

Radtke, Frank-Olaf

Erziehung, Markt und Gerechtigkeit

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 52-59



Quellenangabe/ Reference:

Radtke, Frank-Olaf: Erziehung, Markt und Gerechtigkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 52-59 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44442 - DOI: 10.25656/01:4444

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44442>

<https://doi.org/10.25656/01:4444>

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: Bildung – Macht – Gesellschaft

<i>Micha Brumlik/Heinz-Elmar Tenorth</i> „Bildung – Macht – Gesellschaft“. Zur Einleitung in den Thementeil	1
<i>Klaus Prange</i> Erziehung im Reich der Bildung	4
<i>Jürgen Kaube</i> Bildung nach Dreeben	11
<i>Marcelo Caruso</i> Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“	19
<i>Jeanette Böhme</i> Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung	27
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung	36
<i>Gert G. Wagner</i> Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis	43
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Erziehung, Markt und Gerechtigkeit	52
<i>Micha Brumlik</i> „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft	60

Allgemeiner Teil

<i>Marten Clausen</i> Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs	69
---	----

<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern	91
<i>Klaus Harney/Ulrich G. Herrmann/Johannes Großewinkelmann/ Claudia Schwankl/Henning Feldmann/Kerstin Peeters</i>	
Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts	108
<i>Pia Schmid</i>	
Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727	127
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Carl-Ludwig Furck</i>	
Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion	
Klaus-Peter Horn/Hans-Georg Herlitz/Christa Berg (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik	
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004	149
<i>Ludwig Stecher</i>	
Detlef H. Rost: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung	154
<i>Martin Rothland</i>	
Bernhard Gill: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer	156
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	160

Frank-Olaf Radtke

Erziehung, Markt und Gerechtigkeit

I.

Mit der suggestiven Etikettierung des Gemeinwesens als „Wissensgesellschaft“ geht eine grundlegende Revision der überkommenen Vorstellungen über Erziehung und Bildung einher, die ihren Ausdruck in Umstellungen der Semantik und einer Umorientierung der Politik findet. Wurde in der Tradition des Nationalstaates bislang Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik verstanden, die gleichermaßen auf die politische Formierung, die soziale Integration und die ökonomische Qualifikation der eigenen Bevölkerung zielte, so wird in der post-nationalen Konstellation von den Einrichtungen der Wissenschaft wie der Erziehung in erster Linie die Produktion und die Vermittlung solchen Wissens verlangt, das der Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität, der Prosperität und der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit („Innovation“) des Wirtschaftsstandortes dienlich sein kann.

Die neu-humanistische Bildungsideologie des 19. Jahrhunderts endgültig zurücklassend, die noch ein im Medium von Wissenschaft sich selbst bildendes und vervollkommnendes Individuum idealisieren konnte, soll im Zeichen der nüchternen Human-Kapital-Theorie, die noch weiter zurückgreift und an den Merkantilismus und Kameralismus des 18. Jahrhunderts anschließt (vgl. Justi 1759), in Schulen und Hochschulen die *Bewirtschaftung* der Bevölkerung (Bröckling 2003) und die Selbststrationalisierung des Individuums organisiert werden. Der Einzelne soll effiziente Lernarrangements effektiv dazu nutzen, die Kompetenzen zu erwerben, die seine Inanspruchnahme durch die Wirtschaft erleichtern und seine individuelle Karriere sowie sein persönliches Einkommen sichern. Individueller und kollektiver wirtschaftlicher Erfolg gilt als Vorbedingung für alle anderen zivilisatorischen Errungenschaften, die schönen Ideen der Bildung, der Muße und des Genusses eingeschlossen.

Nach Erziehung und Bildung wird nun in neuer Terminologie Wissensvermittlung und -aneignung zum zentralen Gegenstand von Pädagogik und Erziehungswissenschaften. Diese sollen sich politikverträglich und praxisnah damit beschäftigen, individuelle und soziale Probleme in Lernaufgaben der nachwachsenden Generation zu transformieren. Zugleich sollen sie mit neuen Technologien auch die Effektivitätskontrolle der Lehr-Lern-Prozesse übernehmen. Der Einzelne soll sich von früh an einem andauernden (Selbst-)Erziehungsregime unterwerfen, unter ständiger Evaluation Effizienz und Effektivität in allen Lebensphasen und -lagen zum Ideal des „Unternehmers seiner Selbst“ erheben, das sich in der Trias von individueller Flexibilität, Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit vollendet. Durch Erziehung soll das Individuum zu jenem *homo oeconomicus* geformt werden, dessen rationales Wahlverhalten von der Bildungsökonomie bereits vorausgesetzt wird.

