

The top portion of the cover features a repeating pattern of light blue scales of justice on a darker blue background. A solid white horizontal bar is positioned below the pattern.

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

Zur Gerechtigkeit von Schule

Theorien, Konzepte, Analysen

WAXMANN

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

Zur Gerechtigkeit von Schule

Theorien, Konzepte, Analysen



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3290-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8290-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

| | |
|---|---|
| <i>Veronika Maniti</i> , <i>Björn Hermstein</i> , <i>Nils Berkemeyer</i> & <i>Wilfried Bos</i> Zum Potenzial der Kategorie „Gerechtigkeit“ für analytische Betrachtungen des Schulsystems | 7 |
|---|---|

Disziplinäre Zugänge zur Gerechtigkeit von Schule

| | |
|---|----|
| <i>Günter Dux</i> Bildung als Postulat der sozialen Gerechtigkeit. Was Bildung soll. | 15 |
| <i>Detlef Horster</i> Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht | 42 |
| <i>Hans G. Schuetze</i> Schule, Recht und Gerechtigkeit | 51 |
| <i>Lothar Wigger</i> Bildung und Gerechtigkeit – Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht | 72 |
| <i>Gunther Graßhoff</i> Die eine und die andere Seite der Bildung – Der sozialpädagogische Blick auf Bildungsgerechtigkeit | 93 |

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

| | |
|--|-----|
| <i>Dieter Lenzen</i> Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung | 111 |
| <i>Norbert Ricken</i> Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit . . . | 131 |
| <i>Johannes Giesinger</i> Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels | 150 |

Einblick in den britischen und französischen Diskurs

| | |
|--|-----|
| <i>Emma Smith</i> Education and social justice in England | 165 |
| <i>Denis Meuret</i> The discussion on the social justice of the educational system in France. | 188 |

Realisierungssphären von Gerechtigkeit im Schulsystem und ihre empirische Analyse

Thomas Brüsemeister

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

Martin Heinrich

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

Franziska Felder

Inklusive Bildung als Wert in der Gerechtigkeitsperspektive 256

Björn Hermstein & Veronika Manitus

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

Fanny Oehme

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

Christoph Leser

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

Stefanie van Ophuysen, Kim Riek & Sarah-Lena Dietz

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

Ina Semper & Nils Berkemeyer

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

Wolfgang Böttcher, Nina Hoglebe & Alexandra Schwarz

Bildungsfinanzierung im Schulbereich – eine an Bildungsgerechtigkeit orientierte Diskussion 374

Robin Junker, Ina Semper & Nils Berkemeyer

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

Veronika Manitius, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer, Wilfried Bos

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

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

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

oder Ungerechtigkeiten beziehen sich immer auch auf gesellschaftlich ausgemachte Problemlagen oder Zustände, die es einerseits zu artikulieren und andererseits zu lösen oder zu verbessern gilt, womit der zentrale moralische Anspruch von Gerechtigkeit genannt ist. Dies, und damit ist der stets diskursive Charakter, der der Bearbeitung von Gerechtigkeitsfragen innewohnt, angesprochen, erzwingt immer auch eine gesellschaftliche Debatte darüber, wie und nach welchen Kriterien etwaige Reformbemühungen zu erfolgen haben. Allerdings erfolgen entsprechende gesellschaftliche Diskurse nicht zwingend entlang von Gerechtigkeitserwägungen, sondern sind häufig von funktionalen Überlegungen geleitet, etwa zu Aspekten von Leistungserbringung und Effizienz, welche Entscheidungsrelevanz in solchen Debatten entfalten. Demgegenüber, so die These, stellen gerechtigkeitstheoretisch basierte Zugänge oder Reflexionen das Potential bereit, explizit auch in entsprechende Diskurse Gerechtigkeitserwägungen aufzunehmen und hieraus handlungsleitende Orientierungen zu gewinnen (vgl. auch Rosa, 2013).

Im sicherlich auch für die gesamtgesellschaftliche Gerechtigkeitsdebatte förderlichen akademischen Diskurs bezogen auf das Schulsystem finden sich in jüngster Zeit vermehrt auch erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die gerechtigkeitstheoretische Bezüge aufweisen. Diese Bemühungen befassen sich damit, welche Konzepte von Gerechtigkeit für die Beobachtung, Analyse und Bewertung von Lernergebnissen, Unterricht, Schule und Schulsystem bedeutsam und anwendbar sind. Schließlich lassen sich einige bearbeitungswürdige Punkte der Diskussion um die gerechtigkeitstheoretisch fundierte Erforschung und Förderung von Schulsystementwicklung nennen:

- Die diskursive und empirische Aufarbeitung des Tatbestandes sozioökonomischer und migrationsbedingter Ungleichheiten im Schulsystem war und ist wichtig und hat eine bemerkenswerte Erkenntnisbasis bereitgestellt. Jedoch, und dies auch aus Ermangelung der Berücksichtigung gerechtigkeitstheoretischer Arbeiten, blieben insbesondere in der empirischen Bildungsforschung Fragen des inhärenten Charakters von Ungleichheiten in gesellschaftlichen Ordnungen sowie der Legitimität von Ungleichheiten weitgehend ausgeklammert, bzw. werden zumindest nicht expliziert.
- Hieran anknüpfend können bildungspolitische und pädagogische Programme, welche eine Egalisierung bestehender sozialer Ungleichheiten verfolgen, womöglich nicht als erfolgsversprechend gelten (diese These wird auch gestützt durch die nachgewiesene Persistenz des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungsteilnahme und den Bildungserfolg). Gerade im Sinne des Metaprogramms der „individuellen Förderung“ oder des unhintergehbaren Inklusion-Ziels ist das Konstrukt „(Chancen-)Gerechtigkeit“ im und für das Schulsystem differenzierter zu betrachten und beispielsweise für konkrete Zielformulierungen oder Wertmaßstäbe einzubeziehen.
- In Anschluss an das Bild vom Schulsystem als Mehrebenensystem kann nicht von einem systemweit konsistenten Gerechtigkeitsverständnis ausgegangen

werden. Unter diesen Voraussetzungen stellen sich Fragen nach den spezifischen schulsystemischen Diffusions- und Verwirklichungsbedingungen von Gerechtigkeitserwägungen, die einen hieran orientierten Schul(system)entwicklungsprozess begünstigen bzw. diesem eher entgegenstehen. Zu fragen wäre auch, welche beteiligten Akteure welche Interpretationen des Terminus „Gerechtigkeit“ anlegen und diese handlungslogisch verarbeiten.

- Gegenüber den bereits vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Ansätzen konzeptueller Klärungsversuche eines schulsystemspezifischen Gerechtigkeitsverständnisses sind einerseits kaum dezidiert an einem Gerechtigkeitskonzept orientierte empirische Forschungsleistungen zu verzeichnen, und andererseits scheinen gerechtigkeitstheoretisch fundierte Überlegungen in den Kontexten von Forschung, Steuerung und Praxisgestaltung nur selten als Referenzrahmen zu fungieren.
- Schließlich wird selten danach gefragt, welche gesellschaftlichen Irritationen ein an Gerechtigkeitsprinzipien orientierter „Umbau“ des Schulsystems hervorruft. Das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Funktionserfordernissen von Schule, wie sie etwa in den rechtlichen Grundlegungen spezifiziert werden, und gerechtigkeitsorientierten Normierungen wäre hier einer multiperspektivischen Begutachtung zu unterziehen.

Mit diesen exemplarisch benannten Leerstellen in den derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen wird der Blick auf den Gegenstandsbereich des Sammelbandes gerichtet: Wohl wissend, dass die Frage der Gerechtigkeit von Schule nicht losgelöst zu sehen ist von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen oder weiteren gesellschaftspolitischen Handlungsfeldern als allein dem bildungspolitischen, stehen in den vorliegenden Beiträgen vor allem schulsystemische Teilbereiche im Mittelpunkt. Der Fokus auf das Schulsystem begründet sich über den Forschungszusammenhang der Herausgeber, da die Idee zu dieser Publikation im Projektkontext des *Chancenspiegels* (vgl. Berkemeyer et al., 2014) entstanden ist. Hierbei handelt es sich um ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, dem Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund und der Friedrich-Schiller-Universität Jena, in welchem eine gerechtigkeitsorientierte Analyse des Schulsystems Gegenstand ist.

