

Das Menschenrecht auf Bildung zwischen Empirie und Normativität

MARIANNE HEIMBACH-STEINS

Zwei Ziele sollen mit diesem einführenden Beitrag verfolgt werden: Zum einen sollen in Kürze einige grundlegende Informationen über Ziele und Struktur des Forschungsprojekts zum Menschenrecht auf Bildung präsentiert werden, dem die in diesem Buch dokumentierte Tagung zugeordnet ist (1). Zum anderen soll mit einer methodologischen bzw. metaethischen Reflexion auf den zurückgelegten Weg ein spezifischer Bezug zwischen dem Gesamtprojekt und der hier erörterten speziellen Thematik ausgewiesen werden. Dafür steht die im Titel formulierte Spannung zwischen Empirie und Normativität, unter der das in unserem Forschungsprojekt erarbeitete bzw. bearbeitete Material befragt werden soll (2). Abschließend werden Desiderate und weiterführende Fragestellungen für die bildungsethische Reflexion benannt, die sich aus der Sichtung der geleisteten Arbeit ergeben (3).¹

1. Erste Orientierung: Projektziele und Projektstruktur

Das seit zweieinhalb Jahren laufende Projekt zum Menschenrecht auf Bildung² ist folgenden Zielen verpflichtet: *Erstens* soll aus christlich-sozialethischer Perspektive eine normativ-ethische Fundierung von Bildung als Menschenrecht und als gesamtgesellschaftliche Aufgabe entwickelt werden, die sowohl im Hinblick auf die Bildungsdiskussion in Deutschland (einschließlich der OECD-Vergleichsszenarien) als auch auf die Situation weltweiter Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung (Ebene der UNESCO) tragfähig ist; im Vordergrund der Projektarbeit steht jedoch der Bezug

-
- 1 Für weiterführende Diskussionen, kritische Kommentierung und Anregungen danke ich den Mitgliedern der Projektgruppe, insbesondere Dr. Axel Bernd Kunze.
 - 2 Das sozialethische Forschungsprojekt, das an meinem Lehrstuhl für Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie der Universität Bamberg angesiedelt ist und in Kooperation mit dem Forschungsinstitut für Philosophie Hannover/Prof. Dr. Gerhard Kruijff durchgeführt wird, genießt seit März 2006 die Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Für nähere Informationen, eine Dokumentation der bisher geleisteten Arbeit und eine vorläufige Publikationsbilanz aus dem Projekt vgl. www.menschenrecht-auf-bildung.de.

auf die Bildungssituation in Deutschland. Darauf aufbauend ist zweitens eine sozial-ethische Kriteriologie zur politischen Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung im Kontext wissensbasierter Gesellschaften, d.h. für eine persongerechte, teiligungsorientierte und nachhaltige Bildungspolitik, auszuarbeiten; diese anwendungsorientierte Zielsetzung kann nicht anders als selektiv realisiert werden. Deshalb wurden zwei im Hinblick auf die Bildungsbeteiligungschancen Jugendlicher brisant erscheinende Problemfelder für die Analyse ausgewählt: Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie Chancen von Hauptschulabsolventen auf einen Berufs(ausbildungs)einstieg. Bezogen auf diese Bereiche werden Vorschläge und Strategien einer vorsorgenden Bildungssozialpolitik analysiert; dabei gilt die Aufmerksamkeit insbesondere den menschenrechtlichen Implikationen und der Leistungsfähigkeit der diskutierten Ansätze zur Realisierung annähernd gleicher Teilhabechancen an und durch Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft. Die Verbesserung der Chancen für die ausgewählten Gruppen, die *prima facie* aufgrund ihrer sozialen Herkunft bzw. der Zugehörigkeit zu einer schwach integrierten gesellschaftlichen Gruppe als benachteiligt erscheinen, gilt dabei als ein Prüfstein für die Tragfähigkeit der Modelle und Ansätze.

Den genannten Zielen sind zwei eng aufeinander abgestimmte Teilprojekte³ zugeordnet: Im *ersten Teilprojekt* werden Notwendigkeit und Reichweite des Menschenrechts auf Bildung in christlich-sozialethischer Perspektive systematisch begründet. Die Studie umfasst die Erarbeitung einer pädagogisch-ethischen und bildungstheoretischen Grundlegung des Menschenrechts auf Bildung, eine Rekonstruktion der positiv-rechtlichen Gestalt des Menschenrechts auf Bildung und eine Analyse der diesem Recht inhärenten Gehalte, d.h. Gewährleistungsinhalte und Grenzen, sowie den Entwurf einer sozialethisch-normativen Begründung unter dem Fokus der Beteiligungsgerechtigkeit.⁴ Damit fügt sich das Teilprojekt zugleich in einen für die gegenwärtige christlich-sozialethische und sozialphilosophische Debatte zentralen Strang der Gerechtigkeitsdiskussion ein.

Im *zweiten Teilprojekt* wird die angezielte sozialethische Kriteriologie zur politischen Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung bezogen auf die bereits benannten konkreten bildungspolitischen Herausforderungen ausgearbeitet⁵: Vorschläge zu einer vorsorgenden Bildungssozialpolitik werden anhand der Kriterien Bildungsverständnis – gesellschaftliche Erwartungen an und Zweckorientierungen von Bildung⁶ – und

3 Für beide Arbeiten ist die Fertigstellung im Frühjahr 2009 geplant; die Ergebnisse werden in je einer Monographie in dieser Buchreihe „Forum Bildungsethik“ vorgelegt werden.

4 Bearbeiter: Dr. Axel Bernd Kunze; Projekttitel: Das Menschenrecht auf Bildung: Eine pädagogische und sozialethische Grundlegung.

5 Bearbeiterin: Katja Neuhoﬀ M.A.; Projekttitel: Sozialethische Kriteriologie zur Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung in Deutschland.

6 Präziser gesprochen, richten sich die gesellschaftlichen Erwartungen und Zweckorientierungen nicht an Bildung selbst, sondern – in der Subjektperspektive gesprochen – an die Bildungsbeteiligung der Einzelnen und – in der Gesellschaftsperspektive gesprochen – an die Bildungsinstitutionen, -angebote und -prozesse.

Bildungsziele analysiert. Die Untersuchung ist fokussiert auf Defizite und Chancen der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie auf die Problematik des Übergangs von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen in berufliche Bildungsgänge. Die Ergebnisse der Sondierung werden anhand des Maßstabs der sozialen Gerechtigkeit/Beteiligungsgerechtigkeit diskutiert und evaluiert. Auf dieser Basis können Schlussfolgerungen im Hinblick auf tragfähige Koordinaten zur Fundierung einer persongerechten, beteiligungsorientierten und nachhaltigen Bildungspolitik erarbeitet werden.

Unser Projekt ist als sozialetischer Forschungsbeitrag notwendig interdisziplinär ausgerichtet. Dies spiegelt sich in der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe; die kooperierenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen erarbeiten und bearbeiten auf der Basis theologisch-sozialetischer sowie pädagogischer und sozialpädagogischer Fachkompetenz verschiedene Zugänge zum Gegenstand und bringen sie ins Gespräch mit projektexternen Vertreterinnen und Vertretern dieser und weiterer Disziplinen ein.⁷ Damit zielt das Vorhaben zunächst einmal darauf, einen sozialetisch profilierten Beitrag zu einer vielschichtigen wissenschaftlich-interdisziplinären Debatte um Bildung und Bildungsbeteiligung als Gerechtigkeitsfrage zu leisten. Darüber hinaus liegt unserer Arbeit aber auch die Einschätzung zugrunde, dass ein solcher Beitrag nicht allein wissenschaftsimmanent, sondern auch bildungspolitisch relevant ist. Verengungen der öffentlichen Diskurse im Sinne der personal- und institutionenethisch umfassenden Logik von Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung sollen aufgebrochen werden: Das gilt – um nur einige Aspekte anzusprechen – im Hinblick auf die Tendenz zur Reduktion von Bildung auf Ausbildungsaspekte und ökonomische Funktionalität; es gilt für die einseitige Fokussierung auf strukturelle Aspekte des Bildungs-, insbesondere des Schulwesens zulasten inhaltlich-qualitativer Anforderungen an Bildungseinrichtungen und -angebote; und es gilt angesichts der Dominanz der „Beschleunigungsmaxime“ und weiterer, letztlich ökonomischen Interessen entspringender Motive gegenüber der Eigenlogik kindlicher Lernprozesse bzw. einer genuin pädagogischen Ausrichtung der Bildungsangebote und -institutionen. Dem Projekt liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das sich der Entfaltung und Kultivierung tragfähiger individueller und kollektiver Identitäten verpflichtet weiß, damit Menschen ihr Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft erkennen, wahrnehmen und verantwortlich gestalten können⁸; dafür sind geeignete institutionelle Angebote zu konturieren; an diesem Maßstab sind sie zu messen bzw. kritisch zu evaluieren. In diesem Horizont werden institutionenethische Fragen des Bildungssystems und seiner Finanzierung verortet, aber auch Diskussionen um Bildungsinhalte, Bildungskonzepte und die Aufmerksamkeit auf

7 Das Projekt wird durch einen wissenschaftlichen Beirat begleitet, in dem Fachvertreter und Fachvertreterinnen aus den Bereichen Soziologie, Sozialpolitikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Pädagogik, Philosophie und Theologie mitwirken. Ferner bieten die Symposien, die im Rahmen des Projekts durchgeführt werden, weitere Möglichkeiten zur Disziplinen übergreifenden Debatte.

8 Zur Explikation des vorausgesetzten Bildungsbegriffs s. u. Abschnitt 2.1.1.

die Handlungsbedingungen und Interaktionszusammenhänge der relevanten Akteure in Bildungsprozessen.

Das in diesem Band dokumentierte Symposium stand unter dem Titel „Keine(r) darf zurückbleiben! Bildungszugänge und -übergänge auf dem Prüfstand“. Damit ist der vorrangige Bezug zu dem zweiten Teilprojekt mit seinen konkreten, auf die gesellschaftlich-politische Umsetzung des Anspruchs von Bildungsgerechtigkeit gerichteten Fragen markiert. Die Beiträge des Bandes geben einerseits Impulse zu den in diesem Projektteil analysierten problemorientierten Themenfeldern – Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Verbesserung der Schulqualität. Andererseits geht es auch darum, die erfahrungs- und praxisbezogenen Erkenntnisse auf die Gerechtigkeitsreflexion zurückzubeziehen und von der Praxisreflexion her die Grundlagenfragen zu präzisieren und zu vertiefen. Im bisherigen Projektverlauf hat sich eine Reihe von Fragen herauskristallisiert, die ständig „mitlaufen“. Sie betreffen nicht zuletzt die hermeneutischen und methodologischen Voraussetzungen der sozialetischen Arbeit am Thema Bildung als Gerechtigkeitsfrage. Einer dieser Fragenkomplexe bezieht sich auf das Verhältnis von Empirie und Normativität, das weder für unsere konkrete Fragestellung noch grundsätzlich als Thema metaethischer Vergewisserung außer Acht gelassen werden kann: Entsprechende Problemstellungen brechen auf in der Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildung, in der Frage nach der Datenbasis, welche zur Feststellung von Ungleichheiten in der Bildung bzw. bei den Bildungsbeteiligungschancen beansprucht wird, und nach deren Auswertung und Interpretation, in der Frage nach Zielen, die mit Bildung verbunden werden und durch entsprechende Institutionen und Angebote erreicht werden sollen (bzw. können), und schließlich in der auf die Metaebene verweisenden Frage, wie das Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsethik und (empirischer) Bildungsforschung bestimmt und rezipiert wird. Gleichwohl wird diese Verhältnisbestimmung selten explizit zum Thema; so ist es auch in dem hier fokussierten Projekt.

