

Krassimir Stojanov

Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA

Eine exemplarische Untersuchung

The category of educational justice in the post-PISA discussion in educational policies.

An exemplary study

Zusammenfassung:

In diesem Artikel wird über eine qualitativ-empirische Untersuchung der Gebrauchswesen der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in aktuellen Zeitungsartikeln und parteipolitischen Programmdokumenten berichtet. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass in der heutigen bildungspolitischen Diskussion in Deutschland Bildungsgerechtigkeit fast ausschließlich in der Semantik der distributiven Ansätze interpretiert und dabei auf die Figur der „Begabungsgerechtigkeit“ reduziert wird. Dementsprechend bleiben die alternativen Modelle der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit nahezu vollständig außer Acht.

Schlagworte: Bildungsgerechtigkeit, PISA, Qualitative Inhaltsanalyse, Gerechtigkeits-theorie

Abstract:

This article reports a qualitative empirical study dealing with the use of the category of educational justice in current newspaper articles and in the programmatic papers of political parties. A key finding of the study is that in the current discussion of educational policies in Germany, educational justice is almost exclusively construed in terms of distributive approaches and, thus, reduced to the figure of “talents-orientated justice”. Accordingly, alternative models of participatory and recognition-oriented justice are almost completely ignored.

Keywords: educational justice, PISA, qualitative content analysis, theory of justice

Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit hat momentan eine Hochkonjunktur in der deutschen bildungspolitischen Diskussion. Der unmittelbare Anlass für die plötzliche diskursive Wiedererstärkung dieser Kategorie, die in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts weitgehend in Vergessenheit geratenen war, ist ohne Zweifel der so genannte „PISA-Schock“. Bei der Darstellung der Ergebnisse der PISA-Studie im Diskurs der Bildungsforschung werden zwei Befunde von ihr als besonders alarmierend herausgehoben: erstens die international insgesamt unterdurchschnittlichen Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insbesondere (aber nicht nur) im Bereich der Lesekompetenz (*Reading Literacy*). Zweitens die extrem starke Anknüpfung dieser Leistungen an die soziokulturelle Herkunft der Einzelnen – eine Anknüpfung, die in keinem anderen nationalen Schulsystem, das von der PISA-Studie untersucht

wurde, in diesem Ausmaß ausgeprägt ist. Genau dieses zweite Moment wird durchgängig als Ausdruck von „Chancenungleichheit“, „Chancenungerechtigkeit“ und „Bildungsungerechtigkeit“ gedeutet (vgl. exemplarisch Baumert 2001, S. 379-402).

Wenn wir uns nun an den Forschungsstand in der gerechtigkeits-theoretischen Diskussion in der Politischen Philosophie wenden, die ja als die zentrale Bezugsdisziplin der Gerechtigkeitskategorie gilt, werden wir feststellen, dass sich diese Diskussion durch einen Widerstreit zwischen drei zentralen Gerechtigkeitsmodellen auszeichnet, nämlich denjenigen der Verteilungs-, der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Stojanov 2008). Vor dem Hintergrund dieses Widerstreits, der bislang kaum Beachtung in der Bildungsforschung findet, lassen sich sehr unterschiedliche Prämissen und Implikationen der These der Herkunftsabhängigkeit von Bildungsbeteiligung als Ungerechtigkeit entlang der Distinktionen zwischen den Argumentationszusammenhängen der besagten drei Modelle rekonstruieren: Erscheint die Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung im Lichte des Modells der Verteilungsgerechtigkeit vor allem als Ungleichheit der Startbedingungen bei der Konkurrenz um ökonomische Güter und sozialen Status, ist sie für die Vertreter der Teilhabegerechtigkeit in erster Linie ein Grundmechanismus sozialer Exklusion bestimmter Jugendlicher, und schließlich verstößt diese Herkunftsabhängigkeit für die Vertreter des anerkennungstheoretischen Ansatzes gegen das Prinzip des Respekts (vgl. ebd., S. 14-24).

In einer von mir in der zweiten Hälfte des Jahres 2006 durchgeführten Studie, in deren Rahmen bildungspolitische Dokumente und einschlägige Zeitungsartikel exemplarisch untersucht wurden, wurde die Frage aufgegriffen, inwieweit und wie die drei Modelle der Verteilungs-, der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit in den aktuellen „post-PISA“ Diskursen in Bildungspolitik und Medien rezipiert und als distinktive Bedeutungskonstitutionsquellen und Argumentationshaushalte in Bezug auf die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit angewandt werden.¹ Die Beantwortung dieser Frage soll uns schließlich helfen nachzuvollziehen, wie aktuell gängige Diagnosen von Ungerechtigkeiten im deutschen Schulbildungssystem im nationalen öffentlichen Raum (selektiv) artikuliert und wie entsprechende bildungspolitische Maßnahmen begründet werden.

1. Sample und Methode der Studie

Wie schon erwähnt, wurden im Rahmen der Studie bildungspolitische Dokumente und einschlägige Zeitungsartikel exemplarisch analysiert. Konkret setzte sich das Untersuchungssample aus den folgenden Textgruppen zusammen:

1.1 Die Kapitel zur Bildungspolitik der fünf größeren deutschen Parteien (SPD, CDU/CSU, Bündnis 90/Die Grünen, FDP, Die Linkspartei) in ihren Wahlprogrammen zur Bundestagswahl 2005.

1.2 Die aktuellen Positionspapiere zur Bildungspolitik der Landesverbände, bzw. der Landtagsfraktionen der Parteien in einem Bundesland, nämlich Niedersachsen. Da allerdings die Linkspartei in Niedersachsen keinerlei spezifisch

bildungspolitische Papiere verfasst hat, wurde für das Sample aus Paritätsgründen abweichend die so genannte „Weimarer Erklärung“ herangezogen, die auf der bundesweiten Bildungspolitischen Konferenz der PDS in Juni 2005 verabschiedet wurde (vgl. 9. Bildungspolitische Konferenz der PDS 2005).

Die Untersuchung dieser Textgruppe wurde dadurch bedingt, dass Bildungspolitik in Deutschland im Kompetenzbereich der Länder liegt. Die sich darauf gründende Vermutung, dass auf der Länderebene konkretere und differenziertere Vorstellungen über (gerechte) Bildungspolitik und über ihre praktischen Implementierungsmaßnahmen formuliert werden, hat sich im Verlauf des Forschungsprozesses als begründet erwiesen. Niedersachsen ist ein Bundesland, das in den letzten Jahrzehnten abwechselnd von den beiden großen Volksparteien regiert wurde, die dementsprechend der institutionellen Schulstruktur des Landes und ihrer normativen Basis ihre jeweilige Handschrift eingeprägt haben. Zudem haben die Voruntersuchungen gezeigt, dass die bildungspolitische Diskussion in Niedersachsen einen Differenzierungs- und Positionierungsgrad erreicht hat, der nahezu einmalig in der Bundesrepublik ist, da in der laufenden Legislaturperiode die Oppositionsparteien SPD und die Grünen mit umfassenden Programmpapieren zur Bildungspolitik auf die tiefgreifenden Gesetzesänderungen durch die CDU/FDP-Regierungskoalition reagiert haben.

Konkret handelt es sich bei den genannten Positionspapieren neben der schon erwähnten „Weimarer Erklärung“ um die folgenden Dokumente:

- „Thesenpapier der CDU-Niedersachsen zum Schulgesetzentwurf“ (vgl. CDU-Fraktion im Niedersächsischen Landtag 2003)
- „Liberale Positionen zum Schulgesetzentwurf“ (vgl. FDP-Fraktion im Niedersächsischen Landtag 2003)
- „Zukunft der Bildung. Sozialdemokratische Perspektiven zur Bildungspolitik in Niedersachsen“ (vgl. SPD-Landesverband Niedersachsen 2006)
- „Auf jeden kommt es an“. Neun Bausteine für die Niedersächsische Basischule“ („Grüne-Basischule“) (vgl. Bündnis 90/Die Grünen Niedersachsen 2006).

Schließlich wurden Zeitungsartikel ausgewertet, die in den letzten fünf Jahren in „Zeit Online“ veröffentlicht wurden, und die *zentral* die Themen „Bildungsgerechtigkeit“, „Gerechtigkeit im Bildungswesen“ oder „Schule und Gerechtigkeit“ mit einem Bezug zur PISA-Studie behandeln. Nach diesen Kriterien wurden insgesamt 38 Texteinheiten ausgewählt und ausgewertet, wobei einige von ihnen Interviews der Zeitung mit Bildungsforschern und Bildungspolitikern beinhalten.

Es braucht hier kaum erwähnt zu werden, dass sich die „Zeit“ in den letzten Jahren als das vielleicht prominenteste publizistische Organ für Bildungspolitik in der Bundesrepublik etabliert hat. Die untersuchten 38 Artikel stellen einen relativ kleinen Ausschnitt aus der Fülle von bildungspolitischen Materialien dar, die in dieser Zeitung veröffentlicht wurden. Allerdings werden in die Studie all diejenigen Zeit-Artikel einbezogen, in denen die Problematik der Bildungsgerechtigkeit den zentralen thematischen Fokus bildet, und in denen sie nicht nur beiläufig, oder nur am Rande behandelt wird. Es wäre die Aufgabe einer größeren und breiter angelegten Untersuchung, auch diejenigen Artikel zu erfassen, in denen die Bildungsgerechtigkeitsthematik eher als ein Nebenaspekt auftaucht.

