

Berkemeyer, Nils; Hermstein, Björn

## Warum Schulentwicklung(sforschung) und Bildungsverantwortliche eine klare Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit benötigen

*Die Deutsche Schule 115 (2023) 3, S. 262-273*



Quellenangabe/ Reference:

Berkemeyer, Nils; Hermstein, Björn: Warum Schulentwicklung(sforschung) und Bildungsverantwortliche eine klare Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit benötigen - In: Die Deutsche Schule 115 (2023) 3, S. 262-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280009 - DOI: 10.25656/01:28000; 10.31244/dds.2023.03.09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280009>

<https://doi.org/10.25656/01:28000>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Nils Berkemeyer & Björn Hermstein

## **Warum Schulentwicklung(sforschung) und Bildungsverantwortliche eine klare Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit benötigen**

---

### **Zusammenfassung**

*Schulentwicklung hat sich zu lange auf die Einzelschule fokussiert und damit relevante Systemzusammenhänge ignoriert. Bedingungen, Möglichkeiten und Formen der Schulentwicklung werden maßgeblich von Parametern der Institutionenentwicklung im Mehrebenensystem bestimmt und sind aufs Engste auch mit normativen Fragen des demokratischen Zusammenlebens und der sozialen Gerechtigkeit verknüpft. Daher ist nicht nur die Herausforderung der schulischen Qualitätsentwicklung nach wie vor virulent, sondern auch die Frage, wie die Gesellschaft dem System Schule mehr Vertrauen schenken kann und was zu tun ist, damit alle Akteur\*innen wieder mit Lust und Mut zur Verantwortung im System agieren und es lebendig und entwicklungsfähig halten. Der Beitrag versucht eine Antwortmöglichkeit zu skizzieren, indem in Rekurs auf Konzepte zu sozialer Gerechtigkeit die Bedeutung einer breiter verstandenen Schulsystementwicklung für Fragen der Teilhabe und Anerkennung in und durch Bildung herausgearbeitet werden. Schlüsselwörter: Schulsystementwicklung; Schulentwicklung; soziale Gerechtigkeit; Ungleichheit; Demokratie*

### **Why School Development (Research) and Education Leaders Need a Clear Idea of Social Justice**

#### **Abstract**

*For too long, school development has focused on the individual school and thus ignored relevant systemic contexts. Conditions, possibilities and forms of school development are largely determined by parameters of institutional development in the multi-level system and are also closely linked to normative questions of democratic coexistence and social justice. Therefore, not only the challenge of school quality development remains virulent, but also the question of how society can place more trust in the school system and what needs to be done so that all actors once again act in the system with desire and courage to take responsibility and keep it alive and capable of development. This article attempts to outline one possible answer by referring to concepts of social justice and elaborating*

*the significance of a more broadly understood school system development for questions of participation and recognition in and through education.*

*Keywords: school systems development; school development; social justice; inequality; democracy*

## **1 Schulentwicklung(sforschung) als Geschichte des Machbaren ohne kritische Maßstäbe!?**

„Forschung gegen Ungleichheit“ klingt nach den 1960er und 1970er Jahren: zwar sympathisch, aber irgendwie auch verjährt – Frankfurter Schule halt. Die hat nun in der Schulentwicklungsforschung nicht gerade den höchsten Stellenwert und selbst in den Dortmunder Anfangszeit am Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) hatte man sich zeitig auf Organisationsentwicklung statt Klassenkampf und Entfremdung verständigt.

Schulentwicklung ist in der Folge die Geschichte des Machbaren, der gemeinsamen Entwicklung der Schule, bei der jeder und jede nur profitieren kann. Gescheiterte Schulentwicklung gibt es eigentlich nicht (vgl. abweichend hiervon Schlee, 2014); vielleicht mitunter Programme, in denen nicht alle Ziele erreicht worden sind. Und de facto weiß man es bei den meisten Programmen auch gar nicht genau, vielleicht will man es auch gar nicht so genau wissen. Denn trotz umfassender Bekenntnisse zur dateninformierten und -induzierten Schulentwicklung und einer ebenso seriösen Evaluationskultur sind deutsche Studien über die Wirksamkeit von Schulentwicklungsprogrammen rar (vgl. Erdmann, Helbig & Pietrzyk in diesem Heft). Dort, wo sie stattfinden, sind die Ergebnisse überschaubar; dort, wo „bloße“ Feedbacks stattfinden, fallen die Einschätzungen positiver aus. Auch die Berichte in diesem Heft zeigen dies klar. Deutlich wird, dass Schulentwicklungsforschung kaum einmal Studiendesigns wählt, die valide effektbezogene Analysen zulassen, wie auch die von Marx und Maaz (in diesem Heft) referierten Befundlagen zeigen. Die Konsequenz: Optimieren und Weitermachen! Aber bloß keine alten Grabenkämpfe neu entfachen (Strukturdebatte), keine neuen Wege beschreiten (z. B. Schul-Sozialpädagogik als 3. Fach, ähnlich DAF/DAZ) oder den Modus der ungleichheitsbezogenen (Selbst-)Beobachtung auf die Effekte von schuleigenen Systemoperationen umstellen (wie Emmerich es in diesem Heft vorschlägt).

