

XIII. Gerechte Bildungschancen – Ethische Anforderungen an das deutsche Bildungssystem

Christof Mandry

In den gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Debatten ist Bildung ein zentrales Thema. Wenn es um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft geht, die Integration von Aussiedlern und Migranten angesprochen wird oder die Veränderungen in der Berufswelt zur Diskussion stehen, geht es immer auch um Bildung. Auch die frühkindliche Bildung oder Studiengebühren an deutschen Universitäten gehören zu den viel besprochenen und kontroversen Themen. Politiker aller Fraktionen erheben Bildung in Kindergarten, Schule, Berufsausbildung und Hochschule zur Chefsache und erklären sie zur entscheidenden „Zukunftsfrage“. Der Blick auf die Realitäten ist allerdings häufig ernüchternd: Sparen im Bildungssystem ist weiter verbreitet als die Ausweitung der Mittel, und selbst kleine Veränderungen sind erst nach langen und zähen Debatten zu erreichen.

Zieht man von den Debatten ein gehöriges Maß an Aufgeregtheit ab, findet man an dieser Diskussionslage eigentlich nicht viel Neues. Über Bildung und Schule wird in Deutschland – und übrigens auch in unseren Nachbarländern – seit jeher viel diskutiert. Neu ist allerdings, dass die Defizite des deutschen Bildungssystems nun vor allem von empirischen internationalen Vergleichsstudien befeuert werden. Sie haben – Stichwort „PISA-Schock“ – den lange unerschütterten Glauben an die Vorbildlichkeit des deutschen Bildungswesens ins Wanken gebracht. Neu ist auch, dass Bildungsthemen gegenwärtig auch wieder stärker als Gerechtigkeitsfragen wahrgenommen und angesprochen werden. Ganz offensichtlich, so der erschreckende Befund, spiegelt das deutsche Schulsystem die gesellschaftlichen Unterschiede in erheblich größerem Maße wider, als angenommen wurde, und verstärkt bestehende Benachteiligungen eher, als es sie abzubauen hilft.

1. Christliche Orientierung? Biblisch – ethisch

Wer sich der Bildungsthematik annimmt und wer auch aus Betroffenheit über die vielen jungen Menschen, die das deutsche Schulsystem ohne einen berufsausbildungseröffnenden Abschluss verlassen, über die Chancenerweiterung nachdenkt, die mit Bildung gerechterweise verbunden sein sollte, fragt sich nach einer ethischen und vielleicht auch christlichen Orientierung in diesen Fragen. Beides gibt es ohne Zweifel, sie sind mit etwas Nachdenken zu erlangen.

2. Biblische Welt und Bildungsgerechtigkeit

Ein modernes Gerechtigkeitsproblem kann, ohne das Risiko fehlzugehen, an die christlich-biblische Überlieferung nur herantreten, wenn es den Abstand zwischen der heutigen und der biblischen Welt nicht unterschlägt. Die im Vergleich mit unserer modernen, ständigem Wandel der Lebensverhältnisse unterworfenen Welt sehr traditionsorientierte biblische Welt und Lebensform umfasst auch Bildungsprozesse, sofern man sie in einem weiten Sinne mit Sozialisation und Individuation in Verbindung bringt. In der agrarischen und feudalen biblischen Welt spielen institutionalisierte Bildungsvorgänge jedoch nur eine geringe Rolle. Das Erlernen eines Berufs und einer Berufs- und Gesellschaftsrolle erfolgt im patriarchalischen System durch die familiäre Weitergabe. Die biblische Weisheitsliteratur spricht von einer Bildungspraxis, die sich aus dem Vertrauen in das herkömmliche Erfahrungswissen speist, nämlich dass es demjenigen gut ergehen wird, der getreu nach Gottes Gebot und nach dem Wissen der Väter lebt. Die lebensweltliche Evidenz eines Tun-Ergehen-Zusammenhangs spiegelt eine insgesamt sinnvoll eingerichtete und durch Gott verbürgte Daseinsordnung wider. Allerdings wird diese Überzeugung selbst bereits innerweisheitlich infrage gestellt, durch Hiobs und Kohelets Erfahrung, dass auch der Gottesfürchtige mit einem unglücklichen Schicksal konfrontiert sein und sich zu einer Opposition gegen die Väterweisheit und ihr Gottesbild herausgefordert sehen kann.

