bildungsdiskurs eine Rolle spielt, betrifft die Schaffung geschlechtergerechter Bildungszugänge und -chancen. Exemplarisch für diesen Bereich legt *Andreas Lob-Hüdepohl* Konzepte sowie (ideologische und strukturelle) Probleme der Umsetzung von Gender-mainstreaming in der Institution Hochschule dar und reflektiert sozialethische Implikationen dieser politischen Strategie unter dem normativen Postulat der Beförderung einer Geschlechterdemokratie. *Lukas Rölli-Alkemper* trägt in seinem Kommentar einige kritische Überlegungen zum Konzept des Gender-mainstreamings vor, unter anderem zur Praxis von Gendertrainings, zur Bewertung der Top-down-Struktur, und zur gezielten Förderung von Gender-studies. Zurückzufragen bleibt, inwiefern hier Ziele klassischer Frauenförderung mit den neueren genderorientierten Konzepten vermischt werden. Diese Sequenz, die bereits im Zusammenhang der Tagung eine sehr kontroverse Diskussion ausgelöst hat,

wird ergänzt durch eine Replik von *Axel Bernd Kunze*, die vor allem auf das Desiderat einer eigenen Jungen- und Männerbildung im Rahmen gendersensibler Bildungsarbeit sowie auf die Einflüsse, die Bildungsprozesse auf die Auslegung von Geschlechterverhältnissen ausüben, abzielt.

Die Ebene von Bildungsprozessen wird in den letzten beiden Sequenzen beleuchtet:

- (6) In direktem Zusammenhang mit der vorherigen Sequenz steht der pädagogische Beitrag von *Birgit Brouër und Karsten D. Wolf* zum selbstorganisierten Lernen, der sich auch auf empirische Untersuchungen stützt: Propagiert wird eine pädagogische Praxis, die sich strukturell auf eine Bottom-up-Strategie stützt und insofern die Kritik spiegelt, die bei Lukas Rölli-Alkemper und Axel Bernd Kunze in Bezug auf die Top-down-Strategie des Konzepts des Gender-mainstreamings anklang. Das Konzept des selbstorganisierten Lernens zielt dezidiert auf die beteiligungsorientierte Gestaltung unterrichtlicher Prozesse und stellt insofern ein Modell dar, das normative Kriterium der Beteiligungsgerechtigkeit in der Praxis schulischer (oder universitärer) Bildungsprozesse geltend zu machen. *Axel Bernd Kunze* nimmt das Konzept kommentierend auf und skizziert einen Ansatz zu dessen Gesamtwürdigung; unter anderem betont er die politische Bedeutung des selbstorganisierten Lernens im Sinne der Einübung in Partizipation und Demokratie, was durchaus zu einem Kriterium der Gestaltung von Bildungsinstitutionen zu erheben wäre.
- (7) Hier schließt die letzte Sequenz an: *Friedrich Heckmann* setzt sich kritisch mit den häufig funktionalistisch engeführten Ansprüchen an Lernprozesse auseinander, wie sie aktuell in politischen Programmatiken unter dem Stichwort des „lebenslangen Lernens“ und der Einforderung der Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ propagiert werden. Er stützt sich dabei auf die Analyse einschlägiger programmatischer Texte aus dem aktuellen bildungspolitischen Diskurs in Deutschland sowie auf europäischer Ebene und entwickelt unter Rückgriff auf exemplarisch ausgewählte alternative Bildungsprogrammatiken ein kontrastives, gesellschaftspolitisch und nicht nur ökonomisch interessiertes Profil „lebenslangen Lernens“ beziehungsweise lebenslanger Bildung. *Andreas Lienkamp* nimmt die von Heckmann vertretene, an die Schwerpunkte von Heimbach-Steins und Ammicht Quinn anschließende, Priorität von Orientierungs-

wissen vor Verwertungswissen auf und schlägt zwei neue „Schlüsselqualifikationen“ vor, die im Sinne einer „Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit“ (H. Peukert) zu befördern seien: Zukunftsfähigkeit und Vergangenheitsfähigkeit. Zugleich plädiert auch er (darin einig mit Kruij, Kunze und anderen) dafür, die Diskussion über Bildungsziele zu verlängern auf die Frage nach der adäquaten Gestalt der Bildungsinstitutionen, in denen Menschen zur Mündigkeit erzogen werden sollen. In seiner Replik setzt sich *Friedrich Heckmann* mit den von Lienkamp vorgeschlagenen neuen „Schlüsselqualifikationen“ auseinander und verknüpft die Diskussion um seinen Beitrag mit anderen Diskussionsbeiträgen aus dem Gesamtzusammenhang der Tagung – insofern bildet dieser kleine Text zugleich einen guten, wenngleich natürlich ausschnittshaften Rückblick auf die Beiträge des vorliegenden Sammelbands.

