Mehr Gerechtigkeit wa(a)gen.

Verband Bildung und Erziehung
Landesverband NRW

Wolfgang Huber
Mehr Gerechtigkeit wa(a)gen

Festvortrag bei der Delegiertenversammlung des Verbands Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Nordrhein-Westfalen
am 16. November 2012 in Dortmund
(es gilt das gesprochene Wort)

I.
Vermessen wir die Landschaft des gesellschaftlichen Wandels unter der Perspektive der Auswirkungen auf Bildung und Erziehung, treten drei elementare Einsichten in den Vordergrund.

1. In der globalisierten und pluralen Gesellschaft wachsen die Anforderungen an Bildung und Erziehung.
Die Umwälzungen, die unsere Welt kennzeichnen, werden immer wieder mit denselben Stichworten benannt: Weltweite Vernetzung durch die neuen Möglichkeiten der digitalen Kommunikation; gesellschaftliche Pluralisierung durch das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Überzeugung; verstärkte Beanspruchung der nachwachsenden Generationen durch große Zukunftsherausforderungen und das wachsende Ausmaß öffentlicher Verschuldung. Diese Umwälzungen wirken sich auf die Bildungssysteme ebenso aus wie auf die Orte des informellen Lernens, nämlich die Familie, die außerschulischen Bildungsangebote und das Lernfeld der jugendlichen Peergroups. Wenn wir Bildung nicht gleichsetzen mit Schulbildung, und wenn wir Erziehung nicht vorschnell professionalisieren und sie an bestimmte Berufsgruppen delegieren, dann müssen wir unter den heutigen Bedingungen formelle und informelle Bildungsorte in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit sehen.

2. Der demographische Wandel verändert auch die Bildung.
Antriebskraft für den gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel ist neben der Herausbildung der Informationsgesellschaft und der Globalisierung der Wirtschaft mit ihren Auswirkungen auf das Wirtschaftssystem als dritter großer Einflussfaktor der demographische Wandel. Aus diesen Veränderungen werden häufig verkürzte Folgerungen gezogen. Allzu leicht schließt man aus ihnen, dass wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit das einzige Kriterium für Bildung unter den Bedingungen der Globalisierung und des demographischen Wandels sei. Man verkennt dabei, dass Orientierungsfähigkeit in einer globalisierten Welt eine eigene und nicht zu unterschätzende Bedeutung hat. Vor allem verkennt man, dass der Bildungsauftrag gegenüber jedem Menschen, jedem Kind, jedem Jugendlichen nicht nur darin begründet ist, dass man kein Talent brach liegen lassen darf, dass kein Potenzial ungenutzt bleiben darf, weil jeder Jugendliche als künftiger Facharbeiter gebraucht wird. Der Hauptgrund für die Bildungsverantwortung gegenüber jedem Jungen und jedem Mädchen liegt darin, dass uns der Respekt vor der unantastbaren Würde und dem Eigenwert jedes Menschen dazu verpflichtet, ihm die Bildung zukommen zu lassen, auf die er durch sein Menschsein selbst einen Anspruch hat. Und dies ist die beste Bildung, zu der wir als Gesellschaft in der Lage sind. Nicht als Mittel zum Zweck der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit, sondern als Zweck in sich selbst sind Kinder

und Jugendliche Partner in den Bildungsanstrengungen die wir ihnen zu Gute kommen lassen.

