

## Gerechte Beteiligung an und durch Bildung im Wandel gesellschaftlicher Generationenverhältnisse.

### Sondierungen zum Zusammenhang von Bildungs- und Generationengerechtigkeit

#### Zusammenfassung

Angesichts der spezifischen Problemlagen einer alternden Gesellschaft wird nach Defiziten, Chancen und Perspektiven gerechter Beteiligung an und durch Bildung gefragt. Zunächst werden Herausforderungen, die aus dem demographischen Wandel für die Fortentwicklung des Bildungswesens und die Ermöglichung umfassender Bildungs-beteiligung für alle resultieren, sondiert. Sodann werden normative Gehalte des aktuell vielfältig beanspruchten Topos ‚Bildungsgerechtigkeit‘ diskutiert. Es wird für eine sozial-ethisch begründete, vom Menschenrecht auf Bildung her erschlossene Fokussierung auf den Aspekt der Beteiligungsgerechtigkeit argumentiert. Dieses Verständnis wird mit den Anforderungen der Generationengerechtigkeit korreliert. Darauf aufbauend werden so-zialethische Kriterien für eine generationen- und beteiligungsgerechte Bildungspolitik skizziert.

#### Schlüsselwörter

Bildungsgerechtigkeit – Beteiligungsgerechtigkeit – Generationengerechtigkeit Men-schenrecht auf Bildung – Bildungsarmut – Lebenslange Bildung – Biographische Schwel-len

## 1. EINLEITUNG

Über einen Mangel an Gerechtigkeit im deutschen Bildungswesen ist in Deutschland in den zurückliegenden Jahren viel diskutiert, geforscht und geschrieben worden. Empirische Bildungsforschung liefert, nicht zuletzt durch die internationalen Vergleichsstudien auf OECD-Ebene, eine Fülle von Daten, die quantitativ messbare Defizite, insbesondere die nach wie vor extrem hohe soziale Selektivität des deutschen (Schul-)Bildungs-systems offenbaren; diese werden üblicherweise als Indizien für fehlende Chancengleichheit und damit als Ausdruck von Ungerechtigkeit bewertet. Erklärte Absicht der OECD ist es, international vergleichbare Indi-katoren anzubieten, anhand deren die nationalen Bildungssysteme „im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder“<sup>1</sup> bewertet werden können.

<sup>1</sup> OECD, Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2007, Bielefeld 2007, 3 (Vor-wort).

Wettbewerbs- und Vereinheitlichungsinteressen im europäischen und globalen Rahmen treiben hektische politische Reformbestrebungen voran, um die Bilanzen der Bildungsbeteiligung und des Erwerbs von Bildungszertifikaten zu verbessern; entsprechende Bestrebungen werden häufig mit der Zielsetzung größerer Bildungsgerechtigkeit verbunden. Die mit erheblichem Aufwand betriebenen Ansätze einer Optimierung der deutschen Bildungsbilanz beziehen sich jedoch nur auf bestimmte Aspekte dessen, was dem Anliegen der Beteiligungsgerechtigkeit im Bildungswesen zuzuordnen ist. Die Sorge, gleichzeitig würden andere, ebenfalls gerechtigkeitsrelevante Probleme im Bildungssektor verschärft, ist nicht ohne Grund; so kommen etwa Aspekte der pädagogischen Förderung gegenüber solchen der Strukturreform derzeit offenkundig zu kurz. Nur langfristig zu erreichende biographische und soziale Nachhaltigkeit der Bildungsanstrengungen und -investitionen scheinen gegenüber quantifizierbaren schnellen Erfolgen ins Hintertreffen zu geraten. Gerechte Beteiligung an und durch Bildung ist komplexer und bedarf umfassender Antworten, als es die PISA-Befunde und deren Interpretationen zu spiegeln vermögen.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Frage nach gerechter Beteiligung an und durch Bildung mit den spezifischen Herausforderungen einer alternden Gesellschaft in Beziehung zu setzen. Eine sozialetische Herangehensweise verlangt deshalb, dem Zusammenhang von Bildungs- und Generationengerechtigkeit nachzugehen und Ansatzpunkte zu identifizieren, von denen her bildungsrelevante Auswirkungen des demographischen und sozialen Wandels als Gerechtigkeitsfragen gelesen werden müssen. Zwar können anhand beobachtbarer, durch empirische Daten gestützter Veränderungsprozesse Hypothesen über solche neuen – oder sich verschärfenden – Gerechtigkeitsfragen im Generationenzusammenhang aufgestellt werden, jedoch liefern die Daten selbst keine ethischen Problemanzeigen; sie bedürfen der Interpretation anhand systematischer Fragestellungen, denen normative Vorentscheidungen zugrunde liegen.

Im *ersten* Teil des Beitrags werden deshalb, bezogen auf den deutschen Kontext, in aller Vorläufigkeit einige Beobachtungen skizziert, denen *prima facie* Relevanz für den zu untersuchenden Zusammenhang unterstellt werden kann; daran anknüpfend werden erste Aussagen zu der vermuteten Gerechtigkeitsbewandtnis der durch demographischen und sozialen Wandel verursachten (oder verschärften) Herausforderungen im Bildungswesen formuliert. Der *zweite* Teil ist einer systematischen Klärung gewidmet: Die vergleichsweise diffuse Rede von ‚Bildungsgerechtigkeit‘ wird, in Auseinandersetzung mit aktuellen Debattenbeiträgen, im Sinne

eines menschenrechtlichen Ansatzes auf das Kriterium der Beteiligungsgerechtigkeit fokussiert und dann mit dem Postulat der Generationengerechtigkeit korreliert. Damit wird die in der Sozialethik erst in jüngster Zeit systematisch aufgenommene Herausforderung, das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit mit einem Zeitindex auszustatten, aufgegriffen; die zeitliche Indizierung der Gerechtigkeitsfrage soll in einer *nota bene* tentativen Skizze auf den Objektbereich Bildung hin präzisiert werden, so dass Fragen der Beteiligungsgerechtigkeit an und durch Bildung generationenspezifisch aufgeschlüsselt werden können. Vor diesem Hintergrund werden im *dritten* Teil die einleitenden Problemanzeigen erneut aufgenommen und Kriterien einer generationen- und beteiligungsgerechten Bildungspolitik formuliert.<sup>2</sup>

Um das skizzierte Arbeitsprogramm im gegebenen Rahmen einlösen zu können, bleiben bestimmte Aspekte des Komplexes Bildungsgerechtigkeit von vornherein aus der Erörterung ausgeklammert: Die pädagogisch-ethische Frage nach Gerechtigkeitsaspekten in der konkreten Gestaltung von Bildungsprozessen innerhalb bestimmter Bildungseinrichtungen (zum Beispiel Schulen) kann ebenso wenig aufgenommen werden wie Curriculumsfragen und die Diskussion um Bildungsinhalte. Nur rudimentär wird der Bildungsbegriff als solcher problematisiert.<sup>3</sup>

## 2. BILDUNG UND BETEILIGUNGSGERECHTIGKEIT: NEUE PROBLEMLAGEN IN ALTERNDER GESELLSCHAFT BEOBACHTUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Die Leitfrage dieses Abschnitts setzt grundlegende Vorklärunen bereits voraus; sie werden hier nur schlaglichtartig beleuchtet. Dies betrifft insbesondere die sozialetisch relevante Einsicht, dass Bildungsbeteiligung eine, wenn nicht die zentrale Bedingung gesellschaftlicher Inklusion darstellt.<sup>4</sup> Den folgenden phänomenologischen Überlegungen liegt darüber

---

<sup>2</sup> Für diesen Beitrag konnte ich von laufenden Arbeiten im DFG-Forschungsprojekt ‚Das Menschenrecht auf Bildung‘ profitieren. Für wertvolle Anregungen danke ich Dr. Axel Bernd Kunze; für Unterstützung bei der Aufbereitung der Literatur danke ich Melanie Wolf und Kevin Rosenkranz.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Axel Bernd Kunze, Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen, in: Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruip/Axel Bernd Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld 2007, 177–197.

<sup>4</sup> Vgl. Marianne Heimbach-Steins, Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Bausteine für eine Sozialethik der Bildung, in: Dies./Gerhard Kruip (Hgg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003, 23–43; Marianne

hinaus eine Differenzierung zwischen Beteiligung *an* und Beteiligung *durch* Bildung<sup>5</sup> zugrunde; die Frage nach realen Chancen auf Teilnahme an Bildungsprozessen und Erwerb von Bildungsgütern geht der Frage nach dem Grad und der Ausgestaltung gesellschaftlicher Inklusion aufgrund der realisierten oder nicht realisierten Bildungsbeteiligung biographisch und systematisch voraus.<sup>6</sup> Im Folgenden werden also zunächst kursorisch – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Beobachtungen zur Bildungsbeteiligung aufgenommen und unter der Rücksicht der ‚alternden Gesellschaft‘ problematisiert:

- „Dass Kinder und Jugendliche heute in einer Gesellschaft aufwachsen, die auf dem Weg ist, sich zu einer ‚alternden Gesellschaft‘ zu entwickeln, wirkt – insbesondere angesichts der zu erwartenden strukturellen Veränderungen – auch für die Organisation des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems neue Fragen auf. Welche Konsequenzen eine Veränderung der Altersstruktur der Bevölkerung für die alltägliche Lebensführung und -gestaltung von Kindern und Jugendlichen haben wird, ist hingegen noch kaum absehbar.“<sup>7</sup> Wenn in der nachrückenden Generation insgesamt weniger Menschen geboren werden, die Verteilung regional und milieuspezifisch aber stark differiert, ist jedoch damit zu rechnen, dass die *flächendeckende Versorgung mit einer für alle verfügbaren, diskriminierungsfrei zugänglichen und qua-*

---

*Heimbach-Steins*, Beteiligung durch Bildung – Bildung für Beteiligung. Sozialethische und bildungspolitische Anfragen, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 21–26. Siehe auch: *Mona Motakef*, Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, Berlin 2006.

<sup>5</sup> Eine umfassende menschenrechtlich fokussierte Herangehensweise wird als dritte Dimension die Beteiligung in der Bildung (resp. in Bildungsvollzügen) stark machen, vgl. *Axel Bernd Kunze*, Das Menschenrecht auf Bildung. Grundlegung, Gehalt und Grenzen eines interaktiven Rechts, in: *Hans Münk* (Hg.), Ethische Bildung in sich verändernder Gesellschaft, Bielefeld 2008 (i. Dr.). Diese Dimension, die vor allem die pädagogisch-ethischen Konnotationen des Beteiligungsanspruchs sichtbar werden lässt, wird hier aufgrund der in der Einleitung des Beitrags skizzierten Fokussierung nicht thematisiert.

<sup>6</sup> Unter Berücksichtigung der Zeit- bzw. Generationenperspektive wird sich dieses Verhältnis komplexer darstellen, insofern die Logik der individuellen Bildungsbiographie mit den Kontextbedingungen, zu denen nicht zuletzt die Bildungs- und Beteiligungsbilanz der Herkunftsfamilie und des umgebenden Milieus gehört, verschränkt ist. Zudem steht zu erwarten, dass sich die sozialen Generationenverhältnisse aufgrund des demographischen Wandels verändern werden.

<sup>7</sup> *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (Hg.), Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2005, 21, online unter <<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf>>, abgerufen 16.12.2007.

*litativ hochwertigen Bildungsinfrastruktur schwieriger (oder zumindest aufwändiger) wird.*<sup>8</sup>

- Die nachrückenden Generationen sind heterogen zusammengesetzt, nicht zuletzt aufgrund von Zuwanderung sowie aufgrund milieuspezifisch unterschiedlicher Reproduktionsraten.<sup>9</sup> *In den Bildungsinstitutionen, insbesondere im Bereich der schulischen Bildung, bildet sich die soziale, ethnische und kulturelle Pluralität der nachrückenden Generationen ab und fordert Integrationspotentiale der Institutionen wie der darin verantwortlichen Akteure heraus;* von einer insgesamt rückläufigen Zahl der zu beschulenden Kinder und Jugendlichen kann – unbeschadet der Schulstrukturfrage – angesichts der heterogenen Zusammensetzung der nachrückenden Generationen nicht grundsätzlich auf eine Reduktion bzw. ‚Entdifferenzierung‘ des Angebots geschlossen werden.
- Mangelnde Bildungsbeteiligung ist ein wesentliches Hindernis gesellschaftlicher Inklusion; fehlende Bildungszertifikate erschweren den Zugang zu Ausbildungs- und Arbeitsplatz. Zwischen Bildungsabschlüssen und den Chancen auf Integration in den Arbeitsmarkt, aber auch in weitere gesellschaftliche Bereiche bestehen signifikante Korrelationen.<sup>10</sup> *Bildungsarmut wird (ebenso wie Bildungsreichtum), ver-*

---

<sup>8</sup> „Die schulpflichtigen Kinder von 6 bis unter 10 Jahren stellten im Jahr 2005 eine 3,2 Millionen starke Bevölkerungsgruppe dar. Ihre Zahl wird zuerst bis 2017 um etwa 600 000 zurückgehen und bis zum Jahr 2028 bei 2,6 Millionen verharren. Danach nimmt sie kontinuierlich bis zum Jahr 2050 auf 2,0 Millionen ab. Ein Wanderungssaldo von 200 000 würde diesen Rückgang lediglich leicht abbremsen können und zu ca. 200 000 Personen mehr im Jahr 2050 führen. Die Gruppe der 10- bis unter 16-Jährigen umfasst zwar wie die Gruppe der unter 6-Jährigen auch sechs Altersstufen, ist aber im Jahr 2005 mit 5,1 Millionen zahlenmäßig besser besetzt. Im Jahr 2050 werden beide Altersgruppen fast gleich stark sein. Entsprechend dem raschen Rückgang der unter 6-jährigen bis etwa 2010 wird die Zahl der 10- bis unter 16-Jährigen bis 2020 besonders schnell zurückgehen und dann bis etwa 2034 bei rund 4 Millionen stagnieren. Danach nimmt sie sukzessive um eine weitere Million auf 3,2 Millionen ab. Bei einem höheren Wanderungssaldo werden die 10- bis unter 16-Jährigen im Jahr 2050 eine 3,5 Millionen starke Gruppe sein (Variante 1-W2).“ (*Statistisches Bundesamt* [Hg.], 11. koordinierte Bevölkerungs-Vorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse, Wiesbaden 2006, 39.)