Mit dem allmählichen Wandel des Frühjudentums zur Schriftreligion und dem schleichenden Bedeutungsverlust des Tempelkults erhält das Wissen und Verstehen der göttlichen Gebote und Verheißungen eine

immer größere Bedeutung. Der religiösen Bildung (des Mannes) wächst im Frühjudentum eine herausragende Rolle zu, und der Schriftgelehrte wird zum Prototyp des gebildeten Menschen und der gesellschaftlichen Elitevertreter schlechthin. Gottes gerechte Gebote zu kennen ist für den Gebildeten zentral, Bildung ist weitgehend identisch mit religiöser Bildung. Dies gilt für das Judentum lange Zeit, übrigens weitaus mehr als für das Christentum, in dem die kirchliche Autorität über die religiöse Bildung verfügt. Die gerechte Gestaltung des Bildungsprozesses selbst – etwa unter Klassen- oder Genderaspekten – ist jedoch kein Thema, und zwar wegen der gesellschaftlich gesehen geringeren Ausdifferenzierung und der nur geringen Institutionalisierung und Formalisierung des Bildungsprozesses.

Ganz generell gilt, dass „Bildung“ als ein individuell erwerbbares Gut ihre herausragende Bedeutung erst im Kontext gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und des sozialen und technologischen Wandels erhält, wenn neben die Wissensgehalte (der Bildung) noch der Aspekt des Umgangs mit der veränderlichen Relevanz dieses Wissens tritt, und damit die Fähigkeit, sich auf veränderliche gesellschaftliche Situationen einzustellen, eine Schlüsselbedeutung bekommt. Das bedeutet aber auch, dass Sinn nicht mehr einfach tradiert und übernommen werden kann, sondern sich erst in einem Auseinandersetzungsprozess mit dem Tradierten ergibt, das damit (immer mehr) zu einem individuell rezipierten und auch gestalteten Wissen wird: Im (nun immer stärker ausgestalteten und institutionalisierten) Bildungsprozess verändern (bilden) sich sowohl die individuelle Person als auch das angeeignete Bildungsgut erst heraus. Anders gesagt: Erst wenn differenziertere Bildung für mehr als nur die gesellschaftliche Führungsspitze eine Voraussetzung für die erfolgreiche Lebensbewältigung wird, wird die Frage des Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten wirklich relevant.

Vor diesem Hintergrund des veränderten gesellschaftlichen Zusammenhangs muss auch der Unterschied im Gerechtigkeitsdenken gesehen werden. Moderne Gerechtigkeitsvorstellungen akzentuieren in zentraler Weise die Gleichheit aller Menschen, die über soziale und ökonomische Unterschiede hinweg und in verschiedenen gesellschaftlichen Rollen gewahrt werden muss. Bedeutende Impulse für moderne Gerechtigkeitsvorstellungen verdanken sich aber letztlich biblischem

Denken, wie etwa die fundamentale Gleichwertigkeit aller Menschen und der Glaube an die Solidarität zwischen Menschen, die einander nicht um individueller Vorteile willen aufgeben dürfen. In ihnen kann man Neuformulierungen der biblischen und christlichen Aufmerksamkeit für die Benachteiligten – die Witwen, Waisen und Fremden – erkennen, am Umgang mit denen sich nach biblischem Zeugnis der Gottesglaube praktisch entscheidet. Im 20. Jahrhundert ist dies von der Theologie der Befreiung weiterentwickelt worden zu einer „Option“ für die Armen, die inzwischen auch in lehramtliche Texte Eingang gefunden hat. Das ethische Ausformulieren zu einer Gerechtigkeitstheorie und zu Gerechtigkeitskriterien muss diesen Überzeugungen christlich gesehen Rechnung tragen.