Wenngleich nicht von einer Richtungsumkehr auszugehen ist, wird hier eine Rede unternommen, die dafür wirbt, sich auf Theorie und Empirie der Gerechtigkeit zu stützen und auf dieser Basis Programme zu entwickeln, in denen die Entwicklung zu mehr institutioneller Gerechtigkeit – als ein wesentliches und grundsätzliches Ziel aller demokratischen Institutionen (Forst, 2015) – nachvollziehbar und empirisch-evaluativ überprüfbar angelegt ist (und damit die selbsterzeugten Pathologien der Schulentwicklung identifiziert; die von Emmerich in diesem Heft fokussierten operativen Differenzproduktionen wären hier ein geeigneter Analysegegenstand).

Kritische Beurteilungsmaßstäbe stellen in Demokratien vor allem Konzepte sozialer Gerechtigkeit bereit (Tugendhat, 1992). Einen hiervon ausgehenden Standpunkt bezeichnen wir als kritische Schulsystementwicklungsforschung und meinen damit einen Modus der Systembeobachtung, der nicht allein im gesetzten Rahmen bildungspolitischer Programme und Projekte der Schulentwicklung forscht, sondern sich über deren Grundlagen und unausgesprochenen Alternativen Rechenschaft zu geben sucht (deshalb *kritisch*) und die Perspektive nicht von vornherein auf die Ebene der Einzelschule beschränkt (deshalb *Schulsystementwicklung*). Dabei sind Qualität und soziale Gerechtigkeit als komplementäre Gradmesser erfolgreicher Schulsystementwicklung zu begreifen. Die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit verweist einerseits auf den Rechtfertigungsdruck, der durch ungleiche Bildungsergebnisse entsteht: Bildungsergebnisse sind nicht länger privatisierbar und naturalisierbar, sondern (makro-)soziale Ko-Konstruktionen. Andererseits wird mit dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit auf die Bedeutung von Aspekten der Verfahrensgerechtigkeit hingewiesen, die stärker auf Prozeduren der Kooperation und Anerkennung (z. B.: Wer schuldet wem warum welche Güter in der Unterrichtsinteraktion?) abheben und zuvorderst auf der Meso- und Mikroebene zu beobachten sind.

Unseres Erachtens ist es notwendig, stärker zwischen Einzelschulentwicklung und Schulsystementwicklung zu unterscheiden. In einer holistischen Perspektive dürfen, so die zentrale Annahme, nicht allein die möglicherweise ungleichheitsproduzierenden oder -mindernden Strukturen und Praktiken einzelner Schulen von Interesse sein. Vielmehr müssten ebenso systemische Gesichtspunkte, also etwa die der Einzelschule zur Verfügung gestellten Ressourcen (sind es wirklich die qualitativ benötigten und reichen sie quantitativ aus?) und die (schulrechtlich fixierte) Regulierung des sozialen Miteinanders (z. B.: Wer hat auf Basis welcher Normen Mitspracherecht hinsichtlich der Ausgestaltung unterrichtlicher Differenzierung oder der Aufteilung von Schüler\*innen etwa in E- und G-Kurse?) Gegenstand der kritischen Beobachtung institutioneller Programme sein – und zwar auf Basis von gerechtigkeitstheoretisch informierten Maßstäben. Ein Merkmal einer solchen Beobachtungspraxis wäre etwa das Vorhandensein von messbaren Zielen für Unterstützungssysteme, für den Schulträger oder etwa die Schulaufsicht in Bezug auf die Einhegung ungerechter Verteilungsmuster, nicht gewährter Teilhabechancen und ausbleibender sozialer Anerkennung. Dieser Diskussionsbeitrag versucht, konzeptionelle Ansatzpunkte für eine kritische (System-) Beobachtung in Bezug auf Schul(system)entwicklungsprogramme zu umreißen.

