

Bildungsgerechtigkeit

Wenn heutzutage von der Bildungsmisere in Deutschland gesprochen wird, ist man sich über deren Hauptursache in der Regel einig. Diese besteht offensichtlich in dem Vererbungscharakter sowohl von Bildung wie auch von Bildungsferne. Insofern bestimmte Schulbildungsabschlüsse Bedingung für einen erfolgreichen Zugang zum Arbeitsmarkt sind und auch auf das zukünftige Salär des Arbeitnehmers entscheidenden Einfluß haben, sind sie vor allem auch ökonomisch soziale Indikatoren, die die Position des Einzelnen im gesellschaftlichen Gefüge festschreiben. Die Bildungsmisere ist so betrachtet Produkt sozialer Ungleichheit, aber auch eine ihrer entscheidenden Ursachen, woraus sich schließen läßt, daß an beiden Enden zugleich gearbeitet, also mehr Gerechtigkeit hergestellt werden muß, wenn die Schere zwischen arm und reich, zwischen Bildungsferne und Bildungsnähe nicht noch weiter auseinandergehen soll.

Bildungsferne bzw. Bildungsnähe wird durch die erreichten Schulabschlüsse gemessen. Bildung geht nach diesem Verständnis vollständig in standardisierter Schulbildung auf und zwar unabhängig davon, ob es sich um allgemeinbildende, fachspezifische oder universitäre Schultypen handelt. Dies erklärt auch die sogenannte Verschulung oder Standardisierung des universitären Lehrens und Lernens, da sich nur standardisierte Bildungsabschlüsse vergleichen, also messen lassen. Bildungsgerechtigkeit wäre von hier aus betrachtet dann hergestellt, wenn die Standardisierung der Inhalte und Methoden so weit entwickelt wäre, daß sie Defizite, die sich aus der sozialen Herkunft ergeben, kompensiert, m. a. W. daß jeder unabhängig von seinen sozioökonomischen Voraussetzungen einen Schulabschluß erreicht, der ihn einerseits auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig macht, andererseits aber auch nicht überbewertet. Standardisierung dient darum auch nicht allein der Sicherstellung von Minimalkenntnissen, sondern vor allem als Instrument des Leistungsvergleichs. Denn so, wie Bildung nur noch als Schulbildung verstanden wird, wird Bildungsgerechtigkeit nur noch in Form einer herzustellenden Leistungsgerechtigkeit gedacht.

Leistungsgerechtigkeit klingt nicht nur wie eine ökonomische Kategorie, sie ist es auch. Vordergründig erscheint die Beurteilung und Bewertung eines Berufsaspiranten nach bisher erbrachter Leistung gerechter als etwa die Beurteilung nach seiner sozialen Herkunft. In dem Moment aber, in dem klassenspezifische Leistungen erbracht werden müssen, die zu erbringen in der Herkunftsklasse gar nicht tradiert ist, wie z. B. Vokabeln oder Formeln lernen,

ist diejenige Klasse im strategischen Vorteil, die ihre Bildungsinhalte und Leistungsanforderungen verbindlich standardisiert und damit den anderen Klassen überstülpt. Damit definiert eine bestimmte soziale Klasse, vormals das Bildungsbürgertum, heutzutage die Mittelschicht, nicht nur, was Bildung, sondern auch was Bildungsferne ist. Bildung ist danach etwas, das sich in Form von erbrachten Schulleistungen vergleichen bzw. messen läßt, Bildungsferne ergibt sich aus niederen Schulabschlüssen bzw. aus Schulabbruch. Insofern die hier zum Maßstab genommenen Schulabschlüsse aber nichts anderes als die Nähe oder Ferne zum Bildungsstandard der Mittelschicht zum Ausdruck bringen, handelt es sich auch bei dem Leistungskriterium nicht um ein objektives Meßinstrument, denn es werden nur bestimmte Lernprozesse als leistungsrelevant oder meßbar anerkannt. Welche Leistung z. B. ein Immigrantenkind erbringen muß, um stundenlang einem Unterricht zuzuhören, von dem es nur einen Bruchteil versteht, kann unter Maßgabe der bestehenden Leistungsstandards wohl kaum gemessen werden. Dennoch wird nicht seine Geduld, seine Disziplin, seine Kooperations- und Dialogbereitschaft über seinen beruflichen Werdegang entscheiden, sondern in erster Linie sein Schulabschluß, d. h. seine Anpassungsfähigkeit an klassenspezifische Leistungsanforderungen, die ihm unter Umständen völlig fremd sind.

