

Reichenbach, Roland

Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich 2008. 220 S., EUR 22,90. Heiner Drerup/Werner Fölling (Hrsg.): Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen. Dresden: TUDpress 2006. 202 S., EUR 24,00 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 6, S. 915-921



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich 2008. 220 S., EUR 22,90. Heiner Drerup/Werner Fölling (Hrsg.): Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen. Dresden: TUDpress 2006. 202 S., EUR 24,00 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 6, S. 915-921 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51719 - DOI: 10.25656/01:5171

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-51719>

<https://doi.org/10.25656/01:5171>

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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung

Katharina Maag Merki/Knut Schwippert
Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung. Editorial 773

Daniel Koretz
Test-based Educational Accountability. Research Evidence and Implications 777

Katharina Maag Merki/Eckhard Klieme/Monika Holmeier
Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen.
Differenzielle Analysen auf Schulebene mittels Latent Class Analysen 791

Ludger Wößmann
Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen
anhand von vier internationalen Tests 810

Hans Anand Pant/Miriam Vock/Claudia Pöhlmann/Olaf Köller
Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungs-
standards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen 827

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Accountability – Schulentwicklung“ 846

Allgemeiner Teil

Klaus-Jürgen Tillmann
Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann 852

Kathrin Dederling
Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des
Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien 869

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer
Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? 888

Besprechungen

Hans-Christoph Koller
Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik 906

Fritz Osterwalder
Holger Böning/Hanno Schmitt/Reinhart Siebert (Hrsg.): Volksaufklärung 909

Ulrich Herrmann
Hanno Schmitt/Anke Lindemann-Stark/Christophe Losfeld (Hrsg.): Briefe von
und an Joachim Heinrich Campe 913

Roland Reichenbach
Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der
Ungerechtigkeit
Heiner Drerup/Werner Fölling (Hrsg.): Gleichheit und Gerechtigkeit 915

Ewald Terhart
Marilyn Cochran-Smith/Sharon Feiman-Nemser/D. John McIntyre/
Kelly E. Demers (Eds.): Handbook of Research on Teacher Education
Tony Townsend/Richard Bates (Eds.): Handbook of Teacher Education
Marilyn Cochran-Smith/Kenneth M. Zeichner (Eds.):
Studying Teacher Education 921

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 928

Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): **Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit**. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich 2008. 220 S., EUR 22,90.

Heiner Drerup/Werner Fölling (Hrsg.): **Gleichheit und Gerechtigkeit**. Pädagogische Revisionen. Dresden: TUDpress 2006. 202 S., EUR 24,00.

Die beiden hier zu besprechenden Sammelbände umfassen insgesamt 23 Beiträge zu einem Themenkomplex (Gleichheit, Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit und Bildung), der im Augenblick die Bildungsforschung, sei sie vor allem empirisch oder aber vorwiegend theoretisch ausgerichtet, in erheblichem Maße beschäftigt. Nun ist es kaum möglich, einem Sammelband, der oft das Produkt einer wissenschaftlichen Tagung darstellt, gerecht zu werden, und es ist gewiss nicht das größte Vergnügen, Sammelbände zu besprechen. Zum einen gruppieren solche Veröffentlichungen regelmäßig thematisch sehr heterogene Artikel, zum anderen auch qualitativ sehr unterschiedliche. Dies hat auch mit den Entstehungsbedingungen dieser Veröffentlichungen zu tun. Manche Autoren und Autorinnen bereiten sich sehr gründlich vor und liefern einen beachtlichen Originalbeitrag ab, andere haben schon zur Tagung vor allem aus älteren eigenen Arbeiten ein präsentables Produkt moduliert, das dann schon fast zwangsweise veröffentlicht wird, wiewohl es vielleicht nicht unbedingt nötig gewesen wäre.

Der Band *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*, den Liebau und Zirfas 2008 herausgegeben haben, umfasst elf Beiträge, die drei Teilen, namentlich (I) „Kultur, Moral und Ästhetik“, (II) „Generation, Geschlecht und Herkunft“ und (III) „Schule“ zugeordnet werden, die ihrerseits die große thematische Vielfalt illustrieren. Diesen Teilen steht ein einleitender Beitrag von Jörg Zirfas voran, der in die „pädagogische Problematik von Gleichheit und Ungleichheit“ (so der Untertitel der über 30 Seiten dicken Einleitung) einführt. Kenntnisreich und argumentativ überzeugend stellt Zirfas darin zur Hauptsache sechs Formen von Ungerechtigkeit dar,

