

⇒ Torsten Meireis

## Befähigungsgerechtigkeit und Bildung<sup>1</sup>

### ⇒ 1. Befähigungsgerechtigkeit: Gesellschaftliche Gerechtigkeit durch Bildung?

Besieht man die zeitgenössischen Debatten um die gesellschaftliche Gerechtigkeit, scheint sich gegenwärtig – jedenfalls im deutschen Kontext, vielleicht aber auch im gesamten deutschsprachigen Raum – ein breiter Konsens<sup>2</sup> abzuzeichnen, der auf Bildung abhebt und häufig mit dem Begriff der ›Befähigungsgerechtigkeit‹<sup>3</sup> verbunden wird.

Bereits in dem aus dem Jahre 2003 stammenden Leipziger Programm der CDU, die sonst stärker von ›Chancengerechtigkeit‹ spricht, wird unter der Rubrik ›Befähigungsgerechtigkeit‹ definiert:

»Gerecht ist, was Menschen befähigt, für sich selbst sorgen und für sich geradestehen zu können. Unsere Aufgabe heute ist es, durch Befähigung zur Teilhabe an der Erarbeitung

---

**Torsten Meireis**, Dr., Privatdozent für Systematische Theologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster und Schulpfarrer an der Pädagogischen Akademie Elisabethenstift, Darmstadt. Neuere Veröffentlichung: Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Integration, in: Zeitschrift für evangelische Ethik 50/2006; (zusammen mit Hans R. Reuter) (Hg.) Das Gute und die Güter: Studien zur Güterethik, Münster 2007; Tätigkeit und Erfüllung. Protestantische Ethik im Umbruch der Arbeitsgesellschaft, Tübingen 2008.

---

(1) Überarbeitete Form der Antrittsvorlesung an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster, gehalten am 17.10.07.

(2) Die Betonung der Bildung und sogar die Verbindung von Bildung und Gerechtigkeit sind dabei nicht so neu, wie man vielleicht meinen könnte. Bereits 1964 schrieb Georg Picht in ›Christ und Welt‹: »Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann« (Picht 1964, 17). Ralf Dahrendorf wiederum veröffentlichte 1965 sein Buch »Bildung ist Bürgerrecht« (Dahrendorf 1965).

(3) Seiner eigenen Angabe zufolge geht der Begriff der ›Befähigungsgerechtigkeit‹ auf Peter Dabrock (2001) zurück, der sich dazu seinerseits auf die Arbeiten von Amartya Sen (1999) und Martha Nussbaum (v.a. 1999) beruft.

von Wohlstand die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch in Zukunft die gebotene Hilfe für Schwache gewährleistet ist« (CDU 2003, 7). Und Bundespräsident Horst Köhler fordert in seiner 2007er ›Berliner Rede‹: »Es müssen endlich alle wirklich gleiche Zugangschancen zu guter Bildung, wirtschaftlichem Erfolg und sozialem Aufstieg haben. Bildung ist die wichtigste Voraussetzung für gesellschaftliche Gerechtigkeit und soziale Mobilität« (Köhler 2007, 10). Nicht zuletzt mit dieser Forderung reagiert Köhler auf die aktuelle Situation, die er durch das Auseinanderdriften der Einkommen, die zunehmende Unsicherheit der Erwerbsbiographien und die wachsenden Abstiegsängste der Mittelschichten gekennzeichnet sieht und bekräftigt die Aussagen der Berliner Rede des letzten Jahres. Doch nicht nur in den Aussagen von Politikern ist diese Vorstellung zu finden. Wolfgang Huber, Berliner Bischof und Ratsvorsitzender der EKD, betont: In »jedem als Gottes Ebenbild geschaffenen Menschen [liegen] Potentiale ..., die darauf warten, fruchtbar gemacht zu werden. Die Befähigung dazu, von diesen Potentialen Gebrauch zu machen, ist die unabdingbare Voraussetzung für Selbstverantwortung; sie ist aber die Grundlage eines selbstbestimmten Lebens. Befähigungsgerechtigkeit ist deshalb ein Schlüssel zur sozialen Gerechtigkeit überhaupt. Deshalb greift Sozialpolitik, die nicht auch Bildungspolitik umfasst, viel zu kurz« (Huber 2005, 49). Die im Herbst 2006 erschienene Armutsdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, ›Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität‹ verbindet schon im Titel Gerechtigkeit und Befähigung und räumt der Bildung zentrale Bedeutung in der Armutsbekämpfung ein (EKD 2006).<sup>4</sup> Und auch in der Diakonie spielt das Thema eine Rolle (vgl. Diakonie 2003, 7-8). Aber auch im katholischen Bereich ist das Konzept verbreitet. Peter Neher, Präsident der Caritas, die eine Befähigungsinitiative für benachteiligte Kinder zu ihrem Jahresthema erklärt hat (Caritas 2006), spricht ausdrücklich von Befähigungsgerechtigkeit, wenn er formuliert: »Der Sozialstaat darf die Bürger nicht

(4) Dies wird schon daran deutlich, dass die Bildung unter den ›Wegen aus der Armut‹ den größten Platz eingeräumt bekommt (Ziff. 103-121, S.61-69), dass sie aber auch im Kontext anderer ›Wege‹ prominent genannt wird (Perspektiven des Sozialstaats: Ziff. 81-84 (S. 52-54), Familie Ziff. 126-127 (S. 70-71).

entmündigen. Vielmehr soll er die Grundbedingungen sicherstellen, damit der einzelne sein Leben verantwortlich und solidarisch gestalten kann« (Neher 2006, 2). Konkretisiert wird dies wiederum an der Bildung.

Die Intuition, die hinter dem erwähnten Konsens steht, lässt sich vielleicht folgendermaßen zusammenfassen: Gesellschaftliche Gerechtigkeit erfordert, dass jede Person zu sozialer Teilhabe zunächst einmal befähigt wird, und zwar durch Bildung. Die Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung und die unter dem Kürzel ›PISA‹ bekanntgewordenen internationalen Schulvergleichsstudien der OECD belegen die Plausibilität der Idee, dass Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit zusammenhängen (J. Baumert u.a. 2001, 36.40; Bundesregierung 2005).

Allerdings sorgt schon eine kurze Fokussierung des Blicks auf die verschiedenen Aussagen zum Thema dafür, dass die Vorstellung eines großen Konsenses Risse bekommt. Denn darüber, zu welcher Art der Teilhabe genau befähigt werden soll, gehen die Vorstellungen genauso auseinander wie über das Verhältnis von Befähigung und Gerechtigkeit oder die richtige Bildungskonzeption.

Während die einen vorrangig die ökonomische Selbstständigkeit des Wirtschaftsbürgers im Auge haben (CDU 2003) geht es den anderen um die allgemeine Entfaltung der menschlichen Potentiale (Huber 2005). Während die einen der Gerechtigkeit im Versuch der Befähigung Genüge getan sehen, wollen andere die Befähigung als nur *einen* Aspekt umfassender Gerechtigkeit verstanden wissen (vgl. Forst 1994, 215-238). Und auch in den Fragen des Verständnisses und der Gestaltung von Bildung gehen die Ansichten stark auseinander (vgl. v. Friedeburg 1992). Während sich etwa die einen auf kognitive Leistungen beschränken, die sie je nach Begabung gefördert sehen wollen (vgl. Aktionsrat Bildung 2007), vertreten andere einen umfassenden Bildungsbegriff (vgl. etwa EKD 2003, 15-16.89).

Wie also lässt sich die Intuition des Zusammenhangs von Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit am angemessensten artikulieren? Zur Klärung dieser Frage möchte ich in einem ersten, relativ ausführlichen Schritt auf das Konzept der Befähigungsgerechtigkeit eingehen, in einem zweiten, etwas knapperen, das Verhältnis von Befähigung und Bildung erörtern und schließlich kurz einige Schlussfolgerungen präsentieren.

## ⇒ 2. Befähigungsgerechtigkeit

Ein Begriff wie ›Befähigungsgerechtigkeit‹ gibt Anlass zu mindestens fünf Rückfragen: Durch wen soll befähigt werden? Wer soll befähigt werden? Wozu soll befähigt werden? Was genau ist mit ›Befähigung‹ gemeint? Und inwiefern geht es dabei um Gerechtigkeit?

Ein erster Typus des Umgangs mit dem Konzept hebt auf Anreize ab. Der Hohenheimer Ethiker Michael Schramm deutet das Konzept im sozialstaatlichen Kontext vom Subsidiaritätsprinzip her: »Es geht um Hilfe zur Selbsthilfe, um Befähigung zur Eigenverantwortung. Der Sache nach zielt das traditionelle Subsidiaritätsprinzip der katholischen Soziallehre auf das ab, was in der neueren Moraltheorie »Befähigungsgerechtigkeit« genannt wird. Der Staat soll das Individuum nicht ersetzen, sondern die rechtliche Organisation so ausgestalten, dass sie den Einzelnen zur größtmöglichen Eigenverantwortlichkeit befähigt« (Schramm 2007, 129). Schramm definiert Gerechtigkeit als ›unparteilichen Interessenausgleich‹ (vgl. Schramm 2007, 128), ›Befähigung‹ gilt ihm als Organisationsprinzip bei der Umsetzung sozialer Gerechtigkeit (vgl. Schramm 2007, 129). Von *Befähigungsgerechtigkeit* kann er sprechen, sofern es um die Zurüstung zu eigenverantwortlicher Interessenverfolgung geht. Als Subjekt der Befähigung erscheint der Staat, zu befähigendes Objekt ist jeder und jede Einzelne. Ziel der Befähigung ist die ›größtmögliche Eigenverantwortlichkeit‹. Der Zielbegriff der Eigenverantwortlichkeit ist insofern bemerkenswert, als der Verantwortungsbegriff üblicherweise drei Glieder impliziert: Jemand ist gegenüber einem anderen für etwas

verantwortlich. Im Rahmen einer sozialstaatlichen Solidargemeinschaft würde man erwarten, dass die Verantwortung nicht nur der eigenen Person, sondern mindestens auch den Mitbürgern und Mitbürgerinnen gelten sollte. Überraschend ist nun, dass in Schramms Darstellung die Bürger und Bürgerinnen nur zur Verantwortung für sich selbst befähigt werden sollen (vgl. Schramm 2007, 129).<sup>5</sup> Den Begriff der Befähigung schließlich interpretiert Schramm im Sinne der Anreizsemantik der rational-choice-Theorie. Er führt aus: »Dem (Sozial)Staat hat es darum zu gehen, die Menschen durch zweckdienliche Spielregeln zu einem gelingenden Leben zu befähigen....Die Strukturen der Gesellschaft müssen grundsätzlich so ausgestaltet sein, dass sie dauerhaft ... zu eigenverantwortlichem Handeln befähigen« (Schramm 2007, 139). Was Schramm mit der Gestaltung der ›Spielregeln‹ bzw. Strukturen meint, illustriert er mit dem Beispiel des Radarmessgerätes am Ortseingang, das die Bürger dauerhaft zu verantwortlichem Handeln befähige (ebd.). Das Beispiel lohnt genauere Betrachtung. Die Pointe des ›Blitzgerätes‹ liegt natürlich in der Androhung eines Bußgeldes für zu schnelles Fahren: eine solche Sanktionsdrohung produziert aber Anreize, nicht Fähigkeiten. Im Gegenteil: Um als Anreiz zu wirken, muss die Sanktionsdrohung schon eine Reihe von Fähigkeiten voraussetzen. Neben der Fähigkeit, ein Kraftfahrzeug zu bedienen, bedarf es der Kenntnis der Verkehrsregeln und der Anwendungskompetenz sowie der Fähigkeit zur Situations- und Folgenabschätzung unter

