

Bildung und die Frage nach Gerechtigkeit

Eine gerechtigkeits-theoretische Analyse zentraler Bildungsziele
als Erweiterung einer auf Chancengleichheit fokussierten Debatte

Raphael Grübler



University
of Bamberg
Press

41 Schriften aus der Fakultät Sozial- und
Wirtschaftswissenschaften der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Sozial- und
Wirtschaftswissenschaften der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 41



University
of Bamberg
Press

2022

Bildung und die Frage nach Gerechtigkeit

Eine gerechtigkeitstheoretische Analyse zentraler Bildungsziele
als Erweiterung einer auf Chancengleichheit fokussierten Debatte

Raphael Grübler



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

Diese Arbeit hat der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Johannes Marx, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Gehring, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Drittgutachter: Prof. Dr. Thomas Rixen, FU-Berlin

Tag der Disputation: 06. Juli 2022

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

© University of Bamberg Press, Bamberg 2022
<https://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1867-6197 (Print) eISSN: 2750-8536 (Online)
ISBN: 978-3-86309-870-4 (Print) eISBN: 978-3-86309-871-1 (Online)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-545988
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-54598>

Vorwort und Danksagung

In der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit scheint die Sachlage relativ klar zu sein. Nicht die Herkunft, sondern die eigenen Talente und Begabungen sollen den individuellen Bildungserfolg kennzeichnen. Das Prinzip der Chancengleichheit hat sich in der öffentlichen Debatte, vor allem aber innerhalb der empirischen Bewertung, als Standardverständnis gerechter Bildung etabliert. Zweifelsohne sollte eine umfassende Chancengleichheit zwingendes Ziel bildungspolitischer Arbeit darstellen. Gerechte Bildung und Chancengleichheit gehören daher untrennbar zusammen. Die Frage ist nur, ob Chancengleichheit als alleinige Bewertungsgrundlage gerechter Bildung ausreichend ist. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Denn es wird davon ausgegangen, dass der Bildungsgedanke Zielvorstellungen wie beispielsweise allgemeine Entwicklungs-, Teilhabe- und Erziehungsansprüche beinhaltet, die sich nicht durch eine Gleichheit der Bildungschancen beschreiben lassen, sondern stattdessen eine hiervon abweichende und damit weiterführende Gerechtigkeitseinschätzung verlangen.

Das Interesse, die Bewertungsgrundlage gerechter Bildung näher zu analysieren, entwickelte sich bereits im Rahmen meiner früheren Diplomarbeit zum Thema Bildungsgerechtigkeit. Im Zentrum stand die Untersuchung ausgewählter bildungspolitischer Instrumente und ihrer jeweiligen Gerechtigkeitspotentiale im Sinne von mehr Chancengleichheit. Neben der Beantwortung jener Forschungsfrage ergab sich hierbei zusätzlich die erste vage Erkenntnis, dass Chancengleichheit zwar als ein wesentlicher Bestandteil gerechter Bildung anzusehen ist, jedoch einige Bildungsinhalte und Zielvorstellungen damit nicht berücksichtigt werden können und somit in der Gerechtigkeitseinschätzung des Bildungsgedankens außen vor bleiben. Statt einer Bewertung konkreter Bildungsmaßnahmen soll es in dieser Arbeit nun weiterführend um die eigentlich vorgelagerte Frage gehen, auf welcher Grundlage eine Gerechtigkeitseinschätzung von Bildung erfolgen sollte. Gleichzeitig ergibt sich hieraus aber auch das Interesse zu untersuchen, welche Unterschiede in der Gerechtigkeitseinschätzung im Vergleich zu einer alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit beobachtet werden können. Thematisch knüpft die vorliegende Arbeit damit zwar an die Erkenntnisse der früheren Diplomarbeit an. In Abgrenzung hierzu wird nun jedoch der Versuch unternom-

men, die Bewertungsgrundlage einer auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitseinschätzung zu charakterisieren.

An dieser Stelle möchte ich mich für die Unterstützung und Hilfe während der Arbeit an meiner Dissertation bedanken. Zuallererst danke ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Johannes Marx, der mein Forschungsvorhaben von Beginn an unterstützte und mir stets mit seiner konstruktiven und fachlichen Beratung zur Seite stand. Darüber hinaus gebührt mein großer und herzlicher Dank Anja Szczyrba und Beate Eisbein für ihre sehr hilfreichen Anmerkungen zu Stil und Sprache. Ganz besonders möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner Familie, allen voran meiner Frau Marie-Luise Grübler, bedanken. Denn trotz zahlreicher zeitlicher Entbehrungen wurde mir die gesamte Zeit über ein schier unendliches Maß an Verständnis und Unterstützung entgegengebracht.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	v
1 Einleitung	1
1.1 Relevanz des Forschungsvorhabens	4
1.2 Forschungsinteresse, Forschungsfragen und wissenschaftlicher Beitrag.....	10
1.3 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	13
2 Chancengleichheit als Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit und die Notwendigkeit einer weiterführenden Bewertung	17
2.1 Das funktional-pragmatische Bildungsverständnis der PISA- Studien und die Bedeutung für unsere Sicht auf Bildung.....	17
2.2 Die verkürzte Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit	27
3 Die zentralen Zielkategorien des Bildungsgedankens	34
3.1 Der Bildungsgedanke in einer ersten Annäherung	34
3.2 Der Bildungsgedanke im Kontext politischer Gesetzgebung.....	38
3.2.1 Bildung im Grundgesetz	38
3.2.2 Bildung auf Länderebene.....	41
3.2.3 Bildung im europäischen und internationalen Kontext.....	44
3.3 Der Bildungsgedanke im Lichte ausgewählter Bildungs- und Erziehungstheorien.....	47
3.3.1 Bildung als individuelle Erkenntnisfindung in Platons Höhlengleichnis.....	48
3.3.2 Kants Überlegungen zu Pädagogik und Bildung.....	52
3.3.3 Pestalozzis Bildungsanspruch von Kopf, Herz und Hand	55
3.3.4 Das Humboldtsche Bildungsideal	60
3.3.5 Adorno und die Kritik der Halbbildung.....	65
3.3.6 Hegels Bildungsideal als Objektivierung des Individuums.....	69
3.3.7 Durkheim – Bildung und Erziehung als notwendige Gesellschaftsintegration.....	74
3.3.8 Erziehung als intersubjektiver Erkenntnisprozess	77

3.3.9 Das zeitgenössische Bildungsverständnis nach Klafki als Kategorisierung wesentlicher Bildungsziele	80
3.4 Die drei zentralen Zieldimensionen des Bildungsgedankens.....	84
4 Eine mehrdimensionale Gerechtigkeitsanalyse des Bildungsgedankens.....	90
4.1 Die Auswahl geeigneter Gerechtigkeitstheorien in Bezug auf Bildung.....	91
4.2 Bildungsgerechtigkeit im Lichte von Selbstbestimmung und Wohlergehen.....	100
4.2.1 Das Gerechtigkeitskonzept von John Rawls.....	102
4.2.1.1 Die Grundsätze der Gerechtigkeit	107
4.2.1.2 Das Prinzip gleicher Grundfreiheiten	110
4.2.1.3 Das Prinzip fairer Chancengleichheit.....	111
4.2.1.4 Die Rechtfertigung fairer Chancengleichheit	114
4.2.2 Das Gerechtigkeitskonzept von Ronald Dworkin	116
4.2.2.1 Gerechtfertigte und unverdiente Ungleichheiten	118
4.2.2.2 Gerechtigkeit und die Bedeutung des eigenen Verdienstes	123
4.2.3 Chancengleichheit als Ideal von Bildungsgerechtigkeit... 125	
4.2.3.1 Chancengleichheit im Angesicht unterschiedlicher Begabungen	129
4.2.3.2 Chancengleichheit und die Notwendigkeit einer adäquaten Grundbefähigung.....	134
4.2.3.3 Affirmative Action als Versuch gruppenspezifischer Chancengleichheit.....	140
4.2.3.4 Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit – Ein Fazit.....	143
4.3 Bildungsgerechtigkeit im Lichte von Teilhabe und Mitbestimmung	145
4.3.1 Der Befähigungsansatz nach Amartya Sen.....	148
4.3.1.1 Befähigungen als Ausdruck von Verwirklichungschancen	152

4.3.1.2	Instrumentelle Freiheiten als Ausdruck gesellschaftlich bedingter Verwirklichungschancen.....	155
4.3.1.3	Der Befähigungsansatz und die Möglichkeit begründeter Gerechtigkeitsaussagen	156
4.3.1.4	Die Vorteile und Grenzen des Befähigungsansatzes nach Sen	159
4.3.2	Martha Nussbaum und die Frage nach dem guten Leben als Ausdruck von Gerechtigkeit	161
4.3.2.1	Die Grundstruktur des menschlichen Lebens – Was macht das Menschsein aus?	164
4.3.2.2	Die konstitutiven Grundfähigkeiten des Menschen als Minimalvoraussetzung staatlicher Sozialpolitik.....	169
4.3.2.3	Wesentliche Unterschiede zwischen Sens und Nussbaums Versionen des Befähigungsansatzes.	176
4.3.3	Bildungsgerechtigkeit im Lichte des Befähigungsansatzes	179
4.3.3.1	Bildung als Befähigung gleichberechtigter Gesellschaftsteilhabe	186
4.3.3.2	Die Forderung einer Mindestbefähigung und deren Beschränkung in der Realität	195
4.3.3.3	Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf gesellschaftspolitische Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten – Ein Fazit	198
4.4	Bildungsgerechtigkeit im Lichte von gesellschaftlicher Kulturintegration und Sozialisation.....	200
4.4.1	Michael Sandels Kritik an John Rawls als Auftakt des Kommunitarismus.....	203
4.4.1.1	Sandels Kritik am ungebundenen Selbst	204
4.4.1.2	Ein partizipativer Republikanismus als Ausweg aus der verfahrensrechtlichen Republik.....	209
4.4.1.3	Rawls' Reaktion auf die kommunitaristische Kritik.....	214
4.4.2	Michael Walzers Sphären der Gerechtigkeit.....	217

4.4.2.1	Komplexe Gleichheit als Ziel von Gerechtigkeit..	218
4.4.2.2	Das Instrument der kritischen Interpretation als Weg der Moralbegründung	225
4.4.2.3	Die demokratische Zivilgesellschaft als Voraussetzung einer gemeinsamen Moralbegründung.....	228
4.4.3	Kommunitarismus und Bildung.....	232
4.4.3.1	Die Notwendigkeit von Civic Education	235
4.4.3.2	Civic Education als Ausdruck individueller Autonomiebestrebungen	241
4.4.3.3	Civic Education und die Notwendigkeit einer gleichen Mindestbefähigung	248
4.4.3.4	Bildungsgerechtigkeit zugunsten von Kulturintegration und Sozialisation – Ein Fazit ..	254
4.5	Bildungsgerechtigkeit und die Notwendigkeit einer sich ergänzenden Gerechtigkeitsbewertung.....	256
4.5.1	Das Spannungsverhältnis von Bildungsgerechtigkeit.....	259
4.5.2	Ein gestaffeltes Bildungssystem als Möglichkeit einer kombinierten Gerechtigkeitsbewertung.....	264
5	Bildungsgerechtigkeit in der praktischen Anwendung und die Notwendigkeit eines Bewertungsindex.....	270
5.1	Die einseitige Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit im Rahmen von PISA und die Notwendigkeit einer erweiterten Bewertungsgrundlage	271
5.2	Bildungsgerechtigkeit als kombinierter Index	280
5.3	Die Konstruktion eines gemeinsamen Index von Bildungsgerechtigkeit.....	283
5.4	Eine umfassende Bewertung von Bildungsgerechtigkeit anhand des kombinierten Bewertungsindex.....	298
5.5	Eine gezielte Optimierung von Bildungsgerechtigkeit.....	311
6	Schlussbetrachtung.....	317
6.1	Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse	318
6.2	Diskussion der Ergebnisse	326
	Literaturverzeichnis.....	332

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Der Bildungsprozess als zielgerichteter Befähigungsprozess.....	88
Tabelle 1:	Bildungsgerechtigkeit als kombinierter Bewertungsindex	296
Tabelle 2:	Zwei Bewertungsmethoden von Bildungsgerechtigkeit in der Gegenüberstellung.....	302
Tabelle 3:	Die gerechtigkeitsrelevanten Einzelausprägungen ausgewählter Bildungssysteme.....	307

1 Einleitung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist eine theoretische Gerechtigkeitsanalyse des Bildungsgedankens und dessen wesentlicher Zielvorstellungen. Ziel ist es, eine präzisere Gerechtigkeitseinschätzung von Bildung insgesamt zu ermöglichen und damit etwaige Fehlinterpretationen einer auf Chancengleichheit reduzierten Gerechtigkeitsbewertung zu vermeiden. Im Vordergrund steht damit das Forschungsinteresse, erstens ein umfassendes Verständnis gerechter Bildung zu erhalten und zweitens zu untersuchen, welche unterschiedlichen Gerechtigkeitseinschätzungen sich hierdurch im Vergleich zu einer vorrangig auf faire Chancengleichheit ausgerichteten Bewertung ergeben.

Das Forschungsinteresse ist von der Problemstellung geleitet, dass innerhalb der wissenschaftlichen Debatte das Thema Bildungsgerechtigkeit insgesamt, vor allem aber in der Deutung als Chancengleichheit, einerseits bereits große Aufmerksamkeit genießt, die Gerechtigkeitsbewertung hierbei aber andererseits zumeist auf einzelne Bildungsinhalte und Zielvorstellungen ausgerichtet ist. Dies ist jedoch als problematisch dahingehend zu werten, dass hierdurch einzelne Bildungsziele in ihrer Bedeutung betont und gleichzeitig andere Ziele in der Analyse ausgeblendet werden. Weil sich der Bildungsgedanke aber auf unterschiedliche Zielvorstellungen gleichermaßen bezieht, sollte diesem mehrdimensionalen Bildungsanspruch entsprechend auch mit einer mehrdimensionalen Gerechtigkeitsanalyse begegnet werden (vgl. Bellmann 2019: 14 f.).

Bildung und Gerechtigkeit sind eng miteinander verbunden. Denn Bildung verteilt in Form des hierbei stattfindenden Befähigungsprozesses Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten zugunsten einer eigenständigen und aktiven, aber auch reflexiven Lebensgestaltung (vgl. Raithel et al. 2007: 36). Gerechtigkeit wird häufig als ein Zustand beschrieben, in dem jeder das bekommt, was ihm zusteht (vgl. Ladwig 2011: 16). Diese sehr allgemeine Begriffsdeutung geht auf den römischen Juristen Domitius Ulpian zurück und ist in der Sammlung des bürgerlichen Rechts von Kaiser Justinian zu finden. Übersetzt bedeuten die darin angeführten drei Gerechtigkeitsgrundsätze *honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere* ehrenhaft leben, den anderen nicht verletzen und darüber hinaus jedem das Seine gewähren (vgl. Höffe 2001: 49). Die betreffende Sammlung besitzt eine große Bedeutung für die Rechtsgeschichte des Abend-

landes und kann als eine der zentralen Wurzeln unseres zeitgenössischen normativen Rechtsverständnisses begriffen werden (vgl. Starck 2015: 14). Vor allem der dritte Gerechtigkeitsgrundsatz ist für den Aspekt Bildung von besonderer Bedeutung (vgl. Höffe 2001: 85). Das heißt, Bildungsgerechtigkeit als normatives Ziel beschäftigt sich mit der allgemeinen Frage, was einer betreffenden Person oder Gruppe im Fall von Bildung zustehen sollte (vgl. Brighouse 2009: 45). Zentral für die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit scheint daher vor allem die Verteilung von Bildungsergebnissen als Ausdruck zielorientierter Befähigungen.

In der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit beansprucht vor allem das Konzept der fairen Chancengleichheit eine überragende Bedeutung. Chancengleichheit hat sich sogar als eine Art Standardverständnis gerechter Bildung etabliert (vgl. Bellmann 2019: 13; Faller 2019: 49–51; Giesinger 2007: 369; Stojanov 2011: 31). Demnach sollen individuelle Bildungserfolge durch die eigenen Potentiale und nicht durch Hintergrundfaktoren wie beispielsweise dem sozioökonomischen Status bestimmt werden (vgl. Thieme 2013: 162). Das heißt, Bildungsgerechtigkeit wird in der gängigen Auffassung in erster Linie als Herkunftsunabhängigkeit individueller Bildungskarrieren gewertet (vgl. Stojanov 2011: 31).

Jene Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen wird auch als normativer Bezugsrahmen innerhalb der sowohl öffentlich als auch politisch vielbeachteten PISA-Studien verwendet (vgl. Brenner 2010: 16; Dietrich et al. 2013: 18; Giesinger 2007: 362). „In PISA bedeutet Bildungsgerechtigkeit, dass allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem familiären Hintergrund oder ihrem sozioökonomischen Status, die gleichen Bildungschancen geboten werden“ (OECD 2014: 28). Das heißt, neben der Identifikation leistungsstarker Bildungssysteme besteht ein wesentliches Ziel der Ländervergleiche darin, Mechanismen für mehr Chancengleichheit als Ausdruck gerechter Bildungssysteme aufzudecken (vgl. OECD 2001: 184; OECD 2016: 294; OECD 2019: 4 f.). Hierzu soll im Sinne des *best practice* Gedanken eine Orientierung an den jeweils Besten stattfinden (vgl. OECD 2013b: 21). Die PISA-Studien erzeugen im Rahmen des Ländervergleichs damit einen erheblichen Anpassungsdruck nationaler Politikgestaltungen (vgl. Lahner 2011: 129; Messner 2003: 401; Raidt 2010: 247).

Eine ausschließliche Konzentration auf die soziale Herkunft als Indikator gerechter Bildungssysteme scheint jedoch nicht immer sinnvoll zu sein. So weisen im Rahmen von PISA-2015 einige Länder in Bezug auf den sozioökonomischen Einfluss ein ausgesprochen chancengleiches Bildungssystem auf. Bei genauerem Blick darauf zeigt sich aber, dass manche dieser Länder im Vergleich nur unterdurchschnittliche Ergebnisse in den Bereichen einer allgemeinen Grundbildung, der Bildungsquote sowie der Durchschnittsergebnisse erzielen (vgl. OECD 2016: 225). Beispiele hierfür sind Algerien, der Kosovo oder die Türkei. Für diese Bildungssysteme ist festzustellen, dass erstens ein erheblicher Teil der Bevölkerung nicht in den Genuss öffentlicher Bildungsangebote kommt und damit von Bildungsangeboten ausgeschlossen ist. Zweitens wird in diesen Bildungssystemen im Vergleich mit anderen Staaten auch nur eine unterdurchschnittliche Grundbildung realisiert. Drittens liegen auch die allgemeinen Leistungsergebnisse der Schülerschaft weit unter dem Durchschnitt der Vergleichsstudie (vgl. OECD 2016: 225). Eine vorrangige Bewertung gerechter Bildung anhand des Prinzips der Chancengleichheit hätte zur Folge, dass diese Defizite nicht als allgemeines Gerechtigkeitsproblem wahrgenommen werden und im Rahmen bildungspolitischer Reformprozesse unberücksichtigt blieben. Es ist daher fraglich, ob diese Länder mit ihren jeweiligen Bildungssystemen tatsächlich als besonders gerecht und damit auch als bildungspolitische Vorbilder angesehen werden sollten und die gängige Bewertungspraxis stattdessen nicht durch weitere Bezugspunkte ergänzt werden sollte. Zwar wird im Rahmen von PISA auf die Notwendigkeit einer umfassenden Gerechtigkeitsbewertung verwiesen, die sich nicht allein auf den Chancengedanken stützt (vgl. OECD 2016: 225). Eine kombinierte Bewertung in Form eines gemeinsamen Index wird jedoch nicht vorgenommen. Stattdessen wird entsprechend dem Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit die Bewertung vielfach auf den sozioökonomischen Herkunftseffekt reduziert (vgl. OECD 2016: 237; 253–256).

Demgegenüber berücksichtigen unter anderem der europäische *Social Justice Index* sowie die international ausgerichteten *Sustainable Governance Indicators* (SGI) der Bertelsmann Stiftung neben der sozialen Herkunft auch Fragen einer umfassenden Grundbildung sowie die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems als wesentliche Elemente einer bildungsbezogenen Gerechtigkeitsbewertung (vgl. Bertelsmann Stiftung

2018: 74; Schraad-Tischler et. al. 2017: 146). Auch in der theoretischen Debatte um Bildungsgerechtigkeit wird die alleinige Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit in etlichen Beiträgen kritisch hinterfragt (vgl. Bellmann 2019; Bohmeyer 2011; Brenner 2010; Dietrich et al. 2013; Giesinger 2007; Gosepath 2014; Stojanov 2011).

Zweifelsohne kommt der Forderung nach Chancengleichheit eine zentrale Bedeutung im Bildungswesen zu. Die vorliegende Arbeit greift jedoch die Kritik einer einseitigen Fokussierung bildungsbezogener Gerechtigkeitsurteile als Gleichheit sozialer Chancen auf und folgt der grundsätzlichen These, dass sich die zentralen Zielwerte von Bildung nicht allein durch den Chancengedanken abbilden lassen und stattdessen einer umfassenderen Gerechtigkeitseinschätzung bedürfen. Ziel ist es daher zu zeigen, wie eine umfassende Gerechtigkeitsbeurteilung im Fall von Bildung aussehen würde, wenn diese auf die zentralen Zielaspekte des Bildungsgedankens zurückgeführt wird. Des Weiteren soll damit einhergehend analysiert werden, wie sich die Gerechtigkeitseinschätzung zwischen einzelnen Bildungssystemen ändert, wenn statt einer auf Chancengleichheit reduzierten Beurteilungsgrundlage ein solch umfassendes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit herangezogen wird.

1.1 Relevanz des Forschungsvorhabens

In Deutschland verschaffte vor allem das schlechte Abschneiden im Rahmen der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 dem Thema Bildungsgerechtigkeit eine neue Qualität an Aufmerksamkeit. Im Zuge des damit verbundenen PISA-Schocks besetzte der Begriff Bildungsgerechtigkeit eine sehr prominente Stellung im bildungspolitischen Diskurs. Denn das Thema Bildungsgerechtigkeit gewann sowohl an enormer öffentlicher als auch an politischer Durchschlagskraft. Gleichzeitig blieb jedoch umstritten, was genau unter dem Begriff Bildungsgerechtigkeit zu verstehen ist (vgl. Bohmeyer 2011: 24). Trotz dessen wurde der Abbau von schichtspezifischen Ungleichheiten innerhalb des Bildungswesens zu einer der zentralen politischen Aufgaben erklärt (vgl. Lahner 2011: 145). Denn PISA 2000 brachte zwei wesentliche Erkenntnisse zutage: Zum einen zeigten die ersten PISA-Ergebnisse, dass die deutschen Bildungsleistungen im internationalen Vergleich nur unter dem Durchschnitt lagen.

Zum anderen wurde deutlich, dass in Deutschland Bildungserfolge überdurchschnittlich stark durch die eigene Herkunft bestimmt werden (vgl. Stanat et al. 2002: 7–13). Infolge dessen manifestierte sich Chancengleichheit als wesentliches Element von Bildungsgerechtigkeit (vgl. Brenner 2010: 14 f.; Ricken 2015: 133; Stojanov 2011: 113; Thieme 2013: 160–165).

In der gängigen Verwendungspraxis wird der Chancengedanke vor allem als Leistungsgerechtigkeit im Sinne des Verdienstprinzips genutzt. Der Bildungsprozess und das Erreichen individueller Befähigungen wird somit innerhalb der Konzeption um Chancengleichheit entscheidend durch einen Wettbewerbsgedanken geprägt (vgl. Otto/Schrödter 2008: 60). Der Grundgedanke dabei ist, dass schulische Bildung jeden mit einer Menge an Fähigkeiten und damit nutzbringenden Qualifikationen ausstattet. Weder Geschlecht, noch eigene Herkunft oder ökonomische Leistungsfähigkeit sollen einen Einfluss auf den individuellen Befähigungsprozess ausüben (vgl. OECD 2014: 13). Diesem allgemeinen Verständnis nach, sollten Schülerinnen und Schüler jene Bildungsergebnisse erhalten, die sie durch ihre eigenen Leistungen und Anstrengungen verdient haben (vgl. Stojanov 2011: 30). Diese Argumentation im Sinne des Verdienstprinzips ist im Fall von Bildung vor allem überzeugend, wenn Bildung über zukünftige Güter wie Einkommen, Wohlstand oder gesellschaftlichen Status entscheidet. Denn die Art und Weise individueller Bildungskarrieren haben oftmals einen großen Einfluss auf die Verteilung dieser Güter. Entsprechend dem Ideal von Chancengleichheit ist es unfair, wenn die soziale Herkunft, nicht aber die eigenen Leistungen über Bildungserfolge und somit auch über Aspekte wie Einkommen, Wohlstand oder gesellschaftlichen Status entscheiden. Nicht der eigene Verdienst, sondern unverdiente Aspekte würden in diesem Fall den individuellen Erfolg bestimmen (vgl. Brighouse/Swift 2014: 15).

Wird die Gerechtigkeitsbewertung von Bildung einzig im Sinne fairer Chancengleichheit verstanden, besteht die Gefahr, weitere Gerechtigkeitsimplikationen des Bildungsgedankens außer Acht zu lassen. Denn nicht der gesamte Bildungsgedanke und die darin zum Ausdruck kommenden Zielvorstellungen lassen sich durch das Prinzip fairer Chancengleichheit und der damit verbundenen Idee eines leistungsgerechten Wettbewerbs erklären. Bildung als Befähigungsprozess soll im Sinne einer allgemeinen Deutung die notwendigen Fähigkeiten zu individuellem und gesellschaftlichem Leben erzeugen und damit jeden zur Wahrneh-

mung seiner allgemeinen Rechte und Pflichten befähigen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 29). Allgemeines Ziel von Bildung ist daher, eine disziplinierte Individualität im Kontext der sozialen Welt zu erreichen und damit die gegensätzlichen Ansprüche auf individuelle Selbstbestimmung einerseits und sozialer Orientierung andererseits im Rahmen eines umfassenden Befähigungsprozesses zu verbinden (vgl. Hentig 1996: 41). Der Kultusministerkonferenz entsprechend sollen Schülerinnen und Schüler im Rahmen schulischer Bildung „zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. [...] Die Schule soll

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i.S. von Kompetenzen) vermitteln,
- zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren“ (KMK 2005: 6 f.).

In dieser allgemeinen Kennzeichnung tritt der umfassende Anspruch von Bildung zu Tage, erstens individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, zweitens soziale Teilhabe- und Mitbestimmungskomponenten und drittens gesellschaftliche Erwartungen und Kultivierungsbestrebungen gleichermaßen sicherzustellen. Das heißt, Bildung versucht neben einer individuellen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung auch Fähigkeiten zu erzeugen, mit deren Hilfe Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im sozialen und gesellschaftlichen Kontext realisiert werden können. Gleichzeitig soll aber auch eine, für das gesellschaft-

liche Zusammenleben notwendige, Sozialisations- und Kultivierungsfunktion sichergestellt werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 1; Deutscher Bildungsrat 1970: 29–32; Honderich 2005: 231–234). Bildungsanstrengungen zugunsten einer umfassenden Allgemeinbildung sollten daher nach Wolfgang Klafki, vereinfacht ausgedrückt, auf die drei wesentlichen Bereiche Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität im Sinne einer reflexiven Sozialisation und Kultivierung ausgerichtet sein (vgl. Klafki 2007: 52).

Chancengleichheit als alleinige Bewertungsgrundlage gerechter Bildung greift vor allem im Fall von Bildungsüberlegungen zugunsten der gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmung sowie der reflexiven Sozialisation und Kultivierung zu kurz. Denn jene Zielvorstellungen von Bildung gelten im Sinne eines allgemeinen Gleichheitsanspruchs für alle Personen in gleicher Weise (vgl. Dahrendorf 1966: 23–27). Das Chancenprinzip, mit dem darin zum Ausdruck kommenden Wettbewerbsgedanken, führt in diesen Fällen daher zu keiner gerechten Befähigung. In der wissenschaftlichen Debatte um Bildungsgerechtigkeit hat sich mit dem *adequacy framework* eine weitere Grundposition etabliert, die das Erreichen eines definierten Zielzustandes anstrebt (vgl. Howe 2013: 452). Jener Ansatz einer angemessenen oder ergebnisorientierten Bildung kann innerhalb der wissenschaftlichen Debatte um Bildungsgerechtigkeit als bedeutender Gegenentwurf zu dem beschriebenen Chancensatz gewertet werden (vgl. Brighthouse/Swift 2009: 117; Meyer 2014: 3). Denn nicht die gleiche Chance auf Bildungserfolg, sondern die durch Bildung erzeugte Befähigung jeweilige Bildungsziele auch tatsächlich erreichen zu können, rückt in den Mittelpunkt der Verteilungsdiskussion (vgl. Brighthouse/Swift 2014: 27 f.). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die gesellschaftspolitischen Teilhabemöglichkeiten oder auch die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen das Produkt entsprechender Bildungsprozesse darstellen und zu deren Sicherung eine schulische Mindestbefähigung notwendig ist. Statt einer gleichen Chance auf individuellen Bildungserfolg, sollen daher alle Schülerinnen und Schüler eine gleichwertige Grundbildung erhalten, mit deren Hilfe das Prinzip demokratischer Gleichheit sichergestellt werden kann (vgl. Anderson 1999: 328; Satz 2007: 625).

Die theoriegeleitete Gerechtigkeitsdebatte ist im Fall von Bildung somit durch ein allgemeines Spannungsverhältnis geprägt. Je nach zugrunde

gelegtem Zielwert wird die Analyse spezifischer Gerechtigkeitsprinzipien zumeist durch die allgemeine Forderung nach gleichen Chancen auf Bildungserfolg oder nach gleichen Befähigungen dominiert. In der theoretischen Debatte um Bildungsgerechtigkeit haben sich daher vor allem diese beiden Grundpositionen als wesentliche Meinungspole etabliert (vgl. Brighouse/Swift 2009: 117; Howe 2013: 452; Meyer 2014: 3; Stroop 2014: 113; Weishart 2014: 478 f.).¹ Beide Forderungen weisen jedoch in unterschiedliche Richtungen. Der Anspruch nach Ergebnisgleichheit steht dem Prinzip der meritokratisch verstandenen Chancengleichheit in gewisser Weise entgegen. Damit besteht zwischen beiden Zielvorstellungen ein Spannungsverhältnis (vgl. Bellmann 2019: 16).

Verantwortlich hierfür sind die jeweiligen bildungsbezogenen Schwerpunktsetzungen der beiden Grundpositionen. Denn verschiedene theoretische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit stellen jeweils ein spezifisches Bildungsziel in den Mittelpunkt der Betrachtung und vernachlässigen gleichzeitig hiervon abweichende Zielvorstellungen als weniger relevant. Statt einer umfassenden Gerechtigkeitsbewertung der mit Bildung einhergehenden unterschiedlichen Einzelaspekte, findet in den meisten theoretischen Ansätzen von Bildungsgerechtigkeit eine implizite Gewichtung bestimmter Bildungsinhalte statt (vgl. Bellmann 2019: 14 f.). In diesem Zusammenhang bezeichnet unter anderem Nina Thieme Bildungsgerechtigkeit als *fuzzy concept*. Das heißt, der Begriffsgehalt kann aufgrund unterschiedlicher Bedeutungen erheblich variieren (vgl. Thieme 2013: 161). Denn sowohl für Bildung als auch für Gerechtigkeit im Allgemeinen lassen sich jeweils unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten finden (vgl. Dietrich et al. 2013: 13). Nach Krassimir Stojanov stellt Bildungsgerechtigkeit aufgrund der damit verbundenen unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten einen stark umkämpften Begriff dar. Denn je nach Schwerpunktsetzung und Überzeugung kann ein anderer normativer Gehalt im Vordergrund der Bewertung stehen (vgl. Stojanov 2011: 18). In diesem Sinne kann nach Elisabeth Zwick Bildungsgerechtigkeit auch als ein *synthetischer Orientierungsbegriff* verstanden werden (vgl.

¹ Darüber hinaus hat sich mit der Konzeption der Anerkennungsgerechtigkeit von unter anderem *Krassimir Stojanov* eine weitere bedeutende Position innerhalb der theoretischen Debatte um Bildungsgerechtigkeit etabliert (vgl. Bellmann 2019: 13 f.; Dietrich et al. 2013: 21; Thieme 2013: 161).

Zwick 2017: 11). Denn die Gerechtigkeitsbewertung im Fall von Bildung richtet sich auf die jeweiligen Beziehungen zwischen einem zugrunde gelegten Bildungsverständnis und damit verbundenen Gerechtigkeitsimplikationen. Eine Deutung gerechter Bildung wird daher innerhalb der Debatte in entscheidendem Maße durch das zugrunde gelegte Bildungsverständnis bestimmt (vgl. Zwick 2017: 8).

Eine Dominanz einzelner Bildungsaspekte und die damit verbundene Vernachlässigung anderer Bildungsziele innerhalb der Gerechtigkeitsbeurteilung von allgemeinen Bildungsfragen ist jedoch als problematisch zu bewerten. Denn eine Gerechtigkeitsbewertung, die sich auf den Bildungsgedanken insgesamt bezieht, sollte sich in der theoretischen Gerechtigkeitsbegründung nicht nur auf einzelne Bildungsaspekte beziehen, sondern idealerweise den gesamten Bildungsgedanken bzw. dessen wesentliche Zielaspekte berücksichtigen. Das heißt, wenn Bildung im Sinne eines mehrdimensionalen Zielanspruchs gleichermaßen unterschiedliche Funktionen und Zielvorstellungen verfolgt, dann muss auch die Gerechtigkeitsbeurteilung von Bildung diesem mehrdimensionalen Anspruch aufgreifen (vgl. Bellmann 2019: 14). Dies wiederum bedeutet, dass eine zufriedenstellende Begründung von Bildungsgerechtigkeit neben einer theoriegestützten Gerechtigkeitsanalyse ebenfalls eine bildungstheoretische Auseinandersetzung der wesentlichen Zielkomponenten von Bildung voraussetzt. Denn erst wenn die wesentlichen Zielvorstellungen des Bildungsgedankens charakterisiert werden, können diese auch gleichermaßen in eine begründete Gerechtigkeitsanalyse aufgenommen werden. Nach Peter Brenner steht die Bildungswissenschaft aus diesem Grund vor der Aufgabe, Bildungsgerechtigkeit in einem sich hieraus ergebenden umfassenden theoretischen Zusammenhang wissenschaftlich zu bearbeiten (vgl. Brenner 2009: 37). Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Abgrenzung zu einer einseitigen Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit eine Beurteilungsalternative erarbeitet werden, die sich zum einen auf die zentralen Zielaspekte des Bildungsgedankens stützt und zum anderen in Anbetracht der normativen Gerechtigkeitstheorie die damit verbundenen Gerechtigkeitsurteile aufgreift.

1.2 Forschungsinteresse, Forschungsfragen und wissenschaftlicher Beitrag

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt auf der Analyse der wesentlichen Gerechtigkeitsimplikationen des Bildungsgedankens und dessen zentralen Zielwerten. Es soll versucht werden, durch die Berücksichtigung wesentlicher Zielvorstellungen des Bildungsgedankens ein möglichst umfassendes Bild gerechter Bildung zu erhalten. Darüber hinaus soll untersucht werden, welche unterschiedlichen Gerechtigkeitseinschätzungen sich hierdurch zwischen einzelnen Bildungssystemen im Vergleich zu einer vorrangig auf faire Chancengleichheit ausgerichteten Bewertung ergeben. Das wesentliche Ziel der vorliegenden Arbeit besteht somit darin, der gängigen und vor allem auf Chancengleichheit reduzierten Gerechtigkeitsdeutung ein Bewertungsverfahren gegenüber zu stellen, das sich auf alle zentralen Teilaspekte von Bildung gleichermaßen bezieht und damit präzisere Gerechtigkeitseinschätzungen ermöglicht. Dies soll mit Hilfe einer umfassenden Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens erfolgen, die sich ihrerseits aus der kombinierten Betrachtung wesentlicher Bildungsziele und damit einhergehender normativer Gerechtigkeitsurteile begründet. Es wird somit untersucht, welche zentralen Gerechtigkeitsurteile der Bildungsgedanke aufgrund seiner unterschiedlichen Zielsetzungen in sich vereint und welche unterschiedlichen Gerechtigkeitseinschätzungen dies im Vergleich zu einer vorrangig auf Chancengleichheit ausgerichteten Bewertung zur Folge hat.

Die übergeordnete **Forschungsfrage** der vorliegenden Arbeit lautet somit:

Welche Ausgestaltung nimmt Bildungsgerechtigkeit an, wenn hierbei die zentralen Zielaspekte des Bildungsgedankens berücksichtigt werden und wie verändert sich damit die Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit?

Damit verbindet das übergeordnete Forschungsinteresse mehrere Erkenntnisinteressen. Denn neben normativen Gerechtigkeitsaussagen, die sich auf den Bildungsgedanken insgesamt stützen, interessiert auch der Vergleich mit einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis. Zur Beantwortung dieses übergeordneten Forschungsinteresses

bietet sich daher eine zielführende Strukturierung auf Basis der folgenden vier **Teilfragen** an:

1. *Warum ist das gängige Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als faire Chancengleichheit für eine allgemeine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens nicht ausreichend?*
2. *Welche zentralen Bildungsziele beinhaltet der allgemeine Bildungsgedanke?*
3. *Welche spezifischen Gerechtigkeitsurteile ziehen die einzelnen Bildungsziele nach sich?*
4. *Wie verändert sich die praktische Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis, wenn hierfür das herausgearbeitete umfassendere Verständnis gerechter Bildung genutzt wird?*

Das Forschungsinteresse knüpft damit erstens an die bestehende Debatte innerhalb der normativen Gerechtigkeitsforschung im Themenfeld Bildung an. Denn entsprechend der gängigen Methodik soll mit Hilfe normativer Gerechtigkeitsansätze versucht werden, eine Gerechtigkeitsbewertung im Fall von Bildung begründen zu können (vgl. Anderson 1999: 316–321; Brenner 2010: 50–56; Brighouse 2003: 475–479; Giesinger 2007: 373–379; Satz 2007: 627–639; Stojanov 2011: 27–44). Dieses gängige Verfahren soll jedoch dahingehend erweitert werden, dass in einem ersten Schritt eine bildungstheoretische Auseinandersetzung der wesentlichen Zielkomponenten von Bildung stattfindet. Hierdurch wird es möglich, im Rahmen der normativen Gerechtigkeitsanalyse den gesamten Bildungsgedanken und die darin zum Ausdruck kommenden wesentlichen Zielsetzungen als Gesamtheit berücksichtigen zu können. Die Analyse wesentlicher Bildungsziele macht es möglich, die bisherigen Erkenntnisse der normativen Gerechtigkeitsdebatte im Bereich Bildung auf jene spezifischen Ziele zu präzisieren. Gleichzeitig wird hierdurch die Notwendigkeit begründet, jene unterschiedlichen bildungsbezogenen Gerechtigkeitsprinzipien nicht als gegensätzliche Standpunkte innerhalb der Debatte zu verstehen, sondern diese als sich ergänzend zu begreifen. In Bezug auf diese Arbeit sollen dementsprechend begründete Aussagen darüber getroffen werden, was Bildungsgerechtigkeit bedeutet und wie ein gerechtes Bildungssystem dementsprechend ausgestaltet sein sollte,

wenn sich die Gerechtigkeitsbewertung auf die wesentlichen Zielvorstellungen des Bildungsgedankens stützt.

Zweitens soll durch den Vergleich zwischen umfassender Gerechtigkeits einschätzung einerseits und einer auf Chancengleichheit reduzierten Gerechtigkeitsdeutung andererseits versucht werden, ebenfalls an die empirische Forschungspraxis in diesem Themenfeld anzuknüpfen. Die vorliegende Arbeit stellt somit den Versuch dar, mit Hilfe einer umfassenden theoretischen Herleitung bildungsbezogener Gerechtigkeitsurteile eine Erweiterung der gängigen Bewertungspraxis gerechter Bildung innerhalb der empirischen Bildungsforschung anzubieten. Denn die Verbindung aus theoretischer Analyse und empirischer Anwendung kann innerhalb des ideologisch sehr aufgeladenen Politik- und Forschungsfeldes dabei helfen, praxisbezogene Gerechtigkeitsurteile entsprechend theoretisch begründen zu können. Das heißt, im Vergleich zu einseitigen oder auch intuitiv vorweggenommenen Gerechtigkeitsaussagen lässt sich hierdurch die Aussagekraft bildungsbezogener Gerechtigkeitsbewertungen und daraus abgeleiteter politischer Schlussfolgerungen deutlich steigern (vgl. Ditton 2013: 155 f.). Denn die empirische Bildungsforschung und hierbei vor allem die PISA-Studien im Speziellen sehen sich häufig dem Vorwurf ausgesetzt, die eigenen gerechtigkeitsbezogenen Einschätzungen nicht ausreichend theoretisch zu untermauern (vgl. Bohmeyer 2011: 24; Brenner 2009: 29–34; Brenner 2010: 16 f.; Dietrich et al. 2013: 19; Giesinger 2007: 362; Stojanov 2011: 18).

Der wissenschaftliche Beitrag, den diese Arbeit zu erzeugen versucht, besteht demnach in einem deutlich präziseren und zugleich theoretisch begründeten Bewertungsverfahren hinsichtlich bildungspolitischer Gerechtigkeitsfragen. Denn durch die gleichzeitige Berücksichtigung wesentlicher Bildungsziele und die damit einhergehende Einbettung in die theoretisch-philosophische Gerechtigkeitsforschung wird versucht, den mehrdimensionalen Bildungsanspruch auch in der normativen Gerechtigkeitsdiskussion aufzugreifen. Damit kann im Vergleich zu einer auf faire Chancengleichheit reduzierten Gerechtigkeitsbewertung und der damit verbundenen Reduktion des Bildungsgedankens auf spezifische Zielvorstellungen dem Bildungsgedanken in seiner Gesamtheit deutlich umfassender entsprochen werden. Somit können auch die hierbei zum Ausdruck kommenden bildungsbezogenen Gerechtigkeitsurteile für sich in Anspruch nehmen, dass diese den Bildungsgedanken aufgrund der

umfassenderen Bewertungsgrundlage präziser beschreiben. Denn die normative Gerechtigkeitsbeurteilung bezieht sich nicht nur auf einen Teilgedanken von Bildung, sondern zieht ihre Legitimation aus der kombinierten Betrachtung wesentlicher Bildungsziele insgesamt. Vor allem für die praktische Bildungsbewertung im Rahmen empirischer Erhebungen wie den PISA-Studien bietet sich hierdurch der Vorteil, etwaige Fehlinterpretationen beispielsweise einer auf Chancengleichheit ausgerichteten Gerechtigkeitsbewertung reduzieren zu können. Darüber hinaus lassen sich mit Hilfe einer solch umfassenden Bewertung gerechter Bildung Defizite entsprechend der kombinierten Grundannahmen leichter lokalisieren. Dies ermöglicht eine effizientere Politikgestaltung zugunsten gerechter Bildung insgesamt.

1.3 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Nachdem im Rahmen des vorliegenden **Einleitungskapitels** ein erster Einblick in das Thema Bildungsgerechtigkeit gegeben und die Notwendigkeit einer weiterführenden Betrachtung dargelegt wurde, soll sich im Rahmen des **Kapitels zwei** der ersten Teilfrage zugewandt werden: *Warum ist das gängige Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als faire Chancengleichheit für eine allgemeine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens nicht ausreichend?* Hierzu wird in einem ersten Schritt dargelegt, warum in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit sowohl der öffentliche als auch der wissenschaftliche Mainstream in besonderem Maße durch den Aspekt der Chancengleichheit dominiert werden. Zu diesem Zweck wird gezeigt, wie seit den ersten PISA-Studien die Bildungsdebatte vor allem durch ein funktional-pragmatisches Bildungsverständnis geprägt wird und dass eine solche Reduzierung des Bildungsgedankens schlussendlich ein verkürztes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit im Sinne von leistungsgerechter Chancengleichheit nach sich zieht. Abschließend soll in diesem Zusammenhang begründet werden, warum das Prinzip fairer Chancengleichheit als alleinige Bewertungsgrundlage von Bildungsgerechtigkeit nicht ausreichend erscheint und stattdessen eine deutlich weitreichendere Beurteilung der mit Bildung einhergehenden Gerechtigkeitsprobleme notwendig ist.

Die Notwendigkeit einer differenzierten Gerechtigkeitsbewertung ergibt sich vor allem aus den mit Bildung verbundenen zentralen Zielsetzungen. Im Zentrum des **Kapitels drei** steht daher die inhaltliche Analyse des allgemeinen Bildungsgedankens und die Beantwortung der zweiten Teilfrage: *Welche zentralen Bildungsziele beinhaltet der allgemeine Bildungsgedanke?* Zu diesem Zweck sollen in einem ersten Schritt mit Hilfe einer inhaltlichen Analyse die für Deutschland formal-rechtlich bindenden Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragsdokumente untersucht werden, um deren jeweilige Bildungsansprüche darlegen zu können. Im Anschluss hieran kommt es zusätzlich zur Berücksichtigung einschlägiger und für den deutschen Forschungsstand zentraler pädagogischer Theorien der Erziehungswissenschaft. Ziel ist es, die zentralen bildungstheoretischen Positionen und Zielvorstellungen in einem ersten Schritt offen zu legen und schließlich zu drei wesentlichen Zieldimensionen des Bildungsgedankens zusammen zu fassen. Trotz einer dem Bildungsbegriff anhaftenden relativen Unbestimmtheit (vgl. Lederer 2014: 62) soll damit der Versuch unternommen werden, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und sozialen Kultivierung als wesentliche Bildungsgedanken und damit als groben normativen Bezugsrahmen für die nachfolgende Gerechtigkeitsanalyse zu begründen.

Im Rahmen von **Kapitel vier** sollen durch die Zuhilfenahme themenspezifischer Gerechtigkeitsansätze im Anschluss hieran die jeweiligen Gerechtigkeitsfragen der herausgearbeiteten drei Zieldimensionen des Bildungsgedankens analysiert werden. Gegenstand des vierten Kapitels stellt somit die Beantwortung der dritten Teilfrage dar: *Welche spezifischen Gerechtigkeitsurteile ziehen die einzelnen Bildungsziele nach sich?* Weil der Bildungsgedanke unterschiedliche zentrale Zielvorstellungen in sich vereint, bedarf es einer thematisch ausdifferenzierten Gerechtigkeitsanalyse. Hierzu sollen thematisch begründete und für die Forschungspraxis zentrale Ansätze der theoretisch-philosophischen Gerechtigkeitsforschung auf die drei herausgearbeiteten Bildungsdimensionen hin untersucht werden. Für die erste Bildungsdimension, die sich im weitesten Sinn auf den individuellen Bildungsaspekt der Selbstbestimmungsfähigkeit bezieht, werden die jeweiligen Gerechtigkeitsüberlegungen von John Rawls und Robert Dworkin genutzt. Die zweite Bildungsdimension, die sich auf den Gedanken der mit Bildung verbundenen gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmungsfähigkeit richtet, wird dagegen durch die

Berücksichtigung des Befähigungsansatzes nach Martha Nussbaum und Amartya Sen, sowie den von Amy Gutmann geprägten Ansatz der Democratic Education bearbeitet. Für die Bewertung der bildungsbezogenen Sozialisations- und Kultivierungsfunktion sollen vorrangig kommunitaristische Gerechtigkeitsüberlegungen von Michael Sandel und Michael Walzer genutzt werden. Darüber hinaus wird in allen drei Bereichen auf den jeweiligen Forschungsstand innerhalb der bildungsbezogenen Gerechtigkeitsdebatte entsprechend eingegangen. Dies hat zur Folge, dass sich die trennscharfe Unterteilung zwischen den herangezogenen Theorieschulen an mehreren Stellen auflockert. Dies betrifft vor allem die theoretischen Überlegungen von John Rawls, die, wie sich an den jeweiligen Stellen zeigen wird, innerhalb der Debatte um Bildungsgerechtigkeit zu weilen auch für Fragen der sozialen Teilhabemöglichkeiten oder der bildungsbezogenen Sozialisations- und Kultivierungsfunktion herangezogen werden. Trotz der Erkenntnis, dass zwischen den einzelnen theoretischen Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit ein Spannungsverhältnis besteht (vgl. Bellmann 2019: 16), soll im Anschluss hieran dennoch der Versuch unternommen werden, die herausgearbeiteten einzelnen Gerechtigkeitsprinzipien in einem sich ergänzenden Zusammenhang zu kombinieren. Das heißt, durch eine Kombination der thematisch begrenzten Gerechtigkeitsaussagen wird der Versuch unternommen, einen begründeten Referenzrahmen gerechter Bildung zu erarbeiten, der alle wesentlichen Gerechtigkeitsaussagen in einem einheitlichen Gesamtkonzept vereint.

Im Rahmen von **Kapitel fünf** soll dieser theoretisch begründete Bewertungsrahmen schlussendlich als Referenz zur Beurteilung bildungspolitischer Fragestellungen herangezogen werden. Kapitel fünf widmet sich daher der Beantwortung der vierten Teilfrage: *Wie verändert sich die praktische Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis, wenn hierfür das herausgearbeitete umfassende Verständnis gerechter Bildung genutzt wird?* Exemplarisch an der PISA-Studie aus dem Jahr 2015 soll hierzu gezeigt werden, wie eine solche Bewertung aussehen könnte, welche Vorteile sie gegenüber bisherigen Gerechtigkeitsbewertungen im Sinn von Chancengleichheit hat und welche weiterführenden Bewertungen in Bezug auf die thematische und praktische Ausgestaltung von Bildung hiermit möglich sind. Dies scheint vor allem deshalb sinnvoll, weil die PISA-Ergebnisse einerseits als bildungs-

politische Referenz gewertet werden können und sich andererseits jene konkrete Studie aus dem Jahr 2015 vertiefend mit dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzt. Das Ergebnis des Vergleichs wird zeigen, dass eine differenzierte Sicht auf gerechte Bildung und die damit verbundenen Gerechtigkeitsfragen notwendig ist, da sonst die Gefahr falscher Politikimplikationen droht.

Kapitel sechs widmet sich der Zusammenfassung der wesentlichen Untersuchungsergebnisse in Form der einzelnen Teilfragen und einer damit verbundenen Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage: *Welche Ausgestaltung nimmt Bildungsgerechtigkeit an, wenn hierbei die zentralen Zielaspekte des Bildungsgedankens berücksichtigt werden und wie verändert sich damit die Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit?* Gleichzeitig soll im Rahmen des sechsten Kapitels die Möglichkeit genutzt werden, nicht nur die Vorteile der beschriebenen umfassenden Bewertung von Bildungsgerechtigkeit aufzuzeigen, sondern auch mögliche Kritikpunkte einer solch kombinierten Bewertung anzusprechen.

2 Chancengleichheit als Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit und die Notwendigkeit einer weiterführenden Bewertung

Ziel des vorliegenden Kapitels zwei ist es aufzuzeigen, warum sowohl der öffentliche als auch wissenschaftliche Mainstream in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit in erster Linie durch den Aspekt der Chancengleichheit dominiert werden und warum dies für eine allgemeine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens als nicht ausreichend gewertet wird. Im Zentrum von Kapitel zwei steht somit die Beantwortung der ersten Teilfrage: *Warum ist das gängige Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als faire Chancengleichheit für eine allgemeine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens nicht ausreichend?* Zu diesem Zweck soll in einem ersten Schritt (2.1) aufgezeigt werden, wie seit den ersten PISA-Studien die Bildungsdebatte vor allem durch ein funktional-pragmatisches Bildungsverständnis geprägt wird. In einem zweiten Schritt (2.2) soll daran anschließend dargelegt werden, dass eine solche Reduzierung des Bildungsgedankens in einer verkürzten Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit mündet, dies jedoch als nicht ausreichend erscheint.

2.1 Das funktional-pragmatische Bildungsverständnis der PISA-Studien und die Bedeutung für unsere Sicht auf Bildung

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie zeigten im Jahr 2001 mit aller Deutlichkeit die gravierenden Defizite der deutschen Bildungsqualität. Denn Ende 2001 präsentierte die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Ergebnisse der ersten PISA-Studie. PISA 2000 legte zwei zentrale Defizite des deutschen Bildungssystems offen. Zum einen wurde deutlich, dass die durchschnittlichen Leistungen der getesteten Schülerinnen und Schüler in allen drei Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) deutlich unter dem OECD-Durchschnitt lagen (vgl. Stanat et al. 2002: 8). Andererseits konnte in der ersten PISA Studie aufgezeigt werden, dass in keinem anderen Land ein vergleichbarer Zusammenhang zwischen sozialer Her-

kunft und erworbenen Kompetenzen besteht (vgl. Stanat et al. 2002: 13). Damit wurde dem deutschen Bildungssystem eine mangelnde Leistungsfähigkeit attestiert und gleichzeitig gezeigt, dass der Bildungserfolg hierzulande in entscheidendem Maß von den eigenen sozialen Verhältnissen abhängig ist.

Die allgemeine Entrüstung über dieses schlechte Abschneiden der deutschen Schülerschaft entwickelte sich schnell zu einem Massenphänomen und der Ausdruck *PISA-Schock* wurde zu einem neuen Kampfbegriff der öffentlichen Bildungsdebatte erhoben (vgl. Finetti 2010). Die Reaktionen auf die ersten PISA Ergebnisse waren in keinem anderen Teilnehmerland derart intensiv wie in Deutschland (vgl. Niemann 2010: 68). Medial wurde besonders das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schülerschaft aufgegriffen. Vernichtende Schlagzeilen bestimmten das Bild der öffentlichen Wahrnehmung. So titelte etwa der Spiegel: „PISA-Studie: Die neue Bildungskatastrophe. Sind deutsche Schüler doof?“ und weiter: „Die OECD-Studie Pisa bringt es an den Tag: Im internationalen Vergleich versagen die deutschen Schulen“ (Darnstädt et al. 2001a: 60). In dem thematisch verwandten Onlineauftritt hieß es in der Überschrift hierzu: „Pisa-Fiasko: Das Land der Dichter und Denker – abgehängt. Die Schüler schmollen, Lehrer grollen, die Bildungspolitikern raufen sich die Haare oder spielen Schwarzer Peter. Derweil wird Pisa zur harten Währung der internationalen Schulbildung – weil es in der Studie um Lebensfähigkeit, nicht um Bücherwissen geht“ (Darnstädt et al. 2001b). Die Frankfurter Allgemeine Zeitung schrieb in diesem Zusammenhang: „Schlechte Noten für das gesamte deutsche Schulsystem: Bei der weltweit größten Schulleistungsuntersuchung ‚Pisa‘ haben nicht nur die deutschen Schüler, sondern das gesamte Schulsystem der Bundesrepublik ein katastrophales Zeugnis erhalten“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung 2001). Die Welt titelte: „Deutsche Schüler lesen und rechnen schlecht“ (Spoerr 2001) oder „Ohrfeige für Deutschlands Schulen“ (Welt am Sonntag 2001). Im Tagesspiegel hieß es: „Lesen und Rechnen mangelhaft“ (Metzner 2002) und „Deutsche Schulen: Die Quittung für unser veraltetes Bildungssystem“ (Lehmann 2001). Auch in der Wochenzeitung Die Zeit wurde die tiefe Entrüstung über das schlechte Abschneiden zum Ausdruck gebracht: „Sitzen geblieben. Wieder schockt eine Studie die deutschen Schulpolitiker“ (Kerstan 2001).

PISA 2000 war jedoch keineswegs der erste internationale Leistungstest im Bildungssektor, an dem Deutschland teilnahm. Bereits die im Jahr 1997 veröffentlichten Ergebnisse der *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* belegten ein Defizit deutscher Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Baumert et al. 1998: 54–58). Anders als PISA verhalten diese Ergebnisse jedoch in der Wahrnehmung der deutschen Öffentlichkeit. Und so schaffte es erst die OECD, mit PISA die notwendige Aufmerksamkeit zu erzeugen, um sowohl eine gesellschaftspolitische Debatte als auch ein politisches Problembewusstsein voranzutreiben (vgl. Niemann 2010: 65).

Bereits nach kurzer Zeit wurden daher Stimmen immer lauter, die besonders den funktionalistischen Wert von Bildung aufgriffen und das schlechte PISA-Ergebnis als wirtschaftliches Defizit und Standortnachteil begriffen. So schrieb das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Präambel zum Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung 2008: „Mit dem Übergang der hochentwickelten Staaten in postindustriell geprägte und in hohem Maße wissensbasierte Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme werden Bildung und Wissenschaft zunehmend die wichtigsten gesellschaftlichen Ressourcen. Eine Gesellschaft, die international konkurrenzfähig sein will, muss früh, konsequent und effektiv in Bildung, Ausbildung und lebenslanges Lernen investieren und die Systeme von Wissenschaft und Forschung optimieren. Der Wettbewerb um Zukunftschancen wird zunehmend ein internationaler Wettbewerb insbesondere auch um die Qualität von Bildungs- und Wissenschaftssystemen; deshalb muss Deutschland sich diesem Wettbewerb stellen!“ (BMBF 2008: 5). Die Erkenntnis, dass Bildung für eine Wissensgesellschaft einen unabdingbaren ökonomischen Produktionsfaktor darstellt, führte schnell zu der Einsicht, dass schlechte Bildungsleistungen auch negative Auswirkungen auf das volkswirtschaftliche Wachstum einer Gesellschaft haben. Das BMBF schrieb hierzu: „Gesellschaft und Wirtschaft sind mit Blick auf eine produktive Entwicklung und erfolgreiche Positionierung im globalen Wettbewerb ebenfalls unabdingbar auf leistungsfähige Strukturen im Bildungsbereich angewiesen“ (BMBF 2008: 5).

Auch die deutsche Wirtschaft erkannte in Folge des PISA-Schocks die hohe Bedeutung von Bildung für Produktion und Leistungskraft. So untersuchte das ifo-Institut in München unter Federführung von Ludger

Wößmann den ökonomischen Wert von Bildung und kam zu dem Schluss: „Angesichts der immensen Folgekosten unzureichender Bildung, die sich aus der langfristigen Dynamik der Volkswirtschaft ergeben, wird es höchste Zeit, dass Deutschland echte Bildungsreformen angeht. Das Ausmaß, in dem der Einzelne sowie die Gesellschaft insgesamt von besserer Bildung profitieren würden, sollte einen gewaltigen Ansporn darstellen, unser Bildungssystem zu verbessern“ (Wößmann/Piopiunik 2009: 51). In eine ganz ähnliche Richtung zeigen auch die Ergebnisse des Aktionsrates Bildung, der im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft in seinem Jahresgutachten 2007 den Nutzen von Bildung untersucht und auf die hohe Bedeutung einer gerechten Verteilung von Bildung für den Wirtschaftsstandort Deutschland verweist (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007: 113–124). Auch innerhalb der Medienreaktionen fand im weiteren Verlauf der Debatte dieser wirtschaftliche Aspekt von Bildung eine immer stärkere Berücksichtigung (vgl. Niemann 2010: 69).

Damit zeigt sich, dass die PISA-Erhebungen in Deutschland vor allem eine allgemeine Orientierung zugunsten eines funktionalistischen Bildungsverständnisses förderten. Tabea Raidt macht für jene neue Sicht auf Bildung einerseits einen allgemeinen Wertewandel der 1990er Jahre, vor allem aber das im Rahmen von PISA propagierte Verständnis von Bildung verantwortlich (vgl. Raidt 2010: 232). Das in PISA verankerte Verständnis von Bildung ist demnach als funktional zu bezeichnen, da es in erster Linie auf die Förderung der Wirtschaftskraft eines Landes ausgerichtet sei und den Kompetenzerwerb zugunsten der ökonomischen Wertbarkeit in den Mittelpunkt der Untersuchung rückt (vgl. Raidt 2010: 238). Denn die Ziele der OECD als Schirmherrin der PISA-Studien sind optimale Wirtschaftsentwicklung, hohe Beschäftigung und der steigende Lebensstandard sowie die Förderung des Wirtschaftswachstums und eine Ausweitung des Welthandels (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000: 2).

Bildung wird zwar von Seiten der OECD offiziell als Kompetenzerwerb verstanden, auf dessen Basis persönliches, soziales und wirtschaftliches Wohlergehen möglich werden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000: 13). Bei näherer Betrachtung des von der OECD in PISA zugrunde gelegten Bildungsverständnisses wird jedoch deutlich, dass Bildung in besonderem Maße als Humankapital aufgefasst wird und damit in erster Linie die Aufgabe übernimmt, ökonomische Nutzeneffekte für das Individuum

und seiner Volkswirtschaft gleichermaßen zu generieren. Das deutsche PISA-Konsortium schreibt hierzu: „Diese Ausrichtung der Tests auf die Beherrschung von Prozessen und umfassenden Konzepten ist insbesondere für das Interesse der Länder an einer Entwicklung ihres Humankapitals von Bedeutung“ (Deutsches PISA-Konsortium 2000: 13). In dem seit 1996 von der OECD jährlich erscheinenden Bildungsbericht: *Bildung auf einen Blick (Education at a Glance)* heißt es hierzu, dass das Ziel von Bildung unter anderem darin besteht, „die Beschäftigungschancen junger Menschen zu fördern: Sie zielen darauf ab, sicherzustellen, dass alle jungen Menschen sowohl grundlegende Kompetenzen als auch ‚Soft Skills‘ wie Teamarbeit, Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeiten erwerben und damit jene Anpassungsfähigkeit und Belastbarkeit erlangen, die für den Erfolg in sich schnell ändernden Arbeitsmärkten notwendig sind“ (OECD 2013a: 16). Die Zukunfts- und vor allem Nutzenchancen einer Person und einer Gesellschaft stehen nach dieser Auffassung in hoher Abhängigkeit zu Bildung. Das heißt, der Schule als zentraler Ort von Bildung kommt vor allem eine Zulieferfunktion für das ökonomische System zu (vgl. Fuchs 2003: 169). Für die OECD besteht die funktionalistische Auffassung von Bildung daher in erster Linie in einem Kompetenzerwerb zugunsten einer optimalen ökonomischen Anpassungsfähigkeit.

Aus diesem Grund konzentrieren sich die PISA-Erhebungen auch auf Kompetenzbewertungen zugunsten der „Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen“ (OECD 2001: 14). Getestet werden die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. PISA orientiert sich damit bewusst an außercurricularen Komponenten und drückt den praktischen Anspruch von Bildung durch das zugrundeliegende Konzept der „Literacy“ bzw. Grundbildung aus: „Hinter diesem Konzept verbirgt sich der Anspruch, über die Messung von Schulwissen hinauszugehen und die Fähigkeit zu erfassen, bereichsspezifisches Wissen und bereichsspezifische Fertigkeiten zur Bewältigung von authentischen Problemen einzusetzen“ (Artelt/Stanat 1999: 9). Bildung und Wissen sollen damit praktisch anwendbar werden. Mit dem Literacy Konzept wird jedoch die von der OECD favorisierte funktional-pragmatische Dimension von Bildung in den Mittelpunkt der eigenen Analysen gestellt (vgl. Messner 2003: 403 f.).

Durch die PISA-Autoren wird diese funktional-pragmatische Bildungsdeutung als Bewertungsreferenz guter Bildung herangezogen. So heißt

es beispielsweise seitens des deutschen PISA-Konsortiums: „Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität – wie eingeschränkt diese auch immer realisierbar sein mag – und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist“ (Baumert et al. 2001: 19). Hinzu kommt, dass dieser Ansatz auch für die Ausrichtung nationaler Bildungsentscheidungen richtungsweisend sein soll: „Primäre Aufgabe des Programms ist es, den Regierungen der teilnehmenden Länder auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind“ (Baumert et al. 2001: 15). „Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen“ (Baumert et al. 2001: 16). Abschließend heißt es in Bezug auf die Anliegen der PISA Erhebungen: „PISA folgt relativ konsequent einem funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis“ (Baumert et al. 2001: 17).

Aus diesen vom deutschen PISA-Konsortium genannten Aussagen lässt sich sehr gut der hinter PISA stehende Anspruch erkennen, Bildung nicht nur messbar und vergleichbar zu machen, sondern gute Bildung im Sinne einer vorrangig funktionalistischen Sicht zu deuten. Zwar wird von den PISA-Autoren auch darauf verwiesen, dass die zugrundeliegende Kompetenzbewertung keinen direkten Rückschluss auf die Ausgestaltung des allgemeinen Bildungsanspruchs zulässt: „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen“ (Baumert et al. 2001: 21). Indem die Bewertungsgrundlage der PISA-Studien aber einzig ein funktionalistisch orientiertes Grundbildungsverständnis darstellt und der Vergleich zu einer Verbesserung der nationalen Bildungssysteme führen soll, wird dieses funktionalistische Bildungsverständnis implizit auch zum Referenzwert guter Bildung erklärt.

Hinzu kommt der in PISA zum Ausdruck kommende *best practice* Gedanke. Die Bewertung guter Bildung findet daher nicht in Bezug zu einem festen Bildungsmaßstab statt, sondern orientiert sich einzig an den jeweils *Besten*. Es wird damit bewusst auf einen objektiven Vergleichswert verzichtet. Stattdessen soll sich die Politikgestaltung an den jeweils besten

Ergebnissen der Studie orientieren. Ziel ist, dass die Teilnehmerstaaten durch jenen *best practice* Vergleich der Bildungssysteme leistungssteigernde Instrumente identifizieren können. So heißt es etwa in *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful?*: „The findings allow policy makers around the world to gauge the knowledge and skills of students in their own countries in comparison with those in other countries, set policy targets against measurable goals achieved by other school systems, and learn from policies and practices applied elsewhere“ (OECD 2013b: 21). Unter Berücksichtigung des vorrangig funktional-pragmatischen Bildungsverständnisses von PISA verstärkt jener *best practice* Ansatz schlussendlich noch jene nutzenorientierte Sicht auf Bildung.

Die Frage, ob Bildung eher einen funktionalen Anstrich einerseits oder eine emanzipatorische Ausrichtung andererseits erfüllen sollte, ist jedoch nicht ganz neu. Wurde im Zuge eines ersten Bildungsbooms der späten sechziger und frühen siebziger Jahre die gesellschaftspolitische Bedeutung von Bildung herausgestellt und Bildung im Sinne Ralf Dahrendorfs als Bürgerrecht verstanden, ist festzustellen, dass bereits seit den achtziger Jahren Bildung in der damaligen Bundesrepublik als entscheidender Wirtschaftsfaktor begriffen wurde. Gesellschaftspolitische Aspekte wie Demokratisierung, Kritik an Herrschaftsverhältnissen, Mündigkeit und Persönlichkeitsentwicklung sowie Aspekte eines verantwortungsbewussten Lebens gerieten zugunsten einer ökonomischen und fast schon als exklusiv zu bezeichnenden Deutung von Bildung im Sinne der Humankapitaltheorie immer weiter in den Hintergrund (vgl. Hepp 2011: 14).

Bereits 1964 wies Georg Picht mit seinem Artikel *Die deutsche Bildungskatastrophe* auf die hohe Bedeutung von Bildung für eine Gesellschaft hin. Hierbei verweist er vor allem auf den direkten Zusammenhang von Bildung und wirtschaftlicher Entwicklung eines Landes: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht“ (Picht 1964: 17). Durch die PISA-Studien wurde demnach keine neue Sicht auf Bildung etabliert, sondern einer bereits existierenden Deutung zu neuer Kraft verholfen.

An diese Interpretation von Bildung anknüpfend beschrieb auch die frühere Bundesbildungsministerin Johann Wanka Bildung gar als „Grundvoraussetzung für den Erfolg unseres Landes im internationalen Wettbewerb“ (BMBF 2013: 5). In ganz ähnlicher Weise betonte bereits einige Jahre zuvor der damalige Bundespräsident Roman Herzog die wirtschaftliche Komponente von Bildung: „Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Wissen ist heute die wichtigste Ressource in unserem rohstoffarmen Land. [...] Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und noch immer die beste Prophylaxe gegen Arbeitslosigkeit“ (Herzog 1997). Denn als Humanressource sichert Bildung die Standort- und Wettbewerbsfähigkeit eines sonst ressourcenarmen Landes wie Deutschland (vgl. Hepp 2011: 14).

Hintergrund jener Konzentration auf die nutzenstiftende Wirkung von Bildung ergibt sich aus der Bildungsökonomie und der ihr zugrundeliegenden Humankapitaltheorie, welche die hohe Bedeutung von Bildung, Wissen und Fähigkeiten für die individuelle Entwicklung wie auch für das Wachstum einer gesamten Volkswirtschaft beschreibt. Das Humankapital bezeichnet die Summe der Eigenschaften, Lebenserfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen, sowie die Energie und den Enthusiasmus, die das Arbeitsleben einer Person prägen (vgl. Weatherly 2003: 1). Bildung wird in diesem Zusammenhang als Investitionsfaktor begriffen, als ein Instrument der privaten als auch gesamtgesellschaftlichen Profitmaximierung. Ausgangspunkt der Humankapitaltheorie ist die Annahme, dass Bildung und Einkommen einen kausalen Zusammenhang aufweisen. Da Bildung als Befähigung verstanden wird, ist eine erhöhte Produktivität auf dem Arbeitsmarkt möglich (vgl. Becker 1993: 17).

Das Theoretische Konzept der Humankapitaltheorie entspringt der *Chicago School of Economics* und hierbei vor allem den Arbeiten von Theodore W. Schultz und Gary S. Becker. Schultz und Becker verdeutlichten in ihren früheren Arbeiten, dass Bildung eine Investition zum Erwerb von Humankapital und damit von Rendite darstellt. Damit änderte sich Anfang der 1960er Jahre die Auffassung von Kapital entschieden. Es wurde nicht mehr länger als rein physisches Gut begriffen, sondern um den Aspekt der ebenfalls akkumulierbaren menschlichen Befähigung erweitert (vgl. Graupe 2012: 35–38). Bildung wird damit zur Ressource, die in ökonomischen Verwertungsprozessen eine entsprechende Rendite sowohl für das

Individuum als auch für das Gemeinwesen an sich abwirft (vgl. Becker 1962: 43–49; Schultz 1962: 6–8).

Dieser positive Zusammenhang zwischen Bildung und ökonomischem Nutzen hat das moderne Bildungsverständnis nachhaltig geprägt. Bereits 1961 verdeutlichte die OECD im Rahmen einer Tagung den neuen Stellenwert von Bildung als ökonomisches Gut: „Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken“ (Gehmacher 1966: 40).² Bildung ist damit ein Produktionsfaktor wie jeder andere auch. Und damit unterliegt er auch einer verwertbaren Wirtschafts- und Produktionslogik. Seitens der OECD kommt der Schule nicht nur die Aufgabe zu, Kinder mit nutzenbringenden Fähigkeiten auszustatten, sondern sie auch zu einem umfassenden ökonomischen Denken zu erziehen: „In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln“ (Gehmacher 1966: 38).

Die fortschreitende Ökonomisierung von Bildung wird dabei mehr und mehr zum Referenzpunkt bildungspolitischer Entscheidungen. So wird etwa in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007 in Auftrag gegebenen Expertenbericht: *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*, die Produktivität des Bildungswesens als gesellschaftliche Kernfrage bezeichnet: „Infolge der zunehmenden Wissensintensität in vielen Arbeits- und Lebensbereichen und der Globalisierung von Arbeits- und Bildungsmärkten wird die Frage nach der Produktivität des Bildungswesens zu einer gesellschaftlichen Kernfrage. Von der Bildungsforschung wird erwartet, dass sie diese Produktivität messbar macht, Erklärungsmodelle für Verlauf, Effektivität und Effizienz von Bildungsprozessen bereitstellt und Interventionsstrategien wissenschaftlich untersucht. Diese Anforderungen wachsen in dem Maße, in dem das Bildungswesen selbst zum Gegenstand internationalen Wettbewerbs wird, beispielsweise durch die Vergleichsstudien der OECD zu life skills von Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit (PISA) oder durch die einheitliche Regelung von Studienzulassung, Studienver-

² Das angeführte Zitat wird im Text ohne weiterführende Quellenangabe jedoch Philip H. Coombs zugeschrieben.

lauf und Zertifizierungen im Rahmen des Bologna-Prozesses“ (Klieme et al. 2007: 5). Die Vermutung liegt damit nahe, dass vor allem ökonomische Überlegungen wie Effektivität und Effizienz sowie Produktivität und Wettbewerb einen dominanten Stellenwert in unserem aktuellen Bildungsverständnis haben.

Der Bildungstheoretiker Rudolf Messner konstatiert in diesem Zusammenhang für das deutsche Bildungssystem sogar, dass PISA nicht nur einen hohen Einfluss auf das gegenwärtige Bildungsverständnis hat, sondern „dass es sich bei PISA um eine inhaltliche Neuausrichtung des Bildungsverständnisses von epochalem Charakter handelt“ (Messner 2003: 401). Das PISA Konzept wird also zu einem neuen Inbegriff von Bildung erhoben, wonach unser heutiges Bildungsverständnis vor allem durch funktionalistische Überlegungen und Aspekte wie Ausbildung, Qualifikation und Kompetenzerwerb bestimmt wird (vgl. Lahner 2011: 129) und das Ziel in einer Optimierung der Leistungsfähigkeit gesehen wird (vgl. Kuhlmann 2013: 245).

In diesem Zusammenhang konnte Tabea Raidt nachweisen, dass jene verkürzte Deutung des Bildungsbegriffs auf einen hauptsächlich funktionalistischen Ansatz im Rahmen von PISA bereits teilweise dazu geführt hat, dass Inhalte in Form eines kultur- und regionalspezifischen Bildungskanons zugunsten eines ökonomisch geprägten Bildungsverständnisses vernachlässigt wurden (vgl. Raidt 2010: 247). Jochen Krautz geht noch einen Schritt weiter und warnt vor einem ökonomischen Totalitarismus als Konsequenz fortlaufender funktionalistischer Anpassungen im Bildungssektor (vgl. Krautz 2007: 91). Dennis Niemann weist zudem darauf hin, dass der beschriebene Wandel des Bildungsverständnisses in Deutschland und die damit verbundenen Effizienzmessungen im Bildungssystem zu einer outcomeorientierten Politikgestaltung geführt haben (vgl. Niemann 2010: 83 f.). Dies bedeutet gleichzeitig, dass der politische Fokus sich immer weiter in Richtung *best practices* und verwertbarer Nutzensteigerung orientiert.

Damit wird offensichtlich, dass unser modernes Bildungsdenken auch durch den enormen Einfluss der PISA-Studien mehr und mehr von einem vorrangig funktional-pragmatischen Bildungsverständnis bestimmt wird. Aufgabe des nachfolgenden Kapitels ist es daher zu zeigen, dass eine solche Reduzierung des Bildungsgedankens auf seine funktionalen

Komponenten schlussendlich ein verkürztes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit im Sinne von leistungsgerechter Chancengleichheit nach sich zieht.

2.2 Die verkürzte Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit

Das gängige Verständnis von Bildung ist, wie gezeigt werden konnte, vor allem durch eine starke funktionalistische Komponente geprägt. Damit gewinnt der Kompetenzgedanke, der vor allem von der OECD im Rahmen von PISA als zentraler Gegenstand zeitgemäßer Bildung definiert wurde und hier als *funktionale Grundbildung* bezeichnet wird, einen zentralen Stellenwert in unserem aktuellen Denken über Bildung (vgl. Messner 2003: 402–405). Jenes auf funktionalistische Kompetenzen ausgerichtete Bildungsverständnis prägt in Folge auch die vorherrschende Auffassung von gerechter Bildung.

„In PISA bedeutet Bildungsgerechtigkeit, dass allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem familiären Hintergrund oder ihrem sozioökonomischen Status, die gleichen Bildungschancen geboten werden. Je stärker sich beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund eines Schülers auf seine Leistung auswirkt, umso weniger gerecht ist das Schulsystem. Nach dieser Definition heißt Bildungsgerechtigkeit nicht, dass alle die gleichen Ergebnisse erzielen sollten, noch ist damit gemeint, dass allen Schülern die gleichen Bildungsinhalte vermittelt und die gleichen Bildungsressourcen zur Verfügung gestellt werden sollten“ (OECD 2014: 28).

Das in PISA vertretene Konzept von Bildungsgerechtigkeit bezieht sich damit vor allem auf den Zusammenhang von Leistungen und sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Das heißt, der Grad an Bildungsgerechtigkeit bemisst sich hierbei an der Stärke dieses Zusammenhangs (vgl. OECD 2014: 31). Der sozioökonomische Status, der sich wiederum aus dem *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)* ergibt, berücksichtigt mehrere Variablen gleichzeitig. Diese sind der familiäre Hintergrund, das Bildungsniveau und der Beruf der Eltern, die Ausstattung des Elternhauses als Hilfsindikator für

den materiellen Wohlstand sowie die Zahl der Bücher und andere Bildungsressourcen, die im Elternhaus verfügbar sind. Der sozioökonomische Status soll damit den Bildungsstand, den Berufsstand sowie die wirtschaftlichen Verhältnisse zum Ausdruck bringen und allgemeine Schlussfolgerungen über die sozioökonomischen Verhältnisse zulassen (vgl. OECD 2005: 316). Demnach ist im Sinne der PISA-Studien ein Bildungssystem dann gerecht bzw. weist ein hohes Maß an Bildungsgerechtigkeit auf, wenn der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen sozioökonomischen Gruppen und deren schulischen Leistungen möglichst gering ausfällt (vgl. OECD 2016: 219). Statistisch ausgedrückt bezieht sich Bildungsgerechtigkeit damit auf den Prozentsatz der durch den *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* erklärten Varianz der Schülerleistungen (vgl. OECD 2014: 27). Das heißt, je weniger die Leistungsvarianz durch den jeweiligen sozioökonomischen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern erklärt werden kann, umso höher ist das Maß an Bildungsgerechtigkeit.

Jene Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit hat sich mittlerweile auch im öffentlichen und politischen Diskurs als vorherrschend durchgesetzt (vgl. Bellmann 2019: 13; Faller 2019: 49–51; Giesinger 2007: 369; Stojanov 2011: 31). Dies ist aber, wie sich nachfolgend zeigen soll, in mehrfacher Hinsicht problematisch. Vor allem Johannes Giesinger konnte zeigen, dass eine synonyme Begriffsdeutung für eine umfassende Gerechtigkeitsanalyse nicht geeignet ist. Denn die Forderung nach Chancengleichheit kann sich entweder auf den Bildungsprozess und die zur Anwendung kommenden Bildungsmittel (objektive Bildung) oder den hierdurch erzeugten Befähigungszustand (subjektive Bildung) richten (vgl. Giesinger 2007: 367). Nach Peter Brenner scheint vor allem jene Unbestimmtheit dafür verantwortlich zu sein, dass die Idee der Chancengleichheit so zustimmungsfähig ist. Gleichzeitig bleibt damit aber die konkrete Analyse von Bildungsgerechtigkeit sehr unspezifisch (vgl. Brenner 2010: 14).

Die angesprochene erste Variante hieße, dass jeder gleiche Zugangschancen zu öffentlich bereitgestellten Bildungsmitteln haben sollte. Die zweite Möglichkeit richtet den Blick stattdessen auf das erzeugte Befähigungsniveau. Jene Interpretation bedeutet damit, die gleiche Chance auf ein bestimmtes Kompetenzniveau zu haben. Nach Giesinger ist es vor allem jener zweite Aspekt, der den Chancengedanken bestimmt, da die

Bildungsangebote nur einen instrumentellen Charakter auf dem Weg zu individueller Befähigung besitzen (vgl. Giesinger 2007: 366). Problematisch ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass der durch Bildungsmittel erzeugte subjektive Bildungszustand nicht ohne weiteres selbst verteilt werden kann, sondern nur – und auch das nur in bedingtem Maße – die hierfür notwendigen materiellen Mittel. Das heißt, mit den bereitgestellten Bildungsmitteln wird einer Person die Chance gegeben subjektiven Bildungserfolg zu erzielen. Gegenstand des Verteilungsprozesses ist daher nicht der Bildungserfolg selbst. Stattdessen werden mit Bildungsgütern nur jeweilige Entwicklungschancen auf subjektiven Bildungserfolg verteilt (vgl. Giesinger 2007: 367).

Hinzu kommt, dass aufgrund unterschiedlicher individueller Voraussetzungen und Lernbereitschaft ein gleicher Bildungszustand aller sehr unwahrscheinlich ist. Denn die Forderung nach Chancengleichheit erklärt nicht, ob sich der Gleichheitsanspruch einzig auf die Nivellierung äußerer Einflüsse wie etwa die sozioökonomische Herkunft beschränkt oder sich zusätzlich auf die natürliche Leistungsdifferenz erstreckt. Giesinger merkt hierzu in Bezug auf Gertrud Nunner-Winkler an, dass es in der breiten Wahrnehmung zwar moralisch akzeptabel bzw. gar erforderlich ist, den äußeren Einfluss auf den schulischen Bildungsprozess auszugleichen, die Forderung eines Ausgleichs natürlicher Leistungsdifferenzen jedoch nicht unterstützt wird (vgl. Giesinger 2007: 370). Eine strikte Differenzierung von naturgegebenen Leistungsdefiziten einerseits und sozial bedingten Benachteiligungen andererseits ist nicht möglich (vgl. Jencks 1988: 523 f.). Um Chancengleichheit garantieren zu können müsste aber genau diese Differenzierung stattfinden. Denn ein Kind kann aufgrund einer Lese-Rechtschreibschwäche Probleme beim Lesen haben oder weil im Elternhaus das Lesen grob vernachlässigt wird. Die gängige Verwendung von Chancengleichheit berücksichtigt nur die soziale nicht aber naturgegebenen Gründe.

Ein weiteres Problem des Chancenaspekts als einzige Gerechtigkeitsdeutung bezieht sich auf den aktiven Charakter der Chancenidee. Denn eine Chance auf etwas zu haben, schließt immer die Möglichkeit der freien Entscheidung ein. Andernfalls handelt es sich um Zwang. Es obliegt also der eigenen Entscheidungsautonomie, den Weg der subjektiven Bildung zu gehen. Das Problem der Entscheidungsautonomie wird auch von Peter Brenner in seiner Analyse zu Bildungsgerechtigkeit aufgegriffen.

Demnach ist es Aufgabe von Bildung, jenen Zustand der Entscheidungsautonomie zu erzeugen (vgl. Brenner 2010: 50). Für Brenner wäre es nun jedoch falsch, bereits im Laufe des autonomiestiftenden Befähigungsprozesses bereits von gegebener Autonomie zu sprechen: „Denn schulische Einrichtungen haben es *per definitionem* mit Unmündigen zu tun, denen gerade durch die Schule zur Mündigkeit verholfen werden soll“ (Brenner 2010: 51). Die Verwendung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit bleibt die Antwort schuldig, inwiefern es legitim ist, den durch Bildung erst zu erzeugenden Autonomiegedanken bereits als Voraussetzung gerechter Bildung zu begreifen.

Statt einer sehr engen Fassung der Chancenidee hat sich daher eine deutlich weitreichendere Begriffsdeutung durchgesetzt, wonach sich bildungsbezogene Chancengleichheit auf die gegebenen Individualaspekte einer Person bezieht und äußere Einflüsse als illegitim charakterisiert werden. Der so verwendete Chancenbegriff richtet den Blick damit auf das einzelne Individuum oder ein spezifisches Objekt und dessen spezifische Realisierungsvoraussetzungen in Form von Erfolgsaussichten in einer von Konkurrenz bestimmten Situation (vgl. Heid 1991: 668). Chancengleichheit besagt demnach, dass ähnliche oder gar gleiche Erfolgsaussichten in Bezug auf das Eintreten eines aktiv angestrebten Ziels bestehen solle. Damit beinhaltet der Chancengedanke implizit auch einen Wettbewerbsgedanken (vgl. Otto/Schrödter 2008: 60; Stojanov 2011: 30). Hierbei wird zumeist das von John Rawls geprägte Prinzip der *fairen Chancengleichheit* zugrundegelegt: „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“ (Brighthouse/Swift 2008: 447). Das heißt, Menschen mit gleichen Fähigkeiten und gleicher Bereitschaft, diese auch einzusetzen, sollten unabhängig ihrer sozialen Stellung gleiche Erfolgsaussichten haben (vgl. Rawls 1975: 93). Chancengleichheit in diesem Sinne bezieht sich demnach nicht auf das gleiche Ergebnis des Befähigungsprozesses, sondern berücksichtigt stets die individuellen Voraussetzungen und setzt diese in das Verhältnis zu äußeren Gegebenheiten.

Die Idee eines gleichberechtigten Wettbewerbs als Ausdruck individuell bedingter Chancengleichheit kann aber nicht für alle wesentlichen Bildungsinhalte herangezogen werden. Für Bildungsüberlegungen zugunsten von freier Persönlichkeitsentfaltung, gesellschaftspolitischer Teil-

habe, aber auch der gesellschaftlichen Kultivierung und Sozialisation liefert das meritokratische Prinzip keine zufriedenstellenden Auskünfte. Denn es lässt sich vor dem Hintergrund eines allgemeinen Gleichheitsanspruchs nicht rechtfertigen, dass eine leistungsstärkere Person eine differenziertere Persönlichkeitsentfaltung, eine umfassendere politische Teilhabe oder eine bessere Gesellschaftsintegration erfahren sollte als eine unbegabtere oder leistungsschwächere Person. Es scheint daher Bildungsinhalte zu geben, die explizit nach einer auf das Bildungsergebnis ausgerichteten Chancengleichheit abzielen. Chancengleichheit wäre in diesen Fällen nur dann gegeben, wenn jede Person nicht nur unabhängig von äußeren Einflüssen, sondern auch unabhängig von gegebenen individuellen Voraussetzungen das gleiche Maß an spezifischen Befähigungen und Kompetenzen erhält.

Wenn wir beispielsweise davon ausgehen, dass in einer Demokratie jedem das gleiche Stimmrecht zusteht und die Fähigkeit, dieses Recht effektiv nutzen zu können das Ergebnis allgemeiner Bildung darstellt, dann muss der Bildungsprozess jeden unabhängig der eigenen Leistungspotentiale hierzu befähigen. Anstrengungen, Begabungen oder andere Leistungskomponenten sollten sich an dieser Stelle nicht entscheidend auf das Befähigungsergebnis auswirken. Stattdessen sollten alle Personen mit Hilfe einer entsprechenden Mindestbefähigung in die Lage versetzt werden, gleichberechtigt die ihnen zugesicherten demokratischen Grundrechte wahrnehmen zu können. Anderenfalls wäre der verfassungsrechtlich verankerte Gleichheitsanspruch und damit das Prinzip *eine Person – eine Stimme* dahingehend verletzt, dass benachteiligte oder unbegabte Personen keine ausreichenden Befähigungen erlangen. Im Bereich der gesellschaftspolitischen Teilhabe führt dies wiederum zu einem Ungleichgewicht. Auch wenn in der Realität genau das der Fall ist, stellt es doch – wie sich noch zeigen wird – ein Gerechtigkeitsproblem dar. Das heißt, es gibt Bildungskomponenten, bei denen nicht das Leistungsprinzip zählt, sondern stattdessen das Ziel allgemeiner Gleichheit gelten sollte (vgl. Anderson 1999: 289; Satz 2007: 625).

Hinzu kommt, dass vor allem das Bildungsziel der sozialen Integration und Sozialisation weniger als aktive Befähigung im Sinne eines subjektiven Ermöglichungscharakters zu begreifen ist, sondern stattdessen als gesellschaftliches Ansinnen, die nachkommenden Generationen in die eine oder andere Richtung zu prägen und damit im Sinne eines gesell-

schaftlich begründeten Zielzustandes zu erziehen. Der Chancengedanke hingegen rückt das aktive und selbstbestimmte Individuum und dessen mit Bildung einhergehende Handlungsmöglichkeiten in den Vordergrund. Das heißt, durch Bildung und die damit erfahrene konkrete Befähigung erhält der Schüler oder die Schülerin die (günstige) Gelegenheit, dieses oder jenes tun zu können. Bildung zugunsten von gesellschaftlicher Kultivierung fokussiert demgegenüber aber einen objektiv geprägten Erziehungsgedanken (vgl. Göppel 2011: 10).

Helmut Fend beschreibt diesen Bildungsgedanken im Rahmen seiner Ausführungen zur *Funktion der Schule* als *Legitimationsfunktion*. Weitere Funktionen sind die *Qualifikations-* und *Selektionsfunktion*. In einer überarbeiteten Version wird hingegen von kultureller Reproduktion, Qualifikation, Allokation sowie der Integration und Legitimation gesprochen (vgl. Fend 2008, S. 49 f.). Alle Funktionen werden bewusst aus Sicht der Gesellschaft bewertet. Ganz besonders kommt dies aber in den Bereichen der kulturellen Reproduktion sowie der Legitimation und Integration zum Ausdruck. Das heißt, schulische Bildung beinhaltet auch einen Befähigungsprozess des Individuums, der als gesellschaftliche Funktion auf die Gemeinschaft ausgerichtet ist. Schule und Bildung sollen im Sinne Fends dazu beitragen, dass junge Menschen entsprechend vorherrschender Normensysteme erzogen und kultiviert werden, um sie so in das bestehende Gesellschaftssystem integrieren zu können (vgl. Fend 2008: 50). Genau jene gesellschaftliche Bildungsperspektive kann jedoch mit der gängigen Verwendung des auf das Individuum ausgerichteten Chancensbegriffs nicht abgebildet werden, da sich dieser wie gesehen auf die individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bezieht.

Im Zentrum des vorliegenden Kapitels stand die Beantwortung der ersten Forschungsfrage: *Warum ist das gängige Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als faire Chancengleichheit für eine allgemeine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens nicht ausreichend?* Hierzu kann abschließend festgehalten werden, dass Bildungsgerechtigkeit zwar weithin als Chancengleichheit begriffen wird und sich diese Deutung, vor allem auch befeuert durch die PISA-Ergebnisse, immer stärker im öffentlichen Fokus verankert hat. Wie gezeigt werden konnte, erzeugt die ausschließliche Verwendung von Chancengleichheit als Indikator von Bildungsgerechtigkeit jedoch dann Probleme, wenn der zugrunde gelegte Bildungsgedanke über eine rein funktional-pragmatische Deutung hinausgeht. Denn in diesem Fall greift

das dem Chancengedanken zugrundeliegende Verdienstprinzip zu kurz. Wird demgegenüber anerkannt, dass Bildung deutlich mehr ist, als die Schaffung nutzenbringender Qualifikationen und Kompetenzen, ist es ratsam von der alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit Abstand zu nehmen. Stattdessen sollte ein alternativer Bewertungsrahmen genutzt werden, der auf alle wesentlichen Teilaspekte des Bildungsgedankens eine entsprechende Gerechtigkeitsantwort liefern kann.

3 Die zentralen Zielkategorien des Bildungsgedankens

Ziel des vorliegenden dritten Kapitels ist es, den Bildungsgedanken und die darin enthaltenen wesentlichen Zielaspekte offen zu legen. Im Zentrum steht daher die inhaltliche Analyse des allgemeinen Bildungsgedankens und die Beantwortung der zweiten Teilfrage: *Welche zentralen Bildungsziele beinhaltet der allgemeine Bildungsgedanke?* In einer ersten Annäherung (3.1) werden hierzu allgemeine Erklärungs- und Begriffsdeutungen von Bildung aufgezeigt. Im Anschluss daran (3.2) wird durch den Rekurs auf einschlägige Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragstexte dargelegt, welche wesentlichen Bildungsziele im Sinne einer formalrechtlichen Perspektive einen verbindlichen Charakter geltend machen können. Darüber hinaus wird in einem dritten Schritt (3.3) durch die Berücksichtigung zentraler und für das zeitgenössische Bildungsverständnis prägender Bildungs- und Erziehungstheorien der Versuch unternommen, eine zusätzliche theoriegestützte Herleitung wesentlicher Bildungsziele zu ermöglichen. Ziel ist es, die zentralen bildungstheoretischen Positionen und Zielvorstellungen in einem letzten Schritt (3.4) zu drei übergeordneten Zieldimensionen des Bildungsgedankens zusammen zu fassen.

3.1 Der Bildungsgedanke in einer ersten Annäherung

Das Wort Bildung beschrieb in seiner ursprünglichen althochdeutschen (*bildunga*) bzw. mittelhochdeutschen (*bildunge*) Fassung Sachverhalte wie Bild, Bildnis, Ebenbild und Nachbildung und im späteren Verlauf auch Gestaltung, Schöpfung und Vertiefung (vgl. Raithel et al. 2007: 36). Aus etymologischer Sicht weist der Begriff *Bildung* oder auch *das Bilden* auf einen aktiven Prozess hin, durch den einem vorher leblosen Stoff eine gewollte Gestalt gegeben wird. Damit kommt jener ursprünglichen Begriffsdeutung eine Doppeldeutung dahingehend zu, dass der Begriff einerseits das aktive Gestalten ausdrückt, gleichzeitig aber auch besonders im Althochdeutschen Dinge wie Ähneln und Gleichen beschreibt (vgl. Fraas 2000: 43).

Versucht man nun allgemeine Zielsetzungen des zeitgenössischen Bildungsgedankens aufzudecken, trifft man auf ein Bildungsverständnis, das eine dreifache Charakterisierung aufzeigt. Bildung versucht demnach die Beziehungen und Verhältnisse zur Sprache zu bringen, die erstens Menschen zu sich selbst, zweitens Menschen zu ihren Mitmenschen und drittens Menschen zu ihrer gesamten Umwelt und damit der Welt an sich eingehen. Das heißt, Bildung zielt auf ein entsprechendes Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis der zu bildenden Personen ab (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 10).

Eine klare inhaltliche Definition des Bildungsgedankens lässt sich jedoch nicht ausmachen. Genau jene Unbestimmtheit des Bildungsgedankens veranlasste den Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth zu folgender Feststellung in Bezug auf den Inhalt des Bildungsgedankens: „Offen gesagt, mit einer einfachen Antwort kann ich nicht dienen. Es hängt immer davon ab, welche Dimension von Bildung Sie meinen“ (bpb 2016). Der Bildungswissenschaftler Bernd Lederer beschreibt Bildung aus diesem Grund auch als „god-term“ (vgl. Lederer 2014: 62). Denn der Bildungsbegriff werde je nach Verwendungszweck in ganz unterschiedlicher Weise gedeutet. Die Frage einer Bildungsdefinition sollte daher folgenden Sachverhalt immer berücksichtigen: „Es gibt daher keine Definition, mit der festgelegt werden könnte, was Bildung ein für allemal inhaltlich bedeutet, so daß jedermann einer solchen Bestimmung beipflichten müßte. Lediglich eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozeß begreifen läßt, in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll“ (Menze 1995: 350). Bildung kennzeichnet im Sinne dieser formalen Deutung damit vor allem einen von außen vorangetriebenen individuellen Befähigungsprozess und kann sich hierbei auf unterschiedliche Entwicklungsziele gleichermaßen beziehen.

In diesem Sinne wird der Bildungsgedanke im Rahmen eines Interviews mit der Bundeszentrale für politische Bildung unter anderem von der Bildungsforscherin Jutta Allmendinger als „allgemeine Vorbereitung auf das spätere Leben“, oder von der Soziologin Heike Solga als „Wissen und Fähigkeit in Bezug auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten in denen sich ein Individuum befindet“, gedeutet (bpb 2016). Alfred Langewand beschreibt Bildung als „subjektive Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur“, wobei „auf der einen Seite allgemeine oder gar universale

Bestimmungen des Selbst- und Weltverhältnisses wie Vernunft, Rationalität, Humanität, Sittlichkeit verschränkt sind oder sein sollten mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen“ (Langewand 1994: 69). Der bei Bildung stattfindende individuelle Entwicklungsprozess muss nach dem Bildungswissenschaftler Wolfgang Klafki daher im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit vollzogen werden. „Das bedeutet: Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst nicht ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist“ (Klafki 1986: 460). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hebt mit dem *Strukturplan für das Bildungswesen* aus dem Jahr 1970 die hohe Bedeutung von Bildung für die Erfüllung individueller Rechte und Pflichten hervor: „Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt. [...] Jeden Staatsbürger zur Wahrnehmung seiner Rechte und zur Erfüllung seiner Pflichten zu befähigen, muß deshalb das allgemeine Ziel der Bildung sein, für die nächst den Eltern der Staat sorgen muß“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 29).

Jene Bildungsüberlegungen weisen damit zentrale Übereinstimmungen auf. Denn der Bildungsgedanke und der damit angestrebte Befähigungsprozess werden vor allem durch zwei wesentliche Blickrichtungen charakterisiert. So gilt Bildung erstens weithin als Garant individueller Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Im Zentrum dieses individuellen Anspruchs stehen Aspekte zugunsten von Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklung sowie Gedanken der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Bildung zugunsten von individueller Selbstbestimmung bezieht sich daher auf die eigene Person und die soziale Welt zugleich. Darüber hinaus versucht Bildung neben dieser individuellen Komponente gesellschaftliche Erwartungen und Ansprüche in Bezug auf Kultivierung und Moralvermittlung zu sichern (vgl. Liessmann 2017: 50). Bildung berücksichtigt neben der individuell geprägten Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten daher auch einen aus allgemeinen Überzeugungen resultierenden

Erziehungsgedanken im Sinne einer angestrebten reflexiven Kulturintegration (vgl. Göppel 2011: 10).

Nach dem Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka werden unter dem Sachverhalt Erziehung „Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka 1990: 95). Der Zweck von Erziehung besteht darin, im Educanden bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Haltungen, Gesinnungen oder Überzeugungen hervorzurufen bzw. zu festigen. „Wer erzieht, will den Educanden in irgendeiner Hinsicht besser, vollkommener, tüchtiger oder fähiger machen, als er ist“ (Brezinka 1978: 43). Der Erziehungsgedanke im Rahmen schulischer Bildungsanstrengungen bringt damit das Anliegen zum Ausdruck, eine im Sinne übergeordneter Überzeugungen zielgerichtete Gesellschafts- und Weltintegration zu ermöglichen. Der Erziehungsauftrag richtet sich an dieser Stelle vor allem auf die Verinnerlichung und Herausbildung grundlegender Tugenden, kooperativer Kompetenzen sowie einer reflektierten Identifizierung mit moralischen Standards (vgl. Horstkemper/Tillmann 2016: 20).

Grundsätzlich sollten Bildung und Erziehung in ihrer Deutung nicht gleichgesetzt werden. Denn anders als Erziehung betont Bildung den aktiven Aneignungs- und Entwicklungsgedanken. Erziehung hingegen beschreibt vor allem ein von äußeren Erwartungshaltungen dominierten Entwicklungsprozess. „Erziehung vermittelt also das gesellschaftlich relevante Wissen und die gesellschaftlichen Normen und Ansprüche. Bildungsprozesse hingegen setzen auf die emanzipatorische Möglichkeit der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung“ (Heydorn 1970: 10). Die bisherigen Erläuterungen konnten jedoch entgegen dieser trennscharfen Begriffsdifferenzierung verdeutlichen, dass der Bildungsgedanke neben individuellen Entwicklungsmöglichkeiten auch objektiv geprägte Entwicklungserwartungen berücksichtigt. Einer allgemeinen Deutung entsprechend bewegt sich der Bildungsgedanke daher in einem Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und Individualität einerseits und Kultivierung und Sozialität als Ausdruck von verinnerlichter Gemeinschaftlichkeit andererseits (vgl. Papke 2016: 39). Eine erste Annäherung an den Bildungsgedanken zeigt damit zusammenfassend,

dass Bildung gleichermaßen individuelle Entwicklungs-, Entfaltungs- und Teilhabemöglichkeiten sowie gesellschaftliche Kultivierungs- und Sozialisationserwartungen kombiniert. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang noch, dass der Bildungsprozess jedoch nur als ein zielgerichteter Befähigungsversuch verstanden werden sollte, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die angestrebten Ziele im Rahmen von Bildung auch mit absoluter Sicherheit erreicht werden (vgl. Winkler 2006: 64).

3.2 Der Bildungsgedanke im Kontext politischer Gesetzgebung

Zur Verdeutlichung wesentlicher politischer Bildungsansprüche sollen nachfolgend zentrale Bildungsgedanken aktueller Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragstexte dargelegt werden. Denn diese besitzen vor allem für die Politikgestaltung einen formal-rechtlich bindenden Charakter. In einem ersten Schritt (3.2.1) werden hierfür die Bildungsgedanken des Grundgesetzes kurz verdeutlicht. Weil Bildung in Deutschland jedoch dem Zuständigkeitsbereich der Länder unterliegt, werden hieran anschließend exemplarisch wesentliche Bildungsvorgaben einiger Landesverfassungen sowie Landesbildungsgesetze angeführt (3.2.2). Aufgrund einer immer stärkeren politischen Bedeutung der Europäischen Union sowie internationaler Abkommen sollen in einem letzten Schritt (3.2.3) auch diesbezügliche internationale Bildungsziele verdeutlicht werden.

3.2.1 Bildung im Grundgesetz

Zunächst muss festgestellt werden, dass Bildungspolitik in Deutschland aufgrund der föderalen Struktur in der Hauptsache den Ländern selbst obliegt (vgl. Heckel et al. 2000: 19). Das Grundgesetz regelt in den Artikeln 30, 70 und 83 die Kulturhoheit der Länder und schreibt diesen damit eine Auffangzuständigkeit zu (vgl. Lenski 2013: 95 f.). Denn die Kulturhoheit der Länder als Kernstück der Eigenstaatlichkeit besagt, dass die Erfüllung staatlicher Aufgaben und die Ausübung staatlicher Befugnisse Sache der Länder ist, soweit das Grundgesetz keine andere Regelung trifft

oder zulässt (vgl. Art. 30 GG). Dies trifft insbesondere für das Schul-, Hochschul- und sonstige Erziehungswesen und damit im Allgemeinen für alle Aspekte der Bildung zu (vgl. Harazd 2007: 21).

Artikel 7 des Grundgesetzes, der als einziger direkter Schulartikel verstanden werden kann, regelt nur grundlegende Einzelfragen in Bezug auf die Schulaufsicht des Staates, die Möglichkeit des Religionsunterrichts, das Privatschulrecht sowie den Hinweis, dass es keine verpflichtenden Vorschulen gibt (vgl. Heckel et al. 2000: 24). Von größerer Tragweite für das Bildungsverständnis sind hingegen die im Grundgesetz aufgeführten Grundrechte. Denn hieraus lässt sich ein Verfassungsauftrag an den Staat ableiten, ein leistungsfähiges und sozial gerechtes Bildungswesen anzubieten (vgl. Heckel et al. 2000: 28). Bereits Ralf Dahrendorf wies in seiner Schrift *Bildung ist Bürgerrecht* – in Analogie zu Georg Pichts prognostizierter *Bildungskatastrophe* – aus dem Jahr 1965 auf eine Gesellschafts- und vor allem Demokratiegefährdung im Falle eines Bildungsnotstandes hin. Im Rahmen eines demokratisch-emanzipatorischen Ansatzes vertrat Dahrendorf eine aktive Bildungspolitik des Staates, in deren Rahmen jeder lernt, die eigenen Rechte wahrzunehmen und zugleich sich den eigenen Verpflichtungen bewusst zu sein. Ziel öffentlicher Bildungspolitik müsse es sein, jedem in unserer Gesellschaft durch Bildung die gesellschaftliche Teilhabe überhaupt erst zu ermöglichen (vg. Dahrendorf 1966: 25). „Das Bürgerrecht auf Bildung ist zunächst ein soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muß, um als solcher tätig zu werden. Dieses Recht ergänzt die anderen großen Bürgerrechte vor dem Gesetz und im Staate“ (Dahrendorf 1966: 23 f.). Dahrendorf knüpfte bei seinen Bildungsüberlegungen damit explizit an den Bürgerrechtsgedanken an. Das heißt, für einen Bildungsauftrag gibt es nach Dahrendorf eine verfassungsrechtliche Grundlage von Seiten des Staates.

Innerhalb des deutschen Grundgesetzes wird zwar nicht konkret von einem Recht auf Bildung gesprochen. Denn es ist umstritten, ob aus den zugesicherten Grundrechten auch tatsächlich ein originäres Recht auf Bildung entnommen werden kann. Aufgrund der aufgeführten Grundrechte kann jedoch ein implizites Recht auf Bildung auch im Grundgesetz ausgemacht werden. Dieses ergibt sich aus den Grundsätzen der freien Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG) in Verbindung mit der freien Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1 GG), dem Gleich-

heitsgrundsatz (Art. 3 Abs. 1 GG) sowie dem Sozialstaatsgebot (Art. 20 Abs. 1 GG). Nach Heckel und Avenarius ergibt sich hieraus ein abgeleitetes Recht auf Bildung im Sinne eines Anspruchs auf gleiche Teilhabe an den vorhandenen Bildungseinrichtungen (vgl. Heckel et al. 2000: 29).

Dahrendorf hingegen geht mit seinen Forderungen eines expliziten Bürgerrechts auf Bildung noch weiter. Ein allgemeines Bürgerrecht auf Bildung muss als ein soziales Recht aller Bürger verstanden werden, das sich erstens auf den Zugang zu entsprechenden Bildungsmaßnahmen, zweitens einen rechtlichen Gleichheitsanspruch sowie drittens einen faktischen Rechtsanspruch in Form aktiver Bildungspolitik erstreckt (vgl. Dahrendorf 1966: 23–25). In diesem Zusammenhang sprach sich Dahrendorf bereits sehr früh gegen eine funktionalistische Interpretation von Bildung aus. Seiner Meinung nach ergibt sich aus dem Grundgesetz ein deutlich umfassenderer Anspruch. „Bildungspolitik ist unendlich viel mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik“ (Dahrendorf 1966: 22). Stattdessen stellt sie abseits ökonomischer Verwertungslogiken den Garant für unsere im Grundgesetz verankerten Bürgerrechte dar. Die freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und die Gleichheit vor dem Gesetz sind Grundprinzipien unseres politischen Ordnungssystems und damit Grundpfeiler unseres liberalen und rechtsstaatlichen Demokratieverständnisses. Das heißt unser politisches System lässt nicht nur Teilhabe zu, sie fordert sie im verfassungsrechtlichen Kern geradezu ein (vgl. Hepp 2011: 29).

Bildung als Bürgerrecht wird hierbei zwar vom Stand des Individuums gedacht. Der bereits erwähnte objektive Gehalt nach universellen Bestimmungen bleibt jedoch auch in diesem Fall erhalten. Denn Dahrendorf schlussfolgert aus seinem Bürgerrechtsansatz, dass jeder ein Recht auf jenen Befähigungsprozess hat, durch den die zugesicherten Rechte und Pflichten realisiert werden können (vgl. Dahrendorf 1966: 23). Jeder soll durch Bildung in der Lage sein, nicht nur die eigenen Rechte und Pflichten zu kennen, sondern diese auch effizient umzusetzen. Es geht nach Dahrendorf um die „Ausstattung des Staatsbürgers“ mit unter anderem „Grundtatsachen des sozialen, wirtschaftlichen und politischen Lebens“ (Dahrendorf 1966: 24). Notwendig hierfür ist demnach auch eine ausreichende kulturelle Identität (vgl. Hepp 2011: 29). Zusammenfassend zeigt sich an dieser Stelle, dass der Gedanke eines allgemeinen Bürgerrechtes auf Bildung neben individuellen Entwicklungs- und Mitgestaltungsmög-

lichkeiten auch Aspekte sozialer und staatsbürgerlicher Verantwortung beinhaltet.

3.2.2 Bildung auf Länderebene

Aufgrund der Bildungs- oder Schulhoheit in Deutschland kommt den einzelnen Landesverfassungen und Bildungsgesetzen eine zentrale bildungspolitische Steuerungsfunktion zu (vgl. Heckel et al. 2000: 30, 241). Neben der Definition zentraler Erziehungs- und Bildungsziele sind das vor allem die Organisation des gesamten Schulsystems, die Gliederung in und damit auch die inhaltliche Ausrichtung entsprechender Bildungsgänge, das Setzen von Bildungsstandards und die konkrete Ausrichtung des Unterrichts. Darüber hinaus bezieht sich die bildungspolitische Steuerungsfunktion aber auch auf die Strukturierung des Schulwesens, um eine meritokratische Gliederung und Leistungsdifferenzierung mit Hilfe von Benotungen zu ermöglichen (vgl. Heckel et al. 2000: 234 f.).

Die einzelnen Landesverfassungen und Bildungsgesetze stellen damit den entscheidenden Referenzwert für die Beurteilung unseres verbindlichen gesellschaftspolitischen Bildungsverständnisses dar. Trotz länderspezifischer Besonderheiten weisen die jeweiligen Landesverfassungen bzw. Schulgesetze in ihrem Ergebnis große Übereinstimmungen hinsichtlich übergeordneter Zielvorstellungen auf (vgl. Hepp 2011: 171). Die Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), deren Aufgabe in der bundesweiten Koordination bildungspolitischer Fragestellungen besteht, beschreibt den Anspruch an Bildung wie folgt: „Der Auftrag der schulischen Bildung geht weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus. Er zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben. Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können“ (KMK 2005: 6 f.). Bereits an dieser Stelle wird ersichtlich, dass der Bildungsgedanke auf Länderebene individuelle Entfaltungs- und Teilhabeaspekte mit gemeinschaftlich geprägten Erwartungen verbindet.

Jenes Spannungsverhältnis aus individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten auf der einen Seite und einer allgemeinen Erwartungshaltung zugunsten reflexiver Kulturintegration auf der anderen Seite findet sich ebenfalls in den einzelnen Landesverfassungen und Bildungsgesetzen wieder (vgl. Göppel 2011: 10). So hebt beispielsweise das Land Sachsen diesen doppelten Anspruch für sein Bildungssystem besonders deutlich hervor. Zu den Grundsätzen von Erziehung und Bildung heißt es in der Sächsischen Landesverfassung: „Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewußtsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen“ (Art. 101 Abs. 1 Sächsische Landesverfassung). Weiterführend konkretisiert das sächsische Schulgesetz jenen Bildungsanspruch auf die praktische Arbeit der Schulbildung. Das heißt, „schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen“ (§1 Abs. 2 Sächsisches Schulgesetzes).

Auf ganz ähnliche Weise wird auch in der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen die Aufgabe der Schule darin gesehen „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken“ (Art. 7 Abs. 1 Landesverfassung Nordrhein-Westfalen). Die Schule wird in diesem Zusammenhang als jener Ort verstanden, durch den junge Menschen „im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung“ befähigt werden sollen (Art. 7 Abs. 2 Landesverfassung Nordrhein-Westfalen).

Auch das Schulgesetz Niedersachsens betont in besonderer Weise den Bildungsgedanken aus zwei Blickwinkeln: „Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen, nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der

Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben, ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen, für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben, Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen, sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen, ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten unter Einschluss der bedeutsamen jeweiligen regionalen Ausformung des Niederdeutschen oder des Friesischen zu entfalten, sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten“ (§2 Abs.1 Niedersächsisches Schulgesetz).

Die angeführten Landesverfassungen und Schulgesetze ähneln sich trotz länderspezifischer Besonderheiten damit in wesentlichen Punkten. Denn übereinstimmend werden individuell geprägte Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten eingefordert. Genannt wurden hier Aspekte wie die Persönlichkeitsentwicklung; Selbstbestimmung als Ausdruck wesentlicher Grundrechte; freiheitliche Entfaltungsmöglichkeiten; Befähigungen für das berufliche Können und Mündigkeit. Jene erste Zieldimension bezieht sich daher auf die individuelle Entwicklung des Einzelnen und dessen auf sich selbst bezogene Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten.

Darüber hinaus stellen die einzelnen Landesverfassungen und Schulgesetze die hohe Bedeutung von Selbstbestimmung für das soziale und gesellschaftliche Leben heraus. Diesbezüglich werden vor allem Befähigungen zugunsten von sozialen Handlungsmöglichkeiten; demokratischer Mitgestaltung; sozialen Mitgestaltungsmöglichkeiten; Ausdrucksmöglichkeiten eigener Überzeugungen und der Wahrnehmung eigener Bürger- und Grundrechte eingefordert. Ziel ist es, durch eine entsprechende Befähigung zugunsten von mündiger Teilhabe Freiheits- und Bürgerrechte zu garantieren.

Im Rahmen der angeführten Landesverfassungen und Schulgesetze wird Bildung jedoch auch eine umfassende Kultivierungs- und Sozialisationsfunktion zugeschrieben. Diese allgemeine Erwartungshaltung zugunsten

einer reflexiven Kulturintegration zeigt sich vor allem in den Forderungen nach einem sittlichen Gesellschaftsleben; Nächstenliebe; Verantwortungsbewusstsein für die soziale und allgemeine Umwelt; staatsbürgerlicher Verantwortung; der Wahrung von Grundrechten anderer; einem Leben nach ethischen Grundsätzen sowie die Verinnerlichung von Solidarität und Toleranz. Ziel ist es, ein von Moral und Sittlichkeit geprägtes Bewusstsein in Bezug auf die soziale und objektive Welt zu erzeugen.

3.2.3 Bildung im europäischen und internationalen Kontext

Im Bereich Bildungspolitik besitzt die Europäische Union keine Zuständigkeiten. Denn hierfür liegen die Entscheidungskompetenzen ausschließlich bei den Mitgliedstaaten selbst. Einzig eine allgemeine Koordinierungs- und Unterstützungsfunktion kann die Europäische Union an dieser Stelle geltend machen. Hierzu heißt es: „Die Union trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt“ (Art. 165 Abs. 1 Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union). Eine Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsstaaten seitens der Europäischen Union wird hingegen ausgeschlossen (vgl. Heckel et al. 2000: 34).