Die so triangulierten Quellen wurden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring untersucht (vgl. Mayring 2000). Der Dreh-

und Angelpunkt dieser Methode ist die theoriegeleitete Herausbildung eines Kategoriensystems, das am Material als Kodierungsraaster herangetragen wird, und im Zuge seiner Interpretation verfeinert und modifiziert wird (vgl. Mayring 2000, S. 12f.; S. 45; S. 52; S. 82ff.). Dementsprechend ist die Vorgehensweise der Untersuchung wissenschaftstheoretisch als abduktiv zu bezeichnen. Abduktion ist als ein dritter Weg neben Induktion und Deduktion für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verstehen. Er zeichnet sich dadurch aus, dass man im Forschungsprozess nicht von theoretischen Prämissen auf mögliche Thesen schlussfolgert, sondern umgekehrt retrospektiv die Prämissen der angebotenen Thesen zu rekonstruieren versucht (vgl. Niiniluoto 1998, S. 2-6). Forschungstechnisch erfordert dies, die analysierten (expliziten und impliziten) Thesen im Untersuchungssample heuristischen Denkfiguren zuzuordnen, die zunächst aus den einschlägigen Theoriediskursen über den Gegenstandsbereich abgeleitet werden. Dementsprechend changiert unserer Forschungsprozess ständig zwischen der Analyse des empirischen Materials und dem Theoriediskurs über den Gerechtigkeitsbegriff. Dabei benutzen wir die Theoriemodelle von (Bildungs-) Gerechtigkeit der Politischen Philosophie als Heuristiken für die Kodierung des Samples, die in unserer Untersuchung mit Hilfe des Computerprogramms MAXqda 2 durchgeführt wird.

2. Vorläufiges Kategoriensystem der Untersuchung

Das ursprüngliche Kategoriensystem der Studie wurde anhand der erwähnten Leitdifferenz zwischen den drei distinktiven systematisch-normativen Gerechtigkeitsmodellen der Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Rawls 1975), der Teilhabegerechtigkeit (vgl. Gutmann 1987; Nussbaum 2006) und der Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Honneth 2004) erarbeitet. Diese Modelle weisen sehr unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Implikationen für das öffentliche Bildungswesen auf: Ist das Modell der Verteilungsgerechtigkeit auf die Bestimmung eines Schlüssels für gerechte Verteilung und Umverteilung von Bildungsgütern und -ressourcen ausgerichtet, die eine Gleichstellung vor allem in der Form der Chancengleichheit sichern soll, stellt für den Ansatz der Teilhabegerechtigkeit nicht die Herbeiführung von Egalität, sondern die Sicherung eines bestimmten „threshold of capabilities“ (vgl. Nussbaum 2006, S. 70-78) das übergreifende Gerechtigkeitsprinzip dar, die als notwendige Voraussetzung für ein menschenwürdiges Leben und für soziale Partizipation anzusehen und daher von allen Absolventen des Bildungswesens zu entwickeln ist. Nach dem anerkennungstheoretischen Ansatz zur Gerechtigkeit besteht sie wiederum in der Etablierung einer bestimmten Qualität von Sozialbeziehungen, die sich daran misst, inwiefern diese Beziehungen die Prinzipien der intersubjektiven Anerkennung der emotionalen Zuwendung, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung verkörpern. Erst die Sicherung einer kontinuierlichen Erfahrung mit diesen drei Anerkennungsformen – und nicht die Umverteilung von Gütern und Ressourcen oder die Vermittlung von bestimmten Grundfähigkeiten – ermöglicht den Heranwachsenden ihren ungehinderten und innovativen Selbstbezug, was als Grundlage für die Entfaltung ihres Potentials zur individuellen Autonomie fungiert (vgl. Honneth 2004).

Anhand dieser, aus dem Gerechtigkeitsdiskurs rekonstruierten Unterkategorien von Gerechtigkeit wurde ein ursprüngliches und provisorisches Kategorien- und Codesystem gebildet, das erst im Rahmen der konkreten Untersuchungen ausdifferenziert, konkretisiert und auch modifiziert werden konnte, und das sich wie folgt schematisch darstellen lässt:

Tabelle 1

Kategorien	Verteilungs- gerechtigkeit	Teilhabe- gerechtigkeit	Anerkennungs- gerechtigkeit
Unter- kategorien	Leistungs- gerechtigkeit	Grundkompetenzen	Moralischer Respekt
	Chancengleichheit	Politische Partizipation	Soziale Wertschätzung

Die Formulierung genau dieser Bedeutungsdimensionen der Unterkategorien ist durch die folgenden Überlegungen motiviert:

Bezogen auf das Bildungswesen impliziert die Kategorie der *Verteilungsgerechtigkeit* zunächst einmal, dass Noten, Übergangsempfehlungen und Zeugnisse entsprechend den jeweiligen Leistungen der Schülerinnen und Schülern ausgestellt werden sollen. Die gegenwärtig führenden Konzepte der distributiven Gerechtigkeit wie diejenigen von John Rawls und Ronald Dworkin weisen allerdings eine zweite semantische Kernkomponente von ihr auf, nämlich die Herstellung von Gleichheit der Ausgangsbedingungen des „Kampfes“ um gesellschaftliche (Bildungs-)Güter durch die kompensatorische Besserstellung der Benachteiligten durch Herkunft oder sogar durch „natürliche Gaben“ (vgl. Rawls 1975, S. 121; S. 336; Dworkin 2000, S. 285-287). Diesen zwei Bedeutungsdimensionen werden in unserem Schema eben die Unterkategorien „Leistungsgerechtigkeit“ und „Chancengleichheit“ zugeordnet.

Das Konzept der Grundfähigkeiten („capabilities“) zu einer menschenwürdigen Lebensführung wird im Rahmen des Ansatzes der *Teilhabeerechtigkeit* mit dem Prinzip der sozialen Partizipation aller als oberstes Ziel des Bildungswesens in Verbindung gebracht. Dieses Prinzip impliziert neben der Kultivierung der entsprechenden Grundfähigkeiten auch die Beseitigung von Ausschlussmechanismen aus dem Prozess der öffentlich-politischen Deliberation. Solche Ausschlussmechanismen sind etwa dann gegeben, wenn die Ungleichheiten in den kognitiven und kommunikativen Kompetenzen zwischen den Absolventen des Bildungswesens so groß sind, dass politische und wirtschaftliche „Eliten“ den öffentlichen Beratungsprozess unbemerkt manipulieren können, indem sie ihre privat-partikularen Interessen mit dem Mantel der Allgemeingültigkeit verkleiden (vgl. Gutmann 1987, S. 136ff).

Schließlich zeichnen sich nach dem Ansatz der *Anerkennungsgerechtigkeit* gerechte soziale Verhältnisse zwar dadurch aus, dass sie die normativen Prinzipien der emotionalen Zuwendung, des moralischen Respekts bzw. der rechtlichen Anerkennung² und der sozialen Wertschätzung verkörpern, aber die zuerst erwähnte Form der emotionalen Zuwendung erscheint als eher unmittelbar relevant für die Sphäre der Familie, denn für diejenige der öffentlich-institutionalisierten bildungsbezogenen Interaktionen. Hier wird emotionale Zuwendung bzw. Empathie in die Anerkennungsform der Wertschätzung der ursprünglich ansozialisierten Ideale und Anliegen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen

von pädagogisch vorstrukturierten Interaktionen aufgehoben (vgl. Stojanov 2005, S. 175-178). Demzufolge wurde in unserem provisorischen Kategoriensystem die Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit ausschließlich durch die beiden UnterCodes des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung für die Zwecke der Untersuchung operationalisiert.

3. Ausdifferenzierung und Modifizierung des Kategoriensystems im Laufe der Untersuchung

Das so skizzierte ursprüngliche Kategoriensystem diente ausschließlich als Ausgangspunkt für die Kodierung des Samples, die insofern offen verlief, als konkrete Bedeutungsdimensionen und diskursive Verwendungsweisen des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit entlang der oben beschriebenen Leitdifferenz zwischen den drei Kategorien neu formuliert, bzw. die ursprünglichen Bestimmungen dieser Kategorien ausdifferenziert werden konnten. Diese Neuformulierungen und Präzisierungen, die unter anderem dem Ziel dienen, die Codes möglichst trennscharf zu bestimmen und so bei Mehrkodierungen einen dominanten Code zu identifizieren, werden unten in der *Tabelle 2* dargestellt.

Es hat sich z.B. herausgestellt, dass der Begriff „Begabungsgerechtigkeit“ eine wichtige Rolle in einer Reihe von bildungspolitischen Dokumenten spielt. Dabei wird dieser Begriff als eine Unterkategorie der Verteilungsgerechtigkeit verwendet, und zwar im Sinne, dass die Bildungsressourcen innerhalb der Schülerschaft so verteilt werden sollen, dass die unterschiedlichen Begabungen optimal gefördert werden können. Es sei übrigens schon an dieser Stelle vermerkt, dass diese normative Forderung mit den Prinzipien der Anerkennungsgerechtigkeit kollidiert: Die Grundannahme bei der Rede von „Begabungsgerechtigkeit“ ist, dass die Schüler/innen durch genetische Dispositionen und/oder frühkindliche Sozialisation in ihrer Persönlichkeitsentwicklung festgelegt sind, weswegen ihre frühe Selektion in unterschiedlichen Schulformen grundsätzlich gerechtfertigt erscheint³. Diese Annahme widerspricht jedoch dem Prinzip des moralischen Respekts, wonach bei jedem menschlichen Individuum das Potential vorausgesetzt werden muss, die Limitierungen seiner Dispositionen und Sozialisationsmuster zu überschreiten. Ich komme später darauf zurück.

Eine weitere sehr wichtige Präzisierung durch den Forschungsprozess auf der Ebene der Kategorie der Verteilungsgerechtigkeit war die Ausdifferenzierung eines selbständigen UnterCodes „Herkunftsbenachteiligungs-Ausgleich“ aus der semantischen Dimension „Chancengleichheit“. Es hat sich im Verlauf der Untersuchung herausgestellt, dass die Behauptung einer Verfestigung oder sogar Verstärkung der Herkunftsbenachteiligung durch das Schulsystem in Deutschland als einen Zustand, dem es entgegenzuwirken gilt, eine so dominante Stellung im aktuellen parteipolitischen und insbesondere im publizistischen Diskurs inne hält, dass diese Behauptung und ihre, über den allgemeinen Begriff der Chancengleichheit weit hinausgehenden Implikationen, einen eigenständigen Code begründen.

Als weiterer Untercode der Verteilungsgerechtigkeit wurde im Rahmen der Untersuchung diejenige der Bildungsfinanzierung eingeführt. Hierzu wird in

den untersuchten Diskursen die Frage aufgeworfen, ob die jetzt existierende Aufteilung der öffentlichen Finanzmittel zwischen den drei Schulformen einerseits und zwischen der Sekundär- und der Primärstufe andererseits, gerecht ist.

