

Johannes Bellmann, Hans Merkens (Hrsg.)

# Bildungsgerechtigkeit als Versprechen

Zur Rechtfertigung und Infragestellung  
eines mehrdeutigen Konzepts

---

WAXMANN





Johannes Bellmann, Hans Merkens (Hrsg.)

# Bildungsgerechtigkeit als Versprechen

Zur Rechtfertigung und Infragestellung  
eines mehrdeutigen Konzepts



Waxmann 2019  
Münster · New York

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3958-0

E-Book ISBN 978-3-8309-8958-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2019  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagbild: © Heinz Mollet, Bern

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

In Erinnerung an Jörg Ruhloff  
(† 3. Dezember 2018)



# Inhalt

*Johannes Bellmann*

Bildungsgerechtigkeit als Versprechen

Zur Einleitung in den Band . . . . . 9

*Dietrich Benner*

Über Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten . . . . . 23

*Jörg Ruhloff*

Bildungsgerechtigkeit?

Problemgeschichtliche Ergänzungen . . . . . 41

*Helmut Heid*

Gerechtigkeit?

Was im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit nicht außer Acht bleiben sollte . . . . . 61

*Helmut Fend*

Drei Begriffe der Bildungsgerechtigkeit – Normendiskurse und empirische Analysen . . . . . 103

*Hans Merzens*

Bildungsungleichheit – Bildungsgerechtigkeit

Das Beispiel Berlin . . . . . 123

*Margret Kraul*

Private Schulen und Bildungsgerechtigkeit

Ein Widerspruch? . . . . . 205

*Fritz Oser*

Das Chancenausgleichsdilemma bei Lehrkräften

Oder: Bildungsgerechtigkeit von innen . . . . . 235

*Florian Waldow*

Akteurskonstellationen und die Gerechtigkeit von schulischer

Leistungsbeurteilung in Deutschland, Schweden und England . . . . . 255

*Hans Merzens*

Bildungsgerechtigkeit

Eine nicht einlösbare Herausforderung? . . . . . 279

Autoren und Autorin . . . . . 287





## Bildungsgerechtigkeit als Versprechen

### Zur Einleitung in den Band

Der vorliegende Band geht auf mehrere Kolloquien einer Forschergruppe<sup>1</sup> zum Thema »Bildungsgerechtigkeit« zurück, die auf Einladung der Herausgeber zwischen 2015 und 2017 an der FU-Berlin und an der Universität Münster stattgefunden haben. Frühere Fassungen der Beiträge wurden dort ausführlich diskutiert. Ausnahmen sind der etwas später entstandene Beitrag von Fritz Oser und der Beitrag von Florian Waldow, der »von außen« angefragt wurde, um die international-vergleichende Dimension der Thematik zu beleuchten.

Vor der Forschergruppe zum Thema »Bildungsgerechtigkeit«, zu der erstmals Johannes Bellmann, Helmut Fend und Margret Kraul hinzugekommen sind, gab es auf Initiative von Dietrich Benner und Hans Merkens zwei weitere Forschergruppen, die eine zum Thema »Kritik in der Pädagogik«, die andere zum Thema »Unterricht – Unterrichtstheorie – Unterrichtsforschung«.

Die Forschergruppe »Kritik in der Pädagogik« arbeitete zwischen 1999 und 2004. Mitglieder waren Dietrich Benner, Michele Borrelli, Helmut Heid, Frieda Heyting, Jan Massschelein, Hans Merkens, Jörg Ruhloff, Christopher Winch und Peter Zedler. Ergebnis war das von Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch herausgegebene 46. Beiheft der »Zeitschrift für Pädagogik« mit dem Titel »Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft«. Parallel hierzu wurden die Beiträge in englischer Sprache im von Frieda Heyting und Christopher Winch herausgegebenen Heft 3/2004 des »Journal of Philosophy of Education« veröffentlicht sowie auf Italienisch im von Michele Borrelli 2004 bei Pellegrini herausgegebenen Sammelband »Pedagogica Critica«.

Die Forschergruppe »Unterricht – Unterrichtstheorie – Unterrichtsforschung« arbeitete dann in veränderter Zusammensetzung zwischen 2004 und 2008. Neu hinzu kamen Xu Binyan, Philippe Foray, Walter Müller, Naděžda Pelcová und Jan Sokol sowie Roland Reichenbach. Arbeitsergebnisse der Forschergruppe sind u. a. in dem von Dietrich Benner 2007 bei Schöningh herausgegebenen Sammelband »Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven« publiziert worden. Genannt sei zudem das ebenfalls im Rahmen der Forschergruppe von Roland Reichenbach 2008 in Basel organisierte internationale Kolloquium »Jenseits von Bildungsstandards und

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden das generische Maskulinum verwendet.

Kompetenzdiskurs? Standortbestimmungen zur Theorie und Empirie des schulischen Unterrichts«. Einzelne Beiträge dieses Kolloquiums wurden im Heft 5/2009 der Zeitschrift »Topolik« publiziert. Auf dem Baseler Kolloquium hatte Helmut Heid mit seinem Vortrag bereits das Thema Bildungsgerechtigkeit aufgegriffen, das dann später zum neuen Arbeitsschwerpunkt der ›dritten‹ Forschergruppe geworden ist.

Kennzeichen aller drei Forschergruppen war eine äußerst produktive Zusammensetzung sowohl eher grundlagentheoretisch als auch eher empirisch arbeitender Kollegen. Der großzügig bemessene zeitliche Rahmen der Kolloquien und die offene und konzentrierte Gesprächsatmosphäre waren ein idealer Raum, in dem auch ›unfertige‹ Gedanken zur Diskussion gestellt werden konnten. Dies ist gerade bei ›großen Themen‹ unerlässlich, die über das Spezialgebiet eines jeden ›Experten‹ hinausreichen.

Das Thema Bildungsgerechtigkeit gehört zweifellos dazu. Selbst gut eingearbeitete Wissenschaftler sind kaum noch in der Lage, die Literatur zu diesem Thema zu überschauen. Das Thema ist in sich komplex: Es umfasst philosophische und ethische Fragen zum Begriff der Gerechtigkeit und der Spezifik des Begriffs von »Bildungsgerechtigkeit«, theoretische und empirische Fragen zu Erscheinungsformen und Ursachen von Bildungsungleichheit, wie sie in der Bildungssoziologie und der empirischen Bildungsforschung gestellt werden, (bildungs-)politische Fragen nach Instrumenten und Maßnahmen, von denen man sich ein »Mehr« an Bildungsgerechtigkeit verspricht, aber auch Fragen nach dem Ort der Kategorie »Bildungsgerechtigkeit« im Begründungszusammenhang Allgemeiner Erziehungswissenschaft. All diese Fragen lassen sich zudem sowohl in ihrer historischen Tiefendimension als auch international-vergleichend betrachten.

Hinzu kommt, dass das Thema in allen Bildungsbereichen – von der Pädagogik der frühen Kindheit bis zur Erwachsenenbildung – eine je spezifische Relevanz besitzt, wobei hier eingestanden werden muss, dass die Mehrzahl der Beiträge dieses Bandes vor allem die Schule in den Blick nimmt. Zudem spielen Fragen von Bildungsgerechtigkeit auch auf unterschiedlichen Systemebenen eine Rolle: von der Ebene des Erziehungssystems als gesellschaftliches Teilsystem und den Fragen seiner (bildungs-)politischen Steuerung, über die Ebene der Organisation (etwa der Einzelschule) und der Frage nach ihrem Beitrag zu Bildungs(un)gerechtigkeit bis hin zur Interaktionsebene und der Frage, inwiefern Bildungsgerechtigkeit nicht zuletzt mit der Qualität von Sozialbeziehungen im Kerngeschäft pädagogischer Interaktion zusammenhängt. Die systemebenenübergreifende Relevanz von Fragen nach Bildungsgerechtigkeit bringt es mit sich, dass immer wieder klärungsbedürftig ist, wer eigentlich die Adressaten der Forderung sind, das Versprechen von Bildungsgerechtigkeit einzulösen. Oftmals bleibt das Versprechen von Bildungsgerechtigkeit inhaltlich diffus und es kommen der Möglichkeit nach ganz unterschiedliche Akteure als Adressaten damit verbundener Verpflichtungen in Frage

(von der Bildungspolitik bis zu den pädagogischen Professionellen in Kitas). Dies führt dann dazu, dass trotz aller moralischen Dringlichkeit die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit ins Leere läuft. Eine systemebenspezifische Differenzierung von Gerechtigkeitsproblemen im Feld der Pädagogik (vgl. Benner in diesem Band) versucht, dem entgegenzuarbeiten.