Wenn es gilt, so kann vorausgeschickt werden, dass in unserer Gesellschaft der allgemein-schulische Bildungserfolg eine entscheidende Voraussetzung für den Zugang zu weiterer, vor allem beruflicher Bildung und Ausbildung und damit für die Eingliederung junger Menschen in die Gesellschaft insgesamt ist, dann müssen sich die Grundsätze der Chancen- und Beteiligungsgerechtigkeit gerade im Hinblick auf die „Bildungsbenachteiligten“ bewähren. Angesichts der bestehenden Defizite fordert ein ethisches Recht auf Bildung über die formale Chancengleichheit hinaus die positive Unterstützung für einen erfolgreichen Bildungserwerb. Das muss nun allerdings noch etwas eingehender erläutert werden.

3. Zum Bildungsbegriff der Bildungsethik

Bildung ist ein Begriff mit einer langen und ehrwürdigen Geschichte und einem so reichhaltigen Gehalt, dass eine Bildungsethik ihren Gegenstand begrenzen muss. Bildung meint sowohl einen Prozess als auch ein Ergebnis. Im Bildungsprozess eignet ein Mensch sich Kenntnisse und Fähigkeiten an, durch die er zu einem anderen wird, nämlich zu einem gebildeten Menschen. Der weite, umfassende und philosophisch sehr anspruchsvolle Bildungsbegriff beschreibt den Selbstwertungsprozess der Person, der ein Leben lang anhält, aber in den ungefähr ersten dreißig Lebensjahren besonders nachhaltig wirkt. Er schließt die Ausbildung der Persönlichkeit, die soziale Integration, das Finden der eigenen Identität und Individualität in der Spannung zwischen Selbstbild und

Außenwahrnehmung ein, die Ausbildung des Charakters durch die Auseinandersetzung mit anderen und anderem, d. h. mit anderen Ansprüchen auf Wertigkeit, Sinn, Geltung, So-sein. Aus dem Blickwinkel eines umfassenden Bildungsbegriffs lässt sich der gesamte lebensgeschichtliche Prozess der Ausbildung einer personalen Identität – in Abgrenzung und Anerkennung von anderen und anderem – als ein Bildungsgeschehen verstehen. Davon, von Gelingen und Scheitern dieser umfassenden Bildung, spricht in literarischer Form der Bildungsroman.

In einem engeren Sinne bezieht sich der Bildungsbegriff jedoch vorrangig auf intendierte Bildungsprozesse, also das, was der Zweck von Bildungsinstitutionen und des Bildungssystems insgesamt ist, in der schulischen Bildung, der Berufsbildung, der Hochschulbildung, Fort- und Weiterbildung. Es sollte freilich nicht übersehen werden, dass hier – nun ein weiteres Begriffspaar – formelle und informelle Bildung in komplexer Weise ineinander wirken. *Formelle* Bildung ist intendiert, sie findet für gewöhnlich in entsprechenden Einrichtungen wie Schulen statt, folgt einem Curriculum und zielt auf überprüfbare Resultate.

Lernen findet jedoch auch statt, ohne dass dies intendiert ist. Kinder lernen zunächst von ihren Eltern, und zwar nicht nur das, was diese ihnen beibringen wollen, sondern viel mehr – Sprech- und Handlungsweisen, Reaktionsmuster, Rollenverständnisse, implizite Bewertungen. Später kommen andere Bezugspersonen hinzu, Freunde, Peergroups etc. und weitere Bezugsgrößen wie Medien. Beim *informellen* Lernen spielen Vorbilder eine große Rolle, und es ist stark erfahrungsbezogen.