II.

Mit der Ökonomisierung von Wissenschaft und Erziehung wird ein weiterer Schritt zur Entpolitisierung der Gesellschaft gegangen, sofern Politik den Versuch meint, die soziale Ordnung bewusst zu gestalten, Marktsteuerung aber, nach einer Bemerkung Luhmanns, Steuerung durch Nicht-Steuerung ist. Märkte haben Effekte, die niemand geplant und u.U. auch nicht gewollt hat. Seit der Nationalstaat als Steuerstaat unter den Bedingungen globalen Wirtschaftens seine Einnahmen nicht mehr sichern kann, weil potente Steuerzahler sich bei niedrigen Opportunitätskosten über nationale Grenzen hinwegsetzen können (vgl. Schäfer 2004), hat er erheblich an Steuerungs- und Gestaltungsfähigkeit eingebüßt. Als Wohlfahrtsstaat sieht er sich gezwungen, bisher gewährte Sicherheiten zurückzunehmen, die Privatisierung von individuellen Lebensrisiken zu betreiben und sein Leistungsangebot insgesamt zu überprüfen. Er verwandelt sich vom Garanten einer steuerfinanzierten Infrastruktur lebenswichtiger öffentlicher Güter zu einem Anbieter von Dienstleistungen neben konkurrierenden anderen, wenn er beginnt, nach dem Pay-TV- oder Maut-Prinzip für seine Dienstleistungen individuell berechenbare Gebühren zu verlangen. Zu einer solchen Dienstleistung wird in dieser Logik auch öffentliche Erziehung.

Als Reaktion auf die einsetzende Verknappung begehrter öffentlicher Infrastruktur-Güter, erhöhter individueller Risiken und der Umverteilung von steuerlichen Belastungen und Gebühren kommt es aber auch zu einer Re-Politisierung der sozialen Auseinandersetzung, in der neuerdings verstärkt die Frage der *Gerechtigkeit* aufgeworfen wird. Mit Gerechtigkeit als Argument sollen neoliberale Versuche gestoppt werden, eingetübte sozialstaatliche Um-Verteilungsmechanismen abzuschaffen und vermehrt auf Freiheit und Verantwortung des Einzelnen zu setzen. Das ist insofern neu, als die älteren Leitbegriffe Gleichheit, Ausgleich und Solidarität, die zur Ausbalancierung der Effekte von (Markt-)Freiheit sonst in Verteilungsauseinandersetzungen eine Rolle gespielt haben, mit dem Niedergang des Sozialismus auch im westlichen Kapitalismus ihre Überzeugungskraft verloren haben. Gerechtigkeit ist zum dominanten Argument geworden, seit Interessengegensätze nicht länger durch wirtschaftliches Wachstum gleichsam „tarifvertraglich“ ausgeglichen werden können.

Hatten in Westdeutschland lange Zeit auf hohem Niveau allgemeinen Wohlstandes fortbestehende Unterschiede der sozialen Lage an subjektiver Bedeutung verloren, so reicht die soziale Unsicherheit und die Angst vor sozialem Abstieg jetzt bis in die Mittelschichten. Genau in diesem politischen Kontext kommt es zu einer neuen Runde der Aushandlung eines Verständnisses von „sozialer Gerechtigkeit“. Dies ist ein Prozess, in dem der Sozialstaat das Verhältnis zu seinen Bürgern neu definiert, in dem die Frage nach dem Maß sozialer Unterschiede neu gestellt wird, die ein Gemeinwesen ertragen kann, ohne destabilisiert und in seiner Funktionsfähigkeit beeinträchtigt zu werden. Das Ergebnis der Aushandlungen wird auch das Bildungssystem als einen Kernbereich des Wohlfahrtsstaates in all seinen Berufsfeldern der Schul-, der Sozialpädagogik und der Erwachsenenenerziehung betreffen und das Verhalten von Professionellen und Klienten beeinflussen.

III.