Auch die Unter-codes der Anerkennungsgerechtigkeit wurden im Rahmen der konkreten Forschungsarbeit nicht unwesentlich modifiziert und weiter ausdifferenziert: Erstens wurden sie negativ umformuliert, da in der untersuchten Diskussion eher Missachtungs-, denn positive Anerkennungspraktiken thematisiert werden. Zweitens wird die schulische Selektion bzw. die „Aussortierung“ in einigen der untersuchten Texte meistens andeutungsweise als eine Missachtungspraxis interpretiert, ohne dabei weiter zu spezifizieren, ob es sich bei dieser Praxis jeweils um eine Missachtung im Bereich der emotionalen Zuwendung, der moralischen Achtung oder der sozialen Wertschätzung handelt. Dies bedingte die Einführung von „Missachtung/Aussortierung“ als einen selbständigen Untercode, der sich nicht eindeutig zu den in der Anerkennungstheorie konzeptuell herausgearbeiteten drei Anerkennungsformen zuordnen lässt. Drittens wurde ein Untercode „diskursive Stigmatisierung“ als negative Spezifizierung von „sozialer Wertschätzung“ im Kontext von Diskurssträngen eingeführt, die selbst Missachtungspraktiken perpetuieren, indem sie etwa die zum Teil in dritter Generation in Deutschland geborenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als „Ausländer“ titulieren (vgl. unten Abschnitt 4.4). Viertens wurde ein Untercode „kulturelle Anerkennung“ eingeführt, der sich auf bestimmte – wenn auch selten anzutreffende – Postulierungen in den untersuchten Dokumenten von spezifischen berechtigten Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die schulische Anerkennung ihrer Herkunftskulturen und -sprachen bezieht.

Die so skizzierten Modifizierungen, Präzisierungen und Differenzierungen des ursprünglichen Kategoriensystems lassen sich in dem folgenden Schema abbilden, das zugleich das endgültige Codesystem der Untersuchung darstellt. Es diene als Raster für die Strukturierung und die Interpretation des Materials bzw. für die Rekonstruktion der zentralen in ihm angetroffenen Artikulations- und Argumentationsfiguren von Bildungsgerechtigkeit:

Tabelle 2

Codes	Verteilungsgerechtigkeit	Teilhabe-gerechtigkeit	Anerkennungsgerechtigkeit
Unter-codes	Chancengleichheit	Grundkompetenzen	Aussortierung als Missachtung
	Herkunftsbenachteiligungs-Ausgleich		Diskriminierung/ Moralischer Respekt
	Leistungsgerechtigkeit	Politische Partizipation	Diskursive Stigmatisierung/ Soziale Wertschätzung
	Begabungsgerechtigkeit		Kulturelle
	Bildungsfinanzierung		Anerkennung

Dazu kommt übrigens ein Code „Bildungsgerechtigkeit allgemein“. Ihm wurden solche Textpassagen zugeordnet, in denen die übergreifende Kategorie der Bildungsgerechtigkeit im Vergleich und in Abgrenzung zu anderen Gerechtigkeitskategorien – wie etwa „soziale Gerechtigkeit“ oder „Generationengerechtigkeit“ – diskutiert wird, *ohne* nach innen hin ausdifferenziert zu werden.

4. Vorgehensweise bei der Textanalyse

Die in unserer Untersuchung anvisierte analytisch-rekonstruktive Arbeit besteht aus den folgenden Schritten: Ursprüngliche Kodierung anhand eines theoriegeleiteten Kategoriensystems – Interpretation der kodierten Textstellen – Modifizierung und Verfeinerung des Kategoriensystems – 2. Kodierung anhand des modifizierten Kategoriensystems – Interpretation der neu kodierten Textstellen – Rekonstruktion der semantischen und der argumentativen Figuren der übergeordneten Kategorie (Bildungsgerechtigkeit). Es sei in Hinblick auf die Planung und die Durchführbarkeit größerer Untersuchungen erwähnt, dass die Abarbeitung der so skizzierten Analyseschritte in Bezug auf 10 parteipolitische Programmpapiere und 38 Zeitungsartikel einen Aufwand von etwa 480 Arbeitsstunden erforderte.

Das Programm MAXqda 2, mit dessen Hilfe die Untersuchung durchgeführt wurde, erlaubt die schnelle Identifizierung und Interpretation von all denjenigen Textstellen (die so genannten „Codings“) im gesamten Sample, in denen die einzelnen Kategorien (die „Codes“) thematisiert werden. Das Programm erlaubt einen gleichzeitigen Zugriff auf die Codes, auf die einzelnen zu kodierenden Texte sowie auf die Codings, welche die Ergebnisse der Kodierung darstellen, was sich als eine große Erleichterung bei der Durchführung des Forschungsprozesses herausstellte.

Die auf dieser technischen Basis durchgeführte zweistufige Kodierung und Interpretation erlaubt sowohl die Bestimmung der Stellung der einzelnen Kategorien im Textkorpus, wie auch die Rekonstruktion der konkreten Bedeutungsinhalte, die diesen Kategorien zugewiesen werden. In einem nächsten Schritt werden die Argumentationszusammenhänge rekonstruiert, die die Bedeutungsinhalte im Textkorpus ausbilden, und zwar dadurch, dass sie die Funktionen von Prämissen und/oder Schlussfolgerungen übernehmen.

Es zeigte sich in unserer Untersuchung, dass die Codes „Ausgleich von Herkunftstbenachteiligungen“ bzw. „Chancengleichheit“ als Unterkategorien von „Verteilungsgerechtigkeit“ die mit Abstand dominante Stellung im analysierten Textkorpus inne halten. Hingegen wurde die Kategorie „Politische Partizipation“ nur sehr marginal thematisiert. Bei der inhaltlichen Interpretation dieser Codings stellte sich heraus, dass bei der überwiegenden Mehrheit von ihnen eine vergleichsweise überproportional ausgeprägte Ungleichheit bzw. Herkunftsabhängigkeit der „Bildungschancen“ im deutschen Bildungssystem ausschließlich *konstatiert* wird. Nur an wenigen Stellen werden die Fragen aufgegriffen, *warum* diese Chancenungleichheit problematisch ist, und *wie* ihr beizukommen ist. An diesen Stellen werden Bildungschancen durchweg in einem unmittelbaren Zusammenhang, mehrfach sogar „in gleichem Atemzug“, mit „Begabungsförderung“ oder mit „Ausschöpfung (oder „Verschwendung“) von Begabungsreserven“ thematisiert. Und als Mittel für den Ausgleich von bildungsbezogenen Herkunftsungleichheiten werden durchgängig frühkindlich-vorschulische und außerschulische Maßnahmen (wie etwa Sprachkurse und -tests) benannt, die eine „Chancengleichheit am Start“ in dem Sinne sichern sollen, dass jedes Kind seine vorhandenen Talente und Potentiale entwickeln kann und soll. In einigen Texten wird diesbezüglich auch die frühe schulische Selektion problematisiert, allerdings ausschließlich unter der Fragestellung, ob sie funktional für eine optimale „Begabungsförderung“ ist oder nicht. Hingegen wird die Gerechtigkeits-

relevanz der Selektion aus der Perspektive der Anerkennungsgerechtigkeit – im Sinne der Generierung von Missachtungserfahrungen für Heranwachsende durch ihre Fixierung auf vermeintliche „Begabungen“ oder „Sozialisationsdefizite“ – an keiner einzigen Stelle in gesamtem Korpus aufgegriffen (vgl. ausführlich und mit Textbeispielen dazu Abs. 5.2 und 5.4).

5. Zentrale semantische Figuren von Bildungsgerechtigkeit und ihre Unterkategorien in den untersuchten Materialien

Als ein erstes generelles Ergebnis der Untersuchung lässt sich eine stark ausgeprägte Disproportionalität der diskursiven Behandlung der drei zentralen Kategorien von Bildungsgerechtigkeit benennen. Bildungsgerechtigkeit wird ganz überwiegend als Verteilungsgerechtigkeit ausgedeutet, wobei die Aspekte der Teilhabegerechtigkeit und der Anerkennungsgerechtigkeit nur marginal berücksichtigt werden. In Bezug auf die Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit ist darüber hinaus anzumerken, dass bei vielen Passagen der untersuchten Dokumente diskursive Stigmatisierung als Form von Missachtung performativ produziert wird. Ebenfalls ist anzumerken, dass sowohl „Aussortierung“ als Untercode der Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit als auch „Grundkompetenzen“ und „Politische Partizipation“ als Unter-codes von „Teilhabegerechtigkeit“ bei vielen Textpassagen in einem nur indirekten, meistens nicht explizierten Bezug zur Bildungsgerechtigkeit standen. Das diskursive Übergewicht der Kategorie der Verteilungsgerechtigkeit wird sich in der folgenden Beschreibung der semantischen Dimensionen der einzelnen Unterkategorien konkret zeigen, so wie sie sich in den untersuchten Dokumenten präsentieren.

5.1 Semantische Figuren von „Bildungsgerechtigkeit allgemein“

„Bildungsgerechtigkeit“ als ein allgemeiner, auf semantische Einzelkomponenten hin nicht weiter spezifizierter Begriff wird hauptsächlich im Zuge einer diskursiven Ausdifferenzierung der übergeordneten allgemeinen Gerechtigkeitskategorie eingeführt. Dabei wird er in erster Linie als Kontrapunkt zum Begriff der „sozialen Gerechtigkeit“ verwendet. Hierzu zwei Beispiele: In einem Zeit-Artikel mit dem Titel „Das Maß aller Dinge“ behauptet Jörg Lau, dass entlang neuer Ungleichheiten und Ausgrenzungsmechanismen, die nicht nur unmittelbar ökonomische, sondern auch kulturelle und psychologische Hintergründe haben, sich eine Fülle von neuen Gerechtigkeitsbegriffen gebildet habe: „Die Leerformel „soziale Gerechtigkeit“ wird ausdifferenziert in Chancengerechtigkeit, Bedarfsgerechtigkeit, Generationengerechtigkeit, Risikogerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Familiengerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit und so fort.“ (Lau 2006). Bemerkenswerterweise interpretiert Lau die Ausdifferenzierung der „leeren Formel“ der sozialen Gerechtigkeit als Aus-

druck eines Übergangs von der „alten“ Verteilungs- zur „neuen“ Teilhabegerechtigkeit (vgl. ebd.).