## **2 Gerechtigkeit als Basisbegriff einer Kritischen Schulsystementwicklungsforschung**

Obschon der Diskurs über Bildungsgerechtigkeit deutlich an Substanz gewonnen hat (vgl. exemplarisch die Übersicht von Tenorth, 2020), soll einleitend (und lediglich exemplarisch) auf einige relevante Probleme bei der Rezeption und Anwendung von Gerechtigkeitstheorien im Bildungsbereich verwiesen werden. Mittlerweile hat sich eine kanonisch gewordene Dreiteilung von Gerechtigkeitskonzeptionen etabliert: Ver-

teilungsgerechtigkeit, Anerkennungsgerechtigkeit und Gerechtigkeit durch Teilhabe, wobei letztere mit der Bestimmung eines Bildungsminimums, als Voraussetzung für Teilhabe, verbunden wird (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Fragestellungen und ideale Lösungen verschiedener Ansätze von „Bildungsgerechtigkeit“

Ansatz	Problem/Fragestellung	Lösung/Ideal
Verteilungsgerechtigkeit	Nach welchem Kriterium sollen schulische Abschlüsse vergeben werden?	Vergabe nach dem Leistungsprinzip
Anerkennungsgerechtigkeit	Wie sollen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden gestaltet sein?	Wertschätzung, Empathie, Respekt
Teilhabegerechtigkeit	Wie kann die gesellschaftliche Teilhabe aller Individuen sichergestellt werden?	Garantie eines Bildungsminimums

Quelle: Nerowski, 2018, S. 443

Rezente Rezeptionsweisen (Pant, 2023; evtl. auch Berkemeyer et al., 2012) erwecken den Anschein, dass jeder Ansatz geradezu nur ein Problem der Gerechtigkeit adressiert und man entsprechend zwischen den Ansätzen bzw. ihren Lösungsvorschlägen wählen müsse. Dieser Eindruck entsteht aber gerade deswegen, weil die Ansätze bisher nicht hinreichend in ihrer Komplementarität erschlossen wurden, zumindest nicht theoretisch-konzeptionell, eher schon in der Bildungspraxis.

Die Konzeption der Verteilungsgerechtigkeit kennt aber nicht nur Leistung als Ideal der Verteilung, sondern beispielsweise auch Bedarf. In Bezug auf das Schulsystem sind die prominentesten Vertreter\*innen einer Verteilungsgerechtigkeit (Miller, 2008; Rawls, 1979) gerade nicht der Meinung, dass Leistung im Bildungsbereich zu gerechten Verteilungsergebnissen führt. Mit Rawls (1979) würde eher das sog. Differenzprinzip (welches durchaus umstritten ist; exemplarisch Koller, 2013) für eine Prüfung der Institution Schule herangezogen. Hier wird gefragt, ob die am schlechtesten Gestellten von den Regelungen der Institution profitieren (was empirisch besehen wohl nicht der Fall ist). Rawls käme also als Verteilungstheoretiker zu der Einsicht, dass die Institution Schule deutlich verändert werden müsste, um einer am Differenzprinzip orientierten Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit Rechnung zu tragen. Verteilungsgerechtigkeit fordert also nicht automatisch das Leistungsprinzip, sondern prüft zunächst, welches Verteilungsprinzip mit Blick auf die zu erwartenden Verteilungsergebnisse angemessen ist und leitet darauf basierend Vorschläge für die Verteilung bzw. Neuverteilung von Ressourcen ab.

In der bildungspolitischen Realität wird diese gleichsam halbierte Gerechtigkeitsrezeption indes überboten. So ist die indexbasierte Mittelzuweisung ein gutes Beispiel für den für Verteilungstheorien wichtigen Grundsatz „Ungleiches ungleich behandeln“. Dies wiederum wird dann mitunter mit dem Ziel der Erreichung von Teilhabegerechtigkeit verbunden. Solche mitunter nicht immer konsistenten Amalgame zeigen

immerhin, dass praktisch besehen die unterschiedlichen Gerechtigkeitsdimensionen gleichzeitig in den Blick rücken (können) und für Schüler\*innen formulierte Ziele genauso in Bezug auf Fragen der Gerechtigkeit zu legitimieren sind wie Entscheidungen über Ressourcen.