(5) Das hängt vermutlich damit zusammen, dass er Gerechtigkeit nur als unparteilichen Interessenausgleich versteht und von der Solidarität, die er als universale »moralische Verpflichtung im Sinne einer gegenseitigen Verantwortung« (128) versteht, abhebt. Problematisch ist dabei nicht nur, dass die Frage offen bleibt, wofür die Solidarpartner einander eigentlich verantwortlich sind, sondern auch, dass die Gerechtigkeit in den Status eines bloßen aktualistischen Schiedsverfahrens bestehender Interessen einrückt: Strukturelle Gerechtigkeit, die hinsichtlich der Formulierung der aktuellen Interessen zentral ist, kann dabei gar nicht in den Blick kommen. Schramm rezipiert zwar Rawls‹ transzendentes Begründungssetting, macht sich aber nicht klar, dass Gerechtigkeit Rawls zufolge nicht nur ein ›Unparteilichkeitskriterium‹ in aktuellen Situationen darstellt, sondern auf die »Grundstruktur der Gesellschaft« (Rawls 1971, 23) zielt. Zudem bleibt abgeblendet, dass bereits die Parameter der Ursituation (die Freiheit, Vernunft und Gleichheit der Deliberierenden, Rawls 1971, 28) einem bestimmten Verständnis von Gerechtigkeit – nämlich als angemessener Gegenseitigkeit von prinzipiell Gleichen – geschuldet sind. Dadurch wird aber genau das zum Thema der Gerechtigkeit, was Schramm in die ›Solidarität‹ auslagern möchte, dort aber auch nicht bearbeitet, nämlich die Frage, was genau Menschen als solche einander schulden.

dem Aspekt rationalen Eigeninteresses. Ich muss das Blitzgerät als solches erkennen, ich muss wissen, dass es in der Situation um innerörtliche Geschwindigkeitsbegrenzung auf 50 km/h geht und ich muss verstehen, welche Konsequenzen ich zu gewärtigen habe, wenn ich schneller fahre. Genaugenommen setzt diese Sanktionsdrohung nicht nur Fähigkeiten, sondern auch konkrete Ressourcen voraus: Denn soll der Anreiz des Blitzgerätes auf mich wirken, muss ich über ein motorisiertes Gefährt verfügen, das die Geschwindigkeitsbegrenzung überhaupt zu übertreten erlaubt, eine bürgerliche Existenz, die mich behördlich lokalisierbar, das Sanktionsverfahren möglich und für mich eindrücklich macht. Für eine Fußgängerin oder ein Crash-Kid, also einen jugendlichen Autodieb auf einer Spritztour, bleibt der entsprechende Anreiz gegenstandslos. Die ›Befähigung‹ liegt hier nämlich nicht in einer Förderung der Einsicht in den Sinn der Verkehrsregeln überhaupt oder der innerörtlichen Geschwindigkeitsbegrenzung, sondern die sanktionsbewehrte Erzwingungsgewalt des Rechts selbst wird als Befähigung interpretiert – damit handelt es sich aber um einen uneigentlichen Begriffsgebrauch. Dieser scheint mir freilich problematisch, denn wenn bereits die bloße Sanktion bzw. die Sanktionsdrohung als Befähigung gelten soll, dann wäre es der Entzug der Hilfe zum Lebensunterhalt, der den Erwerbslosen zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit befähigt, und nicht Qualifikation und Arbeitsplatz.

Etwas anders fasst der katholische Sozialethiker Elmar Nass (2006) den Begriff der Befähigungsgerechtigkeit. In seiner Nähe zu rational-choice-Modellen und dem Konzept der Subsidiarität argumentiert er ähnlich wie Schramm, ist aber stärker am Menschenbild und dem eigentlichen Konzept der Fähigkeiten interessiert, für das er sich auf Martha Nussbaum (1999) und Amartya Sen (1999) beruft. Allerdings deutet er Sens und Nussbaums Ansatz (gegen deren ausdrückliche Intention, vgl. Nussbaum 1999, 189) im Sinne des klassisch thomistischen Naturrechtsgedankens (Nass 2006, 214.217 u.ö.) um: »Die faktisch mögliche Inanspruchnahme der individuellen Verantwortung gegenüber der natürlichen menschlichen Bestimmung,

Dinge zu tun, die zu schätzen man Gründe hat, ist dabei die primäre Grundfähigkeit, aus der die übrigen Grundfähigkeiten abzuleiten sind« (Nass 2006, 220). In Anlehnung an Wolfgang Kersting (2000, 369ff.) vertritt Nass einen nur auf interne Kompetenzen begrenzten Minimalbegriff der Befähigung – entsprechend lehnt Nass auch Nussbaums Katalog der Grundfähigkeiten rundheraus ab (Nass 2006, 224-226) und orientiert sich eher an dem – in normativen Fragen vageren – Sen. Transfers werden dann an einen Bedürftigkeitsnachweis gebunden, der in der Bringschuld des Bedürftigen liegt: »Die Grundrechte auf Subsistenz und freiheitliche Lebensführung, die einen Mindeststandard an Lebensqualität wie auch die Befähigung zur Eigenverantwortlichkeit voraussetzen, legitimieren Eingriffe in die individuellen Verfügungsrechte. Die ... redistributiven Transfers sind nur dann legitim, wenn die jeweilige Bedürftigkeit des Einzelnen nachgewiesen ist. Es besteht also keine unbedingte Bringschuld des Staates, sondern eine Nachweispflichtigkeit des Empfängers. Wenn Letzterer nun belegen kann, dass er ohne eigenes Verschulden an der Entfaltung seiner Grundfähigkeiten gehindert ist, erwächst ihm aus dieser Mangelsituation ein Anspruch auf öffentliche Bereitstellung der zur Befähigung notwendigen Ressourcen, deren Finanzierbarkeit vorausgesetzt. Damit wird Eigenverantwortung statt einer Versorgungsmentalität gefördert« (Nass 2006, 223). Befähigung wird so primär auf die Fähigkeit zur Verantwortung gegenüber einer – letztlich von Nass behaupteten – menschlichen Bestimmung bezogen; die Inanspruchnahme möglicher staatlicher Transferleistungen zur Entfaltung solcher Fähigkeiten erfordert freilich schon die Fähigkeit des Nachweises dieser Bedürftigkeit. Doch auch, wenn dieser Nachweis gelingt, ist die Unterstützung des Bedürftigen kein Gebot der Gerechtigkeit, also zwingend, sondern wird von Nass unter das Kriterium der Finanzierbarkeit gestellt, wobei nicht klar ist, wer über diese Finanzierbarkeit entscheidet.

Einen Befähigungsbegriff, der enger an die Vorstellung tatsächlicher und umfassender Befähigung gebunden ist, vertritt der protestantische Bioethiker Peter Dabrock, der auch die Urheber-

schaft des Begriffs der Befähigungsgerechtigkeit beansprucht. In Abgrenzung von dem Menschenbild liberaler Positionen, die vorrangig an der negativen Freiheit von der Beeinträchtigung von außen orientiert sind und von »einigermaßen gebildeten, autonomen, entscheidungsfähigen, wirtschaftlich abgesicherten« (Dabrock 2001a, 205) Personen ausgehen, möchte er einer Auffassung folgen, die er bei Amartya Sen und Martha Nussbaum – sowie für den deutschsprachigen Raum – bei Herlinde Pauer-Studer vorgezeichnet findet und der er »Familienähnlichkeit zu einem evangelisch-theologischen Freiheitsverständnis« (Dabrock 2001a, 206) attestiert, das er an dem – prominent von Wolfgang Huber verwendeten – Begriff der kommunikativen Freiheit festmacht. Freiheit wird dabei als die positive Freiheit verstanden, Beziehungen einzugehen und in einem gegebenen sozialen Kontext zu handeln, eine Freiheit, die ihrerseits Ressourcen voraussetzt, die sich auch an den Bedingungen dieses Kontextes orientieren. In der ihn interessierenden Frage nach dem Gesundheitswesen kommt Dabrock dabei zu dem Ergebnis: »Das Maß des decent minimum einer gerechten Gesundheitsversorgung muß sich orientieren an der Befähigung zu einer längerfristig integral-eigenverantwortlichen Lebensführung zum Zwecke der Teilnahmemöglichkeit an sozialer Kommunikation« (Dabrock 2001a, 206). Als Zielbegriff der Befähigung setzt Dabrock die ›eigenverantwortliche Lebensführung‹ an. Den Begriff der ›Eigenverantwortung‹ nimmt Dabrock im Interesse der Anschlussfähigkeit an die Grundbestimmungen des ersten Paragraphen des fünften Sozialgesetzbuches – Solidarität und Eigenverantwortung (SGB V, §1) – auf, wie er an anderer Stelle erläutert (vgl. Dabrock 2001b, 6). Um Gerechtigkeit geht es dabei, sofern das Ziel der verantwortlichen Lebensführung zum Zweck der sozialen Kommunikation den universalen – wenn auch partikular konkretisierten – Maßstab der Verteilung abgeben soll: »Denn mit dem Verpflichtungsgrad der Universalisierung gilt, dass unter Einschluss der Bedarfssicherung als Wahrung der Würde des Einzelnen dasjenige Maß an Zuteilung (und damit an Redistribution von den Reicheren) gerecht ist, das die Empfänger innerhalb eines partikularen, politisch begründeten Sozialverbandes zu einer



längerfristig integral-eigenverantwortlichen Lebensführung zwecks Teilnahmemöglichkeit an sozialer Kommunikation befähigt« (Dabrock 2001a, 207).<sup>6</sup> So gesehen, beschreibt ›Befähigungsgerechtigkeit‹ in Dabrocks Nomenklatur ein Kriterium für das angemessene Minimum gesellschaftlicher Verteilung, das im Gegensatz zu den von Dabrock zitierten Autoren ›Eigenverantwortung‹ nicht voraussetzt, sondern erstrebt. Als Adressaten der Befähigung gelten Dabrock alle diejenigen, die im Kontext der partikularen Gesellschaft an der solidarischen Krankenversicherung teilhaben, also die Bürgerinnen und Bürger, als Subjekte der Befähigung die von den Bürgerinnen und Bürgern eingesetzten und finanzierten Agenturen.<sup>7</sup> Dabrock klärt dann zwar, dass er die Befähigung mit dem Gerechtigkeitsbegriff verbinden möchte, um den Verpflichtungscharakter deutlich zu machen, nicht aber, welche Maßnahmen genau die ›Befähigung‹ einschließt.<sup>8</sup> Dies ist schon deswegen nicht verwunderlich, weil auch der Zielbegriff der ›Eigenverantwortung‹ kaum erläutert wird.

