

Stojanov, Krassimir

Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 516-531



Quellenangabe/ Reference:

Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 516-531 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43620 - DOI: 10.25656/01:4362

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43620>

<https://doi.org/10.25656/01:4362>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jugend und Schule

Margrit Stamm

Bildungsstandardreform und Schulversagen 481

Johanna Ringarp/Martin Rothland

Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung 498

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung 516

Franz Petermann/Heike Natzke

Aggressives Verhalten in der Schule: Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention 532

Ursula Kümmel/Petra Hampel/Manuela Meier

Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen 555

Christine Schmid

Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen. Manifeste und latente politischer Sozialisierungseinfluss des Elternhauses und der Einfluss befreundeter Gleichaltriger 572

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jugend und Schule“ 593

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer

Über das Schreiben von Sammelrezensionen: Kritisch-konstruktive
Beobachtungen zur Rezensionskultur bei Lehrbüchern 604

Besprechungen

Kerstin Rabenstein

Christine Biermann: **Wie kommt das Neue in die Schule?**
Peter H. Ludwig (Hrsg.): **Erwartungen in himmelblau und rosarot**
Sabine Andresen/Barbara Rendtorff (Hrsg.): **Geschlechertypisierungen im
Kontext von Familie und Schule**
Sabine Jösting/Malwine Seemann (Hrsg.): **Gender und Schule** 615

Wolfgang Böttcher

Anne Overesch: **Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst**
Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): **Schulleistungen und
Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat** 618

Ewald Terhart

Ludger Wössmann: **Letzte Chance für gute Schulen** 621

Hermann Josef Abs

Dietrich Benner (Hrsg.): **Bildungsstandards** 624

Wilfried Schubarth

Werner Nickolai/Micha Brumlik (Hrsg.): **Erinnern, Lernen, Gedenken** 628

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 630

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung?

Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung

Zusammenfassung: *In der empirischen Bildungsforschung wird durchgängig die These vertreten, dass Bildungsgerechtigkeit qua Chancengleichheit eine Umstellung von herkunftsabhängiger auf „begabungsgerechte“ Verteilung von Bildungsressourcen und -zeugnissen bedeute, und dass diese Umstellung Freiheitseinschränkungen bei allen Akteuren im Bildungswesen erforderlich machen würde. Vor dem Hintergrund der heute international maßgebenden gerechtigkeitstheoretischen Konzepte erscheint diese These als nicht stichhaltig. Im Unterschied zu anderen Kritikern an ihr hält der Autor jedoch an dem Prinzip der Chancengleichheit als Kern von Bildungsgerechtigkeit fest. Er zeigt allerdings auf, dass dieses Prinzip keineswegs Freiheitseinschränkungen impliziert, da seine Umsetzung in schulischen Kontexten nicht primär Umverteilungsmaßnahmen von finanziellen Ressourcen und Lehreinheiten erfordert, sondern die institutionelle Etablierung von pädagogischen Interaktionsmustern der egalitären Autonomiestiftung. Diese Etablierung fällt in erster Linie mit der Entlastung des Schulbildungssystems von der Aufgabe der sozialen Selektion zusammen.*

Es ist ein wichtiger Verdienst der empirischen Bildungsforschung und insbesondere der internationalen Schülerleistungsuntersuchungen wie PISA und IGLU, dass die Thematik der Bildungsgerechtigkeit von der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit in Deutschland (neu) entdeckt wurde. Zwar ist „Gerechtigkeit im Bildungswesen“ schon ein Hauptthema bei den Reformbemühungen des deutschen Bildungssystems in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts gewesen (vgl. überblicksartig von Friedeburg 1994). Allerdings war dieses Thema in den 80er und in den 90er Jahren weitgehend in Vergessenheit geraten, und zwar bis zur Veröffentlichung der Befunde der ersten PISA-Studie über die starke Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung in Deutschland (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 379-402). Diese Befunde brachten eine Renaissance der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit hervor, und machten sie zu einem zentralen Topoi sowohl der wissenschaftlichen, wie auch der politischen und der massenmedialen Diskurse hierzulande (vgl. Stojanov 2007).

In vielen einschlägigen Schriften der empirischen Bildungsforschung wird in der Nachfolge von PISA durchgängig die Leitvorstellung zum Ausdruck gebracht, dass Bildungsgerechtigkeit Chancengleichheit bedeute, welche eine Umstellung von herkunftsabhängiger auf „begabungsgerechte“ Verteilung von Bildungsressourcen und letztlich von Bildungszeugnissen erfordere. Des Weiteren wird die Ansicht vertreten, dass diese Umstellung notwendigerweise mit Freiheitseinschränkungen bei allen Akteuren im Bildungswesen zusammenhängen würde (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 21).

Der vorliegende Aufsatz widmet sich der Überprüfung der theoretischen Stichhaltigkeit dieser Leitvorstellung, die auf dem ersten Blick plausibel und als ein Hauch von „Fortschrittlichkeit“ erscheint. Zu diesem Zwecke rekonstruiere ich in einem ersten Schritt die argumentative Grundstruktur dieser Vorstellung – einschließlich ihrer normativen Implikationen – und hinterfrage sie vor dem Hintergrund der heute als „klassisch“ anzusehenden Theoriemodelle von Gerechtigkeit. Schon an dieser Stelle zeigt sich, dass das Ausspielen von Gerechtigkeit gegen Freiheit kaum kompatibel mit dem aktuellen Stand der internationalen gerechtigkeitstheoretischen Diskussion ist (1). Danach wende ich mich einem sehr elaborierten Versuch zu, die genannten Leitvorstellung kritisch zu analysieren, den neuerdings Johannes Giesinger in der „Zeitschrift für Pädagogik“ dargelegt hat (vgl. Giesinger 2007). Giesinger zeigt überzeugend auf, dass das in breiten Teilen der empirischen Bildungsforschung dominierende Kernverständnis von Chancengleichheit, welches von der Entgegensetzung zwischen herkunftsabhängiger und begabungsgerechter Bildungsgüterverteilung geprägt ist, und welches letztlich zur Deutung von (Bildungs-) Gerechtigkeit als Freiheitseinschränkung führt, nicht haltbar ist. Allerdings vollzieht Giesinger nach meiner Überzeugung einen Fehlschluss, wenn er seine Kritik an dem erwähnten *spezifischen Verständnis* von Chancengleichheit auf das Prinzip der bildungsbezogenen Chancengleichheit als *solches* ausdehnt (2). Anhand von neueren egalitären und zugleich nicht-distributiven Gerechtigkeitsansätzen entwickle ich anschließend ein Alternativverständnis von bildungsbezogener Chancengleichheit, das sich als „Prinzip der egalitären Förderung von Autonomie“ bezeichnen lässt. In seinem Licht erscheint die Substantialisierung von Persönlichkeitsmerkmalen wie „Begabung“ oder „kognitive Leistungsfähigkeit“ selbst als Quelle von Ungerechtigkeit (3). Die konzeptuelle Optik dieses Prinzips ermöglicht dem analytischen Blick, zentrale institutionelle Ungerechtigkeitsformen im deutschen Schulbildungssystem zu erfassen, die bislang im Rahmen der empirischen Bildungsforschung kaum berücksichtigt werden wie etwa der Mangel an moralischem Respekt bei der pädagogischen Behandlung insbesondere von herkunftsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen. Die Überwindung dieser Ungerechtigkeitsformen erfordert primär keine governementalistische, freiheitseinschränkende Umverteilungsmaßnahmen von Ressourcen und Lehrvolumen zugunsten dieser Kinder und Jugendlichen, sondern letztlich die Entlastung des Schulbildungssystems von der Aufgabe der sozialen Selektion (4).