Die Frage der Anerkennungsgerechtigkeit wird in der Erziehungswissenschaft häufig psychologisch verkürzt rezipiert und somit der konflikttheoretischen Pointe des Ansatzes nicht hinreichend Rechnung getragen. Eine umfassende Anwendung der Anerkennungstheorie auf Schule steht u. E. noch aus, ist zwar bei Stojanov (2006) angelegt, fokussiert hier aber zu stark die Ebene des Unterrichts und der jeweiligen konkreten Bedürfnisse der Schüler\*innen. Kaum deutlich wird in einer solchen Rezeption, dass das Schulsystem sich als Kampfplatz um Anerkennung begreifen lässt, beispielsweise wenn es um die Inklusion von Kindern und Jugendlichen geht. So gesehen treffen im Bildungsgeschehen stets unterschiedliche gesellschaftliche Wert- und Gerechtigkeitsvorstellungen in einer Vielzahl von Arenen aufeinander (in Lehrer\*innenzimmern; in Gremien der Elternmitwirkung; im Schulausschuss; in der Auseinandersetzung von Verbänden etc.) und finden ihren Ausdruck im Konflikt – um Ressourcen, Differenzierungskriterien und -praktiken, um fachliche Schwerpunktlegungen u. a. m. Diese Kämpfe können zwar prinzipiell auch auf Ebene des Unterrichts beobachtet werden, sie sind in Honneths Lesart im „Recht der Freiheit“ (2011) aber vor allem Kämpfe um die Ausgestaltung der *Institution* Schule. Weitere Beispiele finden sich in der Bildungsgeschichte. Zu nennen wären hier beispielsweise die politischen Diskussionen um die Bildungsbeteiligung von Mädchen oder die Auseinandersetzungen um die „richtige“ (humanistische versus realistische) Bildung.

Der Gradmesser des Erfolgs einer anerkennungsorientierten Gestaltung ist das Maß an institutionell gewährleisteter sozialer Freiheit, die sich nicht allein durch die Gewährung subjektiver Rechte, sondern erst im interaktiven Austausch (bspw. zwischen den Professionen in multiprofessionellen Teams) und der kooperativen Mitwirkung (etwa im Klassenrat, Schüler\*innenparlament oder im kommunalen Schulausschuss) erzielen lässt. Die verstärkte Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm, bei gleichzeitiger Zurückweisung der sozialen Bezugsnorm (Verbot von Klassenspiegeln), mag für solche „konfliktären Verhandlungen“ ein Beispiel sein.

Die Attraktivität der Konzeption von Teilhabebegerechtigkeit besteht darin, dass das vorgeschlagene Ziel, allen eine reelle Teilhabechance durch ein Mindestmaß an Bildung zu sichern, relativ unumstritten ist (Giesinger, 2007). Doch wie Wigger (2015) treffend bemerkt, werden mit diesem Ansatz zentrale Fragen der Verteilung von Ressourcen zur Erreichung des Bildungsminimums weitgehend ausgeblendet. Politisch macht dies den Begriff der Teilhabe attraktiv. So kann sich jeder und jede für Teilhabe und ein Bildungsminimum aussprechen, ohne aber die Frage nach gerechten Voraussetzungen und relevanten Beiträgen der verschiedenen Systemebenen, auch der sogenannten Steuerungsakteur\*innen, zur Erreichung dieses Ziels zu beantworten.

Diese Form der Rezeption verkürzt Gerechtigkeitstheorien und nimmt ihnen hierdurch vor allem ihr kritisches Potential. Die Vorstellung, es gehe jeweils nur um ein

spezifisches Problem, welches mit Hilfe eines gerechtigkeitstheoretischen Prinzips zu lösen wäre, ist schlichtweg unzureichend, gerade wenn man mit Helmut Fend anerkennt, dass Schule im Verhältnis zur Gesellschaft verschiedene Funktionen zu erfüllen hat (z. B. Qualifikation, Enkulturation, Legitimation). Zugleich entsteht der Eindruck, als lasse sich Gerechtigkeit nur durch die Beobachtung einzelner Ergebnisse auf Ebene der Einzelschule (Leistung, Beziehungsqualität, Mindestkompetenzen) beobachten. So werden die Systemleistungen und -strukturen als Ganze invisibilisiert und aus der Beobachtung der Beiträge von Schulentwicklung (hier ausgehend von der Einzelschule) zur Ungleichheitsgenese weitgehend ausgeschlossen, auch weil die von Steuerungsseite bereitgestellten (und möglicherweise ihrerseits schon defizitären) Bedingungen nicht trennscharf herausgearbeitet werden. Das Bildungsmonitoring hat hier zwar für mehr Transparenz gesorgt, ist aber nach wie vor kein echtes Systemmonitoring im Sinne einer differenziellen Betrachtung von Leistungen und Defiziten der einzelnen Systemebenen.