Der Sammelband verfolgt das Ziel, interdisziplinär und mit teildisziplinären Zugängen sowie unter Einbezug internationaler Diskurse grundsätzliche gerechtigkeitstheoretische Überlegungen anzubieten und ihren Übertrag auf schulsystemische Gegenstandsbereiche sowie schließlich anhand konzeptioneller und empirisch fundierter Arbeiten die potenzielle Realisierung von Gerechtigkeit in/durch Schule in einem solchen Band zusammenführen. Gerade weil die Gerechtigkeitsperspektive aktuell wieder verstärkt und theoretisch fundiert diskutiert wird, so ist zu hoffen, dass die vorliegende Zusammenschau Impulse für den Gerechtigkeitsdiskurs sowie für konkrete Forschungsperspektiven etwa für eine stärker gerechtigkeits-

orientierte Schulsystementwicklungsforschung bereitstellt. Keineswegs wird hierbei der Anspruch verfolgt, mit diesem Band abschließende Antworten, Konzepte oder Setzungen für die Bearbeitung der Frage nach Gerechtigkeit von Schule bereitzustellen. Auch geht es weniger darum, klassische Debatten wie etwa die jeweilige grundsätzliche Relevanz und die kategoriale Klärung der Konstrukte Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit zu führen oder universelle Bestimmungen vorzunehmen, sondern in einem eher pragmatischen Zugang die verschiedenen wissenschaftlichen Herangehensweisen sowohl theoretischer, als auch konzeptioneller und empirischer Natur für eine gerechtigkeitsorientierte Analyse des Schulsystems aufzuzeigen. Der gewählte interdisziplinäre Zugang erscheint hierbei vielversprechend und anschlussfähig sowohl an ältere Diskussionsbeiträge (z.B. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007) als auch beispielsweise an entsprechende Forderungen, stärker „eine Verknüpfung von empirisch-sozialwissenschaftlichem und (sozial)philosophischem Gleichheits- und Gerechtigkeitsdiskurs“ (Terhart, 2008, S. 149) für die Bearbeitung von bildungsbezogenen Gerechtigkeitsfragen vorzunehmen.

Die Beiträge sind vier Abschnitten zugeordnet: In einem ersten Abschnitt werden in Beiträgen von *Günter Dux*, *Detlef Horster*, *Hans G. Schuetze*, *Lothar Wigger* und *Gunther Graßhoff* unterschiedliche (Teil-)Disziplinäre Zugänge zur *Gerechtigkeit von Schule* dargelegt. Aus soziologischer, sozialphilosophischer, rechtlicher, erziehungswissenschaftlicher und sozialpädagogischer Perspektive wird Bildung als Postulat der Gerechtigkeit diskutiert, wird in unterschiedliche Gerechtigkeitskonzeptionen eingeführt, wird die Frage der Verrechtlichung von Schule unter Einbezug von Gerechtigkeitsbezügen erörtert, werden kategoriale Differenzierungen zum Konstrukt der Bildungsgerechtigkeit vorgenommen und wird das sozialpädagogische Potential für schulische Gerechtigkeitsleistungen herausgearbeitet.

Im nächsten Abschnitt werden *Beschreibungs- und Verständnisweisen von (Bildungs-)Gerechtigkeit im Kontext von Schule* aufgeboden. Mit Beiträgen von *Dieter Lenzen*, *Norbert Ricken* und *Johannes Giesinger* wird sowohl in historischer Perspektive als auch eng bezogen auf das Erziehungssystem der Gerechtigkeitsdiskurs aufgearbeitet, wird das Potenzial der Anerkennungsgerechtigkeit für den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit diskutiert und werden die gesellschaftlichen Funktionen von Schule unter Einbezug gerechtigkeits-theoretischer Überlegungen in den Blick genommen. Ein weiterer Abschnitt gibt mit den Beiträgen von *Emma Smith* und *Denis Meuret* *Einblick in den britischen und französischen Diskurs* zur Frage nach schulsystemischer Gerechtigkeit.

Schließlich finden sich eine größere Anzahl von Beiträgen im abschließenden Abschnitt unter dem Titel *Realisierungssphären von Gerechtigkeit im Schulsystem und ihre empirische Analyse*, in welchem sowohl konzeptionell als auch mithilfe empirischer Studien erste Beispiele gerechtigkeits-theoretisch fundierter Ansätze, die Eingang in die Analyse und Beobachtung von Schule bzw. schulsystemischer Felder gefunden haben, präsentiert werden. Mit den Beiträgen von *Thomas Brü-*

semeister, Martin Heinrich, Franziska Felder, Björn Hermstein, Veronika Manitius, Fanny Oehme, Christoph Leser, Stefanie van Ophuysen, Kim Riek, Sarah Lena-Dietz, Ina Semper, Nils Berkemeyer, Wolfgang Böttcher, Nina Hogrebe, Alexandra Schwarz und Robin Junker wird beispielsweise besprochen, wie und ob Gerechtigkeitsfohlen Eingang in Steuerungsregime oder in Bildungsfinanzierungsfragen gefunden haben bzw. ob und wie sie dies tun könnten, wie sich die konkrete Realisierung von gerechten Verhältnissen in Unterrichtskonstellationen darstellt, wie sich die Gerechtigkeitsverständnisse von Lehrkräften im Rahmen diagnostischen Handelns am Übergang zur weiterführenden Schule empirisch widerspiegeln, was Konzeptionen einer gerechten Schulinspektion sind, inwiefern die Gerechtigkeitskategorie Relevanz für die Bildungsberichterstattung oder für die Analyse von Organisationen besitzt. Zudem werden Überlegungen zur inklusiven Bildung als Wert einerseits angestellt und andererseits das Inklusions-Erfordernis diskurskritisch unter gerechtigkeits-theoretischen Erwägungen erörtert.

Mit dieser thematischen Vielfalt und Breite, die sich aufspannt zwischen diversen theoretischen Grundlegungen und verschiedenen Betrachtungsgegenständen, versteht sich der Band keineswegs als vollständiges und in sich geschlossenes Kompendium zum Themenkomplex Gerechtigkeit und Schule. Vielmehr bietet diese Zusammenstellung der unterschiedlichen theoretischen Zugänge, konzeptionellen Überlegungen sowie der empirischen Erkenntnisse einen Ansatzpunkt, weiterführend den wissenschaftlichen und fachlichen Diskurs zu vertiefen und Impulse für gestalterische Weiterentwicklungen sowie für konkrete Forschungsperspektiven einer gerechtigkeitsorientierten Schulsystementwicklungsforschung aufzugreifen. Wir möchten allen Beteiligten herzlich für ihre vielfältigen Beiträge zum Gelingen dieses Bandes danken.

Literatur

- Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B., Bonitz, M. & Semper, I. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2013). Gerechtigkeit als Kategorie in der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 223–240). Münster u.a.: Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-P. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Dalbert, C. (2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.) (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer.
- Georg, W. (Hrsg.) (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rosa, H. (2013). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, E. (2008). *Sammelrezension*. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wagner, M. (2014). „Weniger Ungerechtigkeit!“ statt „Was ist Gerechtigkeit?“ – Mit Amartya Sen zu einer praxisnahen Gerechtigkeitstheorie. Inaugural-Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München. Onlinedokument. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/17007/1/Wagner_Michael.pdf [17.09.2015].
- Wigger, L. (2011). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. In T. Mayer & U. Vorholt (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (S. 21–39). Bochum/Freiburg: Projekt Verlag.