1. Bildungsgerechtigkeit als „Chancengleichheit gemäß den kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ und die Entgegensetzung zwischen Gerechtigkeit und Freiheit

Im März 2007 ist das „Jahresgutachten Bildungsgerechtigkeit“ des Aktionsrates Bildung erschienen, der von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft berufen wurde. Der Aktionsrat umfasst einige der prominentesten Bildungsforscher in Deutschland, die sich in ihrem Gutachten im Wesentlichen auf die Daten stützen, die im Rahmen der internationalen empirischen Schulstudien wie PISA, TIMSS und IGLU sowie im Rahmen der

Bildungsstatistiken der OECD erhoben wurden (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 13). Sie bekennen sich explizit zum Prinzip des „evidence-based policy making“ (vgl. ebd., S. 21) und favorisieren damit das Modell einer Bildungspolitik, die sich ausschließlich auf Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung stützt, welche sich durch den Anspruch kennzeichnet, lediglich auf Tatsachenforschung und Tatsachenbeurteilung zu beruhen (vgl. Tippelt 2002, S. 10f.).

Die Mitglieder des Aktionsrates benennen die sehr stark ausgeprägte Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung als *das* zentrale gerechtigkeitsrelevante Problem des deutschen Bildungssystems (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 135). Demzufolge sei nicht die hohe Selektivität des Bildungssystems an sich ein Ausdruck von Bildungsungerechtigkeit, sondern die Tatsache, dass Selektion sich nicht allein anhand der „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ der Kinder und Jugendlichen vollziehen würde. Vielmehr sei der Ausschluss aus „der Bildungsbeteiligung im oberen Segment“ (z.B. aus der gymnasialen Bildung) stark von Faktoren wie Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Schicht und/oder Migrationshintergrund mitbedingt (vgl. ebd., S. 12). Bildungsgerechtigkeit bedeutet demnach *herkunftsunabhängige Chancengleichheit*, d.h. die Gleichheit der Chancen, Kompetenzniveaus und letztlich Bildungszeugnisse zu erreichen, die den jeweiligen „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ entsprechen.

Nun wird im Gutachten der Begriff der Begabung durchgängig vermieden. Mehr noch, die Autoren halten die Annahme, dass Kinder unterschiedlichen Begabungstypen entsprechen, die als Legitimation des bisherigen dreigliedrigen Schulsystems dient, für wissenschaftlich widerlegt (vgl. ebd., S. 138). Dennoch ist die Kategorie der „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ ganz offensichtlich mit derjenigen der Begabung semantisch eng verwandt. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Autoren die Tatsache, dass Bildungsbeteiligung herkunftsabhängig und nicht entsprechend den „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ geschehe, als ein Haupthindernis für die „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ deuten (vgl. ebd., S. 134). Wie schon das Wort „kognitive Ausgangsvoraussetzungen“ nahelegt, handelt es sich bei diesen Voraussetzungen, ähnlich wie bei Begabungen, um unterstellte Persönlichkeitsvariablen wie etwa Intelligenz, von denen angenommen wird, dass sie im Wesentlichen schon vor dem Schulentritt festgelegt und weitgehend unabhängig von den schulischen Interaktionen sind. Im übrigen wird anhand dieser Deutungsfigur von Bildungsgerechtigkeit als „Verschwendung von Begabungsreserven“, die eine konstitutive Stellung auch in den einschlägigen parteipolitischen und massenmedialen Diskursen innehält (vgl. Stojanov 2007), Bildungsungerechtigkeit ausschließlich als ein Wirtschaftsdefizit betrachtet, das sich durch Einsatz von quantitativ bestimmbar Maßnahmen meistern lässt. Dadurch ignorieren die Mitglieder des Aktionsrates Bildung bewusst oder unbewusst die sozialwissenschaftlich wohlbekannte epistemologische Differenz zwischen moralisch-wertrationalen und ökonomisch-zweckrationalen Gesichtspunkten bei der Identifizierung und Beschreibung von Problematiken der sozialen Handlungszusammenhänge (vgl. Weber 1980, S. 12f).

Die Mitglieder des Aktionsrates Bildung behaupten wiederholt und mit Nachdruck, dass die Überwindung dieses Wirtschaftsdefizits die Einschränkung der Freiheiten aller Akteure im Bildungssystem erforderlich machen würde: „Bildungsgerechtigkeit wird

grundsätzlich mit Freiheitseinbußen erkaufte. Die Freiheit derjenigen wird dabei eingeschränkt, die ein Gerechtigkeit förderndes Bildungssystem finanzieren und deshalb nicht frei über ihr Einkommen verfügen können. Aber auch bei den Empfängern von Gerechtigkeit fördernden Bildungsmaßnahmen sind Freiheitseinbußen unverzichtbar, insoweit sie zum Beispiel nicht über die Verwendung ihrer Lebenszeit unbeschränkt verfügen können. Erhebliche Teile davon sind für fremd determiniertes Lernen und Üben einzusetzen. Dieses gilt allerdings für alle Teilnehmer des Bildungssystems. Es kann deshalb kaum deutlich genug betont werden, dass (Bildungs-)Gerechtigkeit als Vehikel zur Herstellung von mehr Gleichheit in ständiger Konkurrenz zum Freiheitsgebot steht“ (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 21).

Schon diese Formulierungen deuten an, welche gerechtigkeitsfördernde Maßnahmen im Bildungswesen die Autoren anvisieren: zusätzliche und obligatorische Lern- und Übungseinheiten, die Defizite von Kindern aus „bildungsfernen“ Familien und/oder von Kindern mit Migrationshintergrund ausgleichen sollen. Solche Kompensationsmaßnahmen, die zusätzliche Kosten bzw. eine Umschichtung von finanziellen Mitteln implizieren, sollen in einem möglichst frühen Alter eingesetzt werden – etwa im Kindergarten, dessen Besuch nach dem Willen des Aktionsrats Bildung für alle Kinder ab dem vollendeten vierten Lebensjahr verbindlich gemacht werden soll (vgl. ebd., S. 146). Damit die „Begabungsreserven“ speziell von den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vollständig ausgeschöpft werden können, müsse man ihre „konsequente Akkulturation“ gewährleisten sowie den ausschließlichen Gebrauch der Verkehrssprache Deutsch im öffentlichen wie auch im *privaten (!)* Raum anfordern (vgl. ebd., S. 146)¹.

