

Johannes Giesinger

## Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule

### Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels

Das Problem der Gerechtigkeit im Bildungssystem wird heute unter Verwendung unterschiedlicher Begriffe diskutiert. Anstatt wie früher üblich von Chancengleichheit ist heute eher von Bildungsgerechtigkeit oder Chancengerechtigkeit die Rede. In der empirischen Bildungsforschung wird zudem der englische Begriff *equity* verwendet, der klar definiert ist: Von einem Mangel an *equity* spricht man, wenn ein starker statistischer Zusammenhang zwischen a) sozialer Herkunft (oder ähnlichen Faktoren) und b) Schulleistung (oder Bildungsbeteiligung) festzustellen ist.

Mit diesem Begriff ist festgelegt, dass sich Bildungsgerechtigkeit an *outputs* zu orientieren hat. Anderes wird offengelassen: Es ist nicht klar, worin der ideale (d.h. gerechte) Zustand bestehen würde. Wäre dieser erreicht, wenn keinerlei Zusammenhang zwischen den genannten Faktoren bestünde? Wie sind schulische Ungleichheiten zu bewerten, die auf ungleichen natürlichen Anlagen gründen? Welche Rolle spielen Ungleichheiten, die aus unterschiedlichen Motivationen, Ambitionen und Entscheidungen entstehen?

Versucht man *equity* zu präzisieren, muss man sich unweigerlich auf normative, gerechtigkeits-theoretische Erwägungen einlassen. Das gleiche gilt, wenn man zu begründen versucht, warum *equity* überhaupt relevant ist – d.h. warum ein Mangel an *equity* ungerecht sein soll. Die empirische Untersuchung von *equity* gründet auf normativen Voraussetzungen, mit denen sich die empirische Forschung meist nicht weiter befasst.

Die Verantwortlichen des sogenannten *Chancenspiegels* (vgl. Berkemeyer, Bos, Manitus, Hermstein & Khalatbari, 2013), welcher sich mit der „Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme“ beschäftigt, sehen hierin „einen blinden Fleck“ (Berkemeyer & Manitus, 2013, S. 223) der neueren Pädagogik und Bildungsforschung und plädieren für eine verstärkte Berücksichtigung ethischer und gerechtigkeits-theoretischer Erwägungen. Sie sprechen vom Schulsystem als einem „auch ethisch zu reflektierenden Gegenstand“ (ebd.). Konsequenterweise streben sie nach einer normativen Fundierung ihrer Analyseinstrumente. Sie haben sich deshalb auf die gerechtigkeits-theoretische Diskussion eingelassen und auf der Grundlage existierender Theorien einen Vorschlag zum Verständnis von Chancengerechtigkeit gemacht. Allerdings gründet ihr Ansatz zur empirischen Erfassung von Chancengerechtigkeit, der vier „Gerechtigkeitsdimensionen“ auflistet, letztlich stärker auf schulsoziologischen als gerechtigkeits-theoretischen Erwägungen. Unter Rückgriff auf Helmut Fends Theorie der sozialen Funktionen von Schule (Fend, 2006) werden die Dimensionen der Integrationskraft, der Durchlässigkeit, der Kompetenzförderung und der Zertifikatsvergabe entwickelt.

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, normative Gerechtigkeitstheorie und soziologische Schultheorie zu verknüpfen. Dabei wird – im Einklang mit den Verantwortlichen des *Chancenspiegels* – die These vertreten, dass eine Theorie der Bildungs- oder Chancengerechtigkeit die unterschiedlichen Funktionen der Schule berücksichtigen muss. Zugleich werden die normativen Grundlagen des *Chancenspiegels* einer kritischen Prüfung unterzogen.

Der *erste* Teil befasst sich mit der im *Chancenspiegel* entwickelten Konzeption von Chancengerechtigkeit, während der *zweite* Teil die dort vorgeschlagenen Gerechtigkeitsdimensionen in den Blick nimmt. Im *dritten* Teil wird die These erläutert, wonach die Frage nach den sozialen Funktionen der Schule bereits die gerechtigkeits-theoretischen Erwägungen leiten sollte.

### 1. Chancengerechtigkeit im Chancenspiegel

Die Autoren des *Chancenspiegels* schlagen folgende Auffassung von Chancengerechtigkeit vor.

Der Chancenspiegel versteht unter Chancengerechtigkeit die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, sowie durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen. (Berkemeyer et al., 2013, S. 20)

Der Kern dieses Verständnisses von Chancengerechtigkeit ist bereits im ersten Teilsatz ausgedrückt: „die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft“. Wie hier deutlich wird, bezieht sich der Begriff der *Chance* (in Chancengerechtigkeit) nicht auf Bildungschancen (im Sinne von Chancen *auf* Bildung), sondern auf soziale Chancen (Chancen *auf* Teilhabe), die sich *aus* Bildung ergeben. Gefordert sind nicht *gleiche*, sondern *faire* Chancen auf Teilhabe. Die Idee der Teilhabe wird aus Amartya Sens Gerechtigkeitstheorie abgeleitet (ebd., S. 19). Die drei weiteren genannten Aspekte sollen eine faire Chance auf Teilhabe gewährleisten:

Erwähnt wird a) eine gerechte Institution Schule, die sozial und natürlich Benachteiligte nicht weiter benachteiligt. Dies ist als Anspielung auf die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls gedacht (ebd., S. 18). Teilhabe soll b) durch Befähigung – wiederum ein Verweis auf Sen – und c) Anerkennung gesichert werden. Letzteres bezieht sich auf die Anerkennungstheorie Axel Honneths (ebd., S. 19).

Dazu stellt sich die Frage, ob die Ermöglichung von Teilhabe – was immer man genau darunter versteht – tatsächlich *das* Ziel eines gerechten Schulsystems

sein kann. Kann man sagen, dass alle anderen Aspekte nur deshalb relevant sind, weil sie Teilhabe ermöglichen?