Nun ist es nicht so, als würde nur das Immigranten- und Unterschichtenkind unter der Standardisierung des Lernens leiden. Auch die Kinder der Mittelschicht leiden unter den zur Politik gewordenen Selektionsmaßnahmen, die sich hinter dem Anspruch, Leistungsgerechtigkeit durch permanente Leistungsbemessung herzustellen, verbergen. Nicht alle beherrschen die Reproduktionstechniken gleichermaßen, nicht alle sind zur gleichen Zeit bereit, Schreiben und Lesen zu lernen. Der Standard, gewissermaßen eine Durchschnittsmenge, ist auch hier, beim durchschnittlichen Mittelschichtsschüler eher die Ausnahme. Der Standard, nach dem gemessen wird, ist nicht nur ein Kunstprodukt, also etwas höchst Spekulatives im Hinblick auf das wirkliche, individuelle Kind¹. Er ist ein bloßes Verwaltungsinstrument, das gebraucht wird, um der hierarchischen Ordnung des Arbeitsmarktes und der postindustriellen Arbeitsgesellschaft willen, d. h. die Schule organisiert gewissermaßen die Reproduktion der Klassengesellschaft durch die Zuteilung von vergleichbaren Bildungsabschlüssen, die die einen in die höheren und mittleren Positionen, die anderen in die niederen Positionen des Arbeitsmarktes

¹ Vgl. zum Problem der Standardisierung von Unterricht: J. Schlömerkemper: (Hg.): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. In: Die Deutsche Schule. 8. Beiheft. Weinheim 2004. Ders.: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozessintensiven Lernens. In: Die Deutsche Schule, 98. Weinheim 2006, S. 264-269. Ders.: Bildung und soziale Zukunft". In: Die Deutsche Schule. Heft 3. Weinheim 2004.

führt². Schule wird so zum „Rüttelsieb der Gesellschaft“³ und das heißt eben auch, daß unabhängig davon, wie viel und wie schnell eine bestimmte Schülergeneration auch lernt, ein beträchtlicher Anteil *immer* durchfällt, ja durchfallen muß, damit die hierarchische Struktur der Arbeitsgesellschaft erhalten bleibt und damit zugleich die Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft.

Mit anderen Worten: Solange Schule als „Rüttelsieb der Gesellschaft“ fungiert, kann sie keine Leistungsgerechtigkeit im Sinne eines objektiven Kriteriums herstellen. Deshalb sollte sie aus moralischen Gründen eigentlich damit aufhören, die Leistung ihrer Schüler zu messen und statt dessen die Schüler ermutigen zu lernen, also wirkliche Leistung zu erbringen. In einem sachbezogenen, problemorientierten Unterricht kann man durchaus mit Lob und Tadel arbeiten, beides sind Formen der Kritik, aber man wird den Lernenden nicht wegen nicht erbrachter Leistungen ausschließen, bestrafen oder demütigen.

Bildungsgerechtigkeit, im Sinne eines gleichberechtigten Zugangs zur Schulbildung, fängt im konkreten Unterricht an und endet auch dort. Damit ist nicht gemeint, daß es keiner bildungspolitischen Maßnahmen bedürfe, um Unterricht infrastrukturell sicher zu stellen. Vielmehr ist gemeint, daß für den einzelnen Schüler Bildungsgerechtigkeit im Unterricht stattfindet und auch nur dort für ihn sichtbar ist. Ob der Unterricht bildet, ist darum keine Frage der Schulform, sondern der gewählten Unterrichtsmethoden und -inhalte. Nicht jeder Unterricht ist lehrreich, nicht jeder Unterricht ist sowohl subjekt- wie sachbezogen, nicht jeder Unterricht bildet.