nämlich Ungerechtigkeit als „sittliche Lebenshaltung“ (im Grunde als persönliche Untugend und im Hinblick auf die Frage nach den Vor- und Nachteilen eines „durchgängig ungerechten Lebens“ [S. 11]), die „distributive Ungerechtigkeit“, die „kommutative Ungerechtigkeit“ (ungerechter Tausch), die Ungerechtigkeit als „Hegemonie“ (Macht, die Verteilungsarrangements in anderen Gütersphären ... zu beeinflussen“ [S. 26]), als „Missachtung“ (rekurrierend auf das „Theorem“ der Anerkennung) und die „Ungerechtigkeit des Schicksals“ (die es unter Umständen auch pädagogisch betrachtet zu akzeptieren lernen gilt). Die Darstellung dieser Akzentsetzungen ist dicht und informativ und es wäre sicher nicht verkehrt, wenn Zirfas gerade daraus eine systematische Abhandlung als Monographie verfertigen würde. Dieses mag man von anderen Beiträgen in dem Band nun weniger hoffen oder anregen wollen.

Liebaus kürzerer Beitrag trägt den Titel „Die Bildung des Geschmacks. Über Distinktion und Kapital. Und über Gerechtigkeit“ und beschäftigt sich vornehmlich mit dem bekannten empirischen Zusammenhang von Ungleichheit und Reproduktion. Was vor dem mit „Nietzsche, Elias und Bourdieu skizzierten Hintergrund (...) ethisch eindeutig und empörend“ erscheine (S. 51), sei es vielleicht doch nicht unbedingt, denn das Meiste, was uns prägt und bestimmt und womit wir leben müssen, ob wir können und wollen oder nicht, sei kontingent und/oder schicksalhaft; die „ethischen Vorgaben“ beugten sich nun mal nicht den „kontingenten Gesellschafts- und Lebensereignissen“ (ebd.). Damit lernen wir von Liebau, dass wer in diesem Sinne Pech hat (mit seinen Eltern, seiner Zeit, seinem Körper etc.), sich nicht auf den Geltungsaspekt der Gerechtigkeit berufen oder den Skandal der Ungerechtigkeit beschwören kann. Insofern passt der Beitrag dann schon fast wieder in den Band, den Liebau selbst als Erstautor herausgibt. Freilich hat der „Grund zur Freude“ – nämlich der „Reichtum der Welt und des Lebens“ (S. 52) – tatsächlich mehr mit „Zufall und Differenz“ zu tun als mit (Un-) Gerechtigkeit, doch ob diese sedierende Konklusion sehr viel mit dem Generalthema des Sammelbandes zu tun hat?

Es folgt Ingrid Gogolins Beitrag zu „Migration und Bildungsgerechtigkeit“, in welchem die Autorin nach eigenen Angaben „einige Erklärungsversuche“ für das zu Recht beklagte Unvermögen des deutschen Bildungssystems, Gerechtigkeit, „verstanden als Chance auf Bildungserfolg in relativer Unabhängigkeit von der Herkunft“ herzustellen (S. 59), beleuchten will. Der interessante Beitrag sucht erklärende Ursachen – im Unterschied zu bekannten Untersuchungen – gerade im Bereich der Schule und des Unterrichts selbst anzusiedeln, insbesondere im Gebrauch der Alltagssprache und der schulischen „Bildungssprache“ (bzw. der Bildungssprachferneheit), deren Effekte bzw. Relevanz Gogolin an zwei Passagen unterrichtlicher Kommunikationen zwischen Lehrperson und Schüler/innen illustriert.

Dem gleichen thematischen Block ist auch der Beitrag von Gabriele Weiß „Gewissen – Ungerechtigkeit gegenüber dem Selbst“ zugeordnet. Ihre Überlegungen beziehen sich vornehmlich auf Judith Shklars Konzept eines Sinns für Ungerechtigkeit. Mit Rekurs auch auf andere Autoren diskutiert Weiß den konzeptionellen Primat der Ungerechtigkeit (bzw. des Sinns dafür) vor dem Aspekt der Gerechtigkeit (bzw. dem Gerechtigkeitsempfinden). Dieser Vorrang sei kein Grund zur „Resignation“, denn „der Sinn für Ungerechtigkeit und das Gewissen fordern mit ihrem Hinterfragen der Gerechtigkeit dazu auf, nach dieser zu suchen“ (S. 78). Auch diese Analyse mündet in einer etwas „frohen Botschaft“, die sich möglicherweise der ontologisierenden Sprache bzw. Personifikation von Konzepten verdankt, die dem Person-Sein zugeschrieben werden: und so „fordern“ „das Gewissen“ ebenso wie „der Sinn für Ungerechtigkeit“ dazu auf, nach Gerechtigkeit zu suchen. *Warum* tun sie das, wenn sie es denn wirklich *tun*? Da Weiß am Beitrag der Ungerechtigkeit bzw. des Sinns für Ungerechtigkeit für Bildungsprozesse interessiert ist, scheint die Unterscheidung von Genese und Geltung von Gerechtigkeit von Bedeutung zu sein.