In eine ähnliche Richtung weisen die programmatischen Überlegungen Peer Steinbrucks ebenfalls in der „Zeit“ über moderne soziale Politik (vgl. Steinbrück 2003). Er unterscheidet zwischen „sozialkonsumtiven“ und „sozialintensiven“ Leistungen und stellt dabei die folgende These auf:

„Deutschland liegt nach einer OECD-Studie mit circa 700 Milliarden Euro (2001) an der Spitze der Pro-Kopf-Ausgaben für soziale Sicherheit. Führt Deutschland aber auch die Rangliste der sozialen Gerechtigkeit an? Keineswegs! Wir sind bei den sozialkonsumtiven Leistungen (Renten, Leistungen bei Arbeitslosigkeit et cetera) unübertroffen; bei den Ausgaben, die für die Befähigung des Einzelnen, seine Lebenschancen wahrzunehmen, entscheidend sind (zum Beispiel Bildung), liegt Deutschland aber häufig im letzten Drittel. Wir haben es bei der Bekämpfung der Armut, aber auch bei der Gewährung von Zugangsgerechtigkeit zu Bildung und Erwerbsarbeit bislang nicht geschafft, zu den skandinavischen Ländern aufzuschließen.“ (ebd.).

Die Verschaffung einer „Zugangsgerechtigkeit zu Bildung“ wird hier im Kontrast zur Umverteilung von sozialkonsumtiven Gütern erläutert. Dieser Zugang soll den Einzelnen zu einem menschenwürdigen und befriedigenden Leben befähigen, anstatt zu versuchen, ein solches Leben im Nachhinein durch Transfer von Sozialleistungen zu gewährleisten. Die ausreichenden Ausgaben für Bildung für alle sind demnach als Investitionen in die Entfaltung von Teilhabe-Grundkompetenzen der Gesellschaftsmitglieder zu verstehen und sie stellen insofern eine Alternative zur herkömmlichen sozialen Umverteilungspolitik dar.

Allerdings unterstützen unsere schon erwähnten allgemeinen Ergebnisse über die Gewichtung der *konkreten* semantischen Komponenten von „Bildungsgerechtigkeit“, so wie diese diskursiv artikuliert werden, ihre Deutung als eine Signatur für den vermeintlichen Übergang von der Verteilungsgerechtigkeit zur Teilhabegerechtigkeit nicht: Diese Komponenten befinden sich nämlich ganz überwiegend im semantischen Feld der Verteilungsgerechtigkeit. Während also die Einführung der allgemeinen Kategorie der Bildungsgerechtigkeit als eine Abkehr von den Prämissen des distributiven Paradigmas gedeutet werden kann, vollzieht sich paradoxerweise die konkrete Ausbuchstabierung der Bedeutungskomponenten dieser Kategorie mehrheitlich in den Termini desselben Paradigmas. Diese These wird durch die folgenden Ausführungen konkretisiert und plausibilisiert.

5.2 Semantische Figuren von Bildungsgerechtigkeit qua Verteilungsgerechtigkeit

Wie schon erwähnt, haben die Codes der Verteilungsgerechtigkeit nach unserem Kategoriensystem eine klar ausgeprägte Dominanz in den untersuchten Texten. Diese Dominanz speist sich vor allem von der Fokussierung der Diskussion auf die Gewährung von *gleichen* Chancen – seien sie Chancen zur Bildung oder Lebenschancen insgesamt. Hierbei wird Bildungsgerechtigkeit zunächst einmal relational interpretiert, was als ein allgemeines Charakteristikum des distributiven Gerechtigkeitsparadigmas gelten darf (vgl. Krebs 2000, S.10; Raz 2000, S. 58-70). Dies äußert sich in den untersuchten Texten in der vielfach als Ausdruck von Ungerechtigkeit formulierten Feststellung, dass Schüler/innen in

Deutschland, die aus unterprivilegierten soziokulturellen Schichten stammen, viel schlechtere Chancen haben, einen hochwertigen Schulabschluss – wie etwa das Abitur – zu erlangen.

Dieser Zustand wird an den allermeisten Stellen, wo er thematisiert wird, als eine Problematik der Umschichtung von Mitteln und Ressourcen interpretiert. Diese Textstellen weisen nämlich das folgende zentrale Deutungsmuster auf: Kinder von soziokulturell unterprivilegierten bzw. von „bildungsfernen“ Schichten verfügen grundsätzlich und im Durchschnitt über dieselben Begabungen wie auch die Kinder der gehobenen bzw. „bildungsnahen“ Schichten. Die Entfaltung dieser Begabungen und ihre Verwirklichung in entsprechende Leistungen bei herkunftsbenachteiligten Kindern erfordern einerseits einen längeren Zeitraum und andererseits kompensatorische Maßnahmen, die ihre defizitäre Familiensozialisation bzw. ihre abweichende frühkindliche „Enkulturation“ ausgleichen sollen. Das paradigmatische Beispiel dafür sind die durchgängig als unzureichend postulierten Deutschkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund – ein Zustand, dem durch die Umschichtung von Mitteln und Ressourcen für vorschulische Sprachkurse und -tests und für zusätzlichen Förderunterricht vor allem in der Grundschule entgegengesteuert werden soll.

Für diesen Gedankengang ist eine Aussage von Jan-Hendrick Olbertz besonders instruktiv, die er in einem „Zeit“-Interview in seiner Eigenschaft als Kultusminister Sachsen-Anhalts macht. Auf die Frage des Interviewers (Klaus Remme): „Ist das nicht etwas merkwürdig, wenn in dieser Gesellschaft Tag für Tag der Wettbewerb gepredigt wird und der Markt als Lösung aller Probleme herhalten muss und dann ausgerechnet im Bildungssystem plötzlich der Zusammenhang zwischen

Wohlstand und Chancen beklagt wird?“ antwortet Olbertz wie folgt:

„Na ja, das ist auf den ersten Blick schon merkwürdig. Da es sich hier aber um junge Menschen handelt, die ja sozusagen erst auf dem Weg sind, die Qualifikationen für dieses Spiel zu erwerben, also dafür im Wettbewerb zu bestehen, es ist schon wichtig, dass die Start-Chancen in jedem Fall gleich sein sollten oder weitgehend gleich. Man darf das aber nicht verwechseln mit dem Anspruch, dass auch die Zielchancen dieselben sein müssen, in dem Sinne, dass am Ende zum Beispiel möglichst alle Schülerinnen und Schüler das Abitur erwerben, egal, ob das ihren speziellen Stärken und Potenzialen entspricht oder nicht.“ (Remme 2005).

Die in dieser Äußerung enthaltene These ist, dass bei der Einschulung bzw. während der ersten Schuljahre die Chancen der einzelnen Schüler für den Wettbewerb um Schulzeugnisse ausgeglichen werden und dann diese Zeugnisse nach den jeweiligen Leistungen verteilt werden müssen, in welchen sich die *vorhandenen* Stärken und Potentiale der Jugendlichen verkörpern. In dieser These sind drei normative Forderungen impliziert, die in sämtlichen Texten der Untersuchung auch explizit formuliert werden:

Erstens sollen, wie schon erwähnt, kompensatorische Maßnahmen in der vor- und der fröhschulischen Phase bezüglich „herkunftsbenachteiligter“ Kinder ergriffen werden, was eine Umschichtung von Ressourcen zugunsten frühkindlicher Bildung nach sich ziehen würde. So heißt es z.B. im Wahlprogramm 2005 der FDP:

„Der Elementarbereich der Bildung muss mit Vorrang gestärkt werden. **Frühkindliche Bildung** ist der entscheidende Faktor für die Chancengerechtigkeit am Start. Faire Chancen sind eine Grundvoraussetzung, um Kindern aus allen sozialen Schichten eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Jedes Kind muß beim Eintritt in die Grundschule dem

Unterricht folgen können. Verbindliche Sprachtests müssen bereits mit Beginn des vierten Lebensjahres stattfinden, um Defizite bis zum Schulanfang abzubauen. Um alle Kinder schulfähig zu machen, soll im Jahr vor dem Schulanfang ein verbindliches Angebot gemacht werden. Mit spielerischen, aber zielorientierten, den Kindern angemessenen Methoden soll das Sprach- und Zahlenverständnis gefördert, die soziale Kompetenz, die Musikalität und Kreativität der Kinder entwickelt werden. Ferner sollen insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund Sprachdefizite zur Wahrung der Chancengleichheit ausgeglichen werden. In der „**Startklasse**“ sollen aber auch besondere Begabungen erkannt und gefördert werden.“ (Arbeit hat Vorfahrt. Deutschlandprogramm 2005 der FDP, Kap. 3).

Zweitens wird in den meisten publizistischen und in einem Teil der parteipolitischen Texte die frühe Selektion, so wie sie im dreigliederten Schulsystem Deutschlands praktiziert wird, zugleich als ungerecht und als gesamtgesellschaftlich kontraproduktiv bezeichnet, *weil* sie die Realisierung von Begabungen insbesondere bei „herkunftsbenachteiligten“ Schülern behindere, und dadurch zu einer „Verschwendung von Begabungsreserven“ führe, die sich eine Gesellschaft wie die deutsche auch aus ökonomischen Gründen nicht leisten könne. An dieser Stelle sei die Ausführung von zwei Zitaten erlaubt – eines aus einem einschlägigen Zeit-Artikel und ein weiteres aus dem Positionspapier der SPD-Niedersachsen. Die semantische Verwandtschaft zwischen diesen Textstellen ist geradezu verblüffend:

„Auch die Bildungsgerechtigkeit gehört auf die Tagesordnung der Kultusminister. Oder in der Sprache der Wirtschaft: Wir können es uns nicht leisten, unsere Begabungsreserven zu verschwenden. Genau das tun wir aber, wenn etwa ein begabtes Arbeiterkind auf der Realschule landet statt auf dem Gymnasium und ihm nicht der Weg zu Abitur und Studium eröffnet wird. Fast alle Experten sehen als eine Ursache für die schlechten Aufstiegschancen von begabten Kindern aus Arbeiterfamilien die strikte Trennung der Schüler schon nach Klasse vier.“ (Kerstan 2004).