Allerdings präzisiert Dabrock in jüngeren Ausführungen (Dabrock 2006, 2008, bes. 26ff.),<sup>9</sup> die auf die Ermöglichung gesellschaftli

(6) Wichtig ist dabei, dass der Maßstab nicht erfolgsabhängig gedacht wird; zentral ist für Dabrock hinsichtlich seiner Fragestellung der Priorisierung im Gesundheitswesen das Maß, in dem die Krankheit die entsprechende Fähigkeit hindert, nicht aber die Erreichbarkeit des Ziels. Dabrock will so verhindern, dass Behandlungen etwa im psychiatrischen Sektor in Fällen, in denen keine Verantwortlichkeit des Patienten absehbar ist, aus der Verteilung fallen, vgl. Dabrock 2001a, 210.

(7) Das lässt sich aus Dabrock 2001a, 209 schließen.

(8) Dabrock 2001a, 213: »Bewusst wird nicht nur von Bedarf, Befähigung, Beteiligung und Kompensation, sondern dezidiert von Bedarfsgerechtigkeit, Befähigungsgerechtigkeit, Beteiligungsgerechtigkeit und Kompensationsgerechtigkeit gesprochen, um deutlich zu machen, dass sich die genannten Forderungen aus dem Grundbedingungsleitbild der Eigenverantwortung als ethisch geboten ableiten.«

(9) Allerdings bringt Dabrock, darin Elmar Nass ähnlich, den Ansatz der Befähigungsgerechtigkeit gegen Rawls in Stellung, indem er sich nun der Gleichheitskritik gerade der libertären Argumentationen anschließt, was er als angemessene Unterscheidung von Begründungs- und Anwendungsebene verstehen will: »Gemäß dem Motto ›wir finden uns schon längst vor‹ sind angesichts dessen, was ich im lockeren Anschluss an Locke das eigentums-theoretische Axiom der Neuzeit nennen möchte, nicht rechtmäßig erworbene oder übertragene Eigentumsverhältnisse, sondern ihre Aberkennung (durch Umverteilung) rechtfertigungspflichtig« (Dabrock 2008, 19). Zwar trifft zu, dass

cher Inklusion überhaupt zielen, Befähigung sei in einer funktional differenzierten Gesellschaft vor allem als Bildung zu verstehen und verbindet dies – unter Verweis auf Nozicks Grundsatz der Legitimität einer gegebenen Eigentumsverteilung – mit einer mehr oder weniger deutlichen Absage an den rawlsschen Grundsatz der Legitimationspflichtigkeit der Ungleichheit und damit auch an das rawlssche Differenzprinzip, sodass die Frage nun nicht mehr ›equality of what‹, sondern ›why equality‹ lautet. Gleichzeitig möchte Dabrock Nussbaum so aufnehmen, dass er die Fokussierung auf die politisch durchzusetzenden Anrechte angesichts der Polykontextualität funktional ausdifferenzierter Gesellschaften zugunsten der Fähigkeiten zum Anschluss an die gesellschaftliche

die Vorstellung einer weitgehenden Legitimität bestehenden Eigentums in den meisten modernen Gesellschaften faktisch in Geltung steht, doch das rawlsche Differenzkriterium macht diese Eigentumsverteilung gerade legitimationspflichtig und hinterfragt so die bestehende Moral und deren rechtliche Gestaltung. Moralische Begründungen, die auf der Anwendungsebene irrelevant sind, wären schlechterdings dysfunktional, Dabrocks Unterscheidung läuft auf Legitimierung des Faktischen hinaus. Mit Dabrocks Strategie aber wird der capability-approach gerade nicht als Präzisierung einer liberalen Theorie politischer Verteilungsgerechtigkeit, sondern als ihr Ersatz ins Spiel gebracht: Die nussbaumsche Vagheit lässt sich dann zur Aushöhlung der Ansprüche der Schlechtestgestellten nutzen. Bei Dabrock nimmt dies die Form der Überbietung nussbaumscher Theoreme an: Deren Argumentation, die ja letztlich auf – politisch zu formulierende – Ansprüche der Individuen an das Gemeinwesen abhebt, werde der polykontextualen Moderne nicht gerecht. Darum sei auf Bildung (als Einübung in kommunikative Anschlussfähigkeit) und Religion (als Einübung in Differenzsensibilität) abzuheben, denn: »Vor allem kommt der Bildung eine zentrale Rolle zu, dass Personen in die Lage versetzt werden, die immer komplexer werden kommunikativen Anschlussoperationen angesichts funktionaler und semantischer Unübersichtlichkeit kompetent und differenzsensibel zu gestalten. Befähigung heißt unter diesen Bedingungen vor allem Bildung« (Dabrock 2008, 50). So hatte Dabrock (2006) bereits in seiner luhmannianisierenden Rawls-Kritik argumentiert: Die Rede von den ›least advantaged‹ sei in funktional differenzierten Gesellschaften einerseits höchst ungenau (in welchem Funktionssystem benachteiligt?), andererseits offen für eine abstrakte, kontextinsensible weltgesellschaftliche Beobachtung, die die hiesigen Armen als privilegiert (und damit nicht für Transfers in Frage kommend) versteht. Demgegenüber sei das Inklusionsparadigma auf Hilfe zur Selbsthilfe (Kommunikation als Person, nicht nur als Körper) bezogen. Der Gewinn hinsichtlich der Trennschärfe gesellschaftlicher Beobachtung wird so freilich durch die Anspruchslosigkeit des Inklusionskriteriums einerseits (so könnte man alle Armen in Arbeitshäuser einsperren, zur Arbeit zwingen und entlohnen, sie wären dann im Politik, Wirtschaft und Rechtssystem, u.U. sogar im Bildungssystem inkludiert), den Verzicht auf die Plausibilität der Perspektivübernahme zugunsten der am stärksten Benachteiligten andererseits erkaufte. Das Problem der Bestimmung der ›am stärksten Benachteiligten‹ lässt sich freilich in der Tat nur auf der politischen Ebene lösen, weil es hier letztlich um interessengeleitete Debatten um die Relevanz der unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven geht – aber ist dies tatsächlich so problematisch?

Kommunikation zurückstufte und die Bildung in den Fokus rückte. Weil Dabrocks Anschluss an Nussbaum und Sen somit eine recht eigentümliche Note bekommt, scheint es nicht unsinnig, Nussbaum und Sen selbst zu Wort kommen zu lassen, obgleich beide den Begriff der Befähigungsgerechtigkeit nicht verwenden, soweit ich bisher sehe.

Vielmehr sprechen sie von einem Ansatz bei den ›capabilities‹. Dass die Übersetzung von ›capabilities‹ mit ›Fähigkeiten‹ nicht ganz unproblematisch ist, zeigt bereits die in den deutschsprachigen Ausgaben geübte Übersetzungspraxis. Während der Terminus ›capability approach‹ in den Werken Nussbaums mit ›Ansatz bei den Fähigkeiten‹ wiedergegeben wird, ist im Werk Sens vom ›Ansatz bei den Verwirklichungschancen‹ die Rede.<sup>10</sup> Was damit gemeint ist, erläutert Sen so: »Beispielsweise kann ein wohlhabender Mensch, der fastet, in Bezug auf Essen oder Nahrung die selbe Funktionsleistung wie eine bedürftige Person haben. Diese ist jedoch gezwungen, zu hungern, während jene eine ›andere Menge von Verwirklichungschancen‹ hat. (Die erste *kann* auf eine Weise wählen, ob sie gut essen und gut genährt sein will, wie es der zweiten verwehrt ist.)« (Sen 1999, 95) Der Begriff der Verwirklichungschancen macht deutlich, dass hier mehr gemeint ist, als persongebundene Fähigkeiten oder Fertigkeiten. ›Capabilities‹ bezeichnen nicht einfach abstrakte Fähigkeiten, wie etwa: das Beherrschen der Blockflöte, sondern die konkrete Möglichkeit, die substantielle Freiheit, diese Tätigkeit auch auszuüben – was in unserem Beispiel dann etwa den Zugriff auf eine Flöte einschließt. Nussbaum sucht dies mit der Unterscheidung von internen und externen Fähigkeiten zu erfassen: »Die internen Fähigkeiten sind Eigenschaften (des Körpers, des Geistes und des Charakters), die es einem Menschen ermöglichen, sich für die Ausübung verschiedener von ihm geschätzter Tätigkeiten zu entscheiden. Externe Fähigkeiten sind interne Fähigkeiten plus der externen materiellen und sozialen Bedingun-

(10) Martha Nussbaums Übersetzerin spricht vom Fähigkeiten-Ansatz (vgl. etwa Nussbaum 1999a, 205), Amartya Sens Übersetzer vom Ansatz bei den Verwirklichungschancen; im Original ist stets von ›capabilities‹ (vs. functionings) die Rede (vgl. etwa Sen 1999, 108).

gen, die dafür sorgen, dass dem einzelnen Individuum die Entscheidung für diese geschätzten Tätigkeiten überhaupt offensteht« (Nussbaum 1999, 63, vgl. auch 102-113). Die Fähigkeiten (capabilities) eher denn die konkreten Tätigkeiten (functionings) rücken deswegen in das Blickfeld, weil die Freiheit der Lebensgestaltung der Menschen und die spezifische Ausprägung der Tätigkeiten in den Kulturen nicht eingeschränkt werden soll (vgl. Nussbaum 1999, 200.212-215).

Zwischen Sen und Nussbaum gibt es auch Unterschiede. Sen geht es als Ökonomen vor allem um die Definition einer Messgröße, die normative Fragen ausdrücklich zu stellen zwingt.<sup>11</sup> Nussbaum dagegen ist als Sozialphilosophin an einem normativen Terminus interessiert. Beide eint, dass sie aus Kontexten der Entwicklungszusammenarbeit kommen, beide sind daher an der Entfaltung und Ausschöpfung von Potentialen interessiert, aber auch für konkrete kulturelle und gesellschaftliche Besonderheiten sensibilisiert.