Bevor ich diese Frage weiterverfolge, möchte ich auf die genannten Gerechtigkeitstheorien und deren Rezeption im *Chancenspiegel* näher eingehen. Es handelt sich, wie gesagt, um die Ansätze von John Rawls (1975), Axel Honneth (2011) und Amartya Sen (2010). Dies sind allesamt umfassende Theorien der Gerechtigkeit, die sich nur am Rande mit Bildung und Bildungsgerechtigkeit befassen. Das wirft stets die Frage nach den Implikationen dieser Theorien für den Bereich der Bildung auf.

Rawls beginnt seine Ausführungen mit der programmatischen Aussage, wonach Gerechtigkeit „die erste Tugend sozialer Institutionen“ sei (Rawls, 1975, S. 19). Dies wird im *Chancenspiegel* aufgegriffen: Demnach bezieht sich Chancengerechtigkeit nach Rawls auf die *Institution* Schule. Demgegenüber wird suggeriert, die Anerkennungstheorie befasse sich nicht *damit*, sondern nur mit den intersubjektiven Beziehungen unter den Beteiligten (Berkemeyer et al., 2013, S. 19). Allerdings lässt sich auf anerkennungstheoretischer Basis auch eine Bewertung von Institutionen vornehmen. Man könnte etwa sagen, dass die Ausgestaltung der schulischen Institutionen Anerkennung für alle Beteiligten – insbesondere die Lernenden – ausdrücken soll (vgl. z.B. Stojanov, 2008).

Ein zentraler Unterschied zwischen Rawls und Honneth besteht darin, dass ersterer Gerechtigkeit wesentlich als *Verteilungsfrage* behandelt (Berkemeyer et al., 2013, S. 18), während letzterer die Bedeutung der Qualität intersubjektiver Beziehungen hervorhebt. Das bedeutet aber nicht, dass für Honneth Verteilungsfragen irrelevant sind, sondern nur, dass diese Fragen in Hinblick auf Anerkennung zu betrachten sind. Zum Beispiel gelten ungleiche Löhne nicht *an sich* als problematisch, sondern insofern sie einen Mangel an Anerkennung für die Leistungen der schlechter Gestellten ausdrücken. Ebenso müssen mit Honneth wohl gewisse Bildungsungleichheiten als ungerecht eingestuft werden. Richtig ist allerdings, dass sich die Anerkennungstheorie *nicht nur* auf Verteilungsfragen bezieht, sondern auch andere Aspekte berücksichtigt. So kann man auf deren Basis z.B. gewisse Arten von mangelndem Respekt oder fehlender Wertschätzung in der Schule *an sich* – d.h. unabhängig von output-orientierten Erwägungen – als ungerecht bezeichnen. Wenn man allerdings von Chancengerechtigkeit (im Sinne des *Chancenspiegels*) spricht, so ist fraglich, ob derartige Aspekte überhaupt relevant sind. In der zitierten Formulierung jedenfalls wird die Bedeutung von Anerkennung für die Ermöglichung von Teilhabe hervorgehoben. Das bedeutet, dass Anerkennung als etwas in den Blick kommt, das *instrumentellen* Wert im Hinblick auf die Realisierung von Teilhabe hat.

Sens Konzeption wird im *Chancenspiegel* hauptsächlich als Teilhabeansatz charakterisiert (vgl. ebd. S. 19). Zentral für diese Konzeption ist jedoch nicht der Begriff der Teilhabe, sondern die Idee der *Befähigung*: Als gerecht kann demnach eine Gesellschaft gelten, in der alle Mitglieder über bestimmte relevante Fähigkei-

ten (*capabilities*) verfügen. Der Begriff *capability* umfasst alles, was Personen die Möglichkeit, Gelegenheit oder Freiheit gibt, gewisse (wertvolle) Dinge zu erreichen oder zu tun. In Sens Vokabular ausgedrückt: *Capabilities* sind die Grundlage für *functionings*. Die „internen“ Fähigkeiten der Person, die durch Lernen erworben und pädagogisch gefördert werden können, machen folglich nur einen Teil dessen aus, was mit dem Begriff *capability* gemeint ist. Dennoch ist klar, dass Bildung in diesem Kontext in hohem Maße relevant ist: Wer die (äußere) Freiheit zu einer bestimmten Tätigkeit hat, nicht aber die (innere) Fähigkeit, der kann diese Tätigkeit nicht ausführen.

Der *Chancenspiegel* grenzt Sens Ansatz scharf von Rawls' *verteilungstheoretischer* Gerechtigkeitsauffassung ab. Ursprünglich allerdings entwickelte Sen seine Theorie aus verteilungstheoretischen Diskussionen heraus, die sich im Anschluss an Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit* ergaben. Jede Theorie der Verteilung muss festlegen, welches die Güter sind, die zur Verteilung anstehen. Wenn man z.B. eine Gleichverteilung von Gütern fordert, so stellt sich die Frage, *in Bezug worauf* Gleichheit herzustellen ist – *equality of what* (vgl. Sen, 1982)? Während Rawls diese Antwort mit einer Konzeption sozialer Grundgüter (*social primary goods*) beantwortete, schlug Sen vor, eine Gleichverteilung von *capabilities* anzustreben.

So betrachtet bewegen sich Sen und Rawls gleichermaßen im verteilungstheoretischen Paradigma, haben aber andere Vorstellungen davon, was zur Verteilung ansteht. Zudem kann mit dem *capability*-Ansatz eine bestimmte Vorstellung darüber verknüpft werden, wie Bildung verteilt werden soll. Die Forderung, wonach alle Heranwachsenden bestimmte Fähigkeiten entwickeln können sollen, wird man sinnvollerweise nicht so interpretieren, dass alle in den relevanten Bereichen *gleich gut* sein sollen. Vielmehr bietet sich die Vorstellung einer Schwelle an: Wer unterhalb dieser Schwelle ist, „kann es“ noch nicht ganz, wer sich oberhalb befindet, verfügt über die entsprechende Fähigkeit. Weitere Verbesserungen sind dann zwar möglich, aber sie sind gradueller Natur. Gemäß einer Schwellenkonzeption von Bildungsgerechtigkeit sind die Ungleichheiten *oberhalb* der festgelegten Schwelle normativ nicht von Belang.