<sup>9</sup> Die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ist im statistischen Durchschnitt deutlich jünger als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund; bei den unter Fünfjährigen stellen Einwanderer gegenwärtig knapp ein Drittel der Bevölkerung insgesamt; sie leben häufiger in größeren Familienhaushalten klassischen Typs. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund differiert regional sowie zwischen Großstädten und ländlichen Räumen sehr stark, vgl. *Statistisches Bundesamt* (Hg.), *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2005*, Wiesbaden 2007, 7f.

<sup>10</sup> Vgl. allgemein zu den Korrelationen zwischen Schulabschluss und Chancen auf einen Ausbildungsplatz: *Statistisches Bundesamt* (Hg.), *Datenreport 2006*, Bonn 2006, 60f.;

erbt<sup>6</sup>; die hohe soziale Selektivität des Bildungssystems in Deutschland macht das Problem der Bildungsarmut besonders dringlich, insofern es herkunftsbedingte Nachteile nicht kompensiert, sondern verstärkt.<sup>11</sup> Angesichts einer, in bestimmten kommunalen und regionalen Umfeldern inzwischen auch empirisch gut dokumentierten,<sup>12</sup> erheblichen sozialen Segregation ist anzunehmen, dass sich diese Problematik mit dem demographischen Wandel noch verschärft.

- Wenn Beteiligung an Bildung zentrales Medium gesellschaftlicher Inklusion ist, kommt es in einer raschem Wandel unterworfenen Gesellschaft nicht nur darauf an, dass alle Kinder und Jugendlichen die reale Chance haben, früh und umfassend Bildungsprozesse zu durchlaufen; ebenso entscheidend ist, dass sie die Chance haben, jene Bildungsgüter<sup>13</sup> zu erwerben, die sie nachhaltig dazu befähigen, ihr eigenes Leben verantwortlich zu führen. Was für den Erwerb einer nachhaltigen Bildung jeweils als notwendig, gut und angemessen erachtet wird, entscheiden

---

zur Situation von MigrantInnen, unter denen der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss nahezu doppelt so hoch ist wie in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund: vgl. ebd. 473–481; zum Armutsrisiko von Menschen ohne Schul- bzw. Berufsabschluss vgl. ebd. 617f.; insgesamt ist in letzten fünfzehn Jahren eine Tendenz der Jugendlichen zu längerem Verbleib im Bildungssystem zu beobachten, die nicht zuletzt als Reaktion auf ungünstige Arbeitsmarktchancen zu bewerten sein dürfte, vgl. ebd. 542–545.

<sup>11</sup> Vgl. Jutta Allmendinger, Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50 (1999) 35–50; dies./Stephan Leibfried, Bildungsarmut im Sozialstaat, in: Günter Burkart/Jürgen Wolf (Hg.), Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen, Opladen 2002, 287–315; Mona Motakef, Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung, in: Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruip/Axel Bernd Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung, 97–114.

<sup>12</sup> „Benachteiligt sind Kinder und Jugendliche, die in Stadtvierteln mit einer relativ homogenen Bevölkerungszusammensetzung aus niedrigen Sozialschichten – hierzu gehören auch viele Migrantenfamilien – aufwachsen, die in ländlichen Gebieten mit mangelnden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten leben, sowie Kinder und Jugendliche aus strukturell benachteiligten Gebieten mit einem mangelnden Arbeitsmarktangebot, hohen Abwanderungsquoten und infrastrukturellen Ausdünnungen. Großräumige Disparitäten finden sich sowohl zwischen Ost- und West- sowie Nord- und Süddeutschland als auch zwischen und innerhalb von einzelnen Bundesländern.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [Hg.], Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 22; vgl. Werner Schönig, Bildungssegregation – Gibt es das?, in: Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruip/Axel Bernd Kunze [Hgg.], Das Menschenrecht auf Bildung, 115–145.)

<sup>13</sup> Von ‚Bildungsgütern‘ wird hier und im Folgenden in einem umfassenden (nicht spezifisch ökonomischen) Sinne gesprochen: Bildungsgüter sollen verstanden werden als Ressourcen, die Individuen durch Bildungsprozesse erwerben bzw. sich erschließen und die sie zum Vollzug ihrer Freiheit befähigen, vgl. Marianne Heimbach-Steins, Bildung und Chancengleichheit. Hilfreiche Klärungen zur Verwendung der Güter-Kategorie im bildungsethischen Diskurs bietet: Alexander Filipović, Güter und Kapital als Begriffe in der bildungsethischen Diskussion, in: Ethica 14 (2006) 419–446.

in der Regel Angehörige der mittleren/älteren Generationen für die nachrückenden. *Entscheidungen über die zeitgemäße Fortschreibung des Bildungskanons, der Curricula für Schule, berufliche Bildungsgänge und Hochschulen sowie der Bildungsinhalte im Einzelnen und die qualitative Entwicklung von Bildungsangeboten setzen daher antizipatorische Entscheidungen im Blick auf eine ungewisse Zukunft voraus.*<sup>14</sup>

- Wenn Menschen länger leben, müssen sie über längere Zeit hinweg ihre gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit erhalten; wesentliche, wenn auch nicht allein hinreichende Voraussetzungen dafür sind der biographiebegleitende, kontinuierliche Erwerb von Bildungsgütern und die fortwährende verantwortliche Kultivierung der erworbenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen im umfassenden Sinne der (sittlichen) Persönlichkeitsentfaltung. *Lebenslanges Lernen bzw. lebensbegleitende Bildung haben an Bedeutung gewonnen*, nicht nur für den Erhalt der ökonomischen Partizipations- bzw. Arbeitsmarktfähigkeit.
- Bildungsgüter, die individuell erworben und im oben skizzierten Sinne ‚gepflegt‘ werden, erhöhen die Autonomie der Einzelnen in ihrer Lebensführung; zugleich sind sie eine unerlässliche Ressource der Gesellschaftsentwicklung, des sozialen Zusammenhalts (‚soziales Kapital‘) und des ökonomischen Wohlstands (‚Humankapital‘). Dauerhafte oder auch zeitlich befristete *Abwanderung Hochqualifizierter* aus Deutschland,<sup>15</sup> der auf der Zuwanderungsseite ein disparates Bild hinsichtlich des Bildungsniveaus je nach den Herkunftsländern der Zuwanderer gegenübersteht,<sup>16</sup> sowie die Spannung zwischen hoher Arbeitslosigkeit und dem absehbaren bzw. in bestimmten Branchen bereits heute virulenten *Fachkräftemangel* in der deutschen Industrie<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Vgl. zum ‚didaktischen Zukunftsparadox‘ u. a. *Volker Ladenthin*, *Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken*, Frankfurt 2004.

<sup>15</sup> Vgl. *Claudia Diehl/David Dixon*, *Zieht es die Besten fort? Ausmaß und Formen der Abwanderung deutscher Hochqualifizierter in die USA*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57 (2005) 714–734.

<sup>16</sup> Unbeschadet deutlicher Unterschiede zwischen Neuzuwanderern aus Westeuropa und dem außereuropäischen Ausland ist das Bildungsniveau der Neuzuwanderer (gemessen an dem Prozentsatz derer, die über eine [Fach-]Hochschulreife verfügen) gegenüber den bereits längerfristig in Deutschland lebenden Einwanderern deutlich höher, was zumindest teilweise auf den Zuzug von Studierenden zurückzuführen sein könnte, vgl. *Statistisches Bundesamt* (Hg.), *Wirtschaft und Statistik*, Wiesbaden 2005, 1144 f.

<sup>17</sup> Vgl. *Deutscher Industrie- und Handelskammertag* (Hg.), *Ruhe vor dem Sturm. Arbeitskräftemangel in der Wirtschaft. Ergebnisse einer DIHK-Unternehmensbefragung*, Berlin 2005; *Oliver Koppel*, *Ingenieurmangel in Deutschland. Ausmaß und gesamtwirtschaftliche Konsequenzen*, in: *Vierteljahrsschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 34. Jg. 2/2007, online unter <[http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends02\\_07\\_2-pdf](http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends02_07_2-pdf)>, abgerufen 10.12.2007.

stehen in deutlicher Spannung zueinander und verweisen zugleich auf ein gesellschaftliches Defizit, was die Fähigkeit angeht, vorhandene (Bildungs-)potentiale/Humanvermögen zu absorbieren bzw. zu integrieren.

- Zwischen individuellen Bildungsbiographien, Beteiligung an Erwerbstätigkeit und der Entscheidung für Partnerschaft und Familie/Reproduktionsverhalten bestehen im Hinblick auf die demographische Entwicklung und die Sozialkultur der Gesellschaft relevante spannungsvolle Beziehungen. Zumal in der Genderperspektive wird deutlich, dass Veränderungen in der Bildungsbeteiligung und in den messbaren Bildungserfolgen eng gekoppelt sind mit Veränderungen im Familienbildungsprozess; schicht- bzw. milieuspezifische Einflüsse spielen zusätzlich eine Rolle für den Zeitpunkt der Familiengründung, die in Deutschland in der Regel erst nach Abschluss einer Ausbildung erfolgt.<sup>18</sup> Wohl nicht zuletzt aufgrund der immer noch vergleichsweise ungünstigen Bedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf<sup>19</sup> weisen hochqualifizierte Frauen in Deutschland die niedrigsten Geburtenraten auf; darin spiegelt sich unter anderem ein Konflikt zwischen der Umsetzung erworbener Bildungsressourcen in berufliche Karrieremöglichkeiten und der Realisierung von Familien- bzw. Kinderwunsch. International vergleichende Studien zur Partnerwahl weisen zudem eine mit der Bildungsexpansion zusammenhängende steigende Tendenz zur ‚Bildungshomogamie‘ nach, die sich in der Generationenperspektive sozial verstärkt segregierend auswirkt: „Da Bildung in nachindustriellen Gesellschaften ein zentraler Faktor für den Berufserfolg (den sozialen Status, das Einkommen, die Klassenlage und die Mobilitätschancen) ist, bedeutet steigende Bildungshomogamie über die Generationen, dass es im Prozess der Paarbildung zu einer wachsenden Kumulation sozialer Ungleichheiten, zur Schließung sozialer Kreise und indirekt zu einer Vergrößerung der sozialen und ökonomi-

---

<sup>18</sup> Vgl. *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (Hg.), *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*, 74; *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*, Wiesbaden 2007, 129; *Hans-Peter Blossfeld/Catherine Hakim* (Hg.), *Between Equalization and Marginalization. Women Working Part-Time in Europe and the Unites States of America*, Oxford 2001.