Im Prozess des Umbaus des Sozialstaates können sich die verschiedenen Akteure und Interessenvertreter im semantischen Repertoire der politischen Philosophie bedienen, wo anhaltend über normative Vorstellungen von Gerechtigkeit gestritten wird (vgl. Krebs 2000). Die philosophische Diskussion über Gleichheit *oder* Gerechtigkeit orchestriert den Konflikt über die politische Gestaltung des Gemeinwesens. Kontrovers behandelt wird die Frage, ob und wie eine auf relationaler Gleichheit aufgebaute Konzeption der *Verteilungsgerechtigkeit*, die unserer Alltagsintuition entspricht, als normatives Ziel, als moralischer Eigenwert noch gerechtfertigt werden kann. So genannte non-egalitäre Autoren werfen provozierend die Frage auf: „Why equality?“ (Anderson 2000), warum eigentlich Gleichheit? und wenden sich damit gegen egalitaristische Positionen der Bestimmung von Gerechtigkeit, wie sie prominent etwa von John Rawls (1975, 2003) vorgetragen worden sind. Bei Rawls stand die Frage: „Equality of what?“, Gleichheit in welchen Bereichen? im Mittelpunkt der Erörterungen und es wurde breit diskutiert, wo und in welchem Maß unter Umständen (Verteilungs-) Ungleichheit (zeitweise) hingenommen werden kann oder spezifische Anerkennungsverhältnisse partikularer Differenzen (Ethnie, Geschlecht etc.) zu gewährleisten wären. Die Fragen scheinen den Proponenten einer non-egalitären Gerechtigkeitskonzeption falsch gestellt (vgl. prononciert Frankfurt 2000). Gleichheit gilt ihnen nur als abgeleiteter Wert, der sich als kontingentes Nebenprodukt, in vielen Bereichen wohl auch als erwartbares Ergebnis einer Politik einstellen wird, die sich nicht an Vergleichen der einen mit den anderen ausrichten darf, sondern die auf allgemeinen, für alle Menschen geltenden Standards der Gerechtigkeit beruhen muss. Gerechtigkeit wird in einem neuen Verständnis als *Teilhabe* gerechtigkeit konzipiert, die ihr Maß an *absoluten*, für alle Menschen nicht zu unterschreitenden Prinzipien der Menschenwürde findet (Nußbaum 1993). Diese darf nicht verletzt werden, eine Politik der Gerechtigkeit muss an der Achtung des einzelnen Individuums und der Anerkennung seiner nicht nur materiellen, sondern auch symbolischen Bedürfnisse orientiert sein (Honneth 1994).

Politiken der Gleichheit werden auch empirisch kritisiert, weil sie die gesellschaftliche Komplexität unterschätzt hätten, notorisch erfolglos blieben (Walzer 1992), vor allem aber die Gefahr der Verletzung der Würde des Einzelnen und seine Beschämung nicht ausschließen könnten. Mit der Definition unverschuldeter Notlagen nähmen die Fürsorgeeinrichtungen des Staates die Stigmatisierung von Hilfebedürftigen und die Verletzung der Privatsphäre des Individuums in Kauf und seien insofern tendenziell inhuman (Anderson 2000).

Aber der Begriff der Teilhabegerechtigkeit bleibt vage und unterbestimmt. Wenn man auf das Instrument des Vergleichs verzichtet, ist nicht leicht zu sagen, wann durch fehlende materielle oder symbolische Teilhabe die Grenze zur Verletzung der Menschenwürde in den relevanten Lebensbereichen, etwa der Einkommen, der Gesundheitsversorgung, der Lebenschancen, der sozialen Anerkennung oder der Erziehung überschritten wird und ob tatsächlich auf non-egalitärem Wege jenes Maß an Gerechtigkeit erreicht werden kann, das egalitäre Strategien angestrebt, aber nicht erreicht haben.

IV.

Das politische System des europäischen Sozialstaats, der sich bislang als Verwalter des Gemeinwohls verstand, und sich zum Garanten einer allgemein zu rechtfertigenden, Willkür ausschließenden und breit akzeptierten sozialen Ordnung des guten Lebens machte, steht angesichts seiner Finanzierungsprobleme vor der Frage, welcher Konzeption von Gerechtigkeit er künftig folgen soll. In der Gesundheits-, der Steuer- oder der Rentenpolitik werden die Folgen der verschiedenen Gerechtigkeitskonzepte durchgerechnet und den Bürgern in Wahlen als Alternativen zur Abstimmung vorgelegt.