Die damit skizzierte Auffassung lässt sich auch mit den Konzeptionen von Elizabeth Anderson (2007) und Debra Satz (2007) in Verbindung bringen, die gegen eine *Gleichverteilung* von Bildung argumentieren. Gemäß diesen Autorinnen sollen alle eine *angemessene* oder *ausreichende* Bildung erhalten.<sup>1</sup> Was angemessen ist, bemisst sich am Standard staatsbürgerlicher Gleichheit: Alle sollen in die Lage versetzt werden, als vollwertiges, gleiches Mitglied der demokratischen Gesellschaft zu leben. Moralisch-politische Gleichheit ist der theoretische Rahmen, innerhalb dessen das Verteilungsproblem diskutiert wird. Nicht nur um Verteilung geht es hier jedoch, sondern auch um die *Art* der Fähigkeiten und Kenntnisse, die

<sup>1</sup> Ein Überblick über die amerikanische Debatte zu *equality* und *adequacy* bietet Rob Reich (2013).

erworben werden sollen: Die Idee demokratischer Gleichheit geht mit der Festlegung von *Bildungszielen* einher.

Eine solche Vorstellung läuft weitergehenden Forderungen nach Bildungsgleichheit zuwider, wie sie unter anderem aus Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit* abgeleitet werden. Die in dieser Theorie entwickelten Grundsätze werden im *Chancenspiegel* zitiert – ich möchte sie in eigenen Worten wiedergeben. Es handelt sich dabei eigentlich um drei Grundsätze, aber der zweite und dritte sind eng verbunden.

Gemäß dem ersten Grundsatz sollen alle die gleichen Grundrechte und Grundfreiheiten haben. Üblicherweise wird dieser Grundsatz nicht mit dem Problem der Bildungsgerechtigkeit in Verbindung gebracht. Man kann aber fragen, welche Kenntnisse oder Fähigkeiten jemand braucht, um seine Rechte auszuüben. Das Wahlrecht z.B. kann man nur angemessen ausüben, wenn man über eine bestimmte Grundbildung verfügt, d.h. wenn man in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten eine bestimmte Schwelle überschritten hat.

Am häufigsten wird der erste Teil des zweiten von Rawls' Grundsätzen auf Bildungsfragen bezogen, der Grundsatz der fairen Chancengleichheit. Mit Chancen sind hier nicht Chancen auf Bildung gemeint, sondern Chancen im Wettbewerb um soziale Positionen. *Formale* Chancengleichheit herrscht, wenn attraktive Laufbahnen allen offenstehen, die dafür geeignet sind. Von fairer Chancengleichheit kann man nach Rawls jedoch erst sprechen, wenn Personen mit gleichen natürlichen Anlagen oder Talenten und gleicher Motivation die gleichen Chancen auf sozialen Erfolg haben. Das bedeutet, dass die sozialen Bedingungen des Aufwachsens die Wettbewerbschancen von Personen nicht beeinflussen dürfen. Entsprechend lautet ein einflussreiches Prinzip der Bildungsgerechtigkeit – formuliert von Adam Swift und Harry Brighouse im Anschluss an Rawls: „An individual's prospects for educational achievement may be a function of that individual's talent and effort, but it should not be influenced by her social class background“ (Brighouse & Swift, 2008, S. 447).<sup>2</sup>

Was davon findet sich im *Chancenspiegel*? Dort heißt es, Schülerinnen und Schüler sollten „aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine *zusätzlichen* Nachteile erfahren“. Das bedeutet zum einen, dass schulische Ungleichheiten, die sich aus natürlichen Merkmalen ergeben, nicht grundsätzlich ungerecht sind. Soweit stimmt der *Chancenspiegel* mit Rawls sowie Brighouse und Swift überein.

<sup>2</sup> In der neuesten Formulierung ihrer Auffassung (Brighouse & Swift, 2014) legen sich die Autoren nicht mehr auf dieses von ihnen als *meritokratisch* bezeichnete Prinzip fest, sondern ziehen auch radikalere Prinzipien in Betracht, z.B.: „An individual's prospects for educational achievement may be a function of that individual's effort, but it should not be influenced by her social class background or her level of talent“ (ebd., S. 5; Hervorhebungen: J.G.). Nur diejenigen Ungleichheiten, die durch ungleiche Anstrengungen entstehen, wären demnach als legitim zu betrachten. Darüber hinaus vertreten Brighouse und Swift die Auffassung, dass dieses (oder ein ähnliches) Prinzip einem Grundsatz unterzuordnen ist, welches die vorrangige Berücksichtigung der Belange der am schlechtesten Gestellten vorsieht (d.h. einer Variante von Rawls' Unterschiedsprinzip).

Zum anderen aber werden auch diejenigen Leistungsungleichheiten, die ihren Ursprung in ungleichen familiären Bedingungen haben, hingenommen – die Schule soll diese lediglich nicht verstärken. Das vom *Chancenspiegel* vorgesehene Prinzip institutioneller Fairness ist also deutlich schwächer ausgeprägt als die Rawls'sche Idee der Chancengleichheit.

Kommen wir zum zweiten Teil von Rawls' zweitem Grundsatz – dem Unterschiedsprinzip. Dieses besagt, dass soziale und ökonomische Ungleichheiten unter gewissen Bedingungen akzeptabel sind, nämlich dann, wenn die am schlechtesten Gestellten auch davon profitieren. Anders gesagt: Ungleichheiten sind nicht ungerecht, wenn es denjenigen, die „unten“ sind, noch schlechter ginge, wenn man die Ungleichheiten verkleinern würde.<sup>3</sup> Was bedeutet das für die Bildung? Rawls schreibt: „[D]as Unterschiedsprinzip würde etwa im Bildungswesen die Anstrengungen auf die Verbesserung der Aussichten der am wenigsten Bevorzugten lenken. Wird dieses Ziel dadurch erreicht, dass man sich mehr um die Begabteren kümmert, so ist das zulässig; andernfalls nicht“ (Rawls, 1975, S. 122). Die Idee ist hier, dass es den weniger leistungsfähigen Schülern und Schülerinnen möglicherweise in *indirekter* Weise zu Gute kommt, wenn „Begabte“ besonders gefördert werden. Schließlich können alle in der Gesellschaft davon profitieren, wenn sich gewisse Personen, die über besondere Fähigkeiten verfügen, stärker bilden können als andere.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund die Frage, ob tatsächlich alles, was sich über Chancengerechtigkeit sagen lässt, auf die Idee der Teilhabe zurückführbar ist. Wenn diese Idee mit einer Schwellenkonzeption verbunden wird, so ist das wohl nicht der Fall, da dann *zusätzliche* Erwägungen zum Problem des fairen Wettbewerbs um soziale Positionen nötig sind. Allerdings versteht der *Chancenspiegel* Teilhabe wohl nicht im Sinne einer Schwellenkonzeption; eher werden faire Wettbewerbsbedingungen als Aspekt von Teilhabe gesehen.