3. Mehr und bessere Bildung nicht nur aus wirtschaftlichen und demographischen Gründen.

Neben der digitalen Revolution und der Globalisierung der Wirtschaft bildet der demographische Wandel eine große Herausforderung unserer Gegenwart. Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen des demographischen Wandels sind erheblich. Doch die Brisanz des Alterswandels der Gesellschaft für unser Thema liegt nicht allein in der Frage nach der Funktionsfähigkeit der Rentensysteme und der Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft. Es ist auch unzutreffend, diesen Alterswandel unter die Überschrift der „Überalterung“ zu stellen. Denn niemand ist dafür zu kritisieren, dass die Menschen heute im Durchschnitt älter werden. Was zu beklagen ist, ist vielmehr die Unterjüngung der Gesellschaft. Es ist vor allem der Kindermangel, aus dem sich weitreichende Folgen für die Gesellschaft insgesamt und so auch für Bildung und Erziehung ergeben. So sehr man unterstreichen mag, dass eine höhere Bereitschaft, Ja zur Verantwortung für Kinder und für deren Aufwachsen zu tragen, nicht zentral verordnet und gesteuert werden kann, so abwegig ist es doch, die weltweite Spitzenposition Deutschlands im Ausmaß der Kinderlosigkeit zu einem Naturgesetz zu erklären. Die Verbesserung der Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen und die Wirksamkeit familienunterstützender Maßnahmen sind gewiss notwendig. Aber ebenso notwendig ist die Arbeit an einem gesellschaftlichen Ethos, das Kinder neu ins Zentrum stellt, im Mitleben mit Kindern erneut einen besonderen Ausdruck menschlichen Glücks erkennt und die Vereinbarkeit von Familienverantwortung und Berufstätigkeit ins Zentrum gesellschaftlicher Reformen rückt.

Wenn häufig davon die Rede ist, dass die Schule, um Lernort sein zu können, zunehmend zum Lebensort werden muss, dann enthält diese Forderung zugleich eine Defizitanzeige. Gibt es denn keine Lebensorte, die die Schule vor dieser Überforderung bewahren können? Pathetisch erklärte man früher, man lerne nicht für die Schule, sondern für das Leben – *non scholae, sed vitae discimus.* Heute aber soll die Schule nicht mehr der Ort sein, an dem man für das Leben lernt. Sondern die Schule soll selbst das Leben sein – nicht nur Lernort, sondern Lebensort, nicht nur an einem halben, sondern am ganzen Tag. Die Schule soll leisten, was andere Lebensorte nicht mehr in ausreichender Weise zu leisten vermögen. Zu der erwarteten Steigerung messbarer Leistungen tritt die Erwartung hinzu, einen Lebensort zu schaffen. Dies stellt für viele Lehrende eine Überforderung dar, weil sie nicht allein in der Lage sind, gesellschaftliche Defizite zu kompensieren.

Denn Bildung und Erziehung dürfen sich nicht in der Schule erschöpfen. Bildung ist mehr als Schulbildung und Erziehung ist nicht nur das Geschäft der professionellen Erzieherinnen und Erzieher. „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“, so lautet ein afrikanisches Sprichwort. Um den formellen Lernort Schule lagern sich die informellen Lernorte, allen voran die Familie und die Peergroups der Kinder und Jugendlichen. Und die als handelnde Personen identifizierbaren Eltern, Lehrenden, Erzieherinnen und Erzieher werden unterstützt oder behindert, begleitet oder übertönt durch die erzieherische und bildende Wirkung der Medien.

Obwohl den Schulen und anderen institutionalisierten Bildungseinrichtungen ein hohes Maß an Verantwortung und ausdrücklich die Hauptaufgaben der allgemeinen und beruflichen Bildung zukommen, können sie nicht die gesamten Erziehungs- und Bildungsaufgaben übernehmen. Denn es ist ihnen gar nicht möglich, alle Potentiale der Kinder und Jugendlichen zur Entfaltung bringen. So hängen die Leistungsmotivation vieler Schülerinnen und Schüler und die soziale Einstellung zu anderen Menschen stark von den Vorgaben der Familie ab. Unbequeme Erziehungsaufgaben können nicht

einfach an andere gesellschaftliche Instanzen delegiert werden. Die Wirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf den Bildungsraum Familie und die Erziehungskompetenz der Eltern bilden darum einen Schwerpunkt in meinen Überlegungen.

II.

Die Familie wieder ernst nehmen.

Wer Bildung und Erziehung ernst nimmt, muss die Familie hoch halten. Zunächst natürlich wegen der Bildungswirkungen für die Eltern. *Sich beim Wickeln entwickeln* – diese Erfahrung gehört zu den Bildungserlebnissen, die nur schwer zu ersetzen sind. Dass weitsichtige Firmen die Sozialkompetenz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Elternerfahrung schätzen, wird nur deshalb nicht öffentlich gesagt, weil Kinderlose sich diskriminiert fühlen könnten. Aber vor allem gibt es für gelingende Erziehung der Kinder keinen vergleichbaren Ort – so sehr das Aufwachsen in Familien auch scheitern und in Verwahrlosung umschlagen kann, so hoch ferner die Leistung von Alleinerziehenden zu schätzen und zu würdigen ist und so beeindruckend schließlich familienähnliche Formen des Aufwachsens beispielsweise in der Jugendhilfe sind. So sehr gerade die evangelische Kirche die Vielfalt der Lebensformen auch würdigt, so sehr tritt sie zugleich dafür ein, dass die Familie als Lebens- und Erziehungsraum neu geachtet wird.