Jörg Zirfas widmet sich anschließend Fragen einer „Ästhetik der Behinderung“ bzw. der „ästhetischen Ungerechtigkeit“ und versucht insbesondere die These plausibel zu machen, wonach „der versehrte Körper aus einer Ästhe-

tik des Schönen ausgeschlossen ist und zugleich als konstituierendes Moment dieser Ästhetik fungiert“ (S. 83). In der interessanten, sich vielleicht nicht immer an das Gebot der Schlichtheit haltenden Argumentation gibt es mitunter allerdings auch irritierende Passagen, etwa wenn Zirfas fragt, ob „Menschen mit Behinderungen nicht in ausgezeichneter Form Möglichkeiten einer ästhetischen Befreiung von Sinnsetzungen des Normalen, Freiheiten zur ‚sinnlich artikulierten Wahrnehmung der je eigenen Situation‘ oder auch imaginative Möglichkeiten einer anderen Anthropologie“ (S. 88f.) bieten würden?

Der zweite Teil des Bandes wird mit einem Beitrag von Jutta Ecarus und Katharina Walgenbach zum Thema der Generationengerechtigkeit und der (familiären) Generationenbeziehung sowie der (gesellschaftlichen) Generationenverhältnisse eröffnet. Mit diesem insgesamt sehr gelungenen Beitrag zeigen die Autorinnen die Komplexität des Zusammenhanges von Generationengerechtigkeit und Erziehung und Bildung auf und diskutieren mit Blick auf Resultate empirischer Untersuchungen die sozialstrukturellen, sozialpolitischen, ökonomischen und pädagogischen Dimensionen, die eine sinnvolle Systematik für eine differenzierte Diskussion erlauben würden.

Annedore Prengel setzt sich im darauf folgenden Beitrag mit der Geschlechtergerechtigkeit auseinander und diskutiert insbesondere das seit einigen Jahren vor allem in den USA hervorgehobene Phänomen der Intersektionalität, d.h. den Umstand, dass beispielweise eine Dichotomisierung von Geschlechterklischees nur dann aufrecht zu erhalten ist, wenn das Faktum der Mehrfachgruppenzugehörigkeit ausgeblendet wird: „Die selbstverständliche Zweiteilung in Mädchen und Jungen ist angesichts dieser Vielfalt überholt, wenn man allen Gruppierungen gerecht werden will“ (S. 128). Fragen nach dem Abbau von kategorialen Differenzierungen, nach der Möglichkeit von intrakategorialen Differenzierungen und schließlich nach der Wechselwirkung von diversen Heterogenitätsdimensionen bilden den Komplex der Intersektionalität nach McCall, den die Autorin anführt (S. 126). Während die theoretischen Aspekte insgesamt doch eher bekannt sind, überzeugt der Beitrag durch die

Beispiele für Kindheitserinnerungen, welche die konkrete, kindlich-intuitive („Überlebens“-)Praxis in der Situation der Intersektionalität illustrieren (S. 127f.).

Der Beitrag von Peter Büchner behandelt das „Reproduktionsdilemma von Akademikerfamilien“ einerseits und das „Aufwachsen in Bildungsarmut“ andererseits. Büchner verweist in dem zwar informativen, aber doch auch vorwiegend reproduktiven Beitrag u. a. auf den weniger rezipierten Umstand, dass immerhin 40 % der Kinder aus der oberen Mittelschicht durch Bildungskarriere und Berufswahl mit sozialem Abstieg zu rechnen haben, d.h. dass in sogenannten Akademikerfamilien „ein permanentes Abstiegsrisiko besteht und zugleich auch ein ständiger sozialer Deklassierungsdruck gegeben ist“ (S. 138), wobei die Töchter gegenüber den Söhnen eine leicht erhöhte Abstiegswahrscheinlichkeit verbuchen müssten (ebd.). Umgekehrt wird die „Bildungsarmut“ eher noch (sozial) vererbt. Am Schluss seines Beitrages verweist der Autor auf die Bedeutung des „gelebten Familienlebens“ (?) und die „familialen Lebensäußerungen (wie z.B. Spiel, Essen, Wohnen Urlaub, Gesundheit (...))“ und deren hohe Bildungsrelevanz (S. 149).