Es ergibt sich der Eindruck, dass im Jahresgutachten die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit ausschließlich die Funktion übernimmt, freiheitseinschränkende Disziplinierungsmaßnahmen im Bildungssystem quasi-moralisch zu rechtfertigen. Dieser Eindruck verstärkt sich dadurch, dass offensichtliche Ungerechtigkeiten im Bildungssystem, die sich für die erwähnte Rechtfertigungsfunktion nicht eignen, von den Mitgliedern des Aktionsrates bezeichnenderweise nur sehr marginal behandelt werden. So wird im Jahresgutachten der Befund diverser empirischer Studien, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen im Durchschnitt schlechtere Schulempfehlungen bei dem Übergang in die Sekundarstufe erhalten, nur am Rande erwähnt, ohne die Praxis der „High-Stake“-Auslese² nach der Grundschule grundsätzlich zu problematisieren

- 1 So heißt es in einer der „Handlungsempfehlungen an die Politik“ des Jahresgutachtens im Wortlaut: „Migrantenkindern ist die konsequente Akkulturation, besonders in der zweiten Einwanderergeneration, zu gewährleisten. Dazu gehört die unerlässliche Unterrichtung in der Verkehrssprache Deutsch und deren Praktizierung im öffentlichen wie im privaten Raum“ (ebd., S. 146).
- 2 Hier wird der Ausdruck „High-Stake-Auslese“ in Anlehnung an die aktuelle angelsächsische Diskussion über High-Stake-Tests verwendet. In dieser Diskussion werden solche Tests durchgängig als sehr problematisch kritisiert, da sie oft gesamte Bildungs- und Berufskarrieren entscheidend beeinflussen, zugleich aber eine entsprechende Objektivität dieser Tests strukturell nicht gewährleistet werden kann (vgl. exemplarisch Davis 2006).

oder gar abschaffen zu wollen, deren zentrales Instrument die Übergangsempfehlungen sind (vgl. ebd. S. 51f.; S. 138; S. 147f.). Eine solche Problematisierung würde ja keine Disziplinierungsmaßnahmen im Bildungssystem begründen, sondern sie würde ganz im Gegenteil die Problematik des Postulats der schulpädagogischen Regierbarkeit individueller Bildungsabläufe durch Selektion aufzeigen.

Nun stellt sich die Frage, wie sich dieses, ohne Zweifel stark begründungsbedürftiges Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung zum erreichten Forschungsstand in der internationalen gerechtigkeitstheoretischen Diskussion positioniert. Leider bleiben uns die Autoren des Jahresgutachtens einer Antwort auf diese Frage schuldig, denn diese Diskussion wird in ihrer Schrift schlichtweg nicht rezipiert. Die Ausführungen über den Begriff der Gerechtigkeit beschränken sich auf drei Seiten, wobei seine ideengeschichtliche Entwicklung lediglich bis zur Hegels Philosophie in ganz groben Zügen nachgezeichnet wird (vgl. ebd., S. 19–21). Neuere gerechtigkeitstheoretische Ansätze finden keinerlei Beachtung: und dies obwohl die Gerechtigkeitskategorie im Mittelpunkt des weltweiten humanwissenschaftlichen Diskurses der letzten Jahrzehnten steht.

Es darf kaum bestritten werden, dass eine zentrale Stellung in diesem Diskurs die Gerechtigkeitstheorien von John Rawls und Ronald Dworkin inne halten. Unter anderem stützen sich einige neue, im angelsächsischen Raum schnell prominent gewordene dezidierte Versuche, einen Begriff von Bildungsgerechtigkeit zu konzipieren, zentral auf beide Gerechtigkeitstheorien (vgl. Brighthouse 2003).

Die inzwischen „klassisch“ gewordenen Ansätze von Rawls und Dworkin zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie individuelle Freiheit bzw. individuelle Autonomie zugleich zur Grundprämisse bei der Begründung des Gerechtigkeitsbegriffs *und* zum Hauptmerkmal gerechter sozialer Verhältnisse erheben. So bildet das Prinzip der individuellen Autonomie den Kern der regulativen Idee des Urzustands aus, welche das zentrale Begründungselement der Rawls'schen Gerechtigkeitstheorie darstellt. Sie stützt sich auf die Grundannahme, dass insofern wir über Gerechtigkeit reflektieren, wir uns in den Urzustand („original position“) gedanklich versetzen müssen, bei dem wir einen „Schleier des Nichtwissens“ über die konkreten Eigenschaften der anderen Gesellschaftsmitglieder aufsetzen müssen, um uns so auf möglichst voraussetzungsarme und formale Merkmale als Grundlage eines fairen Zusammenlebens zu einigen, die bei allen Menschen in einer gleichen Art und Weise gegeben sind. Was wir dann im Urzustand als ein solches gleiches Grundmerkmal aller Menschen entdecken, ist das Streben nach einem guten Leben, und zwar ganz gleichgültig, wie die konkreten Vorstellungen von ihm beschaffen sind. Somit ist die Gewährung des gleichen Rechts jedes Einzelnen, seine oder ihre eigenen Vorstellungen vom guten Leben zu verfolgen und zu verwirklichen, das Fundament von Gerechtigkeit (vgl. Rawls 1975, S. 140–184). Demzufolge zeichnet sich eine gerechte Gesellschaft *in erster Linie* dadurch, dass die größtmögliche Freiheit aller ihrer Mitglieder gewährleistet wird (vgl. ebd. S. 336). Dworkin geht sogar über die methodisch-formale Annahme der individuellen Autonomie der Parteien als eingebaut in der Idee der ursprünglichen Beratungssituation der Gerechtigkeitsprinzipien hinaus, indem er sein Gerechtigkeitskonzept mit dem Programm eines starken ethischen Indi-

vidualismus verbindet (vgl. Dworkin 2000, S. 5). Nach ihm sind gerechte soziale Verhältnisse dann gegeben, wenn die Individuen über die gleichen Ressourcen verfügen, ihre Lebensziele frei zu wählen und zu verfolgen, wobei sie für die Konsequenzen ihrer Wahlentscheidungen eigenverantwortlich sind (vgl. ebd., S. 285–287).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass in den beiden für den heutigen gerechtigkeitstheoretischen Diskurs maßgebenden Ansätzen Freiheit die höchste Priorität hat. Von einer Ausspielung von Gerechtigkeit gegen Freiheit kann bei Rawls und Dworkin keine Rede sein. Die vom Aktionsrat Bildung angeforderten Einschränkungen etwa bei der Wahl der Sprachen, in denen die Einzelnen öffentlich und auch in ihrer Privatsphäre kommunizieren, lassen sich mit diesen zwei zentralen Bezugsautoren des heutigen gerechtigkeitstheoretischen Diskurses mit Sicherheit nicht begründen. Und wie Stephanie Hellekamps überzeugend darlegt, ist auch nach Hegel individuelle Freiheit als Bedingung der Gerechtigkeit zu verstehen (vgl. Hellekamps 1998, S. 390ff.).

Dennoch sind Rawls und Dworkin keine Libertaristen. Sie sind nicht der Meinung, dass der Staat ausschließlich den formal-rechtlichen Rahmen für die Verfolgung der Lebenspläne der Individuen gewährleisten soll³. Sowohl Rawls wie auch Dworkin argumentieren vielmehr für eine aktive Umverteilungspolitik des Staates zugunsten der Benachteiligten durch Herkunft. Mehr noch, die beiden Autoren plädieren sogar für eine Besserstellung der Benachteiligten durch „natürliche Gaben“ (vgl. Rawls 1975, S. 121; Dworkin 2000, S. 285–287). Für Rawls ist diese Umverteilungspolitik bzw. diese Besserstellung eine Grundvoraussetzung für die Gewährung von gleichen Möglichkeiten der Gesellschaftsmitglieder, ihre Lebensziele zu wählen und zu verfolgen. Und nach Dworkin sind nur solche Ungleichheiten gerechtfertigt, die Ergebnisse von eigenverantwortlich getroffenen Wahlentscheidungen, und nicht etwa durch „brute bad luck“ bedingt sind (vgl. Dworkin 2000, S. 285–287). Daraus folgt das Gebot einer gerechten Politik, Personen, die bei solchen, von ihnen nicht zu verantworteten Eigenschaften wie Herkunft, Gesundheit, Stärke, Talent etc. benachteiligt sind, durch Umverteilung von Ressourcen besser zu stellen (vgl. ebd., S. 286). Ungleichheiten, die sich anhand der unterschiedlichen Handhabe dieser Wahlmöglichkeiten durch die Einzelnen ergeben, sind hingegen nicht ungerecht.