Es gilt als erwiesen, dass formelle Bildung auf die Unterstützung durch informelle Bildung angewiesen ist und dass Bildungserfolge (vor allem in Schulen) stark von den Bildungseinflüssen im Elternhaus, in der Freizeit und in den Peergroups abhängen. Das trifft nicht nur auf soziales Lernen zu, das Kinder und Jugendliche vor allem in ihren Familien, bei Freizeitaktivitäten und mit ihren Altersgenossen erleben, sondern auch auf die in der Schule vermittelten Bildungsinhalte. Ein Elternhaus mit höherem Bildungshintergrund unterstützt und fördert in der Regel die Bildungsanstrengungen der Kinder; Kinder und Jugendliche mit stärkerem Bildungshintergrund können jene ohne solchen familiären Hintergrund „mitziehen“. Je nachdem, wie das Schulsystem organisiert ist, werden informelle Lernprozesse gefördert oder behindert. Die soziale

Zusammensetzung der Schüler, die Zeitgestaltung der Schule oder das Ausmaß an elterlicher Unterstützung, die für den Schulerfolg notwendig ist, sind dabei wichtige Faktoren.

Das Recht auf Bildung kann sich nur auf formelle Bildung richten, da man nur auf intendierte Handlungen und Prozesse einen Anspruch haben kann, bzw. nur an die Strukturen jener Institutionen, die diesen Prozessen dienen, ethische Ansprüche gerichtet werden können. Mit der Beschränkung auf formelle Bildung ist auch ein engerer Bildungsbegriff verbunden. Schulen, Hochschulen, Berufsschulen, Volkshochschulen können zwar eine relativ umfassende Bildung vermitteln, sie können jedoch niemals den gesamten Individuierungs- und Persönlichkeitsbildungsprozess eines Menschen gestalten. Das moralische Recht auf Bildung erscheint damit in erster Linie als ein soziales Zugangsrecht zu Bildungsmöglichkeiten, d. h. zu Bildungsinstitutionen und den Bildungschancen, die sie bereithalten.

Als Ergebnis dieser Überlegungen ist also festzuhalten, dass das moralische Recht auf Bildung sich auf formelle Bildung bezieht und daher als eine christliche Ethik des Bildungszugangs, der Bildungschancen, der Bildungserfolgsbedingungen und der Bildungssystemstrukturen entfaltet wird. Allerdings darf eine theologische Ethik nicht zu schnell über die ethische Relevanz des umfassenden Bildungsbegriffs hinweggehen. Die Relevanz informeller Bildung für die Persönlichkeitsbildung und für den Erfolg formeller Bildung macht sie ethisch erheblich.

Daher muss sich eine theologische Ethik fragen, ob es auch einen moralischen Anspruch auf Bildung der Persönlichkeit und des Charakters, der Identität, also auf Bildung im Sinne des weiten, umfassenden Bildungsbegriffs gibt? Die Frage wird etwas klarer, wenn in den Blick kommt, dass eine wesentliche Ressource für die Ausbildung einer stabilen und balancierten Persönlichkeit das positive Selbstwertgefühl ist, jene Selbstschätzung und Selbstachtung, die wesentlich durch die Anerkennung und Bestätigung, Forderung und Förderung signifikanter Anderer zustande kommt. Gibt es also einen Anspruch auf solche fordernde Zuwendung, die Identitätsbildung bestärkt? Ich möchte diese Frage mit Einschränkung bejahen und zwar in erster Linie in Bezug auf die Eltern. Die elterlichen Pflichten schließen in einem speziellen Sinne das Sorgen dafür ein, dass das Kind ein positives Selbstbild ausbilden und

zu einer eigenständigen, auf andere bezogenen Person heranwachsen kann. Dies erstreckt sich auf mehr als ein moralisches Recht im engeren Sinne. Zweifellos hat ein Kind gegenüber seinen Eltern dieselben moralischen Menschenrechte wie gegenüber allen anderen Personen, also auf grundsätzlichen Respekt, Nichtschädigung, körperliche Unversehrtheit etc. Außerdem hat das Kind gegenüber den Eltern spezielle Anspruchsrechte, die sich aus der besonderen Eltern-Kind-Beziehung ergeben. Das Recht des Kindes auf Nahrung, Unterkunft, Kleidung, Gesunderhaltung und Fürsorge besteht gegenüber den Eltern, nicht gleichermaßen gegenüber allen anderen Menschen.