Auch die vom Europäischen Rat 2010 verabschiedete *Strategie Europa 2020*, die ihrerseits den Aspekt der Bildung beinhaltet, konzentriert sich vor allem auf formale Ziele wie etwa Verringerung der Anzahl der Schulabbrecher; Steigerung des Bevölkerungsanteils mit Hochschulabschluss; Steigerung der Teilnahme am lebenslangen Lernen; Verringerung der Anzahl der Schüler mit schlechten Leistungen bei den Grundkompetenzen; Steigerung der Teilnahme an der Vorschulbildung; Steigerung der Teilnahme an der Hochschulbildung im Bereich Mathematik, Naturwissenschaften und Technik; Steigerung des Bevölkerungsanteils mit Abschluss der Sekundarstufe II (vgl. Europäischer Rechnungshof 2016: 12). Die europäische Bildungspolitik konzentriert sich in der bisherigen Ausgestaltung somit vor allem auf ökonomische und beschäftigungspoli-

tische Zielsetzungen. Eine thematische Ausgestaltung und die damit verbundene Beschreibung wesentlicher inhaltlicher Bildungsziele wird hingegen aufgrund der fehlenden Zuständigkeit nicht vorgenommen.

Anders sieht es jedoch auf internationaler Ebene aus. Denn im Rahmen einiger zentraler internationaler Abkommen werden auch konkrete Zielsetzungen von Bildung definiert. Jene Dokumente sind für die Frage des politischen Verständnisses von Bildung dahingehend von Bedeutung, da die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtlich an die Einhaltung jener Verträge und somit auch an die jeweiligen Bildungsziele vertraglich gebunden ist.

Zwar besitzt die UN-Menschenrechtscharta (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte UN-Doc. 217/A-(III)) keinen völkerrechtlich bindenden Status, dennoch kommt ihr eine enorme Bedeutung zu. Neben dem Recht eines jeden auf Bildung in Artikel 26, Absatz 1, heißt es in Absatz 2 zu den allgemeinen Bildungszielen weiterführend: „Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (Art. 26 Abs. 1 UN-Doc. 217/A-(III)). Die UN-Menschenrechtserklärung sieht damit die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit sowie die Integration neuer Gesellschaftsmitglieder in ein bestehendes Wertesystem, das vor allem durch die Menschenrechte und allgemeine Grundfreiheiten gekennzeichnet ist, als die zentralen Bildungsziele an.

Der UN-Sozialpakt (Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte) greift jene übergeordneten Ziele von Bildung auf und formuliert sie weitergehend als völkerrechtlich bindende Zielsetzungen. Der UN-Sozialpakt besagt hierbei: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis,

Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss“ (Art 13 Abs. 1 UN-Sozialpakt).

In der ebenfalls völkerrechtlich bindenden UN-Kinderrechtskonvention heißt es in Bezug auf die anzuwendenden Bildungsziele ergänzend hierzu: „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen; b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln; c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten; e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln“ (Art. 29 Abs. 1 UN-Kinderrechtskonvention).

Die Ausführungen des UN-Sozialpakts und der UN-Kinderrechtskonvention greifen im Grunde die Gedanken der UN-Menschenrechtscharta zum Thema Bildung auf, präzisieren diese weiter und formulieren damit einen übergeordneten und völkerrechtlich bindenden Bildungsanspruch. Dieser ist erneut durch einen Doppelanspruch individueller Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten einerseits und allgemeiner Entwicklungs- und Kultivierungsansprüchen andererseits charakterisiert. Vor allem die Punkte der Persönlichkeitsentfaltung, sowie ein umfassendes Verantwortungsbewusstsein und eine damit einhergehende Kulturintegration werden hierbei als wesentliche Ziele von Bildung herausgestellt. Gleichzeitig fordern die angeführten Vertragsdokumente durch den Verweis auf die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten aber auch ein durch Bildung zu erzeugendes Teilhaberecht bzw. die Befähigung hierzu ein. So wird im Rahmen des UN-Sozialpaktes in Artikel 15 explizit das Recht auf kulturelle Teilhabe genannt. Nach Artikel 21, Absatz 1 hat

darüber hinaus jeder das Recht „an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter mitzuwirken“ (Art. 21 Abs. 1 UN-Sozialpakt).

Damit zeigt sich schlussendlich, dass im Rahmen der angeführten Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragstexte jeweils ein Bild von Bildung gezeichnet wird, welches neben individuell geprägten Entwicklungs- und Entfaltungs- sowie sozialen Teilhabemöglichkeiten auch eine gesellschaftlich bedingte Erwartungshaltung im Sinne von Kultivierungs- und Sozialisationsansprüchen beinhaltet. Aus individueller Sicht muss der mit Bildung einhergehende Befähigungsprozess, wie gezeigt werden konnte, erstens den Anspruch auf Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentfaltung sicherstellen. Zweitens wurden darüber hinaus in diesem Kontext aber auch Befähigungen für entsprechende soziale Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten eingefordert. Drittens lässt sich aus den angeführten Passagen auch ein objektiver Bildungsanspruch zugunsten einer allgemeinen Kultivierung im Sinne eines umfassenden Verantwortungsbewusstseins und allgemeiner Sozialität ableiten. Aufgrund ihrer formal-rechtlichen Verankerung können diese drei zentralen Aspekte einen verbindlichen Charakter im Rahmen allgemeiner Bildungsüberlegungen geltend machen.

3.3 Der Bildungsgedanke im Lichte ausgewählter Bildungs- und Erziehungstheorien

Mit der nachfolgenden Analyse einschlägiger und für den deutschen Forschungsstand relevanter Bildungs- und Erziehungstheorien, sollen zentrale Zielvorstellungen und thematische Schwerpunkte des allgemeinen Bildungsgedankens aufgezeigt und vor allem aus theoretischer Perspektive begründet werden. Denn die philosophische Bildungsforschung liefert mit ihren unterschiedlichen Theorieansätzen die wissenschaftliche Begründung pädagogischer Praxis (vgl. Ehrenspeck 2009: 158 f.). Damit orientiert sich die nachfolgende Analyse am methodischen Vorgehen der Begriffsexplikation. Das auf Rudolf Carnap zurückgehende Konzept der Begriffsexplikation versucht durch die theoretisch begründete Offenlegung wesentlicher Merkmale eine präzisierende Erklärung eines zuvor unscharfen Begriffs zu ermöglichen. „Unter Explikation wird die

Methode verstanden, für unscharfe umgangssprachliche Begriffe präzise Begriffe einzuführen“ (Poser 2001: 38).

Doch statt einer allgemeinen Begriffsbestimmung in Form einer konkretisierenden Ersetzung, sollen nachfolgend mit Hilfe zentraler pädagogischer Theorien, vor allem allgemeine Zielsetzungen in Bezug auf das bereits beschriebene Spannungsverhältnis zwischen individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten einerseits und gesellschaftlich bedingten Erwartungshaltungen andererseits offengelegt werden. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass damit zwar keine Begriffsexplikation im Sinne einer Ersetzung des unscharfen Bildungsbegriffes erfolgt, aber dennoch die damit zum Ausdruck kommende Idee einer theoriegeleiteten Präzisierung aufgegriffen wird. In einem ersten Schritt werden hierzu pädagogische Theorien angeführt, die sich dem Bildungsgedanken aus individueller Perspektive annähern. Hieran anschließend kommt es zur Berücksichtigung weiterer pädagogischer Theorien, die vor allem den gesellschaftlichen und objektiven Wert von Bildung betonen.

Die nachfolgende Auswahl pädagogischer Theorien basiert auf der Erkenntnis, dass es vor allem jene Ansätze sind, die in der Fachliteratur eine häufige Berücksichtigung finden und das pädagogische Denken der Gegenwart entscheidend prägen (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 11; Koller, H.-C. 2014: 20). Vor allem den nachfolgenden klassischen pädagogischen Theorien wird in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung dahingehend zugemessen, dass sie nicht nur Ausdruck eines klassischen philosophisch-pädagogischen Bildungsdenkens sind, sondern zusätzlich auch eine anhaltende Wirkung für die Bildungsdiskussion in Anspruch nehmen können (vgl. Klafki 1986: 456 f.).

3.3.1 Bildung als individuelle Erkenntnisfindung in Platons Höhlengleichnis

Obwohl sich erst mit Meister Eckart der deutsche Begriff *Bildung* etablierte, reichen seine Wurzeln bis tief in die Antike zurück. Es war bereits der Philosoph Platon (427–347 v. Chr.), der mit seinen Gedanken zum Thema Bildung den Bildungsdiskurs bis heute wegweisend mitbestimmte. Besonders im vielzitierten Höhlengleichnis kommen Platons

Überlegungen in Bezug auf Bildung zum Ausdruck. Das Höhlengleichnis ist Teil von Platons Werk *Politeia* und steht hierbei am Anfang des siebten Buches. Es ist deswegen so bedeutend für die moderne Pädagogik, da sich der Bildungsgedanke bereits auf einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang erstreckt. Bildung wird damit zu einer Teilfrage dessen, wie eine Gesellschaft aufgebaut sein muss, damit in ihr größtmögliche Gerechtigkeit herrscht (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 43 f.).

Bereits bei Platon kommt somit das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten einerseits und einer gesellschaftlich bedingten Zielsetzung andererseits zum Ausdruck. Denn Platon bringt im Rahmen seines Höhlengleichnisses die Überzeugung zum Ausdruck, dass Bildung als individuelle, jedoch angeleitete Erkenntnisfindung, dem übergeordneten Zweck der allgemeinen Gerechtigkeitssteigerung dienen sollte. Das heißt, der Bildungsprozess wird zwar klar durch Aspekte individueller Erkenntnisfindung und Mündigkeit dominiert, gleichzeitig aber auch an eine gesellschaftliche Nutzenkomponente gebunden.

Nach dem Höhlengleichnis befinden sich Menschen in einer Höhle und betrachten eine Wand, auf der sie Schattenbilder sehen. Die Menschen sind angekettet und können sich nicht umdrehen. Vor dem Höhleneingang befinden sich andere Menschen, die sich frei bewegen können und die Holzfiguren an Stangen mit sich führen. Da der Höhleneingang von einer halbhohen Mauer versperrt wird und in einiger Entfernung vor dem Höhleneingang ein Feuer brennt, sehen die Menschen in der Höhle nur die Schatten der vorbei getragenen Holzfiguren. Weil die Höhlenmenschen es von Geburt an nicht anders kennen, halten sie die Projektionen auf der Höhlenwand für die Realität. Würde nun einer der Höhlenmenschen befreit und hinaus ins Licht geführt werden, so würde er sich vermutlich wehren und man müsste ihn zwingen, denn das Licht blendet ihn. Nach einiger Zeit würde er sich jedoch hieran gewöhnen und erkennen, dass das, was er bisher gesehen hat, nur Trugbilder waren und die Realität eine andere ist. Kehrt er nun in die Höhle zurück, so würden ihn die anderen in der Höhle nicht verstehen, da sie seine Erkenntnis nicht haben. Gleichzeitig könnte er sich nur sehr schwer wieder in das Treiben der Höhle und das Vorhersagen der jeweils nächsten Bilder einfinden, da er die Wirklichkeit bereits kennt (vgl. Platon 1958: 224–226).

Platon zeigt mit seinem Gleichnis auf, dass der Mensch bereits alle Anlagen in sich trägt, die für allgemeines Lernen und Verstehen notwendig sind. Es bedarf nur einiger Hilfe von außen, um zwischen Trugbildern einerseits und Wahrheit andererseits unterscheiden zu lernen. Bildung ist daher für Platon in erster Linie ein Prozess der Umlenkung in dem Sinne, dass unsere Anlagen bestmöglich animiert werden und wir dadurch lernen, in die richtige Richtung zu schauen (vgl. Platon 1958: 227).

Ein entscheidendes Moment des Bildungsverständnisses nach Platon ist daher die Wechselwirkung zwischen äußerer Anleitung und innerer Entwicklung. Denn die Person, die den Gefangenen zum Licht führt, wird in diesem Moment von Platon als Pädagoge verstanden (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 48). Das Höhlengleichnis schreibt dem Pädagogen eine zentrale Rolle innerhalb des Bildungsprozesses zu. Denn der Gefangene begibt sich nicht allein auf den beschwerlichen Weg der Erkenntnis, sondern muss hierzu erst animiert oder gar gezwungen werden (vgl. Reichenbach 2007: 30 f.). Da dieser Prozess der äußeren Führung jedoch sehr anfällig für Manipulationen ist, sollte nach Platon diese Aufgabe einzig durch die Gruppe der Philosophen ausgeführt werden. Denn diese sind aufgrund ihres enormen Wissens- und Erkenntnisstandes am besten in der Lage, zwischen wahr und falsch zu unterscheiden (vgl. Kuhlmann 2013: 15). Ihre Aufgabe ist es, den Zöglingen (Educanden) die Augen zu öffnen und bloße Meinungsbilder durch wahres Wissen zu ersetzen.

Platon spricht neben dem eigentlichen Prozess der Erkenntnisfindung im Rahmen seines Gleichnisses noch einen zweiten Aspekt von Bildung an. Denn mit Bildung geht auch immer eine soziale Verpflichtung einher, gesellschaftlichen Aufgaben und Notwendigkeiten nachzukommen. Wie bereits angesprochen, geht es Platon im Rahmen seines Werkes *Politeia* um die Frage einer gerechten Gesellschaft und deren Verwaltung. Für ihn sind es vor allem die Philosophen, die ausgehend von ihrer jahrzehntelangen Erkenntnissuche und dem damit verbundenen Erkenntnisstand eine Gesellschaft leiten sollten. Bildung ist damit bei Platon kein Selbstzweck individueller Vorteile, sondern beinhaltet eine Verpflichtung gegenüber Staat und Gesellschaft.

Der im Gleichnis beschriebene Niedergang des „Erhellten“ in die Höhle zu den „Ungebildeten“ verdeutlicht die gesellschaftliche Pflicht, dass

Personen mit höherer Erkenntnis nicht losgelöst von der Allgemeinheit ihr Dasein verbringen können. Gerade deswegen sind sie in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden. Das heißt, aufgrund ihres Wissens und der Fähigkeit, zwischen Trugbildern und Wahrheit unterscheiden zu können, kommt ihnen die Pflicht zu, die Gemeinschaftsaufgaben der Staatsführung zu übernehmen. Denn für Platon besteht das Ziel guter Gesetze nicht darin, nur einigen wenigen zu nützen, sondern der Allgemeinheit zu dienen, um damit das höchste Glück im ganzen Staate verwirklichen zu können. „Du hast wieder vergessen, Freund, sprach ich, daß das Gesetz sich nicht dieses angelegen sein läßt, daß ein Geschlecht im Staat sich ausgezeichnet wohl befinde, sondern daß es im ganzen Staate Wohlsein muß hervorzubringen suchen, indem es die Bürger ineinanderfügt“ (Platon 1958: 228). Bildung dient somit nicht einzig der Erfüllung individueller Glückseligkeit. Im Sinne Platons impliziert Bildung als Prozess eigener Erkenntnisfindung damit vor allem eine gesellschaftspolitische Hinwendung.

Das Gleichnis macht jedoch auch deutlich, dass nur einige wenige, in diesem Fall sogar nur eine einzige Person ausgewählt wird, um den Pfad der Erkenntnis zu gehen. Das heißt, nach Platons Verständnis und seinem Ziel, eine in seinem Sinne bestmögliche politische Entscheidungsmacht und Verwaltung zu etablieren, steht Erkenntnisfindung auch nur den vermeintlich Besten zu. Der Weg der Erkenntnis ist demnach bereits für einige vorbestimmt, für andere hingegen bleibt er versperrt.³ In Anbetracht des sich mittlerweile etablierten Gleichheitsanspruchs muss die damit stattfindende Ausgrenzung jedoch entschieden zurückgewiesen werden.

Interessant an Platons Überlegungen zu Bildung ist jedoch, dass der Weg der Erkenntnis zwar nur einigen wenigen vorbehalten bleiben soll, der entstehende Nutzen aber nicht dem Individuum allein, sondern der Allgemeinheit als Ganzes dienen muss. Das heißt, Selektivität und faktische

³ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass Bildung als Erkenntnisfindung und damit einhergehend auch als Möglichkeit der gesellschaftspolitischen Einflussnahme im Sinne Platons nur für einige wenige gilt. Der Vorwurf des Totalitarismus scheint daher berechtigt. Karl Popper bringt diese Kritik in seinem Werk: *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde - Der Zauber Platons* besonders eindrucksvoll zum Ausdruck. Hierin heißt es in Bezug auf Platons politische Idee des Staates, dass jenes Konzept „weit davon entfernt [sei], dem totalitären Systeme überlegen zu sein, im Grunde mit ihm identisch ist“ (Popper 1992: 106).

Ungleichbehandlung hinsichtlich individueller Erkenntnisfindung werden bei Platon durch die Zuhilfenahme übergeordneter Zwecke, in diesem Fall die gute und gerechte Staatsverwaltung, und einer damit verbundenen Steigerung der Glückseligkeit aller legitimiert.

Zusammengefasst ist damit festzuhalten, dass Bildung nach Platon vor allem eine befreiende Umwendung eines Menschen darstellt und damit als persönlicher Aufstieg zu Wahrheit, Erkenntnis und allgemeiner Einsicht zu verstehen ist. Der Bildungsprozess selbst wird von Individualaspekten der Erkenntnisfindung und Mündigkeit im Denken und Urteilen dominiert. Der Einzelne soll durch entsprechende Erfahrungen im Rahmen von Bildung Erkenntnisse in Bezug auf seine soziale und objektive Umwelt sammeln. In Form eines reflexiven Erkenntnisgewinns entwickelt sich hieraus eine von äußeren Trugbildern emanzipierte Persönlichkeit sowie eine durch Wissen und Erkenntnis geleitete Sicht auf die soziale und objektive Welt. Wichtig ist, dass der Entwicklungsprozess vom individuellen Anspruch nach Erkenntnis und Emanzipation gekennzeichnet ist, aufgrund seiner Einbindung in das Gesellschaftssystem jedoch auch an einen objektiven Anspruch rückgebunden wird. Denn jene Erkenntnisse sollen im Sinne eines umfassenden Verantwortungsbewusstseins eingesetzt werden, um eine Verbesserung der allgemeinen Zustände zu bewirken.

3.3.2 Kants Überlegungen zu Pädagogik und Bildung

Im 18. Jahrhundert entwickelte sich in Europa durch die Aufklärung beeinflusst ein neues Menschenbild. Der Maßstab aller Dinge wurde nun nicht mehr im Religiösen, sondern im Weltlichen gesucht. Auch der Mensch sollte fortan nicht mehr als Abbild Gottes und seiner göttlichen Bestimmung verstanden werden. Stattdessen zog nun, ausgehend von immer neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, ein neues Denken ein. Die Aufgabe des Menschen wurde nicht mehr vornehmlich in einer allumfassenden Religiosität und Gottestreue gesehen, sondern in der Anwendung der eigenen Vernunft. Ziel ist es, den Menschen zu größtmöglicher Freiheit im Denken und Handeln zu verhelfen (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 54). Es war vor allem Immanuel Kant, der als einer der zentralen Figuren der Aufklärungsepoche die überragende Bedeutung der

Selbstbestimmung im Denken hervorhob und damit die Sicht auf Bildung entschieden prägte (vgl. Klafki 1986: 458).

In seiner Vorlesung *Über Pädagogik* aus dem Jahr 1776 beschreibt Kant Bildung und Erziehung als Ausdruck des Menschwerdens. Kant verwendet hierbei die Begriffe *Bildung* und *Erziehung* synonym (vgl. Klafki 1986: 459). „Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Tieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann“ (Kant 1982: 21). Kant stellt damit vor allem den Aspekt der Freiheit als Ausdruck von Mündigkeit und Selbstständigkeit als Leitgedanke in das Zentrum seiner pädagogischen Überlegungen.

Nach Kant sind Bildung und Erziehung eine spezifisch menschliche Erscheinung. Im Gegensatz dazu sind Tiere vor allem instinktgeleitet, was Kant als fremde Vernunft charakterisiert. Dem Menschen an sich fehlt hingegen diese fremdgeleitete Vernunft. „Er hat keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen“ (Kant 1982: 9). Weil der Mensch aber „roh“ auf die Welt kommt, muss sich seine Vernunft jeweils erst entwickeln. Diesen Prozess charakterisiert Kant als Bildung.

Für Kant liegt die Aufgabe darin, die menschlichen Naturanlagen so zu befördern, dass schlussendlich auf Basis von Mündigkeit und Autonomie ein soziales Leben nach moralischen Prinzipien möglich wird (vgl. Kant 1982: 11–13). Kant sieht den Schlüssel in einer umfassenden Entwicklung unserer von Natur aus innewohnenden Anlagen. Ziel ist es, mit Hilfe von mündigem Selbstdenken reflexive Einsicht zu gewinnen und damit das allgemeine Zusammenleben zu bereichern (vgl. Kant 1982: 14). „„Gehe in die Welt‘, – so etwa könnte der Schöpfer den Menschen anreden! – ‚ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kömmt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eignes Glück und Unglück von dir selbst ab‘“ (Kant 1982: 13).

Kant sieht Bildung als einen vierstufigen Prozess. In einem ersten Schritt – der Disziplinierung – soll dafür Sorge getragen werden, dass die uns innewohnenden, jedoch nicht gewollten tierischen Veranlagungen, die

eine Vervollkommnung der Menschheit im Wege stehen würden, gezügelt werden. Denn nur so ist eine umfassende Entfaltung der menschlichen Anlagen möglich. Das heißt, vor allem Triebe wie Sexualität und Gewalt, Aggressivität und Dominanz sollen durch Erziehungsmaßnahmen gezügelt und im Bann gehalten werden. In einer zweiten Stufe, die Kant Kultivierung nennt, soll das Individuum Geschicklichkeit und Zweckdienlichkeit erlernen. So verstanden bedeutet Kultivierung eine grundlegende Vorbereitung auf das Leben in Form von nützlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Tätigkeiten. Darüber hinaus soll der Mensch drittens zivilisiert werden, um sich so zu einem sozialen Wesen und Glied der Gesellschaft entwickeln zu können. Es geht um das Vermögen, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, Empathie auszubilden und Gepflogenheiten und Manieren zu lernen, um damit in der Lage zu sein, innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes eigene Ziele verfolgen zu können. Da Kultivierung und Sozialisierung immer kontextabhängige Variablen darstellen und eine gewisse moralische Neutralität aufweisen, bedarf es viertens zusätzlich einer moralischen Bildung. Der Einzelne soll erkennen, was gute Zwecke des eigenen Handelns sind. Diese sind für Kant – was er an andere Stelle noch zum bekannten Kategorischen Imperativ ausdifferenzieren wird – nur jene Zwecke, die eine allgemeine Zustimmung erfahren und von jedem gleichzeitig, das heißt zu jedermanns Zwecke, verfolgt werden können (vgl. Kant 1982: 16 f.).

Nach Hans-Christoph Koller ist es vor allem dieser Anspruch auf Moralität, der Kants pädagogische Theorie zu einer wegweisenden Bedeutung verhalf. Denn der Bildungs- und Erziehungsprozess löste sich damit von einer historisch wirkenden Bestimmung. Nicht die Unterweisung in bestehende Verhaltensnormen, sondern moralisches Handeln als Ausdruck eigenständigen Gebrauchs des Verstandes wurde zur zentralen Maxime erhoben (vgl. Koller, H.-C. 2014: 36). Bildung als Ausdruck von individueller Freiheit und Mündigkeit bezog sich damit auf eine umfassende moralische Selbstdisziplinierung. Das heißt, gerade weil der Mensch aufgrund seiner Freiheit die Möglichkeit für ein selbstbestimmtes und mündiges Leben mitführt, bedarf es entsprechender Bildungsbemühungen. Denn nur damit ist ein Leben im Sinne moralischer Vernunft möglich.

Für Kant ist ein eigenständiger Gebrauch des Verstandes nur durch die richtige Kombination aus Zwang und Freiheit zu erreichen (vgl. Kant

1982: 20). Freiheit ist für Kant die Unabhängigkeit von Gesetzen, also die Möglichkeit dem eigenen Willen zu folgen (Willkürfreiheit), nicht von der Vorsorge durch andere abhängig zu sein (Selbstständigkeit) und von der eigenen Vernunft auch öffentlich Gebrauch machen zu können (Mündigkeit) (vgl. Koller, H.-C. 2014: 38). Zwang hingegen ist für Kant niemals ein Selbstzweck, sondern immer nur ein Mittel, mit dem Freiheit erreicht werden soll. Die Ausübung von Zwang als Begrenzung von Freiheiten ist insofern nur legitim, um Selbstschutz der zu Erziehenden sicherzustellen und um die zukünftige Freiheit der zu Erziehenden wie auch Dritter zu sichern (vgl. Kant 1982: 20). Die zentrale Frage Kants in Bezug auf Bildung ist damit: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1982: 20). Weisungen und Prägungen als Ausdruck pädagogischen Zwanges sind für Kant somit nur legitim, wenn hierdurch eine freiheitssteigernde Wirkung erzielt wird. Der Gebrauch von Freiheit kann damit als leitendes pädagogisches Moment verstanden werden, das durch den partikularen Einsatz von Zwang als Erziehungsmittel zur Realisierung gebracht werden soll.

Die pädagogischen Überlegungen Kants sind zwar in entscheidendem Maße durch Aspekte wie Selbstbestimmung und Mündigkeit geprägt. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass ein wesentliches Ziel in der Schaffung moralischer Vernunft gesehen wird. Das heißt, der Anspruch nach Selbstbestimmung bezieht sich nicht nur auf das Individuum und dessen innere Selbstbestimmungs- und äußere soziale Teilhabemöglichkeiten. In einer reflexiven Deutung richtet sich der Anspruch nach Selbstbestimmung und Mündigkeit auch auf das gemeinschaftliche Zusammenleben. Ziel ist nicht, die Loslösung aus dem sozialen und weltlichen Kontext, sondern das Herausbilden einer eigenverantwortlichen moralischen Vernunft.

3.3.3 Pestalozzis Bildungsanspruch von Kopf, Herz und Hand

Im deutschsprachigen Raum können vor allem die Überlegungen des Schweizer *Johann Heinrich Pestalozzi* einen prägenden Charakter für das Bildungsdenken in Anspruch nehmen. Denn Pestalozzi richtete sein Augenmerk vor allem auf den Zusammenhang von Bildung und Natur

sowie auf die Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses. Besonders sein Engagement in Bezug auf eine Bildung der Armen und die praktische Ausgestaltung von Bildung im Rahmen der Volksschule verhalfen ihm zu nachträglicher Bedeutung. Ausdruck seines Allgemeinbildungsanspruchs ist daher nicht nur eine möglichst allgemeine Bildung in thematischer Ausrichtung, sondern auch eine umfassende Bildung für alle (vgl. Ittel/Raufelder 2008: 25).

Für Pestalozzi ist der Mensch Werk der Natur, Werk der Gesellschaft und Werk seiner selbst (vgl. Pestalozzi 2002: 84). Als Werk der Natur bringt der Mensch unterschiedliche Anlagen in Form biologischer Vorbestimmung mit, Anlagen zur Selbstliebe und Egoismus, aber auch Anlagen zur Mitmenschlichkeit in Form von Wohlwollen. Gleichzeitig ist er neben dieser biologischen Determinierung aber auch Werk der Gesellschaft. Denn der Mensch wird in die Gesellschaft hineingeboren und unterliegt damit zwangsläufig bereits vorbestimmten Werte- und Normvorstellungen. Als Werk der Gesellschaft wird der Mensch von äußeren Bestimmungen in seiner Entwicklung beeinflusst. Im Kontext dieser beiden Einflussphären mit je eigenen charakteristischen Gegebenheiten, richtet der Mensch schlussendlich als Werk seiner Selbst sein eigenes Handeln als selbstbestimmtes Wesen aus (vgl. Pestalozzi 2002: 84 f.). Für Pestalozzi ist die Entwicklung des Menschen damit von einer biologischen, gesellschaftlichen und persönlichen Determinierung bestimmt (vgl. Liegle 2006: 37).

Ziel muss es nun sein, alle drei Einflüsse in Einklang zu bringen, damit der Mensch der eigenen Bestimmung nach zu sittlicher Selbstbestimmung findet und somit Mensch wird (vgl. Pestalozzi 1998: 7 f.). Das heißt, weder eine bloße Anpassung an äußere Gegebenheiten, noch eine ausschließliche Persönlichkeitsentfaltung oder eine Fokussierung einzig auf biologische Vorbestimmungen wird dem Anspruch einer sittlichen Entwicklung gerecht. Der Weg zur sittlichen Selbstbestimmung und damit zur Harmonisierung aller drei Einflussphären liegt für Pestalozzi daher in einer ausgewogenen Bildung (vgl. Osterwalder 2012: 67).

Um alle relevanten Einflussphären gleichermaßen berücksichtigen zu können, muss der Bildungsprozess dafür sorgen, dass die im Menschen bereits innewohnenden Kräfte in diesem Kontext entwickelt werden: „Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu

reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen“ (Pestalozzi 1998: 8). Für Pestalozzi unterteilen sich die menschlichen Kräfte in eine intellektuelle (Kopf), eine sittliche (Herz) und eine physische (Hand) Komponente, die durch ihr gemeinsames Zusammenwirken den Menschen in seiner Gesamtheit erst abbilden. Die gleichberechtigte Animation jener drei Teilkräfte verkörpert das bekannte Bildungsideal Pestalozzis *Kopf, Herz und Hand*: „Der Mensch muß sich geistig und physisch im Dienst des Glaubens und der Liebe entfalten und ausbilden, wenn er durch seine Ausbildung sich veredeln und befriedigen soll“ (Pestalozzi 1820: 288). Statt einer alleinigen Wissensvermittlung sollen Bildungsprozesse gesucht werden, die den Menschen hinsichtlich seiner drei zentralen Entwicklungsbereiche und damit als Gesamtheit fördern. Denn nur so kann der Mensch zu eigener Sittlichkeit finden.

Pestalozzi schlägt hierzu eine bis dahin neue Methode der Elementarbildung im Sinne umfassender und grundlegender Erkenntnisvermittlung vor. Denn die intellektuellen Fähigkeiten (Kopf) zielen darauf ab, eigenständiges Urteilen zu ermöglichen. Ein Urteilsvermögen ergibt sich für Pestalozzi jedoch erst aus der Verknüpfung und Schlussfolgerung von Informationen. Statt bloßer Informationsvermittlungen sollten Schülerinnen und Schüler auf der Basis von elementaren Erfahrungen Zusammenhänge und Schlüsse erkennen, mit denen wiederum neue und bisher unbekannte Sachverhalte sich selbst erschließen lassen. Daher sollten aus Bildung hervorgehende Kenntnisse stets auf bereits entwickelten Kräften fußen. Aus diesem Grund ist für alle eine breite Elementarbildung die notwendige Basis jenes weiterführenden Erkenntnisprozesses (vgl. Dollinger 2012: 14 f.).

Für Pestalozzi ist das zentrale Element von Erkenntnis die Anschauung. Jeder Erkenntnisprozess geht von ihr aus und muss daher auch auf diese zurückgeführt werden: „Ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt“ (Pestalozzi 1932b: 305). Die der Anschauung zugrundeliegenden Elemente bestehen für Pestalozzi nun in den drei Elementarmitteln der Sprache, Form und Zahl (vgl. Ballauff 1957: 258). Das heißt, jeder Gegenstand und jeder Aspekt lässt sich auf Basis der menschlichen Grundeigenschaften wie Sprachkraft, der Kraft zur Formerfassung und der Kraft zur Zahlenbildung deuten. Pestalozzis

Bildungsmethode besteht demnach in der Verinnerlichung äußerer Ordnung als Erfahrung von Elementen, jedoch nicht als Erfahrung von konkreten Gegenständen oder Sachverhalten (vgl. Osterwalder 2012: 66). Kinder sollen nicht Sachverhalte lernen, sondern deren zugrundeliegenden Zusammenhänge erkennen, die sie ihrerseits aus den wahrnehmbaren Elementen der zu untersuchenden Objekte erfahren. Sie sollen erkennen, dass in allem eine Ordnung – beispielsweise in Form von Naturgesetzen – besteht, die nicht nur spezifisch für das jeweilige Objekt ist, sondern sich in Abhängigkeit ihrer wahrnehmbaren Elemente auf weitere Sachverhalte übertragen lässt.

Auch im Fall des sittlichen Verhaltens (Herz) spielen elementare Befähigung bzw. elementare Gefühlszustände eine zentrale Rolle. Die Basis hierfür sieht Pestalozzi in den Grundgefühlen der Liebe, des Vertrauens und der Dankbarkeit. Der Mensch soll frühzeitig die ihm innewohnende Sittlichkeit aus dem in seinen Anlagen verankerten Wohlwollen ausbilden. Zu diesem Zweck schlägt Pestalozzi vor, Erziehung und Bildung dem häuslichen – und hier vor allem dem mütterlichen – Einfühlvermögen nachzuahmen:⁴ „Meine dießfällige Handlungsweise ging von dem Grundsatz aus: Suche deiner Kinder erst weitherzig zu machen und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse, ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Thun nahe zu legen, sie dadurch in ihrem Inneren zu gründen und zu sichern“ (Pestalozzi 1932a: 14). Erst in einem zweiten Schritt können hierauf aufbauend weiterführende Erkenntnis- und Gefühlsprozesse ausgebildet werden. Das heißt, Sittlichkeit ergibt sich aus der basalen Erfahrung eines Kindes zu seinen Eltern, weswegen wahre Sittlichkeit im Grunde als weiterführendes Produkt der Menschenliebe angesehen werden kann. Bildung soll daher an genau jenem Punkt der familiären Wohltätigkeit anknüpfen, um damit das notwendige Fundament sittlichen Verhaltens bereiten zu können.

Um die menschliche Entwicklung zu komplettieren, sieht Pestalozzi auch die physische Befähigung (Hand) als zwingend notwendig an. Denn erst

⁴ Die Erfahrungen von Liebe und Wohltätigkeit sind jedoch keine spezifischen Eigenschaften, die nur der Mutter zuzuschreiben sind. Aus heutiger Sicht wäre daher eine solche Einschränkung als diskriminierend abzulehnen. Denn auch viele Väter sorgen sich liebevoll und voller Aufopferung um ihre Kinder.

durch sie ist Eigenständigkeit möglich. Der Grund hierfür ist sehr einfach. Denn der Mensch bringt von Natur aus bestimmte Bedürfnisse mit, die er nur auf Basis physischer Betätigung befriedigen kann (vgl. Ittel/Raufelder 2008: 25). So kann etwa in einer arbeitsteiligen Gesellschaft nur durch eine berufliche Tätigkeit der biologischen Vorbestimmung und der damit verbundenen Bedürfnisbefriedigung entsprochen werden. Um die hierfür notwendigen Fertigkeiten zu erreichen, greift Pestalozzi erneut auf das Mittel der elementaren Grundbildung zurück. Das heißt, erst durch das Verstehen einfacher Abläufe und Zusammenhänge, lassen sich schwierigere Aufgaben lösen: „es muß von den einfachsten Aeusserungen der physischen Kräfte, welche die Grundlagen, auch der komplizirtesten menschlichen Fertigkeiten enthalten, ausgehen. [...] Unter sich selbst wesentlich verschieden, enthalten sie, alle gemeinsam und jedes für sich, die Grundlage aller möglichen, auch der komplizirtesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufe beruhen“ (Pestalozzi 1932b: 337). Bildung muss diesem Anspruch nachkommen, indem sie die physischen Kräfte dahingehend allgemein ausbildet, dass im späteren Verlauf auch speziellere Fertigkeiten erlernt werden können.

Damit lässt sich zusammenfassen, dass die Bildungsidee von Pestalozzi einen umfassenden Befähigungsprozess ins Zentrum rückt. Durch eine elementare Hinwendung in den drei Bereichen Kopf, Herz und Hand sieht Pestalozzi junge Menschen auf die verschiedenen Ansprüche und Einflussphären gut vorbereitet. Ziel muss es sein, im Sinne sittlicher Selbstbestimmung nicht nur seine naturwüchsige Seite abzulegen, sondern auch gesellschaftliche Determinierungen zu erkennen. Für Pestalozzi ergibt sich der Anspruch nach umfassender Bildung daher nicht nur aus einem individuellen Entwicklungsanspruch. Weil der Mensch als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft und als Werk seiner Selbst charakterisiert ist, muss der Bildungsprozess – um in diesem wechselseitigen Kontext sittliche Selbstbestimmung erreichen zu können – auf das Individuum selbst, auf dessen soziale Teilhabemöglichkeiten, aber auch auf dessen sittliche Kultivierung ausgerichtet sein.

3.3.4 Das Humboldtsche Bildungsideal

Wilhelm von Humboldt gilt als bedeutendster Vertreter des Neuhumanismus und als die zentrale Instanz der deutschen Bildungstheorie (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 67). Grundlegendes Ziel Humboldts war es, einen Gesellschaftszustand zu erreichen, der sich an sittlich-moralischen Grundsätzen orientiert und damit eine allgemeine Verbesserung im Sinne einer Weiterentwicklung der Menschheit bedeutet. Bildung ist daher der Weg hierzu und aus diesem Grund stets nur Selbstzweck.

Es waren im Besonderen die erschreckenden Folgen der Französischen Revolution, die Humboldt veranlassten, Bildung neu zu denken. Gewalt, Unterdrückung und gesellschaftliches Elend widersprachen den vormals geltenden Zielen der Aufklärung, nach denen eine von Moral geleitete Gesellschaftsordnung entstehen sollte (vgl. Groothoff 1971: 140). Entgegen einer Verzwecklichung des Individuums, entwickelte Humboldt ein Gesellschaftsprogramm, welches die Entwicklung der Individualität ins Zentrum rückt. Das heißt, durch jedes sich seiner moralischen Verantwortung bewusste Individuum soll schlussendlich eine moralische Gesellschaft erreicht werden. Der Einzelne ist in diesem Zusammenhang aber nicht der Zweck jenes Ziels, sondern bereits selbst das Ziel.

Bildung ist für Humboldt daher auch die Vollendung des Menschen als Schaffung seiner vollumfänglichen Individualität (vgl. Menze 1975: 48). Durch die freie Entfaltung der Selbstverwirklichung nimmt der Mensch positiven Einfluss auf seine Umwelt und verändert damit zugleich auch das Menschheitsideal in der Form, dass die Ausgestaltung der menschlichen Kräfte in ihrer Gänze und damit der Mensch an sich als zentrales Ziel der Menschheitsentwicklung zu betrachten ist. „Der Gewinn, welchen der Mensch an Grösse und Schönheit einerntet, wenn er unaufhörlich dahin strebt, dass sein inneres Dasein immer den ersten Platz behauptet, dass es immer der erste Quell, und das letzte Ziel alles Wirkens, und alles Körperliche und Aeussere nur Hülle und Werkzeug desselben sei, ist unabsehlich“ (Humboldt 1851: 24). Das Individuum und nicht die Gesellschaft werden damit zur relevanten Größe der Glücks- und Moralverwirklichung.

Für Humboldt besitzt der Mensch an sich einen Bildungstrieb in Form einer Grundkraft, die jeden Menschen ergreift und ihn dazu anleitet, sich

selbst dem sittlichen Entwicklungsprozess hinzugeben. Jene Grundkraft teilt sich ihrerseits in drei Einzelkräfte – Verstand, Einbildungskraft und sinnliche Anschauung. Und es sind nach Humboldt genau diese Kräfte, die immer dann angesprochen werden, wenn ein Mensch mit seiner Außenwelt in Kontakt tritt (vgl. Humboldt 1960a: 237). Das heißt, erst durch den Kontakt mit der äußeren Welt kann sich der Mensch bilden und damit seiner inneren Triebkraft bzw. seinem inneren Wesen gerecht werden. Das Äußere wird damit zur notwendigen Voraussetzung der inneren Entwicklung. Nach Humboldt kommt an dieser Stelle der Vernunft, als Teilkraft des Menschen, im Sinne des Aufklärungsideals eine besondere Rolle zu. Denn die Vernunft rückt sich einem inneren Instinkt gemäß von selbst in den Mittelpunkt (vgl. Humboldt 1961: 54). Die Entwicklung der eigenen Kräfte, findet damit bei Humboldt bildlich gesprochen unter der Richtschnur der Vernunft statt.

Ziel muss es jedoch sein, die menschlichen Kräfte in ihrer Gänze zu entwickeln. Genau das ist für Humboldt Bildung. Er schreibt hierzu: „Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt — ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1851: 9). Denn nur wenn der Mensch all seine Kräfte in wahrer Verhältnismäßigkeit ausbaut, kann er als Ganzes verstanden werden. Einseitige Kraftentwicklungen hingegen führen zu einem Ungleichgewicht, weswegen ein Mensch dann zwar immer noch Mensch ist, aber nicht mehr im Sinne seiner eigentlichen Bestimmung agiert.

Um Individualität und Moral zu entwickeln, benötigt der Mensch eine Welt, die außerhalb seiner selbst liegt, denn nur so können seine innewohnenden Kräfte animiert werden und sich entwickeln. „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern können, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich“ (Humboldt 1960a: 235). Im Mittelpunkt des humboldtschen Bildungsideals steht daher die Wechselwirkung zwischen *Ich* und *Welt*. Die *Welt* stellt hierbei alles Außerpersönliche dar. Das sind neben naturgegebenen Einflüssen vor allem die vom Menschen hervorgebrachten kulturellen Errungenschaften. Hierzu zählen etwa Sprache und Geschichte, Kunst und Wissenschaft, Werkzeuge und Verhältnisse (vgl. Menze 1975: 28).

Damit Bildung der Prämisse einer umfassenden Ausbildung der drei Grundkräfte entspricht, muss die Wechselwirkung zwischen Individuum und Außenwelt zum einen *frei* im Sinne von Abwesenheit äußeren Zwanges sein und zum anderen *mannigfaltig* in der Hinsicht, dass die äußere Animation ausgewogen alle drei Grundkräfte anspricht (vgl. Humboldt 1960b: 64). Die Menschen sollen die Welt daher vielperspektivisch im Sinne ihrer drei Grundkräfte wahrnehmen lernen: „Hierzu gehört, daß wir die Welt als ‚Begriff des Verstandes‘, als ‚Bild der Einbildungskraft‘ und als einen ästhetischen Gegenstand der ‚Anschauung der Sinne‘ wahrnehmen lernen“ (Benner 2003: 104). Denn nur durch Freiheit und Mannigfaltigkeit kann eine Kräfteentwicklung gewährleistet sein, in der sich der Mensch als Ganzes, als Gesamtheit seiner Kräfte entwickeln kann. „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1960a: 235 f.). Äußere Beeinflussung sowie tendenziöse Kräfteanimationen verhindern hingegen das Ausbilden von Individualität und Moral.⁵

Da es sich um eine Wechselwirkung zwischen dem *Ich* einerseits und der *Welt* andererseits handelt, kann Bildung als dynamischer Prozess verstanden werden, in dem sich die *Welt* und das *Ich* immer wieder gegenseitig beeinflussen. Humboldt beschreibt dies folgendermaßen: „Alles geistige Leben des Menschen besteht im Anschreiben der Welt, Umgestalten zur Idee, und verwirklichen der Idee in derselben Welt, der ihr Stoff angehört“ (Humboldt 1961: 57). Am deutlichsten wird diese Wechselwir-

⁵ Humboldt vertritt hierbei eine sehr weitreichende und nach heutigen Maßstäben zum Teil auch fragwürdige Ansicht von Freiheit. Nach seiner Überzeugung ist bereits jegliche Armenunterstützung abzulehnen, da diese wiederum die individuelle Freiheit einengen würde. Der Mensch soll aus sich heraus und unabhängig von seinen Umständen zu individueller Moral und das heißt einem umfassenden Ausbau der eigenen Kraft finden (vgl. Humboldt 1960b: 71). Humboldt geht damit davon aus, dass der Mensch auch in extremen physischen Notsituationen moralisch handlungsfähig bleibt. Es wirkt in diesem Zusammenhang fast zynisch, wenn einerseits äußere soziale Unterstützungen als negative Beeinflussung abgelehnt werden, gleichzeitig aber ein von äußeren Bedingungen unabhängiger Kräfteausbau gefordert wird.

kung am Beispiel der Sprache. Denn der Mensch wächst in ein Sprachumfeld hinein. Das heißt, er kann diese Sprache zu Beginn nicht aktiv schaffen, sie existiert bereits. Gleichzeitig ist sie aber nicht in ihrer Ausgestaltung in Stein gemeißelt. Sie ist veränderbar. Der Mensch eignet sich diese Sprache an und verändert sie durch deren Gebrauch (vgl. Humboldt 1963: 75 f.). Das Resultat hiervon ist die immer fortlaufende Sprachentwicklung.

Neben der Wechselwirkung zwischen dem *Ich* und seiner äußeren *Welt* ist für Humboldts Bildungsideal die Unterteilung in *allgemeine* und *spezielle* Bildung von hohem Stellenwert. „Denn beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ (Humboldt 1964a: 188). Einzig die allgemeine Bildung – also der beschriebene Entwicklungsprozess der eigenen Grundkräfte zu einem harmonischen Ganzen – vermag es, Individualität und damit auch Moralität zu erzeugen. Spezielle Bildung ist nach Humboldt ausschließlich eine Notwendigkeit, die eigenen materiellen Bedürfnisse zu befriedigen sowie der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu entsprechen. Sie umfasst spezielle Fähigkeiten, die zwar für das wirkliche Leben und die Ausübung eines Berufes notwendig sind, in ihrer Ausgestaltung damit aber immer einseitig sind. Denn sie dient stets einem äußeren Zweck.

Aus der Unterteilung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung zieht Humboldt seine Schlüsse für die praktische Ausgestaltung des Bildungswesens. Allgemeine und spezielle Bildung sind aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen strikt zu trennen. Da es für Humboldt vor allem die allgemeine Bildung ist, die den Menschen befähigt, sich als Mensch entwickeln und damit seinem eigentlichen Zweck entsprechen zu können, sollte öffentliche Bildung genau hierauf ausgerichtet sein (vgl. Humboldt 1964a: 169). Spezielle Bildung, die vor allem dem praktischen Berufsleben dient, sollte hingegen – wie notwendig oder praktisch sie auch sein mag – vom allgemeinen Schulunterricht ausgeschlossen und stattdessen von speziellen Berufsschulen übernommen werden (vgl. Humboldt 1964a: 172).

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass jene Unterteilung in selbstzweckhafte Bildung als wahre Bildung einerseits und zweckhafte Ausbildung als rein funktionalistisch deklarierte Beeinflussung andererseits, das Potential elitärer Bildungsdifferenzierungen in sich trägt. Denn der hohe Stellenwert humanistischer Bildungsinhalte, die gelegentlich auch als schöngeistige Bildung im Sinne bigotter Bildungsphilister tituiert wird und gleichzeitiger Geringschätzung handwerklich-technischer Qualifikationen, führt unter Umständen zu einer Aufteilung der Bildungslandschaft sowie der Gesellschaft im Allgemeinen (vgl. Lederer 2014: 214). Auf der einen Seite steht dann eine elitär geprägte Bildung der Oberschicht und auf der anderen Seite eine technisch ausgerichtete Qualifikation der Arbeiterklasse. Das Resultat wäre dann eine zutiefst undemokratische und an feudale Zeiten erinnernde Gesellschaftsform. Es bedarf daher einer zeitgemäßen Diskussion, was im Kontext unserer Zeit und damit in Anbetracht eines demokratischen Grundverständnisses partizipativer Gesellschaftsteilhabe eine auf den Menschen ausgerichtete Bildung ausmacht. Bernd Lederer schlägt hierzu eine kritische Rückbesinnung auf den überzeitlichen, nicht-elitären und zweckfreien Kern der Bildungsidee Humboldts vor (vgl. Lederer 2014: 215).

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass Humboldt in besondere Weise den Aspekt der Freiheit sowie der harmonischen Wechselwirkung zwischen dem Individuum und dessen Umwelt in seinem Bildungskonzept betont. Der Mensch ist weder rein individualistisch noch von äußeren Zwecken determiniert zu betrachten. Stattdessen soll durch eine umfassende und damit harmonische Bildung die Grundlage für eine selbsttätige Verbindung zwischen dem Einzelnen und dessen äußerer Welt gelegt werden. Der Bildungsprozess muss für Humboldt daher möglichst frei im Sinne eines zweckfreien Erkenntnisprozesses ablaufen. Ziel ist nicht das Bestehende in Form von Indoktrination der Schülerschaft weiterzugeben, sondern durch die Schaffung von Wissen positiv auf die eigene Umwelt einzuwirken (vgl. Humboldt 1964b: 258). Das humboldtsche Bildungsverständnis weist somit eine starke Individualkomponente auf. Indem der Mensch bei Humboldt aber alles Weltliche und Soziale in den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung mit einbezieht, entwickelt sich in Folge von Selbsterkenntnis neben Individualität auch ein moralisches Selbstverständnis. Ziel der humboldtschen Bildungsidee ist daher nicht einzig Selbsterkenntnis und Selbstverwirk-

lichung, sondern auch eine selbstbestimmte und mündige Teilhabe an weltlichen Prozessen sowie eine aus eigenen Erkenntnissen resultierende soziale und weltliche Moralentwicklung.

3.3.5 Adorno und die Kritik der Halbbildung

Neben einer zunehmenden funktionalistischen Ausrichtung wurde Bildung im 19. Jahrhundert auch immer stärker als individuelles Statussymbol gesehen, mit dessen Hilfe man sich innerhalb der Gesellschaft Vormachtstellungen und Nutzeneffekte versprach. Es geht dabei mehr und mehr um die Beherrschung von Kenntnissen und Fähigkeiten, auf deren Basis private Nutzervorteile erreicht werden, anstatt das einstige humanistische Ideal der Freiheitsentfaltung aller verwirklichen zu wollen. „Der ehemals emanzipatorische Charakter von Bildung schlägt um in die Attitüde eines konservativen bürgerlichen Klassenbewusstseins“ (Reinhold et al. 1999: 82).

Besonders Theodor W. Adorno sah den einstigen neuhumanistischen Anspruch an Bildung – die Verwirklichung einer bürgerlichen Gesellschaft von Freien und Gleichen – in Gefahr (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 104 f.). Sowohl die fortschreitende Verzwecklichung unseres kulturellen Lebens in Form von Kulturindustrie (vgl. Horkheimer/Adorno 2006: 129), als auch eine stetig an Bedeutung gewinnende funktionalistische und hierbei vor allem ökonomische Sicht auf Bildung (vgl. Adorno 1990: 106 f.), verhindern wahre Bildung. Jene Anti-Aufklärung „verhindert die Bildung autonomer, selbständiger, bewußt urteilender und sich entscheidender Individuen“ (Adorno 2007: 377).

Bildung ist nach Adorno aber vor allem Emanzipation in dem Sinne, dass der Mensch in der Lage ist, sich selbst aus gegebenen Abhängigkeiten zu befreien, um damit in Autonomie und allgemeiner Freiheit leben zu können. Abhängigkeit und Autonomie beziehen sich einerseits auf die menschliche Natur selbst und darüber hinaus gleichzeitig auch auf die durch Menschen gemachte Ordnung. Ziel sollte es daher sein, der eigentlichen Idee von Bildung zur Realisation zu verhelfen: „Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert“ (Adorno 1990: 97).

Nach Adorno wird der Mensch in der modernen Gesellschaft von einer technisch-wissenschaftlichen Rationalität und den damit verbundenen Aspekten des Nützlichen und der omnipräsenten Kosten-Nutzen-Kalkulation getrieben. Der Mensch hat dieses allumfassende Nutzenkalkül derart verinnerlicht, dass ein Menschwerden im klassischen Sinne kaum noch möglich ist. Die klassische Bildungsidee der Aufklärungsepoche und die damit einhergehende Hoffnung, Bildung als Prozess gesellschaftlicher Emanzipation zu begreifen, konnte nach Adornos Überzeugung nicht realisiert werden (vgl. Lahner 2011: 90). Ziel von Bildung muss jedoch weiterhin sein, die durch eine bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsentwicklung vorangetriebene Entfremdung des Menschen aufzuhalten. Denn der klassische Anspruch nach individueller Mündigkeit bleibt für Adorno wie gesehen auch weiterhin bestehen.

In ihrer gemeinsamen Schrift *Dialektik der Aufklärung* bemängeln Adorno und Horkheimer, dass der Vernunftgedanke der Aufklärung nicht zur Entfaltung gebracht werden konnte. Aufgrund eines allgemeinen Wandels im Rahmen der Aufklärungsepoche konnte sich zugegebenermaßen ein vernunftgeleitetes Denken etablieren. Denn Aspekte wie *Wissen* und *Erkenntnis* lösten die früheren Referenzen wie *blinden Glauben* und *Unterwerfung* ab. Im Grunde hätte hieraus eine emanzipatorische Gesellschaftsentwicklung wachsen müssen. Stattdessen ist aber festzustellen, dass „die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt“ (Horkheimer/Adorno 2006: 1). Es sind für Adorno und Horkheimer besonders die Möglichkeiten der Naturbeherrschung sowie die Dominanz einer technisch-rationalen Vernunft bzw. instrumentellen Vernunft, die die Menschen in eine neue Vergötzung führen. Diesmal jedoch in eine „Vergötzung des Daseienden und der Macht, von der die Technik kontrolliert wird“ (Horkheimer/Adorno 2006: 6).

Damit einher geht schließlich auch eine grundlegende Unterdrückung der menschlichen Natur. Der Mensch legt stattdessen seine Natürlichkeit ab und verinnerlicht die Notwendigkeit der Anpassung: „Anpassung wird daher zum Maßstab für jeden denkbaren Typ subjektiven Verhaltens“ (Horkheimer 1990: 96). Resultat der instrumentellen Vernunft und der stärker werdenden Technisierung und Naturbeherrschung sind damit fortlaufende Entfernungen einerseits, sowie neue kapitalistische Produktionsformen und daraus resultierend Herrschafts- und Ausbeutungsan-

sprüche andererseits. Nach Adorno ist Bildung daher auch „zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (Adorno 1990: 93).

Halbbildung ist im Gegensatz zu Bildung ein Zustand, in dem eine Person zugunsten gesellschaftlicher Nutzenaspekte oder privater Vorteilsnahmen nur oberflächlich gebildet ist. Sie ist nur auf ein allgemeines Zurechtkommen im Sinne eines opportunistischen Verhaltens innerhalb der gegebenen Gesellschaftszustände gerichtet: „Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten“ (Adorno 1990: 103). „Halbbildung ist der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist“ (Adorno 1990: 108). Der Begriff beschreibt keinen Zustand des Wissensmangels. Stattdessen drückt er die Unfähigkeit aus, trotz eines möglicherweise sehr umfangreichen Wissens, sich mündig in der Welt zu behaupten. Denn dieses Wissen dient als schlichtes Werkzeug eines profitablen Zurechtkommens innerhalb der vorgegebenen Verhältnisse. Sie ist damit auch keine Vorstufe von Bildung, sondern eine verfehlte Bildung, die das Resultat eines kulturellen Ungleichgewichts zwischen autonomer Geistesentwicklung und der Anpassung an lebenspraktische Verhältnisse darstellt.

Nach Adorno kommt Bildung eine Vermittlerposition im Spannungsfeld zwischen Individuum und seiner umgebenden Kultur zu: „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1990: 94). Kultur ist sowohl Geisteskultur als auch Inbegriff des realen Lebens wie Gesellschaft und Staat. Sie ist damit Ausdruck der Bändigung des dem Menschen innewohnenden Animalischen und beschreibt eine Anpassung des Menschen dahingehend, dass nur hierdurch ein Zusammenleben möglich ist (vgl. Adorno 1990: 95). Gleichzeitig besteht aber auch die Gefahr, Anpassung über Selbstbestimmung zu stellen. Nur wenn diese Doppelstruktur von Kultur erkannt wird und keine der beiden Sphären über die jeweils andere dominiert, kann Bildung als Aneignung von Kultur das Ziel der freien Persönlichkeitsentfaltung verwirklichen. Praktische Bildung muss daher versuchen, Autonomie und Anpassung harmonisch zu verbinden (vgl. Adorno 1990: 104).

Bildung als Prozess bedeutet für Adorno eine wechselseitige Durchdringung von Subjekt und Objekt. Um dem Anspruch nach Autonomie

gerecht werden zu können, darf das sich bildende Subjekt keinen beeinflussenden Einschränkungen unterliegen, weder von außen, noch durch eigene Meinungen von innen. Durch das Phänomen der Kulturindustrie und einer allgemein vorherrschenden Verwertungslogik ist hingegen ein unvoreingenommenes Erkennen kaum noch möglich. Denn die zu begreifenden Objekte in Form von Kulturgütern werden bereits durch Verwertungsprozesse und daraus resultierender Ansprüche bestimmt. Hinzu kommt, dass auch das erkenntnissuchende Subjekt sich selbst durch vermeintlich nutzbringende Klischees, Leitbilder und bloße Meinungsäußerungen von weitreichenden und voreingenommenen Erkenntnissen abhält (vgl. Adorno 1990, S. 115 f.). Nicht die geforderte Erkenntnis, sondern allgemeine Konkurrenzvorteile werden damit in einer durch und durch konkurrierenden Gesellschaft zum Maß der Dinge (vgl. Adorno 1990: 108). Der Mensch ist zwar nach Adorno grundsätzlich fähig, dieses Verhalten abzulegen und stattdessen im Sinne des Vernunftgebrauchs eine urteilsfreie Objekt- und Selbstreflexion durchzuführen. Der hohe Nutzen von Klischees, Leitbildern und bloßem Meinen statt Wissen verhindert jedoch eine urteilsfreie Erkenntnisfindung (vgl. Adorno 1990: 104).

Schlussendlich bleibt für Adorno damit nur, dass praktische Bildung vor allem kritische Selbstreflexion zum Ziel haben sollte. Denn nur durch eine entsprechende Kritik an Halbbildung und der damit verbundenen Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, die sich auch auf Bildung auswirken, kann Bildung als „unabhängiges Urteil, allseitige Entfaltung der Kräfte, Widerstand gegen das bloß von außen Aufgezwungene“ (Adorno 1956: 4) und damit das Ziel einer herrschaftslosen Gesellschaft und autonomer Selbstbestimmung glücken. Bildung sollte in der modernen Gesellschaft nach Adorno „versuchen müssen, die Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der gegenwärtigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind“ (Adorno 1956: 4).

Adorno rückt im Rahmen seiner Bildungsüberlegungen das klassische Ziel nach Selbstbestimmung und mündiger Lebensgestaltung ins Zentrum. Dies kann jedoch nur glücken, wenn bestehende deterministische Einflüsse erkannt werden. Der Bildungsgedanke wird somit explizit auf einen kritischen Emanzipationsprozess ausgerichtet. Adorno betrachtet Bildung daher vor allem aus einer individuellen Perspektive als Eman-

zipationsprozess. Es wäre nun jedoch falsch, seine Bildungsgedanken einzig aus dem individuellen Blickwinkel der mündigen Selbstbestimmung und Teilhabe zu sehen. Denn der Anspruch umfassender Selbst- und Gesellschaftskritik verfolgt auch das allgemeine Ziel, die bestehenden Verhältnisse im Sinne eines allgemeinen Verantwortungsbewusstseins für alle Menschen zu verbessern. Der Prozess umfassender Kritik strebt daher auch eine Verbesserung der allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnisse an (vgl. Lahner 2011: 112 f.). Indem Adorno den Aktionsradius konstruktiver Kritik auch auf das gemeinschaftliche Zusammenleben erweitert, sollen nicht nur für den Einzelnen mündige Selbstbestimmung und Teilhabemöglichkeiten realisiert werden, sondern aus objektiver Sicht darüber hinaus auch eine allgemeine Verbesserung der Lebenssituation aller erreicht werden.

3.3.6 Hegels Bildungsideal als Objektivierung des Individuums

In der bisherigen Analyse wurde der Bildungsbegriff vor allem aus dem Blickwinkel individueller Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten betrachtet. Gleichfalls zeigte sich aber bereits hier, dass dies nicht mit einer einseitigen subjektivistischen Deutung zu verwechseln ist. Denn die bereits dargelegten Theorien und Ansätze berücksichtigten neben individuellen Zielsetzungen auch eine gemeinschaftsbezogene Bildungsperspektive. Deutlich geworden sein sollte, dass Bildung zugunsten von mündiger Selbstbestimmung auch eine persönliche Vernunftentwicklung anstrebt, die sich in objektiver Sicht auf das gemeinschaftliche Zusammenleben und die äußere Welt an sich bezieht. Diesbezügliche Vernunftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und mündige Teilhabe erreicht der Einzelne nur durch Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse mit menschlicher Kulturtätigkeit und der äußeren Welt (vgl. Klafki 1986: 459 f.).

Besonders die bildungstheoretischen Überlegungen Georg Wilhelm Friedrich Hegels verdeutlichen diesen objektiven Bildungsanspruch. Anders als Humboldt, der vor allem das Individuum und dessen von Freiheit geprägte Entfaltungsmöglichkeiten im Rahmen von Bildung hervorhob, verdeutlicht Hegel die objektiven Abhängigkeiten des individuellen

Bildungsprozesses. Denn Bildung bleibt äußeren Abhängigkeiten verpflichtet, wenn diese sich als gemeinschaftlich notwendig oder vernünftig erwiesen haben (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 81). Hegels Bildungskonzeption betont somit vor allem eine Hinwendung zu gesellschaftlichen Ansprüchen in Form von Sozialisation und Integration. Doch statt einer blinden Indoktrination ist damit vielmehr ein reflektierter Begründungsprozess gemeint. Denn Hegel verknüpft im Rahmen seiner Bildungstheorie sowohl individuelle als auch gesamtgesellschaftliche Bildungsüberlegungen zu einem gemeinsamen Bildungskonzept. Grundlegendes Ziel ist daher nicht die Anpassung des Individuums, sondern das Erkennen von Vernunft und Wirklichkeit dahingehend, dass gesellschaftliche Normvorstellungen und individuelles Handeln verschmelzen. Denn nur so ist nach Hegel die individuelle Entfaltungsmöglichkeit im gesellschaftlichen Kontext gegeben (vgl. Jäger/Tenorth 1987: 80).

Für Hegel stellt das Weltliche und damit die Realität in sich ein schlüssiges Gesamtkonstrukt dar, das zwar nicht ohne Widersprüche, aber dennoch als schlüssiges und damit der Vernunft entsprechendes Ganzes zu verstehen ist (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 82). Das heißt, die Welt wird in ihrer Ausgestaltung zwar von Differenz bestimmt, in ihrer Gesamtheit ist sie aber – zumindest in ihren Grundzügen – von allgemeiner Vernunft geprägt. Die Vernunft ist damit eine reale Macht innerhalb der Wirklichkeit: „Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig“ (Hegel 2013: 16). Es muss daher versucht werden, die innere Gestalt einer Sache zu erkennen und zwar vollkommen unabhängig von äußeren Bedingungen. Der wahre Kern einer Sache muss erkundet werden, um sich die darin zum Ausdruck kommende innewohnende Vernunft anzueignen.

Nach Hegel ist die gesamte Wirklichkeit vernünftig in der Hinsicht, dass sich alles im Sinne eines dialektischen Entwicklungsprozesses weiterentwickelt (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 83). Die in der Welt befindlichen Gegensätze lassen sich in Form von These und Antithese jeweils zu einer neuen Synthese zusammenführen, die ihrerseits die anfängliche Gegensätzlichkeit aufhebt und damit den Sachverhalt auf eine höhere vereinigte Ebene hebt. Hegels Bildungsidee versucht durch diesen dialektischen Entwicklungsprozess das Subjektive des Einzelnen mit dem Objektiven der Gemeinschaft zu verbinden. Besonders im Rahmen seiner Ausführungen zur Philosophie des Geistes tritt dieser Bildungsgedanke zutage.

Grundlegendes Ziel von Bildung ist es, dass sich der Geist als Ausdruck allgemeiner Sinnhaftigkeit durch einen umfassenden Erkenntnisprozess selbst erkennt (vgl. Hegel 1991: 311–314). Hegel betrachtet Bildung aus zwei unterschiedlichen Perspektiven. Denn Bildung ist einerseits der individuelle Prozess der Erkenntnis und andererseits das Ergebnis jenes individuellen, jedoch äußerlich beeinflussten Entwicklungsprozesses zugleich. Hegel unterscheidet daher zwischen subjektivem, objektivem und absolutem Geist (vgl. Hegel 1991: 315). Der subjektive Geist ist das Wissen von sich selbst und ist damit auf das Subjekt selbst bezogen. Der objektive Geist hingegen grenzt sich von der individuellen Sphäre dadurch ab, dass in ihm das Wesen des Gemeinsamen zum Ausdruck kommt, beispielsweise als Moral, Sittlichkeit, Recht und Kultur. Absoluter Geist ist darüber hinaus jenes Phänomen, das sich auf die Absolutheit einer Letztbegründung der Dinge bezieht und damit als das, was hinter allem steht. Für Hegel ergibt sich der absolute Geist vor allem in der Kunst, Religion und Philosophie (vgl. Hegel 1991: 440–451). Es ist damit die höhere und von der Endlichkeit der Welt und der Objektivität losgelöste substantielle Wahrheit (vgl. Hegel 1991: 315–318). Man könnte den absoluten Geist daher auch als *Sinn der Sache* bezeichnen. Ziel ist es nun, ausgehend vom subjektiven Geist, über den objektiven Geist hin zum absoluten Geist zu finden. Der dialektische Prozess der Bildung besteht demnach darin, die vermeintlichen Gegensätze des Objektiven und Subjektiven durch die Erkenntnis des absoluten Geistes aufzuheben und damit seine eigene Subjektivität im Objektivem wiederzufinden, um den absoluten Geist der Welt und den hinter allen Dingen stehenden Plan der übergeordneten Vernunft zu erkennen (vgl. Hegel 1991: 58).

Ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsideals von Hegel stellt aus diesem Grund die Aneignung der uns umgebenden Kultur nicht nur als Aneignung, sondern als umfassenden und vor allem verinnerlichenden Verstehensprozess dar. Das Individuum soll seine umgebende Kultur verinnerlichen und damit vor allem Recht, Moral, Gesellschaft, Weltgeschichte, Kunst, Religion, Wissenschaft und Philosophie verstehen und sich aneignen und damit alles in dieser Hinsicht vom Menschen Gemachte, das sich als sinnvoll erwies, weiterführen (vgl. Wigger 2016: 118). Ziel muss es sein, dass „der allgemeine Geist in ihnen zur Existenz gebracht werde“ (Hegel 1991: 318). Bildung soll dahingehend vor allem den Sinn hinter diesen kulturellen Errungenschaften aufzeigen. Das heißt,

nicht die blinde Vorgabe, sondern der dahinter liegende Sinn wird zum Gegenstand der Sache. Denn nur so lässt sich der absolute Geist der Welt und der hinter allen Dingen stehende Plan erkennen (vgl. Hegel 1991: 58). Bildung soll daher das individuelle Selbstverständnis und den sittlichen Anspruch in Übereinstimmung bringen und damit individuelle Überzeugungen und allgemeine Anforderungen vereinen (vgl. Wigger 2016: 118 f.).

Die notwendige Erkenntnis entsteht an dieser Stelle durch einen Prozess, bei dem der Einzelne die Wahrhaftigkeit der Dinge im Objektiven erkennt. Hegel bezeichnet dies auch als Prozess des „Sich-zu-sich-selbst-Hervorbringens“ (Hegel 1991: 318). Denn nach Hegel trägt jeder von uns die Möglichkeit in sich, Wahrheit dadurch zu erkennen, dass sich einem die im Betrachtungsobjekt verankerte Vernunft durch Nachdenken erschließt. Bildung ist damit ein Prozess der übergeordneten Einsicht, im Rahmen dessen sich subjektives Vernunftvermögen und objektive Sinnhaftigkeit verbinden (vgl. Hegel 1988: 322).

Wie bereits für Humboldt wird Bildung damit zur wesentlichen Voraussetzung sittlichen Verhaltens. Doch anders als bei Humboldt, lässt sich nach Hegel dieser Zustand allgemeiner Sittlichkeit nicht durch die Konzentration auf das Subjekt und dessen wahre Bestimmung finden, sondern wird genau anders herum dadurch erreicht, dass das Subjekt die Sinnhaftigkeit des Objektiven erkennt. Hegel bettet damit seine Ideen bezüglich Bildung in einen Gesamtkontext der sittlichen Gesellschaftsbildung ein. Erst durch das *Allgemeinwerden* ist sittliche Moral möglich. Denn nur so erkennt der Einzelne die Notwendigkeit des Allgemeinen, und beginnt damit sich selbst als objektives Subjekt zu verstehen. „Die Bildung ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit“ (Hegel 2013: 186).

Die Welt wird als das Substantielle und der Mensch als Individuum nur als Akzidens, also als etwas eher Zufälliges und nicht zwingend zum Wesen der Sache Gehöriges begriffen (vgl. Jäger/Tenorth 1987: 80 f.). Bildung des Menschen bedeutet damit auch die „Anerkennung der objektiven Notwendigkeit und Vernünftigkeit der bereits vorhandenen, fertigen

Welt“ (Hegel 1991: 322). Der Mensch lernt durch Bildung, sich in die Welt einzubringen, denn nur dadurch gewinnt das Individuum an objektivem Wert. Bildung ist damit, ähnlich zu Humboldt, als Aneignung der Welt zu verstehen, jedoch konträr zu Humboldt nicht als Ziel individueller Selbstverwirklichung, sondern als individuelle Erkenntnis kultureller, allgemeiner und damit im weitesten Sinne weltlicher Notwendigkeiten. Hegels Bildungstheorie wird daher im Gegensatz zu Humboldts Ideen auch als ein *Sich allgemein Machen* charakterisiert (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 83).

Diese Gewohnheit zur Sittlichkeit wird von Hegel auch als zweite Natur beschrieben, wodurch die erste Natur, die von naturgegebener Rohheit bestimmt ist, durch eine zweite geistige und damit moralische Natur, ersetzt wird (vgl. Hegel 2013: 160). Der Mensch soll lernen, seine subjektive Willkür in Form von Gefühlen und Trieben abzulegen und stattdessen seinen Geist von der eigenen Subjektivität zu trennen. Durch Vernunft und tiefgründiges Denken soll ein eigenes Bewusstsein auf alles Äußere erlangt werden (vgl. Hegel 1970: 348). Denn Hegel begreift den Menschen von Kindesalter an als ein freies Wesen. Das Problem ist aber, dass aufgrund der natürlichen Rohheit das menschliche Verhalten nicht immer dem moralischen Anspruch nach Sittlichkeit entspricht. Der Mensch ist daher in gewisser Weise determiniert und somit unfrei. Erst durch Erziehung und Bildung kann Selbstständigkeit erreicht werden, da hierdurch Menschen auf ein sittliches Leben vorbereitet werden und damit als freie Persönlichkeiten mit sich und der Welt in Einklang leben können (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 85).

Die Schule wird von Hegel daher als Mittel-Sphäre verstanden, da sie den Menschen aus seinem Naturempfinden heraushilft (vgl. Hegel 1970: 349). Und so wird auch die schulische Bildung bei Hegel entschieden auf die Allgemeinheit bzw. das individuelle Erkennen objektiver Sinnhaftigkeit ausgerichtet. Denn Hegel merkt an: „Die Welt macht ein von dem Subjektiven unabhängiges Gemeinwesen aus; der Mensch gilt darin nur der Geschicklichkeit und der Brauchbarkeit für eine ihrer Sphären, je mehr er sich der Besonderheit abgetan und zum Sinne eines allgemeinen Seins und Handelns gebildet hat“ (Hegel 1970: 349).

Zusammenfassend ist damit festzuhalten, dass in Hegels Bildungstheorie der Aspekt der Allgemeinheit eine zentrale Schlüsselposition ein-

nimmt. Durch eine fortwährende Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt legt der Einzelne seine Subjektivität ab und gewinnt stattdessen Objektivität als Einsicht in das Wahre. Hierdurch sollen die naturwüchsige Seite des Menschen und dessen vernünftig-moralische Seite dahingehend in Einklang gebracht werden, dass schlussendlich die Vernunft über naturgegebene Triebe triumphiert. Der Bildungsprozess wird in diesem Zusammenhang als ein zeitlich begrenzter Lebensabschnitt gesehen, in dem das noch stark sinnliche Naturwesen durch pädagogische Maßnahmen an Arbeit, Gesellschaft und Staat gewöhnt und damit ein Übergang zum realen Leben geschaffen wird. Hegels Bildungsanspruch als ein *Sich allgemein Machen* meint, dass erst eine umfassende und vor allem objektiv ausgerichtete Bildung vernunftgeleitete Erkenntnis ermöglicht. Ziel ist daher nicht die bloße Unterordnung unter das bereits Gegebene, sondern die umfassende Berücksichtigung dessen, um damit im Kontext der sozialen und objektiven Welt selbstbestimmt agieren zu können. Weil der Mensch in eine soziale und von objektiven Gegebenheiten geprägte Welt geboren wird, muss er sich diese äußeren Aspekte auch annehmen. Dies gilt vor allem für das gemeinschaftliche Zusammenleben, das eine soziale Integration in Form tradierter Kultivierung notwendig macht.

3.3.7 Durkheim – Bildung und Erziehung als notwendige Gesellschaftsintegration

Vor allem der Soziologe Émile Durkheim hat die hohe Bedeutung des objektiven Geistes von Bildung für eine Gesellschaft beschrieben. Durkheim stützt sich im Rahmen seiner Erklärungen vor allem auf den objektiven Gehalt von Bildung und formuliert in diesem Zusammenhang im Wesentlichen gesellschaftsbezogene Erziehungsgedanken. Für Durkheim ist Erziehung damit ein notwendiger und zentraler Bestandteil allgemeiner Bildungsanstrengungen. Da Durkheim im Rahmen seiner Ausführungen vor allem dem öffentlichen Bildungssystem eine zentrale Erziehungsaufgabe beimisst, findet hierdurch auch eine entsprechende Charakterisierung des allgemeinen Bildungsgedankens statt. Die Begriffe Bildung und Erziehung nähern sich in Durkheims Verwendungspraxis aufgrund einer Deutungshoheit des Sozialisationsgedankens daher stark

an und werden teilweise auch synonym verwendet (vgl. Kahlert 2010: 68–70). In der Literatur zu Durkheims Ansatz wird daher häufig von *Bildung und Erziehung* gesprochen (vgl. Kupfer 2011: 21–27).

Indem Durkheim Bildung nicht nur als einen individuellen Entwicklungsaspekt betrachtet, sondern diesem auch immer eine soziale und damit gesellschaftsbezogene Komponente beimisst, widersetzt er sich dem seit der Aufklärung vorherrschenden Verständnis, dass Bildung und Erziehung rein individuelle Angelegenheiten seien. Durkheim entsprechend, müssten in jedem Individuum in Anbetracht der jeweiligen gesellschaftlichen Situation die wesentlichen Merkmale der menschlichen Gattung zur Vollendung gebracht werden (vgl. Durkheim 1984: 38). Eine individuell-psychologische Bildung und Erziehung sei hingegen blind gegenüber zentralen Gegebenheiten und Einflüssen unserer Umwelt und weise daher starke universalistische Tendenzen auf (vgl. Koller, H.-C. 2014: 119 f.).

Pädagogische Arbeit ist für Durkheim daher immer ein Spiegel der jeweiligen Gesellschaft, die darin eben wiederum ihre ganz eigenen moralischen, politischen und religiösen Überzeugungen und verbreiteten Ansichten zum Ausdruck bringt und so die Organisation der eigenen Gesellschaftsstruktur festigt (vgl. Durkheim 1984: 42). Bildung und Erziehung sind stets ein Ausdruck gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und damit eben immer auf das Engste mit dem vorzufindenden Gemeinwesen verbunden. Für Durkheim ist der in Bildung angestrebte Erziehungsgedanke daher vor allem ein Ausdruck vorherrschender sozialer Systeme. Denn je nach vorherrschenden Bedürfnissen und Ansichten unserer unterschiedlichen Gesellschaftsformen bedarf es einer zielgerichteten Anpassung von pädagogischen Maßnahmen. Die Aufgabe, die bildungsbezogene Erziehung zu erfüllen hat, ist daher die spezifische Vorbereitung heranwachsender Generationen auf Anforderungen der jeweiligen Zeit.

Durkheim sieht den Bildungsprozess und die damit verbundene Erziehungskomponente in instrumentalistischer Weise als Mittel zum Zweck: „Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muß, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will; und sie will ihn so haben, wie ihn ihre innere Ökonomie braucht“ (Durkheim 1984: 44). Der eigentliche Zweck von

Bildung und Erziehung liegt damit im Erhalt der Gesellschaft: „Statt daß die Erziehung das Individuum und sein Interesse als einziges und hauptsächlichliches Ziel hat, ist sie vor allem das Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert“ (Durkheim 1984: 45 f.). Bildung und Erziehung sollen demnach gerade nicht das Naturbedingte des Menschen bzw. dessen natürlich vorgegebenen Entwicklungslauf zum Vorschein bringen. Ganz im Gegenteil ist der Bildungsprozess der entscheidende Garant dafür, dass das naturwüchsige Selbst des Menschen unter Kontrolle gebracht wird und damit Raum für Entwicklung eines gesellschaftlichen Menschen schafft.

Der Bildungsprozess erfüllt damit bei Durkheim den klaren Zweck der methodischen Sozialisation. Denn eine Gesellschaft ist für Durkheim nur lebensfähig, wenn ausreichend Bindekräfte in ihr vorherrschen. Es sei daher notwendig, bildungsbezogene Erziehung als Instrument zu begreifen, mit dessen Hilfe eine soziale Ordnung erreicht werden kann. Denn die individuelle Divergenz macht es notwendig, soziale Disziplin und Gesetzestreue jedem Einzelnen beizubringen. Schulische Bildung sichert demnach die Reproduktion unserer sozialen Ordnung (vgl. Koller, H.-C. 2014: 124). Hierfür notwendig ist das, was Durkheim als methodische Sozialisierung der jungen Generation, beschreibt. Denn für Durkheim besitzt der Mensch eine individuelle und eine soziale Wesenskomponente. Eine zentrale Aufgabe des Bildungsprozesses ist es daher, das soziale Wesen in uns zu formen, um damit die gesellschaftliche Reproduktion zu sichern (vgl. Durkheim 1984: 46).

Der Grund für diese starke gesellschaftsbezogene Ausrichtung sieht Durkheim in der naturgegebenen Tatsache begründet, dass der Mensch nicht als soziales Wesen geboren wird, sondern bei seiner Geburt als egoistisches Individuum zu betrachten ist: „Wenn man die vagen und ungewissen Neigungen abzieht, die vielleicht vererbt sind, dann bringt das Kind bei seiner Geburt nichts mit außer seiner Natur als Individuum. Die Gesellschaft muß mit jeder neuen Generation sozusagen wieder von vorne anfangen. Sie muß auf dem raschesten Weg dem eben geborenen egoistischen und asozialen Wesen ein anderes Wesen hinzufügen, das imstande ist, ein soziales und moralisches Leben zu führen. Das ist die Aufgabe der Erziehung“ (Durkheim 1984: 46 f.).

Zusammenfassend ist damit festzuhalten, dass Durkheim in besonderer Weise Bildungsfragen aus soziologischer Sichtweise beantwortet und den objektiven Gehalt des Bildungsgedankens als Sozialisation betont. Der Bildungsprozess mit seiner gesellschaftsbezogenen Erziehungskomponente wird bei Durkheim zu jener Voraussetzung, die es jedem Einzelnen ermöglicht, als Teil der Gesellschaft agieren zu können. Also jene Einstellungen, Fähigkeiten und Regeln zu erlernen und zu verinnerlichen, die der Mensch für ein gemeinschaftliches Leben benötigt. „Diese Eigenschaften aber, die auf den ersten Blick so wünschenswert erscheinen, sucht das Individuum nur, wenn die Gesellschaft es dazu veranlaßt, und es sucht sie nur in der Art, wie sie es ihm vorschreibt“ (Durkheim 1984: 49). Das heißt, erst Bildung in einer auf das soziale Zusammenleben ausgerichteten Deutung ermöglicht einen gesellschaftlichen Fortbestand. Damit rückt Durkheim nicht nur den Gedanken sozialer Kultivierung ins Zentrum seiner Bildungs- und Erziehungsüberlegungen. Indem er den gesellschaftlichen Fortbestand hiervon abhängig macht, weist er diesem Punkt darüber hinaus eine existenzielle Rolle zu.

Bildung und schulische Erziehung vor allem als gesellschaftliche Sozialisation zu begreifen birgt jedoch die Gefahr, bestehende Ansichten und Moralprinzipien im Sinne einer konservativen Werteorientierung nur zu reproduzieren. Neue Ansichten, Überzeugungssysteme und Lebensprinzipien finden im Rahmen schulischer Erziehungs- und Kultivierungsbestrebungen hingegen keine ausreichende Berücksichtigung (vgl. Kupfer 2011: 27). Da der Bildungsgedanke in der bisherigen Annäherung aber in Form von Selbstbestimmung, mündiger Teilhabe und reflexiver Kultivierung vor allem die aktive Rolle des Individuums betont, kann ein rein passives Unterweisen, wie im Fall Durkheims, nicht der Weisheit letzter Schluss sein. Aus diesem Grund soll nachfolgend aufgezeigt werden, dass sich mit Hilfe eines intersubjektiv geprägten Kommunikationsansatzes die Ansprüche auf soziale Kultivierung und mündige Selbstbestimmung kombinieren lassen.

3.3.8 Erziehung als intersubjektiver Erkenntnisprozess

Der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer gilt als wichtiger Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. Rieger-Ladich 2014:

73). Im Mittelpunkt seiner pädagogischen Überlegungen steht die Frage, wie das Ziel mündiger Selbstbestimmung auch im Rahmen von Erziehung gewährleistet werden kann, wenn der Erziehungsprozess doch von einer objektiven und damit äußerlichen Beeinflussungskomponente dominiert wird? Mollenhauers Antwort zielt darauf ab, dass die in einer Gesellschaft vorherrschenden Werte- und Normvorstellungen nicht einfach blind reproduziert werden sollten. Stattdessen müssten sie durch intersubjektive Kommunikationsprozesse in vernünftiger Art begründet werden, um damit einen allgemeinen Zuspruch zu erfahren. Aus diesem Grund muss Erziehung nach Mollenhauer ihren Konservatismus, im Sinne einer bloßen Weitergabe der bestehenden Ordnung, aufgeben. Stattdessen sollte durch das Mittel der kritischen Beteiligung versucht werden, einer jungen Generation die Sinnhaftigkeit jener Ordnungen auf vernünftige Weise zu begründen (vgl. Mollenhauer 1971: 100–103).

Mollenhauer definiert in diesem Kontext Erziehung wie folgt: „Erziehung ist der Inbegriff aller Handlungen und deren Produkte, die den Zweck haben, den Nachwuchs mit den (letzten Endes zu rechtfertigenden) Lebensformen der Kultur in ihren Grundlinien vertraut zu machen“ (Mollenhauer 1997: 157). Bildungsbezogene Erziehung, als Handlung mit einem bestimmten Ziel, muss für Mollenhauer daher kommunikatives Handeln sein. Alles andere sei nur illegitime Herrschaftsausübung, da man den Educanden nur als Erziehungsobjekt und nicht als mit Rechten behaftetes Subjekt begreift. Die klassische Subjekt-Objekt-Beziehung von Erziehung sollte demnach in einen intersubjektiven Kommunikationsprozess umgedeutet werden.

Entscheidend ist nun, dass für Mollenhauer eine pädagogische Situation, als identifizierbarer Sinnzusammenhang betrachtet wird, „für den die Handlungsintentionen aller im Feld Interagierenden konstitutiv ist“ (Mollenhauer 1972: 28). Das heißt, pädagogische Arbeit ist für Mollenhauer ein Prozess, an dem sowohl die Erziehungsperson als auch die zu erziehende Person beteiligt sind und hierbei gleichberechtigt als Interaktionspartner auftreten. Erziehung so verstanden ist ein „symbolisch vermitteltes kommunikatives Handeln“ (Mollenhauer 1972: 168). Es wird als symbolische Interaktion zwischen handelnden Individuen und als „ein an gegenseitigen Sinnverstehen orientiertes soziales Handeln aller in einer Erziehungssituation befindlichen Individuen“ verstanden (Kron 1996: 57).

Mollenhauer greift an dieser Stelle auf den Ansatz des Symbolischen Interaktionismus zurück. Eine zentrale Grundannahme ist, dass Handlungen im sozialen Kontext immer auf andere Personen bezogen sind (vgl. Kron 1996: 246–249). Die soziale Interaktion findet über Symbole wie etwa Sprache, Mimik oder Gestik statt (vgl. Kron 1996: 59). Trifft man beispielsweise einen Freund auf der Straße, so erwartet dieser im Normalfall, begrüßt zu werden. Und gleiches gilt für einen selbst. „Erziehung‘ sind danach diejenigen Prozesse zu nennen, in denen die Grundqualifikationen des Rollenhandelns erworben, erlernt werden“ (Mollenhauer 1972: 56). Somit kommt Erziehung die Aufgabe zu, Menschen auf diesen, mit Erwartungen behafteten und über Symbole ausgetragenen Interaktionsprozess so vorzubereiten, dass innerhalb des sozialen Kontextes ein selbstbestimmter Umgang möglich wird.

Das Besondere ist nun, dass nicht nur Emanzipation als Ziel, sondern auch als zentrales Mittel pädagogischer Prozesse begriffen wird. Denn Erziehungs- und Bildungsprozesse sind stets von einer Asymmetrie zwischen erziehender (wissender) und zu erziehender (nicht wissender) Person bestimmt. Der Educand muss daher das vorherrschende Rollenverständnis erst von der Erziehungsperson erlernen. Hinzu kommt, dass die Vermittlung jenes Rollenverständnisses als Form von Sozialisation die vorherrschende Essenz überlieferter Traditionen und Werte darstellt. Es existieren also zwei Kriterien, die dem Prozess der Mündigwerdung entgegenstehen. Friedrich Kron, der die Überlegungen von Mollenhauer aufgriff, erkannte jenes Dilemma und versuchte dieses durch den Intersubjektivitätsanspruch wie folgt zu beseitigen: „Erziehung ist somit an den demokratischen Grundwerten der Emanzipation und Verantwortung für das Ganze (gesellschaftlicher Aspekt des Erziehungsprozesses) und der Individuation (subjektiver Aspekt des Erziehungsprozesses) orientiert“ (Kron 1996: 58).

Kron geht in diesem Zusammenhang von einem wechselseitigen Reflexionsprozess aus. Denn Erziehung ist gerade nicht, die beliebige Veränderung der psychischen Dispositionen, sondern forciert Veränderungen, denen man als Educand, wenn ein umfassender Reflexionsprozess stattfindet, auch selbst zustimmen würde. Das heißt, grundlegende Voraussetzung ist Entscheidungsfreiheit in der Form, dass keine andere Beeinflussung jenen Reflexionsprozess bestimmen darf, als eine auf Selbstbestimmung zurückzuführende hypothetische Zustimmung (vgl.

Koller, H.-C. 2014: 57). Erziehung ist nach Kron daher eben nicht als einseitige Einflussnahme zu verstehen, sondern als umfassender Reflexionsprozess, der sich im Sinne eines intersubjektiven Kommunikationsprozesses sowohl auf Educand als auch Erzieher bezieht. Erzieherisches Handeln besitzt somit gerade keine lineare Ursache-Wirkungs-Relation im Sinne eines kausalen Determinierungszusammenhangs (vgl. Kron 1996: 56).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nicht allein das Fortschreiben bisheriger kultureller Überzeugungen im Mittelpunkt bildungsbezogener Erziehungsgedanken stehen sollten. Stattdessen muss versucht werden, mittels Selbsterkenntnis eine Zustimmung zu erzeugen. „Stimmt es nämlich, daß diese Gesellschaft kein bloßes Repetitionsphänomen ist, das heißt, daß die gesellschaftlichen Bedingungen in ihrem gegenwärtigen Zustand nicht nur zu erhalten und unter anderem auch durch die Erziehung zu reproduzieren seien, dann fällt der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, *in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen*“ (Mollenhauer 1971: 66 f., Hervorh. im Original). Ziel pädagogischer Bemühungen muss demnach sein, nachkommende Generationen nicht nur im Sinne des Bestehenden zu prägen, sondern die Möglichkeit der selbstbestimmten Teilhabe an jenen prägenden Aspekten zu ermöglichen. Die Notwendigkeit von Kultivierung und Sozialisation wird somit nicht zurückgewiesen, sondern durch einen emanzipativen Teilhabegedanken ergänzt.

3.3.9 Das zeitgenössische Bildungsverständnis nach Klafki als Kategorisierung wesentlicher Bildungsziele

Trotz einer verstärkten Abkehr vom klassischen Bildungsbegriff im 20. Jh. und einer damit einhergehenden Konzentration auf bildungsbezogene Einzelaspekte wie Kompetenzen, Emanzipation, Sozialisation und Qualifikation ist Bildung als umfassendes Gesamtkonzept auch für moderne Gesellschaften unersetzbar geworden (vgl. Messner 2003: 400 f.). Besonders Wolfgang Klafki konnte mit seinem *neuen Allgemeinbildungskonzept* und der darin enthaltenen Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme großen Einfluss auf die zeitgenössische Bildungstheorie nehmen, die das moderne pädagogische Denken in Deutschland sehr

stark beeinflusst hat. Klafki kann als ein prominenter Vertreter einer zeitgenössischen Bildungstheorie begriffen werden, welche die Ideale der klassischen Bildungstheorie in unsere moderne Lebenswelt überführt, neuen Anforderungen anpasst und Bildung als Teil einer demokratischen Gesellschaftsentwicklung versteht (vgl. Baumgart 2007: 226).

Für Klafki sind Grundanliegen klassischer Bildungstheorien wie Freiheit, Emanzipation, Autonomie und Mündigkeit im Kontext des Allgemeinen auch für unsere moderne Zeit noch aktuell (vgl. Klafki 2007: 15–19). Da sich diese Bildungsinhalte jedoch immer stärker zu einem gesellschaftlichen Privileg entwickelten und mehr und mehr zu einem Instrument interessensgeleiteter Anpassungen verkamen, sah Klafki die Notwendigkeit eines neuen zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzepts (vgl. Klafki 2007: 39 f.). Die Frage ist daher, mit welchen Bildungsinhalten sich junge Menschen im heutigen Bildungskontext auseinandersetzen sollten, um „einer Existenz in Humanität, in Menschlichkeit aufzuschließen, also einer auf wechselseitig anerkannte, damit aber immer auch begrenzte Freiheit, auf Gerechtigkeit, kritische Toleranz, kulturelle Vielfalt, Abbau von Herrschaft und Entwicklung von Friedfertigkeit, mitmenschliche Begegnung, Erfahrung von Glück und Erfüllung hin orientierte, vernunftgeleitete Selbstbestimmung?“ (Klafki 1986: 461).

Bei der Beantwortung dieser Frage orientiert sich Klafki an den Bildungsüberlegungen klassischer Theorieansätze. Diese bewegen sich ihrerseits in einem Spannungsverhältnis aus, von Vernunft geleiteter individueller Selbstbestimmung einerseits und objektiven Überzeugungen und Inhalten andererseits. Das heißt, das Ziel der Selbstbestimmung findet im Kontext des Allgemeinen statt (vgl. Klafki 1986: 459–463). Die jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten bilden damit aber nicht nur die thematische Grundlage individueller Selbstbestimmung, sondern weisen auch Grenzen jenes individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsprozesses auf. Für Klafki ist die Verinnerlichung gesellschaftlicher Spielregeln daher ebenfalls ein zentraler Aspekt von Bildung (vgl. Jank/Meyer 1991: 139).

Um den Doppelanspruch nach Individualität und Gemeinschaftlichkeit gleichermaßen nachkommen zu können, bedarf es nach Klafki daher vor allem dreier Grundfähigkeiten: „Bildung muss m.E. heute als selbsttätig

erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern auch mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 2007: 52).

Des Weiteren führt Klafki hierzu aus: „Allgemeinbildung muß, sofern das Grundrecht auf die ‚freie Entfaltung der Persönlichkeit‘ gewährleistet werden soll, als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden, also als Bildung

- des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
- der kognitiven Möglichkeiten,
- der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
- der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m.a.W.: der Sozialität des Menschen,
- der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
- schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (Klafki 2007: 54).

Bildung ist damit für Klafki ein Prozess, durch welchen Wissen, Kenntnisse aber auch zentrale Qualifikationen vermittelt und durch den Einzelnen erlernt werden, die zur Bewältigung sowohl individueller als auch

gesellschaftlicher Lebensaufgaben erforderlich sind und damit eine umfassende emanzipierte Teilhabe möglich machen. Das Allgemeinbildungskonzept Klafkis umfasst damit vor allem jene Bildungsinhalte, die gleichermaßen die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit ansprechen. Die Frage nach dem Bildungsinhalt beantwortet Klafki daher wie folgt: „Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen“ (Klafki 2007: 56). Bildungsinhalte sollten so ausgewählt werden, dass sie die Vermittlung und Bewältigung epochaltypischer Schlüsselprobleme fokussieren. Schlüsselprobleme sind vor allem Themen wie Frieden, Umwelt, Ungleichheit, die Auswirkungen einer fortschreitenden ökonomisch-technischen Rationalisierung sowie soziale bzw. zwischenmenschliche Aspekte und die damit einhergehenden Fragen des gegenseitigen Rollenverständnisses sowie des individuellen Glücksanspruches (vgl. Klafki 2007: 58–60).

Klafkis Bildungskonzept ist damit gerade nicht auf einen starren Bildungskanon oder hierfür notwendiger Kompetenzen ausgerichtet. Vielmehr geht es ihm um die Vermittlung eines allgemeinen Problembewusstseins und der Fähigkeit, sich durch reflexive Befähigungsprozesse jenen zentralen Problemen annehmen zu können: „Allgemeinbildung heißt im Blick auf solche Schlüsselprobleme: Auf den verschiedenen Stufen des Bildungsweges bzw. des Bildungswesens sollte jeder junge Mensch und jeder Erwachsene mindestens in einige solcher Zentralprobleme – im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens – eingedrungen sein“ (Klafki 2007: 62).

Bildung meint in diesem Sinne also vor allem ein sich Erschließen der objektiv-sachlichen und individuell-geistigen Welt. Aus diesem Grund sollte der Bildungsprozess sowohl einen gegenständlichen bzw. inhaltsbezogenen Wert, als auch einen hieraus resultierenden formalen Bildungsgehalt aufweisen. Denn damit erschließt sich der Einzelne einerseits die vor ihm liegende Welt. Andererseits wird damit aber auch die Basis zur Bewältigung der bereits angesprochenen epochaltypischen Schlüsselprobleme gelegt. Das heißt, erst wenn der Bildungsinhalt selbst

ausgewogen genug ist, lassen sich die angestrebten Grundprinzipien (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) erfüllen (vgl. Lederer 2014: 216). Verfolgt man den Anspruch emanzipatorischer und verantwortungsvoller Gleichwertigkeit, sollten jene Grundfähigkeiten nicht losgelöst von „begründbaren, humanen und demokratischen Prinzipien“ vermittelt werden, sondern stattdessen als zentrale Instrumente zur Bewältigung epochaltypischer Schlüsselprobleme dienen und damit letzten Endes zugunsten von moralischer Eigenständigkeit und Mündigkeit aufgefasst werden (vgl. Klafki 2007: 75).

Ausgehend von den klassischen Theorien der Bildungs- und Erziehungswissenschaft und dem damit zum Ausdruck kommenden Spannungsverhältnis von individueller Selbstbestimmung und objektiv geprägter Gemeinschaftlichkeit, begründet Klafki damit drei wesentliche Kategorien, Dimensionen oder Stoßrichtungen des Bildungsgedankens. Denn indem er den Allgemeinbildungsanspruch als Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität beschreibt, findet eine Aufteilung des allgemeinen Bildungsgedankens in drei zentrale Hauptkategorien statt. Zusammenfassend ist damit festzuhalten, dass für Klafki das klassische Verständnis von Bildung als reflexive Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit nur umgesetzt werden kann, wenn sich der Bildungsprozess auf die Selbstbestimmung jedes Einzelnen, die Fähigkeit zur Mitbestimmung unseres Gemeinwesens, sowie die Fähigkeit zur Solidarität als Ausdruck eines allgemeinen Verantwortungsbewusstseins konzentriert.

3.4 Die drei zentralen Zieldimensionen des Bildungsgedankens

Ziel dieses Kapitels war es, die wesentlichen Zielsetzungen des Bildungsgedankens offenzulegen und zu drei übergeordneten Zieldimensionen zusammenzufassen, um damit eine Antwort auf die erste Forschungsfrage geben zu können: *Welche zentralen Bildungsziele beinhaltet der allgemeine Bildungsgedanke?* Im Rahmen einer ersten Annäherung zeigte sich diesbezüglich, dass der Bildungsgedanke von einer relativen Unbestimmtheit charakterisiert ist und somit keine einheitliche Definition von Bildung existiert. Stattdessen verbindet ein Nachdenken über Bildung

den doppelten Anspruch nach individueller Selbstbestimmung und objektiver Gemeinschaftlichkeit gleichermaßen. Bildung als Befähigungsprozess versucht innerhalb dieses Spannungsverhältnisses ein entsprechendes Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis zu erzeugen.

In einem zweiten Schritt wurde eine inhaltbezogene Analyse formalrechtlich bindender Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragswerke durchgeführt. Gegenstand waren das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, ausgewählte Landesverfassungen und Bildungsgesetze, sowie zentrale internationale Abkommen wie die UN-Menschenrechtsscharta, der UN-Sozialpakt, sowie die UN-Kinderrechtskonvention. Dabei zeigte sich, dass auch die untersuchten Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragswerke vor allem Bildungsüberlegungen zugunsten von individueller Selbstbestimmung, mündiger Teilhabe und objektiver Gemeinschaftlichkeit fokussieren.

In Bezug auf die individuell geprägten Selbstbestimmungs- und Entfaltungsmöglichkeiten wurden vor allem Aspekte wie die eigene Persönlichkeitsentwicklung; Entwicklungen individueller Begabungen und körperlicher Fähigkeiten; Selbstbestimmung als Ausdruck wesentlicher Grundrechte; freiheitliche Entfaltungsmöglichkeiten; Befähigungen für das berufliche Können sowie Mündigkeit im Denken herausgestellt. Selbstbestimmung als Bildungsziel bezieht sich in dieser ersten Deutung somit vor allem auf die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten in Bezug auf die eigene Person.

Eine zweite Kategorie wesentlicher Bildungsziele bezog sich auf die individuellen Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten innerhalb des sozialen Kontextes. Hierbei fanden sich vor allem Befähigungen zugunsten der Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten; demokratischer Teilhabe; allgemeiner Ausdrucksmöglichkeiten der eigenen Überzeugungen sowie die Wahrnehmung eigener Bürger- und Grundrechte. In dieser auf die soziale Welt gerichteten Deutung fordert der Anspruch nach Selbstbestimmung vor allem soziale und gesellschaftspolitische Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Auf der anderen Seite hat die inhaltliche Analyse zentraler Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragswerke auch die hohe Bedeutung eines durch kulturelle Integration gekennzeichneten objektiven Bildungsanspruchs verdeutlichen können. In diesem Zusammenhang wurden besonders

Forderungen nach einem sittlichen Gesellschaftsleben; Nächstenliebe; Verantwortungsbewusstsein für die soziale und äußere Umwelt; staatsbürgerliche Verantwortung; die Wahrung von Grundrechten anderer; einem Leben nach ethischen Grundsätzen sowie die Verinnerlichung von Solidarität und Toleranz genannt.

In einem letzten Schritt kam es darüber hinaus zur Berücksichtigung zentraler pädagogischer Theorien der Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Ziel war es, mit Hilfe einer theoriegeleiteten Präzisierung Klarheit in Bezug auf die allgemeinen Zielsetzungen des Bildungsgedankens zu schaffen. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang, dass ein leitendes Moment der unterschiedlichen Theorieansätze die Befähigung zu vernunftgeleiteter Selbstbestimmung in Bezug auf die eigene Person sowie die soziale Teilhabe darstellt. Gleichzeitig verwiesen die einzelnen Bildungs- und Erziehungstheorien aber auch auf die Notwendigkeit einer von Selbstreflexion und Einsicht gekennzeichneten Kultivierungs- und Sozialisationsfunktion.

Am deutlichsten trat jene Differenzierung des allgemeinen Bildungsgedankens in zentrale Teilaspekte bei den Bildungsüberlegungen Wolfgang Klafkis zu Tage (vgl. Klafki 2007: 52). In diesem Sinne sollte der Bildungsprozess demnach als Erstes auf die Selbstbestimmung jedes Einzelnen ausgerichtet sein. Hierzu zählen individuelle, berufliche, ethische, religiöse und zwischenmenschliche Sinndeutungen und Lebensbeziehungen. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang aber auch, dass neben der individuellen Persönlichkeitsentfaltung all jene Aspekte der Alltags-, Lebens- und Lernkompetenz eine Rolle spielen, die für eine praktische Umsetzung von Eigenständigkeit im Sinne eines selbstbestimmten und selbstorganisierten Lebens notwendig sind. Es scheint daher angebracht, das Ziel der Selbstbestimmungsfähigkeit um den Aspekt des individuellen Wohlergehens zu ergänzen.

Die zweite wesentliche Bildungskategorie bezieht sich auf die Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit im sozialen Kontext. An dieser Stelle steht vor allem das individuell geprägte Verhältnis zwischen Menschen und ihren Mitmenschen im Zentrum. Jedem soll demnach die Möglichkeit zukommen, an der Gestaltung gemeinschaftlicher, kultureller und gesellschaftspolitischer Verhältnisse durch mündige Teilhabe mitzuwirken. Es geht vor allem um den Anspruch, Eigenständigkeit und Selbstbestim-

mung gegenüber der sozialen Welt zu realisieren. Mündige Teilhabe und Mitbestimmung sozialer Verhältnisse kann als wesentliches Charakteristikum jener zweiten Zieldimension betrachtet werden.

Als dritte wesentliche Komponente eines allgemeinen Bildungsanspruches kann dem Objektivitätsgedanken entsprechend, die Fähigkeit zu allgemeiner Solidarität und Verantwortungsbewusstsein angesehen werden. Die einzelnen Bildungs- und Erziehungstheorien konnten in diesem Zusammenhang deutlich machen, dass ein zentrales Ziel von Bildung auch in der Schaffung von Moral und Sittlichkeit besteht. Es soll erkannt werden, dass die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit auch eine Unterstützung allgemeiner Strukturen, gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sowie eine Verinnerlichung vorherrschender Moral- und Wertevorstellungen notwendig macht. Jene dritte Zieldimension bringt somit vor allem eine objektiv geprägte Erwartungshaltung an den individuellen Entwicklungs- und Befähigungsprozess zur Geltung. Um aber zugleich den Anspruch nach mündiger Selbstbestimmung nicht aus dem Blick zu verlieren, sollen die zu erzeugenden Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, Solidarität und Sozialität Ausdruck moralischer Vernunft im Sinne reflexiver Einsicht sein. Bildung zugunsten von kultureller Integration beherbergt in Anbetracht der bereits erwähnten Kriterien von Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit daher nicht nur die Idee der gesellschaftlichen Unterweisung, sondern auch ein kritisch-reflexives Moment des emanzipativen Wandels. Jener dritte Bildungsaspekt bezieht sich auf den Gedanken der *Civic Education*. Diese hat zum Ziel, Personen mit den notwendigen zivilgesellschaftlichen Befähigungen auszustatten und somit neben demokratischen Handlungsbefähigungen vor allem auch allgemeine Tugenden und Moralprinzipien zu vermitteln (vgl. Galston 1991: 241–245).

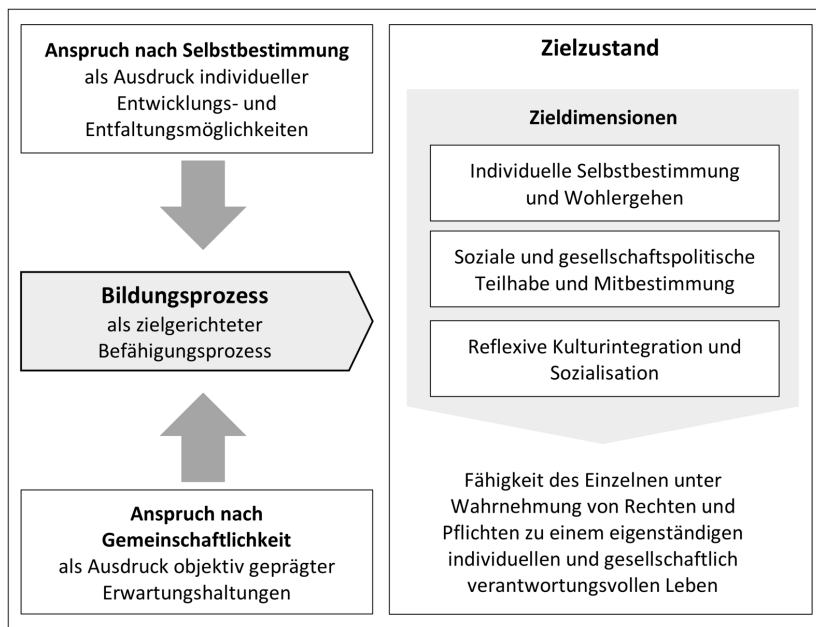
Bezugnehmend auf die nachfolgende Abbildung 1 lässt sich damit abschließend festhalten: Der Bildungsprozess wird als zielgerichteter Befähigungsprozess sowohl von einem individuellen Anspruch nach Selbstbestimmung als auch einem objektiv geleiteten Anspruch nach Gemeinschaftlichkeit beeinflusst. Wenn in diesem Zusammenhang das allgemeine Ziel von Bildung darin besteht, den Einzelnen zu einem eigenständigen individuellen und gesellschaftlich verantwortungsvollen Leben zu befähigen, verlangt dies in Anbetracht eines zu erzeugenden Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses nach einer entsprechenden Verin-

nerlichung jeweiliger Rechte und Pflichten. Zusammenfassend lassen sich daher drei wesentliche Zieldimensionen des Bildungsgedankens hervorheben:

1. *Individuelle Selbstbestimmung und Wohlergehen*
2. *Soziale und gesellschaftspolitische Teilhabe und Mitbestimmung*
3. *Reflexive Kulturintegration und Sozialisation*

Zwar weisen sowohl die herangezogenen formal-rechtlich bindenden Gesetzestexte als auch die einzelnen pädagogischen Theorieansätze diesbezüglich unterschiedliche Formulierungen und Begrifflichkeiten auf. Dennoch zeigte sich, dass trotz jeweiliger Unterschiede diese drei Aspekte immer wieder zu Tage treten und damit als allgemeine Zieldimensionen den Bildungsgedanken entscheidend prägen. Dank ihrer formal-rechtlichen, gleichzeitig aber auch theoriegeleiteten Begründung, können jene drei Aspekte einen normativen Anspruch geltend machen.

Abbildung 1: Der Bildungsprozess als zielgerichteter Befähigungsprozess



Quelle: Eigene Darstellung

Die in diesem Kapitel vorgenommene Kategorisierung sollte nicht als abschließender Definitionsversuch wesentlicher Bildungsziele aufgefasst werden. Eine alternative Kategorisierung bietet beispielsweise Harry Brighouse an. Er unterscheidet den Bildungsgedanken in fünf wesentliche Zielkategorien. Diese sind persönliche Autonomie; die Möglichkeit am sozialen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben; persönliches Wohlbefinden; demokratische Kompetenzen; kooperative Fähigkeiten im Sinne eines sozialen Miteinanders (vgl. Brighouse 2009: 36–41). Stefan Gosepath hingegen unterscheidet den Bildungsgedanken im Sinne eines Stufensystems. Denn einerseits legt Bildung die Grundlagen zur eigenständigen Lebensführung. Andererseits ermöglicht Bildung aber auch eine weiterführende Selbstverwirklichung, die Verinnerlichung gesellschaftlicher Kultur und moralischer Werte, sowie die Beteiligung an gemeinschaftlichen Prozessen. Neben diesen funktionalen Aspekten kommt nach Gosepath Bildung aber auch ein innerer Wert dahingehend zu, dass viele Menschen Bildung ihrer selbst wegen schätzen (vgl. Gosepath 2014: 102). Die in diesem Kapitel dargelegte Kategorisierung des Bildungsgedankens in wesentliche Zieldimensionen sollte daher vor allem als ein Versuch einer begründeten Unterteilung oder Verdichtung wesentlicher Bildungsmerkmale und Zielgedanken verstanden werden.

In Bezug auf das weit verbreitete funktional-pragmatische Bildungsverständnis, das ausführlich im Rahmen des zweiten Kapitels dargelegt wurde, lässt sich an dieser Stelle sagen, dass eine solch einseitige Bildungsdeutung wesentliche Bildungsziele außer Acht lässt. Denn in diesem Fall wird der Bildungsgedanke einzig auf den individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsgedanken zugunsten von Selbstbestimmung und Wohlergehen reduziert. Auch wenn der Bildungsgedanke von einer relativen Unbestimmtheit geprägt ist und für sich keine einheitliche Definition geltend machen kann, legen sowohl die vorangegangene theoretische, als auch die formal-rechtlich orientierte Analyse jeweils eine Begriffsdeutung nahe, die neben individuellen Elementen, zusätzlich soziale Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten und zugleich Kultivierungs- und Sozialisationsaspekte berücksichtigt. Es spricht somit viel dafür, dass eine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens auf diese drei wesentlichen Zieldimensionen Bezug nehmen sollte.

4 Eine mehrdimensionale Gerechtigkeitsanalyse des Bildungsgedankens

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der Fokus auf der Analyse wesentlicher Zielvorstellungen des Bildungsgedankens lag, soll es nachfolgend um die Klärung der damit verbundenen Gerechtigkeitsfragen gehen. In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass Bildung erstens dem Ziel *individueller Selbstbestimmung und persönlichem Wohlergehen* dient. Zweitens sollen durch Bildung *soziale und gesellschaftspolitische Teilhabe und Mitbestimmung* ermöglicht werden. Und drittens verfolgt Bildung zusätzlich das Ziel *reflexiver Kulturintegration und Sozialisation*. Aufgrund ihrer formal-rechtlichen sowie theoriegestützten Herleitung, können jene drei Grundanliegen des Bildungsgedankens eine normative Verpflichtungskraft geltend machen. Aufgabe der nachfolgenden Analyse ist es, diese drei übergeordneten Zielkategorien einer entsprechenden Gerechtigkeitsbewertung zu unterziehen. Gegenstand des vorliegenden vierten Kapitels stellt somit die Beantwortung der dritten Teilfrage dar: *Welche spezifischen Gerechtigkeitsurteile ziehen die einzelnen Bildungsziele nach sich?* Ziel ist es, eine begründete Antwort zu erhalten, wie Bildung verteilt werden sollte, um in Anbetracht der herausgearbeiteten drei Zielkategorien als gerecht gelten zu können. Zu diesem Zweck sollen entsprechend der gängigen Methodik innerhalb der normativen Gerechtigkeitsforschung im Themenfeld Bildung zentrale Ansätze der theoretisch-philosophischen Gerechtigkeitsforschung auf die drei herausgearbeiteten Bildungsdimensionen hin untersucht werden.

In einem ersten Schritt 4.1 wird hierzu die Auswahl der herangezogenen Gerechtigkeitstheorien begründet werden. Darüber hinaus soll an dieser Stelle auf die Problematik einer Kombination unterschiedlicher und zum Teil auch widersprüchlicher Gerechtigkeitsprinzipien eingegangen werden. Punkt 4.1 dient somit vor allem der Erklärung und Begründung des nachfolgenden methodischen Vorgehens. Hieran anschließend widmet sich Punkt 4.2 der Gerechtigkeitsanalyse der ersten Bildungsdimension, die sich im weitesten Sinne auf den individuellen Bildungsaspekt der Selbstbestimmungsfähigkeit und des damit verbundenen individuellen Nutzens bezieht. Hierzu werden die jeweiligen Gerechtigkeitsüberlegungen von John Rawls und Robert Dworkin sowie den hieraus abgeleiteten Bildungsüberlegungen von Harry Brighouse und Adam Swift genutzt.

Punkt 4.3 betrachtet demgegenüber die zweite Bildungsdimension, die sich auf den Gedanken der mit Bildung verbundenen gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmungsfähigkeit richtet. Im Mittelpunkt steht dabei der Befähigungsansatz nach Martha Nussbaum und Amartya Sen, sowie der von Amy Gutmann geprägte Ansatz der Democratic Education. Zudem soll in diesem Zusammenhang auf die Bildungsüberlegungen von Debra Satz und Elizabeth Anderson Bezug genommen werden. Punkt 4.4 analysiert die spezifischen Gerechtigkeitsimplikationen, die sich aus bildungsbezogenen Sozialisations- und Kultivierungsfunktion ergeben. Hierzu sollen vorrangig kommunitaristische Gerechtigkeitsüberlegungen von Michael Sandel und Michael Walzer genutzt werden. Gleichzeitig werden an dieser Stelle zusätzlich auch weitere Begründungsansätze abseits des Kommunitarismus unter anderem von John Rawls, Amy Gutmann, Debra Satz und Elizabeth Anderson herangezogen. Im Rahmen von Punkt 4.5 soll näher auf das Spannungsverhältnis eingegangen werden, das zwischen den herausgearbeiteten Gerechtigkeitsprinzipien besteht. Gleichzeitig soll an dieser Stelle unter Bezugnahme auf Stefan Gosepaths Differenzierung des Bildungsprozesses der Versuch unternommen werden, die herausgearbeiteten Gerechtigkeitsprinzipien in einem sich ergänzenden Zusammenhang zu kombinieren.

4.1 Die Auswahl geeigneter Gerechtigkeitstheorien in Bezug auf Bildung

Bevor es zur theoretischen Gerechtigkeitsanalyse der einzelnen Bildungskategorien kommen kann, sollen in einem ersten Schritt das methodische Vorgehen und vor allem die Auswahl der nachfolgend genutzten Gerechtigkeitstheorien erläutert werden. Denn die im Bildungsgedanken zum Ausdruck kommenden wesentlichen Zielkategorien deuten auf jeweils unterschiedliche Gerechtigkeitsprinzipien hin. So konstatiert der Bildungsphilosoph Harry Brighouse im Rahmen des *Oxford Handbook of Philosophy of Education*, dass die mit Bildung einhergehenden unter-

schiedlichen Zielkategorien⁶ jeweils unterschiedliche Verteilungsszenarien erzeugen. Je nach zugrunde gelegtem Zielwert kann es als gerecht gelten, entweder absolute Gleichheit, faire Chancengleichheit oder eine Verteilung nach Leistung und Talenten zu fordern (vgl. Brighouse 2009: 41–45). Auch Stefan Gosepath plädiert im Rahmen seiner Analyse von Bildungsgerechtigkeit für eine differenzierte Bewertung einzelner Bildungsziele. Denn unterschiedliche Bildungsziele verlangen entsprechend ihrer Befähigungsintentionen unterschiedliche Gleichheitsprinzipien, die das jeweilige Verteilungsszenario maßgebend bestimmen (vgl. Gosepath 2014: 100). Ein einzelnes Gerechtigkeitsprinzip und eine damit verbundene Verteilungsregel scheinen im Fall von Bildung nicht ausreichend zu sein. Stattdessen sollten im Rahmen einer Gerechtigkeitsbeurteilung, Johannes Giesinger entsprechend, die mit Bildung verbundenen Zielsetzungen ausreichend Berücksichtigung finden. Denn die Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit lässt sich nicht vom inneren Wert des Bildungsgedankens und den damit verbundenen unterschiedlichen Zielsetzungen trennen (vgl. Giesinger 2014: 76). Nach Kristen Meyer hat Bildung damit aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen auch mit unterschiedlichen Gerechtigkeitsansprüchen zu kämpfen (vgl. Meyer 2014: 1). Die zentrale Aufgabe bildungsbezogener Gerechtigkeitsurteile liegt nach Harry Brighouse zum einen in der Identifikation der mit Bildung einhergehenden Verteilungsprobleme und zum anderen in der begründeten Klärung dieser einzelnen Problemlagen (vgl. Brighouse 2009: 45).

Ein gängiges Vorgehen in der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdebatte kann im Rückgriff auf zentrale Gerechtigkeitstheorien der politischen Philosophie gesehen werden. So wird in den Arbeiten von Harry Brighouse und Adam Swift, die in besonderer Weise die gegenwärtige und auf Verteilungsfragen bezogene Debatte um Bildungsgerechtigkeit geprägt haben, ein direkter Bezug zu den Gerechtigkeitsüberlegungen von John Rawls und Ronald Dworkin hergestellt (vgl. Brighouse 2003: 475; Stojanov 2011: 35 f.). Im Vordergrund stehen dabei vor allem Verteilungsfragen, die sich um den mit Bildung einhergehenden individuellen

⁶ Harry Brighouse unterscheidet im Rahmen seiner Analyse fünf wesentliche Zielkategorien von Bildung. Diese sind persönliche Autonomie; die Möglichkeit am sozialen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben; persönliches Wohlbefinden; demokratische Kompetenzen; kooperative Fähigkeiten im Sinne eines sozialen Miteinanders (vgl. Brighouse 2009: 36–41).

Nutzenaspekt drehen. Ein Bildungssystem ist demnach gerecht, wenn jeder die gleiche Chance auf Bildungserfolg hatte. Demgegenüber konnte sich innerhalb der Gerechtigkeitsdebatte mit dem *adequacy framework* eine weitere Grundposition etablieren, die das Erreichen eines definierten Zielzustandes anstrebt (vgl. Howe 2013: 452). In diesem Fall steht nicht die gleiche Chance im Mittelpunkt der Verteilungsdiskussion, sondern die durch Bildung erzeugte Befähigung, jeweilige Bildungsziele realisieren zu können (vgl. Brighthouse/Swift 2014: 27 f.). Stellvertretend hierfür sind vor allem die Arbeiten von Amy Gutmann, Elizabeth Anderson und Debra Satz zu nennen (vgl. Meyer 2014: 3). Dieser ergebnisorientierte (*adequacy*) Ansatz weist wiederum deutliche Schnittmengen mit dem von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelten Capability-Ansatz (Befähigungsansatz) auf (vgl. Stojanov 2011: 39).

Die theoriegeleitete Gerechtigkeitsdebatte ist im Fall von Bildung somit durch ein allgemeines Spannungsverhältnis geprägt (vgl. Bellmann 2019: 16). Denn die Diskussion wird je nach zugrunde gelegtem Zielwert entweder durch die allgemeine Forderung nach gleichen Chancen auf Bildungserfolg oder nach gleichen Befähigungen dominiert (vgl. Stroop 2014: 113). Für die Frage nach Bildungsgerechtigkeit ist es daher zentral, welche Zielwerte von Bildung als maßgebend betrachtet werden. In der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdebatte besteht hinsichtlich jener zentralen Vorbestimmung jedoch keine Einigkeit (vgl. Curren 2014: 81). Denn der Bildungsgedanke ist weithin durch eine relative Unbestimmtheit gekennzeichnet. Aus diesem Grund verbindet der Bildungsgedanke mehrere wesentliche Zielbestimmungen gleichzeitig (vgl. Honderich 2005: 232 f.). Weil unterschiedliche Zielvorstellungen unterschiedliche Gerechtigkeitschlussfolgerungen nach sich ziehen können, sollte im Fall von Bildung nach dem jeweilig zugrunde gelegten Zielwert, eine differenzierte Gerechtigkeitsbewertung erfolgen (vgl. Gosepath 2014: 101–105).

An dieser Stelle wird ersichtlich, warum im Rahmen des vorangegangenen Kapitels auf sehr intensive Weise die wesentlichen inhaltlichen Charakteristika des Bildungsgedankens herausgearbeitet wurden. Dieser Schritt war notwendig, um den Rahmen einer auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsanalyse abstecken zu können. Hierbei zeigte sich, dass der Bildungsgedanke sowohl in seiner formal-rechtlichen Analyse als auch in einer theoriegeleiteten Deutung stark verallgemeinernd die drei Grund-

anliegen: a) *Selbstbestimmung und Wohlergehen*; b) *soziale und gesellschaftspolitische Teilhabe und Mitbestimmung* und c) *reflexive Kulturintegration und Sozialisation* vereint. Aufgrund ihrer theoretisch begründeten und zugleich formal-rechtlich bindenden Wirkung besitzen diese drei übergeordneten Zielkategorien für das Bildungssystem eine entsprechende normative Verpflichtungskraft. Zur Gerechtigkeitsanalyse jener drei Teilbereiche soll nachfolgend an das sich etablierte methodische Vorgehen innerhalb der theoriegestützten und auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdebatte angeknüpft werden. Das heißt, die spezifischen Verteilungsprobleme der drei herausgearbeiteten Zieldimensionen des Bildungsgedankens sollen nachfolgend durch Zuhilfenahme zentraler Gerechtigkeitsansätze der politischen Philosophie bearbeitet werden. Damit wird es möglich, eine begründete Aussage dahingehend treffen zu können, ob das zugrunde gelegte Bildungsziel eher eine auf Chancengleichheit ausgerichtete Mittelvergabe oder demgegenüber eine adäquate und damit gleiche Grundbefähigung anstrebt.

Die erste Bildungsdimension, die auf den durch Bildung erzeugten individuellen Nutzen in Form von Selbstbestimmung und Wohlergehen ausgerichtet ist, kann in der gegenwärtigen Gerechtigkeitsdiskussion um Bildung als debattenbestimmend angesehen werden (vgl. Meyer 2014: 4). Der Grund hierfür ist in der hohen Bedeutung von Bildung für individuelle Nutzenaspekte wie Einkommen, Gesundheit, Status, Wohlbefinden sowie Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu finden. Die Art der Bildung hat auf die Verteilung jener Nutzeneffekte einen entscheidenden Einfluss (vgl. Brighouse/Swift 2014: 15). Besonders die theoretischen Überlegungen von John Rawls haben sich in diesem Zusammenhang als geeignetes Begründungsinstrument etabliert (vgl. Brighouse/Swift 2014: 16). Dies scheint auch nicht verwunderlich. Denn mit seiner Theorie der Gerechtigkeit hat Rawls die moderne Gerechtigkeitsphilosophie wie kein anderer entscheidend geprägt (vgl. Honderich 2005: 464). Das zeigt sich vor allem darin, dass die Mehrzahl der aktuellen Theoriebeiträge zum Thema Gerechtigkeit in mehr oder weniger direkter Form oder kritischer Auseinandersetzung Bezug auf Rawls und dessen Gerechtigkeitstheorie nimmt (vgl. Horn 2009: 92).

Rawls geht im Rahmen seiner Gerechtigkeitstheorie von sozialen Primärgütern aus. Hierzu zählen alle von der Gesellschaft zu verteilenden Güter, die einen individuellen Nutzen für den Einzelnen aufweisen. Im

Speziellen sind das Rechte, Freiheiten und Chancen, Einkommen, Vermögen und Selbstachtung (vgl. Rawls 1975: 28). Rawls kommt unter der Bedingung eines *Schleiers des Nichtwissens* und der Berücksichtigung eines Vertragsargumentes in diesem Zusammenhang zu dem Schluss, dass Unterschiede von Vermögen und Einkommen nur dann legitim sind, wenn diese das Resultat fairer Chancengleichheit darstellen. Übertragen auf Bildung ergibt sich hieraus das auf fairere Chancengleichheit beruhende Prinzip, wonach der individuelle Bildungserfolg nicht durch soziale Hintergrundfaktoren geprägt sein sollte (vgl. Brighouse 2003: 472).

Andererseits ist der Bildungsprozess und das erzielte Bildungsergebnis in hohem Maße von eigenen Anstrengungen abhängig (vgl. Brenner 2010: 51). „Dieses Werk kann keine Individualität für eine andere erbringen. Das ist nur von der jeweiligen Individualität selbst zu leisten“ (Menze 1980: 5). Das heißt, Bildungserfolg setzt stets eine aktive Komponente der jeweiligen Schülerinnen und Schüler voraus (vgl. Burbules 1990: 224 f.). Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf erzielte individuelle Nutzeneffekte sollte daher immer auch die zum Ausdruck kommenden eigenen Leistungen und Anstrengungen berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wird innerhalb der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdiskussion vor allem auf die theoretischen Überlegungen von Ronald Dworkin verwiesen (vgl. Brighouse 2003: 475; Stojanov 2008: 520). Denn auch Ronald Dworkin wird vielfach als einer der wichtigsten Vertreter der zeitgenössischen normativen Gerechtigkeitstheorie genannt (vgl. Ebert 2015: 316). Nach Dworkin ist Soziale Gerechtigkeit vor allem als Ressourcengleichheit zu verstehen. Das heißt, Ressourcenunterschiede, die das Resultat von Fleiß und Anstrengungen darstellen, können als gerechtfertigt bewertet werden. Unter Bezug auf Ronald Dworkin schlussfolgert Harry Brighouse, dass Bildungserfolge in erster Linie das Produkt individueller Anstrengungen sind, nicht aber durch die eigene soziale Herkunft beeinflusst werden sollten (vgl. Brighouse 2003: 474; Brighouse/Swift 2014: 15). Anknüpfend an diese gängige Analysepraxis, soll daher nachfolgend die erste Bildungsdimension und die damit verbundene Verteilungsproblematik in Bezug auf individuelle Selbstbestimmung und Wohlergehen durch Zuhilfenahme der allgemeinen Gerechtigkeitsüberlegungen von John Rawls und Ronald Dworkin erfolgen.

Eine zweite zentrale Position innerhalb der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdiskussion kommt dem *adequacy-Ansatz* entsprechend einer gleichen Befähigung zu. In diesem Sinne besteht Gerechtigkeit erst dann, wenn alle Personen nicht nur die gleiche faire Chance auf Bildungserfolg besitzen, sondern darüber hinaus über ein Mindestmaß an bestimmten Fähigkeiten verfügen (vgl. Stojanov 2011: 38). Das Kernstück jener Bildungsüberlegungen bildet im Sinne von Amy Gutmann, Elizabeth Anderson und Debra Satz eine gleichwertige Befähigung zugunsten gleicher Teilhaberechte (vgl. Meyer 2014: 3). So schlussfolgert Amy Gutmann, dass unter der Bedingung gleicher demokratischer Teilhaberechte der Bildungsprozess zumindest in den hierfür zentralen Bereichen für alle Personen eine angemessene Befähigung sicherstellen muss (vgl. Gutmann 1999: 136). In Anbetracht unterschiedlicher individueller Voraussetzungen führt dies zu einer ergebnisorientierten Mittelvergabe. In ganz ähnlicher Weise argumentiert auch Debra Satz für eine angepasste Mittelvergabe im Rahmen von Bildung. Denn die Forderung gleicher Bürgerrechte und Teilhabechancen verlangt nach vergleichbaren politischen und sozialen Kompetenzen (vgl. Satz 2007: 625). Auch Elizabeth Anderson argumentiert im Rahmen ihrer auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsüberlegungen für eine angemessene und den individuellen Voraussetzungen angepasste Befähigung. Demnach sollten alle Gesellschaftsmitglieder im Sinne demokratischer Gleichheit befähigt werden, um ihnen damit eine vollwertige Teilnahme am politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Leben zu ermöglichen (vgl. Anderson 1999: 319). In einem überarbeiteten Ansatz berücksichtigt Satz hierbei zusätzlich den Zusammenhang zwischen Bildungssystem und politischen Eliten. Gerade weil ein Bildungssystem in entscheidendem Maße dafür verantwortlich ist, welche Personen zur zukünftigen politischen Elite gehören, sollte der Bildungsprozess durch eine umfassende Mindestbefähigung gekennzeichnet sein (vgl. Anderson 2007: 596).

In der theoretischen Begründung adäquater Befähigungen wird in diesem Zusammenhang vielfach auf den von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelten Capability Ansatz (Befähigungsansatz) verwiesen (vgl. Anderson 1999: 316–321; Terzi 2010: 152–157; Unterhalter 2007: 88; Walker/Unterhalter 2007: 14). In Abgrenzung zu der von John Rawls geprägten Konzeption von fairer Chancengleichheit, konzentriert sich der Capability Ansatz auf die tatsächliche Herstellung faktischer Chancen-

gleichheit (vgl. Horn/Scarano 2002: 341). Im Zentrum stehen damit individuelle Handlungsfreiheiten, die je nach individuellen Voraussetzungen unterschiedliche Ressourcenverteilungen verlangen. Vor allem für Bildungsfragen zugunsten sozialer und gesellschaftspolitischer Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten stellt der Capability Ansatz damit einen sinnvollen theoretischen Bezugsrahmen dar. Aus diesem Grund soll nachfolgend in der Gerechtigkeitsbewertung der zweiten Zieldimension des Bildungsgedankens, die sich auf Fragen der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten richtet, auf die Überlegungen des Capability Ansatzes zurückgegriffen werden.

Wie gezeigt werden konnte, strebt der Bildungsgedanke neben individuellen Entwicklungsmöglichkeiten auch eine auf das gesellschaftliche Zusammenleben ausgerichtete Moralentwicklung an. Dieser Gedanke kann auch unter dem Begriff der *Civic Education* und dem damit verbundenen Ziel einer zivilen Tugend subsumiert werden. *Civic Education* hat zum Ziel, Personen mit den notwendigen zivilgesellschaftlichen Befähigungen auszustatten und somit neben demokratischen Handlungsbefähigungen vor allem auch allgemeine Tugenden und Moralprinzipien zu vermitteln (vgl. Galston 1991: 241–245). Damit geht die Vorstellung der *Civic Education* deutlich über eine Befähigung zugunsten demokratischer Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten hinaus. Denn neben den durch Bildung zu realisierenden Freiheitsrechten rückt auch eine notwendige Verinnerlichung allgemeiner Regeln und Verpflichtungen des demokratisch organisierten Zusammenlebens in den Mittelpunkt des Bildungsgedankens (vgl. Callan 2004: 73). Eine Gesellschaft muss daher nicht nur entscheiden, auf welche zentralen Bereiche sich jene moralische Unterweisung richten soll (vgl. Gutmann 1999: 59–64, 308 f.), sondern auch auf welche Weise eine diesbezügliche Bildung umgesetzt werden sollte (vgl. Gutmann 1999: 295).

Aus diesem Grund bedarf es einer weiteren theoretischen Einbettung, die diesen gesellschaftlichen Gerechtigkeitsgedanken berücksichtigt. In diesem Zusammenhang haben vor allem kommunitaristische Überlegungen als mögliche Begründungsform an Bedeutung gewonnen (vgl. Cladis 1992: 185–188; Haydon 2001: 1–4; Haydon 2003: 325). Denn der Kommunitarismus betont als kritische Reaktion auf John Rawls die Verantwortung des Individuums gegenüber seiner sozialen Umwelt (vgl. Callan 2004: 71). Zwar hat bereits John Rawls auf die Notwendigkeit eines

entsprechenden Moral- und Tugendverständnisses hingewiesen (vgl. Rawls 1998: 326). Denn im Sinne seiner Konzeption einer *wohlgeordneten Gesellschaft* bedarf es eines gewissen Tugend- und Moralverständnisses der Menschen. Nur so könne die beschlossene Gerechtigkeitsvorstellung die Zeit überdauern (vgl. Rawls 1975: 494). Nach Rawls ist daher eine Entwicklung gruppenorientierter Moralität von Nöten, durch die eine Verinnerlichung allgemeiner moralischer Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens gesichert werden soll (vgl. Rawls 1975: 508–513). Doch Rawls' Gerechtigkeitsüberlegungen in Bezug auf Bildungsfragen werden innerhalb der Debatte um Bildungsgerechtigkeit in erster Linie zur Begründung einer auf das Individuum ausgerichteten fairen Chancengleichheit herangezogen (vgl. Satz 2014: 38).

Mit dem Kommunitarismus hat sich eine alternative Begründung für die Notwendigkeit entsprechender Bildungsbestrebungen etabliert (vgl. Tam 1998: 57–63). Für bildungsbezogene Verteilungsfragen wird hieraus geschlossen, dass eine Gesellschaft durch Bildung eine entsprechende Moralentwicklung und soziale Kultivierung umsetzen sollte (vgl. Etzioni 1998: 105–112; Galston 1991: 241–245). Das heißt, durch eine gesellschaftsbezogene Hinwendung sollen zukünftige Gesellschaftsmitglieder in der spezifischen Kultur heimisch gemacht werden. „The purpose of such actions is to help to develop the next generation as responsible citizens even if it is too late for some members of the present generation“ (Tam, 1998: 76). Denn die Verinnerlichung geteilter Moralprinzipien wird als Voraussetzung eigener Entfaltungsmöglichkeiten innerhalb einer Gemeinschaft gewertet (vgl. Cladis 1992: 188). Die kommunitaristische Kritik hat innerhalb der Bildungsphilosophie entscheidend dazu beigetragen, dass Fragen in Bezug auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Form eines geteilten Werte- und Moralverständnisses deutlich an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Callan/White 2003: 108). Es erscheint daher sinnvoll, Bildungsüberlegungen für eine reflexive Kulturintegration und Sozialisation nachfolgend durch die Zuhilfenahme kommunitaristischer Gerechtigkeitsüberlegungen zu bearbeiten.

Einer von kommunitaristischen Überlegungen geprägte *Civic Education* wird jedoch zum Teil entgegnet, dass hierdurch vor allem konservative Gesellschaftszustände fortgeschrieben werden und demgegenüber individuelle Freiheitsrechte eine zu geringe Berücksichtigung finden (vgl. Callan 1998: 62–64). Bildungsbezogene Forderungen in Bezug auf *Civic*

Education finden sich daher auch in zahlreichen Arbeiten, die sich nicht auf ein kommunitaristisches Begründungsmodell stützen. So berücksichtigen neben Amy Gutmann auch Elizabeth Anderson und Debra Satz im Rahmen ihrer Gerechtigkeitsanalysen die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung. Demnach bedarf das Ziel gleicher Staatsbürgerschaft auch eine entsprechende Verinnerlichung allgemeiner Werte und Normen (vgl. Anderson 2007: 615; Gutmann 1993: 8; Satz 2007: 637). Ebenso verweist auch bereits John Rawls auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Verinnerlichung allgemeiner Werte im Zuge des Bildungsprozesses (vgl. Rawls 1975: 559). Aus diesem Grund sollen zur Analyse der dritten Bildungsdimension, die sich auf eine reflexive Kulturintegration und Sozialisation richtet, neben kommunitaristisch geprägten Bildungsüberlegungen auch weitere Ansätze genutzt werden.

Die nachfolgende Analyse der mit Bildung verbundenen Gerechtigkeitsprobleme knüpft damit in entscheidendem Maße an die gängige Forschungspraxis und den hierbei erzielten Erkenntnissen an. Durch eine getrennte Bewertung der zuvor herausgearbeiteten zentralen Bildungsdimensionen soll verdeutlicht werden, dass sich der Bildungsgedanke im Allgemeinen auf unterschiedliche Gerechtigkeitsurteile gleichermaßen bezieht (vgl. Gosepath 2014: 101 f.). Im Vergleich zu einer einseitigen Gerechtigkeitsbewertung anhand einer singulären Gerechtigkeitstheorie, beispielsweise von John Rawls, bietet sich damit der Vorteil, analog zur allgemeinen Gerechtigkeitsdebatte der politischen Philosophie auch im Fall von Bildungsgerechtigkeit unterschiedliche Gerechtigkeitsansätze und die damit verbundenen unterschiedlichen Verteilungskonzeptionen darzulegen. Denn sowohl der *Cappability*-Ansatz als auch die kommunitaristisch geprägten Gerechtigkeitsüberlegungen lassen sich als bedeutende Beiträge einer auf Rawls bezugnehmenden Gerechtigkeitskontroverse verstehen (vgl. Horn/Scarano 2002: 341–344).

Zu erwarten ist damit aber, dass eine solch differenzierte Berücksichtigung verschiedener Theorieansätze zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen gerechter Bildung führt. Das heißt, je nach zugrunde gelegtem Bildungsziel und genutzter theoretischer Grundlage wird entweder das Prinzip fairer Chancengleichheit oder aber eine gleiche Befähigung im Sinne des *adequacy framework* als gerecht angesehen werden können (vgl. Stroop 2014: 113). Eine Kombination beider Verteilungsprinzipien ist aufgrund der damit verbundenen gegensätzlichen Gerechtigkeitsprinzipien

nicht ohne weiteres möglich. Denn eine auf Chancengleichheit ausgerichtete Befähigung lässt ganz bewusst Raum für unterschiedliche Bildungsergebnisse, wogegen die Idee einer adäquaten und für alle gleichen Befähigung dies wiederum negiert (vgl. Stroop 2014: 127).

Da Bildung jedoch als Gesamtkonzept alle drei Dimensionen in sich vereint und alle drei Bildungsgedanken gleichermaßen einen normativen Geltungsbereich für sich in Anspruch nehmen können, sollten die zu erwartenden unterschiedlichen Gerechtigkeits- und Verteilungskonzeptionen schlussendlich in Einklang gebracht werden. Aus diesem Grund sollte eine Gerechtigkeitsbewertung, die sich auf die unterschiedlichen Bildungsziele insgesamt stützt, die gegensätzlichen Verteilungsprinzipien zu einer widerspruchsfreien Gesamtkonzeption kombinieren. Möglich wird dies, indem der Bildungsprozess und die damit verbundenen Verteilungsfragen im Sinne eines zweistufigen Befähigungsprozesses aufgeteilt werden (vgl. Gosepath 2014: 110). In einer ersten Bildungsphase dominieren vor allem Verteilungskriterien einer adäquaten und für alle gleichen Grundbefähigung in den als relevant klassifizierten Bildungsbereichen. Hieran anschließend kann im Rahmen einer zweiten Qualifikationsphase demgegenüber das Chancenprinzip als relevante Verteilungsmaxime herangezogen werden. Damit sind unterschiedliche Bildungserfolge entsprechend individueller Voraussetzungen möglich. Gleichzeitig kann aber sichergestellt werden, dass in bestimmten Bereichen eine für alle gleiche Mindestbefähigung forciert wird (vgl. Satz 2014: 46). In Anlehnung an diese Konzeption eines zweistufigen Bildungssystems soll daher abschließend der Versuch unternommen werden, die herausgearbeiteten einzelnen Gerechtigkeitsprinzipien des Bildungsgedankens in einem sich ergänzenden Zusammenhang zu kombinieren.

4.2 Bildungsgerechtigkeit im Lichte von Selbstbestimmung und Wohlergehen

Die gegenwärtige Debatte um Bildungsgerechtigkeit ist in besonderer Weise durch den Gedanken der Verteilungsgerechtigkeit geprägt (vgl. Stojanov 2011: 28). In diesem Zusammenhang wird vor allem auf die Gerechtigkeitskonzepte von John Rawls und Ronald Dworkin Bezug genommen (vgl. Brighouse 2003: 475). Aus diesem Grund stützt sich die

nachfolgende Gerechtigkeitsbewertung der ersten Zieldimension des Bildungsgedankens, die sich auf die individuelle Selbstbestimmung und persönliches Wohlergehen richtet, vor allem auf die theoretischen Grundüberlegungen von John Rawls und Ronald Dworkin. In seinem viel beachteten Werk *A Theory of Justice* beschreibt Rawls ein Gesellschaftssystem, in dem alle Bürger die gleichen Grundrechte besitzen und damit gleichberechtigt über Gerechtigkeitsfragen entscheiden können. Ein Gemeinwesen kann somit nur dann als gerecht gelten, wenn eine Güterverteilung sichergestellt ist, die eine hypothetische Zustimmung aller erfahren würde. Nach Rawls würde dies eine Güterverteilung erzeugen, in der jeder über die gleichen Rechte, Freiheiten und Chancen verfügt und soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten nur zulässig sind, wenn diese auch den am schlechtesten gestellten Personen einer Gemeinschaft nützen (vgl. Rawls 1975: 81). Personen mit gleichen Fähigkeiten sollten daher grundsätzlich auch die gleichen Chancen auf Wohlergehen besitzen. Das wesentliche Charakteristikum Rawls' Gerechtigkeits-theorie stellt somit die Idee der fairen Chancengleichheit dar (vgl. Nagel 1989: 3 f.).

Nach Dworkin ist soziale Gerechtigkeit vor allem als Ressourcengleichheit zu verstehen. Denn die Forderung nach Chancengleichheit kann nur durch ein ausreichendes Maß an Verfügungsmitteln realisiert werden. Die konkrete Ausgestaltung von Chancengleichheit obliegt jedoch dem Individuum selbst. Dworkin nutzt ähnlich wie Rawls zwar ebenfalls ein Gedankenexperiment, leitete aber das Konzept der Ressourcengleichheit nicht von einem imaginären Vertrag ab, sondern geht stattdessen von einer bereits dem Menschen innewohnenden und damit präexistenten normativen Prämisse der Gleichheit aus (vgl. Horn 2009: 95). Demnach sind soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten gerechtfertigt, wenn diese das Ergebnis selbstverantworteter eigener Anstrengungen darstellen, nicht aber auf unverschuldete Gegebenheiten zurückzuführen sind (vgl. Dworkin 2002: 89).

Auf Bildung übertragen, ergibt sich hieraus der Anspruch, dass Bildungserfolge das Resultat individueller Talente und Anstrengungen darstellen und nicht durch die eigene soziale Herkunft bestimmt werden. Denn wenn die Vergabe sozialer und wirtschaftlicher Positionen durch das Prinzip fairer Chancengleichheit bestimmt sein soll, muss dies auch für den diesbezüglichen Befähigungsprozess gelten (vgl. Brighouse 2003: 474; Brighouse/Swift 2014: 15). Soziale Benachteiligungen sollen sich

demnach nicht auf den individuellen Bildungserfolg übertragen. Doch wenn unverdiente soziale Herkunftseffekte im Rahmen von fairer Chancengleichheit als unverdient aufgefasst werden, sollte dies dann nicht auch für unverdiente Talente oder Benachteiligungen gelten? Denn sowohl nach Rawls als auch Dworkin sind Talente und Begabungen kein Ausdruck eigener Anstrengungen, weshalb ihr Einfluss auf soziale und wirtschaftliche Positionen als unverdient charakterisiert wird (vgl. Dworkin 2011: 115; Rawls 1975: 121). Aus diesem Grund sollte eine Bewertung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne fairer Chancengleichheit auch auf diese Problematik eine Antwort geben. Hinzu kommt eine weitere Herausforderung, die sich ebenfalls auf diesen Gedanken des eigenverantwortlichen Verdienstes richtet. Denn sowohl Rawls als auch Dworkin gehen in ihren Gerechtigkeitsüberlegungen davon aus, dass die Akteure vernünftig und autonom handeln (vgl. Dworkin 2002: 285–287; Dworkin 2011: 82; Rawls 1975: 166–169). Doch genau diese Voraussetzung führt im Fall von Bildung zu einigen Problemen. Der Grund ist in der Tatsache zu finden, dass erst eine entsprechende Bildung Mündigkeit und Autonomie und damit umfassende Selbstverantwortung ermöglicht. „In der Bildungsdiskussion gewinnt dieser Geburtsfehler eine besondere Brisanz. Denn schulische Einrichtungen haben es per definitionem mit Unmündigen zu tun, denen gerade durch die Schule zur Mündigkeit verholfen werden soll“ (Brenner 2010: 51). Es bleibt daher zu klären, wie im Rahmen einer Bildungskonzeption zugunsten fairer Chancengleichheit mit diesen Überlegungen umzugehen ist. Zu diesem Zweck werden nachfolgend in einem ersten Schritt die beiden Gerechtigkeitsmodelle von John Rawls und Ronald Dworkin vorgestellt. In einem zweiten Schritt sollen in Anbetracht der beschriebenen Problemlage, hieran anschließend, die zentralen Gerechtigkeitsaussagen beider Konzepte auf die erste Bildungsdimension – *Selbstbestimmung und Wohlergehen* – eine entsprechende Anwendung finden.

4.2.1 Das Gerechtigkeitskonzept von John Rawls

Gerechtigkeit ist für John Rawls das wichtigste Grundprinzip sozialer Institutionen (vgl. Rawls 1975: 19). Der Gerechtigkeitsgedanke bei Rawls bezieht sich auf die Grundstruktur der Gesellschaft und die Art und

Weise, wie gesellschaftliche Institutionen Grundrechte, Pflichten und soziale Nutzenaspekte auf alle Gesellschaftsmitglieder verteilen. Den Kern des Rawlsschen Gerechtigkeitskonzeptes bildet ein vertragstheoretisches Argument, mit dessen Hilfe distributive Entscheidungsfragen gelöst werden können. In einem hypothetischen Ausgangszustand beschließen freie und gleiche Individuen die Grundlagen der gesellschaftlichen Ordnung und die moralischen Prinzipien des menschlichen Handelns. Dabei erlangen nur jene Regeln Verbindlichkeit, die sich im Rahmen einer fairen und freien Verhandlung durchsetzen. Diese allgemeine Zustimmungsfähigkeit stellt für Rawls das entscheidende Kriterium einer gerechten Gesellschaftsordnung dar (vgl. Rawls 1999: 17). Mit Hilfe eines fiktiven Vertragsaktes und einer damit einhergehenden Idealisierung der realen Zustände, gelingt es Rawls ein Verständnis von Gerechtigkeit in Form von fairer Chancengleichheit als logische Folge rational agierender Individuen zu begründen (vgl. Kersting 1994: 15 f.).

Den Hauptgedanken des Rawlsschen Gerechtigkeitskonzeptes bildet das Vertragsargument. Rawls geht von einem hypothetischen Vertragsakt aus, in dem sich die Akteure auf Grundsätze einigen, welche die gesellschaftliche Grundstruktur definieren und die Verteilung der sozialen Primärgüter (Rechte, Freiheiten und Chancen, Einkommen, Vermögen und Selbstachtung) regeln (vgl. Rawls 1975: 28). Damit sind es die Individuen selbst, die moralische Prinzipien des menschlichen Handelns festlegen. Alle weiteren Regeln und Vereinbarungen haben sich diesem zentralen Regelwerk unterzuordnen. Die Ausgestaltung des Vertrages wird entscheidend durch die gewählte Ausgangssituation geprägt, die Rawls im Rahmen seiner Urzustandskonzeption beschreibt (vgl. Rawls 1975: 28–39). Grundsätzlich ist der Vertragsakt innerhalb dieses Urzustandes (*original position*) nicht real. Er findet vielmehr als hypothetisches Konstrukt statt und muss daher als reines Gedankenexperiment gedeutet werden: „Wir brauchen eine Vorstellung, die uns unser Ziel aus der Ferne sehen lässt; das soll für uns die intuitive Vorstellung vom Urzustand leisten“ (Rawls 1975: 39). Durch Zuhilfenahme dieses Gedankenexperimentes wird es möglich festzustellen, welche Grundsätze freie und gleiche Bürger, die vernunftgeleitet und rational agieren, akzeptieren würden.

Die Akteure weisen innerhalb des Urzustandes ganz bestimmte Merkmale auf. Alle Akteure gelten als gleich und frei. Jeder besitzt also das gleiche Stimmrecht und es existiert keinerlei Zwang im Entscheidungs-

verfahren. Darüber hinaus gilt, dass alle Akteure vernunftgeleitet und rational agieren. Sie besitzen demnach ein widerspruchsfreies Präferenzsystem und richten ihre Handlungen und Entscheidungen nach diesem aus (vgl. Rawls 1975: 166 f.). Hinzu kommt, dass die Akteure aufgrund ihres Selbstinteresses den größeren Teil bzw. den größeren Nutzen dem kleineren vorziehen und dass sie keine aufeinander gerichteten Interessen besitzen, weswegen weder Neid noch Nächstenliebe den Vertragsakt beeinflussen (vgl. Rawls 1999: 123–127). Rawls geht weiterhin davon aus, dass alle Individuen einen grundlegenden Gerechtigkeitssinn besitzen, der es ihnen ermöglicht, allgemein anerkannte Gerechtigkeitsprinzipien zu entwickeln und anzuwenden (vgl. Rawls 1975: 66). Menschen sind demnach in der Lage, das moralisch Gute zu erkennen, aufgrund dessen verbindliche Gerechtigkeitsgrundsätze zu entwickeln und zu wählen, sowie diese schließlich auch einzuhalten. Der Mensch besitzt damit die Voraussetzung, ein gerechtes Gesellschaftssystem auf Basis von Rationalität und Eigennutz zu etablieren.

Eine weitere Idealisierung der realen Zustände als Ausdruck einer normativen Funktion unternimmt Rawls, indem er allen Akteuren einen identischen Wissens- und Informationsstand zuschreibt. Denn nach Rawls verfügen alle Akteure über ein komplexes Wissen bezüglich politischer, soziologischer, ökonomischer und psychologischer Mechanismen, die in einer Gesellschaft wirken können (vgl. Rawls 1975: 160 f.). Würden die Akteure nicht über dieses Wissen verfügen, könnten sie die zur Wahl stehenden Prinzipien einer gerechten Verteilung sozialer Primärgüter nicht bewerten. Das heißt, zum Zeitpunkt der fiktiven Verhandlung ist jeder in gleichem Maße in der Lage, jedwede relevanten Mechanismen und Auswirkungen sozialer Kooperationen einschätzen zu können. Man könnte fast sagen, die Individuen bei Rawls wären allwissend (vgl. Rawls 1975: 161).

Gleichzeitig sind die Akteure nicht in der Lage, die eigenen zukünftigen sozialen Positionen abzuschätzen (vgl. Rawls 1999: 113). Die Menschen sind zukunftsblind. Das heißt, sie können zum Zeitpunkt der Verhandlungen nicht abschätzen, ob sie in Zukunft ein begünstigtes Leben führen oder ob sie durch eine Vielzahl an Schicksalsschlägen von größter Not geplagt werden. Diese Zukunftsblindheit ist für die Erarbeitung gerechter Verteilungsmaximen zwingend notwendig. Denn eine Person, die ihre gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Stellung kennt bzw.

abschätzen kann und daher weiß, ob sie reich oder arm, benachteiligt oder begabt ist, kann dieses Wissen nutzen, um die Verhandlungen über die Verteilung sozialer Güter zum eigenen Vorteil zu beeinflussen. Um diese Problematik zu eliminieren, treffen die Akteure innerhalb des Urzustandes ihre Entscheidungen hinter einem *Schleier des Nichtwissens* (*veil of ignorance*). Damit weiß keiner der Vertragspartner, wie sich die unterschiedlichen Handlungsalternativen auf die eigene und fremde reale Lebenslage auswirken werden (vgl. Rawls 1999: 118). Die Akteure agieren nach Rawls daher stets rational und im Sinne eigener Interessen (vgl. Rawls 1958: 170). Alle Prinzipien auf die sich die von Rawls beschriebenen Akteure einigen, werden demzufolge so gewählt, dass etwaige Zufälligkeiten der Natur ebenso wie vorteilhafte oder nachteilige Gesellschaftsumstände nicht berücksichtigt werden. Die Akteure agieren somit vollkommen unparteiisch.

Da in Rawls theoretischer Annahme niemand seine derzeitige oder zukünftige Stellung in der Gesellschaft und ebenso wenig seine Begabungen oder Intelligenz kennt, geht er davon aus, dass die Akteure eine vorsichtige und damit sicherheitsorientierte Verhandlungsstrategie wählen. Denn nach Rawls ist die Entscheidungssituation von allgemeiner Unsicherheit geprägt. Daher würden Personen auf ein *Maximin* Entscheidungsverfahren zurückgreifen (vgl. Rawls 1999: 133). Im Sinne dieser Maximin-Regel wählt eine Person jene Handlungsalternative, die das minimal denkbare Ergebnis maximieren wird (vgl. Maus 2006: 79 f.). Da keine Wahrscheinlichkeiten für den Eintritt einer vorteilhaften oder ungünstigen Situation aufgestellt werden können und Benachteiligungen schwerwiegender eingeschätzt werden als mögliche Begünstigungen, werden Entscheidungen innerhalb des Urzustandes vor dem Hintergrund des *größtanzunehmenden Unglücks* getroffen. Aus dieser pessimistischen Verhandlungsstrategie und im Sinne eines umfassenden Selbstschutzes ergibt sich für Rawls die Schlussfolgerung, dass kein Akteur Situationen bzw. Verteilungsszenarien zustimmen würde, die bestimmte Personengruppen bevorzugen oder benachteiligen (vgl. Rawls 1975: 178).

Der Urzustand entspricht damit als hypothetischer Vertragsakt dem Bild eines fairen Anfangspunktes, in dem keine Bevorteilung oder Benachteiligung herrscht. Die spezielle Ausgestaltung des Urzustandes führt zwangsläufig dazu, dass einstimmig eine Grundordnung gewählt wird, die den Akteuren selbst den höchsten Nutzen bringt und von der sie

gleichzeitig überzeugt sind, dass jeder diese einhalten wird (vgl. Rawls 1975: 169). Denn aufgrund des umfassenden Verhandlungsprozesses im Sinne einer allseitigen Maximin-Verhandlungsstrategie finden die Akteure zwangsläufig zu einem allseitig anerkannten Verhandlungsergebnis, ganz ohne unparteiische Dritte (vgl. Rawls 1975: 74).

Dieser Zustand der zwangsläufigen Übereinkunft aller Akteure wird von Rawls als *Überlegungsgleichgewicht* oder auch *reflective equilibrium* bezeichnet (vgl. Rawls 1999: 42 f.). Indem Rawls auf das pragmatisch ausgerichtete Begründungsinstrument des Überlegungsgleichgewichtes zurückgreift, finden auch bereits vorherrschende Gerechtigkeitsintentionen der Menschen eine entsprechende Berücksichtigung. Denn das Ziel des Überlegungsgleichgewichtes ist die Übereinstimmung von praktischen moralischen Urteilen einerseits und allgemeinen Prinzipien andererseits. Die Idee hierbei ist, dass Menschen bereits verschiedene Gerechtigkeitsurteile besitzen und sich diese im Rahmen eines umfassenden Reflexionsprozesses mit allgemeinen moralischen Prinzipien in Übereinstimmung bringen lassen. In einem ersten Schritt werden daher alle moralischen Alltagsurteile mithilfe eines rationalen Selektionsprozesses in einen systematischen und in sich kohärenten Zusammenhang gebracht (vgl. Hoerster 1977: 58). Die Alltagsurteile bilden demnach die Basis für objektive wohlüberlegte Urteile, aus denen sich durch das Mittel der Abstraktion in einem zweiten Schritt allgemeine Grundsätze ableiten lassen (vgl. Hoerster 1977: 67). Mithilfe eines auf beide Seiten ausgerichteten Reflexionsprozess sollen sowohl die wohlüberlegten Urteile als auch die allgemeinen Grundsätze so lange angepasst werden, bis ein Überlegungsgleichgewicht dahingehend entsteht, dass sich beide Seiten auch unter Berücksichtigung weitreichender philosophischer Argumente in einen widerspruchsfreien Zusammenhang setzen lassen (vgl. Rawls 1999: 43).

Indem Rawls neben diesem *Kohärenzmodell* zusätzlich das *Vertragsargument* in seine Überlegungen mit einbezieht, kann sichergestellt werden, dass zumindest aus theoretischer Sicht jeder zu dem gleichen Überlegungsgleichgewicht findet und die allgemeinen Grundsätze damit auch einen allgemeinen normativen Gerechtigkeitsanspruch geltend machen können. Die konkreten Urteile eines Individuums, die sich auf konkrete Sachverhalte beziehen, legen demnach die empirisch-moralische Grundlage für gerechtfertigte moralische Prinzipien. Die hieraus absorbierten

abstrakten Urteile hingegen werden zu allgemeinen Grundsätzen zusammengefasst, die aufgrund des vertraglich begründeten Allgemeinheitsanspruches ihrerseits als übergeordnetes philosophisches Argumentationsmuster für weiterführende Gerechtigkeitsbewertungen herangezogen werden können (vgl. Becker et al. 2006: 249).

Die Akteure finden demnach ausgehend von ihrer eigenen Rationalität, selbstständig allseits anerkannte und unparteiische Gerechtigkeitsgrundsätze. Da alle Akteure in diesem Sinne zu dem gleichen Verhandlungsergebnis finden werden, ist es für Rawls auch ausreichend, die Entscheidung eines einzelnen Akteurs, der dieses Gedankenexperiment durchläuft, zu berücksichtigen (vgl. Rawls 1975: 74). Das Besondere an Rawls Vorgehen ist demnach, dass soziale Gerechtigkeit zwar das Ergebnis eines hypothetischen Verhandlungsaktes und damit eines gerechten Einigungsprozesses darstellt, im Grunde aber die logische Konsequenz eigeninteressierter Akteure bildet. Nachfolgend sollen jene Gerechtigkeitsgrundsätze vorgestellt werden, auf die sich die Akteure nach Rawls ganz selbstverständlich einigen würden.

4.2.1.1 Die Grundsätze der Gerechtigkeit

Bei der Wahl der Gerechtigkeitsgrundsätze, welche die Verteilung der sozialen Primärgüter regeln, stehen nach Rawls verschiedene Grundsätze zur Verfügung. Diese sind Grundsätze der Fairness, Grundsätze des Utilitarismus, Grundsätze im Sinne einer teleologischen Auffassung, Grundsätze einer intuitionistischen Auffassung und darüber hinaus auch egoistische Grundsätze (vgl. Rawls 1975: 146 f.). Alle zur Verfügung stehenden Grundsätze weisen jeweils unterschiedliche Verteilungsmuster der sozialen Primärgüter auf. Die Bedingungen des Urzustandes führen dazu, dass eine Konzeption der Gerechtigkeitsgrundsätze ausgewählt wird, die im Sinne allgemeiner Unparteilichkeit die Zustimmung aller Gesellschaftsmitglieder erhalten würde. Deshalb müssen die in Frage kommenden Grundsätze allgemein, öffentlich und universell anwendbar sein, sowie konkurrierende Ansprüche in eine transitive Rangordnung bringen können. Darüber hinaus müssen sie die Bedingung der Endgültigkeit erfüllen, damit alle Akteure sie als letzte Instanz zur Begründung von Ansprüchen heranziehen können (vgl. Rawls 1975: 154–159).

Um eine optimale Verteilung der Primärgüter im Sinne der Auswahlkriterien zu realisieren, benötigen die Akteure einen Fixpunkt, an dem die zur Wahl stehenden Alternativen gemessen werden können. Dieser Fixpunkt findet sich in einem Ausgangszustand, in dem alle sozialen Primärgüter im Sinne einer *allgemeinen Konzeption der Gerechtigkeit* gleich verteilt sind (vgl. Rawls 1975: 83 f.). Die Situation des Urzustands führt also in erster Instanz dazu, dass eine allgemeine Gleichverteilung vorerst als gerecht angesehen werden würde. Diese allgemeine Gleichverteilung wird nun als Bewertungspunkt für die zur Wahl stehenden Gerechtigkeitsgrundsätze herangezogen. Denn es ist denkbar, dass andere Verteilungsprinzipien ebenfalls von den Akteuren als gerecht bewertet werden, diese aber gegebenenfalls deutlich effizienter sind. Der Zustand der Gleichverteilung wird daher als Beurteilungspunkt in Form eines Referenzwertes genutzt, um im Sinne der Auswahlkriterien aus der Liste der Verteilungsalternativen ein allseits optimales und gerechtes Verteilungsprinzip auswählen zu können. „Falls bestimmte Ungleichheiten des Reichtums und der Macht jeden besser stellen als in dem angenommenen Ausgangszustand, stimmen sie mit der allgemeinen Gerechtigkeitsvorstellung überein“ (Rawls 1975: 84). Das heißt, mithilfe der Auswahlkriterien, die sich durch die Urzustandssituation ergeben, wird gegenüber einer *allgemeinen Konzeption der Gerechtigkeit* und der damit verbundenen Gleichverteilung aller sozialen Primärgüter eine *spezielle Konzeption der Gerechtigkeit* ausgewählt. Die *spezielle Konzeption der Gerechtigkeit* zeichnet sich gegenüber der *allgemeinen Konzeption der Gerechtigkeit* dadurch aus, dass die Nutzenfunktion aller gesteigert wird.

Das Prinzip der Gleichverteilung wird jedoch nicht in allen Bereichen der sozialen Primärgüter aufgehoben. Denn aus Gründen des Selbstschutzes werden rationale Akteure im Rahmen des Urzustandes in Bezug auf ihre *Freiheitsrechte* nicht vom Gleichheitsprinzip abweichen (vgl. Scanlon 1989: 181 f.). Im Fall sozioökonomischer Verteilungsaspekte werden sie demgegenüber erkennen, dass eine Abweichung von einer allgemeinen Gleichverteilung für alle Beteiligten deutliche Vorteile aufweist (vgl. Rawls 1975: 175). Das Resultat des Auswahlprozesses sind damit die zwei bekannten Rawlsschen *Grundsätze der Gerechtigkeit*, welche die Verteilungsfragen der sozialen Primärgüter wie folgt regeln:

1. „Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.
2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen“ (Rawls 1975: 81).⁷

Da es bei der Anwendung der Grundsätze zu Konfliktsituationen kommen kann, werden sich die Akteure darüber hinaus auf ein Vorrangsystem einigen, das dem *ersten Grundsatz* einen absoluten Vorrang vor dem *zweiten Grundsatz* einräumt und dem *Teilprinzip b (Chancenprinzip)* des zweiten Grundsatzes einen Vorrang gegenüber dem *Teilprinzip a (Differenzprinzip)* zusichert (vgl. Rawls 1975: 336 f.). Das Prinzip der gleichen Grundfreiheiten wird an die erste Prioritätsstelle der lexikalischen Ordnung gestellt, weil jedes Individuum, unabhängig des eigenen Lebensplans, ein grundlegendes Interesse an dem absoluten Vorrang der Freiheitsrechte hat. Durch den Vorrang der Grundfreiheiten sichert man sich vor willkürlichen Eingriffen in die persönliche Lebensführung (vgl. Hart 1989: 236). Im Rahmen des zweiten Gerechtigkeitsgrundsatzes wird dem Prinzip der Chancengleichheit ein Vorrang vor dem Differenzprinzip zugesichert. Der Grund für die stärkere Gewichtung der fairen Chancengleichheit ergibt sich aus der Risikoscheu der Akteure, die in der Anwendung der Maximin-Regel deutlich wird (vgl. Rawls 1975: 179). Das heißt, ihre hohe Risikoscheu führt dazu, dass sie soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten anhand der langfristigen Erwartungen der am wenigsten begünstigten Gesellschaftsmitglieder beurteilen. Dadurch wird der fairen Chancengleichheit eine höhere Bedeutung zugemessen als nicht abschätzbaren Nutzenmaximierungen (vgl. Hare 1989: 106). Die zwei Gerechtigkeitsgrundsätze und die damit verbundenen Prioritätsregeln bilden ihrerseits die *spezielle Konzeption der Gerechtigkeit* oder auch *Spezial-*

⁷ Rawls überarbeitet diese beiden Grundsätze innerhalb seines Werks *Eine Theorie der Gerechtigkeit* und fügt dabei zusätzlich einen generationenübergreifenden Gerechtigkeitsansatz mit in seine Überlegungen ein (vgl. Rawls 1975: 336 f.). Im Folgenden wird jedoch die hier genannte Version seiner Gerechtigkeitsgrundsätze (vgl. Rawls 1975: 81) verwendet, da diese innerhalb der theoretischen Gerechtigkeitsdiskussion als Referenz angesehen werden kann (vgl. Honderich 2005: 786 f.).

fall der allgemeinen Vorstellung (vgl. Rawls 1975: 83). Die Akteure einigen sich auf diese spezielle Konzeption, weil damit eine bestmögliche Bedürfnisbefriedigung aller gewährleistet wird und gegenüber einer absoluten Gleichverteilung aller sozialen Primärgüter, jedem zusätzliche Nutzenvorteile zukommen (vgl. Rawls 1975: 84 f.).

4.2.1.2 Das Prinzip gleicher Grundfreiheiten

Der erste Gerechtigkeitsgrundsatz fordert für alle Personen das gleiche umfangreiche System an Grundfreiheiten (vgl. Rawls 1975: 81). Das bedeutet, dass erstens jeder die gleichen Grundfreiheiten besitzt und zweitens die Anzahl der Grundfreiheiten möglichst groß sein sollte. Die Grundfreiheiten können damit als klassische Bürgerrechte verstanden werden. Denn sie gelten für alle Beteiligten in gleicher Weise und können weder aus sozialen noch aus ökonomischen Effizienzüberlegungen heraus beschnitten oder eingetauscht werden (vgl. Scanlon 1989: 181 f.).

Zu diesem Katalog der Grundfreiheiten gehören neben politischen Freiheiten wie dem Wahlrecht und dem freien Zugang zu öffentlichen Ämtern auch die Rede- und Versammlungsfreiheit, Gewissens- und Gedankenfreiheit, die persönliche Freiheit in Form des Rechts auf Unverletzlichkeit der Person, das Recht auf persönliches Eigentum und der Schutz vor willkürlicher Festnahme und Haft (vgl. Rawls 1975: 82). Für Rawls genießen nur diese Grundfreiheiten den besonderen Schutz der absoluten Gleichverteilung. Es kommt im Rahmen des ersten Grundsatzes zu einer absoluten Gleichverteilung der Freiheitsrechte, da niemand in einem Zustand allgemeiner Unsicherheit eine Benachteiligung dieser essentiellen Grundfreiheiten hinnehmen würde.

Die genannten Freiheitsrechte erhalten diesen besonderen Status, da sie für ein selbstbestimmtes Leben von so großer Bedeutung sind, dass jeder, unabhängig der eigenen Lebensziele, ein Interesse an einer absoluten Gleichverteilung und der damit verbundenen Sicherheit hat (vgl. Koller, P. 2006: 56). Das heißt, ein rationaler Akteur würde aus seinem Eigeninteresse heraus weder der eigenen noch einer fremden Freiheitseinschränkung zustimmen, da dies sowohl gegen das Rationalitätsprinzip als auch gegen die Bedingung der Teilnahmslosigkeit gegenüber Dritter verstoßen würde. Aus diesem Grund wird jeder darauf bedacht sein, allen

Personen das höchste Maß an Grundfreiheiten zuzugestehen, das in einem Gesellschaftssystem für alle Mitglieder in gleicher Weise möglich ist. Der erste Gerechtigkeitsgrundsatz ist damit als grundlegendes Ordnungsprinzip eines Gesellschaftssystems zu verstehen, das demokratische Rechte und Grundfreiheiten für alle Personen verbindlich und in gleicher Weise regelt. Alle weiteren Ordnungsprinzipien haben sich infolge dessen dieser zentralen Regel unterzuordnen (vgl. Rawls 1999: 55).

4.2.1.3 Das Prinzip fairer Chancengleichheit

Der zweite Gerechtigkeitsgrundsatz bezieht sich demgegenüber auf die materielle Güterverteilung. Rawls schlägt in diesem Zusammenhang vor, aus Effizienzgründen von dem Prinzip der absoluten Gleichverteilung dann abzuweichen, wenn erstens durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Unterschiede alle Gesellschaftsmitglieder besser gestellt werden (*Differenzprinzip*) und zweitens alle Personen die gleiche faire Chance auf attraktive gesellschaftliche Positionen haben (*Chancenprinzip*) (vgl. Rawls 1975: 82). Denn eine Abweichung von einer absoluten Gleichverteilung in den Bereichen Vermögen, Einkommen und Macht führt unter der Bedingung der fairen Chancengleichheit zu einem zusätzlichen Nutzengewinn für alle Gesellschaftsmitglieder. Damit wird im Vergleich zu allen weiteren möglichen Verteilungsoptionen die höchste Nutzenfunktion für alle Akteure erzeugt. Das heißt, eine Verbesserung der am besten Gestellten ist nur dann möglich, wenn auch die am schlechtesten Gestellten bzw. alle anderen eine Verbesserung ihrer wirtschaftlichen und sozialen Lage erfahren. Die Akteure entscheiden sich damit erneut aufgrund ihres Eigeninteresses, in diesem Fall aber für eine ungleiche Verteilung wirtschaftlicher Güter, jedoch unter der Bedingung gleicher fairer Chancen sowie zusätzlicher Nutzenvorteile für alle (vgl. Scanlon 1989: 192–197).

Das Prinzip der Chancengleichheit ist damit entscheidende Bedingung für die Option wirtschaftlicher Ungleichheiten. Denn die Verteilung von Einkommen, Vermögen und Macht hängt für Rawls in entscheidendem Maße von beruflichen Positionen oder öffentlichen Funktionen ab. Durch das Prinzip der Chancengleichheit soll nun sichergestellt werden, dass allen Personen der Zugang zu Positionen und Ämtern offen steht, damit jeder die gleiche reale Chance auf Vermögen und Macht hat. Um

die gleiche reale Chance für alle Akteure zu erzeugen bedarf es neben *formaler Gleichheit* auch *fairer Chancengleichheit* (vgl. Koller, P. 2006: 53).

Formale Gleichheit bedeutet, dass alle Personen, unabhängig von Hautfarbe, Religionszugehörigkeit, Alter oder Geschlecht, das gleiche Recht auf den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen besitzen. Das heißt jeder soll die gleichen gesetzlichen Rechte auf vorteilhafte soziale Positionen haben (vgl. Rawls 1975: 92). Eine ausschließliche Deutung des Chancenbegriffs als formale Chancengleichheit hätte jedoch zur Folge, dass sowohl herkunftsbedingte als auch angeborene Gegebenheiten unberücksichtigt blieben. Der Einfluss unverdienter Zufälligkeiten wäre dann möglicherweise sehr groß. Denn der Lebenserfolg eines Menschen hängt in entscheidendem Maße von natürlichen und sozialen Faktoren ab, die als zufällig zu betrachten sind, weil sie für jeden von seiner Geburt an wirken, ohne dass man sie selbst beeinflussen könnte (vgl. Becker et al. 2006: 247). Rawls spricht in diesem Zusammenhang von der *Lotterie der Natur*. Hierbei kommt es zur Ungleichverteilung der Startbedingungen wie Begabung, Wissen oder familiärer Hintergrund, die jeweils die realen Chancen auf wichtige soziale Positionen entscheidend beeinflussen können (vgl. Rawls 1999: 64). Da niemand seine besseren natürlichen Fähigkeiten oder einen besseren Startplatz in der Gesellschaft verdient hat, würden sich rationale Akteure zusätzlich darauf verständigen, für faire und damit reale Chancengleichheit zu sorgen (vgl. Rawls 1975: 122).

Um eine willkürliche Verteilung der Chancen abzumildern bedarf es demnach zusätzlicher institutioneller Vorkehrungen, die faire Chancengleichheit bei dem Erwerb von Fähigkeiten herstellen (vgl. Becker et al. 2006: 244). „Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten sollten ähnliche Lebenschancen haben. Genauer: Man geht von einer Verteilung der natürlichen Fähigkeiten aus und verlangt, daß Menschen mit gleichen Fähigkeiten und gleicher Bereitschaft, sie einzusetzen, gleiche Erfolgsaussichten haben sollen, unabhängig von ihrer anfänglichen gesellschaftlichen Stellung“ (Rawls 1975: 93). Faire Chancengleichheit kann daher auch als gleiche statistische Erfolgsaussichten gleich talentierter Personen auf den Zugang zu Positionen und Ämtern und damit auf Macht und Einkommen verstanden werden (vgl. Pogge 1989: 167).

Nun wäre es jedoch realitätsfern zu glauben, jegliche herkunftsbedingte Zufälligkeiten seitens der Gesellschaft nivellieren zu können. Zwar ist es

möglich, durch gewisse Instrumente den Einfluss gerade sozial bedingter Gegebenheiten abzumildern. Die Herstellung absoluter Chancengleichheit ist hingegen aufgrund biologischer, sozialer und kognitiver Voraussetzungen schlicht nicht möglich (vgl. Kraus 2008: 9). Das heißt, allen gesellschaftlichen Ausgleichsmechanismen sind bestimmte Grenzen gesetzt. Nach Rawls lässt sich nicht die Benachteiligung selbst, jedoch der hieraus resultierende Nutzen bzw. Schaden ausgleichen (vgl. Rawls 1975: 309). Aus diesem Grund entscheiden sich die Akteure bei Rawls für das Differenzprinzip. Denn alle natürlichen Zufälligkeiten werden als unverdiente Beeinflussung zukünftiger Nutzenverteilungen gesehen (vgl. Eidenmüller 1995: 125).

Nach dem Differenzprinzip sind Ungleichheiten in Bezug auf sozioökonomische Grundgüter nur zulässig, wenn sie zur Verbesserung der Position der am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder führt und damit die Position aller verbessert (vgl. Rawls 1975: 81). Es kommt zu einer Beteiligung der am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder am Erfolg begabterer oder begünstigter Menschen. Das Differenzprinzip ist damit eine Erweiterung des *Pareto-Prinzips*. *Pareto-Optimalität* würde vorliegen, sobald die Lage eines Individuums nicht verbessert werden kann, ohne gleichzeitig die Lage eines anderen Individuums zu verschlechtern (vgl. Koller, P. 2006: 50 f.). Ein zukunftsblinder Akteur, der im Sinne einer starken Risikoaversion mehr an einer Absicherung seiner Grundbedürfnisse interessiert ist als an einem risikobehafteten Zusatzgewinn, würde einer Ungleichverteilung demnach auch nur zustimmen, wenn es hierdurch auch zu einer Verbesserung der eigenen unsicheren Position kommt. Das heißt, Ungleichverteilungen werden in dem Fall nur gestattet, wenn sich dadurch eine potentiell schlechte Position verbessern würde (vgl. Roemer 1996: 175 f.).

In Bezug auf den zweiten Gerechtigkeitsgrundsatz bleibt damit vorerst festzuhalten, dass Rawls durch das Differenzprinzip die Idee der Chancengleichheit auch auf die realen Lebensbedingungen erweitert und damit ein allgemeines Ausgleichssystem begründet. Gleichzeitig reicht es nicht, wenn sich nur die realen Positionen der am stärksten benachteiligten Personen verbessern, die realen Chancen aber ungleich verteilt bleiben (vgl. Pogge 1989: 167 f.). Damit werden individuelle Anreizwirkungen aufrechterhalten. Denn im Fall einer Begabung lohnt es sich auch weiterhin, diese Begabung zu nutzen (vgl. Rawls 1999: 89). Der hieraus

resultierende Mehrwert wird jedoch zugunsten benachteiligter Personen besteuert. Eine Ungleichverteilung sozialer und ökonomischer Güter ist damit nicht grundsätzlich verwerflich oder ungerecht. Die Akteure bei Rawls werden bewusst diese Form der Ungleichverteilung wählen, da diese aus ihrer Sicht die gerechteste Variante ist. Denn durch die Kombination aus fairer Chancengleichheit einerseits und ökonomischen Ausgleichsmechanismen andererseits stellt diese unter der Prämisse der Maximin-Regel das beste Ergebnis für alle dar.

4.2.1.4 Die Rechtfertigung fairer Chancengleichheit

Mit seiner Gerechtigkeitstheorie und den darin enthaltenen Grundsätzen liefert Rawls einen Bewertungsmaßstab, mit dessen Hilfe gesellschaftliche Gerechtigkeitsprobleme beurteilt werden können. Demnach sind gesellschaftliche Verteilungsprobleme durch staatliche Institutionen so zu lösen, dass eine hypothetische Zustimmung im Sinne des beschriebenen Modellcharakters erzeugt werden kann. Rawls gelingt diese Rechtfertigung, indem er seine Argumentation mit einem *Kohärenzmodell* und einem *Vertragsmodell* begründet (vgl. Becker et al. 2006: 248). In dem Sinne würden nach Rawls rationale, zukunftsblinde und risikoscheue Akteure jene Verteilungsregeln wählen, die nicht nur einen Schutz individueller Freiheitsrechte garantieren, sondern darüber hinaus auch das eigene Wohlergehen bestmöglich sichern. Das Prinzip der rationalen Zustimmung lässt demnach im Fall ökonomischer Verteilungsfragen Ungleichheiten zu, jedoch nur dann, wenn alle anderen auch einen zusätzlichen Nutzen erfahren.

Damit geht Rawls im Rahmen seiner Theorie über das klassisch liberale Prinzip der gleichen formalen Grundrechte deutlich hinaus. Zwar besteht auch hierbei ein Vorrang der Freiheit vor der Gleichheit. Aber indem Rawls soziale und ökonomische Verteilungsfragen an das Gebot der Gleichheit bindet und diesbezügliche Unterschiede nur unter der Bedingung fairer Chancengleichheit sowie einer Verteilung der hieraus resultierenden Nutzeneffekte zulässt, werden individuellen Freiheitsrechten Grenzen aufgezeigt. Denn nur durch eine Übertragung des Gleichheitsgedankens auf soziale und ökonomische Verteilungsfragen ist es nach Rawls möglich, tatsächliche Gleichheit in Bezug auf individuelle Frei-

heits- und Verwirklichungsrechte gewährleisten zu können (vgl. Michelman 1989: 323 f.).

Für staatliche Institutionen marktwirtschaftlich organisierter Demokratien ergibt sich hieraus die wesentliche Aufgabe, Benachteiligten nicht nur durch eine soziale Grundsicherung zu helfen. Werden ökonomische Unterschiede im Zuge marktwirtschaftlicher Prozesse zugelassen, bedarf es nach Rawls einer angemessenen sozialen Absicherung im Sinne des Differenzprinzips. Das heißt, die Grundsicherung muss zusätzlich auch die langfristigen Aussichten der am wenigsten Begünstigten bestmöglich steigern. Nach Rawls würde ein Sozialsystem, das als wesentliches Instrument nur kompensierende Ausgleichszahlungen bereithält, den beschriebenen Gerechtigkeitskriterien nicht genügen (vgl. Horn/Scarano 2002: 338).

Weil sich die Akteure im Fall Rawls auf eine Gleichverteilung der Freiheitsrechte und Chancen einigen, kommt einem Sozialsystem demgegenüber die weitreichende Aufgabe zu, dieses Ziel nicht nur durch ökonomische Grundsicherungen und formale Regelungen abzusichern, sondern stattdessen im Sinne fairer Chancengleichheit an den langfristigen Lebensaussichten anzusetzen. Das heißt, auch wenn eine arbeitsteilige Gesellschaft in der Lage ist, besonders hohe Ausgleichszahlungen zu generieren, bedarf es aufgrund des Vorrangs des Prinzips der fairen Chancengleichheit vor allem Anstrengungen, mit denen sich die Lebensaussichten und damit auch die realen Chancen der am stärksten Benachteiligten verbessern lassen. Denn Menschen mit gleichen Fähigkeiten und einer gleichen Bereitschaft diese einzusetzen, sollten im Ergebnis auch gleiche Erfolgsaussichten haben (vgl. Rawls 1975: 93).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass aus Gerechtigkeitssicht im Sinne Rawls formale Diskriminierungsverbote und ökonomische Ausgleichszahlungen allein nicht ausreichend sind (vgl. Rawls 1999: 63). Denn solange die realen Chancen, Fähigkeiten und Talente entwickeln zu können, in einer Gesellschaft ungleich verteilt sind, besteht keine Gerechtigkeit in Anbetracht fairer Chancengleichheit (vgl. Cohen 2008: 161–163). Faire Chancengleichheit ist neben der Bedingung gleicher Freiheitsrechte damit die zentrale Forderung der Gerechtigkeitstheorie Rawls (vgl. Honderich 2005: 786 f.). An dieser Stelle wird deutlich, warum die Gerechtigkeitstheorie Rawls für die Frage nach Bildungsgerechtigkeit einen

derart prominenten Stellenwert einnimmt (vgl. Meyer 2014: 3). Denn ganz im Sinne der Idee fairer Chancengleichheit bedarf es eines Bildungssystems, das unabhängig sozialer Verhältnisse Chancengleichheit sichert, darüber hinaus aber im Sinne des Differenzprinzips Bildungsunterschiede zum Nutzen aller ermöglicht (vgl. Pogge 1989: 174 f.). Rawls liefert mit seiner Gerechtigkeitstheorie somit die normative Begründung hierfür.

4.2.2 Das Gerechtigkeitskonzept von Ronald Dworkin

Neben John Rawls übte vor allem Ronald Dworkin als Vertreter des egalitären Liberalismus wichtigen Einfluss auf die Diskussion der modernen Gerechtigkeitstheorie aus (vgl. Ebert 2015: 316). Besonders im Rahmen seines Werkes *Was ist Gerechtigkeit?* zeigt Dworkin auf, dass die Idealvorstellung gleicher Chancen in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Ressourcen einerseits, sowie gerechtfertigten und ungerechtfertigten Einflussfaktoren andererseits, bestimmt wird (vgl. Guest 2013: 182 f.). Aus Sicht Dworkins besteht das Hauptproblem der Rawlsschen Gerechtigkeitsidee darin, dass die Eigenverantwortung der Personen nicht ausreichend Berücksichtigung findet. Denn im Rahmen des Differenzprinzips sind Ungleichverteilungen materieller Güter und Positionen zwar möglich, jedoch nur dann, wenn jeder die gleiche faire Chance hierauf hatte und wenn dadurch die Position der am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder verbessert wird. Hierfür ist es egal, wie eine Person in die Lage einer Benachteiligung gekommen ist. Überspitzt ausgedrückt ist es für das Differenzprinzip unerheblich, ob eine Person benachteiligt geboren wurde oder ob hierfür Eigenverschulden verantwortlich ist. Daher ist nach Dworkin das Rawlssche Gerechtigkeitsprinzip als unzureichend abzulehnen (vgl. Dworkin 2011: 149–155).

Stattdessen sollte im Rahmen einer Gerechtigkeitsbeurteilung versucht werden, der persönlichen Freiheit und dem Aspekt der Eigenverantwortung eine deutlich größere Berücksichtigung zu verschaffen, ohne jedoch unverdiente Benachteiligungen oder zufällige Begünstigungen vollends außer acht zu lassen. Besonders in der Idee der *Ressourcengleichheit* sieht Dworkin dieses Ideal verwirklicht. Denn es sind in Anbetracht eigenverantwortlicher Handlungen individuelle Ressourcenunterschiede

möglich. Dworkin unterscheidet im Rahmen seiner Gerechtigkeitstheorie daher zwischen *Wohlergehensgleichheit* und *Ressourcengleichheit*. Diese Unterscheidung ist notwendig, da nur so ein attraktives politisches Ideal einer gerechten Gesellschaftsordnung aufgezeigt werden kann (vgl. Dworkin 2011: 7). Klar ist für Dworkin, dass die Gleichheit der Menschen ein normatives Ideal liberaler Gesellschaften ist. Viel strittiger ist für ihn die Frage, in welcher Hinsicht Menschen als gleich anzusehen sind. Dworkin knüpft damit an die *Equality of What* Debatte und der darin zum Ausdruck kommenden Differenzierung zwischen *Gleichheit des Wohlergehens* und *Gleichheit der Ressourcen* an (vgl. Dworkin 1981: 185–188).

Wohlergehensgleichheit verlangt, dass der individuelle Nutzen eines bestimmten Gutes für jeden gleich sein sollte. Ressourcengleichheit bezieht sich demgegenüber auf die Gleichheit der eingesetzten Güter. Eine Gleichheit der Güter kann unterschiedliche Formen individuellen Wohlergehens hervorrufen. Wohlergehensgleichheit verlangt jedoch, dass unabhängig der eingesetzten Güter jeder ein gleiches Maß an Wohlergehen oder individuellem Gefallen erfahren sollte (vgl. Roemer 1996: 238). Dworkin begründet mit dem folgenden Beispiel, dass sich die Frage der Gerechtigkeit als Form der Verteilungsgleichheit eindeutig auf den Aspekt der Ressourcengleichheit bezieht: Die Kinder eines wohlhabenden Mannes sollen im Sinne einer gerechten Verteilung im Testament berücksichtigt werden. Ein Kind ist blind, das andere ist ein Playboy mit kostspieligen Vorlieben, ein dritter – ein Politiker – hat sehr teure Ambitionen, das vierte Kind ist ein Dichter mit bescheidenen Bedürfnissen und das fünfte Kind ist ein Bildhauer, der mit sehr teuren Materialien arbeitet. Die Frage ist nun, ob jeder einen gleichen Anteil am Erbe erhalten soll, wodurch der Anspruch nach Ressourcengleichheit erfüllt werden würde. Oder sollte jeder im Sinne der Wohlergehensgleichheit in Anbetracht der eigenen Bedürfnislage unterschiedliche Teile erhalten? Wohlergehensgleichheit führt in dem Fall zu einer ungleichen Verteilung dahingehend, dass nicht nur dem Blinden mehr zustehen sollte, sondern auch dem Playboy, dem Politiker und dem Bildhauer. Der Dichter wiederum bekäme am wenigsten (vgl. Dworkin 2011: 9).

Wohlergehen ist immer eine sehr persönliche und in dieser Hinsicht individuelle Feststellung, die nicht auf andere übertragen werden kann. Denn die Art des individuellen Wohlergehens bemisst sich nach individuellen Vorlieben und persönlichen Entscheidungen (vgl. Guest 2013:

184). Dies wirkt auf den Betrachter ungerecht und widerspricht der menschlichen Intuition von Gerechtigkeit (vgl. Dworkin 2011: 58). Hinzu kommt, dass Wohlehegensegleichheit eine Güterverteilung verlangt, die zu einem gleichwertigen interpersonellen Wohlbefinden führt. Das bedarf der Lösung des unlösbaren Problems eines intraindividuellen Glücksvergleichs (vgl. Kersting 2001: 286). Das heißt, man müsste die jeweilige Güterverteilung an einem allgemeinen Maßstab ausrichten, der Auskunft über das objektive Wohlbefinden gibt. Da das Wohlergehen jedoch immer an individuelle Präferenzen gebunden ist, lässt sich kein solcher übergeordneter Bewertungsrahmen finden. Das Defizit der fehlenden Wertneutralität macht es damit schlicht unmöglich, eine gerechte Ressourcenverteilung zu begründen (vgl. Dworkin 2011: 54). Stattdessen sollte anerkannt werden, dass individuelles Wohlergehen einen individuellen Entwicklungsprozess darstellt, der je nach eingesetzter Ressourcenmenge, sowie persönlicher Eigeninitiative variiert. Verteilungsgerechtigkeit lässt sich daher für Dworkin nicht über Wohlehegensegleichheit, sondern nur mit Hilfe von Ressourcengleichheit erzeugen (vgl. Dworkin 2011: 54).

4.2.2.1 Gerechtfertigte und unverdiente Ungleichheiten

Dworkin nutzt zur Verdeutlichung seiner Gerechtigkeitskonzeption das Gedankenexperiment einer unbewohnten Insel, auf der Schiffbrüchige stranden. Die Insel bietet ausreichend natürliche Ressourcen für alle. Die Schiffbrüchigen beginnen daher eine Gesellschaft zu gründen und die bestehenden Ressourcen zwischen allen Mitgliedern aufzuteilen. Da keiner einen bisherigen Anspruch auf die Inselressourcen hatte, werden die Ressourcen gleich verteilt. Zur Vereinfachung werden alle Ressourcen verteilt. Das heißt, die Mitglieder werden keine Mittel zurückhalten, um diese zu einem späteren Zeitpunkt zu vergesellschaften (vgl. Dworkin 2011: 83).

Dworkin gibt am Beispiel von 50 Milchkühen zu bedenken, dass die Inselressourcen nominell nicht sinnvoll gleich verteilt werden können (vgl. Dworkin 2011: 83–86). Denn 50 Milchkühe lassen sich nur schwer auf 100 Personen aufteilen. Wenn alle Inselbewohner auch in Zukunft noch Milch trinken wollen, muss eine andere Lösung gefunden werden.

Zudem können sich auch die natürlichen Ertragsraten der verteilten Güter unterscheiden. Aus diesem Grund wird aus der Mitte aller ein Verteiler und späterer Auktionator ernannt. Dieser verteilt statt der Ressourcenbündel selbst nur eine gleich große Menge an Muscheln, die als Währung eingesetzt wird. Statt einer Verteilung der Ressourcenbündel kommt es nun zu einer Auktion. Jeder nutzenstiftende Gegenstand der Insel wird als ein zu verkaufendes Los deklariert. Der Auktionator nimmt dann Angebote für die einzelnen Inselressourcen entgegen. Ziel der Auktion ist es, alle Güter zu verkaufen und damit die Märkte zu räumen. Dadurch wird es möglich, jede erdenkliche Güterbündelkonstellation zu ersteigern und gleichzeitig den *Neidtest* zu erfüllen. Am Ende wird also niemand mehr Vorschläge machen, wie die einzelnen Ressourcen in seinem Sinne noch besser aufgeteilt werden könnten (vgl. Dworkin 2002: 67).

Es kommt damit zu keiner schematischen Güterverteilung im Sinne einer Gleichverteilung. Stattdessen nutzt Dworkin das Prinzip des freien Marktes mit seinen Wettbewerbsmechanismen, um eine individuell angepasste jedoch im Sinne der Ausgangsverteilung gleichwertigen Güterausstattung zu ermöglichen. Damit kann sichergestellt werden, dass es einerseits zu einer Gleichverteilung der Ressourcen kommt, hierbei aber die jeweiligen individuellen Präferenzordnungen berücksichtigt werden und damit eine optimale Güterverteilung für alle möglich wird. Die Gleichverteilung bei Dworkin wird damit zu einer präferenzsensitiven Verteilung, die jedoch im Vergleich zur Wohlergehensgleichheit durch die Akteure selbst erzeugt und nicht von einer dritten übergeordneten Instanz künstlich herbeigeführt wird. Das Erzeugen von Gleichheit ist damit unter der Voraussetzung gleicher Startbedingungen im Sinne einer gleichen Geldmenge das Resultat persönlicher Entscheidungen (vgl. Dworkin 2011: 87 f.).

Nach Dworkin ist der Markt mit seinem Auktionsmechanismus zwar geeignet, eine anfängliche Ressourcengleichheit zu erzeugen, doch wie verhält es sich nach dieser ersten Gleichverteilung? Denn die Interaktionen der Akteure erzeugen zwangsläufig Ungleichheiten. Der Grund hierfür besteht in den unterschiedlichen Ertragsraten der Ressourcen einerseits und den persönlichen Voraussetzungen wie Talente, aber auch Anstrengungen andererseits. Hinzu kommt, dass auch der Zufall und das persönliche Schicksal einen Einfluss auf die zukünftige Güterverteilung ausüben können. Die Akteure werden daher nach einer gewissen Zeit eine

unterschiedliche Ressourcenausstattung besitzen, die dem Neidtest nicht mehr ohne weiteres standhalten würde. Die Frage ist demnach, inwiefern jene Ungleichheiten mit dem Ideal der anfänglichen Ressourcengleichheit vereinbar sind und ob es Mittel und Wege gibt, diese zu verhindern (vgl. Roemer 1996: 246).

Zu diesem Zweck verweist Dworkin auf den Unterschied zwischen *option-luck* und *brute-luck* (vgl. Dworkin 2002: 74). Damit differenziert er die Ursachen der Ungleichheit. Option-luck und brute-luck lassen sich am besten durch selbstverschuldetes Pech oder auch kalkulierbares Glück (option-luck) und unvorhersehbares und damit unverschuldetes Pech oder Glück (brute-luck) beschreiben. So ist etwa ein Lotteriespiel und die hieraus resultierenden Folgen stets selbstverschuldet, wohingegen von einem Meteoriten getroffen zu werden, unvorhersehbares und damit unverschuldetes Pech darstellt (vgl. Dworkin 2002: 73). In Bezug auf kalkulierte Risiken schreibt Dworkin den Menschen somit Eigenverantwortung zu. Das heißt, die sich hieraus ergebenden Ressourcenunterschiede sind auf selbstverantwortete Entscheidungen zurückzuführen und daher im Sinne des Gleichheitsverhältnisses legitim und bedürfen keines Ausgleichs (vgl. Dworkin 2011: 95 f.). Denn die Risiken werden bewusst eingegangen, weshalb auch die damit einhergehenden Ressourcenunterschiede gerechtfertigt sind. Es gibt also keinen Grund „in Hinblick auf unsere früheren Entscheidungen, gegen ein Ergebnis zu protestieren, in dem die, die kalkulierte Risiken ablehnen, weniger haben als die, die sie eingehen“ (Dworkin 2011: 94).

Anders verhält es sich hingegen im Zuge reinen Pechs. Denn hierbei wird eine Person unerwartet und unverschuldet von einem Schicksalsschlag getroffen. Es wurde also nicht eigenverantwortlich und damit bewusst ein höheres Risiko in Kauf genommen. Aus diesem Grund sind auch die damit verbundenen Ressourcenunterschiede nicht gerechtfertigt (vgl. Guest 2013: 193). Doch es gibt eine Möglichkeit, unverschuldetes Pech in kalkulierbares Glück zu überführen. Denn durch den Abschluss einer Versicherung kann sich jeder gegen die Folgen unverschuldeten Pechs schützen. Damit wird versucht, die ökonomischen Folgen in den Bereich des Kalkulierbaren zu überführen. Mit Hilfe einer Versicherung lässt sich somit eine Verknüpfung zwischen reinem Pech oder Glück einerseits und kalkuliertem Glück oder Pech andererseits zumindest ansatzweise herstellen (vgl. Dworkin 2011: 93).

Ein Versicherungssystem ermöglicht es, sich selbst gegen unverschuldete und unvorhersehbare Schicksalsschläge abzusichern (vgl. Dworkin 2002: 74). Nach Dworkin liegt es also an einem selbst, sich gegen etwaige Zufälligkeiten abzusichern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass im Moment der Auktion alle Teilnehmer das gleiche Risiko einer Erblindung bzw. einer anderen vergleichbaren Benachteiligung haben. Zentrales Kriterium dieser Versicherungsidee ist die für alle Akteure gleiche Eintrittswahrscheinlichkeit. Zum Zeitpunkt der Versicherung darf man hierzu aber weder seine tatsächliche noch zukünftige Situation kennen (vgl. Roemer 1996: 249). Hieraus folgert Dworkin, dass jeder einen bestimmten Versicherungsschutz auch kaufen würde, da die Wahrscheinlichkeit, diesen zu brauchen, für alle Personen gleich hoch ist. Da es jedoch keine Privatversicherung gibt, die in diesem Fall das Versicherungsspiel eingehen würde, versichert sich eine Gesellschaft quasi selbst und führt demnach analog zu einer Privatversicherung die Einzelpolicen zu einem gemeinsamen Versicherungsfonds zusammen, aus dem im Falle einer Versicherungsauszahlung die Versicherungsgelder fließen (vgl. Dworkin 2011: 98 f.).

Dworkin versucht damit das Prinzip einer steuerbasierten Bürgerversicherung mit der Idee der individuellen Selbstversicherung über den Markt zu legitimieren. Dies glückt jedoch nur, da er ähnlich zu Rawls in diesem Moment einen Schleier des Nichtwissens über seine Akteure legt: „Denen, die Behinderungen erleiden, werden dann mehr Ressourcen zur Verfügung stehen als den anderen, aber das Ausmaß an zusätzlichen Ressourcen wird durch die Entscheidungen festgelegt, die die Menschen vermutlich getroffen hätten, wenn die Umstände gleicher gewesen wären, als sie es sind“ (Dworkin 2011: 99). Nur durch diesen hypothetischen Versicherungsmarkt sind die Akteure bereit, jene Pflichtversicherung mit festen Policen und festen Renten anzuerkennen. Dworkin schafft es damit, dass eine Zwangsversicherung dennoch dem Prinzip der Ressourcengleichheit genügt, da jeder vernünftigerweise eine solche Versicherung im Rahmen der Anfangsauktion abschließen würde, wenn diese im Angebot wäre (vgl. Roemer 1996: 250 f.).

Diesen Gedanken der Versicherung überträgt Dworkin auch auf das Themenfeld der Talente und Begabungen (vgl. Dworkin 2002: 98). Der Versicherungsschutz bezieht sich in diesem Fall zwar nicht auf das Ausbleiben bestimmter Talente, sondern erstreckt sich auf die damit verbundenen

materiellen Einbußen (vgl. Roemer 1996: 251). Denn Dworkin geht davon aus, dass angeborene Talente und die hieraus resultierenden Vorteile nicht als Selbstbesitz anzusehen sind, weil sie sich nicht auf den eigenen Verdienst durch eigene Anstrengungen zurückführen lassen (vgl. Guest 2013: 198).⁸ Dies wiederum bedeutet, dass auch der damit erzielte Ressourcenunterschied ungerechtfertigt ist und daher den Neidtest nicht bestehen würde (vgl. Dworkin 2011: 116 f.). Aus diesem Grund schlägt Dworkin vor, den damit in Verbindung stehenden Nutzengewinn auf alle Gesellschaftsmitglieder zu verteilen. Zentrales Kriterium dieser Umverteilungssteuer ist, dass das Prinzip der Ressourcengleichheit eingehalten wird. Das heißt, es darf zu keiner Besteuerung der persönlichen Anstrengungen kommen, sondern einzig der unverdienten Talente (vgl. Dworkin 2011: 117).

Eine klare Trennung zwischen dem jeweiligen Einfluss eigener Talente und Anstrengungen ist nach Dworkin jedoch unmöglich. Denn erstens beeinflussen sich Talente und Ambitionen gegenseitig. Und zweitens unterliegt das Ausbilden von Talenten einer gewissen Ungewissheit (vgl. Dworkin 2011: 118). Die Lösung besteht für Dworkin erneut in einem Versicherungssystem. Für Dworkin würde sich hierbei der gewählte Versicherungsschutz aufgrund eines abfallenden Grenznutzens automatisch im unteren bis mittleren Einkommenssegment einpendeln (vgl. Dworkin 2011: 129). Eine Versicherung hätte demnach die Ausgestaltung einer abgestuften Einkommenssteuer, da diese die Transferleistungen an der Differenz zu dem zuvor ermittelten durchschnittlichen Absicherungsniveau unter Berücksichtigung spürbarer Selbstbeteiligung ausrichtet (vgl. Dworkin 2011: 133 f.).

⁸ Besonders Wolfgang Kersting widerspricht dieser Auffassung von eigenen Talenten. Im Sinne seines *verdienstethischen Naturalismus* ist vielmehr davon auszugehen, dass sowohl die natürliche Beschaffenheit einer Person und damit auch ihre Talente sowie all ihre weiteren Ausprägungen, die sie etwa durch ihr soziales Herkunftsmilieu erfahren hat, in unteilbarere Weise und damit uneingeschränkt zu dieser Person gehören. Dies bedeutet auch, dass die hieraus resultierenden Vorteile nur dieser Person zustehen (vgl. Kersting 2000a: 217).

4.2.2.2 Gerechtigkeit und die Bedeutung des eigenen Verdienstes

Mit den gezeigten Überlegungen begründet Dworkin die beiden wesentlichen Kriterien seiner Gerechtigkeitsidee. Denn gerechtigkeitsbezogene Verteilungsfragen müssen wie gesehen zwingend zwischen gerechtfertigten und ungerechtfertigten Ressourcenunterschieden differenzieren können. Dies bedeutet, dass sich sowohl eigene Entscheidungen und Anstrengungen in der individuellen Nutzensauszahlung widerspiegeln müssen. Gleichzeitig sollte die Ressourcenverteilung aber unverschuldete Benachteiligungen ausgleichen (vgl. Dworkin 2011: 115). Dworkin beschreibt diese wie folgt:

„Einerseits müssen wir, um Gleichheit zu bewahren, zulassen, daß die Ressourcenverteilung zu jedem Zeitpunkt (wie man sagen könnte) ambitions-sensibel ist. Das heißt, daß sie Kosten und Nutzen der Entscheidungen für andere widerspiegeln soll, so daß es zum Beispiel denen, die sich für eine Investition und gegen Konsum entscheiden oder dafür, lieber billig als kostspielig zu konsumieren, oder dafür, lieber auf profitablere als auf weniger profitable Art zu arbeiten, gestattet sein muß, die Erträge zu behalten, die sich aus diesen Entscheidungen in einer gleichen Auktion und den darauf folgenden Tauschgeschäften ergeben. Andererseits dürfen wir es nicht zulassen, daß die Verteilung der Ressourcen in irgendeinem Moment begabung-sensibel ist, also durch Unterschiede der Fähigkeiten beeinflusst wird, die in einer Laissez-faire-Volkswirtschaft Einkommensunterschiede zwischen Menschen mit den gleichen Ambitionen bewirken (Dworkin 2011: 114 f.).

Aus Gerechtigkeitsgründen ist daher der Einfluss von Talenten und Begabungen oder Benachteiligungen auf die Ressourcenausstattung einer Person zwingend einzuschränken. Denn Begabungen und Benachteiligungen sind nicht selbst verschuldet, sondern entsprechen dem Teilbereich des brute-luck, also des reinen und damit ungerechtfertigten Glückes (vgl. Guest 2013: 198). Dies wiederum führte Dworkin wie gesehen zu der Erkenntnis, dass auch die damit verbundenen Ressourcenunterschiede ungerechtfertigt sind und aus diesem Grund durch ein Versicherungssystem ausgeglichen werden sollten. Das heißt, ein wesentlicher Aspekt der Gerechtigkeitsüberlegungen Dworkins ist der Anspruch nach

Talent- oder Begabungsunabhängigkeit (endowment-insensitive) (vgl. Roemer 1996: 246).

Gleichzeitig zeigte sich aber, dass eine gerechte Güterverteilung anstrengungsabhängig sein soll (ambition-sensitive). Hierin drückt sich die Überzeugung aus, dass es jeder selbst in der Hand hat, durch Fleiß und Anstrengungen einen höheren Nutzen zu genießen. Denn die eigenen Anstrengungen können dem Bereich des option-luck zugerechnet werden. Das heißt, keine äußeren und damit unverschuldeten Gegebenheiten, sondern die selbstverantworteten eigenen Anstrengungen bestimmen die Ressourcenausstattung einer Person (vgl. Dworkin 2002: 89).

Wie sich in den Ausführungen jedoch zeigte, ist eine klare Trennung zwischen Ambitionen und Talenten nicht möglich. Es lässt sich daher nicht trennscharf klären, ob beispielsweise das Einkommen einer Person so niedrig ist, weil ihr bestimmte ökonomisch verwertbare Talente fehlen, äußere Umstände dazu führten oder ob sie zu geringe Ambitionen hat, diese gewinnbringend einzusetzen. Aus diesem Grund plädiert Dworkin auch für ein umfassendes, jedoch gestaffeltes Umverteilungssystem, das einerseits gravierende Verdienstaufälle ausgleicht, gleichzeitig aber den individuellen Anspruch nach Eigenverantwortung berücksichtigt. Dworkin begründet damit ein umfassendes und zugleich obligatorisches staatliches Transfersystem (vgl. Ebert 2015: 323).

Abschließend ist damit festzuhalten, dass Dworkin mit seinem Ansatz es einerseits schafft, gegenüber dem Inhalt individueller Lebensvorstellungen neutral zu bleiben und andererseits die Idee der Eigenverantwortung viel stärker in den Mittelpunkt der Diskussion rücken kann. Gleichzeitig gelingt es Dworkin aber auch, ein umfassendes Versicherungs- und Ausgleichssystem aus Sicht eigennützig agierender Individuen zu begründen. Interessant hierbei ist, dass Dworkin seine Gerechtigkeitsüberlegungen mit dem Mittel eines hypothetischen Marktes veranschaulicht und die damit einhergehenden moralischen Prinzipien als logische Konsequenz rationaler Akteure versteht. Wichtig ist zu erkennen, dass Dworkin bewusst Raum für weiterführende Ausgestaltungsformen lässt. Sein Gerechtigkeitsansatz der weiterführenden Ressourcengleichheit ist zwar als Ideal zu verstehen, jedoch als unbestimmtes Ideal, das sich in unterschiedlicher Weise verwirklichen lässt (vgl. Dworkin 2011: 143). Das heißt, das gesamtgesellschaftliche Umverteilungssystem ist kein starres

Konstrukt, sondern bietet die Möglichkeit, auf Veränderungen dynamisch zu reagieren.

Vor allem die von Dworkin herausgearbeiteten Gerechtigkeitsprinzipien der Eigenverantwortung und dem Anspruch, den Nutzen ungerechtfertigter Begabungen auszugleichen, bieten wichtige Anschlussmöglichkeiten weiterführender Bildungsüberlegungen (vgl. Brighouse 2003: 475). Denn gerade durch Bildung, die aufs engste mit dem Aspekt der Eigeninitiative einerseits und dem Einfluss von Begabungen andererseits verbunden ist, wird das spätere Wohlergehen einer Person und damit die Art der individuellen Ressourcenverteilung entscheidend mitbestimmt.

4.2.3 Chancengleichheit als Ideal von Bildungsgerechtigkeit

Nachdem in einem ersten Schritt die wesentlichen Gerechtigkeitsüberlegungen John Rawls' und Robert Dworkins vorgestellt wurden, sollen diese nun in einem zweiten Schritt auf den speziellen Fall der Bildungsgerechtigkeit übertragen werden. Beide Ansätze stellen innerhalb der Gerechtigkeitsdebatte um Bildung wichtige Referenzen dar (vgl. Brighouse 2003: 475). Unter Berücksichtigung beider Gerechtigkeitskonzeptionen entwickelte sich hieraus eine Deutung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Chancengleichheit, die für sich mittlerweile einen Modellcharakter innerhalb der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdiskussion in Anspruch nehmen kann (vgl. Stojanov 2011: 28 f.). Nachfolgend soll daher aufgezeigt werden, zu welchen Schlussfolgerungen das Prinzip der Chancengleichheit unter Berücksichtigung beider Gerechtigkeitskonzepte im Fall von Bildung führt.

Nach der Idee von John Rawls würden sich rationale Akteure auf eine Gerechtigkeitskonzeption einigen, nach der erstens jedem das gleiche Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten zukommt und zweitens soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten nur dann legitim sind, wenn hiervon ein jeder profitiert und vor allem jeder die gleiche faire Chance auf persönliches Wohlergehen hat. Der erste Gerechtigkeitsgrundsatz bezieht sich damit in übergeordneter Form auf die demokratische und freiheitliche Ausgestaltung eines Gemeinwesens. Demgegenüber bezieht sich der zweite Grundsatz auf die wirtschaftlichen bzw. materiellen Verteilungsaspekte (vgl. Rawls 1975: 81 f.).

Das zentrale Ziel Rawls besteht somit darin, gemeinschaftliche Güter nach dem Prinzip der fairen Chancengleichheit zu verteilen. Damit soll versucht werden, illegitime Einflussfaktoren im Rahmen der sozialen Positionierung aufzuheben. Rawls spezifiziert dies wie folgt: „Um das zu erreichen, verlangt das Prinzip der fairen Chancengleichheit dieser Darstellung zufolge nicht bloß, daß öffentliche Ämter und soziale Positionen im formalen Sinn offenstehen, sondern darüber hinaus, daß alle eine faire Chance haben sollten, diese Ämter und Positionen zu bekleiden. [...] Angenommen, es gibt eine gewisse Verteilung der angeborenen Anlagen, dann sollten diejenigen mit dem gleichen Maß an Talent und Fähigkeit und dergleichen Bereitschaft zum Gebrauch dieser Begabungen auch die gleichen Aussichten auf Erfolg haben, unerachtet ihrer ursprünglichen Zugehörigkeit zu dieser oder jener Klasse, also der Klasse, in die sie hineingeboren wurden und in der sie herangewachsen sind, bis sie selbständig ihre Vernunft gebrauchen konnten. In allen Bereichen der Gesellschaft soll es für ähnlich motivierte und begabte Personen ungefähr die gleichen Aussichten auf Kultur und Leistung geben“ (Rawls 2003: 79). Das heißt, Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten sollten unabhängig von ihrer anfänglichen gesellschaftlichen Stellung auch ähnliche Lebenschancen haben.

Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Dworkin. Dworkin favorisiert jedoch eine Idee von sozialer Gerechtigkeit, bei der die persönliche Autonomie im Sinne von Selbstverantwortung eine stärkere Berücksichtigung findet. Die zentrale Aussage der Gerechtigkeitsvorstellungen von Dworkin besagt, dass eine gerechte Ressourcenverteilung ambitions-sensibel, nicht aber begabung-sensibel sein sollte. Ähnlich zu Rawls lehnt damit auch Dworkin soziale Einflüsse und natürliche Talente als unverdient und daher illegitim ab. Begabung und Glück sollen daher mit Hilfe eines umfassenden Versicherungssystems ausgeglichen werden (vgl. Dworkin 2011: 115).

Beide Gerechtigkeitsüberlegungen sind damit für Bildungsfragen von hoher Bedeutung. Denn moderne Gesellschaften sind in besonderer Weise durch Ungleichheiten charakterisiert. Das heißt, soziale Güter wie Einkommen, Gesundheit, Status, Wohlstand und individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten sind ungleich verteilt. Vor allem Bildung spielt bei der Verteilung jener Güter eine entscheidende Rolle. Denn der Bildungserfolg einer Person entscheidet sehr stark über den Zugang zu

jenen Gütern (vgl. OECD 2002: 133–135). Es ist daher von entscheidender Bedeutung, dass Bildung auf gerechte Weise verteilt wird. Denn anderenfalls ist die hierdurch erzeugte Nutzenverteilung als ungerecht zurückzuweisen. Der Bildungsprozess als Ausdruck einer individuellen Nutzenfunktion sollte im Sinne von Chancengleichheit aus diesem Grund auch dafür sorgen, dass hierbei erzeugte Ungleichheiten nicht durch Gegebenheiten bestimmt werden, die nicht im individuellen Verantwortungsbereich liegen (vgl. Brighouse/Swift 2014: 15).

Auf Bildung übertragen, bedeutet Chancengleichheit somit in dieser ersten Annäherung, dass ein jeder unabhängig seiner anfänglichen Stellung die gleiche Chance auf Bildungserfolg – genauer das Bildungsergebnis – in Form bestimmter Kompetenzniveaus haben sollte (vgl. Giesinger 2007: 366). Das heißt, in Anbetracht der natürlichen Fähigkeiten sollte jeder unabhängig der anfänglichen gesellschaftlichen Stellung, die gleiche Chance auf den durch Bildung produzierten Nutzen haben. In diesem Zusammenhang werden vor allem soziale, klassen- und herkunftsbezogene, familiäre oder andere äußere Umstände als illegitime Beeinträchtigung gewertet. Diese Sicht auf Chancengleichheit kann als Standardverständnis innerhalb der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit charakterisiert werden (vgl. Bellmann 2019: 13; Giesinger 2007: 369; Stroop 2014: 114).

Demgegenüber werden Leistungs- und damit einhergehende Nutzendifferenzen aufgrund unterschiedlicher Begabungen als moralisch legitim hingenommen. Das Prinzip der Chancengleichheit verlangt in der Lesart Rawls vor allem einen von sozioökonomischen Faktoren unabhängigen Kompetenzwettbewerb (vgl. Gosepath 2014: 106). Eine faire Chance besteht somit erst dann, wenn nicht nur jeder die gleichen formalen Möglichkeiten besitzt, sondern darüber hinaus der Einfluss des sozialen Hintergrundes auf individuellen Bildungserfolg eliminiert wird. Im Umkehrschluss spricht zumindest in einer ersten Annäherung nichts gegen unterschiedliche Erfolgchancen aufgrund unterschiedlicher Talente und Fähigkeiten oder Leistungsbereitschaft und Motivation (vgl. Stroop 2014: 116).

Harry Brighouse und Adam Swift formulieren anknüpfend an diesen wesentlichen Grundgedanken fairer Chancengleichheit einen *meritokratisch geprägten Gerechtigkeitsanspruch* in Bezug auf Bildung: „An

individual's prospects for educational achievement may be a function of that individual's talent and effort, but they should not be influenced by her social class background“ (Brighouse/Swift 2014: 15). Das heißt, Kinder mit ähnlichen Fähigkeiten und einer ähnlich hohen Leistungsbereitschaft, sollten unabhängig ihrer sozialen Herkunft auch ähnliche Bildungsaussichten haben. So wäre es beispielsweise unfair und damit auch ungerecht, wenn Kinder ärmerer Familien aufgrund eines Schulgeldes nicht in gleichem Maße an Bildung teilhaben können wie Kinder wohlhabenderer Familien.

Für die praktische Umsetzung bedeutet dies nun, dass nicht nur der Zugang zu Bildungsleistungen als Ausdruck formaler Chancengleichheit, sondern auch der Bildungsprozess selbst im Sinne fairer Chancengleichheit zu gestalten ist. Denn wenn nach Rawls die soziale Positionierung und damit auch die Vergabe lukrativer Anstellungsverhältnisse nach dem Maß der fairen Chancengleichheit ausgerichtet werden soll, dann muss auch der Erwerb der hierfür notwendigen Qualifikationen nach diesem Prinzip gestaltet sein (vgl. Daniels 1978: 217). Rawls selbst schlägt hierzu aktive Ausgleichsmechanismen vor, mit deren Hilfe der Einfluss unverdienter Startbedingungen relativiert werden kann (vgl. Rawls 1975: 309). In Bezug auf Bildung lässt sich dieser allgemeine Anspruch noch dahingehend präzisieren, dass in den ersten Schuljahren für die Befähigung der weniger begünstigten Personen mehr Mittel aufzubringen sind, um den Versuch zu unternehmen, anfängliche Ungleichheiten auszugleichen (vgl. Rawls 1975: 121). Vor allem Auswirkungen der sozialen Herkunft müssen ausgeglichen werden, da diese in entscheidendem Maße den individuellen Transformationsprozess von objektiver Bildung in subjektiven Bildungserfolg beeinflussen (vgl. Hanses 2009: 152–154).

Um faire Chancengleichheit beim subjektiven Fähigkeitsaufbau herzustellen, sollte ein Bildungssystem daher den ihm zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum so nutzen, dass damit beeinflussende Herkunftseffekte bestmöglich relativiert werden. Es scheint daher erforderlich, dass erheblich mehr Ressourcen für den Bildungsprozess von Kindern mit einem ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund bereitgestellt werden, als für Kinder mit einem günstigen Hintergrund (vgl. Brighouse/Swift 2014: 16). Das heißt, das Ideal fairer Chancengleichheit verlangt in einer ersten und hierbei auf soziale Hintergrundfaktoren ausgerichteten Deutung neben dem Abbau formaler Zugangsschranken

zwingend auch eine aktive Bildungspolitik und eine damit verbundene angepasste Bildungsmittelvergabe (vgl. Flottmann 2013: 90). Da Rawls im Rahmen seiner Ausführungen nicht nur die soziale Herkunft, sondern auch den Einfluss von individuellen Talenten und Begabungen als illegitim betrachtet, bedarf es weiterer Anpassungen einer auf faire Chancengleichheit ausgerichteten Bildungsmittelvergabe.

4.2.3.1 Chancengleichheit im Angesicht unterschiedlicher Begabungen

Die bisherige Forderung nach fairer Chancengleichheit bezieht sich vor allem auf den illegitimen Einfluss sozioökonomischer Herkunftseffekte. Doch wie verhält es sich mit Talenten, Begabungen oder leistungsbezogenen Benachteiligungen, die von Rawls ebenfalls als ungerechtfertigte Beeinflussungen betrachtet werden (vgl. Rawls 1975: 121)? In ganz ähnlicher Weise wurde auch durch Dworkin auf die hohe Bedeutung eigener Leistung und Verantwortung hingewiesen. Das heißt, ungleiche Verteilungen sind nur dann gerecht, wenn sie das Resultat eigener Ambitionen und Leistungen darstellen, jedoch nicht durch unverdiente Begabungen erzielt werden (vgl. Dworkin 2011: 115). Es bedarf daher im Sinne Rawls und Dworkins einer Besserstellung der aufgrund von natürlichen Benachteiligungen betroffener Personen (vgl. Dworkin 2002: 89; Rawls 1975: 121).

Wie also umgehen mit Talenten und Begabungen? Die bereits dargelegte Deutung fairer Chancengleichheit zielt in erster Linie darauf ab, im Wettbewerb um soziale Positionen und individuellen Nutzen den Einfluss eigener Leistungen hervorzuheben. Eine auf soziale Hintergrundfaktoren reduzierte Deutung fairer Chancengleichheit vernachlässigt nun jedoch in entscheidendem Maße den hohen Einfluss unverdienter Begabungen und Talente. Wenn im Fall von Bildung unverdiente soziale Einflüsse als moralisch illegitim bewertet werden und deren Effekte mittels einer aktiven Ausgleichspolitik behoben werden sollen, muss dies ebenfalls für den illegitimen Einfluss individueller Talente und Begabungen gelten (vgl. Gosepath 2014: 107).

Nach Brighthouse und Swift bedarf es daher einer Anpassung der meritokratischen Deutung fairer Chancengleichheit. Dies nennen sie eine *radikale Form fairer Chancengleichheit*: „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“ (Brighthouse/Swift 2014: 17). Diese als radikal bezeichnete Deutung fairer Chancengleichheit beinhaltet ebenfalls die Ablehnung sozialbedingter Einflussfaktoren. Darüber hinaus werden aber auch Einflüsse, die das Resultat natürlicher und somit unverdienter Talente und Begabungen darstellen abgelehnt. Die Bewertung von Chancengleichheit bezieht sich in diesem Fall einzig auf die Höhe eigener Anstrengungen.

Nach Dworkin wäre es nun jedoch falsch, individuelle Talente und Begabungen selbst in den Prozess des gesamtgesellschaftlichen Ausgleiches aufzunehmen. Dies käme einer Versklavung der Talentierten gleich. Aus diesem Grund plädiert Dworkin auch dafür, nicht die Talente selbst, sondern nur einen Teil des hieraus entstehenden Vorteils umzuverteilen (vgl. Dworkin 2002: 90). Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Rawls im Rahmen des Differenzprinzips. Ressourcenunterschiede sind demnach grundsätzlich möglich, wenn dabei die Bedingungen fairer Chancengleichheit sowie eine Beteiligung der am stärksten Benachteiligten erfolgt (vgl. Rawls 1999: 53). Das heißt eine Nivellierung natürlicher Begabungen kann nicht das Ziel sein (vgl. Rawls 1975: 122). Doch auch eine Besteuerung der hierdurch erzielten Zusatzgewinne birgt einige Schwierigkeiten. Denn eine Trennung zwischen eigener Leistung und ungerechtfertigten Begabungen ist nicht in jedem Fall möglich weil sich Begabungen und eigene Anstrengungen nicht nur gegenseitig beeinflussen, sondern das Ausbilden beider Aspekte zusätzlich von den vorherrschenden sozialen Bedingungen bestimmt wird (vgl. Brighthouse/Swift 2014: 17; Gosepath 2014: 108 f.).

Hinzu kommt, dass eine Nivellierung natürlicher Begabungen im Rahmen von Bildungsprogrammen in erheblichem Maße die Freiheitsrechte einer Person beeinträchtigen. Denn ein schulisches Ausbremsen begabter Schülerinnen und Schüler zum Zwecke allgemeiner Chancengleichheit aller, hätte zur Folge, dass die Selbstverwirklichungsmöglichkeiten deutlich eingeschränkt werden müssten. Das heißt, eine begabte Person würde in diesem Fall eine geringere Förderung der eigenen Potentiale erfahren, als eine benachteiligte und damit unbegabtere Person (vgl.

Giesinger 2007: 373 f.). Nach Brighthouse und Swift ist eine Neutralisierung individueller Begabungseffekte jedoch noch aus einem anderen Grund abzulehnen. Gerade weil das Ausbilden individueller Begabungen in hohem Maße durch die eigene und vor allem familiäre Herkunft bestimmt wird, erfordert eine Neutralisierung einen Eingriff in die familiären Freiheitsrechte. Die elterliche Freiheit wird jedoch als zentral und dem Chancengrundsatz vorrangig angesehen, weswegen derartige Ansinnen abzulehnen sind (vgl. Brighthouse/Swift 2014: 19).

Ein möglicher Ausweg aus diesem Dilemma besteht im Sinne Rawls darin, die Situation der am stärksten Benachteiligten zu verbessern (vgl. Rawls 1999: 87). Wie gezeigt werden konnte, bezieht sich die Idee eines anteiligen Ausgleiches nicht nur auf eine ökonomische Kompensation. Stattdessen sollen hierdurch die langfristigen Lebensaussichten der am wenigsten Begünstigten verbessert und dabei sogar auf das höchstmögliche Niveau gehoben werden (vgl. Horn/Scarano 2002: 338). Auf Bildung übertragen bedeutet dies, dass für die Befähigung der weniger begünstigten und leistungsbedingt benachteiligten Personen mehr Mittel aufzubringen sind, um anfängliche Ungleichheiten in Form von Leistungsdefiziten auszugleichen. „Nach diesem Prinzip würde man vielleicht mehr für die Bildung der weniger Begabten als der Begabteren aufwenden, jedenfalls in einem bestimmten Lebensabschnitt, etwa den ersten Schuljahren“ (Rawls 1975: 121). Harry Brighthouse schlägt daher vor, die bereits eingeforderte zusätzliche Unterstützung sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler auch auf den Fall der individuellen Begabungsunterschiede anzuwenden. „The principal of educational equality has two straightforward implications. First that children with similar levels of ability and willingness to exert effort should face similar educational prospects, regardless of their social background, race, ethnicity or sex. Second, that children with lower levels of ability should receive at least as many educational resources as those who are more able“ (Brighthouse 2002: 187).

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die individuelle Leistungsfähigkeit keine feste Größe darstellt. Sie definiert sich vielmehr über ein dynamisches Zusammenspiel eines von der Natur gegebenen Leistungspotentials und dem durch Bildung erfahrenen Fähigkeitsausbau (vgl. Konrad 2005: 6). Das heißt, ein einmal bestimmtes Leistungs- bzw. Anlageniveau ist nicht als fixe Größe misszuverstehen (vgl. Pfeiffer 2010: 28–36). Doch auch das von der Natur gegebene Leistungspotential unterliegt dynami-

schen Entwicklungsprozessen und sollte daher ebenfalls nicht als feste Größe missinterpretiert werden. Diese Erkenntnis lässt sich aus den Befunden der Plastizitätsforschung ableiten, die besagen, dass einerseits kein Persönlichkeitsmerkmal im absoluten Sinne durch Erbanlagen determiniert ist. Stattdessen befinden sich Erb- und Umwelteinflüsse in einem Interaktionsprozess (vgl. Gast et. al. 1985: 40). Begabung, Intelligenz und Leistungsvermögen sind damit jeweils Produkte der von der Außenwelt stimulierten Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Anlage und Umwelt zugleich. Da keine Erfassung exakter Anlage-Umwelt-Beziehungen möglich ist, lässt sich demnach auch keine zufriedenstellende Prognose der individuellen Schulleistungen sowie exakter Leistungspotentiale durchführen (vgl. Gast et. al. 1985: 42).

Wenn die eigene Leistungsfähigkeit eine dynamische Größe darstellt und diese durch eine entsprechende Anlage-Umwelt-Beziehungen stimuliert wird, bedeutet dies für den Befähigungsprozess, dass sich mit Hilfe einer entsprechenden Förderung anfängliche Defizite ausgleichen lassen. In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel an eine Lese-Rechtschreibschwäche oder andere Entwicklungsverzögerungen zu denken. Durch eine entsprechende Förderung lassen sich diese anfänglichen Defizite unter Umständen ausgleichen (vgl. Steinberger 1998: 125). Das heißt, ein erhöhter Mitteleinsatz in Form intensiver Fördermaßnahmen kann das Maß an Chancengleichheit erhöhen. In den Fällen, in denen es möglich ist, sollte es daher eine den eigenen Voraussetzungen entsprechende Förderung geben, die zum Ziel hat, anfängliche Leistungsdefizite auszugleichen. In dem Sinne wendet sich Rawls auch gegen eine allgemeine Mittelvergabe im Sinne eines gewichteten Mittelwerts, die für jeden beispielsweise die gleich große Menge an Bildungsgütern vorsieht (vgl. Rawls 1975: 124). Stattdessen wird ein angepasster Verteilungsprozess eingefordert. Die Frage ist jedoch, bis zu welchem Punkt ein anfänglicher Leistungsausgleich stattfinden sollte?

Dieser Überlegung liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass eine zusätzliche Unterstützung benachteiligter Schülerinnen und Schüler unter Umständen zu einem gravierenden Verteilungsproblem führen kann. Der Bildungstheoretiker Harry Brighouse bezeichnet dieses Szenario als *bottomless pit problem*. Das heißt, die Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler könnte zu einem Fass ohne Boden werden, was aufgrund der begrenzten Ressourcenlage eine mangelnde Förderung aller anderen

nach sich ziehen würde. Denn indem alle Ressourcen darauf verwendet werden, die Position der weniger talentierten Schülerinnen und Schüler zu verbessern, haben die begünstigten bzw. begabteren Personen einen Nachteil, da für ihre Förderung keine Ressourcen übrig blieben (vgl. Brighthouse 2001: 556–558). Ziel muss es daher sein, im Sinne umfassender Interessensharmonie eine zusätzliche Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, gleichzeitig aber ausreichend Bildungsmittel für eine entsprechende Förderung begabter Schülerinnen und Schüler bereitzuhalten (vgl. Brighthouse 2003: 477).

Zur Lösung des Problems schlägt Andrew Mason daher vor, die Bedürfnisse der benachteiligten Seite nicht über die der begabten Seite zu stellen (vgl. Mason 2004: 380). Eine ganz ähnliche Begründung liefert auch Brighthouse selbst. Denn das *bottomless pit problem* führt seiner Ansicht nach in der Konsequenz zu einer Beeinträchtigung weiterer Lebensbereiche. Und dies wiederum hätte vor allem negative Auswirkungen auf die realen Lebenssituationen der am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder (vgl. Brighthouse 2001: 558). Denn diese sind aufgrund ihrer Lebenssituation häufig auf Transferleistungen angewiesen. Das heißt, ihre allgemeinen Lebens- und Entwicklungschancen stehen in Verbindung mit den im Differenzprinzip verankerten Ausgleichsmechanismen (vgl. Brighthouse 2003: 479). Aus diesem Grund könne man das Problem dahingehend lösen, Bildungsressourcen auch zum allgemeinen Nutzen der am wenigsten begünstigten Personen zu verwenden. Das heißt, um die Lebenssituation der benachteiligten Gruppen zu sichern, sollten Entwicklungsmöglichkeiten für begabtere Schülerinnen und Schüler existieren, weil damit Transferleistungen erst ermöglicht werden (vgl. Gosepath 2014: 103).

Dieser Überlegung liegt ein weiterer Gedanke zugrunde. Denn zusätzliche Bildungsunterstützungen sind nach Rawls dadurch begrenzt, dass zur Sicherung allgemeiner Freiheitsrechte und Chancengleichheit noch ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Horn/Scarano 2002: 338). Rawls verweist in diesem Zusammenhang auf die Idee der allgemeinen Interessensharmonie. Das heißt, dass Ausgleichsmechanismen immer auch Freiheits- und Chancenaspekte aller anderen berücksichtigen sollten (vgl. Rawls 1975: 126). Dies bedeutet, dass für Rawls auch private Anreizeffekte bestehen bleiben müssen (vgl. Rawls 1975: 99). Nach Nikil Mukerji sind es genau jene privaten Anreizwirkungen, die eine Umset-

zung des Differenzprinzips erst ermöglichen. Denn für einige Personen stellen hieraus resultierende Ausgleichszahlungen die notwendige Voraussetzung der eigenen Lebens- und Entwicklungschancen dar, weil es immer auch Menschen gibt, die schlicht auf Transferleistungen angewiesen sind (vgl. Mukerji 2009: 33). Es scheint daher sinnvoll, Chancengleichheit nicht bis zu einem absoluten Endpunkt zu verfolgen, da hierdurch das soziale und wirtschaftliche Grundsystem einer Gesellschaft in Schieflage geraten kann und sich damit auch die Chancen für bereits Benachteiligte noch verschlechtern würden (vgl. Rawls 1999: 265).

Damit kann festgehalten werden, dass eine zusätzliche Unterstützung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler einerseits im Sinne allgemeiner Interessenharmonie und andererseits unter Berücksichtigung allgemeiner Anreizwirkungen eine Begrenzung findet. In solchen Fällen sollte die zusätzliche Unterstützung der am stärksten Benachteiligten daher in eine ökonomische Umverteilung hineinwechseln (vgl. Rawls 1975: 309). Denn an dieser Stelle wären seitens der Gesellschaft alle Anstrengungen unternommen worden, die Situation der am wenigsten Begünstigten durch zusätzliche Bildungserfolge auch langfristig zu verbessern. Da dies jedoch unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich ist, kann auf Basis einer anteiligen Besteuerung und Umverteilung der erzielten Nutzeneffekte zumindest noch eine ökonomische Teilhabe sichergestellt werden (vgl. Brighthouse 2000: 479; Gosepath 2014: 109).

4.2.3.2 Chancengleichheit und die Notwendigkeit einer adäquaten Grundbefähigung

In der bisherigen Analyse dominierte vor allem der Aspekt der Chancengleichheit die Frage nach Bildungsgerechtigkeit. Der Bildungsprozess solle demnach auf Basis zusätzlicher Förderprogramme vor allem den Einfluss herkunftsbedingter Aspekte, sowie – zumindest in einem gewissen Maße – auch natürlicher Benachteiligungen abmildern. Gezeigt werden konnte darüber hinaus, dass der zusätzlichen Förderung natürlicher Benachteiligungen Grenzen gesetzt sind. Im Sinne dieser Erkenntnisse sind Bildungsunterschiede nicht zu verneinen, sondern wie gesehen nur an bestimmte Bedingungen zu knüpfen. Das heißt, die Entwicklung persönlicher Talente soll nicht nur möglich bleiben, sondern ist darüber

hinaus auch unbedingt erwünscht (vgl. Gosepath 2014: 102). Es stellt sich nun jedoch die Frage, wie im weiteren Bildungsverlauf die zur Verfügung stehenden Bildungsmittel verteilt werden sollten?

Zur Beantwortung jener Frage hält vor allem die Gerechtigkeitskonzeption Dworkins einige wichtige Erkenntnisse bereit. Nach Dworkin ist ein Zustand gerecht, wenn alle Personen über die gleichen Anfangsressourcen verfügen, auf Basis derer sie ihre individuellen Lebensziele frei wählen und verfolgen können. Hieraus resultierende Unterschiede bedürfen nur dann eines Ausgleiches, wenn sie nicht das Resultat eigenverantwortlicher Entscheidungen und Handlungen waren. Das heißt, die erzielten Ergebnisse sollten vor allem die eigenen Anstrengungen und Leistungen widerspiegeln (vgl. Dworkin 2002: 89). Dworkin illustriert diese Idee der Ressourcengleichheit durch das bereits beschriebene Gedankenexperiment einer einsamen Insel, die von Schiffbrüchigen aufgesucht wird und aus deren Mitte heraus sich ein allgemeiner Verteilungsprozess entsprechend eines idealisierten Marktes entwickelt (vgl. Dworkin 2011: 83–89). Überträgt man das Inselmodell auf den Verteilungsprozess von Bildungsmitteln, hieße das, jeden zu Beginn mit der exakt gleichen Menge an Bildungsmitteln als Ausdruck individueller Bildungsoptionen auszustatten. Genau wie im Fall der Auktion, bei der sich jeder in Abhängigkeit zu den eigenen Vorlieben und Lebensplänen ein spezifisches Bündel an Produktionsmitteln ersteigert, kann jeder mit den Bildungsoptionen die persönliche Ausbildung wählen, die den eigenen Vorstellungen am besten entspricht. Denn analog zur Muschelwährung, mit deren Hilfe die präferierten Produktionsmittel ersteigert werden, können nun auf Basis von Bildungsmitteln individuelle Befähigungen erzeugt werden, die sich als Produktionsmittel bzw. Entwicklungsmittel für das spätere Leben einsetzen lassen.

Torben Göser entwickelt unter Rekurs auf Dworkins Gerechtigkeitsüberlegungen und in Anlehnung an den Stakeholder-Ansatz nach Ackerman und Alstott eine Deutung von Bildungsgerechtigkeit, wonach allen Personen gleich viele Bildungsoptionen zukommen sollten. Die Grundidee dessen ist, dass Schülerinnen und Schüler zwar die gleichen Bildungsmöglichkeiten besitzen, die Ausgestaltung dieser aber in der persönlichen Selbstverantwortung liegt. Dem Stakeholder-Ansatz entsprechend soll durch die Bereitstellung gleicher Bildungsoptionen versucht werden, allen Personen auf ganz persönliche Weise, jedoch in gleichem Umfang

den weiterführenden Besuch von Bildungseinrichtungen zu ermöglichen (vgl. Göser 2014: 74–78). Denn wohlhabende Familien investieren durchschnittlich mehr in die Schulbildung der eigenen Kinder als Familien, mit weniger finanziellen Möglichkeiten (vgl. Langbein 1989: 14).

In der Bildungstheorie wird dem Anspruch gleicher Bildungsoptionen vor allem mit der Idee der Bildungsgutscheine bzw. Bildungsschecks entsprochen. Die Grundidee dabei ist, dass eine Person in Form von Bildungsoptionen einen gewissen Umfang an Bildungsmitteln zur freien Verfügung gestellt bekommt, die jeweils in anerkannten Bildungsstätten eingelöst werden können (vgl. Wößmann et al. 2007: 42). Allen Ideen der Bildungsgutscheine ist trotz spezifischer Unterschiede gleich, dass Schülerinnen und Schülern eine gewisse Wahlfreiheit im Rahmen ihrer Bildungskarrieren zukommt und der individuelle Ressourceneinsatz damit vergleichbar wird. Denn jeder bekommt – so die Theorie – eine gleiche Menge an Bildungsoptionen zur freien Verfügung gestellt. Damit soll die Möglichkeit gegeben werden, jedem die gleichen Bildungsoptionen in Form von Ressourcengleichheit anbieten zu können. Die Ausgestaltung der eigenen Bildungskarriere wird hingegen in den Verantwortungsbereich der betreffenden Personen gegeben (vgl. Dohmen 2010: 443 f.).

Die Frage ist jedoch, welchen Umfang die geforderten gleichen Bildungsoptionen aufweisen sollten? Nach Dworkins Vorstellungen sollte jeder ohne private Zusatzressourcen mit der gleichen Menge an Startressourcen ausgestattet werden, um damit ebenbürtig in den Markt einzutreten (vgl. Dworkin 2011: 88). Es erscheint daher sinnvoll, gleiche Bildungsoptionen an einem Maximalwert statt an einem Minimalwert auszurichten. Denn damit ließe sich der illegitime Einfluss privater Eigenmittel entscheidend abmildern. Das heißt, der Einsatz privater Eigenmittel würde in diesem Fall keinen ausschlaggebenden Mehrwert erzeugen können. Ein gleiches Vorgehen schlägt auch der Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung vor. Demnach solle sich das Gesamtvolumen der Bildungsoptionen an der anspruchsvollsten Ausbildung im Sinne eines verzögerungsfreien Durchlaufes der gymnasialen Oberstufe sowie der Regelstudienzeit eines Universitätsstudiums orientieren. Ressourcengleichheit im Fall von Bildung ist daher nicht zwingend an das Instrument der Bildungsgutscheine gebunden. Denn auch auf Basis staatlich garantierter Bildungsoptionen kann dem zugrunde gelegten

Gleichheitsanspruch entsprochen werden (vgl. Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung 1998: 46).

Es sollte nun jedoch berücksichtigt werden, dass sich die Idee gleicher Bildungsoptionen in Form einer Gleichverteilung individueller Bildungsmittel, nicht ohne Weiteres auf den gesamten Bildungsprozess übertragen lässt. Denn dies hätte zur Folge, dass der gesamte Bildungsverlauf durch den Einfluss von individuellen Begabungen und Talenten bestimmt wird. In einer Gesellschaft sind Leistungspotentiale und damit auch die kognitiven Voraussetzungen und Begabungen einer Person normalverteilt (vgl. OECD 2004: 35). Das heißt, abweichend von einem stark ausgeprägten mittleren Leistungsspektrum existieren in abnehmender Häufigkeit sowohl Personengruppen mit leistungsstärkeren als auch leistungsschwächeren Merkmalen. Käme es nun zu einer nominellen Gleichverteilung der Bildungsgüter, hieße das, existierende Unterschiede zu zementieren. Denn mit der gleichen Anzahl an Bildungsoptionen würden Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit zu ihren Leistungspotentialen ganz unterschiedliche Befähigungsniveaus und damit auch unterschiedliche Chancen auf Erfolg erzielen (vgl. Brighthouse 2003: 472). Nach Dworkin ist dies jedoch abzulehnen, da sich eine gerechte Güterverteilung vor allem auf die eigenen Leistungen, nicht jedoch auf ungerechtfertigte Begabungen beziehen sollte (vgl. Dworkin 2002: 89).

Eine zweite Schwierigkeit ist zusätzlich darin zu sehen, dass die Idee der selbstverantworteten Bildungsgutscheine oder Bildungsoptionen ein bestimmtes Maß an Eigenverantwortung voraussetzt. Auch für Dworkins Begründung von Gerechtigkeit als Ressourcengleichheit ist es zentral, dass sich die Akteure innerhalb der ersten Güterverteilung ihrer jeweiligen Präferenzen bewusst sind und im Sinne dieser eigenverantwortlich handeln (vgl. Dworkin 2011: 97 f.). Doch Eigenverantwortung und selbstbestimmtes Handeln sind Fähigkeiten, die erst erlernt werden müssen und damit das Resultat von Bildung darstellen. Nach Peter Brenner haben es schulische Einrichtungen daher per Definition mit Unmündigen zu tun, denen durch Bildung erst zu Mündigkeit und eigenverantwortlichem Verhalten verholfen werden soll (vgl. Brenner 2010: 51).

Die Vergabe von Bildungsgutscheinen steht damit vor dem Dilemma, dass das eigenverantwortliche Handeln als Resultat von Bildung zu sehen ist, gleichzeitig aber als zwingende Voraussetzung für einen selbstbe-

stimmten Mitteleinsatz definiert wird. Helfen kann an dieser Stelle eine differenzierte Betrachtung des Bildungsprozesses. Stefan Gosepath schlägt hierzu vor, Verteilungsfragen getrennt nach den jeweiligen Zielsetzungen von Bildung zu bewerten. Demnach besteht eine wesentliche Aufgabe von Bildung in der Realisation grundlegender Fähigkeiten und Kompetenzen. Gosepath bezieht sich hierbei auf den Bereich der Grundbildung. Hierzu zählt auch das Ausbilden einer eigenen Persönlichkeit im Sinne einer eigenverantwortlichen Entscheidungsfindung. Ohne Bildung wäre daher ein selbstbestimmtes Alltagsleben nicht möglich, denn die erlangten Fähigkeiten bilden die Basis für weiterführende Entwicklungs- und Teilhabemöglichkeiten. Das heißt, erst eine adäquate Grundbefähigung ermöglicht Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Erst wenn diese Grundlagen in ausreichendem Maße erfüllt sind, kann es im weiteren Verlauf zu einer selbstverantworteten Verteilung von Bildung kommen (vgl. Gosepath 2014: 101–105). In diesem Sinne beschreibt Wolfgang Kersting Bildung als transzendentes bzw. konditionales Gut. Transzendente oder auch konditionale Güter besitzen für den Einzelnen einen enorm hohen Stellenwert, da sie als fundamentale Lebensvoraussetzungen einen Ermöglichungscharakter in der Art besitzen, „daß sie nicht alles sind, alles aber ohne sie nichts ist“ (Kersting 2000b: 27). Bildung ist daher eine fundamentale Lebensvoraussetzung ohne die eine eigenständige Lebensführung in der modernen Welt kaum denkbar ist (vgl. OECD 2002: 133; OECD 2016: 219 f.).

Ganz im Sinne der bisherigen Gerechtigkeitserkenntnisse von Rawls und Dworkin wäre es abzulehnen, wenn Begabungen und Talente diesen grundlegenden Befähigungsprozess bestimmen würden (vgl. Dworkin 2002: 285–287; Rawls 1999: 86). Denn in einem solchen Fall käme es zu einer Ungleichverteilung individueller Lebenschancen. Durch eine zusätzliche Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler solle stattdessen versucht werden, auf Basis einer ähnlichen Grundbefähigung Chancenunterschiede auszugleichen (vgl. Rawls 1975: 121). Ziel der angesprochenen Grundbildung ist daher, ein ähnlich hohes Mindestmaß an relevanten Fähigkeiten und Kompetenzen zu erlangen. Denn nur damit ist es möglich, dass ein jeder unabhängig der eigenen Herkunft oder aufgrund unverdienter Defizite oder Begabungen die gleichen Voraussetzungen einer eigenverantwortlichen Lebensführung besitzt. Denn die Fähigkeit der Autonomie wird in diesem Zusammenhang als zentrale

Voraussetzung eines eigenverantwortlichen Wohlergehens gewertet (vgl. White 1994: 177). Das heißt, erst wenn jeder im Sinne einer gleichen Grundbildung neben gleichen basalen Lebenschancen auch eine ausreichende Persönlichkeitsentwicklung erfahren hat, kann davon ausgegangen werden, dass die Personen wissen, „welche Art von Leben sie führen wollen“ (Dworkin 2011: 87).

Auch Debra Satz kommt zu einem ganz ähnlichen Schluss, bezieht sich in ihrer Argumentation jedoch auf die von Rawls als vorrangig gewerteten Freiheitsrechte und der damit verbundenen Notwendigkeit eigener Autonomie. Nach ihr ist es daher entscheidend, die zentrale Forderung nach Chancengleichheit im Rahmen von Bildung nicht unabhängig von anderen Gerechtigkeitsüberlegungen zu betrachten. Denn das Gerechtigkeitskonzept Rawls' und die darin zum Ausdruck kommende Idee fairer Chancengleichheit bezieht sich vor allem auf Fragen des individuellen Wohlergehens. Jener Anspruch sollte nach Satz aber nicht losgelöst von der vorrangigen Forderung gleicher Freiheitsrechte gedeutet werden (vgl. Satz 2014: 37). Rawls selbst verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer auf Autonomie ausgerichteten Bildung. Er bezieht sich hierbei vor allem auf Bildungsinhalte, durch die Kinder ihre Grund- und Bürgerrechte erfahren und verinnerlichen sollen: „Darüber hinaus sollte ihre Erziehung sie darauf vorbereiten, uneingeschränkt kooperative Mitglieder einer Gesellschaft zu sein und sie zur Selbstständigkeit befähigen. Auch sollten die politischen Tugenden gefördert werden, so daß sie wünschen, in ihren Beziehungen zur übrigen Gesellschaft faire Bedingungen sozialer Kooperationen zu achten“ (Rawls 1998: 297). Bildung wird damit von Rawls in einen direkten Zusammenhang zu seinem für alle gleichen Autonomieanspruch gesetzt. Weil jener Autonomieanspruch im Sinne Rawls für jeden in gleicher Weise gilt, bedarf es auch einer entsprechenden Befähigung in diesen zentralen Bereichen (Rawls 1998: 155 f.). Für Satz folgt hieraus die Schlussfolgerung, dass eine adäquate und für alle gleichwertige Grundbefähigung notwendig ist, weil nur damit dem Ziel gleicher Freiheits- und Bürgerrechte entsprochen werden kann (vgl. Satz 2014: 48).

Neben diesen auf das Individuum bezogenen Befähigungen bedarf es nach Satz aber gleichzeitig auch einer Verinnerlichung von Empathie, gegenseitigem Respekt und Toleranz (vgl. Satz 2014: 48). Diese auf das gesellschaftliche Zusammenleben ausgerichteten Befähigungen im Sinne

einer allgemeinen Kultivierung und Verinnerlichung allgemeiner Werte decken sich mit den von Rawls an dieser Stelle dargelegten Bildungsüberlegungen. Denn um als kooperatives Mitglied einer Gesellschaft gelten zu können, bedarf es auch des Ausbildens eines gesellschaftlichen Grundverständnisses (vgl. Rawls 1975: 508–513; Rawls 1998: 297). In diesem Zusammenhang verweist Rawls auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Bürgerlichkeit (vgl. Rawls 1998: 317). Denn der Inhalt der öffentlichen Vernunft wird nach Rawls durch eine politische Gerechtigkeitskonzeption bestimmt. Das heißt, sie bezieht sich auf die Grundstruktur einer Gesellschaft wonach neben individuellen Freiheits- und Entwicklungsrechten auch allgemeine Tugenden gehören, die eine vernünftige und den wechselseitigen Gerechtigkeitsansprüchen entsprechende öffentliche Diskussion politischer Fragen ermöglicht. Erst durch die Verinnerlichung geteilter Tugenden, Wertevorstellungen und moralischer Pflichten wird demnach ein von allgemeiner Vernunft getragener Entscheidungsprozess zugunsten einer umfassenden Gerechtigkeitskonzeption möglich (vgl. Rawls 1998: 324–329). Rawls Gerechtigkeitsüberlegungen bieten damit ebenso Anknüpfungspunkte für die Bewertung der mit Bildung verbundenen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, sowie der durch Bildung angestrebten Kulturintegration und Sozialisation. Da für beide Bildungsbereiche jedoch an späterer Stelle eine gesonderte Gerechtigkeitsanalyse noch durchzuführen ist, werden die diesbezüglichen Gerechtigkeitsvorstellungen von John Rawls in beiden Fällen noch einmal gesondert aufgegriffen.

4.2.3.3 Affirmative Action als Versuch gruppenspezifischer Chancengleichheit

In der bisherigen Bewertung der mit Bildung einhergehenden Verteilungsprobleme bezog sich die Analyse stets auf das Individuum. Im Fall von Bildung lassen sich Verteilungsprobleme aber auch auf soziale Gruppen erweitern. Ein geeignetes Mittel, chancenbeeinflussende Herkunftseffekte ganzer Gruppen zu vermeiden und darüber hinaus auch aktiv zu beseitigen, wird vor allem in *Affirmative Action* Programmen gesehen. Anders als gezielte Bildungsunterstützungen im Kontext sozioökonomischer Chancengleichheit, die sich auf eine individuelle Chancenrelativie-

rung richten, geht es bei *Affirmative Action* Programmen um die Herstellung gruppenspezifischer Chancengleichheit (vgl. Meyer 2016: 164).

Rawls geht im Rahmen seiner Theorie der Gerechtigkeit nicht explizit auf den Aspekt von *Affirmative Action* ein, dennoch kann er aufgrund seines direkten Bezuges auf Chancengleichheit als ein Wegbereiter hiervon bezeichnet werden. Die Idee von *Affirmative Action* Programmen ist, beispielsweise durch eine Quotenregelung, Mitgliedern benachteiligter Gruppen die Chance auf gleichen realen Erfolg zu ermöglichen. Ziel ist es den Einfluss benachteiligter oder unterrepräsentierter Gruppen bewusst zu stärken, die bei einer freien oder unbeschränkten Besetzung der Positionen aufgrund realer Umstände das Nachsehen hätten. Es geht also darum, die gesellschaftliche Repräsentanz auch in der Besetzung einflussreicher Einzelpositionen und dem hierfür notwendigen Befähigungsprozess abzubilden (vgl. Nagel 2003: 82). Aus Gründen gruppenbezogener Chancengleichheit kann es daher notwendig sein, das meritokratische Prinzip durch *Affirmative Action* Programme zu ergänzen (vgl. Howe 2013: 458). Das heißt, das Prinzip einer meritokratisch bestimmten individuellen Chancengleichheit kann zugunsten übergeordneter Werte partiell eingeschränkt werden (vgl. Weishart 2014: 526).

Der Grund für die Anwendung von *Affirmative Action* ergibt sich aus den realen gesellschaftlichen Verhältnissen, nach denen gruppenspezifische Unterschiede in Bezug auf reale Chancengleichheit auszumachen sind. Ziel von *Affirmative Action* ist es, durch eine gezielte Begünstigung ganzer Gruppen den langfristigen Chancenunterschied zwischen einzelnen Gruppen zu eliminieren (vgl. Nagel 2003: 82). Denn im Sinne der Rawlschen Gerechtigkeitstheorie, soll im Kampf um vorteilhafte Positionen jeder sowohl die gleiche formale als auch faire Chance haben, unabhängig von eigenem Geschlecht, der eigenen Weltanschauung oder Herkunft (vgl. Rawls 1975: 92 f.).

Die realen gesellschaftlichen Entwicklungen führen jedoch unter Umständen dazu, dass sich durchaus gruppenspezifische Unterschiede ausmachen lassen. Beispielsweise konnten in den 1960er und 1970er Jahren deutlich mehr angloamerikanische Familien ihren Kindern nicht die gleiche Bildung oder das gleiche Netzwerk an einflussreichen Personen anbieten oder aufgrund ihrer durchschnittlich geringeren Einkünfte nicht das gleiche kulturelle Leben ermöglichen, das in anderen Bevölkerungs-

gruppen Normalität war. Das heißt, im Kampf um reale Positionen besaßen jene Kinder durchschnittlich nicht die gleiche Chance, obwohl sie zumindest offiziell keiner formalen Diskriminierung unterlagen. Die realen Diskriminierungen halten hingegen bis heute an. Der Grund ihrer Benachteiligung ergibt sich daher aus einer spezifischen Gruppenzugehörigkeit (vgl. Nagel 2003: 82).

Aufgrund des Kollektivcharakters setzt die *Affirmative Action* Problematik zwischen formaler und fairer Chancengleichheit an. Denn *Affirmative Action* Programme versuchen über das rein rechtliche Prinzip formaler Gleichheit hinauszugehen. Gleichzeitig betreffen sie aber noch nicht den Sachverhalt der individuellen fairen Chancengleichheit, da sie sich statt an Einzelpersonen an ganze Bevölkerungsgruppen wenden. Der Sinn davon ist gerade nicht, die jeweilige Situation einer einzelnen Person zu verbessern, sondern die zukünftige gruppenspezifische Benachteiligung aufzuheben. Die Idee ist daher, durch gezielte Durchmischung vermeintlich homogener Gruppen die allgemeine Akzeptanz für eine heterogene Besetzung im Sinne realer Gesellschaftszusammensetzung zu erhöhen (vgl. Thomson 1973: 368).

Bezogen auf Bildung lässt sich hieraus schlussfolgern, dass Maßnahmen zum Abbau gruppenbezogener Benachteiligungen notwendig sein können. Damit soll der Versuch unternommen werden, die zukünftige gesellschaftliche Ausgestaltung für alle dahingehend zu verbessern, dass solche Programme erstens überflüssig werden und die Verteilung der durch Bildung erzeugten Nutzeneffekte zweitens einer allgemeinen Normalverteilung ohne gruppenspezifische Konzentrationen folgt (vgl. Dworkin 2002: 425 f.). Nach Dworkin, der sich ebenfalls mit jener Problematik auseinandersetzte, sollen hierdurch die zukünftigen Verhältnisse dahingehend verbessert werden, dass entsprechend eines allgemeinen Wertesystems keine gruppenspezifischen Benachteiligungen mehr existieren und damit eine Verbesserung des sozialen Miteinanders bewirkt wird (vgl. Dworkin 2002: 424).

4.2.3.4 Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit – Ein Fazit

Das Ziel der vorangegangenen Ausführungen bestand darin, in Bezug auf die durch Bildung erzeugten Individualaspekte der Persönlichkeitsentfaltung, Selbstbestimmung und des privaten Wohlergehens eine Gerechtigkeitsbewertung beschreiben zu können. Abschließend kann diesbezüglich festgehalten werden, dass die zugrunde gelegten Bildungsziele in Anbetracht der genutzten Gerechtigkeitsüberlegungen von John Rawls und Ronald Dworkin zwei wesentliche Verteilungskriterien verlangen. Deutlich wurde, dass die Verteilungsfrage zugunsten individueller Bildungsüberlegungen vor allem durch den Anspruch fairer Chancengleichheit geprägt ist. Der Anspruch auf faire Chancengleichheit richtet sich im Sinne eines Standardverständnisses auf die bildungspolitische Beseitigung herkunftsbedingter Einflüsse. „Next to legal structural conditions, fair equality of opportunity also demands comprehensive socio-political measures which must work towards dismantling existing forms of social disadvantage and discrimination. In addition, they must also create the material conditions necessary for all equally talented and motivated people to enjoy equal opportunities, regardless of the social inequality which exists between them (Gosepath 2014: 106). Das heißt, vor allem die familiären Umstände wie etwa sozioökonomische Verhältnisse sollen keinen relevanten Einfluss auf individuellen Bildungserfolg haben. Es muss daher in einem ersten Schritt den zugrunde gelegten Gerechtigkeitstheorien entsprechend versucht werden, auf Basis schulpolitischer Instrumente eine angepasste Versorgung mit Bildungsmitteln herzustellen, die jene negativen Herkunftseinflüsse beseitigen kann (vgl. Brighthouse/Swift 2014: 15).

Da im Sinne Rawls' und Dworkins aber auch Talente und Begabungen unverdiente Einflüsse auf die individuelle Nutzenstruktur darstellen, Talente und Begabungen aber nicht neutralisiert werden sollten, wurde in einem zweiten Schritt das herkunftsbezogene Standardverständnis von Chancengleichheit auf jene Gedanken erweitert. Denn idealerweise sollte das durch Bildung erzeugte Wohlergehen vor allem Ausdruck persönlicher Anstrengungen sein. Zwar werden sowohl soziale Faktoren als auch Begabungen und Talente als unverdiente Einflüsse gewertet. Jedoch darf es zu keiner Neutralisierung von Begabungen und Talenten kommen.

Vielmehr sollten Rawls und Dworkin entsprechend die Voraussetzungen so gestaltet werden, dass ein wesentliches Ziel von Bildungspolitik in der Schaffung von Chancengleichheit besteht, aber dennoch die Möglichkeit gegeben ist, individuelle Talente und Begabungen selbstbestimmt entwickeln zu können (vgl. Gosepath 2014: 107). Denn ganz allgemein geht es dem Prinzip der Chancengleichheit darum, Personen an einem bestimmten Punkt die Verantwortung für ihre Bildungserfolge zuzurechnen. Das heißt, dem Chancenprinzip liegt ein Verständnis zugrunde, dass den Wettbewerb um knappe Güter auf faire Art und Weise regeln soll (vgl. Otto/Schrödter 2008: 60).

Aus diesem Grund soll auf anfängliche Defizite mit Hilfe einer zusätzlichen Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler reagiert werden, da sich hierdurch die Chanceneffekte für diese Personen verbessern. Gleichzeitig soll hierdurch sichergestellt werden, dass jeder eine adäquate Grundbefähigung im Sinne einer eigenständigen und selbstverantworteten Lebensführung erfährt (vgl. Brighthouse 2002: 187). Dies ist notwendig um die von Rawls als vorrangig betrachteten Freiheitsrechte in Bezug auf Autonomie und Selbstbestimmung zu sichern. Darüber hinaus bildet eine grundlegende Befähigung zugunsten von Eigenständigkeit und Selbstverantwortung aber auch die notwendige Voraussetzung, um den weiterführenden Bildungsweg eigenverantwortlich und selbstbestimmt beschreiten zu können (vgl. Gosepath 2014: 102).

Um jedem die gleiche Möglichkeit zu geben, die eigenen individuellen Begabungen und Talente sowie die eigenen Entwicklungsvorstellungen entsprechend umsetzen zu können, sollte jeder hieran anschließend die gleichen umfangreichen Bildungsoptionen zur freien Verfügung besitzen. Weil Talente und Begabungen von Rawls und Dworkin als unverdiente Einflussfaktoren gewertet wurden, soll der hierdurch erzielte individuelle Nutzengewinn in Form eines Sozialversicherungssystems anteilig auf alle Gesellschaftsmitglieder umverteilt werden (vgl. Brighthouse 2000: 479). In einem letzten Schritt konnte ergänzend hierzu gezeigt werden, dass zur Realisierung gruppenbezogener Chancengleichheit auch im Rahmen dieser zweiten Bildungsphase korrigierende Eingriffe in Form von *Affirmative Action Programmen* notwendig sein können (vgl. Nagel 2003: 82).

Festzuhalten bleibt somit, dass die Bildungsziele in Bezug auf individuelle Selbstbestimmung, Persönlichkeitsentfaltung und Wohlergehen in erheblichem Maße durch das Prinzip fairer Chancengleichheit bestimmt werden. Gleichzeitig konnte diesbezüglich gezeigt werden, dass hierfür eine einheitliche Grundbefähigung zugunsten von Selbstständigkeit und Autonomie notwendig ist. Damit liegt keine Bildungsgleichheit im Sinne einer für alle gleichen Bildung vor. Stattdessen wird durch eine gleiche Grundbefähigung versucht, Chancenungleichheiten auszugleichen und die notwendigen Voraussetzungen einer selbstverantwortenden und selbstbestimmten Bildung sicherzustellen. Denn individueller Bildungserfolg sollte vor allem Ausdruck eigener Talente und Anstrengungen sein, nicht jedoch durch sozioökonomische und andere Hintergrundfaktoren bestimmt werden.

4.3 Bildungsgerechtigkeit im Lichte von Teilhabe und Mitbestimmung

Neben der sehr prominenten Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit, hat sich in der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdebatte ein zweiter wesentlicher Debattenstrang etabliert. Dieser bezieht sich vor allem auf die durch Bildung erzeugten Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten einer Person (vgl. Stojanov 2011: 38). Besonders der durch Martha Nussbaum und Amartya Sen geprägte Befähigungsansatz, Fähigkeiten-Ansatz oder englisch Capability Approach stellt hierfür einen geeigneten theoretischen Bewertungsrahmen dar (vgl. Saito 2003: 17 f.). In diesem Fall wird der von John Rawls geprägte Gedanke der Grundgüter durch die Konzeption der Verwirklichungschancen bzw. der hierfür notwendigen Befähigung erweitert. Zentral sind sowohl die strukturellen Möglichkeiten als auch die individuellen Voraussetzungen, die jeweils einen Einfluss auf die Verwirklichung eigener wohlbegründeter Lebensvorstellungen haben (Oelkers/Schrödter 2008: 47 f.). Als gerecht gilt demnach erst ein Zustand, in dem alle Mitglieder der Gesellschaft über bestimmte relevante Fähigkeiten (capabilities) verfügen. Der Bildungsprozess, der relevante Fähigkeiten erzeugt und kultiviert, besitzt demnach eine zentrale Rolle für die realen Verwirklichungs- und Entwicklungschancen einer Person. Denn erst hierdurch besitzt eine Person die

notwendigen Voraussetzungen einen bestimmten Zielzustand zu erreichen. Indem der Befähigungsansatz einer Gerechtigkeitsbewertung die individuellen Voraussetzungen zum Erreichen jeweiliger Ziele zugrunde legt, bietet er sinnvolle Anknüpfungspunkte für eine auf Bildung bezogene Gerechtigkeitsdebatte (vgl. Otto/Ziegler 2006: 270–272).

Besonders in der Version Martha Nussbaums rückt der Capability Approach die Frage ins Zentrum, welche Mindestbefähigungen Menschen besitzen sollten, um ein menschenwürdiges Leben führen zu können. Nussbaum berücksichtigt hierbei explizit auch Gedanken der gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitgestaltung und bietet damit direkte Anknüpfungspunkte für die Bewertung gerechter Bildung (vgl. Nussbaum 2006: 70 f.). Doch auch bei Amartya Sen, der neben Nussbaum als Begründer des Capability Approach gilt, lässt sich ein direkter Bezug zu Bildung herstellen. Denn die durch Bildung erlangten Fähigkeiten können als wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung individuellen Wohlergehens gewertet werden (vgl. Terzi 2007a: 30). In der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdebatte finden daher beide Versionen des Capability Approach eine entsprechende Berücksichtigung (vgl. Walker/Unterhalter 2007: 14).

In diesem Zusammenhang hat sich vor allem die Idee einer adäquaten Grundbefähigung zugunsten zentraler Bildungsziele etabliert (vgl. Giesinger 2008: 283 f.; Terzi 2010: 152 f.). So bezieht sich unter anderem Elizabeth Anderson im Rahmen ihrer Bildungsüberlegungen auf die theoretischen Grundannahmen des Befähigungsansatzes und entwickelt hieraus eine weiterführende Konzeption allgemeiner Grundbefähigungen. Anderson fragt in diesem Zusammenhang nach angemessenen Fähigkeiten, die erforderlich sind, um gleichberechtigt am sozialen Leben teilhaben zu können (vgl. Anderson 1999: 316–321).

Zu einem ganz ähnlichen Schluss kommt auch Amy Gutmann. Gutmann bezieht sich ihrerseits jedoch nicht auf den Capability Approach. Stattdessen leitet sie ihre normativen Prinzipien einer gleichen Befähigungsschwelle aus der Idee demokratischer Gemeinwesen ab. Dennoch weisen ihre Schlussfolgerungen große Übereinstimmungen mit dem Begründungsüberlegungen des Befähigungsansatzes auf (vgl. Otto/Ziegler 2006: 282). Denn nach Gutmann besteht Bildungsgerechtigkeit erst dann, wenn alle Gesellschaftsmitglieder nicht nur über die formalen Vorausset-

zungen, sondern auch über eine Mindestbefähigung verfügen, auf deren Basis eine gleichberechtigte gesellschaftspolitische Mitgestaltung möglich wird (vgl. Gutmann 1999: 171). Auch Debra Satz kommt im Rahmen ihrer Gerechtigkeitsbewertung zu dem Schluss, dass die Forderung gleicher Bürgerrechte und damit auch Teilhabechancen nach vergleichbaren politischen und sozialen Kompetenzen und damit nach einer diesbezüglichen Mindestbefähigung verlangt (vgl. Satz 2007: 625).

Besonders die Konzeptionen von Elizabeth Anderson, Amy Gutmann und Debra Satz und ihrem jeweiligen Fokus auf soziale und gesellschaftspolitische Teilhabemöglichkeiten wird bei der Begründung einer adäquaten Grundbefähigung eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Brighouse/Swift 2014: 27; Giesinger 2008: 283 ; Meyer 2014: 3; Otto/Ziegler 2006: 281 f.; Terzi 2010: 190). Ein Bildungssystem sollte demnach vor allem in Anbetracht bestimmter Zielwerte eine diesbezüglich adäquate Bildung sicherstellen. Trotz einzelner Unterschiede, liegt beiden Ansätzen eine Vorstellung gerechter Bildung zugrunde, wonach für alle Personen ein bestimmtes Bildungsniveau anzustreben ist. Denn die durch Bildung erzeugten Befähigungen werden als Voraussetzung einer gleichberechtigten Teilhabe- und Entfaltungsmöglichkeit jeweiliger Zielvorstellungen gewertet (vgl. Meyer 2014: 3).

Um nachfolgend den mit Bildung verbundenen Gedanken der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten einer Gerechtigkeitsanalyse unterziehen zu können, sollen sowohl die theoretischen Grundannahmen des Befähigungsansatzes, als auch die damit im Zusammenhang stehende Idee einer Mindestbefähigung aufgegriffen werden. Zu diesem Zweck werden in einem ersten Schritt die Grundannahmen des Befähigungsansatzes sowohl in der Version von Amartya Sen als auch Martha Nussbaum dargelegt. Die Erläuterungen Sens dienen vor allem der Verdeutlichung grundlegenden Annahmen des Befähigungsansatzes. Anders als Sen sieht Nussbaum die Möglichkeit gegeben, grundlegende Werte eines gelingenden menschlichen Lebens zu bestimmen. Dabei stellt die durch Bildung erzeugte Kontroll- bzw. Teilhabefähigkeit der eigenen Umwelt in Form gesellschaftspolitischer Partizipation einen wichtigen Punkt dar (vgl. Nussbaum 2010: 114). In einem zweiten Schritt sollen schlussendlich jene theoretischen Grundannahmen auf den Bildungsgedanken der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten eine Anwendung

finden. Ziel ist es, die Notwendigkeit einer damit verbundenen Mindestbefähigung rechtfertigen zu können. Aufgrund ihrer hohen Bedeutung für die gegenwärtige Forschungspraxis in diesem Themenbereich soll daher zusätzlich auf entsprechende Überlegungen von Elizabeth Anderson, die sich in ihren Ausführungen direkt auf den Capability Approach bezieht, sowie Amy Gutmanns und Debra Satz zurückgegriffen werden.

4.3.1 Der Befähigungsansatz nach Amartya Sen

Der Capability Approach oder auch Befähigungsansatz, Fähigkeitsansatz oder Verwirklichungschancenansatz wurde als Analyserahmen für individuelles Wohlergehen von dem Ökonomie-Nobelpreisträger Amartya Sen entwickelt (vgl. Masson/Leßmann 2012: 3). Als Reaktion auf John Rawls' vielbeachtete Gerechtigkeitstheorie kritisiert er dessen Konzentration auf Primärgüter. Sen erkennt zwar die hohe Bedeutung jener Grundgüter an, sieht hierin aber keine hinreichende Begründung für eine umfassende Gerechtigkeitsanalyse (vgl. Sen 2000: 93). Denn eine Konzentration auf die Gütervergabe beachtet nicht ausreichend, dass es erhebliche Unterschiede in der individuellen Fähigkeit gibt, von diesen Gütern einen vorteilhaften Gebrauch zu machen und damit individuelles Wohlergehen zu erzeugen (vgl. Horn 2009: 96).

Sen verneint in diesem Zusammenhang nicht die hohe Bedeutung materieller Güter wie etwa des Einkommens. Er verweist aber darauf, dass sowohl Einkommen als auch andere Güter allein noch kein Wohlergehen erzeugen können. Denn Menschen haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausgangssituationen unterschiedliche Bedürfnisse. „Human diversity is no secondary complication (to be ignored, or to be introduced ‘later on’); it is a fundamental aspect of our interest in equality“ (Sen 1995: xi). Es ist daher die Verschiedenheit der Menschen, die den Umwandlungsprozess zwischen Gütern auf der einen Seite und hieraus resultierenden Nutzen auf der anderen Seite bestimmt. Denn aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen können gleiche Gütermengen zu unterschiedlichen Bedürfnisbefriedigungen führen und damit die Freiheit einer Person entscheidend beeinflussen. So benötigt etwa eine schwangere oder stillende Frau mehr Nahrungsmittel in dieser Zeit. Erkennt man diesen zusätzlichen Anspruch nicht an, führt dies zu einer

Freiheitseinschränkung dahingehend, dass ihre Verwirklichungschancen auf ein gutes Leben eingeschränkt sind. Das heißt, statt den einzelnen Gütern einen direkten Nutzenwert zuzuschreiben, fragt Sen nach den individuellen Nutzenmöglichkeiten, die jene Güter für eine Person erzeugen. Denn Güter besitzen für sich genommen keinen Selbstzweck. Stattdessen ermöglicht ihr Besitz bestimmte Lebensmöglichkeiten. Aus diesem Grund konzentriert sich Sen statt auf Ressourcen, auf die damit verbundenen Funktionen der Ressourcen in Form von hieraus resultierenden Tätigkeiten, Zuständen und Fähigkeiten (vgl. Robeyns 2005: 95).

Die Menschen unterscheiden sich aber nicht nur hinsichtlich ihrer jeweiligen Umstände, sondern auch in Bezug auf ihre präferierten Lebensweisen. Es geht also nicht allein darum, welche Dinge eine Person aufgrund ihrer Lage benötigt, sondern vor allem um die Möglichkeit selbstbestimmt entscheiden zu können, „die Dinge zu tun, die sie mit gutem Grund hochschätzt“ (Sen 2010: 259). Betrachtet man das menschliche Leben, gewinnt die Frage der aktiven Freiheit damit an Bedeutung. Denn je nach Überzeugung, Lebenseinstellung oder Vorlieben kann es als persönlicher Mehrgewinn gesehen werden, zwischen verschiedenen Lebensweisen wählen zu können. „Die Freiheit, uns unser Leben auszuschauen, kann erheblich zu unserem Wohlbefinden beitragen, aber abgesehen vom Wohlergehen könnte die Freiheit selbst als wichtig verstanden werden“ (Sen 2010: 47). In diesem Zusammenhang weist Sen darauf hin, dass der Befähigungsansatz eben nicht nur ins Blickfeld rückt, „was eine Person am Ende wirklich macht, sondern auch das, was sie zu tun vermag, ganz gleich, ob sie sich entscheidet, ihre Fähigkeit tatsächlich zu nutzen“ (Sen 2010: 263).

Sen plädiert daher für eine Umorientierung der Gerechtigkeitsbewertung zugunsten der Verwirklichungschancen, die eine Person aus Gütern ziehen kann: „Are basic needs important *because and only because* their fulfilment contributes to utility? [...] If the objects of value are functionings and capabilities, then the so-called ‘basic’ needs in the form of commodity requirements are *instrumentally* (rather than *intrinsically*) important. The main issue is the goodness of the life that one can lead. The needs of commodities for any specified achievement of living conditions may vary greatly with various physiological, social, cultural, and other contingent features [...]. The value of the living standard lies in the living and not in the possessing of commodities, which has derivative and varying

relevance“ (Sen 1987: 25, Hervorh. im Original). Güter besitzen in diesem Zusammenhang keinen Selbstzweck, sie sind stattdessen das geeignete Mittel, um individuelle Freiheit zu ermöglichen. Weil für Sen die eigene Lebensgestaltung Ausdruck eines gelingenden Lebens darstellt, sollte eine Gerechtigkeitsbewertung nicht die Ressourcen selbst, sondern die damit verbundenen Verwirklichungschancen einer bestimmten Lebensführung betrachten (vgl. Babic/Leßmann 2016: 203).

Statt einer abstrakten Güterverteilung plädiert Sen für eine Gerechtigkeitsbewertung, die sich auf die realen Lebenschancen einer Person richtet. Der Befähigungsansatz mit seinem darin zum Ausdruck kommenden Fokus auf Verwirklichungschancen „konzentriert sich damit auf das Menschenleben und nicht auf irgendwelche für sich stehenden zweckdienlichen Daten, etwa die Einkommensquellen oder Verbrauchsgüter, über die eine Person verfügt, Daten, die vor allem in wirtschaftswissenschaftlichen Untersuchungen häufig als Hauptkriterien für den Erfolg des Menschen gelten“ (Sen 2010: 261). Stattdessen werden die für eine präferierte Handlung oder einen Zielzustand notwendigen Befähigungen ins Zentrum gerückt. Denn Unterschiede in den realen Lebenssituationen der Menschen führen zu unterschiedlichen Fähigkeiten, von bestimmten Gütern einen individuellen Nutzen zu erzielen. Das heißt, die tatsächlichen Entwicklungschancen von Personen und damit die jeweilige Fähigkeit, Güter und Ressourcen in konkrete Lebenschancen im Sinne von Entscheidungsfreiheit umwandeln zu können, müssen bei der Gerechtigkeitsbewertung zwingend mitberücksichtigt werden (vgl. Graf 2011a: 90).

Als Bewertungskriterium schlägt Sen daher vor, den Grad bestehenden Verwirklichungschancen im Sinne der tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten individueller Lebenspläne zu messen (vgl. Sen 2000: 95). Denn wie gesehen ergibt sich für Sen individuelles Wohlergehen erst aus den jeweiligen Befähigungen, zwischen unterschiedlichen Lebensformen und Plänen wählen zu können. Zentral ist hierfür die Differenzierung zwischen *functionings* als Funktionen und *capabilities* als Verwirklichungschancen. „A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve“ (Sen 1987: 36). Eine Funktion oder Funktionsweise ist damit etwas Erreichtes in Form von konkreten Handlungen („doings“) und Zuständen („beings“) (vgl. Sen 1995: 39 f.) Beispiele für zentrale Funktionsweisen sind: ausreichend ernährt zu sein, sich einer

guten Gesundheit zu erfreuen oder gesellschaftspolitische Teilhabemöglichkeiten zu besitzen (vgl. Sen 1995: 95). Damit sind Funktionen in gewisser Weise enger mit der Lebensrealität einer Person verbunden, „since they are different aspects of living conditions“ (Sen 1987: 36). Alle Funktionsweisen zusammengenommen bilden somit die Lebensrealität eines Menschen ab. Während also unter Funktionsweisen verstanden wird, was eine Person tatsächlich tut oder darstellt, beziehen sich Capabilities nur auf die grundsätzliche Möglichkeit und damit auf die Frage, was eine Person zu tun oder zu sein vermag (vgl. Goerne 2010: 7).

Es reicht nun aber nicht aus, nur die Funktionsweisen aufzudecken, die das menschliche Leben konstituieren. Denn diese realisierten Zustände können keine Auskunft über die realen Entwicklungschancen geben, das Leben führen zu können, für das man sich aus guten Gründen entscheiden würde (vgl. Sen 2000: 29). Das heißt, Sen fragt nicht danach, ob eine Person bestimmte Funktionsweisen und damit jene realen Zustände erreicht hat, sondern ob eine Person grundsätzlich in der Lage ist und damit reale Verwirklichungschancen besitzt, jene Zustände zu erreichen (vgl. Alkire 2005: 120 f.). Betrachtet man beispielsweise die Tatsache, nicht an Unterernährung leiden zu müssen, ist es nicht nur sinnvoll danach zu fragen, ob eine Person Hunger leidet, sondern auch warum sie dies tut. Sen verdeutlicht dies am Beispiel zweier hungernder Menschen. Der eine leidet Hunger, weil er aufgrund ärmlicher Zustände nicht über ausreichend Nahrung verfügt. Der andere hingegen leidet zwar auch Hunger, jedoch als Ausdruck religiösen Fastens. Das heißt, er hungert aus freien Stücken. Grundsätzlich wäre er jedoch in der Lage und hätte damit die Möglichkeit, ausreichend Nahrung zu sich zu nehmen (vgl. Sen 1987: 37). Um nun auch diesen individuell geprägten Entscheidungsaspekt positiver Freiheit berücksichtigen zu können und darüber hinaus auch die Mehrdimensionalität von Wohlergehen in Anbetracht unterschiedlicher Voraussetzungen Rechnung tragen zu können, sollte der Fokus auf der Bewertung von Verwirklichungschancen liegen (vgl. Robeyns 2005: 97).

Eine Befähigung wird damit zur Voraussetzung konkreter Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten. Denn Capabilities in Form von Befähigungen ermöglichen Funktionen zu verwirklichen. „Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead“ (Sen 1987: 36). Capabilities bringen damit den Aspekt der Verwirklichungschancen in Relation zu den

zugrunde gelegten Funktionen zum Ausdruck. Denn sie geben eine Auskunft, nicht ob etwas erreicht wurde, sondern ob grundsätzlich das Vermögen existiert, etwas zu erreichen. Das heißt, Funktionen, die noch nicht umgesetzt sind, jedoch grundsätzlich realisierbar wären, werden als *capabilities* oder Befähigungen bezeichnet. Befähigungen unterscheiden sich von Funktionen somit dadurch, dass sie im Grunde die Möglichkeit dieser sind. Denn *Capabilities* als Befähigungen sind Handlungschancen im Sinne von tatsächlichen Verwirklichungschancen bestimmter Funktionsweisen (vgl. Heinrichs 2010: 56). Es geht also um die tatsächlichen Möglichkeiten eines Individuums, in der präferierten Art und Weise zu verwirklichen (vgl. Eiffe 2010: 148).

4.3.1.1 Befähigungen als Ausdruck von Verwirklichungschancen

Der Befähigungsansatz setzt bei der Bewertung sozialer Situationen an der Frage an, ob eine Person grundsätzlich in der Lage ist – und damit die Befähigung besitzt – Funktionen ausüben oder erreichen zu können (vgl. Sen 1995: 52). Ingrid Robeyns verdeutlicht den Unterschied und Zusammenhang zwischen *functionings* und *capabilities* an dem bekannten Beispiel des Fahrradfahrens. Grundsätzlich ist ein Fahrrad an sich erst einmal nur ein Objekt in Form eines Gutes oder eine Ressource. Doch das Fahrrad ermöglicht es, eine Person von A nach B zu befördern und dies auch noch deutlich schneller als zu Fuß. Genau hierin besteht die Funktion des Fahrrads. „In our example, the bike enables the functioning to be mobile, to move oneself freely and more rapidly than walking by foot“ (Robeyns 2000: 5). Um die Funktion des Fahrradfahrens als Fortbewegungsart realisieren zu können, reicht es jedoch nicht, nur das Fahrrad selbst vorzufinden. Das heißt, die Möglichkeit (*capability*), das Fahrrad tatsächlich als Transportmittel nutzen zu können, verlangt nach weiteren Voraussetzungen (vgl. Robeyns 2005: 98).

Für Sen sind vor allem persönliche Voraussetzungen einerseits, sowie äußere und damit umweltbezogene Aspekte andererseits, jeweils in Form von *conversion factors* (individuelle Umwandlungsfaktoren) dafür verantwortlich, welche *capabilities* (Befähigungen und Handlungsmöglichkeiten) ein Individuum aus einem bestimmten Gut ziehen kann (vgl. Sen

1995: 37 f.). Selbstverständlich bedarf es in erster Instanz der materiellen Ressource des Fahrrads. Doch ob jemand die Möglichkeit und damit die Befähigung besitzt, dieses Fahrrad auch fahren zu können, hängt vor allem von den spezifischen Charakteristiken in Form von persönlichen und äußeren Rahmenbedingungen ab. Zu den individuellen Einflussfaktoren zählt Sen daher neben der konkreten Güterausstattung einer Person, deren Gesundheit, Bildungsstand, Alter und Geschlecht (vgl. Sen 2010: 283 f.). „First, personal conversion factors (e.g. metabolism, physical condition, sex, reading skills, intelligence) influence how a person can convert the characteristics of the commodity into a functioning“ (Robeyns 2005: 99).

Diese *ressourcenbedingten* aber auch *nichtfinanziellen Potentiale* üben jeweils einen Einfluss auf den individuellen Umwandlungsprozess zwischen Gütern und anvisierten Funktionsweisen aus und können daher als *persönliche Umwandlungsfaktoren* bezeichnet werden. So sieht sich eine alte oder kranke Person beispielsweise aufgrund ihrer alters- oder krankheitsbedingten Einschränkungen mit verringerten Verdienstmöglichkeiten konfrontiert. Dieses Erwerbs-Handikap wird jedoch häufig noch durch ein Umwandlungs-Handikap in der Form verstärkt, dass jene Personen aufgrund eines höheren Medikamenten-, Pflege- oder Unterstützungsbedarfs deutlich größere Mühe haben, die ihnen tatsächlich zur Verfügung stehenden Ressourcen in ein gutes Leben umzuwandeln (vgl. Sen 2010: 286). Für das angeführte Beispiel bedeutet dies, dass eine Person mit starken körperlichen oder anderweitigen Beeinträchtigungen oder aufgrund der fehlenden Kenntnis des Radfahrens nicht oder nur eingeschränkt in der Lage wäre, aktiv Fahrradfahren zu können. Der Nutzen des Rades und dessen Funktion verbesserter Mobilität wäre damit ebenfalls stark eingeschränkt (Robeyns 2005: 99).

Neben diesen persönlichen Voraussetzungen werden die Umsetzungsmöglichkeiten jedoch auch durch äußere Gegebenheiten (*social characteristics*) beeinflusst. Denn ob eine Person mit der Ressource Fahrrad tatsächlich die Möglichkeit der Fortbewegung erhält, hängt eben auch von örtlichen Verhältnissen, gesetzlichen Regelungen oder auch gesellschaftlichen Verhaltensnormen ab. Sen verweist in diesem Zusammenhang vor allem auf das geographische Lebensumfeld, das Sozialklima und gemeinschaftsbezogene Differenzen wie etwa Bräuche, die zusätzlich diesen Umwandlungsprozess beeinträchtigen können (vgl. Sen 2010: 283). Jene

äußeren Bestimmungsfaktoren verbinden damit *sozialbedingte* und *umweltbezogene* Umwandlungsfaktoren und bestimmen damit zusätzlich die individuellen Verwirklichungschancen (vgl. Robeyns 2000: 12).

Im Fall des Fahrradfahrens bedeutet dies etwa, dass hierfür entsprechende Straßen oder Wege von Nöten sind. Gleichzeitig beeinflussen allgemeine Verkehrsregeln die Möglichkeiten des Radfahrens. Aber auch das vorherrschende Norm- und Rollenverständnis kann entscheidende Auswirkungen auf die tatsächliche Umsetzung haben. Zu denken ist etwa an gesellschaftliche Restriktionen und Ansichten, dass es beispielsweise – warum auch immer – nur Männern erlaubt sei, Fahrrad zu fahren. In einem solchen Fall beeinflussen die äußeren Gegebenheiten die Möglichkeit, das Fahrrad als Gut in seiner eigentlichen Funktion (Fortbewegungsmöglichkeit) nutzen zu können (vgl. Robeyns 2005: 99).

Individuelle Lebensansprüche als Realisierung von Funktionen hängen demnach entscheidend von den jeweiligen Befähigungen in Form tatsächlicher Handlungsmöglichkeiten ab. Wie gesehen, steht die tatsächliche Befähigung, etwas tun zu können, hierbei in Abhängigkeit zur individuellen Ressourcenlage einerseits, aber auch zu persönlichen, sozialbedingten und umweltbezogenen Gegebenheiten andererseits. Der Capabilityansatz unterscheidet daher zwischen drei wesentlichen Einflussphären individueller Handlungsmöglichkeiten. Erstens ist das der Einfluss individuell bestimmter finanzieller oder ressourcenbedingter Potentiale. Zweitens sollte aber wie gesehen auch der Einfluss individueller nicht finanzieller Potentiale berücksichtigt werden. Und drittens können auch äußere sozialbedingte und umweltbezogene Faktoren die Handlungsmöglichkeiten entscheidend beeinflussen (vgl. Robeyns 2005: 98). Diese werden in der Literatur häufig als Ausdruck gesellschaftlich bedingter Chancen in Form instrumenteller Freiheiten zusammengefasst (vgl. Volkert et al. 2006: 8). Auch Sen verwendet in diesem Zusammenhang die Bezeichnung instrumentelle Freiheiten (vgl. Sen 1999: 38–40).

4.3.1.2 Instrumentelle Freiheiten als Ausdruck gesellschaftlich bedingter Verwirklichungschancen

Die Handlungsmöglichkeiten einer Gesellschaft, eine Verbesserung individueller Verwirklichungschancen zu bewirken, beziehen sich auf die instrumentellen Freiheiten und die hieraus resultierenden gesellschaftlich bedingten Chancen (vgl. Volkert et al. 2003: 60). Denn diese bringen jene Dimensionen zum Ausdruck, die durch gesellschaftliche oder äußere Anstrengungen beeinflusst werden können. Dabei können die zur Anwendung kommenden Instrumente entweder in direkter Form wirken oder indirekt durch eine Beeinflussung individueller Potentiale die Verwirklichungschancen beeinflussen. Sen verweist in diesem Zusammenhang vor allem auf fünf wesentliche instrumentelle Freiheiten, die die Verwirklichungschancen einer Person entscheidend beeinflussen können (vgl. Sen 1999: 38).

Als erstes sind das vor allem politische Freiheiten in Form von gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten. Hierzu zählen bürgerliche Rechte der politischen Willensbildung, Meinungs- und Pressefreiheit sowie Möglichkeiten aktiver und passiver Wahlen. Als zweites verweist er auf die ökonomischen Institutionen einer Gesellschaft und die damit einhergehenden ökonomischen Chancen. Hierzu zählen ökonomische Zugangs-, Konsum-, Produktions- und Tauschmöglichkeiten zugunsten eigener Ressourcenausstattungen. Der dritte Aspekt bezieht sich auf soziale Chancen wie Zugang zu Bildung, dem Gesundheitswesen und einem angemessenen Wohnraum. Der vierte Punkt gesellschaftlich bedingter Chancen wird als Transparenzgarantien bezeichnet. Damit ist gemeint, dass die formal zugesicherten instrumentellen Freiheiten nicht nur als formales Angebot bestehen sollten, sondern auch faktisch jedem in gleicher Weise zur Verfügung stehen müssen und formale Vorgaben auch für alle in gleicher Weise gelten. Zu denken ist an dieser Stelle beispielsweise an Antikorruptionsgesetze. Als fünften und letzten Punkt verweist Sen die Notwendigkeit des sozialen Schutzes in Form von sozialer Sicherheit. Das sind soziale Sicherungssysteme wie Sozialhilfe oder Arbeitslosenunterstützung (vgl. Sen 1999: 38–40).

Der Wirkmechanismus jener einzelnen Freiheitsaspekte sollte nun jedoch nicht singular verstanden werden. Denn die einzelnen Freiheitsgedanken können sich gegenseitig beeinflussen. So können etwa erweiterte

soziale Chancen in Form eines allgemeinen Zugangs zu Bildung nicht nur individuelle Befähigungen erzeugen, sondern auch gesellschaftspolitische Partizipationsformen dahingehend vorantreiben, dass sich beispielsweise geschlechtsbezogene Diskriminierungen innerhalb der politischen Willensbildung verringern. Gleichfalls können jene Maßnahmen aber auch individuelle Potentiale dahingehend verändern, dass sich durch einen höheren individuellen Bildungsstand die jeweiligen Verwirklichungschancen verändern (vgl. Sen 1999: 40 f.).

Damit wird deutlich, dass sowohl individuelle Potentiale als auch instrumentelle Freiheiten in ihrer Kombination die spezifischen Verwirklichungschancen einer Person bestimmen. Denn der Umwandlungsprozess von Ressourcen einerseits und wertgeschätzten Zielen (Funktionen oder functionings) andererseits, ist zwar vor allem durch die individuelle Ressourcenlage, die persönlichen Potentiale, aber eben auch durch äußere und hierbei vor allem gesellschaftlich bedingte Gegebenheiten bestimmt. Das heißt, die Verwirklichungschancen einer Person werden auf vielfältige Art und Weise bestimmt, die im Rahmen einer Gerechtigkeitsbewertung eine entsprechende Berücksichtigung finden sollten (vgl. Alkire 2005: 122). Die große Stärke des Befähigungsansatzes liegt daher in der damit einhergehenden Möglichkeit, Gerechtigkeitsfragen mehrdimensional beurteilen zu können (vgl. Volkert et al. 2003: 60–65).

4.3.1.3 Der Befähigungsansatz und die Möglichkeit begründeter Gerechtigkeitsaussagen

Mit der differenzierten Betrachtung von Befähigungen und Funktionsweisen ist es möglich, eine Gerechtigkeitssituation neu zu bewerten. Wie gezeigt werden konnte, sollte hierfür nicht nur die Güterverteilung als relevante Bewertungsgrundlage genutzt werden, da in diesem Fall spezifische personengebundene, umweltbezogene und gesellschaftlich bedingte Unterschiede außer Acht gelassen werden. Um herauszufinden, welche konkreten Verwirklichungschancen eine Person tatsächlich hat, scheint es stattdessen sinnvoller, deren Handlungsmöglichkeiten und damit das Verhältnis zwischen persönlichen Potentialen (finanziellen und nicht-finanziellen) und gesellschaftlich bedingten Chancen (instrumentelle Freiheiten) zu betrachten. Aus diesem Grund plädiert Sen dafür,

nicht die Verteilung von Gütern, Rechten und Chancen, sondern die Verteilung der Fähigkeiten zu analysieren (vgl. Horn 2009: 96 f.).

Für die Bemessung von Gerechtigkeit ist die Unterscheidung zwischen Wohlbefinden (*well-being*) und dem individuellen Tätigsein als Handlungsoption (*agency*) entscheidend (vgl. Sen 1995: 56 f.). Denn nach Sen gibt es Ziele und Prioritäten, die über das eigene Wohlbefinden hinausreichen (vgl. Sen 2010: 317). Durch die kombinierte Betrachtung des Wohlbefindens einerseits, aber auch der individuellen Handlungsmöglichkeiten andererseits ist es möglich, sowohl die aktiven als auch passiven Aspekte persönlicher Lebensführung in der Gerechtigkeitsbewertung berücksichtigen zu können (vgl. Heinrichs 2010: 56). Damit lassen sich schlussendlich situationsabhängig verfügbare Handlungsmöglichkeiten objektiv bewerten. Sen verweist nun darauf, dass sich zwar wesentliche Verwirklichungschancen als universell identifizieren lassen. Aufgrund der Kulturabhängigkeit solcher Fragen variieren aber ihre jeweiligen Ausprägungen, weshalb sich nach Sen auch keine abschließende Liste übergeordneter *basic capabilities* begründen lässt. Stattdessen müsse von Fall zu Fall deren gesellschaftliche Relevanz begründet werden (vgl. Sen 1980: 219).

Der Auswahlprozess bezieht sich nach Sen nur auf evidente und damit relevante Befähigungen. Hieraus lassen sich situationsabhängig spezifische Listen relevanter Fähigkeiten abstrahieren. Denn mit Hilfe einer jeweiligen Objektivierung relevanter Bezugsgrößen ist es möglich, spezifische Befähigungen und damit einhergehend auch mögliche Ansprüche begründen zu können (vgl. Sen 2010: 352–355). „Wird bewertet, in welchem Maß eine Person fähig ist, am Leben der Gesellschaft teilzunehmen, findet damit eine implizite Wertung des Lebens dieser Gesellschaft statt, und das ist ein wichtiger Aspekt der Befähigungsperspektive“ (Sen 2010: 274). Zur konkreten Gerechtigkeitsbewertung schlägt Sen daher vor, aus objektiver Sicht das Maß der bestehenden Verwirklichungschancen und hierbei vor allem den möglichen Einfluss gesellschaftlich bedingter Chancen in Form instrumenteller Freiheiten zu analysieren. Denn die jeweiligen Handlungs- und Entwicklungsfreiheiten werden in entscheidendem Maße durch strukturelle Bedingungen charakterisiert (vgl. Sen 2010: 314 f.).

Um schlussendlich verallgemeinernde Aussagen treffen zu können, greift Sen daher auf die *Theorie kollektiver Entscheidungen* zurück (vgl. Sen 2010: 117–119). Die Idee sozialer Gerechtigkeit muss für Sen auf Basis kollektiver Entscheidungen und unter Berücksichtigung eines damit verbundenen allgemeinen Gleichheitsanspruches erfolgen. Sen knüpft damit Gerechtigkeitsurteile an einen allgemeinen Objektivitätsanspruch. Denn die heutige Moralphilosophie geht davon aus, dass jeder Mensch als moralisch und politisch relevant begriffen werden muss (vgl. Sen 2010: 144). Aus diesem Grund greift Sen auf die Idee des *unparteiischen Zuschauers* nach Adam Smith zurück. Die Idee ist, eine Aussage darüber zu gewinnen, was eine unbeteiligte Person aus der Ferne zu einem spezifischen Problem und den damit verbundenen Verwirklichungschancen aus vernünftigen Gründen sagen würde (vgl. Hamilton 2019: 111). Der Zusatz *aus vernünftigen Gründen* bezieht sich auf den Sachverhalt der *vernünftigen Person* und bringt zum Ausdruck, dass die jeweilige Position oder Meinung einer offenen, aufgeklärten und öffentlichen Debatte standhalten würde (vgl. Sen 2010: 71). Damit bindet Sen die Auswahl wesentlicher Verwirklichungschancen und damit die Gerechtigkeitsbewertung selbst an den Diskursgedanken und setzt somit im Grunde ein demokratisches Gesellschaftsverständnis allgemeiner Gleichberechtigung voraus (vgl. Graf 2011b: 24).

Damit beschreibt Sen ein Vorgehen, wonach die eigenen Positionen im Sinne öffentlicher Diskussionen einer fortwährenden Überprüfung unterzogen werden. Hierdurch kann Sen nicht nur den geforderten Objektivierungsanspruch sicherstellen. Gleichzeitig umgeht er die Gefahr einer gewissen Provinzialität, die einer Gerechtigkeitsbeurteilung auf Basis lokal begrenzter Überzeugungen anhaftet (vgl. Hamilton 2019: 112). Das heißt, eine jeweils zu erörternde Position muss auf vernünftige Art und Weise vor unterschiedlichsten moralischen Standpunkten Bestand haben, um als gerechtfertigt gelten zu können (vgl. Sen 2010: 428–434). Indem jedoch immer auch die spezifischen Gegebenheiten einer zu analysierenden Situation mitberücksichtigt werden, gelingt es Sen statt eines fest definierten Gerechtigkeitsprinzips situationsangepasste, jedoch objektiv begründete Gerechtigkeitsaussagen treffen zu können (vgl. Sen 2010: 435 f.).

4.3.1.4 Die Vorteile und Grenzen des Befähigungsansatzes nach Sen

Der Vorteil des Befähigungsansatzes nach Sen besteht darin, den Aspekt der Gerechtigkeit nicht auf die Güterverteilung selbst zu beschränken, sondern zusätzlich auch nach den realen Verwirklichungschancen einer Person zu fragen. Denn über das Wohlergehen einer Person entscheidet nicht nur deren Güterausstattung, sondern das spezifische Entwicklungsniveau notwendiger Fähigkeiten. Die damit verbundene Möglichkeit mehrdimensionaler Analysen erlaubt es, unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren gezielt Handlungsanweisungen zu geben.

Besonders gut zeigt sich dieser Vorteil im Rahmen der Armutsforschung. Denn Armut sollte nicht nur als Ressourcenmangel, sondern als Mangel an Befähigungen und damit Verwirklichungschancen (deprivation of capabilities) verstanden werden. „It was argued in the last chapter that, in analyzing social justice, there is a strong case for judging individual advantage in terms of the capabilities that a person has, that is, the substantive freedoms he or she enjoys to lead the kind of life he or she has reason to value. In this perspective, poverty must be seen as the deprivation of basic capabilities rather than merely as lowness of incomes, which is the standard of identification of poverty“ (Sen 1999: 87). In diesem Sinne wird Armut als Kombination aus einem Mangel an individuellen finanziellen Potenzialen, einem Mangel an individuellen nichtfinanziellen Potenzialen und einem Mangel an gesellschaftlich bedingten Chancen begriffen (vgl. Volkert et al. 2006: 27).

Der Vorteil besteht nun darin, im Sinne einer mehrdimensionalen Problembewertung neben der Güterzuwendung auch die realen Lebenssituationen der Betroffenen berücksichtigen zu können (vgl. Alkire 2005: 124). Maßnahmen, die beispielsweise auf die Reduzierung von Armut ausgerichtet sind, sollten daher nicht nur auf eine Versorgung mit ausreichend Gütern abzielen, sondern in umfassenderer Weise die spezifischen Verwirklichungschancen der Menschen erhöhen. Im Sinne des Befähigungsansatzes kann dies vor allem durch die gesellschaftlich bedingten Chancen bewerkstelligt werden (vgl. Graf 2011a: 100 f.). Der Capability Approach nach Sen ist damit vor allem durch zwei wesentliche Charakteristika gekennzeichnet. Einerseits ist er in seiner Gerechtigkeitsbewer-

tung multidimensional ausgerichtet. Andererseits betont er die realen Entscheidungsfreiheiten des Einzelnen (vgl. Babic/Leßmann 2016: 204).

Gleichzeitig sollte der Befähigungsansatz in der Variante Sens nicht als normative Gerechtigkeitstheorie aufgefasst werden (vgl. Robeyns 2005: 96). Zwar stellt nach Sen der Capability Approach zentrale Bestandteile umfassender Gerechtigkeitsbewertungen. Doch sollte er hierbei mehr als Analyserahmen statt einer Gerechtigkeitstheorie verstanden werden (vgl. Sen 1995: 337 f.). Das heißt, Sens allgemeiner Analyserahmen muss in seiner praktischen Anwendung mit weiterführenden normativen Annahmen und empirischen Ergebnissen ergänzt werden (vgl. Graf 2011b: 26). So lässt Sen etwa die zentrale Frage nach wesentlichen Grundbefähigungen im Sinne eines guten Lebens bewusst unbeantwortet (vgl. Goerne 2010: 11). Er selbst lehnt eine fest definierte Liste universeller Befähigungen ab (vgl. Sen 2005: 157 f.). Stattdessen solle Raum gelassen werden, um unter Berücksichtigung des öffentlichen Vernunftgebrauches (public reasoning) in Form eines demokratischen Diskurses situationsabhängig relevante Funktionen und Capabilities zu begründen (vgl. Sen 2004: 78). Das heißt, welche Dimensionen des menschlichen Lebens und welche konkreten Befähigungen eine Berücksichtigung im Rahmen einer Gerechtigkeitsevaluation finden sollten und wie eine Gesellschaft in Form instrumenteller Freiheiten reagieren sollte, bleibt bewusst offen (vgl. Nussbaum 2011: 69–72). Zwar verweist Sen selbst im Zusammenhang mit der Armutforschung auf die Möglichkeit, bestimmte Mindestfähigkeiten (*basic capabilities*) ausfindig zu machen. Denn eine Unterversorgung in diesen zentralen Lebensbereichen führt zu einer gravierenden Benachteiligung (vgl. Sen 1993: 40–42). Aus welchen Einzelbestandteilen sich diese Mindestbefähigungen zusammensetzen, wird jedoch nicht von Sen spezifiziert und bedarf somit weiterführender normativer Überlegungen (vgl. Robeyns 2003: 67 f.).

Vor allem Martha Nussbaum konnte in diesem Zusammenhang eine konkrete Liste zentraler menschlicher Grundfähigkeiten begründen. Denn ohne bestimmte Grundfähigkeiten ist in ihrem Sinne kein menschenwürdiges Leben möglich (vgl. Nussbaum 2000: 71 f.). Diese bietet die Möglichkeit, auch universell gültige Gerechtigkeitsprinzipien und damit einhergehende allgemeine Forderungen darzulegen (vgl. Alkire 2002: 54). Trotz dessen, dass Nussbaums Überlegungen von Sen mit dem Vorwurf der Scheinobjektivität kritisiert wurden, kann ihr Ansatz dennoch

als konsequente Weiterführung und vor allem als normative Anreicherung betrachtet werden (vgl. Sen 1993: 46 f.). Aus diesem Grund soll nachfolgend Martha Nussbaums Erweiterung des Befähigungsansatzes und ihre Liste zentraler Grundbefähigungen vorgestellt werden.

4.3.2 Martha Nussbaum und die Frage nach dem guten Leben als Ausdruck von Gerechtigkeit

Für Amartya Sen sind es die unterschiedlichen Lebenssituationen einer Person, die es unmöglich machen, eine objektive Liste wesentlicher Befähigungen begründen zu können. Denn aufgrund individuell geprägter Konversionsmöglichkeiten einerseits und unterschiedliche kulturelle bedingte und umweltbezogene Voraussetzungen andererseits, bedarf es eines situationsabhängigen demokratischen Diskurses (vgl. Sen 2004: 78). Martha Nussbaum hingegen ist der Überzeugung, dass es möglich ist, universelle Grundwerte eines menschenwürdigen Lebens zu beschreiben. Indem Nussbaum definiert, welche Faktoren das spezifische Menschsein ausmachen, ist es ihr möglich, die hierfür notwendigen Befähigungen als situationsunabhängige Voraussetzungen bestimmen zu können (vgl. Nussbaum 2000: 12).

Ausgangspunkt von Nussbaums Überlegungen stellt der Bezug zur Nikomachischen Ethik des Aristoteles und den damit zum Ausdruck kommenden Dualismus zwischen dem guten menschlichen Leben und der Gestaltung staatlicher Institutionen dar (vgl. Nussbaum 2000: 13). Der Staat hat demnach die Aufgabe, „jedem Bürger die materiellen, institutionellen und pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden“ (Nussbaum 1999: 24). Befähigungen stehen nach Nussbaum somit in direkter Verbindung zu grundlegenden Menschenrechten (vgl. Nussbaum 2003: 36).

Anders als Aristoteles selbst versucht sie jedoch nicht, dem menschlichen Dasein sinngebende Funktionsweisen zuzuschreiben. Stattdessen zeigt sie, dass für begründete moralische Ansprüche die Bedingungen des Menschseins an sich nicht ignoriert werden dürfen. Hierfür konzentriert

sich Nussbaum auf den Aspekt der menschlichen Natur, die für sie eine grundlegende Frage der Ethik darstellt (vgl. Pauer-Studer 1999: 8 f.). Der Mensch hat demnach, um als Mensch sein Dasein verleben zu können, bestimmte Bedürfnisse, durch deren Erfüllung erst ein menschenwürdiges Leben möglich wird. Die menschliche Natur bzw. die Erfüllung zentraler Grundvoraussetzungen wird damit selbst zu einem normativen Aspekt unseres gemeinschaftlichen moralischen Handelns (vgl. Nussbaum 2000: 76 f.).

Der große Vorteil besteht darin, durch jene übergeordnete Wertekonzeption den Ansatz Sens in eine strukturierte Bahn zu lenken, da moralisch relevante Funktionsbefähigungen analysiert werden können und sich damit zugleich klare politische Handlungsanweisungen begründen lassen. Das heißt, während Sen Befähigungen als grundlegende, jedoch nicht weiter spezifizierte Voraussetzung individueller Freiheiten betrachtet und damit nur einen unverbindlichen Analyserahmen vorgibt, versucht Nussbaum die damit entstandene normative Lücke durch die Bewertung universell geltender Grundwerte des menschenwürdigen Lebens zu füllen (vgl. Nussbaum 2000: 96 f.).

Ganz im Sinne Aristoteles' stellt Nussbaum die Frage nach dem guten Leben ins Zentrum ihrer Gerechtigkeitsüberlegungen. Nach Nussbaum habe Aristoteles den Standpunkt vertreten, „daß es vom menschlich Guten respektive von einer gedeihlichen menschlichen Entwicklung nur eine objektive Auffassung geben könne. Diese Auffassung sollte in dem Sinne objektiv sein, daß sie sich durch Gründe rechtfertigen läßt, die sich nicht nur aus lokalen Traditionen und Praktiken ergeben, sondern aus menschlichen Wesensmerkmalen, die unter der Oberfläche aller lokalen Traditionen vorhanden sind und wahrgenommen werden müssen“ (Nussbaum 1999: 229). Ganz im Sinne dieser Grundannahme kommt staatlichen Institutionen daher auch die zentrale Aufgabe zu, im Sinne einer begründeten Vorstellung des guten Lebens die Gesellschaftsmitglieder zu diesem guten Leben zu befähigen (vgl. Nussbaum 1999: 29). Doch statt einer Verteilung von Ressourcen, denen nur ein funktionaler Zweck zukommt (vgl. Nussbaum 1999: 35), sollten sich Nussbaum entsprechend jene Bemühungen auf die zentralen menschlichen Grundbedürfnisse beziehen (vgl. Nussbaum 2000: 13). Es ist daher zu klären, welche Grundbedürfnisse als wesentlich anzuerkennen sind. „What are the features of our common humanity, features that lead us to recognize

certain others, however distant their location and their forms of life, as humans and, on the other hand, to decide that certain other beings who resemble us superficially could not possibly be human?“ (Nussbaum 1990: 219).

Um diese Frage zu klären, entwickelt Nussbaum Ihre *starke vage Konzeption des Guten*. Demnach müssen die zentralen menschlichen Grundbedürfnisse einerseits von jedem in gleicher Weise geteilt werden (*starke Konzeption*), gleichzeitig aber offen und ausgestaltungsfähig für kulturelle und individuelle Besonderheiten bleiben (*vage Konzeption*). Das heißt, Nussbaum versucht, allgemeine Bedingungen eines menschenwürdigen Lebens zu spezifizieren, die im Sinne eines *kleinsten gemeinsamen Nenners* eine ungefähre Aussage über das Menschsein zulassen (vgl. Nussbaum 1999: 45 f.). Anders als Rawls, der sich im Rahmen seiner Gerechtigkeitstheorie mit der Bereitstellung wesentlicher Grundgüter auf eine *schwache Konzeption des Guten* bezieht, fragt Nussbaum nach der umfassenden Konzeption des menschlich Guten. Rawls will durch die Vergabe von Grundgütern zwar auch die Voraussetzung für ein gutes Leben schaffen, überlässt die Umsetzung jedoch jedem selbst. Nussbaum hingegen sieht Grundgüter nur als Mittel der individuellen Bedürfnisbefriedigung, weswegen sie darauf verweist, dass es nicht ausreicht, jene Grundgüter zu verteilen, da dem Verteilungsprozess eine Analyse des *guten menschlichen Lebens* vorausgehen sollte (vgl. Nussbaum 1992: 214 f.).

Nussbaums Vorstellung einer *starken vagen Konzeption des Guten* fußt nun jedoch nicht einzig auf einer Beschreibung der metaphysischen Biologie des Menschen. Stattdessen soll eine gemeinsame Auffassung dessen gefunden werden, was das Menschsein ausmacht. Nussbaum interessiert, was es bedeutet, als Mensch auf dieser Welt sein Dasein zu verbringen (vgl. Nussbaum 1999: 46). „Die Idee ist, daß wir eine vage Vorstellung davon teilen, was es bedeutet, als Mensch in der Welt zu leben, und daß der Übergang in eine ‚höhere‘ oder ‚niedere‘ Sphäre uns zu Wesen machen würde, die keine menschlichen mehr sind (da wir die artgemäße Identität als ein für die personale Identität zumindest notwendiges Element betrachten) – zu Wesen, die nichtmehr wir selbst sind“ (Nussbaum 1999: 47). Nussbaum bezieht sich damit auf eine Anthropologie der zentralen menschlichen Lebensbereiche. Demnach existieren stabile und von spezifischen Gegebenheiten unabhängige und damit invariante Wesensmerkmale des Menschen (vgl. Horn 2009: 36). Diese sind als feste

Charakteristika zu begreifen, weshalb sie auch über Kultur- und Epochen-
grenzen hinweg ihre Bedeutung und damit Zustimmungsfähigkeit bei-
behalten. Gleichzeitig lassen diese wesentlichen Merkmale genügend
Raum für kulturspezifische und individuelle Ausprägungen (vgl. Nuss-
baum 1992: 215 f.).

4.3.2.1 Die Grundstruktur des menschlichen Lebens – Was macht das Menschsein aus?

Nussbaum fragt nach den wesentlichen und vor allem kulturübergreifen-
den Grundaspekten des menschlichen Lebens, die über alle kulturellen
Grenzen hinweg als grundsätzliche Charakteristika des Menschenda-
seins verstanden werden können (vgl. Nussbaum 1992: 214). An diese ge-
meinsamen Kennzeichen des menschlichen Lebens (*functionings*)
knüpft sie in einem zweiten Schritt die hierfür notwendigen Bedingun-
gen und Befähigungen in Form von Entwicklungsmöglichkeiten (*capabi-
lities*). Das heißt, Nussbaum fragt in einem ersten Schritt, welche zentra-
len Aspekte das menschliche Dasein charakterisieren – dies bezeichnet
sie als Level eins der starken vagen Konzeption des Guten –, um hieran
anschließend die damit einhergehenden Zielzustände im Sinne von not-
wendigen Befähigungen (Level zwei) zu bestimmen (vgl. Nussbaum
1992: 216).

Die Methode zur Auffindung solch wesentlicher Merkmale wird als *inter-
nalistischer Essentialismus* bezeichnet (vgl. Nussbaum 1992: 214). Denn
Nussbaum beruft sich auf eine verbreitete Selbstinterpretation und
Selbstvergewisserung kulturübergreifender Vorstellungen des menschli-
chen Daseins (vgl. Pauer-Studer 1999: 10 f.). Indem sie nur bestimmte
menschliche Merkmale als wesentlich auswählt, kommt der Methode ein
evaluativer Charakter zu. Durch Nussbaums Ansinnen, den Menschen
bzw. das menschliche Dasein durch diese wesentlichen Merkmale zu de-
finieren, verfolgt sie auch einen essentialistischen Anspruch, wonach das
menschliche Leben universale Eigenschaften besitzt. Das allgemeine Ver-
ständnis über das menschliche Dasein zeigt sich für Nussbaum vor allem
in allgemeinen Geschichten, Mythen und Überlieferungen (vgl. Knoll
2015: 36 f.). Nussbaums Aufdeckung wesentlicher Merkmale beruht da-
her auf Untersuchungen und Erkenntnissen zu unterschiedlichen Moral-

traditionen, die eine Aussage darüber bereithalten, was als spezifisch menschlich und intrinsisch wertvoll gilt (vgl. Horn 2009: 36).

In diesem Sinne ist Nussbaums Konzeption des Guten auch nicht als schlussendlicher Fixpunkt zu begreifen, sondern mehr als vorläufige und evaluative Theorie zu verstehen. Denn die so gefundene Liste konstitutiver Merkmale stellt nur eine intuitive Annäherung besonders zentraler Bereiche des menschlichen Lebens dar. Das heißt, einzelne Punkte können bei entsprechender Begründung durchaus ausgetauscht, ergänzt oder weggelassen werden (vgl. Nussbaum 1999: 47 f.). Gleichzeitig kann diese Liste aber als übergeordneter Reflexionsrahmen angesehen werden, da die einzelnen Punkte unabhängig regionaler Besonderheiten von allen als zentrale Grundvoraussetzungen eines gelingenden Lebens angesehen werden können. „Wir sagen, daß ein Leben ohne diese Dinge oder Strukturen nicht als ein menschliches erkennbar ist; und da jedes Leben, das wir sinnvollerweise für uns selbst oder für andere wünschen können, zumindest ein menschliches sein muß, werden unsere Bestrebungen durch diese Liste umrissen“ (Nussbaum 1999: 56).

Ihre Überlegungen der konstitutiven Bedingungen des menschlichen Lebens beginnt mit dem Punkt der *Sterblichkeit*. Denn die Sterblichkeit prägt mehr oder weniger jedes andere Element des menschlichen Lebens. Obwohl alle Menschen im Grunde von ihrer Sterblichkeit wissen, wird dem Tod von allen Kulturen eine gewisse Abneigung entgegengebracht. Das heißt, der Mensch an sich will lieber leben statt sterben – abgesehen von einigen Ausnahmen, in denen der eigene Tod als geringeres Übel im Vergleich zu den bestehenden Alternativen gewertet wird. Es kann jedoch als ein zentrales verbindendes Element der Menschheit gewertet werden, dass in der Regel versucht wird, das Leben zu verlängern statt zu verkürzen (vgl. Nussbaum 1992: 216 f.).

Als nächstes führt Nussbaum den *menschlichen Körper* und dessen unterschiedliche Bedürfnisse an. Trotz gravierender Unterschiede in unserer körperlichen Beschaffenheit oder der kulturellen Bewertung existieren für alle gleiche Grundbedingungen, die einen gesunden Körper ausmachen. Hierzu kann erstens das Bedürfnis nach *Essen und Trinken* und damit die Befriedigung von *Hunger und Durst* gerechnet werden. Weitere Bedürfnisse stellen zweitens das *Schutzbedürfnis* vor Umwelteinflüssen und menschlichen Übergriffen, drittens das *sexuelle Verlangen* in Form

eines Sexualtriebs, sowie viertens das Bedürfnis nach Mobilität als Fähigkeit zur Fortbewegung und als Ausdruck der Funktionsfähigkeit des eigenen Körpers dar (vgl. Nussbaum 1992: 217 f.).

Eine dritte Kategorie wesentlicher Bestimmungsfaktoren des menschlichen Daseins besteht nach Nussbaum in dem Vermögen *Freude und Schmerz* zu empfinden. Denn die Fähigkeit, Freude und Schmerz empfinden zu können, teilen alle Menschen unabhängig von kulturell bedingten Ausprägungen. Zwar spielen bei der Art und Weise des Empfindens, sowie der hieraus resultierenden individuellen Ausdrucksform kulturelle Besonderheiten eine wichtige Rolle. Dennoch verbindet die Menschen über kulturelle Grenzen hinweg die grundlegende Fähigkeit hierzu. Auch die Abneigung gegen übermäßigen Schmerz – auch hier seien individuelle Vorlieben und kulturelle Eigenheiten ausgenommen – teilen alle Menschen (vgl. Nussbaum 1992: 218).

Darüber hinaus sieht Nussbaum viertens aber auch *kognitive Fähigkeiten*, wie die *Wahrnehmungsfähigkeit*, die *Vorstellungskraft* und die *Intelligenz* oder *Denkfähigkeit* als spezifische Kennzeichen des menschlichen Lebens an. Denn alle Menschen haben eine Sinneswahrnehmung aufgrund ihrer körperlichen Voraussetzungen. Gleichzeitig können Menschen sich aufgrund ihrer geistigen Fähigkeiten Dinge vorstellen, sowie Entscheidungen treffen. Das heißt, trotz einiger Fälle schwerwiegender Beeinträchtigungen, können alle Menschen sowohl fühlen und denken als auch damit verbundene Entscheidungen treffen. Aus diesem Grund können die kognitiven Fähigkeiten als zentrales menschliches Merkmal bezeichnet werden (vgl. Nussbaum 1992: 218).

Ein weiterer wichtiger Punkt des menschlichen Daseins stellt für Nussbaum die Tatsache dar, dass sich alle Menschen aus einem verletzlichen *frühkindlichen Stadium* entwickeln. Denn alle Menschen beginnen ihr Leben als hungrige Babys in einem Zustand umfassender Bedürftigkeit und Abhängigkeit. In diesem Zustand erleben alle Menschen gleichermaßen Erfahrungen von Nähe und Distanz sowie Sicherheit und Angst. Diese geteilten Erfahrungen bereiten den Boden für das Herausbilden zentraler Wünsche und Emotionen wie Trauer, Liebe und Mut. Da ein jeder diese wesentlichen Grunderfahrungen teilt, erzeugen diese wiederum eine allgemeine Fähigkeit, sich in die Situation anderer hineinversetzen zu können (vgl. Nussbaum 1992: 218 f.).

Gleichzeitig gehört es sechstens nach Nussbaum zum Menschsein im Sinne *praktischer Vernunft* dazu, das eigene Leben zu organisieren und in Anbetracht einer bevorzugten Lebensführung selbst zu gestalten. Das heißt, der Mensch bewertet Situationen und Verhältnisse in Bezug auf die eigene Lebensplanung. Denn alle Menschen haben gemeinsam, dass sie sich Fragen nach dem Guten und dem Erstrebenswerten stellen. Die praktische Vernunft verhilft den Menschen darüber hinaus zu der Möglichkeit, den gedanklichen Lebensplan bzw. konkrete Vorhaben durch vernunftgeleitete Abwägungen und Entscheidungen in Relation zu unseren Vorstellungen des guten Lebens selbst zu beeinflussen (vgl. Nussbaum 1992: 219).

Ein weiterer wichtiger Punkt des menschlichen Daseins stellt für Nussbaum siebentens die *Verbundenheit mit anderen Menschen* dar. Der Mensch wird in diesem Fall als ein soziales Wesen betrachtet. Jeder besitzt daher ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl in Form menschlicher Verbundenheit. Das heißt, der Mensch lebt nicht nur mit anderen Menschen, sondern auch für sie. Diese sozialen Beziehungen zeigen sich für Nussbaum einerseits in engen familiären oder persönlichen Beziehungen, gleichzeitig aber auch in einem weiter gefassten sozialen und gesellschaftsbezogenen Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Nussbaum 1992: 219).

Neben der menschlichen Eigenschaft der sozialen Zugehörigkeit, weist der Mensch achtens im Sinne einer *Verbundenheit mit anderen Arten und der Natur* auch ein allgemeines Verständnis gegenüber seiner Umwelt auf. Denn Menschen sind sich unabhängig der hieraus folgenden Schlüsse zumindest darüber bewusst, dass sie nicht allein die Erde bewohnen, sondern diesen Planeten mit anderen Lebewesen und Pflanzen in einem umfassenden Gesamtgefüge teilen und sich hieraus sowohl Entwicklungschancen als auch Grenzen ergeben. Nussbaum geht diesbezüglich davon aus, dass der Mensch sich seiner Abhängigkeit von diesen komplexen Strukturen in irgendeiner Form bewusst ist und der natürlichen Welt daher mit einem gewissen Respekt begegnet. Trotz gravierender Unterschiede bezüglich dieses Bewusstseins, besitzt für Nussbaum zumindest jeder die grundsätzliche Fähigkeit hierzu (vgl. Nussbaum 1992: 219).

Ein weiterer Aspekt des menschlichen Daseins sieht Nussbaum neuntens in der Fähigkeit *Humor und Spiele* zu genießen und sich damit bewusst

einen Raum für Erholung und Freude zu schaffen. Auch wenn es viel Leid auf der Welt gibt und die Anlässe für Humor und Lachen kulturelle Unterschiede aufweisen, so verbindet die Menschen über Grenzen hinweg, das Bedürfnis nach Freude sowie das Streben nach Ausgleich und Erholung. Nicht ohne Grund gilt es als Zeichen einer schwerwiegenden Störung, wenn Kinder nicht lachen oder spielen und man wird nach den Gründen hierfür suchen (vgl. Nussbaum 1992: 219 f.).

Trotz dessen, dass der Mensch als soziales Wesen verstanden wird, ist er zehntens doch im Sinne eines allgemeinen *Getrenntseins* auch ein Einzelgänger mit einer individuellen Lebensführung. Das heißt, trotz aller sozialen Verbindungen geht der Einzelne immer auch einen eigenen Weg und hält damit eine gewisse Trennung zu seiner sozialen Umwelt aufrecht. Denn keiner lebt exakt das gleiche Leben wie ein Anderer. Stattdessen erleben wir den Alltag und damit auch soziale Verbindungen als Einzelerfahrungen. Nussbaum unterscheidet an dieser Stelle zwischen *Getrenntsein* einerseits und *starkem Getrenntsein* andererseits. Das *Getrenntsein* bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den eben beschriebenen Individualitätsanspruch. Jeder Mensch ist damit ein Individuum mit eigenen Merkmalen, Gefühlen, Ansichten und Erfahrungen. Demgegenüber bezieht sich das *starke Getrenntsein* auf den Handlungsbereich, der durch die eigene Individualität an Inhalt gewinnt. Denn ein jeder grenzt sich in seinem Leben durch eigene Erfahrungen, Handlungen und Beziehungen von anderen Personen unweigerlich ab (vgl. Nussbaum 1992: 220).

Interessant ist bei der Auflistung Nussbaums, dass sie im Nachgang vor allem zwei charakteristischen Merkmalen besondere Relevanz beimisst. Denn erst durch die *praktische Vernunft* und die *Verbundenheit mit anderen Menschen* bekommen alle anderen Tätigkeitsfelder ihre typisch menschliche Ausformung. So können alle Tätigkeitsfelder von der Vernunft in der Ausrichtung auf andere Personen nicht nur geplant, sondern vor allem beeinflusst werden. Denn das körperliche Verlangen nach Nahrung oder das sexuelle Empfinden stellen keine von der Vernunft oder den Sozialverbindungen getrennte Bedürfnisse dar, sondern können jeweils kontrolliert oder zielgerichtet beeinflusst werden. Die praktische Vernunft hat nach Nussbaum somit eine „einzigartige architektonische Funktion. Sie durchdringt alle Tätigkeiten und Pläne im Hinblick auf deren Realisierung in einem guten und erfüllten menschlichen Leben. Das

gleiche gilt für die Verbundenheit mit anderen Menschen. Alles was wir tun, tun wir als soziale Wesen; und unsere Lebensplanung ist eine Planung mit anderen und für andere“ (Nussbaum 1999: 60).

4.3.2.2 Die konstitutiven Grundfähigkeiten des Menschen als Minimalvoraussetzung staatlicher Sozialpolitik

Durch das Herausarbeiten kulturunabhängiger Merkmale des menschlichen Daseins, ist Nussbaum nun in der Lage, in einem zweiten Schritt Mindestansprüche gegenüber sozialen und politischen Institutionen zu definieren (vgl. Nussbaum 1992: 221). Denn für eine Theorie der Gerechtigkeit reicht es nicht, nur die wesentlichen menschlichen Merkmale zu benennen. Erst durch die jeweilige Befähigung, Fähigkeit oder Möglichkeit sind Menschen in der Lage, die ihnen zugeschriebenen wesentlichen Funktionsmerkmale auch zur Entfaltung zu bringen. Es ist daher die Aufgabe des Staates, für die Erfüllung jener Grundbedingungen eines guten menschlichen Lebens zu sorgen. Es geht also darum, die angeführten Merkmale durch entsprechende Fähigkeiten zur Verwirklichung zu bringen, um damit ein gutes menschliches Leben führen zu können (vgl. Nussbaum 1999: 46). Das heißt, Nussbaum knüpft ihre Überlegungen in Bezug auf soziale Gerechtigkeit an die Erfüllung jener begründeten Mindestbefähigungen. Denn erst die Erfüllung in Form eines Vorhandenseins aller wesentlichen Grundbefähigungen charakterisiert ein gutes menschliches Leben in dem Sinne, dass erst hierdurch die von Sen eingeforderte individuelle Freiheit der eigenen Lebensentscheidungen gegeben ist (vgl. Nussbaum 2003: 40).

Nussbaum sieht damit die notwendigen Fähigkeiten (capabilities) als Voraussetzung für eine entsprechende Verwirklichung der zentralen menschlichen Merkmale oder Tätigkeitsfelder (functionings) (vgl. Nussbaum 2000: 71 f.). Das heißt, damit Menschen diese zentralen Tätigkeitsfelder vollbringen oder realisieren können, müssen zuvor die entsprechenden Fähigkeiten erzeugt werden. Aus diesem Grund liegt der Fokus Nussbaums auch in der Bestimmung zentraler Fähigkeiten eines guten Lebens. Denn es geht Nussbaum nicht darum, das Leben selbst und die Ausformung spezifischer Merkmale zu bestimmen, sondern in individueller Entscheidungsautonomie Personen in den zentralen menschlichen

Bereichen zu einer eigenständigen Lebensführung zu befähigen. „Where adult citizens are concerned, capability, not functioning, is the appropriate political goal“ (Nussbaum 2000: 87). Ausgehend von den zentralen menschlichen Wesensmerkmalen schlussfolgert Nussbaum somit ihre Liste der zentralen menschlichen Fähigkeiten (Basic Human Functional Capabilities):

1. *„Leben“*: Die Fähigkeit, ein menschliches Leben normaler Dauer bis zum Ende zu leben; nicht frühzeitig zu sterben und nicht zu sterben, bevor dieses Leben so eingeschränkt ist, daß es nicht mehr lebenswert ist.
2. *Körperliche Gesundheit*: Die Fähigkeit, bei guter Gesundheit zu sein, wozu auch die reproduktive Gesundheit, eine angemessene Ernährung und eine angemessene Unterkunft gehören.
3. *Körperliche Integrität*: Die Fähigkeit, sich frei von einem Ort zum anderen zu bewegen; vor gewaltsamen Übergriffen sicher zu sein, sexuelle Übergriffe und häusliche Gewalt eingeschlossen; Gelegenheit zur sexuellen Befriedigung und zur freien Entscheidung im Bereich der Fortpflanzung zu haben.
4. *Sinne, Vorstellungskraft und Denken*: Die Fähigkeit, die Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu schlußfolgern – und dies alles auf jene ‚wahrhaft menschliche‘ Weise, die von einer angemessenen Erziehung und Ausbildung geprägt und kultiviert wird, die Lese- und Schreibfähigkeit sowie basale mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse einschließt, aber keineswegs auf sie beschränkt ist. Die Fähigkeit, im Zusammenhang mit dem Erleben und Herstellen von selbstgewählten religiösen, literarischen, musikalischen etc. Werken und Ereignissen die Vorstellungskraft und das Denkvermögen zu erproben. Die Fähigkeit, sich seines Verstandes auf Weisen zu bedienen, die durch die Garantie der politischen und künstlerischen Meinungsfreiheit und die Freiheit der Religionsausübung geschützt werden. Die Fähigkeit, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.
5. *Gefühle*: Die Fähigkeit, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst aufzubauen; die Fähigkeit, auf Liebe und Sorge mit Zuneigung zu reagieren und auf die Abwesenheit dieser Wesen mit Trauer; ganz allgemein zu lieben, zu trauern, Sehnsucht,

Dankbarkeit und berechtigten Zorn zu fühlen. Die Fähigkeit, an der eigenen emotionalen Entwicklung nicht durch Furcht und Ängste gehindert zu werden. (Diese Fähigkeit zu unterstützen heißt auch, jene Arten der menschlichen Gemeinschaft zu fördern, die erwiesenermaßen für diese Entwicklung entscheidend sind.)

6. *Praktische Vernunft*: Die Fähigkeit, selbst eine persönliche Auffassung des Guten zu bilden und über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise nachzudenken. (Hierzu gehört der Schutz der Gewissens- und Religionsfreiheit.)
7. *Zugehörigkeit*:
 - A. Die Fähigkeit, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und Interesse an ihnen zu zeigen, sich auf verschiedene Formen der sozialen Interaktion einzulassen; sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen. (Der Schutz dieser Fähigkeit erfordert den Schutz jener Institutionen, die diese Formen der Zugehörigkeit konstituieren und fördern, sowie der Versammlungs- und Redefreiheit.)
 - B. Über die sozialen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; die Fähigkeit, als Wesen mit Würde behandelt zu werden, dessen Wert dem anderer gleich ist. Hierzu gehören Maßnahmen gegen die Diskriminierung auf der Grundlage von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, sexueller Orientierung, Kaste, Religion und nationaler Herkunft.
8. *Andere Spezies*: Die Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben.
9. *Spiel*: Die Fähigkeit zu lachen, zu spielen und erholsame Tätigkeiten zu genießen.
10. *Kontrolle über die eigene Umwelt*:
 - A. *Politisch*: Die Fähigkeit, wirksam an den politischen Entscheidungen teilzunehmen, die das eigene Leben betreffen; ein Recht auf politische Partizipation, auf Schutz der freien Rede und auf politische Vereinigung zu haben.
 - B. *Inhaltlich*: Die Fähigkeit, Eigentum (an Land und an beweglichen Gütern) zu besitzen und Eigentumsrechte auf der gleichen Grundlage wie andere zu haben; das Recht zu haben, eine Beschäftigung

auf der gleichen Grundlage wie andere zu suchen; vor ungerechtfertigter Durchsuchung und Festnahme geschützt zu sein. Die Fähigkeit, als Mensch zu arbeiten, die praktische Vernunft am Arbeitsplatz ausüben zu können und in sinnvolle Beziehungen der wechselseitigen Anerkennung mit anderen Arbeitern treten zu können“ (Nussbaum 2010: 112–114, Hervorh. im Original).

Zum besseren Verständnis versieht Nussbaum ihre Liste der Grundbefähigungen noch mit sechs weiteren Punkten, durch die sich mögliche Missverständnisse in deren Anwendung ausräumen lassen sollen (vgl. Nussbaum 2010: 115–117). So entziehen sich die von Nussbaum benannten Befähigungen bewusst keinem allgemeinen Diskurs. Denn ihr Ansatz soll den minimalen und sehr abstrakten Rahmen vorgeben, der je nach gesellschaftlicher Überzeugung mit spezifischem Inhalt gefüllt werden kann. Die Liste ist also bewusst offen und modifizierbar gehalten. Das heißt, sie ist veränderbar, wenn überzeugend dargelegt werden kann, dass die eine oder andere Fähigkeit in vergleichbarem Maße für ein menschenwürdiges Leben notwendig ist. Darüber hinaus sind die einzelnen Punkte beabsichtigt sehr abstrakt gehalten, um gesellschaftlichen und kulturellen Besonderheiten entsprechend Raum zu bieten. Weiterhin fußt diese Liste nicht auf metaphysischen Ideen des Menschenseins und lässt damit genügend Raum, die eigenen Vorstellungen eines gelungenen Lebens ausüben zu können. Zusätzlich handelt es sich nur um eine Liste von Befähigungen und nicht um konkrete Funktionsweisen oder Handlungsanweisungen. Das heißt, die konkrete Umsetzung obliegt immer noch jedem Einzelnen selbst. Die Realisation von Handlungsmöglichkeiten, nicht aber die Verwirklichung von spezifischen Handlungen wird damit angestrebt. Damit sind obendrein auch Freiheitsrechte innerhalb jener Liste abgebildet, weswegen ein möglicher Vorwurf staatlich gelenkter Beeinflussungen nach Nussbaum ins Leere läuft. Und schließlich geht Nussbaum davon aus, dass ihre Liste überall auf der Welt ein gewisses Maß an Zustimmung finden würde.

Nach Nussbaum beziehen sich die herausgearbeiteten Fähigkeiten zwar auf das individuelle Leben. Gleichzeitig liegen diese Fähigkeiten aber nicht nur im Aktionsradius einer Person selbst. Denn Fähigkeiten sind für Nussbaum vor allem Möglichkeiten, von denen individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bestimmt werden. „In other words,

they are not just abilities residing a person but also the freedoms or opportunities created by a combination of personal abilities and the political, social, and economic environment“ (Nussbaum 2011: 20). Das heißt, die individuellen Fähigkeiten als Ausdruck persönlicher Entfaltungsmöglichkeiten werden sowohl durch persönliche Merkmale als auch äußere Gegebenheiten bestimmt. Aus diesem Grund unterscheidet Nussbaum drei unterschiedliche Fähigkeitsstufen (vgl. Nussbaum 2000: 83–85).

Die *Grundfähigkeiten* stellen in diesem Zusammenhang die wesentlichen und zentralen Voraussetzungen für alle weiteren Fähigkeitsstufen dar. Nussbaum bezieht sich hierbei auf alle wesentlichen kognitiven Fähigkeiten, die eine Person bereits mitbringt (vgl. Nussbaum 2011: 23 f.). „Ein Mensch besitzt die G-Fähigkeit, die Tätigkeit A auszuüben, dann und nur dann, wenn dieser Mensch eine individuelle Konstitution hat, die so beschaffen ist, daß er nach der angemessenen Ausbildung, dem angemessenen Zeitraum und anderen notwendigen instrumentellen Bedingungen die Tätigkeit A ausüben kann“ (Nussbaum 1999: 109). Demgegenüber werden *interne Fähigkeiten* erst durch entsprechende Interaktionen mit der äußeren Umwelt gebildet. Das heißt, interne Fähigkeiten beschreiben vor allem mögliche Zustände, die ihrerseits bestimmte Handlungsmöglichkeiten erzeugen (vgl. Nussbaum 2000: 84). Erst durch eine entsprechende Stimulation dieser internen Fähigkeiten ist ein Mensch in der Lage, sich für eine bestimmte Handlung zu entscheiden. Die internen Fähigkeiten sind damit vor allem Eigenschaften des Körpers, Geistes und Charakters, die weiterführende Handlungsoptionen bieten. Demnach können Menschen „ihren Geist, Charakter, und Körper so ausbilden, dass sie unter den geeigneten Umständen in der Lage sind, gut zu entscheiden und gut zu handeln“ (Nussbaum 1999: 103). Die dritte Fähigkeitsstufe beschreibt *externe* oder *kombinierte Fähigkeiten*. Diese beziehen sich auf das Zusammenspiel zwischen internen Fähigkeiten einerseits und äußeren Gegebenheiten andererseits (vgl. Nussbaum 2011: 22). Kombinierte Fähigkeiten beziehen sich somit auf die realen Möglichkeiten einer Person. Existieren demnach ausreichend materielle und soziale Voraussetzungen, um eine jeweilige interne Fähigkeit zur Entfaltung bringen zu können? „Finally, therefore, there are combined capabilities, which may be defined as internal capabilities combined with suitable external conditions for the exercise of the function“ (Nussbaum 2000: 84 f.).

Im Sinne Nussbaums sollte ihre Liste wesentlicher Fähigkeiten daher auch als Ausdruck *kombinierter Fähigkeiten* verstanden werden. Es geht demnach nicht nur um die interne Entwicklung jener zentralen Fähigkeiten, sondern wie gesehen auch um die entsprechende Anpassung äußerer Gegebenheiten. „The list, then, is a list of combined capabilities. To realize one of the items on the list for citizens of a nation entails not only promoting appropriate development of their internal powers, but also preparing the environment so that it is favorable for the exercise of practical reason and the other major functions“ (Nussbaum 2000: 85). Das heißt, eine Gesellschaft muss nicht nur für eine entsprechend ausreichende Förderung der internen Fähigkeiten sorgen, sondern darüber hinaus auch die äußeren Bedingungen so gestalten, dass jene Fähigkeiten auch tatsächlich realisiert bzw. die damit entwickelten Befähigungen auch tatsächlich aktiv ausgeübt werden können (vgl. Nussbaum 1999: 107).

Wie Nussbaum in diesem Zusammenhang aber zeigen kann, sollte die Forderung nach einer entsprechenden Realisation bereits an der Ebene der Grundfähigkeiten ansetzen (vgl. Nussbaum 1999: 112). Denn die Grundfähigkeiten bilden die entsprechenden Grundlagen für die Ausbildung einer internen Fähigkeit und den damit einhergehenden Tätigkeitsfeldern (vgl. Knoll 2015: 46 f.). Nussbaum zu Folge, besitzen Menschen bereits grundlegende Befähigungen in Form von noch nicht ausgebildeten Anlagen. Das heißt, bei einer entsprechenden Förderung sind sie grundsätzlich in der Lage, bestimmte Tätigkeiten und Handlungen auszuüben. Die Grundfähigkeiten sind somit zwar vorhanden, jedoch in einem Zustand unzureichender Realisierung. Weil sie bereits im Menschen vorhanden und damit als spezifisches Charakteristikum des Menschen anzusehen sind, besteht nach Nussbaum auch ein Anspruch auf Verwirklichung jener Grundfähigkeiten (vgl. Nussbaum 1999: 112). Aus diesem Grund sollte der Staat nach Nussbaum die Entwicklung jener Grundfähigkeiten sicherstellen (vgl. Nussbaum 1999: 110). Weil nach Nussbaum alle Menschen über die entsprechenden Grundfähigkeiten verfügen, besteht die politische Aufgabe darin, auch alle Personen gleichermaßen in diesen zentralen Tätigkeitsfeldern zu befähigen: „all should get above a certain threshold level of combined capability, in the sense not of coerced functioning but of substantial freedom to choose and act“ (Nussbaum 2011: 24).

Die von Nussbaum gelisteten zehn Grundfähigkeiten des Menschen stellen damit aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für das menschliche Leben, eine *minimale Konzeption der Gerechtigkeit* dar, die je nach gesellschaftlicher Realität entsprechend ausgefüllt werden kann (vgl. Nussbaum 2010: 111). Wie die Realität zeigt, können Menschen zwar auch ein Leben führen, das nicht alle dieser zehn Punkte gleichermaßen erfüllen kann. Nach Nussbaum kann ein solches defizitäres Leben jedoch nicht als ein *gutes menschliches Leben* charakterisiert werden (vgl. Nussbaum 1992: 221). Das heißt, der Unterschied zwischen einem *menschlichen Leben* und einem *guten menschlichen Leben* im Sinne eines menschenwürdigen Lebens stellt die Erfüllung jener zehn Grundfähigkeiten dar (vgl. Nussbaum 2010: 114). Nussbaums Ansatz beschreibt somit eine Schwellenkonzeption in Bezug auf jede der angeführten Befähigungen (vgl. Nussbaum 2011: 40–42). Nicht nur die Summe aller hier angeführten Einzelfähigkeiten, sondern erst deren jeweilige Erfüllung stellen sicher, dass ein menschliches bzw. menschenwürdiges Tätigsein möglich ist (vgl. Nussbaum 2010: 105). Ein Abwägen zwischen einzelnen Befähigungen ist damit ausgeschlossen (vgl. Nussbaum 1992: 222).

Die Aufgabe des Staates besteht für Nussbaum unter der zugrunde gelegten Maxime von Freiheit und Gleichheit somit darin, sicherzustellen, dass alle Bürger eine jeweils mindestens ausreichende Versorgung erhalten, auf deren Basis die Erfüllung der angeführten Grundbefähigungen möglich ist. Denn es soll allen ermöglicht werden, „eine bestimmte Schwelle zu überschreiten und eine Stufe zu erreichen, auf der sie sich für eine gute Lebensführung entscheiden können, sofern die verfügbaren Ressourcen dies erlauben. Das Ziel besteht immer darin, mehr Menschen über diese Schwelle zu bringen, anstatt die Bedingungen für diejenigen zu verbessern, die sie bereits überschritten haben“ (Nussbaum 1999: 63). Die angeführten zehn Grundfähigkeiten stellen somit eine begründete Quelle politischer Prinzipien dar, die den Gerechtigkeitswert einer Gesellschaft an dieser *Minimalbedingung sozialer Gerechtigkeit* bemisst. „A list of the central capabilities is not a complete theory of justice. Such a list gives us the basis for determining a decent social minimum in a variety of areas. I argue that the structure of social and political institutions should be chosen, at least in part, with a view to promoting at least a threshold level of these human capabilities“ (Nussbaum 2011: 75).

Nussbaums Auslegung des Fähigkeitsansatzes ist damit nicht als umfassende Theorie der Gerechtigkeit gedacht. Stattdessen bezeichnet sie ihre Überlegungen als Teiltheorie oder Minimalkonzeption (vgl. Nussbaum 2006: 281; Nussbaum 2011: 6). „The approach, in may version, is a partial theory of social justice: it does not purport to solve all distributional problems; it just specifies a rather ample social minimum“ (Nussbaum 2011: 40). Dies wiederum bedeutet, dass mit Nussbaums Ansatz keine Gerechtigkeitsbewertung oberhalb des beschriebenen Minimums durchgeführt werden kann (vgl. Nussbaum 2006: 381). Stattdessen bedarf es hierfür weiterführender Gerechtigkeitsüberlegungen, die auf anderen normativen Begründungen fußen (vgl. Nussbaum 2006: 75 f.). Im Sinne ihrer Konzeption stellen jedoch die herausgearbeiteten zehn Grundfähigkeiten die zwingende Voraussetzung einer solch weiterführenden Gerechtigkeitsbewertung dar. Das heißt, bevor andere Verteilungsmechanismen als gerecht bewertet werden können, müssen nach Nussbaum wie gesehen in einem ersten Schritt jedem die notwendigen institutionellen, materiellen und pädagogischen Unterstützungen zukommen, um alle zehn Grundbefähigungen entsprechend zur Entfaltung bringen zu können (vgl. Nussbaum 2000: 83).

4.3.2.3 Wesentliche Unterschiede zwischen Sens und Nussbaums Versionen des Befähigungsansatzes

Der Ansatz Martha Nussbaums weist eine enge Verwandtschaft zu Sens ursprünglicher Konzeption des Capability Approach auf (vgl. Babic/Leßmann 2016: 205). Denn sowohl Sen als auch Nussbaum stimmen darüber überein, dass nicht Ressourcen, sondern die Wahlfreiheit bestimmte Lebensentscheidungen treffen zu können als zentraler Wert einer Gerechtigkeitsanalyse zu sehen ist (vgl. Nussbaum 2000: 87; Sen 1999: 87). Damit weisen beide eine Gerechtigkeitskonzentration einzig auf die zu verteilenden Ressourcen oder materiellen Güter zurück, da hierbei den unterschiedlichen Gegebenheiten des menschlichen Lebens nicht ausreichend Rechnung getragen werden kann. Denn unterschiedliche Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen besitzen unter Umständen verschiedene Bedürfnisse (vgl. Nussbaum 1999: 37; Sen 1995: 37 f.). Aus diesem Grund sollten Gerechtigkeitsbemühungen im Sinne Nussbaums

und Sens sowohl die jeweiligen persönlichen Voraussetzungen als auch äußeren Gegebenheiten berücksichtigen (vgl. Alkire 2002: 54).

Gleichzeitig unterscheiden sich beide Versionen auch in zentralen Punkten. Der Grund hierfür ist vor allem in einer unterschiedlichen Herangehensweise zu sehen. Denn beide verfolgen mit ihrer Version des Capability Approach verschiedene Ziele (vgl. Robeyns 2005: 103). Wie gesehen, geht es Nussbaum um die Erarbeitung einer zwar partiellen, aber dennoch normativen Gerechtigkeitstheorie. Nussbaum versucht über das Auffinden zentraler menschlicher Bedürfnisse eine Minimalvorstellung eines guten Lebens zu begründen. Das heißt, die wesentliche Gerechtigkeitsaufgabe einer Gesellschaft besteht darin, diesen grundlegenden Bedürfnissen mit Hilfe einer aktiven Förderung sowie äußeren Ermöglichung zur Verwirklichung verhelfen zu können (vgl. Nussbaum 2006: 281). Damit vertritt Nussbaum einen gewissen Universalitätsanspruch (vgl. Robeyns 2005: 103). Sen hingegen versucht einen praktischen Analyserahmen zur Bewertung unterschiedlicher Gerechtigkeitsfragen anzubieten. Einen normativen Anspruch im Sinne einer Gerechtigkeitstheorie vertritt er hierbei nicht (vgl. Sen 1995: 337 f.). Damit verbunden legen Nussbaum und Sen unterschiedliche Zielwerte ihren Vorstellungen von Befähigungen (capabilities) zugrunde. Denn Sen begreift Befähigungen vor allem als reale Möglichkeiten im Sinne von gegebenen Verwirklichungschancen (vgl. Sen 2000: 95). Nussbaums Vorstellung von Fähigkeiten widmet hingegen den Realisationsmöglichkeiten individueller Persönlichkeitsmerkmale eine größere Aufmerksamkeit (vgl. Nussbaum 2011: 23).

Der wohl bedeutendste Unterschied besteht jedoch in der jeweiligen Beurteilung einer Liste zentraler Befähigungen. Zwar verweist auch Sen auf die Bedeutung wesentlicher Befähigungen im Sinne von Grundbefähigungen (vgl. Sen 1995: 44 f.). Eine fest definierte Liste von Grundbefähigungen als Ausdruck einer universellen und damit allseits gültigen Bewertungsgrundlage lehnt er jedoch ab (vgl. Sen 2005: 157 f.). Stattdessen sollte in Anbetracht spezifischer Gegebenheiten ausreichend Raum gelassen werden, um unter Berücksichtigung des öffentlichen Vernunftgebrauches (public reasoning) in Form eines demokratischen Diskurses situationsabhängig relevante Funktionen und Capabilities zu begründen (vgl. Sen 2004: 78). Das heißt, nach Sen muss eine mögliche Liste

relevanter Befähigungen immer kontextgebunden sein (vgl. Robeyns 2003: 68).

Im Sinne Nussbaums sieht sich Sen daher mit der Problematik eines kulturellen Relativismus konfrontiert (vgl. Nussbaum 2000: 13). Demgegenüber hält es Nussbaum nicht nur für möglich sondern auch für sinnvoll, durch eine Berücksichtigung wesentlicher menschlicher Bedürfnisse zumindest eine universelle Minimalkonzeption zentraler Befähigungen im Sinne einer Mindestbefähigung zu begründen (vgl. Nussbaum 1992: 221). Ihre Liste ist als offenes Konstrukt zu verstehen, das zwar einen universellen Anspruch besitzt, gleichzeitig aber ausreichend Raum für spezifische Ausformungen lässt (vgl. Nussbaum 2000: 77). Wie eine Anpassung aussehen könnte und welche zentralen Auswahlkriterien eine entscheidende Rolle spielen, lässt Nussbaum hingegen offen (vgl. Clark 2013: 176). Damit einhergehend verbindet sich eine weitere Kritik an Nussbaums Konzeption. Denn durch eine Liste übergeordneter Befähigungen würde das Prinzip individueller Entscheidungsfreiheit nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Robeyns 2005: 105). Das heißt, wenn Personen als Urheber eigener Entscheidungen verstanden werden, muss ihnen auch das Recht eingeräumt werden, kontextbezogen an der Bestimmung wesentlicher Befähigungen mitzuwirken (vgl. Robeyns 2003: 69).

Beide Versionen des Fähigkeitenansatzes weisen trotz zentraler Übereinstimmungen somit in unterschiedliche Analyserichtungen. Denn Sen bietet mit seinem objektiven Analyserahmen ein Bewertungsinstrument, statt einer Gerechtigkeitstheorie. Die Auswahl und Verteilung zentraler Befähigungen sollte durch entsprechende Beteiligungsmöglichkeiten situationsabhängig begründet werden. Nussbaum hingegen bietet mit ihrer Version des Fähigkeitenansatzes die Möglichkeit, Mindestbefähigungen und Mindeststandards der als zentral erachteten Befähigungen begründen zu können. Damit bietet der Capability Approach sowohl in der Version Sens als auch Nussbaums jeweils spezifische Anknüpfungspunkte für eine entsprechende Gerechtigkeitsbewertung von Bildung (vgl. Walker 2010a: 117).

4.3.3 Bildungsgerechtigkeit im Lichte des Befähigungsansatzes

Der Befähigungsansatz rückt, wie gesehen, vor allem die Verwirklichungschancen einer Person ins Zentrum. Das heißt, im Mittelpunkt einer Gerechtigkeitsbewertung stehen die Fähigkeiten in Form von Möglichkeiten einer Person, um in Anbetracht einer eigenen Konzeption des guten Lebens zentrale Handlungen und Zielzustände realisieren zu können. Dem Befähigungsansatz wird damit eine weitreichende Aussagekraft in Bezug auf Bildungsüberlegungen beigemessen (vgl. Otto/Ziegler 2010: 12). Denn Bildung besitzt ein hohes Potential zugunsten individueller Verwirklichungschancen dahingehend, dass hierdurch eine individuelle Handlungs- und Entscheidungsfreiheit für das menschliche Leben erzeugt wird. Aus diesem Grund bietet es sich an, den Befähigungsansatz als Bewertungsrahmen für eine auf Bildung bezogene Gerechtigkeitsanalyse zu nutzen (vgl. Walker 2010a: 116 f.).

Der Bildungsaspekt spielt daher eine wichtige Rolle innerhalb des Capability Approach. Denn es wird im Allgemeinen als wertvolle Fähigkeit angesehen, über zentrale Kenntnisse und Kompetenzen zu verfügen, die es einer Person ermöglicht, sich im Sinne der eigenen Lebensplanung zu entfalten (vgl. Robeyns 2003: 79 f.). Damit zeigt sich, dass Bildung als wesentliche Grundbefähigung des menschlichen Daseins angesehen werden sollte. Denn zum einen besitzt Bildung eine entscheidende Bedeutung für das Wohlbefinden der Menschen. Das heißt, ein Fehlen entsprechender Bildungsmöglichkeiten kann als gesellschaftlich verursachter Mangel an individuellen Verwirklichungschancen verstanden werden (vgl. Volkert et al. 2003: 64). Zum anderen fördert Bildung im Sinne einer Unterstützungsfunktion auch das Herausbilden anderer zentraler Fähigkeiten wie etwa gesellschaftsbezogene Teilhabemöglichkeiten (vgl. Terzi 2005: 178; Terzi 2010: 148 f.).

Dem Capability Approach entsprechend sollten Bildungsfragen somit nicht einzig in Bezug auf die verwendeten Ressourcen oder Bildungschancen berücksichtigt werden. Stattdessen sollte der Blick auf die damit verbundenen Befähigungen gelegt werden. Denn trotz Ressourcengleichheit oder Chancengleichheit im Allgemeinen können sich die Möglichkeiten, Bildung tatsächlich in individuelle Verwirklichungschancen umwandeln zu können, erheblich unterscheiden. Zu denken ist in diesem

Zusammenhang beispielsweise an Mädchen, denen aufgrund konservativer Gesellschaftsstrukturen oder überkommener Geschlechterrollen sowohl von familiärer als auch gesellschaftlicher Seite nahegelegt wird, sich weniger zu bilden und stattdessen um andere Dinge zu kümmern. In einem solchen Fall wären die Verwirklichungschancen junger Frauen auf die mit Bildung verbundenen Handlungs- und Entscheidungsfreiheit stark eingeschränkt. In einer auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdebatte geht es somit nicht nur darum die Bildungsmöglichkeiten zu vergleichen, sondern hierbei auch die Bedingungen und Verwirklichungschancen, die den jeweiligen Bildungsprozess beeinflussen könnten mit zu berücksichtigen (vgl. Unterhalter 2007: 100).

Sowohl Sen als auch Nussbaum verweisen im Rahmen ihrer Ausführungen des Capability Approach jeweils auf die hohe Bedeutung von Bildung. Sen verweist in seinen Arbeiten explizit auf die hohe Bedeutung von Bildung zugunsten individueller Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten. „However, the ability to exercise freedom may, to a considerable extent, be directly dependent on the education we have received, and thus the development of the educational sector may have foundational connections with the capability-based approach“ (Sen 2003: 12). Darüber hinaus besitzt Bildung auch instrumentelle Wirkmechanismen, die sich positiv auf die persönliche Lebensführung auswirken (vgl. Sen 1999: 198). Denn durch Bildung verinnerlichte Fähigkeiten oder Kompetenzen können auf unterschiedliche Weise nützlich sein. Zu denken ist an die Möglichkeit beruflicher Tätigkeiten oder der gesellschaftspolitischen Teilhabe. Gleichzeitig werden durch Bildung die Grundlagen des sozialen Zusammenlebens gelegt, da nicht nur soziale Konventionen verinnerlicht werden, sondern auf Grund weitreichender sozialer Kontakte auch der eigene geistige und soziale Horizont erweitert wird. Schlussendlich hat Bildung im Sinne Sens auch positive Auswirkungen auf Aspekte der Gleichberechtigung sowie sozialer Gerechtigkeit (vgl. Drèze/Sen 2002: 39). Gleichzeitig kann Bildung nach Sen auch andere zentrale Befähigungen befördern (vgl. Walker 2010b: 156). Bildung wird daher von Sen als zentrale Befähigung begriffen (vgl. Terzi 2007a: 20). Das heißt dem Bildungsgedanken sollte im Rahmen einer sozialen Gerechtigkeitsbewertung eine besondere Aufmerksamkeit beigemessen werden (vgl. Sen 2004: 78).

Auch Nussbaum verweist im Rahmen ihrer Version des Capability Approach auf die Bedeutung von Bildung. „Education is a key to all the

human capabilities“ (Nussbaum 2006: 322). Denn nach Nussbaum ermöglicht erst Bildung das Hervorbringen wesentlicher menschlicher Merkmale (vgl. Nussbaum 2000: 72). Das heißt, durch eine entsprechende materielle und bildungsbezogene Förderung können Menschen in den zentralen Daseinsbereichen für ein menschenwürdiges Leben befähigt werden (vgl. Nussbaum 2000: 83). Zur Verwirklichung der zentralen Fähigkeiten sollte der Staat demnach die notwendigen institutionellen, materiellen und pädagogischen Ressourcen sicherstellen (vgl. Nussbaum 1990: 228). Aus diesem Grund sei es nach Nussbaum entscheidend, im Rahmen staatliche Politikgestaltung dem Bildungsaspekt eine besondere Bedeutung beizumessen (vgl. Andresen et al. 2010: 167).

Auf die hohe Bedeutung von Bildungsanstrengungen verweist Nussbaum an mehreren Stellen. So zeigt sie in Bezug auf die Fähigkeit der *Sinne*, *Vorstellungskraft* und des *Denkens*, dass erst eine entsprechende Bildung jene Fähigkeiten auf wahrhaft menschliche Weise zur Entfaltung bringen kann. Doch auch die Befähigung in Bezug auf eine entsprechende Kontrolle über die eigene Umwelt wird in entscheidendem Maße durch Bildungsmöglichkeiten und den hierdurch erzeugten Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten bestimmt (vgl. Nussbaum 2010: 112 f.). Ein besonderes Augenmerk Nussbaums liegt darüber hinaus auf den beiden Fähigkeiten der *praktischen Vernunft* und der *Verbundenheit mit anderen* (vgl. Nussbaum 1990: 230). Die hohe Bedeutung von Bildung kommt in diesem Zusammenhang dadurch zum Ausdruck, dass es vor allem jene beiden Fähigkeiten sind, die auf alle anderen Befähigungen eine organisatorische Wirkung ausüben. Denn erst diese beiden Fähigkeiten konstituieren alle weiteren Fähigkeiten im Sinne eines menschlichen Daseins (vgl. Nussbaum 2000: 82). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass jene beiden Fähigkeiten wiederum eine starke Übereinstimmung mit dem allgemeinen Bildungsgedanken aufzeigen. Demnach kommt nach Nussbaum dem Bildungsgedanken nicht nur eine zentrale Funktion zur Verwirklichung wesentlicher Fähigkeiten zu (vgl. Nussbaum 1990: 227). Nussbaum bezieht darüber hinaus durch das Hervorheben der *praktischen Vernunft* sowie der *Verbundenheit mit anderen* auch direkt Bildungsüberlegungen in ihre Liste wesentlicher Grundfähigkeiten der menschlichen Lebensführung mit ein (vgl. Andresen et al. 2010: 167).

Damit zeigt sich, dass Bildung im Zusammenhang grundlegender Befähigungen des menschlichen Lebens als progressiv-visionäre Kraft verstanden werden kann (vgl. Grundmann et al. 2010: 380). Das heißt, ein Mangel an Bildungsmöglichkeiten beeinflusst in direkter Weise die Verwirklichungschancen einer Person. Denn Bildung wird, wie gesehen, als entscheidender Faktor auf dem Weg zu individuellem Wohlbefinden bewertet. Zugleich ist Bildung eine notwendige Voraussetzung für das Herausbilden weiterer zentraler Fähigkeiten. Aus diesem Grund sollte dem Bildungsgedanken eine zentrale Rolle bei der Bewertung sozialer Gerechtigkeitsfragen beigemessen werden (vgl. Robeyns 2003: 79 f.).

Die Frage ist nun, welche zentralen bildungsbezogenen Befähigungen als wesentlich angesehen werden sollten? Das heißt, es gilt zu bestimmen, welche grundlegenden Funktionen und Fähigkeiten im Fall von Bildung als besonders schwerwiegend charakterisiert werden sollten. Denn Bildung ist kein neutraler oder beliebiger Befähigungsprozess. Stattdessen kommt hierin immer eine bestimmte Vorstellung zum Ausdruck, welche spezifischen Sachverhalte in Form individueller Befähigungen als wünschenswert und damit gut angesehen werden sollten. Das heißt, Bildung bezieht sich in dem Sinne selbst auf einen normativen Zielwert und erfordert daher eine begründete Konzeption des Befähigungsprozesses (vgl. Brighouse/Swift 2003: 367). Nach Ingrid Robeyns muss sich eine Auswahl relevanter Befähigungen an fünf zentralen Merkmalen orientieren. Zum einen sollten die gewählten Befähigungen möglichst explizit, bereits umfassend diskutiert und damit begründet sein. Darüber hinaus sollte auch die Methode zur Erarbeitung einer möglichen Liste erklärt und begründet werden. Hinzu kommt, dass eine zu erarbeitende Liste zwingend kontextsensitiv sein muss. Eine Liste sollte demnach angemessen sein, um den jeweils zu analysierenden Sachverhalt entsprechend umfassen zu können. Damit einhergehend sollte somit eine geeignete Abstraktionsebene gefunden werden. Das heißt, je nach Untersuchungsgegenstand sind genauere oder eben allgemeinere Aussagen notwendig. Überdies sollte eine zu erarbeitende Liste einerseits einen idealen Zielwert formulieren, andererseits aber ausreichend Raum für praktische Bewertungsformen lassen. Schlussendlich sollten die angeführten Befähigungen alle wesentlichen Elemente der zu untersuchenden Sachverhalte beinhalten. Die enthaltenen Elemente sollten somit nicht auf andere Elemente reduziert werden können (vgl. Robeyns 2003: 70 f.).

Bezugnehmend auf diese allgemeinen Auswahlkriterien begründet etwa Lorella Terzi wesentliche Bestandteile von Bildung als Ausdruck einer grundlegenden Befähigung. Denn wenn Bildung im Allgemeinen als wesentlicher Aspekt der individuellen Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten betrachtet wird und damit einen direkten Einfluss auf das Wohlbefinden einer Person ausübt, muss dies für die einzelnen Bildungskomponenten in gleicher Weise zutreffen (vgl. Terzi 2010: 179 f.). Das heißt, Menschen sollten die gleichen Möglichkeiten haben, grundlegende Funktionen des Lebens zu erreichen. Hierzu zählen etwa Lesen, Schreiben, bestimmte Aufgaben erfüllen oder kritisch über das eigene Handeln nachdenken zu können (vgl. Terzi 2007b: 762). Zur Präzisierung legt Terzi eine Auswahl von Bildungsfunktionen und -fähigkeiten vor, die für Bildung als Ausdruck einer Grundfähigkeit konstitutiv sind. Diese sind nach Terzi:

- *„Literacy*: being able to read and to write, to use language and discursive reasoning functionings.
- *Numeracy*: being able to count, to measure, to solve mathematical problems and to use logical reasoning functionings.
- *Sociality and participation*: being able to establish positive relationships with others and to participate without shame.
- *Learning dispositions*: being able to concentrate, to pursue interests, to accomplish tasks, to enquire.
- *Physical activities*: being able to exercise and being able to engage in sports activities.
- *Science and technology*: being able to understand natural phenomena, being knowledgeable in technology and being able to use technological tools.
- *Practical reason*: being able to relate means and ends and being able to critically reflect on one’s and others’ actions“ (Terzi 2007a: 37, Hervorh. im Original).

Terzi begründet ihre Auswahl damit, dass ein Fehlen jener zentralen Bildungsbestandteile einen erheblichen Nachteil in Bezug auf individuelle Verwirklichungschancen bedeuten würde (Terzi 2007a: 38). Denn ohne jene zentralen Bildungsbefähigungen wären eine gleichberechtigte

Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie gleiche Verwirklichungschancen auf individuelles Wohlergehen nicht gegeben. Aus diesem Grund sei es im Sinne des Capability Approach notwendig, eine entsprechende Mindestbefähigung in den genannten zentralen Bildungsbereichen sicherzustellen (vgl. Terzi 2007b: 764 f.). Gleichzeitig erlaubt diese Liste aufgrund ihrer hohen Verallgemeinerung kontextbedingte Präzisierungen. Gleichzeitig werden damit keine präzisen Zustände beschrieben, sondern allgemeine Befähigungen begründet, aus denen individuelle Entscheidungen folgen können (vgl. Terzi 2005: 182).

In ähnlicher Weise beschreibt auch Melanie Walker eine ideale Liste zentrale Bildungsbefähigungen für weiterführende Bildungsangebote sowie ein lebenslanges Lernen (vgl. Walker 2006: 128). Walker sieht zwar eine Notwendigkeit zur Definition wesentlicher Befähigungen, gibt aber zugleich zu bedenken, dass eine solche Liste kontextgebunden und provisorisch sein sollte und darüber hinaus sich aus einem gleichberechtigten gesellschaftlichen Dialog ergeben müsste. Walker vergleicht hierzu mehrere bereits erarbeitete Listen zentraler Befähigungen mit empirischen Untersuchungen (vgl. Mutanga/Walker 2018: 32). Wenn Bildungsprogramme auf das Herausbilden allgemeiner Menschlichkeit, Entscheidungsfreiheit und individuellen Wohlbefindens ausgerichtet sind, sollten nach Walker vor allem die folgenden acht Punkte berücksichtigt werden:

1. *„Practical reason.* Being able to make well-reasoned, informed, critical, independent, intellectually acute, socially responsible, and reflective choices. Being able to construct a personal life project in an uncertain world. Having good judgement.
2. *Educational resilience* Able to navigate study, work and life. Able to negotiate risk, to persevere academically, to be responsive to educational opportunities and adaptive to constraints. Self-reliant. Having aspirations and hopes for a good future.
3. *Knowledge an imagination.* Being able to gain knowledge of a chosen subject. Being able to use critical thinking and imagination to comprehend the perspectives of multiple others and to form impartial judgements. Being able to acquire knowledge for pleasure and personal development, for career and economic opportunities, for political, cultural and social action and participation in the world. Open-

mindedness. Knowledge to understand science and technology in public policy.

4. *Learning disposition*. Being able to have curiosity and a desire for learning. Having confidence in one's ability to learn. Being an active inquirer.
5. *Social relations and social networks*. Being able to participate in a group for learning, working with others to solve problems and tasks. Being able to work with others to form effective or good groups for collaborative and participatory learning. Being able to form networks of friendship and belonging for learning support and leisure. Mutual trust.
6. *Respect, dignity and recognition*. Being able to have respect for oneself and for and from others, being treated with dignity, not being diminished or devalued because of one's gender, social class, religion or race, valuing other languages, other religions and spiritual practices and human diversity. Being able to act inclusively and being able to respond to human need. Having competence in intercultural communication. Being able to show empathy, compassion, fairness and generosity, listening to and considering other person's points of view in dialogue and debate. Having a voice to participate effectively in learning; a voice to speak out, to debate and persuade; to be able to listen.
7. *Emotional integrity, emotions*. Not being subject to anxiety or fear which diminishes learning. Being able to develop emotions for imagination, understanding, empathy, awareness and discernment.
8. *Bodily integrity*. Safety and freedom from all forms of physical and verbal harassment in the higher education environment“ (Walker 2006: 128 f., Hervorh. im Original).

Eine Bewertung von Bildung im Lichte des Capability Approach ermöglicht es, mit Bildung verbundene Verteilungsfragen aus einem mehrdimensionalen Blickwinkel zu betrachten. Denn nicht allein die Frage der Bildungsmittelvergabe, sondern vor allem die hierdurch erzeugten Befähigungen werden ins Zentrum der Bewertung gerückt (vgl. Walker 2010a: 122 f.). Die Frage ist daher vor allem, welchen Beitrag Bildung bei der Realisation wesentlicher menschlicher Funktionsweisen leisten kann?

Eine Gerechtigkeitsbewertung von Bildung im Sinne des Befähigungsansatzes stellt somit vor allem eine Bewertung der damit verbundenen Verwirklichungschancen in Bezug auf individuelles Wohlergehen und Handlungsfreiheiten dar (vgl. Terzi 2007a: 20). Da dem Bildungsprozess in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle beigemessen wird, muss geklärt werden, welche durch Bildung erzeugten Befähigungen hierbei von besonderer Bedeutung sind und auf welche Art und Weise diese zu verteilen sind? Eine Analyse von Bildungsgerechtigkeit mit Hilfe des Befähigungsansatzes weist damit eine gewisse Kontextgebundenheit auf. Denn trotz der genannten zentralen Bildungsbefähigungen, bietet eine bildungsbezogene Gerechtigkeitsbewertung mit Hilfe des Befähigungsansatzes die Möglichkeit, gezielt spezifische Sachverhalte und Fragestellungen analysieren zu können (vgl. Walker 2010a: 126). Sollen beispielsweise gesellschaftspolitische Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Zuge von Bildung analysiert werden, kann eine Bewertung dahingehend angepasst werden, dass vor allem hierfür notwendige Befähigungen ins Zentrum der Analyse rücken (vgl. Anderson 1999: 316).

4.3.3.1 Bildung als Befähigung gleichberechtigter Gesellschaftsteilhabe

Die Frage, die nun in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, richtet sich auf die mit Bildung einhergehenden Befähigungen zugunsten gesellschaftspolitischer Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Welche Schlussfolgerungen liefert der Befähigungsansatz in Bezug auf jene Bildungsaspekte? Vor allem Nussbaum begründet im Rahmen ihrer Version des Befähigungsansatzes die Vorstellung einer Mindestbefähigung zugunsten der beschriebenen zentralen Merkmale des menschlichen Lebens. Die Befähigung zur gesellschaftspolitischen Teilhabe wird von ihr als ein wesentlicher Aspekt gekennzeichnet (vgl. Nussbaum 2010: 114). Da dem Bildungsgedanken eine entscheidende Rolle beigemessen wird (vgl. Nussbaum 1999: 24), verlangt dies in Folge dessen auch eine entsprechende Grundbefähigung aller Personen in den jeweils notwendigen Bildungsbereichen (vgl. Terzi 2007b: 759, 764). Denn erst durch entsprechende Bildungsanstrengungen ist es möglich, den zuvor per Definition

Unmündigen zur diesbezüglichen Mündigkeit zu verhelfen (vgl. Brenner 2010: 51).

Über eine entsprechende Bildung zu verfügen, ist daher entscheidend für das spätere Maß an individueller Freiheit in Form von damit verbundenen Verwirklichungschancen. In diesem Zusammenhang verweist Madoko Saito auf die Notwendigkeit, Bildungsanstrengungen im Sinne einer allgemeinbildenden Pflichtschulzeit neben der direkten Vermittlung von instrumentellen Fertigkeiten vor allem die mit Bildung verbundenen Verwirklichungschancen zu berücksichtigen. Denn Bildung befördert in umfassender Weise die Möglichkeit, selbstgewählte Zielzustände nicht nur zu erreichen, sondern diese vor allem im Sinne einer freiheitlichen Entscheidungsfindung erst einmal zu formulieren. Das heißt, Bildung ermöglicht individuelle Freiheit dahingehend, dass nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person auf direkte Weise erweitert werden, sondern darüber hinaus auch eine Erweiterung zukünftiger Verwirklichungschancen erreicht wird (vgl. Saito 2003: 27). Damit gewinnt der Autonomiegedanke als Ausdruck einer selbstbestimmten und damit freiheitlichen Lebensführung innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes an entscheidender Bedeutung. In diesem Zusammenhang sollte es aber nicht nur zu einer direkten Befähigung im Sinne einer erweiterten Handlungsfähigkeit kommen. Stattdessen sollte im Rahmen einer obligatorischen Schulbildung vor allem ein freiheitliches und selbstbestimmtes Urteilsvermögen in Bezug auf die damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten eine entsprechende Berücksichtigung finden (vgl. Saito 2003: 29).

Das Herausbilden eines eigenen Urteilsvermögens im Sinne von praktischer Vernunft kann als Voraussetzung für gesellschaftspolitische Teilhabemöglichkeiten gesehen werden. Mündigkeit und Autonomie im Sinne einer selbstbegründeten Auffassung individueller und sozialer Lebenspraktiken ermöglichen es, einen eigenen Standpunkt im Rahmen gesellschaftspolitischer Zusammenhänge und Entscheidungen einzunehmen. Das heißt, die durch Bildung erzeugten Befähigungen üben einen direkten Einfluss auf persönliche gesellschaftspolitische Partizipationsmöglichkeiten aus (vgl. Terzi 2007b: 760). Der Capability Approach strebt nun eine Gleichheit der Verwirklichungschancen an. Denn diese ergibt sich Nussbaum entsprechend aus der gleichen Würde des Menschen. „For the capabilities approach, at any rate, equality is important at the very

base of the theory; for it is not just human dignity that must respected, it is equal human dignity“ (Nussbaum 2006: 295). Auf die durch Bildung erzeugten gesellschaftspolitischen Teilhabemöglichkeiten legt der Befähigungsansatz damit sowohl eine Auswahl als auch ein Verteilungsszenario relevanter Befähigungen nahe, die für eine gleichberechtigte Teilnahme an der Gesellschaft erforderlich sind (vgl. Terzi 2007b: 760).

Die Idee, dass der Einzelne durch Bildung zur effektiven und gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden sollte, wurde in prominenter Weise von Elizabeth Anderson begründet. Anderson bezieht sich in Anlehnung an den Capability Approach auf ein Gleichheitsverständnis, das jedem im Sinne demokratischer Gleichheit die gleichen umfassenden Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Zusammenleben ermöglicht. Das heißt, ausgehend von einem gleichen moralischen Wert aller Personen ergibt sich die Forderung eines gleichen Respektes gegenüber allen Menschen. Dies wiederum bringt die allgemeine Verpflichtung mit sich, unterdrückende und ausbeutende Verhältnisse zu beseitigen und stattdessen entsprechende soziale Bedingungen zugunsten einer gleichberechtigten Teilhabe zu etablieren. Damit soll sichergestellt werden, dass alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen in der Lage sind, die Ausgestaltung des gemeinsamen Zusammenlebens auf gleichberechtigte Art und Weise im Sinne eigener Überzeugungen mitgestalten zu können (vgl. Anderson 1999: 289).

Anderson legt somit eine gewisse Gleichstellung aller Gesellschaftsmitglieder ihren Überlegungen zugrunde (vgl. Anderson 1999: 316). Hieraus schlussfolgert sie, dass sich der damit einhergehende Gleichheitsanspruch zwar auch auf eine umfassende Befähigungsgleichheit bezieht jedoch nicht zu gleichen Fähigkeiten führen muss. „Democratic equality thus aims for equality across a wide range of capabilities. But it does not support comprehensive equality in the space of capabilities“ (Anderson 1999: 317). Das heißt, der Gleichheitsanspruch bezieht sich nur auf die jeweils relevanten Verwirklichungschancen. Gleichzeitig bringt Anderson damit die im Capability Approach verankerte Überzeugung zum Ausdruck, dass kein gleicher Zielzustand angestrebt wird, sondern nur die jeweiligen Voraussetzungen zum Erreichen jenes Ziels gleich sein müssen. Das Prinzip der demokratischen Gleichheit überlässt es unter der Maxime gleicher Voraussetzungen demnach den Personen selbst im Sinne von Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, selbstbestimmt Ent-

scheidungen zu treffen (vgl. Anderson 1999: 318). Nur die Voraussetzungen müssen gleich sein, um als gleichberechtigt am gesellschaftlichen Zusammenleben teilhaben zu können. Aus diesem Grund ist es nach Anderson notwendig, etwa durch entsprechende Bildungsprogrammen, die hierfür benötigten Befähigungen zu erzeugen (vgl. Anderson 1999: 328).

Anderson beschreibt damit eine Schwellenkonzeption in Bezug auf schulische Bildungsprogramme (vgl. Giesinger 2008: 283). Denn das Ziel gleichberechtigter Teilhabemöglichkeiten setzt im Sinne des Capability Approach entsprechende Befähigungen auf Basis von Bildung voraus (vgl. Sen 2003: 12). Indem allen Personen aufgrund einer gleichen Menschenwürde auch die gleichen Teilhabemöglichkeiten zugeschrieben werden, bedarf es demnach auch einer gleichen Befähigung zur Teilhabe. Dies bedeutet für den Fall Bildung, dass nicht jeder gleich gebildet sein muss, aber alle Personen über die gleichen durch Bildung erzeugten Befähigungen zur Teilhabe verfügen muss. Demnach müsse nicht jeder Literaturwissenschaften studieren können, aber jeder muss zumindest Lesen und Schreiben können. Anderson geht es damit nicht um eine Gleichheit der Bildung als Ausdruck gleicher Funktionsweisen (functionings). Stattdessen soll es durch Bildung zu einer Gleichheit wesentlicher Befähigungen (capabilities) kommen. Das heißt, der Gleichheitsanspruch bezieht sich in diesem Fall auf ein ausreichendes adäquates Maß an notwendigen Fähigkeiten, durch die eine gleichwertige Gesellschaftsteilhabe möglich wird (vgl. Anderson 1999: 318 f.).

Die Notwendigkeit einer umfassenden Grundbildung als Ausdruck einer Mindestbefähigung zeigt sich nach Anderson auch in Bezug auf die Zugangsmöglichkeiten gesellschaftlicher Eliten. Denn Bildung wird als wesentliche Voraussetzung für den Zugang zu gesellschaftspolitischen Führungs- und Entscheidungspositionen gesehen (vgl. Anderson 2007: 595). Nach Anderson sind gleiche Zugangsmöglichkeiten zur gesellschaftspolitischen Elite als wichtiger Bestandteil ihrer Idee einer demokratischen Gleichheit zu sehen. Aus diesem Grund sollten Bildungsanstrengungen nicht nur eine gleichwertige Befähigung sicherstellen, sondern darüber hinaus in ihren Ausrichtungen auch die unterschiedlichen Belange einer heterogenen Gesellschaftsstruktur berücksichtigen (vgl. Anderson 2007: 597). Bildung im Sinne einer demokratischen Gesellschaft muss dafür sorgen, dass alle Gesellschaftsmitglieder jene Bildung erhalten, mit deren Hilfe auch weiterführende Bildungskarrieren möglich sind und somit

gleiche Zugangsvoraussetzungen zu gesellschaftspolitischen Eliten gegeben sind. „This yields a sufficientarian or adequacy standard for just provision of opportunities for education: every student with the potential and interest should receive a K-12 education sufficient to enable him or her to succeed at a college that prepares its students for postgraduate education“ (Anderson 2007: 597). Damit beschreibt Anderson eine die Notwendigkeit einer umfassenden (12 Jahre) obligatorischen Grundbildung.

Gleichzeitig bezieht sich ihr Gleichheitsanspruch aber nicht nur auf den Aspekt einer gleichwertigen Grundbildung. Denn um ein demokratisches Gesellschaftsbewusstsein in der zukünftigen Elite nachhaltig verankern zu können, sollte diese Grundbildung darüber hinaus auch als gemeinschaftlicher Prozess charakterisiert sein (vgl. Anderson 2007: 596). Anderson sieht daher die Notwendigkeit einer umfassenden, zugleich aber auch gemeinschaftlichen, Mindestbefähigung im Sinne eines integrierten oder einheitlichen Bildungssystems ohne weitreichende Binnendifferenzierungen (vgl. Anderson 2010: 112–117). Denn damit lassen sich nicht nur gruppenspezifische Chancenunterschiede ausgleichen, sondern auch eine Verbesserung der Beziehungen zwischen einzelnen Gruppen sowie ein damit verbundenes Gemeinschaftsgefühl erzeugen (vgl. Anderson 2010: 127–134). Das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler unabhängig spezifischer sozialer oder leistungsbezogener Gruppierungen bildet für Anderson die Voraussetzung, dass zukünftige gesellschaftspolitische Eliten auch ein Problembewusstsein für alle gesellschaftlichen Gruppen – vor allem der am schlechtesten gestellten – besitzen (vgl. Anderson 2007: 617). Bildungsunterschiede aufgrund individueller Talente und Anstrengungen sind demnach grundsätzlich möglich und sollen im Zuge weiterführender Bildungsprogramme auch gefördert werden. Durch eine umfassende und zugleich gemeinschaftlich ausgerichtete Grundbildung kann nach Anderson aber im Vergleich zu anderen Bildungsoptionen nicht nur sichergestellt werden, dass alle die gleichen Zugangsvoraussetzungen für eine entsprechende gesellschaftspolitische Teilhabe besitzen. Zusätzlich wird hierdurch die Grundlage gelegt, dass trotz persönlicher Unterschiede ein allgemeiner Gesellschaftsbezug im Sinne demokratischer Gleichheit erzeugt wird (vgl. Anderson 2007: 614 f.).

Neben Elizabeth Anderson kann vor allem Debra Satz als prominente Vertreterin der Forderung einer auf Adäquatheit ausgerichteten Mindest-

befähigung gezählt werden (vgl. Brighthouse/Swift 2009: 117). Satz stellt hierbei die Überlegung bürgerlicher Gleichheit in den Mittelpunkt ihrer Bildungsbewertung. Denn für Satz steht außer Frage, dass die Idee demokratischer Gleichheit bezogen auf eine Gleichheit von Bürgerrechten auch eine gewisse Bildungsgleichheit im Sinne einer angemessenen Grundbefähigung bedarf (vgl. Satz 2007: 625). Nach Satz steht Bildung in direkter Verbindung gesellschaftspolitischer Teilhabe. Denn erst eine entsprechende Bildung ermöglicht eine vollwertige sowie gleichberechtigte Teilhabe an den politischen Entscheidungsformen einer Gesellschaft. Bildung ist daher eine entscheidende Voraussetzung für eine wirksame Ausübung politischer Rechte. Eine entsprechende Unterversorgung entzieht demnach einigen die ihnen im Rahmen einer Konzeption der gleichen Staatsbürgerschaft zugesicherten Teilhabemöglichkeiten (vgl. Satz 2007: 635).

Satz' Idee der Staatsbürgerschaft bezieht sich sowohl auf politische, bürgerliche als auch wirtschaftliche Bedingungen, die notwendig sind, um gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Es genügt demnach nicht, nur über bestimmte Freiheitsrechte zu verfügen. Im Sinne von Debra Satz sind hierfür auch aktive Befähigungen in Form von Mindestvoraussetzungen notwendig. Aus diesem Grund bedarf es im Rahmen von Bildung auch einer entsprechenden Mindestbefähigung der hierfür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Denn nur damit erhalten Menschen die Voraussetzungen bürgerlicher Teilhabe an gesellschaftlichen Institutionen, Entscheidungsgremien sowie wirtschaftlichen Bereichen (vgl. Satz 2007: 636). Da die notwendigen Befähigungen ihrerseits von den gesellschaftlichen Strukturen und Verhältnissen bestimmt werden, muss sich auch hieran die bildungsbezogene Grundbefähigung ausrichten. Gleichzeitig sollte sich nach Satz eine schulische Mindestbefähigung nicht nur nach einzelnen Fähigkeiten und Kompetenzen richten, sondern darüber hinaus auch das gesellschaftliche Zusammenleben als Gesamtkonstrukt berücksichtigen. Das heißt, die Forderung einer gleichberechtigten Gesellschaftsteilhabe verlangt auch nach einer gleichwertigen Verinnerlichung gruppenbezogener Aspekte wie Toleranz, Verständnis und Respekt (vgl. Satz 2007: 637). Auch Satz betont, dass die Idee der demokratischen Gleichheit nicht zu einer Nivellierung Leistungen und Talenten führen darf. Stattdessen geht es darum, die gleichen Zugangsvoraussetzungen zugunsten einer gleichberechtigten Teilhabe

zu schaffen. (vgl. Satz 2007: 639). Nach Satz ergeben sich daher abschließend fünf wesentliche Schlussfolgerungen:

„Educational adequacy for citizenship directs us to distribute primary and secondary schooling in terms of five criteria: 1. Secure an educational minimum, whose empirical content is defined dynamically by the changing requirements for full membership in society. [...] 2. Secure fair opportunities for educational and employment positions above the minimum. [...] 3. Secure the distribution of leadership skills among diverse social groups. 4. Develop the capabilities needed for cooperative interactions in a diverse society. These include trust, tolerance, mutual understanding, and mutual respect. [...] 5. Avoid leveling down the development of talent and ability through education, except insofar as this is necessary to get all children with the requisite potential above citizenship’s high threshold“ (Satz 2007: 647 f.).

Die von Satz und Anderson beschriebenen Vorschläge weisen eine große Übereinstimmung mit der Bildungskonzeption Amy Gutmanns auf (vgl. Anderson 2007: 625; Brighouse/Swift 2009: 127). Denn auch nach Gutmann sollte der Verteilungsfrage von Bildung vor allem die hierdurch erzeugten gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zugrunde gelegt werden. Hierbei bezieht sich Gutmann auf das Wesen einer demokratischen Gesellschaft und dem darin zum Ausdruck kommenden zentralen Gebot der Nichtdiskriminierung. Demnach besitzen alle Personen oder Gruppen unabhängig spezifischer Charakteristiken gleiche Einflussmöglichkeiten innerhalb der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung. Bildung müsse daher junge Menschen im Sinne einer aktiven Förderung zu einer gleichberechtigten politischen Teilhabe befähigen (vgl. Gutmann 1999: 127). Aus dem Prinzip demokratischer Gleichheit schlussfolgert Gutmann zwei wesentliche Prinzipien. Das erste Prinzip (*democratic authorization*) verlangt daher nach einem gewissen Vorrang des Bildungssektors. Denn erst eine entsprechende Bildung ermöglicht nach Gutmann effektive gesellschaftspolitische Teilhabe. Darüber hinaus bedarf es jedoch eines zweiten Prinzips (*democratic threshold principle*). Denn erst eine ausreichende Bildungsbefähigung ermöglicht für alle Personen auf effektive Weise eine entsprechende gesellschaftspolitische Teilhabe (vgl. Gutmann 1999: 136). Nach Gutmann besteht somit entsprechend jener beiden Prinzipien eine Verpflichtung demokratischer Institutionen „to provide all children with an ability

adequate to participate in the democratic process“ (Gutmann 1999: 136). Die Frage ist nur, wie sich jene Schwelle notwendiger Befähigungen identifizieren lässt? In diesem Zusammenhang verweist Gutmann ebenfalls auf die Notwendigkeit, die vorherrschenden Verhältnisse zu berücksichtigen. „What kind and level of education is adequate to citizenship in our society today?“ (Gutmann 1999: 139).

Auch in den Gerechtigkeitsüberlegungen von John Rawls finden sich Anhaltspunkte auf die Idee einer adäquaten Mindestbefähigung in Bezug auf gesellschaftspolitische Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Denn nach Rawls sollen die Bürger einer wohlgeordneten Gesellschaft in vollem Umfang autonom handeln können. Für den Sachverhalt der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten bedeutet dies, dass eine gleichwertige Beteiligung an den öffentlichen Angelegenheiten einer Gesellschaft durch die fortlaufende Teilnahme an ihrer kollektiven Selbstbestimmung verwirklicht wird (vgl. Rawls 1998: 155). Demokratie bedeutet „gleiche Beteiligung an der politischen Zwangsgewalt, welche die Bürger, wenn sie abstimmen, aber auch auf andere Weise übereinander ausüben“ (Rawls 1998: 318). Denn die Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten stellen Aspekte gleicher Freiheitsrechte dar (vgl. Rawls 1975: 251–255). Da Bildungsanstrengungen, wie gesehen, in einem direkten Zusammenhang hierzu stehen, sollten nach Rawls Ungleichheiten ausgeglichen werden. Man sollte im Sinne Rawls' demnach „mehr für die Bildung der weniger Begabten als der Begabten aufwenden, jedenfalls in einem bestimmten Lebensabschnitt, etwa in den ersten Schuljahren“ (Rawls 1975: 121). Das heißt, auch mit Hilfe Rawls' theoretischer Überlegungen ist es möglich ein diesbezügliches Minimum an ausreichenden Befähigungen zu rechtfertigen, da nur hierdurch eine entsprechende Chancengleichheit sichergestellt werden kann (vgl. Rawls 1998: 278–280). Nach Debra Satz bringt die Gerechtigkeitskonzeption von John Rawls daher auch die Notwendigkeit einer entsprechenden Grundbefähigung in diesen spezifischen Bereichen zum Ausdruck (vgl. Satz 2014: 47 f.).

In der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdebatte wird jedoch die Gerechtigkeitskonzeption von John Rawls vor allem als theoretischer Argumentationsrahmen für die Begründung fairer Chancengleichheit dahingehend herangezogen, dass Personen mit gleichen Fähigkeiten auch gleiche Chancen erhalten sollten (vgl. Satz 2014: 38). Aus diesem Grund

hat sich innerhalb der Bildungsdiskussion, vor allem in Bezug auf gleiche Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten, die hier zugrunde gelegte ergebnisorientierte Bildungskonzeption als wesentliche Alternative etabliert (vgl. Brighouse/Swift 2009: 117 f.; Giesinger 2008: 282 f.). Denn wie gezeigt werden konnte, verliert der Leistungsgedanke in Bezug auf Fragen demokratischer Gleichheit seine Relevanz. Stattdessen sollte sichergestellt werden, dass alle Kinder die hierfür notwendigen Befähigungen erhalten (vgl. Satz 2014: 45).

Damit bleibt vorerst festzuhalten, dass Bildung dem demokratischen Gleichheitsprinzip entsprechend für alle Personen in gleicher Weise vor allem jene Fähigkeiten erzeugen sollte, die im Sinne einer umfassenden Befähigung eine gleichwertige gesellschaftspolitische Teilhabe und Mitbestimmung ermöglichen. Dieser Allgemeinheitsanspruch ist im Sinne des Capability Approach zentral. Denn erst durch Bildung erhalten Personen die notwendigen Voraussetzungen individueller Verwirklichungschancen in Bezug auf die Gestaltung und Mitbestimmung der allgemeinen Verhältnisse (vgl. Saito 2003: 27). Damit schließt auch Gutmann Bildungsunterschiede nicht aus. Die Bedingung hierfür stellt aber eine gleichwertige und möglichst umfassende Grundbefähigung aller Personen dar. Die Möglichkeit unterschiedliche Bildungserfolge zu erzielen, darf keinen entscheidenden Einfluss auf die gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aller anderen ausüben (vgl. Gutmann 1999: 136). „Democratic equality guarantees the education needed to know and deliberate about one’s options, and the social bases of self-respect“ (Anderson 1999: 328). Damit zeigt sich, dass Bildungsanstrengungen hinsichtlich gesellschaftspolitischer Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Anbetracht der theoretischen Überlegungen des Capability Approach eine adäquate Bildung im Sinne einer diesbezüglich mindestens ausreichenden schulischen Befähigung anstreben sollte. Denn dem Befähigungsansatz geht es nicht um gleiche Anfangsressource, gleiches Wohlbefinden oder Chancengleichheit per se, sondern um die Gleichheit basaler Befähigungen in Form von Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Horn 2009: 97).

4.3.3.2 Die Forderung einer Mindestbefähigung und deren Beschränkung in der Realität

Die Forderung einer Mindestbefähigung zugunsten gleichberechtigter Teilhabemöglichkeiten führt jedoch zu dem Problem, dass unter Umständen nicht jeder die notwendige Mindestbefähigung erreichen kann und damit nicht in der Lage ist, die für ein menschenwürdiges Leben im allgemeinen und für eine gleichberechtigte Teilhabe im speziellen konstitutiven Befähigungen zu erreichen. Denn die Form der Bildungsmittelvergabe würde einer ergebnisorientierten Konzeption entsprechen, da für jeden in einem ersten Schritt ein gleich hohes Bildungs- und Befähigungsziel angestrebt wird (vgl. Howe 1998: 212 f.). Doch trotz einer angepassten Förderung kann eine solch resultatsabhängige Verteilungspraxis auf zwei unterschiedliche Arten das bereits erwähnte *bottomless pit problem* erzeugen. Das heißt, eine ergebnisorientierte Verteilung der Bildungsgüter mit einer anvisierten Mindestbefähigung in Form konkreter Kompetenzen kann zu schwerwiegenden Verteilungsproblemen führen (vgl. Brighthouse 2001: 556–558; Brighthouse 2003: 477–479).

Gründe hierfür können gravierende kognitive Einschränkungen, etwa im Zuge einer stark ausgeprägten geistigen Behinderung, sein. Darüber hinaus, können aber auch sehr stark ausgeprägte Lernverweigerungen einer adäquaten Mindestbefähigung im Wege stehen. Eine Bildungsverweigerung liegt dann vor, wenn ein Bildungsangebot besteht, dieses seitens der Schülerinnen und Schüler jedoch abgelehnt wird (vgl. Duncker 2008: 16). Benedikt Sturzenhecker sieht Bildungsverweigerung hingegen als Ausdruck einer bewussten Ablehnung gegen einen bestehenden Bildungszwang und als Versuch, damit eine eigene Form der Selbstbildung zu verwirklichen (vgl. Sturzenhecker 2010, S. 39–45). Soll nun jeder auf eine anvisierte Befähigungsschwelle gebracht werden, bedeutet das für beide Problemfelder gleichermaßen, dass hierfür entweder ein erhöhter Bildungsmittelebedarf im Sinne animierender pädagogischer Maßnahmen notwendig wird oder im schlimmsten Fall aufgrund einer ausgeprägten Lernbehinderung oder Lernverweigerung dieses Ziel nicht oder nur ansatzweise zu erreichen ist.

Nun wäre es falsch, eine Lernbehinderung mit einer Lernverweigerung gleichzusetzen. Denn im ersten Fall ist die Person aufgrund eingeschränkter Voraussetzungen nicht in der Lage, das angestrebte Lernziel

zu erreichen. Im anderen Fall besteht zwar die kognitive Voraussetzung, das eigentliche Lernziel zu erreichen, dies wird aber durch eine gravierende Verweigerung erschwert oder verhindert. Doch trotz aller Unterschiede ähneln sich beide Aspekte, da in beiden Fällen eine bestehende Störung dahingehend vorliegt, dass der als normal angesehene Befähigungs- und Förderprozess und damit die Umwandlung von Bildungsgütern in subjektives Wissen bzw. Befähigungen nicht ausreichend funktioniert (vgl. Fegert 2003: 108 f.). Aus diesem Grund wäre es in beiden Fällen dem Befähigungsansatz entsprechend sinnvoll, da wo es notwendig und möglich ist, mehr Bildungsmittel aufzuwenden, beispielsweise in Form zusätzlicher Förder- und Eingliederungsprogramme, um die angestrebte Mindestbefähigung doch noch zu erreichen (vgl. Lambert 2015: 259 f.).

Doch auch dies kann in besonders stark ausgeprägten Fällen nicht das erhoffte Ziel bewirken. Aus diesem Grund bietet es sich nach Nicholas Burbules an, statt einer strikten ergebnisorientierten Bildungskonzeption eine ergebnissensitive Konzeption zu wählen und damit nur eine Orientierung an einem gemeinsamen Zielwert vorzunehmen (vgl. Burbules 1990: 223). Burbules geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass eine einheitliche Befähigungsschwelle im Sinne eines festen Befähigungsniveaus die Eigenverantwortlichkeit individueller Bildungsprozesse vernachlässigt. Denn das Übertragen jeglicher Bildungsverantwortung vernachlässigt den Autonomieanspruch des Einzelnen und birgt die Gefahr autoritärer Entwicklungen, da in einem solchen Fall allein das Bildungssystem entscheidet, was gut und richtig für den Einzelnen ist (vgl. Burbules 1990: 222). Einem Bildungssystem kann daher nicht die volle Verantwortung für das Erreichen eines bestimmten Befähigungsziels zugeschrieben werden. Stattdessen sollte Bildung versuchen, eine gleiche Befähigungsschwelle für alle zu ermöglichen, nicht aber diese auch für alle Personen gleichermaßen zu realisieren. „The ‘inputs must be effective’ standard is applicable to compensatory efforts only up to the point of choice; it cannot coherently be applied to the results of choice“ (Burbules 1990: 223). Der Fokus der Verteilung wird damit nicht mehr auf das tatsächliche Erreichen einer fest definierten Befähigungsschwelle gelegt, sondern verschiebt sich auf die Möglichkeit, diese Befähigungsschwelle erreichen zu können. Zwar berücksichtigt Burbules in diesem Zusammenhang vor allem den Gedanken einer bewussten Lernverweigerung

(vgl. Burbules 1990: 224). Dennoch bietet die Vorstellung, nicht das Erreichen einer bestimmten Befähigungsschwelle selbst zu bewerten, sondern nur die Möglichkeit, diese auch tatsächlich erreichen zu können, ein gewisses Potential für das *bottomless pit problem* insgesamt.

Dies würde auch der von Nussbaum beschriebenen Berücksichtigung der Grundfähigkeiten (G-Fähigkeiten) entsprechen. „Ein Mensch besitzt die G-Fähigkeit, die Tätigkeit A auszuüben, dann und nur dann, wenn dieser Mensch eine individuelle Konstitution hat, die so beschaffen ist, daß er nach der angemessenen Ausbildung, dem angemessenen Zeitraum und anderen notwendigen instrumentellen Bedingungen die Tätigkeit A ausüben kann“ (Nussbaum 1999: 109). Das Argument hierbei ist, dass der Staat im Rahmen seiner Verteilungs- und Befähigungsprozesse auf die tatsächlich bereits angelegte Fähigkeit zur Ausübung der betreffenden Tätigkeit achten sollte. Demnach sollte der Staat aussichtslose Verteilungen vermeiden und stattdessen dafür sorgen, dass diejenigen, die über eine betreffende G-Fähigkeit verfügen, die notwendigen Mittel erhalten. „Die Ressourcen des Staates, [...] sollten nicht denjenigen gegeben werden, die gar keinen Gebrauch von ihnen machen können“ (Nussbaum 1999: 111).

Gleiches gilt für den Fall der Bildungsverweigerer oder gravierender kognitiver Einschränkungen. Ähnlich zu anderen Leistungsdefiziten bedarf es zwar entsprechender pädagogischer Maßnahmen, in deren Rahmen durch eine interessensspezifische Bildungsausrichtung versucht wird, Schülerinnen und Schüler in das bestehende Bildungssystem zu integrieren (vgl. Sturzenhecker 2010: 42 f.). Ist jedoch eine Lernverweigerung so stark ausgeprägt, dass verschiedenste Versuche der pädagogischen Zuwendung ins Leere laufen, sollte unter Anbetracht eines möglichen *bottomless pit problems* das Erreichen einer gleichen Befähigung nicht als zwingender Zielzustand angesehen werden. Aus diesem Grund grenzt beispielsweise Elizabeth Anderson ihre Konzeption einer umfassenden Mindestbildung auf den Personenkreis ein, der hierzu auch tatsächlich in der Lage ist. „I believe this entails that every student with the underlying potential should be prepared by their primary and middle schools to be able to successfully complete a college preparatory high school curriculum“ (Anderson 2007: 615). Das heißt, der Anspruch einer umfassenden und möglichst hohen schulischen Grundbefähigung wird durch persönliche Voraussetzungen hierzu bestimmt. Nach Andrew Mason sollten

daher die Bedürfnisse aller Anspruchsgruppen ausbalanciert werden (vgl. Mason 2004: 380).

Dies sollte jedoch nicht dahingehend missinterpretiert werden, dass beide Personengruppen keinerlei zusätzliche Unterstützung erhalten. Der Befähigungsansatz sieht aufgrund möglicher Konversionsaspekte und etwaiger Umwandlungs-Einschränkungen eine zusätzliche Unterstützung als zwingende Notwendigkeit zugunsten eines menschenwürdigen Lebens vor. Hinzu kommt, dass sich nach Debra Satz und Elizabeth Anderson die Forderung einer adäquaten Grundbefähigung nicht nur auf eine bestimmte Fähigkeitenschwelle bezieht. Stattdessen werden auch ein entsprechendes Gemeinschaftsgefühl sowie die Verinnerlichung gruppenspezifischer Belange angestrebt, was sich vor allem im Rahmen eines umfassenden gemeinsamen Lernens realisieren lässt (vgl. Anderson 2007: 614 f.; Anderson 2010: 127–134; Satz 2007: 637). Für das Ziel einer schulischen Mindestbefähigung zeigt sich jedoch, dass einer kompensierenden Zusatzförderung Grenzen gesetzt sind. Aus diesem Grund sollte in manchen Fällen auf andere Ausgleichs- und Unterstützungsmechanismen der Teilhabeförderung zurückgegriffen werden (vgl. Röh 2018: 40).

4.3.3 Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf gesellschaftspolitische Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten – Ein Fazit

Gegenstand der vorangegangenen Analyse war es, den Bildungsgedanken in Anbetracht der hierdurch zu erzeugenden sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einer entsprechenden Gerechtigkeitsbewertung zu unterziehen. Denn die sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten stellen neben der Forderung nach Selbstbestimmung und Wohlergehen sowie dem Gedanken der reflexiven Kulturintegration und Sozialisation eine der drei wesentlichen Zieldimensionen des Bildungsgedankens dar. In diesem Zusammenhang wurde vor allem auf das theoretische Konstrukt des Capability Approach in den beiden Versionen von Amartya Sen und Martha Nussbaum zurückgegriffen. Denn der Befähigungsansatz richtet den Blick einer Gerechtigkeitsbewertung vor allem

auf die individuellen Verwirklichungschancen. In diesem Sinne wird vor allem Bildungsanstrengungen eine entscheidende Bedeutung für das individuelle Wohlergehen und den gesellschaftspolitischen Teilhabemöglichkeiten beigemessen (vgl. Saito 2003: 27). Das heißt, die auf individuelles Wohlergehen, Handlungsfreiheit sowie gesellschaftspolitische Teilhabe ausgerichteten Verwirklichungschancen einer Person stehen in direkter Abhängigkeit zu allgemeinen Bildungsbemühungen (vgl. Sen 2003: 12).

In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass Bildung und der hierbei von statten gehende Befähigungsprozess eine notwendige Voraussetzung für das Ziel der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten darstellen. Ausgehend von der Vorstellung einer gleichen Würde des Menschen, konnte hieraus geschlussfolgert werden, dass das Ziel der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Sinne einer demokratischen Gleichheit für alle Personen einer Gesellschaft in gleichem Umfang realisiert werden sollte (vgl. Anderson 1999: 318 f.). Dies wiederum bedeutet, dass der Bildungsprozess für jeden die hierfür notwendigen Befähigungen sicherstellen muss. Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf die damit verbundenen sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten verlangt somit nach einer entsprechenden Mindestbefähigung zugunsten dieser Themenfelder, um im Sinne einer demokratischen Gleichheit für jeden die gleichen diesbezüglichen Verwirklichungschancen sicherstellen zu können. Denn das demokratische Gesellschaftsprinzip, das in erster Instanz allen Mitgliedern gleiche Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumt, fordert somit in zweiter Instanz eine damit verbundene gleiche Befähigung aller (vgl. Satz 2007: 639).

Schulischer Bildung kommt damit die Aufgabe zu, jeden mit einer Grundbefähigung im Sinne einer gleichen Mindestbefähigung auszustatten. Der Gleichheitsanspruch bezieht sich in diesem Fall somit auf die erzielten Befähigungseffekte und nicht auf die zum Einsatz kommenden Bildungsmittel. Denn diese besitzen entsprechend der Grundintention des Befähigungsansatzes nur einen instrumentellen Charakter (vgl. Nussbaum 1999: 35). Eine Gleichverteilung der Bildungsgüter würde aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen demnach in Bezug auf die angestrebten Bildungsziele unterschiedliche Befähigungen erzeugen.

Einige hätten somit bessere Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten als andere. Das heißt, die individuellen Verwirklichungschancen wären in diesem Fall nicht gleich. Das Ziel der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten besitzt damit eine so zentrale Bedeutung, dass dies nicht nur eine entsprechende Mindestbefähigung notwendig macht, sondern diese auch so hoch auszufallen hat, dass weiterführende Bildungsanstrengungen keinen gravierenden Einfluss auf die damit verbundenen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, weil sonst das demokratische Gleichheitsprinzip verletzt werden würde (vgl. Gutmann 1999: 136).

Gleichzeitig konnte in diesem Zusammenhang gezeigt werden, dass die Forderung einer gleichen Mindestbefähigung nicht als absolute Gleichheit der durch Bildung erzeugten Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden werden sollte. Denn trotz einer mindestens ausreichenden Grundbefähigung sind Bildungsunterschiede auch weiterhin möglich. Es wird somit keine Bildungsgleichheit angestrebt, sondern stattdessen eine ausreichende Mindestbefähigung, die für jeden die gleichen Voraussetzungen schafft (vgl. Satz 2007: 639). Die Idee einer schulischen Schwellenkonzeption bezieht sich daher auch nicht auf Bildungsgleichheit, sondern beschreibt eine adäquate Bildung zugunsten eines bestimmten Zielzustandes (vgl. Brighouse/Swift 2009: 117). Damit bleibt festzuhalten, dass ein Bildungssystem im Sinne der hier dargelegten Überlegungen erst dann als gerecht gelten kann, wenn für alle Kinder in gleicher Weise die notwendigen Befähigungen in Form zentraler Fähigkeiten und Kompetenzen zugunsten gleichberechtigter sozialer und gesellschaftspolitischer Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten gegeben sind.

4.4 Bildungsgerechtigkeit im Lichte von gesellschaftlicher Kulturintegration und Sozialisation

Die Frage nach Bildungsgerechtigkeit bezieht sich stets auf den normativen Gedanken, auf welche Art und Weise Bildung innerhalb einer Gesellschaft zu verteilen ist. Da der Bildungsgedanke, wie eingangs erläutert, jedoch auf mehrere Aspekte gleichermaßen abzielt, sollte die Frage der Gerechtigkeit entsprechend diesen mehrdimensionalen Hintergrund berücksichtigen (vgl. Bellmann 2019: 14; Gosepath 2014: 101–105). In der

vorliegenden Deutung wird der Bildungsgedanke, wie im Rahmen des dritten Kapitels dargelegt, vor allem in drei wesentliche Zieldimensionen unterteilt. Die erste Zieldimension bezieht sich auf individuelle Sachverhalte wie Selbstbestimmung und Wohlergehen. Dieser erste Bildungsgedanke bezieht sich daher vor allem auf das Herausbilden individueller Autonomie sowie die durch Bildung erzeugten persönlichen Nutzenkomponenten. Eine zweite Zieldimension des Bildungsgedankens wird in der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmung gesehen. Dieser zweite Bildungsaspekt bezieht sich somit vor allem auf die durch Bildung erzeugte Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit im sozialen Kontext. Ein dritter wesentlicher Bildungsaspekt bezieht sich im Sinne eines gesellschaftsbezogenen Erziehungsgedankens auf die Notwendigkeit einer allgemeinen Kulturintegration und Sozialisation. Gegenstand jener dritten Bildungskategorie sind somit vor allem Bildungsziele wie Moral, Verantwortungsbewusstsein, Toleranz und Sittlichkeit. Dieser dritte Bildungsgedanke kann auch unter dem Begriff der *Civic Education* zusammengefasst werden (vgl. Todorov 2017: 341). *Civic Education* beschreibt die Notwendigkeit, im Rahmen von Bildung zivilgesellschaftliche und demokratische Kompetenzen und Fähigkeiten zu erzeugen, die für ein entsprechendes Fortbestehen des demokratisch organisierten Gesellschaftslebens sorgen sollen (vgl. Galston 1998: 46 f.). Nachdem die ersten beiden Zieldimensionen des Bildungsgedankens bereits einer entsprechenden Gerechtigkeitsbewertung unterzogen wurden, soll dies nachfolgend auch für den dritten Bildungsgedanken geschehen. Nachfolgend soll daher die Frage beantwortet werden, welche Verteilung von Bildung als gerecht anzusehen ist, wenn vor allem Bildungsüberlegungen in Bezug auf eine reflexive Kulturintegration und Sozialisation als ausschlaggebend angesehen werden?

Trotz dessen, dass auch John Rawls im Rahmen seiner Gerechtigkeits-theorie den Gedanken einer gruppenorientierten Moralvermittlung berücksichtigt (vgl. Rawls 1975: 508–513), haben in Bezug auf das durch Bildung zu erzeugende Moral- und Tugendverständnis vor allem andere Begründungsformen an Bedeutung gewonnen. Besonders die durch kommunitaristische Überzeugungen geprägten Argumentationsmuster bieten hierfür geeignete Anknüpfungspunkte (vgl. Callan/White 2003: 95–97). Der Kommunitarismus als Denkrichtung entspringt einer Kontroverse mit dem Liberalismus und vor allem der durch Rawls wiederbe-

lebten Gerechtigkeitstheorie (vgl. Bohmann/Rosa 2012: 130). Als wesentlicher Kritikpunkt wird die Begründung übergeordneter Gerechtigkeitsprinzipien durch das von gesellschaftlichen Strukturen losgelöste Individuum gesehen. Denn die Sicht auf Individuen als Einzelwesen ohne Gesellschaftsbezug geht davon aus, dass Personen bei der Wahl ihrer moralischen Prinzipien und den damit verbundenen Gerechtigkeitsüberlegungen einen vorgesellschaftlichen Zustand einnehmen und somit vollkommen autonom oder auch atomatisiert entscheiden. Der Liberalismus beruht dementsprechend auf einer Vorstellung von Personen, die in ihrem Handeln, Denken und Entscheiden vollkommen frei und unabhängig sind und daher nicht von sozialen Bindungen oder Verpflichtungen eingeschränkt werden (vgl. Sandel 1993: 24).

Grundsätzlich kann der Kommunitarismus damit als eine gesellschaftspolitische Strömung verstanden werden, die das Gemeinwesen und deren Bedeutung für den Einzelnen in den Mittelpunkt der theoretischen Auseinandersetzung rückt. Eine eigene Theorie des Kommunitarismus existiert hingegen als solche nicht. Dennoch lassen sich zwischen den jeweiligen Autoren und deren Denkansätzen starke Gemeinsamkeiten erkennen, weshalb hierbei statt von einer kohärenten Theorieschule eher von einer *Familienähnlichkeit* der Argumentationsmuster ausgegangen wird (vgl. Haus 2003: 13 f.). Der kommunitaristischen Überzeugung nach ist der Einzelne ein Produkt seiner Umwelt, von dieser geprägt und damit ein jeweils sozialisiertes Gemeinschaftswesen (vgl. Weber 2002: 125 f.). „Denn wir sind von Natur aus soziale Wesen, bevor wir politische oder ökonomische sind“ (Walzer 1996b: 79). Soziale Strukturen werden diesem Verständnis nach als Voraussetzung individueller Entfaltungsmöglichkeiten betrachtet. Eine Reduzierung des Einzelnen einzig auf sich selbst führt hingegen zur Schwächung jener konstitutiven Gemeinschaften (vgl. Etzioni 1998: 282). Es geht somit, um „die Rekonstruktion der Gemeinschaft, der Community, um die Wiederherstellung der Bürgertugenden, um ein neues Verantwortungsbewußtsein der Menschen, um die Stärkung der moralischen Grundlagen unserer Gesellschaft“ (Etzioni 1998: XI).

Der kommunitaristische Ansatz kann deshalb als geeigneter Analyserahmen von Bildung zugunsten einer reflexiven Kulturintegration und Sozialisation gesehen werden. Denn kommunitaristische Überlegungen ergänzen die Forderung individueller Autonomiebestrebungen durch den

Zusatz eines gesellschaftlich bedingten moralischen Kontextes. Das heißt, der Kommunitarismus bietet in Bezug auf Bildungsüberlegungen eine Begründungsvariante an, wie man individuelle Freiheit und bürger-schaftliche Tugend in Einklang bringt (vgl. Callan/White 2003: 108). Aus diesem Grund sollen nachfolgend in einem ersten Schritt die theoretischen Grundzüge kommunitaristischer Gerechtigkeitsüberlegungen dargelegt werden. Hierzu werden die jeweiligen Ansätze von Michael Sandel und Michael Walzer vorgestellt. In einem zweiten Schritt sollen jene grundlegenden Überlegungen für die Bewertung einer durch Bildung zu erzeugenden reflexiven Kulturintegration und Sozialisation genutzt werden. Gleichzeitig lassen sich aber auch alternative Begründungen abseits kommunitaristischer Denkansätze für eine entsprechende *Civic Education* anführen. Aus diesem Grund sollen ergänzend auch Überlegungen von unter anderem John Rawls, Amy Gutmann, Debra Satz und Elizabeth Anderson zur Sprache kommen.

4.4.1 Michael Sandels Kritik an John Rawls als Auftakt des Kommunitarismus

Michael Sandel gilt mit seiner umfassenden Kritik des liberalen Individualismus in Rawls' Gerechtigkeitstheorie als ein Begründer des kommunitaristischen Denkens (vgl. Bohmann/Rosa 2012: 130; Horn 2009: 106; Reese-Schäfer 2001: 15). Sandels Überlegungen werden daher vielfach als Auftakt für die kommunitaristische Kritik am Liberalismus bezeichnet. In seinem Werk *Liberalism and the Limits of Justice* gab Sandel eine kritische Antwort auf John Rawls Theorie der Gerechtigkeit dahingehend, dass er eine Vernachlässigung gemeinschaftlicher Wertesysteme innerhalb neuerer liberaler Theorien bemängelt. Indem er stattdessen den Einfluss der Gemeinschaft (*community*) in den Vordergrund der Betrachtung rückte, gab er gleichzeitig dieser neuen Ausrichtung der Liberalismuskritik ihren Namen (vgl. Haus 2003: 145).

Für Sandel ist vor allem die von Rawls angeführte Konzeption eines von seinen sozialen Bindungen losgelösten und damit *ungebundenen Selbst*, der Ausgangspunkt seiner Kritik (vgl. Sandel 1982: 180). Rawls geht von einem absoluten Vorrang des Rechten vor dem Guten aus. Denn im Sinne Immanuel Kants, dürfe eine politische Ethik kein bestimmtes

Konzept des guten Lebens und des persönlichen Glücks als wesentliche Grundprinzipien ansehen, da diese Aspekte zwischen Personen variieren können (vgl. Reese-Schäfer 1997: 237). Die Frage der Gerechtigkeit sollte sich daher vielmehr auf die Realisationsmöglichkeiten der unterschiedlichen Lebenskonzepte richten. Aus diesem Grund sollten moralische Gesetze und damit auch Gerechtigkeitsurteile aus dem Willen autonomer Subjekte abgeleitet werden. Gerechtigkeit stellt somit einen nicht wertenden Rahmen zur Verfügung, der das Spiel der konkurrierenden Werte und persönlichen Ziele reguliert (vgl. Sandel 1993: 21).

Zur Rechtfertigung der Gerechtigkeitsgrundsätze bedient sich Rawls einer abstrakten Konstruktion eines Urzustandes. Hierbei wirkt auf alle Akteure ein Schleier des Nichtwissens, der alle Personen erst einmal gleichstellt. Sie treffen ihre Entscheidungen einzig auf Basis eines Eigennutzes, ohne dass individuelle Besonderheiten, Benachteiligungen oder Gruppeninteressen eine Rolle spielen. Für Sandel ist nun das Entscheidende, dass alle Akteure im Sinne Rawls' eine soziale Distanzposition einnehmen. Denn die Menschen verfügen weder über Informationen zu sozialen Bindungen, sozialen Stellungen oder anderen beeinflussenden Teilaspekten des sozialen Lebens (vgl. Rawls 1975: 160 f.). Aus dieser anonymisierten und vollends eigennutzorientierten Entscheidungssituation resultieren schlussendlich die Prinzipien der Gerechtigkeit (vgl. Freeman 2007: 154 f.). Genau an diesem Bild des losgelösten Selbst setzt nun die Kritik Sandels an, auf die nachfolgend tiefergehend eingegangen werden soll.

4.4.1.1 Sandels Kritik am ungebundenen Selbst

Das Konzept des losgelösten und damit *ungebundenen Selbst* stellt für Sandel die Grundlage seiner Kritik dar. Denn der Urzustand bei Rawls und der damit zur Anwendung kommende *Schleier des Nichtwissens* setzt Personen voraus, die über keinerlei soziale Bindungen oder Verpflichtungen verfügen. Die handelnden Subjekte werden somit als *dekontextualisiert* und *entindividualisiert* gedacht (vgl. Horn 2009: 105). Sandel spricht aus diesem Grund von einem *ungebundenen Selbst*, das unabhängig seiner sozialen Umgebung allein in seiner je eigenen Entscheidungssphäre und somit von einem sozialen Kontext unabhängig oder im Sinne Sandels

freischwebt. Dieses Selbst wird daher auch als von der Gemeinschaft *freischwebendes Individuum* begriffen, dass ausschließlich eigennutzorientiert und von anderen Interessenlagen unabhängig ist. Diesem Verständnis nach beeinflussen weder soziale Gegebenheiten noch soziale Rollen oder Verpflichtungen das eigennutzorientierte Selbstverständnis der handelnden Personen (vgl. Sandel 1993: 24).

Sandel zieht hieraus einen argumentativ wichtigen Schluss: Wenn der Mensch einzig als von der Gemeinschaft freischwebendes und ausschließlich eigennutzorientiertes Wesen betrachtet wird, dann lassen sich auch individuelle Verpflichtungen einzig mit dem Gedanken des bewussten Eigennutzes begründen. Das heißt, auch ein Gruppenbeitritt sowie sich hieraus ergebende Verpflichtungen müssten dann einzig durch den Eigennutzgedanken gerechtfertigt werden (vgl. Sandel 1993: 27). Verpflichtungen gegenüber passiven Gruppenzugehörigkeiten wie etwa der Familie, der Nachbarschaft oder der politischen Gemeinschaft wären hingegen nicht erklärbar (vgl. Reese-Schäfer 1997: 238). Denn die Idee des ungebundenen Selbst ist ja gerade die Befreiung von Diktaten der Natur oder sozialen Rollen (vgl. Reese-Schäfer 2001: 18). Erst damit gewinnt das Subjekt an Souveränität. Mit diesem Argument verlieren soziale Gruppen jedoch zumindest aus theoretischer Perspektive entscheidend an Bedeutung. Denn ein Verantwortungsbewusstsein und eine aktive Unterstützung ist damit für Sandel nicht begründbar, was in Folge dessen zu einer automatischen Vernachlässigung jener Aspekte führt (vgl. Sandel 1982: 88).

Sandel verdeutlicht diesen Punkt durch den Bezug auf das von Rawls begründete Differenzprinzip. Dieses lässt ökonomische Ungleichheiten nur dann zu, wenn hiervon in besonderer Weise die am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder profitieren. Das Differenzprinzip kann damit als eine Art Teilungsprinzip gesehen werden (vgl. Sandel 1993: 28). Denn wirtschaftliche Ungleichheiten, aus denen auch begünstigte Personen einen Nutzen ziehen, bedürfen einer gewissen Umverteilung nach unten. Genau hierin sieht Sandel nun ein Argumentationsproblem. Denn woher kommt eine moralische Verpflichtung, wenn keinerlei soziale Verbindungen zwischen den Individuen bestehen (vgl. Sandel 1982: 66 f.)? Für Sandel besteht für ein ungebundenes Selbst kein triftiger Grund, jene Vorteile zu teilen. Das Differenzprinzip als Teilungsprinzip ist für anonyme Gruppen, denen man nicht selbst beigetreten ist, nach Sandel

daher kaum zu halten (vgl. Sandel 1993: 28). Denn für Sandel bleibt die Frage unbeantwortet, warum anonyme und in keinen sozialen Kontext eingebundene Individuen, freiwillig einen Teil ihres Zusatzgewinnes abgeben sollten? Für Sandel steht daher fest, nur wenn eine vorvertragliche Verbindung innerhalb der Gemeinschaft existiert, kann Rawls' Argument der allgemeinen Nutzenteilhabe aufrechterhalten werden. Dies würde jedoch der Idee des ungebundenen Selbst widersprechen (vgl. Sandel 1982: 101).

Ein wesentlicher Grund für die Rechtfertigung eines Umverteilungssystems wird in der zufälligen und damit unverdienten Lotterie der Natur gesehen (vgl. Rawls 1975: 94). Der sich hieraus ergebende private Nutzen wird als illegitim betrachtet und bedarf einer allgemeinen Umverteilung. Doch nach Sandel ist eine Lotterie in Form eines Glücksspiels gerade kein Ausdruck von Allgemeinbesitz (vgl. Sandel 1993: 28). Stattdessen gelten Lotteriegewinne – wie dies auch Dworkin deutlich machte (vgl. Dworkin 2002: 74) – als rechtmäßig erworben (vgl. Reese-Schäfer 2001: 20). Das heißt, erst durch eine weiterführende Begründung, die den Einzelnen nicht als sozial ungebunden betrachtet, kann das eingeforderte Teilungsprinzip gerechtfertigt werden. Sandel plädiert aus diesem Grund dafür, nicht das Teilungsprinzip selbst aufzugeben, sondern dessen Herleitung anzupassen und damit das Bild eines ungebundenen Selbst aufzugeben (vgl. Sandel 1982: 102 f.). Es sollte daher anerkannt werden, dass der Mensch immer Teil seiner sozialen Umwelt und damit Mitglied einer Familie, einer Gemeinschaft oder einer ganzen Gesellschaft ist und sich dies in der Bewertung sozialer Gerechtigkeit wiederfindet (vgl. Sandel 1993: 30).

Der kommunitaristischen Überzeugung nach ist der Einzelne somit ein Produkt seiner Umwelt. Denn jeder wird von den sozialen Verhältnissen in denen eine Person lebt auch geprägt. Der Mensch sollte der kommunitaristischen Auffassung nach daher auch als *sozialisiertes Gemeinschaftswesen* verstanden werden (vgl. Weber 2002: 125 f.). „Denn wir sind von Natur aus soziale Wesen, bevor wir politische oder ökonomische sind“ (Walzer 1996b: 79). Der Mensch kann unterschiedlichen Gruppen zugleich angehören: Familie, Religionsgemeinschaft, lokaler Vereinigung und Staat. Doch in jeder dieser Gruppen lebt er in einem besonderen System von Werten (vgl. Burkamp 1922: 235). Demnach ist eine Person immer in ein konstitutives soziales Gefüge eingebunden. Denn ohne die

soziale Gemeinschaft würde der Einzelne nicht die Voraussetzungen vorfinden, die für einen entsprechenden Autonomiegebrauch notwendig sind. Aus diesem Grund benötigt jeder die Gemeinschaft, um die eigenen Ziele erreichen zu können (vgl. Reese-Schäfer 2001: 29).

Der Mensch ist damit stets sozial konstituiert (vgl. Sichler 2006: 170). Denn er bildet sich in einem Kontext von sozialen Beziehungen und wechselseitigen Ansprüchen heraus. Das heißt, die jeweils eigenen Vorstellungen und Überzeugungen einer Person, die Ausdruck ihrer jeweils eigenen Individualität sind, lassen sich nicht von den sozial bedingten und auf die soziale Welt ausgerichteten Werten und Lebensplänen trennen. Denn als soziale Wesen sind Menschen immer beeinflusst von jeweiligen kulturellen Verhältnissen, Moral- und Wertevorstellungen. Wird der Mensch als ungebundenes Selbst begriffen, gehen damit vor allem durch die soziale Umwelt verinnerlichte persönliche Überzeugungsmuster und Ansichten einer Person verloren (vgl. Sandel 1982: 55). Für Sandel verliert der Mensch damit aber sein eigentliches Charakteristikum. „Sich ein Bild einer Person zu machen, die solcher konstitutiver Bedingungen unfähig ist, bedeutet nicht, sich einen idealen, frei und rational Handelnden zu denken, sondern sich eine Person ohne jeglichen Charakter, ohne moralisches Rückgrat vorzustellen. Denn Charakter zu besitzen, heißt zu wissen, daß ich mich im Rahmen einer Geschichte bewege, die ich weder herbeirufen noch lenken kann, die nichtsdestotrotz Konsequenzen für meine Entscheidungen und mein Verhalten hat“ (Sandel 1993: 29 f.).

Nach Sandel sollte daher der Anspruch nach menschlicher Selbstbestimmung nicht von dessen gesellschaftlicher Einbettung getrennt betrachtet werden. Zwar können sich Menschen vielfach ihre sozialen Kooperationspartner aussuchen und diese Beziehungen selbst bestimmen. Das Argument hierbei ist aber, dass diese Beziehungen auf der Grundlage bereits bestehender sozialer Erfahrungen bestimmt werden. Der Mensch kann daher nicht sein bereits sozialisierendes Wesen zugunsten absoluter Autonomie ablegen. Dies wiederum führt zu dem entscheidenden Schluss, dass sich der Autonomieanspruch einer Person eben auch nur im Kontext der sozialen Beziehungen konstituieren lässt. Das heißt, Autonomie ist, weil sie im Kontext des Allgemeinen stattfindet, immer eine bestimmte Weise des sozialen Handelns selbst (vgl. Sichler 2006: 171).

Besonders Charles Taylor hat diesen Gedanken der sozialen Prägung im Rahmen seiner Analyse einer *sozialen Konzeption des Menschen* herausgearbeitet. Demnach ist ein Leben außerhalb der Gemeinschaft nicht ohne weiteres möglich, da die Gemeinschaft grundlegende Voraussetzung für das Erreichen individueller Zielvorstellungen darstellt (vgl. Taylor 1999: 150). Der Mensch ist kein von allem losgelöstes atomistisches Individuum mit einer damit einhergehenden Selbstgenügsamkeit (vgl. Taylor 1995: 76). Stattdessen benötigt das Individuum zur Sicherung seiner Individualrechte das gesellschaftliche Gefüge. Das heißt, die Individualrechte sind an gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden und hängen von diesen in entscheidender Weise ab (vgl. Taylor 1995: 97), weshalb sich hieraus eine *soziale These der Rechte* (Individualrechte) ableiten lässt (vgl. Taylor 1995: 103).

Um eine Identität als freies und autonomes Individuum entwickeln zu können, muss eine funktionierende Gesellschaft existieren, die diese Rechte gewährt und sichert. Das heißt, die Geltung individueller Rechte ist für Taylor nicht bedingungslos. „Das freie Individuum, das sich als solches behauptet, hat bereits eine Verpflichtung, die Gesellschaft, in der diese Identität möglich ist, zu vervollkommen oder wiederherzustellen oder zu erhalten“ (Taylor 1995: 104). Das Recht auf Freiheit und Individualität macht daher eine andauernde Unterstützung gesellschaftlicher Institutionen notwendig. Auch Sandel erkennt die hohe Bedeutung des gesellschaftlichen Kontextes für die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten an (vgl. Sandel 1982: 51). Wenn der Einzelne nicht nur in formaler Hinsicht, sondern auch in partizipativer Weise frei und selbstbestimmt leben soll, muss das hierfür notwendige moralische Geflecht fortlaufend erhalten und erneuert werden (vgl. Sandel 1982: 183).

Sandel kommt zu dem Schluss, dass Gerechtigkeitsüberlegungen auch Aspekte des Sozialen und Gemeinschaftlichen berücksichtigen sollten (vgl. Sandel 1982: 182 f.). Die von Autonomie bestimmte Deutung des ungebundenen Selbst versteht hingegen das Gemeinschaftliche bzw. die soziale Welt an sich als ein Gut unter vielen und ohne relevanten moralischen Wert. Wie gesehen sollte jedoch im Rahmen der Gerechtigkeitsdiskussion der Stellenwert der Gesellschaft als konstitutiv berücksichtigt werden (vgl. Sandel 1982: 174). Wird hingegen eine liberal geprägte Interpretation eines ungebundenen Selbst zugrunde gelegt, besteht die Grenze der Gerechtigkeitsüberlegung in der Konstruktionslogik einer

abstrakten politischen Gemeinschaft vollkommen losgelöster Individuen. Für eine praktische und realitätsnahe Gerechtigkeitsbewertung sei dies aufgrund der sehr hohen Abstraktion jedoch nur bedingt brauchbar (vgl. Haus 2003: 157). Zur Überwindung einer solch eingeschränkten Gerechtigkeitsbewertung gehört nach Sandel daher zwingend die Berücksichtigung eines allgemein geteilten Selbst- und Gruppenverständnisses (vgl. Sandel 1982: 182).

4.4.1.2 Ein partizipativer Republikanismus als Ausweg aus der verfahrensrechtlichen Republik

Sandel legt im Rahmen seiner Kritik keine eigene Gerechtigkeitstheorie als Gegenentwurf zu der kritisierten rawlsschen Konzeption vor. Dennoch lassen sich zentrale Gerechtigkeitschlüsse aus seiner Beschreibung einer republikanischen Demokratiekonzeption ziehen. Denn aus seiner Sicht kann jene Fehlinterpretation der gesellschaftlichen Gerechtigkeitsideale zu einem gravierenden gesellschaftspolitischen Machtverlust der Bürgerinnen und Bürger führen (vgl. Sandel 1982: 183). Ein *freischwebendes* und damit von allen sozialen Verbindungen *losgelöstes Individuum* verhindert nach Sandel, dass sich ein allgemeines Solidaritätsgefühl innerhalb einer Gesellschaft herausbilden kann. Denn das gemeinschaftliche Konstrukt und die gesellschaftspolitischen Strukturen werden vor allem als Sicherung von Individualrechten verstanden, nicht aber als etwas, für dessen Realisierung man sich aktiv engagieren muss (vgl. Sandel 1993: 29). Das heißt, den Menschen fehlt im Sinne Sandels der direkte Bezug und die Notwendigkeit an den gemeinschaftlichen Prozessen einer Gesellschaft mitwirken zu wollen. Verstärkt wird dieses Gefühl der Ohnmacht zusätzlich noch durch eine fortschreitende Formalisierung gesellschaftspolitischer Teilhabeprozesse (vgl. Reese-Schäfer 2001: 23). Das *ungebundene Selbst* bewirkt nach Sandel daher im Rahmen der politischen Praxis zunehmend einen Identitäts- und Unterstützungsverlust. Damit drohe ein Zustand, den Sandel als *verfahrensrechtliche Republik* charakterisiert (vgl. Sandel 1993: 31).

Zur Verdeutlichung der Problematik einer *verfahrensrechtlichen Republik* greift Sandel auf die politische Geschichte der USA zurück. Diese weist bis zum Ende des 19. Jh. dezentralisierte Machtstrukturen mit jeweiligen

regionalen Selbstverwaltungen auf. Der dann einsetzende Wirtschaftsboom mit neuen grenzüberschreitenden Märkten, Produktionsformen und Großunternehmen verlangte nach einem zentralisierten politischen Gegengewicht, das von regionalen Instanzen nicht mehr erbracht werden konnte. Das heißt, der neuen Konzentration ökonomischer Macht musste eine entsprechende politische Macht entgegengestellt werden (vgl. Sandel 1993: 32). Die damit einhergehende politische Zentralisierung führte nach Sandel jedoch zu einem weitreichenden Identitätsverlust der Bürgerinnen und Bürger. Denn die regionalen Institutionen verloren im Vergleich immer stärker an Bedeutung und damit an identitätsstiftender Wirkung. Bestrebungen, jene Lücke durch neue Bindungen, durch Nationalgefühl und überregionale Identifikationen zu füllen, scheiterten. Denn dieses neue Identifikationsobjekt war zu groß, zu künstlich und zu heterogen, um ein wahres Gemeinschaftsgefühl erzeugen zu können. Statt eines überregionalen Werteverständnisses als Ausdruck eines gemeinschaftlichen Sozialgefühls etablierte sich nach Sandel daher vor allem eine Politik der *Verfahrensgleichheit* zwischen weitgehend gemeinschaftlich losgelösten Individuen (vgl. Reese-Schäfer 1997: 241).

Jener Zustand der *verfahrensrechtlichen Republik* führte nach Sandel aufgrund einer damit einhergehenden politischen Zentralisierung auch zu einem Wandel der Interpretation von Freiheit. Wurde Freiheit zu Zeiten der regionalen Selbstverwaltung noch als Freiheit innerhalb der Gemeinschaft gesehen, bedeutet sie fortan das genaue Gegenteil. Mit der neuen Politikdefinition als Garant der Verfahrensgleichheit wird Freiheit nun als Schutz vor illegitimen Eingriffen des Gemeinwesens gewertet (vgl. Sandel 1993: 33). Nach Sandel entwickelte sich hieraus ein Gefühl der Machtlosigkeit innerhalb der Bevölkerung. Denn der neue und nicht mehr greifbare Politikapparat ist aufgrund von Zentralisation und Bürokratisierung für den Einzelnen nicht mehr kontrollierbar. Auch eine direkte Teilhabe in Form von beeinflussenden Gestaltungsmöglichkeiten wird immer schwieriger. Andererseits kann ein solch abstrakter und von lokalen Verhältnissen losgelöster Politikstil direkt spürbare lokale Probleme nur schwer lösen (vgl. Reese-Schäfer 1997: 242). Wichtig ist zu erkennen, dass Sandel nicht das liberale Gesellschaftskonzept mit der darin zum Ausdruck kommenden Selbstbestimmung der Menschen als Problem sieht. Er sieht dieses vielmehr als die praktisch gelebte Ordnung an (vgl. Sandel 1993: 20). Wie sich jedoch gezeigt hat, führt eine ausschließ-

liche Orientierung am individuellen Autonomieanspruch zu einer Schwächung des konstitutiven Sozialgefüges, „und gefährdet unser gemeinsames Experiment demokratischer Selbstverwaltung“ (Etzioni 1998: 282).

Für Sandel existiert damit ein zweifaches Problem (vgl. Bohmann/Rosa 2012: 133 f.). Erstens sieht er die Gefahr, dass jene Zustände sich auf Dauer selbst ihrer notwendigen Basis berauben. „Wenn nämlich mein Argument stichhaltig ist und die von uns betrachtete liberale Vorstellung moralisch tatsächlich nicht selbsttragend ist, sondern auf einen Begriff der Gemeinschaft angewiesen bleibt, den sie offiziell verwirft, dann müssen wir damit rechnen, dass sich auch die sie verkörpernde politische Praxis als praktisch nicht selbsttragend erweist – dass sie sich auf einen Gemeinschaftssinn stützen muss, den sie nicht zu stärken vermag, ja vielleicht sogar untergräbt“ (Sandel 1993: 30 f.). Denn das individuelle Selbst- und Gruppenverständnis wird in diesem Fall jenseits eines gemeinsamen Erfahrungsbereiches gesehen. Doch ohne dieses aus einem historischen Kontext erwachsene Selbstverständnis und Gruppenverständnis fehlt der notwendige moralische Rahmen, der individuelle Verwirklichungen erst möglich macht. Wenn ein jeder von seiner sozialen Welt losgelöst sein Dasein verbringt, findet im Sinne Sandels auch kein gesellschaftliches Leben miteinander statt, sondern nur ein losgelöstes Nebeneinander. Nach Sandel verbindet soziale Gruppen daher mehr, als nur eine *natürliche Pflicht* oder eine *allgemeine Übereinkunft*. Es sind beständige Bindungen und Erfahrungen, die zusammen ein soziales Wesen bilden (vgl. Sandel 1993: 29 f.).

Das zweite Problem greift diesen Gedanken auf und überträgt ihn auf die Frage der machtbezogenen Gleichwertigkeit. Denn die Idee der demokratischen Selbstverwaltung setzt für Sandel ein geteiltes Verständnis des gesellschaftlichen Zusammenlebens voraus (Sandel 1993: 31). Leben Menschen jedoch ein vom sozialen Kontext losgelöstes Leben, fehlen damit nicht nur geteilte Erfahrungsbereiche. Gleichzeitig leidet hierdurch auch eine politische Gemeinschaft. Denn die gesellschaftlichen Institutionen sind gemeinschaftliche Konstrukte. Fehlt jedoch ein gemeinschaftsbezogenes Bewusstsein, fehlt im Sinne Sandels auch der persönliche Einsatz in Form eines individuellen Beitrages zum Gedeihen jener Institutionen (vgl. Haus 2003: 151). Aus Sandels Sicht sollten politische Strukturen daher nicht nur regionalisiert und damit direkter an die

Bürgerinnen und Bürger gebunden werden. Darüber hinaus sollte zugleich auch ein geteiltes Verständnis hierfür etabliert werden. Denn erst ein geteiltes Gemeinschafts- und Gesellschaftsverständnis ermöglicht ein umfassendes Engagement der einzelnen Bürgerinnen und Bürger in Bezug auf das gemeinschaftliche Zusammenleben (vgl. Sandel 1993: 29). Nach Sandel lassen sich diese Punkte vor allem im Rahmen eines partizipativen Republikanismus verwirklichen (vgl. Bohmann/Rosa 2012: 136).

Der Vorteil eines republikanischen und hierbei vor allem partizipativen Demokratieverständnisses besteht nach Sandel darin, dass hierdurch eine direkte Teilhabe an den wirkenden Gesellschaftszusammenhängen realisiert werden kann und damit die Berücksichtigung eines umfassenden Gemeinschaftsgefühls gesichert ist. Damit bringt Sandel eine Vorstellung des politischen Gemeinwesens zum Ausdruck, die auf der Idee der Selbstregulierung fußt. Das heißt, eine politische Gemeinschaft solle sich selbst entsprechende Verfahrensregeln und institutionelle Rahmenbedingungen geben. Genau darin liegt Sandels Anspruch, wenn er schreibt: „Ökonomie wurde zu einer Herrschaftswissenschaft. Inzwischen gilt die Logik des Kaufens und Verkaufens nicht mehr nur für materielle Güter – sie lenkt zunehmend das Leben insgesamt. Es wird Zeit, uns zu fragen, ob wir so wirklich leben wollen“ (Sandel 2012: 12). Nicht die formalen Prozesse des ökonomischen Denkens werden bestritten. Stattdessen wird nach deren Zielwirkung gefragt. Denn eine vornehmlich verfahrensrechtliche Auslegung des liberalen Grundgedankens führt im Zusammenhang mit einer allgemeinen Ökonomisierung verschiedener Lebensbereiche zu einem fortschreitenden Macht- bzw. Einflussverlust des Einzelnen zugunsten übergeordneter Monopole. Sandel bezeichnet dies auch als „The Political Economy of Citizenship“ (Sandel 1996: 12). Dieser Entwicklung sollte daher mit einer von Bürgerinnen und Bürgern selbst definierten moralischen Grenze begegnet werden (vgl. Sandel 2012: 13 f.).

Ziel ist, eine „Bereitschaft der Bürger, das Gemeinwohl höher zu stellen als ihre privaten Zwecke“ (Sandel 1995: 55). Das heißt, die gleichermaßen selbst auferlegten Regelungen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens sollen in diesem Sinne eine konstitutive Wirkung erhalten. Dies bedeutet nicht, dass der Einzelne vollkommen unselbstständig und willenlos den gesellschaftlichen Mehrheitsentscheidungen Folge leisten sollte und

seine Person sich stets dem Wohle der Allgemeinheit unterzuordnen hat. Der Sachverhalt des Allgemeinwohls bei Sandel strebt in eine andere Richtung. Er sieht vor, dass sich Personen im Sinne der angestrebten Selbstregierung darüber verständigen sollten, was genau den Geltungsbereich des Allgemeinwohls kennzeichnet. Damit gewinnt gerade nicht das Allgemeinwohl an Dominanz, sondern der hierbei zur Anwendung kommende demokratische Dialog (vgl. Sandel 1995: 56 f.).

Sandel sieht die Umsetzung hierfür in einem *demokratisch konstituierten Republikanismus*. Denn dieser sei im Vergleich zu liberaleren Konstrukten in der Lage, den Aspekt der Freiheit und der Selbstregierung nicht nur zufällig, sondern konstitutiv zu verbinden. „Der Republikanismus begreift die Freiheit als eine Konsequenz der Selbstregierung. Danach bin ich frei, insofern ich einer politischen Gemeinschaft angehöre, die ihr eigenes Schicksal lenkt, und insofern ich an den Entscheidungen beteiligt bin, die die Angelegenheiten dieser Gemeinschaft steuern. Anders ausgedrückt: Der Republikanismus vertritt eine Anschauung, wonach die Freiheit in einem inneren Zusammenhang steht mit der Selbstregierung und den diese stützenden Bürgertugenden“ (Sandel 1995: 57). Das heißt, anders als eine liberal geprägte verfahrensrechtliche Republik mit der darin stattfindenden Fokussierung auf Freiheitsrechte sei der Republikanismus in der Lage, wirkliche Freiheit der Menschen zu gewährleisten. Denn er schafft durch die Berücksichtigung eines verbindenden Gesellschaftsgefühls die Voraussetzungen, mit denen gesellschaftliche Wirkmechanismen beherrschbar gemacht werden können (vgl. Sandel 1995: 56). Anders als in einer verfahrensrechtlichen Fokussierung kann somit auf Basis gemeinschaftlicher Gestaltungsmöglichkeiten auch eine gemeinsame moralischen Identifikation stattfinden (vgl. Sandel 1995: 54). Hierzu bedarf es zuerst einer geteilten Identität bzw. moralischen Einstellung, die Notwendigkeit jener Institutionen nicht nur zu erkennen, sondern deren langfristige Umsetzung auch zu gewährleisten (vgl. Sandel 2015: 120).

Sandel fordert daher einen lebendigen Republikanismus, der durch Partizipation und Mitgestaltung nicht nur Teilhabe an politischen Prozessen zulässt, sondern darüber hinaus auch die dahinterstehende Ausrichtung in den Zuständigkeitsbereich der Personen selbst legt. Zwingende Voraussetzung ist jedoch ein gemeinwohlorientierter und damit differenzierter Selbstverständigungsprozess der Mitglieder selbst (vgl. Boh-

mann/Rosa 2012: 136). Aus diesem Grund sieht Sandel die Notwendigkeit, etwa durch öffentliche Bildung und Erziehung nicht nur die institutionellen Voraussetzungen zu etablieren, sondern vor allem im Sinne von *formative politics* ein allgemeines Bewusstsein hierfür zu schaffen (vgl. Sandel 1996: 5 f.). Denn das Verständnis von aktiver Gestaltungsfreiheit bedarf nach Sandel vor allem Maßnahmen im Sinne von „politics, that cultivates in citizens the qualities of character self-government requires“ (Sandel 1996: 6). Aus diesem Grund bedarf es neben der formal rechtlichen Möglichkeit auch gewisser „Kenntnisse über öffentliche Angelegenheiten sowie ein Gefühl der Zugehörigkeit, der Verantwortlichkeit für das Ganze und eine moralische Verbindung mit der Gemeinschaft, deren Schicksal auf dem Spiel steht. Teilhabe an der Selbstregierung erfordert deshalb, dass Bürger gewisse bürgerliche Tugenden besitzen oder erwerben“ (Sandel 2015: 95).

4.4.1.3 Rawls' Reaktion auf die kommunitaristische Kritik

Sandels Überlegungen weisen damit zusammenfassend drei wesentliche Grundgedanken auf. Zum einen setzt die von John Rawls im Rahmen von *Eine Theorie der Gerechtigkeit* angeführte Urzustandskonzeption die Vorstellung eines *ungebundenen Selbst* voraus. Der gesellschaftsbezogene und soziale Kontext der betreffenden Akteure spielt in der Begründung der Gerechtigkeitsprinzipien somit keine Rolle. Gleichzeitig werden jedoch abstrakte Gerechtigkeitsprinzipien aus einem allgemeinen Vertragsgedanken hieraus als verpflichtend anerkannt. Damit einher geht der zweite wesentliche Grundgedanke Sandels. Denn seiner Überzeugung nach setzt das durch Rawls begründete Differenzprinzip eine moralische Verpflichtung im Sinne umfassender Solidarität der Akteure voraus. Dies wiederum verlangt nach sozialen Bindungen und Verpflichtungen. Hinzu kommt, dass auch die politische Gemeinschaft als Sicherung individueller Entfaltungsmöglichkeiten einen gewissen Beitrag der einzelnen Gesellschaftsmitglieder voraussetzt. Der dritte Grundgedanke Sandels setzt genau hier an. Denn wenn das Differenzprinzip wie auch weitere gesellschaftliche Übereinkünfte gerettet werden sollen, bedarf dies einer solidarischen Gemeinschaft mit entsprechenden Bindekräften (vgl. Haus 2003: 150 f.). Sandels Ausweg in Form eines

partizipativen Republikanismus sieht daher nicht nur eine Stärkung lokaler Teilhabemöglichkeiten an der Selbstverwaltung vor (vgl. Sandel 2015: 94). Entscheidend sei vor allem eine Revitalisierung eines gemeinschaftsbezogenen Bewusstseins (vgl. Sandel 2015: 95).

Wie gesehen, beginnt Sandel seine Argumentation mit einer umfassenden Kritik der Gerechtigkeitskonzeption von John Rawls. Das zentrale Argument ist in diesem Zusammenhang, dass Rawls' Konzeption *kontextvergessen* sei, weil keine ausreichende Berücksichtigung gesellschaftlicher und sozialer Lebensrealitäten stattfinden würde (vgl. Forst 1996: 15). Aus diesem Grund soll abschließend an dieser Stelle noch auf die diesbezüglichen Reaktionen Rawls' eingegangen werden. Denn Rawls selbst hat im Zuge weiterer Arbeiten auf diese Kritik reagiert und einige Punkte in seine Gerechtigkeitstheorie aufgenommen. Vor allem in seinem Werk *Gerechtigkeit als Fairneß* treten diese Anpassungen besonders hervor (vgl. Mackert 1999: 23). Hierbei führt Rawls etwa die *Idee des übergreifenden Konsenses* ein. Damit soll die Argumentation in Bezug auf eine wohlgeordnete Gesellschaft auch reale Gegebenheiten berücksichtigen. Rawls bezieht daher auch historische und soziale Gesellschaftsbedingungen mit in seine Überlegungen ein. Damit soll auch dem Gedanken pluralistischer Gesellschaftsstrukturen Rechnung getragen werden (vgl. Rawls 2003: 63–66). Denn pluralistische moralische Auffassungen lassen eine umfassende Übereinkunft einer allgemeinen moralischen Konzeption kaum zu (vgl. Rawls 1993: 38).

Aus diesem Grund konzipiert Rawls seine Gerechtigkeitstheorie nun als politische Konzeption in dem Sinne, dass sie einzig auf intuitive Gedanken zurückgreift (vgl. Rawls 1993: 39). Damit bringt Rawls zum Ausdruck, dass er gerade nicht von einer wahren Natur des Menschen ausgeht, sondern sich stattdessen auf die wechselseitigen Kooperationsbemühungen der Menschen richtet und somit keine metaphysische, sondern eine politische Konzeption der Gerechtigkeit formuliert (vgl. Haus 2003: 154 f.). Eine politische Gerechtigkeitskonzeption ist demnach vor allem eine geeignete oder praktische Begründung in Form eines übergreifenden Konsenses (vgl. Rawls 1993: 43 f.). „Wir betrachten also unsere öffentliche politische Kultur mit ihren wichtigsten Institutionen und den historischen Traditionen ihrer Interpretation in diesem Sinne als einen gemeinsamen Bestand implizit anerkannter Grundgedanken und Prinzipien“ (Rawls 1993: 42). Damit rechtfertigt sich eine politische

Konzeption der Gerechtigkeit in erster Linie durch ihre politische Leistungsfähigkeit im Sinne einer stabilitätsfördernden Konsenssicherung (vgl. Kersting 2001: 189). Denn durch eine politische Gerechtigkeitskonzeption sollen die effektiven und demokratischen sozialen Kooperationen auf einer Ebene der wechselseitigen Achtung zwischen als frei und gleich angesehenen Bürgern erhalten werden (vgl. Rawls 2003: 58). Das heißt, sie soll zwischen unterschiedlichen Positionen vermitteln und dadurch einen übergreifenden Konsens erreichen, der von Rawls als Ausdruck einer öffentlichen Rechtfertigung im Rahmen des bereits bekannten Überlegungsgleichgewichtes zum Ausdruck kommt (vgl. Rawls 2003: 55–59). Im Rahmen einer politischen Verständigung sollen daher die bereits vorahndenden, jedoch nur latent ausgeprägten Gerechtigkeitsvorstellungen im Sinne des *übergreifenden Konsenses* aufgedeckt werden. „Entscheidend ist, daß eine Gerechtigkeitskonzeption nur dann dieses Ziel erreichen kann, wenn es ihr in vernünftiger Weise gelingt, die der öffentlichen politischen Kultur eines Verfassungsstaates zugrundeliegende tiefere Übereinstimmung zu einer kohärenten Auffassung zu formen, die mit den besonders festen, wohlherwogenen Überzeugungen dieser Kultur zusammenstimmt“ (Rawls 1993: 43). Die politische Gerechtigkeitskonzeption begründet sich daher gerade nicht aus metaphysischen Annahmen, sondern basiert auf einer Art Schnittmengenkonsens der jeweils einzelnen und möglicherweise konkurrierenden Moralkonzeptionen (vgl. Kersting 2001: 192).

Abschließend ist damit festzuhalten, dass Rawls durch diese deutlich stärkere Berücksichtigung des lebensweltlichen Kontextes die diesbezüglichen Kritikpunkte entkräftet, zugleich aber die Grundaussagen seiner Gerechtigkeitskonzeption beibehält (vgl. Rawls 2003: 16 f.). Zwar verweist Rawls darauf, dass seine Überarbeitungen keine direkte Reaktion auf die kommunitaristische Kritik darstellen (vgl. Rawls 1998: 14). Dennoch kann Rawls mit seiner Überarbeitung einige wesentliche diesbezügliche Kritikpunkte beseitigen (vgl. Rorty/Posener 1988: 9). Nach Walter Reese-Schäfer verlieren daher Sandels wesentliche Kritikpunkte gegenüber der von Rawls überarbeiteten Gerechtigkeitskonzeption an Bedeutung (vgl. Reese-Schäfer: 1997: 236). Dieser Schlussfolgerung liegt somit eine Einschätzung zugrunde, dass Sandels Kritik, zumindest in Bezug auf *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, eine gewisse Berechtigung attestiert werden könnte (vgl. Haus 2003: 154).

4.4.2 Michael Walzers Sphären der Gerechtigkeit

Michael Walzer gilt weithin als „der bekannteste unter den Kommunitaristen“ (Haus 2003: 80), obwohl er sich selbst dem liberalen Lager verantwortet fühlt (vgl. Walzer 1993a: 161). Das Besondere ist, dass er sich nicht entschieden gegen liberale Positionen stellt. Denn nach ihm ist der praktizierte Liberalismus inzwischen ein „volkstümliches Glaubensbekenntnis“ und damit selbst zu einer verinnerlichten Tradition geworden (vgl. Walzer 1993a: 166). Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist daher nicht durch eine vorliberale und homogen ausgerichtete Gemeinschaftsidentität gekennzeichnet, sondern von Pluralismus und Individualismus. Gleichzeitig versucht Walzer seine Position mit kommunitaristischen Argumenten zu verteidigen. Denn entsprechend ihrer kontextualisierten Prägung würden sich moderne Individuen, die die Vorteile eines liberal geprägten Lebens bereits als umfassenden Lebensstil verinnerlicht haben, in einer von Tugendlehre und Gemeinschaft hauptsächlich gekennzeichneten vorliberalen Gesellschaft kaum wohl fühlen (vgl. Reese-Schäfer 2001: 81).

Das Ziel sollte daher nicht sein, dem zunehmenden Pluralismus entgegenzuwirken, sondern diesem durch eine umfassende Trennung der gesellschaftlichen Distributionssphären gerecht zu werden. „Der Liberalismus ist eine Welt von Mauern, und jede erzeugt eine neue Freiheit“ (Walzer 1996b: 38). Das heißt, der gesellschaftliche Pluralismus wird damit zum Ausgangspunkt der Gerechtigkeitsüberlegungen Walzers. Denn erst eine entsprechend getrennte Bewertung ermöglicht eine freiheitliche Entwicklung. Als Beispiel hierfür kann die Trennung zwischen Staat und Kirche gesehen werden, die es ermöglichte, politische Überzeugungen getrennt von religiösen Ansichten voranzutreiben. Beide Bereiche verlangen nach unterschiedlichen Bewertungskriterien. Denn das, was im Religiösen richtig und gut ist, muss nicht auch im staatlichen Bereich als richtig und gerecht gelten (vgl. Reese-Schäfer 1997: 496).

Walzer lehnt daher übergeordnete Verteilungsprinzipien ab. Denn diese seien einseitig bestimmt und könnten nicht den dimensionsspezifischen Verteilungsanforderungen gerecht werden. Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Themen- und Diskussionsfelder bedürfen stattdessen jeweils ganz eigener Distributionsregeln. Das heißt, die Distributionsregeln sind aufgrund pluralistischer Gesellschaften und unterschiedlicher

Anspruchsbereiche in ihrer Form selbst pluralistisch (vgl. Walzer 1992: 30). Für Walzer wird daher eine jeweils eigene Beurteilung der unterschiedlichen Verteilungsszenarien unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes notwendig (vgl. Reese-Schäfer 1997: 496). Denn gesellschaftliche Güter erhalten für Walzer ihre Bedeutung durch die Kriterien ihrer Verteilung (vgl. Walzer 1992: 30 f.). Das heißt, eine Verteilungsgemeinschaft definiert die Werte ihrer Güter selbst. Gerechtigkeit kann für Walzer wiederum nur dann existieren, wenn diese unterschiedlichen Verteilungsbereiche getrennt betrachtet und vor allem bewertet werden. „Das je einzelne soziale Gut oder Set von Gütern konstituiert gewissermaßen seine eigene Distributionssphäre, innerhalb deren sich nur ganz bestimmte Kriterien und Arrangements als angemessen und dienlich erweisen“ (Walzer 1992: 36).

Jene Herangehensweise Walzers wird auch als *Kunst der Trennung* bezeichnet (vgl. Haus 2003: 141). Denn durch eine solche Verteilungsdifferenzierung entstehen jeweils eigene und damit voneinander autonome Handlungs- und Entscheidungsräume: „Wir können sagen, eine (moderne, komplexe und differenzierte) Gesellschaft sei sowohl frei als auch gleich, wenn Erfolg in einem institutionellen Handlungsraum nicht in Erfolg in einem anderen umgemünzt werden kann“ (Walzer 1996b: 48). Gerechtigkeit verlangt nach Walzer daher eine entsprechende Autonomie der dimensionsspezifischen Verteilungskriterien. Dieses Ideal, das Walzer auch als *komplexe Gleichheit* bezeichnet, sieht er vor allem in einer kleinteiligen Politikgestaltung im Sinne eines pluralistischen Republikanismus verwirklicht (vgl. Horn 2009: 108). Nachfolgend sollen Walzers Ansichten in Bezug auf Gerechtigkeit und das damit verbundene Konzept der *Kunst der Trennung*, auf das er besonders in seinem Werk *Spheres of Justice* (Sphären der Gerechtigkeit) eingeht, näher beschrieben werden.

4.4.2.1 Komplexe Gleichheit als Ziel von Gerechtigkeit

Walzer nutzt zur Rechtfertigung seiner differenzierten Verteilungsgerechtigkeit eine pluralistisch-partikularistische Theorie der Güter (vgl. Haus 2003: 173). Auf diese Weise ist es ihm möglich, die Verteilungsregeln aus der sozialen Bedeutung der Güter selbst ableiten zu können. Dies bedeutet, dass es je nach Gütersphäre unterschiedliche Prinzipien

der Gerechtigkeit geben kann und damit die unterschiedlichen Sozialgüter auch einer jeweils unterschiedlichen Verteilung unterliegen. Der Grund dieser unterschiedlichen Güterbewertungen ist ein historisch und kulturell gewachsener Partikularismus (vgl. Walzer 1992: 30). Die Bedeutung eines bestimmten sozialen Gutes variiert zwischen unterschiedlichen Kulturen, gesellschaftlichen Gruppen oder Bewertungszeitpunkten. Aus diesem Grund müssen auch die Prinzipien der Gerechtigkeit selbst pluralistisch sein, um diesen unterschiedlichen Bewertungen nachkommen zu können. Es kann daher auch keine universelle Gerechtigkeit für alle Verteilungsszenarien gleichermaßen geben. Walzer zeigt im Rahmen seiner Ausführungen, dass Gerechtigkeit somit ein menschliches Konstrukt darstellt und aufgrund der damit verbundenen Kulturrelativität als ein lebendiger Prozess des vernünftigen Streits begriffen werden muss (vgl. Walzer 1992: 30).

Damit wendet sich Walzer gegen das von Rawls etablierte Konzept der Grundgüter, die ihrerseits als zugrunde gelegte universelle Mittel für alle weiteren Gerechtigkeitsbewertungen herangezogen werden können. Seine Kritik besteht darin, dass durch ein übergeordnetes Verteilungsprinzip weder die Unterschiedlichkeit der zu verteilenden Güter noch die unterschiedlichen Bedeutungen dieser Güter ausreichend berücksichtigt werden kann (vgl. Walzer 1992: 33). Denn unterschiedliche Güter besitzen unterschiedliche Bedeutungen. Dabei ist wichtig, dass soziale Güter nicht nur verteilt werden, sondern auch von Menschen erdacht, produziert und hergestellt werden (vgl. Walzer 1992: 30 f.). Ein Gut ist daher immer in einen sozialen Kontext eingebunden. Denn der Mensch steht nicht unabhängig und autonom neben diesen Gütern, sondern bestimmt durch Produktion und Verteilung den sozialen Wert jener Güter selbst (vgl. Haus 2003: 175). „Die Güter sind es, die mit ihren und wegen ihrer Bedeutung das entscheidende Medium von sozialen Beziehungen bilden; [...] die sich herausbildenden Verteilungsmuster richten sich an den gemeinsamen Vorstellungen davon aus, welche Bedeutung die Güter haben und wozu sie da sind“ (Walzer 1992: 31).

Um den damit zum Ausdruck kommenden unterschiedlichen Anspruchsbereichen jeweils gerecht werden zu können, sollte eine Gerechtigkeitsbewertung selbst nach diesen Dimensionen getrennt werden (vgl. Walzer 1992: 32–36). Denn nur so kann nach Walzer der jeweiligen Bedeutung der zu verteilenden Güter nachgekommen werden. Gleichzeitig

besitzt eine Gütersphäre damit aber auch eine ganz eigene Verteilungsmaxime. Der Sphärenbegriff verdeutlicht hierbei Walzers Intention, verschiedene Güter im Hinblick auf ihre soziale Bedeutung zusammenzufassen und wesentliche Hauptkriterien der Verteilung zu begründen. Das heißt, Güter oder Gütergruppen konstituieren gewissermaßen wesentliche Verteilungsbereiche, die aufgrund ihrer jeweils spezifischen sozialen Bedeutung angepasste Verteilungsprinzipien benötigen (vgl. Haus 2003: 176).

Walzer schlägt diesbezüglich folgende elf Hauptsphären vor: Mitgliedschaft und Zugehörigkeit, Sicherheit und Wohlfahrt, Geld und Waren, das Amt, harte Arbeit, Freizeit, Erziehung und Bildung, Verwandtschaft und Liebe, göttliche Gnade, Anerkennung und schließlich politische Macht (vgl. Nusser 2019: 322). Innerhalb dieser Bereiche soll nach den drei gängigen Verteilungskriterien *freier Austausch*, *Verdienst* und *Bedürfnis* verfahren werden. So sind beispielsweise Sozialleistungen gemäß der Bedürftigkeit der Empfänger, politische Ämter nach einer meritokratischen Verdienstbewertung und Waren durch einen freien Austausch zu verteilen (vgl. Walzer 1992: 51–58).

Damit zeigt sich, dass nach Walzer eine spezifische Form der Verteilungsgerechtigkeit nicht automatisch auf einen anderen Verteilungsgegenstand übertragen werden kann, weil dies unter Umständen sphärenübergreifende Dominanzen zur Folge hat. Vor allem für das omnipräsente Tauschmittel Geld bedeutet dies, dass dessen Reichweite deutlich begrenzt werden muss. Hierzu schlägt Walzer vor, dass die Inhalte anderer Sphären nicht durch Geld gekauft bzw. beeinflusst werden sollten, um machtbezogene Verwerfungen zu vermeiden. Vor allem Sozialleistungen, Bildung, politische Ämter, Wehrdienst, der Mensch selbst, Justiz oder Freiheitsrechte, aber auch Aspekte wie göttliche Gnade, Freundschaft oder Ehrungen und einiges mehr unterliegen je eigenen Verteilungskriterien, die sich aus Gerechtigkeitsicht nicht durch ein Mehr oder Weniger an finanziellen Möglichkeiten beeinflussen lassen sollten (vgl. Walzer 1992: 157–161).

Walzer plädiert daher für eine Gerechtigkeitsbewertung im Sinne *komplexer Gleichheit*. *Komplexe Gleichheit* bedeutet, dass zwischen den einzelnen Verteilungsbereichen und den jeweils eigenen Verteilungsregeln keine beeinflussenden Verbindungen bestehen. Der Grundsatz der Gleichheit

kann damit zwischen den einzelnen Dimensionen variieren. Einen singulären Bewertungsmaßstab gibt es daher nicht (vgl. Walzer 1992: 36). Diese differenzierte Betrachtung von Gleichheit ist für Walzers Vorstellung von Gerechtigkeit entscheidend, da für ihn Freiheit und Gleichheit vom Erfolg bzw. Qualität der Trennung abhängt (vgl. Reese-Schäfer 2001: 93). Denn erst die Trennung zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht *private Regierungsgewalt*. Der Ausdruck *private Regierungsgewalt* bezieht sich auf die individuelle Möglichkeit, unter Abwesenheit illegitimer Beeinflussungen jeweilige Ziele verfolgen zu können. Das heißt, Selbstkontrolle und Selbstbestimmung stehen hier als Ziel im Vordergrund. Die Qualität der Trennung beeinflusst damit das Maß an Freiheit und Gleichheit dahingehend, dass nur eine strikte Trennung grenzüberschreitende Beeinflussungen verhindern kann und somit sphäreninterne Selbstbestimmung ermöglicht. Im Sinne komplexer Gleichheit darf ein dominantes Gut X der Sphäre A die individuelle Bewertung innerhalb von Sphäre B nicht beeinflussen (vgl. Walzer 1996b: 49).

Ziel komplexer Gleichheit ist die Reduzierung sphärenübergreifender Dominanz (vgl. Walzer 1992: 46) und die Beseitigung illegitimer Herrschaftsbedingungen (vgl. Walzer 1992: 19). „Die Menschen sind einander (in allen wichtigen moralischen und politischen Belangen) dann gleich, wenn es niemanden gib, der Mittel in seinem Besitz hält oder kontrolliert, die es ihm erlauben, über andere zu herrschen“ (Walzer 1992: 19). Das Prinzip der komplexen Gleichheit bezieht sich daher auf den Gesamtzustand aller gesellschaftlichen Verbindungen im Sinne einer lebenswirklichen sozialen Komplexität. Das heißt, komplexe Gleichheit ist als ein Versuch zu werten, mit Hilfe getrennter Verteilungsregeln ein Netz von Beziehungen zu etablieren, die sphärenübertretende Dominanzen verhindern sollen.

„Formal gesprochen bedeutet komplexe Gleichheit, daß die Position eines Bürgers in einer bestimmten Sphäre oder hinsichtlich eines bestimmten sozialen Gutes nicht unterhöhlt werden kann durch seine Stellung in einer anderen Sphäre oder hinsichtlich eines anderen sozialen Gutes. So kann Bürger X Bürger Y bei der Besetzung eines politischen Amtes vorgezogen werden mit dem Effekt, daß die beiden in der Sphäre der Politik nicht gleich sind. Doch werden sie generell solange nicht ungleich sein, wie das Amt von X diesem keine Vorteile über Y in anderen

Bereichen verschafft, also etwa eine bessere medizinische Versorgung, Zugang zu besseren Schulen für seine Kinder, größere unternehmerische Chancen usw. Solange das Amt kein dominantes Gut ist, ist es nicht allgemein konvertierbar; die es innehaben, stehen – zumindest potentiell – in einem Verhältnis der Gleichheit zu den von ihnen regierten oder verwalteten Männern und Frauen“ (Walzer 1992: 49).

Dominanzen innerhalb einer Verteilungssphäre sind demnach nicht per se abzulehnen. Gerechtfertigt sind sie nach Walzer jedoch nur, wenn sie nicht aus einer Güterdominanz einer anderen Sphäre resultieren. Das bedeutet, dass es durchaus gerechtfertigt ist, wenn eine geschickte Geschäftsfrau im Rahmen ihrer wirtschaftlichen Tätigkeit aufgrund strategisch kluger Entscheidungen mehr finanzielle Mittel zur Verfügung hat, als andere. Illegitim wäre es jedoch, wenn dieser wirtschaftliche Vorteil das Resultat z. B. politischer Positionen darstellt, da sich in diesem Fall die politische Dominanz auf die wirtschaftliche Sphäre ausbreiten würde. Genauso illegitim wäre es nach Walzer, wenn die wirtschaftliche Stellung des Elternhauses einen Einfluss auf die Bildungsqualität der Kinder hätte und damit erneut wirtschaftliche oder politische Dominanzen erzeugen würde (vgl. Krause/Malowitz 1998: 65). Die Frage ist daher immer, woher resultieren die jeweiligen Dominanzen? Aus Gerechtigkeitsüberlegungen sind diese nur abzulehnen, wenn sie das Resultat sphärenexterner Einflüsse und damit anderer Dominanzen sind. Ziel muss es daher sein, die Grenzen zwischen den Verteilungssphären zu verteidigen und grenzüberschreitende und damit illegitime Umwandlungsprozesse von Gütern in andere Sphären zu verhindern. „Von einem System der komplexen Gleichheit kann allerdings erst dann die Rede sein, wenn es vieler solcher Grenzen zu verteidigen gibt; wieviele genau es sein müssen, lässt sich indes nicht sagen“ (Walzer 1992: 60).

Um die angesprochene Trennung der einzelnen Einflussphasen zu ermöglichen, bedarf es nach Walzer einer starken Zivilgesellschaft. Diese sei als Korrektur gesellschaftlicher Entwicklungen notwendig. Denn die bisherigen gesellschaftspolitischen Systementwürfe seien aufgrund ihrer unzureichenden Trennung der Entscheidungssphären nicht in der Lage gewesen, der Komplexität und Mehrdimensionalität einer Gesellschaft gerecht zu werden (vgl. Walzer 1996b: 78). Das Konzept der partizipativen Zivilgesellschaft ist hingegen laut Walzer in der Lage, genau diese Schwachstelle zu umgehen, da in ihr bereits die Idee eines gleichbe-

rechtigten Pluralismus enthalten ist. Als Teil eines Ganzen bestimmt der Einzelne mal mehr, mal weniger das gesellschaftliche Gesamtgefüge mit und wird durch dieses auch geprägt (vgl. Walzer 1996b: 79). „Schließlich sind wir allesamt Mitglieder von formellen und informellen Gruppen unterschiedlichster Art; wie sie, diese Gruppen, funktionieren, darüber wissen wir bestens Bescheid“ (Walzer 1992: 71). Der Mensch ist daher stets sowohl als Individuum mit ganz eigenen Ansprüchen, als auch soziales Wesen zu denken. „Wir sind ebensowohl Individuen, wie wir fest miteinander verbunden sind“ (Walzer 1993a: 163). Walzer greift damit einen Grundgedanken des Liberalismus auf – den der individuellen Selbstbestimmung – und verbindet diesen mit der Annahme, dass der Einzelne nicht unabhängig der Moralvorstellungen des jeweiligen Sozialgefüges agiert und gleichzeitig durch sein Handeln dieses auch mitbestimmt (vgl. Walzer 1999: 7).

Das Konzept der Mitgliedschaft in der politischen Gemeinschaft ist für Walzer somit ein zentraler Pfeiler seiner theoretischen Überlegungen (vgl. Walzer 1996b: 60). Denn die Mitgliedschaft in der politischen Gemeinschaft ist für Walzer das wohl wichtigste soziale Gut überhaupt, da sie den Rahmen einer Gesellschaftsordnung bestimmt und institutionell auskleidet und darüber hinaus auch die Einhaltung der gesetzten Grenzen kontrolliert. Es ist also entscheidend, ob eine Person selbst Mitglied innerhalb der Verteilungsgemeinschaft ist oder nicht. Nach Walzer bezieht sich das Konzept distributiver Gerechtigkeit auf eine soziale Gruppe in Form einer politischen Gemeinschaft, in der soziale Güter verteilt und geteilt werden. „Das erste und wichtigste Gut, das wir einander zu vergeben und zu verteilen haben, ist Mitgliedschaft in einer menschlichen Gemeinschaft“ (Walzer 1992: 65).

Die menschliche Gemeinschaft wird von Walzer sowohl als Voraussetzung als auch Produkt des menschlichen Lebens gesehen (vgl. Walzer 1992: 109). Dieser Doppelcharakter impliziert wiederum einen wechselseitigen Anspruch der Unterstützung. Nicht nur die Gemeinschaft besitzt damit eine Versorgungspflicht gegenüber jedem seiner Mitglieder. Im Sinne einer Unterstützungsfunktion sollte nach Walzer auch jedes Mitglied seinen Anteil am Gemeinwesen erbringen (vgl. Walzer 1992: 108). Die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft sollte daher stets in beide Richtungen reziprok gedacht werden. Nach Walzer ist eine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen somit an gewisse Gegenleistungen

geknüpft. Denn die durch eine Mitgliedschaft entstehenden Rechte können nicht ohne die daraus folgenden Pflichten genossen werden: „diejenigen, an die es gelangen soll, müssen in die Gemeinschaft eingehen, ihr in einem emphatischen Sinne angehören. Anders gesagt, sie müssen physisch und politisch darin Aufnahme finden“ (Walzer 1992: 62). Eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe ist für Walzer aus diesem Grund gerade keine lose und rein zufällige Zusammenkunft ansonsten autonomer Individuen. Sie drückt vielmehr ein geteiltes Verständnis und eine geteilte Übereinkunft in Bezug auf das gemeinschaftliche Leben aus. Auch ein Gesellschaftsvertrag ist somit nicht nur eine wechselseitige Nutzenübereinkunft unabhängiger Individuen, sondern ein „moralisches Band“, das die Ausgestaltung der sozialen Gemeinschaft und die damit verbundenen wechselseitigen Ansprüche charakterisiert (vgl. Walzer 1992: 133).

Die Frage der Mitgliedschaft wird damit zum entscheidenden Kriterium Walzers Gerechtigkeitsbegründung. Denn diese entscheidet, welche Personen berechtigt sind, allgemeine Moralprinzipien begründen zu können. Wer ist also Mitglied im Kreis der Begünstigten, die die vorherrschenden Verteilungsregeln prägen? Walzer stellt an dieser Stelle fest: „Zulassung und Ausschluß sind der Kern, das Herzstück von gemeinschaftlicher Eigenständigkeit. Sie sind es, die der Selbstbestimmung ihren tieferen Sinn verleihen. Ohne sie gäbe es keine spezifischen Gemeinschaften, keine historisch stabilen Vereinigungen von Menschen, die einander in einer speziellen Weise verbunden und verpflichtet sind und die eine spezielle Vorstellung von ihrem gemeinsamen Leben haben“ (Walzer 1992: 106). Dies bedeutet jedoch nicht, dass soziale Gruppen als geschlossene Gebilde zu betrachten sind. Denn nach Walzer sollte das Prinzip der gemeinschaftlichen Selbstbestimmung nicht als Befürwortung nationalistischer Tendenzen begriffen werden. „Denn obwohl ein ‚Fremder‘ keinen Rechtsanspruch auf Mitgliedschaft in einem Verein oder in einer Familie hat, ist es meiner Meinung nach durchaus möglich, so etwas wie ein territoriales oder lokales Anrecht zu formulieren“ (Walzer 1992: 80). Walzer versteht daher Länder als „riesige nationale Vereine oder Familien“ (Walzer 1992: 80). Damit bedient sich Walzer bei dem von Hobbes formulierten *Recht auf einen Wohnplatz*. Trotz eines bestehenden Gesellschaftsvertrages und territorialer Grenzen besteht daher ein indi-

viduelles Recht auf alle zum Leben unentbehrlichen Dinge (vgl. Walzer 1992: 81).

Nach Walzer hat dieses Recht sowohl eine gesellschaftliche als auch individuelle Perspektive. „Die Mitglieder der Gemeinschaft müssen bereit sein, die Männer und Frauen, die sie in ihr Land hereinlassen, als ihresgleichen in eine Welt gemeinsamer Verbindlichkeiten aufzunehmen, während die Einwanderer ihrerseits willens sein müssen, diese Verbindlichkeiten mitzutragen“ (Walzer 1992: 93). Das heißt, die Einbürgerung mit all ihren Pflichten und Rechten ist ein logischer Schluss für einen Neuankömmling. Die in einem Gemeinwesen lebenden Personen, egal ob alteingesessen oder neu, besitzen aber damit ein gleiches Mitspracherecht, weil alle Personen in gleicher Weise von den gemeinschaftlichen Entscheidungen betroffen sind (vgl. Walzer 1992: 105).

Die staatsbezogene Mitgliedschaft ist damit zwar als Voraussetzung gesellschaftspolitischer Teilhabe und Mitbestimmung zu sehen. Diese erstreckt sich aber nach Walzer auf alle in einem Land lebenden Menschen. „Die Selbstbestimmungsprozesse, vermittels deren ein demokratischer Staat sein Binnenleben gestaltet und organisiert, müssen alle Männer und Frauen, die auf seinen Territorium wohnhaft sind, mit ihrer Arbeit zum Fortkommen der lokalen Wirtschaft beitragen und der gleichen Lokalgesetzgebung unterstehen, gleichermaßen einbegreifen“ (Walzer 1992: 104). Das heißt: „Politische Gerechtigkeit läßt dauerhaftes Ausländerntum nicht zu“ (Walzer 1992: 104). Für Walzer bildet dieses Prinzip der allgemeinen Teilhabefähigkeit einerseits und Teilhabeverpflichtung andererseits den Boden seiner interpretativen Moralentwicklung.

4.4.2.2 Das Instrument der kritischen Interpretation als Weg der Moralbegründung

Grundsätzlich bestehen nach Walzer drei unterschiedliche Möglichkeiten der Begründung von Moralprinzipien. Denn diese lassen sich durch den *Pfad der Entdeckung*, den *Pfad der Erfindung* oder eben den *Pfad der Interpretation* erschließen (vgl. Walzer 1993b: 11). Eine Entdeckung der Moral setzt bereits das Vorhandensein eines speziellen Prinzips, beispielsweise aufgrund einer göttlichen Kraft, voraus und muss nur noch erkannt

werden. Bei dem Pfad der Erfindung ist man sich hingegen bewusst, dass es keine von Natur oder Gott gegebenen und daher vom Menschen unabhängigen Moralprinzipien geben kann. Stattdessen müssen diese vom Menschen selbst in Form konstruktiver Objektivität erschaffen werden. Als Beispiel nennt Walzer hier die Moralphilosophie von Rawls (vgl. Walzer 1993b: 22). Walzer hingegen geht nun davon aus, dass Menschen bereits aufgrund ihrer sozialen Kontextualisierung bestimmte Moralprinzipien besitzen und eine anonyme Konstruktion daher kaum realisierbar ist. Ein möglicher Ausweg besteht für Walzer jedoch in einer kritischen Anwendung jener Moralvorstellungen (vgl. Walzer 1993b: 23).

Im Sinne der kommunitaristischen Herangehensweise sieht Walzer die Möglichkeit normativer Moralprinzipien in der kollektiven Verständigung sozialer Gemeinschaften (vgl. Haus 2000: 83). Das heißt, die Quelle der Moral muss weder entdeckt noch erfunden bzw. konstruiert werden: „Die Erfahrung moralischen Argumentierens kann am besten nach Art der Interpretation verstanden werden. Was wir tun, wenn wir moralisch argumentieren, besteht darin, eine Bestandsaufnahme der bereits existierenden Moral vorzunehmen. Und diese Moral verpflichtet uns kraft der Autorität ihres Vorhandenseins: d.h. kraft dessen, dass wir nur als die moralischen Wesen existieren, die wir nun einmal sind. Alle unseren moralischen Kategorien, Beziehungen, Verpflichtungen und Hoffnungen sind bereits von dieser existierenden Moral geformt und werden in ihrem Vokabular formuliert. Die Pfade der Entdeckung und Erfindung sind Fluchtversuche: Versuche, einen Ausweg zu irgendeinem äußeren und allgemeingültigen Standard zu finden, mittels dessen die moralische Existenz zu beurteilen wäre. Diese Anstrengung mag äußerst lobenswert sein, doch sie ist – wie ich glaube – unnötig. Die Kritik des Bestehenden beginnt – oder kann doch beginnen – mit Grundsätzen, die dem Bestehenden bereits innewohnen“ (Walzer 1993b: 31).

Der Vorteil dieses interpretativen Vorgehens besteht für Walzer darin, dass hierfür keine Entdeckung oder Erfindung und damit vom menschlichen Dasein losgelöste Aspekte notwendig sind. Denn der Mensch verfügt aufgrund seiner sozialen Kontextualisierung über die notwendigen allgemeinen Moralvorstellungen selbst und ist von diesen kaum zu trennen (vgl. Walzer 1993b: 29). Durch die Berücksichtigung realer Verhältnisse sollen die bereits existierenden Vorstellungen einer gerechten Gesellschaft im Sinne eines gemeinsamen Verständnisses aufgegriffen und

aufgewertet werden (vgl. Walzer 1992: 19). Sphäreninterne Verteilungsregeln werden somit von den jeweils historisch und kulturell gewachsenen Verteilungsüberzeugungen der betreffenden Mitglieder einer sozialen Gemeinschaft geprägt (vgl. Walzer 1992: 61). Nicht das vom sozialen Kontext losgelöste und damit autonome Selbst, sondern die sozialen Verbindungen zwischen den Individuen werden damit als relevante Quelle allgemeiner Moralprinzipien verstanden (vgl. Walzer 1993a: 179).

Dabei versucht Walzer mit Hilfe der hermeneutischen Interpretation und einer damit einhergehenden Deutung und Neuinterpretation bisheriger Erfahrungen praxisnahe Moralprinzipien zu begründen (vgl. Reese-Schäfer 2001: 84). Doch ein reines Übertragen des Bestehenden auf neue Begebenheiten und damit ein vorrangiges Bewahren des Alten ist nicht Walzers Ansinnen. Denn wichtig sei, jene bereits existenten alltäglichen Vorstellungen nicht als gegeben zu begreifen, sondern deren Inhalt zu interpretieren und damit auch anzupassen (vgl. Walzer 1993b: 40). Das heißt, moralische Prinzipien müssen sich einer fortwährenden Diskussion um die richtige Auslegung der darin enthaltenen zentralen Annahmen stellen. „Die Moral ist, in anderen Worten, etwas, worüber wir streiten müssen. Der Streit impliziert, daß wir sie gemeinsam besitzen, doch dieser gemeinsame Besitz garantiert keine Übereinstimmung. [...] Wir müssen den Streit fortsetzen“ (Walzer 1993b: 42).

Neben der Möglichkeit der fortwährenden Anpassungsfähigkeit kommt hierin vor allem Walzers Überzeugung der gleichberechtigten partizipativen Teilhabe zum Ausdruck. Der Interpretationsprozess wird bei Walzer daher anti-hierarchisch und stets reflexiv gedacht (vgl. Buchstein/Schmalz-Bruns 1992: 385). Denn entsprechend seiner Grundannahme der Herrschaftsfreiheit, muss die Interpretation selbst und damit die Teilhabe am Entscheidungsprozess allen offen stehen. Das heißt, die Mitglieder einer Gesellschaft bzw. die in einem bestimmten Territorium lebenden Personen erhalten ihre geteilten Moralprinzipien darüber, dass sie sich diese „Maßstäbe im Medium ihrer wechselseitigen Rechtfertigung selbst verschaffen“ (Walzer 1993b: 59). Dies impliziert, dass ein jedes Gesellschaftsmitglied das Recht und die Pflicht hat, die Ausgestaltung des Gemeinwesens und damit auch die Moralprinzipien selbst mitzubestimmen. Der Prozess der Interpretation weist daher jedem die gleiche Teilhabemöglichkeit zu (vgl. Walzer 1993b: 40).

4.4.2.3 Die demokratische Zivilgesellschaft als Voraussetzung einer gemeinsamen Moralbegründung

Das demokratische Prinzip erfährt bei Walzer eine übergeordnete Bedeutung, da nur dieses den notwendigen Raum bietet, eine gemeinschaftliche und damit gleichberechtigte Normgenese zu ermöglichen (vgl. Buchstein/Schmalz-Bruns 1992: 386). Voraussetzung für eine wechselseitige Rechtfertigung ist nach Walzer aus diesem Grund eine starke und demokratisch organisierte Zivilgesellschaft (vgl. Walzer 1996b, 84). Denn die Zivilgesellschaft bildet den intermediären Raum zwischen Staat und Gesellschaft. Um so dichter und gleichberechtigter eine Gesellschaft aufgestellt ist, um so effizienter kann dieser intermediäre Raum durch einen gleichberechtigten demokratischen Gestaltungsprozess ausgefüllt werden (vgl. Walzer 1996b: 81 f.).

Für Walzer ist die demokratische Qualität daher ein entscheidendes Kriterium für begründete Moralurteile. Denn nur wenn dieser Prozess durch eine möglichst weitreichende Teilhabemöglichkeit gekennzeichnet ist und damit soziale Exklusionen ausgeschlossen werden können, kann ein interpretativ gefundenes Moralurteil auch als begründet gelten. Das heißt, Staaten sind an ihren allgemeinen Teilhabemöglichkeiten zu messen. „Die zivile Gesellschaft wird daran gemessen, ob sie fähig ist, Bürger hervorzubringen, die wenigstens manchmal Interessen verfolgen, die über ihre eigenen und diejenigen ihrer Genossen hinausgehen, und die über das politische Gemeinwesen wachen, das die Netzwerke der Vereinigungen fördert und schützt“ (Walzer 1996b: 93). Das heißt, je geringer der Einfluss autoritativer Interpretationsinstanzen und je stärker die Berücksichtigung gleichberechtigter demokratischer Teilhabemöglichkeiten, desto glaubwürdiger wird ein moralisches Urteil.

Interessant ist jedoch, dass Walzer offen lässt, auf welchem Weg eine gemeinschaftliche Übereinkunft gefunden werden kann und wie sich dem Problem konkurrierender Moralprinzipien begegnen lässt. Denn wenn das Gegebene in kritischer Weise interpretiert werden soll, bedarf dies wiederum bestimmter Bewertungskriterien. Das heißt, wann ist eine Bewertung und Interpretation besser als eine andere? Im Grunde besteht nach Walzer nur die Möglichkeit, die Maßstäbe der Interpretation selbst aus dem bereits existierenden Werteüberzeugungen einer Gesellschaft

abzuleiten (vgl. Ebert 2015: 380). Dieser Prozess ist jedoch nicht beliebig. Denn Walzer versucht ja gerade die Bewertung von moralischen Konflikten an die Praxis der kritischen Selbstverständigung demokratischer Gemeinwesen zurückzubinden (vgl. Haus 2003: 172). Ziel ist es nicht, einen objektiven Standpunkt zu begründen, sondern eine allgemein sozialverträgliche Lösung zu finden (vgl. Walzer 1993b: 49). Eine endgültige und objektiv richtige Entscheidung kann Walzers Verfahren der kritischen Interpretation daher nicht liefern. Dies kann als Schwäche, jedoch auch als Stärke gesehen werden. Denn damit ist es möglich, den kritischen Bewertungsprozess stets voranzutreiben und neuen Gegebenheiten anzupassen (vgl. Reese-Schäfer 2001: 89). Stoßen hingegen unterschiedliche Kulturen und deren interne Moralprinzipien aufeinander, kann der Ansatz Walzers nur bedingt weiterhelfen (vgl. Ebert 2015: 381).

Moralische Prinzipien weisen aufgrund ihrer kultur-historischen Kontextualisierung somit immer einen lokalen Bezug auf. Das heißt, sie sind aufgrund möglicher kultureller Differenzen nicht ohne Weiteres auf andere Gesellschaften übertragbar. Die Prinzipien weisen bei Walzer daher immer einen gewissen partikularen Charakter auf (vgl. Kellerwessel 2005: 51). Diese lokal geprägten Moralprinzipien sind ihrerseits sehr dicht und aufgrund ihrer Kontextverbundenheit sehr ausführlich und präzise gestaltet. Walzer kennzeichnet diese Form der Moralprinzipien daher als sehr *dicke* oder *dichte* Beschreibung im Sinne eines maximalen Bedeutungsgehaltes (vgl. Walzer 1996a: 15). Von diesem *moralischen Maximalismus* lassen sich nach Walzer jedoch im Sinne eines *moralischen Minimalismus* universelle Prinzipien ableiten. Diese sind in ihrer Ausgestaltung deutlich abstrakter gehalten und weisen daher nur eine *dünne Charakterisierung* verbindlicher Prinzipien auf. Eine solch abstrakte und damit minimale Bedeutung ist nach Walzer kulturunabhängiger und somit insgesamt sehr weit verbreitet (vgl. Walzer 1996a: 15). Denn jene Prinzipien speisen sich aus ganz allgemeinen und damit nicht kulturspezifischen Erfahrungen der Menschen. Das heißt, aus sich wiederholenden und damit *reiterativen* Erfahrungen verschiedener Gemeinschaften können allgemeine Moralprinzipien ausfindig gemacht werden. Walzers Universalismusgedanke wird daher auch als *reiterativer Universalismus* gekennzeichnet (vgl. Walzer 1996a: 24).

Der universelle Anspruch ergibt sich daher nicht aus einem objektiv konstruierten Ansatz, sondern stellt eine Abstraktion geteilter Erfahrungen

dar. „Die minimalistischen Bedeutungen sind vielmehr in die Maximalmoral eingebettet; sie werden in derselben Sprache ausgedrückt und teilen dieselbe (historische/kulturelle/religiöse/politische) Ausrichtung. Der Minimalismus wird gewissermaßen freigesetzt und tritt erst im Laufe persönlicher oder gesellschaftlicher Krisen bzw. politischer Konfrontationen [...] in verschiedenen Graden von ‚Dünnheit‘ selbstständig hervor“ (Walzer 1996a: 15). Für Walzer ergibt sich eine universelle Minimalmoral daher immer aus der lokal verankerten Maximalmoral. Die Minimalmoral stellt somit den kleinsten gemeinsamen Nenner der je ganz eigenen Maximalmoralvorstellungen dar (vgl. Walzer 1996a: 28).

Es sind für Walzer vor allem gesellschaftliche Ereignisse in Bezug auf Unterdrückung, Befreiung und Selbstbestimmung, die in jedem geschichtshistorischen Kontext anzutreffen sind und daher von allen Gemeinschaften gleichermaßen erfahren wurden. Das heißt, auch die damit verbundenen moralischen Überzeugungen weisen einen universalistischen Gehalt in dem Sinne auf, dass etwa Unterdrückung immer falsch ist (vgl. Haus 2003: 83). Nach Walzers Vorstellungen besteht daher zwar ein allgemeiner Konsens zwischen den Menschen, dass machtbezogene Unterdrückungen abzulehnen sind, die konkrete Ausgestaltung dieses Prinzips ist wiederum aufgrund der historisch-kulturellen Kontextualisierung verschiedener Gesellschaften lokal durchzuführen. Damit kann der *reiterative Universalismus* mit seinem partikularen Fokus pluralistische Gegebenheiten deutlich besser berücksichtigen, gleichzeitig aber die geteilten Erfahrungen trotz unterschiedlicher Kontexte artikulieren. Reese-Schäfer beschreibt diesen Punkt daher auch als *kommunitaristischen Universalismus* (vgl. Reese-Schäfer 2019: 266).

Doch auch jene allgemein anerkannten Moralprinzipien helfen im Grunde nicht weiter bei der Bewertung konkurrierender Ansätze. Denn sie sind erstens zu allgemein gefasst und beziehen sich zweitens aufgrund ihrer induktiven Rechtfertigung stets auf das bereits Gegebene einer Gesellschaft (vgl. Ebert 2015: 382). Der Vorwurf positivistischer Begründungen und damit konservativer Gesellschaftsentwicklungen kann somit trotz universeller Prinzipien nicht vollkommen ausgeräumt werden. Denn indem eine Gesellschaft aus ihren geteilten Überzeugungen die Bewertungskriterien moralischer Urteile ableitet, besteht die Gefahr, dass objektive Bewertungskriterien keine ausreichende Berücksichtigung finden und damit ein ethischer Positivismus im Sinne einer fortlaufen-

den Selbstbestätigung bestehender Verhältnisse droht (vgl. Stelzer 2019: 357). In besonders schwerwiegenden Fällen könnten dann vermeintlich allgemeine Überzeugungen als relevante Entscheidungskriterien genutzt werden, um individuelle Handlungsspielräume, vor allem in Bezug auf Minderheiten, entschieden einzugrenzen (vgl. Koller, P. 1993: 80).⁹ Aus diesem Grund sei es entscheidend, die bestehenden Strukturen nicht nur unverändert weiterzuführen, sondern diese in Anbetracht allgemeiner Teilhabemöglichkeiten entsprechend selbstkritisch weiterzuentwickeln (vgl. Gutmann 1993: 3).

Trotz jener Kritik, sind die kommunitaristischen Argumentationen in der Lage, die Gerechtigkeitsdebatte um sinnvolle Punkte zu ergänzen. Denn durch die Berücksichtigung gesellschaftlicher Belange löst sich die Gerechtigkeitsbewertung von ihrem oftmals stark individualistischen Fokus. Das kommunitaristische Anliegen kann daher helfen, eine selbstkritische Weiterentwicklung allgemeiner Gerechtigkeitsurteile voranzutreiben. Es ist daher zu begrüßen, dass ein gewisser Gesellschaftsbezug in Form eines *community Denkens* mittlerweile durchweg als notwendige Ergänzung liberaler Gemeinwesen aufgefasst wird (vgl. Reese-Schäfer 2001:144). Vor allem für Bildungsfragen, die sich nicht vorrangig auf die individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten beziehen, bieten die kommunitaristischen Überlegungen sinnvolle Bewertungsmöglichkeiten. Denn im Sinne einer kommunitaristischen Überzeugung stellt eine gesellschaftsbezogene Verbundenheit und eine damit einhergehende Verinnerlichung allgemeiner Moralprinzipien und Tugenden

⁹ In diesem Zusammenhang irritieren vor allem einige Vorschläge des Kommunitaristen *Amitai Etzioni*. Vor allem die konservative Sicht auf das familiäre Rollenverständnis, die Befürwortung von Bürgerwehren oder der soziale Druck gegenüber Drogenabhängigen, Straftätern und Obdachlosen ruft nicht nur einiges an Verwunderung hervor (vgl. Etzioni 1998: 193–208, 286–288). Werden wie hier existentielle Rechte seitens der Gemeinschaft an spezifische individuelle Pflichten gebunden, kann dies schnell zu einer schwerwiegenden Beeinträchtigung individueller Lebensformen führen. Denn ein Anspruch auf gesellschaftliche Unterstützungen wird in diesen Fällen vor allem an jeweils vorherrschende Überzeugungsmuster gebunden. Dies kann jedoch unter Umständen in einer Tyrannei des Kollektivs als Ausdruck eines repressiven Gemeinschaftsgefühls münden (vgl. Reese-Schäfer 1997: 392). Aus diesem Grund sollten die zur Anwendung kommenden gemeinschaftlichen Werte neben kontextbedingten Bestimmungen immer auch individuelle Freiheitsrechte als konstitutive Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens berücksichtigen (vgl. Haus 2003: 20 f.).

die Voraussetzung individueller Entfaltungsmöglichkeiten dar (vgl. Callan 1998: 62 f.). Vor allem dem Bildungsgedanken kommt im Rahmen einer *Civic Education* eine besondere Bedeutung zu (vgl. Gutmann 1998: 34). Weil die kommunitaristischen Konzeptionen gesellschaftsbezogenen Ansprüchen in der Gerechtigkeitsdiskussion einen hohen Stellenwert beimessen, sollen diese nachfolgend auch für die Beurteilung der auf die Gemeinschaft ausgerichteten Bildungsdimension herangezogen werden.

4.4.3 Kommunitarismus und Bildung

Innerhalb der kommunitaristischen Gesellschaftsidee wird Bildung ein entscheidender Stellenwert beigemessen. Denn Bildung und Erziehung sichern die Vermittlung gesellschaftsnotwendiger Grundprinzipien. Anderenfalls droht der kommunitaristischen Überzeugung nach, ein Auseinanderdriften der Gesellschaft, da gemeinschaftliche Übereinkünfte in Bezug auf das Zusammenleben fehlen (vgl. Tam 1998: 57). Öffentlicher Bildung kommt aus kommunitaristischer Perspektive die wesentliche Verantwortung – und zwar noch vor der Familie, vor dem sozialen Umfeld und auch vor religiösen Gruppen – zu, notwendige moralische Prinzipien und Tugenden einer starken, freien und demokratischen Gesellschaft sicherzustellen (vgl. Dickson 2012: 1096).

Die hohe Bedeutung des Bildungsgedankens für den kommunitaristischen Denkansatz zeigt sich auch an der expliziten Berücksichtigung im Rahmen der von Amitai Etzioni gegründeten kommunitaristischen Plattform *The Communitarian Network*, ein kommunitaristischer Thinktank in den USA. Etzioni weist darauf hin, dass eine vorrangige Konzentration auf eine formale Wissensvermittlung bei gleichzeitiger Geringschätzung einer werteverbundenen Charakterentwicklung keine moralisch handelnden Personen erzeugt. Dies wiederum führe schlussendlich zwar zu gut qualifizierten Absolventen. Jedoch fehlt ihnen das nötige Moral- und Persönlichkeitsverständnis, das für ein eigenständiges und reflektiertes Leben in der Gemeinschaft notwendig ist (vgl. Etzioni 1998: 105 f.).

Auch Michael Sandel stellt im Rahmen seiner theoretischen Überlegungen einen Bezug zum Bildungsgedanken her. Denn Sandels Vorstellung eines *partizipativen Republikanismus* setzt nicht nur formale Möglichkeiten der Teilhabe voraus, sondern vor allem ein entsprechendes Wissen

und Kenntnisse über öffentliche Angelegenheiten sowie einen diesbezüglichen Gemeinschaftssinn. Das heißt, nach Sandel bedarf es vor allem eines allgemeinen Gefühls der sozialen Zugehörigkeit im Sinne eines persönlichen Verantwortungsbewusstseins für das gemeinschaftliche Projekt oder einer moralischen Verbindung mit der Gemeinschaft (vgl. Sandel 2015: 95). Bildung solle daher im Rahmen einer entsprechenden staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung versuchen, jene gemeinschaftsbezogenen Charaktereigenschaften zu etablieren (vgl. Sandel 2015: 107). Nach Sandel bedarf es daher in einem ersten Schritt einer geteilten Identität bzw. moralischen Einstellung, die den Wert des Gemeinschaftlichen verdeutlicht und eine entsprechende Unterstützung hierfür erzeugt (vgl. Sandel 2015: 120).

Nach Sandel kann das Ziel staatsbürgerlicher Erziehung jedoch nicht in der bloßen Annahme gelebter Moralprinzipien bestehen. Stattdessen sei es notwendig, neben der Etablierung eines geteilten Gemeinschaftsgefühls im Sinne der Verinnerlichung allgemeiner Moralprinzipien auch die Grundlagen für ein unabhängiges Urteilsvermögen zu legen. Denn nur so ist Selbstregierung im Sinne von Selbstbestimmung möglich. Das heißt, erst durch die Kombination aus allgemeiner Tugendlehre einerseits und reflexiver Persönlichkeitsentwicklung andererseits wird es möglich, ohne beeinflussende Zwänge die moralischen Prinzipien einer Gemeinschaft mit zu verhandeln. Kommunitaristische Bildung ist daher nach Sandel weniger staatsbürgerliche Erziehung als *gemeinschaftlich begleitende Gewöhnung* (vgl. Sandel 2015: 114). Dieser reflexive Entwicklungsprozess findet überall dort statt, wo Menschen mit bestehenden Wertesystemen in Kontakt treten, wie etwa der Schule, Sportvereinen, Stadtverwaltungen oder anderen öffentlichen Einrichtungen. Hierbei verinnerlichen Personen bestehende Verhaltens- und Moralprinzipien. Gleichzeitig prägen sie aber auch durch ihr eigenes Zutun die bestehenden Wertvorstellungen mit (vgl. Sandel 2015: 115). Dieser Prozess ist nach Sandel jedoch nicht nur auf regionale Gruppen sowie Nationalstaaten beschränkt. Stattdessen sollte sich ein allgemeines Wertebewusstsein und damit auch der Bezugsrahmen selbst auf die globale Nachbarschaft in Form einer umfassenderen moralischen Gemeinschaft vergrößern (vgl. Sandel 2015: 120). Wichtig ist, dass jenes kosmopolitische Denken nicht das regional geprägte Gemeinschaftsdenken ersetzt, sondern erweitert. Es geht also um eine Vielfalt von Gemeinschaften, die ihrerseits von

Menschen gebildet werden, deren Gemeinschaftsgefühl nicht an regionalen Grenzen halt macht, sondern sich darüber hinaus zusätzlich ausdehnt (vgl. Sandel 2015: 122). Dies setzt jedoch auch eine entsprechende und durch Bildung vorangetriebene Verinnerlichung globaler Beziehungen und Verantwortungen voraus (vgl. Sandel 2015: 125 f.).

In ganz ähnlicher Weise versteht auch Michael Walzer Bildung als interpretative Weitergabe von gemeinschaftlichem Wissen, Traditionen sowie allgemeiner Überzeugungen (vgl. Walzer 1992: 290). Sie ist damit nicht nur ein Prozess der individuellen Wissensaneignung, sondern stellt einen sozialen Wechselprozess zwischen Bestehendem und Neuem dar. Walzers Bildungsverständnis bewegt sich somit in einem Spannungsverhältnis zwischen individuellem Entwicklungsanspruch einerseits und gemeinschaftlich gebundenen Erwartungen andererseits. Für Walzer stellt das Bildungssystem somit einen intermediären Raum zwischen Individuum und sozialer Gemeinschaft dar. Denn innerhalb der Schulen entsteht auf Seiten der Individuen ein kritisches Bewusstsein in Bezug auf das Gelehrte und damit bereits Bestehende. Nach Walzer ist der Bildungsprozess daher durch eine *relative Autonomie* geprägt. Relativ, weil diese aufgrund ihrer paternalistischen und reproduktiven Aufgaben der gesellschaftlichen Verantwortung und Beeinflussung unterliegt. Indem Schulen aber durch das Mittel der reflexiven Wissensaneignung immer auch ein kritisches Bewusstsein erzeugen, nehmen sie zu bestehenden Verhältnissen eine zumindest teilweise losgelöste Stellung ein. Das heißt, sie erzeugen gegenüber jenen bestehenden und beeinflussenden Verhältnissen eine autonomiefördernde Distanz. Nur durch die Möglichkeit der autonomiefördernden Distanz ist es nach Walzer möglich, dass sich ein kritisches Bewusstsein entwickeln kann, mit dessen Hilfe die bestehenden Verhältnisse in Form des bereits beschriebenen interpretativen Ansatzes mitbestimmt werden können (vgl. Walzer 1992: 289).

Damit zeigt sich, dass kommunitaristische Überlegungen dem Bildungsgedanken eine hohe Bedeutung beimessen. Denn der kommunitaristischen Grundauffassung entsprechend lebt der Mensch in einem Gefüge gemeinschaftlicher Bindungen (vgl. Walzer 1992: 33). Eine Gemeinschaft ist hierbei durch bestimmte Werte und Moralprinzipien bestimmt. Durch die Weitergabe jener Prinzipien erfährt eine Gemeinschaft eine jeweils eigene Identität. Bildung und Erziehung sollten daher aus kommunitaristischer Sicht nicht nur individuelle Wissenszustände und Fertigkeiten

erzeugen. Es sollte vor allem sichergestellt sein, dass junge Menschen die jeweils vorherrschenden Lebens- und Denkweisen im Sinne gemeinschaftlicher Tugenden erfahren (vgl. Haydon 2001: 2 f.). Junge Menschen sollen lernen, sich selbst als Teil einer moralischen Gemeinschaft zu verstehen (vgl. Haydon 2001: 11). Im Rahmen kommunitaristischer Überlegungen wird der durch Bildung hervorgerufenen Entwicklung gemeinschaftlicher Tugenden somit eine zentrale Rolle beigemessen. Denn nur damit sei dem kommunitaristischen Verständnis nach eine gemeinschaftsverbundene Lebensführung möglich (vgl. Etzioni 1998: 105 f.). Wie gesehen, ist dieser Prozess jedoch nicht nur als individuelle Anpassung an lokale Gegebenheiten zu verstehen. Stattdessen sollte die gemeinschaftliche Hinwendung im Sinne Sandels auch über lokale Grenzen hinweg in einer globalen Deutung verwirklicht werden (vgl. Sandel 2015: 125 f.). Hinzu kommt, dass im Sinne Walzers jene Werte mit Hilfe eines umfassenden Reflexionsprozesses auch einer entsprechenden Kritik unterzogen und damit auf kritische Weise durch das Instrument der Interpretation weiterentwickelt werden sollten (vgl. Walzer 1992: 289).

4.4.3.1 Die Notwendigkeit von Civic Education

Indem der Kommunitarismus der Gesellschaft einen hohen Stellenwert beimisst, besteht eine zentrale Aufgabe von Bildung somit darin, jene Befähigungen zu erzeugen, die für ein friedvolles Zusammenleben notwendig sind. „It is the educative function of communities to develop the understanding of each new generation of citizens to enable them to engage in co-operative enquiries, evaluate knowledge-claims that effect their well-being, and pursue common values“ (Tam 1998: 57). Bildung kommt in diesem Zusammenhang die wichtige Aufgabe zu, die hierfür notwendigen Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen zu erzeugen (vgl. Etzioni 1998: 107). Es bedarf somit eines entsprechenden Moral- und Persönlichkeitsverständnisses, um sich selbst als Teil jener moralischen Gemeinschaft zu verstehen (vgl. Haydon 2001: 11). Durch das Mittel öffentlicher Bildung verwirklicht eine Gesellschaft dieses Anspruchsrecht dahingehend, dass es hierdurch zu einer Verinnerlichung zentraler und für den gesellschaftlichen Fortbestand essentieller Werte kommt. Kommunitaristischen Bildungsüberlegungen liegt damit eine Überzeugung

zugrunde, wonach eine Gesellschaft den Bildungsprozess aktiv steuern sollte, weil der Gesellschaft als Gemeinschaftskörper neben Individuen ebenfalls ein eigenes Anspruchsrecht zugeschrieben wird (vgl. Dickson 2012: 1096 f.).

Die kommunitaristische Deutung von Bildung greift in diesem Fall den Gedanken der *Civic Education* auf. *Civic Education* beschreibt das Lernen eines demokratischen und zivilgesellschaftlichen Verständnisses. Hierzu zählen nicht nur staatsbürgerliche Kompetenzen als Ausdruck aktiver Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten, sondern vor allem die notwendigen Überzeugungen, Verpflichtungen und Fähigkeiten im Sinne umfassender Bürgertugenden (vgl. Gutmann 1993: 8). Indem *Civic Education* vor allem ein demokratieförderndes und gemeinschaftsbezogenes Bewusstsein erzeugen möchte, geht ihr Anspruch deutlich über die Forderung staatsbürgerlicher Kompetenzen hinaus (vgl. Todorov 2017: 341). Denn das demokratische Überleben wird davon bestimmt, ob es gelingt, dass neue Generationen die zentralen Werte einer Gesellschaft und damit ein umfassendes und nicht nur ein auf die eigene Person bezogenes Verständnis von Freiheit und Gleichheit verinnerlichen. Weil jene Werte alles andere als selbstverständlich sind, bedarf es einer bewussten Unterweisung hierin (vgl. Galston 1998: 46). *Civic Education* zielt somit gleichermaßen auf zwei wesentliche Bereiche ab. Einerseits sollen hierdurch die notwendigen Befähigungen zugunsten einer aktiven Teilhabe und Mitgestaltung gesellschaftspolitischer Prozesse sichergestellt werden. Darüber hinaus soll es andererseits zu einer gezielten Vermittlung moralischer Prinzipien und Tugenden kommen, damit auch zukünftig die bestehende freiheitliche und demokratische Struktur einer Gesellschaft erhalten bleibt (vgl. Callan 2004: 73). Vor allem dieser zweite Gedanke der *Civic Education* weist eine große Übereinstimmung mit der Bildungsdimension zugunsten einer reflexive Kulturintegration und Sozialisation auf.

Amitai Etzioni weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Bildungsprogramme moralisch angemessene – Etzioni sagt hierzu auch sozial nützliche – Eigenschaften entwickeln, auf deren Basis eine auf die Allgemeinheit ausgerichtete Selbstkontrolle möglich ist (vgl. Etzioni 1998: 107). Erst wenn die Charakterbildung als Beherrschung der psychischen Muskulatur Erfolg hat, kann in einem nachgeordneten Schritt moralisches Handeln und damit die Einordnung formalen Wissens erfolgen.

Das heißt, moralisch geprägte Selbstkontrolle ist die Voraussetzung für individuelles Handeln (vgl. Etzioni 1998: 106). Etzioni meint nun, dass im Rahmen der Schule nur grundlegende und damit allgemein geteilte Werte vermittelt werden sollten, mit deren Hilfe in einer nachgeordneten Diskussion konkrete Fälle beurteilt werden können (vgl. Etzioni 1998: 119).

Das kommunitaristische Programm nennt folgende Aspekte, die eine gesellschaftsbezogene Bildung abdecken sollte: Die Würde eines jeden ist zu respektieren; Toleranz ist eine Tugend; Diskriminierung ist abzulehnen; friedliche Konfliktlösungen sind gewalttätigen Auseinandersetzungen überlegen; die Aufrichtigkeit ist moralisch dem Lügen vorzuziehen; Demokratie ist dem Totalitarismus und Autoritarismus moralisch überlegen; Lohnarbeit verlangt eine gerechte Entlohnung; jedem kommt eine gewisse Eigenverantwortung für das eigene zukünftige Wohl und das unserer Gemeinschaft und Umwelt zu. Grundlegendes Ziel besteht somit in der Realisation von Empathie und Selbstdisziplinierung zugunsten eines guten Miteinanders (vgl. Etzioni 1998: 288 f.). Damit stehen Etzionis Bildungsüberlegungen in einem direkten Zusammenhang zu den von Elizabeth Frazer charakterisierten kommunitaristischen Wertvorstellungen. Nach Frazer zählen hierzu ein entsprechendes bürgerliches Bewusstsein, Solidarität, Gleichheit, Demokratie, gesellschaftliche Unterstützungen als Ausdruck eines sozialen Kapitals, Gemeinwohl, gleichberechtigte Partizipationsmöglichkeiten, Anerkennung und Teilhabe an politischer Macht, Verantwortungsbewusstsein, Selbstdisziplin und Gegenseitigkeit (vgl. Frazer 1999: 249). Henry Tam wiederum verdichtet damit einhergehende Bildungsüberlegungen auf vier wesentliche Zieldimensionen: Liebe und Mitgefühl in Bezug auf andere, eine durch umfassende Kritik geprägte Suche nach Wahrheit, dem Streben nach Fairness in Form von Gerechtigkeit sowie dem Ideal der Selbstverwirklichung als Ausdruck eigener Überzeugungen innerhalb eines sozialen Kontextes (vgl. Tam 1998: 58).

Die Frage ist nun, wie Schülerinnen und Schüler entsprechend jener übergeordneten Werte im Rahmen der Schule charakterlich erzogen werden können? Wichtig ist für Etzioni, dass sein Anspruch der Selbstdisziplin nicht durch autoritäre Methoden erreicht werden kann. Denn diese führen nur zu Konditionierungen, jedoch nicht zu selbstreflektierter Eigenverantwortung. „Wenn man mit derlei autoritären Methoden für

Disziplin sorgt, werden sich die Kinder und Jugendlichen wohlverhalten, solange sie sich überwacht fühlen und eine Bestrafung fürchten, aber ungezogen sein, wenn ihnen die Autoritäten den Rücken kehren“ (Etzioni 1998: 110). Um jedoch fortwährend Selbstdisziplinierung zu erreichen, bedarf es individueller Einsicht und Überzeugung, dass jenes auf moralische Grundsätze ausgerichtete Verhalten das richtige ist. Dies gelingt nach Etzioni am besten durch den Grundsatz: „Aus Erfahrungen lernt man mehr als aus Vorträgen“ (Etzioni 1998: 121). Das bedeutet, dass moralische Pädagogik am besten durch Erfahrungen sowie Situationen des empfindsamen Verstehens funktioniert. „Was immer die Schule unternimmt, sie muß bedenken, daß ihre Aktionen – und die damit erzeugten Erfahrungen – das moralische Verhalten der Schüler tiefer beeinflussen als die meisten Belehrungen und Appelle“ (Etzioni 1998: 126). Eine angestrebte Verinnerlichung wesentlicher Werte soll daher nicht vorrangig durch einen festen Lehrplan realisiert werden. Stattdessen soll es durch eine direkte Erfahrung gelebter Moral nicht nur zu einem Befolgen, sondern einer Verinnerlichung in Form von eigenen Überzeugungen kommen (vgl. Tam 1998: 63).

Eine mögliche Begründung für solch eine moralische Bildung in diesem Zusammenhang kann in dem Ideal eines partizipatorischen Republikanismus gesehen werden (vgl. Todorov 2017: 344). Nach William Galston besteht der wesentliche Grund für eine entsprechende *Civic Education* in einer notwendigen Unterstützung des demokratischen Gesellschaftssystems (vgl. Galston 1991: 244). Zwar profitieren alle Personen von einem demokratischen Gesellschaftssystem. Denn dieses sichert sowohl individuelle Freiheitsrechte als auch gleichberechtigte Entfaltungsmöglichkeiten. Solch förderliche Verhältnisse bedürfen aber einer entsprechenden Unterstützung. Im Sinne Galstons handelt es sich hierbei um gesellschaftliche Güter, die fortwährend bereitgestellt werden müssen. „These goods do not fall like manna from heaven; they must be produced, and renewed, by each generation“ (Galston 2004: 263). Das heißt, wenn auch in Zukunft das gemeinschaftliche Zusammenleben auf jenen freiheitssichernden Verhältnissen beruhen soll, müssen die einzelnen Gesellschaftsmitglieder die Bedingungen hierfür legen. „Every citizen has a moral responsibility to contribute his or her fair share to sustaining the public institutions and processes on which we all depend, and from which we all benefit“ (Galston 2004: 263). An dieser Stelle tritt die hohe Bedeu-

tung von Bildung zu Tage. Denn damit Personen in der Lage sind, das gemeinschaftliche Projekt der demokratischen Gesellschaft unterstützen zu können, benötigen sie hierfür entsprechende Befähigungen und Kompetenzen (vgl. Galston 1991: 244 f.). Einer Gesellschaft kommt somit die wichtige Aufgabe zu, nicht nur jenen Befähigungsprozess sicherzustellen, sondern diesen auch thematisch auszugestalten (vgl. Galston 1991: 241).

Ziel von *Civic Education* ist nach Galston daher auch nicht das Streben und Erlangen gesellschaftsbezogener Wahrheiten. Stattdessen sollen lebenspraktische Befähigungen erzeugt werden, mit denen ein gemeinschaftliches Leben in der politischen Gemeinschaft auf Dauer möglich wird. „Its purpose is not the pursuit and acquisition of truth but, rather, the formation of individuals who can effectively conduct their lives within, and support, their political community“ (Galston 1991: 242 f.). Als wesentliche Bildungsfelder nennt Galston ein Verantwortungsbewusstsein für die eigene Gesellschaft im Sinne einer bürgerlichen Verantwortung, Gesetzestreue sowie die Verinnerlichung gesellschaftlicher Prinzipien. Darüber hinaus sollten auch zentrale Werte wie Toleranz, Respekt, Rechtsgleichheit und Eigenständigkeit eine entsprechende Berücksichtigung finden. Gleichzeitig sollten jene Bildungsbemühungen aber auch auf Überlegungen der sozialen Kooperation, der Solidarität und der Akzeptanz von Vielfalt ausgerichtet sein (vgl. Galston 1991: 245 f.). *Civic Education* im Sinne Galstons zielt damit vor allem auf gesellschaftspolitische Institutionen, deren Funktionen und Arbeitsweisen sowie den sich hieraus ergebenden Rechten und Pflichten für alle Mitglieder einer Gesellschaft (vgl. Todorov 2017: 345).

Nach Galston erzeugt eine von *Civic Education* geprägte Bildung daher mehrere positive Befähigungseffekte. Zum einen kann hierdurch eine Förderung demokratischer Werte geschaffen werden. Gleichzeitig kann jedoch auch eine umfassende gesellschaftspolitische Teilhabe ermöglicht werden. Zudem fördert eine entsprechende Bildung aber auch ein Bewusstsein, eigene Standpunkte in Bezug auf gemeinschaftliche Sachverhalte zu finden. Andererseits hilft ein umfassendes Wissen gesellschaftspolitische Zusammenhänge besser zu verstehen. Damit einher geht die Fähigkeit, das politische System nicht nur bewerten und kontrollieren zu können, sondern auch ein stärkeres Vertrauen diesem gegenüber zu entwickeln. Schlussendlich kann hierdurch nicht nur eine stärkere gesell-

schaftsbezogene und damit vor allem lokale Verbundenheit erzeugt werden, sondern gleichzeitig auch ein umfassendes soziales Bewusstsein (vgl. Galston 2004: 264 f.). Demnach ist es nach Galston nicht nur möglich, wesentliche Bereiche einer *Civic Education* zu kennzeichnen. Eine Gesellschaft sollte aufgrund der hohen Bedeutung für das eigene Fortbestehen daher auch gewährleisten, dass jene zentralen Befähigungen bei allen Personen gleichermaßen sichergestellt werden, sei es durch eine aktive öffentliche Bildungspolitik oder eine entsprechende Regulation privater Bildungsangebote (vgl. Galston 1991: 255 f.). Denn nur hierdurch ließe sich sicherstellen, dass demokratie- und freiheitsfeindliche Sozialisierungen partikularer Gruppen, wozu Galston auch Familien zählt, einen entsprechenden Ausgleich erfahren und damit ein Mindeststandard bürgerlicher Verpflichtungen gewährleistet ist (vgl. Galston 1991: 253–255).

Damit zeigt sich, dass aus kommunitaristischer Sicht der im Rahmen von Bildung angestrebte Befähigungsprozess nicht losgelöst von zentralen moralischen Überzeugungen einer Gesellschaft umgesetzt werden sollte. Denn über die Vermittlung bestimmter Werte und Moralprinzipien erhält eine Gesellschaft ihre Identität (vgl. Haydon 2001: 2). *Civic Education* als Verinnerlichung eines entsprechenden demokratischen und zivilgesellschaftlichen Grundverständnisses versucht damit, das Selbstverständnis einer Gesellschaft zu sichern. Der kommunitaristischen Überzeugung nach übernehmen Schulen damit eine aktive Rolle bei der Vermittlung jener Werte, die von allen Mitgliedern einer Gesellschaft für das gemeinschaftliche Leben benötigt werden. Eine *Civic Education* dieser Art konzentriert sich damit vor allem auf Aspekte eines friedvollen Zusammenlebens wie Toleranz, gegenseitiger Respekt, Solidarität sowie ein umfassendes Bürgerbewusstsein. Gleichzeitig sollen dem demokratischen Prinzip entsprechend aber auch Befähigungen für umfassende gesellschaftspolitische Teilhabemöglichkeiten sichergestellt werden (vgl. Todorov 2017: 345). Nach Henry Tam sollte eine kommunitaristisch geprägte Bildung daher nicht als blinde Indoktrination bestehender Ansichten fehlgedeutet werden. Denn auch spezifische Traditionen und Lebensrealitäten müssen sich vor dem Hintergrund der auf Freiheit und Gleichheit ausgerichteten zentralen Wertvorstellungen rechtfertigen (vgl. Tam 1998: 69). So heben beispielsweise Michael Sandel und Michael Walzer in ihren Überlegungen die hohe Bedeutung umfassender Reflexions-

prozesse diesbezüglich hervor (vgl. Sandel 2015: 125 f.; Walzer 1992: 289). Dennoch hat vor allem jener Gedanke eine gewisse Kritik an einer kommunitaristisch geprägten *Civic Education* hervorgerufen. Denn eine Rückbindung der zu vermittelnden wesentlichen Moralprinzipien und Wertevorstellungen kann der Kritik entsprechend konservierende Tendenzen aufweisen und damit zu einer Apologie bestehender Verhältnisse führen (vgl. Todorov 2017: 345). Kritiker bemängeln diesbezüglich, dass eine kommunitaristisch geprägte *Civic Education* eine zu starke Gruppenorientierung aufweist und damit Überlegungen in Bezug auf Pluralismus und Vielfalt nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Callan 1998: 62 f.; Haydon 2001: 8 f.).

4.4.3.2 Civic Education als Ausdruck individueller Autonomiebestrebungen

Ein weiterer Ansatz von *Civic Education* geht davon aus, dass diese nicht aus der Perspektive eines gesellschaftlichen Selbstinteresses interpretiert werden sollte, sondern sich stattdessen auf die Interessen der einzelnen Gesellschaftsmitglieder stützt (vgl. Callan/White 2003: 96). Moralische Erziehung in Form von *Civic Education* hat demnach die wesentliche Aufgabe, eine gemeinschaftsbezogene Selbstdisziplinierung zu erzeugen, diese jedoch mit Hilfe individueller Rationalität und Autonomie zu begründen (vgl. Haydon 2001: 2). Damit wechselt die Begründungsperspektive von einer gesellschaftlichen Notwendigkeit hin zu einer von individuellen Interessen geleiteten Begründung. Tugenden und moralische Prinzipien, die im Sinne von *Civic Education* die Stabilität einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft sichern sollen, werden damit aus einem demokratischen Selbstverständnis begründet (vgl. Gutmann 1995: 560–565).

Bereits Rawls geht im Rahmen seiner Gerechtigkeitstheorie auf den Aspekt der moralischen Bildung im Sinne von *Civic Education* ein und begründet diese mit dem Autonomiegedanken. Denn auch Rawls ist sich dessen bewusst, dass Bildung einen entscheidenden Anteil zur Sicherung einer gerechten Gesellschaft und damit zur Verwirklichung seiner Gerechtigkeitsgrundsätze beiträgt (vgl. Morrison 1984: 82). Damit beschreibt Rawls im Grunde eine minimale Konzeption von *Civic Education*

(vgl. Costa 2004: 1 f.). Im Zusammenhang einer *wohlgeordneten Gesellschaft* geht Rawls davon aus, dass in dieser Gesellschaft eine öffentliche Gerechtigkeitsvorstellung grundlegend ist. Demnach erkennt jeder die gleichen Gerechtigkeitsgrundsätze an und kann sicher sein, dass alle anderen diese ebenfalls anerkennen und damit die Mitglieder einer solchen Gesellschaft auch nach diesen Vorstellungen handeln (vgl. Rawls 1975: 493 f.). Rawls schlussfolgert hieraus, dass eine solch *wohlgeordnete Gesellschaft* damit die Zeit überdauert, „das heißt, wenn die Institutionen gerecht (im Sinne dieser Vorstellung) sind, dann erwerben die in sie Eingebundenen den entsprechenden Gerechtigkeitsinn und den Wunsch, das Ihre zu ihrer Erhaltung beizutragen“ (Rawls 1975: 494). In diesem Zusammenhang verweist Rawls auf die Möglichkeit des *moralischen Lernens*. Demnach ist der Mensch bereits von Geburt an mit emotionalen Fähigkeiten ausgestattet. Die Empfindsamkeit für andere Menschen in Form eines sozialen Mitgefühls ermöglichen es, die gegenseitigen Vorteile fairer Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu erkennen (vgl. Rawls 1975: 500). Das heißt, die Grundvoraussetzungen moralischen Handelns sind im Menschen bereits angelegt. Die Verwirklichung hiervon entwickelt sich nach Rawls jedoch erst im Laufe der Zeit im Kontakt mit anderen. „Die Aufeinanderfolge der Generationen und die Notwendigkeit, die Kinder moralische Gesinnungen (wenn auch noch so einfache) zu lehren, ist ein Grundverhältnis des menschlichen Lebens“ (Rawls 1975: 503).

Rawls geht nun davon aus, dass Menschen neben einer kindlichen *autoritätsorientierten Moralität* auch eine *gruppenorientierte Moralität* erwerben. Die *gruppenorientierte Moralität* bezieht sich vor allem auf moralische Grundsätze, über die eine Person in Bezug auf bestimmte Gruppenzugehörigkeiten verfügen sollte (vgl. Rawls 1975: 508). Für Rawls hängt der Erwerb einer *gruppenorientierten Moralität* zugleich aber von den intellektuellen Fähigkeiten einer Person ab. Denn es sollen nicht nur bestimmte Prinzipien befolgt, sondern diese aufgrund ihrer Sinnhaftigkeit nachhaltig verinnerlicht werden. Es sei daher nötig, in Form eines Reflexionsprozesses, die Dinge von unterschiedlichen Seiten bewerten zu können (vgl. Rawls 1975: 509). Zwar nimmt für Rawls die *gruppenorientierte Moralität* je nach spezifischer Gruppe unterschiedliche Züge und Ausprägungen an. In Bezug auf das gesellschaftliche Zusammenleben in Form einer politischen Ordnung sollen aber alle Menschen auf gleiche Weise über eine

entsprechende Moralität verfügen, „denn jedermann, nicht nur der im öffentlichen Leben Tätige, soll politische Auffassungen über das Gemeinwohl haben“ (Rawls 1975: 513). Der Inhalt jener Moralität ist für Rawls vor allem durch Tugenden der Zusammenarbeit gekennzeichnet und bezieht sich daher auf Aspekte der Gerechtigkeit und Fairness, Treue und Glauben sowie Integrität und Unparteilichkeit (vgl. Rawls 1975: 513).

Damit kommt Rawls diesbezüglich zu dem Schluss, dass eine Gesellschaft ein bestimmtes Maß an moralischer Bildung sicherstellen sollte. „In einer wohlgeordneten Gesellschaft kann auch niemand etwas gegen die Methoden der moralischen Erziehung einwenden, die den Gerechtigkeitssinn einpflanzen. Denn mit der Zustimmung zu den Grundsätzen des Rechts im Urzustand haben die Parteien auch den Vorkehrungen zugestimmt, die nötig sind, um diese Grundsätze in ihrem Verhalten wirksam zu machen“ (Rawls 1975: 559). Das heißt, für Rawls folgt eine moralische Erziehung in Anbetracht der Gerechtigkeitsgrundsätze keiner äußeren Tradition oder Autorität, sondern einzig einer vernünftigen Begründung der Akteure selbst. Moralische Erziehung ist für Rawls daher vor allem Erziehung zur Autonomie (vgl. Rawls 1975: 560).

Rawls hat diesen Gedanken in seinem späteren Werk Politischer Liberalismus noch stärker verdeutlicht. Die volle Autonomie einer Person zeigt sich diesbezüglich darin, dass die Akteure aus rationalen und damit selbstbestimmten Gründen nach den moralischen Grundsätzen der politischen Gerechtigkeitskonzeption handeln (vgl. Rawls 1998: 156 f.). Im Sinne eines politischen Liberalismus sollte daher sichergestellt sein, dass Kinder zum einen über ein Wissen in Bezug auf ihre Grund- und Bürgerrechte verfügen und zu einem selbstständigen Leben in der Lage sind. Zum anderen soll aber auch sichergestellt sein, dass Kinder zu uneingeschränkt kooperativen Mitgliedern einer Gesellschaft werden. Aus diesem Grund sollten die hierfür notwendigen politischen Tugenden gefördert werden (vgl. Rawls 1998: 297). „Das Interesse des Staates an ihrer Erziehung liegt, von einem politischen Standpunkt aus gesehen, in ihrer Rolle als künftige Bürger, das heißt in so wesentlichen Dingen, wie dem Erwerb der Fähigkeit, die öffentliche Kultur zu verstehen und sich an ihren Institutionen zu beteiligen, darin, daß sie ihr Leben lang ökonomisch unabhängige und selbstständige Gesellschaftsmitglieder sind und daß sie politische Tugenden entwickeln, alles dies von einem politischen Standpunkt aus gesehen“ (Rawls 1998: 298). Nach Rawls besteht die Begrün-

dung wesentlicher moralischer Prinzipien und deren Vermittlung in Form von *Civic Education* darin, dass die Akteure aus rationalen und damit selbstbestimmten Gründen nach den moralischen Grundsätzen der politischen Gerechtigkeitskonzeption handeln. Die Konzeption einer Gerechtigkeit als Fairness und die damit einhergehenden moralischen Prinzipien sind damit zwar von Traditionen und vorherrschenden Deutungen charakterisiert, die Begründung wird jedoch im Sinne öffentlicher Vernunft auf die Autonomie der Gesellschaftsmitglieder zurückgebunden (vgl. Rawls 1998: 155 f.).

Auch Amy Gutmann bezieht sich bei ihrer Begründung von *Civic Education* auf das Ideal der Autonomie. Doch statt einer rein politischen Deutung im Sinne eines *political liberalism* verweist Gutmann auf die Notwendigkeit von *Civic Education* zugunsten eines umfassenden liberalen Grundverständnisses im Sinne eines *comprehensive liberalism* (vgl. Gutmann 1995: 561 f.). Damit wendet sich Gutmann im Rahmen ihrer Überlegungen zu *Civic Education* gegen eine rein politische Deutung wie etwa von John Rawls oder Stephen Macedo (vgl. Gutmann 1995: 562). Eine rein politische Deutung von *Civic Education* beschränkt das Herausbilden von Toleranz, gegenseitigen Respekt und Fairness auf eine gesellschaftspolitische Dimension (vgl. Pybas 2004: 18). „That is political liberalism’s virtue: it focuses our attention on shared political values without requiring or expecting agreement on ultimate ends or a comprehensive set of moral values governing all of our lives“ (Macedo 1995: 474). Eine wie von Gutmann zugrunde gelegte umfassendere Deutung des liberalen Denkens im Sinne eines *comprehensive liberalism* zielt demgegenüber nicht nur auf politische Prinzipien ab, sondern auf das gesamte Leben von Menschen (vgl. Gutmann 1995: 558). Aus diesem Grund sollte nach Gutmann *Civic Education* nicht nur ein liberales Verständnis in Bezug auf die politischen Institutionen erzeugen, sondern das Ideal der Selbstbestimmung auch in allen anderen Lebensbereichen wie der Familie oder anderer sozialer Gruppen zur Verwirklichung bringen (vgl. Gutmann 1995: 573). Gutmann bindet daher die Idee der *Civic Education* in ihr Konzept einer demokratischen Bildung ein. „A democratic theory of education focuses on what might be called ‘conscious social reproduction’ – the ways in which citizens are or should be empowered to influence the education that in turn shapes the political values, attitudes, and modes of behavior of future citizens“ (Gutmann 1999: 14). Das heißt, *Civic Education* stellt im Sinne

Gutmanns gerade keine bloße Unterweisung in die bereits bestehenden und aus gesellschaftspolitischer Sicht notwendigen Wertevorstellungen einer Gesellschaft dar, sondern versucht im Sinne eines Autonomie- und Teilhabeprozesses junge Menschen auf eine umfassende Weise zu befähigen sowohl gesellschaftspolitisch notwendige als auch andere gruppenbezogene Wertvorstellungen selbst mitgestalten zu können (vgl. Gutmann 1998: 34).

In diesem Zusammenhang verweist Gutmann aber zugleich auf die Notwendigkeit einer Verinnerlichung allgemeiner Moralprinzipien (vgl. Gutmann 1995: 577). Denn wenn der Bildungsprozess Personen befähigen soll grundlegende Wertvorstellungen mitbestimmen zu können, bedarf es im Sinne von *Civic Education* einer entsprechenden Befähigung hierzu. „Our task therefor is to find a more inclusive ground for justifying nonneutrality in education. We disagree over the relative value of freedom and virtue, the nature of the good life, and the elements of moral character. But our desire to search for a more inclusive ground presupposes a common commitment that is, broadly speaking, political. We are committed to collectively re-creating the society that we share. Although we are not collectively committed to any particular set of educational aims, we are committed to arriving at an agreement on our educational aims (an agreement that could take the form of justifying a diverse set of educational aims and authorities). The substance of this core commitment is conscious social reproduction“ (Gutmann 1999: 39). Das heißt, *Civic Education* im Sinne Gutmanns versucht einen moralischen Charakter zu erzeugen, mit dessen Hilfe eine effektive Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und Priorisierung wesentlicher Wertevorstellungen verwirklicht werden kann. Aus diesem Grund sollte Bildung nach Gutmann auch in umfassender Weise als demokratischer Prozess verstanden werden (vgl. Gutmann 1998: 35). Denn hierdurch sollen Bürger erstens demokratische Überzeugungen verinnerlichen, mit deren Hilfe das eigene Leben und die gesellschaftspolitische Teilhabe sichergestellt ist. Da Menschen jedoch immer auch als Teile einer Gesellschaft verstanden werden, sollen junge durch Schulbildung darüber hinaus auch jene moralischen Prinzipien verinnerlichen, mit denen die demokratischen Grundfreiheiten einer partizipativen Gesellschaft für alle anderen sichergestellt werden können (vgl. Gutmann 1993: 1). Um den damit entstehenden vermeintlichen Gegensatz zwischen individueller Freiheit einerseits und staatsbürger-

licher Tugenden andererseits aufzulösen, sollte mit Hilfe von *Civic Education* das individuelle Vermögen erzeugt werden, eine Gesellschaft nicht nur zu replizieren und damit unkritisch zu reproduzieren, sondern diese auf kritische Weise bewusst weiterzuentwickeln (vgl. Gutmann 1993: 3). „It follows that a society that supports conscious social reproduction must educate all educable children to be capable of participating in collectively shaping their society“ (Gutmann 1999: 39). Bezugspunkte einer entsprechenden *Civic Education* sind daher vor allem Tugenden wie Ehrlichkeit, Gewaltlosigkeit, Toleranz, gegenseitiger Respekt und ein friedliches und konstruktives Miteinander (vgl. Gutmann 1998: 34). Nach Gutmann bewirkt ein solches Verständnis von *Civic Education* sowohl öffentliche als auch familiäre oder andersartige gruppenbezogene Beeinflussungen individueller Werteprinzipien. Denn nach Gutmann soll das zu erzeugende Verständnis in Bezug auf das soziale Zusammenleben zu umfassender moralischer Eigenständigkeit in Bezug auf, Staat, Familie und anderen Gruppen beitragen (vgl. Gutmann 1995: 576 f.).

Damit zeigt sich abschließend, dass *Civic Education* vor der allgemeinen Problematik steht, junge Menschen in bereits etablierte und damit geteilte Normen des gemeinschaftlichen Lebens integrieren zu wollen, gleichzeitig aber auch die Autonomiebestrebungen jener Akteure berücksichtigen sollte (vgl. Callan/White 2003: 96 f.). Hinzukommt, dass nach Eamonn Callan eine *Civic Education*, die einzig durch Autonomiebestrebungen und somit durch das Mittel einer kooperativen Gerechtigkeitstheorie begründet wird, nicht die notwendigen gesellschaftlichen Bindekräfte erzeugen kann. Das heißt, eine so verstandene *Civic Education* sichert zwar das Überleben wesentlicher liberaler Grundwerte. Callan bezweifelt jedoch, dass sich hierdurch ein allgemeines gemeinschaftliches Bewusstsein entwickelt, auf dessen Basis der soziale Zusammenhalt einer Gesellschaft gesichert werden kann. Denn ein allgemeines Werteverständnis wird vor allem durch das gemeinschaftliche Leben zur Entfaltung gebracht (vgl. Callan 1998: 64). Doch auch eine zu starke Orientierung an Traditionen und bestehenden Lebensweisen, wie nach Callans Ansicht im Rahmen kommunitaristischer Überlegungen gefordert wird, sei nicht angebracht. Denn dies könnte einerseits eine unreflektierte Unterweisung in Form konservierender Verhältnisse zur Folge haben und das Herausbilden unterschiedlicher Lebensüberzeugungen in Form von individueller Vielfältigkeit beeinträchtigen (vgl. Callan 1998: 63).

Nach Graham Haydon sollten diese vermeintlich gegensätzlichen Positionen im Rahmen von *Civic Education* gleichermaßen eine entsprechende Berücksichtigung finden. Denn in einer modernen und zumeist pluralistisch geprägten Gesellschaft scheint es unbestritten zu sein, dass ein Moralbewusstsein von Nöten ist, mit dem einerseits eine gewachsene gesellschaftliche Identität fortgeführt, zugleich aber dem Anspruch nach individueller Vielfältigkeit und damit verbunden partizipativer Teilhabe an dieser geteilten Identität nachgekommen werden kann (vgl. Haydon 2001: 9 f.). Ziel von *Civic Education* sollte es daher sein, jene Prinzipien zur Verwirklichung zu bringen, durch die Menschen sich trotz ihrer sonstigen Unterschiede einerseits als kooperative Teile einer bestehenden moralischen Gemeinschaft sehen, gleichzeitig aber in der Lage sind, diese prägenden Verhältnisse auch mitzugestalten. Glücken kann dies nach Graham vor allem durch das Auffinden jener verbindenden Momente innerhalb einer Gesellschaft, mit deren Hilfe eine umfassende Gemeinschaft im Sinne einer gleichen moralischen Sprache erzeugt werden kann (vgl. Haydon 2001: 11).

Nach Eamonn Callan lassen sich jene verbindenden Momente vor allem im Rahmen patriotischer Gefühle erzeugen. Der Patriotismusgedanke sollte nach Callan jedoch nicht mit Nationalismus oder moralischem Chauvinismus und einer damit verbundenen Abgrenzung und Ausgrenzung anderer verwechselt werden. Patriotismus bezieht sich an dieser Stelle mehr auf ein Gefühl der gesellschaftlichen Verbundenheit als Ausdruck gesellschaftlicher Zuneigung. Denn der Staat garantiert als institutionelles Gefüge in umfassender Weise Gerechtigkeit als Ausdruck gleicher Freiheitsrechte und gemeinschaftlicher Fairness (vgl. Callan 1998: 65 f.). Die Liebe dem Staat oder der spezifischen Gesellschaft gegenüber entsteht demnach, weil Staat und Gesellschaft Freiheit und Gerechtigkeit erst ermöglichen (vgl. Gutmann 2002: 24). In diesem Sinne sollte Bildung versuchen, auf kritische Weise ein verbindendes Gefühl in Form einer gemeinsamen moralischen Sprache zu entwickeln (vgl. Callan 1998: 73–76). „Patriotism is identification with others in the ongoing life of a political community. The patriot is someone who looks ahead into a future where she hopes her community will persist and prosper, and also behind into the past of her people, a past which, by virtue of identification with her fellow citizens, becomes integral to her own story as well“ (Callan 1998: 66). Keine blinde Liebe, sondern das Herausbilden eines kritischen

Bewusstseins stehen damit im Vordergrund diesbezüglicher Bildungsanstrengungen. Damit könne sichergestellt werden, dass sich neben einer rein politischen Übereinkunft des gesellschaftlichen Zusammenlebens auch umfassende gesellschaftliche Bindekräfte herausbilden, gleichzeitig aber der Anspruch nach Vielfältigkeit erhalten bleibt (vgl. Callan 1998: 75 f.). In diesem Zusammenhang ist nach Kenneth Strike das wesentliche Ziel von *Civic Education* vor allem darin zu sehen, einen gemeinsamen Konsens in Bezug auf das gemeinschaftliche Zusammenleben aufdecken zu können (vgl. Strike 1998: 94 f.). Denn nur damit ließe sich in pluralistischen Gesellschaften eine fortwährende Zustimmung in Bezug auf freiheitliche Prinzipien des gemeinschaftlichen Zusammenlebens erzeugen (vgl. Strike 1998: 102). Gleichzeitig sollte sich der Gedanke der *Civic Education* hierbei von lokalen Begrenzungen lösen. Denn moderne pluralistische Gesellschaften sind auf solch intensive Weise miteinander verbunden, dass der Anspruch einer entsprechenden *Civic Education* auch im Sinne von *global civic friendship* bewertet werden sollte. Denn wenn Menschen aufgrund globaler Verbindungen immer stärker als *global citizens* auftreten, sollte dies bei der Vermittlung wesentlicher Moralprinzipien und Tugenden Berücksichtigung finden. Das heißt, *Civic Education* als pädagogische Hinwendung für eine verantwortungsbewusste, freiheitliche und demokratische Zivilgesellschaft richtet sich gleichfalls auf eine kooperative Weltbevölkerung (vgl. Curren 2017: 358 f.).

4.4.3.3 Civic Education und die Notwendigkeit einer gleichen Mindestbefähigung

Nachdem die hohe Bedeutung von *Civic Education* dargelegt werden konnte, soll nachfolgend die Frage beantwortet werden, wie eine Bildungsverteilung aussehen sollte. Neben Überlegungen von Michael Sandel, Michael Walzer und William Galston soll gezeigt werden, dass sowohl John Rawls als auch Amy Gutmann, Debra Satz und Elizabeth Anderson ebenfalls eine diesbezügliche Mindestbefähigung anstreben. Im Rahmen seiner Überlegungen zu Bildung kommt Michael Sandel zu dem Schluss, dass ein Herausbilden notwendiger Bürgertugenden der Marktlogik entzogen und stattdessen mit Hilfe eines staatlichen Bildungssystems sichergestellt werden sollte. Denn nur damit könne garan-

tiert werden, dass ein jeder die für zentral erachteten Befähigungen erhält (vgl. Sandel 2015: 16 f.).

Auch Michael Walzer plädiert im Rahmen seiner Bildungsüberlegungen, die er im Vergleich zu Sandel deutlich umfassender darlegt, für ein staatliches Bildungssystem. Gleichzeitig plädiert Walzer darüber hinaus für eine möglichst geringe Binnendifferenzierung sowie eine umfassende Mindestbefähigung. „Aber solange Kinder nicht von der Natur in Herrschende und Beherrschte unterteilt werden, dürften die Lehrer es aus ihrer Sicht für sinnvoll erachten, die zur Debatte stehende Lehre jedem zur Kenntnis zu bringen, der sich für sie interessiert“ (Walzer 1992: 293). Walzer leitet diesen Gleichheitsanspruch aus einem demokratischen Anspruch ab. Denn nach Walzer könne nur eine inklusive Bildungslandschaft sicherstellen, dass die zukünftigen Staatsbürger auf ein gemeinsames politisches Leben vorbereitet werden (vgl. Walzer 1992: 295). „Aber wenn es ein bestimmtes Grundwissen gibt, das die Bürger haben müssen oder haben zu müssen glauben, um ihren Part im Staat übernehmen zu können, dann müssen sie auch zur Schule gehen, und zwar allesamt“ (Walzer 1992: 295). Nach Walzer reicht es jedoch nicht aus, jedem nur den gleichen Zugang zu Bildung zu gewähren. Darüber hinaus bedarf es auch einer gleichen Grundbefähigung aller. Denn nur damit sei der demokratische Gleichheitsanspruch zugunsten gleichberechtigter Teilhabe zu erfüllen. Der Bildungsprozess sollte daher bedarfsorientiert ausgerichtet sein (vgl. Walzer 1992: 295 f.). „D.h., wir dürfen uns erzieherische Gleichheit vorstellen als eine Form von Gemeinschaftsversorgung, von öffentlicher Wohlfahrt, die allen Kindern in ihrer Eigenschaft als zukünftigen Bürgern den gleichen Wissensbedarf unterstellt und das Ideal der Mitgliedschaft dann am besten erfüllt sieht, wenn alle die gleichen Dinge lernen und gelehrt werden“ (Walzer 1992: 295).

Nach Walzer bezieht sich der Anspruch gleicher Befähigungen jedoch nicht auf alle Bildungsbereiche gleichermaßen. Es muss daher differenziert werden, zu welchem Zweck Bildung stattfindet. Bildungsbemühungen zugunsten einer gleichberechtigten gesellschaftspolitischen Teilhabe und einer gesellschaftsbezogenen Wertevermittlung im Sinne von *Civic Education* sollten nach Walzer einen einfachen Gleichheitsanspruch und eine bedarfsorientierte Mittelvergabe aufweisen. „Denn es gibt keinen privilegierten Zugang zu Staatsbürgerschaft und Bürgerrecht“ (Walzer 1992: 296). Das heißt, nicht der Bildungsprozess selbst, sondern die

hierdurch erzielte Befähigung ist Gegenstand des Gleichheitsanspruches (vgl. Walzer 1992: 300). Ziel ist es daher, in einem ersten Schritt allen Kindern zu der notwendigen Befähigung zu verhelfen auf deren Basis eine gleichberechtigte Bürgerschaft möglich ist. „Arbeiter, Manager, Kaufleute und Akademiker können sie später werden“ (Walzer 1992: 296). Der Anspruch einer gleichen Befähigung verliert jedoch für Walzer seine Berechtigung, sobald ein gleichwertiges Mindestniveau erreicht ist. Ab diesem Punkte sollte sich der Bildungsprozess im Rahmen von Vorbereitungsschulen – also Schulen, die nach der Elementarbildung Schülerinnen und Schüler auf eine konkrete Laufbahn qualifizieren und auf diese vorbereiten – an den Interessen und Fähigkeiten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler orientieren und verstärkt auf die Erfordernisse des Alltagslebens und der Arbeitswelt eingehen (vgl. Walzer 1992: 301). Dies gilt vor allem für den Aspekt der Spezial- und Fachausbildungen. „Und wenn wir nur eine begrenzte Geldsumme aufwenden können, oder wenn es nur eine beschränkte Anzahl von Arbeitsplätzen gibt, die diese spezielle Ausbildung erfordern, dann werden wir sinnvollerweise sicherzustellen versuchen, daß er es sogar besonders gut erlernen kann“ (Walzer 1992: 304).

Besonders für den Aspekt der *Civic Education* gewinnt eine gleiche Mindestbefähigung damit an Bedeutung. Denn eine *Civic Education* als Ausdruck einer Erziehung zu Demokratie und Zivilgesellschaft soll vor allem einen Zustand sichern, der durch gegenseitigen Respekt, Toleranz und friedlicher Koexistenz gekennzeichnet ist (vgl. Todorov 2017: 349 f.). Einer Gesellschaft kommt damit nach William Galston die Verpflichtung zu, über das Mittel entsprechender Bildungsbefähigungen diesen allgemein wünschenswerten Zustand für jeden zu garantieren (vgl. Galston 1998: 50). Denn jeder Bürger einer Gesellschaft hat die moralische Verantwortung, seinen gerechten Anteil zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Institutionen und Prozesse beizutragen, von denen alle Personen gleichermaßen profitieren (vgl. Galston 2004: 263). Aus diesem Grund sollte eine Gesellschaft im Rahmen von Bildung eine gleichwertige *Civic Education* sicherstellen. Anderenfalls überlässt man das Ausbilden notwendiger moralischer Prinzipien privaten Einflüssen wie dem Elternhaus, der sozialen Herkunft oder einzelnen religiösen Gruppen. „The state may act in loco parentis to overcome family-based obstacles to normal development. And it may use public instrumentalities, including the

system of education, to promote the attainment by all children to the basic requisites of citizenship“ (Galston 1998: 53). Nach Galston muss der Staat somit im Rahmen von *Civic Education* durch eine entsprechende Mindestbefähigung sicherstellen, dass jene wesentlichen Moralprinzipien und Verpflichtungen nachhaltig verinnerlicht werden, die für den Fortbestand eines liberalen Gemeinwesens notwendig sind. „The state has a right to ensure that this core is generally and effectively disseminated, either directly, through public civic education, or indirectly, through the regulation of private education“ (Galston 1998: 53).

Nach Amy Gutmann bedarf es hierzu einer Mindestbefähigung im Sinne einer umfassenden Befähigungsschwelle. Im Rahmen ihrer Bildungskonzeption von *Democratic Education* kommt Gutmann zu dem Schluss, dass eine umfassende Mindestbildung notwendig sei, um gleichberechtigt an den demokratischen Prozessen einer Gesellschaft teilhaben zu können (vgl. Gutmann 1999: 136). Dieser Mindestanspruch erstreckt sich ihrer Ansicht nach auch auf den Aspekt der *Civic Education*. „Citizens [...] should institute standards of civic education that support the ideal of liberal democracy, not just the status quo. This is a high standard, and probably not well captured by calling it a civic minimum“ (Gutmann 2002: 38). *Civic Education* wird damit zu einem zentralen Bestandteil einer verpflichtenden Grundbildung im Sinne der von Gutmann angestrebten *Democratic Education*. „Democratic education argues that a necessary condition of an adequate civic education is to cultivate the skills and virtues of deliberative citizenship“ (Gutmann 1999: xiii). Das heißt, eine Verinnerlichung demokratischer Werte wie Toleranz, gegenseitiger Respekt und Gewaltlosigkeit zugunsten eines friedlichen Miteinanders sollten als Teilaspekte ihres demokratischen und auf Bildung bezogenen Schwellenprinzips begriffen werden. „Higher education should not be necessary for inculcating basic democratic virtues, such as toleration, truth-telling, and a predisposition to nonviolence. [...] If adolescents have not developed these character traits by the time they reach college, it is probably too late“ (Gutmann 1999: 173).

Die Vorstellung einer adäquaten Mindestbefähigung in Bezug auf *Civic Education* lässt sich auch in den Gerechtigkeitsüberlegungen von John Rawls finden. Denn im Zusammenhang einer *wohlgeordneten Gesellschaft* sollte ein jeder dazu befähigt werden, die allgemeinen Gerechtigkeitsgrundsätze nicht nur anzuerkennen, sondern auch aktiv zu deren Erhalt

beizutragen (vgl. Rawls 1975: 494). Mit Hilfe eines moralischen Lernens sollte dabei jeder im Sinne einer *gruppenorientierten Moralität* die moralischen Grundsätze verinnerlichen, die für das gesellschaftliche Zusammenleben notwendig sind (vgl. Rawls 1975: 513). Wichtig ist, dass nicht nur einige wenige, sondern alle Personen gleichermaßen über diese moralischen Grundsätze verfügen sollten. „Diese Grundsätze beziehen sich ja auf die Rolle des Bürgers, die jeder innehat, denn jedermann, nicht nur der im öffentlichen Leben Tätige, soll politische Auffassungen über das Gemeinwohl haben“ (Rawls 1975: 513). Der Bildungsprozess sollte daher durch eine angepasste Förderung sicherstellen (vgl. Rawls 1975: 121), dass ein jeder in Form einer moralischen Erziehung diese wesentlichen Prinzipien des gesellschaftlichen Zusammenlebens verinnerlicht (vgl. Rawls 1975: 559).

Nach Debra Satz lässt sich der Anspruch gleicher Bürgerschaft daher auch nur durch die Realisation einer entsprechenden Mindestbefähigung zugunsten wesentlicher moralischer Prinzipien sicherstellen. Denn erst damit könne sichergestellt werden, dass eine Person ein vollumfassendes Mitglied einer Gesellschaft wird (vgl. Satz 2007: 635 f.). Doch der Gleichheitsanspruch bezieht sich hierbei nicht nur auf gleiche Bürgerrechte, sondern erstreckt sich auch auf das gemeinschaftliche Zusammenleben. „A society of equals is more than a collection of independent individuals but includes the way that people cooperate and relate to one another“ (Satz 2007: 637). Aus diesem Grund sollte der Bildungsprozess nach Satz auch gemeinschaftsbezogene Aspekte wie gegenseitiges Verständnis, gegenseitigen Respekt und Toleranz zum Inhalt haben. Vor allem für eine gesellschaftspolitische Repräsentanz in Form einer repräsentativen Demokratie sind jene Bildungsüberlegungen von zentraler Bedeutung. Denn wenn den späteren politischen Entscheidungsträgern und Entscheidungsträgerinnen ein solch gruppenbezogenes moralisches Bewusstsein fehlt, besteht nach Satz die Gefahr, dass politische Entscheidungen nur partikulare Interessen widerspiegeln und nicht ausreichend auf objektive Weise unterschiedliche Gruppeninteressen berücksichtigen (vgl. Satz 2007: 637). Ein Bildungssystem sollte aus diesem Grund nach Satz in Form einer inklusiven Bildungslandschaft sowie in Form einer umfassenden Mindestbefähigung jeden mit den hierfür notwendigen Grundlagen ausstatten (vgl. Satz 2007: 647 f.).

In gleicher Weise geht auch Elizabeth Anderson davon aus, dass *Civic Education* nach einer gleichen Mindestbefähigung aller Schülerinnen und Schüler verlangt. Denn der in einer liberalen Gesellschaft vorherrschende Gleichheitsgedanke richtet sich ihrer Ansicht nach auch auf das gemeinschaftliche Zusammenleben. „Equality refers fundamentally to an ideal of social relations, in which people from all walks of life enjoy equal dignity, interact with one another on terms of equality and respect, and are not vulnerable to oppression by others“ (Anderson 2007: 615). Nach Anderson bedarf es hierzu jedoch eines gemeinsamen Wertebewusstseins. Denn erst dieses bildet die Grundlage, dass trotz persönlicher Unterschiede ein allgemeiner Gesellschaftsbezug im Sinne demokratischer Gleichheit erzeugt wird (vgl. Anderson 2007: 614 f.). „This requires that people with diverse identities share a common stock of cultural capital whereby they can cooperate competently with one another and respond to one another’s claims and that each have enough human capital to function as an equal in civil society“ (Anderson 2007: 615). Anderson fokussiert in diesem Zusammenhang aber nicht nur ein gleiches Wissen über vorherrschende Grundwerte, sondern sieht ebenfalls die Notwendigkeit eines integrativen Bildungssystems. Denn erst ein gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig sozialer oder leistungsbezogener Gruppierungen, kann nach Anderson sicherstellen, dass zukünftige gesellschaftspolitische Eliten auch ein Problembewusstsein für alle gesellschaftlichen Gruppen – vor allem der am schlechtesten gestellten – herausbilden (vgl. Anderson 2007: 617).

Damit zeigt sich zusammenfassend, dass in Bezug auf *Civic Education* im Zuge von Schulbildung eine gleichwertige Befähigung aller Schülerinnen und Schüler gleichermaßen angestrebt wird. Denn es ist davon auszugehen, dass eine Gesellschaft unabhängig ihrer spezifischen Besonderheiten eine Art Grundstock benötigt, der das gemeinschaftliche Zusammenleben auf vernünftige Weise regelt. Diesen zentralen moralischen Prinzipien kommt damit verallgemeinernd die Aufgabe einer *sozialen Institution* mit gewissen regulativen Wirkungen zu. Anders als im Fall formaler Gesetze, formuliert jedoch jene moralische Orientierung nur implizite Mindestbedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Haydon 2001: 9 f.). Eine so verstandene moralische Bildung ist daher als universelle Notwendigkeit zu verstehen, die von allen Gesellschaftsmitgliedern in gleicher Weise zu erbringen ist. Bildung im Sinne von

Civic Education zugunsten einer reflexiven Kulturintegration und Sozialisation und einer damit verbundenen Werte und Moralvermittlung sollte daher, wie gezeigt werden konnte, zumindest den Versuch unternehmen, jene zentralen Befähigungen bei allen Schülerinnen und Schülern auf gleiche Weise zu verwirklichen. Randall Curren bezeichnet diesen Anspruch auch als *threshold of social inclusion* und damit als bildungsbezogene Schwelle sozialer Inklusion (vgl. Curren 2014: 86). Das heißt, eine Gesellschaft hat ein legitimes Interesse, alle Personen auf gleiche Weise in diesem gemeinschaftlichen Kontext heimisch werden zu lassen (vgl. Giesinger 2014: 74). In diesem Zusammenhang wird vor allem auf das Prinzip eines inklusiven Bildungssystems als eine angemessene Umsetzung jenes Anspruches verwiesen. Denn dieses sei im Vergleich zu leistungsbezogenen oder anderen Gruppendifferenzierungen deutlich besser in der Lage, eine entsprechend nachhaltige Verinnerlichung zentraler moralischer Prinzipien sicherstellen zu können (vgl. Anderson 2007: 617; Etzioni 1998: 126; Satz 2007: 640; Walzer 1992: 298 f.).

4.4.3.4 Bildungsgerechtigkeit zugunsten von Kulturintegration und Sozialisation – Ein Fazit

Das Ziel der vorangegangenen Ausführungen bestand darin, Bildung zugunsten einer reflexiven Kulturintegration und Sozialisation im Sinne von *Civic Education* einer Gerechtigkeitsbewertung zu unterziehen. Hierzu wurde in einem ersten Schritt auf den theoretischen Hintergrund kommunitaristischer Gerechtigkeitsüberlegungen zurückgegriffen. Denn der Kommunitarismus betont als kritische Reaktion auf John Rawls in diesem Zusammenhang vor allem die Verantwortung des Individuums gegenüber seiner sozialen Umwelt. Die kommunitaristische Kritik hat damit sowohl in der Gerechtigkeitsdebatte insgesamt als auch innerhalb der Bildungsphilosophie entscheidend dazu beigetragen, dass Fragen in Bezug auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Form eines geteilten Werte- und Moralverständnisses deutlich an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Callan/White 2003: 108).

Die hieran anschließende Analyse kommunitaristisch geprägter Bildungsüberlegungen verdeutlichte vor allem den hohen Stellenwert gesellschaftsbezogener Bildungsbemühungen. Denn eine freiheitlich-demo-

kratische Gesellschaft ist im Sinne kommunitaristischer Überzeugungen keine Selbstverständlichkeit. Eine entsprechende Unterstützung der einzelnen Mitglieder ist hierfür zwingend notwendig. Das heißt, wenn Gesellschaftsmitglieder ihr Dasein lieber in einer von Freiheit, Gleichheit und Demokratie geprägten Gesellschaft verleben möchten, und davon wird in diesem Zusammenhang ausgegangen, bedarf es einer Verinnerlichung der hierfür wesentlichen Moralprinzipien und Tugenden. Demnach hat jedes Gesellschaftsmitglied die moralische Verantwortung, seinen gerechten Anteil zur Aufrechterhaltung und fortwährenden Erneuerung jener freiheitlich-demokratischen Verhältnisse beizutragen (vgl. Galston 2004: 263; Sandel 2015: 95). Innerhalb der kommunitaristischen Gesellschaftsauffassung wird somit dem Bildungsgedanken ein entscheidender Stellenwert beigemessen. Denn der Bildungsprozess sichert durch das Mittel der *Civic Education* die hierfür notwendige Hinwendung in Form von gesellschaftsbezogenen Moralprinzipien und Tugenden ab (vgl. Etzioni 1998: 105 f.). Vor allem Prinzipien wie gegenseitiger Respekt, Verständnis und Toleranz, der Anspruch nach gleicher Menschenwürde, friedliche Konfliktlösungen sowie die Verinnerlichung von Gerechtigkeit und Fairness wurden in diesem Zusammenhang als besonders bedeutend herausgestellt. Es zeigte sich aber zugleich, dass die Notwendigkeit einer bildungsbezogenen Verinnerlichung wesentlicher Moralprinzipien und Tugenden auch mit Hilfe individueller Autonomiebestrebungen erklärt werden kann (vgl. Gutmann 1999: 39; Rawls 1975: 559). Hinzu kommt, dass sich der Gedanke der *Civic Education* nicht allein auf die lokale Gesellschaft beschränkt, sondern sich in umfassender Weise auf das gesamte menschliche Zusammenleben und damit auch auf einen globalen Kontext bezieht (vgl. Curren 2017: 358 f.).

In einem letzten Schritt wurde diesbezüglich der Frage nachgegangen, welche Schlussfolgerungen sich hieraus für die Verteilung von Bildungsmitteln ergeben. Es zeigte sich in diesem Zusammenhang, dass in Bezug auf *Civic Education* weithin eine gleichwertige Befähigungsschwelle gefordert wird (vgl. Anderson 2007: 617; Curren 2014: 86; Galston 1998: 53; Gutmann 1999: 136; Satz 2007: 647 f.; Walzer 1992: 296). Denn jeder Bürger einer Gesellschaft hat die moralische Verantwortung, seinen gerechten Anteil zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Institutionen und Prozesse beizutragen, von denen alle Personen gleichermaßen profitieren (vgl. Galston 2004: 263). Die im Zuge von *Civic Education* hervorzubrin-

genden Befähigungen sollten daher für alle Personen unabhängig von Herkunft, Talenten oder eigenen Ambitionen auf gleiche Weise zur Entfaltung gebracht werden. Denn die Verinnerlichung wesentlicher moralischer Prinzipien bezieht sich auf die Rolle des Bürgers, die jeder innehat. Das heißt, jede Person soll eine entsprechende politische Auffassung über das Gemeinwohl verinnerlichen (vgl. Rawls 1975: 513). Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass jener Prozess nicht einseitig als blinde Verinnerlichung bereits etablierter Prinzipien, sondern im Sinne eines demokratischen Grundverständnisses als reflexiver Teilhabeprozess verstanden werden sollte (vgl. Gutmann 1993: 3). Damit lässt sich zusammenfassen, dass in Anbetracht der zu Rate gezogenen Gerechtigkeitsüberlegungen der bildungsbezogene Befähigungsprozess zugunsten einer reflexiven Kulturintegration und Sozialisation in Form von *Civic Education* eine gleichwertige Befähigung aller Schülerinnen und Schüler anstreben sollte.

4.5 Bildungsgerechtigkeit und die Notwendigkeit einer sich ergänzenden Gerechtigkeitsbewertung

Ziel der vorangegangenen Analyse war es, die spezifischen Verteilungsfragen der zuvor herausgearbeiteten zentralen Bildungsansprüche durch die Zuhilfenahme thematisch verwandter Gerechtigkeitsansätze beantworten zu können. Gegenstand des vierten Kapitels stellte somit die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dar: *Welche spezifischen Gerechtigkeitsurteile ziehen die einzelnen Bildungsziele nach sich?* Zu diesem Zweck wurden die zuvor herausgearbeiteten wesentlichen Zielkategorien des Bildungsgedankens unter Bezugnahme einschlägiger Gerechtigkeits-theorien jeweils einer eigenen Gerechtigkeitsanalyse unterzogen.

Die nach wesentlichen Zieldimensionen getrennte Gerechtigkeitsanalyse konnte einen differenzierten Gerechtigkeitsanspruch an den Bildungsprozess offenlegen. So zeigte die Bewertung der ersten Bildungsdimension, die sich auf einen individuellen Befähigungsprozess zugunsten individueller Selbstbestimmung und individueller Wohlergehens richtet, dass der Bildungsprozess und die Vergabe individueller Bildungsmittel vor allem von fairer Chancengleichheit und individuellem Verdienst gekennzeichnet sein sollte. Im Sinne eines Standardverständnisses richtet

sich die Forderung nach fairer Chancengleichheit auf die bildungspolitische Beseitigung herkunftsbedingter Einflüsse (vgl. Giesinger 2007: 369). Denn diese werden als unverdient verstanden (vgl. Brighouse/Swift 2014: 15). Da den Gerechtigkeitsüberlegungen von John Rawls und Ronald Dworkin entsprechend auch Talente und Begabungen als unverdiente Einflüsse aufgefasst werden, gleichzeitig Talente und Begabungen aber nicht neutralisiert werden sollten, muss auch hierauf der Bildungsprozess eine entsprechende Antwort geben können (vgl. Dworkin 2002: 285 f.; Rawls 1975: 121). Neben einer Besteuerung der aus Bildung produzierten individuellen Nutzenaspekte sollte daher eine zusätzliche Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler sichergestellt werden (vgl. Rawls 1975: 121). Zusätzlich lässt sich damit eine gleichwertige Grundbildung realisieren, auf deren Basis weiterführende Bildungsanstrengungen umgesetzt werden können. Damit der Befähigungsprozess aber auch eigene Anstrengungen, Talente und Begabungen entsprechend berücksichtigt, sollten weiterführende Bildungsmöglichkeiten im Sinne einer Gleichverteilung der Bildungsmittel organisiert werden (vgl. Gosepath 2014: 101–105). Damit zeigt sich, dass Bildungsanstrengungen zugunsten individueller Selbstbestimmung und individuellen Wohlergehens zwar eine Grundbildung aller Schülerinnen und Schüler sicherstellen sollten. Gleichzeitig sind aber Bildungsunterschiede im Zuge weiterführender Befähigungsprozesse legitim und förderwürdig, wenn diese nicht das Produkt sozioökonomischer Herkunftseffekte darstellen und hiervon auch alle anderen profitieren.

Eine davon abweichende Mittelvergabe konnte für den Bildungsgedanken zugunsten sozialer und gesellschaftspolitischer Teilhabe und Mitbestimmung herausgearbeitet werden. Denn ausgehend von der Vorstellung einer gleichen Würde des Menschen, konnte in diesem Zusammenhang geschlussfolgert werden, dass das Ziel der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Sinne einer demokratischen Gleichheit für alle Personen einer Gesellschaft in gleichem Umfang realisiert werden sollte (vgl. Anderson 1999: 318 f.). Die durch Bildung erzeugte Befähigung wird in diesem Zusammenhang als Verwirklichungschance zugunsten demokratischer Gleichheit verstanden (vgl. Saito 2003: 27). Bildung sollte daher, zumindest im Fall der hierdurch erzeugten Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, eine gleichwertige Befähigung aller Schülerinnen und Schüler anstreben.

Denn das demokratische Gesellschaftsprinzip, das in erster Instanz allen Mitgliedern gleiche Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumt, fordert in zweiter Instanz eine damit verbundene gleiche Befähigung aller (vgl. Gutmann 1999: 136 f.).

Ein dritter wesentlicher Bildungsaspekt kann, wie gezeigt werden konnte, in der Bemühung einer reflexiven Kulturintegration und Sozialisation im Sinne von *Civic Education* gesehen werden. Im Fokus stehen damit nicht die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten einer Person, sondern die Befähigung für eine gesellschaftsorientierte Moralentwicklung (vgl. Galston 1998: 46 f.). Der Gesellschaft wird damit als Gemeinschaftskörper ein eigenes Anspruchsrecht zugeschrieben. Demnach sollte jedes Gesellschaftsmitglied seinen gerechten Anteil zur Aufrechterhaltung und fortwährenden Erneuerung der von Freiheit und Demokratie geprägten Verhältnisse beitragen (vgl. Galston 2004: 263; Sandel 2015: 95). Der Bildungsprozess sichert nun durch das Mittel der *Civic Education* die hierfür notwendige Hinwendung in Form von gesellschaftsbezogenen Moralprinzipien und Tugenden ab (vgl. Etzioni 1998: 105 f.). In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass eine gleichwertige Befähigung aller Schülerinnen und Schüler anzustreben ist. Denn die Verinnerlichung wesentlicher moralischer Prinzipien im Zuge von *Civic Education* bezieht sich auf eine entsprechende politische Auffassung über das Gemeinwohl, die jeder auf gleiche Weise verinnerlichen sollte (vgl. Rawls 1975: 513). Das heißt, um ein notwendiges gesellschaftskultivierendes und gesellschaftsstärkendes Verständnis realisieren zu können, sollte der Bildungsprozess durch eine angepasste Förderung ein allgemeines Befähigungsniveau im Sinne der Verinnerlichung wesentlicher moralischer Prinzipien und Tugenden erzeugen. Um jedoch nicht nur eine konservative Prägung bestehender Verhältnisse zu erreichen, ist der Prozess selbst als Befähigung zu einer aktiven und reflexiven Moralentwicklung zu verstehen (vgl. Gutmann 1993: 3). Hinzu kommt, dass sich der Gedanke der *Civic Education* nicht allein auf die lokale Gesellschaft beschränkt, sondern darüber hinaus in umfassender Weise auf das gesamte menschliche Zusammenleben mit einer globalen Ausrichtung erstreckt (vgl. Curren 2017: 358 f.).

Die für dieses Kapitel leitende Forschungsfrage: *Welche spezifischen Gerechtigkeitsurteile ziehen die einzelnen Bildungsziele nach sich?* lässt sich daher wie folgt beantworten. Aufgrund unterschiedlicher Befähigungsziele

vereint der Bildungsgedanke verschiedene Gerechtigkeitsansprüche in sich. Bildungsanstrengungen in Bezug auf individuelle Selbstbestimmung und Wohlergehen werden hierbei vor allem durch das Chancenprinzip charakterisiert. Befähigungen zugunsten sozialer und gesellschaftspolitischer Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie Bildungsanstrengungen in Bezug auf eine reflexive Kulturintegration und Sozialisation werden hingegen durch das Prinzip der Ergebnisgleichheit dominiert. Damit bleibt festzuhalten, dass dem Anspruch nach übergeordneter Bildungsgerechtigkeit nicht durch ein singuläres Gerechtigkeitsprinzip entsprochen werden kann. Wird Bildung als kombinierter Befähigungsprozess verstanden, muss sich diese Mehrdeutigkeit auch in der Gerechtigkeitsbewertung niederschlagen. Nachfolgend soll daher abschließend in einem ersten Schritt gezeigt werden, dass die analysierten Verteilungs- und Gerechtigkeitsprinzipien in einem gegensätzlichen Spannungsverhältnis stehen und eine Kombination damit erschwert wird. In einem hieran anschließenden Fazit soll diesbezüglich aufgezeigt werden, dass dieser vermeintliche Gegensatz mit Hilfe eines nach Zielwerten gestaffelten Bildungssystems überwunden werden kann.

4.5.1 Das Spannungsverhältnis von Bildungsgerechtigkeit

Entsprechend des Ausgangsgedankens verbindet Bildung in sich die dargelegten Zieldimensionen (individuelle Selbstbestimmung und Wohlergehen; soziale und gesellschaftspolitische Teilhabe und Mitbestimmung; reflexive Kulturintegration und Sozialisation). Der Bildungsgedanke kombiniert dementsprechend auch die hieraus resultierenden Verteilungsprinzipien. Das heißt, die Gerechtigkeitsbewertung muss im Umkehrschluss auch alle drei Verteilungsansprüche gleichermaßen berücksichtigen. Aus diesem Grund bedarf es schlussendlich einer Kombination der herausgearbeiteten Erkenntnisse. Problematisch ist jedoch, dass sich die herausgearbeiteten Verteilungsprinzipien in gewisser Weise entgegenstehen und damit ein Spannungsverhältnis entsteht (vgl. Bellmann 2019: 16). Denn auf der einen Seite sollen in Anbetracht eigener Leistungen und Begabungen im Sinne des meritokratischen Prinzips Bildungsunterschiede ermöglicht werden. Gerechtigkeit in Form von Gleichheit bezieht sich in diesem Fall auf das individuelle Chancenprinzip. Das

heißt, Personen mit ähnlichen Fähigkeiten sollten unabhängig ihrer spezifischen Herkunftseinflüsse gleiche Erfolgsaussichten auf die im Rahmen von Bildung erzeugten Befähigungen haben. Die Verteilung der Bildungsmittel sollte sich demnach vor allem auf die Realisation gleicher oder zumindest ähnlicher Entwicklungschancen gleich talentierter Schülerinnen und Schüler richten (vgl. Brighouse/Swift 2014: 15 f.). Auf der anderen Seite existiert mit der Forderung der ergebnisorientierten Gleichheit ein Verteilungsprinzip, das sich auf den Gleichheitsanspruch der durch Bildung erzeugten Befähigungen bezieht. In diesem Fall sollten alle Schülerinnen und Schüler im Sinne einer adäquaten Befähigungsschwelle in Bezug auf einen bestimmten Zielwert befähigt werden. Besonders Amy Gutmann, Debra Satz und Elizabeth Anderson vertreten diese Position (vgl. Brighouse/Swift 2014: 27).

Beide Forderungen weisen damit in unterschiedliche Richtungen. Das bedeutet, dass der Anspruch nach Ergebnisgleichheit dem Prinzip der meritokratisch verstandenen Chancengleichheit entgegensteht und zwischen beiden Zielvorstellungen ein Spannungsverhältnis besteht. Denn eine ergebnisorientierte Befähigungsgleichheit verfolgt das Ziel, unabhängig individueller Voraussetzungen einen gleichen Befähigungsstand zu erzeugen. Der Gleichheitsanspruch kann damit im Fall von Bildung ganz unterschiedliche Ausprägungen annehmen, die jeweils unterschiedliche Verteilungsansätze nach sich ziehen (vgl. Jencks 1988: 519 f.). In der Debatte um Bildungsgerechtigkeit haben sich vor allem diese beiden Grundpositionen als wesentliche Meinungspole etabliert (vgl. Howe 2013: 452). Die Diskussion bezieht sich vor allem auf die Frage, ob eine gerechte Verteilung von Bildungsressourcen vorrangig in der Herstellung gleicher Bildungschancen (*educational equality*) oder im Erreichen eines ergebnisorientierten Befähigungsniveaus (*educational adequacy*) gesehen werden sollte (vgl. Weishart 2014: 478 f.). Beide Verteilungsprinzipien werden vielfach als gegensätzliche Positionen verstanden, die versuchen das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit und die damit verbundene Verteilungsüberlegungen entsprechend zu prägen (vgl. Brighouse/Swift 2014: 13).

Ein zentrales Argument für eine ergebnisorientierte Bildung im Sinne von *educational adequacy* bezieht sich auf die durch Bildung zu erzeugenden Befähigungen. „Everyone should receive an education adequate for them to do or be X“ (Brighouse/Swift 2014: 27). Ergebnisorientiert oder

adäquat bezieht sich somit auf einen bestimmten Zielzustand, der durch Bildung erreicht werden soll. Denn Elizabeth Anderson und Debra Satz verstehen Bildung als wesentliche Befähigung zugunsten eines gleichberechtigten und selbstbestimmten Lebens innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes (vgl. Anderson 2007: 596; Satz 2007: 635 f.). Auch Amy Gutmann sieht Bildung als notwendige Befähigung zugunsten demokratischer Gleichheit (vgl. Gutmann 1999: 136). Eine ausschließliche Konzentration auf Chancengleichheit im Sinne des meritokratischen Prinzips würde beispielsweise nach Debra Satz dazu führen, dass jene zentralen Zielwerte nicht für alle Personen in gleicher Weise erreicht werden können. Hinzu kommt, dass sich Talente, Begabungen und individuelle Ambitionen häufig erst im Zuge entsprechender Bildungsprozesse herausbilden (vgl. Satz 2007: 629 f.). Das heißt, wenn eine Gesellschaft aus guten Gründen gleiche Entwicklungs-, Entfaltungs- und Teilhabemöglichkeiten sicherstellen möchte, bedarf es im Sinne von *educational adequacy* zwingend einer gleichwertigen Mindestbildung (vgl. Satz 2007: 636). Bildungsgerechtigkeit sollte nach Satz daher vor allem auf den Gedanken einer ergebnisorientierten Mindestbefähigung ausgerichtet sein. Denn nur hierdurch ließe sich tatsächlich Chancengleichheit dahingehend verwirklichen, dass alle Personen die gleichen Grundvoraussetzungen erhalten und damit das demokratische Prinzip zugunsten einer gleichen Staatsbürgerschaft verwirklicht werden könne (vgl. Satz 2007: 640 f.).

Nach Brighouse und Swift ist demgegenüber die Herstellung gleicher Bildungschancen in Form von *educational equality* einer vorrangig ergebnisorientierten Befähigung aus zwei zentralen Gründen überlegen. Zum einen sollte Bildung und die hierdurch erzeugten Befähigungen im Sinne eines *positional goods* in Relation zu anderen Personen gesehen werden. Denn im Wettbewerb um vorteilhafte soziale Positionen kommt es nicht nur auf die jeweiligen Fähigkeiten einer Person an, sondern auch darauf, wie gut andere im Vergleich gebildet und damit befähigt sind. In einer Gesellschaft mit niedrigem Bildungsstand besitzen Personen, die über grundlegende Lese- und Schreibkenntnisse verfügen einen großen Vorteil gegenüber anderen Personen. In einer Gesellschaft mit sehr hohem Bildungsstand hingegen, bedarf es ganz anderer Befähigungen, um vergleichbare Vorteile gegenüber anderen Personen zu besitzen. Wenn Hochschulabschlüsse den meist verbreiteten Bildungsabschluss darstellen, verlieren im Vergleich gymnasiale Abschlüsse dahingehend an

Bedeutung, dass sie im Wettbewerb um vorteilhafte Positionen nicht mehr ausreichen (vgl. Brighouse/Swift 2006: 472–477). Brighouse und Swift weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine reine Konzentration auf ein abstraktes Befähigungsniveau keine Chancengleichheit realisieren kann: „the competitively positional aspect of education means that getting ‘enough’ will not give one a fair chance in competitions to which education is relevant, if others are getting more than enough“ (Brighouse/Swift 2008: 462). Gleiches gilt nach Brighouse und Swift aber zugleich für Bildung als intrinsischen Wert. Denn trotz einer für alle gleichen Mindestbefähigung wären einige aufgrund privater Möglichkeiten in der Lage, den eigenen Kindern mehr Bildungsmöglichkeiten beispielsweise in Form privater Bildungsangebote zu ermöglichen (vgl. Brighouse/Swift 2008: 463).

Nach Brighouse und Swift stehen Gerechtigkeitsansätze, die sich einzig auf das Erreichen einer bestimmten Befähigungsschwelle konzentrieren somit vor dem Problem, keine Gerechtigkeitsaussage treffen zu können, wann jene Schwelle erreicht ist. Brighouse und Swift verdeutlichen dies an einem Beispiel. Hierbei konnte bereits eine abstrakte Befähigungsschwelle für alle Schülerinnen und Schüler realisiert werden. Eine Gesellschaft erhält nun jedoch zusätzliche Bildungsressourcen. Die Frage ist aber, wie diese eingesetzt werden sollten? „The principle of adequacy makes no comment at all on this“ (Brighouse/Swift 2009: 125). Demgegenüber liefert im Sinne von Brighouse und Swift eine auf Fairness ausgerichtete meritokratische Konzeption im Sinne von John Rawls eine entsprechende Begründung, um diese zusätzlichen Bildungsmöglichkeiten in erster Linie den am schlechtesten gestellten Personen zur Verfügung zu stellen. Denn es sind vor allem diese Schülerinnen und Schüler, denen kaum zusätzliche private Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Brighouse/Swift 2008: 463).

Trotz dessen, dass sich beide Konzepte als gegensätzliche Pole innerhalb der Gerechtigkeitsdiskussion um Bildung etabliert haben (vgl. Meyer 2014: 3), sollten beide Überlegungen nicht als sich ausschließende Verteilungsprinzipien verstanden werden. Denn es spricht vieles dafür, sich innerhalb der Gerechtigkeitsdiskussion nicht für das eine oder das andere Gerechtigkeitsprinzip zu entscheiden, sondern beide Aspekte als sich ergänzende Forderungen zu begreifen (vgl. Weishart 2014: 525). Denn nach Joshua Weishart lassen sich deutliche Überschneidungen beider Ansätze

aufzeigen. Einerseits kann sowohl der Anspruch auf Chancengleichheit als auch Ergebnisgleichheit stellvertretend für andere Prinzipien wie dem übergeordneten Anspruch nach Freiheit verstanden werden. Das heißt, beide Überlegungen lassen sich diesbezüglich in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang bringen (vgl. Weishart 2014: 526). Darüber hinaus verliert nach Weishart auch der Relativitätsvorwurf einer angemessenen Befähigung an Bedeutung. Denn nach Debra Satz sollte ein Verständnis von Angemessenheit relational und dynamisch sein und zugleich auch einen Bezug zum Ideal der Chancengleichheit aufweisen (vgl. Satz 2007: 637 f.). „Thus, an educational system that simply precluded the students of poorer families from competing in the same labor market and society as their wealthier peers cannot be adequate“ (Satz 2007: 638). Das heißt, die Befähigungsschwelle wird nicht als abstraktes Ideal definiert, sondern in Relation zu den gegenwärtigen Verhältnissen und damit auch in Relation zum Befähigungsniveau anderer bestimmt (vgl. Weishart 2014: 527). Hinzu kommt, dass nach Weishart beide Ansätze gleichermaßen die Notwendigkeit einer bestimmten Mindestbefähigung berücksichtigen (vgl. Weishart 2014: 527). Dies zeigt sich etwa im Falle von Harry Brighouse und Adam Swift. „Everyone should receive an education sufficient for them to become effective and deliberative participants in the political process, to be able to be productive and self-confident members of the workforce, and to deal with those more advantaged than they are as peers. [...] Adequacy is a very demanding principle, and one that egalitarians should not reject“ (Brighouse/Swift 2008: 462). Schlussendlich geht es nach Weishart in beiden Ansätzen um soziale Gleichheit. Denn trotz unterschiedlicher Herangehensweisen in Bezug auf die jeweilige Funktion von Bildung sollen die Menschen einer Gemeinschaft sich als gleichwertig verstehen lernen (vgl. Weishart 2014: 530). Statt einer rigorosen Trennung beider Konzeptionen, sollten deren Inhalte und Zielvorstellungen als sich ergänzend verstanden werden (vgl. Weishart 2014: 532–542).

In diesem Zusammenhang weisen Harry Brighouse und Adam Swift darauf hin, dass in ihren Augen auch beide Konzepte im Rahmen einer Gerechtigkeitsbewertung von Bildung einen entsprechenden Stellenwert geltend machen können. „It is very urgent that all children have an education adequate for X on all the values of X given above. Our disagreement with adequacy theorists is not with their claim that adequacy is a principle

of educational justice, but with those (Anderson, Satz, and Tooley) who claim that it is all there is to educational justice“ (Brighouse/Swift 2014: 27). Das heißt, nach Brighouse und Swift sollten umfassende Überlegungen in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit sowohl Aspekte einer adäquaten Mindestbefähigung als auch chancengleicher Qualifikation berücksichtigen (vgl. Brighouse/Swift 2014: 30). „Our conclusion is simply that, whereas educational adequacy (in Anderson and Satz’s sense) is certainly an important goal, it is not a comprehensive principle to guide the distribution of educational resources. Educational equality, though sometimes less urgent, is also a proper demand, and one that should be pursued when nothing can be done to improve adequacy, and sometimes even when something can“ (Brighouse/Swift 2009: 127). Aus diesem Grund bietet es sich an, die wesentlichen Aspekte beider Konzeptionen auf sinnvolle Weise zu kombinieren. Das heißt, neben einer umfassenden Mindestbefähigung zugunsten eines gleichberechtigten individuellen Lebens innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse sollten weiterführende Bildungsangebote vor allem von meritokratisch gekennzeichnete fairer Chancengleichheit bestimmt sein (vgl. Weishart 2014: 543). In ähnlicher Weise verbindet auch Kenneth Howe beide Überlegungen zu einem einheitlichen Gesamtkonzept. Denn neben der Forderung einer demokratisch orientierten Mindestbefähigung (*democratic threshold*) sollten weiterführende Bildungsanstrengungen dem von John Rawls gekennzeichneten Differenzprinzip entsprechen (vgl. Howe 1998: 212 f.).

4.5.2 Ein gestaffeltes Bildungssystem als Möglichkeit einer kombinierten Gerechtigkeitsbewertung

Um den doppelten Anspruch einer zielorientierten Mindestbefähigung einerseits, sowie chancengleiche Bildungserfolge andererseits berücksichtigen zu können, sollte der Bildungsprozess so gestaltet werden, dass jene beiden Grundintentionen eine entsprechende Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang verweist Stefan Gosepath auf die Möglichkeit, den Bildungsprozess mit Hilfe einer vertikalen Differenzierung in Form aufeinander aufbauender Bildungsphasen zu untergliedern. Damit sei es möglich, beiden Forderungen gleichermaßen entsprechen zu können. Der große Vorteil eines solch gestaffelten Bildungsprozesses

besteht darin, in den jeweiligen Bildungsphasen getrennt voneinander unterschiedliche Verteilungsprinzipien zur Anwendung kommen zu lassen und hierdurch verschiedene Gerechtigkeitsideale in sich ergänzender Form berücksichtigen zu können (vgl. Gosepath 2014: 102).

Gosepath unterteilt den Bildungsprozess insgesamt in drei Hauptphasen. Jede Bildungsphase übernimmt dabei eine eigene Funktion, was sich wiederum in spezifischen Verteilungsformen widerspiegelt. Demnach sollen in einer ersten Bildungsphase grundlegende Befähigungen für alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise angelegt werden. Eine hieran anschließende zweite Phase richtet sich dann vor allem auf die Förderung individueller Talente und Fähigkeiten. In einer dritten Bildungsphase findet eine Auswahl für eine weiterführende Hochschulbildung oder eine berufliche Ausbildung für den Arbeitsmarkt statt (vgl. Gosepath 2014: 102). Entscheidend ist nun nach Gosepath, dass sich in allen drei Bildungsphasen auf ein jeweils eigenes Gleichheitsverständnis gestützt werden sollte. In Bezug auf das Spannungsverhältnis zwischen Befähigungsgleichheit einerseits und Chancengleichheit andererseits kann hieraus geschlussfolgert werden, dass beide Forderungen nicht parallel zur Anwendung kommen können, sondern nur nacheinander jeweils einzelne Bildungsphasen dominieren (vgl. Gosepath 2014: 102–105).

Nach Gosepath ist die erste Bildungsphase, die er als Grundbildung bezeichnet, von dem Anspruch allgemeiner Befähigungsgleichheit bestimmt. „Here we aim for equal outcomes: all members of society should acquire the same basic capacities“ (Gosepath 2014: 102). Diese erste Bildungsphase sollte daher für alle Personen verpflichtend sein und im Sinne eines gleichwertigen ergebnisorientierten Befähigungsprozesses organisiert werden. Die vorangegangenen Ausführungen konnten diesbezüglich zeigen, dass neben einer Befähigung zugunsten einer eigenständigen und selbstverantworteten Lebensführung, auch die Fähigkeit zugunsten einer gleichberechtigten sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmung zählen. Zusätzlich sollte es aber auch im Sinne von *Civic Education* zu einer gleichwertigen Verinnerlichung geteilter Moralprinzipien und Tugenden kommen, auf deren Basis eine reflexive Sozialisation und Kulturintegration möglich werden. „The first and most important task of a fair school system is basic education in the broadest sense of the term, centring on basic knowledge and skills, but including the acquisition of cultural resources and even personality develop-

ment as well“ (Gosepath 2014: 102). Es ist zu vermuten, dass sich Stefan Gosepath im Rahmen seiner Unterteilung schulischer Bildungsphasen an der Unterscheidung in Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II orientiert und sich die von ihm eingeforderte Befähigungsgleichheit daher auch nur auf die Primarstufe bezieht.¹⁰ Es spricht jedoch in Anbetracht der vorangegangenen Überlegungen vieles dafür, den Anspruch einer gleichwertigen Grundbefähigung deutlich umfassender zu verstehen.

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, bezieht sich auf das Maß einer gerechten Grundbildung. Im Rahmen der thematisch spezifischen Gerechtigkeitsanalysen wurde in diesem Zusammenhang auf die Maßgabe der eigenständigen Lebensführung, einer gleichberechtigten gesellschaftspolitischen Teilhabe sowie einer ausreichenden gesellschaftlichen Kultivierung hingewiesen. Die Schwelle einer entsprechenden Grundbefähigung sollte daher nicht zu niedrig gewählt werden (vgl. Anderson 2007: 597). Zur Präzisierung jener abstrakten Forderungen einer gleichwertigen Mindestbefähigung kann der *International Standard Classification of Education (ISCED)* der UNESCO herangezogen werden. Dieser klassifiziert und charakterisiert Schultypen und Schulsysteme und unterscheidet zwischen standardisierten Bildungsniveaus. Jene Standardisierung von Bildungsergebnissen ermöglicht einen systemübergreifenden Vergleich entsprechender Grundkompetenzen. Die einzelnen ISCED Level bauen systematisch aufeinander auf. Stufe 0 bezieht sich auf die Vorschulzeit und die Entwicklung kognitiver, sozialer, emotionaler und körperlicher Grundfähigkeiten. Stufe 1 baut hierauf auf und legt den Fokus auf die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten im Primarbereich wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie persönliche und soziale Entwicklung. Stufe 2 spiegelt die Fähigkeitsvermittlung des Sekundarbereichs I wider und ist darauf ausgelegt, die Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentfaltung und weiterführendes Lernen zu schaffen. Stufe 3 wird auch Sekundarbereich II genannt und ist deutlich fachorientierter.

¹⁰ Stefan Gosepath bezieht sich im Rahmen seiner Ausführungen auf drei Phasen schulischer Bildung (vgl. Gosepath 2014: 102). Die dritte Bildungsphase wird von Gosepath im Bereich der *High School* gesehen, die ihrerseits als weiterführende Schule des sekundären Bildungsbereiches verstanden wird (vgl. Gosepath 2014: 103). Die Bildungsphase zwischen Primarstufe und weiterführender Sekundarstufe (Sekundarstufe II) bildet die Sekundarstufe I.

Hierbei werden Grundlagen zugunsten des Tertiärbereichs gelegt, weshalb vor allem eine fachspezifische Fähigkeitsvermittlung zugunsten eines anschließenden Studiums oder einer Berufstätigkeit im Mittelpunkt stehen. Stufe 3 beschreibt damit Bildungsmaßnahmen sowohl in der schulischen Sekundarstufe II wie gymnasiale Oberstufe, Berufsfachschule, Fachoberschule oder dualer Ausbildungswege. Alle weiteren ISCED Stufen sind bildungsbezogene Zusatz- und Höherqualifikationen, die entweder direkt auf das Berufsleben oder im Rahmen tertiärer Bildungsprogramme auf akademische Abschlüsse ausgerichtet sind (vgl. OECD 2015: 26–28; UNESCO 2012: 33–43).

Alle ISCED Stufen besitzen jeweils ein eigenes Befähigungsziel und bringen damit ein ungefähres Niveau spezifischer Fähigkeiten zum Ausdruck. Für die Bewertung einer Mindestbefähigung zugunsten der Maßgabe einer eigenständigen Lebensführung, die als richtungsweisendes Metaziel der geforderten Grundbildungsphase gewertet werden kann, sind vor allem die Stufen 2 und 3 von großem Interesse. Für eine Konkretisierung und Beschreibung der jeweiligen Inhalte bietet sich an dieser Stelle ein Exkurs in die deutsche Bildungslandschaft an. Das ISCED Level 2 bezieht sich auf den Sekundarbereich I. Gemeinsame Merkmale des Sekundarbereichs I sind laut Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge trotz hierin enthaltener unterschiedlicher Schulformen ganz allgemein „die Förderung der geistigen, seelischen und körperlichen Gesamtentwicklung der Schülerinnen und Schüler; Erziehung zur Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit sowie zu personaler, sozialer und politischer Verantwortung“ (KMK 1993: 6). Es wird somit eine Mindestausstattung in den Bereichen Persönlichkeitsentfaltung, Selbstbestimmung und soziale Verantwortung im Rahmen der Pflichtschulzeit angestrebt. Damit kann das übergeordnete ISCED Level 2 und die darin enthaltenen Lernbefähigungen im Zuge der Sekundarstufe I als grober Richtwert eines obligatorischen Bildungsminimums angesehen werden.

Das ISCED Level 3 bereitet demgegenüber auf das Ausüben einer beruflichen Tätigkeit oder den Eintritt in das Hochschulwesen vor. Der Unterricht innerhalb des ISCED Level 3 ist aus diesem Grund vor allem darauf ausgerichtet, für die Berufstätigkeit erforderliche Fertigkeiten zu vermitteln oder auf die höhere Bildung vorzubereiten. Aus diesem Grund ist der Unterricht auch deutlich spezialisierter. Durch größere Wahlmöglichkeiten sollen individuelle Talente besser zur Geltung gebracht werden (vgl.

OECD 2015: 27 f.). Das ISCED Level 3 kann trotz seiner hohen Bedeutung für die Selbstbestimmung einer Person somit nicht mehr Gegenstand der Mindestbefähigung sein. Stattdessen sollten alle Schülerinnen und Schüler die gleiche Möglichkeit haben, Talente und Fähigkeiten gemäß den eigenen Lebensvorstellungen entwickeln zu können. Der Gleichheitsanspruch bezieht sich somit nicht mehr auf das erzeugte Bildungsergebnis, sondern nur auf die gleiche faire Chance (vgl. Gosepath 2014: 103). Stefan Gosepath unterscheidet in diesem Zusammenhang nochmals zwischen einer zweiten Bildungsphase, die auf sehr allgemeine Art und Weise individuelle Talente und Begabungen fördern soll und einer dritten Bildungsphase, in der diese herausgebildeten Talente und Begabungen zugunsten späterer Berufe oder akademischer Werdegänge deutlich intensiver gefördert werden sollten. In Bezug auf beide Bereiche kommt er jedoch zu dem Schluss, dass der Bildungsprozess durch den Gedanken der fairen Chancengleichheit charakterisiert sein sollte (vgl. Gosepath 2014: 103 f.).

Unter Bezug auf John Rawls und Ronald Dworkin konnte im Rahmen des Kapitels 4.2 diesbezüglich aufgezeigt werden, dass allen Personen in gleicher Weise die Möglichkeit zur Entfaltung eigener Talente und Begabungen gegeben werden sollte. Zugleich konnte diesbezüglich festgestellt werden, dass die hierbei erzielten Bildungsergebnisse nicht von sozioökonomischen oder anderen Hintergrundfaktoren bestimmt sein dürfen. Das heißt, unabhängig sozialer Unterschiede sollten Personen mit gleichen Talenten und einer gleichen Bereitschaft, diese einzusetzen, im Sinne des meritokratischen Prinzips auch die gleichen Möglichkeiten auf Bildungserfolg erhalten. Hierfür müssen die eigenen Talente und Begabungen jedoch in einem ersten Schritt zur Entfaltung gebracht werden. Diese Aufgabe kommt nach Stefan Gosepath der zweiten Bildungsphase zu (vgl. Gosepath 2014: 102 f.). Das heißt, allen Schülerinnen und Schülern sollte in Form gleicher Bildungsoptionen die Möglichkeit gegeben werden, die eigenen Talente und Begabungen auf selbstbestimmte Weise zur Entfaltung bringen zu können (vgl. Brighthouse 2002: 187). Da der Bildungsprozess an dieser Stelle über soziale Positionen und ökonomische Nutzenaspekte entscheidet, ist der Befähigungsprozess auch durch einen Wettbewerbsgedanken gekennzeichnet. Das heißt, nachdem ein jeder die Möglichkeit hatte, die eigenen Begabungen und Talente in gleicher Weise zur Entfaltung bringen zu können, sind Bildungs- und Befähigungs-

unterschiede gerechtfertigt. Im Sinne des von Rawls geprägten Differenzprinzips verlangt dies aber nach einer Verbesserung der am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder (vgl. Rawls 1975: 337 f.). Gleichzeitig wurde in diesem Zusammenhang aber deutlich, dass das meritokratisch geprägte Chancenprinzip zugunsten übergeordneter Werte durch *Affirmative Action Programme* partiell eingeschränkt werden kann (vgl. Howe 2013: 458). Das heißt, weiterführende Bildungsangebote, die mögliche Zugangsvoraussetzungen an bestimmte Leistungsniveaus knüpfen, können in begründeten Fällen zugunsten einer langfristigen Verbesserung gruppenbezogener Chancengleichheit von einem meritokratischen Vergabeprinzip abweichen (vgl. Weishart 2014: 526).

In Bezug auf die zugrunde gelegte Fragestellung zeigt sich damit abschließend, dass eine auf Bildung bezogene Gerechtigkeitsbewertung neben dem Ideal fairer Chancengleichheit auch die Notwendigkeit einer umfassenden Mindestbefähigung berücksichtigen sollte. Die Spannungen zwischen beiden Prinzipien lassen sich mit Hilfe eines gestaffelten Bildungssystems umgehen. Indem der Bildungsprozess im Rahmen einer ersten grundlegenden Bildungsphase durch eine angepasste Förderung die notwendigen Fähigkeiten für ein eigenständiges, gleichberechtigtes und gesellschaftlich verantwortungsvolles Leben sichergestellt, kann eine damit verbundene gleichwertige Befähigung aller Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden. Wie gezeigt werden konnte, sollte diese erste Bildungsphase aus Gründen demokratischer Gleichheit bzw. gleicher Staatsbürgerschaft und damit einhergehender Bildungsansprüche ausreichend weit gefasst werden. Demgegenüber gilt für weiterführende Bildungsanstrengungen, dass diese idealerweise durch das Prinzip fairer Chancengleichheit gekennzeichnet sind. Denn der individuelle Bildungserfolg sollte in Bezug auf das hierdurch produzierte individuelle Wohlergehen unabhängig illegitimer Hintergrundfaktoren vor allem Ausdruck eigener Talente und Anstrengungen sein. Damit ist es schlussendlich möglich, die unterschiedlichen Gerechtigkeitsansprüche der herausgearbeiteten zentralen Bildungsziele als sich ergänzend zu verstehen. Gleichzeitig bietet sich damit die Möglichkeit, diese unterschiedlichen Ansprüche von Bildungsgerechtigkeit in einer umfassenden Bewertungskonzeption gleichermaßen berücksichtigen zu können.

5 Bildungsgerechtigkeit in der praktischen Anwendung und die Notwendigkeit eines Bewertungsindex

Aufgabe des vorliegenden Kapitels fünf ist es, die zuvor erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse in Bezug auf gerechte Bildung für eine praktische Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit zwischen einzelnen Bildungssystemen heranzuziehen. Maßgebend für das vorliegende Kapitel ist daher die Beantwortung der vierten Teilfrage: *4. Wie verändert sich die praktische Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis, wenn hierfür das herausgearbeitete umfassendere Verständnis gerechter Bildung genutzt wird?* Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen soll anhand von PISA 2015 versucht werden, erstens eine praktische Beurteilungsgrundlage für einen Vergleich unterschiedlicher Bildungssysteme zu erarbeiten und zweitens zu untersuchen, welche unterschiedlichen Gerechtigkeitseinschätzungen sich dadurch im Vergleich zu einer vorrangig auf faire Chancengleichheit ausgerichteten Bewertung ergeben.

In einem ersten Schritt soll dargelegt werden, warum die bisherige Bewertungsform von Bildungsgerechtigkeit im Sinne fairer Chancengleichheit zu kurz greift. Um stattdessen die zuvor theoretisch erarbeitete Konzeption gerechter Bildung für einen empirischen Vergleich nutzbar zu machen, soll in einem zweiten Schritt ein kombinierter Bewertungsindex erarbeitet werden, der die theoretisch hergeleiteten Befähigungsmaximen auf die in PISA zugrunde gelegten Daten anpasst. Die praktische Anwendung jenes bildungsbezogenen Gerechtigkeitsindex kann für einige ausgewählte Länder zeigen, dass im Vergleich zu einer einseitigen Chancenzurteilung hiermit nicht nur deutlich präzisere Bewertungen möglich sind, sondern dass sich aufgrund der umfassenderen Bewertungskriterien auch Fehlinterpretationen vermeiden lassen.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die nachfolgende Erarbeitung eines Gerechtigkeitsindex und die damit verbundene Bewertung von Bildungsgerechtigkeit in erster Linie das Ziel verfolgt, die vorangegangene theoriebasierte Analyse von Bildungsgerechtigkeit mit einem Praxisbezug zu versehen. Das Ziel besteht somit nicht darin, ein finales Bewertungsverfahren anzubieten. Stattdessen soll verdeutlicht

werden, dass eine umfassendere Einschätzung des Gerechtigkeitsgedankens gegenüber einer vorrangig auf faire Chancengleichheit ausgerichteten Bewertungspraxis einige wesentliche Vorteile besitzt. Die nachfolgende Analyse erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie ist der Versuch zu zeigen, wie eine empirische Bewertung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne der zuvor herausgearbeiteten wesentlichen Prinzipien aussehen könnte.

5.1 Die einseitige Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit im Rahmen von PISA und die Notwendigkeit einer erweiterten Bewertungsgrundlage

Aus der vorangegangenen Konzeption von Bildungsgerechtigkeit lassen sich für die praktische Bewertung gerechter Bildung einige wesentliche Erkenntnisse ableiten. Denn neben der wichtigen Forderung nach fairer Chancengleichheit rückt nun zusätzlich eine umfassende Mindestbefähigung ins Zentrum der Betrachtung. Wie sich in diesem Zusammenhang zeigt, kann eine umfassende Mindestbefähigung als Teilgedanke oder Voraussetzung chancengleicher Bildung gewertet werden. Der Bildungsprozess sollte demnach in einem ersten Schritt alle Personen mit einer möglichst hohen Grundbefähigung ausstatten, weil erst hierdurch eine gleichberechtigte Lebensführung möglich wird. Das heißt, eine umfassende Grundbefähigung wird zur Voraussetzung eines eigenständigen und selbstverantworteten Lebens, einer gleichberechtigten sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmung sowie einer notwendigen reflexiven Sozialisation und Kulturintegration. Der Gedanke einer Mindestbefähigung erlangt dadurch innerhalb der Gerechtigkeitsbewertung von Bildung entscheidend an Bedeutung. Damit der Bildungsprozess jedoch auch eigene Begabungen und Anstrengungen in ausreichendem Maße berücksichtigen kann, sollte darüber hinaus allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, die eigenen Talente und Begabungen im Rahmen einer qualitativ hochwertigen Weiterbildung zur Entfaltung bringen zu können. Da der Bildungsprozess an dieser Stelle über soziale Positionen und ökonomische Nutzenaspekte entscheidet, sind Bildungs- und Befähigungsunterschiede gerechtfertigt, wenn diese das Produkt fairer Chancengleichheit und damit in

erster Linie das Resultat eigener Talente, Begabungen und Anstrengungen darstellen. Eine Bewertung gerechter Bildung sollte demnach nicht ausschließlich auf die Frage fairer Chancengleichheit und den Einfluss der sozioökonomischen Herkunftseffekte ausgerichtet sein. Stattdessen sollten darüber hinaus auch Überlegungen eines egalitären Bildungszugangs, einer umfassenden Mindestbefähigung sowie der allgemeinen Leistungsfähigkeit weiterführender Bildungsangebote eine entsprechende Berücksichtigung finden.

Im Rahmen von PISA wird der Bildungsprozess jedoch als einheitliche Befähigung verstanden, die ihrerseits auf alle Zieldimensionen zugleich ausgerichtet ist. Es findet damit keine weiterführende Differenzierung von Bildung statt. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass bestimmte Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder auch naturwissenschaftliche Kompetenzen einen allgemein positiven Einfluss auf die individuelle Bewältigung alltäglicher Aufgaben haben (vgl. OECD 2010: 22 f.). Das heißt, man geht davon aus, dass eine exemplarische Bewertung jener Fähigkeiten entsprechende Rückschlüsse auf den gesamten Bildungsgedanken und den darin zum Ausdruck kommenden Zieldimensionen zulässt. Das gemessene Kompetenzniveau gilt damit als Indikator für wichtige Fähigkeiten, die als wesentlich für das künftige Leben gelten, weil hierdurch eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000: 13–15). Hintergrund jener Kompetenzmessung stellt die Überzeugung dar, dass es sich um Grundkompetenzen handelt, die eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftspolitische Teilhabe, aber auch ein verstärktes Verantwortungsbewusstsein erzeugen (vgl. OECD 2016: 220).

Auch die Thematik Bildungsgerechtigkeit findet seit Längerem im Rahmen der PISA-Studien eine Berücksichtigung und wird hierbei als eines der Hauptziele aller Strategien zur Verbesserung von Bildungssystemen charakterisiert (vgl. OECD 2016: 294). Die Bewertung von Bildungsgerechtigkeit wird in diesem Fall vor allem als Einflusstärke des sozioökonomischen Hintergrundes auf Bildungskompetenzen gewertet. Innerhalb der PISA-Studie 2012 heißt es hierzu: „In PISA bedeutet Bildungsgerechtigkeit, dass allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem familiären Hintergrund oder ihrem sozioökonomischen Status, die gleichen Bildungschancen geboten werden. Je stärker sich beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund eines Schülers

auf seine Leistung auswirkt, umso weniger gerecht ist das Schulsystem“ (OECD 2014: 28). Statistisch wird damit untersucht, zu welchem Anteil der PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status eines Landes die Varianz der Schülerleistungen erklären kann (vgl. OECD 2014: 27). In leicht abgewandelter Form wird dieses Verständnis von Bildungsgerechtigkeit auch in den folgenden PISA-Studien fortgeführt (vgl. OECD 2016: 219; OECD 2019: 42). Ist dieser Zusammenhang stärker als im Durchschnitt, wird ein Bildungssystem als unterdurchschnittlich gerecht klassifiziert. Ist der Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und sozioökonomischem Hintergrund hingegen geringer als im Durchschnitt, wird eine überdurchschnittliche Bildungsgerechtigkeit attestiert. In diesem Zusammenhang weisen die Autoren darauf hin, dass sich der Gedanke gerechter Bildung nicht durch eine einzige Bewertungsgrundlage abbilden lässt. Dennoch bietet ihrer Ansicht nach, die Stärke der sozioökonomischen Gradienten eine nützliche Bezugsgröße für einen gerechtigkeitsbezogenen Vergleich von Schulsystemen (vgl. OECD 2016: 236).

Seit der PISA-Studie 2015 wird Bildungsgerechtigkeit um die zwei wesentlichen Dimensionen *Inklusion* und *Fairness* erweitert. Inklusion bedeutet in diesem Zusammenhang, dass alle Schülerinnen und Schüler zentrale Grundkompetenzen erwerben sollten. Fairness hingegen bedeutet, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem jeweiligen Hintergrund vergleichbare schulische Erfolgchancen haben sollten (vgl. OECD 2016: 219). Das heißt, die PISA-Autorinnen und Autoren sind sich bewusst, dass eine Bewertung von Bildungsgerechtigkeit neben dem Aspekt der Chancengleichheit auch einer entsprechenden Grundbefähigung bedarf. Es scheint aber, dass Bildungsgerechtigkeit im Rahmen von PISA 2015 in erster Linie auf den Aspekt fairer Chancengleichheit reduziert wird. So wird beispielsweise im Rahmen des Kapitels *Leistungsunterschiede nach sozioökonomischen Status* Bildungsgerechtigkeit durch den Prozentsatz der durch den sozioökonomischen Status erklärten Leistungsvarianz beschrieben. Ein geringerer Prozentsatz wird an dieser Stelle mit einer größeren Bildungsgerechtigkeit gleichgesetzt (vgl. OECD 2016: 237). In ähnlicher Weise wird auch im Rahmen des Kapitels *Entwicklung von Bildungsgerechtigkeit* die Stärke des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler als Gradmesser von Bildungsgerechtigkeit gewertet (vgl. OECD 2016: 253–256). „Insgesamt zeigen die Trend-

analysen zur Entwicklung der Leistungen im Bereich Naturwissenschaften und zur sozioökonomischen Gradienten in den PISA-Teilnehmerländern und -volkswirtschaften, dass in einigen Schulsystemen die Leistungen verbessert werden konnten, ohne dass sich der Grad der Bildungsgerechtigkeit verändert hätte, und umgekehrt“ (OECD 2016: 255 f.). Vor allem mit Blick auf das von der OECD im Rahmen von PISA angestrebte *best practice* Ansinnen erscheint ein konsequentes Festhalten an den zugrunde gelegten Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit in Form von Inklusion und Fairness sinnvoll. Wird Bildungsgerechtigkeit jedoch vorrangig als faire Chancengleichheit auf den Einfluss sozioökonomischer Hintergrundfaktoren reduziert, so wird dem Chancengedanken eine übertrumpfende Gerechtigkeitsbedeutung beigegeben (vgl. Giesinger 2007: 362).

Das Ziel von PISA besteht darin, durch einen allgemeinen Leistungsvergleich politische Instrumente auffindig zu machen, mit deren Hilfe sich die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems steigern lässt (vgl. OECD 2013b: 21). Durch einen Vergleich von Schulsystemen und vor allem das Herausstellen guter Leistungsergebnisse, sollen erfolgreiche Bildungssysteme und deren Bildungsmaßnahmen auffindig gemacht werden, um im Sinne einer *best practice* Orientierung mögliche Reformpfade für andere Länder aufzuzeigen (vgl. Bloem 2015: 172). Die OECD verfolgt damit das Ziel, PISA als Leitinstrument zur Ausrichtung von Bildungspolitik anzuerkennen. Durch die Orientierung an einer *best practice* Politik kommt es zu einer impliziten Empfehlung der hierbei angewandten Praktiken. Problematisch ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass ein quantitativer Vergleich bildungsbezogener Systemlevelanalysen nicht ohne weiteres kausale Schlüsse über die Wirksamkeit spezifischer Praktiken ermöglicht, die jedoch aufgrund der *best practice* Orientierung nahegelegt werden. Eine Folge könnten Fehlinterpretationen vermeintlich erfolgreicher Bildungssysteme sein (vgl. Bloem 2015: 173).

Auf den speziellen Fall von Bildungsgerechtigkeit übertragen bedeutet der *best practice* Ansatz, dass eine Orientierung der praktischen Politikgestaltung an jenen Bildungssystemen erfolgen sollte, denen im Rahmen von PISA ein hohes Maß an Bildungsgerechtigkeit attestiert wird. Dies betrifft im Fall von PISA 2015 vor allem die Bildungssysteme von: Algerien, Macau/China, Katar, Hongkong/China, Island, Kosovo, Montenegro, den Vereinigten Arabischen Emiraten, Mazedonien, Russland,

Estland, Norwegen, Kanada, Dänemark, dem Vereinigten Königreich, Korea, Finnland, Japan, Lettland, Italien, Tunesien, Jordanien, Thailand, der Türkei und Trinidad und Tobago. Für diese Staaten lässt sich ein signifikant schwächerer Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund ausmachen als im Durchschnitt. Ihnen wird daher auch eine größere Bildungsgerechtigkeit zugeschrieben. Deutschland wird hingegen mit Ländern wie unter anderem Österreich, Schweiz, Chile, Singapur, Bulgarien, Belgien, Tschechien, Frankreich, Luxemburg und Ungarn ein signifikant stärkerer Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und sozioökonomischem Hintergrund als dem Durchschnitt nachgewiesen, weshalb hier auch eine unterdurchschnittliche Bildungsgerechtigkeit attestiert wird (vgl. PISA 2016: 225, 237).

Eine einseitige Konzentration auf den sozioökonomischen Einfluss scheint im Rahmen einer Gerechtigkeitsbewertung damit im Sinne der angestrebten *best practice* Orientierung eine Politikgestaltung nach sich zu ziehen, die sich jene vermeintlich gerechteren Bildungssysteme zum Vorbild nimmt. Aus mehreren Gründen scheint dies aber nicht immer sinnvoll zu sein. Denn andere Bildungsaspekte, die der vorausgehenden theoretischen Herleitung entsprechend ebenfalls einen begründeten Gerechtigkeitseinfluss besitzen, bleiben in diesem Fall unberücksichtigt. Zu denken ist hier vor allem an den Aspekt einer umfassenden und egalitären Mindestqualifikation. Stützt sich die Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit jedoch nur auf sozioökonomische Chancengleichheit, findet der Gedanke einer umfassenden Mindestbefähigung keine entsprechende Berücksichtigung innerhalb der Gerechtigkeitsbewertung. Eine solch einseitige Betrachtung kann jedoch zu gravierenden Fehlinterpretationen der Gerechtigkeitsbeurteilung führen. Denn Länder wie Algerien, Katar, die Türkei oder der Kosovo weisen in diesem Zusammenhang nur einen geringen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf. Betrachtet man aber noch weitere Bildungsfaktoren wie etwa das Vorhandensein einer Grundbildung, die Bildungsrate sowie die Leistungsfähigkeit jener Bildungssysteme, zeigen sich mitunter gravierende Defizite in diesen Ländern. Wenn also, wie im Fall Katars, trotz eines sehr geringen Einflusses des sozioökonomischen Hintergrundes nur etwa 50 % der Schülerschaft wesentliche Grundkompetenzen erreichen, widerspricht dies der vorangestellten Auffassung gerechter Bildung. Oder wenn, wie

im Fall der Türkei oder des Kosovo, trotz eines sehr geringen Einflusses des sozioökonomischen Hintergrundes nur eine Bildungsquote von ungefähr 70 % im Vergleich zu 89 % im OECD-Durchschnitt besteht, sollte dies in Anbetracht der erarbeiteten Konzeption gerechter Bildung im Rahmen einer Gerechtigkeitsbewertung nicht ignoriert werden. Im Fall Algerien, das innerhalb der PISA-Studie 2015 den geringsten Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes geltend machen konnte, vernachlässigt eine ausschließliche Konzentration auf sozioökonomische Chancengleichheit die Leistungsfähigkeit in Form der PISA-Durchschnittsergebnisse. Denn Algerien weist im Rahmen der PISA-Studie 2015 die zweit schlechtesten Ergebnisse hinsichtlich der durchschnittlichen Leistungen in Naturwissenschaften auf (vgl. OECD 2016: 225).

Ein Blick in die PISA-Studie des Jahres 2015 zeigt hierzu, dass eine kombinierte Betrachtung relevanter Gerechtigkeitsaspekte zu unterschiedlichen Ergebnissen in der Gerechtigkeitsbewertung nationaler Bildungssysteme führen kann. So kann Norwegen etwa für sich in Anspruch nehmen, mit 8 % der Leistungsvarianzen, die auf den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind, ein sehr chancengleiches Bildungssystem zu besitzen. Betrachtet man hierzu aber noch den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler unter Kompetenzstufe 2, stellt man fest, dass mit 19 % dieser Wert deutlich höher ist als etwa beim Spitzenreiter Vietnam mit 6 %, Macau 8 % sowie Hongkong und Estland mit 9 %. Kompetenzstufe 2 repräsentiert ein Grundkompetenzniveau, über das alle verfügen sollten, um in der Lage zu sein, uneingeschränkt am sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben einer modernen Gesellschaft teilzunehmen und weitere Lernangebote wahrnehmen zu können (vgl. OECD 2016: 72). Erreicht eine Person diese Kompetenzstufe nicht, ist dies ein guter Indikator dafür, dass ihr zentrale Fähigkeiten fehlen, reale Probleme des alltäglichen Lebens eigenständig lösen zu können (vgl. OECD 2016: 38 f.). Damit kann die in PISA bezifferte Kompetenzstufe 2 als anzustrebendes Mindestmaß an Fähigkeiten im Sinne des vorangestellten theoretischen Begründungsrahmens interpretiert werden. Wenn also im Fall von Norwegen fast jedes fünfte Kind nicht über eine entsprechende Grundbildung verfügt und damit wesentliche Grundkompetenzen verfehlt, lässt sich in Anbetracht der vorausgegangenen Gerechtigkeitsüberlegungen feststellen, dass im Vergleich zu anderen Bildungssystemen ein Gerechtigkeitsdefizit vorliegt. Das heißt,

das norwegische Bildungssystem ist im internationalen Vergleich zwar sehr chancengleich, doch im Bereich einer notwendigen Mindestbefähigung aller Schülerinnen und Schüler weist es gegenüber anderen Bildungssystemen Nachholbedarf auf.

Für Vietnam muss jedoch an dieser Stelle zusätzlich berücksichtigt werden, dass der Erfassungsgrad der nationalen Population weniger als 50 % beträgt. Das heißt, ein großer Teil der Bevölkerung besitzt keinen effektiven Bildungszugang, ist also von Bildung ausgeschlossen. Derjenige Teil, der eine Schule besucht, hat im Fall Vietnams zwar Zugang zu einer ausgezeichneten Grundbildung, die darüber hinaus auch sehr chancengleich realisiert wird. Da ein Großteil der Bevölkerung aber nicht in den Genuss jener Vorteile kommt, kann das Bildungssystem insgesamt auch nicht als besonders gerecht angesehen werden. Auch Algerien liegt mit einem Wert von 79 % deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 89 %. Das heißt, trotz dessen, dass das algerische Bildungssystem den geringsten sozioökonomischen Einfluss geltend machen kann und damit innerhalb der Vergleichsstudie das höchste Maß an fairer Chancengleichheit aufweist, bleibt dennoch ungefähr jeder Fünfte von Bildungsangeboten ausgeschlossen (vgl. OECD 2016: 258). Aus diesem Grund sollte zusätzlich noch die Bildungsquote eines Landes als Ausdruck eines gleichen Zugangs zu staatlichen Bildungsangeboten als weitere Referenz in die Gerechtigkeitsbewertung mit einbezogen werden. Die Bildungsquote bezieht sich auf den in PISA verwendeten Erfassungsindex 3. Dieser stellt das Produkt zwischen der gewichteten Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und der Gesamtpopulation der 15-Jährigen dar. Der Erfassungsindex 3 ist der Prozentsatz der nationalen Population der 15-Jährigen, der in der PISA-Stichprobe repräsentiert ist und lässt damit einen Rückschluss auf die Bildungsquote eines Landes zu (vgl. OECD 2017: 205). Innerhalb von PISA stellt der Erfassungsindex 3 somit eine geeignete Ersatzvariable für den Schulbesuch dar. Erfassungsindex 3 Werte können damit herangezogen werden, um den Anteil der 15-Jährigen eines Landes zu beziffern, die vom jeweiligen Schulsystem ausgeschlossen oder eben nicht ausgeschlossen sind (OECD 2016: 228). Je höher der Erfassungsindex ausfällt, desto größer ist der Anteil der nationalen Gesamtpopulation der 15-Jährigen, die in der PISA-Stichprobe repräsentiert werden. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass damit eine höhere Repräsentanz und folglich auch höhere Bildungsquote einhergeht (vgl.

OECD 2016: 257 f.). Niedrige Erfassungsindex 3 Werte weisen dagegen auf eine niedrige schulische Inklusion hin (OECD 2016: 228). Estland beispielsweise besitzt mit 93 % des gesamten Schüleranteils nicht nur eine hohe Bildungsquote. Das Bildungssystem weist mit 8 % ähnlich dem norwegischen ebenfalls einen relativ geringen Einfluss des eigenen sozioökonomischen Status auf. Im Vergleich zu Norwegen erreichen in Estland jedoch 91 % der Schülerschaft mindestens Kompetenzstufe 2. In Norwegen wird diese Stufe nur von etwa 81 % der Schülerschaft erreicht. Demgegenüber kann etwa Zypern ein ebenfalls sehr chancengleiches Bildungssystem vorweisen, das zusätzlich über eine hohe Bildungsquote verfügt. Mit 42 % Schüleranteil, die es nicht auf Kompetenzstufe 2 schaffen, muss dem zyprischen Bildungssystem aber eine mangelnde Mindestbefähigung attestiert werden (vgl. OECD 2016: 225).

Gleichzeitig sollten neben einer möglichst umfangreichen und egalitären Mindestbefähigung auch weiterführende Bildungsangebote bei der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit eine Rolle spielen. Denn die theoriebasierte Begründung legt neben einer umfassenden Grundbildung auch eine weitreichende und hierbei chancengleiche Weiterqualifikation nahe. Das heißt, es sollten nicht nur im Sinne von Chancengleichheit weiterführende Bildungsangebote bestehen. Diese sollten sich zusätzlich durch eine allgemein hohe Qualität auszeichnen. Denn zwei Bildungssysteme, die über einen ähnlich geringen sozioökonomischen Einfluss verfügen, können sich dennoch hinsichtlich ihrer Bildungsqualität unterscheiden. Es bedarf somit der Frage, ob ein Bildungssystem in der Lage ist, individuelle Talente und Begabungen bestmöglich zur Entfaltung zu bringen. Das heißt, zusätzlich sollte auch die Qualität weiterführender Bildungsangebote im Sinne des durchschnittlichen Leistungsniveaus eine Berücksichtigung finden. Das durchschnittliche Leistungsniveau eines Landes kann daher als Indiz für eine qualitativ hochwertige Bildung genutzt werden (vgl. OECD 2016: 236). Die leistungsbezogenen Mittelwerte zeigen an, wie gut Schülerinnen und Schüler am Ende der Pflichtschulzeit wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben. Ein höherer Wert bringt zum Ausdruck, dass die Schülerschaft gegenüber anderen Bildungssystemen im Durchschnitt höhere Kenntnisse verinnerlichen konnte (vgl. OECD 2016: 220). Das heißt, einigen Bildungssystemen gelingt es im Vergleich zu anderen Systemen besser hohe Durchschnittsergebnisse zu generieren, ohne dass diese das Produkt sozioökonomischer

Herkunftseffekte darstellen (vgl. OECD 2016: 237). Japan beispielsweise zeigt auf, dass neben einer hohen Bildungsquote von 95 %, einem geringen Einfluss der eigenen Herkunft von 10 % Leistungsvarianzerklärung und einem hohen Anteil der Schülerschaft mit mindestens Kompetenzstufe 2 (90 %), auch ein überdurchschnittlich hoher Mittelwert der gemessenen Leistungen (538 Punkte im Vergleich zum OECD-Mittelwert mit 493 Punkten) erreicht werden kann. Auch Lettland und Russland verfügen mit 89 % und 95 % über eine relativ hohe Bildungsquote. Gleichzeitig erreichen 83 % und 82 % der Schülerschaft mindestens Kompetenzstufe 2. Hinzu kommt, dass mit 9 % und 7 % Leistungsvarianzerklärung jeweils nur ein geringer Einfluss der eigenen Herkunft auf den Bildungserfolg auszumachen ist. Dennoch liegen beide Bildungssysteme mit einem Durchschnittswert von 490 Punkten (Lettland) und 487 Punkten (Russland) unter dem OECD-Mittelwert von 493 Punkten (vgl. OECD 2016: 225). Das heißt, in diesen beiden Staaten fehlt es im Vergleich an leistungsfähigen weiterführenden Bildungsangeboten.

Damit lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass eine empirische Bewertung von Bildungsgerechtigkeit auf eine differenzierte Betrachtungsweise des Sachverhaltes zurückgreifen sollte. Wie gesehen, bietet es sich in diesem Zusammenhang an, erstens eine umfassende Mindestbefähigung im Sinne der Kompetenzstufe 2, zweitens eine möglichst weitreichende Bildungsquote, drittens den sozioökonomischen Einfluss und viertens die durchschnittlichen PISA-Ergebnisse gleichermaßen in die Beurteilung einfließen zu lassen. Wichtig ist, dass diese vier Teilkriterien nicht als abschließender Bewertungsrahmen verstanden werden sollten. Das heißt, möglicherweise kann es mit einer entsprechenden Begründung sinnvoll sein, noch weitere Aspekte in die empirische Bewertung von Bildungsgerechtigkeit aufzunehmen. Stattdessen wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass eine Gerechtigkeitsbewertung, die sich an den im Rahmen des Kapitels vier herausgearbeiteten Gerechtigkeitserkenntnissen orientiert, in Anbetracht der genannten Gründe mindestens diese vier Aspekte berücksichtigen sollte. Hinzu kommt, dass auch im Rahmen der PISA-Studien neben dem sozioökonomischen Einfluss auch dem Gedanken einer Grundbefähigung sowie einer umfassenden Bildungsquote eine hohe Gerechtigkeitsbedeutung zugemessen wird (vgl. OECD 2016: 225). Im Rahmen von PISA 2015 findet daher auch eine differenzierte Betrachtung der angeführten Einzelaspekte statt (vgl. OECD 2016: 219 f.,

286–298). Eine kombinierte Bewertung in Form eines gemeinsamen Index wird jedoch nicht vorgenommen. Stattdessen wird an mehreren Stellen das Maß von Bildungsgerechtigkeit auf den sozioökonomischen Herkunftseffekt reduziert (vgl. OECD 2016: 237, 253–256). Im Vergleich zu einer vorrangig auf Chancengleichheit ausgerichteten Bewertungspraxis ermöglicht jedoch eine gleichberechtigte Berücksichtigung der genannten vier Teilaspekte ein genaueres Abbilden des theoretisch hergeleiteten Referenzrahmens gerechter Bildung. Gleichzeitig könnte damit sichergestellt werden, dass sich auch die im Rahmen von PISA 2015 beschriebenen Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit in Form von *Inklusion* und *Fairness* gleichberechtigt in der Gerechtigkeitsbeurteilung wiederfinden. Schlussendlich ließen sich hierdurch aber vor allem mögliche Fehlinterpretationen sowie wenig wünschenswerte Politikimplikationen vermeiden.

5.2 Bildungsgerechtigkeit als kombinierter Index

In der Praxis lässt sich eine kombinierte Bewertung unterschiedlicher Beurteilungskriterien durch einen gemeinsamen Index realisieren. Ein Index wird in den Sozialwissenschaften genutzt, wenn sich der zu bewertende Sachverhalt auf mehrere Indikatoren bezieht. Unter einem Index wird eine Zusammenfassung mehrerer Einzelindikatoren zu einer neuen Variable verstanden (vgl. Latcheva/Eldad 2019: 893). Denn zur Operationalisierung eines theoretischen Begriffes oder eines sozialwissenschaftlichen Konstruktes reicht ein einzelner Indikator nicht aus, wenn sich ein solches Konstrukt auf mehrere Dimensionen bezieht. Ein Index ist somit vor allem dann hilfreich, wenn sich eine sozialwissenschaftliche Theorie oder ein entsprechendes Konstrukt auf mehrere Dimensionen bezieht, die zugrunde gelegte Theorie jedoch eine gemeinsame latente Variable in Form eines gemeinsamen Merkmalsraumes voraussetzt (vgl. Schnell et al. 2005: 166 f.).

Ein Index kann somit zur Analyse nicht direkt beobachtbarer und damit latenter Merkmale genutzt werden. Hierbei wird davon ausgegangen, dass mit Hilfe unterschiedlicher Indikatoren eine solch latente Eigenschaft offengelegt werden kann (vgl. Latcheva/Eldad 2019: 894). In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass ein jeweiliges

theoretisches Konstrukt durch eine latente Variable gekennzeichnet wird. Solch latente Variablen repräsentieren theoretische Konstrukte, die einer direkten Messung oder Beobachtung nicht zugänglich sind (vgl. Latcheva/Eldad 2019: 898). Durch ein Zusammenfassen mehrerer Einzelindikatoren zu einem gemeinsamen Index lässt sich solch ein zu untersuchendes Konzept deutlich genauer abbilden (vgl. Tausendpfund 2018: 136 f.). Denn die Kombination mehrerer Variablen zur Messung eines theoretischen Begriffes erzeugt im Vergleich zu einer einzelnen Variable validere Messungen (vgl. Latcheva/Eldad 2019: 897). Mehrere Indikatoren gleichzeitig zu nutzen ist der Versuch, eine latente Dimension offen zu legen und damit den wahren Sachverhalt besser zu treffen, als wenn man nur eine einzelne Variable nutzte (vgl. Friedrichs 1990: 165 f.). Das heißt, man nähert sich dem eigentlichen Sachverhalt durch einzelne Beurteilungen aus unterschiedlichen Perspektiven an. Eine solch kombinierte Bewertung erzeugt damit eine Verdichtung unterschiedlicher Einzelkriterien zugunsten eines gemeinsamen Zielwertes. Denn anders als im Fall einfacher Sachverhalte wie dem Alter, dem Einkommen oder dem Geschlecht existieren in den Sozialwissenschaften komplexere Konzepte, die sich nicht allein durch einen einzelnen Indikator abbilden lassen (vgl. Tausendpfund 2018: 132).

Gleichzeitig sollte in diesem Zusammenhang beachtet werden, dass es bei einer solch kombinierten Betrachtung unterschiedlicher Einflussgrößen auch zu einer Informationsreduktion des geteilten Merkmalsraums kommt. Denn die Einzelausprägungen der in den Index einfließenden Dimensionen werden schlussendlich zu einer kombinierten Wertung zusammengefasst (vgl. Latcheva/Eldad 2019: 900). Dadurch kann es im Sinne von *arbitrary numerical reduction* zu einer Zusammenfassung unterschiedlicher Einzelausprägungen kommen. Das heißt, eine hohe Merkmalsausprägung der einen Dimension kann eine geringe Ausprägung einer anderen Dimension ausgleichen. Der gemeinsame Indexwert kann dies nicht mehr sichtbar machen (vgl. Lazarsfeld 1993: 161). Das heißt beispielsweise, dass ein hohes Maß an Chancengleichheit kombiniert mit einer niedrigen Mindestbefähigung im Ergebnis den gleichen Indexwert erzeugt wie eine hohe Mindestbefähigung kombiniert mit einer geringen Chancengleichheit. Für bildungspolitische Schlussfolgerungen ist es jedoch zentral, ob Maßnahmen zur Verbesserung von mehr Chancengleichheit oder einer umfassenden Mindestbefähigung notwen-

dig sind. Aus diesem Grund sollten bei der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit neben der kombinierten Bewertung in Form eines gemeinsamen Index auch die jeweiligen Einzelausprägungen der genutzten Indikatoren eine entsprechende Berücksichtigung finden. Ein solch kombiniertes Vorgehen ermöglicht es, einerseits die sich aus der theoretischen Herleitung ergebenden Einzelaspekte von Bildungsgerechtigkeit als kombinierte Bewertungsgrundlage berücksichtigen zu können und zugleich die jeweiligen dimensionsspezifischen Ausprägungen für gezielte Handlungsanpassungen heranziehen zu können.

Ziel ist es nun, einen gemeinsamen Index zu erzeugen, der die latente Dimension *Bildungsgerechtigkeit* auf einer Skala zwischen 0 und 1 zum Ausdruck bringt, wobei 1 für ein überaus gerechtes Bildungssystem und 0 für ein ausgesprochen ungerechtes Bildungssystem steht. Hierfür soll das Verfahren eines mittelwert-konstruierenden additiven Index genutzt werden. Der Index berechnet sich somit durch eine Addition der einzelnen Indikatorenwerte sowie anschließender Division der Indikatorenanzahl. Zu beachten ist, dass alle Indikatoren denselben Wertebereich besitzen und jeweils in die gleiche Richtung weisen (vgl. Raithel 2008: 103). Das heißt, alle Fragen müssen auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden (vgl. Hadler 2019: 106). Das methodische Vorgehen orientiert sich hierbei an den Gerechtigkeitsindizes des europäischen *Social Justice Index* sowie des international ausgerichteten Projektes *Sustainable Governance Indicators* (SGI) der Bertelsmann Stiftung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018: 74; Schraad-Tischler et. al. 2017: 146). In beiden Fällen wird zur Bewertung gerechter Bildung auf einen kombinierten Index zurückgegriffen, der neben den durchschnittlichen PISA-Ergebnissen auch eine entsprechende Grundbildung sowie den sozioökonomischen Einfluss berücksichtigt. Gleichzeitig werden in beiden Fällen aber auch qualitative Experteneinschätzungen nationaler Bildungsanstrengungen genutzt. Die nachfolgende Erarbeitung eines gemeinsamen Index zur Bewertung gerechter Bildung greift vor allem das methodische Vorgehen einer kombinierten Bewertung auf (vgl. Schraad-Tischler/Seelkopf 2015: 14–17). In Abgrenzung hierzu beschränkt sich der zu erarbeitende Index jedoch auf die in PISA 2015 enthaltenen Informationen hinsichtlich einer *Mindestbefähigung*, dem *Vorhandensein einer umfassenden Bildungsquote*, der *Stärke des sozioökonomischen Bildungseinflusses* sowie den *durchschnittlichen PISA-Ergebnisse eines Landes*. Denn wie gezeigt werden konnte, können

vor allem diese vier Merkmale als wichtige Indikatoren für die empirische Bewertung von Bildungsgerechtigkeit betrachtet werden. Nachfolgend soll anhand der deutschen Ergebnisse der PISA-Studie 2015 aufgezeigt werden, wie sich ein solcher Index konstruieren lässt. In einem ersten Schritt werden hierzu die einzelnen Bestandteile eines gemeinsamen Index von Bildungsgerechtigkeit entsprechend aufgearbeitet.

5.3 Die Konstruktion eines gemeinsamen Index von Bildungsgerechtigkeit

Werden in einem sozialwissenschaftlichen Begriff oder Konstrukt mehrere Aspekte gebündelt, bedarf es unterschiedlicher Indikatoren, mit deren Hilfe die damit verbundene latente Dimension offengelegt werden kann. Diese Rekonstruktion des Merkmalsraumes beruht vor allem auf einer theoretischen Herleitung (vgl. Schnell et al. 2005: 169). Im Fall von Bildungsgerechtigkeit handelt es sich, wie gesehen, um ein solch komplexes Konzept, das sich aus unterschiedlichen Teilaspekten des Bildungsgedankens speist. In diesem Zusammenhang konnte die vorangegangene theoriebezogene Gerechtigkeitsanalyse des Bildungsgedankens zeigen, dass neben der wichtigen Forderung nach fairer Chancengleichheit auch eine umfassende Mindestbefähigung anzustreben ist. Der Anspruch einer umfassenden Grundbefähigung sollte in diesem Fall für alle Personen in gleicher Weise gewährleistet werden. Deutlich wurde zudem, dass weiterführende Bildungsunterschiede möglich sind, wenn diese entsprechend fairer Chancengleichheit in erster Linie das Resultat eigener Talente, Begabungen und Anstrengungen darstellen. Aus diesem Grund sollte allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, die eigenen Talente und Begabungen im Rahmen einer qualitativ hochwertigen Weiterbildung zur Entfaltung bringen zu können. Die theoriegestützte Analyse gerechter Bildung zeigt damit, dass sich der übergeordnete Merkmalsraum vor allem mit den nachfolgenden vier Indikatoren abbilden lässt.

Erstens wird sowohl in der theoretischen Herleitung von Bildungsgerechtigkeit als auch im Rahmen von PISA 2015 der umfassenden Grundbefähigung eine hohe Gerechtigkeitsbedeutung beigemessen (vgl. OECD 2016: 219). Zur Beurteilung einer bildungsbezogenen Grundbefähigung

kann innerhalb von PISA 2015 auf das Erreichen von Kompetenzstufe 2 zurückgegriffen werden (vgl. OECD 2016: 38 f.). Aus diesem Grund sollte sich ein gemeinsamer Gerechtigkeitsindex in einem erstens Schritt auf den Anteil der Schülerschaft mit einer Mindestqualifikation im Sinne des Erreichens der Kompetenzstufe 2 beziehen. Die erste Variable *Mindestbefähigung* bringt damit zum Ausdruck, wie hoch der jeweilige Anteil der Schülerschaft ist, der mindestens Kompetenzstufe 2 erreicht. In der PISA-Studie 2015 wird dies in umgekehrter Form durch den *Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler unter Stufe 2 in Naturwissenschaften* realisiert. Für Deutschland beträgt dieser Wert 17 %. Das heißt, 17 % der Schülerschaft erreichen nicht Kompetenzstufe 2. Da der gemeinsame Gerechtigkeitsindex jedoch mit steigenden Werten auf ein hohes Gerechtigkeitspotential verweisen soll, ist eine Umpolung der betreffenden Variable notwendig (vgl. Hadler 2019: 104 f.). Um zum Ausdruck bringen zu können, dass mit steigenden Werten das Gerechtigkeitspotential zunimmt, kann jene Variable durch die nachfolgende Gleichung dahingehend umgepolt werden, dass sie in ihrer neuen Form zum Ausdruck bringt, wie hoch der Anteil der Schülerschaft ist, der Kompetenzstufe 2 erreicht:

$$x^{\text{Mindestbefähigung}} = 100 - x^{\text{Anteil unter Kompetenzstufe 2}}$$

Für Deutschland bedeutet dies demnach, dass 83 % der getesteten Schülerschaft mindestens Kompetenzstufe 2 erreichen. Neben den Ergebnissen für Deutschland wird zugunsten eines besseren Vergleiches nachfolgend zusätzlich auch der OECD-Durchschnitt mit 79 % angegeben. Darüber hinaus werden auch die jeweiligen Minimal- und Maximalausprägungen mit angeführt. Die Minimal- und Maximalausprägung zeigt hierbei auf, welches Bildungssystem den geringsten und welches System den größten Anteil der Schülerschaft mit mindestens Kompetenzstufe 2 aufweist. Diese Angaben sind neben einer besseren Vergleichbarkeit vor allem für die nachfolgende Vereinheitlichung der genutzten Werteskalen im Sinne einer Min-Max-Skalierung notwendig. Den geringsten Anteil der Schülerschaft mit mindestens Kompetenzstufe 2 weist im Rahmen von PISA 2015 die Dominikanische Republik mit 14 % auf. Vietnam hingegen kann mit 94 % der Schülerschaft mit mindestens Kompetenzstufe 2 den besten Wert innerhalb der PISA Erhebung 2015 geltend machen (vgl. OECD 2016: 225).

$$\text{Variable 1: } x_{\text{Deutschland}}^{\text{Mindestbefaehigung}} = 100 - 17 \% = 83 \%$$

$$\text{Variable 1: } x_{\text{OECD-Durchschnitt}}^{\text{Mindestbefaehigung}} = 100 - 21 \% = 79 \%$$

$$\text{Variable 1: } x_{\text{min. (Domin. Rep.)}}^{\text{Mindestbefaehigung}} = 100 - 86 \% = 14 \%$$

$$\text{Variable 1: } x_{\text{max. (Vietnam)}}^{\text{Mindestbefaehigung}} = 100 - 6 \% = 94 \%$$

Zweitens kann es wie gesehen jedoch sein, dass Bildungssysteme eine gute Mindestbefähigung ermöglichen oder auch ein sehr hohes Maß an fairer Chancengleichheit aufweisen, gleichzeitig aber einen erheblichen Teil der jungen Menschen von Bildungsangeboten ausschließen. Aus diesem Grund bietet es sich an, nicht nur danach zu fragen, ob die getesteten Schülerinnen und Schüler Kompetenzstufe 2 erreicht haben oder ob der Bildungserfolg durch die sozioökonomische Herkunft bestimmt wird, sondern ob diese Ansprüche für alle gleichermaßen erfüllt werden können (vgl. OECD 2016: 227 f.). Die zweite Variable *Bildungsquote* bringt damit zum Ausdruck, in welchem Verhältnis ein Land in der Lage ist, allen jungen Menschen effektiven Zugang zu den zur Verfügung stehenden Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Wird also ein bestimmter Anteil junger Menschen von Bildungsmaßnahmen ausgeschlossen oder besteht egalitärer Bildungszugang? Die Bildungsquote bezieht sich in diesem Zusammenhang daher nicht nur auf den Aspekt einer entsprechenden Grundbildung, sondern erstreckt sich zusätzlich auch auf weiterführende Bildungsanstrengungen. Im Rahmen von PISA wird die Bildungsquote in Form der Schulbesuchsquote eines Landes über den *PISA-Erfassungsindex 3* dargestellt. Der Erfassungsindex 3 stellt somit eine geeignete Ersatzvariable für den Schulbesuch in Form umfassender Inklusion dar. Niedrige Werte des Erfassungsindex 3 können als Indiz für eine geringe Schulbesuchsquote gewertet werden (vgl. OECD 2016: 257 f.). Geringe Werte in Bezug auf den Erfassungsindex 3 deuten damit darauf hin, dass ein erheblicher Teil der jungen Bevölkerung nicht an entsprechenden Bildungsangeboten teilhaben kann und somit von Bildung ausgeschlossen ist. Mit steigenden Werten nimmt demgegenüber der in PISA repräsentierte Bevölkerungsanteil der 15-Jährigen zu, was auf eine positive Schulbesuchsquote und damit auch Bildungsquote hindeutet. Damit ist die zweite Variable bereits richtig gepolt. Für Deutschland liegt dieser Wert

bei 0,96. Das heißt, für Deutschland sind 96 % der 15-Jährigen in der PISA-Stichprobe enthalten. Hieraus lässt sich wiederum schlussfolgern, dass für Deutschland die Schulbesuchsquote der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler bei 96 % liegt. Der OECD-Durchschnitt liegt hingegen bei 89 %. Anders als bei dem Anteil der Schülerschaft mit mindestens Kompetenzstufe 2 weist Vietnam an dieser Stelle mit einem Anteil von 49 % Schulbesuchsquote das schlechteste Ergebnis auf. Demgegenüber kann Malta mit 98 % Schulbesuchsquote innerhalb der PISA-Studie 2015 das beste Ergebnis vorweisen. Zwar wird für Argentinien innerhalb der PISA-Studie ein Wert von 1,04 angegeben. Da dies aber einer Schulbesuchsquote von 104 % entspricht, wurde im weiteren Verlauf der Berechnungen dieser Wert nicht als realer Maximalwert angesehen, sondern auf den nächsthöheren Wert und damit auf Malta mit 0,98 zurückgegriffen. Gleichwohl wird für die Indexberechnung von Argentinien wiederum der Originalwert in Höhe von 1,04 genutzt (vgl. OECD 2016: 225).

$$\text{Variable 2: } x_{\text{Deutschland}}^{\text{Bildungsquote}} = 0,96$$

$$\text{Variable 2: } x_{\text{OECD-Durchschnitt}}^{\text{Bildungsquote}} = 0,89$$

$$\text{Variable 2: } x_{\text{min. (Vietnam)}}^{\text{Bildungsquote}} = 0,49$$

$$\text{Variable 2: } x_{\text{max. (Malta)}}^{\text{Bildungsquote}} = 0,98$$

Drittens sollte eine Bewertung von Bildungsgerechtigkeit auch den sozioökonomischen Einfluss auf individuellen Bildungserfolg berücksichtigen. Denn in der theoretischen Herleitung von Bildungsgerechtigkeit wie auch im Rahmen von PISA 2015 wird dem Fairnessgedanken eine wichtige Gerechtigkeitsbedeutung beigemessen (vgl. OECD 2016: 219). Das heißt, individueller Bildungserfolg sollte im Sinne fairer Chancengleichheit unabhängig etwaiger Hintergrundfaktoren in erster Linie Ausdruck eigener Anstrengungen und Leistungen darstellen. Im Rahmen von PISA wird diesbezüglich in erster Linie auf die Bedeutung des sozialen Hintergrundes hingewiesen (vgl. OECD 2016: 224). Denn der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler erklärt im Durchschnitt der OECD-Länder einen erheblichen Anteil der Leistungsvarianz (vgl. OECD 2016: 234). Die dritte Variable *faire Chancengleichheit* bezieht sich somit

auf den Einfluss des eigenen sozioökonomischen Hintergrundes auf Bildung. PISA 2015 bringt dies durch den *Prozentsatz der durch den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler erklärten Varianz bei den Leistungen in Naturwissenschaften* zum Ausdruck. In PISA wird der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* bewertet. Dieser setzt sich aus dem Bildungsniveau und dem Beruf der Eltern, der Ausstattung des Elternhauses, sowie der Zahl der Bücher und anderer Bildungsressourcen zusammen (vgl. OECD 2016: 222). Für Deutschland besteht hierbei ein Zusammenhang von 16 %. Das bedeutet, dass in 16 % der Fälle Leistungsunterschiede auf den eigenen sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen sind. Je höher dieser Wert, desto stärker wirkt sich die eigene Herkunft auf Bildung aus. Da der gemeinsame Gerechtigkeitsindex jedoch mit steigenden Werten auf ein hohes Gerechtigkeitspotential verweisen soll, ist erneut eine Umpolung der betreffenden Variable notwendig. Soll also mit steigenden Werten zum Ausdruck gebracht werden, dass hierdurch das Gerechtigkeitspotential zunimmt, muss jene Variable durch die nachfolgende Gleichung angepasst werden:

$$x^{\text{faire Chancengleichheit}} = 100 - x^{\text{Anteil sozioökonomischer Einfluss}}$$

In ihrer neuen Form bringt die Variable damit zum Ausdruck, zu welchem Anteil die Leistungsvarianz der getesteten Schülerinnen und Schüler nicht vorrangig durch den sozioökonomischen Hintergrund erklärt werden kann. Für Deutschland bedeutet dies, dass 84 % der Leistungsvarianz der Schülerschaft nicht auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen sind. Im OECD-Durchschnitt sind es jedoch 87 % Leistungsvarianz, die nicht durch den sozioökonomischen Hintergrund erklärt werden können. Algerien kann an dieser Stelle mit 99 %, die nicht durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft erklärt werden können, den besten Wert im Vergleich verzeichnen. Demgegenüber schneidet Argentinien mit 74 % der Leistungsvarianz, die nicht auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen sind am schlechtesten ab (vgl. OECD 2016: 225).

$$\text{Variable 3: } x^{\text{faire Chancengleichheit}}_{\text{Deutschland}} = 100 - 16 \% = 84 \%$$

$$\text{Variable 3: } x_{\text{OECD-Durchschnitt}}^{\text{faire Chancengleichheit}} = 100 - 13 \% = 87 \%$$

$$\text{Variable 3: } x_{\text{min. (Argentinien)}}^{\text{faire Chancengleichheit}} = 100 - 26 \% = 74 \%$$

$$\text{Variable 3: } x_{\text{max. (Algerien)}}^{\text{faire Chancengleichheit}} = 100 - 1 \% = 99 \%$$

Viertens sollte, wie gezeigt werden konnte, auch die allgemeine Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems eine entsprechende Berücksichtigung innerhalb einer Gerechtigkeitsbewertung finden. Ein Bildungssystem ist nicht nur dann gerecht, wenn es eine umfangreiche Mindestbefähigung sowie einen chancengleichen Bildungserfolg erzeugt. Der Bewertungsprozess sollte auch die Durchschnittsleistungen der Schülerschaft berücksichtigen, die als Indikator für Qualität und Effizienz eines Bildungssystems angesehen werden können, um auch dem Anspruch einer qualitativ hochwertigen leistungs- und anstrengungsgerechten Weiterqualifikation zu entsprechen. Denn zwei Bildungssysteme, die über ein ähnlich hohes Maß an fairer Chancengleichheit verfügen, können sich durchaus in Bezug auf ihre durchschnittlichen Leistungsergebnisse unterscheiden (vgl. OECD 2016: 236). Das heißt, einige Bildungssysteme sind in der Lage, hohe Bildungserträge zu generieren, ohne dass diese das Produkt sozioökonomischer Herkunftseffekte darstellen (vgl. OECD 2016: 237). Im Rahmen der PISA-Erhebungen lässt sich dies durch die erzielten Durchschnittsergebnisse darlegen. Die vierte Variable *Durchschnittsleistungen* bezieht sich daher auf das Durchschnittsergebnis der an PISA beteiligten Schülerschaft eines jeweiligen Landes. Damit lassen sich Rückschlüsse ziehen, ob ein Bildungssystem im Durchschnitt einen höheren Kompetenzerwerb ermöglicht hat. Denn ein höherer Wert bringt in diesem Fall zum Ausdruck, dass die Schülerschaft gegenüber anderen Bildungssystemen im Durchschnitt höhere Kenntnisse und Fähigkeiten verinnerlicht hat (vgl. OECD 2016: 220). Dieser durch Leistungspunkte abgebildete Mittelwert ist bereits richtig gepolt. Denn mit größeren Werten steigt auch die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems. Für Deutschland beträgt dieser Wert 509 Punkte. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 493 Punkten. Spitzenreiter mit 556 Punkten stellt Singapur dar. Demgegenüber belegt die Dominikanische Republik mit 332 Punkten den letzten Platz (vgl. OECD 2016: 225).

$$\text{Variable 4: } x_{\text{Deutschland}}^{\text{Durchschnittsleistungen}} = 509$$

$$\text{Variable 4: } x_{\text{OECD-Durchschnitt}}^{\text{Durchschnittsleistungen}} = 493$$

$$\text{Variable 4: } x_{\text{min. (Domin. Rep.)}}^{\text{Durchschnittsleistungen}} = 332$$

$$\text{Variable 4: } x_{\text{max. (Singapur)}}^{\text{Durchschnittsleistungen}} = 556$$

Nachdem die einzelnen Elemente eines gemeinsamen Bewertungsindex bestimmt werden konnten, sollen nun die einzelnen Variablen zu einer gemeinsamen Bewertungsdimension zusammengeführt werden. Hierfür ist es notwendig, die genutzten Variablen auf eine einheitliche Bewertungsskala zu übertragen. Denn die einzelnen Kriterien werden im Rahmen von PISA durch unterschiedliche Skalen realisiert. Als Lösung bietet sich eine Min-Max-Skalierung an, durch die alle unterschiedlichen Bewertungsgrößen auf eine einheitliche Skala übertragen werden können. Denn indem die jeweiligen Minimal- und Maximalausprägungen eines Merkmals offengelegt werden, lässt sich die Verteilung innerhalb jenes Wertebereiches transformieren. Die Min-Max-Skalierung verdichtet mit Hilfe der nachfolgenden Gleichung alle Merkmalswerte einer Variablen auf das Intervall zwischen 0 und 1. Gleichzeitig wird hierdurch die eigentliche Verteilung der einzelnen Merkmale beibehalten. Die Min-Max-Skalierung transformiert diese aber innerhalb des Wertebereiches zwischen 0 und 1 (vgl. Cleve/Lämmel 2020: 233):

$$x' = \frac{x - \min(x)}{\max(x) - \min(x)}$$

An dieser Stelle wird ersichtlich, warum in einem ersten Schritt auch die jeweiligen Minimal- und Maximalausprägungen mit angeführt wurden. Diese begrenzen den Wertebereich der einzelnen Variablen und ermöglichen damit eine Transformation der Merkmalsausprägungen zwischen 0 und 1. Die Gleichung ermittelt hierbei den Abstand einer Merkmalsausprägung eines Landes zu den jeweiligen Minimal- und Maximalausprägungen. Für Deutschland und den OECD-Durchschnitt ergeben sich

damit folgende zwischen 0 und 1 skalierte Ausprägungen der vier gerechtigkeitsrelevanten Merkmale:

Variable 1 (Mindestbefähigung):

$$\text{Variable 1 } x' \text{ Mindestbefaehigung} = \frac{83\% - 14\%}{94\% - 14\%} = 0,86$$

Deutschland

$$\text{Variable 1 } x' \text{ Mindestbefaehigung} = \frac{79\% - 14\%}{94\% - 14\%} = 0,81$$

OECD-Durchschnitt

$$\text{Variable 1 } x' \text{ Mindestbefaehigung} = \frac{14\% - 14\%}{94\% - 14\%} = 0,00$$

min.(Domin.Rep.)

$$\text{Variable 1 } x' \text{ Mindestbefaehigung} = \frac{94\% - 14\%}{94\% - 14\%} = 1,00$$

max.(Vietnam)

Variable 2 (Bildungsquote):

$$\text{Variable 2 } x' \text{ Bildungsquote} = \frac{0,96 - 0,49}{0,98 - 0,49} = 0,96$$

Deutschland

$$\text{Variable 2 } x' \text{ Bildungsquote} = \frac{0,89 - 0,49}{0,98 - 0,49} = 0,82$$

OECD-Durchschnitt

$$\text{Variable 2 } x' \text{ Bildungsquote} = \frac{0,49 - 0,49}{0,98 - 0,49} = 0,00$$

min.(Vietnam)

$$\text{Variable 2 } x' \text{ Bildungsquote} = \frac{0,98 - 0,49}{0,98 - 0,49} = 1,00$$

max.(Malta)

Variable 3 (faire Chancengleichheit):

$$\text{Variable 3 } x' \text{ faire Chancengleichheit} = \frac{84\% - 74\%}{99\% - 74\%} = 0,40$$

Deutschland

$$\text{Variable 3 } x' \text{ faire Chancengleichheit} = \frac{87\% - 74\%}{99\% - 74\%} = 0,52$$

OECD-Durchschnitt

$$\text{Variable 3 } x' \text{ faire Chancengleichheit} = \frac{74\% - 74\%}{99\% - 74\%} = 0,00$$

min.(Argentinien)

$$\text{Variable 3 } x' \frac{\text{faire Chancengleichheit}}{\text{max. (Algerien)}} = \frac{99\% - 74\%}{99\% - 74\%} = 1,00$$

Variable 4 (Durchschnittsleistungen):

$$\text{Variable 4 } x' \frac{\text{Durchschnittsleistungen}}{\text{Deutschland}} = \frac{509 - 332}{556 - 332} = 0,79$$

$$\text{Variable 4 } x' \frac{\text{Durchschnittsleistungen}}{\text{OECD-Durchschnitt}} = \frac{493 - 332}{556 - 332} = 0,72$$

$$\text{Variable 4 } x' \frac{\text{Durchschnittsleistungen}}{\text{min. (Domin. Rep.)}} = \frac{332 - 332}{556 - 332} = 0,00$$

$$\text{Variable 4 } x' \frac{\text{Durchschnittsleistungen}}{\text{max. (Singapur)}} = \frac{332 - 332}{556 - 332} = 1,00$$

In einem letzten Schritt muss geklärt werden, wie diese vier Indikatoren gerechter Bildung kombiniert und verrechnet werden sollten. Neben der additiven Indexbildung (Summenindex) lassen sich Indizes auch mit Hilfe von Multiplikationen oder gewichteten Additionen erstellen. Die meisten Indizes werden jedoch durch eine einfache Addition der Indikatorenwerte erstellt (vgl. Schnell et al. 2005: 171 f.). Der Summenindex wird vor allem dann verwendet, wenn mehrere Indikatoren ein theoretisches Konstrukt gemeinsam beschreiben. Jede Einzelvariable oder Frage beschreibt in diesem Fall einen Teilaspekt des Gesamtkonstruktes. Bei einem mittelwert-konstruierenden additiven Index werden die jeweiligen Variablenausprägungen addiert und durch die Anzahl der genutzten Variablen dividiert (vgl. Hadler 2019: 104). Es wird zugrunde gelegt, dass alle Einzelvariablen weitgehend unabhängig voneinander das komplexe Merkmal mit derselben Präzision messen und somit von gleicher Bedeutung sind (vgl. Bortz/Döring 2006: 145). Ein gewichteter additiver Index hingegen betont mit Hilfe einer multiplikativen Gewichtung einige Indikatoren stärker als andere. Eine solche Betonung einzelner Indikatoren bedarf jedoch einer umfassenden Begründung. Soll hingegen das Ausbleiben einer einzelnen Merkmalsausprägung den gesamten Indexwert charakterisieren, bietet sich eine multiplikative Indexbildung an. Denn die Einzelausprägungen verstärken oder schwächen sich jeweils aufgrund der Multiplikation. Das heißt, trotz möglicher hoher Einzelwerte

bewirkt etwa ein einzelner Merkmalswert 0 ebenfalls einen Gesamtwert von 0 (vgl. Schnell et al. 2005: 173).

Im vorliegenden Fall wird angenommen, dass die vier Einzelindikatoren weitgehend unabhängig voneinander mit der gleichen Intensität auf die Zieldimension wirken, sich nicht gegenseitig verstärken oder schwächen und die Abwesenheit einzelner Merkmalsausprägungen nicht als Ausschlusskriterium betrachtet werden. Denn eine partielle Merkmalsausprägung von 0 sollte in den angegebenen Fällen nicht als komplette Abwesenheit eines spezifischen Merkmals missverstanden werden. Stattdessen stellt dies das Resultat der genutzten Min-Max-Skalierung dar. Im Fall Vietnams bringt beispielsweise der angegebene Wert 0 in Bezug auf die Bildungsquote zum Ausdruck, dass eine Schulbesuchsquote von etwa 49 % innerhalb der Vergleichsstudie die geringste Ausprägung aufweist und somit im Zuge der Min-Max-Skalierung den Wert 0 erhält. Eine multiplikative Indexbildung, die dem Fehlen einzelner Werte eine übertrumpfende Wirkung beimisst, scheint daher nicht angebracht zu sein.¹¹ Aus diesem Grund wird nachfolgend auf das methodische Vorgehen eines additiven Index in Form eines mittelwert-konstruierenden Summenindex zurückgegriffen.

Auch auf ein Zusammenfassen einzelner Indikatoren zu übergeordneten Einflusskategorien oder Einzeldimensionen wird verzichtet. Es wäre beispielsweise denkbar, die Bildungsquote zusammen mit der Schulbesuchsquote zu einer übergeordneten Kategorie der schulischen Inklusion zusammen zu fassen (vgl. OECD 2016: 224). Da die Schulbesuchsquote aber nicht allein im Zusammenhang einer umfassenden Grundbe-

¹¹ Eine Multiplikation der einzelnen Merkmalsausprägungen führt im Vergleich zu einer additiven Indexbildung vor allem für die Länder Argentinien und Vietnam zu einer stark abweichenden Platzierung. Denn Argentinien wird im Zuge des sozioökonomischen Einflusses der Wert 0 zugeschrieben. Vietnam wiederum erhält aufgrund der schlechten Schulbesuchsquote den Wert 0. Die Dominikanische Republik erhält im Bereich Leistungsfähigkeit und Mindestbefähigung den Wert 0. Im Rahmen einer multiplikativen Indexbildung erhalten diese drei Länder jeweils einen Indexwert von 0 und liegen damit auf dem letzten Bewertungsrang. Die Dominikanische Republik nimmt, wie sich im weiteren Verlauf noch zeigen wird, jedoch auch im Rahmen einer additiven Indexbildung den letzten Bewertungsrang ein. Neben diesen deutlichen Unterschieden in der Gerechtigkeitseinschätzung führen trotz weiterer Abweichungen hinsichtlich der Bewertungsrangfolge beide Indexkonstruktionen im Allgemeinen zu ähnlichen Ergebnissen.

fähigung steht, sondern sich ebenfalls auf den Aspekt einer chancengleichen Weiterqualifikation erstreckt, scheint es sinnvoller, die Bildungsquote in Form der Schulbesuchsquote eines Landes als eigenständigen Teilgedanken gerechter Bildung zu werten. Auch ein Zusammenfassen der sozioökonomischen Herkunft und der Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems zu einer gemeinsamen Bewertungskomponente wäre denkbar. Denn entsprechend der theoretischen Überlegungen sollten unabhängig sozioökonomischer Einflussfaktoren die eigenen Talente und Begabungen im Rahmen einer qualitativ hochwertigen Weiterbildung zur Entfaltung gebracht werden können. Das heißt, weiterführende Bildungsangebote sollten vor allem durch den Gedanken der fairen Chancengleichheit sowie einer hohen Leistungsfähigkeit des Bildungssystems charakterisiert sein. Aus diesem Grund werden innerhalb der PISA Studie 2015 vor allem Länder positiv hervorgehoben, die beide Aspekte auf hohem Niveau kombinieren (vgl. OECD 2016: 294 f.). Ein Zusammenfassen beider Merkmale zu einer gemeinsamen Variable führt jedoch zu einer anteiligen Kompensation beider Merkmale. Länder, mit einer sehr hohen Leistungsfähigkeit und einem sehr geringen Maß an fairer Chancengleichheit, erhalten bei einer Kombination beider Merkmale zu einer übergeordneten Variable leicht höhere Gesamtergebnisse des gemeinsamen Index, als im Fall einer getrennten Bewertung. Um dieses Problem zu vermeiden, werden die beiden Indikatoren Leistungsfähigkeit und faire Chancengleichheit daher jeweils als eigenständiger Teilgedanke gerechter Bildung gewertet.

Gleichzeitig wird allen Einzelindikatoren die gleiche Bedeutung beigemessen, weshalb auf eine partielle Gewichtung verzichtet wird. Zwar wäre es denkbar den Aspekt einer Grundbefähigung hervorzuheben oder auch den sozioökonomischen Einfluss als Ausdruck fairer Chancengleichheit zu betonen. Doch ein Hervorheben der Mindestbefähigung hätte zur Folge, dass im Vergleich nicht nur der Gedanke fairer Chancengleichheit an relativer Bedeutung verliert, sondern auch der Gedanke der Bildungsquote in den Hintergrund rückt. Denn wenn wie im Fall Vietnams zwar eine sehr umfassende Mindestbefähigung der Schülerschaft erreicht wird (94 %), gleichzeitig aber 51 % der jungen Menschen in Vietnam von Bildungsangeboten ausgeschlossen sind, sollte diese Ungleichbehandlung nicht durch eine zusätzliche Gewichtung hervorgehoben werden. Eine Betonung der Mindestbefähigung hätte demnach zur

Folge, dass die Kontrollfunktion, die an dieser Stelle der Schulbesuchsquote zukommt, an relativen Einfluss verliert. Auch eine Betonung des sozioökonomischen Einflusses hätte zur Folge, dass sowohl der Gedanke einer umfassenden Mindestbefähigung als auch eines gleichen Zugangs zu chancengleicher Bildung an relativer Bedeutung verliert. Aus diesem Grund wird von einer Gewichtung einzelner Variablen abgesehen.

Die nachfolgende Gleichung verdeutlicht abschließend das methodische Vorgehen zur Berechnung eines solch *ungewichteten mittelwert-konstruierenden Summenindex*. Hierbei werden für jedes Land die Ausprägungen der vier angepassten Variablen (Mindestbefähigung, Bildungsquote, faire Chancengleichheit und Durchschnittsleistungen) in einem ersten Schritt addiert. Der sich hieraus ergebende Summenwert wird in einem zweiten Schritt durch die Anzahl der Variablen dividiert. Das Ergebnis stellt somit den Mittelwert der vier addierten Einzelwerte für jedes Land gesondert dar. Ein weiterer Vorteil eines solchen Vorgehens besteht darin, dass hierdurch eine sehr einfache Vergleichbarkeit der ermittelten Indexwerte und der einzelnen Indikatorenwerte möglich wird. Denn indem sich sowohl die Einzelwerte der vier genutzten Indikatoren als auch der Summenindex jeweils auf den gleichen Wertebereich zwischen 0 und 1 beziehen, lassen sich die Ergebnisse auf sehr schnelle und einfache Weise miteinander vergleichen. Vor allem für die Identifikation möglicher Stärken und Schwächen ist dies von großem Nutzen. Denn ein wesentliches Ziel der Analyse besteht darin, nicht nur eine kombinierte Bewertung von Bildungsgerechtigkeit vorzunehmen, sondern in Folge dessen auch gezielt mögliche Defizite aufzudecken um schlussendlich den damit einhergehenden Reformbedarf präzisieren zu können.

Index^{Bildungsgerechtigkeit}

=

$$\frac{V1x' \text{ Mindestbefähigung} + V2x' \text{ Bildungsquote} + V3x' \text{ faire Chancengleichheit} + V4x' \text{ Durchschnittsleistungen}}{4}$$

Für Deutschland, den OECD-Durchschnitt, Spitzenreiter Macau sowie Schlusslicht Dominikanische Republik ergeben sich folgende Ausprägungen des Summenindex:

$$\text{Index}_{\text{Deutschland}}^{\text{Bildungsgerechtigkeit}} = \frac{0,86 + 0,96 + 0,40 + 0,79}{4} = \mathbf{0,75}$$

$$\text{Index}_{\text{OECD-Durchschnitt}}^{\text{Bildungsgerechtigkeit}} = \frac{0,81 + 0,82 + 0,52 + 0,72}{4} = \mathbf{0,72}$$

$$\text{Index}_{\text{min. (Domin. Rep.)}}^{\text{Bildungsgerechtigkeit}} = \frac{0,00 + 0,39 + 0,52 + 0,00}{4} = \mathbf{0,23}$$

$$\text{Index}_{\text{max. (Macau (China))}}^{\text{Bildungsgerechtigkeit}} = \frac{0,98 + 0,80 + 0,96 + 0,88}{4} = \mathbf{0,91}$$

In der nachfolgenden Tabelle 1 werden die kombinierten Indexwerte für die in der PISA-Studie 2015 vertretenen Staaten gelistet. Die Rangfolge der Länder richtet sich an dem errechneten Indexwert aus. Gleichzeitig verdeutlicht diese Tabelle noch einmal in zusammengefasster Form die in den Index einfließenden Einzelwerte sowohl in ihrer Originalausprägung als auch in der beschriebenen aufbereiteten Form. Im Rahmen einer ersten Analyse sollen jene länderspezifischen Einzelausprägungen nachfolgend auf etwaige Zusammenhänge und Muster hin verglichen werden. Lassen sich demnach verallgemeinernde Tendenzen zwischen den in den Index einfließenden Merkmalen ausmachen? Der nachfolgende Vergleich sollte nur als erste Annäherung an diese Frage verstanden werden. Es wird daher auf eine umfassende quantitative Analyse mittels statistischer Berechnungen sowie auf eine theoretisch fundierte Erklärung etwaiger Zusammenhänge verzichtet. Gleichzeitig ist es anhand jener Tabelle dennoch möglich, einen Vergleich zwischen einer vorrangig auf faire Chancengleichheit reduzierten Gerechtigkeitsbewertung einerseits und einer kombinierten Gerechtigkeitsbewertung andererseits vornehmen zu können. Aus diesem Grund soll es in einem zweiten Schritt zu einer Gegenüberstellung beider Bewertungsgrundlagen und den hieraus folgenden Gerechtigkeits einschätzungen kommen.

Tabelle 1: Bildungsgerechtigkeit als kombinierter Bewertungsindex

Land	Index	Mindestbefähigung			Bildungsquote		Faire Chancengleichheit			Leistungsfähigkeit	
		Anteil der Schülerschaft unter Kompetenzstufe 2 in %	Anteil der Schülerschaft mit mind. Kompetenzstufe 2 in %	Anteil der Schülerschaft mit mind. Kompetenzstufe 2 in %	Erfassungsgrad / PISA-Erfassungsindex 3 in %	Erfassungsgrad / PISA-Erfassungsindex 3 in %	Leistungsvorteil wird durch sozioök. Status bestimmt in %	Leistungsvorteil wird nicht durch sozioök. Status bestimmt in %	Leistungsvorteil wird nicht durch sozioök. Status bestimmt in %	Durchschnittsergebnisse in Naturwissenschaften als Punktwert*	Durchschnittsergebnisse in Naturwissenschaften Min-Max-Skalierung [0-1]
OECD-Durchschnitt	0,72	21	79	0,81	0,89	0,82	13	87	0,52	493	0,72
Macao (China)	0,91	8	92	0,98	0,88	0,80	2	98	0,96	529	0,88
Estland	0,87	9	91	0,96	0,93	0,90	8	92	0,72	534	0,90
Hongkong (China)	0,87	9	91	0,96	0,89	0,82	5	95	0,84	523	0,85
Finnland	0,86	11	89	0,94	0,97	0,98	10	90	0,64	531	0,89
Japan	0,86	10	90	0,95	0,95	0,94	10	90	0,64	538	0,92
Singapur	0,82	10	90	0,95	0,96	0,96	17	83	0,36	556	1,00
Korea	0,81	14	86	0,90	0,92	0,88	10	90	0,64	516	0,82
Russ. Föderation	0,81	18	82	0,85	0,85	0,94	7	93	0,76	487	0,69
Kanada	0,80	11	89	0,94	0,84	0,71	9	91	0,68	528	0,88
Norwegen	0,79	19	81	0,84	0,91	0,86	8	92	0,72	498	0,74
Island	0,78	25	75	0,76	0,93	0,90	5	95	0,84	473	0,63
Slowenien	0,78	15	85	0,89	0,93	0,90	13	87	0,52	513	0,81
Irland	0,78	15	85	0,89	0,95	0,94	13	87	0,52	503	0,76
Dänemark	0,78	16	84	0,88	0,89	0,82	10	90	0,64	502	0,76
Niederlande	0,77	19	81	0,84	0,95	0,94	13	87	0,52	509	0,79
Lettland	0,77	17	83	0,86	0,89	0,82	9	91	0,66	490	0,71
Australien	0,77	18	82	0,85	0,91	0,86	12	88	0,56	510	0,79
China	0,76	12	88	0,93	0,85	0,73	14	86	0,48	532	0,89
Chinesisch Taipeh	0,76	12	88	0,93	0,85	0,73	14	86	0,48	532	0,89
Deutschland	0,75	17	83	0,86	0,96	0,96	16	84	0,40	509	0,79
Polen	0,75	16	84	0,88	0,91	0,86	13	87	0,52	501	0,75
Schweden	0,75	22	78	0,80	0,94	0,92	12	88	0,56	493	0,72
Schweiz	0,75	18	82	0,85	0,96	0,96	16	84	0,40	506	0,78
Neuseeland	0,75	17	83	0,86	0,90	0,84	14	86	0,48	513	0,81
Ver. Königreich	0,74	17	83	0,86	0,84	0,71	11	89	0,60	509	0,79
Spanien	0,74	18	82	0,85	0,91	0,86	13	87	0,52	493	0,72
Ver. Staaten	0,72	20	80	0,83	0,84	0,71	11	89	0,60	496	0,73
Portugal	0,71	17	83	0,86	0,88	0,80	15	85	0,44	501	0,75
Kroatien	0,71	25	75	0,76	0,91	0,86	12	88	0,56	475	0,64

Israel	0,70	31	69	0,69	0,94	0,92	11	89	0,60	467	0,60
Litauen	0,70	25	75	0,76	0,90	0,84	12	88	0,58	475	0,64
Belgien	0,69	20	80	0,83	0,93	0,90	19	81	0,26	502	0,76
Italien	0,68	23	77	0,79	0,80	0,63	10	90	0,64	481	0,67
Malta	0,68	33	67	0,66	0,98	1,00	14	86	0,48	465	0,59
Tschech. Rep.	0,68	21	79	0,81	0,94	0,92	19	81	0,28	493	0,72
Ver. Arab. Emirate	0,68	42	58	0,55	0,91	0,86	5	95	0,84	437	0,47
Frankreich	0,66	22	78	0,80	0,91	0,86	20	80	0,24	495	0,73
Österreich	0,66	21	79	0,81	0,83	0,94	16	84	0,40	495	0,73
Zypern	0,66	42	58	0,55	0,95	0,94	9	91	0,68	433	0,45
Katar	0,65	50	50	0,45	0,93	0,90	4	96	0,88	418	0,38
Griechenland	0,65	33	67	0,66	0,91	0,86	13	87	0,52	455	0,55
CABA (Argentinien)	0,64	23	77	0,79	1,04	1,12	26	74	0,00	475	0,64
Slowak. Rep.	0,62	31	69	0,69	0,89	0,82	16	84	0,40	461	0,58
Montenegro	0,62	51	49	0,44	0,90	0,84	5	95	0,84	411	0,35
Vietnam	0,62	6	94	1,00	0,49	0,00	11	89	0,60	525	0,86
Moldau	0,61	42	58	0,55	0,93	0,90	12	88	0,56	428	0,43
Ungarn	0,61	26	74	0,75	0,90	0,84	21	79	0,20	477	0,65
Rumänien	0,61	39	61	0,59	0,93	0,90	14	86	0,48	435	0,46
Luxemburg	0,61	26	74	0,75	0,88	0,80	21	79	0,20	483	0,67
P.-S.-J.-G. (China)	0,59	16	84	0,88	0,64	0,31	18	82	0,32	518	0,83
Jordanien	0,56	50	50	0,43	0,86	0,76	9	91	0,68	409	0,34
efR Mazedonien	0,56	63	37	0,29	0,95	0,94	7	93	0,76	384	0,23
Bulgarien	0,54	38	62	0,60	0,81	0,65	16	84	0,40	446	0,51
Chile	0,54	35	65	0,64	0,80	0,63	17	83	0,36	447	0,51
Trinidad und Tobago	0,53	46	54	0,50	0,76	0,55	10	90	0,64	425	0,42
Tunesien	0,52	66	34	0,25	0,93	0,90	9	91	0,68	386	0,24
Türkei	0,52	44	56	0,53	0,70	0,43	9	91	0,68	425	0,42
Thailand	0,51	47	53	0,49	0,71	0,45	9	91	0,68	421	0,40
Algerien	0,50	71	29	0,19	0,79	0,61	1	99	1,00	376	0,20
Georgien	0,50	51	49	0,44	0,79	0,61	11	89	0,60	411	0,35
Uruguay	0,47	41	59	0,56	0,72	0,47	16	84	0,40	435	0,46
Kolumbien	0,46	49	51	0,48	0,75	0,53	14	86	0,48	416	0,38
Kosovo	0,43	68	32	0,23	0,71	0,21	5	95	0,84	378	0,21
Mexiko	0,43	48	52	0,48	0,62	0,27	11	89	0,60	416	0,38
Brasilien	0,42	57	43	0,36	0,71	0,45	12	88	0,56	401	0,31
Indonesien	0,40	56	44	0,38	0,68	0,39	13	87	0,52	403	0,32
Costa Rica	0,40	46	54	0,50	0,63	0,29	16	84	0,40	420	0,39
Libanon	0,38	63	37	0,29	0,66	0,35	10	90	0,64	386	0,24
Peru	0,33	58	42	0,35	0,74	0,51	22	78	0,16	397	0,29
Dominik. Rep.	0,23	86	14	0,00	0,68	0,39	13	87	0,52	332	0,00

* Die angegebenen Werte entstammen der PISA-Studie 2015 und können unter folgendem Link abgerufen werden: <http://dx.doi.org/10.1787/88893432706>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an OECD 2016: 225

5.4 Eine umfassende Bewertung von Bildungsgerechtigkeit anhand des kombinierten Bewertungsindex

Der beschriebene Gerechtigkeitsindex ermöglicht an dieser Stelle eine vergleichende Gerechtigkeitsbewertung der Teilnehmerländer der PISA Studie 2015. Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die Länder Macau (China) (0,91), Estland (0,87), Hongkong (China) (0,87) und Finnland (0,86) die höchsten Indexwerte aufweisen. Diese Länder verfügen somit über Bildungssysteme, die in Anbetracht der zugrunde gelegten kombinierten Bewertung das höchste Gerechtigkeitspotential besitzen und damit als besonders gerecht klassifiziert werden können. Vor allem Finnland und Estland gelingt es in allen vier Bereichen der kombinierten Gerechtigkeitsbewertung deutlich überdurchschnittliche Ergebnisse zu erzielen. Demgegenüber zeigen die Länder Costa Rica (0,40), Libanon (0,38), Peru (0,33) und die Dominikanische Republik (0,23) die geringsten Indexwerte auf. Hieraus lässt sich wiederum schlussfolgern, dass die Bildungssysteme jener Länder im Vergleich erhebliche Gerechtigkeitsdefizite aufzeigen. Vor allem Costa Rica und Peru weisen an dieser Stelle in allen vier Teilbereichen deutlich unterdurchschnittliche Ergebnisse auf.

Mit Hilfe eines Vergleichs der jeweiligen länderspezifischen Merkmalsausprägungen ist es möglich, etwaige allgemeine Zusammenhänge und verallgemeinernde Tendenzen der in den Index einfließenden Merkmale darlegen zu können. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass vor allem zwischen den durchschnittlichen Leistungsergebnissen in Naturwissenschaften und der Bewertung in Bezug auf eine umfassende Mindestbefähigung eine positive Verbindung besteht. Denn bis auf Spanien und Russland weisen alle anderen Länder in diesen beiden Bereichen jeweils analoge Merkmalsausprägungen auf. Das heißt, Länder mit hohen Durchschnittsleistungen zeigen ebenfalls sehr gute Werte hinsichtlich der Mindestbefähigung im Sinne von Kompetenzstufe 2 auf. Länder mit unterdurchschnittlichen Leistungswerten zeigen hingegen auch unterdurchschnittliche Ergebnisse der Kompetenzstufe 2 auf.

Demgegenüber ist das Bild zwischen allen weiteren Merkmalsausprägungen deutlich gemischerter. So lassen sich zwar für eine Vielzahl von Ländern jeweils ähnliche Ausprägungen in den Bereichen Mindestbefähigung und Schulbesuchsquote ausmachen. Gleichzeitig zeigen aber auch mehrere Länder gegensätzliche Ergebnisse in diesen beiden Bereichen.

Auch für den Vergleich zwischen der Schulbesuchsquote und den durchschnittlichen Ergebnissen in Naturwissenschaften zeigt sich ein ganz ähnliches Bild. Denn der überwiegende Teil der Länder, die eine sehr hohe Durchschnittsleistung in Naturwissenschaften aufweisen, zeigen analog hierzu auch entsprechend hohe Schulbesuchsquoten auf. Die meisten Länder mit niedrigen Durchschnittsleistungen besitzen demgegenüber zumeist auch eine geringe Schulbesuchsquote. Doch auch an dieser Stelle weist ein erheblicher Teil der Länder gegensätzliche Ergebnisse auf. Das heißt, einiger Länder mit hohen Durchschnittsleistungen verfügen über niedrige Schulbesuchsquoten wohingegen aber auch mehrere Länder mit niedrigen Durchschnittsleistungen hohe Schulbesuchsquoten vorweisen können.

Auch zwischen der Schulbesuchsquote und dem sozioökonomischen Einfluss ist das Bild ähnlich heterogen. Ein Großteil der Länder mit hohen Schulbesuchsquoten verfügt auch über ein hohes Maß an fairer Chancengleichheit. Demgegenüber zeigen die meisten Länder mit niedrigen Schulbesuchsquoten auch ein geringeres Maß an fairer Chancengleichheit auf. Gleichzeitig zeigt aber erneut eine sehr große Zahl von Staaten jeweils entgegengesetzte Ausprägungen in beiden Bereichen. Das heißt, trotz überdurchschnittlich hoher Schulbesuchsquoten zeigen viele Länder jeweils einen überdurchschnittlich hohen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf. Einige Länder mit niedriger Schulbesuchsquoten besitzen hingegen ein hohes Maß an Chancengleichheit.

Zwischen der Mindestbefähigung auf der einen Seite und dem sozioökonomischen Einfluss auf der anderen Seite lassen sich zwei wesentliche Auffälligkeiten erkennen. Zum einen gelingt es einer Vielzahl von Staaten hohe Werte im Bereich der Mindestbefähigung mit einem hohen Maß an Chancengleichheit zu kombinieren. Andererseits gelingt es vielen Ländern trotz unterdurchschnittlicher Mindestbefähigungen dennoch eine zumindest mittlere bis überdurchschnittlich hohe Chancengleichheit sicherzustellen. Ebenso zeigen viele Ländern mit einer unterdurchschnittlichen Chancengleichheit dennoch überdurchschnittlich hohe Mindestbefähigungen auf. Und auch zwischen der Bewertung des sozioökonomischen Einflusses auf der einen Seite und den durchschnittlichen PISA-Ergebnissen in Naturwissenschaften auf der anderen Seite lässt sich kein einheitliches Muster ausmachen. Denn erneut gelingt es einer Reihe von Staaten in beiden Feldern überdurchschnittliche Ergebnisse zu

erzielen. Gleichzeitig liegen aber auch für etliche Länder die Ergebnisse in beiden Bereichen jeweils unter dem OECD-Durchschnitt. Dennoch zeigen aber mehrere Länder trotz unterdurchschnittlicher Chancengleichheit überdurchschnittliche Leistungsergebnisse auf.

Damit lässt sich festhalten, dass ein Vergleich der länderspezifischen Merkmalsausprägungen vor allem auf einen Zusammenhang zwischen den Durchschnittsergebnissen eines Landes und dessen Ergebnisse im Bereich der Mindestbefähigung hindeutet. Hohe PISA-Ergebnisse auf der einen Seite und eine überdurchschnittliche Mindestbefähigung auf der anderen Seite schließen sich demnach nicht aus. Vielmehr scheinen Bildungssysteme, mit überdurchschnittlichen Ergebnissen gleichzeitig auch eine sehr umfassende Mindestbefähigung sicherstellen zu können. Zwischen allen weiteren Merkmalsausprägungen besteht dagegen ein deutlich höheres Maß an Heterogenität. Das heißt, dass sich in diesen Fällen auf den ersten Blick keine verallgemeinernden Tendenzen oder Zusammenhänge ausmachen lassen. Für die Interpretation der kombinierten Indexwerte bedeutet dies, dass das jeweilige Abschneiden auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden kann.

Vergleicht man nun eine vorrangig auf faire Chancengleichheit reduzierte Gerechtigkeitsbewertung anhand des sozioökonomischen Einflusses mit den Ergebnissen des kombinierten Gerechtigkeitsindex führt dies für einige Länder zu unterschiedlichen Gerechtigkeitsbewertungen. Zwar wird im Rahmen der PISA-Studie 2015 keine direkte Rangfolge in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit angegeben. Dennoch wird der Prozentsatz der durch den sozioökonomischen Status erklärten Leistungsvarianz an einigen Stellen als Gradmesser von Bildungsgerechtigkeit herangezogen. Je geringer der sozioökonomische Einfluss, desto gerechter wird ein Bildungssystem eingeschätzt (vgl. OECD 2016: 237, 253–256, 294 f.). In diesem Zusammenhang wird das Bildungssystem folgender Staaten als besonders gerecht klassifiziert: Macau (China), Algerien, Katar, Hongkong (China), Island, Ver. Arab. Emirate, Montenegro, Kosovo, Estland, Kanada, Norwegen, Lettland, Russland, Türkei, Thailand, Jordanien, Tunesien, Mazedonien, Trinidad und Tobago, Italien, Dänemark, das Vereinigte Königreich, Korea, Finnland und Japan. Als unterdurchschnittlich gerecht werden hingegen folgende Länder eingestuft: Uruguay, Bulgarien, Chile, Slowakei, Österreich, Schweiz, Deutschland, Singapur, P-S-J-G China (Peking, Shanghai, Jiangsu, Guangdong), Belgien,

Frankreich, Luxemburg, Ungarn, Peru und Buenos Aires (Argentinien). Alle weiteren Staaten der PISA-Studie 2015 gruppieren sich um den OECD-Durchschnitt des sozioökonomischen Einflusses. Aus diesem Grund werden diese Staaten im Rahmen von PISA 2015 weder als besonders gerecht noch ungerecht eingestuft. Hierzu zählen: Vietnam, Australien, Niederlande, USA, Schweden, Litauen, Kroatien, Israel, Griechenland, Moldau, Mexiko, Georgien, Brasilien, Libanon, Dominikanische Republik, Indonesien, Kolumbien, Costa Rica, Rumänien, Malta, Spanien, Polen, Slowenien, Neuseeland, und Chinesisch Taipeh (vgl. OECD 2016: 237).

Im Vergleich hierzu ändert sich jedoch diese Gerechtigkeitseinschätzung an mancher Stelle, wenn stattdessen auf eine umfassende Gerechtigkeitsbewertung im Sinne des kombinierten Index zurückgegriffen wird. Zur Verdeutlichung dieses Unterschiedes stellt die nachfolgende Tabelle 2 die damit verbundenen Gerechtigkeitsschlussfolgerungen gegenüber.

**Tabelle 2: Zwei Bewertungsmethoden von Bildungsgerechtigkeit in der
Gegenüberstellung**

Standardbewertungsmethode Bildungsgerechtigkeit als faire Chancengleichheit		Alternative Bewertungsmethode Bildungsgerechtigkeit als kombinierter Bewertungsindex			
Land	Leistungsvarianz wird nicht durch sozioökonom. Status bestimmt Min-Max-Skalerung [0-1]	Veränderung der Gerechtigkeitsbewertung zwischen Standardmethode und alternativer Bewertungsmethode (Rangfolgeveränderung)*	Land		
OECD-Durchschnitt	0,52	OECD-Durchschnitt	0,72		
Algerien	1,00	1 ↘ 68	Macau (China)	0,91	1 ↘ 2
Macau (China)	0,96	2 ↗ 1	Estland	0,87	2 ↘ 11
Katar	0,88	3 ↘ 39	Hongkong (China)	0,87	3 ↘ 4
Hongkong (China)	0,84	4 ↗ 3	Finnland	0,86	4 ↘ 21
Island	0,84	5 ↘ 11	Japan	0,86	5 ↘ 23
Kosovo	0,84	6 ↘ 62	Singapur	0,82	6 ↘ 61
Montenegro	0,84	7 ↘ 43	Korea	0,81	7 ↘ 24
Ver. Arab. Emirate	0,84	8 ↘ 35	Russ. Föderation	0,81	8 ↘ 10
Islf. Mazedonien	0,76	9 ↘ 51	Kanada	0,80	9 ↘ 14
Russ. Föderation	0,76	10 ↗ 8	Norwegen	0,79	10 ↘ 12
Estland	0,72	11 ↗ 2	Island	0,78	11 ↗ 5
Norwegen	0,72	12 ↗ 10	Slowenien	0,78	12 ↘ 45
Jordanien	0,68	13 ↘ 50	Irland	0,78	13 ↘ 42
Kanada	0,68	14 ↗ 9	Dänemark	0,78	14 ↘ 20
Lettland	0,68	15 ↘ 16	Niederlande	0,77	15 ↘ 43
Thailand	0,68	16 ↘ 57	Lettland	0,77	16 ↗ 15
Tunesien	0,68	17 ↘ 55	Australien	0,77	17 ↘ 33
Türkei	0,68	18 ↘ 56	Chinesisch Taipei	0,76	18 ↘ 47
Zypern	0,68	19 ↘ 38	Deutschland	0,75	19 ↘ 55
Dänemark	0,64	20 ↗ 14	Polen	0,75	20 ↘ 44
Finnland	0,64	21 ↗ 4	Schweden	0,75	21 ↘ 38
Italien	0,64	22 ↘ 32	Schweiz	0,75	22 ↘ 57
Japan	0,64	23 ↗ 5	Nauseeland	0,75	23 ↘ 50
Korea	0,64	24 ↗ 7	Ver. Königreich	0,74	24 ↘ 30
Libanon	0,64	25 ↘ 67	Spanien	0,74	25 ↘ 46
Trinidad und Tobago	0,64	26 ↘ 54	Ver. Staaten	0,72	26 ↘ 31
Georgien	0,60	27 ↘ 59	Portugal	0,71	27 ↘ 52
Israel	0,60	28 ↘ 29	Kroatien	0,71	28 ↘ 35
Mexiko	0,60	29 ↘ 63	Israel	0,70	29 ↗ 28
Ver. Königreich	0,60	30 ↗ 24	Litauen	0,70	30 ↘ 36

Höchste
Gerechtigkeits-
bewertung

Abnehmende Gerechtigkeitsbewertung

Abnehmende Gerechtigkeitsbewertung								
Ver. Staaten	0.60	31.7 > 26	Belgien	0.69	31. > 63			
Vietnam	0.60	32. > 44	Italien	0.68	32.7 > 22			
Australien	0.56	33.7 > 17	Malta	0.68	33 > 49			
Brasilien	0.56	34. > 64	Tschech. Rep.	0.68	34 > 64			
Kroatien	0.56	35.7 > 28	Ver. Arab. Emirate	0.68	35.7 > 8			
Litauen	0.56	36.7 > 30	Frankreich	0.66	36 > 55			
Moldau	0.56	37. > 45	Österreich	0.66	37 > 56			
Schweden	0.56	38.7 > 21	Zypern	0.66	38.7 > 19			
Dominik. Rep.	0.52	39. > 69	Katar	0.65	39.7 > 3			
Griechenland	0.52	40. > 40	Griechenland	0.65	40 > 40			
Indonesien	0.52	41. > 65	CABA (Argentinien)	0.64	41 > 69			
Irland	0.52	42.7 > 13	Slowak. Rep.	0.62	42 > 58			
Niederlande	0.52	43.7 > 15	Montenegro	0.62	43.7 > 7			
Polen	0.52	44.7 > 20	Vietnam	0.62	44.7 > 32			
Slowenien	0.52	45.7 > 12	Moldau	0.61	45.7 > 37			
Spanien	0.52	46.7 > 25	Ungarn	0.61	46 > 67			
Chinesisch. Taipei	0.48	47.7 > 18	Rumänien	0.61	47 > 51			
Kolumbien	0.48	48 > 61	Luxemburg	0.61	48 > 66			
Malta	0.48	49.7 > 33	P-S-J-G (China)	0.59	49 > 62			
Neuseeland	0.48	50.7 > 23	Jordanien	0.56	50.7 > 13			
Rumänien	0.48	51.7 > 47	eif. Mazedonien	0.56	51.7 > 9			
Portugal	0.44	52.7 > 27	Bulgarien	0.54	52 > 53			
Bulgarien	0.40	53.7 > 52	Chile	0.54	53 > 60			
Costa Rica	0.40	54 > 66	Trinidad und Tobago	0.53	54.7 > 26			
Deutschland	0.40	55.7 > 19	Tunesien	0.52	55.7 > 17			
Österreich	0.40	56.7 > 37	Türkei	0.52	56.7 > 18			
Schweiz	0.40	57.7 > 22	Thailand	0.51	57.7 > 16			
Slowak. Rep.	0.40	58.7 > 42	Algerien	0.50	58.7 > 1			
Uruguay	0.40	59 > 60	Georgien	0.50	59.7 > 27			
Chile	0.36	60.7 > 53	Uruguay	0.47	60.7 > 39			
Singapur	0.36	61.7 > 6	Kolumbien	0.46	61.7 > 48			
P-S-J-G (China)	0.32	62.7 > 49	Kosovo	0.43	62.7 > 6			
Belgien	0.28	63.7 > 31	Mexiko	0.43	63.7 > 29			
Tschech. Rep.	0.28	64.7 > 34	Brasilien	0.42	64.7 > 34			
Frankreich	0.24	65.7 > 36	Indonesien	0.40	65.7 > 41			
Luxemburg	0.20	66.7 > 48	Costa Rica	0.40	66.7 > 54			
Ungarn	0.20	67.7 > 46	Libanon	0.38	67.7 > 25			
Peru	0.16	68 > 68	Peru	0.33	68 > 68			
CABA (Argentinien)	0.00	69.7 > 41	Dominik. Rep.	0.23	69.7 > 39			

* Rangfolgeveränderung zwischen beiden Bewertungsvarianten:
 7 > die Rangfolge verbessert sich (höhere Gerechtigkeitsbewertung)
 > die Rangfolge bleibt zwischen beiden Bewertungsmechanismen gleich
 > die Rangfolge verschlechtert sich (niedrigere Gerechtigkeitsbewertung)

Quelle: Eigene Darstellung

Besonders auffällig an diesem direkten Vergleich ist die Veränderung für einige Staaten, die im Rahmen einer auf den sozioökonomischen Hintergrund reduzierten Gerechtigkeitsbewertung innerhalb der PISA-Studie 2015 als besonders gerecht hervorgehoben werden (vgl. OECD 2016: 237). Denn eine Vielzahl dieser Staaten verschlechtert sich deutlich. Rangiert Algerien bei der Beurteilung des sozioökonomischen Einflusses noch an erster Stelle, verschlechtert sich diese Einschätzung jedoch bei einer umfassenderen Bewertung mit Hilfe des kombinierten Index auf Platz 58 von 69 deutlich. Ähnliches gilt für Katar. Denn Katar erreicht zwar Platz 3 von 69 im Rahmen einer auf faire Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis, liegt unter Berücksichtigung des gemeinsamen Bewertungsindex jedoch nur noch auf Platz 39. Auch weitere Länder wie der Kosovo (von Platz 6 auf Platz 62), Montenegro (von Platz 7 auf Platz 43), die Vereinigten Arabischen Emirate (von Platz 8 auf Platz 35), Mazedonien (von Platz 9 auf Platz 51), Jordanien (von Platz 13 auf Platz 50), Thailand (von Platz 16 auf Platz 57), Tunesien (von Platz 17 auf Platz 55), die Türkei (von Platz 18 auf Platz 56), der Libanon (von Platz 25 auf Platz 67), Trinidad und Tobago (von Platz 26 auf Platz 54), Georgien (von Platz 27 auf Platz 59) und Mexiko (von Platz 29 auf Platz 63) verlieren im Rahmen einer umfassenden Einschätzung deutlich an Gerechtigkeitspotential und fallen damit zumeist weit hinter den OECD-Durchschnitt.