Im Gegensatz zu den Katastrophenmeldungen über den „Zerfall“ und die Erziehungsunfähigkeit der Familie vermittelt die Forschung ein im Ganzen positives Bild. Gewiss hat die moderne Gesellschaft für Kinder und Jugendliche ein Leben in Spannungen und widersprüchlichen Verhältnissen mit sich gebracht. Erwachsene nehmen sich oft zu wenig Zeit für ihre Kinder. Die für die Entfaltung einer Persönlichkeit dringend notwendigen Gespräche zwischen Eltern und Kindern, die zugleich auch wie nichts anderes die Sprachentwicklung fördern, werden seltener. Ohne die Unterstützung der Familien ist aber eine erfolgreiche Schulbildung sehr erschwert. Nicht nur die Werteerziehung und die Einführung in religiöse Wirklichkeitsdeutungen, sondern auch die für jeden Beruf notwendige Grundbildung beginnen in der Familie.

Darum plädiere ich für einen Perspektivenwechsel hin zu den Kindern. Dabei stelle ich fest, dass es heute wieder in verstärktem Maße zu den wichtigsten Wünschen der allermeisten jungen Menschen zählt, eine Familie und eigene Kinder zu haben. Darin, dass dieser Wunsch für so viele Menschen nicht Wirklichkeit wird, liegt eine zentrale Herausforderung für unsere Gesellschaft. Neben den äußeren Voraussetzungen, die unbedingt schnellstens verbessert werden müssen, erfordert dies auch eine Arbeit an den inneren Rahmenbedingungen. Die gesellschaftlich wirksamen Werte, Normen und Rollenbilder verdienen verstärkte Beachtung.

Vor allem junge Frauen werden heute verstärkt mit einer dreifachen Erwartung im Blick auf Bildung, Beruf und Familie konfrontiert. Weil darin eine Überforderung liegen kann, werden junge Frauen auf vielfältige Weise vor der Mutterschaft gewarnt. Immer wieder wird journalistisch die Empfehlung „Finger weg vom Kinderkriegen“ ausgesprochen. „Kinder“, so schrieb beispielsweise Iris Radisch, „machen einsam, blöd und spießig. Man wird zum Gespött der ‚hippen Freunde’, die besser wissen, was heute angesagt ist. Jedenfalls nicht Hausaufgaben kontrollieren, Bilderbücher blättern und Puzzleteile sortieren. Elterngeld“, so kann man lesen, „wird als Anreiz nicht genügen, den Wunsch nach Kindern zu beflügeln. Nicht einzelne Leistungen“, heißt es, „sondern das Zusammenspiel unterschiedlicher Maßnahmen, politischer, wirtschaftlicher, sozialer Maßnahmen. Geld ist das eine. Familien brauchen Sicherungen gegen einen Absturz, wenn von zweien ein Ernährer ausfällt, wenn sich das Geld halbiert und mit jedem Kind die Kosten steigen. Geldregen reimt sich auf

Kindersegen. Das schuldet die Gesellschaft den Familien."

Von den stattlichen Ausgaben des Staates für Familien gehen zu hohe Anteile in Transferleistungen und Steuererleichterungen und zu geringe In familien-unterstützende Maßnahmen und dabei insbesondere in Bildungsinvestitionen, was im europäischen Vergleich immerhin im oberen Drittel liegt. Im Unterschied zu den skandinavischen Ländern, in denen etwa zwei Drittel in die Infrastruktur geht, ist es in Deutschland nur ein Drittel. „Der Staat gibt viel Geld für Familien aus", kritisierte schon vor Jahren Wassilios Fthenakis, vielen als Streiter für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bekannt. „Der Staat gibt viel Geld für Familien aus. Aber wir setzen es nicht effizient genug ein." Man kann nicht behaupten, dass die Einführung des Betreuungsgelds an dieser Fehlsteuerung etwas ändert.