Gerade weil sie auf kulturelle und soziale Vielfalt achtet, sucht Nussbaum, an Aristoteles' Essentialismus geschult, letztlich durch ein erfahrungsbasiertes Verfahren (vgl. Nussbaum 1999, 189-190) menschliche Potentiale zu identifizieren, deren Realisierung kulturübergreifend als erstrebenswert gelten muss, weil sie unhintergebar zur Vorstellung ›Mensch‹ gehören – als zentrales Merkmal gilt ihr dabei in aristotelischer Tradition die Vernunft (Nussbaum 1999, 128). »Die zentrale Aufgabe des Staates besteht also darin, allen Menschen ... die Bedingungen für ein im

(11) Sein Interesse besteht unter anderem darin, von ›Einkommen‹ als Wohlfahrtsindiz auf Verwirklichungschancen umzustellen (vgl. Sen 1999, 92-94.162) – dass dies Streitigkeiten über Werturteile provoziert, sieht Sen aber gerade als Vorteil: »Welche Funktionen im einzelnen in die Liste der wichtigen Leistungen und der entsprechenden Verwirklichungschancen aufzunehmen sind, kann Gegenstand heftiger Debatten sein. An dieser Stelle, wo es ja um Bewertungen geht, wird man nicht vermeiden können, über Werte zu streiten, und einer der größten Vorzüge dieses Ansatzes ist gerade, daß die Werturteile ausdrücklich erörtert werden müssen, statt sie in irgendeinem impliziten System zu verbergen« (Sen 1999, 95-96). Wie Nussbaum (1999, 208-211) sekundiert, würde ein Begrenzung der Messung auf Wünsche oder Präferenzen (›Nutzen‹) Messungen kulturalistisch verzerren, weil etwa bestimmte Gruppen von Frauen in Indien selbstverständlich davon ausgehen, dass sie immer krank sind, und sich anderes nicht einmal vorstellen können.

vollen Sinne menschliches Leben zur Verfügung zu stellen: ein Leben, in dem es möglich ist, die wesentlichen Tätigkeiten gemäß der Vernunft auszuüben« (Nussbaum 1999, 129). Zu diesen Tätigkeiten zählt sie unter anderem »die Fähigkeit, ein volles Menschenleben bis zum Ende zu führen, nicht vorzeitig zu sterben oder zu sterben, bevor das Leben so reduziert ist, daß es nicht mehr lebenswert ist ... Die Fähigkeit, sich guter Gesundheit zu erfreuen; sich angemessen zu ernähren; eine angemessene Unterkunft zu haben; Möglichkeiten zu sexueller Befriedigung zu haben; sich von einem Ort zum anderen zu bewegen ... [oder] die Fähigkeit, sich eine Vorstellung vom Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung nachzudenken« (Nussbaum 1999, 57-58). Dabei unterscheidet Nussbaum zwei Schwellen in der Ausübung der Tätigkeiten. Eine erste ist die zwischen menschlichem und nicht mehr als menschlich anzusehendem Leben – gemeint ist etwa ein Leben, das sich als bloßes Vegetieren darstellt – eine zweite zwischen einem menschlichen und einem guten menschlichen Leben (vgl. Nussbaum 1999, 197-200). Insgesamt ergibt sich ein doppelter Geltungsgrund für die Liste der Fähigkeiten: Zum einen geht es um das Menschenbild, um »die wichtigsten Fähigkeiten und Tätigkeiten des Menschen, durch die sich menschliches Leben definieren lässt. ... Was tut der Mensch als solcher – und nicht als Mitglied einer bestimmten Gruppe oder einer bestimmten lokalen Gemeinschaft?« (Nussbaum 1999, 187) Zum anderen geht es um die Möglichkeit der Realisierung bestimmter menschlicher Potentiale unter konkreten Bedingungen: »Es ist die Kluft zwischen den potentiellen menschlichen Fähigkeiten und ihrer konkreten Entfaltung, die einen moralischen Anspruch begründet« (Nussbaum 1999, 206). Eine spezifische Pointe ist die mit diesem Ansatz mögliche und zwingende Berücksichtigung von Unterschieden: So bedarf etwa ein gehbehinderter Mensch sehr viel höherer Ausstattung, um die gleiche Mobilität zu erreichen wie ein nicht gehbehinderter. Sofern die Mobilität aber zum Katalog der zentralen menschlichen Fähigkeiten gehört, ist seine Ausstattung zum Zweck der Erlangung dieser Fähigkeit keine Frage der Barmherzigkeit, sondern der Gerechtigkeit, also zwingend.

Dem Ansatz der Verwirklichungschancen geht es also um Gerechtigkeit am Maßstab eines allgemeinen, erfahrungsbasierten Menschenbildes und der darin implizierten internen und externen Fähigkeiten, die sich auch als substantielle Freiheiten beschreiben lassen und die konkrete soziale und individuelle Situation der Menschen ausdrücklich berücksichtigen. Als Subjekt der Befähigung gilt zunächst der Staat, verstanden als Verbund der Bürger und Bürgerinnen, Adressaten sind die Bürger und Bürgerinnen selbst, die zur Aktualisierung ihrer Potentiale befähigt werden sollen, wobei es zentral ist, soweit möglich, alle über diejenige Schwelle zu heben, an der sich die Möglichkeit des guten Lebens eröffnet. Ziel der Befähigung sind die erwähnten Grundfähigkeiten, die mit Hilfe »institutioneller, materieller und pädagogischer Unterstützung« (Nussbaum 1999, 62) erreicht werden sollen. Wiewohl hier von einzelnen Staaten ausgegangen wird, ist das Konzept ausdrücklich universalistisch ausgerichtet.

Inwiefern hilft uns dieser Durchgang nun zur angemessenen Artikulation der Intuition des Zusammenhangs von Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit? Versuchen wir eine Zwischenbilanz.

Der »uneigentliche« Begriff der Befähigungsgerechtigkeit, den wir bei Schramm kennengelernt haben, ist nicht sinnvoll, weil er nichts mit Befähigung zu tun hat, sondern diese letztlich bereits voraussetzt. Damit verfehlt er genau diejenige Pointe der Argumentation, mit der es die Idee der Bildung als Voraussetzung der Gerechtigkeit zu tun hat.

Doch auch an Nass' Argumentationsstrategie ergeben sich Zweifel, die nicht nur mit dem mageren Befähigungsbegriff zusammenhängen. Nass bindet den Zugriff auf die Ressourcen, die bei weitgehend Vermögenslosen notwendig die Form von Transfers annehmen müssen, selbst an einen als Bringschuld gestalteten Bedürftigkeitsnachweis. Der aber setzt selbst bereits eine Reihe derjenigen Fähigkeiten voraus, deren gleichmäßiger Erwerb eigentlich das Ziel der Befähigungsgerechtigkeit ist. Damit droht das Verfahren paradox zu werden, weil es einem Al-

phabetisierungskurs ähnelt, dessen potentielle Teilnehmer sich zunächst mit Name und Adresse in bereitliegende Listen einzutragen haben, über die in einem Begleitschreiben informiert wird. Es vermag wenig zu verwundern, dass die Sozialstaatsdefinition Nass – wie überhaupt die Thematisierung der politischen Gemeinwesen – Märkte gleichsam als natürliche Gegebenheiten immer schon voraussetzt, sodass allein ›Eingriffe in die Verteilungsergebnisse des Marktes‹ legitimationsbedürftig sind (vgl. Nass 2006, 13-26). Eine solche Sicht unterschlägt freilich, dass Märkte ihrerseits politisch-rechtlich konstituiert werden müssen: Berücksichtigt man dies, dann ergibt sich, dass bereits der Einsatz des Instruments ›Markt‹ und seine Konstitutionsbedingungen rechtfertigungsbedürftig sind. Damit muss sich Nass fragen lassen, ob er nicht von Anfang an genau diejenigen ›weltanschaulich einseitigen Bestimmungen‹ und ›ideologischen Postulate‹ verwendet, die er so eifrig abzuwehren sich bemüht (Nass 2006, 15).

Doch auch der auf ›Eigenverantwortung‹ abhebende Begriff der Befähigungsgerechtigkeit, den Dabrock betont, bleibt in seiner Semantik in nicht ganz unproblematischer Weise dem System solidarischer Hilfe verhaftet, das Dabrocks Entdeckungszusammenhang darstellt. Die Grundvoraussetzung solidarischer Hilfe, wie sie in den Sozialgesetzbüchern dargelegt ist, besteht nämlich darin, dass von einer vorübergehenden Notlage ausgegangen wird, die eine Person zwar aus eigener Kraft nicht überwinden kann, die aber prinzipiell und mit der solidarischen Hilfe der anderen auch aktuell überwindbar ist. Aus diesem Grund ist auch verständlich, warum im Zusammenhang solidarischer Hilfe in gleichem Maße die Verantwortung für sich selbst, die Eigenverantwortung betont wird; denn dort geht es ja in der Tat um vorübergehende Hilfe zur Selbsthilfe; Ziel ist der nicht auf solidarische Hilfe angewiesene Bürger. In diesem Sinn ist Dabrocks Intuition, dass die Hilfsmaßnahmen zu derjenigen Eigenverantwortung, die das Regelwerk voraussetzt, auch befähigen müssen, durchaus einsichtig. Problematisch wird dieses Konstrukt aber immer dann, wenn es nicht um eine vorübergehende oder

außergewöhnliche Notlage handelt oder wenn der Bereich eigener Verantwortung nicht klar bestimmt werden kann. Im Gesundheitssystem sind dies etwa die von Dabrock angesprochenen psychiatrischen Fälle, bei denen eine Eigenverantwortung aus Krankheitsgründen weder erreicht noch erstrebt werden kann. Im System sozialer Sicherung ist es die – auch durch Konjunkturauf- und -abschwünge kaum berührte – verfestigte strukturelle Arbeitslosigkeit bzw. die Zunahme prekärer Erwerbsarbeit, die Arbeitslosigkeit und Unsicherheit im Erwerbsverlauf eher als neue Normalität denn als vorübergehende Notlage zu sehen lehnen. Weil durch diese Entwicklungen die gesellschaftlichen Grundvoraussetzungen, unter denen das System eingerichtet wurde, erodieren, werden auch Zielvorstellungen wie die ökonomischer Unabhängigkeit obsolet. Wenn es nicht genug Marktnachfrage und Arbeitsplätze gibt und der Zustand, auf den die Befähigung zielt, nicht erreichbar ist, dann läuft auch die Rede von einer Befähigung zur ökonomischen ›Eigenverantwortung‹ leer.

Und auch die auf gesellschaftliche Inklusion zielende Fassung der dabrockschen Argumentation ist höchst problematisch: Denn Inklusion bedeutet im systemtheoretischen Zusammenhang nur die minimalste Ausstattung der Benachteiligten: Im Bildungssystem ist auch diejenige inkludiert, die auf Grund ihres sozialen Hintergrunds deutlich geringere Chancen auf ein Studium hat als ihr Konkurrent aus gebildetem Elternhaus, im Rechtssystem ist auch inkludiert, wer eine Freiheitsstrafe verbüßt, ins Wirtschaftssystem ist auch diejenige inkludiert, die mit der eigenen Überschuldung umgehen muss (vgl. Nassehi 1997, 128-132). Wie Dabrock in seiner Abkehr vom rawlsschen Differenzkriterium vermuten lässt, ist ein solches Minimum allerdings auch intendiert, und man kann sich dem Eindruck nur schwer entziehen, dass Dabrock unter der Fahne einer Präzisierung soziologischer Beobachtung nun doch auch die Befähigungsgerechtigkeit im Sinne der Bildung gegen die Verteilungsgerechtigkeit ausspielt.

Schließlich darf man fragen, ob die Semantik der Hilfe in besonderen Notlage dem Bildungszusammenhang überhaupt



angemessen ist – denn auch, wenn die Beziehungen im Bildungsbereich in der Regel durch Asymmetrien gekennzeichnet sind, geht es ja nicht um die Behebung einer außergewöhnlichen und individuellen Notlage.

