Ethische Reflexionen des normativ imprägnierten Bildungsdiskurses

BILDUNG UND GERECHTIGKEIT

Axel Bohmeyer

Es herrscht Einigkeit darüber, dass insbesondere der »PISA-Schock« Bewegung in die bildungspolitische Debatte der Bundesrepublik gebracht hat – vor allem hinsichtlich der gerechtigkeitsrelevanten Aspekte der Auseinandersetzung. Seitdem besetzt der Begriff Bildungsgerechtigkeit eine prominente Stellung im bildungspolitischen Diskurs. Jedoch bleibt umstritten, was genau unter diesem Begriff zu verstehen ist, weshalb Axel Bohmeyer hier eine systematische Klärung unternimmt.

Im Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP für die 17. Legislaturperiode des Deutschen Bundestages findet sich ein Kapitel, das mit dem Titel »Bildungsrepublik Deutschland« überschrieben ist. Dieses Kapitel beginnt mit einem programmatischen Auftakt und definiert Bildung als eine »Bedingung für die innere und äußere Freiheit des Menschen« und »Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft«. Aus diesem Grund wird Bildung von der schwarz-gelben Koalition als ein Bürgerrecht verstanden, und der verbreiteten Bildungsarmut wird der politische Kampf angesagt. Ein solches bürgerrechtliches Verständnis von Bildung hatte Ralf Dahrendorf bereits 1965 in einem Buch dargelegt und aufgrund dieses normativen Bildungsverständnisses für eine aktive Bildungspolitik plädiert. Bildung wolle er als Teil der Sozialpolitik verstanden wissen (vgl. Dahrendorf 1965).

Diese Idee greift die Koalition nun über vierzig Jahre später auf und erklärt, dass es ihr Ziel sei, »mehr Chancengerechtigkeit am Start, Durchlässigkeit und faire Aufstiegschancen für alle [zu] ermöglichen«. Mit dem Begriff *Chancengerechtigkeit* verwenden die Verfasser/innen des Koalitionsvertrags einen oftmals genannten Gerechtigkeitsbegriff der derzeitigen Bildungsdebatte, der das unscharfe Profil des Begriffs Bildungsgerechtigkeit offensichtlich verdeutlichen soll. Daneben finden sich über den Koalitionsvertrag hinaus in der bildungspolitischen Debatte bzw. in der Debatte um die Bildungsgerechtigkeit aber auch weitere Gerechtigkeitsbegriffe. Dazu zählen der Begriff *Leistungsgerechtigkeit* und der Begriff *Teilhabegerechtigkeit* bzw. *Beteiligungsgerechtigkeit*. Angesichts dieser Vielfalt von Begriffen, der oftmals diffusen Verwendung im Zusammenhang bildungspolitischer Debatten und der vorgenommenen Kombination unterschiedlicher Gerechtigkeitsbegriffe zeigt sich die Notwendigkeit einer Systematisierung, um so eine Schneise in das begriffliche Dickicht der verschiedenen Gerechtigkeitsdiskurse im Zusammenhang der bildungspolitischen Debatten zu schlagen.

Es ist die Aufgabe sozialethischer Reflexion, sich den gesellschaftlichen Formationen und Institutionen zuzuwenden, die der unmittelbaren Einflussnahme des Individuums entzogen sind, die aber die strukturellen Voraussetzungen für das Gelingen des individuellen

Bildung als Schlüssel zur gesellschaftlichen Partizipation

Lebensentwurfs sind und insofern die notwendige Bedingung zur Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe darstellen. Versteht man nun die moderne Gesellschaft wie die schwarz-gelben Koalitionäre zeitdiagnostisch als eine Wissensgesellschaft, dann wird sehr schnell deutlich, dass in einer solchen Gesellschaft Bildung eine zentrale Rolle für die gesellschaftliche Teilhabe des Individuums spielt.

Jenseits aller berechtigten Kritik an voreiligen Vereinfachungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. zum zeitdiagnostischen Gehalt der Wissensgesellschaft kritisch Nolda 2001), stellt Bildung ein notwendiges, wenn auch nicht hinreichendes Gut moderner Lebensführung dar. Die individuelle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hängt in modernen Gesellschaften tatsächlich sehr stark von der Bildung des Einzelnen ab. »In einer demokratischen Gesellschaft ist Bildung ein zentrales Freiheitsgut, insofern sie die individuelle Freiheit im Sinne der Fähigkeit zum selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln sichert und steigert« (Mandry 2006, S. 2).

Das gilt auch oder gerade mit Blick auf die Integration der Menschen in den Arbeitsmarkt kapitalistisch und liberal organisierter Gesellschaften. »In arbeitsteiligen Gesellschaften kann man die Ziele der eigenen Lebensführung nur verfolgen, indem man durch formale Bildungsprozesse sich Kompetenzen aneignet, die die Voraussetzung für Anerkennung und Integration in die Interaktion mit anderen sind« (ebd.). Insofern ist es folgerichtig, über die gerechtigkeitsrelevanten Aspekte des Bildungssystems nachzudenken (vgl. auch Heimbach-Steins 2005).

