

Krassimir Stojanov

# Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie

*Zur jüngsten Kontroverse in der Erziehungswissenschaft über Leistung und Gerechtigkeit im Bildungswesen*

**Zusammenfassung:** Der Artikel ist als Beitrag zur jüngsten Kontroverse über „Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit“ zu verstehen, die durch den gleichnamigen Aufsatz von Christian Nerowski ausgelöst wurde. Ich greife drei zentrale Aspekte dieser Kontroverse auf: Erstens diskutiere ich die Frage nach dem Verhältnis zwischen (und der Differenz von) Sein und Sollen in Bezug auf die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit. Zweitens rekonstruiere ich ansatzweise den normativen, gesellschaftskritischen Gehalt dieser Kategorie. Drittens lege ich gegenwärtige non-egalitäre Schwellenansätze zur Bildungsgerechtigkeit dar, die nur vordergründig der Argumentation von Nerowski ähnlich erscheinen. Ich zeige auf, dass auch im Lichte dieser Modelle schulische Selektion auch dann ungerecht ist, wenn sie sich auf Leistungsmessung und Leistungsbewertung beruft.

**Schlagworte:** Bildungsgerechtigkeit, Leistung, Selektion, Kontroverse, Gesellschaftskritik

## 1. Einleitung

Der inzwischen preisgekrönte Aufsatz von Christian Nerowski „Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit“ aus dem Jahre 2018 (Nerowski, 2018) hat eine hochinteressante Kontroverse ausgelöst, die im vorletzten Heft (23/2 von April 2020) der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) dokumentiert ist. Zuerst hat Nils Berkemeyer eine ziemlich scharfe Kritik an Nerowskis Aufsatz formuliert, welche Heinz-Elmar Tenorth mit einer „Metakritik“ begegnete. Nach einer Replik darauf von Berkemeyer hatte schließlich Nerowski selbst das vorerst letzte Wort mit einer Entgegnung.

Ich finde diese Kontroverse aus zwei Gründen im höchsten Maße bemerkenswert und diskussionswürdig: Zum einen greift sie die in der Tat theoretisch wie praktisch immens wichtige Frage systematisch und detailliert auf, inwiefern und unter welchen Bedingungen Leistung als leitendes normatives Prinzip von Bildungsgerechtigkeit dienen kann. Dabei reichert die Kontroverse den Diskurs zu dieser Kategorie durch Adressierung von Aspekten und die Einbeziehung von Autor/innen an, die in den einschlägigen Diskursen bislang eher vernachlässigt wurden. Noch wichtiger erscheint mir allerdings, dass diese Kontroverse die generelle Frage nach dem sozial-epistemologischen Status von normativen Begriffen und Argumenten direkt und eher indirekt aufwirft – und dabei einige Missverständnisse und auch Vorurteile bezüglich solchen Begriffen und Argumenten offenlegt, die in der Erziehungswissenschaft weit verbreitet sind.

Den letzteren Ertrag sehe ich vor allem in der Kritik von Nils Berkemeyer an Nerowskis Artikel, in dessen Argumentation er richtigerweise einen Sein-Sollen-Fehlschluss und eine Reduktion der sozialkritischen Funktion der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit feststellt. Die Erwiderungen von Nerowski und Tenorth auf diese Kritik bringen m. E. genau die erwähnten Missverständnisse und Vorurteile zum Ausdruck.

In diesem Aufsatz konzentriere ich mich auf drei Diskurstopoi der Kontroverse, die m. E. von zentraler Bedeutung für die Rekonstruktion von Bildungsgerechtigkeit als zentraler Orientierungskategorie für Bildungspolitik und Pädagogik sind: Es geht hierbei, erstens, um die Frage nach dem Verhältnis zwischen (und der Differenz von) Sein und Sollen in Bezug auf diese Kategorie. Zweitens soll der gesellschaftskritische Gehalt des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit hervorgehoben werden, der in den Ausführungen von Nerowski und Tenorth weitgehend zum Verschwinden gebracht bzw. negiert wird. Drittens analysiere ich kritisch das in der Kontroverse diskutierte ‚Mischmodell‘ von Bildungsgerechtigkeit, wonach sie sich aus der meritokratischen Maxime ‚Güterverteilung nach Leistung‘ einerseits und Gewährung eines leistungsunabhängigen Bildungsminimums für alle andererseits zusammensetzen soll. Dazu stelle ich die These auf, dass insbesondere die ‚Sequenzierung‘ zwischen einer gleichen Grundbildung für alle einerseits und einer selektierenden, angeblich leistungsbezogenen Zuteilung von Zugangschancen zur höheren Bildung andererseits defizitär ist, da diese ‚Sequenzierung‘ soziale Exklusion durch Bildung nicht vermeidet, und eine Vielzahl von Schüler/innen tendenziell stigmatisiert. Hingegen bezwecken non-egalitäre Schwellenmodelle von Bildungsgerechtigkeit, die für den einschlägigen Diskurs in der Politischen Philosophie und in der Bildungsphilosophie seit Jahrzehnten maßgebend sind, gerade die Überwindung von Exklusion und Stigmatisierung in und durch Bildung. Bezugnehmend auf diese Modelle argumentiere ich, dass Leistung bildungs- bzw. entwicklungstheoretisch aufgefasst werden soll. Demnach soll das Schulbildungssystem in allen seinen Segmenten eine möglichst maximale Leistungsbefähigung bei *allen* Kindern und Jugendlichen *bezwecken*. *Diese Forderung ist – so die These – mit schulischer Selektion auf der Grundlage von standardisierend-vergleichenden und quantifizierenden Leistungsbewertungen nicht kompatibel.*

## 2. „Rehabilitierung von Leistung“ als Legitimierungsversuch des Gegebenen

Gleich im ersten Satz der vorangestellten Zusammenfassung seines Beitrags beschreibt Christian Nerowski sein Ziel als „[d]ie Rehabilitierung von „Leistung“ als relevantes Kriterium im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit“: eine Bekundung, die auch zum Beginn des eigentlichen Artikels wiederholt wird (Nerowski, 2018, S. 441 & 443). Dies ist im höchsten Maße bemerkenswert. Normalerweise hätte man von einer wissenschaftlichen Studie erwarten sollen, dass die Beantwortung der Frage, ob Leistung als ein relevantes Kriterium von Bildungsgerechtigkeit taugt, oder nicht, *Ergebnis* der Analyse dieses Begriffs ist, so wie er in den einschlägigen Diskursen rekonstruiert wird. Bei Nerowski

hingegen steht diese Antwort bereits *vor* dieser Analyse fest. Dies führt unter anderem dazu, dass er den fraglichen Diskurs höchst selektiv rezipiert. Dadurch kann leicht der Eindruck entstehen, dass Nerowski Rechtfertigungen für in vorab feststehenden Positionen im Sinne jener nachträglichen Legitimationen von vor-diskursiv festgelegten Ansichten und Interessen zu konstruieren versucht, die für ideologische Argumentationen typisch sind.<sup>1</sup>

So findet die für den philosophischen und für den sozialwissenschaftlichen Diskurs zentrale und maßgebende Gerechtigkeitstheorie John Rawls' keine Berücksichtigung im Nerowski Aufsatz.<sup>2</sup> Erst in seiner Replik nimmt Nerowski einen punktuellen Bezug auf Rawls, ohne jedoch den Kern seines Arguments gegen ein meritokratisches Verständnis von (Bildungs-)Gerechtigkeit zu berühren. Bekanntermaßen sind nach Rawls die Zugangsmöglichkeiten zu den höheren Ämtern und gesellschaftlichen Positionen, die den Einzelnen vor allem durch Bildungsabschlüsse zugewiesen werden, nur dann fair, wenn die von den Individuen nicht zu verantworteten Ungleichheiten der Herkunft und der Gesundheit unter anderem durch Umverteilung von Bildungsgütern zugunsten der Benachteiligten minimiert werden (vgl. Rawls, 1999, S. 86–87 & 266). Es handelt sich hierbei um ein Prinzip der Berücksichtigung und der Kompensation von ‚bad brute luck‘ bei der Verteilung von Bildungsressourcen und -abschlüssen bzw. von sozialen Positionen. Dieses Prinzip ist mit Nerowskis Forderung nach Schulleistung als *einziges* Kriterium für diese Verteilung oberhalb eines Bildungsminimums und unter Ausklammerung der Frage nach der Benachteiligung und oder Bevorteilung durch Herkunft bei dem Erbringen der Leistung nicht kompatibel: Nerowski wendet sich ja kategorisch und wiederholt gegen die in der empirischen Bildungsforschung weit verbreiteten Ansätze, die von den Schüler/innen nicht zu verantwortenden „Einflussfaktoren“ auf ihre Leistungen wie Herkunft oder die Institution Schule selbst zu erfassen und bei der Verteilung von Bildungsgütern zu berücksichtigen (vgl. Nerowski, 2018, S. 453–454; Nerowski, 2020, S. 457).