Der dritte Teil des Sammelbandes widmet sich dem Bereich der „Schule“. Klaus-Jürgen Tillmann ist der Verfasser des ersten der vier Beiträge unter dieser Rubrik. Unter dem Titel „Viel Selektion – wenig Leistung“ wirft Tillmann einen empirischen „Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen“ (S. 155). Die Selektionspraxis sei auch Folge einer Homogenitäts-Sehnsucht, die in Deutschland seit Herbart bestehe – und deren Ausdruck sei: „Zurückstellung vom ersten Schulbesuch, Sitzenbleiben, Sonderschulverweisungen, Sortierung nach Schulformen, Abschlüssen“ (S. 156). Insgesamt machen fast „40 % der deutschen Schülerinnen und Schüler (...) zwischen der ersten und der 10. Klasse mindestens einmal die Erfahrung, von ihrer Lerngruppe aufgrund angeblich mangelnder Fähigkeiten ausgeschlossen zu werden. ‚Was Du kannst, reicht nicht‘ wird ihnen gesagt, ‚deshalb musst du woanders hin‘“ (S. 165). Tillmann trifft sicher den Kern auch der Schwierigkeiten „nach PISA“, wenn man so will, in-

dem er nämlich die Versteifung der zeitgenössischen Bildungspolitik auf das von der KMK empfohlene Handlungsfeld „Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluation“ (S. 169) kritisiert, während die anderen KMK-Empfehlungen vernachlässigt würden. Doch Evaluationen machen letztlich nur dann Sinn bzw. könnten nur dann der „Qualitätssicherung“ dienen, wenn die Lernbedingungen auch tatsächlich verändert und verbessert werden (S. 170). Mit einem auffallend euphorischen Blick nach Kanada beendet Tillmann seinen lesenswerten Beitrag.

Wolfgang Mack behandelt die Thematik Armut und Bildung aus einer anderen Perspektive, indem er anhand von stadtsoziologischen Analysen die Bedeutung der sozialräumlichen Segregation, die sich in vielen deutschen Städten in den letzten Jahren verschärft habe (S. 177), für Bildungsmöglichkeiten und -barrieren in den Blick nimmt. Lehrreich sind die Beispiele von zwei Gymnasien im Stadtteil Marxloh im Duisburger Norden, die Mack vorstellt (S. 183ff.). Während sich die Ausgangsbedingungen für die beiden Schulen zunächst sehr gleichen, „handeln“ die Gymnasien als „Akteure“ in einem Sozialraum, den sie dadurch auch mitgestalten und teilweise konstituieren, ganz unterschiedlich. Während in beiden Schulen 50 % der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft sind, vor allem aus der Türkei, versteht sich nur eine der beiden Schulen als eine interkulturelle Einrichtung, in der u. a. auch Bilingualität gefördert werden soll (z.B. Türkisch von der fünften bis zur dreizehnten Klasse, und als Abiturfach). Freilich ist es auch diese Schule, die in Marxloh vor allem „für bildungs- und aufstiegsorientierte türkische Eltern“ ein „unverzichtbares Bildungsangebot“ bereitstellt und damit der „Integration der beiden großen, im Stadtteil von einander getrennt lebenden Bevölkerungsgruppen“ dient (S. 187).

Meike Sophia Baaders Beitrag zu „Unjust Community, Gerechtigkeit und Werte-Erziehung“ setzt sich kritisch mit dem Revival der sogenannten Werte-Erziehung bzw. der „Werte-Offensive“ auseinander, die der Autorin offenbar als konservativ und unpolitisch bzw. nicht der politischen Bildung dienlich erscheinen. Das wenig kritisch dargestellte Kon-

zept, das die Autorin der von ihr monierten Varianten von Werte-Erziehung entgegenstellt, nämlich – wie der Titel schon ansinnen lässt – der Kohlbergsche Ansatz, ist tatsächlich ein progressiver (im Dewey'schen Sinn) prozessorientierter Ansatz (gewesen), aber wie jeder auch weiß, der konkrete schulische Just Communities von nah oder näher oder weniger nah kennt, sind Aushandlungsprozesse im moralisch-politischen Raum immer auch wertgebunden und -geleitet und eine rein verfahrensethisch orientierte Pädagogik unmöglich. Während die „Werteerziehung boomt“, so Baader, „befindet sich die politische Bildung dagegen derzeit eher auf dem Rückzug. Für Kohlberg sind Moralerziehung, in deren Kern es um Gerechtigkeit gehe, und politische Bildung jedoch weitgehend dasselbe“ (S. 201). Es ist leider völlig richtig, dass Kohlberg nicht zwischen moralischer und politischer Erziehung unterschieden hat. Diese analytische Schwäche lässt sich aber nur schwer zum Vorteil gegen eine „Werteerziehung“ ummünzen, die „zunehmend wieder unmittelbar mit Autorität von Lehrkräften in Verbindung gebracht“ (ebd.) werde. Und dass Demokratie und öffentlicher Diskurs vielleicht mehr mit moralischer Autorität zu haben, als man – mit „Kohlberg light“ – vielleicht akzeptieren will, sei hier nur angedeutet.