In pluralistisch verfassten liberalen Gesellschaften sind nicht alle Bürger/innen gleichermaßen in das Bildungssystem inkludiert. Die Bildungsverläufe von Individuen unterscheiden sich (zum Inklusionsbegriff, der hier nicht system-

Chancengerechtigkeit im Bildungssystem

theoretisch verwendet wird, vgl. Bohmeyer 2009). So wird der oftmals artikulierte Anspruch des Lebenslangen Lernens sehr unterschiedlich interpretiert, und es zeichnen sich beispielsweise in der Erwachsenenbildung höchst unterschiedliche Beteiligungsformen und Beteiligungsgrade ab. Eine solche Vielfalt von Bildungskarrieren kann als erwünscht gelten. Als ethisch problematisch sind die ungleichen Bildungskarrieren dann zu bewerten, wenn sie bereits am Anfang des Bildungssystems vorgezeichnet sind, eine prinzipielle Gleichheit der Ausgangssituation also nicht vorliegt, wenn also vielmehr eine prinzipielle Ungleichheit des Anfangs strukturell verankert ist und diese Ungleichheit nicht auf die individuelle Leistungsfähigkeit bzw. die individuell ungleichen Anlagen zurückgeht.

Nun haben die internationalen PISA-Studien belegt, dass soziale Herkunft und erzielte Bildungsleistungen – und damit auch die weitere Beteiligung am Bildungssystem – in der Bundesrepublik Deutschland wesentlich enger als in anderen OECD-Ländern miteinander verknüpft sind (vgl. Baumert u.a. 2006). Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hat zwar zu einem Abbau der zu diesem Zeitpunkt verbreiteten konfessionellen, regionalen und geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Bildungsleistungen geführt. Hingegen hat es keinen Abbau der schichtenspezifischen Ungleichheiten gegeben (vgl. dazu Allmendinger/Nikolai 2006). Die Möglichkeit des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium, der erfolgreiche Besuch desselben und die Aufnahme eines Hochschulstudiums sind nach wie vor von der sozialen Herkunft abhängig. So hat die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes ergeben, dass sich die herkunftsbedingten Disparitäten im Hochschulwesen als relativ stabil erweisen. Kinder aus Selbstständigen- und Beamtenfamilien – in denen mindestens ein Elternteil ein Studium absolviert hat – haben beim Hochschulzugang seit jeher die höchste Beteiligungsquote. Ihre Studierchance ist gegenüber Kindern aus Arbeiterfamilien etwa fünf Mal so hoch (vgl. BMBF 2010). Die empirische Bildungsforschung fasst die Ergebnisse dieser »Sozialvererbung« wie folgt zusammen: »Die starke Koppelung der sozialen Herkunft mit Bildungserfolgen in Deutschland verweist darauf, dass in Deutschland Chancengerechtigkeit und Kompetenzerwerb ungünstig kombiniert sind« (Allmendinger/Nikolai 2006, S. 35).

Diese strikte Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Bildungskarriere wäre ethisch dann unproblematisch, wenn sich die unterschiedlichen Bildungsverläufe auf der Grundlage von abweichenden naturalen Anlagen bzw. Fähigkeiten erklären ließen. Die Unterschiede im Leistungsniveau der Schüler/innen sind auf dieser Ebene aber nicht erklärbar, können also nicht naturalisiert werden. Stattdessen lässt sich empirisch nachweisen, dass Schüler/innen mit niedrigerer sozialer Herkunft für eine Gymnasialempfehlung mehr leisten müssen als Schüler/innen aus höheren Gesellschaftsschichten (vgl. Ditton u.a. 2005).

Diese durch die Schule initiierte Reproduktion der Ungleichheit setzt sich dann während des Karriereverlaufs im Bildungssystem fort. Hier zeigt sich, dass das deutsche Bildungssystem einen diskriminierenden Charakter hat und insofern im Sinne der Chancengerechtigkeit »durchfällt«. Dabei hatte Wilhelm von Humboldt in seinem Königsberger Schulplan vom 27. September 1809 noch ein egalitäres – antiständisches und universales – Bildungssystem propagiert: »Jeder, auch der Aermste, erhielte eine vollständige Menschenbildung, [...] jede Intellectualität fände ihr Recht und ihren Platz, keiner brauchte seine Bestimmung früher als in seiner allmäligen Entwicklung selbst zu suchen«.

In diesem Verständnis der Chancengerechtigkeit kann also auch von Chancen*gleichheit* gesprochen werden (vgl. zu einer philosophischen Verhältnisbestimmung von Gerechtigkeit und Gleichheit Gosepath 2004). Diese grundlegende Gleichheit der Möglichkeiten ist eine notwendige Bedingung, damit individuelle Leistungen auf der Ebene des Verdienstes überhaupt miteinander verglichen werden können.