Nach wie vor betrachten junge Erwachsene in Deutschland in weit geringerem Maß als in Frankreich oder anderen Ländern Kinder als Teil der gemeinsamen Lebensplanung. Vermutlich sind es auch gar nicht zuallererst finanzielle Gründe, die den potentiellen Eltern hierzulande die Lust an Kindern vergällen. Neue gesellschaftliche Ideale und eine andere Arbeitsteilung sind nötig, wenn es dahin kommen soll, dass in Deutschland wieder mehr Kinder geboren werden.

Viel zu lange wurde übersehen, dass Leistungen der Familien für die Gesellschaft nicht naturwüchsig sind, sondern erbracht werden, und dass es die Frauen sind, die diese Hauptlast tragen. Der „Achterbahn-Effekt" liegt nahe: den Kinderwunsch trägt es aus der Kurve. Rushhour nennt man diese Phase im Leben von Frauen. Andere Länder zeigen, dass man mit dieser Phase auch anders umgehen kann. Sie nehmen beispielsweise wahr, dass gestaffelte Ausbildungsabschlüsse die Verbindung von Familie, Ausbildung und Beruf erleichtern können.

Wir müssen deutlicher erkennen, was dazu führt, dass viel zu viele Frauen sich mit einem Kind eher geschlagen als beschenkt fühlen. Es muss doch Gründe dafür geben, dass in anderen Ländern vier von fünf Frauen mit universitärer Laufbahn Mütter werden und in Deutschland nur eine. Inzwischen ist es fast ein Ritual, auf den großen Anteil der Akademikerinnen zu verweisen, die ohne Kinder bleiben. Warum spricht niemand von den männlichen Akademikern, die ohne Kinder bleiben? Wie auch immer man die Statistik betrachtet, der Anteil der Männer ist deutlich höher. Die Gesellschaft mit besseren Unterstützungssystemen auszustatten, ist nur das eine. Das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit von Familien und das Zutrauen in das Leben mit Kindern ist das andere. Wir haben es mit einem Problem des gesellschaftlichen Ethos zu tun, nicht nur mit einem Problem der staatlichen Familienpolitik.

Was viele nur ahnen, lässt sich inzwischen wissenschaftlich erhärten. Die Familien sind nach wie vor die mächtigsten Sozialisationsagenturen. Aber sie brauchen zunehmend mehr Unterstützungssysteme. Es fehlt der Aufbau einer verlässlichen Infrastruktur mit leicht erreichbaren Hilfsangeboten für diejenigen Familien, die ihren Kindern und ihrer Entwicklung aus eigener Kraft nicht gerecht werden können. Kinder sind nicht nur Anhängsel von Familien. Sie sind Subjekte mit einem eigenen Recht auf Entfaltung ihrer Talente. Da sie es selbst nicht einklagen können, liegt hier die pädagogische Verantwortung der Erwachsenen, der Gesellschaft überhaupt – nicht nur der Eltern.

Noch vertrauen viele Eltern ihre Kinder den gesellschaftlichen und dabei in hohem Maß auch den kirchlichen Bildungseinrichtungen an. Daraus spricht ein hohes Maß an Verantwortung und Wertschätzung. Dass die Kindertagesstätten neben den Schulen gegenwärtig im Zentrum der Debatte stehen, hat natürlich mit dem PISA-Schocks, mit der Sorge vor dem Mangel an Fachkräften und mit der Angst vor Armut und Vergreisung zu tun. Doch es gibt dafür noch einen weiteren Grund. Wenn die

Familien sich als Übungsfeld für soziales Verhalten auflösen, steuert unsere Gesellschaft – so ist zu hören - auf eine Ansammlung von Egoisten zu.