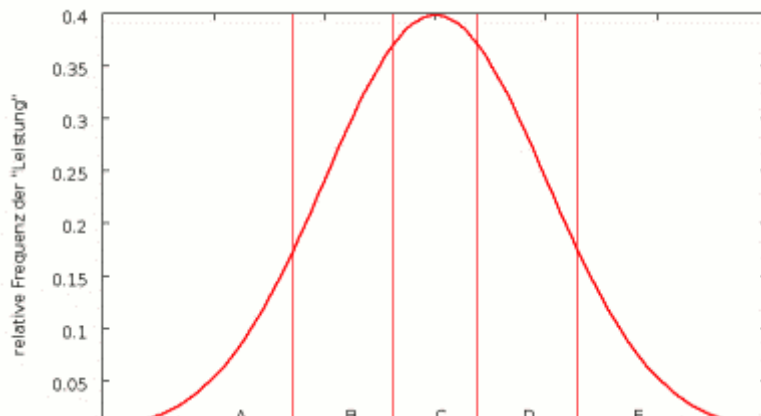
Bildung ist ja nichts Feststehendes, etwas, das in einem Wissenskanon für immer und ewig fixiert werden könnte.⁴ Wäre Bildung identisch mit der Masse des positiven Wissens - auch dies ein empirisches Unding, da Wissen im Minutentakt erweitert oder vergessen wird - ließe sich Bildung vielleicht kanonisch lehren und individuell nach Maßgabe von Reproduktionsbereitschaft zuteilen. Dies würde bedeuten: Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen für 90% der Schüler, Englisch für 50%, Latein für 15%, Promotion für 2% aller Bildungsbiographien eines Jahrgangs. Und da auch nicht-binnendifferenzierte Schulsysteme nicht mehr als 2% Bildungselite produzieren (sonst würde es sich ja nicht mehr um eine Elite handeln), kann aus Sicht der Bildungspolitiker auch eigentlich alles so bleiben, wie es ist. Denn die Leistungs- oder Notenkurve bleibt in ihrer Form immer gleich (Gaußsche Glocke), und zwar unabhängig davon wieviel von der Masse des möglichen Wissens reproduziert wird: von

² Vgl. dazu: O. Geister: Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht. Münster 2006.

³ A. Scheunpflug: Evolutionäre Didaktik. In: Die Deutsche Schule. 5. Beiheft. Weinheim 1999. S. 183.

⁴ Vgl. dazu: U. Reitemeyer: Ist Bildung lehrbar? Münster 2003.

hundert Klassenarbeiten sind seit Einführung der Notenskala von 1 - 6 immer 10-20 der Arbeiten sehr gut oder gut, 50-60 mittelmäßig und 20-30 schlecht.



"Normalverteilung" nach Gauß

entsprechend Noten A 10%, B 25%, C 35%, D 25%, E 10%⁵

Die meisten Schüler verlassen das ihnen zugewiesene Leistungsspektrum während ihrer Schulbahn nie⁶. Ein Einser-Schüler der Grundschule wird selten zum Schulversager, und Schulabbrecher hatten oft nicht einmal die Chance, in Fächern wie Sport, Religion oder Kochen eine durchschnittliche Zensur zu erzielen. Zu meiner Schulzeit, das war vor der sogenannten Bildungsreform, d. h. vor der Öffnung der Gymnasien für die untere Mittelschicht, blieben Schüler in der Regel mit zwei Fünfen in zwei Hauptfächern sitzen. Gab es im Nebenfach Probleme, ließ sich das meistens noch durch ein Gespräch mit dem Lehrer hinbiegen. Wenn heute Schüler sitzenbleiben, werden sie rundum abgestraft, so daß Zeugnisse mit 5-8 Fünfen keine Seltenheit sind. Fragt sich irgendeiner dieser abstrafenden Pädagogen eigentlich, wie sich ein junger Mensch fühlen muß, wenn er von einem ganzen Kollegium als dumm, faul, und asozial disqualifiziert wird?

⁵ Zur Kritik der Gaußschen Glocke auch im Hinblick auf die Notenvergabe während des Studiums vgl.: J. Wernicke: Der Mythos von der Chancengerechtigkeit: Was PISA mit sozialer Selektion mit Benotung mit Leistungsideologie zu tun hat. <http://unidoc.de/antib/Veroeffentlichungen/Bildung/2006-09-26%20%20Wernicke%20-%20Der%20Mythos%20von%20der%20Chancengerechtigkeit.Was%20PISA%20mit%20sozialer%20Selektion%20mit%20Benotung%20mit%20Leistungsideologie%20zu%20tun%20hat.pdf>.