Das Konzept der Verwirklichungschancen, wie es von Sen und Nussbaum vertreten wird, zielt demgegenüber auf das, was dem Menschen als Menschen zukommt, oder – in Worten des Menschenrechtsdiskurses – auf die Implikationen der Menschenwürde.<sup>12</sup> Dabei ist der Bereich sehr weit, weil es letztlich um das Führen eines selbstbestimmten gelingenden Lebens (im Kontext einer zwar veränderbaren, aber zunächst gegebenen Gesellschaft und Kultur) geht. Will man nun aber wissen, welche Ansprüche Menschen aus dieser Vorstellung sollen ableiten können, bedarf das Konzept der Ergänzung durch ein weiteres, konkretes und kontextuelles Kriterium.

Das Konzept der ›Verwirklichungschancen‹ bietet jedenfalls ein erstes Kriterium an. Dieses hebt nicht nur auf persongebundene Fertigkeiten ab, sondern schließt stets auch bestimmte Beteiligungsstrukturen und die Ermächtigung durch Ressourcen ein. Der ›capability approach‹, der Ansatz bei den Verwirklichungschancen lässt sich somit auch nicht nur durch ein Bildungsangebot abdecken. Der Ansatz erinnert, so gesehen, daran, dass Befähigung (im engeren Sinne erworbener Schulbildung etc.) nie isoliert zu sehen ist, sondern schon in der Genese, erst Recht aber in der Betätigung immer auch auf ermächtigende Ressourcen und beteiligungsoffene Strukturen angewiesen ist.<sup>13</sup> Gerech

(12) Dies sieht inzwischen auch Dabrock (2008).

(13) Dies lässt sich empirisch durch Erkenntnisse der Elitesoziologie untermauern (vgl. Hartmann 2002, 116-131). Besonders in den Spitzenpositionen der Wirtschaft, die von Angehörigen des Großbürgertums dominiert wird (80% der Vorstandsvorsitzenden der hundert größten Unternehmen stammen aus diesem Milieu (vgl. ebd., 118), spielt nicht die ungleiche Bildungsbeteiligung, sondern der spezifische Habitus sowie die Motivationen und Erwartungen, der Informationszugriff und natürlich das absichernde Vermögen der großbürgerlichen Familie die zentrale Rolle. Zum entsprechenden Habitus, der durch den Mechanismus der Vertrautheit über die ähnliche soziale Herkunft zur Selbstrekrutierung der Schicht führt (vgl. ebd., 120), gehören vier Merkmale: »Die intime Vertrautheit mit den in den Vorstandsetagen gültigen Dress- und Verhaltenscodes [die Vertrautheit mit und Akzeptanz der ungeschriebenen

tigkeit kann also nie nur Befähigung, sondern muss stets auch Beteiligung und Ermächtigung involvieren.

Ähnlich wie der capability approach geht auch das protestantische Christentum davon aus, dass jeder Mensch über Potentiale verfügt, die es zu entwickeln gilt (vgl. Huber 2005, 49). Im Protestantismus ist dies allerdings in der Sicht des Menschen als göttlichem Geschöpf und Adressat göttlicher Versöhnung begründet, dem von Gott eine besondere Würde zuerkannt wird. Die sich in Verhängnis und Schuld zeigende Sünde zerstört diese Würde des Menschen nicht, macht ihn aber der Versöhnung und Erlösung bedürftig. Besonders die Versöhnung konkretisiert sich einerseits in einem spezifischen Bildungserlebnis, zunächst der in der Verkündigung als befreiend und heilsam erlebten Botschaft des Evangeliums in Christus, weitergehend in der Vorstellung der befreienden Berufung zu einem von der Muße des Hörens auf Gott eingehegten tätigen Leben im Dienst am Nächsten, dem Erfüllung verheißen ist (vgl. Meireis 2008, 490-536). Ein solches gutes christliches Leben ist freilich – in menschlicher Perspektive, auch wenn bei Gott alles möglich ist – keineswegs voraussetzungslos. Es impliziert nämlich den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, die substantielle Freiheit der Wahl und der Ausübung entsprechender Tätigkeiten sowie diejenigen Ressourcen, die zu solchen Tätigkeiten nötig sind. Das gute christliche Leben basiert also auch auf menschlich verfügbaren Voraussetzungen, die eine Umverteilung von den materiell besser Gestellten zu den schlechter Ausgestatteten als Gebot der Gerechtigkeit erscheinen lassen. Die Vorstellung der internen und externen Fähigkeiten lässt sich dabei aufnehmen, auch wenn sich aus theologischer Perspektive eine andere Sicht auf die Grundfähigkeiten und die Vorstellung ihrer Universalisierbarkeit ergibt. So gesehen, bietet die Vor-

Regeln der Vorstandsetagen signalisiert, TM], eine breite bildungsbürgerlich ausgerichtete Allgemeinbildung, eine ausgeprägte unternehmerische Einstellung (inkl. der dafür als notwendig erachteten optimistischen Lebenseinstellung) und als wichtigstes Element persönliche Souveränität und Selbstsicherheit«, die letztlich aus der Gewissheit kommt, nicht aus dem Großbürgertum herausfallen zu können (anders als etwa Aufsteiger, vgl. ebd., 128) und im Zweifelsfall über finanzielle Reserven der Familie zu verfügen.

stellung des Lebens im Dienst am Nächsten das oben gesuchte weitergehende Kriterium.

Weil gerade protestantische Christinnen und Christen aber um die Unverfügbarkeit des Glaubens wissen, werden sie ihre Sicht des guten Lebens und der dazu nötigen Verwirklichungschancen zwar in die Diskussion einbringen, aber nicht umstandslos verallgemeinern.

In einem modernen, durch weltanschauliche Pluralität gekennzeichneten Staat muss nämlich die Definition dessen, was als richtig, gerecht und unbedingt notwendig gilt und wofür die Bürger auf Eigentum verzichten müssen, so gefasst werden, dass alle bei rationaler Erwägung müssten zustimmen können. Doch Nussbaums Konzept der Grundfähigkeiten bietet – gerade wegen seines allgemeinen und vagen Charakters – letztlich kein Kriterium dafür, welche konkreten Lebensstile in ihrer Realisierung eigentlich allgemeine Unterstützung verdienen und welche nicht. Wie oben bereits betont, bedarf es der Ergänzung durch ein konkretes, kontextuell zugeschnittenes Kriterium, das auch nicht in dem Lebensentwurf einer empirisch partikularen Religion liegen kann.

Wir hatten bereits gesehen, dass die bloße Beschränkung der Befähigungsgerechtigkeit auf das Hilfesystem zu kurz greift: Denn einerseits gibt es Lagen, die nicht durch situative Hilfe zu beheben sind, andererseits zielt die Idee der Befähigungsgerechtigkeit gerade auf Verwirklichungschancen, die jedem Menschen zukommen sollten, ganz gleich, in welcher Lage er oder sie sich befindet.

In der Suche nach einem pluralitätsfähigen Kriterium der jedem zustehenden Beteiligung, Befähigung und Ermächtigung kann die Vorstellung demokratischer Beteiligung weiterhelfen. In einer hocharbeitsteiligen, modernen Demokratie, deren Bürger sich durch ihre politischen und rechtlichen Institutionen auf eine bestimmte Auffassung von Gerechtigkeit einigen müssen, sind nämlich die Beteiligungsmöglichkeiten an diesen politischen und

gesellschaftlichen Deliberationsprozessen zentral für die Frage der Freiheitsausübung und Selbstbestimmung, die dem Gemeinwesen zu Grunde liegt.<sup>14</sup> In einer liberalen und sozialen Demokratie scheint es aussichtsreich, Befähigung, Beteiligung und Ermächtigung mit dem Ziel bürgerlicher Verantwortlichkeit zu verknüpfen (vgl. hierzu auch Möhring-Hesse 2004, ders., Lesse- nich 2004, 46-48). Dabei geht es dann einerseits darum, die eigenen Freiheiten und Rechte als Bürger auch tatsächlich nutzen zu können, andererseits darum, den eigenen Pflichten als Bürger nachzukommen. Diese Pflichten schließen gewiss die Mitwirkung an der ökonomischen Wohlfahrt des Gemeinwesens im globalen Zusammenhang ein, lassen sich aber auch darauf nicht be- schränken. Auch geht es nicht nur um Befähigung durch Bildung und Qualifikation, sondern auch etwa um eine gewisse Un- abhängigkeit von den Zwängen der Märkte, also die materielle Ermächtigung und natürlich offene Strukturen konkreter Be- teiligungsmöglichkeiten (vgl. Meireis 2006). Freilich lässt sich dies auch nicht ohne Befähigung durch Bildung erreichen. Damit kommen wir zur Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Befähigungsgerechtigkeit.

### ⇒ 3. Befähigungsgerechtigkeit und Bildung

Soziale und politische Teilnahme und wirtschaftliche Teilhabe erfordern Befähigungsgerechtigkeit, und diese ist durch Bildung zu erreichen: So hatten wir vorhin versucht, den gegenwärtig spürbaren breiten Konsens zu paraphrasieren. Allerdings hat sich schon jetzt gezeigt, dass Befähigungsgerechtigkeit auch Ressourcen, also Verteilungsgerechtigkeit voraussetzt und nicht gegen diese auszuspielen ist.

Doch auch die richtige Idee, mehr Befähigungsgerechtigkeit sei zumindest auch durch die Betonung der Bildung zu erreichen, bedarf bei genauer Betrachtung der Präzisierung und der Ergän-

(14) Das Gemeinwesen wird hier verstanden als Zusammenschluss von Wesen, deren Würde ein Recht auf Rechtfertigung impliziert. Der Kurs ist im Verlassen der essentialistischen Fahrwasser in Richtung auf die Gerechtigkeitskonzeptionen Rawls, und Forsts gesetzt, vgl. hierzu auch Meireis 2008, 409-419.

zung. Zwei Anfragen gilt es zu begegnen – erstens nämlich zeigen unsere Erziehungs- und Bildungssysteme selbst Gerechtigkeitslücken. Und zweitens, und darauf kann gerade die Theologie aufmerksam machen, ist ein emphatisches Konzept der Bildung gegenüber Auffassungen, die auf ein eng definiertes und herstellbares Produkt zielen, durchaus sperrig.

Die Vorstellung der Befähigungsgerechtigkeit, wie sie hier rekonstruiert wurde, geht mit dem Grundsatz einher, dass im Bildungswesen nicht nur wenige, sondern alle einen Anspruch auf eine zur Erreichung der Ziele geeignete Förderung durch angemessene Bildungsangebote haben sollten. Wie aber die aktuellen Berichte zeigen, misslingt bisher auch im Bildungswesen moderner Staaten, selbst im hochgelobten Finnland (vgl. Välijärvi 2007), schon die gleichmäßige Förderung bestimmter Grundfähigkeiten, von einer gleichmäßigen Förderung der unterschiedlichen Potentiale aber kann erst recht keine Rede sein. Im Gegenteil: Armut und Deprivation werden genauso vererbt wie kulturelles Kapital – man spricht dabei von primärer Bildungsungleichheit. So hat eine in England veröffentlichte Studie gezeigt, dass Kinder, die in einem Test verschiedener kognitiver Fähigkeiten im Alter von 22 Monaten Ergebnisse am unteren Ende der Vergleichsskala erzielen, aber aus wohlhabenden und gebildeten Familien stammen, diejenigen Kinder aus armen und bildungsfernen Familien, die bei dem frühen Test sehr gut abschneiden, im Alter von zehn Jahren hinsichtlich des Fähigkeitsniveaus regelmäßig überholt haben (vgl. Feinstein 2003, 86). Dass es auch im bundesdeutschen Bildungswesen nicht zum besten steht, haben die Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesregierung, aber auch der Bildungsbericht eindrücklich belegt (Bundesregierung 2005, 105): 81% der Kinder aus einer hohen sozialen Herkunftsgruppe erreichen den Hochschulzugang, aber nur 11% aus sozial niedrigen Gruppen. 60% der Eltern von im Jahre 2007 an deutschen Universitäten Studierenden hatten einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, der Anteil der Akademiker an der Bevölkerung beträgt aber nur 15% (BMBF 2008, Statistisches Bundesamt 2006). Wie auch die PISA-Studien zeigen, ist das

bundesdeutsche Bildungssystem nach wie vor von einer hohen sozialen Selektivität geprägt – dass dies ähnlich auch für andere deutschsprachige Länder gilt, mindert das Problem nicht (vgl. Baumert u.a. 2001, 36.40).

Zu diesem Sachverhalt trägt bekanntlich unter anderem die frühe und meist nur schwer zu überwindende Festlegung auf einen der drei Schultypen bei, deren Wurzeln letztlich historisch sind und auf die Differenzierung von ›niederm‹ und ›höherem Schulwesen‹ in den dreißiger und vierziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts zurückgehen. Diese Kategorisierung fußte ihrerseits auf der – heute als irrig erwiesenen – Vorstellung feststehender, auf bestimmte gesellschaftliche Positionen angelegter Begabungen (vgl. Stern 2005) und dem obrigkeitlichen Interesse an einer auf Gehorsam statt auf selbständige Urteilsbildung zielenden Erziehung der breiten Massen (vgl. Drewek 1999, 189-196, Tenorth 2000, 144-156).

Dazu kommt die sogenannte sekundäre Ungleichheit, also die ungleiche Bewertung bei gleicher formaler Leistung. Die Existenz dieses Phänomens wird etwa durch eine neuere repräsentative Studie eindrucksvoll belegt: Bei gleichem Notenschnitt (2,0) betrug die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung bei Kindern aus der hohen Einkommens- und Bildungsgruppe 96,5%, aber nur 75,5% bei Kindern aus der niedrigsten Bildungs- und Einkommensgruppe, bei einem Notenschnitt von 2,5 variiert die Wahrscheinlichkeit sogar zwischen 19,5 und 70% (Schulze, Unger, Hradil 2008, 45).

Auch wenn die Bildungsbeteiligung sowohl hinsichtlich des gesellschaftlichen Aufstiegs (vgl. Hartmann 2002, Rademacker 2007) wie auch in der Armutsbekämpfung nicht alles entscheidend ist – der Markterfolg ist in Volkswirtschaften mit Privateigentum und Tauschfreiheit auch bei guter Qualifikation stets kontingent, daher spielt die Verfügbarkeit von Vermögensrücklagen und sozialen Beziehungen ebenfalls eine sehr große Rolle –, stellt dies

für eine Gesellschaft, die dem Ziel der Gerechtigkeit verpflichtet ist, ein gravierendes Problem dar.

Die Vorstellung, gesellschaftliche Ungerechtigkeit könne ohne weiteres durch verstärkte Bildungsanstrengungen behoben werden, muss aber noch einem zweiten Einwand begegnen. Bildung, so lässt sich aus theologischer Perspektive argumentieren, geht nämlich gerade nicht in Befähigung oder Qualifizierung für ein bestimmtes Ziel auf, sondern hat einen umfassenden Charakter. Zudem sind Bildungsprozesse einer zweckrationalen Steuerung immer auch entzogen.

Der Bildungsbegriff selbst ist eine spezifisch deutschsprachige Prägung,<sup>15</sup> er stammt aus theologischer Argumentation und reicht bis ins ausgehende Mittelalter Meister Eckarts zurück (vgl. Biehl 2005a, 13-57). In der auf Erziehung, Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung zielenden Bedeutung setzt er sich erst im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert in der Breite durch.<sup>16</sup> Die Wurzeln dieses Konzepts liegen in der Metaphorik künstlerischen Formens und der durch die Erziehungsideale des Pietismus weit verbreiteten Idee göttlichen schöpferischen Gestaltens (vgl. Vierhaus 1992, 509-10).

(15) Im griechisch-römischen Denken sind – neben der im Kulturbegriff bewahrten Metapher des Ackerbaus – die Bildgehalte des Herausführens aus einem Zustand in einen anderen leitend, die sich auch im europäischen Sprachraum verbreitet haben: Dieser Gehalt steckt sowohl in dem aus dem Griechischen stammenden Begriff der ›Pädagogik‹ als auch in dem lateinischen Wort ›educare‹, das sich in vielen europäischen Sprachen durchgesetzt hat. Er klingt auch im deutschen Wort ›erziehen‹ noch an (vgl. zum Kulturbegriff Perpeet 2007, 1309).

(16) Dabei betont etwa Wilhelm von Humboldt (1767-1835) die Freiheit des Einzelnen, der der Staat zu dienen habe: »Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welche die wechselnde Neigung, sondern der, welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung« (Humboldt 1792, 22.28-29). Obgleich die Geschichte des Bildungsbegriffs keineswegs frei von Ambivalenzen ist – so lässt im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert eine starke bürgerliche Tendenz dazu feststellen, Bildungsbeteiligung mit der Einlösung vollständiger politischer Teilnahmerechte und ökonomischer Teilhabechancen zu verwechseln und deutsche Bildung wie Kultur chauvinistisch gegen andere Nationen zu wenden (vgl. Bollenbeck 1994, 246-252) – setzt sich in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts die starke Betonung des Mündigkeitsaspekts wieder durch.

Im Kern geht es dabei um die Vorstellung der Gottebenbildlichkeit und ihre Konsequenzen (vgl. Biehl 2005a, 25-42). Theologisch gesehen ist die leibseelische, ganzheitliche und umfassende Bildung des Menschen allererst Sache Gottes und uns in diesem Sinne nicht ohne weiteres verfügbar: »Denn du hast meine Nieren bereitet und hast mich gebildet im Mutterleibe« (Ps 139,13).<sup>17</sup> Und dies gilt natürlich auch für die Neuschöpfung in Christus, wie etwa Paulus in 2 Kor 3,18 einschärft.<sup>18</sup> Und auch im modernen Protestantismus gilt: Gottebenbildlichkeit ist Gottes Zusage an uns, Gott traut uns Verantwortung für die Schöpfung zu, die frohe Botschaft Jesu mit ihrer Versöhnungszusage und ihrem Ruf in die Freiheit ist an alle Menschen adressiert: Daher dürfen wir darauf vertrauen, dass in jedem Menschen Potentiale liegen, die es in unserem Handeln, Leben und Lernen zu entfalten gilt. Sofern wir uns um diese Entfaltung bemühen, entsprechen wir der Zusage Gottes, wenn wir unsererseits Bildungsangebote machen.

(17) Das Verhältnis von unverfügbarem Wirken Gottes und verfügbaren menschlichen Tätigkeiten hat in der dialektischen Theologie Emil Brunners zu einer intensiven Polemik gegen den Bildungsbegriff geführt (vgl. für das Folgende Biehl 2005a, 27-38), allerdings konnte schon Barth zwischen ›schlechter‹ Bildung (in Selbstgenügsamkeit und Grenzenlosigkeit) und ›guter‹ Bildung (in Selbstbescheidung und Sachlichkeit) unterscheiden; bei Pannenberg nimmt diese Differenzierung die Form der Unterscheidung von Bildung und Erziehung an, wobei erstere das Kriterium für zweitere darstellt. Neuere Fassungen theologischer Bildungstheorie kommen – von einem relationalen statt substanzontologischen Verständnis der Gottebenbildlichkeit ausgehend – zu mehrdimensionalen Bildungsverständnissen, wobei allerdings in der Regel das Verhältnis von Bildung und Glaube im Mittelpunkt steht. Während Christoph Schwöbel eine Gemeinsamkeit von Bildung und Glauben im Orientierungsgewinn sieht (und zwar so, dass der Glaube der Bildung vorausgeht und ihr die Richtung gibt – Bildung gibt es, weil wir glauben), entwirft Wilfried Härle im Rückgang auf Eilert Herms einen theologischen Bildungsbegriff, der auf die Eröffnung der rechten Selbstgewissheit (abhängiges Geschöpf, Rechtfertigung) zielt und Dietrich Korsch argumentiert begründungstheoretisch: Erst der Glaube verleiht dem Bildungsbegriff den Grund, erst im Glauben wird einsichtig, warum der Mensch zur Subjektwerdung bildungsfähig ist, vgl. insgesamt Biehl 2005b, 119-128.

(18) »Nun aber schauen wir alle mit aufgedecktem Gesicht die Herrlichkeit des Herrn wie in einem Spiegel, und wir werden verklärt in sein Bild von einer Herrlichkeit zur anderen von dem Herrn, der der Geist ist.« In diesem Sinne kann Gottfried Arnold bitten: »Ach, bild mich ganz nach Dir« (zit. bei Flitner 1957, 1279). Vgl. auch EG 388, Strophe 6: »Ach wie teu'r sind wir erworben,/ nicht der Menschen Knecht zu sein!/ Drum, so wahr du bist gestorben/ mußst du uns auch machen rein/ rein und frei und ganz vollkommen,/ nach dem besten Bild gebild't/ der hat Gnad um Gnad genommen,/ wer aus deiner Füll sich füllt.«



Die Vorstellung vielfältiger und vielseitiger Gaben Gottes ist auch der sachliche Grund dafür, dass Christinnen und Christen an einem ganzheitlichen wie umfassenden Bildungsbegriff festhalten (vgl. etwa EKD 2003, 66.90). Weil Bildung nicht nur aktiven, sondern stets auch passiven Charakter hat und Bildungserfahrungen niemals aufhören, muss Bildung als biographisch unab-schließbares Geschehen und als Prozess (vgl. EKD 2003, 71-74) verstanden werden, der die Konnotation der Ganzheitlichkeit (vgl. Meireis 2007) und der Selbstbestimmung mit sich trägt (vgl. Vierhaus 1992; Grethlein 1998, 216; Schweitzer 2006, 61). Er umfasst Erziehung, verstanden als intentionale Einwirkung auf Unmündige, Qualifizierung im Sinne der Befähigung zu einem bestimmten i.d.R. erwerbsrelevanten Tätigkeitskomplex sowie Sozialisation, die ihrerseits intentionale und unwillkürliche Prozesse der Vergesellschaftung und Enkulturation einschließt (vgl. Peuckert, Scherr 2003).