Disziplinäre Zugänge zur Gerechtigkeit von Schule

Bildung als Postulat der sozialen Gerechtigkeit. Was Bildung soll

1. Worum es geht

Bildung ist ein von der Soziologie beachtetes Feld. Eine regelrechte Forschungsindustrie ist damit befasst, Wissen darüber zu gewinnen, wie sich Bildung in unserer Zeit darstellt (Allmendinger & Aisenbrey, 2002). Im Fokus der gegenwärtigen Bildungsforschung liegt die Ungleichheit im Bildungsprozess der nachgekommenen Gattungsmitglieder. Schon der Zugang zur Bildung ist ungleich verteilt, erst recht ist ungleich, was als Bildung erworben wird. Die Gründe für die Ungleichheit der Zugänge aufzuklären, ist das vornehmliche Ziel der Bildungsforschung. Die bedeutsamen Ergebnisse, die sie vorzuweisen hat (Becker & Lauterbach, 2010), belegen einmal mehr, dass Soziologie sich am ehesten dadurch als kritische Wissenschaft erweist, dass sie darlegt, wie die Verhältnisse sind, wenn sie denn zu begründen weiß, dass sie anders sein sollten.

Die Ungleichheit der Bildung als Problem der Gerechtigkeit stellt sich in den PISA-Studien in der Bindung des Zugangs zur Bildung an die soziale Herkunft dar (Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Sie evoziert jedoch die prinzipielle Frage, was in einer säkular verstandenen Welt soziale Gerechtigkeit im Hinblick auf Bildung verlangt. Wer sie nicht reflektiert hat, wird auch in der Ungleichheit des Zugangs zur Bildung kein Problem sehen (Bude, 2011). Gemeinhin verstehen wir unter sozialer Gerechtigkeit, dass jedes Subjekt die Möglichkeit hat, sich so in die Gesellschaft zu integrieren, dass ihm ein sinnvolles Leben zu führen möglich ist (Dux, 2008, S. 21).

Auf Bildung gerichtet werden wir deshalb als soziale Gerechtigkeit verstehen, gesellschaftliche Bedingungen zu finden, die es jedem ermöglichen, so viel an Bildung zu erwerben, wie es die der Lebensführung in der Moderne eigene Sinndimension verlangt.

Wenn man Gerechtigkeit in dieser Weise versteht, stellt sich die Frage, wie sich die Sinndimension der Lebensführung im Hinblick auf Bildung bestimmt. Und die Antwort muss sein: Durch das, was Bildung verlangt. Zwischen Bildung und Sinn besteht ein Verweisungszusammenhang. Was ein sinnvoll geführtes Leben verlangt, lässt sich nur durch die Anforderungen bestimmen, die von der Bildung ausgehen. Wir kommen daher nicht umhin zu klären, was Bildung meint und welche Bedeutung ihr für ein sinnvoll zu führendes Leben in der Gegenwart zukommt. Damit bürden wir uns allerdings eine Aufgabe auf, die nur schwer zu bewältigen ist. Denn was Bildung meint, wird von drei Dimensionen bestimmt: einer

anthropologischen, einer historischen und der aktuellen einer säkular verstandenen Welt.

Im Fokus unseres Erkenntnisinteresses liegt die aktuelle Dimensionierung der Bildung unter den Erkenntnisvorgaben einer säkular verstandenen Welt. Das Problem ihrer Bestimmung ist, dass Bildung in einer säkular verstandenen Welt von zwei Anforderungen bestimmt wird, denen nur schwer nachzukommen ist:

- einem Verständnis der Prozessualität im Universum, wie es durch die naturwissenschaftlichen Revolutionen bewirkt worden ist, und
- einem Selbstverständnis des Subjekts, das sich der anthropologischen und historischen Verfasstheit der menschlichen Lebensform im Universum bewusst ist.

Beide Verständnispostulate der Bildung sind aufs engste verknüpft. Denn die säkular verstandene Welt ist eine Welt, in der alles und jedes von einem innerweltlichen systemischen Zusammenhang der Bedingungen bestimmt wird, durch das es auch seine Erklärung findet. Das gilt auch für den Menschen selbst. Er ist sich in der säkular verstandenen Welt dadurch auf die Spur gekommen, dass er sich der doppelten Bedingtheit seiner Daseinsform bewusst geworden ist. Zum einen der Bedingtheit der Genese seiner humanen Lebensform in der hominiden Evolution zum Menschen und zum andern der Bedingtheit der Geistigkeit seiner Lebensführung in der fortschreitenden Ausbildung dieser Geistigkeit in der Geschichte. Wenn ich deshalb den nachfolgenden Erörterungen einen tentativ verstandenen Begriff von Bildung vorwegstellen soll, so werde ich sagen:

Bildung in einer säkular verstandenen Welt eignet einem Subjekt, das sich zum einen eines Weltverständnisses vergewissert hat, das von der Immanenz der Prozessualität im Universum bestimmt wird, und das sich zum andern der Bedingtheit der Lebensform des Menschen im Universum in der Weise bewusst ist. Bildung verlangt, um die Genese seiner Lebensform in der Welt zu wissen.

Der Einwand ist zu erwarten, unter einem solchen Bildungsbegriff gebe es nur wenig Gebildete. Mag sein. Nur will mir ungleich bedeutender erscheinen, sich bewusst zu werden, dass Bildung ein Begriff ist, der von einer Solldimension der menschlichen Lebensform bestimmt wird, der in der Gegenwart tatsächlich nur schwer nachzukommen ist. Zwar weist die menschliche Lebensform eine Verfasstheit auf, die den Menschen zwingt, sich zu bilden. Niemand kann nicht überhaupt nicht gebildet sein. Doch aller Bildung Anfang ist eben nur Anfang. Vor jedem Subjekt liegt als Anforderung, sich reflexiv die Welt über jedes praktische Bedürfnis hinaus zugänglich zu machen und sich in ihr in seiner Daseinsform zu verorten. Das Problem der Bildung in der Neuzeit ist jedoch, dass in ihr das Verständnis der Welt und das Verständnis des Daseins des Menschen in der Welt eine kognitive Entwicklung erfahren hat, die durch Bildung eingeholt werden will. Das

ist zum einen ein quantitatives Problem, Bildung verlangt den Erwerb einer weit fortgeschrittenen kognitiven Kompetenz. Das Problem der Bildung ist aber zum andern ein inhaltliches Problem. Die säkular verstandene Welt ist durch einen Umbruch in der Logik des Welt- und Selbstverständnisses des Subjekts gebildet worden (Dux, 2000, S. 29 ff.). Den Umbruch in der Bildung einzuholen und sich bewusst zu machen, was er für das Selbstverständnis des Menschen bedeutet, hat die Menschheit kaum erst begonnen. Es wird viel gedacht und viel geforscht über die Natur des Menschen, dessen Geistigkeit der Lebensführung aus der Naturgeschichte herauszuführen und sie sich mit der hominiden Evolution zum Menschen bilden zu lassen, ist jedoch bis heute ein irredentistisches Postulat geblieben.

2. Die historische Dimensionierung von Bildung

2.1 Die anthropologische Dimension der Bildung

Auch wenn wir die zwei Millionen Jahre der hominiden Evolution zum Menschen hier außen vor lassen müssen, um zu verstehen, was Bildung meint, will es mir unerlässlich erscheinen, sich bewusst zu machen, dass mit dem Homo sapiens ein Entwicklungsstand erreicht ist, in dem sich in jeder Ontogenese eines nachkommenden Gattungsgliedes die geistige Lebensform des Menschen als konstruktive Lebensform bildet. Der Prozess verläuft in jeder Ontogenese zunächst naturwüchsig. Naturwüchsig will sagen: Das Gehirn verarbeitet die Erfahrungen des nachgekommenen Gattungsgliedes in der Interaktion mit der Außenwelt in einem Lernprozess, der schließlich zur Ausbildung einer reflexiven Handlungskompetenz führt (Dux, 2009a, S. 28 ff.). Ebenfalls in Gang gesetzt wird mit dem Erwerb der Handlungskompetenz der Erwerbsprozess der Kognition, der Logik und des Wissens von der Außenwelt. Handlungskompetenz, Denken und – zeitlich versetzt – Sprache stellen die Trias im Erwerb der geistigen Lebensform des Menschen dar. Die in der frühen Ontogenese ausgebildeten Kompetenzen und das mit ihnen erworbene Wissen werden der Innenwelt des Menschen resp. seiner inneren Natur eingebildet. Es ist dieser Prozess, durch den sich der Bildungsprozess eines jeden Menschen in Gang setzt. Er wiederholt sich in der Ontogenese eines jeden nachkommenden Gattungsgliedes. In eben diesem Prozess bestimmt sich der Anfang dessen, was Bildung meint. Man muss, wenn man um diesen Bildungsprozess des Subjekts weiß, nicht erst lange philosophieren, was Bildung in ihrer anthropologischen Dimensionierung heißt.