Im letzten Beitrag dieses Bandes geht Andreas Schröer vor allem mit Argumenten aus Michael Walzers „Sphärentheorie“ der Frage nach der Hochbegabtenförderung nach, eine Debatte, die in der Tat eine „interessante Quelle für Argumente zu einer pädagogischen Theorie der Gerechtigkeit“ (S. 215) darzustellen scheint. Ganz im Sinne Walzers ist die von Schröer letztlich vertretene Sicht, wonach zwischen „universellen Menschenrechten“ und „einem Modell komplexer Gleichheit für Fragen gesellschaftlicher Verteilungsgerechtigkeit“ unterschieden werden kann und soll (S. 215f.). Während ein „Recht auf allgemeine und gleiche Grundbildung“ auf der erstgenannten moralischen Grundintuition beruht, kann die „höhere Bildung“ durchaus nach Begabung und Interessen differenzieren, sofern das ungleiche Bildungsangebot „an Kriterien der Verfahrensgerechtigkeit geknüpft“ sei und nicht „sphärenfremde“ Kriterien wie Geld, Macht

oder Ansehen den Entscheidungsprozess manipulierten (S. 216) – was sie natürlich in der einen oder anderen Weise realiter immer tun.

Mindestens so heterogen wie der eben besprochene Band gestaltet sich auch die Herausgeberschrift von Drerup und Fölling zu *Gleichheit und Gerechtigkeit – pädagogische Revisionen* (2006). Es handelt sich um das schriftliche Produkt aus zwei Tagungen zum Thema. Der Band beginnt mit einem Beitrag von Heinrich Niehues-Pröbsting zu Platons Vorstellung von Gerechtigkeit, wie sie v.a. im *Staat* vorgestellt wird, nämlich als personales Konzept bzw. besser: als Tugend (wiewohl der Begriff der Gerechtigkeit zunächst am Staat diskutiert und dann erst auch auf den Einzelmenschen übertragen wird). Wie die drei (idealtypischen) Stände, so sollen auch die Einzelmenschen, in denen die drei für die Stände stehenden Tugenden in mehr oder weniger reiner Form (oder aber einem Mischverhältnis) vorkommen, das „Ihrige“ – d.h. das ihnen je *Gemäße* tun. Der Philosoph Niehues-Pröbsting verschont den Leser konsequent mit pädagogischen Bemerkungen, Hinweisen oder Fragen. Wohl ist zu bedenken, dass die ganze Philosophiegeschichte (Pädagogik inbegriffen) – zumindest Whitehead zufolge – bloß als Fußnote zu Platons Werk zu verstehen ist ...

Über die griechische Antike hinaus geht Norbert Rath, und zwar schnellen Schrittes und mit kühnen Skizzen, namentlich von Thukydides über Hobbes und der Französischen Revolution, zum Stalinismus und zu Pol Pot und den Roten Khmer. Gemeinsam ist den Figuren und Epochen nach Rath die „nicht selten unrühmliche Rolle [der Pädagogik] im Grenzgebiet von Macht und Gerechtigkeit (...). Sie hat sich der Macht angedient und das als gerecht ausgegeben, was politisch gewollt war“ (S. 31). Auch der mit Rousseau aufkommende Gerechtigkeits- und Gleichheitsdiskurs, der so bedeutsam für das Erziehungssystem geworden sei, könne „politisch angeeignet und überführt werden in einen Legitimationsdiskurs für Herrschaft (Robespierre), womöglich totalitäre Herrschaft (Stalin, Mao, Pol Pot)“ (S. 31). Fazit: Die Erziehungsinstitutionen des modern-europäischen Typus blieben auf Gleichheit und Gerechtigkeit verpflichtet,

„ohne sie von sich aus herstellen oder auch nur annähernd realisieren zu können“ (S. 32).