Ogleich wir also Bildung auch als menschliches Tun verstehen dürfen, ist doch in einer zweifachen Hinsicht von Unverfügbarkeit zu reden. Jeder Mensch ist Geschöpf Gottes und damit von Gott als sein Ebenbild angesprochen – daher kommt ihm unverlierbare Würde zu, die eine Achtung erzwingt, die von seinem Bildungs- und Vermögensstand unabhängig ist: sie steht nicht zur Disposition und ist auch der sachliche Grund für die Vorstellung der Selbstbestimmung, die den Bildungsbegriff seit dem neunzehnten Jahrhundert prägt. Gleichzeitig aber geschieht jede Bildung auch unter den Bedingungen menschlicher Endlichkeit, und das heißt bei aller sinnvollen Planung: *dei providentia, hominum confusione* – durch göttliche Vorsehung bei menschlicher Verwirrung. Schon damit dürfte einleuchten, dass die Verknüpfung von Bildung mit Befähigungsgerechtigkeit höchst voraussetzungsreich ist. Schließlich impliziert Befähigung, dass eine Person durch eine andere Instanz zu etwas Bestimmtem befähigt wird; die Maßnahmen der Befähigung sind somit zweckrational, definierbar und zeitlich eingrenzbar – all dies gilt von Bildung aber gerade nicht. Insofern definiert die Befähigungsgerechtigkeit auch nur das Mindestmaß der Anrechte auf Bildungsangebote.

Übrigens ist die Unverfügbarkeit dessen, was wir hier Bildung nennen, auch anthropologisch bewährt. Denn der normativ gewendeten Freiheit des Bildungsbegriffs entspricht die lerntheoretische Einsicht, dass Lernen nun gerade nicht in der verfügbaren Übertragung von Wissenspaketen aus einem Kopf in den anderen besteht, sondern ein konstruktiver, unvertretbar individueller Prozess des Lernenden selbst ist, der vermutlich noch vor dem ersten Atemzug beginnt (vgl. Ulich 1991, EKD 2003, 15-16). Denn auch die natürliche, genetische Ausstattung eines und einer jeden ist unhintergebar verschieden und individuell, jeder Person kommen spezifische Talente und Charismata zu; und dies gilt natürlich auch für jeweilige Kombination psychosozialer Bedingungen. Selbst bei Menschen gleichen Geschlechts, die einer vergleichbaren sozialen Schicht angehören gibt es genügend individuelle Faktoren, unterscheiden sich die Position im Familiensystem, das Alter, die Einstellungen und die Beanspruchung der Eltern, die Verfügbarkeit weiterer Bezugspersonen: All das macht auch die soziale Bildungsgeschichte unvertretbar individuell. Und natürlich ist auch die Kombination der biographischen Situationen, der Umwelten, die dem Individuum begegnen oder in die es sich begibt sowie seine Reaktion auf sie jeweils einzigartig.<sup>19</sup>

Auf Grund der hier beschriebenen unverfügbaren Anteile des Bildungsgeschehens wurde auch der Begriff der Bildungsgerechtigkeit hier weitgehend vermieden: Eine operationalisierbare Konzeption der Bildungsgerechtigkeit muss den Bildungsbegriff auf standardisierbare und objektivierbare Kompetenzen, z.B. kognitive Leistungsfähigkeit reduzieren. So verfährt etwa das

(19) Dass der klassische Begriff der Chancengleichheit im hochindividualisierten Bildungskontext problematisch ist, versteht sich nach dem Ausgeführten von selbst – gleiche Chancen sind aufgrund der Individualitätsfaktoren eine Schimäre. Der Begriff der Chancengerechtigkeit andererseits setzt vergleichbare Ziele voraus; Chancen auf das Gleiche sind für Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Präferenzen gar nicht unbedingt nützlich. Der Begriff der Chancengerechtigkeit, der in der Regel von der Debatte über konkrete Ziele entlasten soll, ist insofern obsolet, als man dieser Debatte auch mit dem Begriff nicht ausweichen kann: Auch hier geht es darum, in Bezug auf welche vergleichbaren Güter man vergleichbare Chancen haben soll, hinsichtlich der Marktchancen entspricht die Strategie angesichts der Kontingenz der Märkte der Aufgabe jeder Vorstellung von demokratischer Teilhabe.

Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung, in dem ›Bildung‹ letztlich nur auf die durch Aufgabenlösung messbare kognitive Leistungsfähigkeit zielt, um zu erreichen, dass den kognitiv Leistungsfähigsten auch tatsächlich angemessene Angebote gemacht werden (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 12.20.23.24-26.47 u.ö.). Dies kann freilich schon unter dem Aspekt der Zweckdienlichkeit wenig überzeugen, weil gesellschaftliche Teilhabe weit mehr impliziert als bloße kognitive Brillanz; aber natürlich bleibt es auch hinter der Vorstellung umfassender Verwirklichung menschlicher Potentiale und der Idee, dass jeder Mensch das Anrecht auf umfassende Bildungsangebote hat, weit zurück.

#### ⇒ 4. Bildungsangebote am Maßstab der Befähigungsgerechtigkeit

Die Teilnahme am sozialen Leben und der politischen Gestaltung der gesellschaftlichen Regeln bedarf der Bildung. Allerdings hat sich ergeben, dass die Verbindung von Bildung und Gerechtigkeit in Befähigung, Beteiligung und Ermächtigung nicht umsonst zu haben ist. Vier Voraussetzungen müssen erfüllt sein, wenn Bildung mit Befähigungsgerechtigkeit verbunden werden soll.

*Erstens* ist der Unverfügbarkeit und dem umfassenden Charakter von Bildungsprozessen Rechnung zu tragen. Das bedeutet, dass wir von der Unterbreitung von Bildungsangeboten sprechen, statt in die übergriffige Semantik einer ›Durchführung‹ oder ›Steuerung‹ von Bildung zu verfallen und im Blick behalten, dass der erwähnte Maßstab nur das Mindestmaß der Ansprüche auf Bildungsangebote benennt. Es bedeutet selbstverständlich nicht, dass man keine Kriterien für den Erfolg oder Misserfolg von Lernprozessen benennen und verwenden dürfte, aber es sollte bildungsökonomisch-pädagogischen Omnipotenzphantasien und der gedankenlosen Abwertung von Menschen vorbeugen, die nicht einer bestimmten Bildungskonzeption entsprechen.

*Zweitens* sollte sich die Anrechte auf Bildungsangebote am Maßstab der erstrebten Befähigung, Ermächtigung und Be-

teilung ausrichten. Es muss also mindestens um solche Angebote strukturierter Lernsituationen gehen, von denen mit Gründen erwartet werden kann, dass sie einer grundlegenden Befähigung der Bürgerinnen und Bürger dienen können, auf der aufbauend die Einzelnen dann weitergehend eigene Bildungsziele zu verfolgen vermögen – denn schließlich ist der Staat kein Zweck in sich. Die Vorstellung der Grundbildung legt es daher auch nahe, diese Angebote vorrangig im Kindes- und Jugendalter anzusiedeln. Dafür spricht auch, dass sich in dieser biographischen Phase Erziehung und Bildung überschneiden, sodass hier der verpflichtende Charakter des Bildungsangebots zu rechtfertigen ist, zumal Unterforderung im Sinne fehlender Anleitung zur Ausschöpfung des je eigenen Potentials eine Form der Missachtung darstellt (vgl. hierzu auch Böttcher 2007, 43-44).

*Drittens* ist die Verzahnung von Beteiligung, Befähigung und Ermächtigung schon im Schulzusammenhang zu bedenken. Das wiederum hat drei Konsequenzen.

Unterrichtlich kann es sich nicht um eine Art standardisierten ›Input‹ handeln, wie er die klassischen Lehrpläne kennzeichnete, sondern bedarf einer angemessenen, auf individueller Beobachtung basierenden Binnendifferenzierung der Angebote – z.B. durch Wochenplanarbeit und Altersmischung – und der Betonung von Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung auch in der Kompetenzbewertung, etwa durch Kompetenzraster und Portfolios (vgl. etwa Müller 2006). Denn sowohl der klassische Bildungsbegriff wie der Ansatz bei den Verwirklichungschancen stimmen in der Wahrnehmung überein, dass unterschiedliche Menschen unterschiedlicher Dinge bedürfen, um vergleichbare Ziele zu erreichen.

Zweitens sollte auch der Unterricht in Richtung auf Schule als Lebensort transzendiert werden, weil es ja darum geht, Wissen, kognitive, soziale und emotive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen konkret und relevant zur Anwendung zu bringen – das kann durchaus für Ganztags- und Gemeinschaftsschulen spre-

chen. Konkret kann es etwa bedeuten, dass im Schulkontext auch Angebote angemessener und gesunder Ernährung sowie einer entsprechenden Freizeit- und Sozialgestaltung gemacht werden, wie es nur in Ganztagschulen möglich ist. Es kann implizieren, dass eine Form sozialer Durchlässigkeit gefördert wird, die Gemeinschaftsschulen voraussetzt. Denn gerade die Elitesozio- logie hat gezeigt, dass Fragen des Habitus, der sich nur im alltäglichen Miteinander ergibt, weit höhere Bedeutung für die Besetzung von Funktionspositionen zukommt als entsprechende fachliche Kompetenzen (vgl. Hartmann 2002, Rademacker 2007). Bedenkt man dazu die an der Feinstein-Studie (Feinstein 2003) ablesbare Bedeutung der Jahre zwischen 0 und 10 gerade für die Förderung kindlicher Potentiale, kann schließlich auch die frühe Bildung in der Kindertagesstätte in neuem Licht erscheinen.<sup>20</sup>

Schließlich legen der Maßstab bürgerlicher Verantwortung und die Mehrdimensionalität des Fähigkeitenkonzepts auch die regelmäßige Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure und Gemeinschaften in das Bildungsgeschehen nahe, etwa im Sinne des Wohlfahrtspluralismus. Denn auch in diesem Sinne lebt der Staat von Voraussetzungen, die er nicht zu schaffen, höchstens zu fördern vermag. Denn die bürgerliche Freiheit gemeinschaftlicher religiöser oder weltanschaulicher Orientierung und zu zivilgesellschaftlicher Partizipation setzt letztlich lebendige Praxiszusammenhänge gelebter Gemeinschaften voraus. Diese Einbindung kann in unterschiedlichen Formen geschehen, es versteht sich aber von selbst, dass sie problematisch wird, wenn sie nur eingesetzt wird, um professionelle Förderung aus Kostengründen zu ersetzen (vgl. Böttcher 2007, 44-45).

(20) Der benannte Maßstab bedeutet aber schließlich auch, dass diejenigen Bereiche der Elementarpädagogik, die bisher meist unter dem Aspekt der ›Betreuung‹ wahrgenommen wurden, um der Förderung einer Freude an Bildung willen deutlich und intensiv als Bildungsangebote thematisiert werden, für die dann freilich auch die Bildungsfreiheit gelten sollte, die im Bereich der Schulpflicht bereits Standard ist. Gerade frühe Bildung freilich erfordert hohe Professionalität und persönliche Kontinuität, wie die Resilienzforschung zeigt (Wustmann 2007) – eine frühe Bildungspolitik nach Kassenlage und die Erhöhung der Angebote durch Verringerung der Personalschlüssel ist daher gerade dort höchst problematisch. Wichtig ist dabei der umfassende Bildungsbegriff, gegen die Vorstellung, Dreijährige müssten Mandarin lernen, polemisiert etwa auch Elsbeth Stern (vgl. Otto 2007).

