

: Schule und Gerechtigkeit – Kein selbstverständlicher Zusammenhang

PROF. DR. NILS BERKEMEYER, BJÖRN HERMSTEIN



Bildungsgerechtigkeit sollte in einem Sozialstaat ein zentrales Ziel der Bildungspolitik sein. Doch auch wenn einer der zentralen PISA-Befunde im Jahr 2000 die Feststellung gewesen ist, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und relativ armen Haushalten im deutschen Schulsystem benachteiligt sind, wurde im Nachgang vor allem auf die Qualitätsentwicklung von Schule gesetzt, nicht unbedingt und vor allem nicht konsequent auf die Schwächung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg.

In den letzten Jahren sind vermehrt Programme auf den Weg gebracht worden, die sich eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit des deutschen Schulsystems zum Ziel gesetzt haben. Diese Programme sind jedoch anders gelagert als jene der 1960er und 1970er Jahre, die vor allem auf die Bildungsexpansion zielten, nicht zuletzt durch die Gesamtschulbewegung. Allerdings wird in einer vergleichenden Betrachtung schnell deutlich, dass es nicht ganz einfach ist, Einigkeit über die Frage herzustellen, was Bildungsgerechtigkeit ist. Die Forderung nach Chancengleichheit einerseits und Bildungsgerechtigkeit als bestmögliche Förderung aller andererseits mögen

dies verdeutlichen. Stehen auf der einen Seite Forderungen nach einem Systemumbau, fordert die andere Seite eine Optimierung der Unterrichtsprozesse, um alle individuellen Potenziale zu entfalten.

Momentan verschärft Schule noch immer soziale Ungleichheit

Bei der Suche nach den Ursachen sozialer Ungleichheit werden verschiedene Ungleichheitsquellen auf ihre Wirkungen hin untersucht: Merkmale der Schüler_innen selbst sowie ihr Engagement und schulentfremdes

Verhalten hängen systematisch mit den ihnen verfügbaren Ressourcen zusammen. Sie sind von den Sozialisationsbedingungen in Familie und Umfeld praktisch kaum zu trennen.

Daneben werden aber auch die Systemstrukturen als ursächlich bzw. verstärkend für Ungleichheiten ausgemacht: habitualisierte Muster des sozial differenziellen Bewertens und Förderns durch Lehrkräfte, die verschiedenen zusammengesetzte Schüler_innenschaft je nach Lage der Schule, die institutionellen Regelungen z. B. hinsichtlich der Verteilungsverfahren an Übergängen zwischen Schulstufen sowie neuerdings eher auf die Einzelschule fokussierende Aspekte der Schulkultur und Schulorganisation.

Die institutionell verursachten Wirkungen sind getragen von den Handlungen (oder Unterlassungen) der Akteur_innen aus Pädagogik, Schulverwaltung und -politik sowie des familiären Umfelds. Es muss irritieren und darf mitunter auch empören, dass systematische Benachteiligungen in einer sogenannten Leistungsgesellschaft öffentlich und politisch akzeptiert werden, z. B. dass Schulformen (insbesondere Hauptschule und Gymnasium) unter bestimmten Umständen als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus funktionieren und eine gegenüber pädagogischen Bewertungen höhere Gewichtung des Elternwillens an Übergängen den sozialen Bias fördert. Noch augenfälliger zeigen sich die schulischen Missstände am Befund der kompetenz- und zertifikatsbezogenen Bildungsarmut.

Gerechtigkeit – schillernd und unverzichtbar

Es gibt keine gleichen Chancen! Brute luck, heißt es im Englischen. Als wer und wo, in welcher sozioökonomischen Umgebung wir geboren werden, ist Schicksal und niemand will Fähigkeiten beschneiden, um krude Ideen von Gleichheit zu realisieren. Darum ist es sinnvoller, im Schulbereich mit dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit zu arbeiten.

Dabei können unterschiedliche Theorien wichtige Aspekte für die Schulevaluation und -entwicklung zeigen. Ein Anspruch an alle demokratischen Institutionen muss es sein, dass sie fair gestaltet sind. Für die Schule bedeutet dies zunächst, dass alle Standorte über gleiche Potenziale zur Förderung und Begleitung von Schüler_innen verfügen. Dazu gehören gleichwertige Gebäude (mit Möglichkeiten der Differenzierung und fachräumlichen Ausstattung) und gleichwertig ausgebildetes Personal.

„Das System Schule, so kann zunächst festgehalten werden, steht vor der Herausforderung, die Schereneffekte, die es mitproduziert, zu vermeiden, zumindest aber erst einmal zu verringern.“

In Deutschland ist dies nicht realisiert: Betrachtet man die Schularten, so wird deutlich, dass – vor allem vermittelt über Gehälter der Lehrkräfte – die Gymnasien bessergestellt sind. Zudem wissen wir, dass die Schüler_innen an Gymnasien, verglichen mit anderen, häufig günstigere Sozialisationsbedingungen vorfinden.