In einem Anhang dokumentieren wir schließlich das Papier „Lebenslanges Lernen unter der Perspektive von Beteiligungsgerechtigkeit“ der Arbeitsgruppe *Bildung und Qualifizierung* der Initiative *Beteiligung schafft Gerechtigkeit*. Die Stellungnahme wird eingeleitet von *Gerhard Kruij*, der auch Mitglied dieser Arbeitsgruppe war.

Insgesamt lassen sich verschiedene ineinander greifende Diskursebenen festhalten, zwischen denen die sozialethische Reflexion hin und her gehen muss:

- Vor allem auf der *hermeneutischen Ebene* sind Fragen der (theologisch-)anthropologischen Grundierung des Bildungsdiskurses, der Wertekommunikation und der Kontextualisierung konkreter Fragen und Probleme angesiedelt. Die leitende Perspektive lautet hier: Stiftung beziehungsweise Förderung von *Identität* und Befähigung zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Identitäten (Fremdheit).
- Auf der *normativen Ebene* spielt das Bemühen um ethische Begründung und Entfaltung von Ansprüchen eine Rolle. Die Argumentation mit dem (Menschen-)Recht auf Bildung, die Güterlehre, die Erarbeitung von Maßstäben für Gerechtigkeit in Bildungspolitik und Bildungsprozessen finden auf dieser Ebene statt; leitende Perspektive beziehungsweise Ziel ist: *gerechte Beteiligung an Bildung und durch Bildung*.
- Der (*gesellschafts-)analytischen Ebene* sind vor allem die in diesem Band verschiedentlich aufgenommenen bildungsökonomischen sowie politisch-strategischen Aspekte zuzuordnen, in denen es um die Prüfung von vorfindlichen Bildungsinstituti-

onen, -angeboten und -prozessen auf ihre beteiligungsorientierte Qualität hin geht. Damit verweist diese Ebene immer auch auf die

- *Praxis-Ebene*, auf der handlungsorientiert in einem notwendigerweise interdisziplinären Zusammenwirken die Entwicklung beteiligungsfreundlicher, nicht funktionalistisch verengter Bildungsstrukturen zu befördern ist.

Bemühungen um eine „Sozialethik der Bildung“ müssen auf allen genannten Ebenen intensiv vorangetrieben werden. Dabei sind vor allem vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Prozesses der Modernisierung, der heute auch ein Globalisierungsprozess ist, Polaritäten zu thematisieren, die noch gar nicht in den Blick kommen, wenn man sich, wie bislang weitgehend üblich, bei der Bearbeitung von Bildungsfragen auf den Horizont noch relativ homogener Nationalstaaten beschränkt: Welche *Identität* kann Ergebnis von Bildung sein, wenn diese in immer stärker pluralisierten Gesellschaften stattfindet und dazu befähigen muss, mit diesem Pluralismus zurecht zu kommen? Auf welcher Basis können allgemeine Prinzipien von *Gerechtigkeit* formuliert werden, die auch auf Bildungsprozesse und die Institutionen des Bildungssystems anwendbar sind? Welche Balance ist hier vor allem zwischen Gleichheit und Differenz beziehungsweise Gerechtigkeit und Freiheit zu finden? Es wird überdies kaum möglich sein, von diesen allgemeinen Gerechtigkeitsprinzipien bereits auf konkrete institutionelle Formen von Bildung zu schließen, weil es ausgesprochen schwierig ist, beabsichtigte Folgen und unbeabsichtigte Nebenfolgen von institutionellen Arrangements zuverlässig zu kalkulieren. Hier wird es den Mut brauchen, zeitlich und räumlich begrenzte Veränderungen „auf Probe“ umzusetzen und sorgfältig zu evaluieren. Entscheidend bei alledem bleibt aber das Kommunikationsgeschehen in konkreten Lernprozessen. Von dessen Qualität hängt vor allem ab, ob Menschen zum Lernen motiviert sind und ob sie sich Veränderungen öffnen, die nicht nur den Bestand kognitiven Wissens und handwerklicher Fertigkeiten erweitern, sondern ihre Persönlichkeit im Ganzen betreffen.

Literatur

Filipovic, A./Kunze, A. B. (Hrsg.) (2003): Wissensgesellschaft. Herausforderungen für die christliche Sozialethik (Bamberger Theologisches Forum; 6), Münster 2003.