Nerowski ignoriert weitgehend Rawls' Gerechtigkeitstheorie und ihre bildungsphilosophischen Anwendungen, und fokussiert sich stattdessen auf David Millers Gerechtigkeitstheorie. Dieses besitzt zwar in der Tat eine gewisse Prominenz, aber nimmt bei weitem nicht denselben Stellenwert in dem philosophischen Gerechtigkeitdiskurs wie Rawls' Gerechtigkeitstheorie ein. Nerowski meint wohl Argumentationsressourcen bei Miller für die angestrebte Legitimierung von Leistung als Kriterium von Bildungsgerech-

1 Zum Begriff der Ideologie und zu den Mechanismen ideologischer Argumentation, zu denen die erwähnte nachträgliche Legitimation vor-diskursiven Festlegungen dazu gehört, vgl. Stojanov, 2016.

2 Berkemeyer moniert zurecht, dass die Gerechtigkeitstheorie von Michael Walzer, der allgemein als der zentrale Kontrahent von Rawls gilt, von Nerowski ebenfalls in seinem Hauptaufsatz nicht berücksichtigt wird. Ob indes das Argument von Nerowski für eine Kombination aus einem Bildungsminimum für alle und eine rein leistungsorientierte Verteilung von höheren Bildungsabschlüssen als positionelle Güter bereits in Walzers Konzeption im Kern erhalten sei, wie dies Berkemeyer behauptet, ist eine Frage, die jenseits der thematischen Foki des vorliegenden Artikels liegt (vgl. Berkemeyer, 2020, S. 428).

tigkeit zu entdecken. Allerdings ist diese ‚Entdeckung‘ einem höchst problematischen, künstlich konstruierten Interpretationsgriff, der Nerowski erlaubt, Millers Verständnis des Verhältnisses zwischen Bedarf, Gleichheit und Leistung als drei verschiedene normative Prinzipien der gerechten Verteilung von Gütern auf schulische Bildung anzuwenden. Ich meine hier Nerowskis Darstellung der Schule jenseits der Grund- und Hauptschule als „Zweckverband“ – und auf Zweckverbände findet nach Miller eben das Prinzip der ungleichen Gütererteilung je nach erbrachter Leistung bzw. nach Verdienst Verwendung (vgl. Nerowski, 2018, S. 450–451). Mehr noch: Nach Miller gilt das meritokratische Prinzip der leistungsbasierten Güterverteilung *ausschließlich* für Zweckverbände („instrumental associations“) – nicht jedoch für die beiden anderen zentralen „modes of human relationship“, nämlich „solidaric community“ und „citizenship“ (Miller, 2001, S. 26). Für diese gelten die Verteilungsprinzipien jeweils des Bedarfs und der Gleichheit (Miller, 2001, S. 25–32). Bezeichnenderweise lässt Nerowski Millers Interaktionstypus „Staatsbürgerschaft“ (Miller, 2001, S. 30) mit dem dazugehörigen Kriterium der (politischen) Gleichheit vollkommen außer Acht: Selbst sein Argument für ein Bildungsminimum stützt sich auf das Prinzip des Bedarfs – nicht aber auf dasjenige der politischen Gleichheit (vgl. Nerowski, 2018, S. 447–448). Darin unterscheidet sich Nerowski nicht nur von der Mehrheit der Autor/innen, die, wie er, für die Einführung eines Bildungsminimums plädieren, das sie aber in erster Linie als notwendige Bedingung für gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe definieren. Er unterscheidet sich auch von Miller selbst, der die Ermöglichung der Gleichheit der Staatsbürger/innen als eine zentrale Aufgabe schulischer Bildung betrachtet (vgl. Miller, 2001, S. 37–38). Ich komme später darauf noch zurück.

Nun aber zur entscheidenden Frage: Kann wirklich Schule als „Zweckverband“ gelten? Nach Nerowski zeichnen sich Zweckverbände dadurch aus, dass Individuen „oder Organisationen“ freiwillig instrumentelle Verhältnisse zueinander eingehen um ihre jeweilige Ziele erreichen zu können: „Individuen gehen mit anderen Individuen oder Organisationen Zweckverbände ein, um mit diesem Verband Ziele zu erreichen, die sie nicht alleine erreichen können.“ (Nerowski, 2018, S. 450) Bei Miller selbst ist übrigens nirgendwo die Rede von „Organisationen“ als mögliche Mitglieder von Zweckverbänden; vielmehr schlägt sich in bestimmten Organisationen der Interaktionstypus der „instrumental association“ nieder (und in anderen Organisationen die Interaktionstypen „solidaric community“ und „citizenship“) (Miller 2001, S. 25–26). Durch diese stillschweigende Erweiterung der Bezugstheorie Millers gelangt Nerowski zu seiner These, dass weiterführende Schulen nach der Grundschule und oberhalb der Hauptschule als Zweckverbände zu verstehen seien, in denen sich Schüler/innen und „die Gesellschaft“ (Nerowski 2018, S. 450–451.) (verstanden als eine allumfassende Organisation) gegenseitig für das Erreichen ihrer jeweiligen Zwecke instrumentalisieren würden: Die Schüler/innen würden die Schule als gesellschaftliche Institution instrumentalisieren, um weiterführende „Bildungsgelegenheiten“ und „stärkere Einstellungsargumente in Form von Schulabschlüssen“ (Nerowski 2018, S. 450) zu erhalten. „Die Gesellschaft“ würde ihrerseits die Schüler/innen instrumentalisieren, um Individuen zu kreieren, „([d]eren Bildungsniveau das Bildungsminimum übersteigt“, welche in unterschiedlichen gesell-

schaftlichen Bereichen gewinnbringend eingesetzt werden können (Nerowski, 2018, S. 450–451)

Mal ganz abgesehen davon, dass Nerowski „die Gesellschaft“ als eine Art (Über-) Individuum, als einheitliches Subjekt mit eigenen Interessen und eigenem Willen konstruiert, besteht die eigentliche Merkwürdigkeit seines Arguments in der Behauptung, dass die Gesellschaft ihre Kinder und Jugendlichen durch das Schulsystem instrumentalisieren, sie also als Mittel zum Zweck behandle – und dass dies ein gerechter Zustand, oder gar Grundlage für Gerechtigkeit im Schulbildungswesen sei. In diesem Sinne finde ich Berkemeyers Einwand vollkommen richtig, dass wenn Nerowski Darlegung der gymnasialen Oberstufe als Zweckverband in Form einer empirischen Beschreibung zutreffend wäre, dann hätten wir hierbei nicht mit einer Rechtfertigung des Leistungsprinzips zu tun, sondern mit der Beschreibung einer Sozialpathologie des Schulsystems (Berkemeyer, 2020, S. 432). Sie würde darin bestehen, dass Kinder und Jugendliche nicht als heranwachsende menschliche Individuen, sondern ausschließlich als potenzielle Nutzbringer, etwa als zukünftige Arbeitskräfte, betrachtet und behandelt werden, die noch dazu sozialisiert werden, gesellschaftliche Institutionen und Mitmenschen selbst zu instrumentalisieren.

Diese sozialpathologische Beschreibung von Schule entsteht durch die verzerrende Übertragung der Logik einer Interaktionsform, deren paradigmatischen Kontext Wirtschaft bzw. Markt ist, auf institutionalisierte Bildung. Die „instrumental associations“ setzen sich nach Miller aus freien Individuen mit *bereits ausgebildeten* Fähigkeiten und Kompetenzen zusammen, welche die Individuen gezielt und selektiv einsetzen können. Die Individuen betreten die Assoziation *freiwillig* (und können sie jederzeit verlassen), und gehen mit ihren Mitgliedern *eine Vertragsbeziehung* ein, um bestimmte Güter zu erhalten, die sie nur zusammen mit ihnen herstellen können, wobei diese Güter nach dem jeweiligen Verdienst der Mitglieder bei der Güterherstellung verteilt werden sollen (vgl. Miller, 2001, S. 27–28).