⁶ Mit Blick auf diese empirische Ausgangslage kann man mit Oelkers vielleicht noch zu dem Schluß kommen, daß „Notengebung eine Chance der Schulentwicklung“ unter der Voraussetzung sei, daß „die Urteile objektive Unterstützung erfahren und sich auf anerkannte Fachnormen beziehen können“. Bezeichnenderweise spricht Oelkers in diesem Zusammenhang aber nicht von einer Chance für die Schüler, und zwar deshalb nicht, weil Leistungsbemessung sich bis heute nicht pädagogisch, sondern nur verwaltungstechnisch bewährt hat Vgl: J. Oelkers: Leistungsbeurteilung als Problem und Chance der Schulentwicklung. <http://www.impulsmittelschule.ch/themata/noten/2001/leistungsbeurteilung.htm>.

Ja, Bildungsgerechtigkeit fängt für den Schüler im Unterricht an. Sie fängt damit an, daß er als Lernender unter Lernenden anerkannt und nicht dafür bestraft wird, daß er sich bestimmte Dinge nicht merken kann, daß er bestimmte Kontexte nicht einsieht und hin und wieder auch den Nutzen des Lernstoffs hinterfragt. So betrachtet ist Lernverweigerung kein Charakterfehler, sondern eine individuelle Reaktion auf standardisierte Lehre, die, um verwaltungstechnisch zu funktionieren, notgedrungen von einem standardisierten Lernen ausgehen muß, auch wenn es solches gar nicht gibt.

Jeder lernt anders, aber gelernt wird immer, auch Lernverweigerung. Es scheint sogar geradezu so zu sein, daß der Glaube an ein feststehendes, kanonisierbares Wissen und die möglichst präzise Reproduktion eines solcherart chimärischen Wissenskanons, die umfassendste Lernverweigerung produziert. Deren Kennzeichen ist nun, daß sie sich als solche nicht identifizieren kann, sondern mit Fleiß und grundsätzlicher Lernbereitschaft in Verbindung gebracht wird. Wer sich im Besitz eines solchen fleißig angesammelten, mehr oder weniger vollständigen Wissens wähnt, braucht nicht mehr zu lernen und stößt alles von sich, was in dieses Wissenssystem nicht paßt. Die sich daraus entwickelnde pädagogische, oder besser gesagt: unpädagogische Haltung ist dann die des Belehrens, d. h. so wie in der Amtssprache der Schüler beschult wird, wird er im hierarchisch geordneten realen Unterricht dann auch belehrt. Dies bedeutet, daß er am Unterrichtsgeschehen so aktiv teilnehmen kann wie er will, als Gegenstand der Belehrung ist und bleibt er Objekt des Curriculums, der Schulverwaltung, des Lehrmeisters und last not least der System- oder Gesellschaftsarchitekten, denen es nur um eines geht, nämlich um die Funktionstüchtigkeit eines Systems, dem soziale und ökonomische Ungleichheit strukturell eingeschrieben ist⁷.

Was also heißt Bildungsgerechtigkeit innerhalb eines auf Selektionsmechanismen beruhenden gesellschaftlichen Systems? Heißt es, die Selektionsverfahren im Sinne einer differenzierteren Leistungsbemessung zu verfeinern und zu verwissenschaftlichen? Geht es also nicht um Bildungsgerechtigkeit schlechthin, sondern um eine relative Gerechtigkeit innerhalb eines (von Natur aus) ungerechten Systems, in dem der Starke, der Anpassungs- und Leistungsbereite, eben immer die Nase vorn hat? Oder heißt Bildungsgerechtigkeit, genau diesen Sozialdarwinismus, der vom pädagogischen Konstruktivismus als Naturgesetz präsentiert wird, pädagogisch zu überwinden, also Leistungen nicht relativ zu- und gegeneinander zu bewerten unter der absoluten Oberhoheit einer Markttauglichkeitsprämisse, sondern jeden Schüler nach Maßgabe seiner besonderen Fähigkeiten zu fördern? Heißt

⁷ Vgl. dazu: L. Pongratz: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar 2005. Vgl. auch: U. Reitemeyer: Rezension zum oben genannten Buch von Pongratz. <http://www.klinkhardt.de/ewr/88178163.html> .