Dass Markt und Wettbewerb bei all ihren Vorzügen, die in der Dynamisierung eingefahrener Verhältnisse in allen Bereichen gesehen werden, nicht die Garanten der Erzeugung von sozialer Integration sind, wird nicht bestritten. Die Frage lautet, ob die differenzierenden Effekte etwa des Arbeits- oder des Wohnungsmarktes und nun auch die individuellen Risiken des Gesundheits-, des Renten- und des Bildungsmarktes hingenommen oder mit welchem finanziellen Aufwand weiter ausgeglichen werden sollen.

Die Antwort auf diese Fragen findet sich nicht in einer allgemeinen Morallehre, sondern sie ist Gegenstand politischer Auseinandersetzungen. „Gerechtigkeit heißt zualtererst“, so Rainer Forst, der eine politische Wende in der Gerechtigkeitsdebatte fordert, „daß die sozialen Beziehungen innerhalb des sozialen Kooperationsystems gerechtfertigt werden können“ (2005, S. 28), woraus sich ergibt, „daß die *erste Frage der Gerechtigkeit* die Frage der *Macht* ist“ (Herv. i. O.). Gemeint ist Rechtfertigungsmacht, die in der Lage ist, eine soziale Ordnung der Produktion und Verteilung von Gütern zu begründen (ebd. S. 29).

Was „soziale Gerechtigkeit“ als eine Voraussetzung von Integration in einem Gemeinwesen bedeutet, ist nur zu verstehen als das Resultat von Kompromissbildungen, in denen ökonomische Interessen, diskursive Durchsetzungsmacht, Aspekte der allgemeinen Moral, des gültigen Rechtes, und der jeweiligen nationalen Tradition („Kultur“), in der Gerechtigkeitsvorstellungen aufgehoben sind, vermittelt und gegeneinander abgewogen wurden. Gerechtigkeit ist so gesehen ein Kontextbegriff, der mit wechselnden Bezugsproblemen einem andauernden Bedeutungswandel unterliegt (Bude 2001). Historisch wie regional kann der eine oder der andere Gesichtspunkt, Freiheit oder Gleichheit, Verteilungs- oder Anerkennungsgerechtigkeit, zeitweise dominieren.

V.

Die Forcierung eines Bildungsmarktes, auf dem Wissen und Wissensvermittlung als Dienstleistung und Zertifikate als knappes Gut gehandelt werden, stellt das Erziehungssystem und seine Pädagogik vor die Aufgabe, alte Probleme der Chancenungerechtigkeit, der Selektivität und der Diskriminierung neu zu durchdenken. Nicht nur das Verhältnis des Staates zu seinen Bürgern wird neu geregelt, auch das des Erziehers zu seinem Zögling wird in die Logik von Anbieter und Kunde gedrängt. Vor diesem Hintergrund steht auch im Erziehungssystem die Neuaushandlung dessen an, was künftig als

„gerecht“ bzw. „ungerecht“ gelten soll. Aufgabe der Erziehungswissenschaften könnte sein, die Folgen der neuen Marktordnung für die Gerechtigkeit zu ermitteln.

Es gehört zu den Merkwürdigkeiten der gegenwärtigen Diskussionen über die Leistungen des Erziehungssystems, dass die lange ruhende, aber ungelöste Frage der Gerechtigkeit mit den PISA-Studien indirekt, als Nebenbefund einer Qualitätsmessung wieder in die öffentliche Debatte geraten ist. Berichtet wird über Ungleichheit bei der Verteilung z.B. von Lese-Kompetenzen bei Schülern entlang der Merkmale soziale Herkunft und Migrationshintergrund. Beide Unterscheidungen sind als Kontrollvariablen eingeführt worden, um den Effekt der Schule und des Unterrichts auf die Kompetenzentwicklung bestimmen zu können. Aus der Sicht des Human-Kapital-Konzepts deutet der Befund auf Qualitätsmängel der Schulen, die durch mangelnde Effektivität ihrer Arbeit Humanressourcen („Bildungsreserven“) ungenutzt lassen, was man sich angesichts der demographischen Entwicklung mit Blick auf den Arbeitsmarkt und seine Erwartungen nicht mehr leisten dürfe.