Beteiligungsgerechtigkeit im Bildungssystem

In Erweiterung zu dem skizzierten Sinne des Begriffs Chancengerechtigkeit liegt der besondere Ertrag der Beteiligungsgerechtigkeit ausschließlich darin, dass hier die prekäre Teilhabe bestimmter Gruppen ausdrücklich in den Blick genommen wird. »... der spezifische Beitrag der Beteiligungsgerechtigkeit besteht in der expliziten Berücksichtigung einer neuen Perspektive, die insbesondere als Sicht der Ausgeschlossenen, Benachteiligten und Armen rekonstruiert und in den Gerechtigkeitsdiskurs eingebracht wird« (Veith 2004, S. 324). Darüber hinaus fügt er dem Begriff Chancengerechtigkeit materiell nichts Neues zu. Systematisch lässt sich also zuspitzen: Ein beteiligungsgerechtes Bildungssystem ist chancengerecht und ein chancengerechtes Bildungssystem ist beteiligungsgerecht. Gleiche Chancen sind die Voraussetzung einer gerechten Beteiligung im Bildungssystem.
Wenn es um die Chancengerechtigkeit im (deutschen) Bildungssystem schlecht bestellt ist, dann gerät damit auch die normative Grundlage des Verdienstprinzips in eine Schieflage.

Denn die Bewertung der individuellen Bildungsanstrengungen erfolgt auf der normativen Grundlage des Verdienstprinzips. Entsprechend den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten bilden sich individuelle Bildungsverläufe heraus, die eben nicht mit der Herkunft des Einzelnen korrelieren dürfen.

Leistungsgerechtigkeit im Bildungssystem

Wenn aber die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse, die Bildungserfolge bzw. Bildungsmisserfolge nicht das Ergebnis einer meritokratischen, also verdienst- oder fähigkeitsorientierten Auswahl sind, sondern die soziale Herkunft die soziale Platzierung im Bildungssystem bzw. die Bildungskarrieren bestimmt, dann beruht das Bildungssystem zwar auf der normativen Leitfigur eines fairen Leistungswettbewerbs, aber diese normative Leitfigur ist nur eine Selbstzuschreibung oder Selbstdefinition (vgl. Solga 2008). Trotzdem behält das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit seine Berechtigung: Denn eine liberale Gesellschaft, die sich am Prinzip der Chancengerechtigkeit orientiert, kann nur Bildungschancen zur Verfügung stellen, nicht gleiche Bildungsergebnisse. Die individuelle Bildungsanstrengung und Bildungsaneignung kann unterstützt werden, Chancengerechtigkeit darf aber nicht mit Ergebnisgleichheit verwechselt werden – genauso wenig führt im Übrigen das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit zu materieller Gleichheit.

Anders formuliert: Es gibt ein Menschenrecht auf den Zugang zu einer – weit zu verstehenden – Grundbildung, aber es gibt kein Recht auf gute Noten. Ein Bildungssystem, das die gleichen Verwirklichungschancen aller strukturell in den Blick nimmt, muss zugleich auch Anreizstrukturen schaffen, die die Entfaltung der individuellen Anlagen und Fähigkeiten befördern und in diesem Sinne Ungleichheit produzieren.

Literatur

Allmendinger, J./Nikolai, R. (2006): Bildung und Herkunft, in: APuZ, H. 44/45, S. 32–38

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden

Bohmeyer, A. (2009): Inklusion und Exklusion in systemtheoretischer Perspektive. Ausleuchtung eines soziologischen Theoriedesigns im Kontext des Erziehungssystems. In: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften, Bd. 50, S. 63–88

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn/Berlin

Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg

Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 285–304

Gosepath, S. (2004): Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus. Frankfurt a.M.

Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP der 17. Legislaturperiode: WACHSTUM. BILDUNG. ZUSAMMENHALT. URL: www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf (Stand: 22.02.2011)

Heimbach-Steins, M. (2005): Bildung und Chancengleichheit. In: dies. (Hg.): Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch. Bd. 2: Konkretionen. Regensburg, S. 50–81

Mandry, C. (2006): Gerechte Bildungschancen sicherstellen – ethische Anforderungen an das deutsche Bildungssystem, ICEPargumente, H. 1, S. 1–2

Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen, Bielefeld, S. 91–117

Solga, H. (2008): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 2. Aufl. Weinheim/München, S. 19–38

Veith, W. (2004): Gerechtigkeit. In: Heimbach-Steins, M. (Hg.): Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch. Bd. 1: Grundlagen. Regensburg, S. 315–326

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Bedeutungsgehalte des Begriffs Bildungsgerechtigkeit. Dabei nähert er sich dem Thema aus sozialethischer Sicht und nimmt aktuelle politische Debatten als Ausgangspunkt. Im komplexen Diskurs um Bildung und Gerechtigkeit zeichnen sich vor allem die Konzepte der Chancengerechtigkeit, Beteiligungsgerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit als relevant ab. Der Beitrag dient der begrifflichen Systematisierung, die für eine profunde Analyse der gerechtigkeitsrelevanten Aspekte des Bildungssystems unabdingbar ist.

Prof. Dr. Axel Bohmeyer lehrt Erziehungswissenschaft an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) und ist Geschäftsführer des dort angesiedelten Berliner Instituts für christliche Ethik und Politik (ICEP)

Kontakt: axel.bohmeyer@khsb-berlin.de