

Ergänzende Literatur zu den online-Lektionen

**Erziehungswissenschaftliche Grundfragen
pädagogischen Denkens und Handelns**

Bildung – Glück – Gerechtigkeit: Bildung und Gerechtigkeit

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

1 Krassimir Stojanov (2011): Bildungsgerechtigkeit

Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. VS Verlag, Wiesbaden, 15–26.

Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit hat derzeit Hochkonjunktur im bildungspolitischen Diskurs. Umso erstaunlicher ist es, dass diese Kategorie bislang kaum einer stringenten begriffsanalytischen Reflexion unterzogen und ihr Bedeutungsgehalt kaum zum Gegenstand systematischer Rekonstruktionsversuche gemacht wurde.¹ Ein wesentlicher Grund dafür mag in dem Umstand liegen, dass Begriffsanalysen und systematische semantische Rekonstruktionen von normativ gehaltvollen Kategorien eine Art »Fremdkörper« in der Strukturlogik der Erziehungswissenschaft geblieben sind, der im deutschsprachigen Raum meistens Alleinzuständigkeit für das Verstehen und Erklären von Bildungsprozessen zugeschrieben wird. Ein anderer, womöglich noch gewichtiger Grund könnte allerdings im – durchaus berechtigten – Zweifel liegen, ob »Bildungsgerechtigkeit« wirklich als ein eigenständiger Begriff mit originellem Bedeutungsgehalt zu verstehen ist, oder vielmehr als eine Bezeichnung für die Anwendung der »allgemeinen« Gerechtigkeitskategorie bzw. der Kategorie der sozialen Gerechtigkeit auf das Bildungssystem und ihre Institutionen.

Im Folgenden werde ich zunächst erörtern, warum Bildungsgerechtigkeit m. E. nicht als begriffliches Derivat, sondern als eigenständige Kategorie zu [16] verstehen ist, die sich vor allem auf die spezifischen normativen Problematiken der institutionellen Behandlung von Heranwachsenden fokussiert und somit eine zentrale Orientie-

¹ Die analytisch sehr elaborierten Aufsätze von Johannes Giesinger »Was heißt Bildungsgerechtigkeit?« und von Martin Heinrich »Bildungsgerechtigkeit — Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance« sind als bemerkenswerte Ausnahmeerscheinungen vor dem Hintergrund des vorherrschenden Trends in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu bezeichnen, regelmäßig Gebrauch von der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit zu machen, ohne zu versuchen, sie systematisch zu rekonstruieren, und ohne den aktuellen Forschungsstand der theoretisch-philosophischen Gerechtigkeitsforschung auch nur ansatzweise zu berücksichtigen (vgl. Giesinger 2007; Heinrich 2010). Anerkennung gebührt auch der jüngst erschienen Monographie von Peter J. Brenner zur Bildungsgerechtigkeit (vgl. Brenner 2010) für die darin enthaltene Sensibilisierung für das philosophische Fundament dieser Kategorie — auch wenn ich mich an vielen Stellen in der vorliegenden Arbeit mit sämtlichen Thesen und Argumenten Brenners kritisch auseinandersetze, da sie mir oft als selbstwidersprüchlich und als geprägt durch eine gewisse politisch-konservative Voreingenommenheit erscheinen. Für den Diskussionsstand zur Bildungsgerechtigkeit in der angelsächsischen Welt siehe exemplarisch Brighthouse 2003.

rungsfunktion für Bildungspolitik und Pädagogik zu erfüllen hat. Dann greife ich die Frage nach der disziplinären Verortung dieser Kategorie zwischen Philosophie, Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft auf, um in einem nächsten Schritt die aus meiner Sicht zentrale Bedeutungsdimension von Bildungsgerechtigkeit als Ermöglichung von individueller Autonomie hervorzuheben. Die normativen Implikationen dieser Bedeutungsdimension für Politik und Pädagogik werden schließlich durch ihre Abgrenzung von herkömmlichen meritokratischen Gerechtigkeitsvorstellungen angedeutet.