Und:

„Das frühzeitige Trennen und Aussortieren der Kinder nach dem vierten Schuljahrgang ist ein fast einmaliger Sonderweg Deutschlands. Fast alle Länder Europas praktizieren hingegen eine längere gemeinsame Beschulung der Kinder. In Niedersachsen wird dies von der CDU/FDP-Regierung verhindert. Nach allen wissenschaftlichen Erkenntnissen steht die frühe Trennung der Begabungsförderung im Weg. Zusammen mit dem Abschieben von Verantwortung von einer Schulform auf die andere durch Abschulung und Sitzenbleiben trägt sie entscheidend zur ungleichen Verteilung der Schulabschlüsse nach sozialer Herkunft bei. Auch gesamtgesellschaftlich wirkt sich dieses Schulsystem fatal aus, weil vorhandene Bildungsreserven nicht genutzt werden.“ (SPD-Landesverband Niedersachsen 2006).

Drittens soll der Zustand überwunden werden, dass Schule oft auch explizit nach Herkunft statt nach Leistung selektiere. Dieser Zustand äußert sich etwa in Untersuchungsergebnissen, die in der „Zeit“ zitiert werden, wonach Schüler/innen aus „bildungsfernen“ Familien schlechtere Noten und Übergangsempfehlungen bei gleichen Leistungen erhalten:

„Schon Ende der neunziger Jahre gelangte eine Untersuchung der Berliner Humboldt-Universität zu derselben Schlussfolgerung. Mehr als 13 000 Hamburger Kinder waren dafür unmittelbar nach dem Übergang in die weiterführende Schule beobachtet worden. Ergebnis: Je höher die Ausbildung der Eltern war, desto besser schnitten die Kinder ab – auch wenn sie selbst keine besonders guten Leistungen vorzuweisen hatten. Dazu trugen auch die Vorurteile der Lehrer bei, die Kinder aus weniger gebildeten Elternhäusern unabhängig von Testergebnissen einfach schlechter beurteilten. „Dass die Lernvorausset-

zungen nicht gleich sind, haben wir erwartet – aber dass gleiche Leistung nicht einmal gleich bewertet wird, ist ein Unding", gab einer der beteiligten Professoren damals erschrocken zu Protokoll.“ (Zeit-Redaktion 2002).

Der so beschriebene diskursive semantische Grundgehalt von Bildungsgerechtigkeit qua Verteilungsgerechtigkeit ist von der Gedankenfigur der Begabungsgerechtigkeit, so wie sie oben im Abschnitt⁴ skizziert wurde, nicht allzu weit entfernt, obwohl die exponierten Proponenten dieser Gedankenfigur wie die CDU und die FDP in Niedersachsen die frühe Selektion „in reiner Form“ favorisieren. Der gemeinsame Nenner der diskursiven Verwendungsweisen von „Chancengleichheit“ bzw. „Herkunftsbenachteiligungsausgleich“ einerseits und „Begabungsgerechtigkeit“ andererseits besteht in der Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche über unterschiedliche Fähigkeitspotenziale in der Form von Begabungen verfügen, die bei ihnen schon durch ihre Geburt oder durch ihre frühkindliche Sozialisation, auf jeden Fall jedoch vor ihrem Schuleintritt *festgelegt* sind. Der Unterschied zwischen den eher „linken“ und eher „rechten“ Auslegungsversionen dieser gemeinsamen Argumentationsfigur äußert sich ausschließlich bei der Beantwortung der Frage, ob die frühe Selektion die Realisierung der Begabungen behindert oder eher fördert, indem sie den „weniger begabten“ Kindern die lähmende Erfahrung der Überforderung erspart. Letzteres wird nämlich im Thesenpapier der CDU-Niedersachsen zum Schulgesetzentwurf 2003 behauptet (vgl. CDU-Fraktion im Niedersächsischen Landtag 2003). Selektion wird aber in den beiden Auslegungsversionen nicht als eine Erfahrung verstanden, die an sich die Persönlichkeit des Einzelnen und die Formung seiner Kompetenzen mitkonstituiert, sondern sie wird ausschließlich durch die Optik der Frage interpretiert, ob sie der Entfaltung vorhandener Begabungen funktional ist oder nicht. Die Frage, wie Schulstruktur und schulische Interaktionen Merkmale, „Stärken“ und „Schwächen“, Kompetenzen der heranwachsenden Person mitkonstituieren, kann im Rahmen der so skizzierten Denkfigur gar nicht gestellt werden.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht überraschen, dass der *vorschulische* Bereich zur nahezu exklusiven Arena für bildungspolitische Aktivitäten wird. Die letzteren reichen von den finanziellen Umverteilungsforderungen zugunsten dieses Bereichs (vgl. z.B. Wahlprogramm der Linkspartei, Kap. 2) bis hin zu der parteienübergreifenden Forderung der Einführung vorschulischer Sprachförderung und Sprachtests als wichtigste Mittel für die Gewährung von gleichen „Start-Chancen“ insbesondere für die Kinder mit Migrationshintergrund, wie dies im oben angeführten Zitat aus dem Wahlprogramm 2005 der FDP stellvertretend für die Mehrheit der deutschen Parteien formuliert wird. Der „eigentliche“ Schulbereich wird hingegen durchweg nach dem Modell eines fairen Wettbewerbs verstanden, bei dem Zeugnisse entsprechend den jeweiligen Leistungen verteilt werden, in welchen sich die unterschiedlichen Fähigkeitspotenziale der Schüler realisieren. Dabei käme diese „Leistungsgerechtigkeit“ gerade den soziokulturell benachteiligten Kindern zugute (vgl. Spiewak 2002; Kerstan 2005). Barrieren bei der Verwirklichung von Begabungen werden dementsprechend ganz überwiegend im Stadium einer „defizitären“ frühkindlich-familiären Sozialisation und „Enkulturation“ lokalisiert. Die Überwindung dieser Barrieren erfordert nach dieser Vorstellung die vorschulische Kompensation der vermeintlichen soziokulturellen Defizite und – für die Mehrheit der Diskussions Teilnehmer – die Aufschiebung der schulischen Selektion. Durch die Fokussierung der so skizzierten kompensatorischen Bildungspolitik der Umverteilung

auf Ausgleich von Sprachschwächen werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund generell durch eine defizitäre Optik wahrgenommen, ohne dabei die Frage ernsthaft aufzuwerfen, inwieweit ihr Bildungsrückstand durch die Struktur und die Ausrichtung des Schulsystems selbst nicht zumindest mitbedingt wird. Diese Wahrnehmungsoptik verstößt jedoch gegen zentrale Normen der Anerkennungsgerechtigkeit, die allerdings ohnehin eine sehr untergeordnete Rolle in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion spielen, wie dies im Abschnitt 5.4 aufzuzeigen sein wird.

5.3 Semantische Figuren von Bildungsgerechtigkeit qua Teilhabegerechtigkeit

Im Unterschied zur Verteilungsgerechtigkeit wird die Teilhabegerechtigkeit grundsätzlich nicht-relational bestimmt. Demnach setzt sie nicht primär auf die *Gleichheit* der Chancen der Einzelnen, sondern auf die Herausbildung ihrer Grundfähigkeiten zu einer menschenwürdigen Lebensführung *und* zur politischen Partizipation. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass man eine Situation, bei der die „Startchancen“ im Schulbildungswesen zwar angeglichen werden, aber bestimmte Kinder und Jugendliche trotzdem die Schwelle der erwähnten Grundfähigkeiten aus welchen Gründen auch immer nicht erreichen, nicht als gerecht bezeichnen kann.

Auch in den untersuchten Dokumenten finden sich Stellen, bei denen das Fehlen von Grundkompetenzen als Hauptquelle gesellschaftlicher Ausgrenzung angesehen wird. Demnach soll diese Ausgrenzung nicht primär in den Termini der Verteilungs-, sondern in diesen der Teilhabe(un)gerechtigkeit interpretiert werden. Hierzu ein Beispiel:

„Unzureichende Grundfertigkeiten, lebenslanges Lernen: Es sind kulturelle Faktoren, die aus Armut und Arbeitslosigkeit ein Leben in Ausgrenzung machen, wie die neuere Sozialforschung zeigt. Schlechte Bildung, fehlende Einbindung in soziale Netzwerke wie Familie, Gemeinde und Nachbarschaft und eine mangelhafte (Selbst-)Wertschätzung gehören zu den wichtigsten Risikofaktoren. Wem es schwer fällt, Kontakt aufzubauen, wem es schwer fällt, zu lernen und sich selbst darzustellen, der fällt dauerhaft aus dem sozialen Leben. Leitkultur kann helfen, eine Gesellschaft zusammenzuhalten. Man spricht daher zu Recht von »Kulturen der Armut und der Abhängigkeit, des Bildungsmangels und der Unselbstständigkeit« (Paul Nolte). Allein durch Umverteilung können die Kulturen der Armut nicht aufgebrochen werden. Sie werden durch materielle Alimentation oft erst recht verfestigt. Wie kommt man nun von der alten Verteilungs- zur neuen Teilhabeerechtigkeit, die sich nicht mit der »Refeudalisierung« (Forst) der Gesellschaft abfindet?“ (Lau 2006).

Die zunächst etwas überraschend klingende Antwort des Autors des zitierten Artikels auf die letztere Frage, wonach die angesprochene Ausgrenzung und Ungerechtigkeit kulturelle Grundlagen hätte, und wonach ihnen es durch „neue Bürgerlichkeit“ und „Leitkultur“ beizukommen wäre, wird dann nachvollziehbar, wenn man realisiert, dass der Autor unter „Leitkultur“ Kompetenzen versteht, die als Ressource der selbständigen Lebensführung und *daher* als ausschließliche Domäne von Bildung fungieren (vgl. ebd.).