### 3 Hinführende Überlegungen zur empirischen Beurteilung gerechter Schulsystementwicklung

Was kann dies nun für die Beurteilung von Schulentwicklungsprogrammen in Bezug auf ihren Beitrag für mehr soziale Gerechtigkeit bedeuten? Eine Konsequenz würde sicherlich darin bestehen, dass Programme (auch) an Zuständen und Verfahrensweisen *des Systems* ansetzen, die unmittelbar als ungerecht interpretiert werden. Die Qualifizierung „als ungerecht interpretiert“ kann dabei empirisch erfolgen, indem relevante Akteur\*innen (allen voran etwa Schüler\*innen; Eltern; pädagogisch tätige Personen und solche aus der Schulverwaltung) gefragt werden, wie sie die zu beurteilenden Prozesse, Strukturen und Ergebnisse in Bezug auf Gerechtigkeit erleben (eine empirische Gerechtigkeitsforschung hat sich in Bezug auf das Schulsystem bislang kaum etabliert, vgl. aber allg. hierzu Schmidt, 1995; Wegener, 1995). Was dabei konkret in den Blick genommen wird, könnte von konkreten Fragen fairer und transparenter Formen der Leistungsbeurteilung bis hin zu komplexeren Fragen gelingender Sozialintegration reichen und als Beitrag zur transparenten Klärung der Perspektivenvielfalt im System zu verstehen sein (z. B. der Blick der verschiedenen pädagogischen Professionen auf die Sinnhaftigkeit eines etablierten Tagesrhythmus).

Eine zweite Perspektive könnte entlang der Ideen von Forst (2015) oder Honneth (2011), Ordnungen der Rechtfertigung bzw. der Anerkennung zu rekonstruieren, entwickelt werden (vgl. unten). Zugleich liegt hierin auch die Möglichkeit, typische Rechtfertigungsordnungen auf Ebene der Einzelschule zu entdecken, die womöglich auch für eine anerkennungsorientierte Schulentwicklung instruktiv wären. Eine methodisch gut angeleitete Konfrontation mit dem Befund der in Schulen in schwieriger sozialer Lage offenbar verbreiteten Defizitorientierung könnte hier spannende Erkenntnisse bereithalten.

Eine dritte Perspektive könnte Prinzipien der Gerechtigkeit grundsätzlich befragen. Hier würde man dann beispielsweise mit Rawls (1979) zu dem Schluss kommen kön-

nen, dass Noten vielleicht gesellschaftlich derzeit als unverzichtbar gedacht werden, sie aber gleichwohl nicht Ausdruck eines gerechten Schulsystems sein können, selbst wenn sie fair erteilt werden (Berkemeyer, 2020, 2023), oder aber, dass das Schulsystem dem vom Differenzprinzip abgeleiteten Anspruch, dass das System gerade den am wenigsten begünstigten Mitgliedern der Gesellschaft den größten Vorteil verschaffen sollte, nicht genügt. Aus diesen Formen wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Fragen der Gerechtigkeit im Schulsystem könnten die nachfolgend skizzierten, ob schon an dieser Stelle noch recht abstrakt verbleibenden Kriterien abgeleitet werden, um den Erfolg einer (kritisch-orientierten) Schulsystementwicklung zu bemessen.

### **3.1 Gerechtigkeitsprinzipien und empirisch überprüfbare Verbesserungen**

Natürlich lassen sich alle Prinzipien wiederum kontrovers diskutieren, dennoch gibt es mitunter eine Art politischen Konsens, der gerechtigkeits-theoretisch elaboriert werden und in messbare Kriterien überführt werden kann (vgl. z. B. Berkemeyer et al., 2019). Ein sehr populäres Beispiel für ein solches Vorgehen, allerdings in Bezug auf die Bekämpfung von Rassismus, hat jüngst Piketty (2022b) vorgelegt. Piketty nimmt hier eine egalitäre Gerechtigkeitsposition ein (vgl. hierzu Piketty, 2022a), schlägt nun aber eine Objektivierung dieser Grundsätze in Form messbarer Indikatoren vor (z. B. hinsichtlich des Zugangs zur Bildung, Beschäftigung, Wohnraum etc.), die von einer nationalen Beobachtungsstelle für Diskriminierung zu nutzen wären.

In Bezug auf das Schulsystem haben wir einen solchen Konsens über kategorisch nicht akzeptable Zustände beispielsweise in Bezug auf die „Risikogruppe“, also Schüler\*innen, die bestimmte Mindestanforderungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen nicht erfüllen. Es liegen auch bereits Instrumente vor, um Fortschrittsmessungen zu betreiben. Was aber fehlt, ist eine Analyse der institutionell präkonfigurierten Lernbedingungen *insgesamt*, auf die Programme, die den als nicht akzeptabel deklarierten Zustand zu überwinden suchen, Rücksicht nehmen müssten. Aktuelle Programme (z. B. die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“) verlagern die Intervention wieder einmal fast ausschließlich auf die Ebene der Interaktion, in Ansätzen auf die der Organisation. Fragen der Umverteilung von Mitteln, Lehrkräften, der Rolle der Schulaufsicht etc. bleiben außen vor. Die herangezogenen Indikatoren müssen aber das Gesamtsystem erfassen, um die Frage nach der Befähigung zur Intervention im Wege von Schulentwicklung auch angemessen beantworten zu können!