Bildungsgerechtigkeit als eigenständige Kategorie

In den letzten Dekaden beobachten wir eine Pluralisierung des Gerechtigkeitsbegriffs, die mit einer Öffnung für unterschiedliche Gegenstände der Gerechtigkeit wie z.B. Grundrechte, Bedürfnisse, Verdienste sowie für ethisch und moralisch unterschiedlich gelagerte Gerechtigkeitsphären wie z.B. Wirtschaft, Bildung, Gesundheitsversorgung, Generationenverhältnis u.a. einhergeht (vgl. Forst 2007, S. 17f.). Obwohl diese Pluralisierung nicht notwendig zur Verwerfung monistischer Gerechtigkeitsprinzipien führen muss (vgl. ebd., S. 17–19), sensibilisiert sie zumindest für die Frage, ob »gerecht« im Kontext von Bildungsinstitutionen dasselbe bedeutet wie »gerecht« im Kontext etwa von Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Teilen die meisten von uns die Intuition, dass Gerechtigkeit im Berufsleben vor allem bedeutet, dass jede/r den Anteil an materiellen Gütern und die Aufstiegsmöglichkeiten erhält, die er oder sie sich durch seine oder ihre Leistungen verdient hat, so ist dieses Gerechtigkeitsverständnis aus mindestens zwei Gründen nicht ohne weiteres auf den Kontext von Bildungsinstitutionen übertragbar. Zum einen sind die Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen von Faktoren wie sozio-ökonomischem Status und Erziehungspraktiken ihrer Eltern abhängig, die nicht in der Macht der Betroffenen stehen. Daher kann hier Gerechtigkeit nicht nach dem Prinzip »gleiche Belohnung für gleiche Leistung« verstanden werden. Zum anderen sind schulpflichtige Kinder grundsätzlich nicht als autonome Subjekte anzusehen, die als vollständig verantwortlich für ihr bildungsrelevantes Handeln zu betrachten sind, ein Handeln, welches das Niveau ihrer Bildungsleistungen bedingt. Vielmehr besteht die Aufgabe der

schulischen Bildung gerade darin, Kinder und Jugendliche zur Subjektautonomie und somit zur Verantwortungsfähigkeit erst einmal hinzuführen. [17]

- Hinzu kommt, dass sich Bildung nur zu dem Preis eines gewaltigen Reduktionismus als ein teilbares, materielles Gut wie etwa Einkommen auffassen lässt. Sicher, Bildung beinhaltet *auch* Mittel wie etwa Unterrichtseinheiten, Bücher, Lernmaterial, Arbeitszeit von Lehrkräften etc., die dem Einzelnen nach bestimmten Verteilungsschlüsseln zur Verfügung gestellt werden. Diese Mittel sind jedoch Ressourcen, die Bildung *ermöglichen* sollen – und sie machen nicht ihren eigentlichen Kern aus. Bildung selbst ist nicht ein Gut, das man besitzt, sondern ein Entwicklungsprozess, in dem der Einzelne seine humane Existenz zur Entfaltung bringt. In der Terminologie solcher prominenten GerechtigkeitstheoretikerInnen der Gegenwart wie Amartya Sen und Martha Nussbaum ausgedrückt bedeutet dies, dass es bei Bildung nicht primär um Verteilung von *goods* geht, sondern um Entwicklung von *capabilities*, welche eine »truly human functioning« gewährleisten (vgl. Sen, 2009, S. 231–235; Nussbaum, 2006, S. 64; S.70–78). Dabei ist dieser Entwicklungsprozess der Bildung in erster Linie von der Qualität der lebensweltlichen und der pädagogisch-institutionell arrangierten Sozialbeziehungen abhängig – und erst in zweiter Linie von der Quantität der Mittel, die dem Einzelnen für seinen Bildungsprozess zugewiesen werden (vgl. Kap. 2 und 3).
- Hieraus folgt, dass die normativen Problematiken der Verteilung und Umverteilung von teilbaren Gütern nur eine untergeordnete Rolle im Kontext von Bildung spielen, wobei selbst diese Problematiken nicht durch eine mechanische Übertragung gerechter Verteilungsschlüssel aus den Bereichen der Wirtschaft und des Arbeitslebens gelöst werden können. Vielmehr sind die zentralen Fragen der Bildungsgerechtigkeit, erstens ob und inwiefern die Kultivierung von Subjektautonomie bei allen Heranwachsenden wirklich als Ziel der Bildungsinstitutionen fungiert, und zweitens, wie diese Institutionen beschaffen sein *sollen*, damit sie die Formen von Sozialbeziehungen gewährleisten können, die für die Entwicklung zur Subjektautonomie notwendig sind. Es sind genau diese spezifischen normativen Thematiken, die die Konzeptualisierung von Bildungsgerechtigkeit als eine eigenständige Kategorie begründen.

Bevor wir mit der näheren Erörterung dieser Thematiken beginnen, brauchen wir zunächst eine Klärung der erkenntnistheoretischen Frage, welche wissenschaftliche Logik und Methodologie die konzeptuelle Bearbeitung der erwähnten Fragestellungen erfordert. Und welche humanwissenschaftlichen Disziplinen verkörpern am ehesten den methodologischen Rahmen, den die Rekonstruktion der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit voraussetzt? [18]

Disziplinäre Verortung der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaft

Peter J. Brenner merkt zutreffend an, dass obwohl der Begriff der Bildungsgerechtigkeit schon gleich nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie in 2000 »politisch debattenbeherrschend« geworden sei, sich die Erziehungs- bzw. die Bildungswissenschaft noch nicht mit seiner näheren Bestimmung als wissenschaftlicher Kategorie befasst habe (Brenner 2009, S. 29). Es sei eigentlich ein Skandal der wissenschaftlichen PISA-Diskussion, dass sie versäumt habe, diesen Begriff auch nur ansatzweise zu problematisieren, geschweige denn zu klären: In dieser Diskussion sei die Gerechtigkeit im Bildungswesen ausschließlich als Herkunftsunabhängigkeit von Bildungskarrieren und -leistungen verstanden, ohne dass wirklich danach gefragt wird, warum und inwiefern Herkunftsabhängigkeit von Bildungsprozessen ungerecht ist, und ob es auch andere Dimensionen von Ungerechtigkeit im Bildungswesen gibt (vgl. ebd., S. 34).

Um die Gründe für diese in der Tat erstaunliche Diskrepanz zwischen dem intensiven öffentlichkeitswirksamen Gebrauch der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit einerseits und ihren mangelhaften bis gänzlich fehlenden wissenschaftlich-systematischen Rekonstruktionsversuchen andererseits erklären zu können, müssen wir uns zunächst einmal den spezifischen epistemologischen Status dieser Kategorie näher anschauen.

»Gerechtigkeit« im Allgemeinen und »Bildungsgerechtigkeit« im Besonderen gehören zur spezifischen Klasse der umkämpften Begriffe (vgl. Göhler/Iser/Kerner 2006), oder der so genannten »essentially contested concepts« (vgl. Gallie 1964,

S. 157–191). Solche Begriffe sind für gewöhnlich heftig und leidenschaftlich umstritten, weil sie nicht nur Sachverhalte systematisierend und neutral beschreiben, sondern darüber hinaus bestimmte politische Praktiken unmittelbar auf- und abwerten. Mit anderen Worten haben umkämpfte Begriffe wie »Gerechtigkeit«, aber auch wie »Demokratie«, »Wahrheit« und auch »Bildung« einen inhärenten normativen Gehalt. Die Analyse der Bedeutungskomponenten dieser Begriffe ist immer zugleich eine Rekonstruktion der Normen für institutionalisierte gesellschaftliche Praktiken, die in diesen Bedeutungskomponenten impliziert sind. So z.B. hat Richard S. Peters bereits in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts in einer nach wie vor vorbildlichen Weise die Analyse des Bildungsbegriffs mit einer Rekonstruktion der Normen in Verbindung gebracht, denen Bildungsinstitutionen entsprechen müssen, wie z.B. Respekt gegenüber den Educanten oder selbstbezweckte Vermittlung von Inhalten mit einem intrinsischen Wert (vgl. Cypres/Martin 2009, S. 5; Peters 1966, S. 45; S. 59).

Genau diese zentrale normative Dimension umkämpfter Begriffe ist aber grundsätzlich nicht kompatibel mit dem disziplinären Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, der noch bis vor kurzem eine dominante Stellung bei der Analyse nicht nur von Erziehungs-, sondern auch von Bildungsprozessen und -phänomenen zugeschrieben wurde. Und auch der neuere Zweig der empirischen Bildungsforschung trägt diese strukturelle Unzugänglichkeit für normative Fragestellungen und Rekonstruktionen weiter – wenn auch mit etwas anderen Vorzeichen.

In den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts hat Wolfgang Brezinka die Formel »Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft« geprägt, die eine paradigmengestaltende Funktion bei der Erforschung von Erziehungs- und Bildungsphänomenen in den nächsten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum spielen durfte (vgl. Brezinka 1968). Laut Brezinka grenzt sich die (neue) Erziehungswissenschaft von der alten, geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik vor allem durch ihre dezidiert nicht-normative Ausrichtung ab, welche ganz im Sinne des Kritischen Rationalismus Poppers als Hauptnachweis für Wissenschaftlichkeit schlechthin ausgedeutet wurde. Nach diesem Verständnis darf Wissenschaft keine Wertungen vornehmen, und keine Versuche unternehmen, Soll-Normen zu formulieren und zu begründen.

Vielmehr darf sie lediglich empirisch falsifizierbare beschreibende Aussagen treffen (vgl. ebd., S. 441).

Dies führt zur Ablehnung aller normativ aufgeladenen Begrifflichkeiten. Brezinka selbst hat diese Ablehnung am Fall des Bildungsbegriffs exemplifiziert (vgl. ebd., S. 444), aber sie lässt sich unschwer auf die ganze Klasse der oben erwähnten umkämpften Begriffe übertragen, einschließlich der Kategorie der Gerechtigkeit.

Eine verhängnisvolle Konsequenz dieses Wissenschaftsverständnisses ist, dass begriffsanalytische Arbeit generell eine marginale Existenz innerhalb der Erziehungswissenschaft führt. Die Kategorien, die in diesem Fach benutzt werden, werden nur selten systematisch in ihren Bedeutungen expliziert. Zudem werden diese Kategorien oft beliebig definiert, ohne dass sie systematischen Rekonstruktionen im Rahmen einer argumentativen Auseinandersetzung, einer Abwägung zwischen Argumenten für und gegen bestimmte Bedeutungsfestlegungen unterzogen werden (vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 61–65). Dies ist kaum verwunderlich, wenn man bedenkt, dass es einen inhärenten Zusammenhang zwischen der Entwicklung und der Anwendung von Begriffsanalytik als zentraler wissenschaftlicher Methode einerseits und normativer Ausrichtung wissenschaftlicher Erkundungen andererseits gibt. Begriffsanalytik gedeiht nämlich vor allem im Rahmen von normativen Ansätzen, die spätestens seitdem Erscheinen von John Rawls' Werk »Theorie der Gerechtigkeit« 1971 als umfassend rehabilitiert gelten dürfen (vgl. Horn/Scarano 2002, S. 335) – wobei sich diese Rehabilitierung ironischerweise zeitgleich [20] mit der Entstehung der Erziehungswissenschaft als eine nicht-normative Disziplin vollzieht. Denn systematische Begriffsanalysen und Begriffsrekonstruktionen rücken dann ins Zentrum wissenschaftlicher Erkundungen, wenn man versucht moralische Urteile zu fällen und zu begründen (vgl. ebd., S. 335). Dies macht es erforderlich, die Bedeutungen von moralisch relevanten Kategorien wie Gerechtigkeit in ihrer normierenden Funktion und auf eine vernünftige, nicht-dogmatische Art und Weise zu rekonstruieren. Dies beinhaltet die Beantwortung der Frage, welche von diesen Bedeutungen stichhaltig sind und welche Normen für soziales Handeln, die aus ihnen hervorgehen, den Test der Universalisierbarkeit bestehen können. Wenn man, wie im Falle der Erziehungswissenschaft, auf normative Erkundungen grundsätzlich verzichtet, dann kann man sich auch diese mühevolle begriffsanalytische Arbeit »ersparen«.

Normativ ausgerichtete Begriffsanalysen sind allerdings nicht nur der Erziehungswissenschaft fremd. Auch die neuere empirische Bildungsforschung mit ihrer dominanten »Tatsachenorientierung«, die sich unter anderem in der imperativen Forderung nach einer »faktenbasierten Schulpolitik« äußert (vgl. Wössmann 2007, S. 66), bleibt verschlossen für solche Analysen. Bei dem Postulat der »Tatsachenorientierung« wird oft schlicht und ergreifend übersehen, dass Fakten nur dann Bedeutungen haben, wenn sie in begrifflich-theoretische interpretative Schemata eingeschlossen werden, welche selbst nicht von den »Fakten« abgeleitet werden können. Wenn man dies nicht einsieht, verfällt man leicht in den wohl bekannten »Mythos des Gegebenen« (vgl. Sellars 1997 (1956), S. 13–25). Bestimmte statistische Daten können nur dann in Verbindung etwa mit Bildungsgerechtigkeit gebracht werden, wenn man Merkmale, Kriterien und Normen von Bildungsgerechtigkeit vorab analytisch festlegt. Stattdessen werden in der empirischen Bildungsforschung solche Merkmale meistens einfach beliebig postuliert. Bei der programmatischen »Tatsachenorientierung« dieses wissenschaftlichen Zweigs liegt es auf der Hand, sich dabei lediglich solche Gerechtigkeitsmerkmale »herauszupicken« (wie etwa Herkunftabhängigkeit von Bildungskarrieren), für die man annimmt, dass sie ohne weiteres statisch belegbar sind, bzw. sich quantifizieren lassen.

Im Übrigen ist sich Brezinka im Unterschied zu der Mehrzahl der prominenten Erziehungswissenschaftlern und empirischen Bildungsforscher der späteren Generationen der Bedeutung von eigenständiger Theoriearbeit als Voraussetzung für tragfähige und apodiktische empirische Analysen durchaus bewusst. Gegen die Illusionen eines »naiven Empirismus« behauptet er, dass es keinen voraussetzungslosen Zugang zu den »reinen Tatsachen« gibt; vielmehr werden Tatsachen immer selektiv ausgewählt und im Lichte von vorausgehenden Theorien interpretiert, die logischerweise selbst nicht von den Tatsachen abgeleitet, sondern mittels begriffsanalytischer [21] Arbeit gewonnen werden (Brezinka 1968, S. 438–447. Darüber hinaus räumt Brezinka Platz für eine Erziehungsphilosophie neben der Erziehungswissenschaft ein, die zuständig für normative Fragen im Erziehungs- und Bildungswesen sein soll (vgl. Brezinka 1978, S. 26f.).

In Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Studie ist diese Position höchst aktuell: Da normativ ausgerichtete Begriffsanalytik eine Domäne der Philosophie ist,

ist für die Klärung der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit und ihrer normativen Implikationen eine – im deutschsprachigen Raum praktisch noch nicht existierende – Bildungsphilosophie notwendig, die sich als unabhängige Kooperationspartnerin der Erziehungswissenschaft (und nicht als eine Teildisziplin der letzteren) versteht, und die die statischen Befunde der empirischen Bildungsforschung interpretierend im Lichte von philosophisch zu entwickelnden Gerechtigkeitsmerkmalen und -kriterien aufarbeitet. In dieser Arbeit möchte ich unter anderem zumindest ansatzweise aufzeigen, wie eine so verstandene Bildungsphilosophie »arbeiten« und wie sie Bildungsgerechtigkeit als normativ anspruchsvolle Orientierungskategorie für Bildungspolitik und für Pädagogik analytisch klären kann. Ich möchte diesen Versuch nun gleich mit einer etwas näheren Erörterung der spezifischen Kernbedeutungen dieser Kategorie im Vergleich zu anderen begrifflichen Spielarten der Gerechtigkeit starten.

Bildungsgerechtigkeit als Ermöglichung von Entwicklung individueller Autonomie

Es ist angebracht, bei dem analytischen Umriss der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit bei der Frage anzusetzen, was das zentrale Differenzmerkmal von Bildungsgerechtigkeit im Vergleich zum Oberbegriff der Gerechtigkeit ist.

Der gegenwärtige gerechtigkeitsphilosophische Forschungs- und Diskussionsstand ist in erster Linie von dem Verständnis geprägt, dass Gerechtigkeit an erster Stelle in der Gewährung und der Verwirklichung eines Maximums an Freiheit für alle Mitglieder einer Gesellschaft besteht. Dieses Verständnis ist federführend vor allem für die immer noch zentrale Bezugstheorie der Gerechtigkeitskategorie – nämlich für die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls, wonach Gerechtigkeit als Fairness zu verstehen ist. Die Gewährung des Maximums an individuellen Freiheiten, das mit den Freiheiten aller anderen vereinbar ist, ist nach Rawls das lexikalisch *erste* und oberste Prinzip der Gerechtigkeit. Damit möglichst alle Gesellschaftsmitglieder die Möglichkeit haben, ihre Lebensziele frei zu wählen und zu verfolgen, müssen *zweitens* die Benachteiligten durch Herkunft, Gesundheit, Talente durch eine kompensatorische Umverteilung von Gütern und Ressourcen [22] nicht zuletzt im Bereich

der schulischen Bildung besser gestellt werden. Erst dann, *an dritter Stelle*, kommt das Prinzip einer leistungsbezogenen Chancengleichheit bei der allen Mitgliedern alle Ämter und Positionen gemäß ihren Leistungsbeiträgen offen stehen (vgl. Rawls 1975, S. 336).

- 5 Es ist wichtig anzumerken, dass es bei diesem Denkmodell lediglich um *Gewährung und Entfaltung* von individueller Autonomie und Freiheit geht – nicht aber um deren *Entwicklung und Kultivierung*. Denn individuelle Autonomie und Freiheit wird von diesem Modell vorausgesetzt. Die oben aufgezählten Gerechtigkeitsprinzipien werden von einer fiktiven ursprünglichen Beratungssituation abgeleitet, in der
10 vernünftig-autonome Teilnehmer bewusst von ihren konkreten Eigenschaften und Wertevorstellungen abstrahieren, um sich auf formell-universelle Normen des gerechten Zusammenlebens zu einigen (vgl. Rawls 1975, S. 140–184 vgl. auch Kap. 2 und Kap. 3 des vorliegenden Buches).

- 15 Genau hier ist der Punkt, an dem der Begriff der Bildungsgerechtigkeit von demjenigen der »allgemeinen« Gerechtigkeit als Fairness differiert. Denn Bildungsinstitutionen können die Vernunftautonomie der an ihnen Beteiligten nicht voraussetzen; vielmehr besteht ihre Aufgabe gerade darin, diese Autonomie zur Entwicklung zu bringen.

- 20 Dieses Spezifikum von Bildungsgerechtigkeit wird zwar von einigen Autoren registriert, aber es wird erstaunlicherweise kaum konsequent und widerspruchsfrei in den entsprechenden Theorieentwürfen aufrechterhalten. So merkt Brenner zwar zutreffend an, es sei das Hauptproblem der Bildungsgerechtigkeit, dass schulische Einrichtungen *per definition* mit Unmündigen zu tun haben, denen gerade durch die Schule zur Mündigkeit verholfen werden soll (vgl. Brenner 2010, S. 51). Logischerweise impliziert diese vollkommen richtige Feststellung, dass Schülerinnen
25 und Schüler nicht als (voll) eigenverantwortlich für ihre schulischen Wahlentscheidungen, Handlungen und Leistungen betrachtet werden können. Dennoch vertritt Brenner nur ein paar Seiten später die These, dass der Staat nur eine Grundausstattung von Bildungsressourcen für jeden gewährleisten soll, und dass alles, was
30 darüber hinaus geht, eine Sache des Einzelnen, seiner Bildungsaspirationen, seiner Leistungswilligkeit, seiner ökonomischen Investitionsfähigkeit und -bereitschaft sei, da jeder modernen Gerechtigkeitstheorie die Auffassung zugrunde liege, dass die

Menschen für ihre Lebensziele (und Handlungen) selbst verantwortlich seien (vgl. ebd., S. 55f.).

Aber gerade diese Auffassung trifft auf Unmündige nicht zu, wie Brenner dies selbst anmerkt! Dieser offensichtliche logische Widerspruch hat schwerwiegende normative Folgen, denn er verschleiert, dass Ungleichheiten in den Lebenschancen, die durch schulische Bildung hervorgebracht werden, nicht als »selbstverdient«, [23] bzw. als »selbstverschuldet« legitimiert werden können, wie Brenner dies letztlich tut, wenn er frühkindliche schulische Auslese, so wie sie im drei- bzw. viergegliederten Schulsystem sämtlicher deutschen Bundesländer praktiziert wird, mit dem Prinzip einer »durch Leistung begründeten Zuweisung« zu rechtfertigen versucht (vgl. ebd., S. 34f.; auch S. 103–112).

Generell kann die Vorstellung, wonach Gerechtigkeit in der fairen Verteilung von Gütern und Ressourcen besteht, die dem Einzelnen für die Verwirklichung seiner Lebensziele zur Verfügung gestellt werden, und die er besser oder schlechter nutzen kann, nicht auf unmündige Heranwachsende bezogen werden. Denn sie müssen durch Bildung und Erziehung dazu befähigt werden, ihre Lebensziele erst einmal zu finden, und Ressourcen für ihre Verwirklichung überhaupt nutzen zu können. Demnach ist für die Thematik der Bildungsgerechtigkeit eine Theorieperspektive angemessener, die nicht auf Verteilung von Ressourcen ausgerichtet ist, sondern auf die Befähigung zur individuellen Autonomie. Hierzu ist an erster Stelle der so genannte »capability approach« zu erwähnen, bei dem klar zwischen *capabilities* und *goods* als unterschiedliche Foki von Gerechtigkeit unterschieden wird (vgl. Sen 2009, S. 253f.). Ein auf *capabilities* ausgerichtetes Gerechtigkeitsmodell befasst sich nicht in
50 erster Linie mit der Frage, ob die Mittel zum Leben fair verteilt sind, sondern ob alle Menschen über gleiche reelle Möglichkeiten verfügen, um die Lebensaktivitäten zu praktizieren, die sie schätzen, und um überhaupt eigene Präferenzen für solche Aktivitäten auszubilden (vgl. ebd., S. 253; vgl. auch Kap. 2 dieses Buches).

Allerdings sind die Schriften des Hauptvertreters des Capability Approach, Amartya Sen, wenig aufschlussreich hinsichtlich der Frage, wie möglichst alle Individuen im Rahmen von Bildungsinstitutionen zur autonomen Lebensführung befähigt werden können, oder besser formuliert: wie diese Institutionen beschaffen sein müssen,

und welchen konkreten Normstandards sie entsprechen müssen, damit diese Befähigung ermöglicht wird. Hierzu ist der anerkennungstheoretische Ansatz, der im Mittelpunkt des vorliegenden Buches steht, wesentlich instruktiver. Wie insbesondere die Kapitel, die im II. Teil des Buches eingeschlossen sind, aufzeigen, widmet sich dieser Aufsatz vor allem der Erhellung der sozialen und der institutionellen Voraussetzungen der Entwicklung der Autonomiefähigkeit des Einzelnen. Dabei lassen sich die Autoren, die diesen Aufsatz maßgeblich geprägt haben, im Wesentlichen vom Hegelschen Grundgedanken leiten, dass Bedürfnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen nur dann vom Einzelnen entwickelt werden können, wenn sie von dessen (bildungsbezogenen) Bezugspersonen und Interaktionspartnern anerkannt werden. Genau diese Anerkennung soll in und durch Bildungseinrichtungen institutionell gewährleistet werden (vgl. Kap. 4, Kap. 5 und Kap. 6). [24]

Aus der oben erläuterten Prämisse, dass die zentrale Aufgabe von gerechten Bildungsinstitutionen die Entwicklung und Kultivierung der Autonomiefähigkeit der Educanden ist, ergibt sich aus anerkennungstheoretischer Sicht die Schlussfolgerung, dass die institutionellen Normen von Bildungsgerechtigkeit identisch mit den Formen von intersubjektiver Anerkennung wie Empathie, Respekt und sozialer Wertschätzung sind. Negativ gewendet bedeutet dies, dass als zentrale Erscheinungsformen von Ungerechtigkeit im Bildungswesen die emotionale Vernachlässigung, die Missachtung der Subjektivität sowie die Ignorierung und die Geringschätzung der Fähigkeitspotenziale der Einzelnen zu bezeichnen sind. Dabei erscheint die isolierte Fokussierung auf Leistung als angebliches Kriterium für die »faire« Verteilung von Lebenschancen in und durch Bildungsinstitutionen als Verhinderung der Einsicht in die eigentlichen Soll-Normen der Bildungsgerechtigkeit.

25 Bildungsgerechtigkeit vs. "Leistungsgerechtigkeit"

Der so skizzierte intersubjektivitätstheoretische Ansatz zur Bildungsgerechtigkeit, wonach die Persönlichkeitseigenschaften, einschließlich den Fähigkeiten und den Kompetenzen des Individuums, keine biologisch oder familiär vorprogrammierte Konstanten sind, sondern entscheidend von seinen Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen auch (und gerade) innerhalb von Bildungsinstitutionen abhän-

gen, setzt sich einem weit verbreiteten meritokratischen Gerechtigkeitsverständnis entgegen. Nach diesem Verständnis sollen der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin einzig und allein nach seinen und ihren Leistungen »gemessen« werden, die wiederum als Ausdruck einer essentiellen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verstanden werden, welche als weitgehend festgelegt vor den schulischen Sozialbeziehungen des Einzelnen postuliert wird.

Wie Martin Heinrich zutreffend anmerkt, wird bei diesem meritokratischen Gerechtigkeitsverständnis die Verantwortung für den Bildungsprozess des heranwachsenden Individuums und für das in diesem Prozess erreichte Niveau seiner Lebenschancen ausschließlich an das Individuum selbst delegiert – das aber gerade nicht als eigenverantwortlich behandelt werden darf (vgl. Heinrich 2010, S. 127f.). Durch die Ignorierung dieses offensichtlichen Widerspruchs werden Bildungsinstitutionen von einem tiefgreifenden Reformdruck entlastet, und die Frage, wie diese Institutionen umgestaltet werden sollen, damit sie Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, damit sie insgesamt Bildungsmotivation kultivieren und fördern können, wird aus der bildungspolitischen Diskussion verdrängt. Stattdessen werden Menschen nach (genetisch und familiär-sozialisatorisch) vorgegebenen Leistungsfähigkeiten [25] eingeteilt, von denen man annimmt, dass sie gesonderte Schulformen und Bildungswege begründen (vgl. ebd., S. 129).

Genau dadurch werden aber eklatante Ungerechtigkeiten im Bildungswesen generiert. Wenn nämlich Kinder und Jugendliche in die Schubladen essentialistisch ausgelegter »kognitiver Ausgangsvoraussetzungen«, »Leistungsfähigkeiten« und »Leistungsmotivationen« gesteckt werden, wenn ihre Bildungsprozesse als *determiniert* durch biologisch-genetische Prädispositionen und durch frühkindlich-familiäre und »kulturelle« sozialisatorische »Prägungen« betrachtet und behandelt werden, dann wird ihr Autonomiepotenzial missachtet, das sich unter anderem in der Grundfähigkeit äußert, über derartige »Prägungen« hinauszuwachsen bzw. sie zu überformen, und die eigenen kognitiven und sonstigen Kompetenzen bei anerkennend-affirmativen Reaktionen der Bezugspersonen in den Bildungsinstitutionen stets zu erhöhen und zu erweitern.

Aus anerkennungstheoretischer Sicht behindert zugleich diese Missachtung die Entwicklung des Autonomiepotenzials des Einzelnen; eine Entwicklung, die wir als

»Bildung« im eigentlichen Sinne des Wortes bezeichnen können. Dementsprechend ist diese Missachtung als Hauptquelle von Ungerechtigkeit im Bildungswesen zu verstehen. Die Herkunftsabhängigkeit von Bildungskarrieren, auf die sich die PISA-Diskussion kapriziert, ist indes lediglich eine singuläre Erscheinungsform und eine Folge der institutionellen Missachtung des Autonomiepotenzials von Heranwachsenden. Deshalb ist dieser Herkunftsabhängigkeit mit simplifizierenden Floskeln wie »Leistungsgerechtigkeit« oder gar »Begabungsgerechtigkeit« nicht beizukommen. Vielmehr wird Kindern und Jugendlichen genuines und zwar gleich doppeltes Unrecht getan, wenn sie nach substantialistischen Leistungs- oder gar Begabungsmerkmalen segregierend behandelt werden. Denn zum einen werden dadurch viele einer sehr frühen und nicht selbstverschuldeten Erfahrung der Beschämung, der Entwürdigung und der Geringschätzung ausgesetzt; eine Erfahrung, die sich zum anderen als Behinderung der Entwicklung ihrer Autonomiefähigkeit auswirken muss.

Fragen und Aufgaben

- FRAGEN BENENNEN
- FRAGEN BENENNEN
- FRAGEN BENENNEN