Im Übrigen ist auch nicht klar, ob dem Aspekt der „Förderung der Befähigung aller“ (Berkemeyer et al., 2013, S. 20) die Idee einer Schwelle in der Entwicklung wertvoller Fähigkeiten zugrunde liegt. Zu erwähnen ist, dass sich in den weiteren Ausführungen – im Abschnitt über Kompetenzförderung – eine Formulierung findet, die neue Deutungsfragen aufwirft: „Schulsysteme können nur dann Gerechtigkeit für sich in Anspruch nehmen, wenn sie sämtliche Potenziale von Schülerinnen ausschöpfen“ (ebd., S. 23). Würde man *sämtliche* Potenziale ausschöpfen, so müsste dies auch die schlechten Anlagen betreffen. Ohnehin scheint es unmöglich, alle Potenziale auszuschöpfen, da die Entwicklung gewisser Potenziale die Ausbil-

<sup>3</sup> Das im *Chancenspiegel* ausgeführte Beispiel (Berkemeyer et al., 2013, S. 19) trifft diesen Punkt nicht. Dort heißt es: „Wenn also der Zugang zur Hochschule an den Erwerb eines bestimmten schulischen Zertifikats gekoppelt ist, so muss sichergestellt sein, dass den Menschen, die über dieses Zertifikat nicht verfügen, andere Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht werden“. Hätten diese Personen andere – gleichwertige – Teilhabechancen, so wären sie nicht wirklich benachteiligt. Rawls' Vorschlag läuft gerade nicht darauf hinaus, dass man den am Schlechtestgestellten wertvolle Alternativen anbietet.

dung anderer ausschließt. Zudem stellt sich die Frage, was hier genau unter einem Potenzial verstanden wird – handelt es sich dabei um eine naturgegebene Anlage (vgl. dazu auch Scheffler, 1985)? Im vorliegenden Kontext ist hervorzuheben, dass die Forderung nach Entwicklung sämtlicher Potenziale weit über das hinausgeht, was bisher diskutiert wurde. Diese Idee überfordert das Schulsystem maßlos. Man kann Teilhabe sicherstellen, ohne dass man alle Potenziale entwickelt. Teilhabe bedingt eine begrenzte Anzahl an Fähigkeiten, die zudem nicht maximal entwickelt sein müssen. Einerseits kann man davon ausgehen, dass gewisse grundlegende Fähigkeiten und Kenntnisse nötig sind, um in selbstbestimmter Weise am sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Leben der Gesellschaft teilhaben zu können („freie Teilhabe“). Um dies sicherzustellen, müssen nicht alle gleich gut sein, sondern sie müssen die relevanten Fähigkeiten in ausreichendem Maße entwickeln können. Zudem müssen sie Gelegenheit haben, die nötigen Zertifikate, die etwa für den Einstieg ins Arbeitsleben unabdingbar sind, zu erwerben. Teilhabe wird letztlich durch gewisse *outputs* ermöglicht. Gefordert ist eine Qualität von Unterricht, welche die Erreichung bestimmter Resultate ermöglicht. Darüber hinaus ist als separater Aspekt oder als Bestandteil der Idee der Teilhabe Fairness im Wettbewerb um soziale Vorteile zu garantieren. Auch hierzu ist keine umfassende Entfaltung von Potenzialen nötig. Hier kommt es auf eine bestimmte, näher zu definierende, Art von Gleichheit an: Das Problem ist, dass im Prinzip jeglicher Bildungsvorteil im sozialen Wettbewerb relevant sein kann. Hier ist nämlich nicht primär von Belang, was jemand – absolut gesehen – kann oder nicht kann, sondern wie gut er im Vergleich mit anderen ist.<sup>4</sup> Jedoch wird man kaum jede Ungleichheit ausschließen können und wollen. Dies tut im Übrigen auch das von Rawls vorgeschlagene Prinzip der Chancengleichheit nicht. Gemäß diesem sind Ungleichheiten dann legitim, wenn sie aus ungleichen natürlichen Anlagen oder ungleichen Motivationen erwachsen. Es ist aber nicht klar, warum genau diese Ungleichheiten hinnehmbar sein sollen, nicht aber diejenigen Leistungsungleichheiten, die dem familiären Hintergrund geschuldet sind (vgl. Brighouse & Swift, 2014). Im Minimum muss ein Prinzip des fairen Wettbewerbs faire Selektionsbedingungen im Bildungssystem sicherstellen (vgl. Berkemeyer et al., 2013, S. 22).

## 2. Dimensionen der Gerechtigkeit

Die Verantwortlichen des *Chancenspiegels* entwickeln im Weiteren vier Gerechtigkeitsdimensionen, die zur Strukturierung empirischer Ergebnisse dienen. Genannt werden Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe. Bei der Entwicklung der Gerechtigkeitsdimensionen orientieren sich die Autoren an Fends strukturfunctionalistischer Schultheorie (ebd., S. 15 ff.).

<sup>4</sup> Bildung ist in diesem Sinne ein *positionales* Gut (vgl. dazu Brighouse & Swift, 2008).

Fend (2006) nennt vier soziale Funktionen des Schulsystems. Dieses diene erstens der sozialen *Integration*, zweitens der Zuteilung sozialer Positionen (*Allokation*), drittens der *Qualifikation* für berufliche Aufgaben und viertens der Einführung in das kulturelle Erbe der Gemeinschaft (*Enkulturation*). Diese Funktionen der Schule werden von den Verantwortlichen des *Chancenspiegels* in folgender Weise mit den Dimensionen der Gerechtigkeit verknüpft: Aus der Integrationsfunktion ergibt sich die Dimension der Integrationskraft. Die Allokationsfunktion wird mit den Dimensionen der Durchlässigkeit und der Zertifikatsvergabe verbunden. Mit diesen beiden Dimensionen verknüpfen sich auch die Funktionen der Qualifikation und der Enkulturation (vgl. Berkemeyer et al., 2013, S. 25).