### **3.2 Partizipation als Bestandteil demokratischer Institutionen**

Wenn wir allgemein in Demokratien erwarten, dass wir den in Institutionen verkörperten Regeln aus freien Stücken folgen, ist anzunehmen, dass Menschen dies tun, wenn sie die Institution als fair erleben (Honneth, 2011; Rawls, 2006). Darum müssen sich Programme der Schulsystementwicklung neben Qualitätsfragen auch um Fragen der unter einer Gerechtigkeitsperspektive als angemessen aufzufassenden Partizipationsstrukturen kümmern, und zwar empirisch! Erst durch die Identifikation von Prak-



tiken und Regelungen, die als ungerecht empfunden werden, lässt sich die Institution sinnvoll, im Sinne einer lebendigen Institution, weiterentwickeln. Eine stets virulente Problematik stellen etwa die Entscheidungsbefugnisse von Eltern und Lehrkräften am Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe dar. Gefordert wird hiermit eine Form der Organisationsentwicklung auf Institutionenebene, die sich selbstverständlich auch in der einzelnen Schule niederschlagen müsste, um die vielfältigen Ansätze und Qualitätsstandards demokratischer Schulentwicklung, die insbesondere im Feld der Demokratiepädagogik entwickelt worden sind, tatsächlich mit Leben zu füllen (vgl. hierzu etwa den sog. Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik<sup>1</sup> sowie die Rezension von Torrau in diesem Heft). Bislang sind entsprechende Partizipationsstrukturen und -kulturen auf allen Ebenen des Systems unterentwickelt; sei es etwa mit Blick auf die Mitwirkungsrechte und -formen der Schüler\*innen, Eltern und anderer schulischer Stakeholder in der einzelnen Schule, auf Ebene der Kommune oder auf der Landesebene. Die bestehenden Gremien, etwa die Landeselternvertretungen genauso wie die Schüler\*innenvertretungen, haben häufig ein relativ eng umgrenztes Mandat und bleiben somit bei vielen substantiell bedeutsamen Fragen der Schul(system)entwicklung außen vor. Für solche Formen der demokratisch gehaltvollen Bottom-up-Entwicklung gibt es ebenfalls eine hilfreiche Orientierung im Gerechtigkeitsdiskurs, wie beispielsweise den Blickwinkeltest von Pettit (2017, S. 141). Dabei kommt es im empirischen Abgleich darauf an, ob strukturell vergleichbare (nicht gleiche) Rahmenbedingungen gegeben sind, damit alle schulischen Stakeholder (gleich welcher Herkunft, sozialen Position oder Profession) überall (regional) ihre Freiheitsrechte durch angemessene und substantiell bedeutsame Partizipationsgelegenheiten realisieren können. Dann stellt sich auch die Frage, welche sozialen Positionen in den angesprochenen Gremien vertreten sind und den Diskurs um Ursachen von Bildungsungleichheiten mitprägen können.

### 3.3 Rekonstruktion der Rechtfertigungsordnung

Rekonstruktionen der Rechtfertigungsordnung könnten zunächst zeigen, welche Argumente genutzt werden, um eine Handlung zu legitimieren. In einem zweiten Schritt kann man diese Legitimation dann gerechtigkeits-theoretisch befragen. Im Schulsystem hat etwa Heid (1988) dies für den Aspekt der Leistungsgerechtigkeit exemplarisch gezeigt. Insgesamt können auf der Grundlage solcher Rekonstruktionen theoriegeleitete Programme der Schulentwicklung entstehen, die ihren Messbarkeitsanspruch in Form ihrer theoretischen Hypothesen mit sich führen. Vereinfacht formuliert wäre demnach etwa der Hypothese nachzugehen, dass eine Schule, die eine anerkennungsorientierte Schulkultur aufweist, erfolgreicher in Bezug auf die Selbstentwicklung der Schüler\*innen ist. Diese empirischen Optionen der Aufdeckung von inhaltlicher Definitionsmacht und öffentlichkeitswirksamen Sprecher\*innenrollen sowie ungehörten Stimmen im Schulsystem überhaupt einmal transparent zu machen, wäre sicherlich eine wertvolle Leistung für den Diskurs über Gerechtigkeit in Schule (vgl. für ein erstes Beispiel: Hermstein & Berkemeyer, i. E.).