In der folgenden Skizze möchte ich deshalb vor allem einige Aspekte des Verhältnisses von Empirie und Normativität aufgreifen. Dazu soll reflektiert werden, wie in der bisher geleisteten Projektarbeit Brücken zwischen den beiden Ebenen und Verknüpfungen zwischen Praxisreflexion und Theoriearbeit gebaut und begangen wurden; zur Konkretisierung beziehe ich mich u. a. auf das erste Symposium des Projekts, das im Januar 2007 in Nürnberg stattfand, sowie auf die Veröffentlichung, die daraus hervorgegangen ist (vgl. Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2007). Ohne das Thema in seiner erkenntnistheoretischen und metaethischen Tragweite auch nur annähernd ausschöpfen zu können, soll auf diese Weise ein Ansatz zur Klärung der Frage gemacht werden, wie in einem sozialetischen Bildungsdiskurs mit der Spannung von Empirie und Normativität angemessen umgegangen werden kann.

2 Sozialethische Bildungsforschung zwischen Empirie und Normativität

Als Ziel des Forschungsprojekts zum Menschenrecht auf Bildung wurde benannt, eine tragfähige – und das heißt: von den verschiedenen relevanten disziplinären Zugängen (Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Recht, Ethik) her abgesicherte – Begründung des Menschenrechts auf Bildung zu erarbeiten und damit zugleich ein Fundament zu legen, auf dem eine Kriteriologie für dessen Umsetzung im gesellschaftlichen und politischen Kontext der Bundesrepublik Deutschland bereitgestellt werden kann. Das bedeutet, dass das Projekt einen klaren *normativen* Fokus hat. Dem Anspruch einer kontextuellen Ethik (vgl. u. a. zu entsprechenden Konzeptionen im Horizont theologisch-ethischer Reflexion: Mieth 1998; Mieth 2002; Heimbach-Steins 2002) entsprechend, ist solche Begründungsarbeit bezogen und angewiesen auf *Erfahrungen*⁹ in konkreten Bildungszusammenhängen; erst von der Ebene der Erfahrung her können Notwendigkeit und Wünschbarkeit bestimmter Veränderungen im Sinne größerer Gerechtigkeit im Bildungswesen entdeckt und Richtungen, in denen dabei zu denken sein könnte, gewiesen und plausibel gemacht werden. Unsere Untersuchungen rekurren daher sowohl auf lebensweltlich konkrete, eher narrativ artikulierte Erfahrungen bestimmter Akteure in Bildungskontexten als auch auf mit wissenschaftlichen Methoden erhobene Daten, die bildungsrelevante Inklusions-/ Exklusionsphänomene in Deutschland und anderen (europäischen) Ländern erkennen lassen, sowie auf bildungs- und gerechtigkeitstheoretische Analysen zu Ungleichheit/Gleichheit hinsichtlich der Bildungschancen und Beteiligungswirklichkeiten, die sich auf einschlägige Datenerhebungen stützen. Entsprechende Quellen werden unter dem Fokus des Menschenrechts auf Bildung rezipiert und interpretiert, also mit Hilfe eines im Völkerrecht verankerten und entfalteten Normkomplexes (vgl. u. a. Kunze 2008), der seinerseits durch bestimmte anthropologische Prämissen und ethische Begründungsmuster gestützt und fundiert wird. Empirische und normative Ebene sind analytisch unterscheidbar, erweisen sich aber tatsächlich als vielfältig miteinander verflochten. Das dürfte – wenn auch in unterschiedlichen Konkretionen – für alle mit Bildung befassten Wissenschaftsdisziplinen von der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften über die Philosophie und die Theologie bis zur Ökonomie gelten.

Für unser Projekt, das dem wissenschaftlichen Selbstverständnis einer christlichen Sozialethik verpflichtet ist und insofern eine gehaltvolle Anthropologie voraussetzt,

9 Erfahrung „erschließt [...] Bereiche des Lebens und Handelns in ihrer Eigengesetzlichkeit“. Sie nimmt je verschiedene Formen an, etwa als empirische, geschichtliche, ästhetische oder religiöse Erfahrung und wird durch unterschiedliche Quellen erschlossen („Wahrnehmung, Erlebnis und Begegnung“). „Moralische Erfahrung“, auf die im Folgenden rekurriert wird, kann beschrieben werden als „Aufbauelement des Guten und Richtigen“. Sie nimmt variable Formen der Welterschließung auf in das sozialethische Projekt. Eine solche Sozialethik stellt eine Alternative dar zu jenen Entwürfen, die eine Abstraktion von jeglichem Empirischen versuchen. Vgl. zum ethisch relevanten Erfahrungsbegriff im Überblick Mieth 2006 (alle Zitate beziehen sich auf diesen Artikel).

gilt explizit die Problemanzeige, die Alexander Filipović jüngst in einem Beitrag über den Zusammenhang von Erkenntnistheorie, Ethik und Pädagogik formuliert hat. Bezüglich eines vermeintlich strikten Dualismus von Tatsachenaussagen/Empirie/Deskription einerseits und Sollenaussagen/Normativität/Präskription andererseits, der im Sinne des Hume'schen Gesetzes als nahezu zwingende methodologische Grundlage philosophischer wie theologischer Ethik in der Moderne postuliert wird, stellt er fest:

„Allgemein ist mit der Betonung der Differenz auch die immer noch anzutreffende Überzeugung angesprochen, nur empirische Tatbestände seien wissenschaftsfähig, womit natürlich das Selbstverständnis der Ethik in Frage gestellt wird. Letztere Problematik wird besonders da relevant, wo die Sozialethik (als Variante einer praktischen Sozialphilosophie bzw. einer politischen Philosophie) versucht, mit empirisch forschenden Sozialwissenschaften ins Gespräch zu kommen, um ihrem eigenen Anspruch als interdisziplinäre Disziplin gerecht zu werden. Für eine Ethik, die anthropologisch denkt, verschärfen sich diese Problemstellungen. Ethik ausgehend z. B. von einer christlichen Anthropologie (in einem Moralprinzip) begründen zu wollen, die die Natur des Menschen oder auch nur seine natürlichen Möglichkeiten zu wissen glaubt, kollidiert mit der Problematik des Sein-Sollen-Fehlschlusses.“ (Filipović 2008, S. 107)

Ob und inwiefern hier tatsächlich ein Dilemma vorliegt bzw. welche Prämissen hinsichtlich des Verständnisses und der wissenschaftstheoretischen, methodologischen und hermeneutischen Grundlagen von Ethik gesetzt werden müssen, um dem präsumierten Dilemma zu entkommen, kann hier nicht *ab ovo* erörtert werden: Es handelt sich dabei um eine der Grundfragen für jede Ethikkonzeption schlechthin. Bezogen auf den Gegenstandsbereich Bildung und die Voraussetzungen einer adäquaten sozialetischen Annäherung sollen aber einige elementare Gesichtspunkte reflektiert werden.

2.1 Begriffliche Klärungen und Vorverständnisse

Ein sozialetischer Zugang zu Bildung und entsprechende Analysen zu bildungsbezogenen sozialen Institutionen und Prozessen rekurren auf ein Materialobjekt, dessen Bestimmung/Definition und theoretische Durchdringung primärer Gegenstand der Pädagogik ist. Die Rezeption des Begriffs Bildung und die Arbeit mit ihm wird insofern immer ein Moment der *Aneignung* von Erkenntnissen beinhalten, welche die pädagogische Fachdiskussion anbietet. Allerdings reicht es m. E. für die Entfaltung eines spezifisch sozialetischen Bildungsdiskurses nicht aus, eine pädagogische Bestimmung – oder, wie es angemessener erscheint: Dimensionierung – des Bildungsbegriffs zu übernehmen. Vielmehr setzt die Aneignung eines pädagogisch bestimmten Bildungsbegriffs (ich verwende hier bewusst einen bildungsspezifisch gehaltvollen Terminus) voraus, dass die Koordinaten, in denen sozialetisch von Bildung gesprochen wird, offengelegt werden und dass mit der disziplinspezifischen

Kontextualisierung der genuine Modus sozialetischer Bildungsreflexion geklärt wird. Dies soll in den folgenden Überlegungen skizziert werden.

2.1.1 Sondierungen zum Bildungsbegriff

Zunächst ist zu klären, wie der Begriff *Bildung* in der sozialetischen Reflexion verwendet wird bzw. welche Kriterien für diese Verwendung sich aus dem spezifisch sozialetischen Zugang zum Thema erheben lassen; das disziplinspezifische Vorverständnis in Bezug auf das Materialobjekt unserer Forschung ist transparent zu machen: Was wird beschrieben, analysiert und interpretiert, wenn sozialetisch über Bildung, Bildungsinstitutionen und Bildungssystem geschrieben wird? Welche Wirklichkeitsausschnitte werden mit welchen Erwartungen fokussiert, wenn nach Bildung und Bildungsgerechtigkeit – und in dieser Hinsicht nach Bildungszugängen, Bildungsqualität etc. – gefragt wird?

In einem sozialetischen Zugang zum Gegenstand Bildung verbinden sich subjekt-spezifische mit institutionenspezifischen Aspekten. Insofern muss ein komplexes Verständnis von Bildung entwickelt werden; anders gesagt: Ein seitens der Pädagogik erarbeitetes Verständnis von Bildung muss unter dem Gesichtspunkt der Umsetzung in sozialen Institutionen angeeignet werden. Deshalb müssen bildungsrelevante gesellschaftliche Orte, Akteure und Institutionen unter der Frage fokussiert werden, ob und wie sie der Ermöglichung und Verwirklichung von Bildung entsprechen; sozialetisch wird dabei die Erwartung geltend gemacht, dass diese Frage gerechtigkeitsrelevant ist. Meine These zu einem sozialetisch tragfähigen Bildungsbegriff lautet daher: *In einer ersten Annäherung ist ein sozialetisches Bildungsverständnis auf zwei Ebenen zu konzipieren: Einerseits ist auf der grundlegenden Ebene der biographisch orientierten, dynamischen Subjektqualität ein pädagogisch gefüllter Bildungsbegriff vorzusetzen und im eigenen disziplinspezifischen Kontext zu rezipieren. Auf diesem Fundament aufruhend ist andererseits auf der gesellschaftlich-funktionalen Ebene Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung zu reflektieren und sind Bedingungen, Hemmnisse und (Qualitäts-)Kriterien für die Operationalisierung zu erforschen.* Zumindest unter der für unser Projekt einschlägigen Voraussetzung einer gehaltvollen, person-orientierten Anthropologie (vgl. dazu u. a. Heimbach-Steins 2003; Heimbach-Steins 2008a) ist das Verhältnis der beiden Ebenen zueinander nicht umkehrbar. Diese erste Unterscheidung ist selbstredend weiter zu entfalten; beide Ebenen erschließen wiederum verschiedene Aspekte oder Dimensionen von Bildung. Es liegt auf der Hand, dass auf der ersten und grundlegenden Ebene eine breite Konvergenz zwischen pädagogischen und christlich-sozialetischen Bildungsdiskursen aufgewiesen werden kann.