Die Intuition, dass Gerechtigkeit, gesellschaftliche Teilnahme und Bildung zusammenhängen, lässt sich in protestantischer Perspektive zusammenfassend folgendermaßen artikulieren: Recht und Pflicht zur sozialen und politischen Partizipation wurzeln in der jedem Menschen zuzuschreibenden geschöpflichen und versöhnungsbasierten Würde, die gleichermaßen Zuerkennung und Auftrag Gottes ist. Ein demokratisches Gemeinwesen, das diese Würde respektiert, muss die Freiheit jeder mündigen Person zu politischer und sozialer Partizipation nicht nur respektieren, sondern ist auch wesentlich auf die Betätigung dieser Freiheit angewiesen. Daher bedarf es nicht nur der formalen Freiheit, sondern der beteiligungsoffenen Strukturen, der materiellen Ressourcen und einer grundlegenden Bildung, um der Freiheit zu politischer Betätigung substantiellen Charakter zu verleihen. Befähigungsgerechtigkeit wird also zum problematischen Konzept, wenn man sie im Sinne der Anreizstruktur versteht oder auf das bloße Angebot zum Erwerb interner Fähigkeiten reduziert. Befähigung bedarf vielmehr stets der Ergänzung durch Beteiligung und Ermächtigung, Gerechtigkeit beschreibt dann einen Maßstab angemessener Anordnung von Teiligungsstrukturen, Verteilung von Ressourcen und Bildungschancen. Verantwortlichkeit darf dabei nicht im Sinne – stets vermeintlicher – ökonomischer Unabhängigkeit verstanden werden, sondern sie setzt das Bewusstsein für das Geflecht von Abhängigkeiten von Gott und den Menschen, in das wir alle eingebunden sind, zwingend voraus.

⇒ **Literatur**

Aktionsrat Bildung (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007 (hrsg. von Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Autoren: Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling, Jürgen Oelkers, Manfred Prenzel, Ludger Wößmann) Wiesbaden 2007.

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2001): OECD Programme for International Student Assessment (PISA), Schülerleistungen im internationalen Vergleich, im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001.

Beckedorff, Ludolph von (1819): Beurteilung des Süvernschen Unterrichtsgesetzentwurfs (um 1819/22), auszugsweise abgedruckt in: Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (Hg.) (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen, Zürich, 113-123.

Biehl, Peter (2005a): Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: ders.: Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2005, 9-102.

Biehl, Peter (2005b): Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik, ein Literaturbericht, in: ders.: Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2005, 111-152.

BMBF (2008): 10. Studierendensurvey des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin CHECK.

Böttcher, Wolfgang (2007): Bildungsökonomie und Chancengleichheit, in: Fischer/Elsenbast 2007, 38-47.

Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, 2. Auflage, Frankfurt am Main, Leipzig.

Bundesregierung (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Reichtums- und Armutsbericht der Bundesregierung.

Caritas (2006), <http://www.caritas.de/34809.html>, Zugriff v. 08.010.07.

Christlich Demokratische Union (2003): Deutschland fair ändern. Ein neuer Generationenvertrag für unser Land. Programm der CDU zur Zukunft der sozialen Sicherungssysteme. Beschluss des 17. Parteitags, Leipzig.

Dabrock, Peter (2001a): Capability-Approach und Decent Minimum. Befähigungsgerechtigkeit als Kriterium möglicher Priorisierung im Gesundheitswesen, ZEE 46/2001, 202-215.

Dabrock, Peter (2001b): Leben um jeden Preis? Zum Therapieverzicht im Alter aus ökonomischen Gründen. Verteilungsgerechtigkeit aus theologischer Sicht, dargestellt am Beispiel möglicher Rationierung aus Altersgründen, Vortrag der Reihe Workshop Medizinethik in der Katholischen Akademie Berlin am 6. Oktober 2001, Berlin.

Dabrock, Peter (2006): Inklusion und soziale Gerechtigkeit. Zur theologisch-ethischen Deutung einer luhmannschen Theoriefigur und ihrer Bedeutung für

den aktuellen Gerechtigkeitsdiskurs, in: Thomas, G./Schüle, A.: Luhmann und die Theologie, Darmstadt 2006, 129-145.

Dabrock, Peter (2008), Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion, in: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft, Berlin 2008, 17-53.

Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg.

Diakonie (2003): Positionspapier zur Entwicklung des Sozialstaates. Darstellung und Deutung aus diakonischer Perspektive, Diakonie-Korrespondenz 06/2003, Stuttgart.

Drewek, Peter (1999): Geschichte der Schule, in: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, 2. Auflage, Opladen.

EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh.

EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (2006): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland (herausgegeben vom Kirchenamt der EKD), Gütersloh.

Feinstein, Leon (2003): Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort, *Economica* 70/2003, 73-97.

Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster 2007.

Flitner, Andreas (1957): Art. Bildung, RGG<sup>3</sup> Bd. 1, 1277-1281.

Forst, Rainer (1994): Kontexte der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main.

Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main.

Grethlein, Christian (1998): Religionspädagogik, Berlin/New York.

Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt am Main.

Huber, Wolfgang (2005): Vertrauen erneuern. Eine Reform um der Menschen willen, Freiburg i.Br.

Humboldt, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, Stuttgart 1965.

Kersting, Wolfgang (2000): Theorien der sozialen Gerechtigkeit, Stuttgart, Weimar.

Köhler, Horst (2007): »Das Streben der Menschen nach Glück verändert die Welt«. Berliner Rede 2007 von Bundespräsident Horst Köhler am 1. Oktober 2007, Zugriff unter [www.bundespraesident.de](http://www.bundespraesident.de) am 02.10.07.



Meireis, Torsten (2006): Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Integration, ZEE 50/2006, 197-215.

Meireis, Torsten (2007): Art. Bildung, Sozialethik Online (Netzressource, [www.sozialethik-online.de](http://www.sozialethik-online.de)), zugänglich unter <http://www.ekd.de/sozialethik-download/SIPortalBildungMeireisverlinkt.pdf>.

Meireis, Torsten (2008): Tätigkeit und Erfüllung. Protestantische Ethik im Umbruch der Arbeitsgesellschaft, Tübingen.

Möhring-Hesse, Matthias (2004): Die demokratische Ordnung der Verteilung. Eine Theorie der sozialen Gerechtigkeit, Frankfurt am Main.

Möhring-Hesse, Matthias/Lessenich, Stephan (2004): Ein neues Leitbild für den Sozialstaat. Eine Expertise im Auftrag der Otto Brenner Stiftung und auf Initiative ihres wissenschaftlichen Gesprächskreises, Berlin, September 2004.

Müller Andreas (2006): Das Lernen gestaltbar machen, institut beatenberg, September 2006, Zugriff am 30.01.09 unter [http://www.institut-beatenberg.ch/xs\\_daten/home/artikel\\_selbstgestaltungSCREEN.pdf](http://www.institut-beatenberg.ch/xs_daten/home/artikel_selbstgestaltungSCREEN.pdf).

Nass, Elmar (2006): Der humangerechte Sozialstaat. Ein sozialetischer Entwurf zur Symbiose aus ökonomischer Effizienz und sozialer Gerechtigkeit, Untersuchungen zur Ordnungstheorie und Ordnungspolitik 51, Tübingen.

Nassehi, Armin (1997): Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese, in: Heitmeyer, W. (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Bd. 2, Frankfurt am Main 1997, 113-148.

Neher, Peter (2006): »Der Sozialstaat im Wandel – Eckpunkte für eine ethische Orientierung«, Vertreterversammlung, DiCV Magdeburg, 18.03.2006, zugänglich unter <http://www.caritas.de/20408.html>, Zugriff vom 10.09.2008.

Nussbaum, Martha Craven (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben, hg. von Herlinde Pauer-Studer, Frankfurt am Main.

Nussbaum, Martha Craven (1999a): Menschliche Fähigkeiten, weibliche Menschen, in: dies. 1999, 176-226.

Otto, Jeannette (2007): Meines kann schon mehr! Englisch für Babys, Ökonomie für Vierjährige. Wenn Eltern dem Frühförderwahn verfallen, Die Zeit 37/2007 (download unter [www.zeit.de](http://www.zeit.de) am 14.10.07).

Perpeet, Wilhelm: Art. Kultur, Kulturphilosophie, HWPh Bd. 4, Basel 1971-2007, 1309-1324.

Peuckert, Rüdiger/Scherr, Albert (2003): Art. Sozialisation, in: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie, Opladen 2003, 319-324.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg i.Br.

Rademacker, Hermann (2007): Jugendliche am Rande – und ihre Bildungschancen, in: Fischer/Elsenbast (Hg.) 2007, 151-160.

Rawls, John (1971): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main <sup>4</sup>1988 (engl. Orig. 1971).

Schiller, Friedrich (1795). Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795), Stuttgart 1965, Sechster Brief.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1826): Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Schleiermachers Pädagogische Schriften Bd. I, hg. von Weniger/Schulze, Düsseldorf/München 1957.

Schramm, Michael (2007): Subsidiäre Befähigungsgerechtigkeit durch das ›Solidarische Bürgergeld‹, in: Hamburgisches Weltwirtschaftsinstitut, Bedingungsloses Bürgergeld und Solidarisches Bürgergeld – mehr als sozialutopische Konzepte, Hamburg 2007, 122-149.

Schulze, Alexander/Unger, Rainer/Hradil, Stephan (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07 (herausgegeben von Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung), Landeshauptstadt Wiesbaden.

Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik, Gütersloh.

Schweitzer, Friedrich (2007): Bildung zur Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion, in: Fischer/Elsenbast (Hg.) 2007, 57-63.

Sen, Amartya (1999): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft, Frankfurt am Main.

Stern, Elsbeth (2005): Raus aus den Schubladen, Zeit 51/2005, download am 14.10.2007.

Statistisches Bundesamt (2006): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich CHECK.

Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung, Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 3. Aufl., Weinheim/München.

Ulich, Dieter (1991): Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lernkonzepte für die Sozialisationsforschung, in: Hurrelman, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1991, 57-75.

Väljärvi, Louni (2007): Chancengleichheit und Bildung in der finnischen Schule, in: Fischer/Elsenbast (Hg.) 2007, 103-115.

Vierhaus, Rudolf (1992): Art. Bildung, in: Geschichtliche Grundbegriffe Bd. 1, Stuttgart, 508-551.

Wustmann, Corina (2007): Resilienz, in: BMBF (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung (Bildungsforschung Bd. 16), Bonn/Berlin 2007, 119-189.

---

### **Zitationsvorschlag**

Meireis, Torsten (2009): Befähigungsgerechtigkeit und Bildung (Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz), Download unter: [http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009\\_Meireis.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Meireis.pdf) (Zugriff am [Datum]).

---

---

## **Ethik und Gesellschaft** ökumenische Zeitschrift für Sozialethik

**Ausgabe 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz**

Torsten Meireis

**Befähigungsgerechtigkeit und Bildung**

Katja Winkler

**Sozialethische Reflexionen zur moralischen Bildung**

Hans-Ulrich Dallmann

**Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen**

Ulrike Wagener

**Ethische Bildung in der Polizei**

---