Es blieb der Öffentlichkeit überlassen, die ungleiche Verteilung der Bildungserfolge und -misserfolge ungerecht zu finden und – der etablierten moralischen Intuition folgend – als diskriminierend zu skandalisieren. Mit welchem Verständnis von Gerechtigkeit? Das Konzept egalitärer Verteilungsgerechtigkeit ist nicht anwendbar, wäre doch die ungleiche Verteilung von Schulerfolg in verschiedenen Bevölkerungsgruppen in einem meritokratischen System über die Prinzipien Begabung und Leistung zu legitimieren. Das sind Deutungen, die im deutschen dreigliedrigen Schulsystem fest institutionalisiert sind, von der zumeist ätiologisch orientierten Bildungsbeteiligungsforschung fortlaufend gestützt und in den Selbstdarstellungen der „Praxis“ wiederholt werden.

Selbst dem großen PISA-Konsortium ist es nicht gelungen, in der politischen Diskussion argumentativ durchzusetzen, dass nationale, regionale und sogar lokale Unterschiede der Bildungsbeteiligungsquoten verschiedener Bevölkerungsgruppen auf Politik- und Systemeffekte zugerechnet werden. Am Ende einigten sich die Akteure in Bund und Ländern auf einen Kompromiss, der als neues Element die laufende Performanzkontrolle der Schüler („Vergleichsarbeiten“) enthält, ansonsten aber ganz in der alten Sozialstaatslogik bleibt: Frühförderung und Ganztagsbetreuung in der Schule setzen weiter auf Kompensation von Risiken und Defiziten der familiären Sozialisation, obwohl diese Politik bislang erfolglos und für die am Ende doch erfolglosen Kinder demütigend war.

Die zweite Möglichkeit, die PISA-Befunde unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten zu bewerten, wäre eine erziehungswissenschaftliche Konkretisierung des vagen Begriffs der Teilhabegerechtigkeit, die an ältere Diskussionen über Chancengerechtigkeit anschließen könnte: Die schulische Praxis ist deshalb ungerecht, weil das Unterschreiten definierter Kompetenzstufen die Teilhabechancen jedes Einzelnen vermindert. Auch dafür hat der Neo-Liberalismus einen neuen Begriff: *employability*. Damit werden nicht nur die Eigenschaften beschrieben, die man braucht, um vom Beschäftigungssystem in Anspruch genommen werden zu können, sondern gemeint sind auch individuelle Teilhabe- und Karrierechancen, die den Anschluss an das soziale und kulturelle Leben ermöglichen.

Formaler und substanzieller Bildungserfolg, der von PISA als *literacy* operationalisiert wurde, ist eine entscheidende Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt, zur Erlangung von auskömmlichem Einkommen und damit zur Teilnahme an allen weiteren Funktionssystemen der Gesellschaft. In der deutschen Erziehungswissenschaft wird derzeit kontrovers über „Basiskompetenzen“, „Grundbildung“ und „Mindest- bzw. Bildungsstandards“ diskutiert (vgl. Themenschwerpunkte in ZfE 2004/2, ZfPäd 2004/5), deren Einhaltung die Schule garantieren müsste. Unzureichender Kompetenzerwerb, mangelnder Schulerfolg und verstellter Zugang zu bezahlter Arbeit wären in einer Arbeitsgesellschaft dann ungerecht, wenn und soweit sie das Individuum daran hindern, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Im Konzept einer menschenrechtlich begründeten Teilhabegerechtigkeit könnte die Bestimmung solcher, nicht zu unterschreitender, jedem Kind zugänglich zu machender Bildungsstandards in den Mittelpunkt einer vorausschauenden Gerechtigkeits- und Gesellschaftspolitik rücken. Eine spätere Umverteilung von Ressourcen im Erwachsenenalter über die Sozialhilfe könnte nur noch die Symptome mildern, nicht aber die Würde des Menschen wiederherstellen.