Diese Grundmerkmale des Zweckverbandes treffen keineswegs auf Schulen zu – auch nicht auf die Schulform des Gymnasiums. Kinder und Jugendliche sind noch keine mündigen Personen. Ihre Mündigkeit bzw. Autonomiefähigkeit entwickelt sich allmählich, wobei sie sicherlich bei einem 14-jährigen Jugendlichen anders zu bewerten ist als bei einem 9-jährigen Kind. Aber auch Jugendliche gelten bis zum 18. Lebensjahr juristisch nicht als mündige Personen, die Verträge abschließen dürfen. Kinder und Jugendliche entschieden sich in den allermeisten Fällen nicht freiwillig für eine bestimmte Schulform, sondern sie werden zu einem Schultypus aufgrund von Übertrittsempfehlungen nach der 4., 5. oder spätestens 6. Klasse, sowie aufgrund des elterlichen Willens geschickt. Kinder und Jugendliche verfügen nicht über bereits ausgebildete Fähigkeiten und Kompetenzen – vielmehr besteht die Aufgabe der Schule ja gerade darin, diese Fähigkeiten und Kompetenzen erst einmal zu kultivieren, d. h. die Bildung der heranwachsenden Menschen zu ermöglichen.

Miller selbst ist sich dieser Nicht-Übertragbarkeit des Interaktionsprinzips des Zweckverbandes auf Schulbildung durchaus bewusst. Daher geht er explizit auf Distanz zu einem meritokratischen Verständnis von Gerechtigkeit im Bildungswesen und be-

tont die Bedeutung von Gleichheit und Solidarität als normative Prinzipien schulischer Bildung, welche schulische Selektion bzw. selektive Schulen zumindest fragwürdig erscheinen lassen:

If we start from citizenship, by contrast, education matters as the place where children acquire the capacities that enable them to function as competent citizens, not only in the sense that they learn about their social and political environment, but also in the sense that they learn how to cooperate with others, to engage in political discourse, and generally to participate in the various spheres of social life. So here the distributive principle is equality, and the contrast between this perspective and the previous one [the perspective of the instrumental association] emerges practically in debates over streaming (tracking) and selective schools, as well as over the content of the curriculum. (Miller, 2001, S. 37–38; Anm. d. Verf.).

Durch die Ignorierung dieser Nicht-Übertragbarkeit entsteht im Nerowskis Aufsatz ein Bild von Schule, das nach den Worten von Berkemeyer „merkwürdig technokratisch und eindimensional“ ist (Berkemeyer, 2020, S. 430). In diesem Bild sind „[S]chülerinnen und Schüler Vertragspartner, die ihre Leistung „anbieten“, und im Tausch dafür ein Zertifikat erhalten.“ (Berkemeyer, 2020, S. 432). Dabei verschwindet der eigentliche, rechtlich verbrieftete Bildungsauftrag der Schule nahezu vollkommen aus dem Blickfeld. Bildung müsse von den Individuen selbst „aktiv“ angeeignet werden, die Schule könne „allenfalls“ Ressourcen zur Unterstützung dieser eigenverantwortlichen Aneignung bereitstellen (Nerowski, 2018, S. 445). Die Behauptung Nerowskis, dass Schule keine Bildung, sondern Schulabschlüsse und Zertifikate als Ergebnis benoteter Prüfungen verteilen würde, ‚entlastet‘ die Akteure des Schulbildungssystems von der Frage, ob diese Zertifikate und Prüfungen Bildung verkörpern, und ob der Unterricht, der auf sie vorbereitet, als bildungsstiftend zu bezeichnen wäre. Dass Bildung bereits seit Hegel als ein intersubjektiver Vorgang aufgefasst wird, und dass Bildungsmotivation und Bildungsfähigkeit entscheidend davon abhängen, wie Edukanden von ihren Bezugspersonen, vor allem von Lehrer/innen betrachtet und behandelt werden – ob sie etwa in ihren Bedürfnissen und ihren Potenzialen anerkannt oder eher missachtet werden – bleibt dabei völlig ausgeblendet.<sup>3</sup> Dadurch werden mehr oder weniger unmündige Personen,

3 Für Hegel beginnt Bildung mit der begrifflichen Artikulation der ethischen Vorstellungen und Normen („Sitten“), die in den sozialen Beziehungsgeflechten des Individuums eingebettet sind. Sein Bildungsprozess spielt sich vom Anfang an – vom Entstehen von basalen Formen des Selbstbewusstseins bis zur Entwicklung eines immer differenzierten Begreifens von Selbst und Welt – in Beziehungen zu den Anderen ab und hängt entscheidend von ihrer Anerkennung ab (vgl. Hegel, 1821/1986, S. 339–345; Hegel, 1822/2005, S. 179–181; Stojanov, 2018a, S. 27–29). Dass in weiten Teilen der Pädagogik dieser intersubjektive Kern von Bildung ignoriert, und sie stattdessen als eine rein individualistisch zu vollbringende und zu verantwortende Leistung durchdekliniert wird, mag man als einen verständlichen Versuch der Komplexitätsreduzierung von pädagogischem Handeln bzw. der Entlastung der einzelnen Pädagogen/innen und des gesamten Schulbildungssystems von Verantwortlichkeiten inter-

also Kinder und Jugendliche, zu atomistischen zweckrational handelnden Agenten verklärt, die in ein Tauschgeschäft mit „der Gesellschaft“ bzw. mit ihrem Schulbildungssystem treten.

Fragt man sich, wie es möglich ist, dass eine derart verzerrende Darstellung von Bildungsinstitutionen als Zweckverbände zustande kommen kann, und zwar gegen explizite Aussagen der Bezugstheorie, auf der sich Nerowskis Argumentation stützt, so ist m. E. dies kaum anders zu erklären, als durch den Versuch, die in Deutschland bestehende schulische, angeblich leistungsorientierte Selektion nachträglich zu legitimieren.

An dieser Stelle muss ich einmal mehr Berkemeyer Recht geben, der in Nerowskis Argumentation einen Sein-Sollen-Fehlschluss feststellt (Berkemeyer, 2020, S. 429). Dieser besteht allgemein darin, dass das, was faktisch existiert, zugleich als moralisch postuliert bzw. mit normativer Gültigkeit versehen wird: Die Selektion aufgrund von Benotung von Prüfungen, die Leistung zu messen beanspruchen, ist nach Nerowski eine zentrale Dimension der Institution Schule, so wie sie faktisch gegeben ist; daher muss diese Selektion gerechtfertigt sein und als moralisch gültig dargestellt werden können (vgl. Nerowski, 2018, S. 444–445).

Es mag in der Tat sein, dass sämtliche nationale Schulsysteme *de facto* Selektionspraktiken aufweisen. Es macht jedoch einen großen Unterschied aus, ob man diese Praktiken als einen Defekt des Systems, oder zumindest als seinen unerwünschten Nebeneffekt betrachtet, den es abzuschaffen oder mindestens zu mildern gilt, oder ob man Selektion als eine moralisch gerechtfertigte Norm der Schule ansieht, die man aufgrund von Leistungsmessung verwirklichen soll. Dabei lassen sich eine Vielzahl von Argumenten gegen die moralische Legitimität von (angeblich leistungsorientierter) schulischer Selektion aufführen, die in der einschlägigen Literatur auch breit erörtert werden. Aus Platzgründen möchte ich hier einige dieser Argumente lediglich aufzählen: Selektion und insbesondere frühkindliche Selektion arbeitet mit hochproblematischen essentialistischen Begabungszuschreibungen der Kinder und setzt ihre Zuordnung zu festen Schubladen voraus, die die Entwicklungsfähigkeit und die Unterschiedlichkeit der Entwicklungswege der Heranwachsenden strukturell ignoriert. Schule kann – wie bereits erwähnt – keine ausgebildete Leistungsfähigkeit bei Kindern und Jugendliche voraussetzen, da ihre Aufgabe gerade darin besteht, diese erst einmal zu kultivieren. Leistungsblockaden sind oft durch die Schule selbst bedingt. Kinder und Jugendliche entwickeln nur allmählich die Eigenverantwortlichkeit für ihre Handlungen und Wahlentscheidungen, welche zu unterschiedlichen Leistungen führen. Diese Eigenverantwortlichkeit wird im Allgemeinen vor der Vollendung des 18. Lebensjahres als (noch) nicht gegeben angesehen. Entwicklung von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft ist kein Eigenverdienst des einzelnen Heranwachsenden, sondern wird stark durch seine Her-