<sup>19</sup> Nach wie vor verbreitete kulturelle (teilweise ideologische) Muster, die außerfamiliäre bzw. familienergänzende frühkindliche Betreuungsangebote mit großer Skepsis bewerten, einerseits und die ebenso ideologisch besetzte vorschnelle Gleichsetzung von frühkindlicher Bildung mit außerfamiliärer Betreuung andererseits erschweren den Abbau dieser Problematik in Deutschland.

schen Unterschiede kommt, unter denen dann die jeweils nächste Generation aufwächst.“<sup>20</sup>

Anhand dieser – ohne Zweifel ergänzbaren – Beobachtungen lassen sich meines Erachtens verschiedene Felder markieren, in denen relevante Probleme bezüglich gerechter Beteiligung an und durch Bildung identifiziert werden müssen. Auch wenn die meisten Aspekte nicht vollkommen neu sind, gewinnen sie doch unter dem Vorzeichen der alternden Gesellschaft an Brisanz und Gewicht. Sie implizieren einerseits eine *generationenspezifische* Problematik innerhalb der jungen/nachrückenden Generation(en), andererseits eine den Wandel der Generationenverhältnisse betreffende, also *generationenübergreifende* Problematik. Im Folgenden sei eine erste Bündelung der anstehenden Herausforderungen versucht:

*Demographisch induzierte Herausforderungen:* Aufgrund einer allgemein gestiegenen Lebenserwartung und einer insgesamt deutlich gesunkenen Geburtenrate verlagert sich, aufs Ganze gesehen, die Klientel der Bildungsinstitutionen. *Innerhalb* der nachrückenden Generation kann die Verfügbarkeit einer angemessenen Bildungsinfrastruktur für alle Kinder und Jugendlichen regionalspezifisch prekär werden; die Gefahr sozialer, regional- oder milieuspezifischer Diskriminierung hinsichtlich der Bildungszugänge kann steigen. *Zwischen* den Generationen können Verteilungsprobleme hinsichtlich der Zugangs- und Nutzungsrechte zu öffentlich bereitgestellten Bildungsangeboten virulent werden; die Frage, wer welche Anspruchsberechtigung aus dem Menschenrecht auf Bildung ableiten und folglich *gegenüber dem Staat* geltend machen kann, muss ebenso differenziert (und unabhängig von faktisch wirksamer Lobbymacht) beantwortet werden wie die darüber hinaus reichenden Fragen, welche gesellschaftlichen Akteure mit welchen Mandaten Bildungsverantwortung übernehmen und wie die generationenübergreifend vorhandenen Bildungsansprüche beteiligungsgerecht finanziert werden sollen. Um die gesellschaftliche Beteiligung durch Bildung generationenübergreifend sicherzustellen, sind verstärkt die biographischen Schwellen – vom frühkindlichen Stadium bis zum altersbedingten Ausstieg aus dem Erwerbsprozess und weiter bis zum eventuellen Eintritt in die Phase umfassender Pflegebedürftigkeit – in Betracht zu ziehen, an denen Beteiligung prekär wird.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft*, Bildungsgerechtigkeit, 131. Vgl. auch Hans-Peter Blossfeld/Andreas Timm (Hg.), *Who Marries Whom? Educational Systems as Marriage Markets in Modern Societies*, Dordrecht 2003.

<sup>21</sup> Vgl. dazu *Zentralkomitee der deutschen Katholiken*, Lernen und Arbeiten im Lebenslauf. Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaats. Erklärung des

*Soziale Inklusion/Exklusion:* Durch Bildungsbeteiligung wird nicht nur gesellschaftliche Beteiligung ermöglicht und gefördert; aufgrund unterschiedlicher Zugangschancen und Kontextbedingungen werden zugleich gesellschaftliche Positionen verteilt. Dadurch werden nicht nur die Mitglieder der nachrückenden Generationen in hohem Maße festgelegt, sondern auch generationenübergreifend soziale Positionierungen antizipiert, wie die Hinweise zum Phänomen der Bildungshomogamie verdeutlicht haben. Reformen im System müssen verstärkt darauf ausgerichtet werden, die sozial segregierende und diskriminierende Wirkung durch eine beteiligungsgerechtere Ausgestaltung des Bildungssystems, durch verstärkte Investitionen in die Qualität der Bildungsangebote und durch entsprechende Begleitung der Bildungsteilnehmenden – bei Wahrung der schützenswerten Privatsphäre – zu durchbrechen. Die soziale Zerklüftung der Gesellschaft kann jedoch nicht allein durch eine beteiligungsfreundliche(re) Ausgestaltung des Bildungswesens kompensiert werden; vielmehr müssen affine Politikfelder – Arbeitsmarkt-, Sozial- und Familienpolitik – einbezogen und eine ‚konzertierte‘ Kinder- und Jugendpolitik verfolgt werden, um für die nachrückenden Generationen ein tragfähiges Fundament sozialer Inklusion und gesellschaftlicher Handlungs- und Verantwortungsfähigkeit zu legen und die determinierende Wirkung des Herkunftskontexts zu relativieren.

*Individuelle und gesellschaftliche Nutzung von Bildungsgütern:* Menschen nutzen ihre in Bildungsprozessen erworbenen und kultivierten Bildungsressourcen – persönliche Selbständigkeit, Verantwortungsfähigkeit, kommunikative Kompetenzen, Sachkompetenzen und Zertifikate – individuell als Quelle autonomer Lebensführung. Dies kann gesamtgesellschaftlich zu Wirkungen führen, die die demographische Entwicklung in ganz bestimmte Richtungen verstärken: die signifikante Abwanderung Hochqualifizierter und die reproduktive Zurückhaltung insbesondere hochqualifizierter Frauen bzw. Paare sind exemplarische Indizien solcher Trends. Es ist zu prüfen, ob und inwiefern hinter solchen Entscheidungen Konstellationen auszumachen sind, die als gesamtgesellschaftliche oder gruppenspezifische Probleme gerechter Beteiligung interpretiert werden müssen. Gesellschaftliche Kontinuität und Innovationsfähigkeit sind in hohem Maße darauf angewiesen, dass die Einzelnen die (aufgrund öffentlich bereitgestellter Bildungsangebote) individuell erworbenen Bildungsgüter als Ressourcen dauerhaft in den gesellschaftlichen Prozess einbringen. Einerseits ist die Autonomie der Einzelnen, selbstverantwortlich die

---

Zentralkomitees der deutschen Katholiken (18. November 2005), online unter <<http://www.zdk.de/erklaerungen/>>, abgerufen 03.12.2007.

eigenen Vorstellungen vom guten Leben zu verwirklichen, zu achten und zu schützen; andererseits muss gefragt werden, ob Phänomene wie die exemplarisch genannten tatsächlich die Vorstellungen des guten Lebens der betreffenden Subjekte abbilden oder ob sie nicht eher auf suboptimale Verwirklichungsbedingungen im eigenen gesellschaftlichen Kontext reagieren. Sofern Letzteres der Fall ist, müsste entsprechende Einsicht die Suche nach angemessenen ressortübergreifenden politischen Maßnahmen auf den Plan rufen.

*Pädagogische Generationenbeziehung/qualitative Aspekte:* Die in formalen wie informellen Bildungsprozessen relevanten Generationenbeziehungen sind in der Regel durch ein ‚Gefälle‘ an Kompetenz und Autonomie (sowie Macht) zwischen den Erwachsenen und den Kindern bzw. Jugendlichen geprägt. Mit dem beschleunigten Wandel bestimmter Arten von Wissen und Kompetenz verändert sich diese Relation, so dass die Älteren mehr als früher auf Kompetenzen der nachrückenden Generation angewiesen sind. Damit wird einerseits die Förderung personaler Autonomie der Jungen zu einem dringenderen, zugleich erzieherisch schwierigeren, jedoch dem Anliegen der Beteiligungsgerechtigkeit gemäßen Postulat, andererseits wird die Autonomie der Erwachsenen und Älteren zu einer prekären Ressource, die nicht zuletzt durch veränderte bildungsspezifische Interaktionen zwischen den Generationen kultiviert und erhalten werden muss.

### 3. BILDUNGSGERECHTIGKEIT UND GENERATIONENGERECHTIGKEIT: EINE VERHÄLTNISSBESTIMMUNG

In den im ersten Teil skizzierten phänomenologischen Annäherungen an den Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in der Generationenperspektive zeigen sich Defizite und Fragen hinsichtlich der gerechten Verteilung von und Beteiligung an Bildungschancen und -gütern. In den nachfolgenden Überlegungen soll nun zunächst das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld von Chancengleichheit, Anerkennung- und Beteiligungsgerechtigkeit diskutiert (3.1) und im sozial-ethischen Fokus im Sinne *gerechter Beteiligung(schancen) an und durch Bildung* präzisiert werden (3.2). Das ist notwendig, weil der sozialetische Blickwinkel ein anderer ist als etwa der pädagogische oder der ökonomische und weil der Topos Bildungsgerechtigkeit mit guten Gründen von verschiedenen Seiten beansprucht, derzeit aber durch inflationären Gebrauch auch in seiner Prägnanz beeinträchtigt wird. Das vorgeschlagene

ne Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit ist schließlich mit einem Zeitindex zu versehen bzw. in ein Verhältnis zu den Anforderungen der Generationengerechtigkeit zu setzen (3.3).

Eine Prämisse ist vorauszuschicken: Die Verständigung über ‚Bildungsgerechtigkeit‘ setzt eine Klärung dessen voraus, was unter ‚Bildung‘ verstanden und dementsprechend von Bildung, Bildungsinstitutionen und Bildungsinvestitionen für die Individuen wie für die Gesellschaft erwartet werden kann und soll. Darüber existieren unterschiedliche Vorstellungen. Sie reichen von einem weitgehend auf die Ausbildungsfunktion von Bildungsprozessen fokussierten Erwartungshorizont, der auf den Erwerb bestimmter gesellschaftlich nachgefragter Fertigkeiten und Kompetenzen zugeschnitten ist, bis zu dem grundlegenden pädagogischen Verständnis, das Bildung zuvörderst als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung begreift und als umfassendes Ziel die Autonomie des Subjekts, die Befähigung zu selbständiger und selbstverantwortlicher Lebensführung im sozialen Zusammenhang, setzt. Selbstredend schließt dies den Erwerb bestimmter, für die Teilnahme an gesellschaftlichen Vollzügen – Erwerbsarbeit, politische Mitwirkung etc. – notwendiger Bildungsgüter und -zertifikate ein, ist aber nicht darauf zu reduzieren. Sozialethisch ist Bildung, ausgehend von der als systematisch prioritär anerkannten Person- bzw. Subjektperspektive, in zweifacher Hinsicht zu verstehen: Zum einen als personaler *Prozess*, der das Subjekt selbst beansprucht und – unbeschadet aller notwendigen Unterstützung durch andere Personen und durch die Bereitstellung und Kultivierung einer angemessenen Bildungsinfrastruktur – nur in der aktiven Aneignung zu Bildung als *Ergebnis* führen kann; zum anderen als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Notwendigkeit, um Kontinuität und Innovation der Gesellschaft im materiellen wie im ideellen Sinne zu sichern.<sup>22</sup> Dies vorausgesetzt, ist nach Zugängen zum Begriff Bildungsgerechtigkeit und den damit verbundenen normativen Erwartungen zu fragen.

### 3.1 *Bildungsgerechtigkeit zwischen Chancengleichheit, Anerkennungs- und Beteiligungsgerechtigkeit*

Was Bildungsgerechtigkeit sei, worin sie bestehe und wie sie nicht verstanden werden könne, wird gegenwärtig intensiv debattiert, während

---

<sup>22</sup> „Bildung ist [...] ein Entfaltungsvorgang der inneren Entwicklungspotentiale des einzelnen Subjekts; ihr aktiver Vollzug kann didaktisch, methodisch und erzieherisch unterstützt, er kann aber moralisch oder rechtlich nicht von außen erzwungen werden.“ (Axel Bernd Kunze, Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen, 187.)

zugleich gerne auf diesen Topos zurückgegriffen wird, um bestimmte Interessen und Zielsetzungen sozialmoralisch zu legitimieren.<sup>23</sup> Die wissenschaftliche Diskussion, die sich aus verschiedenen Zuflüssen des bildungswissenschaftlichen Spektrums – von der Pädagogik bis zur Bildungsökonomie – speist, kann hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden. Lediglich einige Grundlinien sind zu skizzieren, um den sozial-ethischen Zugang in einen größeren Diskursrahmen einzuschreiben.

Ein erstes Verständnis zielt auf den Ausgleich von Ungleichheiten, die aus der familiären bzw. milieuspezifischen Herkunft der Bildungsteilnehmenden resultieren. Es verbindet sich mit dem Leitbegriff der *Chancengleichheit*, der die Bildungsdebatte der 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts in Deutschland bestimmt hatte.<sup>24</sup> Heute wird er von den einen als Feindbild beansprucht, von den anderen als – skandalöserweise – immer noch nicht eingelöste Grundforderung der Gerechtigkeit eingeklagt. Manche Kritiker glauben, das Postulat der Chancengleichheit als ‚Chimäre‘ ablehnen zu müssen aufgrund der Annahme, es sei mit Ergebnisgleichheit, bezogen auf den Erwerb von Bildungsgütern bzw. die Resultate von Bildungsprozessen, zu identifizieren und insofern eine im Grundansatz freiheitsfeindliche, antipersonale Gleichmacherei.<sup>25</sup> Ein zweites Argument, das typischerweise gegen den Anspruch der Chancengleichheit ins Feld geführt wird, betrifft die Verletzung der Leistungsgerechtigkeit;<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Vgl. exemplarisch die Verwendung des Topos ‚Bildungsgerechtigkeit‘ in dem gleichnamigen Jahresgutachten 2007 des ‚Aktionsrats Bildung‘, 19–21; kritisch dazu: *Marianne Heimbach-Steins*, Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, in: *Dies./Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze* (Hgg.), *Das Menschenrecht auf Bildung*, 11–47, 21 f.

<sup>24</sup> Ausgehend vom Gründungsdokument der UNESCO spielt der Topos der Chancengleichheit resp. der „full and equal opportunities for education for all“ (vgl. online unter <[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=9022&URL\\_DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=9022&URL_DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>, abgerufen 04.12.2007) seit 1945 eine wichtige Rolle in der politischen Diskussion, aber auch in Menschenrechtsdokumenten, z. B. der Kinderrechtskonvention (vgl. online unter <<http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=3836.html>>, abgerufen 04.12.2007); vgl. *Johannes Giesinger*, Was heißt Bildungsgerechtigkeit?, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007) 362–381, 362 f.

<sup>25</sup> Vgl. *Norbert Hilgenbecker*, Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre?, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81 (2005) 3–20, 5 f. Der Autor lehnt die Kategorie der Chancengleichheit als bildungs- bzw. pädagogikfremde Kategorie ab und kritisiert die Konzentration auf quantitative Parameter sowie auf Ergebnisgleichheit. Allerdings scheint mir die Fokussierung seiner Kritik auf spieltheoretische Überlegungen, die er dem Chancenbegriff unterlegt und mit denen er ihn semantisch dem ‚Glücksspiel‘ zuordnet, dem Bedeutungszuwachs, den der Begriff in der politischen Diskussion (nicht nur in Bildungszusammenhängen) erfahren hat, nicht hinreichend gerecht zu werden.

<sup>26</sup> Vgl. dazu etwa *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft*, *Bildungsgerechtigkeit*, 19–21.

dabei muss vorausgesetzt werden, dass eine gerechte Leistungserhebung unter Absehung von schwerwiegend ungleichen Ausgangsbedingungen möglich ist, was in sich eine keineswegs weniger problematische Annahme ist als die mit diesem Argument zurückgewiesene.

Nicht von der Hand zu weisen ist jedoch, dass eine Bestimmung von Bildungsgerechtigkeit im Ausgang von dem Postulat der Chancengleichheit in erster Linie auf die Dimension der Verteilungsgerechtigkeit rekurriert, staatliche (Um-)Verteilung zu Lasten der ökonomisch stärkeren Gesellschaftsmitglieder beansprucht und die – trügerische, weil komplexe Wirkungszusammenhänge simplifizierende – Vorstellung nährt, durch materielle Umverteilungsprozesse sei eine gerechte(re) Verteilung des Gutes Bildung zu erreichen. Demgegenüber sind, ohne die Notwendigkeit staatlicher Steuerung durch Umverteilung materieller Ressourcen im Bildungsbereich zu bestreiten, triftige Einwände geltend zu machen: Der wichtigste betrifft den Charakter des Gutes Bildung: Bildung kann nicht verteilt werden wie materielle Güter, insofern sie erst in einem personalen Prozess entsteht und nicht unabhängig von Personen quasi sachhaft vorhanden ist.<sup>27</sup> Nicht Bildung kann demnach verteilt werden, sondern allenfalls können Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten und mithin zum Erwerb von Bildungsgütern eröffnet sowie die Chancen auf Überwindung von Hindernissen, die diesen Zugang erschweren oder verunmöglichen, erhöht werden.

Ernsthafte Kritiker der Kategorie Chancengleichheit bezweifeln, dass der Maßstab der Gleichheit für die anstehenden Gerechtigkeitsprobleme im Bildungswesen tauglich ist, weil sich die sehr unterschiedlichen Ausgangspositionen in den biographischen Entwicklungen der Subjekte auf vielfältige Weise auch dann fortschreiben (und – in gewissen Grenzen – auch als Ausdruck autonomer Lebensformen zu respektieren sind!<sup>28</sup>), wenn bestimmte Hindernisse der Bildungsbeteiligung erfolgreich überwunden werden. Gleichheit im Sinne schematischer Gleichbehandlung und gleicher Ergebnisse ist insoweit eine illusorische Erwartung, die zudem das Ziel, die individuelle Autonomie der Lernenden aufzubauen und zu kultivieren, verfehlen müsste.<sup>29</sup> Ausgehend von diesem pädagogisch und bildungsethisch zentralen Ziel plädiert Krassimir Stojanov deshalb

---

<sup>27</sup> Vgl. u. a. *Christof Mandry*, Bildung und Gerechtigkeit, in: *Jochen Berendes* (Hg.), *Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*, Paderborn 2007, 215–251, 222.

<sup>28</sup> Vgl. dazu auch *Johannes Giesinger*, Bildungsgerechtigkeit.

<sup>29</sup> Vgl. *Krassimir Stojanov*, Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: *Michael Wimmer u. a.* (Hg.), *Gerechtigkeit und Bildung*, Paderborn 2007, 29–48, 39.

für ein alternatives Modell von Bildungsgerechtigkeit, das er im Rekurs auf Axel Honneth „Anerkennungsgerechtigkeit“ nennt und dem eine Idee *moralischer* Gleichheit unterlegt ist:<sup>30</sup> Zentral sei, so hält der Autor mit Stefan Gosepath fest, „die moralische Gleichheit der Achtung aller Personen“; dies bedeute in anerkennungstheoretischer Hinsicht, „dass alle Personen das *Potential* zur individuellen Autonomie besitzen“, dessen Entwicklung nicht durch paternalistische Umverteilung teilbarer Güter zugunsten der von Natur oder Herkunft Benachteiligten zu fördern sei, sondern durch Abbau sozialer Unterdrückung und Ausgrenzung sowie durch Schaffung von „Lebensformen, in denen sich die Akteure wechselseitig als Personen mit gleichem moralischem Wert achten“.<sup>31</sup>

Die Idee moralischer Gleichheit ist vom sozialetischen Standpunkt aus mühelos zu unterstreichen; jedoch bleibt in dem Vorschlag die Frage unbeantwortet, wie die dem moralischen Ziel zugeordneten Realisierungsmodi – Abbau sozialer Unterdrückung, Schaffung anerkennungsfreundlicher Lebensformen – konkretisiert werden können, wenn nicht durch gesellschaftliche Prozesse, die mit Hilfe von Institutionen (einschließlich Mechanismen der Umverteilung) Beteiligung ermöglichen, moderieren und auf Dauer stellen. Möglicherweise stellt sich in dem zitierten Beitrag diese Frage nicht, weil er sich auf den Reflexionskontext einer bestimmten Institution – der Schule – und darin eher auf den pädagogischen Prozess als auf die institutionell zu sichernden Rahmenbedingungen bezieht. Offenbar geht es dem Verfasser um das moralische Fundament konkreter Sozialbeziehungen *im* Bildungsprozess – mit dem Ziel, Voraussetzungen zur Überschreitung der Grenzen der bisherigen Sozialisation/Lebenswelt zu schaffen.<sup>32</sup> Eine *sozialetische* Herangehensweise muss aber darüber hinaus nach den institutionellen Bedingungen gelingender Förderung der Autonomie des Subjekts respektive der Realisierung des *grundlegenden*

---

<sup>30</sup> *Stojanov* setzt sich damit sowohl von einem egalitären Modell der Verteilungsgerechtigkeit als auch von einem non-egalitären Modell der ‚Teilhabegerechtigkeit‘ ab; letzteres identifiziert er unter anderem anhand des mit dem Namen Martha Nussbaum verknüpften *capabilities approach* und kritisiert es wegen der vermuteten Relativierung der eigenständigen Bedeutung herkunftsbedingter Ungleichheiten, vgl. *Krassimir Stojanov*, *Bildungsgerechtigkeit*, 39–41.

<sup>31</sup> Alle drei Zitate: ebd. 42 (Hervorhebung im Original). Das Zitat von *Stefan Gosepath* ist entnommen aus: *Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus*, Frankfurt 2004, 13; in der nachfolgend referierten Passage bezieht *Stojanov* sich auf *Elizabeth Anderson*, *Warum eigentlich Gleichheit?*, in: *Angelika Krebs* (Hg.), *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*, Frankfurt 2000, 117–171.

<sup>32</sup> Dafür nimmt er auf Honneths drei Grundformen der Anerkennung – moralischer Respekt, Liebe, soziale Wertschätzung – Bezug, vgl. *Krassimir Stojanov*, *Bildungsgerechtigkeit*, 42.

*Rechts auf Beteiligung/Teilhabe am gesellschaftlichen Leben* fragen,<sup>33</sup> insofern ist hier eine notwendige Schnittstelle zwischen dem pädagogisch-ethischen und dem sozialetischen Zugang zu Bildungsgerechtigkeit zu identifizieren. Wenn die Herausforderung einer wenigstens annähernd gerechten *Verteilung* von Chancen zum Erwerb von Bildungsgütern nicht ignoriert, zugleich aber die in einem reinen Verteilungsansatz drohende Geringachtung bzw. Nichtanerkennung der Subjekte als Verantwortungsträger vermieden werden soll, ist angesichts der skizzierten Probleme weiter zu fragen, wie Befähigung der Subjekte zur Beteiligung an und in Bildungsprozessen zu erreichen und nachhaltig zu fördern sei.<sup>34</sup>

### 3.2 *Beteiligungsgerechtigkeit als sozialetischer Fokus der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit*

In der jüngeren sozialetischen Debatte wird die Stärkung der Verantwortung der einzelnen Person gegenüber ausgreifenden Erwartungen an den Sozialstaat eingefordert und Skepsis gegenüber einem auf Verteilung fokussierten Verständnis von (sozialer) Gerechtigkeit artikuliert.<sup>35</sup> Freiheit und Verantwortung der Person zu stärken, ist – auf der Grundlage des sozialetischen Personprinzips – ohne Zweifel als zentrales Ziel der Förderung von Bildungsinstitutionen, -angeboten und -prozessen auszuweisen. Vorsicht ist hingegen geboten, wenn Freiheit und Verantwortung individualistisch ausgelegt und von ihren konstitutiven sozialen Texturen und Bedingtheiten abgekoppelt werden. Demgegenüber repräsentiert *Beteiligung/Partizipation* als Gerechtigkeitskriterium, mithin auch als normatives Kriterium für Bildungsgerechtigkeit, den „freiheitsrelevanten Zusammenhang von menschlicher Selbstverwirklichung und der Gestaltung sozialer Institutionen“<sup>36</sup>: Es bildet ein notwendiges Korrektiv sowohl gegenüber einer einseitig verteilungsorientierten Sichtweise als auch gegenüber einer die sozialen Voraussetzungen personaler Verantwortung

<sup>33</sup> Vgl. *Alexander Filipović*, Beteiligungsgerechtigkeit als (christlich-)sozialetische Antwort auf Probleme moderner Gesellschaften, in: *Christiane Eckstein/Alexander Filipović/Klaus Oostenryck* (Hgg.), *Beteiligung, Inklusion, Integration. Sozialetische Konzepte für die moderne Gesellschaft*, Münster 2007, 29–40, 32–35.

<sup>34</sup> Um von vornherein jedes ‚sozialtechnische‘ Missverständnis zu vermeiden, ist zu betonen: Das grundlegende Paradox, dass Beteiligung an Bildungsprozessen (und *in* diesen) immer schon Bildung voraussetzt, lässt sich nicht beseitigen.

<sup>35</sup> Vgl. für einen knappen Überblick zur aktuellen Diskussion in der christlichen Sozialethik: *Marianne Heimbach-Steins*, *Das Gerechte und das Gute – neu vermessen. Aktuelle Veröffentlichungen zur Grundlegung einer christlichen Sozialethik*, in: *rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen* 4/2007, 236–243.

<sup>36</sup> *Alexander Filipović*, *Beteiligungsgerechtigkeit*, 35.

ignorierenden Position. Mit dem Kriterium der Beteiligungsgerechtigkeit kann allfälligen Verengungen der sozialmoralischen Grundlagen der Gesellschaft gegengesteuert werden: Es lenkt die Aufmerksamkeit sowohl auf die grundlegend zum Menschsein gehörende, durch Erziehung und Bildung zu kultivierende *Verantwortungsfähigkeit* als auch auf die komplexen *Möglichkeitsbedingungen realer Verantwortung*, die konkrete Personen unter gegebenen gesellschaftlichen Umständen für das eigene Leben und für das Gemeinwesen übernehmen (können) sollen. Es zielt auf Schaffung und Sicherstellung von Teilhabe-Strukturen und fairen Partizipationsmöglichkeiten an freiheitsrelevanten Gütern/Ressourcen.<sup>37</sup> Vernünftigerweise kann kein Gegensatz zwischen Verteilung und Beteiligung konstruiert werden; vielmehr bleibt das Verteilungsanliegen (instrumentell) auf die Ermöglichung und Sicherung des grundlegenden Beteiligungsrechtes aller bezogen und ist insofern unverzichtbar. Die Gesellschaftsglieder als einzelne und das Gemeinwesen als Ganzes (einerseits in dem pluralen Spektrum kollektiver gesellschaftlicher Akteure, andererseits in der institutionellen Repräsentanz des Staates) stehen zueinander in einem komplexen Verhältnis wechselseitiger, geteilt wahrzunehmender Verantwortung; Solidarität und Eigenverantwortung, Verteilung und Beteiligung bedingen und ergänzen einander.<sup>38</sup>

Die Bedingungen der eigenständigen Wahrnehmung von Verantwortung – Autonomie, Handlungsmacht der einzelnen Personen – im Sinne der Beteiligungsgerechtigkeit respektive der Sicherung von Inklusion werden in einer für die sozialetische Bildungsdebatte weiterführenden Weise in Denkansätzen reflektiert, die mit der Kategorie *Fähigkeiten/capabilities* arbeiten und damit Konzepte kritisch beleuchten, die in erster Linie von (*Grund-*)*Bedürfnissen* her denken.<sup>39</sup> Neben dem expliziten Ein-

---

<sup>37</sup> Vgl. ebd. 36; Werner Veith, Gerechtigkeit, in: Marianne Heimbach-Steins (Hg.), Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch, Bd. 1: Grundlagen, Regensburg 2004, 315–326, 323.

<sup>38</sup> Vgl. auch Werner Veith, Intergenerationelle Gerechtigkeit. Ein Beitrag zur sozialetischen Theoriebildung, Stuttgart 2004, 324.

<sup>39</sup> Zu verweisen ist innerhalb des sozialetischen Diskurses vor allem auf die rezente Rezeption des sozialphilosophischen Ansatzes (*capabilities approach*) der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum (vgl. u. a. Martha Nussbaum, Women and Human Development. The Capabilities Approach, Cambridge 2000) und des indischen Ökonomen und Wirtschaftsnobelpreisträgers Amartya Sen, dem geistigen Vater des ‚Human Development Index‘ und seiner Derivate, die u. a. auch zum Einbezug von Indikatoren für die Bildungsbeteiligung im Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) geführt haben (vgl. u. a. Amartya Sen, Development as Freedom, Oxford 1999); vgl. Katja Winkler, Befähigung zur Beteiligung – Befähigung durch Beteiligung. Beteiligungsgerechtigkeit nach Martha Nussbaums Capabilities approach, in: Christiane Eckstein/Alexander Filipović/Klaus Oostenryck (Hgg.), Beteiligung, Inklusion, Integration, 53–67.

bezug einer basalen Anthropologie im Wege der Formulierung einer Liste menschlicher Grundfähigkeiten, von denen her Martha Nussbaum ihre ‚starke, vage Theorie des Guten‘ und darauf aufbauend politische Anforderungen zur Ermöglichung des guten Lebens für die Einzelnen entwirft,<sup>40</sup> spielt insbesondere Amartya Sen substantielles Freiheitsverständnis auch für die sozialetische Durchdringung der bildungsethischen Probleme eine wichtige Rolle: Es geht um die *Verwirklichungschancen*, die Menschen tatsächlich haben bzw. gewinnen, um ihre Lebensziele umsetzen zu können; Freiheit und Gerechtigkeit werden einander so zugeordnet, dass die aus den sozialen Menschenrechten resultierenden Verpflichtungen der Staaten nicht prinzipiell unter Verdacht der Grenzüberschreitung gestellt, sondern im Sinne der *Befähigung* der Einzelnen respektive der *Verwirklichung menschlicher Grundfähigkeiten* als normative soziale Rahmenbedingungen grundsätzlich eingefordert werden.<sup>41</sup> *Beteiligung* hat damit sowohl einen intrinsischen als auch einen instrumentellen Wert als *Freiheitsvollzug* und als *Ermöglichung* derselben. Hier zeigt sich die systematische Anschlussstelle für das Menschenrecht auf Bildung: Es schützt sowohl den intrinsischen Wert von Bildung für den Selbstvollzug der Person als auch dessen instrumentelle Bedeutung für den Vollzug anderer Menschenrechte (*Empowerment-Right*)<sup>42</sup> und repräsentiert damit die Dimensionen von Beteiligung *an* und *durch* Bildung.<sup>43</sup>

Der Entwurf einer Bildungsethik unter dem Leitkriterium der Beteiligungsgerechtigkeit „verbindet [...] 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.“<sup>44</sup> Indem ein beteiligungszentriertes Konzept von Bildungsgerechtigkeit auf die Ermög-

<sup>40</sup> Vgl. *Martha Nussbaum*, Der aristotelische Sozialdemokratismus, in: *Dies./Herlinde Pauer-Studer* (Hgg.), *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*, Frankfurt 1999, 24–85, 45; *Katja Winkler*, *Befähigung zur Beteiligung*, 58 f.

<sup>41</sup> Dass dies in concreto nicht die Notwendigkeit schwieriger Abwägungsprozesse über Schwerpunkte und Umfang solcher Aktivitäten suspendiert, geht schon aus den Problemanzeigen im ersten Teil dieses Beitrags hervor und wird im dritten Teil noch einmal aufzunehmen sein.

<sup>42</sup> Vgl. *Deutsches Institut für Menschenrechte* (Hg.), *Die ‚General Comments‘ zu den VN-Menschenrechtsverträgen*, Baden-Baden 2005, 263; *Mona Motakef*, *Das Menschenrecht auf Bildung*, 12; *Axel Bernd Kunze*, *Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen*, 182 f.

<sup>43</sup> Der Grundgedanke wird in den hier berücksichtigten Ansätzen auf verschiedene Weise expliziert: Nussbaum thematisiert *Befähigung zur Beteiligung* sowie *Befähigung durch Beteiligung* (vgl. *Katja Winkler*, *Befähigung durch Beteiligung*, 61), Sen spricht von *Freiheit als Ziel und als Instrument* (vgl. *Amartya Sen*, *Development as Freedom*, insbes. 13–34; 282–298).

<sup>44</sup> *Christof Mandry*, *Bildung und Gerechtigkeit*, 223.

lichung und Stabilisierung der Lebensform des autonomen Subjekts in Gesellschaft als Zielperspektive abhebt, kann es meines Erachtens die Dimension der Anerkennungsgerechtigkeit in sich aufnehmen.<sup>45</sup> In der *sozialethischen* Perspektive erscheint die Dimension der Beteiligungsgerechtigkeit als der adäquate Fokus, um die verschiedenen spannungsvoll einander zuzuordnenden Gerechtigkeitsaspekte – Verteilung von Zugangschancen, Anerkennung des Subjekts, partizipationsorientierter Ausbau und Qualitätsentwicklung der Bildungsinstitutionen – zu integrieren. Anhand der folgenden Punkte können die Konturen eines entsprechenden Konzepts von Bildungsgerechtigkeit als *gerechte Beteiligung an und durch Bildung* skizziert werden.<sup>46</sup>

- Die ethische Bewandnis von Bildung kann, wie gezeigt, nicht angemessen als zu verteilendes Gut verstanden werden; fundamental ist die Aktivität bzw. in ethischer Hinsicht: die Verantwortung des Subjekts, das sich bilden bzw. Bildung aneignen (wollen) muss, um sich mit den je eigenen Fähigkeiten und Potentialen im sozialen Zusammenhang entwickeln und entfalten zu können. Der Mensch als bildsames Wesen ist Ausgangs- und zentraler Bezugspunkt jeder Bildungsethik; Bildung ist dementsprechend als Geschehen von vernünftiger Vermittlung und selbsttätiger Aneignung zu konzipieren.
- Aus der grundlegenden Subjektqualität von Bildung<sup>47</sup> sind normative Erwartungen an die Qualität von Bildungsprozessen bzw. Bildungsvollzügen zu entwickeln: Bildungsprozesse müssen so geartet sein, dass sie den *Educandi/Educandae* die Entdeckung und Entfaltung ihrer eigenen personalen Potentiale ermöglichen und zu einer lösbaren Aufgabe machen; dazu gehört auch, dass sie die Freiheit der Subjekte achten und fördern, sich zu ihren je eigenen Potentialen zu verhalten und diese dem Anspruch der (im Bildungsgeschehen zu kultivierenden) Vernunft und Verantwortungsfähigkeit zu unterstellen. Bildungsinstitutionen sind dementsprechend an dem Basiskriterium der Subjekt- und Partizipationsorientierung auszurichten; diesem Kriterium sind die Aspekte der Gemeinwohlverträglichkeit und der sozialen Nachhaltigkeit zur Seite zu stellen.

---

<sup>45</sup> Zur sozialethischen Rezeption der Anerkennungstheorie Honneths vgl. Axel Bohmeyer, *Jenseits der Diskursethik. Christliche Sozialethik und Axel Honneths Theorie sozialer Anerkennung*, Münster 2006; *ders.*, *Gesellschaftliche Integration im Modus sozialer Anerkennung*, in: *Christiane Eckstein/Alexander Filipovič/Klaus Oostenryck* (Hgg.), *Beteiligung, Inklusion, Integration*, 41–52.

<sup>46</sup> Vgl. zum Folgenden auch *Marianne Heimbach-Steins*, *Hintergründe und Kontexte*, 39–42.

<sup>47</sup> Vgl. dazu *Axel Bernd Kunze*, *Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen*.

- Der Schlüsselbedeutung von Bildung für die Entwicklung und Entfaltung personaler Potentiale entspricht die Einsicht, dass Beteiligung an Bildung eine *Grundvoraussetzung gesellschaftlicher Inklusion* darstellt. Die Einsicht, dass mangelhafter Zugang zu Bildung, schwache bzw. selektiv verteilte Bildungsbeteiligung(smöglichkeiten) zu *Bildungsarmut* führen und diese eine zentrale und oft über Generationen vererbte Quelle gesellschaftlicher Exklusion ist, bildet systematisch den Ansatzpunkt zur Formulierung normativer Erwartungen an Bildungspolitik als Teil einer umfassenden und präventiven Sozialpolitik.<sup>48</sup> In diesem Zusammenhang muss der Aspekt der Chancengerechtigkeit fokussiert werden.
- Insofern Bildung also ein, wenn nicht sogar *der* entscheidende Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung ist, greift die Formel Beteiligung *durch* Bildung im Sinne des *Empowerment*-Gedankens; es genügt nicht, *Zugang zu* Bildung für alle zu sichern und eine flächendeckende Bildungsinfrastruktur zu gewährleisten; von zentraler Bedeutung ist zugleich, was *Gegenstand* und *Ziel* von Bildung ist und welchen *qualitativen Maßstäben* sie verpflichtet sein muss.
- In *gesamtgemeinschaftlicher* Hinsicht ist Bildung notwendig für gesellschaftliche Wohlfahrt, für eine partizipationsorientierte politische und kulturelle Entwicklung, für ökonomischen Wohlstand und globale Wettbewerbsfähigkeit. Persönlicher Freiheitsgewinn in einem umfassenden Sinn ist zugleich Bedingung und Quelle für ökonomische, politische und kulturelle Entwicklung. Gesellschaft und Wirtschaft sind auf die Entfaltung individueller Potentiale und auf die Kommunikationsfähigkeit der Einzelnen angewiesen; durch politische Steuerung müssen adäquate Rahmenbedingungen gesichert werden, damit die in Bildungsprozessen generierten und kultivierten Ressourcen dem gesellschaftlichen Prozess zugeführt werden und nachhaltig zugute kommen.
- In diesem Zusammenhang ist dann auch sozialetisch zu reflektieren, wie die Lasten gerechterweise verteilt werden sollen, die in Form finanzieller und zeitlicher Ressourcen aufgebracht werden müssen, um Bildung im erforderlichen Umfang und in der notwendigen Qualität sowie in geeigneten Angeboten bereitzustellen. Modelle der Bildungsfinanzierung müssen den Gerechtigkeitsforderungen insofern entsprechen, als sie sowohl eine faire Verteilung der Kosten wie gleichzeitig einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung sicherstellen. Dabei

---

<sup>48</sup> Vgl. u. a. Jutta Allmendinger, Bildungsarmut.

ist sowohl auf positive Steuerungswirkungen (Anreizfunktionen) als auch auf die Vermeidung von Fehlsteuerungen zu achten.

- Die Subjektperspektive und die Perspektive der Gesellschaft sind miteinander verschränkt und aufeinander angewiesen. Bildung zielt auf Autonomie des Subjekts – individuelle Reifung, Verantwortungsfähigkeit und die Ermöglichung selbständiger Lebensführung – sowie auf Kontinuität und Innovationsfähigkeit der Gesellschaft. Sozialethisch ist aufgrund der Selbstzwecklichkeit der Person die Subjektperspektive systematisch zu priorisieren. Mit diesem Fokus sind die ökonomischen, politischen und kulturellen Aspekte von Beteiligung an und durch Bildung in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander zu setzen. Eine dem Ziel der Beteiligungsgerechtigkeit verpflichtete vorsorgende Bildungspolitik muss durch geeignete institutionelle Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass alle Gesellschaftsmitglieder ihre individuellen Fähigkeiten und Potentiale bestmöglich und im Sinne ihrer Vorstellungen vom guten Leben entfalten können, und so zugleich dafür Sorge tragen, das Leistungs- und Verantwortungspotential aller Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt zu sichern und zu erhöhen.
- Im *Menschenrecht auf Bildung* findet diese Konzeption von Bildungsgerechtigkeit normativen Ausdruck; als rechtlicher Maßstab trägt es den komplexen Zusammenhang von *Beteiligung an Bildung* und *Beteiligung durch Bildung*, die Qualitätsmaßstäben zu genügen hat, als Gestaltungsauftrag in die gesellschaftlichen Institutionen ein.<sup>49</sup> Recht und Politik sind diesbezüglich zuerst gefordert, darüber hinaus aber auch verschiedene gesellschaftliche Akteure, die – in einem politisch zu verantwortenden Ordnungsrahmen – Verantwortung zum Beispiel für Bildungsangebote und deren konkrete Ausgestaltung übernehmen können. Seit dem Sozialpakt von 1966 ist das Recht auf Bildung in internationalen Konventionen völkerrechtlich verankert und hinsichtlich seiner Gehalte und der in diesem Recht begründeten Gewährleistungs-

---

<sup>49</sup> Als dritte Perspektive markiert das Menschenrecht auf Bildung den Anspruch, Bildungsprozesse selbst im menschenrechtlichen Sinne zu gestalten, also dem Recht auf Bildung in den Bildungsvollzügen selbst Rechnung zu tragen (*Recht in der Bildung* bzw. *Beteiligung in der Bildung*). Diese Perspektive verweist zum einen auf die Ebene pädagogisch-ethischer Herausforderungen, die innerhalb der Bildungseinrichtungen selbst umzusetzen und durch eine wirksame Qualitätssicherung und -kontrolle von Seiten der staatlichen Instanzen verantwortlich zu begleiten sind, zum anderen auf Aspekte der konkreten Ausgestaltung des Bildungswesens und der darin zu sichernden Beteiligungsrechte (Privatschulfreiheit; Stellung und Absicherung der Lehrpersonen u.ä.). Diese Fragen können hier nicht zum Thema gemacht werden.

ansprüche entfaltet worden.<sup>50</sup> Eine hilfreiche Kriterienlogik zur menschenrechtlichen Gestaltung und Evaluierung der Bildungsinstitutionen und -angebote bietet das auch in anderen sozialrechtlichen Zusammenhängen erprobte 4-A-Schema, das die Implementierung dieses Menschenrechts im Kontext konkreter politischer Gemeinwesen an den Kriterien der Verfügbarkeit von Infrastruktur und Lehr-/Lernmaterial (*availability*), der diskriminierungsfreien physischen und wirtschaftlichen Zugänglichkeit (*access*), der Annehmbarkeit nach Form und Inhalt (*acceptability*) und der Adaptierbarkeit in der Lebenswelt der Anspruchsberechtigten (*adaptability*) prüft.<sup>51</sup>

In die bisher entworfenen Koordinaten eines Konzepts von Bildungsgerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit muss nun die Zeitperspektive eingetragen werden. Es ist der Einsicht Rechnung zu tragen, dass Ermöglichung und Verwirklichung von Beteiligung an und durch Bildung, insofern sie eine Gerechtigkeitsproblematik implizieren, auch das Verhältnis der (synchron lebenden) Generationen betreffen. Bildung(sbeteiligung) nimmt lebensaltersspezifisch unterschiedliche Gestalten an, und die grundlegenden, in der Regel dem Kindes- und Jugendalter zugeordneten Erfahrungen der Bildungsbeteiligung können nicht beliebig ‚verschoben‘ werden. Gerade deshalb muss die Generationenperspektive in die bisher entwickelte Systematik eingearbeitet werden, um weder eine zu enge Limitierung der Gerechtigkeitsaspekte auf die jeweils junge Generation anzunehmen noch eine allzu großzügige Ausweitung von Ansprüchen zu propagieren. Beides wäre bedenklich, sowohl hinsichtlich der menschenrechtlichen Begründbarkeit als auch hinsichtlich der politisch-pragmatischen Umsetzungsmöglichkeiten und der Gefahr, dass es aufgrund faktisch asymmetrischer Machtpotentiale zwischen den Generationen in einer alternden Gesellschaft zu krassen Verzerrungen in der

---

<sup>50</sup> Vgl. zu den Grundgehalten des Menschenrechts auf Bildung u.a.: *Marianne Heimbach-Steins*, Bildung und Chancengleichheit; *Mona Motakef*, Das Menschenrecht auf Bildung; *Katarina Tomasevski*, Education Denied. Costs and Remedies, London 2003; *dies.*, Human Rights Obligations in Education. The 4-A Scheme, Nijmegen 2006.

<sup>51</sup> „The 4-A scheme was my response to the need to explain what governments should and should not do; what the right to education is and what amounts to its violation; how human rights should be protected in education; how education should be changed to enhance rather than undermine equal human rights“, vgl. *Katarina Tomasevski*, Human Rights Obligations in Education, 4; *Deutsches Institut für Menschenrechte* (Hg.), Die ‚General Comments‘, 265 f. (= Allg. Bemerkung zum Internationalen Pakt über soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte, Nr. 13, Das Recht auf Bildung; hier: zum 4-A Schema). Die vier Kriterien werden in den *Allgemeinen Bemerkungen* auf alle durch die völkerrechtliche Norm des Menschenrechts auf Bildung (ICSECR Art. 13) geschützten Bereiche angewandt.

Durchsetzung von Ansprüchen kommen könnte. Die Erweiterung des Modells um die Perspektive der Generationengerechtigkeit wird also dazu beitragen, so die Erwartung, Kriterien für die gestaffelte Zuordnung konkurrierender Ansprüche hinsichtlich ihrer Beteiligung an und durch Bildung zu gewinnen.

### 3.3 Bildungsgerechtigkeit und Generationengerechtigkeit

Eine sozialetische Theorie der ‚Generationengerechtigkeit‘ bzw. der ‚intergenerationellen Gerechtigkeit‘ steht unter dem Anspruch, die Dimension der Zeit als eigenständigen Faktor in die Theorien sozialer Gerechtigkeit einzuarbeiten.<sup>52</sup> Sie reagiert damit auf veränderte gesellschaftliche Problemlagen, die „aufgrund ihrer zeitlichen Eingriffstiefe“ neu sind und in ihren Folgen die kontextspezifischen menschlichen Lebensbedingungen mittel- und langfristig festlegen.<sup>53</sup> Zu diesen rechnet Werner Veith auch die Probleme des Bildungswesens und des demographischen Wandels. Eine normative Theorie der Generationengerechtigkeit muss die zeitliche Reichweite individuellen Handelns und gesellschaftlich-institutioneller Praxis reflektieren, eine für alle gesellschaftlichen Teilbereiche adaptierbare „temporale Grundnorm“ bereitstellen und die Kohärenz dieses spezifischen, normativ-ethischen Anspruchs mit der bisherigen sozialetischen Gerechtigkeitssystematik ausweisen.<sup>54</sup> Veith schlägt als temporale oder diachrone Grundnorm der Gerechtigkeit vor, bei der Entwicklung spezifischer Gerechtigkeitsgrundsätze jede Form der Zeitpräferenz zurückzuweisen und mithin weder der Gegenwart noch der Zukunft mit ihren jeweiligen Optionen einen einseitigen Vorrang einzuräumen.<sup>55</sup> Diese Grundnorm muss auf synchrone (Gerechtigkeit zwischen gleichzeitig lebenden Generationen) wie diachrone (Gerechtigkeit der jetzt Lebenden gegenüber den künftigen Generationen) Generationenverhältnisse Anwendung finden. In Bezug auf die hier reflektierten institutionellen Fragen gerechter Beteiligung an und durch Bildung in

---

<sup>52</sup> Werner Veith, Intergenerationelle Gerechtigkeit. Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf diese Studie. Vgl. auch den Beitrag von Veith in diesem Jahrbuch. – Grundsätzliches zur Zeitlichkeit des moralischen Sollensanspruch erörtert Hans-Joachim Höhn, Zeit-Diagnose. Theologische Orientierung im Zeitalter der Beschleunigung, Darmstadt 2006, 74–87.

<sup>53</sup> Werner Veith, Intergenerationelle Gerechtigkeit, 133.

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> Vgl. ebd. 155.

einer alternden Gesellschaft geht es vorrangig um die synchronen Generationenverhältnisse.<sup>56</sup>

In kritischem Rückbezug auf Friedrich Schleiermachers Konzept einer konstanten pädagogischen Zwei-Generationen-Beziehung, in der die jeweils ältere die jüngere Generation zu Autonomie und Freiheit führen und damit zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung befähigen soll,<sup>57</sup> zeigt Veith, dass dieses Modell unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht mehr genügt, um die tatsächlichen Herausforderungen gerechter Beteiligung an und durch Bildung in den synchronen Generationenbeziehungen angemessen zu erfassen: Vielmehr ist die pädagogische Generationenbeziehung als ein „wechselseitiger Prozess zwischen einem Subjekt der Vermittlung und einem Subjekt der Aneignung“<sup>58</sup> zu denken, wobei die Position des jeweiligen Subjekts in dieser Relation weniger durch Lebensalter als durch den Grad an Autonomie, Kompetenz, Wissen und Erfahrung bestimmt sei. Die Veränderung der Generationenbeziehung hinsichtlich der Verfügung über Wissen hebt die pädagogische Beziehung im Sinne Schleiermachers nicht auf – mindestens die Aufgabe der Erziehung bleibt *grosso modo* gebunden an die Relation zwischen älterer und jüngerer Generation. Es kann aber nicht mehr selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass die ältere Generation aufgrund ihres zeitlichen ‚Vorsprungs‘ dauerhaft über jene Bildungsressourcen verfügt, die die jüngere benötigt; die ältere Generation muss selbst damit rechnen, von der jüngeren lernen zu müssen, um partizipations- und verantwortungsfähig zu bleiben.

Mit Hilfe des von Werner Veith bereitgestellten Theorieangebots kann eine normative Forderung für eine auch generationenbezogen beteiligungsgerechte Bildungspolitik formuliert werden: *Als Voraussetzung und Medium personaler Selbstentfaltung ist Beteiligung an Bildung – im Sinne informeller wie formeller Bildungsprozesse, allgemeiner wie beruflicher Bildungsangebote – diskriminierungsfrei und unter Berücksichtigung der sich wandelnden pädagogischen Generationenverhältnisse so zu verwirklichen, dass gesellschaftliche (ökonomische, politische, soziale, kulturelle) Beteiligung durch Bildung für alle unbeschadet weitgehend individuali-*

---

<sup>56</sup> Vgl. auch ebd. 184 f. – Selbstverständlich können auch Fragen der Generationengerechtigkeit, die sich heute lebende Generationen im Blick auf die künftigen Generationen stellen müssen, Gegenstand bildungsethischer Reflexionen sein; dies betrifft aber v. a. die Ebene der konkreten Ausgestaltung pädagogischer Prozesse sowie der Inhalte und Ziele des Lernens – etwa im Bereich der ökologischen, der kulturellen und der politischen Bildung – und liegt insofern nicht im thematischen Spektrum dieses Beitrags.

<sup>57</sup> Vgl. ebd. 46–54.

<sup>58</sup> Ebd. 56.

sierter *Biographieverläufe individuell-biographisch und sozial nachhaltig ermöglicht wird*. Während Desiderate der gerechten Beteiligung an und durch Bildung bislang weitgehend exklusiv im Bezug auf die Angehörigen der nachrückenden Generationen identifiziert und diskutiert werden, sind unter dem Vorzeichen der Generationengerechtigkeit zusätzlich Aspekte der Gerechtigkeit zwischen den gleichzeitig lebenden Angehörigen verschiedener Generationen (Kinder/Jugendliche vs. Erwachsene der mittleren und der älteren Generationen) explizit aufzugreifen.<sup>59</sup>

#### 4. SOZIALETHISCHE KRITERIEN FÜR EINE GENERATIONEN- UND BETEILIGUNGSGERECHTE BILDUNGSPOLITIK

Um politische Weichenstellungen, Entscheidungsprozesse und Strategien an der oben formulierten grundlegenden Norm für eine auch generationenbezogen beteiligungsgerechte Bildungspolitik ausrichten zu können, müssen Prioritäten, Reichweite und Begrenzung bildungsspezifischer Ansprüche vorausgehend geklärt werden. In dieser Absicht sollen abschließend Kriterien zu deren Abwägung und Zuordnung skizziert werden.

Zwei miteinander verschränkte Überlegungen scheinen diesbezüglich weiterführend: Ein *erster* Aspekt ergibt sich aus dem *menschenrechtlichen Zugang*, der es gebietet, eine ‚Rangordnung‘ von Ansprüchen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung zu entwickeln, wenn anders der Schutz- und *Empowerment*-Charakter des Menschenrechts nicht ad absurdum geführt werden soll. Eine solche Rangordnung muss im Fall des Menschenrechts auf Bildung – aufgrund des spezifischen Charakters von Bildung – zwar nicht exklusiv, aber wesentlich die lebensalterspezifische Situation der Anspruchsträger, mithin die Generationenzugehörigkeit im gesellschaftlichen Kontinuum, berücksichtigen. Es ist genauer zu fragen, nach welchen Kriterien Gehalte und Ansprüche aus dem Menschenrecht auf Bildung anzuerkennen, zu begrenzen oder zurückzuweisen sind.<sup>60</sup> Limitie-

---

<sup>59</sup> Im Folgenden werden nur solche Aspekte angesprochen, in denen explizit Probleme der *Generationengerechtigkeit* zu vermuten sind. Selbstverständlich gibt es darüber hinaus weitere ethisch relevante Interaktionen zwischen Angehörigen verschiedener Generationen in Bildungszusammenhängen. Das gilt schon allein deshalb, weil mit Lehrer/innen und Eltern Angehörige der erwachsenen und älteren Generationen an Bildungsprozessen als Subjekte und Rechtsträger beteiligt sind. Der normative Anspruch gerechter Beteiligung an und durch Bildung ist insofern auf alle in den entsprechenden Zusammenhängen interagierenden Subjekte zu beziehen.