Christian Niemeyer nimmt – erwartungsgemäß – mit Nietzsche Stellung und zwar aus „unterschiedlichsten Werken und Epochen“ (S. 39). Glücklicherweise hilft Niemeyer der vielleicht nicht ganz kleinen Schar von Nietzscheunkundigen, indem er „in halbwegs moderne Begrifflichkeiten übersetzt“ und „auf den Punkt“ bringt (S. 41), was Nietzsche von sich aus ja nicht getan hätte, und fasst zusammen: Erstens ist Nietzsche für den Einzelnen (im Unterschied zur Gruppe und Gemeinschaft) und ergo für die Individualpädagogik, zweitens kritisiert er schlechte Sozialpädagogik (ebd.). Allerdings verhindert Niemeyer sogleich sehr erfolgreich, dass der geneigte Leser die Meinung, Nietzsche so schnell verstanden zu haben und also so leicht davon gekommen zu sein, länger als einen Augenblick aufrecht erhalten kann. Und so geht es weiter mit Zitaten, Vergleichen und Hinweisen aus *Menschliches*, *Allzumenschliches*, dem *Zarathustra*, der *fröhlichen Wissenschaft* und der *Genealogie der Moral* – gekonnt formuliert, intelligent und gewiss auch lesenswert. Der Leser versteht nur das nicht: warum dies alles „Anmerkungen aus sozialpädagogischer Perspektive“ sein sollen, wie der Untertitel des Beitrages in Ausblick stellt. Niemeyers Anliegen, zu zeigen, dass die „Sozialpädagogik in ihrer aufklärerischen Variante möglicherweise doch mehr von Nietzsche zu lernen [hätte] als ihr lieb zu sein scheint“ (S. 48), scheint Niemeyer nur möglicherweise gelungen zu sein.

Detlef Garz wartet mit einem Beitrag auf, der den Titel „Weder Solidarität noch Recht noch Liebe – Grundzüge einer Moral der Aberkennung“ trägt. Es geht, wie damit unmissverständlich in Aussicht gestellt wird, auch um das Modell der Anerkennung nach Honneth bzw. die daraus adoptierten Kategorien der emotionalen Zuwendung, des Rechts und der Solidarität. Garz analysiert „sein“ Konzept der moralischen Aberkennung rekonstruktiv, und zeigt an eindrucklichem biografischem Material jüdischer Emigranten – Material, das 1939 im Rahmen eines Preisausschreibens der Harvard University gesammelt wurde –, wie die Aspekte der Nicht-Anerkennung als verweigerter Solidarität und der „Aberkennung“ als einer

Verweigerung aller drei Anerkennungsformen verstanden werden können: „*Aberkennung* bedeutet (...), dass ein (mit Macht ausgestattetes) kollektives X einem Y etwas, das biographisch bereits erworben wurde und das allen anderen in einer Gesellschaft zugestanden wird, nämlich Z, nimmt“ (S. 65).

Ein weiteres, historisch bedeutsames und interessantes Thema greift Sonja Häder in ihrem Beitrag auf, nämlich wie die „Egalitätsdoktrin“ in der DDR zu einer „politischen Belastung“ werden konnte. Speziell die „Geburt eines neuen Deutschland“ habe unter „dem Zeichen des Abbaus sozialer Unterschiede“ gestanden. Faktisch dauerte es aber freilich viele Jahre bis beispielsweise auch etwa ein gewisser Anteil an Professoren „eine Herkunft aus Arbeiter- und Kleinbauernkreisen vorweisen“ konnte (S. 74). Mit dem Machtwechsel von Ulbricht zu Honecker sei das Egalitätspostulat stillschweigend unterlaufen worden und ein neuer Pragmatismus habe sich in der DDR durchgesetzt (S. 75). Schließlich sei das „Gleichheitsversprechen“ speziell gegen Ende der DDR zu einer politischen Belastung geworden, zu einem Legitimationsproblem (S. 80), in dessen Folge sich Widersprüche entwickelt haben, die schließlich „zum Untergang des SED-Regimes beigetragen“ hätten (S. 81).

Werner Fölling widmet sich in seinem Beitrag den Erfahrungen und Untersuchungen der sozialistischen Kibbuzbewegung, „um an ihr die Möglichkeit zu studieren, ob und wie eine größere Gemeinschaft oder sogar Gesellschaft der Freien und Gleichen dauerhaft realisiert werden kann“ (S. 88). Insbesondere interessieren die Effekte der Kibbuzerziehung, eine Variante der Erziehung zum „Neuen Menschen“, dem „homo kibbuznikus“ (S. 101). Während die zum Teil katastrophalen Wirkungen der Kibbuzerziehung auf die Entwicklung der Kinder schon vor vielen Jahren bekannt geworden sind, und die Kibbuzerziehung deshalb auch in die Krise geraten war und sich transformieren musste, verweist Fölling auch auf durchaus beachtliche Erfolge dieser Form der „Gleichheitserziehung“ (S. 105f.). Die Spezifität der Kibbuzschulen wie auch der Organisation des Kibbuzlebens insgesamt hat sich heute allerdings weithin abgelöst durch pragmatische Anpassungsleistun-

gen. Dennoch blieben „Kommunen“ auch heute noch pädagogisch interessant, da sie „wahrscheinlich auch relativ viele Mitglieder mit pädagogischem Know-How“ ausweisen und dadurch „Möglichkeiten für die Entwicklung pädagogischer Alternativen zum öffentlichen System“ böten (S. 110).