Dennoch stimmen wir vermutlich darin überein, dass Eltern, die gegenüber ihren Kindern allein diese Rechte wahren würden, ein Zerrbild von Elternschaft abgeben würden. Schließt das Elternsein nicht auch weitere Anteilnahme, ein echtes Interesse an der Entwicklung des Kindes, Wärme, freundliche und liebende Zuwendung, die Förderung seiner individuellen Persönlichkeit ein? Innerhalb dieses Kontextes kann man auch die Sorge um die „Bildung“ des Kindes im umfassenden Sinne sowie das Interesse an der Bildung des Kindes im engeren Sinne, also bezogen auf formelle Bildungsprozesse, einordnen. Es mag fraglich sein, ob ein Kind im selben Sinne ein Recht auf die genannten liebevollen Zuwendungen und das selbstlose Interesse am Kindeswohl seitens der Eltern hat, wie es moralische Rechte hat, oder ob es sich nicht um „nicht-reziproke Pflichten“ auf Elternseite handelt, im Sinne von Pflichten, denen keine Rechte des Kindes direkt entsprechen. Hier ist es mir nur wichtig darauf hinzuweisen, dass das Elternhaus für die Bildung des Kindes und Jugendlichen eine sehr große, vor allem informelle Rolle spielt, und dass es zum Bild einer guten Elternschaft gehört, diese Gefühle und Einstellungen gegenüber dem Kind auszuprägen. Wir dürfen freilich nicht übersehen, dass eine ganze Reihe von Kindern und Jugendlichen nicht unter solchen Verhältnissen großwerden. Ergibt sich aus der Situation von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern ihnen diese Zuwendung und das Interesse an ihrer Bildung nicht geben, ihnen keine Unterstützung im Sinne der Förderung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Entwicklung – auch ihrer Bildung – ange-deihen lassen, etwas für die gerechte Gestaltung des Bildungssystems, etwa im Sinne eines Rechts auf spezielle Förderung?

4. PISA deckt Zusammenhänge von Bildungsdefiziten auf

Die PISA-Studien 2000, 2003 und zuletzt 2006 haben der Debatte über die Chancengleichheit des Bildungssystems in Deutschland neue Aufmerksamkeit verschafft, die allerdings nicht immer in eine glückliche Richtung ging. PISA förderte nicht nur schlechte Ergebnisse bei den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zutage, sondern zeigte auch den engen Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft der Schüler und ihrem Bildungserfolg auf. Mit der Chancengleichheit des deutschen Bildungssystems ist es offenbar nicht so weit her, wie man immer gedacht hatte. Als Schwachpunkte müssen festgehalten werden:

- dass es offenbar nicht gelingt, schwache Schülerinnen und Schüler hinreichend zu fördern;
- dass eine geringe Bildungsnähe in der Elterngeneration bei den Kindern nicht durch die Schule kompensiert wird;
- dass ein hoher Schüleranteil, unter ihnen viele Migrantenkinder, mit äußerst geringen Bildungserfolgen und entsprechend geringen Arbeitsmarktaussichten die Schule verlassen.

Wenn fast zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler ohne jeden formalen Abschluss von der Schule abgehen und kaum eine Chance haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, muss das – gerade auch im internationalen Vergleich – alarmieren. Die – wichtige – Debatte über ein gebührenfreies Studium darf nicht übersehen lassen, dass im unteren Bereich des Bildungsspektrums mindestens ebenso erhebliche Herausforderungen bestehen.