Auf der ersten Ebene kommt der Mensch als Subjekt von Bildung in den Blick; im pädagogischen Diskurs wird er als *bildsames* Wesen vorgestellt; eben diese Eigenschaft wird als konstitutiv, als Voraussetzung bzw. Ermöglichungsgrund bildungsspezifischen Handelns herausgearbeitet: Bildsamkeit bedeutet, dass pädagogisches Handeln möglich und zugleich notwendig ist. Sie weist den Menschen als bildungs-

fähiges Wesen aus, als das er zur Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, zur schöpferischen und reflexiven Stellungnahme zu sich selbst und zu seiner Welt herausgefordert ist (vgl. Kunze 2007, S. 178 f.). Bildung hat insoweit eine unvertretbar individuelle und zugleich eine sozial-kommunikative Dimension: „Bildung verhilft zur Selbstverständigung im Kontext von Welt. Zugleich erfährt der Mensch dabei nicht nur ‚sich‘, sondern gleichsam ‚uns‘. Er versteht sich als zugehörig zur Spezies Mensch, versteht sich selbst als Natur- und Kulturwesen, partizipiert am kulturellen Gedächtnis und gewinnt dadurch Identität [...]“ (Kunze 2007, S. 179). Der Hinweis auf die Partizipation am kulturellen Gedächtnis lässt erkennen, dass Bildung in diesem Sinne auf sozialen Erfahrungen und deren „Fassung“ in Narrativen aufruht, die sich ihrerseits dynamisch entwickeln, Kontingentes einbegreifen und dennoch eine Kontinuität menschlicher Selbsterfahrung und Selbstdeutung repräsentieren. Dieser Ansatz weist eine deutliche Nähe zu einem Menschenbild auf, wie es auch – im Rekurs auf biblische Traditionen – in einer christlichen Sozialethik vertreten und z. B. in einem reformulierten Personbegriff zum Ausdruck gebracht wird (vgl. z. B. Heimbach-Steins 2008a, S. 179–187).

Aufgrund dieser in der *conditio humana* wurzelnden Potentialität zur und Notwendigkeit von Bildung als Medium der individuell-biographischen wie der sozial-kulturellen Entwicklung des Menschen im gesellschaftlichen Zusammenhang kann ein Menschenrecht auf Bildung postuliert und plausibilisiert werden: Der darin formulierte Anspruch ergibt sich aus der Spezifität und Dynamik menschlicher Selbstentfaltung und des genuin menschlichen Selbstverhältnisses (vgl. Kunze 2007, S. 180 f.). Er benennt also nicht etwas sekundär zum Menschsein Hinzukommendes, sondern eine inhärente Dimension menschlicher Selbstentfaltung. Insofern Bildung selbst Medium (und zugleich Ziel) menschlicher Selbstentfaltung in Freiheit ist, ist das Recht auf Bildung ein Freiheitsrecht: „Der zunehmende Vollzug eigener Freiheit und die Förderung der subjektiven Handlungsfähigkeit genießen Vorrang vor allen Nützlichkeitsabwägungen und äußeren Erwartungen. Bildung verstanden als Freiheitsvollzug ist der normative Kern des Rechts auf Bildung“ (Kunze 2007, S. 182). Dieses starke, freiheits-pathetische Bildungsverständnis darf jedoch nicht individualistisch verkürzt werden: Insofern die reale oder substantielle Freiheit zugleich die sozial-kommunikative Dimension umgreift, ist die Subjekt-Bewandtnis der Bildung von der gesellschaftlich-funktionalen Ebene zwar analytisch zu unterscheiden, nicht aber zu trennen.

Dies kommt in der Charakterisierung von Bildung als Befähigungsrecht (Kunze 2007, S. 181–185) zum Ausdruck und ist zunächst in dessen sozialrechtlichem Anspruchscharakter zu erhärten: Es ist leicht einsehbar, dass nicht ‚Bildung‘ als solche im bisher beschriebenen Sinne Gegenstand eines menschenrechtlichen Anspruchs sein kann (ebenso wenig wie ‚Gesundheit‘ als solche Gegenstand eines Anspruchs aus dem ‚Menschenrecht auf Gesundheit‘ sein kann). Vielmehr werden mit dem Menschenrecht auf Bildung bestimmte Erwartungen und Ansprüche an die Ermöglichung, an den Zugang zu und die Realisierung von Bildungsvollzügen und -prozes-

sen in dafür geeigneten gesellschaftlichen Institutionen artikuliert und damit Maßstäbe für ein gesellschaftliches Bildungssystem gesetzt (so wie das Menschenrecht auf Gesundheit bestimmte Ansprüche auf Ermöglichung von und Teilhabe an Gesundheitsvorsorge und Gesundheitssicherung artikuliert und damit grundlegende Maßstäbe für die Errichtung eines Gesundheitssystems liefert): Im Licht des Menschenrechts auf Bildung, dessen Gehalte in einer Analyse der einschlägigen völkerrechtlichen, der international-rechtlichen und national-verfassungsrechtlichen Normen zu erheben sind, wird die Orientierung an der Bedeutung von Bildung für die Konstitution des Subjekts im biographischen Prozess zum zentralen Referenzpunkt der quantitativen und qualitativen Ausformung des Bildungssystems mit seinen vielfältigen Institutionen und Akteuren.

Damit kommt nun definitiv die zweite, in der oben formulierten These benannte Ebene ins Spiel: die in einem sehr grundlegenden Sinne gesellschaftlich-funktionale Ebene, auf der Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung entziffert wird. Gesellschaftliche Beteiligung, die durch die Partizipation an Bildung, d. h. konkret durch die Bereitstellung eines differenzierten, pluralen und qualitätvollen Bildungsangebotes, durch den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungseinrichtungen und -angeboten und die Teilnahme an Bildungsvollzügen ermöglicht werden soll, ist zunächst ein Abstractum, das erst in der Ausdifferenzierung konkret wird: Gesellschaftliche Beteiligung kann in vielfältigen Formen konkret werden: Familientätigkeit, Erwerbsarbeit, kulturell-schöpferische Betätigung, politische Aktivität, Konsum, ehrenamtliche Betätigung in Sportvereinen, karitativen Organisationen etc. Bezogen auf die Subjektorientierung von Bildung bedeutet dies: Der/die Einzelne muss in Bildungsprozessen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf bestimmte – faktisch bereits wirksame oder potentiell wirksam werdende – soziale Interaktionszusammenhänge hin entwickeln können. Die Entfaltung der eigenen personalen Potentiale, die kreative Aneignung der eigenen Lebenswelt und die Befähigung zu Selbstreflexion und Urteilsbildung (einschließlich der Möglichkeit zur kritischen Distanznahme) bezüglich biographischer Optionen und gesellschaftlicher Erwartungen geschehen immer schon in sozialen Zusammenhängen und sind deshalb auch nicht völlig von bestimmten Funktionszusammenhängen zu abstrahieren. Insofern ist unter dem Vorzeichen der Subjektqualität von Bildung eine Differenzierung im Hinblick auf (soziologisch gesprochen) Rollen bzw. (ethisch gesprochen) Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten hin vorzunehmen, damit das Ziel gesellschaftlicher Beteiligung mittels Bildung realisiert werden kann. Es liegt auf der Hand, dass die diesbezügliche sozialetische Reflexion an einer breiten Schnittstelle zwischen empirischer und normativer Reflexion ansetzen kann.

2.1.2 „Empirie“ als Bezugsgröße sozialetischer Bildungsforschung

Vor dem Hintergrund der Erörterungen zum Bildungsverständnis ist nun eine weitere Klärung in Bezug auf die Zuordnung von empirischen und normativen Zugängen zum Gegenstand Bildung zu unternehmen. Der Begriff der *Empirie* soll hier zunächst allgemein stehen für die wissenschaftlich abgesicherte und ausgewiesene Erhebung

und Auswertung von Daten, mithin für die Erfassung und Strukturierung vorgefundener Wirklichkeiten unter bestimmten ausweisbaren Gesichtspunkten und gemäß nachvollziehbaren Methoden. Dass es in empirischer Forschung keine reine „Abbildung“ von Tatsachen geben kann, ist dabei ebenso vorauszusetzen wie die Annahme, dass in jede wissenschaftliche Annäherung an erfahrbare Wirklichkeit bereits bestimmte Prämissen der Wahrnehmung, Bedingtheiten der erkennenden Subjekte und weitere Kontextfaktoren eingehen. Diese erste und sehr allgemeine Bestimmung lässt sich auf empirische Bildungsforschung beziehen und präzisieren. Ewald Terhart hat folgende Definition vorgeschlagen: Empirische Bildungsforschung erfasse die

„Erschließung, Beschreibung und Analyse von Bildungsprozessen im weitesten Sinne (Voraussetzungen, Verläufe, Folgen) außerhalb und innerhalb pädagogischer Institutionen auf Basis der Theorie und Methodik der verschiedenen Spielarten empirischer sozial- und humanwissenschaftlicher Forschung auf makro- und mikroskopischer Ebene. Die methodischen Standards sind deckungsgleich mit den Standards empirischer Forschung in den Sozial- und Humanwissenschaften. Ziel von empirischer Bildungsforschung ist es, möglichst aufschließende und zuverlässige Informationen für die Erkenntnisbildung über Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsprozesse zu gewinnen und damit zugleich hinreichend belastbare Grundlagen für bildungsbezogene Entscheidungen auf System- und Handlungsebene bereitzustellen.“ (Terhart 2006, S. 10)

In dieser Umschreibung wird deutlich, dass der empirischen Bildungsforschung eine im strengen Sinne grundlegende Funktion für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Erkenntnisgewinnung ebenso wie für die Fundierung bildungspolitischer Entscheidungen zugewiesen wird. Zugleich wird die „Erkenntnisbildung über Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsprozesse“ aber offensichtlich nicht diesem Bereich der Forschung zugeordnet, sondern – das erschließt sich aus dem Gesamtzusammenhang der Veröffentlichung Terharts – der bildungsphilosophischen Reflexion und den Austausch- und Kommunikationsprozessen zwischen beiden Ebenen der Bildungsforschung.

In einer solchen Verhältnisbestimmung kann auch sozialetische Bildungsforschung verortet werden. Sie bezieht sich notwendigerweise auf empirische Forschung und bietet ihrerseits Ansätze zur Interpretation und Gewichtung der daraus entwickelten Szenarien im Horizont der Reflexion auf grundlegende Orientierungen und Ziele von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen. Sie geht davon aus, dass die Erhebungen, Untersuchungsdesigns und Analyseraster empirischer Forschung auf bestimmten Prämissen beruhen, eine bestimmte Perspektive voraussetzen und folglich Wirklichkeit immer in bestimmten und limitierten Ausschnitten und Aspekten in den Blick nehmen. Insofern diese hermeneutisch unhintergehbare Limitierung der Wahrnehmung und „Feststellung“ des empirisch Beobachtbaren den Wissenschaftssubjekten bewusst ist und in nachvollziehbarer Weise expliziert wird, bedeutet dies nicht eine Einschränkung ihrer Aussagekraft, sondern im Gegenteil deren Stärkung, weil Präzisierung. Empirische Erfahrung (methodisch reflektierte Erfassung

von Wirklichkeitsaspekten) ist moralrelevante Erfahrung; sie ist eine Quelle ethischer Reflexion. Der philosophisch- oder theologisch-ethische Rekurs darauf muss sich auf die Annahme einlassen (können), dass die Erkenntnisvoraussetzungen transparent und stimmig sind. Unter dieser Voraussetzung kann angenommen werden, dass Wahrnehmung und Interpretation der empirischen Gegebenheiten sowie darauf gründende Schlussfolgerungen richtig sind (vgl. Mieth 2006, S. 343).