Bildung würde damit zu einem Anrecht jedes Menschen, das gleichrangig neben politischen und sozialen Rechten in den Katalog der Menschenrechte aufzunehmen wäre. So hatte Ralf Dahrendorf bereits 1965 argumentiert, als er – gegen (!) Georg Pichts ökonomisch motivierten Alarmismus („Bildungsnotstand“), der auf internationalem Vergleich beruhte – Bildung als Bürgerrecht zu begründen suchte, das eben nicht utilitaristischen Erwägungen ausgeliefert werden dürfe, sondern eigenständig legitimiert werden müsse. Bildungspolitik, die sich an internationalen Vergleichen und/oder am wirtschaftlichen Nutzen orientiere, mache sich abhängig von der jeweiligen Marktlage und werde dem Anspruch des Individuums nicht gerecht.

VI.

Ob solche non-egalitären Forderungen nach ausreichender Bildungsteilnahme politisch durchgesetzt werden können, ist trotz PISA fraglich. Die doppelte Ökonomisierung von Wissenschaft und Erziehung, ihre Funktionalisierung für die Erfordernisse der Wirtschaft einerseits und ihre markt- und betriebswirtschaftliche Organisation andererseits geraten in einen (Selbst-) Widerspruch zu einer Bildungspolitik, die von den Bildungsorganisationen die Intensivierung, Effektivierung und Mobilisierung von Humanressourcen erwartet. Obwohl die Bedeutung von Erziehung und Bildung für die Wirtschaft, für die soziale Kohäsion und für die Inklusionschancen des Individuums immer wieder betont wird, erlebt auch das Erziehungssystem den Rückbau des Sozialstaates. Die Erziehungsorganisationen werden betriebswirtschaftlich unter Druck gesetzt, mit weniger Geld und Personal in kürzerer Zeit mehr Leistungen zu erbringen – mit absehbar negativen Folgen für die Teilhabechancen bestimmter Bevölkerungsgruppen (vgl. PISA 2005). Das Erziehungssystem, das die nachkommende Generation für die Teilnahme am Geschehen der verschiedenen Märkte „fit“ machen soll, wird selbst als Markt organisiert, der unkontrollierbare Effekte hervorbringt und weder an Verteilungs- noch

an Teilhabegerechtigkeit interessiert ist. Dass es beispielsweise in den USA, wo der Staat schon länger auf den Markt setzt, einen „No child left behind-Act“ geben muss, deutet auf erheblichen Korrekturbedarf.

Empirisch zeigt sich, dass Schulen, die auf einen Bildungsmarkt mit ihren funkeln- den pädagogischen „Profilen“ um Schüler konkurrieren sollen, sobald sie können, d.h. mehr Nachfrage als Plätze haben, damit beginnen, die Schüler auszuwählen, mit denen sie leichter die nun regelmäßig zu überprüfenden Mindeststandards erreichen können. Umgekehrt weisen sie die Schüler ab, die nur mit erheblich höherem pädagogischen Aufwand dahin zu bringen wären. Komplementär verhalten sich die Eltern, wenn sie bei ihrer Schulwahl die Schulen meiden, die sie mit Blick auf die Schulkarriere ihres Kindes für „Problemschulen“ halten. Das mikropolitische Zusammenspiel von Schulwahl durch die Eltern und Auswahl der Schüler durch die Schulen hat Folgen für die Bildungsbeteiligungssituation, die im anglo-amerikanischen Raum mittlerweile gut untersucht sind (zusammenfassend Ball 2003). Auch für das Rhein-Main-Gebiet liegen erste Befunde über die Mechanismen der sozialen und ethnischen Entmischung der Schulbevölkerung in den Grundschulen und die daraus resultierende Schmälerung ihrer Zugangschancen zu höheren Schulen vor (Radtko 2004).

Es zeigt sich, dass der Wert Gerechtigkeit in diesem Zusammenspiel von Eltern und Lehrern, die jeweils ihren Vorteil suchen, keinen Sitz hat und auch von der Schulaufsicht nicht vertreten wird. Die soziale Entmischung der Bevölkerung geht von der Mittelschicht aus, welche die Wahlmöglichkeiten, die Durchsetzungsfähigkeit und die Mobilität hat, nicht aber von integrationsunwilligen Migranten, deren Kinder solche Kompetenzen doch gerade in der Schule erlernen sollten.