Bildung, werden wir sagen, ist der in der anthropologischen Verfasstheit angelegte Erwerb der menschlichen Lebensform, die dadurch gewonnen wird, dass das nachgekommene Gattungsglied in eins mit dem Erwerb von Wissen über die Außenwelt die Kompetenzen seiner Lebensführung erwirbt, die sich ihm als eigene Natur einbilden. Es integriert sich mit den Kompetenzen seiner Lebensführung einer Welt, der es sich zugehörig versteht.

Es ist dieser Prozess, der uns erlaubt zu sagen, Bildung mache den Bodensatz der inneren Natur des Menschen aus.

So unerlässlich es ist, sich des anthropologischen Bodensatzes im Verständnis der Bildung zu vergewissern, so unerlässlich ist es, sich bewusst zu machen, dass dieser Prozess in der Geschichte eine unterschiedliche Höhenlage aufweist. Die längste Zeit in der Geschichte ist die Menschheit mit der Ausbildung einer kognitiven Kompetenz ausgekommen, die bis zur Grenze einer konkret-operationalen Kompetenz – in unserer Gesellschaft um das 6. Lebensjahr – führte (Dux, 2000; 2013b, S. 88). Dann stockte der Prozess und das deshalb, weil aus der Außenwelt keine Anforderungen an ihn gestellt wurden, die ihn hätten vorwärts treiben können. Auch das materiale Wissen von der Welt, das in der Frühzeit der Geschichte erworben wurde, bildete sich in vergleichbarer Weise naturwüchsig. Die frühe Welt war eine Welt, deren immanenter Prozessualität im Verständnis der Natur die Handlungsstruktur unterlegt war. Die Welt war eine von subjektivistischen Mächten bestimmte Welt, bevölkert von Geistern, Dämonen und Göttern; in ihr geschah alles „um willen“, alles auch „um willen“ der Menschen. Noch Aristoteles war überzeugt, dass alles in der Welt um des Menschen willen geschehe (Aristoteles, 1958, Politik, 1258b). Sich in diese Welt zu integrieren, war kognitiv kein Problem. Der Religion fiel in dieser Epoche der Bildung die Funktion zu, die Struktur des Weltverstehens zu thematisieren und die Lebensform des Menschen den subjektivistischen Mächten, Göttern zuvörderst, zu verbinden. Wenn wir den Bildungsbegriff zugrunde legen, wie wir ihn oben bestimmt haben, und Bildung als eine Errungenschaft verstehen, die dadurch gewonnen wird, dass das nachgekommene Gattungsglied ein Wissen gewinnt, durch das es sich selbst in die Welt zu integrieren vermag, so waren die Menschen der Frühzeit bestens gebildet.

2.2 Die archaische Welt

Man muss, um die Neuzeit zu verstehen und sie von den historisch hinter ihr liegenden Welt abzusetzen, die Entwicklung der menschlichen Lebensform entlang zweier Entwicklungslinien verfolgen: einer Entwicklung der sozialstrukturellen Lebensform und einer Entwicklung der kognitiven Kompetenz. Triebkraft in der Geschichte war die Entwicklung der sozialstrukturellen Lebensform, von ihr gingen

die Anforderungen an die Entwicklung der kognitiven Kompetenz aus. Beides ist mit dem Übergang in die agrarische Produktion geschehen. Wir wissen nicht, ob und inwieweit bereits der Übergang in die einfache agrarische Produktionsform eine Entwicklung der operationalen Kompetenz logischen Denkens bewirkte, mit Sicherheit geschah er mit der Ausbildung der archaischen, von Herrschaft und Staat bestimmten Gesellschaften seit dem vierten Jahrtausend.

Bildung ist ontogenetisch, aber eben auch historisch zuvörderst an die Entwicklung der Operationalität logischen Denkens geknüpft. Wenn man in der Vergangenheit Epochen der Bildung unterscheiden will, dann werden sie von der Entwicklungshöhe in der Ausbildung operativen Denkens bestimmt. Mit den Anforderungen, die von der Ausbildung von Herrschaft und Staat an die Entwicklung der Kognition ergehen, tritt die Menschheit in eine Epoche der kognitiven Entwicklung ein, die wir seit den Untersuchungen Piagets als konkret-operationales Denken verstehen. Konkret-operationales Denken besagt: In dieser Phase der Entwicklung beginnen sich Aufmerksamkeit und Intentionen des Denkens auf die Form der Operation zu richten. Wer zählen lernt, um eine der Grundoperationen zu nennen, operiert mit einer Form von Operation, durch die jeweils die Eins als Grundeinheit den vorhergehenden Einheiten zugefügt wird. Die kognitive Entwicklung bleibt jedoch in dieser Phase der Entwicklung noch der praktischen Lebensführung verhaftet.

Die kognitive Entwicklung zeitigt Konsequenzen im Fortgang der Organisation von Bildung. Denn die von der gesellschaftlichen Entwicklung bewirkte Entwicklung der Kognition von der präoperationalen Phase der Kognition in die konkret-operationale Phase geht mit einer Form abstraktiver Reflexion einher. Und die setzt sich in die Schaffung einer Form von Lehre und einer ersten Form von Schule um (Konrad, 2012). Für die, die durch die Erfindung der Schrift schreiben und lesen lernten und Kenntnisse der Grundrechenarten erwarben, weitete sich der Erkenntnishorizont. Erhalten blieb in dieser Zeit aber für beide Kohorten, für das analphabetische Volk wie für die Gebildeten, ein Verständnis der Welt, das von der Struktur der Handlungslogik bestimmt war und das in der Religion seine Thematisierung erfuhr. Sich mit dem Welt-Wissen in die Welt eingebunden verstehen konnten alle. Auch von den Menschen der archaischen Gesellschaften werden wir deshalb sagen, dass sie für ihre Zeit bestens gebildet waren.

2.3 Die Bedeutung der Ausbildung der Philosophie in der Antike für die historische Entwicklung der Bildung

Zu der wahrhaft gattungsgeschichtlichen Bedeutsamkeit der Antike gehört, dass in ihr mit der Ausbildung der Polis, dann mit der Schaffung der Demokratie in Athen ein Erkenntnisprozess in Gang gesetzt wurde, der in die Neuzeit führte

(Dux, 2014b). Der wirkungsgeschichtliche Konnex geht von einer Reihe von Merkmalen aus:

- Bedeutsam für das Verständnis der Welt wurde in der griechischen, aber auch in der chinesischen Antike das Bewusstsein der Machbarkeit der gesellschaftlichen Lebensformen.
- Mit dem Verständnis der Machbarkeit der Sozialwelt ging ein Verständnis der menschlichen Lebensformen als durch Denken und Sprache geformt einher. In eins damit wurde ein Verständnis des Subjekts als deren Konstrukteur gewonnen.
- Eine überragende Bedeutung gewann schließlich die mit der Ausbildung der Philosophie einhergehende Ausbildung einer Erkenntniskritik. Durch sie erfolgte die Ausbildung einer formal-operationalen Kompetenz des Denkens.

Die zuvor genannten kognitiven Errungenschaften hätten nicht die Bedeutung erlangt, die sie für die Entwicklung der Bildung tatsächlich erlangt haben, wenn nicht mit ihnen ein Bildungsschub der Bürger einhergegangen wäre. In den archaischen Gesellschaften erwarben nur eine begrenzte Anzahl von Menschen eine erweiterte Form von Bildung. In Griechenland wird die Kompetenz, lesen und schreiben zu können und die Grundrechenarten zu beherrschen, für die Söhne der Bürger zum Gemeingut. Ihr Bildungsprozess wird bei Privatlehrern eingeleitet, er setzt sich hernach auf dem Gymnasium fort. Wir brauchen das griechische, vor allem athenische Bildungssystem hier nicht zu erörtern, denn worauf es im Kontext unserer Erörterung ankommt, drängt sich jedem auf, der sich mit den Sokratischen Dialogen Platons und den Schriften Aristoteles einiges Wissen der griechischen Philosophie verschafft hat: Mit der Ausbildung der griechischen Philosophie wird Bildung zu einem öffentlichen Gut, das zu erwerben zur Bildung des Subjekts gerechnet wird.