Allerdings wird in den untersuchten Texten – wie schon im Abschnitt 4.1 ausgeführt – die Überwindung der bildungsbezogenen sozialen Ausgrenzung ganz überwiegend als eine Frage der Umverteilung von Mitteln zwecks Gewähr-

rung der optimalen Entfaltung der unterschiedlichen Begabungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen dargestellt. Um eine wirkliche Alternative zu dieser distributiven Vorstellung entwickeln zu können, muss man die Kompetenzen genauer bestimmen können, die als Grundlage für die gesellschaftliche Teilhabe anzusehen sind und dementsprechend von jedem einzelnen Individuum erworben werden müssen – und zwar ungeachtet dessen, welche „Begabungen“ ihm oder ihr unterstellt werden.

Genau das ist aber der Punkt, in dem die Diskussion erstaunlich diffus wird. Es finden sich ausschließlich knappe, in den unterschiedlichen Texten verstreute Hinweise auf die konkrete Beschaffenheit der angestrebten Teilhabe-Fähigkeiten. Aus dem zuletzt aufgeführten Zitat lassen sich als solche etwa Kontakt-, Lern-, und Selbstdarstellungsfähigkeiten herausfiltern. Neben solchen „sozialen Tugenden“ (Gaschke 2003) tauchen in den untersuchten Texten vereinzelt auch „Kulturtechniken“ auf, die mit den Fächern Deutsch und Mathematik diskursiv kurzgeschlossen, ohne expliziert zu werden (vgl. Remme 2005). Meistens ist aber allgemein von „lebenslangem Lernen“ oder „Bildung“ als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe die Rede, ohne weiter zu spezifizieren, welche Art von „Bildung“ oder von „lebenslangem Lernen“ diese Funktion wirklich erfüllen kann⁵. Auf diese Weise können konkrete normative, schulbildungspolitische Vorstellungen kaum formuliert werden, die über die Forderung hinausgehen, mehr Geld in Bildung zu investieren, damit eine Alternative zur herkömmlichen sozialen Umverteilungspolitik geschaffen wird.

Dieses Defizit in der Diskussion wird besonders sichtbar vor dem Hintergrund der im Abschnitt 2 erwähnten Theorieansätze, die Teilhabegerechtigkeit auf die Befähigung zur politischen Deliberation zuspitzen (vgl. Gutmann 1987). Zum einen eröffnen diese Ansätze tendenziell die Möglichkeit, aus dem Modell der Deliberation konkrete Schlüsselkompetenzen zur sozialen Teilhabe zu rekonstruieren, wie etwa die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zum argumentativen Abwägen zwischen alternativen Werteüberzeugungen oder Wahlentscheidungen oder zur propositional-diskursiven Artikulation der eigenen Anliegen aus der Perspektive der Allgemeinheit. Das sind aber allesamt Schlüsselkompetenzen, die in den untersuchten Texten keinerlei Erwähnung finden. Zum anderen eröffnen die deliberativen Ansätze zur Teilhabegerechtigkeit eine alternative Deutungs- und Bewertungsmöglichkeit von schulischer Aussortierung als soziale Pathologie im Vergleich zur herkömmlichen Perspektive der distributiven Gerechtigkeit, so wie sie im letzten Abschnitt rekonstruiert wurde. Vom Standpunkt deliberativer Gerechtigkeitsansätze ist diese Aussortierung nicht in erster Linie wegen einer vermeintlichen „Verschwendung von Begabungsreserven“ problematisch, sondern wegen des durch sie bedingten Ausschlusses eines Teils der zukünftigen Bürger aus dem demokratischen Beratungsprozess der Gesellschaft, in dessen Rahmen unterschiedliche Interessen und Wertüberzeugungen verhandelt und nach der Schlüssigkeit ihrer Geltungsansprüche befragt werden. Dieser Prozess wird dann behindert, wenn – wie im Abschnitt 2 erwähnt – die Schere zwischen den kognitiven Fähigkeiten der Absolventen des Schulbildungswesens so groß ist, dass „Eliten“ die öffentliche Deliberation manipulieren, indem sie ihre partikularen Interessen und Werteüberzeugungen mit dem Mantel der Allgemeingültigkeit verkleiden können.

Dies ist der genuine und spezifische demokratietheoretische Kern des Paradigmas der Teilhabegerechtigkeit insbesondere in seiner deliberativen Version. Erstaunlicherweise wird er in keinem der Dokumente, die von mir untersucht

wurden, auch nur ansatzweise artikuliert. Das ist ein zentraler Grund dafür, dass dieses Paradigma im gesamten Textkorpus kein klares und vor allem in seinen normativen Implikationen vom Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit unterscheidbares Profil bekommt.

5.4 Semantische Figuren von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit

Eine wiederum etwas anders gelagerte Perspektive zur Problematik der schulischen Selektion und Aussortierung ist im Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit impliziert. Wie schon im Abschnitt 2 ausgeführt, besteht nach diesem Ansatz die Hauptproblematik von Gerechtigkeitstheorien weder in der Bestimmung eines Schlüssels für die faire (Um-)Verteilung von Gütern noch in der Herausstellung von bei allen Gesellschaftsmitgliedern zu kultivierenden zentralen Teilhabefähigkeiten, sondern in der Rekonstruktion der Muster von Sozialbeziehungen, welche die Formung und die Entwicklung der Selbst- und der Weltbezüge der Beteiligten ermöglichen. Wenn wir also die Frage nach schulischer Selektion vom Gesichtspunkt der Gerechtigkeit aus betrachten, so bedeutet dies für den anerkennungstheoretischen Ansatz, dass wir uns danach fragen, inwiefern die Selektion *als soziale Erfahrung der Betroffenen* der Beschaffenheit von autonomiestiftenden Sozialbeziehungen entspricht (bzw. widerspricht).

Bevor ich mich jedoch darauf fokussiere, inwieweit und wie die untersuchten Dokumente auf diese Frage eingehen, möchte ich eine Besonderheit der diskursiven Behandlung der semantischen Dimensionen von Anerkennungsgerechtigkeit erwähnen. Man kann diese Besonderheit als „Performativität“ bezeichnen. Sie äußert sich darin, dass die Textautoren nicht nur Aspekte von Anerkennungsgerechtigkeit thematisieren, sondern selbst daran gemessen werden können, inwieweit ihre Aussagen und Argumentationsfiguren den normativen Anforderungen dieser Form von Gerechtigkeit entsprechen bzw. inwieweit sie gegen diese Anforderungen verstoßen. Letzteres ist etwa dann der Fall, wenn in den untersuchten Texten stigmatisierende Äußerungen in Bezug auf bestimmte Schülergruppen gemacht werden. Das einfachste Beispiel hierfür ist, wenn zum Teil in dritter Generation in Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder mit Migrationshintergrund als „Ausländer“ bezeichnet werden. So steht „Versagen bei der Ausländerintegration“ gleich im Titel eines Zeit-Interviews mit zwei Forschern über einen Report des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung über die zentralen Probleme des deutschen Bildungssystems, obwohl einer der Gesprächspartner (Jürgen Baumert) im Interview betont, dass die von ihm pauschal als potentielle Verlierer (wegen mangelhaften Sprachkenntnissen) titulierte türkischstämmigen Einwandererkinder eben keine „Ausländer“, sondern „Berliner, Bremer, Münchner“ seien (vgl. Kerstan 2003).

Als eine subtilere, dafür aber sehr implikationsreiche Form diskursiver Stigmatisierung lassen sich Äußerungen benennen, bei denen der Migrationshintergrund der entsprechenden Schüler grundsätzlich als ein Defizit zum Ausdruck gebracht wird, das etwa mit physiologisch bedingten Beeinträchtigungen vergleichbar ist. So lesen wir im Kapitel „Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen – Anderssein als Normalität“ des schon zitierten Positionspapiers der SPD-Niedersachsen „Zukunft der Bildung“ folgendes:

„In der „Gemeinsamen Schule“ werden alle Kinder und Jugendliche bis zum ersten schulischen Abschluss in der Sekundarstufe I gemeinsam beschult. Dieses schließt Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf ein. Kinder mit Behinderungen haben einen Anspruch auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe, gehören von Anfang in der Schule dazu und erhalten dort die notwendige Förderung und Forderung.

Ein besonderes Augenmerk werden wir außerdem auf Kinder mit Migrationshintergrund legen. Kinder ohne Beeinträchtigung lernen, ihre Altersgenossen, die anders sind, zu akzeptieren und von und mit ihnen zu lernen“ (SPD-Landesverband Niedersachsen 2006, Kap. 4.3, hervorgehoben von mir – K.S.).

Das an dieser Stelle sicherlich gut gemeinte Prinzip pädagogischer Integration bzw. Inklusion macht in seiner Anwendung auf Kinder aus Einwandererfamilien diese pauschal zu „Schülerinnen und Schülern mit speziellem Förderbedarf“ und ihren Migrationshintergrund – zu einer Art Behinderung.

Es ist bezeichnend, dass in demselben Positionspapier ein Anspruch auf kulturelle Anerkennung der erwähnten Schülerinnen und Schüler formuliert wird: „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben ein Anrecht auf Förderung und Anerkennung ihrer Herkunftssprache und -kultur.“ (Ebd., Kap. 4.4) Die Postulierung eines solchen Anrechts in der anvisierten „Gemeinsamen Schule“ ist nicht nur aus organisatorischen (Wie können die 20-30 Herkunftssprachen und -kulturen“, die in einer durchschnittlichen Großstadt-Schule normalerweise vertreten sind, pädagogisch „anerkannt“ und gefördert werden?), sondern auch aus theoretisch-systematischen Gründen problematisch. Wie im Abschnitt 2 skizziert, können wir in modernen Gesellschaften zwischen drei autonomiestiftenden Anerkennungsformen unterscheiden, nämlich emotionale Zuwendung, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung. Es ist offensichtlich, dass die angesprochene kulturelle Anerkennung noch am ehesten der letzteren Form der sozialen Wertschätzung zuzuordnen wäre, da sich diese auf spezifische und einmalige Eigenschaften der Einzelnen bezieht. Diese Eigenschaften generieren allerdings nur dann einen legitimen Anerkennungsanspruch, wenn sie sich in gesamtgesellschaftlich relevante Leistungen des Individuums verkörpern. Nun aber, in eine gewisse „Kultur“ hineingeboren zu sein und eine bestimmte Herkunftssprache zu haben, ist an sich keine Leistung des Einzelnen. Zwar darf niemand wegen seiner Herkunft und wegen seiner „Muttersprache“ diskriminiert werden, aber solange die Betroffenen den Nachweis nicht erbringen, dass das Praktizieren ihrer Herkunftskulturen und -sprachen eine gesamtgesellschaftliche Bereicherung begründet, stellen diese Herkunftskulturen und -sprachen keinen Gegenstand legitimer Anerkennungsansprüche dar. Mehr noch: Im Zusammenhang mit der oben erwähnten defizitären Auslegung des Migrationshintergrunds als Beeinträchtigung verstärkt die Postulierung des Anrechts der Schülerinnen und Schüler mit solchem Hintergrund auf Anerkennung und Förderung ihrer Herkunftssprachen und -kulturen den Eindruck, dass diese Schülerinnen und Schüler durch die Optik der kulturellen Zugehörigkeit und als eine Art Konkretisierung einer ihnen übergreifenden ethnokulturellen Substanz wahrgenommen und dementsprechend behandelt werden.

Diese Wahrnehmungsweise konterkariert strukturell die Prinzipien des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung. Denn moralischer Respekt bedeutet die Anerkennung des Potentials jedes (heranwachsenden) Menschen, sich über die Limitierungen und die „Prägungen“ seiner „enkulturierten“ Selbst- und Wirklichkeitsdeutungsmuster hinwegzusetzen. Soziale Wertschätzung wiederum bedeutet die Anerkennung seines Potenzials, immer neue gesellschafts-

relevante und zugleich personalisierende Eigenschaften zu entwickeln, indem er etwa seine spezifischen biographischen Erfahrungen und Kenntnisse in Leistungen verwirklicht, die aus dem Standpunkt der Allgemeinheit als wertvoll erscheinen.

Ich konnte in den untersuchten Texten keinerlei Belege dafür finden, dass im heutigen bildungspolitischen Diskurs das Schulbildungssystem unter der Fragestellung thematisiert wird, inwiefern die sozialen Erfahrungen, die es für die Schülerinnen und Schüler generiert, den so skizzierten Anerkennungsnormen des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung entsprechen. Es finden sich ausschließlich vereinzelte und vage Formulierungen, die bei einer relativ starken Lesart als andeutende Behauptungen interpretiert werden können, dass die frühe schulische Selektion als eine bildungsbehindernde Missachtungserfahrung zu verstehen wäre. So wird diese Selektion im Wahlprogramm der Linkspartei als Synonym für „soziale Ausgrenzung“ verwendet (vgl. Wahlprogramm zu den Bundestagswahlen 2005 der Linkspartei, Kap. II) und im bildungspolitischen Positionspapier der SPD-Niedersachsen wird behauptet, dass die schon mit 10 Jahren zu Hauptschülern gemachten Kinder dauerhaft zu den großen Verlierern abgestempelt werden (vgl. SPD-Landesverband Niedersachsen 2006, Kap. 4.1).

Allerdings konnte ich keine einzige Stelle im gesamten Sample finden, bei der die anerkennungstheoretische Annahme *explizit* aufgegriffen wird, dass die Erfahrungen, denen Kinder durch frühschulische Selektion ausgesetzt werden, wenn sie als „wenig begabt“ (oder als aus einem defizitären familiären Umfeld stammend) sozusagen „offiziell“ durch ihre erwachsenen Bezugspersonen in der Schule betrachtet werden, *an sich selbst* die kognitive Entwicklung dieser Kinder wie auch die Entwicklung ihrer personalisierenden Fähigkeiten behindern kann. Der Grund dafür scheint darin zu liegen, dass die Selektion ausschließlich durch die Optik der Fragestellung bewertet wird, ob sie ausreichend Zeit für die Entfaltung der Begabungen der Kinder lässt, die ansonsten schon vor ihrem Schuleintritt festgelegt sind. Im Rahmen dieser Optik kann die Frage, die aus den anerkennungstheoretischen Prämissen erwächst, wie und unter welchen Bedingungen schulische soziale Settings selbst „Begabungen“ und Grundvoraussetzungen der kognitiven Entwicklung des Einzelnen wie etwa Ich-Stärke, Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung hervorbringen (oder eben nicht) und inwiefern Aussortierung diesen Bedingungen widerspricht (und *deshalb* als ungerecht zu bezeichnen ist), gar nicht gestellt werden. Stattdessen erscheinen vorschulische Maßnahmen als der entscheidende Hebel für die Herbeiführung von Gerechtigkeit qua gleiche Chancen für die Entfaltung der jeweils vorhandenen Begabungen der Kinder. Dementsprechend tritt die Frage, wie die institutionalisierte soziale Infrastruktur von Schule hierzulande im Punkte Gerechtigkeit zu bewerten ist, in den Hintergrund.

6. Fazit und Ausblick

Die Rezeption der Ergebnisse der PISA-Studie in Deutschland hat den kaum zu überschätzenden Verdienst, dass durch sie die Problematik der Bildungsgerechtigkeit wieder ins Zentrum des öffentlichen Interesses und der bildungspoliti-

schen Diskussion gerückt wurde. Als Ergebnis der Untersuchung eines zugegebenermaßen sehr beschränkten Ausschnitts aus der parteipolitischen und der massenmedialen Arenen dieser Diskussion lässt sich festhalten, dass über Bildungsgerechtigkeit ganz überwiegend in den Termini der Verteilungsgerechtigkeit diskutiert wird. Genauer hingesehen, handelt es sich um eine vereinfachte und etwas „abgespeckte“ Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit, die sich in die folgende Argumentationsfigur zusammenfassen lässt: Kinder verfügen von vornherein über unterschiedliche Begabungen. Ungerecht ist, wenn Kinder nicht die gleichen Chancen haben, ihre Begabungen zu entfalten und dadurch die entsprechenden Zeugnisse zu ergattern. Dies ist etwa dann der Fall, wenn sie aus unterprivilegierten, „bildungsfernen“ Schichten stammen oder wenn sie über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. Dem muss man zum einen durch vor- und fröhschulische Maßnahmen entgegensteuern (etwa Sprachtests vor der Einschulung), und zum andern durch eine Optimierung der schulischen Selektion, die sichern soll, dass jedes Kind die Art von Schulbildung bekommt, die letztlich seinen Begabungen (und nicht etwa seiner Herkunft) entspricht⁶.

Bei der so skizzierten Reduzierung der Bildungsgerechtigkeit qua Verteilungsgerechtigkeit zur Begabungsgerechtigkeit werden zwei andere Gesichtspunkte außer Acht gelassen, die von den Vertretern der Theorieansätze jeweils der Teilhabegerechtigkeit und der Anerkennungsgerechtigkeit in den letzten Jahren artikuliert wurden. Bezogen auf schulische Kontexte kann der erste Gesichtspunkt auf die folgenden Fragen zugespitzt werden: Erstens, welche konkreten Grundfähigkeiten *alle* Jugendlichen am Ende ihrer Schulausbildung ungeachtet der ihnen unterstellten Begabungen erworben haben müssen, damit sie ein menschenwürdiges Leben führen und sich am demokratischen Deliberationsprozess beteiligen können? Zweitens, inwiefern und ab wann gefährdet die kognitive Schere zwischen den verschiedenen Absolventengruppen diesen Deliberationsprozess?

Der zweite Gesichtspunkt der Anerkennungsgerechtigkeit fokussiert seinerseits die Frage, wie die schulisch institutionalisierte soziale Infrastruktur beschaffen sein muss, damit sie die Entwicklung der individuellen Autonomie und die Befähigung zur Selbstverwirklichung der darin beteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen kann. Die negative Umformulierung und Zuspitzung dieser Frage lautet: Welche Missachtungserfahrungen in Bezug auf welche Schülerinnen und Schüler werden wie durch die Institution Schule strukturell generiert und wie behindern diese Erfahrungen ihre Bildungsprozesse? Im Lichte dieses Gesichtspunkts erscheint übrigens schulische Selektion als ein zentrales Beispiel von solchen strukturell generierten Missachtungserfahrungen, und nicht primär als eine Frage der Optimierung von „Begabungsentfaltungsförderung“.

Es wäre natürlich eine sehr starke These, dass die aktuelle bildungspolitische Diskussion die so zusammengefassten Gesichtspunkte der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit praktisch nicht berücksichtigt. Angesichts des sehr beschränkten Textkorpus der hier vorgestellten Pilotstudie kann man noch von keiner These, sondern vielmehr von einer Annahme sprechen, die sich in den Ergebnissen der Untersuchung begründet. Um dieser Annahme systematisch nachzugehen und sie nachzuprüfen, bedürfte es einer viel größeren Studie, die den parteipolitischen und den publizistischen Diskurs zur Bildungsgerechtigkeit in ihrer ganzen Breite umfassen muss. Nach meiner Überzeugung kann sich diese Studie auf die vorliegenden Erfahrungen und vor allem auf das kate-

goriale Instrumentarium stützen, das im Rahmen dieser ersten, in ihrem Maßstab bescheidenen, Untersuchung entwickelt wurde.

Anmerkungen

- 1 Die Studie wurde vom FB Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt finanziert. Für Anregungen und Ratschläge bei der Konzipierung der Studie bin ich Axel Honneth und Frank-Olaf Radtke zu Dank verpflichtet.
- 2 In Honneths Anerkennungstheorie, die das zentrale Bezugskonzept für Herausarbeitung und die Operationalisierung der Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit in unserer Untersuchung darstellt, wird die Anerkennungsform der rechtlichen Anerkennung auf das Prinzip des moralischen Respekts zurückgeführt. Der Grund dafür ist, dass sich rechtliche Anerkennung auf die moralische Zurechnungsfähigkeit des Einzelnen bezieht (vgl. Honneth 1992, S. 184f.). Jemanden als rechtliches Subjekt anzuerkennen heißt, ihm oder ihr das Potential zuzusprechen, über die eigenen Handlungen vernünftig – und das heißt: aus der Perspektive der Allgemeinheit – zu reflektieren, und sich dabei über kulturell-partikulare „Prägungen“ hinwegzusetzen.
- 3 Dieser argumentative Zusammenhang zwischen „Begabungsgerechtigkeit“ und der Favorisierung eines selektierenden Schulsystems spiegelt sich etwa in den folgenden Formulierungen in dem Thesenpapier der CDU-Niedersachsen zum Schulgesetzentwurf 2003 wider, der generell eine Rückkehr zum Prinzip der schulischen Selektion „in reiner Form“ unter anderem durch die Abschaffung der bis dahin existierenden Orientierungsstufe enthält: „Wir brauchen verschiedene Wege des Lernens, ausgerichtet auf die vielfältigen Begabungen der Schülerinnen und Schüler und ausgerichtet auf ihr unterschiedliches Lernverhalten. Wir wollen die richtige Schule für jede Schülerin und für jeden Schüler. (Thesenpapier CDU Niedersachsen zum Schulgesetzentwurf 2003). Und weiter: „Wir stehen im Anschluss an eine gestärkte Grundschule für ein begabungsgerechtes Schulwesen mit profilierten Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien beginnend ab Klasse 5“ (ebd.)
- 4 So z.B. heißt es im Wahlmanifest 2005 der SPD: „Berufs- und Teilhabechancen kann nur erwerben, wer die deutsche Sprache beherrscht. Deshalb fordern wir, den Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter gezielt zu fördern. Obligatorische Tests könnten dabei helfen, Sprachdefizite bereits vor dem Start in die Schule zu erkennen und durch gezielte Förderung zu beheben“ (Das Wahlmanifest 2005 der SPD, Kap. 11). Eine ähnliche Hervorhebung der vorschulischen Sprachförderung findet sich auch bei der CDU/CSU (vgl. Deutschlands Chance nutzen. Regierungsprogramm 2005-2009 der CDU und CSU, Kap. 2) und bei den Grünen (vgl. Bündnis 90/Die Grünen Niedersachsen 2006).
- 5 Hier einige Beispiele für solche allgemein-plakative Formulierungen: „Bildung ist die beste Starthilfe, die wir unseren Kindern geben können. Bildung ist der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe. Jedem und jeder Einzelnen wollen wir unabhängig von der sozialen Herkunft Zugang zu guter Bildung ermöglichen.“ (Wahlmanifest 2005 der SPD, Kap. 11). „Eine umfassende Bildung aller Menschen in unserer Gesellschaft ist eine der wesentlichen Grundlagen für die Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebensverhältnisse. Bildung vermittelt Grundlagen zur Teilhabe an der ökonomischen, sozialen und kulturellen Entwicklung unserer Gesellschaft und sichert unsere Demokratie. Ziel grüner Bildungspolitik ist die Befähigung von Menschen zur selbst bestimmten Teilhabe an der Gestaltung unserer Gesellschaft. Die Entwicklung der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen in einer solidarisch handelnden Gesellschaft ist dabei das zentrale bildungspolitische Anliegen von Bündnis 90/Die Grünen.“ (Bündnis 90/Die Grünen in Niedersachsen 2006). In Bezug auf diese Formulierungen seien die Fragen gestattet, welche Art von Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe fungieren kann, und ob sich die Ermöglichung einer selbst bestimmten Teilhabe an der

Gestaltung der Gesellschaft wirklich einfach auf die Entwicklung der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen – ungeachtet der Inhalte dieses Lernens und der dabei erworbenen Kompetenzen – zurückführen lässt.

6. Erinnern wir uns daran, dass sowohl für Rawls wie auch für Dworkin der Ausgleich auch von Benachteiligung durch „natürliche Gaben“ Gegenstand einer gerechten Umverteilungspolitik ist (vgl. oben Abschnitt 2)! Die klassischen Autoren des Ansatzes der distributiven Gerechtigkeit haben also eine differenziertere und zugleich weiter reichende Vorstellung von gerechter Umverteilung, als die Vertreter dieses Ansatzes im gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs.

Literatur

9. Bildungspolitische Konferenz der PDS (2005): Alle fördern - keinen zurücklassen! Für eine sozial gerechte, demokratische Bildungsreform jetzt! Weimarer Erklärung. http://sozialisten.de/politik/bildungspolitik/bildungspolitische_konferenz_weimar/diskussion/view_html?zid=27655&bs=1&n=1 (24. Mai 2007).
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (= Deutsches PISA – Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bündnis 90/Die Grünen Niedersachsen (2006): „Auf jedeN kommt es an“. Neun Bausteine für die NIEDERSÄCHSISCHE BASISCHULE. <http://www.gruenes-niedersachsen.de/basisschule/download/mat1-9punkte.pdf>.
- CDU-Fraktion im Niedersächsischen Landtag (2003): Thesenpapier zum Schulgesetzentwurf: Schulgesetzentwurf der Fraktionen von CDU und FDP setzt Rahmen für konsequenten Kurswechsel. http://www.cdu-niedersachsen.de/themen/alle_themen/2003/thesenpapier_schulgesetzentwurf_030310.php (24. Mai 2007).
- Das Wahlmanifest der SPD (2005): Vertrauen in Deutschland. http://kampagne.spd.de/040705_Wahlmanifest.pdf (24. Mai 2007).
- Deutschlandprogramm 2005 der FDP: Arbeit hat Vorfahrt. <http://files.liberales.de/fdp-wahlprogramm.pdf> (24. Mai 2007).
- Dworkin, R. (2000): *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Cambridge/London.
- FDP-Fraktion im Niedersächsischen Landtag (2003): Liberale Positionen zum Schulgesetzentwurf. http://www.fdp-nds.de/daten/fdp_nds/files/positionsnaepiere_schulgesetz.pdf (24. Mai 2007).
- Gaschke, S. (2003): Ein vierter Weg. *Zeit-Online*, (23). http://www.zeit.de/2003/23/soziale_Gerechtigkeit (24. Mai 2007).
- Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*, Princeton.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M..
- Honneth, A. (2004): *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel*. In: Merker, B./Mohr, G./Quante, M. (Hrsg.): *Subjektivität und Anerkennung*. Paderborn.
- Kerstan, T. (2003): Was die Schule lähmt. Hohe Personalkosten und das Versagen bei der Ausländerintegration – Ein Report des Max-Plancks-Instituts durchleuchtet das deutsche Bildungswesen. *Zeit-Online*, (43). <http://www.zeit.de/2003/43/C-Interview-Baumert-Cortina> (24. Mai 2007).
- Kerstan, T. (2004): *Versetzung: Ungefährdet*. *Zeit-Online*, (49). http://www.zeit.de/2004/49/01_leit_1_49neu (24. Mai 2007).
- Kerstan, T. (2005): Nicht schlauer, nur älter“ (Gespräch mit Manfred Prenzel). *Zeit-Online*, (46). <http://www.zeit.de/2005/46/Interview> (24. Mai 2007).
- Krebs, A. (2000): *Einleitung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick*. In: Krebs, A. (Hrsg.): *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*, Frankfurt a. M., S. 7-37.

- Lau, J. (2006): Das Maß aller Dinge. *Zeit-Online*, (14). http://www.zeit.de/2006/14/Moral_Lohn?page=1-3 (24. Mai 2007).
- Mayring, P. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Auflage). Weinheim.
- Niiniluoto, I. (1998): *Defending Abduction*. <http://scistud.umkc.edu/psa98/papers/niiniluoto.pdf> (24.03.08).
- Nussbaum, M. C. (2006): *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species membership*, Cambridge/London.
- Rawls, J. (1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (übersetzt von Hermann Vetter), Frankfurt a. M.
- Raz, J. (2000): Strenger und rhetorischer Egalitarismus. In: Krebs, A. (Hrsg.): *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Frankfurt a. M., S. 50-80.
- Regierungsprogramm 2005-2009 (2005): *Deutschlands Chancen nutzen. Wachstum. Arbeit. Sicherheit.* (Verabschiedet in einer gemeinsamen Sitzung des Bundesvorstands der CDU und des Parteivorstands der CSU). <http://www.regierungsprogramm.cdu.de/download/regierungsprogramm-05-09-cducsu.pdf> (24. Mai 2007).
- Remme, K. (2005): Gerechtigkeitlücke bei den Bildungschancen nicht gewachsen (Interview mit Jan-Hendrick Olbertz). *Zeit-Online*. http://www.zeit.de/politik/dlf/2005/interview_051104 (4. November 2005).
- SPD-Landesverband Niedersachsen (2006): *Zukunft der Bildung. Sozialdemokratische Perspektiven zur Bildungspolitik in Niedersachsen*. http://www.spd-nds.de/imperia/md/content/spdlandesverbandniedersachsen/spdnds/beschl_sse_lpt_spd_nds_06.pdf (24. Mai 2007).
- Spiewak, M. (2002): *Freiheit für die Schule.* (Gespräch mit Annette Schavan und Andreas Schleicher). *Zeit-Online*, (50). http://www.zeit.de/archiv/2002/50/abs_schavan (24. Mai 2007).
- Steinbrück, P. (2003): Etwas mehr Dynamik, bitte. *Zeit-Online*, (47). http://www.zeit.de/2003/47/Steinbr_9fck (24. Mai 2007).
- Stojanov, K. (2005): *Bildung und Anerkennung. Intersubjektivitätstheoretische Zugänge zum pädagogischen Handeln unter Bedingungen soziokultureller Pluralität* (Habilitationsschrift), Magdeburg.
- Stojanov, K. (2008): *Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung.* Erscheint in *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5 od. 6/2008.
- Wahlprogramm zu den Bundestagswahlen 2005 der Linkspartei (2005): <http://www1.pds-brandenburg.de/web/download/000069/files/bundestagswahlprogramm2005.pdf>.
- Zeit-Redaktion (2002): *Das Märchen vom Aufstieg.* *Zeit-Online*, (20). http://www.zeit.de/archiv/2002/20/200220_soziale_mobilita.xml?page=1-5 (24. Mai 2007).