Marktorientierung und die betriebswirtschaftliche Steuerung kann Schulen in eine Situation bringen, in der rationale Entscheidungen der Organisation mit dem Ethos der pädagogischen Profession klarer als bisher in Konflikt geraten können. Schulen als *Anstalten* waren ungerecht, aussondernd und abweisend, für sich selbst aber weitgehend intransparent. Als *Betriebe*, die sich an einem Markt orientieren, stehen sie im hellen Lichte von Effizienzerwartungen nun vor Entscheidungen, die nicht mehr pädagogisch, mit der Semantik des Kindeswohls, sondern ausdrücklich an Opportunitätskosten der Organisation ausgerichtet sein müssen. Welche Kinder werden ausgewählt, welchen sollen (noch) pädagogische Dienstleistungen gewährt oder verweigert werden; wann darf der Förderaufwand für ein Kind eingestellt, das Kind auf- bzw. weitergegeben werden? Das je schon hochselektive und aussondernde Erziehungssystem führt sein Personal mit der gesteigerten Transparenz seiner Entscheidungen an die Grenze zu berufsethischen Fragen, die denen im Medizinsystem ähneln, wenn ökonomisch motiviert Medikamente oder Operationen ausgesetzt oder verweigert werden.

Von der Bildungspolitik werden die Ziele Qualitätsverbesserung und Angleichung der Bildungschancen deklarativ nebeneinander gestellt. Empirisch scheint zwischen Qualität und Egalität ein antinomisches Verhältnis zu bestehen. Der Qualitätsverbesserung und der Effizienzsteigerung soll indirekt die Organisation eines Bildungsmarktes dienen. Welches Instrument dient der Garantie der Bildungsgerechtigkeit? Wenn man in angelsächsischen Ländern sieht, dass unter dem neuen Regime der Marktkonkurrenz

die Qualität der schulischen Leistungen in der Fläche nicht nennenswert gesteigert wird, die Ungleichheit des Zugangs zu Bildungsangeboten aber deutlich zunimmt (Ball 2003), stellt sich, wie überall auf der Baustelle Sozialstaat, auch im Erziehungssystem die Frage, wie die entfesselten Marktkräfte wieder eingefangen werden können, damit Erziehung und Bildung ein Element in einer vorbeugend gemeinten Politik der gerechten Teilhabe werden. Das aber ist keine wissenschaftliche, auch keine moralische, sondern eine Frage der Macht.

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.
- Ball, St. (2003): Urbane Auswahl und urbane Ängste: Zur Politik elterlicher Schulwahlmöglichkeiten. In: Widersprüche H. 89, S. 59-74.
- Bröckling, U. (2003): Menschenökonomie, Humankapital. Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie. In: Mittelweg 36 12, H.1, S. 3-22.
- Bude, H. (2001): Gerechtigkeit als Respekt. In: Berliner Debatte Initial 12, H.3, S. 28-37.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Hoffman und Campe.
- Forst, R. (2005): Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: ApuZ 37, S. 24-31.
- Frankfurt, H. (2000): Gleichheit und Achtung. In: Krebs, A. (Hrsg.): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 38-49.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Justi, J.H.G. v. (1759): Der Grundriss einer guten Regierung in 5 Büchern. Frankfurt u.a.: Garbe.
- Krebs, A. (Hrsg.) (2000): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krebs, A. (2000): Einleitung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In: Dies.: Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-37.
- Nußbaum, M.C. (1993): Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In: Brumlik, M./Brunkhorst, H. (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 323-361.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland, Münster: Waxmann.
- Radtke, F.-O. (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: IMIS-Beiträge H. 23, S. 143-178.
- Rawls, J. (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rawls, J. (2003): Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schäfer, W. (2004): Globalisierung, Systemwettbewerb und Besteuerung. In: Ohr, R. (Hrsg.): Globalisierung – Herausforderung an die Wirtschaftspolitik. Berlin: Duncker Humblot, S. 97-110.
- Walzer, M. (1992): Sphären der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2004): Schwerpunktthema: Allgemeinbildung oder Grundbildung? 7 Jg., H. 2, S. 163-218.
- Zeitschrift für Pädagogik (2004): Thementeil: Bildungsstandards. 50 Jg., H. 5, S. 625-704.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke, Johann Wolfgang Goethe-Universität, FB Erziehungswissenschaften Senckenberganlage 13-17, 60054 Frankfurt a.M., E-Mail: F.O.Radtke@em.uni-frankfurt.de.