Es ist nicht zu übersehen, die Erkenntniskritik, die das Herzstück der griechischen Philosophie ausmachte, ließ das Verständnis der Welt unsicher werden. Damit steigerte sich die Bedeutung, die Bildung gewann: Wer gebildet sein wollte, musste sich des Weltwissens vergewissern, das von der Philosophie angeboten wurde. Mit dieser Form der Bildung erschien am Horizont ein neues Bildungszeitalter. Eine nun ganz auf Denken gestützte Form von Bildung war mit dem hergebrachten Welt- und Selbstverständnis des Subjekts nicht mehr ohne weiteres zur Deckung zu bringen. Das wird an dem Prozess offenbar, der Sokrates gemacht wurde. „Er verdirbt die Jugend und er leugnet die Götter.“ Das war der Tenor der Anklage (Platon, 1973, Apologie). Mit der Passion, die die Griechen für Bildung freisetzten, begann aber auch jener Konflikt, mit dem wir in der Moderne befasst sind: Was zur Bildung des Subjekts für notwendig erachtet wird, wird nicht allen zuteil. Die, die an den Platonischen Dialogen teilnahmen, die Schriften Aristoteles lesen konnten und den Sophisten zuhörten, waren Männer, die sich deshalb der

Bildung überlassen konnten, weil die Arbeit die anderen taten, die Sklaven und die weniger gebildeten Bauern und Handwerker.

2.4 Zwischenergebnis

So kursorisch sich die Erörterungen der hinter uns liegenden historischen Epochen der Bildung ausnehmen, sich ihrer bewusst zu sein, will mir aus drei Gründen unverzichtbar erscheinen:

- Die hinter uns liegenden Epochen der Bildung dokumentieren zum einen, dass die Menschheit in die Geschichte mit einer Lebensform eingetreten ist, die tatsächlich von den beiden hier in den Fokus der Reflexion gerückten Anforderungen an Bildung bestimmt wird: von der Anforderung, sich ein Verständnis der Welt zu erwerben und der Anforderung, den Menschen mit seiner Lebensform dieser Welt zu integrieren.
- Die hinter uns liegenden Epochen der Bildung dokumentieren zum andern, dass sich Bildung über Epochen hin zur Neuzeit entfaltet hat. Die Neuzeit muss in dem, was Bildung meint und verlangt, gegen die hinter ihr liegenden Epochen der Bildung abgesetzt werden.
- Die hinter uns liegenden Epochen der Bildung dokumentieren schließlich und endlich, dass Bildung in den hinter uns liegenden Epochen vergleichsweise einfach zu erreichen war. Die Welt stellte sich in den Strukturen der Praxis der Lebenswelt dar. Eben darin liegt der Unterschied zur Neuzeit.

Bildung verlangt auch in der säkular gewordenen Welt, die menschliche Lebensform der Welt zu integrieren. Diese Forderung sieht sich aber mit nur schwer zu bewältigenden Problemen im Verständnis des Subjekts konfrontiert.

3. Bildung als Problem in der säkular verstandenen Welt

3.1 Der Umbruch im Verständnis der Welt

Die Welt, wie sie im 16. und 17. Jahrhundert als eine säkular verstandene Welt heraufgeführt wurde, weist einen Umbruch in der materialen Logik des Weltverstehens auf. Materiale Logik will sagen: Die Struktur der Prozessualität, durch die das, was im Universum ist und geschieht, verstanden wird, ist ausgewechselt worden. Eine Geschichte lang wurde die Prozessualität des Geschehens im Universum von einer Struktur bestimmt verstanden, die der Handlungsstruktur nachgebildet war. Die in der Welt vorgefundene Prozessualität war eine intentional und sinnhaft verstandene Prozessualität. In der naturwissenschaftlichen Revolution wird je-

doch jede Form einer intentional-sinnhaften Prozessualität aus dem Universum eliminiert. Newton, mit dessen *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687) der Umbruch manifest wurde, brauchte zwar Gott noch als Schöpfer und Erhalter (Koyré, 2008, S. 186 ff.; Dux, 2013a, S. 35 ff.), der Vorbehalt schlug aber auf das Verständnis der inneren Prozessualität nicht durch. Er wurde in der Folgezeit im naturwissenschaftlichen Verständnis des Universums obsolet. Wenn wir oben das säkulare Verständnis des Universums von einem systemisch-relationalen Bedingungs-zusammenhang bestimmt gesehen haben, so können wir nunmehr eine Weiterung hinzufügen, die systematisch mit ihm verbunden ist: Aus der Prozessualität des Universums ist jede Form einer intentional-sinnhaften Geistigkeit eliminiert.

3.2 Das Problem der Geistigkeit als Problem der Bildung

Der Erwerb des Verständnisses des Universums stellt als Grundlage der Bildung zwar ein praktisches Problem dar; es bedarf einer fortgeschrittenen kognitiven, vor allem mathematischen Kompetenz, er stellt aber kein theoretisches Problem dar. Anders nimmt sich der zweite Ast im Erwerb der Bildung aus: das Verständnis der Lebensform des Menschen. Eine Geschichte lang hatte sich die menschliche Lebensform problemlos dem Kosmos integrieren lassen. Denn dessen Prozessualität wurde von der gleichen Geistigkeit bestimmt gesehen wie die des Menschen. Mit der säkular gewordenen Welt wurde die Integration seiner Lebensform in die Natur jedoch zum Problem. Denn die Lebensform des Menschen ist eine intentional-sinnhafte und als intentional-sinnhafte eine geistige Lebensform. Die aber war aus der Natur eliminiert worden. Das Problem ist umso brisanter, als sich mit der naturwissenschaftlichen Revolution die Einsicht Bahn brach, dass die Welt des Menschen auf den Menschen konvergiert. Bereits bei Montaigne zeichnet sich am Vorabend der Neuzeit das Bewusstsein ab, dass der Mensch die Welt immer nur so versteht, wie sie sich ihm darstellt (Montaigne, 1962, Essais II, 12.) In einer stupenden Radikalität brachte sich die Konvergenz der Erkenntnisformen auf das Subjekt, aber auch deren Problematik in der einfachen Umkehrung der Erkenntnisstrategie, in Kants *Kritik der reinen Vernunft* zum Ausdruck (Kant, 1968, III, Vorrede B). Kants Verortung der Erkenntnis im Subjekt fand in der transzendentalen Erkenntnistheorie seine Manifestation. Kant hat das Problem verfolgt. Er nahm das Problem, die Erkenntnisbedingungen im Subjekt zu verorten, in einer erhellenden Reflexion des Problems, sie angeboren sein zu lassen, noch einmal auf (Kant, 1923, S. 185–251 (221 ff.)). In einer Erwiderung auf die Kritik seines Kollegen Eberhard, nach der alle neuere Erkenntnistheorie durch eine ältere überflüssig gewesen sei, werden die Erkenntnisformen zum Konstrukt des Subjekts; sie stellen eine *acquisitio originaria* dar. Angeboren ist nur noch das konstruktive Vermögen, sie aus der Spontaneität des Denkens hervorgehen zu lassen. Gänzlich opak aber bleibt, wodurch sich die Erkenntnisformen aus der Spontaneität des Denkens

heraus konstruktiv zu formieren vermögen. Der blinde Fleck im Bewusstsein der Konstruktivität bringt sich nachhaltiger noch zur Geltung, seit sich im 18. Jahrhundert mit dem Vico Theorem die Konstruktivität auf die „politische Welt“ insgesamt erstreckt (Vico, 2009, S. 142).