Es ist leicht einzusehen, dass in diesem Argumentationszusammenhang Schulbildung eine Schlüsselrolle bei der Kompensation von Benachteiligungen zugewiesen wird. Dies zeigt sich besonders klar bei dem schon erwähnten Konzept Harry Brighouses von Bildungsgerechtigkeit, das sich zentral auf Dworkins Gerechtigkeitstheorie stützt. Nach Brighouse zeichnet sich gerechte Schulbildung eben dadurch aus, dass sie die nicht von den Betroffenen zu verantworten Ungleichheiten des „Unglücks der ungünstigen Geburt“ ausgleicht, um dadurch faire Ausgangsbedingungen für den späteren Wettbewerb um ökonomische Güter und sozialen Status zu gewährleisten (vgl. Brighouse 2003, S. 473f.).

Nun stellt sich jedoch die Frage, ob und inwieweit die skizzierten Umverteilungsgebote und ihre praktische Konsequenzen mit der höchsten Priorität der individuellen

3 Für eine libertaristische Gerechtigkeitstheorie siehe Nozick 1979.

Freiheit kompatibel sind. Wir haben zwar gesehen, dass eine generelle Entgegensetzung zwischen Gerechtigkeit und Freiheit aus der Sicht der referierten gerechtigkeitstheoretischer Konzepte unbegründet ist. Wir können aber nicht ausschließen, dass ihnen ein Spannungsfeld zwischen den Prinzipien der Freiheit und der Besserstellung der Benachteiligten inhärent ist. Hängt schließlich nicht jede institutionelle Umverteilung von Mitteln mit der Einschränkung der Autonomie derjenigen zusammen, die diese Mittel den entsprechenden Institutionen zu Verfügung stellen, und somit auf einen Teil ihrer Ressourcen für ihre autonome Lebensgestaltung verzichten müssen?

2. Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit?

Wie wir im letzten Abschnitt gesehen haben, ist die Entgegensetzung zwischen Gerechtigkeit und Freiheit vor dem Hintergrund der heute führenden Ansätze im gerechtigkeitstheoretischen Diskurs nicht haltbar. Dennoch scheinen sich die Gerechtigkeitkonzepte von Rawls und Dworkin zumindest auf den ersten Blick durch einen Widerspruch zwischen den Prinzipien der individuellen Freiheit einerseits und der Chancengleichheit durch Überwindung von Herkunftsbenachteiligungen vor allem im Rahmen des Bildungssystems andererseits auszuzeichnen. Rawls und Dworkin halten an beiden Prinzipien gleichermaßen fest. Das Prinzip der Chancengleichheit scheint jedoch Eingriffe in die individuelle Freiheit zu implizieren wie etwa die Einschränkung der Verfügungsfreiheit der Gesellschaftsmitglieder über die Mittel, die sie in das Bildungssystem einzahlen; Einschränkungen zugunsten der Besserstellung von sozial benachteiligten Kindern.

Der Anschein dieser Widersprüchlichkeit verstärkt sich dadurch, dass nach den Ansätzen von Rawls und Dworkin nicht nur Benachteiligungen durch Herkunft, sondern auch solche durch „natürliche Gaben“ ausgeglichen werden sollen. Wie Johannes Giesinger zutreffend anmerkt, ist die Unterscheidung zwischen Herkunftsabhängigkeit und „Begabungsabhängigkeit“ der Verteilung von Bildungsgütern, die konstitutiv für die Ausführungen des Aktionsrates Bildung ist, in der Tat gerechtigkeitstheoretisch kaum zu rechtfertigen. Schließlich ist der Einzelne genauso wenig verantwortlich für seine „natürlichen Anlagen“ wie für seine Herkunft – beides ist Ausdruck von „brute luck“ (vgl. Giesinger 2007, S. 371ff.). Wenn aber versucht werden sollte, die Ungleichheiten in den „natürlichen Anlagen“ der Kinder durch Schulbildung zu neutralisieren, würde dies nicht gravierende Einschränkungen in der Selbstverwirklichung derjenigen Kinder nach sich ziehen, die in ihren „Anlagen“ „privilegiert“ sind? So scheint das Neutralisierungsgebot zu implizieren, dass ein Kind mit höheren „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ eine geringere schulische Unterstützung für die Verwirklichung dieser Voraussetzungen erhalten soll als ein Kind mit niedrigeren Voraussetzungen; ja, dass eine vollständige Entwicklung des Potenzials des ersten Kindes nicht wünschenswert wäre, da sie ihm unverdiente Vorteile bei dem späteren Wettbewerb um ökonomische Güter und sozialen Status verschaffen würde.

Aber selbst ohne diese Analogie mit einer hypothetischen Nivellierung von Differenzen in den „natürlichen Anlagen“ bleibt für Giesinger die Forderung nach der schuli-

schen Neutralisierung der Herkunftungleichheiten der Kinder problematisch, weil sie nach ihm massive Eingriffe in die Freiheit der Familien erforderlich machen würde, ihr Zusammenleben (und somit die Sozialisationsumwelt ihres Nachwuchses) autonom zu gestalten, und die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen (vgl. ebd., S. 374f.).

Aus diesem Grund unternimmt Giesinger den konzeptuellen Versuch, die Kategorie der (Bildungs-) Gerechtigkeit vom Prinzip der (herkunftsunabhängigen) Chancengleichheit abzukoppeln. Wie schon angedeutet, kreisen seine Einwände gegen dieses Prinzip zum einen um die hohen sozialen Kosten und unerwünschten Nebeneffekte des Gebots, Unterschiede in den „natürlichen Potenzialen“ der Einzelnen zu neutralisieren, das die Argumentationslogik des Grundsatzes der Chancengleichheit zu implizieren scheint. Zum anderen hält er die Eingriffe in die Integrität der Familie und in die Autonomie ihres Erziehungs- und Sozialisationsstils für moralisch illegitim, die eine konsequente Durchsetzung herkunftsunabhängiger Chancengleichheit erforderlich machen würde (vgl. ebd., S. 373ff.)⁴.

Die konzeptuelle Alternative, die Giesinger anbietet, ist ein anti-egalitäres Schwellenkonzept von Gerechtigkeit. Demnach ist das Bildungssystem dann als gerecht zu bezeichnen, wenn jedes Kind eine Schwelle von Kompetenzen erreicht, die es zu „autonomer Lebensgestaltung unter Teilnahme am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft“ befähigen (ebd., S. 377). Ungleichheiten oberhalb dieser Schwelle – seien sie bedingt durch Herkunft, „natürliche Potenziale“ oder welche Faktoren auch immer – sind nach diesem Modell gerechtigkeitsirrelevant. Generell hat das Ideal der Gleichheit bzw. der Chancengleichheit keinen intrinsischen Wert im Rahmen dieses Konzepts (vgl. ebd., S. 377).