---

pretieren, die oft überfordernd für sie sind. Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke haben dieses Phänomen der Komplexitätsverminderung durch Übertragung von eigenen Funktionen und Problematiken des Schulsystems auf die einzelnen Schüler/innen und ihren Familien bereits vor Jahren in Bezug auf schulischen Praktiken institutioneller Diskriminierung detailliert dargelegt (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, S. 21 & 257–262).

kunft sowie durch die Art und Weise beeinflusst, wie die Schule ihn behandelt.<sup>4</sup> Was als Leistung an Schule gilt und was nicht, ist selbst durch ihre institutionelle Logik mitbedingt, die wiederum den soziokulturellen Mainstream abbildet und Kompetenzen und Vorwissen von unterprivilegierten Schichten tendenziell geringschätzt bzw. exkludiert.<sup>5</sup> Auch Lehrer/innen sind Menschen, die persönliche Sympathien, Antipathien, sowie Vorurteile haben, die – wie dies viele empirische Studien gerade in letzter Zeit belegen – ihre Leistungsbewertungen beeinflussen. Viele, gerade wichtige Bildungsleistungen wie etwa Selbst-Reflexion sind nicht ohne Weiteres in einem quantifizierbaren Vergleich bewertbar, usw.<sup>6</sup>

Die Entgegnungen sowohl von Nerowski wie auch von Tenorth auf Berkemeyers Feststellung des angesprochenen naturalistischen Fehlschlusses im Nerowskis Artikel sind nicht überzeugend und in sich schlüssig. Nerowski behauptet, er würde das Leistungsprinzip nicht durch faktische institutionelle Setzungen des Schulsystems, sondern „vorinstitutionell“ rechtfertigen (Nerowski, 2020, S. 456). Damit meint er offenbar, dass die Interaktionsform des Zweckverbandes, von der er die Rechtfertigung des Leistungsprinzips abzuleiten versucht, nach Miller bereits vorinstitutionell in einem bestimmten Typus von Sozialbeziehungen verankert ist. Nerowski verklärt aber – wie wir oben gesehen haben – die höheren Schularten als institutionelle Verkörperung dieses Typus der Sozialbeziehungen des Zweckverbandes, wodurch er die faktisch existierenden schulischen Selektionspraktiken ohne Weiteres als normativ gültig erscheinen lässt.

Nach Tenorth wiederum sei Berkemeyers Kritik in diesem Punkt eine „mutwillige Verzerrung“ der Argumentation Nerowskis, denn dieser würde nicht die Invarianz der gegebenen institutionellen Setzungen im Schulsystem postulieren, sondern danach fragen, „ob das Gegebene der Rechtfertigung zugänglich ist“ (Tenorth, 2020, S. 441). Genau *dies* ist aber eine Verzerrung, vielleicht etwas genauer: Ein Schönreden dieser Argumentation, denn Nerowski fragt nicht, *ob* das Gegebene in der Form schulischer Selektion, die sich auf Leistungsmessung stützt, zu rechtfertigen ist, sondern *wie* sie rechtfertigt werden kann. Mit anderen Worten stellt er das Gegebene nicht in Frage,

4 Nerowski wendet sich kategorisch gegen die Berücksichtigung von Einflussfaktoren wie Herkunft bei der leistungsorientierten Verteilung von Bildungsgütern; Faktoren von den Individuen nicht zu verantworten sind. „Die individuelle Verantwortung für den Bildungserfolg kann weder gemessen werden, noch auf der Basis von Korrelationen zwischen Kompetenzpunkten und sozioökonomischen Indizes adäquat erörtert werden.“ (Nerowski, 2018, S. 454) Also, was angeblich (noch) nicht gemessen oder nicht „adäquat erörtert“ werden kann, braucht nicht berücksichtigt zu werden. Allerdings sind gerade die Schwierigkeiten bei der Messung von solchen Einflussfaktoren ein gewichtiges Argument dafür, *das Prinzip einer angeblich leistungsbasierten Verteilung von Bildungsgütern selbst in Frage stellen, bzw. ihm moralische Legitimität abzuspreehen*, anstatt die Erarbeitung eines „Bonus-/Malusystems“ (Nerowski, 2018, S. 454) anzustreben.

5 Vgl. in diesem Zusammenhang die neuere Diskussion um „epistemic injustice“ (Fricker, 2007)

6 Einige von diesen Argumenten werden detailliert und differenziert in einem neuen Aufsatz von Johannes Giesinger mit dem bezeichnenden Titel „Against Selection“ dargelegt (Giesinger, 2020).

sondern er versucht es zu legitimieren, indem er das Leistungsprinzip, das dieses Gegebene konstituiert, moralisch „rehabilitiert“. Die Problematisierung *dieses* Gegebenen durch Berkemeyer interpretiert Tenorth wiederum als Wiederaufnahme der angeblich alten pädagogischen These, dass dem Gegebenen *grundsätzlich* keine Legitimität zugesprochen werden kann. Er schreibt diese These den „kritischen Pädagogen“ (zu denen er offenbar auch Berkemeyer zählt) zu, die sich allesamt auf die „klassisch gewordene“ Position Mollenhauers stützen würden, dass Vergesellschaftung, darunter auch institutionelle Einbettung, des Daseins immer schon ein deifizierter Modus menschlicher Entwicklung sei (Tenorth, 2020, S. 441).

Diese Position jedoch Berkemeyer, wie auch anderen „kritischen Pädagogen“ zuzuschreiben, ist nichts als eine bloße Unterstellung, die zudem für eine Unkenntnis der Art und Weise spricht, wie neuere Formen kritischer Gesellschaftstheorie begründet werden und wie sie verfahren. Diese Formen zeichnen sich nämlich keineswegs durch eine Negation existierender sozialen Praktiken per se aus. Vielmehr verankern sie Gesellschaftskritik im Sinne einer „Transzendenz von innen“ gerade in diesen Praktiken und greifen konzeptualisierend reale Leid- und Ungerechtigkeits Erfahrungen der Akteure innerhalb dieser Praktiken auf, und zwar mit dem Ziel, sie so institutionell umzugestalten, dass diese Leid- und Ungerechtigkeits Erfahrungen nicht mehr generiert werden (vgl. Honneth, 2000, S. 96–101). Kurzum, kritische Gerechtigkeitsansprüche werden innerhalb der existierenden sozialen Realitäten erhoben, aber sie transzendieren diese zugleich – dies allerdings nicht im Sinne eines Auswegs aus dem Sozialen als solchem, sondern im Sinne der Veränderung seiner institutionellen Struktur.

Schon die Tatsache, dass Berkemeyer sich für den Begriff der *sozialen* Gerechtigkeit einsetzt und dezidiert gegen soziale Pathologien im Schulbildungssystem argumentiert, legt es nahe, dass er mit der Frage nach einer gerechten Bildung soziale Praktiken adressiert, die der Institution Schule inhärent sind (vgl. Berkemeyer, 2020, S. 435). Seine Argumentation zielt auf eine Reformierung und Verbesserung dieser Institution in Richtung mehr soziale Gerechtigkeit – und nicht auf ihre Negation.

Dabei lassen sich gleich mehrere Typen von real existierenden Leiderfahrungen bzw. von sozialen Pathologien festmachen, die durch schulische Selektion generiert werden, welche sich auf Leistungsbewertung berufen. Dazu gehören die vielfach dokumentierten Herkunftsbenachteiligungen vieler Schüler/innen nicht nur bei den Rahmenbedingungen für die Befähigung zu schulisch anerkannten Leistungen, sondern selbst bei der Bewertung dieser Leistungen.<sup>7</sup> Dabei lastet der Zwang gerade auf den Schüler/innen, die als leistungsstark gelten möchten und sich in ihrem schulischen Leben ausschließlich auf ihre Noten fixieren, und daher darauf zu verzichten, dieses Leben auch als einen Bereich ihrer Persönlichkeitsbildung zu betrachten. Dazu gehören die Erfahrungen vieler Kinder und Jugendlichen, dass ihre wertvollen Alltagskompetenzen wie etwa Mehrsprachigkeit an Schulen überhaupt nicht als Leistung, sondern eher als De-

7 Eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse neueren empirischen Studien, die diesen Befund untermauern, findet sich in Bernewasser, 2018

fizit zählen.<sup>8</sup> Dazu gehört aber auch das Leiden vieler Lehrer/innen, die sich durch die Ideologie der leistungsgerechten Selektion gezwungen sehen, die Inhalte ihres Faches so verarmend zu vermitteln, dass ihre Aneignung sich ohne Weiteres in vergleichenden Notengebungen quantifizieren lässt. Nicht zuletzt macht die schizophrene Position sicherlich vielen Lehrer/innen zu schaffen, in der sie institutionell hineingezwungen werden, einerseits vertrauensvolle empathische Bezugspersonen für ihre Schüler/innen, andererseits aber distanzierte Schiedsrichter/innen und staatlich beauftragte Chancenverwalter/innen für sie zu sein, die die Schüler/innen für höhere und niedrigere weiterführende Schulen vergleichend selektieren sollen.

Die Betroffenen dieser existierenden sozialen Pathologien erheben immer klarer Ansprüche auf ihrer Überwindung – und dies sind im Wesentlichen Ansprüche auf Bildungsgerechtigkeit.<sup>9</sup> Im Unterschied zu Nerowski und Tenorth, die diese erfahrungsbezogenen Ansprüche nicht beachten, greift eine kritische Bildungsforschung sie auf und versucht, sie in Forderungen für institutionelle Reformen zu übersetzen. Somit sind diese normativen Forderungen weder Ausdrücke irgendwelcher transzendenter Bildungsideale, noch arbeiten sie mit einer binären Entgegensetzung zwischen Bildung und (institutionalisierter) Sozialität.

Eine Ablehnungshaltung gegenüber normativen, sich auf Prinzipien berufenden Forderungen, die in der sozialen Realität verankert sind, zugleich aber über das (institutionell) Gegebene hinausweisen, ist in der Erziehungswissenschaft weitverbreitet. Es scheint, dass wir hierbei mit einem strukturellen Problem der Disziplin zu tun haben, das sich m. E. gut an das mehr oder weniger explizite Widerstreben von Nerowski und von Tenorth gegenüber Ansätzen beobachten lässt, die (Bildungs-)Gerechtigkeit als einen gesellschaftskritischen Begriff konzipieren. Insofern lohnt es sich, sich die Art und Weise etwas näher anzuschauen, wie die beiden Autoren solche Ansätze zurückweisen.

---

8 Dass Mehrsprachigkeit im Rahmen des deutschen Schulsystems immer noch weitgehend nicht positiv adressiert, sondern tendenziell als ein „Risikofaktor“ betrachtet und behandelt wird, wurde neuerdings ausführlich von Inci Dirim und Paul Mecheril unter Einbeziehung zahlreicher empirischen Studien dargelegt (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 201–225).

9 Diesbezüglich besonders instruktiv sind die Beiträge auf der Twitter-Plattform „Me Two“, auf der Menschen mit Migrationsgeschichte über ihre Diskriminierungserfahrungen berichten. Es ist bezeichnend, dass der Großteil dieser Berichte sich auf die Schulbiografien der Betroffenen bezieht. Dabei wiederholt sich immer wieder ein zentrales Motiv, wonach Schüler/innen mit Migrationsgeschichte, die später erfolgreiche Karrieren in Wirtschaft, Politik oder Kultur absolvieren, in die Hauptschule hineingedrängt wurden, und zwar aufgrund von Leistungsfähigkeitsdiagnosen und Leistungsentwicklungsprognosen, die weitgehend von einer Einschätzung des ‚Migrationshintergrunds‘ als negativer Bildungsfaktor an sich beeinflusst werden. In vielen Fällen soll allein die Erkenntnis der Lehrpersonen, dass in den Familien der betroffenen Kinder eine andere Verkehrssprache als Deutsch gesprochen wird, ihre Leistungsbewertungen und Übertrittsempfehlungen stark negativ beeinflusst haben (vgl. Metzker, 2018).

### 3. Der Affekt gegen normativ geleitete Schulkritik

Sowohl Nerowski als auch Tenorth stellen Berkemeyers Kritik an das Leistungsprinzip als Kriterium für Bildungsgerechtigkeit im historischen Zusammenhang dessen, was sie als Traditionslinie der „Reformpädagogik“ postulieren (vgl. Nerowski, 2018, S. 442; Tenorth, 2020, S. 439). Dabei ist jedoch „Reformpädagogik“ ein sehr schwammiger, ein so genannter *catch-all*-Begriff, unter dem sehr heterogene, teilweise auch gegensätzliche pädagogischen Ansätze subsumiert werden, die vom Aufbau von abgeschiedenen geschlossenen pädagogischen Gemeinschaften nach Makarenkos Vorbild bis urban-pluralistischen Schulen reichen, die sich vor allem von Deweys Konzept einer *progressive education* inspirieren lassen. Bestenfalls ist ein sehr allgemeines gemeinsames Merkmal dieser unterschiedlichsten Ansätze auszumachen, nämlich der Versuch, die bestehenden schulischen Praktiken und Institutionen durch Schulmodelle zu reformieren, die sich auf prinzipiengeleitete pädagogische Konzepte und bildungspolitische Visionen stützen.

Insbesondere für Tenorth scheint jedoch reformorientiertes prinzipiengeleitetes pädagogisches Denken und Handeln an sich befremdlich zu sein. In diesem Zusammenhang suggeriert er, dass die Faktizität der real existierenden pädagogischen Praktiken sich in einer strukturellen Eklektik bei den Versuchen ihrer theoretischen Konzeptualisierung niederschlagen, die eine konsistente kriteriologische Bewertung dieser Praktiken unmöglich machen würde. Zwar diagnostiziert Tenorth m. E. vollkommen richtig die „Praxis der Eklektik“ als ein strukturelles Problem in der Pädagogik, die man „schon historisch gut kennt“ (Tenorth, 2020, S. 441–442). Allerdings gilt nach ihm: „Aber spätestens im Alltag pädagogischer Arbeit, wenn nicht *nur* Prinzipien, *sondern* Praktiken zur Diskussion stehen, kann man auch systematisch nicht ignorieren, dass Prinzipien allein nicht reichen, und die eklektische Nutzung von Argumenten und Prämissen unausweichlich wird.“ (Tenorth, 2020, S. 441; Herv. d. Verf.). In Bezug auf Bildungsgerechtigkeit bedeute dies, dass „die Frage der Bildungsgerechtigkeit“ sich nicht aufgrund von Kriterien „allein“ lösen lassen würde, „sondern erst in der systematisch gleichzeitigen Betrachtung von Praktiken“ (Tenorth, 2020, S. 445).

Verblüffend bei diesen Ausführungen Tenorths ist die Entgegensetzung zwischen Prinzipien bzw. Kriterien und Praktiken sowie die damit einhergehende Rechtfertigung pädagogischer Eklektik. Versteht man Praktiken als zielgerichtete Handlungszusammenhänge (und nicht als bloß reaktives Verhalten) ist diese Entgegensetzung indes nicht haltbar. Kantianisch gesprochen verkörpern Praktiken Maximen, die ihrerseits Ziel- und Wertsetzungen der Akteure zum Ausdruck bringen. Die Praxis-Maximen sind wiederum prüfungs- und begründungsbedürftig (vgl. Gelhard, 2018, S. 75–116). Die Prüfung bzw. die Begründung der Maximen und der ihnen inhärenten Ziel- und Wertsetzungen können nur aufgrund von normativen Kriterien erfolgen, die Allgemeingültigkeit beanspruchen können.

Der Verzicht auf diese normative Begründung macht eine systematische Theoriearbeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft weitgehend sinn- und gegenstandslos. Genauer: Sie wird oft zu einem ideologischen Unterfangen degradiert, bei dem jede/r

sich im Sinne von ‚Rosinenpickerei‘ diejenigen theoretischen Fragmenten und Positionen selektiv aussucht, die seiner oder ihrer vorgefertigten Meinung bedienen.

Insbesondere Tenorths Ausführungen zur normativ ausgerichteten Anerkennungstheorie und zu ihren Anwendungen auf die Thematik der Bildungsgerechtigkeit lassen fast unvermeidlich den Eindruck einer solchen ‚Rosinenpickerei‘ entstehen. Die wenigen Sätze, in denen Tenorth die philosophische Bedeutung und die Relevanz der Anerkennungstheorie Axel Honneths generell für Pädagogik und insbesondere für die Thematik der Bildungsgerechtigkeit plump negiert, sind m. E. ein besonders aussagekräftiges Beispiel für eine höchst selektive und einseitige Rezeption des einschlägigen Forschungsstandes. Daher lohnt es sich, diese Sätze etwas genauer unter die Lupe zu nehmen:

Zugleich rezipiert er [Berkemeyer] die Thematik und Diskussion von „Anerkennung“ nicht in der Weise, wie sie inzwischen innerhalb der Philosophie geführt wird, z. B. in scharfer Kritik an Honneths Hegel-Lektüre (Sticker 2015), und auch nicht so, wie sie in der systematischen Diskussion der Pädagogik vorliegt. Die hat gegen den pädagogisch dominierenden, moralisierend-überhöhenden, „leistungs“-kritischen Gebrauch des Begriffs (von Prengel bis Stojanov oder Heinrich) die Unbrauchbarkeit von Anerkennung als Prinzip in der Erziehungstheorie belegt, weil damit die Struktur der pädagogischen Praxis verkannt wird (so Benner 2017), und sie hat zugleich eine eindeutige Kritik an der Ignoranz der pädagogischen Anerkennungstheoretiker gegenüber dem pädagogischen Zentralproblem gezeigt, das darin besteht, dem Lernenden in seiner Leistung und Praxis „gerecht zu werden“ (u. a. Ricken 2006, 2015). Anerkennung wird zwar als spezifisch pädagogisches Gerechtigkeitskriterium propagiert, kann diese Leistung aber weder für Schulen noch für Erziehung hinreichend erbringen – so die Kritik. (Tenorth, 2020, S. 445–446)

Hierzu lassen sich gleich mehrere Punkte aufzählen, die den betont tendenziösen Charakter dieser Ausführungen belegen. Ich möchte hier nur einige von diesen Punkten in der gebotenen Kürze erläutern:

- 1) Tenorth suggeriert, dass es nur *eine* Weise gebe, wie aktuell in der Philosophie über „Anerkennung“ diskutiert werde, und dass sich diese Weise durch scharfe Kritik an Honneth bzw. an seiner Hegel-Lektüre auszeichne – und meint dies durch eine bloße Referenz auf einen einzigen Artikel belegen zu können. Unabhängig davon, wie man zum Werk von Honneth steht, kann niemand ernsthaft bestreiten, dass er ein weltweit prominenter Sozialphilosoph ist, dessen anerkennungstheoretischer Ansatz Objekt von vielfältigen und sehr unterschiedlichen, teilweise kontroversen Rezeptionen in der Philosophie und in den Sozialwissenschaften ist. Zu behaupten, dass das fragliche Werk in der Philosophie sozusagen erledigt sei, und zwar ohne den geringsten Versuch, diese Behauptung sachlich zu begründen, ist weit mehr als einseitig.
- 2) Tenorth führt nicht aus, was er mit „moralisierend-überhöhend“ bei dem angeblich pädagogisch dominierenden Gebrauch des Anerkennungsbegriffs eigentlich meint,

und worauf sich diese stark wertende Zuschreibung stützt. Somit bleibt diese nichts als eine leere Etikettierung.

- 3) Die These, dass in der „systematischen Diskussion der Pädagogik“ die „Unbrauchbarkeit von Anerkennung als Prinzip in der Erziehungstheorie“ „belegt“ sei, stützt sich auf einen Aufsatz von Dietrich Benner aus dem Jahre 2017, den Tenorth lediglich erwähnt, ohne dabei auf seine Argumentationsführung auch ansatzweise oder punktuell Bezug zu nehmen. Dabei ist in diesem Aufsatz keineswegs von einer „Unbrauchbarkeit von Anerkennung“ als erziehungstheoretischem Prinzip die Rede; vielmehr führt Benner hier einen eigenen Begriff einer „pädagogischen Anerkennung“ ein, die auf Überführung von Erziehung in gesellschaftliche Partizipation ausgerichtet ist (Benner, 2017, S. 150). Dieser Begriff ist m. E. eher als komplementär zur Honneths Anerkennungstheorie, als ihre erziehungswissenschaftliche Ergänzung und Erweiterung, denn als eine generelle Ablehnung von ihr zu verstehen: Dies umso mehr, als sich die beiden zentralen Kritikpunkte Benners an diese Theorie, nämlich sie würde von Erziehung und Bildung als Genese von Anerkennungsbeziehungen abstrahieren, und sie würde keinen Platz für erzieherisch arrangierten, bildungsstiftenden negativen Erfahrungen einräumen (vgl. Benner, 2020, S. 141–142), nicht wirklich zutreffend sind. Zum einen befasst sich Honneth neuerdings explizit und relativ ausführlich mit Erziehung als einer spezifischen Anerkennungsbeziehung, die in ihrer gelungenen Form Befähigung zur Partizipation an demokratischer Öffentlichkeit beinhaltet (vgl. Honneth, 2020, S. 187–207 & 234–261). Zum anderen lassen sich pädagogisch provozierte negative Erfahrungen durchaus in Honneths Anerkennungstheorie integrieren, und sie in ihrem Rahmen als Formen von vorausgreifendem Respekt interpretieren, insofern diese Erfahrungen zur Entwicklung von moralischer Zurechnungsfähigkeit beitragen (vgl. Honneth, 1994, S. 173–195).
- 4) Auch Tenorths Behauptung einer „Ignoranz der pädagogischen Anerkennungstheoretiker“ gegenüber der Frage, wie man Lernenden in ihren „Leistung und Praxis“ gerecht werden kann, ist unbegründet. Autor/innen, die den anerkennungstheoretischen Ansatz auf pädagogisches Handeln beziehen (und ihn dabei erweitern), greifen sehr wohl die Frage auf, was es aus anerkennungstheoretischer Perspektive bedeutet, Schülerinnen und Schüler gerecht zu behandeln, und zwar unter der Berücksichtigung des asymmetrischen Charakters pädagogischen Handelns. Diese Frage wird konkretisiert in der Rekonstruktion der Grundstruktur eines Unterrichts, der die Normen der Anerkennungsgerechtigkeit, nämlich Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung, verkörpert. Dabei geht es vor allem darum, die sozialen und die pädagogischen Voraussetzungen der Entwicklung von Leistungsfähigkeit der Schüler/innen zu adressieren, anstatt Leistungen als Eigenschaften und Verdienste von „fertigen“, atomistischen Individuen anzusehen (vgl. Stojanov, 2018b).

Die anerkennungstheoretische Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit greift mehr oder weniger explizite normative Einsprüche von aktuellen und ehemaligen Schüler/innen und ihren signifikanten Anderen gegen Praktiken schulischer und – dadurch vermittelt – gesellschaftlicher Exklusion, Stigmatisierung und Zementierung von herkunfts-

bedingten Benachteiligungen auf; Praktiken, die an Schulen in erster Linie durch die vorherrschenden Ideologie einer angeblich leistungsorientierten Selektion generiert werden. In diesem Zusammenhang ist auch die gesellschaftskritische Ausrichtung des Anerkennungstheoretischen Begriffs von Leistungsbewertung selbst zu vermerken. Demnach darf als Leistung nicht einfach das gelten, was eine Institution wie die Schule aktuell faktisch als Leistung festlegt – und diese Festlegung als „objektive Gerechtigkeit“ darzustellen, wie dies Nerowski tut (vgl. Nerowski, 2018, S. 459–460). Vielmehr sind Leistungskriterien selbst als ein Gegenstand von Gesellschaftskritik zu betrachten, die danach fragt, ob in diese Kriterien legitime Anerkennungsansprüche all derjenigen hineinfließen, die von den Leistungsbewertungen betroffen sind (vgl. Fraser & Honneth, 2003, S. 181–184). Demnach ist die schulische Leistungsbewertungspraxis dann als kritikwürdig anzusehen, wenn sie gesellschaftliche wertvolle Alltagskompetenzen von Schüler/innen wie z. B. Mehrsprachigkeit strukturell nicht positiv berücksichtigt.<sup>10</sup>

Demgegenüber bleiben die Ausführungen von Nerowski und Tenorth für eine normativ begründete und institutionell ausgerichtete Gesellschaftskritik im Bildungsbereich verschlossen.<sup>11</sup> Dadurch unterscheiden sie sich kontrastreich auch von gegenwärtigen non-egalitaristischen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit, obwohl die beiden Autoren vordergründig das Plädoyer für die Bestimmung eines ausreichenden Bildungsminimums für alle an der Stelle der Verteilungsgleichheit von Bildungsgütern mit diesen Konzeptionen teilen. Abschließend möchte ich auf diese wichtige Differenz in der gebotenen Kürze eingehen.

---

10 Dies soll nicht als ein Plädoyer gegen Leistungsbewertung per se an Schulen missverstanden werden. Schließlich kann Leistungsbewertung anererkennungstheoretisch als eine Form von Wertschätzung verstanden werden. Auf jedem Fall ist Leistungsbefähigung aller Schüler/innen auch (und gerade) aus anererkennungstheoretischer Perspektive eine zentrale Aufgabe von Schule, da diese Befähigung gesellschaftliche Partizipation und Generieren von Wertschätzung ermöglicht. Insofern Leistungsbewertung – auch in der Form von Notengebung – zu dieser Befähigung im Sinne einer Rückmeldung an die einzelne Schülerin bezüglich ihres Lernfortschritts beiträgt, ist sie als ein sinnvolles bildungsförderndes Mittel zu erachten. Problematisch hingegen ist die vergleichende Anwendung von Notengebungen auf der Grundlage von essentialistisch-standardisierten Leistungsdefinitionen zum Zwecke schulischer Selektion, da diese Anwendung eine de-individualisierende Exklusion hervorruft.

11 Besonders instruktiv in diesem Zusammenhang ist Nerowskis Aufführung von seiner Kritik an eine angeblich „vorschnelle Interpretation schulstatistischer Daten“ durch Berkemeyer, der ja darauf insistiert, die von Schüler/innen nicht zu verantworteten Faktoren wie Herkunft gerechtigkeitstheoretisch zu berücksichtigen, als Beispiel für das „sozialkritische Potenzial“ des eigenen Ansatzes (Nerowski, 2020, S. 457–458). Hier wird Kritik an wissenschaftlichen Meinungen und Argumenten mit Gesellschaftskritik d. h. mit Kritik an gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen verwechselt.

#### 4. Leistungsbezogene schulische Selektion im Spiegel demokratischer non-egalitaristischer Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit

Im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit gewinnen in den letzten Jahren Ansätze an Bedeutung und Gewicht, die eine *ausreichende* Bildung für alle als Zielvorstellung des Schulsystems gegen das normative Ideal der gleichen *Verteilung* von Bildungsgütern bzw. Bildungschancen präferieren. Diese so genannten „sufficientarian“, non-egalitaristischen Ansätze<sup>12</sup> scheinen wie bereits erwähnt, einiges mit der Argumentationslinie von Nerowski und Tenorth gemeinsam zu haben, insofern diese für ein Bildungsminimum für alle und eine leistungsorientierte ungleiche Verteilung der Bildungsgüter oberhalb dieses Minimums plädieren.

Allerdings unterscheiden sich diese Ansätze von Nerowskis und Tenorths Model entscheidend sowohl durch die Beantwortung der Frage, wofür Bildung eigentlich ausreichend sein soll, als auch durch die Art und Weise, wie sie die Schwelle von ausreichender Bildung und ihre schulstrukturellen Implikationen bestimmen.

Tenorth und Nerowski setzen sich für „Sequenzierung“ von „Grundbildung“ und erweiterter schulischer Bildung ein (Tenorth, 2020, S. 443). Dabei ist die egalitaristisch bereitzustellende Grundbildung auf die hinreichende Qualifizierung für einen Beruf begrenzt; die darüber hinausgehende, leistungsorientierte ungleiche Verteilung von Bildungsgütern bezieht sich auf die Vorbereitung auf und die Gewährung des Zugangs zum Hochschulstudium (Nerowski, 2018, S. 458). Demnach soll die Sequenz der gleichen Grundbildung mit dem 14. Lebensjahr durch die Sequenz einer leistungsorientierten Selektion der Schüler/innen für akademisch und beruflich orientierte Schultypen ersetzt werden (vgl. Nerowski, 2018, S. 458). Dies wird im dreigliederten Schulsystems Deutschlands im Grundsatz auch faktisch so praktiziert, auch wenn die „Selektionssequenz“ in manchen Bundesländern früher als beim 14. Lebensjahr einsetzt.

Im Gegensatz dazu stellt die heute vielleicht prominenteste Vertreterin des non-egalitaristischen „sufficientarian approach“ zur Bildungsgerechtigkeit, Elizabeth Anderson, die Behauptung auf, dass ein gerechtes Schulsystem *alle* Schüler/innen ab der Grundschule und bis zum Ende ihrer Schulzeit auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums vorbereitet (vgl. Anderson, 2007, S. 596–597). Dies bedeutet natürlich nicht, dass alle Heranwachsenden nach ihrer Schulzeit studieren sollen, wohl aber, dass alle Schüler/innen in der Sekundärstufe im Genuss eines Schulcurriculums kommen, das auf Hochschulstudium ausgerichtet ist (vgl. Anderson, 2007, S. 615). Mit anderen Worten ist schulische Bildung dann ausreichend oder adäquat, wenn sie alle Schüler/innen als potenzielle zukünftigen Studierenden behandelt, und sie mit den entsprechenden Ressourcen ausstattet, ohne dass man dabei ihnen einen Studienplatz garantiert – und ohne dass man eine kompensatorische Umverteilung von Bildungsressourcen zum Ausgleich von herkunftsbedingten Ungleichheiten unbedingt anstrebt.

12 Eine systematische Darlegung der „sufficientarian“-Ansätze in ihrem Widerstreit zu egalitaristischen Verteilungsmodellen von Bildungsgerechtigkeit findet sich in Drerup, 2015.

Wie begründet Anderson diese Forderung, die vor dem Hintergrund des dreieggliederten Schulsystems sämtlicher deutschen Bundesländer und gerade in Bezug auf einen non-egalitaristischen Ansatz zunächst einmal höchst kontraintuitiv erscheint?

Um diese Frage beantworten zu können, müssen wir uns Andersons Konzept von demokratischer Gleichheit vor Augen führen, auf die Schulbildung zugleich vorbereiten, und sie vorgreifen soll. „Demokratische Gleichheit“ bedeutet hier, dass jedes Gesellschaftsmitglied in der Relation zu allen anderen mit gleicher Achtung begegnet wird; dass er oder sie gleich zählt (vgl. Anderson, 2007, S. 615). Ferner bedeutet sie, dass jeder und jede mit dem kulturellen Kapital ausgestattet ist, das ihn oder sie dazu befähigt, sich gegen Exklusion, Marginalisierung und Unterdrückung zu wehren (vgl. Anderson, 2007, S. 618–620).

Dabei werden Exklusion, Marginalisierung und Unterdrückung in erster Linie durch Segregation und Stigmatisierung erzeugt (vgl. Anderson, 2007, S. 598–604). Daher soll das Schulsystem Segregation und Stigmatisierung aller Art vorbeugen – und es darf sie auf keinem Fall selbst reproduzieren.

Jedoch genau dies tut das Schulsystem strukturell und unvermeidlich, wenn es sich vom Irrglauben an eine angeblich leistungsorientierte Selektion als seine legitime Aufgabe oder Funktion leiten lässt. Wie Johannes Giesinger, der ebenfalls als ein ausgewiesener Vertreter des non-egalitären Schwellenmodells von Bildungsgerechtigkeit gilt, überzeugend darlegt, beinhaltet schulische Selektion strukturell die Aussonderung von Gruppen von Schüler/innen aus akademischen, zu höheren gesellschaftlichen Positionen führenden Bildungswegen, aufgrund von essentialistisch-abwertenden Begabungs- und Leistungsfähigkeitszuschreibungen. Diese korrelieren zudem sehr oft mit einem niedrigeren soziokulturellen Status der betroffenen Schüler/innen bzw. mit ihren Herkunftsbenachteiligungen (vgl. Giesinger, 2020, S. 4–7).

Dies ist ungerecht nicht nur aus einem Anerkennungstheoretischen Gesichtspunkt. Die so beschriebene „leistungsorientierte“ schulische Selektion mit ihren beiden Komponenten Segregation und essentialistisch-stereotypisierenden, Herkunftsbenachteiligungen zementierenden Gruppenzuschreibungen unterminiert die Norm der demokratischen Gleichheit: Dies unter anderem dadurch, dass sie die Herausbildung einer inklusiven demokratischen Elite stark erschwert, die nach Anderson eine Voraussetzung für demokratische Gleichheit ist. Diese Elite soll sich nicht nur aus allen gesellschaftlichen Schichten rekrutieren; darüber hinaus sollen sich ihre Mitglieder durch Fähigkeiten auszeichnen, die weit über den Erwerb vom akademischen Wissen hinausgehen, wie etwa die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Empathie, die Fähigkeit zum sozialen Engagement, oder die Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. Anderson, 2007, S. 596 & 606–607).

Insofern Hochschulbildung zentrale Voraussetzung für den Eintritt in die Elite ist, soll sie eben diese Fähigkeiten neben analytisches Denken und Erwerb vom spezialisierten Wissen kultivieren und wertschätzen – und sie soll für jedes Individuum gleichermaßen offen sein, unabhängig von seiner oder ihrer Schichtzugehörigkeit, Herkunft oder Gesundheit.

*Und auch unabhängig von seinen oder ihren Schulnoten:* Dies schon deshalb, weil sich die erwähnten Fähigkeiten nicht adäquat quantifizieren und in vergleichende Leis-

tungsmessungen übersetzen lassen. Zudem unterdrücken notenbasierte negative Segregationszuordnungen die Bildungsmotivation und auch die Bildungsfähigkeit der betroffenen Schüler/innen (vgl. Giesinger, 2020, S. 6–7). Dadurch werden sie schon sehr früh und dauerhaft aus dem Zugang zur gesellschaftlichen Elite ausgeschlossen.

Daraus folgt, dass die Aufnahme an den Hochschulen anders geregelt werden soll als über Schulnoten und unterschiedlichen Schulabschlusstypen. Dabei ist es keineswegs so, dass wenn Schulnoten und Schulzeugnisse nicht mehr als Auswahlkriterien für Zulassung zum Studium fungieren sollen, dies zwangsläufig zu einer Situation führen muss, bei der das Kapital oder die Beziehungen der Familie über die Aufnahme an Hochschulen entscheiden, wie Tenorth es mit einem Hinweis auf der Situation in den USA suggeriert (vgl. Tenorth, 2020, S. 447). Vielmehr sind andere, qualitative Auswahlverfahren denkbar (die in vielen Ländern auch praktiziert werden), wie etwa Interviews, Assessment Center, oder Probestudium. Solche Verfahren sind viel aussagekräftiger als durchschnittliche Schulnoten oder Schulzeugnisse nicht nur in Bezug auf die erwähnten ‚sozialen‘ Fähigkeiten, sondern auch in Bezug auf spezifische Fähigkeitspotenziale und Einstellungen, die für das Studium eines bestimmten Faches vonnöten oder vorteilhaft sind.

Es ist nicht zuletzt eine Frage von institutioneller Fantasie, solche Verfahren kontextgerecht zu entwickeln und zu implementieren. Unter den Bedingungen einer Fixierung auf traditionell existierenden Praktiken und Strukturen und auf ihre ideologische Rechtfertigung kann jedoch diese Fantasie wohl kaum zum Vorschein kommen.

## 5. Fazit und Ausblick

Man kann sich sicherlich mit gutem Grund streiten, ob Konzepte von Bildungsgerechtigkeit die gesellschaftskritische Ausrichtung haben *müssen*, die die Ausführungen in diesem Beitrag nahelegen. Schließlich können nicht nur institutionelle Strukturen, sondern auch individuelle Handlungen und Haltungen (etwa von Lehrer/innen) als ‚gerecht‘ oder ‚ungerecht‘ bezeichnet werden, die unter Umständen auch losgelöst von ihren institutionellen Einbettungen betrachtet werden können. Allerdings ist die steile Karriere der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit im Zuge der Rezeption der Ergebnisse der PISA-Studien in den letzten zwei Jahrzehnten genau dem Umstand zu verdanken, dass sie auf *strukturelle* Schief lagen im Bildungswesen wie starke herkunftsbedingte Ungleichheiten und Exklusionspraktiken hinweist und diese als soziale Pathologien artikuliert. Allgemein gilt, dass Gerechtigkeit als Begriff Prinzipien und Kriterien enthält, die als Bewertungsnormen der gegebenen institutionellen Strukturen und Regeln dienen und als solche über die letzteren hinausweisen – zugleich aber Leidenserfahrungen und normative Erwartungen der Betroffenen von Ungerechtigkeit zum Ausdruck bringen.

Diese Transzendenz von innen kann jedoch unter den Bedingungen des Sein-Sollen-Fehlschlusses nicht stattfinden, der die Argumentation von Christian Nerowski kennzeichnet, wie ich dies im ersten Teil dieses Beitrags ausgeführt habe. Die normativen Implikationen der Kategorie von Bildungsgerechtigkeit können – so meine Hauptthese

im zweiten Teil – im Zuge einer in der Erziehungswissenschaft weit verbreiteten eklektischen Rosinenpickerei von Theoriefragmenten, die lediglich faktisch vorhandene Strukturen und Regelungen legitimiert, kaum sinnvoll rekonstruiert werden. Im letzten Teil des Aufsatzes habe ich versucht, dies anhand von Nerowskis und Tenorths recht einseitiger Rezeption des demokratisch-partizipativen Schwellenansatzes zur Bildungsgerechtigkeit aufzuzeigen; eine Rezeption, die die zentrale Ausrichtung dieses Ansatzes gegen schulische Selektion und Exklusion nahezu vollkommen ausblendet. Erst wenn man sich von dieser Einseitigkeit befreit, wird man für die Notwendigkeit von tiefgreifenden Bildungsreformen in Deutschland sensibilisiert – etwa bei der Regelung des Zugangs zur Hochschulbildung.

## Literatur

- Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics*, 2007(117), 595–622.
- Benner, D. (2017). Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 139–153). Paderborn: Schöningh.
- Berkemeyer, N. (2020). Über die Schwierigkeit, das Leistungsprinzip im Schulsystem gerechtigkeits-theoretisch zu begründen. Replik auf Christian Nerowski. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, (23), 427–437.
- Bernewasser, J. (2018). Gleiche Leistung, schlechtere Note. *Zeit Online*, 04. 08. 18. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2018-08/rassismus-schule-metwo-diskriminierung-migrationshintergrund-namen> [17. 05. 2021].
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Studie (unter Mitarbeit von Alisha Heinemann u. a.)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drerup, J. (2015). Genug ist genug? Zur Kritik non-egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 2(1), 89–128.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Gelhard, A. (2018). *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. Zürich: disphanes.
- Giesinger, J. (2020). Against selection: Educational justice and the ascription of talent. *Educational Philosophy and Theory*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1747018> [17. 05. 2021].
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hegel, G. W. F. (1821/1986). *Grundlinien der Philosophie des Rechts (G. W. F. Hegel Werke 7)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1822/2005). *Die Philosophie des Rechts. Vorlesungen von 1821/22 (hrsg. H. Hoppe)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2020). *Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012–2019*. Berlin: Suhrkamp.

- Metzker, J. (2018). Schluss mit der Meinungsmache! So machen wir aus #MeTwo eine echte Rassismus-Debatte. *Perspective Daily*, 07.08.2018 <https://perspective-daily.de/article/589/> probiere [17.05.2021].
- Miller, D. (2001). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, (21), 441–464.
- Nerowski, Chr. (2020). Zur Relevanz sprachlicher Präzision für die Rede über Schule, Leistung und Gerechtigkeit. Eine Antwort auf Nils Berkemeyer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, (23), 455–459.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice (revised edition)*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Stojanov, K. (2016). What is ideology? An attempt at reactualising a category of social critique. *Critique & Humanism*, (5), 103–110.
- Stojanov, K. (2018a). *Education, self-consciousness and social action. Bildung as a neo-Hegelian concept*. London/New York: Routledge.
- Stojanov, K. (2018b). Bildungsfördernder Unterricht als praktizierende Anerkennung. *Schulheft*, (170), 46–56.
- Tenorth, H. E. (2020). Über die Schwierigkeiten der Pädagogik, über Leistung und Gerechtigkeit im Schulsystem zu reden. Eine Metakritik zu Berkemeyers Nerowski-Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, (23), 439–449.

**Abstract:** The paper is to be understood as a contribution to the recent controversy on “achievement as a criterion for educational justice”; a controversy that has been triggered out by a paper by Christian Nerowski on that topic. I address three main aspects of the controversy: First, the relationship between factual existence and normative validity with regard to educational justice; second, the social-critical content of the category of educational justice; third, recent non-egalitarian threshold models of educational justice. These models appear only on the surface as similar to Nerowski conception, for they imply, unlike this conception, that school selection is unjust even if it rests on measurement and evaluation of students’ achievements at school.

**Keywords:** Educational Justice, Achievement, Selection, Controversy, Social Critique

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Krassimir Stojanov, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt,  
Lehrstuhl für Bildungsphilosophie und Systematische Pädagogik,  
85072 Eichstätt, Deutschland  
E-Mail: [krassimir.stojanov@ku.de](mailto:krassimir.stojanov@ku.de)