3.3 Der Bildungsbegriff des deutschen Idealismus

Wer der anthropologischen Dimensionierung des Bildungsbegriff, wie wir sie zuvor erörtert haben, inne ist, kann sich der intellektuell drängenden Brisanz des Problems, das Subjekt in seiner schöpferischen Geistigkeit verstehen zu müssen, aber nicht verstehen zu können, nicht entziehen. Von Montaigne bis Nietzsche und über ihn hinaus war die Philosophie vordringlich mit dem Problem befasst, den Status des Subjekts in der Welt zu bestimmen. Man muss den viel und gründlich erörterten Bildungsbegriff des deutschen Idealismus (Bollenbeck, 1994) als Moment in dieser Entwicklung der Geistesgeschichte verstehen. Die Welt war im 18. und 19. Jahrhundert historisch geworden. Das Wissen um ihre Historizität reichte aber kaum über die Antike hinaus. Es konnte deshalb scheinen, als habe die sich in der Neuzeit so mächtig entfaltende Reflexion auf die menschliche Lebensform in der Antike ihren Anfang genommen. Noch Bruno Snell erklärt, die Griechen hätten den Geist entdeckt (Snell, 1955). Die Geistigkeit der menschlichen Lebensform, wie sie seit der Antike zu Bewusstsein gekommen war, war aber eine von Denken und Sprache bestimmte Geistigkeit. Es ist dieses Wissen, die der frühneuzeitliche Bildungsbegriff zu seiner Grundlage machte. Er war ersichtlich mit einem substanzlogischen Verständnis behaftet: Die Geistigkeit der menschlichen Lebensform wurde jener Ausprägung verhaftet, mit der sie ins Leben getreten war. Dass sie an die griechische und lateinische Sprache gebunden war, sollte auch zukünftig Bildung bestimmen. Das deutsche Gymnasium war der Ort, an dem ein historisch aufbereitetes, aber seiner Struktur nach substanzlogisches Verständnis von Bildung seine institutionelle Manifestation fand. Man muss sich seiner Genese vergewissern, um zu verstehen, weshalb das Gewicht der schulischen Bildung seit den Zeiten des (Neu-)Humanismus und hernach im altsprachlichen Gymnasium auf Griechisch und Latein lag (Fuhrmann, 2002).

So berechnete Kritik der Bildungsbegriff des 18. und 19. Jahrhunderts auch auf sich gezogen hat, er nimmt die in der Neuzeit sichtbar gewordene anthropologische Dimensionierung auf. W. v. Humboldt macht sich die anthropologische Verfasstheit des Subjekts zu eigen, wenn er erklärt, es komme darauf an, so viel Welt als möglich zu ergreifen und mit dem Subjekt zu verbinden (Humboldt, 1960, S. 233). Der Satz hätte die Überschrift über die Erkenntnisbemühungen des Jahrhunderts abgeben können. Auch wenn Humboldts Verständnis des Geistes von Hegels Begriff des Geistes bestimmt wird und ein dem absolutistischen Verständnis verhafteter Geist ist (Dux, 2014a), ändert das nichts an der Bedeutsamkeit des

Befundes, dass mit dessen Selbstschöpfung die anthropologische Dimensionierung in den Fokus des Bildungserwerbs des Subjekts rückt. Zwar sah Hegel das Geschehen in der Welt durch einen Ausgang der Welt bestimmt, der in einer Dialektik von Sein und Nichts einem Ursprung verhaftet war; dessen absolute Geistigkeit sollte als Werden verstanden werden (Hegel, 1963, Logik S. 58, 67); auch Hegel ließ jedoch im Fortgang der Geschichte das Reich des Geistes sich im Geiste des Menschen realisieren und in die Existenz setzen (Hegel, 1955, S. 50). Ganz ebenso aber galt für Humboldt, dass es immer das menschliche Subjekt ist, durch das die Verknüpfung des Subjekts mit der Welt erfolgt (Humboldt, 1960, S. 236). Ihre Ausdeutung fand die Geistigkeit der Lebensform des Menschen im 18. und 19. Jahrhundert in den Werken jener Heroen des Geistes, durch den die Geistigkeit des Menschen in ihrem Bedeutungsgehalt thematisch wurde, durch Klopstock, Herder, Schiller, Goethe oder wen sonst man nennen mag. Ihre Werke waren nicht Literatur, wie Literatur heute Literatur ist. In ihnen fand das Verständnis des Menschen der Zeit seinen Ausdruck.

3.4 Der Anschluss der Geistigkeit an die Evolution

Der Bildungsbegriff des deutschen Idealismus war notwendig transitorischer Natur. Er vermochte schon nicht mitzuhalten mit dem schnellen Wandel, dem das Weltverständnis unterworfen war. Das Problem war nicht, dass all das, was in den westlichen Nachbargesellschaften als Zivilisation firmierte, in der Geistigkeit der menschlichen Lebensform nicht außen vor gelassen werden konnte, die Technik so wenig wie die Strukturen der Gesellschaft (Plessner, 1981), was Zivilisation meinte, ließ sich, wie Lorenz von Steins Reflexion der Sozialstruktur noch im 19. Jahrhundert zeigte, mit Hegels Begriff des Geistes durchaus einholen (Stein, 1848 & 1971). Das eigentliche Problem der Bildung war, dass das Verständnis des Geistes als menschliche Lebensform in der säkular gewordenen Welt opak geblieben war. Das Problem zog sich durch die Jahrhunderte. Der Grund lag in der strukturlogischen Dimensionierung, der das Verständnis des Geistes unterworfen war. Gerade weil sich die Geistigkeit der Natur nicht integrieren ließ, blieb sie einer grundhaften Logik verhaftet. Die geistige Verfasstheit der menschlichen Lebensform, ihre normative Prägung insbesondere, galt und gilt bis heute als von letzten Werten bestimmt. Jeder muss, so hat Weber die Grundlage des Weltbildes der Moderne zu bestimmen gesucht, dem Dämon folgen, der seines Lebens Fäden hält. (Weber, 1968, S. 613). Im philosophischen Verständnis der Gegenwart ist es beim Absolutismus des Normativen nicht geblieben. Die Geistigkeit der menschlichen Lebensform ist einem absolutistischen Verständnis der Konstruktivität überantwortet worden, die jeder Gruppierung in der Gesellschaft, Klassen wie Schichten, schließlich jedem einzelnen zuschreibt, sich einer eigenen Konstellation der Geistigkeit

zu verbinden (Lyotard, 1985). An ihr findet jeder schließlich auch für seine eigene Bildung sein Genüge.

Die Bindung der Geistigkeit der menschlichen Lebensform an eine grundhafte Logik blockierte eine Strategie ihres Verständnisses, die sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts anbietet: den Anschluss an die Evolution der Arten. Mit der Entdeckung der Evolution der Arten wurde der Prozess einer säkular gewordenen Welt abgeschlossen. Denn durch sie wurde auch die Lebensform des Menschen einem säkularen, d. h. immanenten Bedingungs Zusammenhang im Universum unterworfen. Dass sich die Organisationsform des Menschen wie jede andere Organisationsform des Lebens aus einer Evolution heraus gebildet hat, kann ja nichts anderes heißen, als dass sie sich auch und gerade in ihrer Geistigkeit aus der Evolution heraus gebildet hat. Zugegeben, es gibt auch heute noch keine Theorie, die die Genese des Geistes in überzeugender Weise zu rekonstruieren vermocht hätte (Donald, 1993), ihre Möglichkeit und Notwendigkeit liegt jedoch im Horizont des modernen Weltverständnisses. Es gibt allerdings bis heute immer noch nur wenige philosophische Erkenntnistheoretiker, die sich diese Einsicht zu eigen gemacht haben. Nietzsche war einer der herausragenden (Dux, 2009b, S. 145–179). Er geriet jedoch unversehens in die Falle, die mit dem Anschluss an die Evolution aufgestellt war: die Geistigkeit in die naturale Prozessualität der Evolution eingebunden zu sehen. Heute sind Biologen und Neurowissenschaftler in breiter Front in sie getappt (Pinker, 1998). Der Fehlschluss könnte größer nicht sein. Denn eines war durch den Umbruch im Weltverständnis der Neuzeit klargelegt: In dem naturalen Stratum des Universums lässt sich keine Geistigkeit verorten. Das Universum ist jeder Geistigkeit entsetzt.

Der Anschluss der Geistigkeit an die Evolution zum Menschen kann nur auf eine einzige Weise gefunden werden: Wenn man in der Evolution die Bedingungen heraufgeführt sieht, unter denen der Mensch die Geistigkeit seiner Lebensform auf einer medialen Ebene von Denken und Sprache selbst hervorbringt.