1 <https://degede.de/qualitaetsrahmen-demokratiepaedagogik-online/>

## 4 Ausblick

Diese Beispiele konnten hoffentlich zeigen, dass gerechtigkeitsorientierte Schul(system)entwicklung nicht in Beliebigkeit münden, sondern sich zu ebenso empirisch wie theoretisch gesättigten Programmen entwickeln lässt. Eine auf normativ-gerechtigkeitsorientierte Prämissen abstellende Schulsystementwicklung steht daher keineswegs in konzeptioneller Opposition zu analytisch-theoretischen (vgl. Emmerich in diesem Heft) oder streng empirisch argumentierenden Zugängen (vgl. Erdmann et al. in diesem Heft) zur Frage der (Bildungs-)Ungleichheit, sondern benötigt diese komplementären Zugänge der Wahrheitsfindung zwingend als Informationsbasis für fundierte demokratische Aushandlungsprozesse um Problemidentifikation und Lösungsfindung. Dazu müssen aber alle Systemebenen auch ernsthaft bereit sein, sich diesem Diskurs umfassend zu öffnen. Das Risiko, nur aus Legitimationszwecken auf Gerechtigkeit zu rekurrieren, bleibt groß; denn bislang scheint Gerechtigkeit gewollt ungewollt (Berkemeyer, 2016).

Schultheoretisch ergibt sich aus dem zuvor gesagten nicht zuletzt die Forderung, danach zu fragen, welchen Beitrag das Schulsystem *für eine gerechte Gesellschaft* leisten kann. Es müssen also wieder stärker gesamtgesellschaftliche Bezüge in die Analyse des Schulsystems aufgenommen werden (z. B. zum Verhältnis von pädagogischer Förderung und dem „notwendigen Übel“ der bürokratischen Durchdringung von Schule sowie der stets gegebenen Ressourcenknappheit), gleichzeitig aber für die Institution Grundsätze formuliert werden, gegen die nicht verstoßen werden darf, weil dies als ungerecht empfunden werden würde (z. B. zu große Leistungsabstände oder unbearbeitete Schulunlust). Dies könnte beispielsweise im Rahmen schulsystemischer Leitbilder realisiert werden. In Bezug auf begleitende Forschungen könnte mit empirischen Mitteln gezeigt werden, dass ein Verstoß gegen bestimmte Grundsätze von der breiten Mehrheit relevanter schulischer Akteur\*innen als ungerecht beurteilt wird.

Mit Blick auf die offenkundigen gesellschaftlichen Bezüge der Schule sollte auch nicht von Bildungsgerechtigkeit isoliert gesprochen werden, sondern von sozialer Gerechtigkeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Schule wohl eher keine eigenständige Sphäre der Gerechtigkeit darstellt, sondern aufgrund ihrer pädagogischen Grundarchitektur einerseits und der vielfältigen gesellschaftlichen Ansprüche an sie andererseits eine „Hybridinstitution“ darstellt, einen Raum des „Gedeihens und sich Entfaltens“, wie Tugendhat (2001, S. 36) dies als Anspruch an demokratische Institutionen formuliert, dessen normative Referenzen daher nicht allein systemimmanent definiert werden können.

Schule kann so gesehen eher als Trainingsplatz für die Selbstentwicklung und die damit verbundene Weltaneignung begriffen werden. Sie bereitet auf die in modernen Gesellschaften vorzufindenden und rechtlich codierten Vorstellungen eines gerechten Zusammenlebens vor (beispielsweise entlang des Grundgesetzes), *wenn* diese in der Schule selbst als relevant und bedeutsam erfahren werden können, allerdings im Idealfall nicht ohne kritische Reflektion der geltenden Normen (was eine zentrale Aufgabenstellung nicht zuletzt der politischen Bildung ist). Dabei darf der Blick aber nicht

auf der Ergebnisebene der Einzelschule verweilen, da beispielsweise der respektvolle Dialog oder die Fähigkeit, auf Grundlage verfügbarer Informationen mündige Entscheidungen zu treffen, institutionell abgesicherte Systemeigenschaften sein sollten und nicht nur ein Erziehungsziel.

Es wird also weniger darauf ankommen, eine Gerechtigkeitstheorie auszuwählen, sondern vielmehr darauf, die in ihnen formulierten Ansprüche an gesellschaftliche Gerechtigkeit zu prüfen, gegebenenfalls auf das Schulsystem zu übertragen und entsprechende Forderungen an Schulsystementwicklungsprogramme abzuleiten. Dabei wird es immer einfacher sein, ungerechte Zustände zu kritisieren als präzise anzugeben, was genau nun gerecht ist. Darum strebt eine kritische Schulsystementwicklungsforschung im Modus einer gerechtigkeitstheoretisch informierten Kritik nach einer Verbesserung von Zuständen, die als ungerecht (also im Kontext einer demokratischen Institution als nicht rechtfertigungsfähig) klassifiziert worden sind. Dies betrifft dann eben nicht nur ungleiche Bildungsergebnisse, sondern auch Aspekte der Ressourcenallokation, des Personaleinsatzes oder Fragen der Partizipation und Anerkennung der nunmehr zahlreichen „Professionen“ im Schulsystem – und natürlich der Schüler\*innen selbst.