An diesem theoretischen Arrangement erstaunen zwei Dinge: *Erstens* ist zu fragen, warum die Autoren sich nicht näher mit dem Zusammenhang zwischen der von ihnen entwickelten Konzeption von Chancengerechtigkeit und den Gerechtigkeitsdimensionen befassen. *Zweitens* ist überraschend, dass die Frage nach den Funktionen in ausschließlich soziologischer, und nicht (auch) in gerechtigkeits-theoretischer Perspektive diskutiert wird.

Betrachten wir das erste Problem. In einem Aufsatz zum *Chancenspiegel* heißt es: „Auf eine einzelne Zuordnung der Gerechtigkeitsansätze auf die Gerechtigkeitsdimensionen wird [...] verzichtet, da eine trennscharfe Operationalisierung der Ansätze aus Sicht der Autoren unplausibel sein dürfte“ (Berkemeyer & Manitus, 2013, S. 233). Gemeint ist hier, dass die einzelnen *Aspekte* der vorgeschlagenen Konzeption von Chancengerechtigkeit nicht einzelnen Dimensionen der Gerechtigkeit zuzuordnen sind. Bezogen auf den Aspekt der Anerkennung bedeutet dies, wie die Autoren erläutern, dass „Anerkennungsprozesse sowohl beim Zertifikats-erwerb als auch in Fragen der Integration eine Rolle spielen“ (ebd.).

Dies scheint einerseits plausibel, andererseits wirft diese Erklärung neue Fragen auf: Wie genau ist das Verhältnis zwischen den Aspekten der Chancengerechtigkeit und den genannten Dimensionen zu sehen? Es wird gesagt, Anerkennung spiele „beim Zertifikats-erwerb“ und „in Fragen der Integration“ eine Rolle. Ist damit gemeint, dass Anerkennung Integration ermöglicht? Ist das Verhältnis zwischen beiden Elementen also als *kausales* zu sehen?

Es wäre durchaus möglich, die kausalen Linien in die andere Richtung zu ziehen und die Dimensionen von Gerechtigkeit als kausale Ermöglichungsbedingungen von Chancengerechtigkeit zu sehen. Demnach wäre zum Beispiel Integrationskraft als Voraussetzung von freier Teilhabe zu betrachten. Zusätzliche Komplikationen ergeben sich daraus, dass bereits in der Konzeption der Chancengerechtigkeit selbst kausale Beziehungen auszumachen sind. Anerkennung etwa, so wird gesagt, *gewährleiste* freie Teilhabe.

Zum zweiten Problem: Betrachtet man die Idee freier Teilhabe, die den Kern der vorgeschlagenen Konzeption von Chancengerechtigkeit ausmacht, so fällt auf, dass diese selbst auf eine soziale Funktion von Schule zu verweisen scheint. Es ist

nicht abwegig zu sagen, dass die Ermöglichung von Teilhabe eine Funktion der Schule ist.

Die gerechtigkeits-theoretische Rede von Funktionen der Schule muss allerdings klar vom soziologischen Diskurs abgegrenzt werden: Erstens ist die Gerechtigkeitstheorie im Gegensatz zu diesem *normativ* orientiert, und zweitens bezieht sie sich primär auf die Ansprüche des *Einzelnen* in der Gesellschaft, während die strukturfunktionalistische Herangehensweise sich für die *gesellschaftlichen* Funktionen von Schule interessiert.<sup>5</sup> Im Rahmen einer normativen Betrachtungsweise muss zum einen gefragt werden, ob es legitim ist, dass die Schule die soziologisch ermittelte Funktion übernimmt. Bejaht man diese Frage, so muss geklärt werden, wie diese Funktion in fairer Weise – d.h. auf eine Art, welche die individuellen Ansprüche angemessen berücksichtigt – ausgestaltet werden kann. Zum anderen muss in Betracht gezogen werden, dass aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht möglicherweise noch andere Funktionen relevant sind als diejenigen, die sich aus soziologischer Perspektive ergeben.

Irritierend ist nun also, dass der *Chancenspiegel* in einem ersten Schritt Fends soziale Funktionstheorie einführt und in einem zweiten Schritt eine Gerechtigkeitsauffassung entfaltet, die auf Funktionen von Schule zumindest implizit verweist, sich aber nicht mit der soziologischen Theorie verbindet. In einem dritten Schritt wiederum werden unter Rückgriff auf Letztere – und ohne explizite Berücksichtigung der Gerechtigkeits-theorie – Dimensionen der Gerechtigkeit entwickelt.

Im Weiteren möchte ich aufzeigen, dass die Funktionen von Schule sinnvollerweise bereits bei der Entwicklung einer normativen Konzeption von Bildungsgerechtigkeit berücksichtigt werden.

### 3. Gerechtigkeit und die Funktionen von Schule

Denkt man über Gerechtigkeit und Bildung nach, so kann man direkt nach der richtigen *Verteilung* von Bildung fragen. Bildungsegalitaristen etwa verlangen die Gleichverteilung von Bildung. Diese Forderung ist unabhängig von möglichen sozialen Funktionen des Bildungssystems: Ganz gleich, welchen Funktionen die Schule dient, Bildung muss gleich verteilt werden.

Die alternative Herangehensweise besteht darin, nach den (legitimen) Funktionen von Bildung in modernen liberaldemokratischen Gesellschaften zu fragen und die Diskussion zur Organisation und Verteilung der Bildung daran zu orientieren. Geht man diesen Weg, so stellt man zunächst fest, dass die Debatte um Chancengleichheit in der Vergangenheit häufig sehr einseitig geführt wurde, insofern sie sich auf eine einzige Funktion des Bildungssystems, nämlich die Allokationsfunk-

<sup>5</sup> Allerdings beachtet Fend (2006, S. 53) in seiner Theorie auch die individuelle Seite der sozialen Funktionen von Schule.

tion, beschränkte. Auf diese Funktion gehe ich näher ein, bevor ich andere mögliche Funktionen diskutiere.