Ewald Terharts in englischer Sprache verfasster Beitrag in diesem Band ist der Notengebung und Gerechtigkeit gewidmet. Der schon, wie der Autor anmerkt, an anderer Stelle vorgetragene Text resümiert eine eigene Studie aus den späten 1990er-Jahren, in deren Zentrum eine Befragung von Lehrpersonen, Schulleitern und Personen der Schulverwaltung stand, denen u. a. auch drei einschlägige Dilemmageschichten vorgelegt worden sind. Die Resultate der Explorationsstudie offenbaren, was die Notengebung betrifft, differente Sichtweisen auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems, und mitunter eine relative Intransparenz der Praxis der Notengebung.

Thematisch schließt der Beitrag von Herbert Kalthoff an, der eine „ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis“ (S. 126) vorstellt. Insbesondere interessiert sich Kalthoff für den Unterschied der Bewertungspraxis von Lehrpersonen „in den unterscheidbaren Verfahren von Einzel- und Kollektivbewertung“ (S. 150). Zu den Hauptresultaten der Studie gehört, dass die Bewertungspraxis, wenngleich sie „in abgeschlossenen Räumen hergestellt und somit systematisch den Augen der Öffentlichkeit entzogen“ sei, so doch „nicht einer privaten Herstellungslogik“ folge, sondern auf „die Darstellbarkeit ihrer Rationalität“ setzen würde (ebd.). Weiter interessiert sich der Autor für die Auswirkungen schulischer Beurteilungspraxis auf die Schülerinnen und Schüler, die – so der Autor in Anlehnung an Geertz – „in eine symbolische Ordnung gebracht [werden], die sie mit Eigennamen (‘Einserkandidat’) ausstattet“ (S. 151). Sie werden „zu *Verkörperungen* dessen, was ihnen attestiert wurde“ (ebd.). Die Schüler würden sich Klausur für Klausur ein schulisches Selbst- und Fremdbild zusammenbasteln, „Wissen“ über sich selbst aneignen, welches ihnen als „Objektivität“ gegenübertritt (S. 152).

Heiner Drerup betrachtet die Thematik Gleichheit und Gerechtigkeit für die Pädago-

gik in seinem Beitrag, so Titel und Untertitel, als eine „nonegalitaristische Herausforderung“ (S. 158). Die kritische Auseinandersetzung mit egalitaristischen Orientierungen, mit denen man sich immer auf der sicheren und politisch korrekten Seite befindet, führt Drerup anhand zweier Beispiele aus dem „Umfeld der der Koedukations- und Schulbuchdebatte“ (S. 167) vor. Zu den Kernsätzen gehört sicher: „Die Gleichsetzung von Ungleichbehandlung und Ungerechtigkeit und somit Gleichbehandlung und Gerechtigkeit ist sprachlich suggestiv, jedoch als ethiktheoretische Annahme eher fragwürdig, als pädagogisches Argument allemal, da es pädagogisch wohl begründeten Regeln widerspricht“ (S. 169).

Der letzte Beitrag des Bandes stammt von Eva-Maria Stange, die als Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst in ihrem Vortrag das wesentliche Wissen zur sozialen Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit im deutschen Bildungssystem zusammenfügt und insbesondere die problematischen Hürden und Praxen kritisch ins Visier nimmt, die mit dem Konzept der „Schulfähigkeit“ und der Rolle der „Sonderschule“ bzw. der Zuweisung in dieselbe verbunden sind. Ihr Augenmerk gilt den Risikogruppen, den Kindern, die unter ungünstigen sozialen und/oder kulturellen Bedingungen aufwachsen müssen und dann, als ob sie nicht schon genug gestraft wären, in der Schule aufgrund ihrer Zugehörigkeit nochmals benachteiligt werden, selbst wenn ihre Leistungen mit denjenigen der privilegierten Kinder vergleichbar sind.

Es ist wohl nicht möglich, den 23 Beiträgen in einer Rezension gerecht zu werden, und sicher könnten die Akzente der Besprechung jeweils anders gesetzt werden. Die beiden Sammelbände vereinen eine Vielfalt von Zugängen und Perspektiven zum Themenkomplex „Bildung, Gleichheit und (Un-)Gerechtigkeit“. Allerdings gelingt es nur wenigen Autoren und Autorinnen, ihr Thema in einer gewissen theoretischen Kohärenz und/oder empirischen Plausibilität vorzustellen. Dazu gehören sicher die Beiträge von Zirfas, Ecarius/Walgenbach, Tillmann und Mack im erstgenannten Band und Garz, Fölling und Drerup im zweitgenannten Band. Viele der anderen Beiträge sind inte-