2.2 Den Dualismus aufbrechen: Empirie und Normativität als Verweisungszusammenhang

2.2.1 Sozialethik als Bildungsforschung

Für die Zuordnung von Bildungsethik oder sozialetisch-normativer Bildungsforschung und empirischer Bildungsforschung gilt mithin analog, was über das Verhältnis von Bildungsphilosophie und (empirischer) Bildungsforschung gesagt wurde: Sie haben „unausweichlich ein Verhältnis miteinander“, dieses sollten sie aber besser, als bislang geschehen, explizit klären (vgl. Terhart 2006, S. 10; einen Beitrag zur Einlösung dieses Desiderates leisten Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006). Sonst kann auf beiden Seiten der verzerrende Eindruck entstehen, es handle sich um ein Missverhältnis, woraus leicht falsche Konkurrenzen¹⁰ konstruiert werden, die den notwendigen und fruchtbaren Austausch behindern. Bezüglich des Wechselverhältnisses beider Dimensionen von Bildungsforschung vertritt Krassimir Stojanov die These, „eine profunde qualitativ-empirische Bildungsforschung [benötige] aus ihrer inneren Logik heraus eine normative Perspektive zu den sozialen Praktiken der Hervorbringung von Bildungsprozessen“. Dabei sei „die Entwicklung und die Begründung dieser Perspektive die Domäne der bildungsphilosophischen Forschung im engeren Sinne des Wortes [...]“ (Stojanov 2006, S. 66). Komplementär argumentiert er, die normative Reflexion bildungsbezogener sozialer Praktiken sei „auf die interpretative Rekonstruktion der Sinnsetzungen der Akteure dieser Praktiken aus ihrer Teilnehmerperspektive heraus angewiesen [...], so wie dies von der qualitativ-empirischen Bildungsforschung betrieben wird“ (Stojanov 2006, S. 66).

Im Unterschied zu einer „Philosophie in der Bildungsforschung“, welche eher eine Hilfsfunktion für die Klärung von Begriffen und die Theorireflexion innerhalb der (qualitativ-)empirischen Bildungsforschung innehat (vgl. Stojanov 2006, S. 67 f.), entwickle sich

„Philosophie als Bildungsforschung nicht als Wissenschaftstheorie oder Epistemologie – und auch nicht als Begriffsentologie –, sondern als eine bestimmte Form Praktischer Phi-

10 Allerdings gibt es innerhalb des bildungswissenschaftlichen Spektrums sehr wohl handfeste Konkurrenzen, etwa um die Bewilligung und Verteilung von Forschungsmitteln, die zur Zeit zu einem sehr erheblichen Teil in die empirische Forschung fließen, offenkundig aber auch um den Anspruch auf Repräsentanz (oder sogar Alleinvertretung?) der wissenschaftlichen Pädagogik; zur Auseinandersetzung vgl. u. a. Pongratz/Wimmer/Nieke 2006.

losophie, deren primärer Zweck nicht die Erfüllung von Hilfs- und/oder Orientierungsfunktionen in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, sondern die Entwicklung einer eigenständigen und originellen Perspektive zu bildungsbezogenen sozialen Praktiken ist, deren produktive[] Aneignung [...] die Horizonte und die Möglichkeiten unter anderem der qualitativ-empirischen Forschung erweitern kann“ (Stojanov 2006: 68).

Zur inhaltlichen Ausfüllung dieses Programms verweist der Autor bezeichnenderweise auf die Konzeption eines Modells von Bildungsgerechtigkeit¹¹ (vgl. Stojanov 2006, S. 69).

Eine christlich-sozialethische Bildungsforschung, wie sie in dem hier in Rede stehenden Projekt betrieben wird, weist konzeptionelle Parallelen zu einer Bildungsphilosophie als bildungsbezogener praktischer Philosophie auf, wie Stojanov sie umschreibt:

„Die bildungsphilosophische Forschung, die sich der Aufgabe widmet, den semantischen Gehalt, die Legitimität und die oft widersprüchlichen Verhältnisse zwischen solchen normativen Setzungen der Beteiligten zu klären, besitzt weder eine Hilfs-, noch eine ‚Meta‘-Stellung in Bezug auf die anderen Teildisziplinen der Bildungsforschung, vielmehr weist sie eine eigenständige Analysenperspektive (sic) zu Bildungspraktiken auf, die sich klar von den Perspektiven der historisch-hermeneutischen und der soziologisch-empirischen Forschung unterscheidet und in einem ‚horizontalen‘ Verhältnis zu ihnen steht. Daher sollte man sich das ideale Verhältnis zwischen den drei genannten Forschungsrichtungen als eine Kommunikation zwischen gleichgestellten und unabhängigen Partnern vorstellen, die sich wechselseitig befruchten können und sogar aufeinander angewiesen sind.“ (Stojanov 2006, S. 69 f.)

Hinsichtlich ihres eigenständigen Anspruchs ist die von uns vertretene Bildungssozialethik durchaus analog zu einer Philosophie als Bildungsforschung im Sinne Stojanovs zu sehen; insofern kann auch von *Sozialethik als Bildungsforschung* gesprochen werden. Dies vorausgesetzt, sind mit der Zuordnung unseres Projekts zu einer christlichen Sozialethik jedoch bestimmte Voraussetzungen und Aspekte des wissenschaftlichen Selbstverständnisses markiert, von denen her die spezielle Perspektive transparent wird, mit dem hier bildungsspezifische Analysen mit den Methoden praktischer Philosophie erarbeitet werden: Insofern wir eine ethische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Bildung betreiben (und dafür noch einmal einen spezifischen, nämlich menschenrechtlichen, Ansatz wählen), geht es um eine Erschließung des Themas unter Gerechtigkeitsaspekten. Indem dieser Zugang als genuin *sozialethi-*

11 Anders als Stojanov wendet sich Jörg-Dieter Wächter gegen eine genuine Verortung der Gerechtigkeitsfrage in der Bildungstheorie (vgl. Wächter 2008); Gerechtigkeit sei eine politische, aber keine pädagogische Frage; diese Abgrenzung wird dadurch begünstigt, dass Wächter offenbar ein auf Verteilungsfragen limitiertes Gerechtigkeitsverständnis voraussetzt. Außerdem wäre hier nachzufragen, ob Bildungstheorie und Pädagogik gleichzusetzen sind: M. E. gehen in eine umfassende Theorie der Bildung neben pädagogischen auch philosophische und sozialethische Gesichtspunkte mit ein, jedenfalls dann, wenn zum Gegenstandsbereich dieser Theorie auch Fragen der Operationalisierung und Institutionalisierung von Bildung gehören sollen.

scher ausgewiesen wird, machen wir deutlich, dass es in unserem Projekt schwerpunktmäßig um sozial-strukturelle Voraussetzungen und Anforderungen der Bildung geht – also die Ebenen des Bildungssystems, der Bildungsinstitutionen und -angebote im Zentrum stehen; in dieser Hinsicht unterscheidet sich der hier vertretene Zugang zu dem Materialobjekt Bildung von dem bildungsphilosophischen Ansatz Stojanovs, bei dem konkrete pädagogische Prozesse und die pädagogische Beziehung als solche im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Schließlich wird mit der Verortung des sozialetischen Zugangs im Horizont der Theologie als Wissenschaft ein Hinweis gegeben auf den Sinn- und Verstehenshorizont, in dem insbesondere die anthropologische Fundierung der ethischen Analyse, aber auch Interpretamente der Gerechtigkeitsforderung wie etwa die Option für die Armen, wurzeln.

Zwischen pädagogischer Ethik und Sozialethik als Bildungsforschung gibt es, das dürfte aufgrund des bisher Erarbeiteten deutlich sein, eine breite Brücke, insofern Bildung als eine Dimension des Subjekts in seiner biographisch-sozialen Entfaltung immer schon vorauszusetzen ist, wenn der Mensch sich reflexiv als soziales Wesen und als Rechtssubjekt begreifen und Qualitätsanforderungen (Gerechtigkeitserwartungen) an gesellschaftliche Institutionen unter diesem Vorzeichen formulieren will.

2.2.2 Spiegelungen in der bisherigen Projektarbeit

Die sozialetische Frage nach Bildungsgerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit¹² braucht Kriterien, anhand deren in möglichst transparenter Weise Befunde über die Realisierung oder Nicht-Realisierung, über Defizite und Desiderate von mehr Bildungsgerechtigkeit erhoben werden können. Noch vor einer bildungsphilosophischen oder einer systematisch-ethischen Reflexion auf die Frage, was Bildungsgerechtigkeit sei und wie diese Zielsetzung in eine Kriteriologie umgesetzt werden könne, liegt die Analyse vorhandener, politisch bindender Maßstäbe, die aufgrund ihrer Verankerung in völkerrechtlichen Regelwerken für bildungspolitische Maßnahmen und Strategien Orientierungsfunktion haben. Solche Maßstäbe lassen sich etwa über die Analysen zum Menschenrecht auf Bildung auf juridischer Ebene – insbesondere durch eine genaue Untersuchung der General Comments zum Menschenrecht auf Bildung – gewinnen, also durch analytisch-rekonstruktive Arbeit an rechtlichen Normen und ihrer Auslegung (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, S. 263–284; Kunze 2007, S. 185 f.; Motakef 2006). Diese Arbeit verstärkt ihrerseits die Notwendigkeit, auf empirische Untersuchungen bzw. deren Ergebnisse zugreifen zu können, um das Verhältnis zwischen einem durch das Recht abgesteckten Erwartungshorizont und dessen tatsächlicher Ausfüllung in den real vorhandenen Bildungszusammenhängen evaluieren zu können. Dieser Bedarf, der im Rahmen normativer Erkundungen deutlich wird, kann durch stark rezipierte Untersuchungen wie die internationalen Schul-

12 Diese für unser Projekt grundlegende normative Frage kann im gegebenen Rahmen nicht vertieft behandelt werden; Skizzen dazu wurden bereits in verschiedenen anderen Zusammenhängen veröffentlicht, vgl. Heimbach-Steins/Kruip 2003; Heimbach-Steins 2008b; Kunze 2008; Mandry 2007. Eine vertiefte semantische Analyse zu dem Begriff Beteiligungsgerechtigkeit bietet Alexander Filipović in seinem Beitrag zu diesem Band.

leistungsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) nur bedingt gedeckt werden, insofern deren Materialobjekt nicht eigentlich Bildung in dem hier rekonstruierten Sinne, sondern ein bestimmtes Profil von Kompetenzen ist, das nach gesellschaftlich-funktionalen Aspekten definiert ist (vgl. dazu die Ausführungen weiter unten, Abschnitt 2.3.1). Gleichwohl kann, insbesondere wenn die zwischen den verschiedenen Referenzadressen nicht deckungsgleichen Gegenstandsbereiche explizit berücksichtigt werden, ein Verweisungszusammenhang zwischen den genannten Beiträgen empirischer Forschung, den positiv-rechtlichen Daten und der sozialetischen Reflexion auf Maßstäbe von Bildungsgerechtigkeit aufgewiesen werden. Normativ interessierte Untersuchungen zur tatsächlichen Bildungssituation in Deutschland wie etwa der Deutschland-Bericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Menschenrecht auf Bildung (Muñoz 2007) und die im Auftrag des Deutschen Instituts für Menschenrechte verfasste Studie über das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland (Motakef 2006) zeigen, dass ein solcher Verweisungszusammenhang mindestens insofern beansprucht wird, als für die Defizitanalysen ausdrücklich auf die PISA-Studien zurückgegriffen wird. Dies geschieht allerdings weitgehend ohne kritische Auseinandersetzung. Der angenommene Verweisungszusammenhang bedarf sowohl im Hinblick auf die Art des Rekurses als auch im Hinblick auf die Erkennbarkeit von Defiziten oder Fortschritten der Bildungsgerechtigkeit anhand empirischer Befunde einer genaueren Klärung als oft angenommen.