Bildungsgerechtigkeit vielleicht, jedem einzelnen Kind die Chance zu eröffnen, seine Fähigkeiten zu erkennen und ohne Behinderung entfalten zu können?

Wenn Bildungsgerechtigkeit der neue Begriff für schulische und berufliche Chancengleichheit ist, dann erinnert er uns an eine Epoche, in der die Umwandlung einer ständisch geordneten Untertanengesellschaft zu einem souveränen bürgerlichen Rechtsstaat durch eine Bildungsoffensive gestartet wurde. Diese Epoche ist uns bekannt unter dem Namen der Aufklärung. Diese im Geist der Aufklärung durchgeführte Bildungsoffensive wurde zugegebenermaßen von oben eröffnet, d. h. von einem akademischen Publikum⁸, das weniger an konkrete Bildungsmaßnahmen für die arbeitenden Stände dachte als vielmehr daran, dem ökonomischen Einflußpotential der bürgerlichen Stände ein politisches Äquivalent, nämlich das Parlament, zur Seite zu stellen.⁹ Dennoch zeigt dieser Vergleich mit der Epoche der Aufklärung, daß Bildung nicht nur ein ökonomisches und soziales Kapital darstellt, sondern auch und vor allem ein politisches Kapital. Wer im bürgerlichen Rechtsstaat mitreden und nicht nur als „Schutzgenosse“ geduldet werden will, muß sein Interesse erkennen und formulieren können. Andernfalls wird der politische Diskurs ohne ihn geführt, und das heißt genau, daß sein Interesse überhaupt nicht wahrgenommen wird und diskurstheoretisch betrachtet deshalb auch gar nicht existiert.

Bildungsgerechtigkeit zielt vom Ende aus betrachtet nicht allein auf Chancengleichheit am Arbeitsmarkt, auch nicht auf die Erweiterung der sozialen Aufstiegschancen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, die nämlich immer mit dem Abstieg anderer Gruppen einhergeht. Bildungsgerechtigkeit zielt streng betrachtet auf die gleichberechtigte Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger am politischen Diskurs, und damit auf das Ende der politischen Klassengesellschaft.¹⁰

⁸ Das akademische, bürgerliche Publikum avancierte deshalb zum Träger der Aufklärung, da es wie keine andere gesellschaftliche Gruppe in der Lage war, sich von der ideologischen Vormundschaft von Kirche und Gesellschaft infolge seiner spezifischen, gewissermaßen selbsttätig erworbenen, Bildungsbiographie zu befreien. Vgl. zur Rolle des Bildungsbürgertums und dessen Pflicht, „öffentlichen Gebrauch von der Vernunft“ zu machen den noch immer maßgeblichen Aufsatz von Kant: Was ist Aufklärung (1784). In: Kants gesammelte Schriften. Hrsg. v. d. Königl. Preuß. Akademie der Wissenschaften. Berlin 1902-23. Bd. VIII.

⁹ Vgl. dazu: R. Kühnl: Formen bürgerlicher Herrschaft. Reinbek 1972.

¹⁰ Hierauf macht Habermas in seiner Habilitationsschrift: Strukturwandel der Öffentlichkeit (1962) aufmerksam. Vgl. insbesondere §11 *Die widerspruchsvolle Institutionalisierung der Öffentlichkeit im bürgerlichen Rechtsstaat*. Wenn es hier heißt, daß bürgerliche Öffentlichkeit mit dem Prinzip des allgemeinen Zugangs „steht und fällt“, heißt dies eben auch, daß die Existenz des bürgerlichen Rechtsstaats vom allgemeinen Zugang zum politischen Diskurs abhängt und damit eben auch von der Abschaffung einer durch klassenspezifische Bildung