<sup>60</sup> Vgl. hierzu auch *Heiner Bielefeldt*, Historische und positiv-rechtliche Aspekte des Menschenrechts auf Bildung, in: *Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd*

rungen sind notwendig, um die normierende Kraft des Menschenrechts auf Bildung zu sichern und es nicht durch inflationäre Beanspruchung letztlich zu entwerten.<sup>61</sup> Damit hängt der *zweite* Aspekt zusammen: Um gesellschaftliche Beteiligung durch Bildung generationenübergreifend sicherzustellen, sind – auch über das unmittelbar menschenrechtlich garantierte Maß hinaus – verstärkt die *biographischen Schwellen* in Betracht zu ziehen, an denen Beteiligung an und durch Bildung prekär wird, vom frühkindlichen Stadium bis zum altersbedingten Ausstieg aus dem Erwerbsprozess und darüber hinaus. Die Forderung nach lebenslangem Lernen bzw. lebenslanger Bildung bekommt so ein schärferes Profil: „Bildungspolitik, die Personen in ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess und in ihrer Verantwortungsfähigkeit fördern will, wird vor allem die ‚Schwellen‘ in den Blick nehmen, an denen das Verhältnis von Bildungsbeteiligung und Erwerbsbeteiligung besonders prekär ist, die Schwelle etwa von der Schule zum Beruf, aber auch die Schwelle beim Ausscheiden aus dem Erwerbsleben beispielsweise in die Elternzeit, Pflegezeit, Arbeitslosigkeit oder Rente.“<sup>62</sup> Die folgenden Überlegungen können diese beiden Grundgedanken konkretisieren:

(1) Erste Weichenstellungen bezüglich gerechter Beteiligung an und durch Bildung mit einem Generationenbezug werden für Kinder in der Familie vorgenommen. Eltern haben das vorrangige Recht und die Verantwortung zur Erziehung ihrer Kinder, was grundlegende Entscheidungen über deren Bildungsbiographien ab einem sehr frühen Lebensalter einschließt. Kinder haben ein Recht auf Bildung, das auch Erziehungsaspekte umfasst.<sup>63</sup> Beides verweist wiederum zuerst auf die Familie, in der weitreichende Sozialisations- und (informelle) Bildungserfahrungen erworben – oder auch nicht erworben – werden; die Bildungsressourcen, über die Eltern verfügen oder nicht verfügen, sowie ein Gespür für die Bedeutung von Bildung für gesellschaftliche Teilhabechancen der Kinder spielen dabei nicht die einzig ausschlaggebende, aber eine erhebliche Rolle. Nur in bestimmten Grenzen verfügt der Staat über Instrumente, um Kinder und Jugendliche gegenüber dem (wie auch immer begründeten) Versagen von Eltern in der Bildungsverantwortung für ihre Kinder

---

Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung, 198–202; Ansätze einer ‚Rangordnung‘ finden sich auch in den Allgemeinen Bemerkungen zum Menschenrecht auf Bildung, vgl. *Deutsches Institut für Menschenrechte* (Hg.), Die ‚General Comments‘, 267 f.

<sup>61</sup> Vgl. auch Axel Bernd Kunze, Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen, 192.

<sup>62</sup> *Zentralkomitee der deutschen Katholiken*, Lernen und Arbeiten im Lebenslauf, 6.

<sup>63</sup> Vgl. Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Art. 28 f., in: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.), Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, 4., erw. und akt. Aufl., Bonn 2004, 167–186, 177 f.

zu schützen und subsidiär die Kinderrechte auf Erziehung und Bildung zu gewährleisten, wenn die Grundfreiheiten von Eltern und Kindern gewahrt bleiben sollen. Einen rudimentären Schutz ihrer grundlegenden Bildungsbeteiligungsrechte genießen Kinder durch die Schulpflicht, die als Instrument zur Sicherung des Kindesrechts auf Bildung auch gegenüber den Eltern interpretiert werden kann.<sup>64</sup> Ein das Kindesrecht auf Erziehung und Bildung stärkender Ausbau der Elementarbildung – unter grundsätzlicher Wahrung der Elternrechte<sup>65</sup> – erscheint daher sowohl unter dem menschenrechtlichen Gesichtspunkt als auch unter der Berücksichtigung der nicht reversiblen Eigendynamik individueller Bildungsbiographien als ein vorrangiges Desiderat auch in der Perspektive der Generationengerechtigkeit.

(2) Beteiligungsgerechtigkeit an und durch Bildung wird, von einem menschenrechtlichen Ansatz her, mit guten Gründen *in erster Linie* als Anspruch der nachrückenden Generationen (Kinderrechte) aufgefasst. Dies hat eine hohe Plausibilität vor dem Hintergrund des oben diskutierten sowohl intrinsischen als auch instrumentellen Wertes von Bildung: Ob und welche Bildung vom frühen Kindesalter an erworben/nicht erworben wird, hat biographische – häufig generationenübergreifende – Langzeitfolgen; in jedem Fall folgt aus mangelnder Bildungsbeteiligung im Kindes- und Jugendalter ein nachhaltiges gesellschaftliches Exklusionsrisiko. Mit Rücksicht auf die im ersten Teil des Beitrags skizzierten Folgen demographischer Verschiebungen ist bildungspolitisch besonders dafür Sorge zu tragen, dass regional- wie milieubedingten Exklusionsrisiken konsequent gegengesteuert wird – sowohl durch die Sicherstellung einer adäquaten Bildungsinfrastruktur, die den Kriterien der Verfügbarkeit und des diskriminierungsfreien Zugangs standhält, als auch durch

---

<sup>64</sup> Die Sicherung und Realisierung der Schulpflicht für wirklich alle Kinder und Jugendlichen in den entsprechenden Altersstufen ist nach wie vor ein politisches Desiderat, vgl. dazu Vernor Muñoz, Das Recht auf Bildung in Deutschland, in: Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruip/Axel Bernd Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung, 69–96; Ute Koch, Konfliktfelder bei der Gewährung des Rechts auf Bildung für Kinder ohne Aufenthaltsrecht und Duldung, in: Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruip/Axel Bernd Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung, 155–174; Katja Neuboff, Grundlagen und Kriterien des Menschenrechts auf Bildung, in: Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruip/Axel Bernd Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung, 48–66.

<sup>65</sup> Insoweit Eltern in der Lage und willens sind, ihre Verantwortung für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder wahrzunehmen, müssen institutionelle Angebote der Elementarbildung auf *Kooperation* mit den Familien angelegt sein; in dem Maße wie das Kindesrecht auf Erziehung und Bildung durch die Nicht-Wahrnehmung elterlicher Verantwortung gefährdet erscheint, müssen institutionelle Angebote subsidiär und kompensatorisch zugunsten des Kindes eintreten. Weitergehende Überlegungen zu diesem brisanten Thema sind unter dem Vorzeichen ‚geteilter Verantwortung‘ zu entwickeln.

qualitative Angebote, die besonderen milieubedingten Herausforderungen Rechnung trägt und – etwa durch geeignete Schulkonzepte<sup>66</sup> – Gegengewichte gegen lebensweltliche Rahmenbedingungen setzt, die sozial exkludierend wirken.

(3) Im Licht der Grundnorm der Generationengerechtigkeit wird ansichtig, dass die Priorisierung der nachrückenden Generationen nicht bedeuten kann, dass deren Mitglieder *exklusiv* als Kandidaten auf Ansprüche aus dem Menschenrecht auf Bildung in Frage kommen: Eine Besser- oder Schlechterstellung allein aufgrund der individuellen Stellung im zeitlichen Kontinuum ist gemäß dem temporalen Gerechtigkeitsgrundsatz unzulässig. Aus der Schlüsselstellung von Bildung bzw. der Verfügung über Bildungsgüter als Medium gesellschaftlicher Beteiligung ist vielmehr zu folgern, dass prinzipiell auch Angehörige der mittleren und älteren/alten Erwachsenengenerationen legitime Ansprüche im Sinne des Menschenrechts auf Bildung geltend machen können, jedenfalls dann, wenn nur so die Erwartung gerechter Beteiligung an und durch Bildung eingelöst werden kann.<sup>67</sup> So sollten etwa Menschen, die als Kinder und Jugendliche bestimmte, für die gesellschaftliche Partizipation grundlegende Bildungsgüter nicht erwerben konnten bzw. nicht erworben haben, die Chance erhalten, die entstandenen Defizite als Erwachsene zu kompensieren.<sup>68</sup>

(4) Es sind aber keineswegs nur die Fälle ‚irregulärer‘ Bildungsbiographien, die dazu herausfordern, den Anspruch gerechter Beteiligung an und durch Bildung generationenübergreifend zu konzipieren. Zwar kann aus den bereits eingeführten Gründen nicht alles, was als bildungsspezifische Forderung der Beteiligungsgerechtigkeit identifiziert werden mag, aus dem Menschenrecht auf Bildung abgeleitet werden. Gleichwohl lässt aber der Wandel gesellschaftlicher Partizipationsbedingungen eine exklusive Konzentration der Bildungsgerechtigkeit auf die nachrückenden Generationen fragwürdig erscheinen, obwohl deren intensive und umfassende ‚Erstausstattung‘ mit Bildungschancen und -gütern unbestreitbar dringlicher denn je ist. Die Problematik stellt sich kontextabhängig und betrifft

---

<sup>66</sup> Vgl. für beispielhafte Schulkonzepte gerade in sozialen Brennpunkten u. a. die mit dem Deutschen Schulpreis (Hauptpreisträger) ausgezeichneten bzw. für diesen nominierten Schulprojekte (online unter <<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp>>, abgerufen 16.12.2007).

<sup>67</sup> Die ‚Allgemeinen Bemerkungen‘ betonen ausdrücklich, dass das Menschenrecht auf Bildung weder alters- noch geschlechtsbezogene Beschränkungen zulässt, vgl. Allgemeine Bemerkungen zu ICSECR Art. 13 Abs. 2 (d) Das Recht auf grundlegende Bildung, in: *Deutsches Institut für Menschenrechte* (Hg.), Die ‚General Comments‘, 271.

<sup>68</sup> Zu denken ist hier z. B. an illiterate Erwachsene, an Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch an berufliche Nachschulungen zur Vermeidung drohender Exklusionsrisiken.

Gesellschaften, in denen Inklusion fast ausschließlich über Bildung und Erwerbstätigkeit funktioniert, die von globalisierten Prozessen der Wissensaneignung und -vermittlung bestimmt sind und in denen bestimmte für die soziale Partizipation relevante Wissensbereiche immer schneller ‚veralten‘, so dass die Subjekte herausgefordert sind, gesellschaftliches Verfügungswissen immer neu umzustrukturieren und sich neues Wissen anzueignen, während ‚beständigeres‘ Orientierungswissen und die Kultivierung der Persönlichkeitspotentiale über immer längere individuelle Lebensspannen gepflegt und erhalten werden müssen. In solchen Kontexten besteht eine Spannung zwischen der besonderen Dringlichkeit der Kinder- und Jugendbildung und der zugleich steigenden Notwendigkeit, die Forderung nach Beteiligungsgerechtigkeit an und durch Bildung nicht auf diese eine Generation zu limitieren. Es dürfte deutlich geworden sein, dass das Menschenrecht auf Bildung dabei als Instrument zum Schutz gerechter Beteiligung an den für alle *grundlegenden* Bildungsressourcen fungiert und auf diesen Fokus beschränkt bleiben muss.

(5) Anforderungen an eine auch generationenbezogen beteiligungs-gerechte Bildungspolitik gehen über das menschenrechtlich zu garantierende Maß an grundlegender Beteiligung notwendigerweise hinaus. Die im ersten Teil angesprochenen Probleme der Vereinbarkeit von Bildungs-beteiligung, Erwerbstätigkeit und Familientätigkeit etwa zählen zweifellos zu den in unserer Gesellschaft dringlichen Problemen der Beteiligungsgerechtigkeit, die in den hier erörterten Zusammenhang einzubeziehen sind. Dieser Bereich bildet offenkundig eine besonders komplexe Herausforderung, insofern hier nicht nur Fragen der Generationengerechtigkeit, sondern auch solche der Geschlechtergerechtigkeit zur Debatte stehen und hinsichtlich der Beteiligungschancen der involvierten Subjekte an und durch Bildung zueinander in Konkurrenz treten.<sup>69</sup> Hierher gehört die dringende Forderung, die Voraussetzungen für die Vereinbarkeit von Bildung und Familientätigkeit ebenso wie jene von Erwerbsarbeit und Familie strukturell zu verbessern.<sup>70</sup> Es liegt auf der Hand, dass es sich hierbei wiederum um eine typische ‚Schwellenproblematik‘ handelt, welche in besonderer Weise die Familiengründungsphase, aber auch Lebensphasen betrifft, in denen Familienaufgaben (nicht nur in der Phase

---

<sup>69</sup> Vgl. *Marianne Heimbach-Steins*, Eigenverantwortung, Solidarität und geschlechtsspezifische Rollenleitbilder im Institutionenzusammenhang Familie. Sozialethische Modelle, in: *Max-Planck-Institut für Ausländisches und Internationales Sozialrecht* (Hg.), Eigenverantwortung, private und öffentliche Solidarität – Rollenleitbilder im Familien- und Sozialrecht im europäischen Vergleich, Baden-Baden 2008 (i. Dr.).