Giesinger stützt sich bei der Darlegung seiner konzeptuellen Alternative auf den Ansatz der Teilhabegerechtigkeit, so wie er vor allem von Amy Gutmann schon Ende der 80-er Jahre entwickelt wurde (vgl. Gutmann 1987). Er hat zwar Recht, dass dieser Ansatz insofern *non-egalitär* ist, als nach ihm Ungleichheiten legitim sind, die oberhalb der Kompetenzschwelle der demokratisch-politischen Partizipation liegen, und die die Fähigkeit zu dieser Partizipation bei keinem einzigen Kind gefährden (vgl., ebd., S. 136ff.). Dennoch ist Giesingers *anti-egalitäre* Interpretation des Paradigmas der Teilhabegerechtigkeit m.E. nicht stichhaltig, und zwar aus den folgenden Gründen:

Die demokratisch-politische Partizipation, auf deren Ermöglichung das Gerechtigkeitskonzept Gutmanns fokussiert ist, ist in erster Linie als Teilnahme an der öffentlichen Deliberation, dem öffentlichen Abwägen von Gründen für alternative gesellschaft-

4 Der letztere Einwand stützt sich auf die starke Prämisse, dass das Prinzip der Integrität der Familie dem Prinzip der fairen Chancengleichheit übergeordnet sei (vgl. ebd., S. 374). Diese Prämisse ist aber nicht unumstritten. So lässt sich etwa mit Amy Gutmann argumentieren, dass die Befähigung zur individuellen Autonomie der Kinder Priorität vor dem Recht der Eltern hat, sie nach ihren eigenen Vorstellungen aufzuziehen (vgl. Gutmann 1995, S. 572f.). Diese These stellt Gutmann übrigens gegen die Forderungen von christlich-fundamentalistischen Eltern auf, ihre Kinder von solchen Teilen des Schulcurriculums abmelden zu dürfen, die die „einzig gültigen Wahrheiten der Bibel“ in Frage stellen. In der Tat ist die Ermöglichung individueller Autonomie das oberste Prinzip sämtlicher Gerechtigkeitstheorien.

liche Entscheidungsoptionen zu verstehen (vgl. Gutmann 1987, S. 171). Daraus folgt, dass alle Mitglieder einer gerechten Gesellschaft gleichermaßen die Grundfähigkeit besitzen müssen, den Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen, aus dem heraus die thematisierten sozial-politischen Problematiken und Entscheidungsoptionen betrachtet und abgewogen werden sollen. Dies ist zum einen dann nicht der Fall, wenn die kognitiven Universalisierungsfähigkeiten der Bildungsabgänger so weit auseinander klaffen, dass die Reziprozität der Deliberationsteilnehmer verunmöglicht wird; dass etwa wirtschaftliche und politische „Eliten“ den erwähnten Allgemeinheitstest unbemerkt vertauschen können, indem sie ihre partikularen Interessen mit dem Mantel der gesamtgesellschaftlichen Gültigkeit verkleiden (vgl. Curren 1994, S. 242f.). Zum anderen kann sich die so skizzierte Deliberationsfähigkeit dann nicht entwickeln, wenn das Individuum in den Grenzen seiner Herkunft verhaftet bleibt und es die Limitierungen dieser Herkunft nicht transzendieren kann. Es ist übrigens nahe liegend, dass in diesem Falle nicht nur die Möglichkeiten des Einzelnen beschnitten werden, sich aktiv am demokratischen Deliberationsprozess zu beteiligen, sondern auch seine Chancen für beruflichen Aufstieg, insofern dieser unter den Bedingungen der (spät-) modernen Gesellschaften eine hohe soziokulturelle Mobilität voraussetzt.

Es sei an dieser Stelle dem nächsten Abschnitt vorausgreifend angemerkt, dass die erwähnte Transzendierungsfähigkeit des Einzelnen sich dann kaum zu entwickeln imstande sein dürfte, wenn sie nicht durch seine bildungsrelevanten Bezugspersonen bestätigt wird, d.h. wenn er von diesen Bezugspersonen als determiniert durch seine Herkunft betrachtet wird. Demzufolge ist es als ein eklatanter Ausdruck von Ungerechtigkeit anzusehen, wenn etwa Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als *vorgeprägt* durch eine partikular-kulturelle „Familiensozialisation“ in der Schule angesehen und behandelt werden – selbst wenn diese Betrachtungs- und Behandlungsweise mit einer wohlgemeinten Anerkennung differenter Familienkulturen gerechtfertigt wird.

Diese Ausführungen machen hoffentlich klar, dass der Ansatz der (deliberativen) Teilhabegerechtigkeit zwar keine materielle Gleichheit und keine unbedingte Besserstellung der Benachteiligten impliziert, dennoch liefert er ein starkes Argument für das Prinzip der Chancengleichheit durch Bildung in einem spezifischen Sinn. Dieses Prinzip erfordert die Gewährung der Chance bei jedem Kind, über die Abhängigkeiten und die Limitierungen seiner Herkunft hinauszuwachsen, um als Erwachsener als Subjekt in der diskursiv strukturierten politischen Öffentlichkeit agieren, und dabei sein „Recht auf Rechtfertigung“ (vgl. Forst 2002, S. 224ff.) wahrnehmen und öffentlich ausüben zu können. Dafür muss vor allem das Potenzial jedes Kindes anerkannt werden, sich zu einem solchen Subjekt entwickeln zu können.

3. Chancengleichheit und Anerkennungsgerechtigkeit

Die letzten Formulierungen im vorigen Abschnitt deuten auf den egalitären und zugleich nicht-distributiven Anerkennungsansatz zur Kategorie der Gerechtigkeit hin, so wie er etwa von Stephan Gosepath entwickelt wird (vgl. Gosepath 2004). Im Kern dieses

Ansatzes steht das Prinzip der „moralischen Gleichheit der Achtung aller Personen“ (ebd., S. 13). Mit Elisabeth Anderson lässt sich dieses Prinzip so interpretieren, dass allen Menschen das *Potenzial* zur individuellen Autonomie unterstellt werden soll, dessen Entwicklung nicht primär eine paternalistische Umverteilung von teilbaren Gütern zugunsten der von ihrer Natur oder von ihrer Geburt her Benachteiligten erfordert, sondern die Schaffung von Lebensformen, in denen die (heranwachsenden) Individuen als Personen mit gleichem moralischen Wert geachtet werden (vgl. Anderson 2000, S. 118–120; S. 150; S. 170f.).