Die Kindertagesstätten und auch die Ganztagsschulen erscheinen als besonders geeignet für die Entwicklung jenes offenbar unverzichtbaren Kapitals, das ebenso wichtig ist wie die Hebung von Bildungsreserven zu Zwecken ihrer wirtschaftlichen Nutzung; ich meine mit diesem ebenso unverzichtbaren wie unverzinslichen Kapital die nachgewiesenermaßen in der Familie am besten trainierte Fähigkeit zu Rücksichtnahme und Gemeinschaftsfähigkeit. Aus all diesen Gründen müssen Kindertageseinrichtungen nicht nur als Betreuungs- , sondern als Bildungsorte wahrgenommen werden. Die Frage, was geschieht, wenn Kindern an einem anderen Ort als in der Kindertagesstätte „betreut“ werden, führt deshalb in die Irre. Die Frage muss vielmehr heißen, wo Kinder – spielerisch, ihrem Alter angemessen – diejenige Bildung und Förderung erfahren, die sie in diesem Alter brauchen.

Bildungsunterschiede können in keinem Alter wirkungsvoller ausgeglichen werden als in den drei ersten Lebensjahren. Elementarbildung – und zwar nicht erst vom vierten Lebensjahr an – ist ein Schlüssel zur Bildung insgesamt. Beitragsfreiheit im Elementarbereich müsste deshalb, bildungspolitisch betrachtet, eine Selbstverständlichkeit sein.

III.

Es ist an der Zeit, neu nach dem Verhältnis zwischen Bildung, Erziehung und Gerechtigkeit zu fragen.

Es geht mir am heutigen Tag darum, Bildung und Erziehung im Zusammenhang zu sehen. Dieser Zusammenhang wird in der gegenwärtigen Bildungsdebatte meist vollständig vernachlässigt. Erziehung, die sich ja wesentlich in den stärker informellen Bereichen der Familie oder der Peergroups abspielt, ist vielmehr weithin durch Bildung abgelöst worden, für die man die Institutionen von Staat und Gesellschaft für verantwortlich ansieht. Und diese Bildung wird zum anderen überwiegend als formale Bildung angesehen, die diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die Heranwachsende brauchen, um für die Informationsgesellschaft fit zu sein. Diese Dominanz formaler, technischer, instrumenteller Bildungsziele entspricht nur einem Teil von meist kurzfristigen ökonomischen Erfordernissen und übersieht den gesamtgesellschaftlichen Bildungsbedarf. Neue Bildungsbemühungen dürfen sich nicht darauf beschränken, den Erwerb von sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen und Wissensbeständen zu prüfen. Blieben wir dabei stehen, würden wir Bildung verkürzen und beschädigen.

Vielen Schülerinnen und Schülern fehlen elementare Lernvoraussetzungen. Sie sind nur unter Mühen bereit und fähig dazu, sich zu konzentrieren und ihr Leistungsverhalten zu strukturieren. Von den Unterrichtenden wird vielfach ein mangelndes Sozialverhalten beklagt. Ausreichende soziale Kompetenzen wie Regelbewusstsein, Rücksichtnahme, Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit sind aber für eine spätere Berufsausübung und ein gelingendes Leben mindestens ebenso wichtig wie kognitive Fähigkeiten und inhaltliche Kompetenzen. Solchen Problemen kann nicht mit allgemein formulierten Bildungsstandards und Maßnahmen zur Erhöhung des Selektionsdrucks begegnet werden. Vielmehr konfrontieren uns viele Vorgänge in unseren Schulen mit unbequemen Fragen. Zu ihnen gehört, ob der Zerfall der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern – durch den Konsum von Fernsehen und Internet gefördert – Jugendliche so unansprechbar machen kann, dass sie von niemandem mehr erreicht werden. Dazu gehört aber auch die Frage, ob unser Bildungssystem junge Menschen aussondert, statt sie zu integrieren, abstempelt, statt zu befähigen, ausgrenzt, statt einzubeziehen. Die grundlegende Erfahrung, auf die jeder Heranwachsende angewiesen ist, besteht jedoch darin, dass er gefordert wird,

weil er wertgeschätzt ist, dass ihm etwas zugetraut wird, weil ihm etwas anvertraut ist: nämlich eine Person zu sein, die wichtig ist und Würde hat.