<sup>70</sup> Vgl. auch *Zentralkomitee der deutschen Katholiken*, Lernen und Arbeiten im Lebenslauf, 10f.

der Kindererziehung, sondern zum Beispiel auch in Pflegezeiten für alte Menschen) parallel zu (Weiter-)Bildung und/oder Erwerbstätigkeit bewältigt werden müssen.

##### 5. AUSBLICK: BILDUNGSVERANTWORTUNG ALS AUFGABE DER GANZEN GESELLSCHAFT

Nicht alle Forderungen nach generationengerechter Beteiligung an und durch Bildung sind strikt aus dem Menschenrecht auf Bildung abzuleiten und dementsprechend gegenüber dem Staat und seinen Organen geltend zu machen. Die Sicherung umfassender Bildungsbeteiligungsmöglichkeiten kann schon aufgrund des Charakters von Bildung als eines personalen Vollzugs nicht angemessen allein als staatliche Aufgabe aufgefasst werden. Bildung(sbeteiligung) fordert die Einzelnen heraus und stellt eine Aufgabe der ganzen Gesellschaft dar. Diese Aufgabe in geteilter, subsidiär und kooperativ wahrzunehmender Verantwortung dauerhaft einzulösen, erscheint angesichts der besonderen Bedeutung, die der Beteiligung aller an Bildung gegenwärtig für die Einzelnen wie für den gesellschaftlichen Prozess als Ganzen zukommt, heute besonders dringlich und wirft unter sich wandelnden Bedingungen zugleich neue Fragen auf: Dazu gehört die Arbeit an einem hinreichend komplexen Bildungsverständnis, das der Schlüsselbedeutung von Bildung für dauerhafte gesellschaftliche Partizipation im biographischen und gesellschaftlichen Prozess umfassend gerecht zu werden vermag; es soll legitime Interessen und Bedürfnisse gesellschaftlicher Akteure – von den Bildungsteilnehmenden bis zu den Nachfragern nach bestimmten Bildungsressourcen in der Wirtschaft, im Kulturbetrieb und in der Politik – beantworten können, ohne aber die gesellschaftliche Aufgabe, allen umfassende Beteiligungsmöglichkeiten an und durch Bildung zu eröffnen, von diesen jeweils partikularen Perspektiven her zu verkürzen. Dazu gehört auch eine sorgfältige sozioethische Modellierung der Zuständigkeiten zwischen gesellschaftlichen Akteuren und staatlicher Rahmenverantwortung hinsichtlich der Bereitstellung von Infrastruktur und Angebot, der Qualitätssicherung und der Finanzierung von Bildung. In allen derartigen Fragen spielt die zeitliche Indizierung eine wichtige Rolle. Die Nachhaltigkeit des Einsatzes der Einzelnen, der gesellschaftlichen Akteure und des Staates für Beteiligung an und durch Bildung hängt nicht zuletzt daran, ob sie die gesellschaftliche Handlungsmacht der Akteure in ihren sozialen Interaktionen stärkt und mehrt.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Jutta Allmendinger*, Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: *Soziale Welt* 50 (1999) 35–50.
- Jutta Allmendinger/Stephan Leibfried*, Bildungsarmut im Sozialstaat, in: *Günter Burkart/Jürgen Wolf* (Hgg.), *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*, Opladen: Leske+Budrich 2002, 287–315.
- Heiner Bielefeldt*, Historische und positiv-rechtliche Aspekte des Menschenrechts auf Bildung, in: *Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruijff/Axel Bernd Kunze* (Hgg.), *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, Bielefeld: Bertelsmann 2007, 198–202.
- Hans-Peter Blossfeld/Catherine Hakim* (Hgg.), *Between Equalization and Marginalization. Women Working Part-Time in Europe and the United States of America*, Oxford: Oxford University Press 2001.
- Hans-Peter Blossfeld/Andreas Timm* (Hgg.), *Who Marries Whom? Educational Systems as Marriage Markets in Modern Societies*, Dordrecht: Kluwer 2003.
- Axel Bohmeyer*, *Jenseits der Diskursethik. Christliche Sozialethik und Axel Honneths Theorie sozialer Anerkennung*, Münster: Aschendorff 2006.
- Axel Bohmeyer*, Gesellschaftliche Integration im Modus sozialer Anerkennung, in: *Christiane Eckstein/Alexander Filipović/Klaus Oostenvryck* (Hgg.), *Beteiligung, Inklusion, Integration. Sozialethische Konzepte für die moderne Gesellschaft*, Münster: Aschendorff 2007, 41–52.
- Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.), *Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen*, 4., erw. und akt. Aufl., Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2004.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag* (Hg.), *Ruhe vor dem Sturm. Arbeitskräftemangel in der Wirtschaft. Ergebnisse einer DIHK-Unternehmensbefragung*, Berlin: Deutsche Industrie- und Handelskammer 2005.
- Deutsches Institut für Menschenrechte* (Hg.), *Die ‚General Comments‘ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen*, 1. Aufl., Baden-Baden: Nomos 2005.
- Claudia Diehl/David Dixon*, Zieht es die Besten fort? Ausmaß und Formen der Abwanderung deutscher Hochqualifizierter in die USA, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57 (2005) 714–734.

- Alexander Filipović*, Güter und Kapital als Begriffe in der bildungsethischen Diskussion, in: *Ethica* 14 (2006) 419–446.
- Alexander Filipović*, Beteiligungsgerechtigkeit als (christlich-)sozialethische Antwort auf Probleme moderner Gesellschaften, in: *Christiane Eckstein/Alexander Filipović/Klaus Oostenryck* (Hgg.), *Beteiligung, Inklusion, Integration. Sozialethische Konzepte für die moderne Gesellschaft*, Münster: Aschendorff 2007, 29–40.
- Alexander Filipović*, *Öffentliche Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Sozialethische Analysen*, Bielefeld: Bertelsmann 2007.
- Johannes Giesinger*, Was heißt Bildungsgerechtigkeit?, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007) 362–381.
- Marianne Heimbach-Steins*, Beteiligung durch Bildung – Bildung für Beteiligung. Sozialethische und bildungspolitische Anfragen, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 26 (2003) 21–26.
- Marianne Heimbach-Steins*, Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Bausteine für eine Sozialethik der Bildung, in: *Dies./Gerhard Kruip* (Hgg.), *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*, Bielefeld: Bertelsmann 2003, 23–43.
- Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruip* (Hgg.), *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*, Bielefeld: Bertelsmann 2003.
- Marianne Heimbach-Steins*, Bildung und Chancengleichheit, in: *Dies.* (Hg.), *Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch*, Bd. 2: *Konkretionen*, Regensburg: Pustet 2005, 50–81.
- Marianne Heimbach-Steins*, Das Gerechte und das Gute – neu vermesen. Aktuelle Veröffentlichungen zur Grundlegung einer christlichen Sozialethik, in: *rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen* (2007) 236–243.
- Marianne Heimbach-Steins*, Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, in: *Dies./Gerhard Kruip/Axel Bernd Kunze* (Hgg.), *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, Bielefeld: Bertelsmann 2007, 11–47.
- Marianne Heimbach-Steins/Axel Bernd Kunze/Gerhard Kruip* (Hgg.), *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, Bielefeld: Bertelsmann 2007.
- Marianne Heimbach-Steins*, Eigenverantwortung, Solidarität und geschlechtsspezifische Rollenleitbilder im Institutionenzusammenhang

- Familie. Sozialethische Modelle, in: *Max-Planck-Institut für Ausländisches und Internationales Sozialrecht* (Hg.), *Eigenverantwortung, private und öffentliche Solidarität – Rollenleitbilder im Familien- und Sozialrecht im europäischen Vergleich*, Baden-Baden: Nomos 2008 (im Erscheinen).
- Norbert Hilgenbecher, Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre?, in: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 81 (2005) 3–20.
- Hans-Joachim Höhn, *Zeit-Diagnose. Theologische Orientierung im Zeitalter der Beschleunigung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2006.
- Ute Koch, Konfliktfelder bei der Gewährung des Rechts auf Bildung für Kinder ohne Aufenthaltsrecht und Duldung, in: *Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze* (Hgg.), *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, Bielefeld: Bertelsmann 2007, 155–174.
- Oliver Koppel, Ingenieurmangel in Deutschland. Ausmaß und gesamtwirtschaftliche Konsequenzen, in: *Vierteljahrsschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln* 34 (2007) H. 2, online unter <[http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends02\\_07\\_2.pdf](http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends02_07_2.pdf)>, abgerufen 12.01.2008.
- Axel Bernd Kunze, Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen, in: *Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze* (Hgg.), *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, Bielefeld: Bertelsmann 2007, 177–197.
- Axel Bernd Kunze, Das Menschenrecht auf Bildung. Grundlegung, Gehalt und Grenzen eines interaktiven Rechts, in: *Hans Münk* (Hg.), *Ethische Bildung in sich verändernder Gesellschaft*, Bielefeld: Bertelsmann 2008 (i. Dr.).
- Volker Ladenthin, *Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken*, Frankfurt: Lang 2004.
- Christof Mandry, Bildung und Gerechtigkeit, in: *Jochen Berendes* (Hg.), *Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*, Paderborn: mentis 2007, 215–251.
- Mona Motakef, *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*, Berlin: Deutsche Institut für Menschenrechte 2006.
- Mona Motakef, *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung*, in: *Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel*

- Bernd Kunze* (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld: Bertelsmann 2007, 97–114.
- Vernor Muñoz*, Das Recht auf Bildung in Deutschland, in: *Marianne Heimbach-Steins/Axel Bernd Kunze/Gerhard Kruij* (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld: Bertelsmann 2007, 69–96.
- Katja Neuhoff*, Grundlegungen und Kriterien des Menschenrechts auf Bildung, in: *Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze* (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld: Bertelsmann 2007, 48–66.
- Martha Nussbaum*, Der aristotelische Sozialdemokratismus, in: *Dies.*, Gerechtigkeit oder das gute Leben, Frankfurt: Suhrkamp 1999, 24–85.
- Martha Nussbaum*, Women and Human Development. The Capabilities Approach, Cambridge: Cambridge University Press 2000.
- OECD* (Hg.), Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2007, Bielefeld: Bertelsmann 2007.
- Werner Schönig*, Bildungssegregation – gibt es das? in: *Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze* (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld: Bertelsmann 2007, 115–145.
- Amartya Sen*, Development as Freedom, Oxford: Oxford University Press 1999.
- Statistisches Bundesamt* (Hg.), Wirtschaft und Statistik, Wiesbaden 2005.
- Statistisches Bundesamt* (Hg.), 11. koordinierte Bevölkerungs-Vorausbeurteilung. Annahmen und Ergebnisse, Wiesbaden 2006.
- Statistisches Bundesamt* (Hg.), Datenreport 2006, Bonn 2006.
- Statistisches Bundesamt* (Hg.), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2005, Wiesbaden 2007.
- Krassimir Stojanov*, Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: *Michael Wimmer* (Hg.), Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh 2007, 29–48.
- Katarina Tomasevski*, Education Denied. Costs and Remedies, London: Zed Books 2003.

- Katarina Tomasevski*, Human Rights Obligations in Education. The 4-A Scheme, Nijmegen: Wolf Legal Publishers 2006.
- Werner Veith*, Gerechtigkeit, in: *Marianne Heimbach-Steins* (Hg.), Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch, Bd. 1: Grundlagen, Regensburg: Pustet 2004, 315–326.
- Werner Veith*, Intergenerationelle Gerechtigkeit. Ein Beitrag zur sozial-ethischen Theoriebildung. Stuttgart: Kohlhammer 2006.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* (Hg.), Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- Katja Winkler*, Befähigung zur Beteiligung – Befähigung durch Beteiligung. Beteiligungsgerechtigkeit nach Martha Nussbaums Capabilities approach, in: *Christiane Eckstein/Alexander Filipović/Klaus Oostenryck* (Hgg.), Beteiligung, Inklusion, Integration. Sozialethische Konzepte für die moderne Gesellschaft, Münster: Aschendorff 2007, 53–67.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken*, Lernen und Arbeiten im Lebenslauf. Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaats. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (18. November 2005), online unter <[www.zdk.de/erklarungen](http://www.zdk.de/erklarungen)>, abgerufen 03.12.2007.