Nimmt an eine gerechtigkeits-theoretische Perspektive ein, so muss zunächst gefragt werden, inwiefern es berechtigt ist, dass die Schule die Allokationsfunktion übernimmt. Wird dies bejaht, so muss weiter überlegt werden, wie diese Funktion in fairer Weise ausgestaltet werden kann. Liberaldemokratische Gesellschaften sind vom Gedanken geleitet, dass soziale Aufgaben denjenigen zugeteilt werden sollen, die dafür am besten geeignet sind. Eignung beruht unter heutigen Bedingungen zumindest teilweise auf schulisch erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen und den damit verknüpften Zertifikaten. Insofern das Bildungssystem eine Differenzierung der Zertifikate vornimmt, sei es durch unterschiedliche Arten von Abschlüssen oder unterschiedliche Noten, beeinflusst es die soziale Selektion. Es ist meist unbestritten, dass Schulen Abgangszeugnisse ausstellen sollen, die Auskunft über die Kompetenzen oder Kenntnisse ihrer Inhaber geben. Dies bedeutet, dass die Allokations-Funktion der Schule nicht grundsätzlich in Frage steht.

Strittig ist jedoch, inwiefern *soziale* Selektionsentscheidungen bereits früh im Bildungsverlauf durch *schulische* Selektion vorgespurt werden sollen. Die Kritik am gegliederten Schulsystem richtet sich nicht auf die Allokationsfunktion als solche, sondern beruht oftmals auf der Annahme, dass frühe Selektion zu unfairen Allokationsbedingungen führt. Schulische Selektion, so die Kritik, nehme sozial benachteiligte Kinder früh aus dem „Rennen“ um soziale Vorteile, anstatt sie durch optimale Förderung auf den sozialen Wettbewerb vorzubereiten.

Dabei wird insbesondere auch darauf hingewiesen, dass die Selektionsprozesse unfair ablaufen, da sie nicht allein von der individuellen Leistung (oder Begabung) abhängen, sondern von sozialen Faktoren beeinflusst sind. Kinder aus sozial privilegierten oder „bildungsnahen“ Familien gelangen zum Beispiel mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit ins Gymnasium als sozial benachteiligte Kinder (dazu auch die Ausführungen in Berkemeyer et al., 2013, z.B. S. 61). Dies liegt einerseits daran, dass die privilegierten Kinder (im Durchschnitt) tatsächlich bessere Leistungen erbringen. Neben dieser „primären Ungleichheit“ sind aber auch „sekundäre Ungleichheiten“ von Belang, die sich im Selektionsprozess selbst ergeben (vgl. Boudon, 1974). Nicht nur haben sozial schlecht gestellte Eltern und ihre Kinder geringere Ambitionen auf höhere Bildung, von Lehrpersonen wird die Leistungsfähigkeit dieser Kinder offenbar systematisch unterschätzt.

Betrachtet man soziale Allokation in normativer Perspektive, so ist eine weitere Unterscheidung nötig: Die Angemessenheit von Selektionsbedingungen kann sich einerseits auf den sozialen Nutzen, andererseits auf individuelle Ansprüche beziehen. Wer beispielsweise von einer „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ spricht, hat dabei meist die soziale oder ökonomische Dimension im Blick, nicht die Belange von Individuen. Die Gerechtigkeits-theorie fokussiert hingegen darauf, ob die Bedingungen der Allokation für die betroffenen Individuen fair sind. Aller-

dings können, etwa durch Rawls' Unterschiedsprinzip, soziale Nützlichkeitsabwägungen in die Theorie der Gerechtigkeit einfließen.

Es ist nicht von vornherein klar, dass diejenigen Arrangements der Allokation, die sozialen Nutzen garantieren, für die Individuen stets fair sind. So könnte man diskutieren, ob die Ausschöpfung von Begabungsreserven, d.h. die besondere Förderung sozial Benachteiligter, tatsächlich den größten Nutzen verspricht. Denkt man an Spitzenpositionen in Wirtschaft und Politik, so ist vielleicht das Reservoir geeigneter Personen genügend groß, wenn man die Förderungsbemühungen auf die bereits Bevorzugten, d.h. die Angehörigen bildungsnaher Schichten, konzentriert. Diese Überlegung verdeutlicht, dass ein von Nützlichkeitsabwägungen unabhängiges Prinzip fairen sozialen Wettbewerbs entwickelt werden sollte. Rawls' Gerechtigkeitstheorie stellt das Prinzip fairer Chancengleichheit dem Differenzprinzip voran. Das bedeutet, dass die Belange der am schlechtesten Gestellten nur dann vorrangig zu behandeln sind, wenn dadurch die Fairness des sozialen Wettbewerbs nicht untergraben wird.

Jede Konzeption von Bildungs- oder Chancengerechtigkeit muss also ein Prinzip der fairen Allokation enthalten, dessen Gehalt im Einzelnen schwer zu bestimmen ist. Als minimale Variante kann die im *Chancenspiegel* erwähnte Formulierung aufgegriffen werden, wonach das Schulsystem keine zusätzlichen Benachteiligungen erzeugen soll. Deutlich weiter geht die Forderung nach einer Neutralisierung sozial bedingter Benachteiligungen. Noch radikaler ist es, die Neutralisierung aller Benachteiligungen zu fordern, die nicht individuell verantwortet sind, d.h. aller natürlich und sozial bedingten Hindernisse in der Entwicklung von Fähigkeiten. Als legitim könnten nach dieser Auffassung nur diejenigen Bildungsungleichheiten gesehen werden, welche auf Entscheidungen und Handlungen beruhen, die jemandem persönlich zugerechnet werden können (Brighouse & Swift, 2014).