Vor dem Hintergrund des so skizzierten Ansatzes eines nicht-distributiven Egalitarismus bezieht der Begriff der bildungsbezogenen Chancengleichheit auf eine Idealsituation, in der jedes einzelne Kind den gleichen moralischen Respekt als Minimalvoraussetzung der Entwicklung seiner Autonomiefähigkeit erfährt. Ich möchte die Norm, die diese Idealsituation impliziert, als „*Prinzip der egalitären Autonomiestiftung*“ bezeichnen. Dieses Prinzip verkörpert eine Transformation des Begriffs der Chancengleichheit, wonach diese *nicht* primär darin besteht, dass jedes Kind die *Quantität* an Bildungsressourcen, Lehrmaßnahmen und letztlich Bildungskapital erhalten soll, die den ihm unterstellten „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ oder „natürlichen Anlagen“ entspricht, sondern darin, dass jedes Kind eine bestimmte *Qualität* schulischer Sozialbeziehungen erfährt, die sich dahingehend äußert, dass sein Potenzial anerkannt wird, über die „Vorgaben“ seiner Herkunft durch Bildung hinauszuwachsen. Diese Anerkennungsform schließt ein, dass die kognitiven Leistungsfähigkeiten des heranwachsenden Individuums nicht als durch seine „natürliche Anlagen“ und/oder frühkindliche Sozialisation vorgegeben postuliert, sondern als in ihrer Entwicklung abhängig von der konkreten Beschaffenheit seiner sozialen Erfahrungen angesehen werden, die sich zu einem beträchtlichen und tendenziell immer größer werdender Teil in der Schule abspielen.

Nun können diese Formulierungen den Eindruck eines naiven Normativismus erzeugen. Um diesen Eindruck entgegenwirken zu können, ist es vonnöten erstens darzulegen, warum hier an den Begriff der individuellen Autonomie trotz der „postmodernen“ Angriffe auf ihn festgehalten wird. Zweitens ist zu erläutern, warum und inwiefern moralischer Respekt sowie – wie wir später sehen werden – soziale Wertschätzung als wichtigste Ermöglichungsbedingungen individueller Autonomie einschließlich kognitiver Leistungsfähigkeiten zu identifizieren sind.

Eine Darlegung der universellen Gültigkeit des Prinzips der individuellen Autonomie und eine dazu gehörige Auseinandersetzung mit den zahlreichen Einwänden gegen diese Gültigkeit würde die Abfassung eines eigenständigen Aufsatzes erfordern. An dieser Stelle muss der Hinweis genügen, dass das Prinzip der individuellen Autonomie praktisch in allen heute führenden Gerechtigkeitsmodellen – ob distributiver, deliberativer oder anerkennungstheoretischer Provenienz – eine oberste Priorität inne hält. Gerechtigkeit und individuelle Autonomie erscheinen im heutigen gerechtigkeitstheoretischen Diskurs als eng miteinander verzahnte Kategorien. Wenn man diesen Diskurs erst nimmt, ist es kaum möglich, sinnvoll über „Gerechtigkeit“ losgelöst von ihrem inhärenten Zusammenhang zum Begriff der Autonomie zu sprechen. Zudem wird die gängige

Behauptung, dass der Wert der individuellen Autonomie keine universelle, sondern ausschließlich eine partikuläre Gültigkeit im Rahmen der „westlichen“ Aufklärungstradition habe, von neueren einschlägigen Studien massiv in Frage gestellt, die historische Entwicklungs- und Durchsetzungslinien dieses Wertes in nicht-westlichen und nicht-europäischen Kontexten nachzeichnen (vgl. exemplarisch Sen 2007). Die Entgegensetzung zwischen „modern-individualistischen“ und „traditionell-beziehungsorientierten“ Modi des sozialen Handelns, mit der oft der Einwand des „kulturspezifischen“ Charakters des Prinzips der individuellen Autonomie unterfüttert wird, ist irreführend, denn individuelle Autonomie bedeutet keine Autarkie, sondern sie wird gerade durch die Teilnahme des Einzelnen an bestimmten Sozialbeziehungen ermöglicht.

Innerhalb dieser Autonomie stiftenden Sozialbeziehungen nimmt die Interaktionsform des moralischen Respekts eine zentrale Stellung ein. Wie oben erwähnt, ist moralischer Respekt in Schulbildungskontexten dann nicht gegeben, wenn Kinder und Jugendliche als determiniert durch ihre Herkunft bzw. als Produkte einer als kulturell abweichend postulierten Familiensozialisation betrachtet und behandelt werden⁵. Positiv gewendet bedeutet „moralischer Respekt“ die Anerkennung der prinzipiellen moralischen Zurechnungsfähigkeit des Einzelnen, d.h. die Anerkennung seines Potenzials, den „Moral Point of View“, den Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen, um auf dieser Grundlage seine „ansozialisierten“ Wirklichkeitsvorstellungen, Wertsetzungen und Anliegen in den argumentativen Artikulationsraum einer virtuell entgrenzten Diskursgemeinschaft hineinbringen zu können, in deren Kern das Spiel des „Gründe-Gebens“ und „Nach-Gründen-Verlangens“ steht (vgl. Honneth 1992, S. 184f.; Brandom 1994, S.496f.; Stojanov 2007a). Es handelt sich hierbei, um mit Jörg Ruhloff zu sprechen, um die Anerkennung des Potenzials jedes Menschen, sich moralisch-argumentativ über kulturelle Differenzen hinwegzusetzen (vgl. Ruhloff 1982, S. 191).

Es sei hier am Rande erwähnt, dass der so skizzierte moralische Respekt in Schulbildungskontexten auch *die soziale Wertschätzung* der Kinder und Jugendlichen voraussetzt, d.h. das Ernstnehmen ihrer partikularen Wirklichkeitsvorstellungen und Anliegen als Ausgangspositionen im genannten Spiel des „Gründe-Gebens“ und Nach-Gründen-Verlangens“ (vgl. Stojanov 2007a).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass das nicht-distributive Bildungsgerechtigkeitsprinzip der egalitären Autonomiestiftung sich auf die anerkennungstheoretische Grundprämisse stützt, dass Bildung bzw. kognitive Entwicklung entscheidend von der Gewährleistung einer kontinuierlichen Erfahrung mit den Intersubjektivitätsformen des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung in Bildungsinstitutionen abhängt (vgl. Stojanov 2006). Wenn die institutionelle Struktur des deutschen Schulbildungssystems durch die Optik dieses Prinzips und seine anerkennungstheoreti-

5 Dass diese Betrachtungs- und Behandlungsweise gerade unter Lehrern in Deutschland sehr verbreitet ist, haben mehrere Studien in den letzten Jahren gezeigt (vgl. Gomola/Radtke 2002, S. 257–272; Diehm/Radtke 1999, S. 62–65). Besonders aussagekräftig diesbezüglich sind die Ergebnisse der international-vergleichenden schulethnologischen Untersuchung unter der Leitung von Werner Schiffauer zu „Staat – Schule – Ethnizität“ (vgl. Mannitz/Schiffauer 2002).

schen Grundlagen betrachtet wird, lassen sich im Vergleich mit dem Mainstream der empirischen Bildungsforschung ganz andere Ungerechtigkeitsformen identifizieren, deren Überwindung mitnichten mit Freiheitseinschränkungen verbunden ist.

4. Selektion als Bildungsungerechtigkeit

In seinem oben referierten Aufsatz merkt Johannes Giesinger zutreffend an, dass die Problematik der sehr ungleichen Finanzierung der Schulen in den USA durch die dafür zuständigen Kommunen, die im Mittelpunkt der angelsächsischen Diskussion über Bildungsgerechtigkeit steht, in Ländern wie Deutschland oder der Schweiz allenfalls eine randständige Bedeutung hat (vgl. Giesinger 2007, S. 368). Trotzdem wird – wie wir gesehen haben – auch in der deutschsprachigen Diskussion Bildungsgerechtigkeit hauptsächlich in den Termini der Umverteilung von Bildungsressourcen interpretiert. Allerdings handelt es sich hierbei um eine Umverteilungsforderung nicht primär zugunsten von finanziell benachteiligten Schulen, sondern zugunsten der frühkindlichen und insbesondere der vorschulischen Bildung zwecks eines Ausgleichs von vermeintlichen Sozialisationsdefiziten von Kindern aus „bildungsfernen“ Familien und/oder von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 368).