Unübersehbar ist, dass das Thema Bildungsgerechtigkeit in Wissenschaft und Öffentlichkeit seit einigen Jahren (wieder) Konjunktur hat. Worin die Besonderheiten der gegenwärtigen Konjunktur liegen, wird vor allem im historischen Rückblick und Vergleich deutlich. Ein bedeutender historischer Ausgangspunkt des Problems von Bildungsgerechtigkeit sind sicherlich die Selbstbeschreibungen moderner Gesellschaften als Meritokratien und die begleitenden Klagen über die unvollkommene Durchsetzung des Leistungsprinzips. Die Diskussion um Chancengleichheit bzw. »equality of opportunity« im Kontext der Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre bildet dann eine erste Konjunktur der theoretischen und empirischen Erforschung der Thematik, in der das oftmals uneingelöste Versprechen eines Aufstiegs durch Bildung (ideologie-)kritisch beleuchtet, zugleich aber auch bildungspolitisch erneuert wurde. Zum einen wurde die Schule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit identifiziert, zum anderen versprach man sich von einer größeren Bildungsbeteiligung unterprivilegierter Gruppen ein Mehr an Chancengleichheit. Die Betonung des Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit war zugleich mit der Überzeugung verbunden, dass Bildungsreformen nur im Zusammenhang mit Gesellschaftsreformen erfolgreich sein können. Auch aus Resignation gegenüber solch weit gesteckten Ambitionen folgten einzelne Versuche einer (neo-)konservativen Neufassung unter der Überschrift »Chancengerechtigkeit«, die neue, z. T. begabungstheoretisch argumentierende Gegenakzente setzten. Man konnte so das sozial-liberale Projekt der Chancengleichheit auch politisch in Frage stellen und eine vermeintlich realistischere Grundlage anbieten, an die auch heutige Konzepte einer »begabungsgerechten« individuellen Förderung anknüpfen (vgl. Heid in diesem Band). In den 1980er und 90er Jahren sind dann Fragen von Bildungsgerechtigkeit zunächst stark in den Hintergrund getreten, was dem von (neo-)liberaler Individualisierung geprägten Klima geschuldet sein mag. Besonders die PISA-Studien haben für eine erneute Aufmerksamkeit für das Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit gesorgt: Bildungs(un)gerechtigkeit wurde zum einen am statistischen Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und sozialer Herkunft festgemacht, der nun anhand neuer Daten bestimmt und öffentlichkeitswirksam international verglichen werden konnte. Bildungs(un)gerechtigkeit wurde so im Kern durch einen Korrelationskoeffizienten bestimmt. Zum anderen wurde Bildungs(un)gerechtigkeit an der Frage des (Nicht-)Erreichens eines Bildungsminimums festgemacht, was die Diskussion um Grundbildung, Basiskompetenzen und Mindeststandards in Gang brachte.

Nur auf der Oberfläche geht es bei den hier nur angedeuteten Konjunkturen

um eine Kontinuität *derselben* Thematik; bei größerer Auflösung lässt sich zeigen, dass die Konjunkturen in unterschiedliche kulturelle, politische und epistemologische Rahmungen eingebettet sind, innerhalb derer »Gerechtigkeit« im Kontext von Bildung einen bestimmten Sinn erhält. So betrachtet hat PISA nicht – wie oft behauptet wird – dasselbe Thema erneut auf die Tagesordnung gebracht. PISA kann vielmehr als Ausdruck und Manifestation einer neuen epistemischen Ordnung betrachtet werden, die nicht nur die Bedingungen verändert hat, unter denen man über Bildungs*qualität* forscht, nachdenkt und spricht, sondern eben auch über Bildung*sgerechtigkeit*. »The proliferation of testing and new data-driven accountabilities has changed what counts and what is counted as social justice in education« (Lingard/Sellar/Savage 2016, S. 710). Damit einher geht die Tatsache, dass bestimmte Wissensformen für die Bestimmung von Bildungs(un)gerechtigkeit als relevant erachtet werden, andere dagegen eher als irrelevant.

Eine Besonderheit der gegenwärtigen Konjunktur des Themas ist die Tatsache, dass Fragen von Bildungsgerechtigkeit – anders als in den 1960er und 70er Jahren – vor allem als bildungssystem*interne* Probleme verhandelt werden, was in gewisser Weise auch durch die Umstellung vom Begriff der Chancengleichheit auf den gegenwärtig vorherrschenden Begriff der Bildungsgerechtigkeit signalisiert wird. Auch im englischsprachigen Diskurs wird eine vergleichbare Umstellung beobachtet: »stronger conceptions of social justice as equality of opportunity in an equal society have given way to weaker conceptions of equity as fairness in a meritocratic society« (Lingard/Sellar/Savage 2016, S. 711 f.). Sichtbar wird hieran, dass sich der Zusammenhang von Bildungsreform und Gesellschaftsreform inzwischen weitgehend aufgelöst hat. Zwar wird – etwa bei PISA – deutlich gemacht, dass die empirisch feststellbaren gruppenbezogenen Disparitäten in Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg zumindest auch Ursachen haben, die über das Bildungssystem selbst hinausgehen, dennoch wird eigentümlicherweise Bildungsgerechtigkeit (wie Bildungsqualität) als eine Frage der »Steuerung im Bildungssystem« behandelt. Diese Neubeschreibung von Bildungsgerechtigkeit als *pädagogisches* Problem steht im Kontext einer tendenziell entpolitisierenden Pädagogisierung anderer gesellschaftlicher Problemlagen (vgl. Bellmann 2015) wie z. B. der Herausforderung von Inklusion. Hierzu passt die Fokussierung der Debatte auf eine »funktional-instrumentelle Sichtweise auf ›Ungleichheit als Problem« (Höhne 2018, S. 5), die mit einer Entwertung von Gleichheit als normativem bildungspolitischem Leitprinzip einhergeht (vgl. auch Hopf 2017). Die Aufmerksamkeit richtet sich gegenwärtig auf den »Abbau von Bildungsbarrieren«, auf »Risikogruppen« und »Kompetenzarmut« sowie auf »Schulen in schwieriger Lage«. In den so fokussierten Debatten wird nicht nur deutlich, dass Ungleichheit zunehmend als Problem für Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftliche Integration wahrgenommen wird; sie wird zugleich wahrgenommen als ein mit effektiven Instrumenten der Steuerung und des Managements bearbeitbares Problem. Hiermit verbunden ist eine starke Responsibilisie-

rung der Organisations- und Interaktionsebene. Wie statistische Ausreißer zeigen, können auch »Schulen in schwieriger Lage« den »Turnaround« schaffen. Diese Fälle eines erwartungswidrig gelungenen schulinternen Managements von Qualität und Gerechtigkeit werden dann nicht selten mit Schulpreisen ausgezeichnet und anderen als Vorbild präsentiert. Die Botschaft lautet: Qualität und Gerechtigkeit sind – auch unter widrigen Bedingungen – herstellbar; sie werden als Frage der *best practice* von Schule und Unterricht behandelt (vgl. Bellmann 2016, S. 113f.).

Die hier nur angedeutete neue diskursive und epistemologische Rahmung hat dem, was unter Gerechtigkeit im Kontext von Bildung verstanden wird, eine neue Bedeutung verliehen. Erstaunlich aber ist, dass in Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft für dieses neue Framing selbst nur eine geringe Aufmerksamkeit besteht. Es scheint, als arbeiteten große Teile von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft *innerhalb* der Prämissen, die mit diesem neuen Framing gesetzt sind. Es kann dann nicht verwundern, dass sich in weiten Teilen der Zunft ein Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit durchgesetzt hat, das theoretisch gar nicht mehr eigens ausgewiesen wird, als hieße der Vorsatz: Was im allgemeinen unter Bildungsgerechtigkeit verstanden wird, kann als bekannt vorausgesetzt werden. So kommt etwa ein umfangreicher Beitrag mit dem Titel »Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – ein Überblick« (Baumert 2016) ganz ohne Literaturbezüge aus, in denen das operativ in Anspruch genommene Verständnis von Bildungsgerechtigkeit (sozial-)philosophisch oder theoretisch expliziert würde oder gar als Theoriewahl im Horizont von Alternativen begründet würde.