5. Bildung – wichtige Bedingung für selbstbestimmtes Leben

Viele Gründe sprechen dafür, in Bildung ein zentrales Gut moderner Lebensführung zu sehen und Bildungsausgaben gesellschaftlich und politisch als Investitionen zu begreifen. Hohe Bildung verschafft den gebildeten Individuen in der Regel mannigfache Vorteile; sie kommt in den so genannten positiven externen Effekten aber auch der Gesellschaft insgesamt zugute. Das wünschenswerte hohe ökonomische, kulturelle und soziale Niveau der Gesellschaft macht große Bildungsanstrengungen

erforderlich. Hinzu kommt, dass die „Bildungsversager“ von heute die Sozialhilfeempfänger von morgen sein können und dass Bildungserfolge die Integrationschancen von Migranten, aber auch von deutschen Jugendlichen verbessern.

Freilich ließe sich ein gesamtgesellschaftlich hohes Wohlstandsniveau auch mit ungleichen Bildungschancen für manche Bevölkerungsschichten erlangen. Die Würde der Person verbietet es jedoch, ökonomische Leistungsbilanzen zum obersten Beurteilungsgesichtspunkt des Bildungssystems zu machen. Vielmehr muss Bildung von ihrer Bedeutung für individuelles Lebensgelingen – das den Aspekt der sozialen Verantwortungsübernahme einschließt – her betrachtet werden. Dann zeigt sich, dass Bildung ein notwendiges, wenn auch nicht hinreichendes Gut ist, um in der hochkomplexen, sich schnell verändernden modernen Welt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Aus der Personwürde folgt ein individuelles ethisches Recht auf Bildung.

6. Konturen eines ethischen Rechts auf Bildung

Das ethische Recht auf Bildung ist darin begründet, dass Menschen ein ihrer Würde entsprechendes Leben nur führen können, wenn sie über jene Kompetenzen verfügen, die für eine eigenständige und selbstverantwortliche Beteiligung am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind. Anders gesagt: In einer demokratischen Gesellschaft ist Bildung ein zentrales *Freiheitsgut*, insofern sie die individuelle Freiheit im Sinne der Fähigkeit zum selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln sichert und steigert. In arbeitsteiligen Gesellschaften kann man die Ziele der eigenen Lebensführung nur verfolgen, indem man sich durch formale Bildungsprozesse Kompetenzen aneignet, die die Voraussetzung für Anerkennung und Integration in die Interaktion mit anderen sind. Jeder Mensch hat entsprechend ein gleiches ethisches Recht darauf, die notwendigen Voraussetzungen seines Handelns zu erwerben und zu erweitern. Wer dazu aus eigener Kraft nicht in der Lage ist, hat ein Recht auf Unterstützung dabei, das mit dem gleichen Recht aller anderen vereinbar ist. Für die Bildung bedeutet das, dass ein ethisches Recht auf Bildung besteht und dass dieses sich in besonderer Weise auf jene – weit zu verstehende – Grundbildung erstreckt, die unter den gegebenen gesell-

schaftlichen Bedingungen Selbstständigkeit und eigenverantwortliches Wohlergehen ermöglicht. Diese Elementarbildung beschränkt sich nicht auf „ökonomisch verwertbare“ Bildung, sondern erstreckt sich auf Lebensführungskompetenz und ihre kognitiven, emotionalen und ästhetischen Aspekte insgesamt; sie schließt aber in entscheidender Weise jene Bildung ein, die Zugang zum Erwerbsleben verschafft, da die Fähigkeit, sich den Lebensunterhalt selbst erarbeiten zu können, die „Handlungsressource“ Selbstvertrauen stärkt und die Abhängigkeiten von anderen, auch von staatlichen Sozialtransfers, vermindert.

7. Recht auf Unterstützung für erfolgreiche Bildung

Aus dem ethischen Recht auf Bildung folgt nicht schlechthin ein individueller Verschaffensanspruch auf jedwede Art von Bildung. Zur Verfügung gestellt werden können ohnehin nur Bildungschancen – ohne eigene Bildungsanstrengungen und Bildungsaneignung müssen sie erfolglos bleiben. Zudem ist nicht jede Art von Bildung in gleicher Weise elementar für die Ausbildung und Entfaltung persönlicher, sozial eingebetteter Lebensführungskompetenz. Die Tatsache, dass Schul- und (erste) Berufsbildung im Wesentlichen kostenfrei sind und dass Schulpflicht besteht, trägt dieser Einsicht Rechnung. Formal gleicher, nämlich kostenfreier Zugang zu Bildungsmöglichkeiten ist jedoch nur eine Seite des Problems. Die andere besteht darin, dass der subjektive Aufwand für Bildungserfolge aufgrund familiärer und sozialer Umstände sehr unterschiedlich und für Menschen mit Migrationshintergrund und aus so genannten bildungsfernen Schichten besonders groß ist.