Nun zeigt aber die IGLU-Studie überzeugend auf, dass in der deutschen Grundschule weder das Durchschnittsniveau der Schülerleistungen so defizitär noch die Herkunftsabhängigkeit dieser Leistungen so stark ausgeprägt ist wie in der Sekundärstufe laut PISA (vgl. Bos 2004, S. 55–65; S. 78ff.; S. 85–89; S. 178–190). Die Herkunftsabhängigkeit der Lernleistungen scheint mit anderen Worten gar nicht so gravierend bei der Einschulung und während der ersten Schuljahre zu sein wie später in der Sekundärstufe. Vielmehr verstärkt sich diese Herkunftsabhängigkeit, gepaart mit einer Verschlechterung des Durchschnitts der Schülerleistungen im internationalen Vergleich, *nachdem* die Kinder zu den unterschiedlichen Schulformen bei dem Übergang in die Sekundärstufe ausselektiert werden. Demzufolge bietet sich die Vermutung an, dass den Wurzeln der Bildungsungerechtigkeit nicht primär durch eine Umverteilung von Mitteln zugunsten frühkindlicher Bildung beizukommen sind, sondern vor allem durch die Revidierung der Selektionspraxis, die am Eingang der Sekundärstufe I stattfindet.

Warum und inwiefern aber verstärkt Selektion die Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung und bedingt daher die Ungerechtigkeit des Bildungswesens? Genauer gefragt: Ist die schulische Selektion *an sich* eine Quelle von Bildungsungerechtigkeit, oder ist dies ausschließlich die konkrete Art und Weise, wie sie bislang in Deutschland praktisch ausgeführt wird?

Die Autoren des Jahresgutachtens „Bildungsgerechtigkeit“ präferieren ganz offensichtlich die letztere Antwort. Wie zum Beginn dieses Aufsatzes erläutert, behaupten sie, dass Selektion dann nicht ungerecht wäre, wenn sie sich an die „kognitive Leistungsfähigkeiten“ anstatt an die Herkunft der Schülerinnen und Schüler orientieren würde. Konsequenterweise schlagen die Mitglieder des Aktionsrates Bildung nicht die Abschaffung, sondern die Optimierung der schulischen Selektion etwa durch die Erhöhung der

diagnostischen Kompetenz von Lehrern, durch Gewährung von Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schulformen in der Sekundärstufe, sowie durch eine Erteilung von Schulformempfehlungen nach sechs, anstatt bisher mehrheitlich nach vier Schuljahren – allerdings unter Einschluss der verbindlichen Vorschulzeit (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 147).

Nach den Prämissen des Anerkennungsmodells der Bildungsgerechtigkeit, das sich in dem Prinzip der egalitären Autonomiestiftung verkörpert, erfordert Bildungsgerechtigkeit hingegen nicht die *Optimierung*, sondern die *Abschaffung* von schulischer Selektion. Denn die zentrale gerechtkeitsbezogene Problematik der schulischen Selektion besteht anerkennungstheoretisch gesehen *nicht* darin, dass durch sie Bildungszeugnisse möglicherweise nicht entsprechend der „kognitiven Leistungsfähigkeit“ der Einzelnen verteilt werden, sondern darin, dass die Selektion von *ihrem Grundsatz her* die Betrachtungs- und Behandlungsweise der betroffenen Kinder als schon in einem sehr frühen Alter festgelegt in ihren „kognitiven Leistungsfähigkeiten“, letztlich in ihren „natürlichen Anlagen“ voraussetzt. Genau diese Betrachtungs- und Behandlungsweise bedeutet Mangel an moralischen Respekt, der aber als Grundbedingung für die Verwirklichung des Prinzips der egalitären Autonomiestiftung anzusehen ist. „Moralischer Respekt“ setzt in diesem Zusammenhang die Anerkennung der unabschließbaren Bildsamkeit des Einzelnen, d.h. die Anerkennung seines Potenzials voraus, bei entsprechenden sozialen Erfahrungen immer neue Fähigkeiten hervorzubringen und seine Kompetenzen stets zu erweitern.

Hinzu kommt, dass eine strukturelle Homologie zwischen den Postulaten von Herkunfts- und von Begabungsabhängigkeit von Bildungspotenzialen und -leistungen besteht, wie dies im zweiten Abschnitt dieses Aufsatzes erläutert wurde. Wir haben in diesem Abschnitt gesehen, dass die Forderung nach einer „begabungsgerechten“ Verteilung vom Bildungskapital letztlich genauso wenig kompatibel mit einem stringent durchdachten Gerechtigkeitsbegriff ist wie eine herkunftsabhängige Verteilungspraxis. In der Praxis mündet die erwähnte Homologie oft in die Betrachtung von herkunftsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen zugleich als ausgestattet mit schlechteren „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“. Man kann vermuten, dass genau diese Betrachtungsweise der These der Mitglieder des Aktionsrates Bildung zugrunde liegt, wonach die vorwiegend aus Gastarbeiterfamilien stammenden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein „objektives“ Problem für das Bildungssystem darstellen würden, das allein mit pädagogischen Mitteln nicht zu lösen sei, sondern eine selektive Einwanderungspolitik erforderlich machen würde (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S.136). Dass diese Behauptung selbst Ungerechtigkeit im Sinne des Prinzips der egalitären Autonomiestiftung und seiner anerkennungstheoretischen Prämissen gegenüber den einzelnen Angehörigen der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund performativ generiert, braucht vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kaum weiter erläutert zu werden. Es sei an dieser Stelle ausschließlich die Anmerkung gestattet, dass es sehr verwunderlich ist, dass die Autoren des Jahresgutachtens die Gründe für die hinreichend belegten Bildungsdefizite dieser Schüler ausschließlich in ihren Herkunfts- und Migrationseigenschaften vermuten, die offenbar in einer

Postulierung von schlechteren „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ substanzialisiert werden. Die Autoren gehen der Hypothese nicht wirklich nach, dass die erwähnten Defizite auch durch strukturelle Schwierigkeiten des Bildungssystems verursacht werden können, produktiv mit soziokultureller Pluralität umzugehen.

5. Schlussfolgerung

Die Argumentationslinie dieses Aufsatzes mündete in die Formulierung des Prinzips der egalitären Autonomiestiftung als Kern von Bildungsgerechtigkeit qua Chancengleichheit. Die Verwirklichung dieses Prinzips erfordert vor allem die Gewährung von moralischem Respekt für alle Kinder und Jugendlichen im (Schul-) Bildungssystem. Diese Gewährung ist strukturell nicht vereinbar mit schulischer Selektion, denn dabei werden die Heranwachsenden auf vermeintlichen Begabungen bzw. „kognitiven Leistungsfähigkeiten“ fixiert, was dem Gebot des Respekts widerspricht. Die Leitragenden dieser moralischen Missachtung sind die im Zuge der Selektion als „wenig begabt“ bzw. als „unterentwickelte kognitive Ausgangsvoraussetzungen besitzend“ schon nach dem vierten oder nach dem sechsten Schuljahr aussortierten Kinder, die zudem ohnehin mehrheitlich aus soziokulturell benachteiligten Familien stammen.