Empirische Untersuchungen sind ohne Zweifel wichtige und unverzichtbare Referenzadressen normativer Bildungsforschung (gleich ob pädagogischer, philosophischer oder theologisch-sozialetischer Provenienz), insofern sie eine Fülle von Daten liefern, die quantitativ messbare Defizite vor allem des Bildungssystems offenbaren. Sozialetisch interessant sind aber nicht allein die Daten und deren Aussagefähigkeit bzw. bestehender Ungleichheiten, Zugangsbeschränkungen etc., sondern wenigstens zwei „Hintergrund-Aspekte“ der Interpretation solcher Daten (diese Gesichtspunkte sind in unserem Projekt besonders anhand der Auseinandersetzung mit den OECD-Studien zu Tage getreten): Zum einen die Koordinaten, innerhalb derer Defizitanalysen vorgenommen bzw. Defizite als Defizite des Schulsystems festgestellt werden; zu fragen wäre ja – mindestens als Gegenprobe für die Treffsicherheit der Diagnosen bzgl. des Schulsystems – auch, ob es sich nicht um Defizite bzw. Dysfunktionalitäten anderer Provenienz handelt, z. B. des Berechtigungswesens, des Arbeitsmarktes, des Wirtschafts- und des Sozialsystems, die – möglicherweise noch mit dem Effekt einer Verstärkung der bereits sichtbaren Funktionsstörungen – fälschlich der Schule bzw. dem Schulsystem angelastet werden.¹³ Zum anderen interessiert uns die Wirkung, die auf der Ebene bildungspolitischer Orientierung von diesen Studien ausgeht. Üblicherweise werden die Daten zur Ungleichheit der Bildungszugänge und -abschlüsse als Indizien für fehlende Chancengleichheit und damit selbstredend als Ausdruck von Ungerechtigkeit bewertet und mit entsprechender öffentlicher Aufmerksamkeit bedacht. Insofern es die erklärte Absicht der OECD ist, international vergleichbare

13 Diesen Hinweis verdanke ich Axel Bernd Kunze.

Indikatoren anzubieten, anhand deren die nationalen Bildungssysteme „im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder“ (OECD 2007, S. 3) bewertet werden können, spielen die entsprechenden Studien nicht nur als Datenbasis, sondern de facto als *Definitoren der politischen Agenda* eine dominante Rolle (vgl. Heimbach-Steins 2007, S. 13–15): Was Bildungsgerechtigkeit – v. a. bezogen auf die Institution Schule – ist und was dementsprechend Ziel nationaler und international wettbewerbsfähiger Bildungspolitiken sein soll, wird anhand der Befunde zur Bildungsbeteiligung, zum Erwerb messbarer Kompetenzen und zum Erwerb von Bildungszertifikaten definiert.

Insofern bilden die quantitativen Schulleistungstudien in doppelter Hinsicht eine relevante Bezugsgröße unserer Analysen. Zum einen liefern sie Erkenntnisse über bestimmte Parameter der Bildungsbeteiligung, über Bedingungsfaktoren von Ungleichheit sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch in den gesellschaftlichen Folgen, die dieses System hervorbringt, über Veränderungen im zeitlichen Kontinuum (etwa zwischen der ersten, der zweiten und der dritten PISA-Studie), die dann in der öffentlichen Kommentierung und Debatte meistens sehr selbstverständlich auf die in der Zwischenzeit ergriffenen bildungspolitischen Reformmaßnahmen zurückgeführt werden.¹⁴ Zum anderen muss die Rezeption aber auch Prämissen, einfließende Interessen und die Eigendynamik solcher Untersuchungsszenarien kritisch beleuchten und von daher ein Fragezeichen hinter die – vor allem in der Bildungspolitik – oft allzu selbstverständlich angenommene Orientierungsfunktion der Untersuchungsergebnisse setzen: Aus bestimmten quantitativ-empirischen Analysen unmittelbar Schlussfolgerungen im Blick auf einzuleitende Reformen zu ziehen, erscheint methodologisch fragwürdig und ist aus der Perspektive sozioethischer Bildungsforschung zu kritisieren: Um Phänomene von *Ungleichheit* als Indizien von *Ungerechtigkeit* zu deuten, müssen die unterlegten Bezugsgrößen von Gleichheit/Ungleichheit und das unterlegte Verständnis von Gerechtigkeit offen gelegt werden. Tatsächlich liegen sowohl den Studien als auch den auf sie rekurrierenden Analysen zur Ungerechtigkeit in der Bildung normative Annahmen und evaluative Maßstäbe zugrunde, die allerdings explizit und transparent werden müssen (vgl. Terhart 2007, S. 20 f.).

Schließlich unterliegt auch die öffentliche und politische Rezeption der wissenschaftlichen Studien bestimmten ökonomischen, politischen und berufsständischen Interessen und Zwecksetzungen, so dass wir es *nota bene* mit einer komplexen Gemengelage von empirischen und normativen, deskriptiven und präskriptiven Faktoren zu tun haben, die Verstehen und Deutung sowie Umsetzung des Verstandenen in Handlungsorientierungen und Konzepte determinieren; dieser Prozess kann selbst wiederum als empirischer – als Erfahrungszusammenhang – beobachtet und analysiert wer-

14 Solche Schlussfolgerungen können jedoch zu kurz greifen. So ist etwa anzunehmen, dass Schulen/Lehrer auf die Erfahrungen mit den PISA-Studien und deren Ergebnissen reagieren und aufgrund der einmal erworbenen Einblicke in die Funktionsweise der Tests ihre Schüler vor einer zweiten „Auflage“ passgenauer vorbereiten, so dass schon aus diesem Grund bessere Ergebnisse erzielt werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Erhebungen selbst von einer Phase zur nächsten verändert worden sind.

den; die unausweichlich zirkuläre Struktur dieses Reflexionsvorgangs wird deutlich. Die rekonstruktive Analyse dieser Interpretationsangebote, Deutungsmuster und Rezeptionsvorgänge ihrerseits ist eine Forschungsaufgabe, die in das Aufgabenfeld einer Sozialethik als Bildungsforschung einzubeziehen ist.

Im exemplarischen Rückgriff auf die Dokumentation unseres Nürnberger Symposiums (Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2007) möchte ich kurz rekapitulieren, welche Ebenen und Segmente einer empirischen Annäherung an Bildungswirklichkeit und Bildungsprobleme in unserer bisherigen Arbeit zum Tragen gekommen sind. Der Bericht des Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung vom Frühjahr 2007 (Muñoz 2007) sowie die Studie von Mona Motakef zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland (Motakef 2006)¹⁵ waren für uns insofern besonders interessant, als sie nicht nur eigens auf die deutsche Situation zugeschnitten sind, sondern auch die OECD-Studien unter einem spezifischen, normativen Fokus rezipieren, indem sie explizit mit dem Menschenrechtsansatz arbeiten.¹⁶ Dass es auch andere Zugänge gibt, die zwar auch einen normativen Anspruch (unter dem Stichwort „Bildungsgerechtigkeit“) reklamieren, aber das Menschenrecht auf Bildung ignorieren, ja programmatisch ausblenden, belegt eine andere, fast zeitgleich mit dem Muñoz-Bericht veröffentlichte Studie des von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft initiierten sogenannten Aktionsrats Bildung (Aktionsrat Bildung 2007; kritisch zum normativen Anspruch der Veröffentlichung: Heimbach-Steins 2007).

Neben diesen deutschlandweiten Analysen zur Bildungswirklichkeit war es uns wichtig, lokal und zielgruppenspezifisch konkretere Szenarien exemplarisch in den Blick zu nehmen. Nicht ohne Bedacht darauf war das erste Symposium des Projekts in Nürnberg lokalisiert. Nürnberg präsentiert sich seit vielen Jahren als Stadt der Menschenrechte, es ist eine typische deutsche Großstadt mit hohem Migrantenanteil und erheblichem sozialem Integrationsbedarf, zudem beherbergt sie das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Alle diese Faktoren konnten wir im Rahmen des Symposiums fruchtbar werden lassen: Der Menschenrechtsbeauftragte der Stadt Nürnberg, Dr. Hans Hesselmann, gab sehr konkrete Einblicke sowohl in die spezifischen Bildungsbeteiligungsprobleme der Migrationsbevölkerung der Stadt Nürnberg als auch in kommunale Projekte (Bildungsförderung durch stadtteilbezogene Elternarbeit) und Initiativen zur Förderung der Berufsbildung junger Migranten, die in Zusammenarbeit mit dem BAMF aufgelegt und durchgeführt werden (vgl. Hessel-

15 Beide Autoren haben ihre Erkenntnisse auch in eigenen Beiträgen zu unserem Forschungsprojekt aufbereitet (Motakef 2007; Muñoz 2007a).

16 Im Muñoz-Bericht zeigt sich allerdings auch die Problematik eines zu raschen bzw. zu weit reichenden Rekurses auf das Menschenrecht, insofern bestimmte Forderungen bezüglich der Schulstruktur (Gesamtschule vs. Gegliedertes Schulsystem) als menschenrechtliche Forderung präsentiert werden, was nicht so eindeutig belegbar zu sein scheint (vgl. dazu Kunze 2008, S. 78 – 81). Andererseits erhebt der Sonderberichterstatter auch Forderungen, die aus menschenrechtlichen Gründen wünschbar erscheinen, aber bisher nicht in positives Recht gegossen sind, wie etwa im Bereich der Elementarbildung – hier kann das Instrument der Länderberichte auch die Fortentwicklung des positivrechtlichen Rahmens für die Bildungspolitik unterstützen.

mann 2007). Zumal mit dem Vizepräsidenten des BAMF, Dr. Michael Griesbeck, konnten – den lokalen Kontext wiederum überschreitend – Strategien der Integrationsförderung durch Bildungsförderung diskutiert werden. Daraus ergab sich u. a. eine Debatte über wirksame, aber kaum bewusste hermeneutische Weichenstellungen, die den Strategien der Behörde zugrunde liegen: Konkret ging es um die Problematik einer dominant defizitorientierten Wahrnehmung der Bildungssituation von Migrantenjugendlichen anhand ihrer Sprachkompetenzen, in der spezifische Potentiale wie eine tatsächliche bzw. zu entfaltende Mehrsprachigkeit weitgehend ausgeblendet bleiben (vgl. auch Neuhoﬀ/Kruip 2007, S. 219).¹⁷ Unabhängig von der Frage, wie diese Problematik zu lösen ist, zeigt das Beispiel, dass gerade in solchen konkret problemorientierten, diskursiven Konstellationen Engführungen bestimmter Perspektiven bewusst gemacht und dadurch aufgebrochen werden können.