Es ist ein zwar aufwendiges Unterfangen, den Bildungsprozess der Geistigkeit in der Evolution zum Menschen zu rekonstruieren zu suchen, es ist jedoch ein so lohnendes wie notwendiges Unterfangen. Auch wenn der Anhalt, den eine rekonstruktive Theorie an den wenigen paläoanthropologischen Daten findet, nur gering ist, diejenige Lebensform, die sich aus der Evolution heraus hat bilden können, die des Homo sapiens, ist bekannt. Zwar erklärt eine Entwicklung, deren Endpunkt bekannt ist, nicht auch schon die Zwischenschritte, sie hilft aber der Rekonstruktion insofern, als sie die Frage auf jene Bedingungen der Entwicklung richtet, die den Endpunkt herbeigeführt haben. Die methodischen Reflexionen, die notwendig werden, um den Bildungsprozess des Geistes in der Evolution zum Menschen auf-

zuklären, sind ein Teil der Theorie, die es zu erarbeiten gilt. Das kann hier nicht geschehen. Im Kontext unserer Erörterung müssen wir uns an die Einsicht halten, dass sich in den zwei Millionen Jahren der hominiden Evolution zum Menschen die Bedingungen für die Ausbildung der geistigen Lebensformen des späteren Homo sapiens entwickelt haben. Dass die Geistigkeit der menschlichen Lebensform in der säkular verstandenen Welt durch die Anbindung an die Evolution ihre Erklärung findet, ist nicht fraglich, fraglich ist lediglich, wie die Erklärung aussieht und wie nahe die theoretische Erklärung an die empirischen Befunde herangeführt werden kann. So bedeutsam der Unterschied zwischen der Überzeugung, eine Erklärung finden zu können, und der Erklärung selbst ist, für das Postulat der Bildung eröffnet sich damit eine bedeutsame Erkenntnisperspektive: Das Wissen um den Bildungsprozess der geistigen Lebensform des Menschen im Anschluss an die Evolution verhaftet das Selbstverständnis des Menschen nicht nur dem säkular gewordenen Verständnis der Welt, es verpflichtet es vielmehr darauf. Denn die Beharrlichkeit, mit der ich deutlich zu machen suche, dass die Lebensform des Menschen aus der säkular gewordenen Welt verstanden werden und ihr Verständnis der Bildung als Sollvorgabe eingeschrieben werden muss, liegt in jenem Moment der Geistigkeit begründet, das ihre Bedeutsamkeit und ihre Wertigkeit im Dasein des Menschen ausmacht: Wahrheit. Inwiefern?

4. Bildung in der säkular verstandenen Welt

4.1 Das Junktim von Bildung und Wahrheit

Für ein Lebewesen, das darauf angewiesen ist, sich das Wissen von der Welt selbst zu verschaffen, um sich in eben diese Welt zu integrieren, muss es darum gehen, für beide Formen der Ausprägungen von Bildung – für das Verständnis von Welt wie für das Selbstverständnis des Subjekts in der Welt – Wahrheit zu erlangen. Bereits in der elementaren Form ihrer Konstruktivität ist die Lebensform des Menschen daran gebunden, Wahrheit für ihre Konstrukte zu reklamieren. Der konstruktive Anteil mag in der Praxis der Lebensführung sein, welcher er will, das Konstrukt muss die Realität der Außenwelt in sich integrieren. Tatsächlich sind bereits die Grundstrukturen der Konstruktion der Welt einem konstruktiven Realismus verhaftet (Dux, 2000, S. 208–213). Es ist die im Bodensatz der menschlichen Lebensform angelegte elementare Bindung an Wahrheit, die in die theorielastigen Konstrukte der Bildung überführt werden:

Es geht in aller Bildung im Verständnis der Welt wie des Selbstverständnisses des Menschen in der Welt um eine wahre Welt und ein wahres Selbstverständnis.

Der Mensch kann sich nicht irgendwie verstehen, er muss das Verständnis seiner selbst deshalb aus der Welt zu gewinnen suchen, weil er an der Welt das Stratum findet, an dem er etwas über sich selbst erfährt, das Wahrheit für sich in Anspruch nehmen kann. Gesetzt den Fall, der Mensch suchte sich aus irgendwelchen spekulativen Gründen in dieser oder jener Weise zu verstehen – unsere Zeit bietet dafür reiches Material der Anschauung – das spekulative Konstrukt müsste sich jedoch immer an der Welt auf seine Wahrheit befragen lassen. Der tiefste Grund, Bildung zu verstehen, wie wir sie eingangs bestimmt haben: als Notwendigkeit ein Verständnis der Welt und der menschlichen Lebensform in der Welt zu gewinnen, liegt nach allem im Moment der Wahrheit, das der Mensch durch sie für seine Lebensform zu gewinnen vermag. Sie macht die eigentliche Solldimension der Bildung aus.

4.2 Wahrheit als Konstrukt

Wissen ist für den Menschen nur als Konstrukt zu haben. Allein, es ist ein Konstrukt, mit dem die Welt als Natur wie als Sozialwelt auch erreicht wird. Eben deshalb ist der „konstruktive Realismus“, den ich im Verständnis der menschlichen Lebensform so nachhaltig propagiere, für das Verständnis der menschlichen Lebensform so bedeutsam. Auch das, was als Wahrheit im Verständnis der Welt gelten muss, kann nur eine Form von Wahrheit sein, die der Mensch sich über sie auf dem Stande des Wissens seiner Zeit zu verschaffen gewusst hat. Bedeutsam für das gegenwärtig aktuelle Verständnis der menschlichen Lebensform ist, wahrzunehmen, dass sich der Erwerbsprozess des Wissens von der Welt in der Geschichte hat entfalten und in die Dimensionen der Neuzeit überführen lassen. Daran hat jenes Moment in der sozialstrukturellen Entfaltung der Gesellschaft seinen Anteil, das sich für die Menschheit als verheerend erwiesen hat: Macht. Es war das Interesse an der Steigerung der Machtpotenziale in der Gesellschaft, dass durch die Geschichte hin den Antrieb am Erwerb des Wissens über die Natur bestimmt hat. Der bedenkliche Antrieb hat nicht gehindert, für das Wissen Wahrheit zu verlangen. Es hat schließlich zu der säkular verstandenen Welt geführt hat, für die wir ebenfalls Wahrheit in Anspruch nehmen. Die säkular verstandene Welt ist die säkular verstandene Natur, wie sie von den Naturwissenschaften verstanden wird. Und die reklamieren Wahrheit für ihr Wissen. Auch die Sozialwissenschaften geben sich redliche Mühe, für die Erkenntnis der sozialen Konstrukte Wahrheit zu reklamieren. Anders nämlich macht Wissenschaft keinen Sinn. Dabei geht es immer um eine Form von Wahrheit, die an der Welt gewonnen wird. Irgendeine Form absoluter Wahrheit ist in einer säkular verstandenen Welt nicht zu haben. Man vermag nicht einmal zu sagen, was eine absolute Form von Wahrheit im Verständnis der Welt sein könnte. Der Erwerb der Bildung sieht sich jedenfalls an die säkular verstandene Welt und deren Wahrheit verwiesen. Bildung, der es um die

Wahrheit der Lebensform geht, ist heute an das säkular gewordene Verständnis der Welt und deren Wahrheit gebunden. Man muss um sie zu gewinnen, alle weltanschaulichen Einschlüsse außen vor lassen.