Insbesondere für Kinder und Jugendliche, deren Umfeld ihre Bildungsanstrengungen nicht befördert, ist die Schule die einzige echte Möglichkeit, zu einer Bildung zu kommen, die ihnen die entscheidenden weiteren Schritte, vor allem den Zugang zur Berufsausbildung, ermöglicht. Das positive Recht auf Bildung schließt daher nicht nur ein, dass ihnen der Zugang zu Bildungsangeboten effektiv möglich ist, sondern auch, dass diese Bildung möglichst erfolgreich verläuft. Ein signifikant hoher Anteil an „Bildungsversagern“, Schulabbrechern und Schulabgängern ohne Abschluss und ohne Qualifikation bedeutet ein Versagen des Bildungssystems, das nicht hinzunehmen ist. Schulische Strukturen,

pädagogische Konzepte und die Mittelausstattung der Schulen müssen so eingesetzt werden, dass vor allem und in erster Linie die Grundbildung für alle Kinder und Jugendlichen sichergestellt wird. Die bessere Ausstattung weiterführender Schulen darf daher nicht zu Lasten der Grund- und Volksschulen gehen, vielmehr sind hier die größten Anstrengungen zu unternehmen, damit möglichst keine Person ohne schulisch vermittelte Kompetenzen bleibt, die ihr den Zugang zur beruflichen Bildung bzw. zu einer realen Berufschance eröffnet.

8. Bildungsgerechtigkeit von unten aufbauen

Da es für das Recht auf Bildung vor allem darauf ankommt, dass Kinder und Jugendliche *tatsächlich* eine Grundbildung erhalten, müssen nicht nur die ökonomischen Hindernisse in den Blick genommen werden, sondern vor allem auch institutionelle und strukturelle, die einem *erfolgreichen* Erwerb der Elementarbildung entgegenstehen. Es geht folglich nicht allein um den Transfer von Finanzmitteln, sondern auch um die Gestaltung des Bildungssystems. Dazu muss das ethische Prinzip der Personwürde die Richtung weisen, dass alle Personen ihre Fähigkeiten entwickeln können sollen, die zu einem selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Leben erforderlich sind. Die Bildung zur Berufsfähigkeit nimmt dabei in der arbeitsteiligen Gesellschaft eine Schlüsselposition ein. Sie schließt die Fähigkeit ein, sich durch eigene Arbeit den Lebensunterhalt zu erwirtschaften und am gesellschaftlichen Leben insgesamt teilzuhaben. Dazu gehört weiter, ein Einkommen erwirtschaften zu können, das es auch erlaubt, Verantwortung und Sorge für andere zu übernehmen, vor allem für Angehörige. Personen haben außerdem das Recht, die eigenen Fähigkeiten so entwickeln zu können, dass sie nicht wegen Bildungsmangels gezwungen sind, eine Arbeit anzunehmen, die auf dem untersten Niveau ihrer eigentlichen Möglichkeiten liegt.

Der Grundsatz, die effektiven Bildungschancen gerade der Schwächsten zu verbessern, muss das gesamte Bildungssystem erfassen. Das bedeutet u. a., Kindergärten als Bildungseinrichtungen zu verstehen, mehr Mittel und mehr Aufmerksamkeit in den ersten Schulbildungsabschnitt zu lenken und von der Leistungsselektion „nach unten“ zugunsten gezielter Förderung abzugehen. Einzelmaßnahmen werden ohne Wirkung bleiben.