Mit diesen im Tagungszusammenhang realisierten Gesprächskonstellationen konnten sehr anschauliche, konkrete Erfahrungsberichte durch ausgewiesene Experten in die Projektarbeit integriert werden, die auch in der Veröffentlichung repräsentiert und durch weitere kontext- und zielgruppenspezifische empirische Beiträge ergänzt werden konnten (vgl. Koch 2007; Schöning 2007). Damit wurde also mehr als nur eine punktuelle Illustration bestimmter Probleme der Bildungsbeteiligung erreicht; vielmehr wurden im Diskurs Ebenen und Aspekte kontextuell konkreter Projekte zur Bildungsbeteiligung erörtert, sowohl hinsichtlich ihrer Erfolgsbedingungen und als auch ihrer Defizitaspekte diskutiert, so dass anhand dieser dialogischen, erfahrungsbasierten Sondierung wiederum unsere Forschungsfragen präzisiert und fortgeschrieben werden konnten.

2.3 Folgerungen für die sozioethische Analyse

Auf zwei Ebenen sind aus dem bisher Erarbeiteten Folgerungen für die sozioethisch-normative Reflexion zu ziehen. Eine erste Ebene betrifft die *analytisch-rekonstruktive* Erschließung impliziter Normativität in Untersuchungen zur empirischen Bildungsforschung wie auch in bildungspolitischen Programmatiken und Strategien. Eine zweite Ebene betrifft die *konstruktive* sozioethische Arbeit an normativen Orientierungen in Bezug auf die gesellschaftliche Ermöglichung und Förderung von Bildung und auf die Qualität der entsprechenden Angebote und Institutionen.

2.3.1 Implizite Normativität empirischer Untersuchungen und ihrer öffentlichen Rezeption

Es klang bereits an, dass ein ethisch interessierter, für die normativen Implikationen sensibilisierter Blick auf empirische Studien zunächst darauf schauen wird, welche

17 Die Diskussion um Ein- oder Mehrsprachigkeit sowie um Konzepte der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund verläuft indes in der Pädagogik wie in der Sprachdidaktik so kontrovers, dass m. E. aus sozioethischer Perspektive bei dem derzeitigen Diskussionsstand keine Festlegung möglich ist.

Prämissen und impliziten Annahmen den Untersuchungen zugrunde liegen. Es ist eine Binsenweisheit, dass von entsprechenden Implikationen auszugehen ist. Gleichwohl bleiben diese Aspekte (mindestens in öffentlichen Rezeptionsprozessen) oft unausdrücklich bzw. werden unter dem Anspruch der „Objektivität“ eingeebnet. Gerade weil es in der (medialen) Öffentlichkeit eine gewisse Neigung zur Wissenschaftsgläubigkeit gibt und empirische Bildungsforschung, zumal wenn sie über starke öffentliche Institutionen wie die OECD wirkmächtig kommuniziert wird, eine erhebliche Orientierungsfunktion für die Politik gewonnen hat, ist es wichtig, solche Quellen auf ihre implizite Normativität hin zu befragen und kritisch zu kommentieren.¹⁸ Damit wird der Bedeutung empirischer Studien nichts genommen. Es ist allerdings darauf zu bestehen (das wird von seriösen Empirikern durchwegs bestätigt), dass die präskriptiven Annahmen und perspektivischen Vorverständnisse, die in jedes empirische Untersuchungsdesign eingehen, sichtbar und explizit gemacht werden.

Hier soll mit Bezug auf die OECD-Vergleichsstudien exemplarisch auf bestimmte Aspekte aufmerksam gemacht werden, die in der Spiegelung empirischer Ergebnisse am Maßstab des Menschenrechts auf Bildung ansichtig werden. So ist zu berücksichtigen, dass in diesen Studien – gemessen am Menschenrecht auf Bildung – nur ganz bestimmte bildungspolitisch relevante Sachverhalte überhaupt erfasst werden. Streng genommen messen diese Studien nicht „Bildung“, auch nicht „Bildungsbeteiligung“, sondern spezifische – für die gesellschaftliche Partizipation notwendige – Kompetenzen, die in der Schule erworben werden (sollen), und gewichten die Befunde bei deutschen Schülern im Vergleich mit entsprechenden Befunden in anderen Ländern. Werden die Ergebnisse bezüglich der Kompetenzen in Lesen, Rechtschreibung oder Mathematik dann aber als (hinreichende) Indizien für die Feststellung (mangelnder) Bildung dargestellt oder rezipiert, so führt dies zu einer *Verengung der Perspektive*, unter der Bildung als gesellschaftliche und politische Aufgabe wahrgenommen und traktiert wird: Von der Logik des Menschenrechts auf Bildung her lässt sich diese – in der deutschen Bildungspolitik tatsächlich zu beobachtende – Verengung beschreiben: Die Trias der Dimensionen von *Rechten auf, durch und in Bildung*, die das Menschenrecht auf Bildung einfordert und durch die seine innere Logik strukturiert ist, droht aus dem Blick zu geraten bzw. nur noch sehr eingeschränkt wahrgenommen zu werden, wenn (nahezu) ausschließlich strukturelle Aspekte des Zugangs zu Bildungsinstitutionen und -angeboten sowie der Durchlässigkeit innerhalb des Systems fokussiert werden, so wichtig diese Fragen zweifellos sind (vgl. Kunze 2008).

Ferner ist zu fragen, *welche Ausschnitte des Bildungssystems* bzw. des bildungsrelevanten gesellschaftlichen Akteurszusammenhangs durch die Fokussierung der OECD-

18 Hier kann eine gewisse Analogie zu dem angezeigt werden, was Stojanov im Rückgriff auf Robert Brandom als „praxis-immanente Normativität“ bezeichnet und im Hinblick auf pädagogische Prozesse als Gegenstand bildungsphilosophischer Auseinandersetzung ausweist (vgl. Stojanov 2006, S. 70–73; Brandom 2000, S. 70 f.). In unserem Projekt geht es einerseits um die immanente Normativität in bestimmten Bildungspraktiken, andererseits auf der Metaebene um die implizite Normativität innerhalb bestimmter Untersuchungskonstellationen.

Studien (bzw. der diesen zugrunde liegenden Untersuchungsarrangements) vernachlässigt bzw. ausgeblendet werden: Das scheint zumindest für den gesamten Bereich der informellen Bildung der Fall zu sein, wenn der Blickwinkel – mit durchaus triftigen Gründen – auf das Schul- und Ausbildungssystem zugespitzt wird; außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung bleiben dann ebenso außer Betracht wie die Familie als Bildungsort. Zudem geraten bestimmte Eigenheiten des deutschen Bildungssystems in den gewählten Vergleichsszenarien deshalb unter Druck, weil sie sich in bestimmter Hinsicht als nicht vergleichbar erweisen – wie etwa das duale System der beruflichen Bildung: Indem die Qualität dieses Typus der beruflichen Bildung offensichtlich in dem Untersuchungsraaster der OECD-Studien als nicht kategorisierbar erscheint, weil andere Länder ein entsprechendes System nicht haben, wird aus diesem Alleinstellungsmerkmal unter der Hand ein Defizit. Zum Schaden der Qualität der beruflichen Bildung erwächst daraus die Gefahr, das Modell der dualen Berufsausbildung einem übereilten Reformeifer zu opfern. Analoge Probleme wären auch für den Hochschulbereich anzuzeigen.

Schließlich ist die Frage, wer mit welchem *Erkenntnisinteresse* und mit welchen *Wirkabsichten* (z. B. gegenüber der Politik) Bildungsforschung initiiert, durchführt (oder durchführen lässt) und rezipiert, keineswegs zu vernachlässigen. Sie kann vielmehr an den Kern impliziter Normativität heranführen. Ein signifikantes Einzelbeispiel dafür bietet die bereits erwähnte Studie zur „Bildungsgerechtigkeit“, die im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft durch den „Aktionsrat Bildung“ vorgelegt wurde (vgl. Aktionsrat Bildung 2007) und in deren Vorwort der Auftraggeber der Studie explizit das Interesse kenntlich macht, mit den vorgelegten Ergebnissen Druck auf die Politik auszuüben (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, S. 9). Zu reflektieren ist auch die Rolle der OECD, die mittels der Schulvergleichsstudien als *Wirtschaftsorganisation* in die Bildungspolitik eingreift. Dies zu berücksichtigen hilft zweifellos, den Zuschnitt der Untersuchungen nachzuvollziehen, die einer wirtschafts- oder industriepolitischen, ausschließlich von bestimmten funktionalen Zwecksetzungen her bestimmten, und nicht einer pädagogischen Perspektive folgen.

2.3.2 Differenzierung der sozioethisch-normativen Fragestellungen

Auf der zweiten Ebene sind Differenzierungen der menschenrechtlichen und gerechtigkeitspezifischen Fragestellungen zu skizzieren, die in der bisherigen Projektarbeit erarbeitet werden konnten und die gerade aus dem Wechselverhältnis von normativer und empirischer Bildungsforschung resultieren. Die Auseinandersetzung mit dem normativen Ausgangs- und zentralen Bezugspunkt unseres Projekts, dem Menschenrecht auf Bildung, hat in der konkreten Analyse zu einer Ausdifferenzierung der Zugänge und des Verständnisses sowie zur Unterscheidung verschiedener Diskurse und Diskursebenen geführt (für einen Überblick vgl. Neuhoﬀ 2007, S. 55–57; ausführlich: Kunze 2008). Insofern der erreichte Reflexionsstand selbstredend bereits den bisherigen Ausführungen zugrunde liegt, kann es hier nur noch um eine knappe systematische Bündelung der erarbeiteten Differenzierungen gehen:

Die *positiv-rechtliche Verankerung* des Menschenrechts auf Bildung in völkerrechtlichen Verträgen sowie deren Auslegung/Kommentierung (in den General Comments v. a. zum Sozialpakt, aber auch zur Kinderrechtskonvention, vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, S. 263–284; S. 538–549) bilden eine erste wichtige Referenzgröße, die sowohl einer rechtsethischen als auch einer sozialetischen Bezugnahme vorgeschaltet werden muss. Die Untersuchung der entsprechenden Quellen liefert Kriterien, die dazu beitragen, die materialen Gehalte des Rechts auf Bildung und deren Systematisierung zu präzisieren (Staatspflichten-Trias, 4A-Schema) und Grenzen zu bestimmen, innerhalb deren das Menschenrecht auf Bildung beansprucht werden kann, jenseits derer ein entsprechender Rekurs aber kontraproduktive Wirkungen zeitigen würde. In diesen Fragehorizont gehört auch eine nähere Bestimmung des Zusammenhangs zwischen den drei Kernbereichen, also den Rechten *auf*, *durch* und *in* der Bildung, die erst zusammen die komplexe Einheit des Rechtes auf Bildung darstellen. Ein zweiter Zugang zur näheren Bestimmung des Menschenrechts auf Bildung setzt bei der *anthropologischen* und *pädagogisch-ethischen Entfaltung* bzw. „Dimensionierung“ (Kunze 2008) des Bildungsbegriffs an, um von dort her zu klären, inwiefern überhaupt Bildung als Menschenrecht – mithin als etwas, das dem Menschen kraft seines Menschseins zugehört („Bildsamkeit“ des Menschen, vgl. Kunze 2007, S. 178) – proklamiert werden kann; aufgrund dieser Bewandnis von Bildung ist auch die rechtliche Institutionalisierung als dem Menschen angemessene auszuweisen bzw. die konkrete Positivierung anhand des darin liegenden Kriteriums zu prüfen. Anthropologische Notwendigkeit, moralische Bedeutung und institutionelle Umsetzung – im Sinne der Verrechtlichung einerseits, der Schaffung bildungsspezifischer Institutionen, die in ihrer Qualität dem menschenrechtlichen Maßstab genügen müssen, andererseits – bilden mithin die Grundkoordinaten einer sozial-ethisch-normativen Herangehensweise an Bildung unter dem Fokus der Gerechtigkeit.