Eine solche Wertschätzung hat in jedem Unterrichtsfach ihren Ort. Aber sie braucht Lehrkräfte, die für mehr qualifiziert sind als nur für bestimmte Fächer; und die – das will ich ausdrücklich betonen – von den Eltern, der Gesellschaft und den staatlichen Instanzen geachtet werden. Zu wirklicher Pädagogik gehört die Einsicht, dass in der Schule nicht Fächer und Gegenstände unterrichtet werden, sondern Menschen. Deshalb verweist die Rede von einer „Lernkultur“, „Schulkultur“ oder pädagogischen Kultur auf ein großes Problem hin. Ebenso verweist die neue Betonung des sozialen Lernens und die Suche nach Formen, in denen auch in deutschen Schulen Verantwortung gelernt werden kann, auf ein dringendes, nicht in Fächern und Zuständigkeiten einzusperrendes Desiderat. Versuchsschulen und Schulen in freier Trägerschaft zeigen überzeugend, was hinsichtlich einer solchen Schulentwicklung und einer auf solche Inhalte bezogenen Profilbildung von Schulen möglich ist. Schulen stehen heute unter stärkerem Druck, als viele wissen; trotzdem ist in Schulen mehr Erziehung zur Verantwortung möglich, als viele denken.

IV.
Deutschland gilt bildungspolitisch nach wie vor als Weltmeister im Aussortieren und Separieren.
Keiner spreizt sich im Spagat zwischen guten und schlechten Schülern so wie wir. Die Dummen werden dümmer und die Schlauen schlauer. „Die einen häufen Bildung an, die andern fallen raus“, stellte Eckart Klieme in diesem Zusammenhang fest. Einige sammeln Zeugnisse und Diplome, andere sammeln Niederlagen. Die einen schwänzen und verabschieden sich dauerhaft aus dem Klassenzimmer. Die anderen sind schon als Schülerinnen und Schüler Gäste an der Uni. Doch selbst die besonders Begabten kämpfen gegen Deckelungen. Die einen werden abgeschnitten, die anderen werden gedeckelt. Nicht einmal Spitzenleistungen bringt die Selektion - und auf die zielte doch das ganze Unternehmen.

Unser Bildungssystem ist zwar durchlässig, aber überwiegend nach unten. Die schulische Ghettoisierung von Minderheiten stabilisiert die gesellschaftlichen Ghettos. Wenn Bildungsräume keine Förderräume sind, entwickeln sie sich zwangsläufig zu Trainingsarenen für den gesellschaftlichen Konkurrenzkampf mit unfairen Startbedingungen. Erwiesenermaßen wird am Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen von Lehrerinnen und Lehrern die Messlatte für Kinder aus ohnehin benachteiligten Milieus höher gelegt als für Mitschülerinnen und Mitschüler aus der bildungsnahen Mittelschicht. Aus schwierigen Verhältnissen heraus muss man kraftvoller springen, um für höhere schulische Weihen empfohlen zu werden. Was ändert die Mentalitäten? Im Dauerclinch mit den Strukturen hält sich die Chancenungerechtigkeit recht stabil.

Umgekehrt wäre es richtiger: Ebenso wie Begabte, das heißt in der Regel genauer: bereits zu Hause Geförderte auch in der Schule gefördert werden sollen, verdienen auch diejenigen Förderung, die es von Hause aus schwerer haben. Sie auf ihre Startbedingungen festzulegen, ist ebenso unchristlich und unmoralisch, wie ihre Förderung davon abhängig zu machen, ob man gesellschaftlich etwas mit ihnen anzufangen weiß. Es reicht nicht, die Bildung von Kindern als Absicherung gegen künftige Verarmung zu verstehen. Man muss sich von ihnen mehr erhoffen, nämlich dass sie Subjekte ihrer Lebensgeschichte und mündige Bürger werden. Noch immer weiß man nicht sicher, ob aus solchen Einsichten konsequente und zukunftsfeste Schritte folgen. Wie man doch auch den anderen Satz nicht nur ökonomisch verstehen sollte: Frühes Investieren erspart weitgehend späteres Reparieren. In Fragen der Bildung geht es um eine Gerechtigkeit, die mehr ist als nur ein ökonomischer Begriff.