In der Ländergruppe, die hohe Chancendefizite besitzt, können sich bei einer kombinierten Gerechtigkeitsbewertung vor allem Singapur, die Schweiz und Deutschland in der Rangfolge verbessern. Singapur, das zuvor Platz 61 von 69 belegte, kann sich durch eine kombinierte Bewertung auf Platz 6 deutlich steigern. Auch die Schweiz, die im Rahmen der Bewertung anhand des sozioökonomischen Einflusses Rang 57 belegte, kann sich durch eine kombinierte Bewertung über den OECD-Durchschnitt auf Rang 22 vorarbeiten. Deutschland belegt bei einer ausschließlich auf den sozioökonomischen Einfluss reduzierten Einschätzung Platz 55 von 69. Wird hingegen eine umfassendere Bewertung anhand des kombinierten Index vorgenommen, erreicht Deutschland Platz 19. Doch auch viele weitere Länder erzielen im Rahmen einer kombinierten Gerechtigkeitsbewertung bessere Ergebnisse als im Fall einer auf den sozioökonomischen Hintergrund reduzierten Einschätzung.

Für einige Länder, die sich im Rahmen einer auf den sozioökonomischen Einfluss reduzierten Gerechtigkeitsbewertung um den OECD-Durch-

schnitt gruppierten, führt eine Beurteilung mit Hilfe des kombinierten Index zu teilweise gravierenden Veränderungen. Am deutlichsten zeigt sich dies für die Einschätzung der Dominikanischen Republik. Diese weist einen gleich hohen oder niedrigen sozioökonomischen Einfluss auf die Leistungsvarianz auf wie der OECD-Durchschnitt. Das heißt, der Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schülerschaft und dem sozioökonomischen Hintergrund unterscheidet sich statistisch nicht signifikant vom Durchschnitt, weswegen das Gerechtigkeitspotential auch als durchschnittlich eingestuft werden kann (vgl. OECD 2016: 237). Berücksichtigt man demgegenüber den kombinierten Bewertungsindex, verschlechtert sich die Dominikanische Republik von Platz 39 auf Platz 69. Gleiches gilt für Indonesien, das sich im Rahmen einer umfassenden Bewertung von Platz 41 auf Platz 65, sowie Brasilien, das sich von Platz 34 auf Platz 64 verschlechtert. Demgegenüber führt eine Gerechtigkeitseinschätzung anhand des kombinierten Index für einige dieser Staaten aber auch zu einer deutlich besseren Gerechtigkeitsbewertung. So können sich im Rahmen einer kombinierten Beurteilung unter anderem Taipeh (von Platz 47 auf Platz 18), die Niederlande (von Platz 43 auf Platz 15), Irland (von Platz 42 auf Platz 13), Schweden (von Platz 38 auf Platz 21) sowie Australien von Platz 33 auf Platz 17 verbessern.

Eine Gegenüberstellung beider Bewertungsverfahren von Bildungsgerechtigkeit verdeutlicht somit, dass Gerechtigkeitseinschätzungen, die sich ausschließlich auf den sozioökonomischen Einfluss stützen, im Rahmen einer umfassenden Bewertung anhand des kombinierten Gerechtigkeitsindex nicht ohne weiteres bestätigt werden können. Stattdessen weist das umfassendere Bewertungsverfahren darauf hin, dass eine auf faire Chancengleichheit ausgerichtete Einschätzung weitere gerechtigkeitsrelevante Merkmalsausprägungen unberücksichtigt lässt. Im Rahmen einer kombinierten Beurteilung bewirken diese zusätzlichen Merkmalsausprägungen, wie gezeigt werden konnte, in einigen Fällen eine Relativierung der zuvor attestierten überdurchschnittlichen Gerechtigkeitseinschätzungen. So konnte etwa für die Staaten Algerien, Katar, Kosovo und Türkei in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass jene Länder zwar eine sehr geringe sozioökonomische Leistungsbeeinflussung besitzen. Gleichzeitig fallen aber diese Staaten im Rahmen einer umfassenderen Gerechtigkeitsbewertung anhand des kombinierten Index auf die hinteren Ränge zurück. Auch die Dominikanische Republik,

die zuvor gleichauf mit dem OECD-Durchschnitt lag, fällt im Rahmen einer umfassenderen Gerechtigkeitseinschätzung anhand des kombinierten Bewertungsindex auf den letzten Rang zurück. Demgegenüber können sich vor allem Staaten wie Singapur, die Schweiz oder Deutschland innerhalb einer kombinierten Bewertung deutlich verbessern. Das heißt, an anderer Stelle bewirken diese zusätzlichen Beurteilungskriterien eine Verbesserung der Gesamteinschätzung. Deutschland beispielsweise besitzt bei einer kombinierten Gerechtigkeitsbewertung den gleichen Indexwert wie das Vereinigte Königreich, das anders als Deutschland aber einen nur unterdurchschnittlichen Einfluss des sozioökonomischen Einflusses geltend machen kann.

In diesem Zusammenhang stellt sich daher die Frage, welche Aspekte dafür verantwortlich sind, dass vermeintlich ungerechtere Bildungssysteme deutlich an Gerechtigkeitspotential hinzugewinnen, wohingegen scheinbar gerechtere Systeme an Potential verlieren? Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, nicht nur den Indexwert selbst zu berücksichtigen, sondern darüber hinaus auch das jeweilige Abschneiden der einzelnen Länder in jenen Bereichen zu betrachten, die in den gemeinsamen Bewertungsindex einfließen. Die weiter oben angeführte Tabelle 1 führt daher neben den länderspezifischen Indexwerten auch die in den Index einfließenden Einzelausprägungen auf. Zur Vereinfachung werden nachfolgend diese Ergebnisse für die eben erwähnten Länder Algerien, Katar, Kosovo, Türkei, Singapur, Deutschland, Schweiz und das Vereinigte Königreich noch einmal in zusammengefasster Form in Tabelle 3 dargelegt. Darüber hinaus werden neben dem jeweiligen OECD-Durchschnitt auch die Ergebnisse von Macau (China), als kombinierter Maximalwert, sowie der Dominikanischen Republik, als kombinierter Minimalwert, mit angeführt.

Tabelle 3: Die gerechtigkeitsrelevanten Einzelausprägungen ausgewählter Bildungssysteme

Land	Index Kombinierte Bewertung von Bildungsgerechtigkeit [0-1]	Mindestbefähigung			Bildungsquote		Faire Chancengleichheit			Leistungsfähigkeit	
		Anteil der Schülerschaft unter Kompetenzstufe 2 in %*	Anteil der Schülerschaft mit mind. Kompetenzstufe 2 in %	Anteil der Schülerschaft mit mind. Kompetenzstufe 2 Min-Max-Skalierung [0-1]	Erfassungsgrad/ PISA-Erfassungsindex 3 in %*	Erfassungsgrad/ PISA-Erfassungsindex 3 Min-Max-Skalierung [0-1]	Leistungsvarianz wird durch sozioökom. Status bestimmt in %*	Leistungsvarianz wird nicht durch sozioökom. Status bestimmt in %	Leistungsvarianz wird nicht durch sozioökom. Status bestimmt Min-Max-Skalierung [0-1]	Durchschnittsergebnisse in Naturwissenschaften als Punktwert*	Durchschnittsergebnisse in Naturwissenschaften Min-Max-Skalierung [0-1]
OECD-Durchschnitt	0,72	21	79	0,81	0,89	0,82	13	87	0,52	493	0,72
Macau (China)	0,91	8	92	0,98	0,88	0,80	2	98	0,96	529	0,88
Singapur	0,82	10	90	0,95	0,96	0,96	17	83	0,36	556	1,00
Deutschland	0,75	17	83	0,86	0,96	0,96	16	84	0,40	509	0,79
Schweiz	0,75	18	82	0,85	0,96	0,96	16	84	0,40	506	0,78
Ver. Königreich	0,74	17	83	0,86	0,84	0,71	11	89	0,60	509	0,79
Katar	0,65	50	50	0,45	0,93	0,90	4	96	0,88	418	0,38
Türkei	0,52	44	56	0,53	0,70	0,43	9	91	0,68	425	0,42
Algerien	0,50	71	29	0,19	0,79	0,61	1	99	1,00	376	0,20
Kosovo	0,43	68	32	0,23	0,71	0,45	5	95	0,84	378	0,21
Dominik. Rep.	0,23	86	14	0,00	0,88	0,39	13	87	0,52	332	0,00

* Die angegebenen Werte entstammen der PISA-Studie 2015 und können unter folgendem Link abgerufen werden: <http://dx.doi.org/10.1787/888933432706>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an OECD 2016: 225

Der Vergleich der einzelnen, in die kombinierte Gerechtigkeitsbewertung einfließenden Merkmale verdeutlicht die Gründe des unterschiedlichen Abschneidens. So kann Algerien zwar den geringsten sozioökonomischen Einfluss ausweisen, liegt gleichzeitig aber in den Bereichen Mindestbefähigung, Bildungsquote und Leistungsfähigkeit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Ein ganz ähnliches Bild zeigt sich für den Kosovo. Denn auch der Kosovo verfügt im Sinne der sozioökonomischen Einflussstärke über ein überdurchschnittlich faires Bildungssystem. Doch in den Bereichen Mindestbefähigung, Bildungsquote und Leistungsfähigkeit fällt auch der Kosovo deutlich hinter den OECD-Durchschnitt. Auch das Bildungssystem der Türkei kann ein überdurchschnittlich hohes Maß an fairer Chancengleichheit vorweisen, da auch hier der sozioökonomische Einfluss auf die Leistungsvarianz unterdurchschnittlich gering ausfällt. Wie im Fall von Algerien und dem Kosovo fällt aber auch die Türkei in den Bereichen Mindestbefähigung, Bildungsquote und Leistungsfähigkeit deutlich hinter den OECD-Durchschnitt zurück. Für alle drei Staaten lässt sich somit konstatieren, dass ein erheblicher Anteil der jeweiligen Schülerschaft nicht an Bildung teilhaben kann.

Für Katar hingegen trifft dies nicht zu. Denn Katar besitzt, gemessen an dem sozioökonomischen Einfluss, nicht nur ein überdurchschnittlich faires Bildungssystem, sondern kann darüber hinaus auch eine über dem OECD-Durchschnitt liegende Bildungsquote vorweisen. Dennoch fällt auch Katar, wie gesehen, in der Gesamtbewertung von Bildungsgerechtigkeit weit hinter den OECD-Durchschnitt zurück. Dies liegt vor allem an den erheblichen Defiziten in den Bereichen Mindestbefähigung und Leistungsfähigkeit. Denn Katar liegt in diesen beiden Feldern ähnlich wie die Türkei weit unter dem OECD-Durchschnitt. Somit sind alle vier Staaten nicht in der Lage, eine ausreichende Mindestbefähigung im Sinne der Kompetenzstufe 2 sicherzustellen. Hinzu kommt, dass in diesen vier Staaten auch die durchschnittlichen Ergebnisse in den Naturwissenschaften deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Das heißt, in diesen Ländern sind die individuellen Möglichkeiten, ein hohes Leistungsniveau erreichen zu können, stark eingeschränkt. In der Summe bewirken diese Defizite trotz eines sehr geringen sozioökonomischen Einflusses somit ein schlechtes Abschneiden im Rahmen einer umfassenderen Gerechtigkeitsbewertung. In Anbetracht der aufgezeigten Defizite sollten diese

Bildungssysteme somit auch nicht als überdurchschnittlich gerecht bewertet werden.

Demgegenüber zeigte sich für Singapur, die Schweiz und Deutschland, dass sich die Gerechtigkeitseinschätzung dieser Länder mit Hilfe einer kombinierten Indexbewertung gegenüber einer auf den sozioökonomischen Einfluss reduzierten Bewertung deutlich verbessert. Eine Gerechtigkeitseinschätzung einzig anhand des sozioökonomischen Einflusses würde diesen drei Ländern hingegen ein geringeres Gerechtigkeitspotential zuweisen als etwa der Dominikanischen Republik, die mit einem Wert von 0,52 dem OECD-Durchschnitt entspricht. Denn in diesen drei Ländern ist der sozioökonomische Einfluss überdurchschnittlich stark ausgeprägt. Mit Hilfe des kombinierten Bewertungsindex und einer damit verbundenen umfassenderen Gerechtigkeitsbeurteilung ändert sich jedoch die Gerechtigkeitseinschätzung. Besonders der Fall Singapur konnte verdeutlichen, welchen Unterschied eine kombinierte Bewertung von Bildungsgerechtigkeit macht. Denn Singapur liegt in den Bereichen Mindestbefähigung, Bildungsquote und Leistungsfähigkeit jeweils deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Auch die Schweiz und Deutschland können in diesen drei Teilbereichen gute Ergebnisse vorweisen. Denn beide Länder liegen mit ihren jeweiligen Ergebnissen deutlich über dem OECD-Durchschnitt und übersteigen hierbei in den Bereichen Bildungsquote und Leistungsfähigkeit sogar die Ergebnisse von Spitzenreiter Macau. Das heißt, Singapur, die Schweiz und Deutschland weisen zwar ein erhebliches Defizit im Bereich fairer Chancengleichheit auf. In den drei Bereichen Mindestbefähigung, Bildungsquote und Leistungsfähigkeit liegen diese drei Länder jedoch deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Nun sollte aus diesen Erkenntnissen aber nicht die falsche Schlussfolgerung gezogen werden, dass jene drei Staaten in der Summe überdurchschnittlich gerechte Bildungssysteme besitzen und daher kein Grund zur Sorge besteht. Die kombinierte Bewertung des Sachverhaltes Bildungsgerechtigkeit ermöglicht stattdessen eine präzise Analyse unterschiedlicher Defizite. Die Ergebnisse präzisieren somit die Stoßrichtung nötiger bildungspolitischer Reformen.

Vergleicht man beispielsweise die kombinierten Ergebnisse Deutschlands (0,75) mit denen des Vereinigten Königreiches (0,74) stellt man fest, dass beide Länder in Bezug auf den kombinierten Bewertungsindex nicht nur über dem OECD-Durchschnitt von 0,72 liegen, sondern in der

Summe auch ein ähnlich hohes Gerechtigkeitspotential aufzeigen. Bei den Ländern gelingt es darüber hinaus ähnlich gut, eine überdurchschnittliche Mindestbefähigung im Sinne von Kompetenzstufe 2 sicherzustellen. Gleichzeitig weisen beide Länder die gleichen Durchschnittsergebnisse in den Naturwissenschaften auf. Das heißt, die durchschnittliche Leistungsfähigkeit beider Bildungssysteme ist in diesem Fall identisch. Beide Staaten unterscheiden sich jedoch bei der Stärke des sozioökonomischen Einflusses. Denn das Vereinigte Königreich liegt mit 0,60 diesbezüglich über dem OECD-Durchschnitt von 0,52. Deutschland erzielt an dieser Stelle mit einem Wert von 0,40 hingegen ein unterdurchschnittliches Ergebnis. Betrachtet man nun jedoch den Erfassungsgrad in Form des PISA-Erfassungsindex 3 als Indikator für die Bildungsquote eines Landes, erzielt das Vereinigte Königreich mit einem Wert von 0,71 im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 0,82 nur unterdurchschnittliche Ergebnisse. Deutschland liegt mit einem Wert von 0,96 über dem OECD-Durchschnitt. Damit zeigt sich, dass die Bildungssysteme beider Länder in der Summe zwar über ein ähnlich hohes Gerechtigkeitspotential verfügen, sich aber dennoch in Bezug auf ihre jeweiligen Defizite unterscheiden. Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass zur Steigerung von Bildungsgerechtigkeit Deutschland andere Maßnahmen ergreifen sollte als das Vereinigte Königreich. Denn Deutschlands Aufgaben liegen in der Reduzierung des sozioökonomischen Einflusses, wohingegen das Vereinigte Königreich eine Steigerung der Bildungsquote forcieren sollte.

Die Vergleiche zeigen, dass es sich lohnt, im Fall von Bildungsgerechtigkeit das Augenmerk nicht nur auf den sehr wichtigen Aspekt der Chancengleichheit zu richten, sondern zudem noch weitere gerechtigkeitsrelevante Bildungsmerkmale zu berücksichtigen. Denn wenn die OECD mit PISA eine gegenseitige Politikorientierung nach dem *best practice* Prinzip anstrebt, kann dies, wie gesehen, in einigen Fällen Fehlinterpretationen sowie falsche Schlussfolgerungen zur Folge haben. Aus den gewonnenen Erkenntnissen sollte jedoch keineswegs der Schluss gezogen werden, dass durch eine kombinierte Bewertung die relative Bedeutung des Chancenaspekts an Aussagekraft verliert. Es wäre falsch zu denken, dass sich die Lage für Bildungssysteme mit Chancendefiziten entspannt und der Reformbedarf entfällt, weil jene Systeme in anderen gerechtigkeitsrelevanten Bildungsbereichen besser abschneiden. Vielmehr zeigt der kombinierte Vergleich die relevanten Stoßrichtungen für mögliche Reformen

auf und verhindert damit ein blindes Imitieren scheinbar gerechter Praktiken. Eine kombinierte und zugleich differenzierte Bewertung ist damit im Vergleich zu einer Konzentration auf nur einen Gerechtigkeitsaspekt deutlich besser in der Lage, Reformmaßnahmen zu präzisieren. Weil sich damit die Stellschrauben für mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen deutlich besser identifizieren lassen, kann nicht nur die Effizienz praktischer Bildungspolitik in genau diesen spezifischen Bereichen gesteigert werden. Schlussendlich ist damit auch eine bessere Möglichkeit gegeben, ein Bildungssystem in seiner Gesamtheit deutlich gerechter zu gestalten. Auf diesen Gedanken soll nachfolgend noch vertiefend eingegangen werden.

5.5 Eine gezielte Optimierung von Bildungsgerechtigkeit

Der Vergleich einzelner Bildungssysteme zeigte, dass ein geringer Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Hintergrundfaktoren und schulischem Leistungspotential ein Bildungssystem allein noch nicht gerechter macht. Denn Defizite in Bezug auf eine umfassende Grundbildung sowie eine möglichst hohe Durchschnittsleistung wirken sich ebenfalls auf die Bewertung von Bildungsgerechtigkeit aus. Dank einer differenzierten Bewertung von Bildungsgerechtigkeit ist es möglich, den notwendigen Reformbedarf auf bestimmte Bildungsbereiche zu konkretisieren und damit die Effizienz bildungspolitischer Reformen zu steigern. Für die erwähnten Beispiele bedeutet dies im konkreten Fall, dass Länder wie Singapur, Deutschland und die Schweiz vor allem in dem Bereich fairer Chancengleichheit einen hohen Reformbedarf zeigen. Denn diese Länder schneiden zwar überdurchschnittlich in den Bereichen Mindestbefähigung, Bildungsquote und Leistungsfähigkeit ab, weisen gleichzeitig aber einen überdurchschnittlich hohen sozioökonomischen Einfluss auf die Leistungsvarianz auf. Demgegenüber können Staaten wie Katar, die Türkei, Algerien und der Kosovo zwar auf ein überdurchschnittlich hohes Maß an fairer Chancengleichheit verweisen. Gleichzeitig besitzen diese Staaten, wie gesehen, in den Bereichen Mindestbefähigung, Bildungsquote und Leistungsfähigkeit hohe Defizite. Die kombinierte Bewertung gerechtigkeitsrelevanter Bildungsaspekte ermöglicht es also, entsprechend der charakteristischen Defizite lösungsorientierte Reformen anzustreben.

Um den Aspekt der Chancengleichheit zu verbessern und damit den Einfluss sozioökonomischer Hintergrundfaktoren zu verringern, sollte vor allem die sozioökonomisch bedingte Benachteiligung im Rahmen von Bildung reduziert werden. Es bedarf daher zielgerichteter Maßnahmen, mit deren Hilfe eine nachteilige sozioökonomische Herkunft nicht den individuellen Bildungserfolg dominiert. Dies kann durch eine gezielte Unterstützung benachteiligter Schülerinnen und Schüler gelingen (vgl. OECD 2016: 295). Darüber hinaus kann durch zusätzliche Bildungsangebote versucht werden, den Einfluss des eigenen Hintergrundes auf den Bildungsprozess zu verringern. Indem beispielsweise Ganztagsangebote dafür sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit weiterführender und zusätzlicher Kompetenzentwicklungen haben, verlieren familiäre Voraussetzungen an Bedeutung (vgl. Lenz et al. 2010: 170–172). Doch auch eine gezielte Unterstützung von Schulen mit besonders vielen benachteiligten Schülerinnen und Schülern – beispielsweise in sozialen Brennpunkten – kann eine allgemeine Verbesserung erzeugen. Durch eine zielgerichtete Finanzierung außerhalb der allgemeinen Ressourcenallokation können damit Zusatzangebote oder zusätzliche Fördermöglichkeiten im Rahmen des regulären Schulprozesses ermöglicht werden, die sich vor allem an benachteiligte Schülerinnen und Schüler richten (vgl. OECD 2018: 42). Dies kann beispielsweise zusätzliche Lehrkräfte mit bestimmten Spezialisierungen und Zusatzqualifikationen oder zusätzliches Personal im Bereich der sozialen Arbeit betreffen. Die Option zusätzlicher materieller Möglichkeiten kann sich aber auch auf die gezielte Unterstützung im Bereich Sachleistungen und Lernmittel konzentrieren um damit erneut die Defizite familiärer Möglichkeiten auszugleichen (vgl. OECD 2016: 297).

Neben zusätzlichen Unterstützungen kann jedoch auch durch organisatorische Eingriffe auf der Systemebene die sozioökonomische Inklusion der Schülerschaft erhöht werden. Denn neben dem eigenen Hintergrund hat vor allem die sozioökonomische Heterogenität zwischen Schulen einen erheblichen Einfluss auf den eigenen Fähigkeitsausbau (vgl. OECD 2019: 89–99). Indem die Konzentration von benachteiligten Schülerinnen und Schülern an bestimmten Schulen verringert wird, kann der wirkende Peergroup-Effekt eingedämmt werden. Ein Peergroup-Effekt als Bezugsgruppeneffekt bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Schülerinnen und Schüler durch ihr Lernumfeld in positiver oder negativer Weise in

ihrem Leistungsausbau beeinflusst werden (vgl. Flammer/Alsaker 2002: 194). Das Lernumfeld ist damit ein entscheidender Faktor zwischenschulischer Leistungsvarianzen (vgl. Weiß 2011: 36 f.). Die PISA-Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine bessere sozioökonomische Inklusion das Risiko unterdurchschnittlicher Leistungsergebnisse verringert, ohne zu Einbußen im oberen Leistungssegment zu führen (vgl. OECD 2016: 296).

Für Bildungssysteme, die bereits ein sehr hohes Maß an fairer Chancengleichheit aufzeigen, ihrerseits aber Defizite im Bereich der Mindestqualifikation oder der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit besitzen, sind die beschriebenen sozioökonomisch ausgerichteten Maßnahmen nur bedingt geeignet. Denn in diesen Fällen besteht nur ein geringer Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Leistungsvarianz. Das heißt, unabhängig des sozioökonomischen Einflusses gelingt es einigen Bildungssystemen nur bedingt, eine Mindestbefähigung im Sinne der Kompetenzstufe 2 für die gesamte Schülerschaft sicherzustellen oder eine möglichst hohe Durchschnittsqualifikation zu sichern. Statt eines Herkunftsproblems besitzen diese Bildungssysteme daher ein allgemeines Befähigungs- oder Leistungsproblem. Aus diesem Grund sollten Reformen in diesen Fällen vor allem versuchen, den Personenkreis mit einer allgemeinen Grundbefähigung zu erweitern und durch leistungsorientierte Förderprogramme sowie allgemeinbildender Maßnahmen den Befähigungsprozess für alle Personen in gleicher Weise insgesamt zu steigern (vgl. OECD 2016: 296).

Ein wesentliches Ziel besteht hierbei in der erhöhten Teilhabe an Bildung einerseits und dem Streben nach mehr qualifizierten Bildungsabschlüssen andererseits. Das heißt, erstens muss der Empfängerkreis von staatlichen Bildungsangeboten erhöht werden. Dies kann zum Beispiel durch zusätzliche Angebote im ländlichen Raum, eine restriktivere Schulpflicht sowie zusätzliche Transferleistungen unter der Bedingung des Schulbesuches realisiert werden. Gleichzeitig sollten jene Maßnahmen aber zweitens immer mit einer qualitativen Steigerung der angebotenen Bildung einhergehen. Dies bedeutet, dass nicht nur versucht werden sollte, mehr Schülerinnen und Schüler an Bildungsprogrammen teilhaben zu lassen, sondern darüber hinaus sollten auch mehr qualifizierte Abschlüsse erreicht werden (vgl. OECD 2016: 288). Dies kann unter anderem auch durch ein zusätzliches Lernangebot zur Senkung der Schulabbrecherquote realisiert werden. Denn zusätzliche Lern- und Förderangebote,

beispielsweise in kleinen Gruppen, können zu deutlichen Verbesserungen im unteren Leistungssegment führen (vgl. Lenz et al. 2010: 170).

Ein anderes Vorgehen in diesem Zusammenhang kann in einer stärkeren leistungsbezogenen Durchmischung der Schülerschaft gesehen werden (vgl. OECD 2019: 87). Im Fall einer geringen Binnendifferenzierung wird weithin davon ausgegangen, dass die damit einhergehende hohe Leistungsheterogenität dazu führt, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von Denkanstößen und Hilfestellungen leistungsstärkerer profitieren und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler dadurch das eigene Wissen festigen (vgl. Brunello/Checchi 2006: 13). Die empirische Überprüfung zeigt hierzu, dass vor allem die Stärke der Leistungsvarianz und damit die Streuung der individuellen Leistungsniveaus um den Mittelwert, in differenzierteren Bildungssystemen zunimmt (vgl. OECD 2004: 301). Die leistungsbezogenen Extremwerte sind demnach in stark gegliederten Systemen deutlich stärker ausgeprägt als in schwach gegliederten Systemen (vgl. OECD 2004: 298). Die Gründe hierfür liegen erneut in dem bereits beschriebenen Peergroup-Effekt spezifischer Lernmilieus. Denn eine starke Binnendifferenzierung fördert die Möglichkeit homogener Lern- und Leistungsgruppen. Erfüllen Schülerinnen und Schüler bestimmte Leistungsstandards nicht, bietet sich die Möglichkeit, diese auf Bildungszweige zu verweisen, in denen die Anforderungen niedriger sind. Es werden damit weniger Anstrengungen unternommen, um die Leistungen aller zu verbessern. Dieses Weiterreichen beseitigt die Probleme jedoch nicht, sondern schiebt sie in die nächst schwächere Schulform ab (vgl. Pechar 2006: 103). Als Konsequenz ergibt sich ein ideales Lernklima für den leistungsstärkeren Teil auf der einen Seite und ein Förderdefizit für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite (vgl. OECD 2004: 301). Eine stärkere Durchmischung kann dagegen vor allem für homogene Lernmilieus im unteren Leistungssegment positive Wirkungen erzielen und zu einer Leistungssteigerung beitragen (vgl. OECD 2016: 296). Gleichzeitig sollte in diesem Zusammenhang aber die Möglichkeit einer leistungsorientierten Förderung erhalten bleiben. Denn neben dem Ziel einer umfassenden Mindestbefähigung bedarf es der theoretischen Herleitung entsprechend auch einer leistungsorientierten Weiterbildung. Den PISA-Ergebnissen entsprechend kann dies durch die Kombination aus allgemeinen Leistungsstandards einerseits sowie einer leistungsorientierten, jedoch nicht-selektiven

Förderung andererseits erreicht werden (vgl. OECD 2016: 298). In diesem Zusammenhang wird seitens der PISA-Ergebnisse vor allem auf den positiven Effekt einer geringen und späten Binnendifferenzierung verwiesen (vgl. OECD 2016: 49).

Damit zeigt sich, dass je nach spezifischem Defizit unterschiedliche Lösungsansätze zur Steigerung von Bildungsgerechtigkeit sinnvoll sein können. Auch wenn sich beide Wege in bestimmten Punkten, wie zum Beispiel gezielter Unterstützungsmaßnahmen oder leistungsbezogener wie auch sozioökonomischer Durchmischungen ähneln, weisen sie dennoch in unterschiedliche Richtungen. Denn in dem einen Fall wird bewusst nach Maßnahmen zur Senkung des sozioökonomischen Einflusses gesucht. Im zweiten Fall wird unabhängig von der eigenen sozioökonomischen Lage vor allem eine zusätzliche Unterstützung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler angestrebt oder versucht, das durchschnittliche Leistungsniveau durch allgemeine Ansätze anzuheben. Damit kann ein problemspezifischer Lösungsweg beschritten werden, durch den sich ein jeweiliges Defizit innerhalb des Bildungsprozesses gezielt lösen lässt. Da jedoch beide Problemfelder auch starke Überschneidungen aufweisen können, ist in der Praxis oftmals eine Kombination beider Ansätze notwendig (vgl. OECD 2016: 296).

Ziel des vorliegenden Kapitels fünf war es entsprechend der vierten Teilfrage zu zeigen, *wie sich eine praktische Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis ändert, wenn stattdessen auf den zuvor theoretisch begründeten Bewertungsrahmen zurückgegriffen wird.* In diesem Zusammenhang kann nun abschließend festgehalten werden, dass eine umfassende Einschätzung von Bildungsgerechtigkeit zentrale Bildungsüberlegungen einschließt, die bei einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis unberücksichtigt blieben. Demgegenüber führt eine einseitige Gerechtigkeitsbewertung zu möglicherweise fehlerhaften Anpassungen oder vernachlässigt weitere notwendige Reformen. In einem solchen Fall besteht die Gefahr, dass sich aufgrund einer bereits hohen Chancengleichheit kein ausreichendes Problembewusstsein entwickelt. Wie gezeigt werden konnte, ist jedoch ein genauer Blick auf die jeweiligen Bildungsziele und die damit verbundenen Wirkmechanismen innerhalb eines Bildungssystems sinnvoll. Denn eine solch kombinierte Bewertung ermöglicht die Identifikation spezifischer Defizite und gibt damit die Stoßrichtung nötiger bildungs-

politischer Reformen vor. Verglichen mit einer einseitigen Gerechtigkeitsbewertung ermöglicht ein solch kombinierter Vergleich daher besser, die vorherrschenden bildungspolitischen Verteilungsmechanismen in einem ersten Schritt sichtbar zu machen, um sie in einem zweiten Schritt durch eine gezielte Bearbeitung bedarfsorientiert gestalten zu können.

6 Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, die Bewertung gerechter Bildung von einer ausschließlichen Konzentration auf faire Chancengleichheit zu lösen und durch eine Bewertung zu ergänzen, die auf die wesentlichen Zielkategorien des Bildungsgedankens Bezug nimmt. Die Arbeit folgte somit der grundsätzlichen These, dass sich die zentralen Zielwerte des Bildungsgedankens nicht allein durch den Chancengedanken abbilden lassen. Der Ausgangspunkt des Forschungsinteresses griff das Problem auf, dass das Thema Bildungsgerechtigkeit innerhalb der wissenschaftlichen Debatte zumeist auf einzelne Bildungsinhalte und Zielvorstellungen ausgerichtet ist und die damit verbundene Gerechtigkeitsbewertung somit auch nur einzelne Bildungsüberlegungen fokussiert (vgl. Bellmann 2019: 14 f.). In diesem Zusammenhang hat sich vor allem das Prinzip fairer Chancengleichheit als ein Standardverständnis gerechter Bildung etabliert (vgl. Bellmann 2019: 13; Faller 2019: 49–51; Giesinger 2007: 369; Stojanov 2011: 31). Mit Hilfe einer umfassenden Analyse wesentlicher Bildungsziele und einer hieran anschließenden Gerechtigkeitsbewertung jener Zielvorstellungen sollte gezeigt werden, dass Chancengleichheit als alleinige Bewertungsgrundlage gerechter Bildung nicht ausreichend erscheint und es stattdessen einer umfassenderen Beurteilung bedarf.

Auf dieser Ausgangssituation aufbauend, war es somit das Ziel der vorliegenden Untersuchung erstens ein umfangreicheres und damit detaillierteres Bild gerechter Bildung zu erhalten, das sich auf die zentralen Zielaspekte des Bildungsgedankens stützt und zweitens zu analysieren, wie sich damit im Vergleich zu einer alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit die Gerechtigkeitsbeurteilung verändert. Die übergeordnete Forschungsfrage wurde aus diesem Grund wie folgt formuliert:

Welche Ausgestaltung nimmt Bildungsgerechtigkeit an, wenn hierbei die zentralen Zielaspekte des Bildungsgedankens berücksichtigt werden und wie verändert sich damit die Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit?

Da das übergeordnete Forschungsinteresse auf mehrere Fragestellungen gleichermaßen Bezug nimmt, standen folgende vier Teilfragen im Zentrum der Analyse:

1. *Warum ist das gängige Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als faire Chancengleichheit für eine allgemeine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens nicht ausreichend?*
2. *Welche zentralen Bildungsziele beinhaltet der allgemeine Bildungsgedanke?*
3. *Welche spezifischen Gerechtigkeitsurteile ziehen die einzelnen Bildungsziele nach sich?*
4. *Wie verändert sich die praktische Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis, wenn hierfür das herausgearbeitete umfassendere Verständnis gerechter Bildung genutzt wird?*

Nachfolgend sollen in einem ersten Schritt (6.1) die zentralen Erkenntnisse in Bezug auf diese vier wesentlichen Fragestellungen zusammengefasst werden, um damit eine entsprechende Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage geben zu können. Im Anschluss hieran (6.2) soll es zu einer Diskussion des methodischen Vorgehens und der erzielten Ergebnisse kommen.

6.1 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

Beantwortung der ersten Teilfrage: *Warum ist das gängige Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als faire Chancengleichheit für eine allgemeine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens nicht ausreichend?*

Ausgangspunkt der vorangegangenen Untersuchung stellte die grundsätzliche These dar, dass sich die zentralen Zielwerte von Bildung nicht allein durch den Chancengedanken abbilden lassen und stattdessen einer umfassenderen Gerechtigkeitseinschätzung bedürfen. In einem ersten Schritt wurde sich daher der Frage zugewandt, warum die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit in besonderem Maße durch den Aspekt der fairen Chancengleichheit dominiert wird und zweitens die Beurteilung von Chancengleichheit für eine allgemeine Gerechtigkeitsbewertung des Bildungsgedankens nicht ausreichend erscheint? Kapitel zwei zeigte hierzu,

dass die gegenwärtige Gerechtigkeitsdiskussion um Bildung vor allem durch ein funktional-pragmatisches Bildungsverständnis geprägt wird. Insbesondere die PISA-Studien haben in diesem Zusammenhang ein Bildungsverständnis verstärkt, das den Blick auf funktionale Kompetenzen und Qualifikationen lenkt (vgl. Lahner 2011: 129; Messner 2003: 401; Raidt 2010: 247). In diesem Sinne hat sich das Prinzip der fairen Chancengleichheit als Standardverständnis von gerechter Bildung etabliert (vgl. Bellmann 2019: 13; Faller 2019: 49–51; Giesinger 2007: 369; Stojanov 2011: 31). Das heißt, in der gängigen Form wird in erster Linie der durch Bildung erzeugte funktionale Kompetenz- und Qualifikationsgewinn für eine Person als zentraler Bezugspunkt der Gerechtigkeitsdiskussion gewertet.

Kapitel zwei konnte zeigen, dass die Idee eines gleichberechtigten Wettbewerbes als Ausdruck individuell bedingter Chancengleichheit für Bildungsüberlegungen nur bedingt geeignet ist. Denn vor allem in Bezug auf Bildungsüberlegungen zugunsten der Persönlichkeitsentwicklung, der gesellschaftspolitischen Teilhabe oder der gesellschaftlichen Kultivierung und Sozialisation kann das Chancenprinzip keine zufriedenstellenden Auskünfte liefern. Diese Zielvorstellungen folgen keinem Wettbewerbsgedanken, sondern werden stattdessen durch einen allgemeinen Gleichheitsanspruch gekennzeichnet (vgl. Anderson 1999: 328; Satz 2007: 625). Das heißt, in diesen Fällen verliert der auf Leistungs- und Chancengleichheit basierende Fairnessgedanke an Bedeutung. Kapitel zwei konnte damit zeigen, dass Bildungsfragen, die nicht durch einen individuellen Verdienstgedanken charakterisiert sind eine vom Chancenprinzip abweichende Gerechtigkeitsbewertung verlangen.

Aus den Ergebnissen des Kapitels zwei kann somit geschlussfolgert werden, dass das Chancenprinzip nicht als alleinige Bewertungsgrundlage gerechter Bildung geeignet ist, weil das damit einhergehende Verdienstprinzip nicht für alle Bildungsüberlegungen zugrunde gelegt werden kann. Stattdessen sollte eine Gerechtigkeitsbewertung entsprechend der wesentlichen Zielaspekte des Bildungsgedankens durch weitere Gerechtigkeitsüberlegungen ergänzt werden.

Beantwortung der zweiten Teilfrage: *Welche zentralen Bildungsziele beinhaltet der allgemeine Bildungsgedanke?*

Im Zentrum des Kapitels drei stand die Analyse zentraler Ziele des Bildungsgedankens. Eine erste Annäherung im Rahmen einer allgemeinen Begriffsdeutung hierzu konnte zeigen, dass der Bildungsgedanke von einer relativen Unbestimmtheit charakterisiert ist und somit keine einheitliche Definition von Bildung existiert. Deutlich wurde an dieser Stelle jedoch auch, dass Bildung im Allgemeinen den doppelten Anspruch nach individueller Selbstbestimmung und objektiver Gemeinschaftlichkeit gleichermaßen kombiniert (vgl. Göppel 2001: 10; Langewand 1994: 69; Liessmann 2017: 50).

In einem zweiten Schritt wurden einschlägige Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragstexte herangezogen und diese auf ihre jeweiligen zentralen Bildungsziele hin analysiert. Hierbei zeigte sich, dass die untersuchten Verfassungs-, Gesetzes- und Vertragswerke vor allem Bildungsüberlegungen zugunsten von individueller Selbstbestimmung, mündiger Gesellschaftsteilhabe und objektiver Gemeinschaftlichkeit fokussieren. Diese allgemeinen Zielkategorien können aufgrund ihres formal-rechtlichen Charakters ihrerseits einen verbindlichen Anspruch geltend machen.

In einem dritten Schritt wurde durch die Berücksichtigung zentraler und für das zeitgenössische Bildungsverständnis prägender Bildungs- und Erziehungstheorien der Versuch unternommen, eine zusätzliche theoriegestützte Herleitung wesentlicher Zielkategorien zu ermöglichen. Deutlich wurde, dass ein leitendes Motiv der untersuchten Theorieansätze einerseits die Befähigung zu vernunftgeleiteter Selbstbestimmung in Bezug auf die eigene Person, sowie eine entsprechend selbstbestimmte soziale Teilhabe darstellt. Andererseits verweisen die einzelnen Bildungs- und Erziehungstheorien aber auch auf die Notwendigkeit einer von Selbstreflexion und Einsicht gekennzeichneten Kultivierungs- und Sozialisationsfunktion im Sinne von Civic Education.

Aus den Ergebnissen wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass sich der Bildungsgedanke in verallgemeinernder Form auf eine Befähigung im Sinne *individueller Selbstbestimmung und Wohlergehen, sozialer und gesell-*

schaftspolitischer Teilhabe und Mitbestimmung sowie reflexiver Kulturintegration und Sozialisation bezieht.

Beantwortung der dritten Teilfrage: *Welche spezifischen Gerechtigkeitsurteile ziehen die einzelnen Bildungsziele nach sich?*

Nachdem die wesentlichen Zielkategorien des Bildungsgedankens herausgearbeitet wurden, widmete sich das Kapitel vier der Gerechtigkeitsanalyse dieser einzelnen Ziele. Hierzu wurde auf etablierte Ansätze der Gerechtigkeitstheorie zurückgegriffen. Die Analyse der ersten Bildungsdimension, die sich auf den durch Bildung erzeugten individuellen Nutzen in Form von Selbstbestimmung und Wohlergehen richtet, wurde anhand der theoretischen Überlegungen von John Rawls und Ronald Dworkin bearbeitet. Nach Rawls sollten Personen mit gleichen Fähigkeiten auch die gleichen Chancen auf Wohlergehen besitzen (vgl. Rawls 2003: 79). Dworkin betont in diesem Zusammenhang den Aspekt der Eigenverantwortung (vgl. Dworkin 2011: 115). Übertragen auf Bildung ergab sich hieraus die Erkenntnis, dass Bildungserfolge in Bezug auf das individuelle Wohlergehen durch das Prinzip fairer Chancengleichheit charakterisiert sein sollten. Das heißt, Bildungserfolge sollten in erster Linie das Produkt individueller Anstrengungen darstellen und nicht durch die eigene soziale Herkunft beeinflusst werden dürfen (vgl. Brighouse/Swift 2014: 17). Werden diese Kriterien erfüllt, sind unterschiedliche Bildungserfolge in Bezug auf das individuelle Wohlergehen legitim. Gleichzeitig konnte jedoch aber auch gezeigt werden, dass hierfür eine einheitliche Grundbefähigung zugunsten von Selbstständigkeit und Autonomie notwendig ist (vgl. Rawls 1998: 155 f.).

Die zweite Zielkategorie des Bildungsgedankens, die sich auf Fragen der sozialen und gesellschaftspolitischen Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten richtet, wurde durch eine vertiefende Berücksichtigung der Gerechtigkeitsüberlegungen in Bezug auf den Capability Approach von Amartya Sen und Martha Nussbaum beantwortet. Denn neben der sehr prominenten Deutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit, hat sich in der auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsdebatte ein zweiter wesentlicher Debattenstrang etabliert (vgl. Stojanov 2011: 38). Der Fokus richtet sich in diesem Fall vor allem auf die durch Bildung

erzeugten Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten einer Person. Der von Sen und Nussbaum jeweils geprägte Capability Approach bewertet vor allem die Verwirklichungschancen einer Person. Zentral hierfür sind sowohl die strukturellen Möglichkeiten als auch die individuellen Voraussetzungen einer Person. Für die durch Bildung erzeugten Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten konnte hieraus der Schluss gezogen werden, dass Gerechtigkeit erst dann besteht, wenn im Sinne des adequacy framework alle Personen nicht nur die gleiche faire Chance auf Bildungserfolge besitzen, sondern darüber hinaus ein Mindestmaß an diesbezüglichen Fähigkeiten aufzeigen (vgl. Anderson 1999: 328; Gutmann 1999: 136; Satz 2007: 625). Denn erst dann lassen sich gleichberechtigte Teilhabeberechte sicherstellen.

Die dritte Bildungsdimension, die sich im Sinne eines sozialen Erziehungsgedankens auf die reflexive Kulturintegration und Sozialisation konzentriert, kann auch unter dem Begriff der Civic Education und dem damit verbundenen Ziel einer zivilen Tugend subsumiert werden. Da sich mit dem Kommunitarismus in diesem Zusammenhang eine alternative Begründung für die Notwendigkeit entsprechender Bildungsbestrebungen etabliert hat, wurde vor allem auf die damit einhergehenden Gerechtigkeitsüberlegungen zurückgegriffen (vgl. Callan/White 2003: 95–97). Gleichzeitig finden sich bildungsbezogene Forderungen in Bezug auf Civic Education aber auch in zahlreichen Arbeiten, die sich nicht auf ein kommunitaristisches Begründungsmodell stützen. Aus diesem Grund wurde zur Gerechtigkeitsanalyse jener dritten Bildungsdimension zusätzlich auf weitere Ansätze unter anderem von John Rawls, Amy Gutmann, Debra Satz und Elizabeth Anderson zurückgegriffen. Abschließend konnte hierzu festgestellt werden, dass ein Herausbilden gesellschaftlich notwendiger Tugenden und die Verinnerlichung allgemeiner Moralprinzipien nach einer gleichwertigen Mindestbefähigung in den hierfür zentralen Bildungsbereichen verlangt (vgl. Anderson 2007: 615; Curren 2014: 86; Gutmann 2002: 37 f.; Rawls 1975: 559; Satz 2007: 647 f.; Walzer 1992: 300).

Die gerechtigkeits-theoretische Analyse der drei wesentlichen Teilziele des Bildungsgedankens zeigt somit, dass der Bildungsprozess in diesem Zusammenhang den Spagat zwischen chancengleicher Leistungsgerechtigkeit einerseits und allgemeiner Mindestbefähigung andererseits zu meistern hat. Der Grund hierfür ergibt sich vor allem aus den unterschied-

lichen Ansprüchen der drei wesentlichen Zielkategorien des Bildungsgedankens. Das heißt, um insgesamt als gerecht gelten zu können, sollte der Bildungsprozess den doppelten Anspruch nach einer zielorientierten Mindestbefähigung einerseits, sowie chancengleiche Bildungserfolge andererseits erfüllen. Abschließend wurde daher der Versuch unternommen, diese gegensätzlichen Verteilungsprinzipien im Sinne einer widerspruchsfreien Gesamtkonzeption zu kombinieren. Hierzu wurden unter Bezug auf Stefan Gosepath, der in diesem Zusammenhang eine vertikale Differenzierung aufeinander aufbauender Bildungsphasen vorschlägt, die Prinzipien der gleichen Mindestbefähigung und fairer Chancengleichheit zusammengeführt (vgl. Gosepath 2014: 102).

Die Frage, welche spezifischen Gerechtigkeitsurteile die einzelnen Bildungsziele nach sich ziehen, konnte im Rahmen des Kapitels fünf daher wie folgt beantwortet werden: Bildungserfolge zugunsten des individuellen Wohlergehens sollten grundsätzlich durch den Gedanken der fairen Chancengleichheit gekennzeichnet sein. Weil aber darüber hinaus jeder das gleiche Anrecht auf eine entsprechende Persönlichkeitsentfaltung, gesellschaftspolitische Teilhabe und die gleiche Verpflichtung zu sozialer Kultivierung besitzt und Bildung die hierfür notwendigen Befähigungen erzeugt, bedarf es außerdem einer entsprechenden Mindestbefähigung in diesen Bereichen.

Beantwortung der vierten Teilfrage: *Wie verändert sich die praktische Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertungspraxis, wenn hierfür das herausgearbeitete umfassendere Verständnis gerechter Bildung genutzt wird?*

Ausgehend von der beschriebenen Herleitung gerechter Bildung wurde es möglich, dem etablierten Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit im Sinne fairer Chancengleichheit abschließend eine alternative Beurteilung gegenüberzustellen. Kapitel fünf griff daher den zuvor theoretisch begründeten Bewertungsrahmen gerechter Bildung auf und nutzte diesen als Referenz für eine praktische Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit zwischen einzelnen Bildungssystemen. Hierzu wurde in einem

ersten Schritt anhand der PISA-Studie 2015 ein Bewertungsindex erarbeitet, der auf den zuvor begründeten theoretischen Erkenntnissen aufbaut. Entsprechend der erarbeiteten Konzeption gerechter Bildung berücksichtigt der gemeinsame Index neben dem prominenten Aspekt der *fairen Chancengleichheit* auch den Umfang einer *Mindestbefähigung*, den Grad der *Bildungsquote* sowie die *durchschnittliche Leistungsfähigkeit* eines Bildungssystems. Die entsprechenden Merkmalsausprägungen wurden zu einem Summenindex zusammengefasst.

In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass eine solch umfassendere Beurteilung im Vergleich zu einer einseitigen Konzentration auf den Gedanken fairer Chancengleichheit teilweise abweichende Gerechtigkeitseinschätzungen erzeugt. Das heißt, Bildungssysteme mit einem hohen Maß an Chancengleichheit wie Algerien, Kosovo oder die Türkei können dennoch unterdurchschnittliche Ergebnisse in den jeweils anderen gerechtigkeitsrelevanten Bereichen der Mindestqualifikation, der Bildungsquote oder der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit aufweisen. Andererseits zeigten einige Systeme wie Singapur, die Schweiz und Deutschland, die ein erhebliches Chancendefizit besitzen, in anderen Gerechtigkeitsebenen teilweise sehr gute Ergebnisse auf.

Der kombinierte Summenindex verrechnet zwar diese unterschiedlichen Ausprägungen zu einem einheitlichen Bewertungsmaß. In der Realität bleiben diese unterschiedlichen Merkmalsausprägungen und spezifischen Defizite aber weiterhin bestehen und heben sich daher auch nicht gegenseitig auf. Innerhalb des fünften Kapitels wurden daher zusätzlich auch die jeweils in den gemeinsamen Index einfließenden Einzelaspekte getrennt bewertet. Diese gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher gerechtigkeitsrelevanter Bildungsaspekte bot den Vorteil, jeweilige Gerechtigkeitsdefizite präzise identifizieren zu können. In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass zur Verringerung des sozioökonomischen Einflusses andere Bildungsinstrumente notwendig sind als beispielsweise zur Steigerung einer umfassenden Grundbildung. So bedarf es zur Steigerung fairer Chancengleichheit vor allem zielgerichteter Maßnahmen, durch die der sozioökonomische Hintergrund nicht den individuellen Bildungserfolg dominiert. Das sind beispielsweise gezielte Unterstützung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, zusätzliche Bildungsangebote oder auch zusätzliche Unterstützungen von Schulen in sozialen Brennpunkten oder eine verstärkte herkunftsbedingte Durchmi-

schung der Schülerschaft (vgl. OECD 2016: 295 f.). Für Bildungssysteme, die bereits ein sehr hohes Maß an fairer Chancengleichheit aufzeigen, gleichzeitig aber Defizite im Bereich der Mindestqualifikation oder der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit besitzen, bedarf es stattdessen Maßnahmen, durch die sich, unabhängig der eigenen Herkunft, leistungssteigernde Effekte erzielen lassen. Dies kann beispielsweise durch zusätzliche Lernangebote insgesamt, ein umfassenderes Bildungsangebot in der Fläche, sowie eine verbesserte Lern- und Bildungsqualität im Allgemeinen oder eine stärkere leistungsbezogene Durchmischung der Schülerschaft erreicht werden (vgl. OECD 2016: 288).

Aus den Ergebnissen des empirischen Vergleiches anhand der PISA-Studie 2015 lässt sich somit schlussfolgern, dass sich die Gerechtigkeitsbeurteilung gegenüber einer auf Chancengleichheit reduzierten Bewertung vor allem dann ändert, wenn die Ergebnisse im Bereich einer umfassenden Mindestbefähigung hiervon abweichen.

Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage: *Welche Ausgestaltung nimmt Bildungsgerechtigkeit an, wenn hierbei die zentralen Zielaspekte des Bildungsgedankens berücksichtigt werden und wie verändert sich damit die Gerechtigkeitsbeurteilung im Vergleich zu einer alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit?*

Aufbauend auf den Ergebnissen der vier Teilfragen lässt sich abschließend die übergeordnete Forschungsfrage wie folgt beantworten: Die Berücksichtigung zentraler Zielaspekte des Bildungsgedankens zugunsten individueller Selbstbestimmung und Wohlergehen, sozialer und gesellschaftspolitischer Teilhabe und Mitbestimmung sowie reflexiver Kulturintegration und Sozialisation legt eine Konzeption gerechter Bildung nahe, die neben der wichtigen Forderung nach fairer Chancengleichheit zusätzlich auch eine umfassende Mindestbefähigung ins Zentrum der Betrachtung rückt. Ein Vergleich mit einer auf Chancengleichheit reduzierten Gerechtigkeitsbewertung konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass dies abweichende Gerechtigkeitseinschätzungen zur Folge

haben kann, weil hierdurch weitere gerechtigkeitsrelevante Bildungsüberlegungen eine entsprechende Berücksichtigung finden.

6.2 Diskussion der Ergebnisse

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit zielte darauf ab, in Abgrenzung zu einer einseitigen Beurteilung gerechter Bildung als faire Chancengleichheit, in Anbetracht der wesentlichen Zielvorstellungen des Bildungsgedankens eine umfassendere Bewertungsgrundlage zu entwickeln, um damit mögliche Fehlinterpretationen einer einseitigen Gerechtigkeitsbeurteilung vermeiden zu können. Die getroffenen Ergebnisse legen damit eine Beurteilung von gerechter Bildung nahe, die das Prinzip fairer Chancengleichheit mit einer umfassenden Mindestbefähigung kombiniert. Deutlich wird damit aber zugleich, dass gerechte Bildung stets das Prinzip fairer Chancengleichheit voraussetzt. Denn faire Chancengleichheit ist, wie sich zeigte, ein wesentlicher Bestandteil gerechter Bildung und kann auch nicht gegenüber anderen Bildungsaspekten eingeschränkt werden. Ziel war es jedoch zu zeigen, dass Chancengleichheit allein nicht als Gerechtigkeitsmaßstab für alle wesentlichen Zielvorstellungen des Bildungsgedankens dienen kann. Ganz im Sinne einer umfassenderen Bildungsdeutung plädiert diese Arbeit daher für eine Bewertung anhand der vorgestellten umfassenderen Konzeption.

Die erarbeitete Konzeption gerechter Bildung zieht ihre argumentative Stärke vor allem aus ihrer umfassenden theoretischen Herleitung. Im Vergleich zu vorschnellen und zumeist intuitiv begründeten Gerechtigkeitsaussagen wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine umfassend theoretisch begründete Bewertungsalternative angeboten. Erstens wurden bei der Erarbeitung des dargelegten Bewertungssystems die wesentlichen Zielsetzungen des Bildungsgedankens als Ausgangssituation herangezogen. Zweitens entstammen die damit verbundenen Gerechtigkeitsaussagen etablierten Gerechtigkeitstheorien der politischen Philosophie im Allgemeinen sowie der gegenwärtigen auf Bildung bezogenen Gerechtigkeitsforschung im Speziellen. Darüber hinaus wurde mit der Kombination aus theoriebezogener Analyse und empirischer Anwendung der Versuch unternommen, zwei zentrale Debattenstränge der bildungsbezogenen Gerechtigkeitsdiskussion auf sich ergänzende Weise zu

kombinieren. Hierdurch ist es möglich, in dem ohnehin ideologisch sehr aufgeladenen Politikfeld, auf einen argumentativen Begründungsrahmen zurückzugreifen, der seine Aussagekraft aus der Kombination der mit Bildung in Verbindung stehenden Gerechtigkeitstheorien zieht.

In diesem Zusammenhang könnte jedoch kritisch angemerkt werden, dass die Wahl der spezifischen Gerechtigkeitstheorien die Ausgestaltung der erarbeiteten Konzeption gerechter Bildung beeinflusst. Denn unterschiedliche Gerechtigkeitsansätze können aufgrund ihrer normativen Ausrichtung zu unterschiedlichen Vorstellungen gerechter Bildung führen (vgl. Bellmann 2019: 14; Stojanov 2011: 18). Die Frage ist daher, ob möglicherweise alternative Gerechtigkeitsansätze zu einer abweichenden Konzeption gerechter Bildung geführt hätten? Für die einzelne Gerechtigkeitsbewertung der jeweiligen Zielkategorien könnte dies durchaus zutreffen, weil unterschiedliche Gerechtigkeitsansätze jeweils verschiedene Sachverhalte fokussieren. Für die gesamte Konzeption gerechter Bildung, die ihrerseits von einem Spannungsverhältnis aus Leistungsgerechtigkeit und Teilhabegerechtigkeit geprägt wird, verliert dieser Gedanke jedoch an Relevanz. Denn es sind vor allem diese beiden Grundpositionen, die die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit bestimmen (vgl. Meyer 2014: 3). Es ist daher fraglich, ob die Wahl abweichender Gerechtigkeitsansätze die herausgearbeitete Erkenntnis widerlegen würde, dass die Gerechtigkeitsbewertung von Bildungsfragen durch das Prinzip der fairen Chancengleichheit und der Teilhabegerechtigkeit zu gleich bestimmt sein sollte.

Ein weiterer Kritikpunkt einer kombinierten Berücksichtigung unterschiedlicher Gerechtigkeitsprinzipien wird darüber hinaus in dem damit verbundenen Spannungsverhältnis gesehen. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass ein mehrdimensionales Konzept von Bildungsgerechtigkeit eine Kombination sich widersprechender Gerechtigkeitsprinzipien zur Folge hat (vgl. Bellmann 2019: 16). Dieser Einwand hat durchaus seine Berechtigung. Denn wenn der Bildungsprozess als einheitlicher Befähigungsprozess verstanden wird, kann entweder nach dem Leistungsprinzip oder dem Teilhabeprinzip, nicht aber nach beiden Prinzipien zugleich verfahren werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurde jedoch der Versuch unternommen, dieses Problem mit Hilfe einer Differenzierung des Bildungsprozesses in zwei getrennte Befähigungen zu umgehen. Damit ist es möglich, im Rahmen einer ersten Befähigungs-

phase das Prinzip einer gleichen Mindestbefähigung zu nutzen. Im Anschluss hieran wird der Bildungsprozess im Sinne fairer Chancengleichheit durch das Leistungsprinzip gekennzeichnet (vgl. Gosepath 2014: 102–105). Zwar kann auch eine solche Differenzierung des Bildungsprozesses nicht das interne Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Verteilungsprinzipien aufheben. Jedoch ist es ein Versuch, die beiden entscheidenden Kriterien gerechter Bildung in einer gemeinsamen Betrachtung zu kombinieren und damit die wesentlichen Standpunkte innerhalb der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit aufzugreifen. Gegenüber einer Bewertung gerechter Bildung, die dieses Spannungsverhältnis dadurch vermeidet, dass nur eines dieser beiden Kriterien als relevante Bezugsgröße herangezogen wird, bietet sich der Vorteil, die gegensätzlichen Gerechtigkeitsansprüche des Bildungsgedankens gleichermaßen berücksichtigen zu können.

Vor allem im Vergleich zu einer einseitigen Chancenbewertung bietet die zusätzliche Berücksichtigung einer entsprechenden Mindestbefähigung nun jedoch die Möglichkeit, reale Bildungsverhältnisse deutlich präziser auf ihren Gerechtigkeitswert hin analysieren zu können. Der direkte Vergleich zwischen einer auf Chancengleichheit beruhenden Einschätzung von Bildungsgerechtigkeit und der dargelegten umfassenderen Indexbewertung hat nicht nur den Vorteil, dass sich damit die in Bildung zum Ausdruck kommenden Einzelaspekte auch in der Gerechtigkeitsbewertung niederschlagen. Gleichzeitig wird damit ermöglicht, dass auch chancenunabhängige Gerechtigkeitsdefizite eine ausreichende Berücksichtigung in der Gesamtbewertung finden. Darüber hinaus ist eine solch umfassendere Bewertung in der Lage, deutlich genauere Handlungsanweisungen für mögliche Bildungsreformen zu liefern. Denn spezifische Stärken und Schwächen in Bezug auf die zugrunde gelegten Gerechtigkeitsindikatoren lassen sich deutlich präziser analysieren. Dies ist vor allem in Anbetracht der best practice Orientierung der PISA-Studien von hoher Bedeutung. Demnach sollen sich Staaten im Rahmen der eigenen Politikgestaltung an den Ergebnissen anderer Staaten orientieren (vgl. OECD 2013b: 21). Wie gezeigt werden konnte, kann dies im Falle einer einseitigen Berücksichtigung von Chancengleichheit als Gerechtigkeitsindiz in einigen Fällen jedoch zu falschen Politikimplikationen führen. Eine umfassendere Bewertungsgrundlage ermöglicht dagegen eine deutlich genauere Problemdefinition. Damit wird es möglich, gezielte

Reformen in Angriff zu nehmen, gleichzeitig aber bestehende Stärken aufrecht zu erhalten. Sowohl für die Bildungsforschung als auch für die praktische Politikgestaltung ist es damit möglich, im Vergleich Gerechtigkeitsdefizite präzise definieren zu können und Bildungsreformen deutlich effizienter umzusetzen.

In diesem Zusammenhang muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass sich der beschriebene Bewertungsvergleich im Rahmen von Kapitel fünf auf die Verteilung der durch Bildung erzeugten allgemeinen Kompetenzen beschränkt. Die im Rahmen von PISA gemessenen Grundkompetenzen wurden somit als universeller Indikator der mit Bildung verbundenen einzelnen Zielvorstellungen gewertet (vgl. OECD 2016: 286). Das heißt, der Befähigungsprozess als prozesshafte Entwicklung von objektiven Bildungsmitteln zugunsten eines subjektiven Bildungserfolgs wurde an dieser Stelle nicht nach den einzelnen Zieldimensionen thematisch untergliedert. Das Vorgehen griff damit die gängige Bewertungspraxis auf, verwendete hierbei aber statt der alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit eine umfassendere Bewertungsgrundlage. Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich die in Kapitel fünf dargelegte Gerechtigkeitsbewertung trotz einer umfassenderen Bewertungsgrundlage auf eine allgemeine Kompetenzbewertung beschränkt und nicht untersucht, ob die zuvor herausgearbeiteten Zielkategorien des Bildungsgedankens auch tatsächlich erreicht werden. Denn wenn unter anderem die Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung zu dem Ergebnis kommt, dass rund 20 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland am Ende der Pflichtschulzeit die Schule ohne hinreichende Fähigkeiten für ihren weiteren Lebensweg verlassen, stellt sich neben der Verteilungsfrage auch die Frage nach der Angemessenheit der Bildungsinhalte (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2008: 8).

Bereits Wolfgang Klafki widmete sich frühzeitig der Frage nach einem angemessenen Bildungsinhalt und Bildungsgehalt: „Mit welchen Inhalten und Gegenständen müssen sich junge Menschen auseinandersetzen, um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen?“ (Klafki 1986: 461). Klafki geht es im Rahmen seiner bildungstheoretischen Didaktik vor allem um die inhaltliche Komponente bildungstheoretischer Überlegungen (vgl. Lehner 2019: 53). In Abgrenzung zu diesem bildungstheoretischen Modell

nimmt hingegen die lerntheoretische Didaktik die Art des Lernens in den Fokus (vgl. Schröder 2001: 214). Das heißt, im Sinne der lerntheoretischen Didaktik spielt es eine entscheidende Rolle, wie der jeweilige Lernprozess ausgestaltet ist (vgl. Lehner 2019: 55 f.). Es ist also davon auszugehen, dass sowohl der Bildungsinhalt als auch die Art der Bildung in ihrer methodischen Ausführung einen entscheidenden Einfluss auf das Erreichen der wesentlichen Zielkategorien des Bildungsgedankens haben.

Neben der wichtigen Erkenntnis, dass eine Gerechtigkeitsbewertung von Bildungsfragen nicht allein auf den Gedanken fairer Chancengleichheit reduziert sein sollte, bietet es sich in diesem Zusammenhang für weiterführende Untersuchungen an, die erarbeiteten Erkenntnisse auch für eine entsprechende Gerechtigkeitsbewertung von Bildungsinhalten sowie methodischen Ausführungen zu nutzen. Der Vorteil der in dieser Arbeit dargelegten Konzeption gerechter Bildung besteht nun darin, neben der Bewertung abstrakter Qualifikationen, wie im Fall von PISA, zusätzlich auch für eine entsprechende Gerechtigkeitsbeurteilung einzelner Bildungsinhalte und methodischer Umsetzungen herangezogen werden zu können. Dies bedeutet, dass sich damit etwa konkurrierende Ansätze der Lehrplangestaltung, der Unterrichtsgestaltung oder auch der gesamten Schulorganisation hinsichtlich der erarbeiteten Gerechtigkeitsaussagen überprüfen lassen. Erzeugt also der schulische Befähigungsprozess mit seiner thematischen Auswahl der Bildungsinhalte und der methodischen Umsetzung jenes dimensionsspezifische Befähigungsniveau, das jeden zu einem eigenständigen individuellen und gesellschaftlich verantwortungsvollen Leben befähigt? Oder existieren alternative Bildungsinhalte oder didaktische Methoden, mit deren Hilfe diese übergeordneten Ziele besser erreicht werden können? Der Nutzen der hier dargelegten Gerechtigkeitskonzeption besteht damit nicht nur in einer präziseren Analyse der durch Bildung verteilten allgemeinen Kompetenzen. Die dargelegte umfassendere Bewertungsgrundlage macht es darüber hinaus möglich, die thematischen und methodischen Einzelkomponenten jenes allgemeinen Befähigungsprozesses entsprechend ihrer spezifischen Wirkungen bewerten zu können.

Abschließend kann damit festgehalten werden, dass die im Bildungsgedanken verankerten Zielvorstellungen auch innerhalb der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit eine entsprechende Berücksichtigung finden soll-

ten. Eine Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit birgt die Gefahr, innerhalb der Gerechtigkeitsdebatte wesentliche Bildungsüberlegungen außer acht zu lassen. Die getroffenen Erkenntnisse plädieren daher für eine Bewertung gerechter Bildung, die neben der zentralen Idee gleicher Chancen zusätzlich auch die Notwendigkeit einer umfassenden Mindestbefähigung in den relevanten Bildungsbereichen vorsieht.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1956): Aufklärung ohne Phrasen: Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale“? In: DIE ZEIT, Nr. 41, 11.10.1956. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/1956/41/aufklaerung-ohne-phrasen> [letzter Zugriff: 18.01.2016].
- Adorno, Theodor W. (1990): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Band 8, Soziologische Schriften 1 (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93 – 121.
- Adorno, Theodor W. (2007): Resümee über Kulturindustrie. In: Steenblock, Volker (Hrsg.): Philosophisches Lesebuch: Von den Vorsokratikern bis heute. Stuttgart: Reclam, S. 267–377.
- Alkire, Sabina (2002): Valuing Freedoms: Sen’s Capability Approach and Poverty Reduction. Oxford: Oxford University Press.
- Alkire, Sabina (2005): Why the Capability Approach? In: Journal of Human Development and Capabilities, 6 (1), S.115–135.
- Anderson, Elizabeth (1999): What is the Point of Equality? In: Ethics, 109 (2), S. 287–337.
- Anderson, Elizabeth (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. In: Ethics, 117 (4), S. 595–622.
- Anderson, Elizabeth (2010): The Imperative of Integration. Princeton: Princeton University.
- Andresen, Sabine / Otto, Hans-Uwe / Ziegler, Holger (2010): Bildung as human development: An educational view on the capabilities approach. In: Otto, Hans-Uwe / Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–197.
- Artelt, Cordula / Stanat, Petra (1999): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Die OECD-Studie PISA (Programme for International Student Assessment). In: Erziehungswissenschaft, 10 (20), S. 8–14.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [letzter Zugriff: 21.09.2020].
- Babic, Bernhard / Leßmann, Ortrud (2016): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit? Schlaglichter zur Rezeption des Capability/-ies- Ansatzes in der deutschsprachigen Sozialen Arbeit, in: Borrmann, Stefan/ Spatscheck, Christian/ Pankofer, Sabine/ Sagebiel, Juliane/ Michel-Schwartz, Brigitta (Hrsg.): Die Wissenschaft Soziale Arbeit im Diskurs. Auseinandersetzungen mit den theoriebildenden Grundlagen Sozialer Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 197–216.
- Ballauff, Theodor (1957): Über Pestalozzis Elementarmittel des Unterrichtes. In: Baum, Manfred / Dörflinger, Bernd / Klemme, Heiner F. (Hrsg.): Kant-Studien: Philosophische Zeitschrift der Kant-Gesellschaft, 48 (1–4), S. 258–267.
- Baumert, Jürgen / Bos, Wilfried / Watermann, Rainer (1998): TIMSS-III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich - Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 15–68.
- Baumgart, Franzjörg (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen - Texte – Arbeitsaufgaben (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker, Gary S. (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. In: Journal of Political Economy, 70 (5), S. 9–49.

- Becker, Gary S. (1993): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3rd ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Becker, Michael / Schmidt, Johannes / Zintl, Reinhard (2006): *Politische Philosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Bellmann, Johannes (2019): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen*. In: Bellmann, Johannes / Merckens, Hans (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster: Waxmann, S. 9–22.
- Benner, Dietrich (2003): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine Problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bertelsmann Stiftung (2018): *Policy Performance and Governance Capacities in the OECD and EU: Sustainable Governance Indicators 2018*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.sgi-network.org/docs/publications/SGI2018_Overview.pdf [letzter Zugriff: 26.06.2021].
- Bloem, Simone (2015): *PISA im OECD-Bildungsdirektorat. PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung der internationalen Bildungspolitik*. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 107 (2), S. 158–176.
- Bohmann, Ulf / Rosa, Hartmut (2012): *Das Gute und das Rechte. Die kommunitaristischen Demokratietheorien*. In: Lembcke, Oliver W. / Ritzi, Claudia / Schaal, Gary S. (Hrsg.): *Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–155.
- Bohmeyer, Axel (2011): *Bildung und Gerechtigkeit: ethische Reflexionen des normativ imprägnierten Bildungsdiskurses*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2011, Nr. 2: *Bildung und Gerechtigkeit*, S. 24–26. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/DIE.1102W024> [letzter Zugriff: 28.06.2021].

- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Fachmedien.
- Brenner, Peter J. (2009): *Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Bildungswissenschaft*. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit: Fachtagung 2008*. Bonn: Deutscher Lehrerverband, S. 28-43. Verfügbar unter: https://www.lehrerverband.de/wp-content/uploads/2019/02/DL_Fachtagung_2008_Bildungsgerechtigkeit.pdf [letzter Zugriff: 11.05.2021].
- Brenner, Peter J. (2010): *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, Wolfgang (1990): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brighouse, Harry (2000): *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, Harry (2001): *Can Justice as Fairness Accommodate the Disabled?* In: *Social Theory and Practice*, 27 (4), S. 537–560.
- Brighouse, Harry (2002): *Egalitarian liberalism and justice in education*. In: *The Political Quarterly Publishing*, 73 (2), S. 181–190.
- Brighouse, Harry (2003): *Educational Equality and Justice*. In: Curren, Randall (Hrsg.): *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden MA: Blackwell, S. 471–486.
- Brighouse, Harry (2009): *Moral and Political Aims of Education*. In: Siegel, Harvey (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, S. 35–51.
- Brighouse, Harry / Swift, Adam (2003): *Defending liberalism in education theory*. In: *Journal of Education Policy*, 18 (4), S. 355–373.

- Brighouse, Harry / Swift, Adam (2006): Equality, Priority and Positional Goods. In: *Ethics*, 116 (3), S. 471–497.
- Brighouse, Harry/ Swift, Adam (2008): Putting Educational Equality in Its Place. In: *Education Finance and Policy*, 3 (4), S. 444–466.
- Brighouse, Harry / Swift, Adam (2009): Educational Equality versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz. In: *Journal of Applied Philosophy*, 26 (2), S. 117–128.
- Brighouse, Harry / Swift, Adam (2014): The Place of educational equality in educational justice. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): *Education, Justice and the Human Good. Fairness and equality in the education system*. New York: Routledge, S. 14–33.
- Brunello, Giorgio / Checchi, Daniele (2006): Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. IZA Discussion Paper No. 2348. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA). Verfügbar unter: <http://ftp.iza.org/dp2348.pdf> [letzter Zugriff: 25.02.2012].
- Buchstein, Hubertus / Schmalz-Bruns, Rainer (1992): Gerechtigkeit als Demokratie. Zur Politischen Philosophie von Michael Walzer. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 33 (3), S. 375–398.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): *Bildungsforschung Band 22 Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_zweiundzwanzig.pdf [letzter Zugriff: 29.09.2014].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): *Aufstieg durch Bildung: Bilanz und Perspektiven für Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Aufstieg_durch_Bildung_2013.pdf [letzter Zugriff: 18.01.2016].
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2016): *Nachgefragt: Was ist für Sie Bildung?* In: Bundeszentrale für politische Bildung 09.09.2013. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/160547/eine-frage-viele-antworten-was-ist-fuer-sie-bildung> [letzter Zugriff: 20.04.2021].

- Burbules, Nicholas (1990): Equal Opportunity or Equal Education? In: *Educational Theory*, 40 (2), S. 221–226.
- Burkamp, Wilhelm (1922): *Die Kausalität des Psychischen Prozesses und der Unbewussten Aktionsregulationen*. Berlin: Julius Springer.
- Callan, Eamonn (1998): Pluralism and civic education. In: Hirst, Paul Heywood / White, Patricia (Hrsg.): *Philosophy of education: Society and education*. London: Routledge, S. 56–78.
- Callan, Eamonn (2004): Citizenship and Education. In: *Annual Review of Political Science*, 7 (1), S. 71–90.
- Callan, Eamonn / White, John. (2003): Liberalism and Communitarianism. In: Blake, Nigel / Smeyers, Paul / Smith, Richard D. / Standish, Paul (Hrsg.): *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, S. 93–109.
- Cladis, Mark (1992): *A Communitarian Defense of Liberalism: Emile Durkheim and Contemporary Social Theory*. Stanford: Stanford University Press.
- Clark, David (2013): Creating Capabilities, Lists and Thresholds: Whose Voices, Intuitions and Value Judgements Count? In: *Journal of Human Development and Capabilities*, 14 (1), S. 172–184.
- Cleve, Jürgen / Lämmel, Uwe (2020): *Data Mining* (3. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Cohen, Gerald A. (2008): *Rescuing Justice and Equality*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Costa, Victoria (2004): Rawlsian Civic Education: Political Not Minimal. In: *Journal of Applied Philosophy*, 21 (1), S. 1–14.
- Curren, Randall (2014): A Neo-Aristotelian Account of Education, Justice, and the Human Good. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): *Education, Justice and the Human Good. Fairness and equality in the education system*. New York: Routledge, S. 80–99.
- Curren, Randall (2017): Global Civic Education. In: Spieker, Michael / Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Bildungsphilosophie: Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung*. Baden-Baden: Nomos, S. 351–360.

- Dahrendorf, Ralf (1966): *Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Daniels, Norman (1978): Merit and Meritocracy. In: *Philosophy and Public Affairs*, 7 (3), S. 206–223.
- Darnstädt, Thomas / Koch, Julia / Mohr, Joachim / Neumann, Conny / Wensierski, Peter (2001a): Mangelhaft. Setzen. In: *Der Spiegel*, Nr. 50, 09.12.2001, S. 60-75. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/mangelhaft-setzen-a-e8195ab7-0002-0001-0000-000020960899?context=issue> [letzter Zugriff: 01.09.2021].
- Darnstädt, Thomas/ Koch, Julia/ Mohr, Joachim/ Neumann, Conny/ Wensierski, Peter (2001b): Pisa-Fiasko, Das Land der Dichter und Denker – abgehängt. In: *Der Spiegel* [online], 14.12.2001. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-fiasko-das-land-der-dichter-und-denker-abgehaengt-a-172574.html> [letzter Zugriff: 20.04.2021].
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlung der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (2000): *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Rahmenkonzeptiondt.pdf> [letzter Zugriff: 29.09.2014].
- Dickson, Elizabeth (2012): A communitarian theory of the education rights of students with disabilities. In: *Educational Philosophy And Theory*, 44 (10), S. 1093–1109.
- Dietrich, Fabian / Heinrich, Martin / Thieme, Nina (2013): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA - Zur Einführung in den Band*. In: Dietrich, Fabian / Heinrich, Martin / Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–34.

- Ditton, Hartmut (2013): Bildungsgerechtigkeit: Analysen zu einer vergessenen Voraussetzung. In: Zwick, Elisabeth / Hofmann, Norbert Johannes (Hrsg.): *Dialog der Religion. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Berlin: LIT-Verlag, S. 155–185.
- Dörpinghaus, Andreas / Poenitsch, Andreas / Wigger, Lothar (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dohmen, Dieter (2010): Bildungsgutscheine zwischen Theorie und Empirie. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443–454.
- Dollinger, Bernd (2012): Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–26.
- Dreze, Jean / Sen, Amartya (2002) *India: Development and Participation* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Duncker, Ludwig (2008): Bildungsverweigerung – ein übersehenes Problem der Didaktik? In: *Kursiv – Journal für politische Bildung*, Heft 2, S. 14–24.
- Durkheim, Émile (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dworkin, Ronald (1981): What Is Equality? Part 1: Equality of Welfare. In: *Philosophy & Public Affairs*, 10 (3), S. 185–246.
- Dworkin, Ronald (2002): *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality* (4. print.). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Dworkin, Ronald (2011): *Was ist Gleichheit?* Berlin: Suhrkamp.
- Ebert, Thomas (2015): *Soziale Gerechtigkeit: Ideen, Geschichte, Kontroversen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ehrenspeck, Yvonne (2009): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.155–170.

- Eidenmüller, Horst (1995): Marktwirtschaft, Privatrecht und Verteilungsgerechtigkeit. In: Pies, Ingo / Leschke, Martin (Hrsg.): John Rawls' politischer Liberalismus. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 123–127.
- Eiffe, Franz Ferdinand (2010): Auf den Spuren von Amartya Sen. Zur theoriegeschichtlichen Genese des Capability-Ansatzes und seinem Beitrag zur Armutsanalyse in der EU. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Etzioni, Amitai (1998): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Europäischer Rechnungshof (2016): Sonderbericht Nr. 16/2016 - EU-Bildungsziele: Programme zielkonform, aber Mängel bei der Leistungsmessung. Verfügbar unter: https://www2.jurion.de/files/lexsoft/share/pdf/52016sa0016_qjab16016den.pdf [letzter Zugriff: 05.11.2020].
- Faller, Christiane (2019): Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegert, Jörg Michael (2003): Gutachten im Sozialrecht (insbesondere KJHG). In: Lempp, Reinhart / Schütze, Gerd / Köhnken, Günter (Hrsg.): Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters (2. Aufl.). Darmstadt: Steinkopff, S. 103–123.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Finetti, Marco (2010): Schock mit Langzeitwirkung. In: Süddeutsche Zeitung [online] 23.11.2004. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/pisa-studie-schock-mit-langzeitwirkung-1.908811> [letzter Zugriff: 29.09.2014].
- Flammer, August / Alsaker, Françoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Hans Huber Verlag.

- Flottmann, Kathrin (2013): Zur Chancengleichheit von Kindern auf dem Bildungssektor. Eine vergessene Aufgabe der Philosophie. Berlin: Lit Verlag.
- Forst, Rainer (1996): Kontexte der Gerechtigkeit. Politische Philosophie jenseits von Liberalismus und Kommunitarismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraas, Hans-Jürgen (2000): Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2001): Schlechte Noten für das gesamte deutsche Schulsystem. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung [online] 03.12.2001. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/bildungspolitik-ueberblick-schlechte-noten-fuer-das-gesamte-deutsche-schulsystem-138214.html> [letzter Zugriff: 20.04.2021].
- Frazer, Elizabeth (1999): The Problems of Communitarian Politics: Unity and Conflict. Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, Samuel (2007): Rawls, New York: Routledge.
- Friedrichs, Jürgen (1990): Methoden empirischer Sozialforschung (14. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fuchs, Hans-Werner (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49 (2), S. 161–179.
- Galston, William (1991): Liberal Purposes. Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, William (1998): Civic education in the liberal state. In: Hirst, Paul Heywood / White, Patricia (Hrsg.): Philosophy of education: Society and education. London: Routledge, S. 44–55.
- Galston, William (2004): Civic Education and Political Participation. In: Political Science and Politics, 37 (2), S. 263–266.

- Gast, Norbert / Heller, Kurt A. / Kormann, Adam / Peez, Helmut / Rüdi-
ger, Dietrich (1985): Dimensionen und Bedingungsfaktoren der
Schulleistung. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an
der Universität Tübingen.
- Gehmacher, Ernst (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand.
Europäische Kulturpolitik, Band 2. Wien: Europa Verlag.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeit-
schrift für Pädagogik, 53 (3), S. 362–381.
- Giesinger, Johannes (2008): Begabtenförderung und Bildungsgerechtig-
keit. In: Ullrich, Heiner/ Strunck, Susanne (Hrsg.): Begabtenför-
derung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–291.
- Giesinger, Johannes (2014): Educational Justice and the Justification of
Education. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): Education, Justice and the
Human Good. Fairness and equality in the education system.
New York: Routledge, S. 65–79.
- Göppel, Rolf (2011): Schule und Erziehung – ein kompliziertes Verhält-
nis. In: Göppel, Rolf / Rihm, Thomas / Strittmatter-Haubold, Ve-
ronika (Hrsg.): Muss – kann – darf die Schule erziehen? Heidel-
berg: Mattes Verlag, S. 9–17.
- Goerne, Alexander (2010): The Capability Approach in social policy anal-
ysis: Yet another concept? (Working Papers on the Reconciliation
of Work and Welfare in Europe, REC-WP 03/2010). Edinburgh:
Dissemination and Dialogue Centre University of Edinburgh.
Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-198104> [letzter Zugriff: 05.01.2021].
- Göser, Torben (2014): Bildungsgerechtigkeit Thema in Variationen.
Norderstedt: Books on Demand.
- Gosepath, Stefan (2014): What does equality in education mean? In:
Meyer, Kirsten (Hrsg.): Education, Justice and the Human Good.
Fairness and equality in the education system. New York:
Routledge, S. 100–112.
- Graf, Gunter (2011a): Der Fähigkeitsansatz als neue Grundlage der Ar-
mutforschung? In: SWS-Rundschau, 51 (1), S. 84–103.

- Graf, Gunter (2011b) Der Fähigkeitenansatz im Kontext von verschiedenen Informationsbasen sozialetischer Theorien. In: Sedmak, Clemens / Babic, Bernhard / Bauer, Reinhold / Posch, Christian (Hrsg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–28.
- Graupe, Silja (2012): Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): Wozu Bildungsökonomie? Berlin: Deutscher Lehrerverband, S. 35–50.
- Groothoff, Hans-Hermann (1971): Neues pädagogisches Lexikon (5. Aufl.). Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Grundmann, Matthias / Hornei, Inga / Ziegler, Holger (2010): Bildung als Verwirklichungschance. Konturen einer multiperspektivischen Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30 (4), S. 375–389.
- Guest, Stephen (2013): Ronald Dworkin (3rd ed.). Stanford: Stanford University Press.
- Gutmann, Amy (1993): Democracy & Democratic Education. In: Studies in Philosophy and Education, 12 (1), S. 1–9.
- Gutmann, Amy (1995): Civic Education and Social Diversity. In: Ethics, 105 (3), S. 557–579.
- Gutmann, Amy (1998): Undemocratic education. In: Hirst, Paul Heywood / White, Patricia (Hrsg.): Philosophy of education: Society and education. London: Routledge, S. 28–43.
- Gutmann, Amy (1999): Democratic Education: With a new preface and epilogue (rev. ed.). Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy (2002): Civic minimalism, cosmopolitanism and patriotism: where does democratic education stand in relation to each? In Macedo, Stephen / Tamir, Yael (Hrsg.): Moral and Political Education. New York: New York University Press, S. 23–57.

- Hadler, Markus (2019): *Quantitative Datenanalyse in den Sozialwissenschaften: Vom Fragebogen zu ersten Auswertungen* (2. Aufl.). Wien: LIT Verlag.
- Hamilton, Lawrence (2019): *Amartya Sen*. Cambridge: Polity Press.
- Hanses, Petra (2009): *Stabilität von Hochbegabung*, in: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (2. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 93–160.
- Harazd, Bea (2007): *Die Bildungsentscheidung, Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Münster: Waxmann.
- Hare, Richard M. (1989): *Rawls' Theory of Justice*. In: Daniels, Norman (Hrsg.): *Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' A Theory of Justice* (3. print.). Stanford: Stanford University Press, S. 81–107.
- Hart, Herbert L. A. (1989): *Rawls on Liberty and Its Priority*. In: Daniels, Norman (Hrsg.): *Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' A Theory of Justice* (3. print.). Stanford: Stanford University Press, S. 230–252.
- Haus, Michael (2000). *Die politische Philosophie Michael Walzers. Kritik, Gemeinschaft, Gerechtigkeit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Haus, Michael (2003). *Kommunitarismus. Einführung und Analyse*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Haydon, Graham (2001): *Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (1), S. 1–12.
- Haydon, Graham (2003): *Moral Education*. In: Curren, Randall (Hrsg.): *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden MA: Blackwell, S. 320–331.
- Heckel, Hans / Avenarius, Hermann / Loebel, Hans-Christoph (2000): *Schulrechtskunde: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (7. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): *Werke 4. Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1988): Phänomenologie des Geistes. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1991): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830). (hrsg. von Nicolin, Friedhelm / Pöggeler, Otto). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2013): Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Heid, Helmut (1991): Chancen – im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87 (8), S. 667–675.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2008): Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Verfügbar unter: https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/bildungkultur/Bildungsgerechtigkeit_im_Lebenslauf.pdf [letzter Zugriff: 02.09.2021].
- Heinrichs, Jan-Hendrik (2010): Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In: Otto, Hans-Uwe/ Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 54–68.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München: Carl Hanser Verlag.
- Hepp, Gerd F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, Roman (1997): Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum am 5. November 1997 im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. Verfügbar unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105_Rede.html [letzter Zugriff: 18.01.2016].
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

- Höffe, Otfried (2001): *Gerechtigkeit: Eine philosophische Einführung*. München: C. H. Beck.
- Hoerster, Norbert (1977): John Rawls' Kohärenztheorie der Normenbe-
gründung, in: Höffe, Otfried (Hrsg.): *Über John Rawls' Theorie
der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 57–76.
- Honderich, Ted (2005): *The Oxford Companion to Philosophy* (2nd ed.).
Oxford: Oxford University Press.
- Horkheimer, Max (1990): *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*.
Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (2006): *Dialektik der Aufklä-
rung. Philosophische Fragmente* (16. Aufl.). Frankfurt am Main:
Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Horn, Christoph (2009): *Einführung in die politische Philosophie* (2.
Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Horn, Christoph / Scarano, Nico (2002): *Philosophie der Gerechtigkeit:
Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main:
Suhrkamp.
- Horstkemper, Marianne / Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): *Sozialisation
und Erziehung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Howe, Kenneth R. (1998): In Defense of Outcomes-based Conceptions of
Equal Educational Opportunity. In: Hirst, Paul H. / White, Patri-
cia (Hrsg.): *Philosophy of education: Problems of educational
content and practices*. London: Routledge, S. 192–218.
- Howe, Kenneth (2013): On Equality versus Adequacy: Principles and Nor-
mative Frameworks. In: *Philosophy of Education 2013* (A Publi-
cation of the Philosophy of Education Society), S. 452–460.
- Humboldt, Wilhelm von (1851): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen
der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau: Trewendt.
- Humboldt, Wilhelm von (1960a): *Theorie der Bildung des Menschen*. In:
Humboldt, Wilhelm von: *Werke in fünf Bänden*. Band 1. *Schrif-
ten zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wissen-
schaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.

- Humboldt, Wilhelm von (1960b): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Band 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm von (1961): Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum (1806). In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Band 2. Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik. Die Vasen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 25-64.
- Humboldt, Wilhelm von (1963): Über den Nationalcharakter der Sprachen (Bruchstücke). In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Band 3. Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 64–81.
- Humboldt, Wilhelm von (1964a): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Band 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 168–195.
- Humboldt, Wilhelm von (1964b): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Band 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255–266.
- Ittel, Angela / Raufelder, Diana (2008): Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Jäger, Georg / Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Pädagogisches Denken. In: Jeismann, Karl-Ernst / Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 3. 1800 - 1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Verlag C. H. Beck, S. 71–104.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag.

- Jencks, Christopher (1988): Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal? In: *Ethics*, 98 (3), S. 518–533.
- Kahlert, Heike (2010): Bildungs- und Erziehungssoziologie. In: Kneer, Georg / Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–84.
- Kant, Immanuel (1982): Vorlesung über Pädagogik. Mit einer Vorrede versehen von Friedrich Theodor Rink. In: Kant, Immanuel: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften* (2. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7–59.
- Kellerwessel, Wulf (2005): Michael Walzers kommunitaristische Moralphilosophie. Kritische Analysen zu Drei Wege in die Moralphilosophie, Moralischer Minimalismus und Zwei Arten des Universalismus. Münster: Lit Verlag.
- Kerstan, Thomas (2001): Sitzen geblieben: Wieder schockt eine Studie die deutschen Schulpolitiker. In: *Die Zeit* [online] 29.11.2001. Verfügbar unter: https://www.zeit.de/2001/49/200149_3_leiter.xml?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com [letzter Zugriff: 20.04.2021].
- Kersting, Wolfgang (1994): *Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrags*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kersting, Wolfgang (2000a): Politische Solidarität statt Verteilungsgerechtigkeit. In: Kersting, Wolfgang (Hrsg.): *Politische Philosophie des Sozialstaats*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft Verlag, S.202–256.
- Kersting, Wolfgang (2000b): *Theorien der sozialen Gerechtigkeit*. Stuttgart: Metzler.
- Kersting, Wolfgang (2001): Suffizienzorientierung versus Gleichheitsorientierung. In: Ballestrem, Karl Graf (Hrsg.): *Internationale Gerechtigkeit*. Opladen: Leske und Budrich, S. 278–315.
- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), S. 455–476.

- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Klieme, Eckhard / Maag-Merki, Katharina / Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, Johannes / Klieme, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Bildungsforschung Band 20). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 5-16. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf [letzter Zugriff: 18.01.2016].
- Knoll, Manuel (2015): Martha Nussbaum und Aristoteles: Ist der „capabilities approach“ ein aristotelischer Ansatz? In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, 101 (1), S. 32–51.
- Koller, Peter (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit im Disput zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In: Balog, Andreas (Hrsg.): Soziologie und Gesellschaftskritik: Beiträge zum Verhältnis von Normativität und sozialwissenschaftlicher Analyse. Wien: VWGÖ-Verlag, S. 75–109.
- Koller, Peter (2006): Die Grundsätze der Gerechtigkeit. In: Höffe, Otfried (Hrsg.): John Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit (2. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag, S. 45–70.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, Monika (2005): (Hoch-) Begabung - (k-) eine Chance? Underachiever finden, fordern und fördern. Ein Beitrag aus dem Deutschunterricht. Münster: Lit Verlag.
- Kraus, Josef (2008): Bildungsgerechtigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49, S. 8–13.
- Krause, Skadi / Malowitz, Karsten (1998): Michael Walzer zur Einführung. Hamburg: Junius.

- Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen: Diederichs.
- Kron, Friedrich W. (1996): *Grundwissen Pädagogik* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kuhlmann, Carola (2013): *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1993): *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I*. München: Luchterhand. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf [letzter Zugriff: 07.11.2018].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [letzter Zugriff: 18.01.2016].
- Kupfer, Antonia (2011): *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ladwig, Bernd (2011): *Gerechtigkeitstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Lahner, Alexander (2011): *Bildung und Aufklärung nach PISA. Theorie und Praxis außerschulischer politischer Jugendbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lambert, Katharina (2015): *Rechenschwäche. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Langbein, John H. (1989): *The Twentieth-Century Revolution in Family Wealth Transmission*. University of Chicago Law Occasional Paper, No. 25. Verfügbar unter: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=occasional_papers [letzter Zugriff: 22.12.2020].

- Langewand, Alfred (1994): Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 69–98.
- Latcheva, Rossalina / Eldad, Davidov (2019): Skalen und Indizes. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 893–905.
- Lazarsfeld, Paul F. (1993): On Social Research and its Language. Chicago: University of Chicago Press.
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: Innsbruck University Press (iup). Verfügbar unter: http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf [letzter Zugriff: 18.01.2016].
- Lehmann, Armin (2001): Deutsche Schulen: „Die Quittung für unser veraltetes Bildungssystem“. In: Der Tagesspiegel [online] 01.12.2001. Verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/deutsche-schulen-die-quittung-fuer-unser-veraltetes-bildungssystem/274662.html> [letzter Zugriff: 20.04.2021].
- Lehner, Martin (2019): Didaktik. Bern: Haupt Verlag.
- Lenski, Sophie-Charlotte (2013): Öffentliches Kulturrecht. Materielle und immaterielle Kulturwerke zwischen Schutz, Förderung und Wertschöpfung. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lenz, Karls / Weinhold, Katharina / Laskowski, Rüdiger (2010): Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote. Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie in Sachsen. Schlussbereich TU-Dresden. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/ewgp/ressourcen/dateien/professur/leistungsaehigkeit_schulischer_ganztagsangebote?lang=de [letzter Zugriff: 05.12.2019].
- Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

- Liessmann, Konrad Paul (2017): *Bildung als Provokation*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Macedo, Stephen (1995): *Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls?* In: *Ethics*, 105 (3), S. 468–496.
- Mackert, Jürgen (1999): *Kampf um Zugehörigkeit. Nationale Staatsbürgerschaft als Modus sozialer Schließung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mason, Andrew (2004): *Equality of Opportunity and Differences in Social Circumstances*. In: *The Philosophical Quarterly*, 54 (216), S. 368–388.
- Masson, Torsten / Leßmann, Ortrud (2012): *Nachhaltigkeitsindikatoren und Capabilities. Anknüpfungspunkte aus der deutschen Nachhaltigkeitsforschung*. In: *UFZ Discussion Papers*, 7/2012. Leipzig: Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung (UFZ). Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/58260/1/716265583.pdf> [letzter Zugriff: 11.07.2020].
- Maus, Ingeborg (2006): *Der Urzustand*. In: Höffe, Otfried (Hrsg.): *John Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag, S. 71–98.
- Menze, Clemens (1975): *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover: Schroedel.
- Menze, Clemens (1980): *Bildung und Bildungswesen: Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte*. Hildesheim: Olms Verlag.
- Menze, Clemens (1995): *Bildung*. In: Lenzen, Dieter / Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 350–356.
- Messner, Rudolf (2003): *PISA und Allgemeinbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), S. 400–412.
- Metzner, Thorsten (2002): *Lesen und Rechnen mangelhaft*. In: *Der Tagesspiegel* [online] 05.07.2002. Verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/brandenburg/lesen-und-rechnen-mangelhaft/326892.html> [letzter Zugriff: 06.09.2021].

- Meyer, Kirsten (2014): Introduction of Education, Justice and the Human Good. Fairness and equality in the education system. New York: Routledge, S. 1–13.
- Meyer, Kirsten (2016): Chancengleichheit. In: Goppel, Anna / Mieth, Corinna / Neuhäuser, Christian (Hrsg.): Handbuch Gerechtigkeit. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 164–167.
- Michelman, Frank (1989): Constitutional Welfare Rights and A Theory of Justice. In: Daniels, Norman (Hrsg.): Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' A Theory of Justice (3. print.). Stanford: Stanford University Press, S. 319–346.
- Mollenhauer, Klaus (1971): Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen (5. Aufl.). München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, Klaus (1997): Was ist Erziehung – und wann kommt sie an ihr Ende? In: Loccumer Pelikan: Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, 1997/4, S. 155–160.
- Morrison, Harriet (1984): Some Implications in Rawls's Theory for Civic Education. In: The Journal of Negro Education, 53 (1), S. 78–84.
- Mukerji, Nikil (2009): Das Differenzprinzip von John Rawls und seine Realisierungsbedingungen. Berlin: Lit Verlag.
- Mutanga, Oliver / Walker, Melanie (2018): Towards a Disability-inclusive Higher Education Policy through the Capabilities Approach. In: Mitra, Sophie / Ruger, Jennifer Prah (Hrsg.): Health, Disability and the Capability Approach. London: Routledge, S. 29–45.
- Nagel, Thomas (1989): Rawls on Justice. In: Daniels, Norman (Hrsg.): Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' A Theory of Justice (3. print.). Stanford: Stanford University Press, S. 1–15.
- Nagel, Thomas (2003): John Rawls and Affirmative Action. In: The Journal of Blacks in Higher Education, (39), S. 82–84.

- Niemann, Dennis (2010): Deutschland – Im Zentrum des PISA-Sturms. In: Knodel, Philipp / Martens, Kerstin / Olano, Daniel de / Popp, Marie (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 59–90.
- Nussbaum, Martha (1990) Aristotelian social democracy. In: Douglass, R. Bruce / Mara, Gerald M. / Richardson, Henry S. (Hrsg.): Liberalism and the Good. New York: Routledge, S. 203–252.
- Nussbaum, Martha (1992): Human Functioning and Social Justice. In Defense of Aristotelian Essentialism. In: Political Theory, 20 (2), S. 202–246.
- Nussbaum, Martha (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben (hrsg. v. Herlinde Pauer-Studer). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha (2000): Women and Human Development. The Capabilities Approach, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nussbaum, Martha (2003) Capabilities as fundamental entitlements. Sen and social justice. In: Feminist Economics, 9 (2-3), S. 33–59.
- Nussbaum, Martha (2006): Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha (2011): Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Nusser, Karl-Heinz (2019): Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. In: Reese-Schäfer, Walter (Hrsg.): Handbuch Kommunitarismus. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 321–342.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2002): Bildungspolitische Analyse 2002. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005): PISA 2003 Technical Report. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- OECD (2013a): Bildung auf einen Blick 2013. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- OECD (2013b), PISA 2012 Results. What Makes Schools Successful (Volume IV). Resources, Policies and Practices. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse (Band II). Exzellenz durch Chancengerechtigkeit. Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- OECD (2015): Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I). Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- OECD (2017): PISA 2015 Technical Report. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018): Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, Nina / Schrödter, Mark (2008): Soziale Arbeit im Dienste der Befähigungsgerechtigkeit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 44–49.
- Osterwalder, Fritz (2012): Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–74.
- Otto, Hans-Uwe / Ziegler, Holger (2006): Capabilities and Education. In: Social Work & Society, 4 (2), S. 269–289.

- Otto, Hans-Uwe / Schrödter, Mark (2008): Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. Zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Effizienz. In: Grunert, Cathleen / Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Opladen: Budrich, S. 55–77.
- Otto, Hans-Uwe / Ziegler, Holger (2010): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe / Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–18.
- Papke, Birgit (2016): Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pauer-Studer, Herlinde (1999): Einleitung zu Martha Nussbaum Gerechtigkeit oder Das gute Leben. In: Nussbaum, Martha: Gerechtigkeit oder Das gute Leben (hrsg. v. Herlinde Pauer-Studer). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–23.
- Pechar, Hans (2006): Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster: Waxmann.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1820): Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk. Vierter Theil (3. Aufl.). Stuttgart: Cotta.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1932a): Über den Aufenthalt in Stanz. Brief Pestalozzis an einen Freund 1799. In: Pestalozzi, Johann Heinrich (Hrsg.): Schriften aus der Zeit von 1799-1801. Berlin: De Gruyter. S. 1–32.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1932b): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Pestalozzi, Johann Heinrich (Hrsg.): Sämtliche Werke Band 13. Schriften aus der Zeit von 1799-1801. Berlin: De Gruyter, S. 181–390.

- Pestalozzi, Johann Heinrich (1998): *Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (2002): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (hrsg. v. Dieter-Jürgen Löwisch). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pfeiffer, Friedhelm (2010): *Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten. Anmerkungen aus ökonomischer Sicht*. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula / Kramer, Rolf-Torsten / Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–44.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg im Breisgau: Walter.
- Platon (1958): *Politeía*. In: *Platon. Sämtliche Werke 3*. Phaidon, Politeia (hrsg. v. Walter F. Otto / Ernesto Grassi / Gert Plamböck). Hamburg: Rowohlt, S. 67–310.
- Pogge, Thomas (1989): *Realizing Rawls*. Ithaca: Cornell University Press.
- Popper, Karl (1992): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band 1. Der Zauber Platons* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Poser, Hans (2001): *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Pybas, Kevin (2004): *Liberalism and Civic Education. Unitary versus Pluralist Alternatives*. In: *Perspectives on Political Science*, 33 (1), S. 18–29.
- Raidt, Tabea (2010): *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*. Hamburg: Tredition.
- Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg (2007): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rawls, John (1958): Justice as Fairness. In: *The Philosophical Review*, 67 (2), S. 164–194.
- Rawls, John (1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, John (1993): Gerechtigkeit als Fairneß: politisch und nicht metaphysisch. In: Honneth, Axel (Hrsg.): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 36–67.
- Rawls, John (1998): *Politischer Liberalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, John (1999): *A theory of justice (rev. ed.)*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Rawls, John (2003): *Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Reese-Schäfer, Walter (1997): *Grenzgötter der Moral. Der neuere europäisch-amerikanische Diskurs zur politischen Ethik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reese-Schäfer, Walter (2001): *Kommunitarismus (3. Aufl.)*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Reese-Schäfer, Walter (2019): *Deutungen der Gegenwart. Zur Kritik wissenschaftlicher Zeitdiagnostik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Reichenbach, Roland (2007): *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinhold, Gerd / Pollak, Guido / Heim, Helmut (1999): *Pädagogik-Lexikon*. München: Oldenbourg Verlag.
- Ricken, Norbert (2015): Was heißt "jemandem gerecht werden"? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In: Manitius, Veronika / Hermstein, Björn / Berkemeyer, Nils / Bos, Wilfried (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster: Waxmann, S. 131–149.

- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, Reinhard / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60). Weinheim: Beltz Juventa, S. 66–84.
- Robeyns, Ingrid (2000): An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined (Discussions Paper Series (DPS) 00.30). Leuven: Catholic University Leuven, Center for Economic Studies. Verfügbar unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.571.9921&rep=rep1&type=pdf> [letzter Zugriff: 07.09.2021].
- Robeyns, Ingrid (2003): Sen's Capability Approach and Gender Inequality. Selecting Relevant Capabilities. In: *Feminist Economics*, 9 (2–3), S. 61–92.
- Robeyns, Ingrid (2005): The Capability Approach. A Theoretical Survey. In: *Journal of Human Development*, 6 (1), S. 93–114.
- Röh, Dieter (2018): *Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Roemer, John E. (1996): *Theories of Distributive Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Rorty, Richard / Posener, Alan (1988): Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 42 (1), S. 3–17.
- Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung (Diskussionspapiere Nr. 1). Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_diskp_01.pdf [letzter Zugriff: 07.09.2016].
- Saito, Madoka (2003): Amartya Sen's Capability approach to Education. A critical exploration. In: *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), S. 17–33.
- Sandel, Michael (1982): *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sandel, Michael (1993): Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst. In: Honneth, Axel (Hrsg.): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 18–35.
- Sandel, Michael (1995): *Liberalismus oder Republikanismus. Von der Notwendigkeit der Bürgertugend*. Wien: Passagen Verlag.
- Sandel, Michael (1996): *Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Sandel, Michael (2012): *Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes* (2. Aufl.). Berlin: Ullstein.
- Sandel, Michael (2015): *Moral und Politik. Wie wir das Richtige tun*. Berlin: Ullstein.
- Satz, Debra (2007): Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. In: *Ethics*, 117 (4), Symposium on Education and Equality, S. 623–648.
- Satz, Debra (2014): Unequal chances. Race, class and schooling. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): *Education, Justice and the Human Good. Fairness and equality in the education system*. New York: Routledge, S. 33–50.
- Scanlon, Thomas M. (1989): Rawls' Theory of Justice. In: Daniels, Norman (Hrsg.): *Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' A Theory of Justice* (3. print.). Stanford: Stanford University Press, S. 169–205.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul / Esser, Elke (2005): *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Schraad-Tischler, Daniel / Seelkopf, Laura (2015): *Concept and Methodology. Sustainable Governance Indicators 2015*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.sgi-network.org/docs/2020/basics/SGI_Concept.pdf [letzter Zugriff: 23.02.2021].

- Schraad-Tischler, Daniel / Schiller, Christof / Heller, Sascha Matthias / Siemer, Nina (2017): Social Justice in the EU. Index Report 2017: Social Inclusion Monitor Europe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NW_EU_Social_Justice_Index_2017.pdf [letzter Zugriff: 04.06.2019].
- Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“ (3. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Schultz, Theodore (1962): Reflections on Investment in Man. In: Journal of Political Economy, 70 (5), S. 1–8.
- Sen, Amartya (1980): Equality of What? In: McMurrin, Sterling M. (Hrsg.): The Tanner Lecture on Human Values Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, S. 195–220.
- Sen, Amartya (1987): The Standard of Living. Lecture II. Lives and Capabilities. In: Hawthorn, Geoffrey (Hrsg.): Cambridge: Cambridge University Press, S. 20–38.
- Sen, Amartya (1993): Capability and Well-Being. In: Nussbaum, Martha / Sen, Amartya (Hrsg.): The Quality of Life. Oxford: Oxford University Press, S. 30–53.
- Sen, Amartya (1995): Inequality reexamined. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Sen, Amartya (1999): Development as Freedom. New York: Anchor Books.
- Sen, Amartya (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: Hanser Verlag.
- Sen, Amartya (2003) Development as capability expansion. In: Fukuda-Parr, Sakiko / Kumar, A. K. Shiva (Hrsg.): Readings in human development. Concepts, Measures and Policies for a Development Paradigm. Oxford: Oxford University Press, S. 3–16.
- Sen, Amartya (2004) Capabilities, Lists, and Public Reason. Continuing the Conversation. In: Feminist Economics, 10 (3), S. 77–80.

- Sen, Amartya (2005): Human Rights and Capabilities. In: Journal of Human Development, 6 (2), S. 151–66.
- Sen, Amartya (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München: Beck.
- Sichler, Ralph (2006): Autonomie in der Arbeitswelt. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Spoerr, Kathrin (2001): Deutsche Schüler lesen und rechnen schlecht. In: Die Welt [online] 01.12.2001. Verfügbar unter: <http://www.welt.de/print-welt/article490462/Deutsche-Schueler-lesen-und-rechnen-schlecht.html> [letzter Zugriff: 29.09.2014].
- Stanat, Petra / Artelt, Cordula / Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Schümer, Gundel / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf [letzter Zugriff: 29.09.2014].
- Starck, Christian (2015): Woher kommt das Recht? Tübingen: Mohr Siebeck.
- Steinberger, Astrid (1998): Wachstum und Entwicklung. In: Hoehl, Mechthild / Kullick, Petra (Hrsg.): Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Stuttgart: Thieme Verlag, S. 111–132.
- Stelzer, Harald (2019): Die Liberale Kritik am Kommunitarismus. In: Reese-Schäfer, Walter (Hrsg.): Handbuch Kommunitarismus. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 343–364.
- Stojanov, Krassimir (2008): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (4), S. 516–531.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Strike, Kenneth (1998): On the Construction of Public Speech: Pluralism and Public Reason. In: Hirst, Paul Heywood / White, Patricia (Hrsg.): *Philosophy of education: Society and education*. London: Routledge, S. 79–106.
- Stroop, Constantin (2014): Fair equality of opportunity and educational justice. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): *Education, Justice and the Human Good. Fairness and equality in the education system*, Routledge, New York, S. 113–132.
- Sturzenhecker, Benedikt (2010): Demokratiebildung als Antwort auf „Bildungsverweigerung“. In: Dörr, Margret / Herz, Birgit (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–52.
- Tam, Henry (1998): *Communitarianism. A new agenda for politics and citizenship*. New York: New York University Press.
- Tausendpfund, Markus (2018): *Quantitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Taylor, Charles (1995): Atomismus. In: Brink, Bert van den / Reijen, Willem van (Hrsg.): *Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 73–106.
- Taylor, Charles (1999): *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terzi, Lorella (2005): *Equality capability and social justice in education: re-examining disability and special educational needs* (unpublished PhD thesis). London: Institute of Education University of London. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/33678306.pdf> [letzter Zugriff: 15.01.2021].
- Terzi, Lorella (2007a): The Capability to be Educated. In: Walker, Melanie / Unterhalter, Elaine (Hrsg.): *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan, S. 25–44.
- Terzi, Lorella (2007b): Capability and Educational Equality. The Just Distribution of Resources to Students with Disabilities and Special Educational Needs. In: *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), S. 757–773.

- Terzi, Lorella (2010): *Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. London: Continuum.
- Thieme, Nina (2013): *Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements*. In: Dietrich, Fabian / Heinrich, Martin / Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–180.
- Thomson, Judith Jarvis (1973): *Preferential Hiring*. In: *Philosophy & Public Affairs* 2 (4), S. 364–384.
- Todorov, Christo (2017): *Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education*. In: Spieker, Michael / Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung*. Baden-Baden: Nomos, S. 341–350.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2012): *International Standard Classification of education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [letzter Zugriff: 05.06.2021].
- Unterhalter, Elaine (2007): *Gender Equality, Education, and the Capability Approach*. In: Walker, Melanie / Unterhalter, Elaine (Hrsg.): *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan, S. 87–108.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Volkert, Jürgen / Klee, Günther / Kleimann, Rolf / Scheurle, Ulrich / Schneider, Friedrich (2003): Operationalisierung der Armut- und Reichtumsmessung. Schlussbericht an das Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung. Tübingen: Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW). Verfügbar unter: http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/a322.pdf [letzter Zugriff: 04.01.2021].
- Volkert, Jürgen / Arndt, Christian / Dann, Sabine / Kleimann, Rolf / Strotmann, Harald (2006): Das Konzept der Verwirklichungschancen (A. Sen). Empirische Operationalisierung im Rahmen der Armut- und Reichtumsmessung. Endbericht an das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Tübingen: Institut für angewandte Wirtschaftsforschung e.V (IAW). Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-265292> [letzter Zugriff: 13.07.2020].
- Walker, Melanie (2006): Higher Education Pedagogies. A Capabilities Approach. Berkshire: The society for research into Higher Education.
- Walker, Melanie (2010a): The capability approach as a framework for reimagining education and justice. In: Otto, Hans-Uwe / Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 116–130.
- Walker, Melanie (2010b): Capabilities and Social Justice. In: Otto, Hans-Uwe / Ziegler, Holger (Hrsg.): Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective. Opladen: Barbara Budrich, S. 155–170.
- Walker, Melanie / Unterhalter, Elaine (2007): The Capability Approach. Its Potential for Work in Education. In: Walker, Melanie / Unterhalter, Elaine (Hrsg.): Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. New York: Palgrave Macmillan, S. 1–18.
- Walzer, Michael (1992): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Walzer, Michael (1993a): Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. In: Honneth, Axel (Hrsg.): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 157–180.
- Walzer, Michael (1993b): *Kritik und Gemeinsinn. Drei Wege der Gesellschaftskritik*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Walzer, Michael (1996a): *Lokale Kritik - globale Standards. Zwei Formen moralischer Auseinandersetzung*. Hamburg: Rotbuch-Verlag.
- Walzer, Michael (1996b): *Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Walzer, Michael (1999): *Vernunft, Politik und Leidenschaft. Defizite liberaler Theorie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Weatherly, Leslie A. (2003): *Human Capital – The Elusive Asset. Measuring and Managing Human Capital: A Strategic Imperative for HR*. Alexandria VA: Society for Human Resource Management (SHRM). Verfügbar unter: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.490.188&rep=rep1&type=pdf> [letzter Zugriff: 13.07.2021].
- Weber, Verena (2002): *Tugendethik und Kommunitarismus. Individualität, Universalisierung, Moralische Dilemmata*. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann.
- Weishart, Joshua (2014): *Transcending Equality Versus Adequacy*. In: *Stanford Law Review*, 66 (3), S. 477–544.
- Weiß, Manfred (2011): *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Welt am Sonntag (2001): *Ohrfeige für Deutschlands Schulen*. In: *Welt am Sonntag* [online] 02.12.2001. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/print-wams/article617736/Ohrfeige-fuer-Deutschlands-Schulen.html> [letzter Zugriff: 20.04.2021].
- White, John (1994): *The Dishwasher's Child: Education and the End of Egalitarianism*. In: *Journal of Philosophy of Education*, 28 (2), S. 173–181.

- Wigger, Lothar (2016): Hegels Bildungstheorie und die und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In: Verständig, Dan / Holze, Jens / Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–130.
- Winkler, Michael (2006): Erziehung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Helsper, Werner (2006): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (7. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 57-78.
- Wößmann, Ludger / Lüdemann, Elke / Schütz, Gabriela / West, Martin R. (2007): School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement. International Evidence from PISA 2003 (OECD Education Working Papers, No. 13), Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/246402531617> [letzter Zugriff: 25.02.2016].
- Wößmann, Ludger / Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30280_30281_2.pdf [letzter Zugriff: 29.09.2014].
- Zwick, Elisabeth (2017): Bildungsgerechtigkeit: Maßstab ohne Maß? Überlegungen zu einer Krieriologie aus philosophisch-theologischer Sicht. In: Eckert, Thomas / Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–15.



University
of Bamberg
Press

Die Dissertation greift das Thema Bildungsgerechtigkeit auf. Eine gängige Deutung gerechter Bildung, die vor allem in der politisch einflussreichen PISA-Studie vorgenommen wird, beschränkt den Gerechtigkeitsgedanken auf den Aspekt der Chancengleichheit. Ausgangspunkt der Dissertation ist daran anknüpfend die These, dass eine alleinige Konzentration auf den bildungsbezogenen Einfluss der sozialen Herkunft, nicht ausreichend ist. Denn eine auf Chancengleichheit reduzierte Gerechtigkeitsbewertung vernachlässigt weitere zentrale Bildungsgedanken und damit verbundene Gerechtigkeitsimplikationen.

Der Fokus der Dissertation liegt auf der Analyse der wesentlichen Gerechtigkeitsimplikationen des Bildungsgedankens und dessen zentralen Zielwerten. Es wird erstens untersucht, welche wesentlichen Zielvorstellungen der Bildungsgedanke beinhaltet und welche Gerechtigkeitsurteile dies zur Folge hat. Zweitens wird darüber hinaus anhand der PISA-Daten erörtert, ob eine solch erweiterte Deutung von Bildungsgerechtigkeit im Vergleich zu einer alleinigen Konzentration auf Chancengleichheit abweichende Gerechtigkeits einschätzungen zur Folge hat.



ISBN 978-3-86309-871-1



9 783863 098711

www.uni-bamberg.de/ubp/