Insofern der Zugang unseres Forschungszusammenhangs nicht über einen allgemeinen Begriff von Bildungsgerechtigkeit gelegt wird, sondern spezifisch das Menschenrecht auf Bildung ins Zentrum rückt, ist dieses auch als kritisches Instrument zu entwickeln und geltend zu machen. Es war bereits von den *Grenzen* die Rede, die zu reflektieren sind, um das Instrument nicht durch inflationären Gebrauch abzustumpfen und letztlich wirkungslos zu machen. Das Verhältnis von Recht, Ethik und Politik ist im Fokus des Menschenrechts auf Bildung sorgfältig zu reflektieren. In der Verwendung der Kategorie „Menschenrecht“ ist eine hohe Sensibilität geboten: Nicht für alles, was bildungspolitisch notwendig oder wünschenswert ist, kann und darf das Menschenrecht auf Bildung beansprucht werden.¹⁹ Um diesbezüglich sorgfältig

19 Das gilt übrigens keineswegs nur im Zusammenhang des Menschenrechts auf Bildung. Auch in anderen menschenrechtlich relevanten Kontexten (z. B. beim Recht auf Religionsfreiheit) ist in manchen aktuellen Diskussionen einerseits eine Überfrachtung des menschenrechtlichen Anspruchs zu beobachten, die dann andererseits auch dazu führt, „das Kind mit dem Bade auszuschütten“ und der Verteidigung des Menschenrechts Fehlentwicklungen anzulasten, was sich bei genauem Hinsehen nicht selten als Kategorienfehler entpuppt.

unterscheiden zu können, ist einerseits innerhalb des Menschenrechts auf Bildung zwischen negativen und positiven Freiheitsansprüchen zu differenzieren. Andererseits bedarf das Verhältnis zwischen dem allgemeineren Anspruch der Bildungsgerechtigkeit und dem rechtlich und ethisch strenger zu fassenden Maßstab des Menschenrechts auf Bildung einer ausdrücklichen Klärung und Verhältnisbestimmung. Diese Klärungen voranzutreiben, gehört zu den Herausforderungen, die insbesondere in dem grundlagentheoretischen Teil des Projekts bearbeitet werden.

Vor diesem Hintergrund steht weiterhin die Auseinandersetzung mit Konzeptionen an, die – erfahrungsbasiert – bestimmte Gerechtigkeitsmodelle bildungspolitisch konkretisieren wollen. Für unser Vorhaben sehen wir hier eine besondere Relevanz jener sozialpolitikwissenschaftlichen Konzepte, die ausgehend von Diagnosen der Bildungsarmut dafür plädieren, „Bildungspolitik als präventive Sozialpolitik“ zu interpretieren und umzusetzen. Der Beteiligungsgedanke, der im Menschenrecht auf Bildung stark verankert ist und der auch das von uns vorausgesetzte sozialetische Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit unterfängt, findet hierin einen deutlichen Widerhall. In der Arbeit an ausgewählten konkreten (zielgruppenspezifischen) Problemfeldern der Bildungsbeteiligung sind Rezeption von und Auseinandersetzung mit der Leistungsfähigkeit des Konzepts von unserem anthropologisch gehaltvollen und menschenrechtlich unterfütterten Zugang her voranzutreiben. Dabei scheint es, dass – trotz aller Nähe hinsichtlich der Beteiligungsorientierung – die angedeutete Dimensionierung des Bildungsbegriffs eine vollständige Zuordnung von Bildungspolitik zum Bereich der Sozialpolitik nicht unterstützt, insofern damit vermutlich mindestens die pädagogischen Aspekte sowie darüber hinausgehend, menschenrechtlich gesprochen, die Rechte *in* der Bildung, unterbelichtet blieben. Zudem könnte in einer solchen weitgehenden Aufnahme der Bildungspolitik in die Sozialpolitik der Gefahr Vorschub geleistet werden, das Bildungssystem und seine Akteure mit überdehnten Erwartungen zu belasten: Bildung bzw. bessere Chancen auf Bildungsbeteiligung können, so wichtig sie sind, nicht alle gesellschaftlichen Beteiligungsprobleme und sozialen Dysfunktionalitäten lösen (vgl. ähnlich Wächter 2008), sondern allenfalls – und damit wäre schon viel gewonnen – die Voraussetzungen für die Lösung sozialer Probleme verbessern.

2.3.3 Schlussfolgerungen: Potentiale im Wechselspiel zwischen empirischer und normativer Ebene

Selbstverständlich ist von einem wechselseitigen Bezug und Kritikpotential zwischen empirischer und normativer Forschung auszugehen: Weder kann normative Bildungsforschung ohne den Bezug auf Erkenntnisse empirischer Forschung, an denen sie ihre Thesen überprüft, auskommen noch kann sich empirische Bildungsforschung der Vergewisserung über ihre eigenen normativen Prämissen sowie der kritischen Analyse und Begleitung ihrer Voraussetzungen und Perspektiven durch den analytisch-normativen Blick der Bildungsphilosophie oder Sozialetik entziehen. Beide Ebenen oder Dimensionen sind nicht als einander entgegengesetzt zu begreifen, sondern bedingen und ergänzen sich gegenseitig. Dieses Verhältnis birgt aller-

dings auch Spannungen, die aufzudecken und fruchtbar zu machen sind, um den Erkenntnisprozess voranzutreiben. Dies gilt in mehrfacher Hinsicht:

Ein Kristallisationspunkt ist die Diskussion um den *Bildungsbegriff*, der in spannungsvoller Weise empirische und normative Gehalte impliziert. Soll Bildung als „moderner Integrationsbegriff“ (Kunze 2007, S. 178–180) tauglich sein, so müssen beide Dimensionen einander wechselseitig korrektiv zugeordnet und stark gemacht werden, um die Gefahr von Vereinseitigungen – entweder in Richtung einer „idealistischen“ Dekontextualisierung oder in Richtung einer „funktionalistischen“ Verkürzung – zu meiden. Es braucht einen allgemeinen, menschenrechtlich dimensionierten Bildungsbegriff, dieser aber bedarf der konkreten gesellschaftlichen Kontextualisierung, damit er tatsächlich orientierend für Bildungspolitik und Bildungspraxis wirken kann (vgl. Neuhoﬀ/Kruip 2007, S. 206–209). Es scheint, dass gerade in der Diskussion um den Bildungsbegriff und seine Gehalte Differenzen auch zwischen den beteiligten bzw. interessierten Wissenschaftsdisziplinen, u. a. auch zwischen Pädagogik und Sozialethik, aufbrechen. Hier sehen wir eine Herausforderung für die transdisziplinäre Verständigung.

Besondere Aufmerksamkeit ist der *Sprache* zu widmen, in der relevante Sachverhalte dargestellt werden. Zum einen ist eine interdisziplinäre Verständigung in Bildungsangelegenheiten, wie alle interdisziplinären wissenschaftlichen Vorhaben, herausgefordert durch die Verständigungsschwierigkeiten zwischen verschiedenen disziplinären „Sprachspielen“. Aber auch jenseits dieser zu überschreitenden Schwelle, die in der Regel erst dann zur Stolperkante wird, wenn Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen verschiedener Provenienz „leibhaftig“ versuchen, miteinander ins Gespräch zu kommen, sind Warnschilder aufzustellen: Die Schwelle von deskriptiver zu präskriptiver Redeweise und die mit bestimmten Begriffen – oft nur implizit – insinuierten Urteile erfordern größte Sorgfalt. Dies gilt einerseits für eine kritische Begleitung der auch medial verstärkten bildungspolitischen Rhetorik, andererseits aber auch für die wissenschaftsintern praktizierte „Sprachpolitik“ selbst, die manchmal allzu leicht Elemente aus der öffentlichen Debatte aufgreift, ohne die präskriptiven Implikationen vermeintlich deskriptiver Äußerungen hinreichend zu reflektieren. In den Diskussionen auf unserem Nürnberger Symposium wurde dies exemplarisch bewusst an der Auseinandersetzung um die Begriffe „Bildungsferne“ und „Bildungsfeindlichkeit“ (vgl. Neuhoﬀ/Kruip 2007, 212 f.); in der Studie des „Aktionsrates Bildung“ bietet die Verwendung des Stichworts „Bildungsmissbrauch“ ein anschauliches Exempel, wie in vorgeblich deskriptiver Manier starke Werturteile transportiert werden, die zuvor kritisierte Selektivität des deutschen Bildungssystems unterschwellig (und vermutlich ohne sich des inhärenten Widerspruchs bewusst zu sein) affirmiert und die eigene Diagnose konterkariert wird (vgl. Heimbach-Steins 2007, S. 28 f.).

Schließlich ist davon auszugehen, dass ein normativer Zugang zum Thema selbst empirischen Klärungsbedarf wecken kann. Indem etwa der Aspekt der Partizipation an

und durch Bildung im Sinne des Menschenrechts auf Bildung stark gemacht wird, Defizitanalysen (konkret: Beteiligungsdefizite aufgrund sozialer und ethnischer Herkunft) rezipiert und im eigenen Forschungszusammenhang konzeptualisiert werden, stellen sich Fragen wie die, ob es empirisch nachweisbar und insofern angemessen ist, von einem Phänomen der „Bildungssegregation“ zu sprechen. Innerhalb unseres Forschungszusammenhangs wurde über diese konkrete Frage in einer unserer ersten Beiratssitzungen kontrovers diskutiert, was erfreulicherweise die Erarbeitung eines weiterführenden Forschungsbeitrags provoziert hat (Schönig 2007). Darin kommt der Verfasser zu dem Schluss, es könne kein Zweifel bestehen, „dass die faktische Bildungssegregation und insbesondere die Exklusionseffekte sozialer Brennpunkte nicht nur eine eklatante Gerechtigkeitslücke aufreißen, sondern auch eine schwere Belastung für Wohlstand und nachhaltige Entwicklung einer modernen Gesellschaft sind“ (Schönig 2007, S. 141).

Auch auf der grundlegenden Ebene der Fortschreibung und Konkretion des Forschungsvorhabens zeigt sich ein entsprechender Wirkungszusammenhang: Erst aus der Abwägung von Gerechtigkeitsüberlegungen und Dringlichkeiten erklären sich bestimmte Akzentsetzungen und -verlagerungen, die im Zuge der Erarbeitung der Teilprojekte am Forschungsdesign vorgenommen worden sind und die Arbeit – vor allem im zweiten Teilprojekt – auf bestimmte empirisch ausgewiesene Problemzonen zuspitzen. Aus der Fülle sich anbietender Konkretionen konnten dann die bereits beschriebenen Priorisierungen mit guten Gründen vorgenommen werden (vgl. Neuhoff 2007, S. 58–61).

3 Desiderate und weiterführende systematische Fragen

Die Skizze zu unserer Arbeitsweise, die durch die Spannung von empirischen und normativen Aspekten der Bildungsgerechtigkeit gekennzeichnet ist, hat einige grundlegende Fragen anklingen lassen, zu deren Klärung das Forschungsprojekt zum Menschenrecht auf Bildung einen Beitrag leisten will. Sie sollen im Sinne eines Zwischenfazit, als Ausblick auf die für 2009 zu erwartenden Projektergebnisse und auf anschließend aufzugreifende weitere Aufgaben in diesem letzten Abschnitt zusammengefasst werden.

Immer wieder stellt sich die Frage nach den Übergängen von empirisch beobachtbarer und darstellbarer Gleichheit/Ungleichheit, die soziologisch als Inklusions- bzw. Exklusionsphänomene identifiziert werden, zu normativ gefüllten ethischen Befunden, die in der Terminologie der Gerechtigkeit (Ungerechtigkeit/Gerechtigkeitsdefizite) und ggf. als Anerkennungsdefizite (vgl. Stojanov 2007) ausformuliert werden. Verschiedene Redeweisen und Konzepte von Bildungsgerechtigkeit in pädagogischen, ökonomischen, sozialetischen und sozialphilosophischen Diskursen (vgl. dazu u. a. Heimbach-Steins 2008) legen die Vermutung nahe, dass von der

Bestimmung dieser Übergänge die jeweils angelegten Gerechtigkeitsmaßstäbe abhängen.²⁰

Konkret kann aufgrund des von uns konzipierten Forschungsprogramms vermutet werden (diese Hypothese wird weiter zu prüfen und ggf. zu erhärten sein), dass Partizipation/Beteiligung als „Scharnier“ zwischen empirischer und normativer Ebene fungieren kann, insofern Beteiligung einerseits eine empirisch zu füllende Kategorie darstellt, andererseits unbestreitbar ein zentrales Kriterium der aktuellen sozial-ethischen Gerechtigkeitstheorie bildet. Ob sie als das systematisch zentrale Moment einer Theorie sozialer Gerechtigkeit für die gegenwärtige Gesellschaft anzusehen ist, so die These von Alexander Filipović, muss vorerst der weiteren fachlichen Diskussion anheimgestellt werden (vgl. Filipović 2007, S. 170–239).

Weiterhin bleibt näher zu bestimmen, wie die verschiedenen normativen Diskurse, die in unserem thematischen Zusammenhang relevant sind, einander zuzuordnen sind; dazu gehört die Arbeit an der Verhältnisbestimmung von Pädagogik, Recht und Ethik, fokussiert auf das Verhältnis zwischen dem Menschenrecht auf Bildung und der Kategorie Bildungsgerechtigkeit. Dieser grundlegenden Frage zugeordnet sind selbstredend Klärungen zu Reichweite und Gewährleistungsinhalten des Menschenrechts auf Bildung sowie zu dessen Grenzen, die gegen eine Aushöhlung des Menschenrechts durch inflationäre Beanspruchung in politischen Verwendungszusammenhängen zu verteidigen sind, während zugleich weiter gehende Anliegen von Bildungsgerechtigkeit markiert werden können und müssen.

Innerhalb des Menschenrechts auf Bildung ist der Zusammenhang zwischen dem Recht *auf* Bildung, den Rechten *durch* Bildung und den Rechten *in* der Bildung noch näher auszuarbeiten, so dass der umfassende partizipatorische Anspruch und Charakter des Menschenrechts und dessen Prägekraft für die verschiedenen institutionellen Ebenen des Bildungswesens genauer erkannt werden und zum Tragen kommen können.

Nicht zuletzt erschließt sich im Zusammenhang mit den genannten Untersuchungsaspekten ein weiteres Bündel von Fragestellungen, die allerdings nach unserer Einschätzung den Rahmen des laufenden Forschungsvorhabens sprengen: Die Umsetzung von Gerechtigkeitsmaßstäben, insbesondere der Beteiligungsgerechtigkeit, in bildungsspezifisches Handeln in Institutionen wirft notwendigerweise die Frage nach den zu beanspruchenden Akteuren und deren subsidiär zuzuordnender Verantwortung für Bildungspolitik, Bildungsprozesse, Bildungsangebote und konkrete Bildungsvollzüge auf. Damit verbinden sich wiederum vielfältige Aspekte von der Bildungsfinanzierung und -organisation bis zu den rechtlichen Rahmenbedingungen.

20 Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass Bildungsgerechtigkeit als ein Ziel, das nur innerhalb gesellschaftlicher Institutionen bzw. durch sie erreichbar ist und diesen bestimmte Qualitätsanforderungen auferlegt, immer auch auf soziale Voraussetzungen angewiesen bleibt, die nicht bildungs(system)immanent garantiert werden können.

Die jeweiligen akteursspezifischen Zuständigkeiten und Verantwortungsaspekte müssen präzise bestimmt und rechtlichen Rahmenregelungen unterworfen werden; ein Modell staatlicher Rahmenverantwortung muss ausgearbeitet werden, das der verantwortlichen Partizipation einer Vielfalt von Akteuren Raum gibt und Qualitätsanforderungen sichert.

Es gehört zur Grunderfahrung wissenschaftlicher Arbeit, dass die Erarbeitung einer Antwort auf eine bestimmte Fragestellung in der Regel nicht nur ein affirmatives Ergebnis, sondern zugleich eine Vielzahl neuer und weiterführender Fragen hervorbringt. Wenn die Produktion neuer und anschließender Fragen ein Erfolgskriterium ist, dann dürfen wir davon ausgehen, dass unser Projekt relativ erfolgreich arbeitet. Jedenfalls dürfte deutlich geworden sein, dass im Spannungsfeld von empirischer und normativer Bildungsforschung die Bildungsethik auch und gerade im Modus einer „Sozialethik als Bildungsforschung“ – in einem Disziplinen übergreifenden Diskurs – noch Erhebliches zu tun vor sich hat.

Literatur

- Aktionsrat Bildung** (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, hg. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Wiesbaden.
- Brandom, R. B.** (2000): *Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*, Frankfurt a.M.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.)** (2005): Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen, Baden-Baden.
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L.** (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*, Darmstadt.
- Filipović, A.** (2007): *Öffentliche Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Sozialethische Analysen*, Bielefeld.
- Ders.** (2008): Die Kritik an der Unterscheidung von Sein und Sollen im Pragmatismus. Über den Zusammenhang von Erkenntnistheorie, Ethik und Pädagogik. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 62, S. 107–114.
- Heimbach-Steins, M.** (2002): Sozialethik als kontextuelle theologische Ethik – Eine programmatische Skizze. In: *JCSW*, Jg. 43, S. 46-64.
- Dies.** (2003): Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Bausteine für eine Sozialethik der Bildung. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G. (Hgg.) (2003): *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*, Bielefeld, S. 23–43.
- Dies.** (2007): Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 11–47.
- Dies.** (2008): Gerechte Beteiligung an und durch Bildung im Wandel gesellschaftlicher Generationenverhältnisse. Sondierungen zum Zusammenhang von Bildungs- und Generationengerechtigkeit. In: *JCSW*, Jg. 49, S. 233–267.
- Dies.** (2008a): Sozialethik, in: Arntz, K./Heimbach-Steins, M./Reiter, J./Schlögel, H. (2008): *Orientierung finden. Ethik der Lebensbereiche (Theologische Module Bd. 5)*, Freiburg i. Br., S. 166–208.

- Dies./Kruip, G.** (Hgg.) (2003): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003.
- Dies./Kruip, G./Kunze, A. B.** (Hgg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland: Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven (Forum Bildungsethik 1), Bielefeld.
- Hesselmann, H.** (2007): Bildungschancen und -probleme für Migranten und Migrantinnen in Nürnberg. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 146 – 154.
- Koch, U.** (2007): Konfliktfelder bei der Gewährung des Rechts auf Bildung für Kinder ohne Aufenthaltsrecht und Duldung. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 155 – 172.
- Kunze, A. B.** (2007): Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 177 – 197.
- Ders.** (2008): Das Menschenrecht auf Bildung. Grundlegung, Gehalt und Grenzen eines interaktiven Rechts. In: Münk, H. J. (Hg.) (2008): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext (Forum Bildungsethik 4), Bielefeld, S. 49–72.
- Ders.** (2008a): Beitragen und Teilhaben. Konturen von Bildungsgerechtigkeit im Licht des Berichts des UN-Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung zu seinem Deutschlandbesuch 2006. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 1 (2008), S. 65 – 84.
- Mieth, D.** (1998): Moral und Erfahrung II, Freiburg i. Br./Freiburg i. Ue.
- Ders.** (2002): Sozialethik als hermeneutische Ethik. In: JCSW Jg. 43, S. 217 – 240.
- Ders.** (2006): Art.: Erfahrung. In: Düwell, M./Hübenthal, C./Werner, M. H. (Hgg.) (2006): Handbuch Ethik, Stuttgart/Weimar, 2. Aufl., S. 342 – 347.
- Motakef, M.** (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, o. O. (Berlin).
- Dies.** (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 97 – 114.
- Muñoz, V.** (2007): Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled „Human Rights Council“. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz. Addendum Mission to Germany (13 - 21 February 2006). URL: <http://www.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/4session/A.HRC.4.29.Add.3.pdf> (Stand: 10.06.2008).
- Ders.** (2007a): Das Recht auf Bildung in Deutschland. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 69 – 96.
- Neuhoff, K.** (2007): Grundlegung und Kriterien des Menschenrechts auf Bildung. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 48 – 66.
- Dies./Kruip, G.** (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Ergebnisse des Symposiums und weiterführende Perspektiven. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 205 – 220.
- OECD** (2007): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2007, Bielefeld.
- Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W.** (Hgg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld.
- Schönig, W.** (2007): Bildungssegregation – gibt es das? In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hgg.) (2007), S. 115 – 145.
- Stojanov, K.** (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hgg.) (2006), S. 66–85.

- Ders.** (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, M. (Hg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn, S. 29–48.
- Terhart, E.** (2006): Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hgg.) (2006), S. 9–36.
- Wächter, J.-D.** (2008): Wie gerecht kann Bildung sein? Zur Diskussion um Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: engagement 1/2008, S. 36–43.