Dabei war es ein Ökonom, der maßgeblich zu einem Gerechtigkeitsbegriff beigetragen hat, wie er in diesem Zusammenhang weiterhelfen kann. Der indische Nationalökonom Amartya Sen und die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum haben gemeinsam ein Verständnis der Gerechtigkeit vorgeschlagen, das sie als „capabilities approach“, also den Ansatz bei den Lebensmöglichkeiten, bezeichnen. Gerechtigkeit bemisst sich nach dieser Auffassung an der Entwicklung der Fähigkeit an, von der eigenen Freiheit einen sinnvollen Gebrauch zu machen. Gerechtigkeit ist die Bedingung für die Entfaltung von Lebensmöglichkeiten (capabilities). Gesellschaftliche Entwicklungen messen wir demgemäß daran, ob das Leben der Gesellschaftsglieder umfassend geschützt wird und ob sie Chancen dazu erhalten, ihr Leben unter gesundheitsförderlichen Bedingungen zu führen, aus ihren Begabungen etwas zu machen und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Dabei sind nicht nur die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten, sondern ebenso das Verhältnis zu einer intakten Umwelt und die Gemeinschaftsfähigkeit des einzelnen gemeint. Fürsorge und Bildung sind die beiden entscheidenden Voraussetzungen dafür, dass Menschen ihre „capabilities“ entfalten können. Fortschritte in dieser Art von Gerechtigkeit sind entscheidend dafür, dass Menschen nicht abgehängt werden und dass Armut überwunden wird. Die Zusammengehörigkeit von Fürsorge und Bildung gilt nicht erst von Beginn der Schulpflicht an, sondern umfasst alle Stufen des menschichen Lebens.

Der enge Zusammenhang von Gerechtigkeit und Bildung leuchtet dann unmittelbar ein, wenn Gerechtigkeit als Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten verstanden wird. Armut zeigt sich dann nicht nur in der mangelnden Befriedigung von Grundbedürfnissen, sondern ebenso am Fehlen der Möglichkeit zur Teilhabe. So wichtig die materielle Dimension von Armut ist, so unzureichend ist es doch, alle Überlegungen auf diese eine Dimension zu konzentrieren. Und so wichtig es ist, materiellen Notständen durch Maßnahmen der Verteilungsgerechtigkeit entgegenzuwirken, so wäre die Annahme gleichwohl verkehrt, dass sich damit allein das Gerechtigkeitsproblem, das mit Armut verbunden ist, lösen lässt. Armut wird nicht allein durch Maßnahmen der Verteilungsgerechtigkeit überwunden; verweigerte Teilhabe lässt sich vielmehr nur durch Beteiligungsgerechtigkeit korrigieren. Beteiligungsgerechtigkeit aber setzt Befähigungsgerechtigkeit voraus. Wenn Bildung im Sinn von Sen und Nussbaum darauf zielt, die Teilhabe- und Verwirklichungschancen der einzelnen zu erhöhen, dann ist Befähigungsgerechtigkeit ein Schlüsselbegriff für ein gerechtigkeitsorientiertes Bildungsverständnis.

V.

Lassen Sie mich mit einer sprachlichen Beobachtung schließen.
Statt von Befähigungen spricht die neuere bildungspolitische Debatte mit Vorliebe von „Potenzialen“. So wie die Altersforschung dazu rät, die „Potenziale“ des Alters zu erkennen, so fordert die Bildungspolitik dazu auf, die „Potenziale“ der jungen Generation zu fördern. Das Wort Potenzial, ursprünglich in der Physik beheimatet, bezeichnet die Fähigkeit, eine Arbeit zu verrichten. In einem weiteren Sinn bezeichnet „Potenzial“ die Gesamtstärke der für einen bestimmten Zweck einsetzbaren Mittel. Das Industriepotenzial, aber auch das Kriegspotenzial nennen die Lexika als Beispiele dafür. Die Leistungsfähigkeit eines Wirtschaftszweigs wurde als „Potenzial“ bezeichnet, bevor der Gedanke aufkam, die Leistungsfähigkeit eines Menschen so zu nennen. Wird der Begriff des Potenzials auf den Menschen angewandt, so steckt darin die Gefahr, ihn ganz vorwiegend unter dem Gesichtspunkt seiner Brauchbarkeit und seiner gesellschaftlichen Nützlichkeit anzusehen. Wird der Begriff des Potenzials in die Bildungsdebatte eingeführt, so verbindet sich damit die Gefahr, dass Bildung nur an ihrem gesellschaftlichen Nutzwert gemessen wird. Ein ganzheitlicher Bildungsbegriff aber geht darin nicht auf. Er wird vielmehr von dem Recht auf Bildung her entwickelt, das jedem Menschen kraft seiner Menschenwürde zukommt. Deshalb ist dieser Mensch nicht bloß ein Objekt von Bildungsbemühungen, die auf eine Steigerung