Fend nennt neben Allokation drei weitere Funktionen des Bildungssystems: Integration, Qualifikation, Enkulturation. Der Begriff der Teilhabe könnte verwendet werden, um wichtige Aspekte dieser drei Funktionen in gerechtigkeits-theoretischer Perspektive zu vereinen. So könnte man politische, ökonomische und kulturelle Teilhabe unterscheiden. Politische Teilhabe wird u.a. durch soziale Integration, eine breite Allgemeinbildung und spezifische Formen politischer Bildung ermöglicht. Gefordert sind hier nicht nur Kenntnisse des politischen Systems, sondern auch demokratische Werthaltungen oder Tugenden. Nicht zuletzt gehört dazu das Bewusstsein seiner selbst als eines vollwertigen Staatsbürgers, der seine Rechte einfordern und politisch mitbestimmen darf. Ökonomische Teilhabe erfordert berufliche Qualifikationen, d.h. eine Ausbildung, welche den Zutritt zum Arbeitsmarkt möglich macht. Kulturelle Teilhabe wiederum wird durch die Initiation in kulturelle Überlieferungen ermöglicht. Vieles davon, wie die Einführung in sprachliche Praktiken, ist bereits in Qualifikationsprozessen oder der politischen Bildung vorausgesetzt. Strittig ist, inwiefern Heranwachsende auch in kul-

turelle Bereiche eingeführt werden sollen, die keinen unmittelbaren ökonomischen Nutzen versprechen, z.B. Literatur, Kunst, Musik oder Philosophie. Die Diskussion darüber wird teils unter dem Stichwort der *Bildung*, verstanden als Gegenbegriff zu *Ausbildung*, geführt.

Mit Bildung wird aber häufig nicht oder nicht nur die Initiation in Sphären der Hochkultur assoziiert, sondern die Entfaltung der Individualität oder die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit. Diesen beiden Konzeptionen von Bildung wird man nicht gerecht, wenn man von Teilhabe spricht. Der Begriff suggeriert, dass das Individuum an einer Tradition oder Gemeinschaft teilhat, d.h. dass es davon nicht ausgeschlossen ist. Demgegenüber wird mit Begriffen wie Selbstentfaltung oder Selbstbestimmung auf individuelle Prozesse oder Fähigkeiten verwiesen. Selbstverständlich kann man aber annehmen, dass die Entfaltung der Individualität und die Entwicklung von Autonomie auf kulturelle Traditionen und intersubjektive Erfahrungen angewiesen sind. Der *Chancenspiegel* integriert den Aspekt der Selbstbestimmung, indem er von *freier* Teilhabe spricht.

Es ist wichtig zu sehen, dass die Ermöglichung von Selbstbestimmung und Teilhabe grundsätzlich andere Erfordernisse stellt als die Sicherung fairer Allokation. In Allokationsprozessen ist, wie im ersten Teil erwähnt, primär relevant, wie gut man *im Vergleich zu anderen* qualifiziert ist. Sind alle relativ schlecht gebildet, so hat der Beste trotzdem deutlich bessere Chancen als die anderen. Selbstbestimmung und Teilhabe erfordert demgegenüber eine gute oder zumindest angemessene Bildung. Hier ist primär von Belang, welche Fähigkeiten und Kenntnisse das Individuum tatsächlich hat. Möglicherweise wird man von einer Schwelle in der Entwicklung dieser Fähigkeiten sprechen können, die von allen, die dazu von ihren Voraussetzungen her überhaupt in der Lage sind, erreicht werden soll.

#### 4. Fazit

In Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen des *Chancenspiegels* habe ich hauptsächlich für zwei Thesen argumentiert:

*Erstens* soll die Frage nach legitimen Funktionen der Schule bereits in die gerechtigkeits-theoretische Diskussion einfließen. Die Frage nach der gerechten Organisation und Verteilung von Bildung muss berücksichtigen, welche Funktionen das Bildungssystem in der Gesellschaft spielt und spielen sollte.

Daran schließt die *zweite* These an, wonach Bildungs- oder Chancengerechtigkeit nicht auf ein einziges Prinzip enggeführt werden sollte, sondern – entsprechend den unterschiedlichen Funktionen der Schule – mehrere Prinzipien umfassen sollte. Der *Chancenspiegel* nennt einen hauptsächlichen Aspekt (freie Teilhabe) und setzt alle anderen Aspekte (faire Institutionen, Befähigung, Anerkennung) in Abhängigkeit zu diesem. Nach dem hier vertretenen Vorschlag sollte ein Prinzip

der faire Allokation als eigenständiges zweites Prinzip dem Grundsatz der Ermöglichung von Selbstbestimmung und Teilhabe an die Seite gestellt werden.

## Literatur

- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117, 595–622.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B. & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztag*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2013). Gerechtigkeit als Kategorie in der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 223–240). Münster: Waxmann.
- Brighouse, H. & Swift, A. (2008). Putting Educational Equality in its Place. *Education Finance and Policy*, 3, 444–466.
- Brighouse, H. & Swift, A. (2014). The Place of Educational Equality in Educational Justice. In K. Meyer (Hrsg.), *Education, Justice, and the Human Good* (S. 14–33). New York: Routledge.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht auf Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reich, R. (2013). Equality, Adequacy, and K–12 Education. In D. Allen & R. Reich (Hrsg.), *Education, Justice, and Democracy* (S. 43–61). Chicago: University of Chicago.
- Satz, D. (2007). Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*, 117, 623–648.
- Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Sen, A. (1982). Equality of What? In A. Sen, *Choice, Welfare and Measurement* (S. 353–369). Oxford: Blackwell.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 516–531.

## Einblick in den britischen und französischen Diskurs

Veronika Manitius, Björn Hermstein,  
Nils Berkemeyer, Wilfried Bos (Hrsg.)

# Zur Gerechtigkeit von Schule

Theorien, Konzepte, Analysen



Waxmann 2015  
Münster • New York

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

Print-ISBN 978-3-8309-3290-1  
 E-Book-ISBN 978-3-8309-8290-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2015  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
 Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster  
 Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
 säurefrei 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.

## Inhalt

*Veronika Manitus, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer & Wilfried Bos*  
 Zum Potenzial der Kategorie „Gerechtigkeit“ für analytische Betrachtungen  
 des Schulsystems ..... 7

### Disziplinäre Zugänge zur Gerechtigkeit von Schule

*Günter Dux*  
 Bildung als Postulat der sozialen Gerechtigkeit. Was Bildung soll ..... 15

*Detlef Horster*  
 Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht ..... 42

*Hans G. Schuetze*  
 Schule, Recht und Gerechtigkeit ..... 51

*Lothar Wigger*  
 Bildung und Gerechtigkeit – Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit  
 aus bildungstheoretischer Sicht ..... 72

*Gunther Graßhoff*  
 Die eine und die andere Seite der Bildung – Der sozialpädagogische Blick  
 auf Bildungsgerechtigkeit ..... 93

### Beschreibungs- und Verständnisweisen von (Bildungs-)Gerechtigkeit im Kontext von Schule

*Dieter Lenzen*  
 Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung ..... 111

*Norbert Ricken*  
 Was heißt „jemandem gerecht werden“?  
 Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit ... 131

*Johannes Giesinger*  
 Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule.  
 Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels ..... 150

### Einblick in den britischen und französischen Diskurs

*Emma Smith*  
 Education and social justice in England ..... 165

*Denis Meuret*  
 The discussion on the social justice of the educational system in France. .... 188

## Realisierungssphären von Gerechtigkeit im Schulsystem und ihre empirische Analyse

*Thomas Brüsemeister*

Modernisierung mittels New Public Management und kommunalem Bildungsmanagement – Vorüberlegungen zu einer Gerechtigkeitsanalyse von Organisationen .....211

*Martin Heinrich*

Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit .....235

*Franziska Felder*

Inklusive Bildung als Wert in der Gerechtigkeitsperspektive .....256

*Björn Hermstein & Veronika Manitius*

Bildungsberichterstattung als diskursive Ordnung. Begründung der Annahme von sozialer Gerechtigkeit als Leitkategorie .....270

*Fanny Oehme*

Konzeptionen „gerechter Schulinspektion“ aus einer institutionen- und einstellungsanalytischen Perspektive. Ein Blick nach England .....293

*Christoph Leser*

Die Kultivierung der Frage als Grundform des Verstehens. Überlegungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im Unterricht .....316

*Stefanie van Ophuysen, Kim Riek & Sarah-Lena Dietz*

Soziale Gerechtigkeit am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – die Perspektive der Lehrkräfte .....332

*Ina Semper & Nils Berkemeyer*

Rechtliche Anerkennungsverhältnisse und Orientierungsrahmen von Lehrkräften – Eine Theorie-Empirie-Triangulation als Möglichkeit einer gerechtigkeits-theoretischen Schulforschung .....352

*Wolfgang Böttcher, Nina Hogrebe & Alexandra Schwarz*

Bildungsfinanzierung im Schulbereich – eine an Bildungsgerechtigkeit orientierte Diskussion .....374

*Robin Junker, Ina Semper & Nils Berkemeyer*

Prüfungsangst aus Perspektive der Anerkennungsgerechtigkeit. Eine anerkennungstheoretische Rekonstruktion der Entstehungsfaktoren von Prüfungsangst .....391

Veronika Manitius, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer, Wilfried Bos

## Zum Potenzial der Kategorie „Gerechtigkeit“ für analytische Betrachtungen des Schulsystems

Der vorliegende Band unternimmt den interdisziplinär angelegten Versuch, eine konzentrierte Bestandsaufnahme zu relevanten Theorien, Konzepten sowie empirischen Arbeiten, welche sich der Frage von Gerechtigkeit in und durch Schule annähern, vorzunehmen. Die Diskussion um diese Frage ist dabei keineswegs neu, sondern eine nicht zuletzt immer wieder durch die Befundlage empirischer Untersuchungen, die entsprechend große (gesellschaftliche) Aufmerksamkeit erfahren, befeuerte Debatte (so etwa durch Bourdieu & Passeron (1971) mit der „Illusion der Chancengleichheit“ oder dem so genannten „PISA-Schock“, vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Gerade die Vielzahl der empirischen Arbeiten seit der Jahrtausendwende thematisieren Gerechtigkeitsaspekte mindestens implizit mit durch ihre Analysen, welche Ungleichheiten im Schul- und gesamtem Bildungssystem offenbaren, etwa hinsichtlich bestehender Unterschiede in der Bildungsteilnahme und des Bildungserwerbs. Daneben erfährt die Kategorie Gerechtigkeit mittlerweile auch in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten wieder verstärkt Aufmerksamkeit (Stojanov, 2011; Wigger, 2011; Berkemeyer et al., 2012; Berkemeyer & Manitius, 2013; Dietrich et al., 2013; Dalbert, 2013). Dabei werden in Anknüpfung an einschlägige Theorien der Gerechtigkeit (zu nennen sind hier vor allem Rawls, 1971; Sen, 2010; Honneth, 2011) beachtenswerte Versuche unternommen, (Bildungs-)Gerechtigkeit als eigenständige wissenschaftliche Kategorie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu entwickeln und zu etablieren (Stojanov, 2011; Giesinger, 2007). Die Begründungslinien für die Relevanz der Gerechtigkeitskategorie liegen einerseits in der Zuschreibung, sie sei umfassender als etwa die der Chancengleichheit (Stojanov, 2011) andererseits auch in der Einschätzung, dass mit dem Fokus auf Ungleichheitsanalysen, der im Rahmen der imposanten Entwicklung der empirischen Bildungsforschung zuletzt einherging, ein genuin pädagogisches Interesse vernachlässigt wurde, nämlich Schule als ein ethisch konnotiertes Unterfangen aufzufassen, wozu die Gerechtigkeitskategorie wiederum Orientierung biete (Berkemeyer & Manitius 2013).

Will man tatsächlich nicht bei der empirischen Beschreibung von Wirklichkeit stehen bleiben, sondern stärker normatives Orientierungswissen, z.B. für Interpretationsleistungen, vorhalten, so bietet sich der Rückgriff auf Gerechtigkeitsbezüge aufgrund des hohen normativen Charakters, den etwa Gerechtigkeits-theorien aufweisen, an. Die normative Aufladung findet sich auch in dem gesellschaftlichen Bezug, den gerechtigkeitsbezogene Aspekte in sich tragen wieder, welcher sich ganz global und treffend formuliert in dem *moral sentiment* von Michael Wagner (2014) ausdrückt: „Die Welt ist ungerecht“ (ebd., 5). Gerechtigkeitsanforderungen