In solchen Situationen empfiehlt der US-amerikanische Philosoph John Rawls eine Umgestaltung der Institution, wobei darauf zu achten sei, dass die am schlechtesten Gestellten einer Gesellschaft von den institutionellen Regelungen profitieren sollen. Einfach ausgedrückt: Institutionell bedingte Schereneffekte, die bislang im Schulsystem in nicht unerheblichem Ausmaß zu beobachten sind, sollen vermieden werden. Ob das Schulsystem solche Spaltungsdynamiken in der Gesellschaft allein vermeiden kann, ist aber fraglich. Denn soziale Gerechtigkeit ist eben nicht nur eine Sache schulischer Bildung, sondern auch abhängig von Sozial-, Wirtschafts- und Stadtpolitik.

Integrierte Formen einer so neu zu denkenden Sozialpolitik scheitern aber nicht selten an lieb gewonnenen Zuständigkeiten. Das System Schule, so kann zunächst festgehalten werden, steht vor der Herausforderung, die Schereneffekte, die es mitproduziert, zu vermeiden, zumindest aber erst einmal zu verringern. Und dies bedeutet, grundsätzlich über den Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen nachzudenken.

Gerechtigkeit geht aber nicht allein in Überlegungen über die Verfasstheit der Institutionen auf, wie der indische Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph Amartya Sen eindrucksvoll gezeigt hat. Die Praktiken der Institution, konkret also die Interaktionen in Schule und Unterricht müssen zur Teilhabe an der Gesellschaft befähigen. Dafür müssen Anerkennungsverhältnisse etabliert werden, in denen sich Lehrkräfte wie Jugendliche lernend entwickeln können, wie mit dem US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey zu betonen ist. Zusammengenommen ergibt sich dann eine mögliche Annäherung an einen Begriff der Chancengerechtigkeit im Schulsystem als faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schüler_innen aufgrund ihrer natürlichen und sozialen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, sowie durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.

Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven von Schulreform und Schulentwicklung

Für jede aktuelle und zukünftige Schulreform und Initiative zur Entwicklung von Schule sollte angesichts der klaren Befundlage gelten, was der Bildungsreformer Carl-Ludwig Furck bereits 1972 in seinem Aufsatz „Innere oder äußere Schulreform“ formuliert hat: „Jede Schulreform der Gegenwart, gleich ob als innere oder äußere gefordert, steht von vorneherein im Verdacht, an einem überholten Modell der Gesellschaft orientiert und nur



Mittel der Stabilisierung des Bestehenden und der Reproduktion der schichtdifferenzierten Gesellschaft zu sein, wenn sie dieses Problem [Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen aus unteren Dienstklassen; die Autoren] nicht zu lösen vermag“.

Und in der Tat lassen sich aktuell zahlreiche Programme finden, die sich diese Zielsetzung auf die Fahnen geschrieben haben (z. B. „Berlin-Challenge“, Berliner „Bonus-Programm“, Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“). Ob die Programme aber tatsächlich auf die von Furck intendierte Annäherung der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen hinwirken, wird sich empirisch zeigen müssen.

Faktisch akzentuiert aber kein politisches Programm die Tatsache, dass wir im Schulsystem Formen institutioneller Diskriminierung vorfinden. Eine gerechtigkeits-theoretisch sensible Schulentwicklung muss nun jenseits der relevanten akademischen Diskussionen über Gerechtigkeit konkret werden, also sagen, was als akzeptabel und was als nicht akzeptabel zu beurteilen ist. Dazu ist es notwendig, Schule nicht mehr nur im Hinblick auf die von den Kindern und Jugendlichen erbrachte Arbeit und Leistung zu denken, sondern auch ausgehend von ihren jeweiligen Rechten. Es ist bedenklich, dass hierzu kein hinreichender Konsens vorliegt, wie das Scheitern der Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz jüngst (Juni 2021) zeigte.

Institutionentheoretisch stellt sich die Frage, welche Ressourcen (anererkennungstheoretisch welche Anerkennungsordnungen und -räume und teilhabetheoretisch welche Mitwirkungsmöglichkeiten und -kompetenzen) Kinder und Jugendliche in Schule benötigen,

um ihr Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit zu realisieren.

Zugleich muss die Frage beantwortet werden, ob Schüler_innen in „getrennten Welten“ unterrichtet werden dürfen oder ob es nicht ein Recht auf gemeinsame Beschulung gibt (im Sinne einer vollständigen Inklusion). Diese würde auf eine umfassende Schulsystemreform hinauslaufen, wohl zum „politischen Preis“ eingeschränkter elterlicher Einflusschancen und (bildungs-)bürgerlicher Proteste. Dabei könnte es eine Schule geben, die alle zwölf Schuljahre umfassen würde. Danach könnte für Befähigte und Interessierte eine echte wissenschaftspropädeutische Oberstufe anschließen, um auf das Studium vorzubereiten. Vielleicht sogar von promovierten Lehrkräften, die dann auch etwas von Wissenschaftspropädeutik verstehen würden.

Die Alternative ist ein „weiter so“ und die fortwährende Klage darüber, dass Bildungsgerechtigkeit ein unerreichtes Ziel bleibt. Zurzeit findet sich genau dafür eine Mehrheit, was als durchaus bedenklich zu beurteilen ist.

PROF. DR. NILS BERKEMEYER

ist Professor für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
nils.berkemeyer@uni-jena.de

BJÖRN HERMSTEIN

ist bei der Stadt Oberhausen mit der Schulentwicklungsplanung und dem Bildungsmonitoring befasst.
bjoern.hermstein@oberhausen.de