gesellschaftlicher Nützlichkeit zielen. Der Mensch ist vielmehr zugleich und vor allem Subjekt seiner eigenen Bildungsgeschichte, die zudem nicht nur auf einzelne Lebensphasen beschränkt ist, sondern das ganze Leben umfasst. Bildung richtet sich deshalb nicht nur darauf, Potenziale zu heben, sondern Begabungen zur Entfaltung zu bringen. Sie befähigt zur gesellschaftlichen Teilhabe und wendet sich deshalb vorrangig denen zu, die auf dem Weg zu solcher Teilhabe besonders hohe Hürden zu überwinden haben – sei es wegen gesundheitlicher Einschränkungen oder wegen mangelnder Förderung durch ihr familiäres Umfeld. Eine befähigungsorientierte Bildungspolitik ist unter gesellschaftlich pluralen Bedingungen besonders erforderlich; sie bildet den Schlüssel zu einer erfolgreichen Integration gesellschaftlicher Minderheiten.

Was neuerdings als „Potenzial“ bezeichnet wird, trug zu anderen Zeiten den Namen „Talent“. Wo jetzt Potenziale genutzt werden sollen, wollte man früher Talente entwickeln. Die Frage, über welche Talente jemand verfügt, zielt auf die Gaben und Begabungen, die in ihm stecken, die seine Persönlichkeit ausmachen und die sich in seiner Lebensgeschichte entfalten sollen.

Das Wort „Talent“ ist in der deutschen Sprache durch eine biblische Geschichte heimisch geworden. Ein Talent war in biblischer Zeit eine Maßeinheit für das Gewicht von Edelmetall, mit dem gewichtsmäßig bezahlt wurde, bevor sich das Geld durch geprägte Münzen das Geld von dem Gewicht und damit von dem realen Wert des Metalls emanzipierte. Jesus erzählt nun von einem Fürsten, der eine große Reise unternahm und zuvor seinen Mitarbeitern sein Vermögen zur Verwaltung anvertraute: dem einen fünf, dem andern zwei, dem dritten ein Talent. Die Reaktion der Mitarbeiter war höchst unterschiedlich. Der eine legte die Talente an und ließ sie arbeiten. So konnte er seinem Dienstherrn nach dessen Rückkehr statt fünf zehn Talente vorweisen. Auch derjenige, der mit zwei Talenten angefangen hatte, brachte es bis zum Tag der Abrechnung auf vier. Der dritte jedoch, ängstlich wie er war, vergrub das eine Talent, das er erhalten hatte, bis zur Rückkehr seines Fürsten. So konnte er auch am Ende nicht mehr vorweisen als dieses eine Talent. Während die beiden Mitarbeiter, die ihre Talente hatten arbeiten lassen, dafür belohnt wurden, traf den dritten das scharfe Urteil seines Herrn. Während die einen mit den ihnen anvertrauten Talenten weiter wirtschaften durften, verlor der andere auch noch das eine Talent, das er hatte. Das Ganze mündet in die erstaunliche Aussage: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden“ (Matthäus 25, 15-30, 29).

Aus diesem Gleichnis Jesu ist die Rede von den „anvertrauten Pfunden“, mit denen man wuchern soll, und von den Talenten, die einem Menschen gegeben sind, damit er aus ihnen etwas macht, in unsere Sprache übergegangen. So weit heute noch von Talenten die Rede ist, denkt man allerdings in der Regel nur an überdurchschnittliche Begabungen. Die biblische Tradition ist dagegen von der Überzeugung bestimmt, dass jeder Mensch ein Talent hat; jedem Menschen sind Gaben anvertraut, die er entfalten kann. Ihn zu fördern, bedeutet, ihm dabei zu helfen, dass diese Gaben ans Licht kommen. Niemand ist von solcher Förderung ausgeschlossen. Bildung soll Menschen dazu befähigen, Subjekt ihrer eigenen Lebensgeschichte zu werden, indem sie ihre Begabungen zum Zuge bringen. Daran kann die Rede von den „Talenten“ erinnern.