ressant und informativ, aber ebenso oft bloß resümierend und reproduktiv. Und natürlich gibt es Beiträge, die nicht hätten gedruckt werden müssen, was meist nichts oder kaum etwas mit den Autoren zu tun hat, als vielmehr mit der fixen (Verlags-)Idee, dass ein Sammelband rund 200 Seiten aufweisen müsse. Ein Sammelband ist ein Sammelband, nicht mehr und nicht weniger. Dazu gehört: Originalität, Relevanz und Wissenschaftlichkeit der Beiträge sind meist durchwachsen. Ein Sammelband ist aber oft das Grab von hervorragenden Beiträgen, die zwischen den Buchdeckeln verschwinden und vergessen werden – und in einer Zeitschrift vielleicht länger überlebt hätten.

Mit den beiden Bänden wird deutlich, dass Fragen zur (Un-)Gerechtigkeit und Bildung, und zur pädagogischen Relevanz von Gleichheit und Gerechtigkeit systematisiert werden können und müssen. Nicht immer wird in dieser Thematik zwischen normativen und deskriptiven Gesichtspunkten strikte unterschieden, auch manche der vorliegenden Beiträge situieren sich in Bezug auf diese Differenz auf unklare Weise. Mit wichtigen Ausnahmen kommen einzelne Beiträge auch ohne begriffliche Spezifikation von ‚Gerechtigkeit‘ (oder ‚Ungerechtigkeit‘) aus, was ebenso irritierend ist. Auf der materialen Ebene ließe sich kritisch fragen, welche Fragen der Diskurs um Gerechtigkeit und Bildung tatsächlich noch auf neue Weise zu beleuchten vermag und ob nicht, was im Bildungs- und Ausbildungssystem als gerecht gilt bzw. vielmehr als „ungerecht“ qualifiziert oder zumindest problematisiert werden kann, hinlänglich bekannt ist, und die Forschung deshalb – sei sie empirischer und/oder vorwiegend theoretischer Natur – heute schlichter, und wenn man so will: politischer, den Akzent auf den *pädagogischen Umgang* mit ungerechten Situationen in Bildung und Ausbildung setzen sollte. Natürlich ist nicht ganz eindeutig, wer jeweils die „Verlierer“ und wer die „Gewinner“ sind, aber es ist *ziemlich* eindeutig, und das weiß man seit langem.

Prof. Dr. Roland Reichenbach
Universität Basel & PH FHNW,
Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel
E-Mail: roland.reichenbach@unibas.ch

Marilyn Cochran-Smith/Sharon Feiman-Nemser/D. John McIntyre/Kelly. E. Demers (Eds.): **Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts.** Third Edition. Published by the Association of Teacher Educators. New York: Routledge 2008. 1.354 S., EUR 154,50.

Tony Townsend/Richard Bates (Eds.): **Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change.** Dordrecht: Springer 2007. 756 S., EUR 332,99.

Marilyn Cochran-Smith/Kenneth M. Zeichner (Eds.): **Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.** Published for the AERA by Erlbaum 2005. 804 S., EUR 141,99.

Die nationalen wie internationalen Entwicklungen im Lehrerberuf und in der Lehrerbildung sind nicht nur für die Erziehungswissenschaft, sondern für alle Bildungswissenschaften von Bedeutung. Dies resultiert zunächst aus der entscheidenden Rolle der Lehrkräfte und deren Qualifizierung für das Bildungssystem. Weiterhin sind Lehrerberuf und Lehrerbildung selbst ein Forschungs- und Arbeitsfeld für diese Wissenschaften. Ebenso ist die Nachfrage der politisch-administrativ Verantwortlichen nach Informationen zum Zustand von Lehrerberuf und Lehrerbildung weltweit gestiegen, und zwar in dem Maße, wie deren Bedeutung für die Qualität von Schulbildung anerkannt wird. Was aber weiß man qua Forschung über den Lehrerberuf und die Lehrerbildung? Die im Folgenden näher betrachteten drei Handbücher zielen darauf ab, den aktuellen Forschungsstand zu dokumentieren, die zentralen Diskussionsthemen widerzuspiegeln und Perspektiven für weitere Forschung zu eröffnen. Jedes dieser sehr umfangreichen Werke geht diese Aufgabe auf unterschiedliche Weise an. (Auf die Einbeziehung des Bandes von Darling-Hammond/Bransford et al. 2005 zum Thema „Preparing Teachers for a Changing World. What teachers should learn and be able to do“ wird hier verzichtet, da dieser Band einen Schwerpunkt auf Lehrwissen, nicht auf Lehrerbildung hat. In neun ausführlichen Beiträgen wird das notwendige professionelle