Demzufolge erfordert die Orientierung an Bildungsgerechtigkeit als regulative Norm von der Bildungspolitik nicht primär die Umverteilung von Ressourcen und Lerneinheiten zugunsten frühkindlicher Bildung, sondern die *Entlastung des Schulbildungssystems von der Selektionsaufgabe*⁶. Dies würde keinerlei Freiheitseinbuße bei den Akteuren dieses Systems voraussetzen, sondern es würde ganz im Gegenteil Hand in Hand mit einer Erhöhung ihrer Handlungsfreiheit gehen.

Diese These soll nicht als ein Plädoyer für eine Gesellschaft der materiellen Gleichheit missverstanden werden, in der keine Selektions- und Stratifikationsprozesse stattfinden. Die Selektionsprozesse sollen aber nicht vom Bildungssystem vorweggenommen und schon im Kindesalter implementiert werden, da damit die Ungerechtigkeit verursachende Missachtungserfahrung der Verneinung der autonomen Entwicklungsfähigkeit des Einzelnen generiert wird. Eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Schulformen trocknet die strukturellen Quellen dieser Missachtungserfahrung nicht aus. Aus dem Standpunkt des hier dargelegten Gerechtigkeitskonzepts ist es durchaus weniger problematisch, wenn die Selektionsprozesse sich im Erwachsenenalter, etwa bei dem Übergang in das Berufsleben vollziehen, als wenn sie zu einem Gegenstand staatlicher Regulierung durch Schule gemacht werden. Denn im ersteren Fall sind diese Prozesse nicht unbedingt mit einer Verletzung des Gebots des moralischen Respekts verbunden, da sie

6 Durch diese These wird nicht in Frage gestellt, dass spezielle Fördermaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten sinnvoll sein können. Diese Maßnahmen sollen allerdings auf die Ermöglichung einer vollwertigen Bildungsbeteiligung dieser Kinder und Jugendlichen und nicht auf ihre Ausselektierung aus dem „regulären“ Bildungssystem ausgerichtet sein.

sich dort situativ und weitgehend kontingent vollziehen, und kaum auf eine Einschätzung der gesamten Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit des Einzelnen beruhen. Es ist mit anderen Worten viel ungerechter, wenn ein Kind zu der Hauptschule ausselektiert wird, und damit von vornherein zu einer Berufsgruppe im niedrigen Lohnsektor „aufgeteilt“ wird, als wenn ein Erwachsener durch Zufall, Arbeitsmarktlage, oder aber durch eigenverantwortlich getroffene Wahlentscheidungen in diesem Sektor landet. Schulbildung soll jeden Heranwachsenden für den Wettbewerb um ökonomische Güter, sozialen Status sowie für politische Partizipation optimal – auch durch die Beurteilung und Benotung seiner Lernleistungen – vorbereiten, ohne sich dabei anzumaßen, seine Position in diesem Wettbewerb sowie in der politischen Öffentlichkeit durch diese Benotung zu präjudizieren. Bildungsgerechtigkeit im hier dargelegten Sinne ist mit einer konsequent liberalen Politik eher kompatibel als mit etatistischen oder governmentalistischen Regulierungsstrategien im Bildungswesen und durch das Bildungswesen.

Literatur

- Anderson, E.S. (2000): Warum eigentlich Gleichheit? In: Krebs, A. (Hrsg.): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 117–171.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (Deutsches PISA-Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W. u.a. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brandom, R.B. (1994): Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Brighouse, H. (2003): Educational Equality and Justice. In: Curren, R. (Ed.): A Companion to the Philosophy of Education. Malden at al: Blackwell, S. 471–486.
- Curren, R.(1994): Justice and the Threshold of Educational Equality. In: Katz, M.S. (Ed.): Philosophy of Education 1994. Proceedings of the Fiftieth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society. Charlotte: Philosophy of Education Society, S. 239–248.
- Davis, A. (2006): High Stake Testing and the Structure of the Mind. A Reply to Randall Curren. In: Journal of Philosophy of Education 40, S. 1–16.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dworkin, R. (2000): Sovereign Virtue. The Theory und Practice of Equality. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Friedeburg, L. von (1994): Bildung zwischen Aufklärung und Anpassung. Erfahrungen mit der Bildungsreform in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.: Verlag für akademische Schriften.
- Forst, R. (2002): Zu einer kritischen Theorie transnationaler Gerechtigkeit. In: Schmücker, R./Steinvoth, U.(Hrsg.): Gerechtigkeit und Politik. Philosophische Perspektiven. Sonderband 3 der Deutschen Zeitschrift für Philosophie. Berlin: Akademie, S. 215–232.
- Gomola, M./Radtke, F.-O.(2002): Institutionelle Diskriminierung. Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Gosepath, S.(2004): Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesinger, J.(2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 362–380.
- Gutmann, A. (1995): Civic Education and Social Diversity. In: Ethics 105, S. 557–579.
- Gutmann, A.(1987): Democratic Education. Princeton: Princeton University Press.

- Hellekamps, S.(1998): Gerechtigkeit zwischen Freiheit und Gleichheit. Zum bildungstheoretischen Defizit in der Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 379–394.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannitz, S./Schiffauer, W.(2002): Taxonomien kultureller Differenz: Konstruktionen der Fremdheit. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vetrovec, S (Hrsg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann, S. 67–100.
- Nozick, R.(1979): Anarchie, Staat, Utopia (übersetzt von Hermann Vetter). München: Moderne Verlags Gesellschaft.
- Rawls, J.(1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit (übersetzt von Hermann Vetter). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ruhloff, J.(1982): Bildung und national-kulturelle Orientierung. In: Ders. (Hrsg.): Aufwachsen im fremden Land. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Sen, A. (2007): Identity and Violence. The Illusion of Destiny. New York/ London: Norton & Company.
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K.(2007): Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Bericht über eine qualitativ-empirische Pilotstudie. Unveröff. Manuskript.
- Stojanov, K. (2007a): Intersubjective Recognition and the Development of Propositional Thinking. In: Journal of Philosophy of Education 41, S. 75–93.
- Tippelt, R. (2002): Einleitung des Herausgebers. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–18.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (Wiss. Koordination D. Lenzen) (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. (5. Auflage, besorgt von Johannes Winckelmann).Tübingen: Mohr.

Abstract: *Throughout empirical educational research, we find the thesis that educational justice implies a transition from a family background-dependent to a “talent-oriented” distribution of educational resources and certificates and that this transition requires a restriction of freedom among all agents within the educational system. Against the background of the leading theoretical concepts of justice of today, this thesis seems inconclusive. However, in contrast to other critics, the author sticks to the principle of equal opportunities as the core of educational justice. But then again he shows that this principle does by no means imply limitations of freedom since its implementation within the context of the school does not primarily require measures for the redistribution of financial resources and teaching units, but rather the institutional establishment of patterns of pedagogical interaction aimed at creating egalitarian autonomy. The establishment of such patterns coincides primarily with relieving the strain of social selection from the school system.*

Anschrift des Autors:

PD Dr. Krassimir Stojanov, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg