

E.3 Bildung

Gerhard Kruip

Leitfragen:

- Weshalb ist Bildung ein Thema der Sozialethik?
- Was hat Bildungsgerechtigkeit mit anderen Gerechtigkeiten zu tun?
- Was verlangt das Menschenrecht auf Bildung?
- Wie kann seine Einhaltung überprüft werden?
- Welche Defizite gibt es bei der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland?

1. Bildung als Thema der Sozialethik

Entstanden im 19. Jh. durch die Herausforderungen der sozialen Frage, befasste sich Christliche Sozialethik (CSE) zunächst vor allem mit den Themen Arbeit und Kapital, Staat und Markt, Einkommensverteilung und Vermögensbildung sowie soziale Sicherheit. Später kamen Fragen der Gesundheits-, Medien-, Technik- und Umweltethik hinzu. Je mehr jedoch die modernen Gesellschaften sich zu Wissensgesellschaften entwickelten, in denen der Bestand an Wissen ständig zunimmt, und je größer die Bedeutung medialer Kommunikation wurde, umso mehr kommt es für den wirtschaftlichen Erfolg, die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Anerkennung darauf an, dass Menschen Zugang zu Wissen haben und über Kompetenzen für die mediale Kommunikation verfügen. Da Wissen immer schneller veraltet und heute eine erste Berufsausbildung nicht mehr allein die Kenntnisse für ein langes und wechselhaftes Berufsleben vermitteln kann, sind mehr und mehr auch Schlüsselqualifikationen nötig, um Wissen auswählen, ordnen und sich neu aneignen zu können. Heute ist es weniger wichtig, dass die nachwachsende Generation über ein hohes Vermögen verfügt, als vielmehr, dass sie gut gebildet ist. Personen mit höheren Bildungsabschlüssen sind im Allgemeinen beruflich erfolgreicher, werden weniger oft arbeitslos, erzielen höhere Einkommen, engagieren sich stärker politisch und ehrenamtlich,

E. Handlungsfelder

sorgen für bessere Bildung ihrer Kinder, sind gesünder, leben länger und kommen eher in den Genuss hoher sozialer Anerkennung. Auch hängt die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung ganzer Länder stark von der Qualität des Bildungssystems ab, was gerade auch in den Ländern des globalen Südens sichtbar wird. Deshalb wird es für die Gerechtigkeit in jeder Gesellschaft und im Prozess der Globalisierung zunehmend relevant, dass alle faire Chancen auf Bildung haben.

Dabei ist klar: Bildung kann und darf nicht reduziert werden auf die Vermittlung von reinem Wissen oder technischen Fähigkeiten. Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und Wertekommunikation sind ebenso wichtig wie die Forderung, dass die zu Bildenden selbst Subjekte ihres Bildungsprozesses werden und die Fähigkeit erlangen, ihre Freiheit reflektiert und verantwortlich zu gebrauchen. Nach Wilhelm von Humboldt (1767–1835) dient Bildung über den Weg vernünftiger Selbstbestimmung letztlich der *Menschwerdung in Würde*. Was genau ein solches Bildungsideal beinhaltet, ist gesellschaftlich umstritten und immer wieder neu auszuhandeln. Die Gerechtigkeitsaspekte von Bildung wurden in der Sozialethik erst seit den 1990er Jahren intensiver reflektiert, obwohl Bildung im Kontext der Ethik der Familien- und der Entwicklungspolitik schon früher Thema war.

► **Bildung wird in modernen Wissensgesellschaften zur neuen sozialen Frage und damit auch zum Thema Christlicher Sozialethik.**

2. Der PISA-Schock im Jahr 2000

Als im Jahr 2000 die erste PISA-Studie (PISA = *Programme for International Student Assessment*) die Schlüsselkompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft) von Schüler*innen im Alter von 15 Jahren international vergleichend untersuchte und zu einem für Deutschland negativen Ergebnis kam, war die Überraschung groß. Niemand hatte damit gerechnet, dass die Leistungen der Schüler*innen in Deutschland in allen Bereichen unter dem Durchschnitt der untersuchten Länder der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) lagen und dass zugleich Deutschland in zwei Hinsichten eine Spitzenposition einnahm, nämlich beim Abstand zwischen den Besten und den Schlechtesten und bei der Abhängigkeit der Leistungen vom sozioökonomischen Status der

Eltern. Es gelang in Deutschland schlechter als in anderen Ländern, die Unterschiede der Herkunftsfamilien auszugleichen, ja teilweise wurden diese sogar verschärft. Das Bildungssystem leistete also kaum einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit. In späteren der alle drei Jahre durchgeführten PISA-Studien kam zudem heraus, dass der Unterschied zwischen den Bundesländern ähnlich groß war wie zwischen den am besten und den am schlechtesten abschneidenden Ländern der OECD. Auch wenn manche diese Ergebnisse eher kleinzureden versuchten und der OECD eine Ökonomisierung von Bildung vorwarfen, löste dieser *PISA-Schock* eine intensive Debatte über Reformen des Bildungssystems aus. Verstärkt wurde sie noch durch den Besuch und die Kritik des damaligen UN-Beauftragten für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Muñoz (* 1961), im Jahre 2006.

- ▶ **Die erste PISA-Studie im Jahr 2000 machte deutlich, dass es im deutschen Schulbildungssystem erhebliche Defizite gibt. Die Leistungen der Schüler*innen lagen unter dem OECD-Durchschnitt, und es gelang in Deutschland kaum, die Unterschiede der Herkunftsfamilien auszugleichen.**

3. Die Bedeutung der Bildung für Beteiligungsgerechtigkeit

Traditionell werden seit Aristoteles (384–322 v. Chr.) und vor allem Thomas von Aquin (1225–1274) drei Arten von Gerechtigkeit (→ C.5) unterschieden: in der Beziehung der Bürger*innen untereinander die *Tauschgerechtigkeit*, im Verhältnis der Bürger*innen zum Staat die *Gesetzesgerechtigkeit* und im Verhältnis des Staates zu seinen Bürger*innen die *Verteilungsgerechtigkeit*. Heute müssen alle Menschen in allen drei Fällen über Fähigkeiten verfügen, damit es tatsächlich gerecht zugeht. Für die Tauschgerechtigkeit braucht man ökonomische und juristische Kenntnisse sowie fachliche Kenntnisse bei der Ausübung eines Berufs, für die Gesetzesgerechtigkeit juristische und politische Fähigkeiten, damit durch die faire Beteiligung aller Bürger*innen in einem demokratischen Staat die Gesetze selbst gerecht sind. Auch für die Verteilungsgerechtigkeit braucht man bestimmte Fähigkeiten, angefangen bei der Frage, wie man Sozialleistungen beantragt oder eine Steuererklärung abgibt, bis hin zur Wahrnehmung von Freiheitsrechten und zur Beteiligung am

wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Es ist beispielsweise besser, Arbeitslose zu befähigen und zu fördern, so dass sie wieder eine Arbeit finden, als sie allein durch Sozialleistungen zu alimentieren (→ E.1.3). Auf diese Notwendigkeit, dass Gerechtigkeit nur in Verbindung mit Beteiligung und Fähigkeiten wirkliche Gerechtigkeit sein kann, hat insbesondere der Ökonom Amartya Sen (* 1933) in seinem *capabilities approach* hingewiesen.¹ Die US-amerikanischen Bischöfe haben mit ihrem Wirtschaftshirtenbrief *Economic Justice for All* (EJA, 1986) in diesem Zusammenhang den Begriff der *Beteiligungsgerechtigkeit* gebraucht (→ C.7). Es geht einerseits darum, dass sich alle Menschen am Leben ihrer Gesellschaft beteiligen können, dass sie andererseits aber auch den Beitrag leisten, den man von ihnen legitimerweise verlangen kann. Für beides braucht es Kenntnisse und Fähigkeiten, weshalb Bildung eine zentrale Voraussetzung für Beteiligungsgerechtigkeit ist. In Deutschland war es u. a. eine Expertengruppe um den früheren Hildesheimer Bischof Josef Homeyer (1929–2010), die mit der Schrift *Mehr Beteiligungsgerechtigkeit* (MBG, 1998) das Thema stärker ins Bewusstsein gehoben hat.

- **Um ihrer Effektivität und ihres inneren Zusammenhangs willen müssen die traditionellen Dimensionen von Gerechtigkeit durch Beteiligungsgerechtigkeit ergänzt (nicht ersetzt) werden. *Beteiligungsgerechtigkeit* erfordert, dass alle Menschen die Möglichkeit erhalten, Fähigkeiten zu erwerben, die für die soziale Teilhabe notwendig sind.**

4. Das Menschenrecht auf Bildung

In der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (AEMR) der Vereinten Nationen von 1948, im Art. 13 des *Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (1966 verabschiedet) und im Art. 28 der *UN-Kinderrechtskonvention* (KRK, 1989) hat man eine eindeutige und universell gültige Grundlage, auf die man sich berufen kann, um Kritik an mangelnder Bildungsgerechtigkeit zu üben (→ C.4). Art. 29 KRK betont

1 Siehe z. B. Sen, A., *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*, München 2000.

zudem verschiedene wichtige Bildungsziele von der Persönlichkeitsentwicklung über die Menschenrechtsbildung bis hin zur Achtung vor der natürlichen Umwelt. Leider ist nur in einigen deutschen Länderverfassungen in unterschiedlichen Formulierungen explizit von einem *Menschenrecht auf Bildung* die Rede, während in anderen Bundesländern wie in Art. 6 Abs. 2 des deutschen Grundgesetzes nur von einem Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder und einer entsprechenden, ihnen „zuvörderst“ obliegenden Pflicht gesprochen wird. Es ist deshalb durchaus umstritten, ob das Menschenrecht auf Bildung im Grundgesetz angemessen abgebildet wird.

Die Begründung des Menschenrechts auf Bildung setzt zunächst anthropologisch an und zeigt, dass der Mensch ein bildbares, bildungsfähiges und auf Bildung angewiesenes Wesen ist. Dies gilt unter Bedingungen heutiger globalisierter, hochkomplexer Gesellschaften in besonderem Maße. So ist Bildung unabdingbar für Subjektwerdung und gesellschaftliche Beteiligung sowie in beiderlei Hinsicht notwendige Voraussetzung der Freiheit. Weil alle Menschen Bildung für ein menschenwürdiges Leben brauchen, muss ihnen auch ein Recht auf Bildung zugestanden werden.

Nach Art. 26 Abs. 1 AEMR hat jeder Mensch das „Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“² Zunächst ist das Menschenrecht auf Bildung ein negatives Recht: Niemand darf daran gehindert werden, sich zu bilden. Aber es ist auch ein positives Recht, und zwar im Bereich grundlegender Bildung. Bei aller Bildung, die darüber hinausgeht, darf es keine anderen Zugangsbeschränkungen geben als die jeweilige Eignung. Die gleiche Forderung ergibt sich auch schon aus dem allgemeinen Diskriminierungsverbot des Art. 2 AEMR: „Jeder Mensch hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeine Unterscheidung, wie etwa nach Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler

2 Die AEMR findet sich im Internet an zahlreichen Stellen, z. B. auf den Seiten der Praetor Verlagsgesellschaft; vgl. URL vom 17.9.2021: <https://www.menschenrechtserklaerung.de/>.

oder sozialer Herkunft, nach Eigentum, Geburt oder sonstigen Umständen.“ Dabei müssen alle nicht nur formale, sondern reale Chancen des Zugangs zu Bildungseinrichtungen haben, die ihrer Eignung entsprechen.

Das Menschenrecht *auf* Bildung umfasst nach Art. 26 Abs. 2 AEMR auch die Menschenrechtsbildung.³ Deshalb muss auch vom Menschenrecht *durch* Bildung gesprochen werden, denn (Menschenrechts-)Bildung ist auch eine Voraussetzung zur Kenntnis, Wahrnehmung und Durchsetzung anderer Menschenrechte. Aber selbstverständlich müssen die Menschenrechte auch *in* Bildung, d. h. in den Prozessen des Lernens und den Organisationsformen von Bildungsinstitutionen, respektiert werden.

In Deutschland wird das Menschenrecht auf Bildung in erheblichem Umfang verletzt. Die Tatsache, dass der Bildungserfolg und der Bildungszugang so stark vom sozioökonomischen und ggf. (post-)migrantischen Hintergrund der Eltern abhängen, stellt eine menschenrechtlich nicht legitimierbare Diskriminierung dar. Auch entspricht es nicht der Forderung nach Grundbildung für alle, wenn ein hoher Anteil die Schullaufbahn beendet, ohne in der Lage zu sein, eine Berufsausbildung beginnen zu können (in manchen Bundesländern ca. 10 % eines Jahrgangs).

- **Aus der Menschenwürde ergibt sich das Menschenrecht auf Bildung, das diskriminierungsfrei für alle Menschen gelten muss. Es ist u. a. formuliert im Art. 26 AEMR (1948) und in verschiedenen Menschenrechtskonventionen, die auch von Deutschland ratifiziert wurden. Eine eindeutige Formulierung des Menschenrechts auf Bildung findet sich nur in einigen Länderverfassungen der Bundesrepublik.**

5. Die staatliche Pflichtentrias und das 4A-Schema

Das Menschenrecht auf Bildung verpflichtet zunächst den Staat (→ C.4). Für die Präzisierung der staatlichen Verantwortung hat sich der Drei-

3 Vgl. hierzu die Konvention über Menschenrechtsbildung und -training (2011), die Menschenrechtsbildung als Bildung über, durch und für Menschenrechte entfaltet. Das Dokument ist u. a. auf den Seiten des Deutschen Instituts für Menschenrechte abrufbar; vgl. URL vom 17.9.2021: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf.

klänge *respect – protect – fulfill* herausgebildet. Zunächst hat der Staat selbst die Menschenrechte zu respektieren (*respect*). Diese *Achtungspflichten* verbieten ihm, Menschen daran zu hindern, Bildungsmöglichkeiten, auf die sie ein Recht haben, in Anspruch zu nehmen. Hier greift das schon erwähnte allgemeine Diskriminierungsverbot. Der Staat hat darüber hinaus aber auch *Schutzpflichten*, d. h. die Aufgabe, Menschen davor zu schützen (*protect*), dass ihre Rechte von anderen verletzt werden. Er muss also einschreiten, wenn bestimmte gesellschaftliche Gruppen oder Akteur*innen, z. B. Eltern, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten in unzulässiger Weise einschränken. Deshalb gibt es die Schulpflicht. Er hat zudem einzuschreiten, wenn es, wie offenbar auf dem Ausbildungsmarkt im dualen System, zu Diskriminierungen von Menschen mit Migrationsgeschichte kommt. Drittens muss der Staat die nötigen *Erfüllungspflichten* wahrnehmen (*fulfill*), um ausreichend Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Dabei sollte wegen der Religions- und Weltanschauungsfreiheit (→ D.5) ein plurales Angebot bereitgestellt werden. Deshalb sollen auch private oder zivilgesellschaftliche Akteure die Möglichkeit haben, Bildungsangebote, z. B. Schulen, zu errichten – bei bleibender Rahmenverantwortung und Aufsichtspflicht des Staates.

Bildung hat für die gebildete Person einen hohen privaten Nutzen. Gebildete Menschen bringen aber in der Regel auch der Gesellschaft, in der sie leben, einen großen Vorteil. Bildung hat, ökonomisch ausgedrückt, *positive externe Effekte*. Da aber trotz des privaten Nutzens nicht alle Lernenden oder ihre Eltern über ausreichend finanzielle Mittel verfügen und weil Bildungsinvestitionen sehr langfristig angelegt und mit Risiken behaftet sind, wird eine rein private Finanzierung nicht ausreichen, um eine gute Bildung für alle bereitzustellen. Deshalb ist es notwendig, dass der Staat selbst ein gutes, öffentlich finanziertes Bildungsangebot in fairer Weise für alle Schichten der Bevölkerung anbietet. Bildungsangebote sollten umso mehr öffentlich finanziert werden, je höher die positiven externen Effekte sind. Je stärker der private Nutzen ausfällt, umso mehr können die Lernenden auch selbst zur Finanzierung beitragen. Aus diesem Grund müsste eigentlich ein kostenloses Angebot frühkindlicher Bildung für alle Priorität gegenüber einem kostenlosen Universitätsstudium haben, zu dessen Finanzierung die Studierenden jedenfalls dann durch eine Art nachgelagerter Akademikersteuer beitragen könnten, wenn sie nach dem Studium gut verdienen.

Für die Kontrolle der Umsetzung positiver Rechte hat sich ein 4A-Schema als besonders fruchtbar erwiesen, das in UN-Menschenrechtsausschüssen entwickelt und durch die Bildungsberichterstatter*innen der UNO auf das Menschenrecht auf Bildung angewandt worden ist. Es umfasst Verfügbarkeit (*availability*), Zugänglichkeit (*accessibility*), Annehmbarkeit (*acceptability*) und Adaptierbarkeit (*adaptability*). Verfügbarkeit meint, dass überhaupt Bildungseinrichtungen in ausreichender Zahl *vorhanden* sind. Diese müssen dann allerdings auch für diejenigen, die sie benötigen, *zugänglich* sein. Das allein würde jedoch noch nicht ausreichen, wenn die Art des Bildungsangebots aus der Perspektive der zu bildenden Menschen aus moralischen oder religiösen Gründen oder aus Mangel an Qualität nicht *akzeptabel* wäre. Schließlich müssen Bildungsangebote so gut wie möglich an die Bedürfnisse der zu bildenden Personen *angepasst* sein, insbesondere an ihre Vorkenntnisse, ihre Sprache, ihr Alter, ihr Geschlecht und ihren lebensweltlichen Hintergrund.

Besonders ungünstig sieht die Lage in Deutschland im Blick auf Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit aus. Denn in vielen Bildungsbereichen gibt es enorme Probleme mit der Qualität des Unterrichts und vor allem mit der Anpassung des Unterrichts und der Schulformen an die jeweiligen Zielgruppen. So wird z. B. bei (post-)migrantischen Kindern wegen eines verbreiteten *monolingualen Habitus* zu wenig auf deren Mehrsprachigkeit Rücksicht genommen, jedenfalls dann, wenn ihre Muttersprache keine europäische Sprache ist. Weder wird sie dann als Potenzial erkannt, noch werden in ausreichendem Maße (v. a. an höheren Schulen) gezielte Angebote gemacht, um Sprachdefizite zu bekämpfen. In Deutschland herrscht leider noch immer die Auffassung vor, die Kinder müssten sich der Schule anpassen. Es wäre aber notwendig, umgekehrt die Schule den Kindern anzupassen.

Die Corona-Krise 2020/21, in deren Verlauf Schulen zeitweise ganz geschlossen waren, hat nicht nur massive Mängel und Defizite an den Schulen selbst offenbart, sondern sicherlich auch Probleme der Zugänglichkeit und der Adaptierbarkeit geschaffen, da vor allem Schüler*innen aus niedrigeren sozialen Schichten sehr viel weniger mit den nötigen technischen Mitteln für ein Online-Lernen ausgestattet waren und beim Lernen zu Hause in geringerem Maße Unterstützung von ihren Eltern bekamen.⁴

4 Neben vielen anderen haben sich auch internationale Organisationen mit dieser Problematik befasst: UNICEF (Hg.), Covid-19: Are Children able to Continue

- ▶ **Die Einhaltung des Menschenrechts auf Bildung kann anhand des 4A-Schemas mit den Kriterien Verfügbarkeit (*availability*), Zugänglichkeit (*accessibility*), Annehmbarkeit (*acceptability*) und Adaptierbarkeit (*adaptability*) überprüft werden. Entsprechend der Pflichtentrias *respect – protect – fulfill* muss der Staat das Menschenrecht auf Bildung achten, vor der Verletzung durch Dritte schützen und dafür sorgen, dass ein ausreichendes Bildungsangebot zur Verfügung steht.**

6. Notwendige Reformen des deutschen Bildungssystems

Der Bildungsbericht der Bundesregierung von 2020⁵ kommt zu dem Ergebnis, dass das Risiko geringer Bildungschancen immer noch stark davon abhängt, ob die Eltern selbst weniger qualifiziert sind und sie sich in einer sozialen oder finanziellen Notlage befinden. Alle drei Faktoren kommen bei Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte signifikant häufiger vor, so dass sie auch seltener über einen Hochschulabschluss oder einen Berufsabschluss verfügen. Obwohl die frühkindliche Bildung stark ausgebaut wurde, gibt es hier immer noch ein geringeres Angebot, als es die Nachfrage erfordert. Die Drei- bzw. Viergliedrigkeit des Schulwesens wurde gelockert, die Bildungswege wurden flexibilisiert und mehr Ganztagschulen eingerichtet. Dennoch hat der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Auswahl der Schulart und den Schulerfolg allenfalls geringfügig abgenommen. Trotz eines Arbeitskräftemangels, der sich auch auf den Lehrstellenmarkt auswirkt, haben junge Menschen ohne Schulabschluss – unter ihnen gibt es mehr Männer als Frauen – weiterhin große Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden. Nach wie vor ist der Übergang zu einem Hochschulstudium sehr stark von der sozialen Herkunft bestimmt.

Learning During School Closures? A Global Analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries, New York 2020; vgl. URL vom 17.9.2021: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>.

5 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld 2020; vgl. URL vom 17.9.2021: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>, 5–19.

Welche Reformforderungen in dieser Situation sozialetisch zu folgern wären, ist hoch umstritten und bedarf sorgfältiger Abwägungen. Alle Maßnahmen setzen eine bessere Finanzierung von Bildung und eine bessere Ausbildung und ständige Fortbildung der Lehrenden voraus. Zudem scheint der Bildungsföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland die Reformierbarkeit des Bildungssystems nicht zu fördern. An dieser Stelle können nur einige Maßnahmen genannt werden, die in der Debatte eine Rolle spielen: Von vielen Expert*innen wird der Ausbau der frühkindlichen Förderung empfohlen. In dieser Phase sind sprachliche Defizite und Mängel an sozialen Kompetenzen, die sich bei einigen Kindern aus ihrem familiären Hintergrund ergeben, noch am ehesten auszugleichen. Außerdem besteht hier die Chance, auch bildungsferne Eltern in die Arbeit einzubeziehen und für die Notwendigkeit von Bildung und Erziehung zu sensibilisieren. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Angebote für Kleinkinder und Vorschulkinder nicht als *Betreuungsangebote*, sondern dezidiert als *Bildungsangebote* verstanden werden. Das muss auch Konsequenzen für die Ausbildung und Bezahlung von Tagesmüttern (oder -vätern) und Erzieher*innen haben.

Zum Ausgleich der unterschiedlichen familiären Herkunft halten manche Fachleute die Ausweitung des Angebots von Ganztagschulen für hilfreich. Das Unterrichtskonzept von Ganztagschulen sollte dabei konsequent und für alle Schüler*innen auf den dadurch möglichen anderen Lernrhythmus an Vor- und Nachmittagen, unterschiedliche Lernformen und die Integration bisher außerschulischer Aktivitäten ausgerichtet werden.

Außerdem wird in der Reformdebatte die freilich ebenfalls umstrittene Forderung erhoben, Zahl und Art der Übergänge von einer Schulform zur nächsten mit der Notwendigkeit der Entscheidung für bestimmte Schularten zu überdenken. Denn über die verschiedenen Schwellen hinweg multiplizieren sich die Selektionseffekte. Vor allem der Übergang von einer vierjährigen Grundschule auf eine weiterführende Schule im Alter von zehn Jahren erfolgt noch nicht zu einem Zeitpunkt, zu dem eine verlässliche Prognose für den weiteren Schulerfolg möglich ist. Ein mehrgliedriges Schulsystem schafft nicht nur Anlässe zur Diskriminierung bei den Übergängen, sondern beinhaltet für die Lehrenden immer auch die Versuchung, schwächere Schüler*innen an die niedriger qualifizierende Schulform zurückzuüberweisen, anstatt sich um deren besondere Förderung zu kümmern. Für Schüler*innen aus Familien mit Migrationsgeschichte sollten in diesem Zusammenhang

auch Sprachdiagnose und Sprachförderung ausgebaut werden. Die Mehrgliedrigkeit ist außerdem wenig an untypische Lebensläufe angepasst, bei denen bestimmte Begabungen möglicherweise erst später entdeckt werden. Die Segregation nach Schultypen trägt schließlich wenig dazu bei, dass Schüler*innen unterschiedlicher Herkünfte und mit unterschiedlichen Begabungen diese Differenzen auch wechselseitig akzeptieren, möglicherweise auch schätzen lernen und damit ein Potenzial für gesellschaftliche Integration über solche Grenzen hinweg bilden.

Das von der UNO-Generalversammlung 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK; seit 2009 in Deutschland geltendes Recht) bekräftigt einen menschenrechtlichen Anspruch auf Nichtdiskriminierung und die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft (soziale Inklusion) auch für Menschen mit Behinderungen. Sie sind optimal individuell zu fördern, und ihre Autonomie ist so weit als möglich anzuerkennen. Im Bildungssystem geht es vor allem darum, Menschen mit besonderen Förderbedarfen nicht in abgesonderten Einrichtungen, sondern in der Regel zusammen mit allen anderen Schüler*innen zu unterrichten (*eine Schule für alle*). Dadurch sollen sowohl deren Marginalisierung und Diskriminierung verhindert als auch allen Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden, durch die Begegnung mit den jeweils anderen wechselseitige Toleranz und Hilfsbereitschaft zu entwickeln. Weniger das Ziel als die Wege der Umsetzung *inklusive Bildung* sind nach wie vor umstritten und keineswegs einfach. Schulen sind häufig nicht hinreichend ausgestattet und Lehrpersonal nicht ausgebildet, um in hochgradig heterogenen Lerngruppen die bestmögliche individuelle Förderung für jedes Kind gewährleisten zu können. Manche Eltern favorisieren homogene Lerngruppen, weil sie meinen, ihre Kinder würden so besser gefördert. Inklusion verlangt andere bauliche Verhältnisse und differenzierte Infrastrukturen, eine bessere personelle Ausstattung und kostet in jedem Fall viel Geld. Sie stößt auch bei guter Umsetzung an Grenzen bei Personen mit sehr hohen Beeinträchtigungen, die tatsächlich nur in sonderpädagogischen Einrichtungen wirkungsvoll gefördert werden können.

Bei jeder strukturellen Reform im Bildungssystem, wie auch immer diese konkret aussehen mag, bleibt jedoch die Qualität der direkten Interaktion im Unterricht selbst entscheidend, insbesondere dann, wenn die notwendige Differenzierung für je individuelle Förderung nicht über Schultypen, sondern über die Binnendifferenzierung im Unterricht erfolgen soll, was pädagogisch sehr anspruchsvoll ist. Um die

Unterrichtsqualität zu verbessern, braucht es eine Kultur der Kollegialität unter den Lehrenden und eine Kultur des konstruktiven Feedbacks zwischen Lehrenden und Lernenden. Viele positive Entwicklungen können sich einstellen, wenn Fortbildung und Personalentwicklung ernster genommen werden, wenn die Lehrenden wechselseitig am Unterricht hospitieren und ihre Eindrücke und Erfahrungen austauschen, wenn regelmäßig Gesprächsrunden zwischen Lehrenden und Lernenden angeboten werden, um gemeinsam an der Verbesserung der Unterrichtsqualität zu arbeiten.

Mit Blick auf die Migrations- und Integrationsprobleme in Deutschland (→ E.6) ist dringend ein Perspektivenwechsel vorzunehmen: von der Betonung von Gefahren zur Wahrnehmung von Chancen, vom Misstrauen hin zur Anerkennung, von der Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung. Erst dann wird es gelingen, allen jungen Menschen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu geben, das ihnen hilft, ihre Begabungen und Fähigkeiten voll zu entfalten. Angesichts des demografischen Wandels, angesichts der vielfältigen internationalen und interkulturellen Bezüge eines auf Export angewiesenen Industrielandes, angesichts des kulturellen und religiösen Reichtums der Menschen in unserem Land kann man nur hoffen, dass es trotz offensichtlicher Probleme gelingt, Deutschland als Einwanderungsland zu begreifen, das aus der Vielfalt von Kulturen, Religionen und Sprachen auch Vorteile ziehen kann, sowohl wirtschaftlich wie politisch und kulturell. Die notwendige Integration darf aber nicht einfach Assimilierung bedeuten, sondern muss einen wechselseitigen Lernprozess umfassen. Warum sollten beispielsweise an deutschen Gymnasien nicht auch mehr Schüler*innen Interesse daran finden können, Türkisch, Arabisch oder Persisch zu lernen? In diesem Zusammenhang könnte es auch hilfreich sein, den internationalen Austausch von Schüler*innen über die bisher überwiegend beteiligten Schulformen und Zielländer hinaus auszubauen.

Ein Hauptproblem für die Realisierung der notwendigen Reformen dürfte jedoch darin bestehen, dass gar nicht so klar ist, ob wirklich ein gesellschaftlicher Konsens politisch hergestellt werden kann, der das Bildungssystem auf die Abschaffung von Benachteiligungen hin ausrichtet. Schließlich liegt ein ungerechtes Bildungssystem jedenfalls teilweise auch im Interesse der gebildeteren Schichten, weil es ihren Kindern die Konkurrenz durch Kinder aus anderen Schichten fernhält. So fragt sich wohl mancher: Wollen wir tatsächlich unseren Kindern und Enkelkindern die vermehrte Konkurrenz von denen da unten zumuten?

Ein Beispiel für einen solchen Bildungsprotektionismus bot ein Volksentscheid im Jahr 2010 in Hamburg, bei dem 58 % der Wähler*innen die geplante neue „Primarschule“, ein Projekt der damaligen schwarz-grünen Koalition, ablehnten, in der die Schüler*innen sechs Jahre gemeinsam lernen sollten. Die vermuteten Gründe lagen in den Status-Ängsten der Privilegierten und in der geringen Wahlbeteiligung in Arbeiter- und Problemvierteln. Angesichts des demografischen Wandels, des zunehmenden internationalen Wettbewerbs und der Herausforderungen durch den Klimawandel werden jedoch auch die privilegierten Schichten ihre Position nicht halten können, wenn nicht in Zukunft die Bildungspotenziale aller Schichten genutzt werden – abgesehen davon, dass diese darauf tatsächlich auch ein Recht haben.

- ▶ **Notwendige Bildungsreformen werden kontrovers debattiert. Aus christlich-sozialethischer Sicht sollten die frühkindliche Bildung ausgebaut, die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems überdacht, die Qualität des Unterrichts gesteigert und die Inklusion von Menschen mit Behinderungen wie mit Migrationsgeschichte vorangetrieben werden.**

Weiterführende Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld 2020; vgl. URL vom 17.9.2021: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>.
- Bellmann, J./Merkens, H. (Hg.), Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts, Münster/New York 2019.
- Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld 2007.
- Kunze, A. B., Freiheit im Denken und Handeln. Eine pädagogisch-ethische und sozialethische Grundlegung des Rechts auf Bildung, Bielefeld 2012.
- Neuhoff, K., Bildung als Menschenrecht. Systematische Anfragen an die Umsetzung in Deutschland, Bielefeld 2015.