4.3 Die Wertigkeit der Bildung

Die menschliche Lebensform erfährt durch eine Form von Bildung, die an Wahrheit gebunden ist, eine Wertigkeit, die ihrerseits an Wahrheit gebunden ist. Denn ein Subjekt, das um die Grundlage seiner Lebensform im Universum weiß, holt mit diesem Wissen Wahrheit in das Verständnis seiner selbst ein. Dieses Wissen ist aber in der Neuzeit ab die säkular verstandene Welt und deren Wahrheit gebunden. Eben weil es bei aller Bildung um ein Verständnis des Menschen in der Welt geht, durch das er sich in die Welt zu integrieren vermag, hängt sie an der Wahrheit, die das Weltwissen für sich in Anspruch nehmen kann. Humboldts Diktum, man könne „unmöglich bei Geringerem“ als der Wertigkeit der Bildung stehen bleiben (Humboldt, 1960, S. 236), gewinnt deshalb eine besondere Bedeutsamkeit, seit sich die menschliche Lebensform an eine säkulare Form von Bildung verwiesen sieht. Man kann sich im Verständnis seiner selbst der säkular gewordenen Welt nicht entziehen. Sie stellt schlicht das Faktum der modernen Lebensform dar. Man kann sich ihr auch nicht dadurch entziehen, dass man meint, die Geistigkeit der menschlichen Lebensform anderen Grundlagen verhaften zu können, weltanschaulichen. Denn jeder Gedanke erweist sich als ein Gedanke, der seinerseits aus der säkular gewordenen Welt seine Genese und Erklärung findet. Darauf komme ich noch zurück.

5. Bildung als Postulat der Gerechtigkeit

Wer den Reflexionen bis hierher gefolgt ist, dem kann nicht fraglich sein, weshalb wir unter der Thematik einer Bildung als Postulat der Gerechtigkeit so aufwendige Erörterungen über Bildung selbst angestellt haben: Wenn Bildung Ausprägung und Anforderung der menschlichen Lebensform darstellt und zwar exakt jene aufwendige Form von Bildung, die wir dem Bildungsbegriff zugrunde gelegt haben, dann gilt Bildung als Ausprägung und Anforderung jedes einzelnen Subjekts. Der Anforderung nachzukommen, hängt in der säkular gewordenen Welt aber an Bedingungen, die politisch geschaffen werden müssen. Darum, sie zu schaffen, geht es im Postulat der Gerechtigkeit. Wir müssen die Bedingungen eingehender erörtern.

5.1 Die politische Organisation der Bildung

Wir sind in der Neuzeit in den industriell formierten Gesellschaften unter Bedingungen der Lebensführung geraten, die von drei Teilsystemen der Gesellschaft bestimmt werden: von einem ökonomischen, einem politischen und einem kulturellen System. So unterschiedlich die industriellen Gesellschaften verfasst sind, eine jede ist mit einer Entwicklung der Kognition im Welt- und Selbstverständnis einhergegangen, die, wenn sie von den Subjekten über Bildung eingeholt werden soll, nur über ein Schulsystem eingeholt werden kann, das politisch geschaffen werden muss. Ein Bildungssystem, in dessen Horizont das hier entwickelte Verständnis von Bildung gelegen ist, ist telisch und in Stufen verfasst. Telisch verfasst will sagen: Es baut sich über Stufen im Erwerbsprozess der Kognition auf, deren jede die Voraussetzung des fortschreitenden Erwerbsprozesses darstellt. Zwar kann es scheinen, als werde auch in der Gegenwart wenigstens die Anfangsphase der Bildung wie vor Zeiten bestimmt. In der Tat setzt sich auch in der Gegenwart der Prozess naturwüchsig in Gang und wird von der Interaktion mit den Eltern resp. den sonst bedeutsamen anderen des kindlichen Umfeldes bestimmt. Da jedes nachkommende Gattungsmitglied nun einmal in eine intime Beziehung (zumeist) zu Eltern hinein geboren wird, ist ein Körnchen Wahrheit an dem, was landauf landab gesagt wird, es falle als erstes den Eltern zu, für günstige Bedingungen der Bildung zu sorgen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004). Damit beginnt allerdings auch schon das Problem der Bildung. Denn die Lebensführung der Eltern ist von gesellschaftlich organisierten Bedingungen abhängig; auch werden die Strategien der elterlichen Sorge von Vorgaben des politischen Systems der Gesellschaft geleitet.

5.2 Die Pädagogisierung der frühen Entwicklung

Das eigentliche Problem im Erwerb der Bildung in der Frühzeit der kindlichen Entwicklung ist, dass bereits die frühe Bildung die Zielvorgabe der Bildung im Auge haben muss. In den hinter uns liegenden einfachen Gesellschaften wurde der Bildungsprozess der nachgekommenen Gattungsmitglieder bis zur Schwelle des kognitiven Erwerbs der konkret-operationalen Kompetenz des 5. / 6. Lebensjahres von einem naturwüchsigen Einschlag bestimmt. In der modernen Gesellschaft ist es gerade die frühe Phase der Entwicklung, die für den späteren Lernprozess richtungweisend wird. In ihr müssen die nachgekommenen Gattungsmitglieder ein Interesse an Wissen entwickeln, das mit dem Procedere eines disziplinierten Erwerbsprozesses verbunden wird. Es ist sicher richtig anzunehmen, dass das Interesse an der Umwelt anthropologisch verankert ist. Es kommt jedoch darauf an, wie es aufgenommen und umgesetzt wird und welche Formierung es im Entwicklungsprozess der Bildung erfährt. So praktisch und spielerisch sich diese Phase des

Prozesses noch ausnehmen mag, im Horizont liegt ein Erwerbsprozess von Bildung, der einen disziplinierten Erwerbsprozess von Wissen erfordert. Der muss vorbereitet werden. Die frühen Formen der Entwicklung müssen deshalb pädagogisch zum einen von dem Erwerb eines Interesses an der Welt gelenkt werden, sie müssen aber zum andern von Formen der Disziplinierung gelenkt werden, dieses Interesse zu verfolgen. Es ist wahrscheinlich nicht so sehr die Differenz des Wissens in einem bildungsfernen und bildungsnahen kindlichen Ambiente, die den Grund für die spätere Ungleichheit der schulischen Bildungskarrieren der nachgekommenen Gattungsmitglieder abgibt, ungleich wichtiger scheint mir, dass in einem bildungsfernen Ambiente keine Anleitung zu einer Selbstdisziplinierung im Erwerb von Wissen erfolgt.

In den Marktgesellschaften der Moderne wird breit diskutiert, den Bildungsnachteil der nachkommenden Gattungsmitglieder in bildungsfernen Familien ausgleichen zu sollen. Wenn man Bildung als ein Essentiale der menschlichen Lebensform versteht, ist das sicher ein Postulat einer sozialen Gerechtigkeit, von der wir gesagt haben, dass sie auf eine sinnvolle Lebensführung ziele. Tatsächlich sind die sozialen Bedingungen, unter denen viele Kinder in der kapitalistisch verfassten Marktgesellschaft aufwachsen, bereits in der frühen Phase ihrer Entwicklung für den Bildungsprozess nachteilig. Kinder aus bildungsfernen Familien müssen deshalb in dieser Etappe ihres Bildungsprozesses in Tagesstätten die Gelegenheit erhalten, einen Bildungsprozess einzuleiten, für den sie zuhause die Bedingungen nicht finden. Bildungsziel muss sein, sie in dem telischen Prozess des Bildungserwerbs erst gar nicht in einen Rückstand geraten zu lassen. Dazu bedarf es Betreuer, die pädagogisch eigens für diese Lebensphase ausgebildet sind. Prinzipiell jedenfalls wird man es für erforderlich erachten, dass eine Pädagogisierung des Bildungsprozesses der ersten Lebensjahre in den Institutionen der Krippe, des Kindergartens und der Vorschule von der Bildungsdimension der Moderne erfolgt.

5.3 Die Organisation des Schulsystems

Im Fokus der Bildungsorganisation durch den Staat liegen Schule und Universität. Es kann nicht meine Aufgabe sein, die komplexen praktischen Probleme des Schulsystems der Gegenwart zu erörtern. In der hier angestellten Reflexion geht es darum, die anthropologisch und historisch entwickelte Zielvorgabe der Bildung als Leitvorstellung des Schulsystems aufzuweisen. Die macht es notwendig, die Schule so zu organisieren, dass jeder in ihr die Chance findet, den Bildungsprozess so weit voranzutreiben, dass das Bildungsziel, Verständnis für die Welt, in der man lebt, und ein Verständnis der menschlichen Lebensform in ihr zu erlangen, auch erreicht wird. Das Postulat schließt ein, die Schule so zu organisieren, dass die Ungleichheit der Bildungschancen, soweit sie auf vorschulische Bedingungen des Bildungserwerbs beruhen, ausgeglichen werden kann. Dazu muss das Schulsystem