## Literatur und Internetquellen

- Berkemeyer, N. (2016). Chancengerechtigkeit: gewollt ungewollt? In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Soziale Herkunft und Bildungserfolg* (Bildung Netzwerk, Bd. 38) (S. 25–31). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Berkemeyer, N. (2020). Über die Schwierigkeit, das Leistungsprinzip im Schulsystem gerechtigkeitstheoretisch zu begründen. Replik auf Christian Nerowski. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (2), 427–437. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00932-2>
- Berkemeyer, N., Bos, W., & Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S., & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 47–73. <https://doi.org/10.25656/01:16787>
- Forst, R. (2015). *Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit* (stw, Bd. 1762, 3. Aufl.). Suhrkamp.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 361–381. <https://doi.org/10.25656/01:4402>
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Hermstein, B., & Berkemeyer, N. (i.E.). Soziale Schließungen im Bildungswesen. Macht- und Rechtfertigungskonstellationen am Beispiel des Konflikts um Bekenntnisschulen in Nordrhein-Westfalen. In N. Bremm, K. Racherbäumer, I. Dean & T. Merl (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Raum. Verhältnisse sozialräumlicher Segregation und schulischer Bildungsprozesse* (S. 9–23). Kohlhammer.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Suhrkamp.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist eine (gute) Institution? In R. Forst, M. Hartmann, R. Jaeggi & M. Saar (Hrsg.), *Sozialphilosophie und Kritik* (stw, Bd. 1960) (S. 528–544). Suhrkamp.

- Koller, P. (2013). Die Grundsätze der Gerechtigkeit. In O. Höffe (Hrsg.), *John Rawls. Eine Theorie der Gerechtigkeit* (Klassiker Auslegen, Bd. 15, 3., bearb. Aufl., S. 41–64). Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050064475.41>
- Miller, D. (2008). *Grundsätze sozialer Gerechtigkeit* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 58). Campus.
- Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0775-x>
- Pant, H.A. (2023). *Welche Bildungsgerechtigkeit wollen wir? Wieso Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik einen neuen Dialog brauchen*. Vortrag auf der Bildungsforschungstagung „Chance Bildung“ am 14.03.2023. BMBF. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Bildungsgipfel-mit-Keynote-von-Prof-Dr-Hans-Anand-Pant-2302.html>.
- Pettit, P. (2017). *Gerechte Freiheit. Ein moralischer Kompass für eine komplexe Welt* (stw, Bd. 2206). Suhrkamp.
- Piketty, T. (2022a). *Eine kurze Geschichte der Gleichheit*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406791000>
- Piketty, T. (2022b). *Rassismus messen, Diskriminierung bekämpfen*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406788772>
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (stw, Bd. 271). Suhrkamp.
- Rawls, J. (2006). *Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf* (stw, Bd. 1804). Suhrkamp.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025543-2>
- Schmidt, V.H. (1995). Soziologische Gerechtigkeitsanalyse als empirische Institutionenanalyse. In H.-P. Müller & B. Wegener (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit* (Sozialstrukturanalyse, Bd. 4) (S. 173–194). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11419-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11419-2_7)
- Sen, A. (2011). *Die Idee der Gerechtigkeit*. C.H. Beck.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05669-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05669-6_16)
- Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen über Ethik* (stw, Bd. 1100). Suhrkamp.
- Tugendhat, E. (2001). *Aufsätze. 1992–2000* (stw, Bd. 1535). Suhrkamp.
- Wegener, B. (1995). Gerechtigkeitstheorie und empirische Gerechtigkeitsforschung. In H.-P. Müller & B. Wegener (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit* (Sozialstrukturanalyse, Bd. 4) (S. 195–218). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11419-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11419-2_8)
- Wigger, L. (2015). Bildung und Gerechtigkeit – Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 72–92). Waxmann.

*Nils Berkemeyer*, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Schulsystementwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: [nils.berkemeyer@uni-jena.de](mailto:nils.berkemeyer@uni-jena.de)

Korrespondenzadresse: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena.

*Björn Hermstein*, Dr., Leiter des Fachbereichs für Bildungssystementwicklung im Bereich Schule der Stadt Oberhausen.

E-Mail: [bjoern.hermstein@gmx.de](mailto:bjoern.hermstein@gmx.de)

Korrespondenzadresse: Steinbrinkstraße 246, 46145 Oberhausen