Diese theoretische Selbstgenügsamkeit lässt sich freilich nur innerhalb eines Denkkollektivs aufrechterhalten, dessen methodologische Präferenzen ohnehin an das neue Framing vorangepasst sind. Im weiten Feld der Bildungswissenschaften gelten diese Selbstverständlichkeiten nicht uneingeschränkt. So lässt sich als Reaktion auf ein diskursdominantes Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit in den letzten Jahren eine bemerkenswerte theoretische Ausdifferenzierung der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit beobachten. Während das Standardverständnis im Kern Fragen der *Verteilungsgerechtigkeit* fokussiert, haben sich in jüngerer Zeit im Wesentlichen zwei Ansätze etabliert, die Bildungsgerechtigkeit jenseits von Verteilungsfragen thematisieren, nämlich der Ansatz der *Teilhabeerechtigkeit* und der Ansatz der *Anerkennungsgerechtigkeit* (vgl. Wigger 2015; Horster 2015; Hopf 2017). Auch im vorliegenden Band spielt diese Unterscheidung eine Rolle (vgl. insbesondere die Beiträge von Kraul und Merkens).

*Teilhabeerechtigkeit* fragt nicht, was der eine im Verhältnis zum anderen bekommt oder erreicht; es geht vielmehr um die Frage, was ein jeder braucht, um Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe zu haben. Statt über Gerechtigkeit im Sinne einer (relativen) Verteilung zu sprechen, geht es in diesem non-egalitaristischen Ansatz um die Frage (absoluter) Schwellenwerte. In der allgemeinen sozialphilosophischen Diskussion hat Martha Nussbaum (2000, S. 78–80) hierfür eine Liste von

»basic capabilities« zur Diskussion gestellt. In der bildungstheoretischen Diskussion ist dieser Ansatz mit der Idee von »Grundbildung« verbunden worden (vgl. Wigger 2015, S. 83), die im Kontext von PISA als Basiskompetenzen und Mindeststandards empirisch und bildungspolitisch näher bestimmt wurden.

*Anerkennungsgerechtigkeit* fokussiert nicht auf Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, sondern auf die Qualität der Sozialbeziehungen *innerhalb* pädagogischer Interaktionen selbst. Gerechtigkeit ist auch hier keine Frage der Verteilung, sondern eine Frage der für die Ermöglichung von Bildungsprozessen notwendigen Anerkennung. Im Kern geht es dabei um die Anerkennung der möglichen Autonomie von Heranwachsenden, die Anerkennung ihrer tatsächlichen Bedürfnisse sowie die Anerkennung ihrer sozial relevanten Leistungen. Im Hintergrund stehen allgemeine sozialphilosophische Theorien der Anerkennung (vgl. Honneth 1992), die in der Bildungsphilosophie spezifiziert wurden im Hinblick auf die Besonderheiten einer Interaktion von Mündigen und (noch) nicht Mündigen (vgl. Stojanov 2013).

Durch diese theoretische Ausdifferenzierung der Diskussion deutet sich ein *mehrdimensionaler Begriff von Bildungsgerechtigkeit* an, der der Mehrdimensionalität von Bildung als Subjektwerdung in gesellschaftlichen Kontexten durchaus angemessen ist. Wenn man nämlich mit Helmut Fend (2006) aus einer (struktur-)funktionalistischen Perspektive davon ausgeht, dass Bildung unterschiedliche Funktionen gleichzeitig erfüllt (Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Integration), dann folgt daraus, dass man über Qualität von Bildung ebenso mehrdimensional denken muss wie über Gerechtigkeit von Bildung. Auch aus Gert Biestas (2014) hiervon zu unterscheidender *normativer* Analyse ergibt sich ein ähnliches Bild: Wenn man von einer »multidimensionality of educational purpose« (S. 128) ausgeht, die Qualifikation, Sozialisation und Subjektivierung gleichermaßen umfasst, dann folgt daraus, dass Qualität von Bildung ein ebenso mehrdimensionaler Begriff sein muss wie Gerechtigkeit von Bildung.

Jede theoretische Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit fokussiert dabei einen bestimmten Aspekt von Bildung, der jeweils in seiner Verabsolutierung einseitig wird und einer Korrektur und Ergänzung durch andere Perspektiven bedarf. Hieran wird deutlich, was in der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit mitunter unterbelichtet bleibt: Theoretische Ansätze von Bildungsgerechtigkeit enthalten nicht nur unterschiedliche Vorstellungen davon, was »Gerechtigkeit« im Kontext von Bildung meinen kann und soll; sie enthalten zugleich eine mehr oder weniger implizite Vorstellung davon, was in diesem Zusammenhang überhaupt Bildung meint. Dieser oftmals implizite bildungstheoretische Gehalt einer jeden Theorie von Bildungsgerechtigkeit verdient gerade aus erziehungswissenschaftlicher Sicht besondere Aufmerksamkeit. Ein bestimmtes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit legt ein bestimmtes Verständnis von Bildung nahe und blendet andere Verständnisse von Bildung aus, was erst im Horizont unterschiedlicher bildungstheoretischer Posi-

tionen sichtbar wird. Gerechtigkeitsdiskurse im Bildungsbereich sind also trotz ihrer normativen Unabweisbarkeit alles andere als harmlos. Ihre subtileren Effekte könnten gerade darin bestehen, nicht nur ein bestimmtes Gerechtigkeitsverständnis im Bildungsbereich zu plausibilisieren, sondern zugleich einen bestimmten Blick auf Bildung zu normalisieren, der keineswegs zwingend ist.

Dies lässt sich an den drei erwähnten Ansätzen verdeutlichen: Die Perspektive »Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit« betrachtet Bildung als Positionsgut, das über Laufbahnen und sozialen Status entscheidet. Wer mehr von diesem knappen Gut besitzt, hat relative Vorteile im Kampf um Karrierechancen. Es geht folglich um Bildung als Humankapital, das einen instrumentellen Wert im Hinblick auf unterschiedliche Erträge besitzt. Der meritokratische Wettbewerb um Bildung spiegelt hier den allgemeinen meritokratischen Wettbewerb einer »kapitalistischen Wirtschaft« in einer »bürgerlichen Gesellschaft«. In Rousseau'scher Terminologie könnte man sagen, die Perspektive »Bildung als Verteilungsgerechtigkeit« fokussiert auf die Bildung des *bourgeois*, in der Ungleichheit als legitimes Ergebnis eines allgemeinen Leistungswettbewerbs erscheint.

Die Perspektive »Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit« betrachtet Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, die jedem Bürger gleichermaßen garantiert werden soll. Hier geht es – mit Rousseau gesprochen – um die Bildung der *citoyens*, die als Staatsbürger eines demokratischen Gemeinwesens einander gleich sind. Es geht folglich um Bildung als Bürgerrecht, oder – in einer weltbürgerlichen Gesellschaft – um Bildung als Menschenrecht. Chancengleichheit ist hier nicht die Gleichheit von Startchancen für einen meritokratischen Wettbewerb mit höchst unterschiedlichen Ergebnissen; Chancengleichheit meint hier vielmehr die Gleichheit von Teilhabechancen, die durch bestimmte Mindeststandards bestimmt werden, oberhalb derer dann unterschiedliche Niveaus erreicht werden können, was jedoch aus dieser gerechtigkeitstheoretischen Perspektive als normativ unproblematisch angesehen wird (vgl. Giesinger 2007, S. 377; kritisch hierzu Hopf 2017, S. 35).

Die Perspektive »Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit« betrachtet Bildung als Prozess der Entwicklung personaler Autonomie. Dieser Prozess verläuft nicht naturwüchsig; er benötigt vielmehr die Stützung durch eine bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen, in denen dem Gegenüber die Möglichkeit personaler Autonomie zugetraut und zugemutet wird. Die Perspektive »Bildung als Anerkennungsgerechtigkeit« bewegt sich somit nah an den mit der Entwicklung von personaler Autonomie und Subjektivität verknüpften modernen Bildungsvorstellungen. Postmoderne und poststrukturalistische Problematisierungen dieser Bildungsvorstellung können freilich im Rahmen dieser Perspektive nicht ohne weiteres integriert werden.

Auf den ersten Blick könnte es nun naheliegen, die drei Ansätze als sich wechselseitig ergänzende Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit zu betrachten. Jede Perspektive erscheint irgendwie plausibel, aber zugleich einseitig und ergänzungs-

bedürftig. Ein mehrdimensionaler Begriff von Bildungsgerechtigkeit ist aber nicht ohne interne Spannungen. Schon die Tatsache, dass die unterschiedlichen Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit in mehr oder weniger impliziter Weise unterschiedliche Vorstellungen von Bildung plausibilisieren und transportieren, ist ein Hinweis darauf, dass sie nicht ohne Weiteres miteinander vereinbar sind. Wenn etwa argumentiert wird, dass Teilhabegerechtigkeit (bis zu einem Bildungsminimum) und Verteilungsgerechtigkeit (für darüber hinausgehende Niveaus) durchaus miteinander vereinbar seien (vgl. Nerowski 2018), dann wird unterstellt, dass es nur um unterschiedliche Leistungsniveaus gehe, nicht aber um unterschiedliche Vorstellungen von Bildung selbst. Auch der Umstand, dass das PISA-Forschungsprogramm gewissermaßen beiden Gerechtigkeitsverständnissen verpflichtet ist – der Teilhabegerechtigkeit über die Definition und Operationalisierung eines Bildungsminimums und der Verteilungsgerechtigkeit durch die Fokussierung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und der erreichten Kompetenzniveaus über das gesamte Leistungsspektrum – spricht noch nicht dafür, dass sie ohne Weiteres kompatibel sind. Sind denn die für Teilhabe notwendigen Kompetenzen dieselben, die auch für den erfolgreichen meritokratischen Wettbewerb jenseits des Bildungsminimums erforderlich sind? Die unterschiedlichen Akzentuierungen zwischen den Ansätzen werden besonders dann deutlich, wenn die Perspektive Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit ins Spiel gebracht wird. Diese steht in dezidiert Spannung zu einer am Leistungsbegriff festgemachten meritokratischen Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit (vgl. Stojanov 2013, S. 61).

Hinzu kommen Kontroversen *innerhalb* der Ansätze selbst. Geht es etwa bei Verteilungsgerechtigkeit lediglich – wie in der meritokratischen Standardauffassung – um eine von sozialer Herkunft und anderen askriptiven Faktoren unabhängige Bildung, während Begabung (*ability*) durchaus als legitimer Einflussfaktor für individuelle Bildungsverläufe gilt? Oder bedeutet Bildungsgerechtigkeit wie in einer radikalen Auffassung von Verteilungsgerechtigkeit, dass auch Begabung als ein illegitimer Einflussfaktor für individuelle Bildungsverläufe angesehen wird, da Begabung ebenso wie soziale Herkunft unverdient und vom jeweiligen Individuum nicht verantwortet ist? Denkbar wäre dann, nur die individuelle Anstrengung (*effort*) als legitimen Einflussfaktor für individuelle Bildungsverläufe anzusehen (vgl. Brighthouse/Swift 2014), wobei das Problem fortbesteht, dass Anstrengung selbst faktisch wohl immer auch durch das beeinflusst wird, was als »Begabung« gilt oder was vom sozialen Kontext zugemutet und zugetraut wird. Diese Kontroversen zwischen unterschiedlichen Auffassungen von Verteilungsgerechtigkeit machen deutlich, dass die Frage von Bildungsgerechtigkeit immer auch mit der Frage verknüpft ist, was als legitimer Einflussfaktor für Bildungsungleichheit angesehen wird (vgl. Heid in diesem Band). Im Hintergrund spielen moderne Subjektvorstellungen eine zentrale Rolle, was daran deutlich wird, dass am Ende nur diejenige Bildungsungleichheit



als gerecht gilt, die auf Entscheidungen eines autonomen Subjekts zurückzuführen ist (vgl. Cortina/Pant 2018, S. 77).

Auch in der Perspektive »Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit« bestehen interne Kontroversen. Hierzu gehört etwa die Frage hinsichtlich der Bestimmung des Schwellenwerts für Teilhabe. Kann man etwa wie Nussbaum eine Liste von universellen grundlegenden *capabilities* aufstellen, die als Voraussetzung für Teilhabe und ein gutes Leben gedacht werden? Stecken hierin nicht starke anthropologische Annahmen, deren universalistische Geltung durchaus fragwürdig ist (vgl. Stojanov 2007, S. 40)? Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ergibt sich zudem die Rückfrage, warum eigentlich Bildung überhaupt zu den *capabilities* gerechnet wird, also den *Voraussetzungen* für Teilhabe, nicht aber zur Seite der *functionings*, in denen sich das mit Teilhabe verbundene Wohlergehen realisiert (vgl. Schrödter 2013). An dieser keineswegs selbstverständlichen theoriestrategischen Entscheidung in den Ansätzen von Teilhabegerechtigkeit wird sichtbar, dass auch hier Bildung eine instrumentelle Funktion zugewiesen wird. Sie ist Voraussetzung und Vorbereitung für etwas, das als eigentlich wertvoll erachtet wird.

Schließlich hat es auch die Perspektive »Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit« mit internen Kontroversen und Widersprüchen zu tun. Dies hängt zunächst mit den *unterschiedlichen* Anerkennungsdimensionen (Empathie, moralischer Respekt, soziale Wertschätzung) und der Frage ihrer Gewichtung zusammen. Hinzu kommt, dass besonders in der Rezeption des Ansatzes von Anerkennungsgerechtigkeit oftmals das, was als Wahrnehmung von Bedürfnissen und Wünschen (vgl. Stojanov 2013, S. 64) verstanden wird, sehr weit gefasst wird. Ist es ein Ausdruck von Anerkennungsgerechtigkeit, wenn Eltern im Sinne der vermuteten »Bildungsbedürfnisse« ihrer Kinder Schulwahlen treffen und Schulen sich stärker an den Bildungsbedürfnissen orientieren, die Eltern bei ihren Kindern vermuten (vgl. Merkens in diesem Band)? Wie lässt sich diese Interpretation von Anerkennungsgerechtigkeit von einer Steigerung der Allokationseffizienz durch stärkere Kundenorientierung unterscheiden? Auch hinsichtlich der auf die Autonomie der Heranwachsenden bezogenen Anerkennungsdimension entstehen Probleme. Mit der bereits angesprochenen Nähe zu modernen Bildungsvorstellungen handelt sich der Ansatz von Anerkennungsgerechtigkeit auch diejenigen Paradoxien ein, die bereits mit modernen Bildungs- und Subjektvorstellungen selbst verbunden sind. So unterscheidet etwa Stojanov (2013) zwischen einer prospektiven und einer auf die Gegenwart des Heranwachsenden gerichteten Anerkennungsdimension: Die prospektive Dimension bezieht sich dabei auf die vorgreifende Anerkennung des Potenzials, »sich in der Zukunft als eine selbstbestimmte, eigenverantwortlich handelnde Person mit einzigartigen, gesellschaftlich bedeutenden Fähigkeiten zu entwickeln« (S. 66). Die gegenwartsbezogene Dimension dagegen beziehe sich auf die aktuellen Formen der Subjektivität von Heranwachsenden, ihre Bedürfnisse, Intentionen und Selbstverhältnisse. Während also die besonderen personalisieren-

den Eigenschaften des Einzelnen als je gegebene Gegenwart des Heranwachsenden gefasst werden, bezieht sich der moralische Respekt auf den allen gleichermaßen zugeschriebenen abstrakten Status einer zukünftigen Möglichkeit. Die Zuordnung von Verschiedenheit zur Gegenwart und Gleichheit zur Zukunft ist allerdings so selbstverständlich nicht. So ist es Teil modernen Bildungsdenkens, Eigentümlichkeit gerade nicht als Voraussetzung, sondern Resultat von Bildungsprozessen zu denken. Die in die Zukunft verlegte Gleichheit autonomer Subjekte ist im Rahmen postmoderner Theoriebildung problematisiert worden. So wird etwa bei Rancière (1987/2008) – in kritischer Abgrenzung von Bourdieu – Gleichheit nicht als Resultat von Emanzipation gedacht, sondern als pragmatische Maxime, mit der jede Emanzipation beginnt.

Resümiert man diese hier nur angedeuteten Probleme in den unterschiedlichen Ansätzen von Bildungsgerechtigkeit, so fällt eine Gemeinsamkeit auf. Das Denken in Kategorien von Bildungsgerechtigkeit lenkt den Blick in der einen oder anderen Weise auf Zukünftiges: Es ist ein Versprechen auf zukünftige Karriere- oder Lebenschancen, zukünftige Teilhabe oder zukünftige Autonomie. Diese grundsätzliche Zukunftsorientierung im Versprechen von Bildungsgerechtigkeit spiegelt dabei den Zukunftsbezug modernen Bildungsdenkens insgesamt. Das Versprechen von Bildungsgerechtigkeit zu hinterfragen, bedeutet also nicht nur zu prüfen, worin dieses Versprechen besteht und wer die Adressaten der Forderung sind, dieses einzulösen; es geht darüber hinaus auch um eine grundsätzlichere Auseinandersetzung mit der Zukunftsorientierung im Versprechen von Bildungsgerechtigkeit, dessen Bindekraft weniger von seiner Einlösung abzuhängen scheint, sondern gerade davon, dass es sich auf etwas Imaginäres richtet.

## Zu den Beiträgen

Der Band beginnt mit drei eher grundlagentheoretisch argumentierenden Beiträgen. *Dietrich Benner* wirft die Frage auf, was unter Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten zu verstehen ist und ob es überhaupt einen ausgewiesenen pädagogischen Gerechtigkeitsbegriff gibt, von dem her die öffentlichen und wissenschaftlichen Kontroversen um Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten beurteilt werden können. Statt einen positiven pädagogischen Gerechtigkeitsbegriff zu entwickeln, analysiert der Beitrag vor dem Hintergrund pädagogischer Theoriebildung Ungerechtigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des Erziehungssystems. Das Ergebnis ist eine differenzierte pädagogische Phänomenologie von Ungerechtigkeit in pädagogischen Kontexten, die zugleich Ansatzpunkte für mögliche Veränderungen aufzeigt.

In Jörg Ruhloffs Beitrag wird die traditionsreiche Thematisierung des Zusammenhangs von Bildung und Gerechtigkeit an einem ihrer problemgeschichtlich entscheidenden Ursprungskontexte untersucht, und zwar am Beispiel von Platons Entwurf eines gerechten Bildungsstaats. Ruhloff konzentriert sich dabei nicht so sehr auf die verbreitete philosophische Kritik an diesem Entwurf, sondern auf die Frage, warum Platon selbst sein Modell zum Scheitern verurteilt sah. Mit Paul Natorp wird schließlich gezeigt, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit das Verlangen nach Gerechtigkeit – als eines ebenso unlösbaren wie unabweisbaren Problems – nicht irrlichtert.

*Helmut Heid* analysiert in seinem Beitrag zunächst die wertungsmethodologische Struktur praktischer Gerechtigkeitsurteile. Dabei geht er davon aus, dass es Gerechtigkeit als solche gar nicht gibt, sondern immer eine (subjektive) Bewertung von Sachverhalten darstellt. Daran anschließend fragt er nach der argumentationsstrategischen Funktion von Gerechtigkeitsurteilen in der gesellschaftlichen Praxis. Immer geht es aus seiner Sicht darum, eine gegebene Verteilung als gerecht oder ungerecht zu legitimieren bzw. zu delegitimieren. In einem letzten Teil seines Beitrags wird untersucht, inwiefern die dominanten Prinzipien wie das Leistungsprinzip, das Prinzip der Chancengleichheit sowie das Prinzip begabungsgerechter individueller Förderung unter den Bedingungen ihrer Geltung und Anwendung überhaupt geeignet sind, die beklagte Bildungsungerechtigkeit abzubauen.

Der Beitrag von *Helmut Fend* nimmt innerhalb des Sammelbands eine Schlierstelle zwischen eher grundlagentheoretisch und eher empirisch ausgerichteten Beiträgen ein. Ausgehend vom normativen Diskurs um Gerechtigkeit, in dem mit Gleichbehandlung bzw. Prozessgerechtigkeit, meritokratischer Gerechtigkeit und kompensatorischer Gerechtigkeit drei Gerechtigkeitsbegriffe unterschieden werden, fragt Fend in einem zweiten Teil, inwiefern die gegebene Bildungsrealität im Lichte des normativen Diskurses zu bewerten ist. Mit Bezugnahme auf die Befundlage der Bildungssoziologie, darunter auch die von Fend durchgeführte Life-Studie, können sowohl das Wirksamwerden des meritokratischen Prinzips als auch seine Grenzen aufgezeigt werden. Die Reformen der letzten Jahrzehnte in unterschiedlichen Bereichen des Bildungswesens werden abschließend im Lichte der drei Gerechtigkeitsbegriffe beleuchtet, wobei besonders Ergänzungen zu einer einseitigen Orientierung an meritokratischer Gerechtigkeit ins Auge fallen.

In einer Auseinandersetzung mit dem Diskurs um Bildungsgerechtigkeit in unterschiedlichen Disziplinen, u. a. auch der Volkswirtschaftslehre, kommt *Hans Merkens* im theoretischen Teil seines Beitrags zu einer weiteren Ausdifferenzierung unterschiedlicher Begriffe von Bildungsgerechtigkeit, wobei drei übergeordnete Ansätze unterschieden werden: Verteilungsgerechtigkeit, Partizipationsgerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. Am Beispiel einer eigenen detaillierten Untersuchung von strukturellen Reformen im Sekundarbereich des allgemeinbildenden Schulwesens in Berlin werden Folgen für die Entwicklung dieser unterschiedlichen

Aspekte von Bildungsgerechtigkeit bilanziert und diskutiert. Grundsätzlich unterschätzt wird Merkens zufolge immer noch die Rolle der Eltern, wenn es um die Erfolgchancen von Bemühungen um mehr Bildungsgerechtigkeit geht. Zugleich wird deutlich, dass ein differenzierteres Verständnis von Bildungsgerechtigkeit notwendig ist, das insbesondere auch Bedarfs-, Startchancen- und Prozessgerechtigkeit mit einbezieht.

Auch *Margret Kraul* geht es um eine Beurteilung von Veränderungen im Bildungswesen unter Aspekten von Bildungsgerechtigkeit, nämlich um die Frage, wie der Boom der Privatschulen in den letzten 20 Jahren die Entwicklung von Bildungsgerechtigkeit tangiert hat. Zunächst wird in einem historischen Rückblick die Rolle der Privatschulen im Kontext des öffentlichen Schulwesens beleuchtet. Der theoretische Teil des Beitrags stützt sich auf die inzwischen verbreitete – u. a. auch vom »Chancenspiegel« der Bertelsmann Stiftung genutzte – Unterscheidung zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. Auf der Grundlage einer eigenen Studie, in der quantitative und qualitative Daten über Eltern von Privatschulkindern einer westdeutschen Großstadt erhoben wurden, wird geprüft, inwiefern die Wahl von Privatschulen unterschiedliche Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit berührt. Während in der öffentlichen Diskussion den Privatschulen oftmals vor allem Exklusivität zugeschrieben wird, legen die Ergebnisse der Studie eine differenziertere Betrachtung von Privatschulen nahe.

*Fritz Oser* beleuchtet, inwiefern die Orientierung an Bildungsgerechtigkeit und den unterschiedlichen, z. T. sogar widersprüchlichen damit verknüpften Ansprüchen zu einem Problem im Handeln von Lehrpersonen wird. Am Beispiel einer Interviewstudie mit Lehrpersonen zeigt der Beitrag, dass Lehrpersonen z. T. durchaus über eine hohe moralische Sensibilität verfügen, wenn es um die Schwierigkeit ja bisweilen auch das Dilemma geht, unterschiedlichen Ansprüchen im Umgang mit Schülern und der Bewertung ihrer Leistungen und Anstrengungen gerecht zu werden. Aus dieser Innenperspektive gesehen, wird eine stets unvollkommene Bildungsgerechtigkeit damit zu einer alltäglichen Balanceleistung.

*Florian Waldow* erweitert die Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit durch einen internationalen Vergleich: Am Beispiel von Deutschland, England und Schweden werden Akteurskonstellationen untersucht, die für schulische Leistungsbeurteilung eine Rolle spielen. Obwohl alle drei Länder in der einen oder anderen Weise einem »meritokratischen« Ideal folgen, zeigt die Analyse der jeweiligen Zuständigkeiten und grundlegenden Regeln der Leistungsbeurteilung überraschende Unterschiede in den meritokratischen Gerechtigkeitsüberzeugungen. Diese Einblicke in Ergebnisse der von Florian Waldow geleiteten Nachwuchsgruppe mit dem Projekttitel »Unterschiedliche Welten der Meritokratie? Schulische Leistungsbeurteilung und Verteilungsgerechtigkeit in Deutschland, Schweden und England im Zeitalter der »standards-based reform«« legen nahe, dass Vorstellungen von Bildungsgerechtig-

keit keinem abstrakten Modell-Universalismus folgen, sondern stets in konkrete Bewertungskulturen von Bildungssystemen eingebettet sind.

Die vorliegenden Beiträge stellen unterschiedliche Facetten von und Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit dar. Bei aller Heterogenität der Beiträge lassen sich doch auch Gemeinsamkeiten erkennen: So teilen die Beiträge eine Skepsis gegenüber verbreiteten eindeutigen Auskünften, was denn unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen sei. Sie bemühen sich unter Bezugnahme auf theoretische Diskussionen und empirische Befunde um eine stärkere Differenzierung der Debatte. Gerade insofern aber das Versprechen von Bildungsgerechtigkeit alles andere als eindeutig ist, betonen einige Beiträge auch die dilemmatische und aporetische Struktur einer Orientierung an diesem Versprechen. Indem sie zeigen, dass Bildungsgerechtigkeit als Versprechen weder einlösbar noch aufgebbar ist, sind sie am Ende Beiträge zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts.

Gedankt sei an dieser Stelle meiner langjährigen Hilfskraft Lea Faust für ihre Arbeit bei der Korrektur und Formatierung der Beiträge. Dank gebührt auch ihrer Nachfolgerin Johanna Köster für ihre Arbeit in der Abschlussphase des Buchprojekts.

## Literatur

- Baumert, J. (2016). Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – ein Überblick. In D. Döring (Hrsg.), *Auf der Suche nach der richtigen Ordnung* (S. 63–98). Frankfurt a. M.: Societäts-Verlag.
- Bellmann, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 26 (50), 45–54.
- Bellmann, J. (2016). »A tide that lifts all boats«? Neue Steuerung im Schulsystem und die Nachfrage nach Exzellenz. In M. Bonsen & B. Priebe (Hrsg.), *PISA – Folgen und Fragen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem*. Reihe Bildung kontrovers (S. 105–122). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder / London: Paradigm Publishers.
- Brighous, H./Swift, A. (2014). The place of educational equality in educational justice. In K. Meyer (Hrsg.), *Education, Justice and the Human Good. Fairness and Equality in the educational system* (S. 14–33). London, New York: Routledge.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.
- Höhne, T. (2018). Der anti-egalitäre Bruch in der Bildung. In: K. Walgenbach (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. In Vorber.

- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hopf, W. (2017). Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 23–37). Wiesbaden: Springer.
- Horster, D. (2015). Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster (S. 42–50). New York: Waxmann.
- Lingard, B./Sellar, S./Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy. The effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology and Education*, 35 (5), 710–730.
- Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 441–464.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Rancière, J. (1987/2008). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen Verlag.
- Schödter, M. (2013): Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ›PISA‹* (S. 71–88). Wiesbaden: VS.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & M. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ›PISA‹* (S. 57–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Wigger, L. (2015). Bildung und Gerechtigkeit. Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 72–92). Münster, New York: Waxmann.

## Über Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten

In Deutschland gibt es gegenwärtig einen erneuten Streit darüber, ob das bestehende Bildungssystem als ein gerechtes angesehen werden kann und Anforderungen einer allumfassenden Gerechtigkeit genügt. Einige kritisieren, die deutschen Schulen sicherten für ihre Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> weder Chancengleichheit noch Bildungsgerechtigkeit, und fordern die Einsetzung eines neuen Bildungsrates, von dem sie die Einführung von Gesamtschulen als Regelschulen erwarten, welche die Grundschule, die Sekundarstufe I und die Abiturstufe umfassen und Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gewährleisten sollen (siehe <http://bildungsrat-fuer-bildungsgerechtigkeit.de/der-weg-zur-petition/>). Andere verteidigen die selektive Struktur des deutschen Erziehungssystems, das neben Gesamtschulen Sekundarschulen und traditionelle Gymnasien kennt, und wollen an dieser Struktur festhalten. Beide Gruppierungen berufen sich auf Prinzipien der Gerechtigkeit, die einen, indem sie die Rechte von Kindern auf eine gemeinsame Bildung betonen und Inklusion im gesamten Erziehungssystem durchzusetzen suchen, die anderen, indem sie eine bis zum Abitur praktizierte Inklusion ablehnen und Selektion als ein anzuerkennendes Erfordernis von Begabungsgerechtigkeit interpretieren.

Die folgenden Ausführungen »Über Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten« suchen zu klären, wie sich die pädagogische Grundlagendiskussion, die erziehungswissenschaftliche Forschung und bildungspolitische Reformen zu diesem Streit verhalten können. Sie erörtern in vier Abschnitten die Frage, was in pädagogischen Kontexten unter Gerechtigkeit zu verstehen ist und ob es überhaupt einen ausgewiesenen pädagogischen Gerechtigkeitsbegriff gibt, von dem aus der angesprochene Streit beurteilt werden kann. Der erste Abschnitt untersucht Beziehungen zwischen Ethik und Gerechtigkeitstheorien in der praktischen Philosophie der Antike und in modernen Ethiken und fragt nach der Bedeutung, die der Eigenlogik modernen pädagogischen Handelns für die Erörterung von Gerechtigkeitsfragen in pädagogischen Kontexten zukommt. Der zweite wendet sich einer Kritik zu, in welcher der Regensburger Erziehungswissenschaftler Helmut Heid gegenwärtige Gerechtigkeitsdiskurse unter den Verdacht gestellt hat, nicht der Herstellung von Gerechtigkeit, sondern der Legitimation von Ungerechtigkeit zu dienen. Der dritte Abschnitt erörtert Gerechtigkeitsprobleme in pädagogischen Kontexten entlang der klassischen Unterscheidung pädagogischer Handlungen in regierende, unterrichtende und beratende Formen der Erziehung. Der vierte schlägt abschließend vor, bei der Entwicklung eines pädagogischen Gerechtigkeitsbegriffs

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum genutzt.

auf positive Gerechtigkeitspostulate zu verzichten und stattdessen bestehende Ungerechtigkeiten im Erziehungssystem zu analysieren sowie nach Wegen und Mitteln zu suchen, wie diese pädagogisch und gesellschaftlich erfolgreich abgebaut werden können.

## 1. Zum Verhältnis von Moral, Gerechtigkeit und Bildung in ausgewählten Traditionen der praktischen Philosophie

In antiken Mythen ist von keinem dem Menschen angeborenen Sinn für Moral und Gerechtigkeit, sondern von einer Scham und einem Unrechtsempfinden die Rede, welche die Menschen dazu anhalten, zwischen ›gut‹ und ›böse‹ zu unterscheiden und nach dem Guten und Gerechten zu suchen (siehe hierzu die philosophische Interpretation von Hesiods Theogonie in Platons Dialog Protagoras [Platon, 1977]). Die Fähigkeit, Scham und eine gewisse Sensibilität für Ungerechtigkeiten aller Art zu entwickeln, ist den alten Erzählungen nach ursprünglicher als die positiven Moralordnungen und Systeme des Rechts, welche in der Menschheitsgeschichte hervorgebracht wurden (vgl. Die Schrift 1929/1954, Band 1, S. 13–17). An den Ordnungen der Alten zeigt sich dies u. a. daran, dass sie, obwohl positiv kodifiziert, nicht sagen, was das Gute und Gerechte ist, sondern Böses und Ungerechtes markieren, von dem Menschen sich fernhalten sollen. So lesen wir in den Zehn Geboten, der Mensch solle nicht lügen, stehlen, ehebrechen und vieles andere mehr. Was aber die Wahrheit bezeugen, Güter gerecht verteilen und ein gutes Leben führen bedeutet, sagen die Gebote nicht (siehe hierzu sowie zum Folgenden Benner, von Oettingen, Peng & Stępkowski, 2015).

Eine philosophisch reflektierende Erinnerung an negative Moralität und die mit ihr einhergehende Sensibilisierung für Ungerechtigkeit findet sich noch bei Platon, der in seinen Dialogen die zeitgenössischen Sitten und Rechtsordnungen der griechischen Staaten problematisierte und danach fragte, wie diese durch Erziehung, Bildung und Politik verbessert werden könnten. Anders als Platon, der die Erziehung der Kinder und Jugendlichen dem Staat zuordnete, nicht aber seine Bildungskonzeption aus der Politik ableitete, erhob Aristoteles den Begriff der Gerechtigkeit zum Inbegriff des Guten und einer von Menschen anzustrebenden und durch Erziehung anzubahnenen Tugend. In seiner Lehre vom Staat wies er der praktischen Philosophie eine gegenüber der Pädagogik herausgehobene Stellung und dem pädagogischen Handeln eine der Ethik und Politik untergeordnete Funktion im Dienste der von ihm auf allgemeine Begriffe gebrachten positiven Sitten-, Rechts- und Gesellschaftsordnung zu. Von einer Sensibilisierung für Scham und Unrechtsempfinden ist in der Aristotelischen Lehre von der Politik kaum noch die Rede (vgl. Aristoteles, 1968, 1332 b, 1342 b).



Der seit Aristoteles mit einem Vorrang ausgestattete positive Gerechtigkeitsbegriff zielte darauf, dass Menschen in der Polis »nicht vielerlei treiben«, sondern jeder »das Seinige« tut (vgl. den Artikel Gerechtigkeit im historischen Wörterbruch der Philosophie, Sp. 330), eine Formulierung, die sich zwar auch schon bei Platon findet, von diesem aber noch nicht affirmativ, sondern zur Problematisierung dessen verwendet wurde, was für einen jeden als das Seinige anzusehen sei. In modernen demokratischen und republikanischen Staaten wird die auf Platon und Aristoteles zurückgehende Bestimmung zuweilen gebraucht, um Menschen, die von Natur mit einer unbestimmten, weltoffenen Bildsamkeit ausgestattet sind, die in grundlagentheoretischer Hinsicht eine moral- und politikkonstituierende Qualität besitzt, nach ihrer manifest gewordenen Natur, ihren Anlagen und Begabungen sowie Fähigkeiten und Leistungen mit Bezug auf Anforderungen, die das Gemeinwesen an sie stellt, zu klassifizieren und mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen und Berechtigungen auszustatten.

Die Alten kannten nicht nur die Unterscheidung zwischen einer unbestimmten, durch Scham und Unrechtsempfinden ausgewiesenen Natur des Menschen und einer nach positiven Normen und Rechtssetzungen vorgenommenen Unterscheidung der Menschen in Sklaven, Handwerker, freie Bürger und Philosophen, ihre Philosophen nahmen zugleich Abgrenzungen zwischen ethisch-moralischen, rechtlich-politischen und edukativ-bildenden Notwendigkeiten und Erfordernissen vor. So unterscheidet Platon zwischen einer dem einzelnen Menschen und einer der Gattung als ganzer aufgegebenen Suche nach dem Guten und Gerechten, die nicht unmittelbar durch positive Gerechtigkeitsbegriffe geleitet werden kann. Und Aristoteles stellte der von ihm positiv an vorgegebenen Zwecken ausgerichteten Rechtsidee immerhin die Idee einer Billigkeit zur Seite, welche verlangt, dass konkrete Fälle in Sitte und Rechtsprechung niemals abstrakt nach allgemeinen positiven Normen, sondern stets auch konkret mit Blick auf den einzelnen Fall behandelt und entschieden werden (vgl. Aristoteles, 1995, 14. Kapitel). Kants Unterscheidung zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft knüpft hieran an. Sie bindet Entscheidungsfindungen im moralischen Urteilen und Handeln sowie vor Gericht daran zurück, dass sittliche und rechtliche Maximen niemals bloß bestimmend auf einzelne Fälle angewendet, sondern immer zugleich reflektierend im Horizont des konkreten Falls ausgelegt werden. Zu klären ist danach nicht nur, wie der Fall nach einer vorgegebenen positiven Regel zu beurteilen ist, sondern immer auch, ob die positive Regel den Fall angemessen interpretiert oder womöglich abgeändert werden muss (vgl. Kant, 1793/1966, S. 188 ff.; 1966, B § 40.).

Im christlichen Raum wurden Vorstellungen von einer allumfassenden, das gesamte Handeln der Menschen überwölbenden religiösen Gerechtigkeit von Augustinus bis zu Thomas von Aquin entwickelt (vgl. hierzu Flasch, 2015). Das Christentum brachte sowohl ein Verständnis der individuellen Einzigartigkeit eines jeden Menschen und seiner Stellung vor Gott als auch einen universalis-

tischen Gerechtigkeitsbegriff hervor, der das gesamte menschliche Denken und Handeln an religiös bevormundeten Gerechtigkeitsvorstellungen bis hin zu solchen eines am Ende der Geschichte stehenden göttlichen Weltgerichts auszurichten suchte.

Beide, der aristotelische und der christliche Gerechtigkeitsbegriff, sind in der Moderne auf vielfache Weise problematisiert worden:

- erziehungs-, bildungs- und demokratietheoretisch durch Rousseau (1762a/1966 und b/1979), der Gerechtigkeit in allen Bereichen davon abhängig machte, dass die Legitimität ihrer Regeln vertragstheoretisch fundiert ist und Menschen sich nur solchen Gesetzen unterwerfen, an deren Zustandekommen und Interpretation sie mitwirken;
- ethisch, pädagogisch und politisch durch Herbart (1808), der zwischen sittlichen Ideen moralischen Handelns, politischen Ideen gesellschaftlicher Gerechtigkeit und einer eigenlogischen, für beide bedeutsamen Erziehung unterschied;
- ideologie- und gesellschaftskritisch durch Karl Marx (1844/1953, S. 288), der religiöse Legitimationen bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse als illegitime Strategien zur Aufrechterhaltung von Klassengesellschaften zu entlarven suchte und Religion, die dies leistet, als »Opium des Volks« kritisiert hat;
- systemtheoretisch durch Luhmann (1984), der in seiner Theorie sozialer Systeme einen Universalismus moralischer, politischer oder theologischer Gerechtigkeitsbegriffe ablehnte und die Gerechtigkeitsthematik beim Rechtssystem als einem besonderen Teilsystem der Gesellschaft verankerte;
- ethisch und politisch durch Rawls (2003), der eine solche Engführung auf das Rechtssystem in Frage stellte und für eine Verteilungsgerechtigkeit eintrat, die eine umfassende Fairness gegenüber gesellschaftlich Benachteiligten aufbringt;
- sowie zuletzt von Michael Walzer (1983/2006), der wie Herbart zwischen unterschiedlichen Sphären von Gerechtigkeit unterscheidet und diese in ausdifferenzierten privaten und öffentlichen Räumen ansiedelt.

Wir unterscheiden heute nicht nur zwischen Scham und Unrechtsempfinden auf der einen und positiven Begriffen von Gerechtigkeit auf der anderen Seite, sondern auch zwischen pädagogischen, moralischen, rechtlichen und politischen Auslegungen des Guten. In der Entwicklung von Sitte, Sittlichkeit und gesellschaftlicher Gerechtigkeit erkennen wir immer auch eine pädagogisch zu bearbeitende Frage. Und die Erziehung nachwachsender Generationen interpretieren wir als eine Praxis, welche Heranwachsende nicht einfach einer bestehenden Ordnung unterwirft, sondern in deren Interpretationen einzuführen und urteils- sowie partizipationsfähig zu machen sucht. Die pädagogische Praxis ist damit mehr als nur ein Anwendungsgebiet für außerpädagogische Norm- und Gerechtigkeitsvorstellungen. Sie ist immer auch ein Prüfstein für deren Tradierbarkeit, Veränderbarkeit und Verbesserbarkeit (vgl. Ruhloff, 1979).

Es gibt nicht nur ethisch-moralische Voraussetzungen wie »innere Freiheit«, »vielseitiges Interesse« und »Wohlwollen« gegenüber Mitmenschen und Fremden, ohne welche politische Gerechtigkeit undenkbar ist, sondern auch eine Abhängigkeit des ethisch-moralischen Handelns von einer politisch geschützten und gesellschaftlich schon erreichten Gerechtigkeit. Eine Verrechtlichung und Politisierung des Privaten wäre darum ebenso verhängnisvoll wie eine Moralisierung von Gerechtigkeit und Politik. Nicht minder abträglich aber wäre eine Funktionalisierung von Erziehung und Bildung im Dienste einer vorgegebenen Moral und Politik oder eine Pädagogisierung des Ethischen und Politischen. Zu Recht hat Hannah Arendt (1958) darauf hingewiesen, dass die Lehrer und Erzieher nicht die Steuerleute in Staat und Gesellschaft, und ich ergänze, dass auch die Politiker nicht Steuerleute der Erziehung und Bildung sind. Eine recht verstandene pädagogische Praxis steht im privat-familiären wie im gesellschaftlich öffentlichen Raum unter der pädagogischen Leitidee eines Wohlwollens, das nachwachsenden Generationen motivlos gewährt werden muss, damit die Neuankömmlinge sich individuell entwickeln, in gesellschaftliche Handlungsfelder eintreten und am gemeinsamen Leben partizipieren können.

Es macht keinen pädagogischen Sinn, zu fragen, ob ein einzelnes Kind, ein Schüler oder ein Jugendlicher das Wohlwollen, das er braucht, auch verdient. Wohlwollen einem Kind, aber auch einem Fremden gegenüber muss nach den besseren Einsichten der praktischen Philosophie motivlos und ohne Seitenblick auf Maßstäbe der Gerechtigkeit gewährt werden, sonst ist es keines. Motivloses Wohlwollen ist eine Voraussetzung der Gerechtigkeit und kann nicht in ein gerechtes und ungerechtes Wohlwollen unterschieden werden.

## 2. Helmut Heids Kritik an Konzepten einer an Chancen, Begabungen oder Leistungen ausgerichteten Gerechtigkeit

Ohne sich mit Herbart, Rawls und Walzer eingehend auseinanderzusetzen, hat Helmut Heid Versuchen, Erziehung und Erziehungssystem außerpädagogischen Gerechtigkeitsvorstellungen unterzuordnen, entschieden widersprochen.

In seinen Überlegungen »Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit« (Heid, 1988) setzte er sich in den späten 1980er Jahren mit einem zuvor für Deutschland entwickelten Schulreformprogramm auseinander, das durch Einführung von Gesamtschulen Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im deutschen Erziehungssystem und in der deutschen Gesellschaft herstellen wollte. Zu diesem Programm führt Heid aus: »Gerechtigkeit ist ein Prinzip (des) interpersonalen Vergleichs und der ungleichen Verteilung von Gütern und Positionen. Mit dem Begriff oder der Idee ›der‹ Chancengerechtigkeit ist für eine Lösung [der mit diesem Begriff angesprochenen; D.B.] Probleme kaum etwas gewonnen ...

Chancengerechtigkeit suggeriert allenfalls den ... Anspruch, vielleicht auch nur die größere Unverfrorenheit einer Legitimierung der (Re-)Produktion von Ungleichheit.« (Heid, 1988, S. 14).

In seiner Studie »Gerechtigkeit als Regulativ unterrichtspraktischen Handelns« (Heid, 2005) untersuchte Heid anschließend die innerpädagogische Seite des Gerechtigkeitsproblems und fragte, ob Gerechtigkeit »als Regulativ unterrichtspraktischen Handelns« taugte. Hier stellte er fest, Gerechtigkeit komme nirgends als ein reines, für sich selbst sprechendes Kriterium vor, sondern werde stets als ein Kriterium zur Lösung konkreter inhaltlicher Fragen und Probleme herangezogen. Das gelte auch für pädagogische Konnotationen, z. B. für die Rede von einer Begabungsgerechtigkeit, einer herzustellenden Chancengleichheit oder einer Verteilungsgerechtigkeit nach dem Leistungsprinzip. In allen drei Hinsichten eigneten sich Gerechtigkeitsbegriffe nicht für eine pädagogische Qualifizierung des unterrichtspraktischen Handelns. Forderungen wie die, die Lehrer sollten begabungsgerecht unterrichten, behandelten Begabungen als natürliche Sachverhalte, an die Erziehung unproblematisch anschließen könne. Sie verkennten, dass das Aufscheinen und Betonen bestimmter Begabungen immer schon über ungleiche Lern- und Entwicklungsgelegenheiten sowie divergierende Wertschätzungen und gesellschaftliche Maßstäbe vermittelt sei. Das Plädoyer für eine vermeintliche Begabungsgerechtigkeit lege nahe, in bestimmter Hinsicht höher Begabte stärker zu fördern als in diesen Hinsichten weniger Begabte. Es folge damit keinem pädagogischen Erfordernis von Gerechtigkeit, das ja umgekehrt nahelegen könne, viele und nicht nur bestimmte Begabungen zu fördern sowie für langsamer und schwerer Lernende besondere Formen der Unterstützung einzurichten. Stattdessen verstärke die Rede von einer Anlagen-, Begabungs- und Leistungsgerechtigkeit Begabungs- und Leistungsunterschiede, an deren Entstehen die pädagogische Praxis immer schon beteiligt sei.

In einer dritten Studie zum »Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit« aus dem Jahre 2012 interpretierte Heid auch das Leistungsprinzip als ein Prinzip zur Reproduktion und Verstärkung individueller und gesellschaftlicher Ungleichheit. Es ziele nicht auf einen Abbau oder gar eine Überwindung, sondern auf die Legitimation wie auch immer verursachter Ungleichheit und wirke daher als ein Prinzip der »Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit«. Den engen Zusammenhang von sozial verursachter Ungleichheit und sozialer Ungerechtigkeit führt Heid darauf zurück, dass die Definitionsmacht darüber, was als Leistung gewürdigt wird, bei denen liegt, die daran interessiert sind, dass ihre eigenen Kinder meritokratisch belohnt werden. Das Leistungsprinzip fördere so positive Karrieren insbesondere bei jenen, die ohnedies seine »Nutznießer« sind, und korrigiere nicht, sondern verstärke ungleiche Bildungschancen.

Ich teile die von Helmut Heid an den Prinzipien einer vermeintlichen Chancen-, Begabungs- und Leistungsgerechtigkeit geübte Kritik und möchte trotzdem dem

Leistungsprinzip nicht jede Legitimität absprechen. Zwar kann seine Anwendung zu Ideologisierung im Dienste der Nutznießer dieses Prinzips führen, ein Verzicht auf eine angemessene Würdigung individueller Leistungen, die Menschen unter Konkurrenzbedingungen, aber auch im freien Austausch miteinander erbringen, wäre m. E. jedoch nicht weniger ideologisch. Mit der Ablehnung des Leistungsprinzips verbinden nämlich viele die Ideologie einer anzustrebenden egalitären Verteilung aller Güter. Dies scheint mir insofern problematisch zu sein, als damit nicht nur von den Leistungen, sondern auch von den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Menschen abstrahiert wird. Die von Herbart und Walzer entwickelten Gerechtigkeitsvorstellungen im Bereich ausdifferenzierter gesellschaftlicher Systeme lassen durchaus eine ungleiche Verteilung von Gütern an Bedürftige und Nicht-Bedürftige sowie Menschen mit besonderen Fähigkeiten zu. Dies muss nicht als ungerecht angesehen werden. Vielmehr kann es legitim sein, auf Besonderheiten Rücksicht zu nehmen und im Falle von Bedürftigkeit von einer Gleichverteilung von Gütern, angefangen von Subsistenzmitteln bis zum Kindergeld und der Unterstützung im Krankheitsfall, abzusehen und Bedürftige Nicht-Bedürftigen bei der finanziellen Unterstützung vorzuziehen, aber auch herausragende Fähigkeiten und Leistungen – z. B. durch die Finanzierung einer Forschungseinrichtung für einen Preisträger – auszuzeichnen.

Gibt es solch legitime Ungleichbehandlungen auch im Bereich von Erziehung und Bildung? Sind auch hier Gerechtigkeitsvorstellungen denkbar, die jenseits der Ideologien einer vermeintlichen Chancen-, Begabungs- oder Leistungsgerechtigkeit bzw. einer egalitären Gleichbehandlung aller besondere pädagogische Rücksichten als gerecht legitimieren? Und was wäre unter einem pädagogischen Gerechtigkeitsbegriff zu verstehen, der Gleiche unter bestimmten Bedingungen ungleich zu behandeln und Ungleiche gleich zu behandeln erlaubt und in anderen Kontexten womöglich ganz auf die Berücksichtigung von Gerechtigkeitsfragen verzichtete?

### 3. Über Gerechtigkeitsprobleme in pädagogischen Kontexten

Dass die Entwicklung von Begabungen und Talenten durch pädagogische Maßnahmen, je nach Ausrichtung und Intensität, zu unterstützen oder auch nicht zu unterstützen und womöglich sogar durch gegenwirkende Maßnahmen zu hemmen ist, wird niemand bestreiten, der von Erziehung etwas versteht. Wenn Heranwachsende zu vereinseitigen drohen, wird man sie vielseitig zu interessieren suchen, wenn die Entwicklung einer bestimmten Fähigkeit zur Sucht zu werden droht, sind gegenwirkende Maßnahmen zu ergreifen, und wenn die Steigerung bestimmter Leistungen in einem Bereich stattfindet, der, wie die Fähigkeit, unentdeckt zu stehlen, eindeutig als unsittlich zu beurteilen ist, sind, wie Fritz Oser (1998) überzeugend gezeigt