Wenn die gleichberechtigte Teilnahme am öffentlichen bzw. politischen Diskurs das Ziel allgemeinbildenden Unterrichts ist, wenn dies das Ziel aller Schulbildung ist, dann kann man nicht im Namen von Individualisierung und Förderung bestimmten gesellschaftlichen Gruppen eo ipso den Zugang zu einer Form von Schulbildung verweigern, die genau diese Partizipation am gesellschaftlichen Diskurs in sogenanntem problemorientierten Unterricht einübt. Dann kann man Schulbildung nicht in ungleichen Portionen verteilen, wodurch sich am Ende eben nicht nur Schulbildungsferne und –nähe vererben, sondern eben auch die Teilnahme am oder der Ausschluß vom politischen Diskurs. Kein Wunder, daß innerhalb einer immer noch hierarchisch strukturierten Klassengesellschaft in Hauptschulen Fächer wie Technik und Kochen, in Realschulen Wirtschaftrechnen und ein wenig Französisch und in den Gymnasien Latein und Statistik als Unterrichtsfächer von zentraler Bedeutung sind. Sowohl die unterschiedliche Fächertafel der verschiedenen Schultypen, als auch die unterschiedliche Gewichtung solcher Fächer, die in allen Schulen gelehrt werden, sind allesamt Resultat eines in Klassenstrukturen verhafteten Denkens, das noch nicht einmal das Risiko partieller gesellschaftlicher Umstrukturierungen eingeht. Gehen nur noch 30% der Arbeitnehmerschaft einer industrieproduktionellen Tätigkeit nach, brauchen auch nicht mehr als 30% eines Schülerjahrgangs die Hauptschulen besuchen.¹¹ Demgegenüber macht es Sinn, in einer Dienstleistungsgesellschaft genau diese

erworbenen Zugangsberechtigung. Vgl. J. Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Darmstadt/Neuwied 1979 (10. Auflage). S. 107 ff.

¹¹ Allgemeine Wirtschaftsdaten von 2006: <http://www.142-europa.s-cool.org/?action=ctr>

BIP (\$):	2.110.700.000.000
BIP (\$) pro Kopf:	25.608
BIP (\$) Kaufkraftparität:	2.271.000.000.000
BIP (\$) pro Kopf Kaufkraftparität:	27.552
Kaufkraft eines US\$:	1,08
Wirtschaftswachstum %:	0,90
Anteil der Landwirtschaftsprod. am BIP (\$):	21.107.000.000
Anteil der Industrieproduktion am BIP (\$):	654.317.000.000
Anteil der Dienstleistungen am BIP (\$):	1.435.276.000.000
Anteil der Landwirtschaft am BIP (%):	1,00
Anteil der Industrie am BIP (%):	31,00
Anteil der Dienstleistungen am BIP (%):	68,00

mittleren Bürokenntnisse breitflächig einzuüben, die allseits einsetzbar sind und genau jene Flexibilität erfordern, die es braucht, um einen Computer in einem Versicherungsunternehmen, in einer Stadtverwaltung oder eben in einer Schule zu bedienen.¹² Der neue Verwaltungsassistent im Schulsekretariat wird es schon richten und den Lehrern mehr Zeit für den Unterricht geben. Er wird die blauen Briefe schreiben, er wird die Empfehlung zum Schulwechsel versenden, er wird die Daten, Noten und bildungsbiographischen *deadlines* eines jeden Schülers speichern, koordinieren und objektiv verwalten – ohne Betroffenheit, ohne Interesse, und nicht zuletzt, auch ohne irgendeine Kenntnis des Schülers. So kann sich nun der Lehrer mehr Zeit nehmen, um seinen standardisierten Unterricht vorzubereiten, seine standardisierten Klassenarbeiten differenziert

¹²Allgemeinbildende Schulen (2007)

Schüler/innen nach Schularten			
Schulart	Schuljahr		
	2005/06	2006/07	
	absolut		VÄ ¹ in %
Insgesamt	9 505 241	9 355 857	-1,6
davon			
Vorklassen	8 228	8 161	-0,8
Schulkindergärten	21 820	20 900	-4,2
Grundschulen	3 176 478	3 156 524	-0,6
Schulartunabhängigen Orientierungsstufen	102 247	99 545	-2,6
Hauptschulen	1 023 838	953 401	-6,9
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	340 188	311 987	-8,3
Realschulen	1 324 683	1 300 537	-1,8
Gymnasien	2 431 329	2 449 752	0,8
Integrierten Gesamtschulen	520 684	507 682	-2,5
Freien Waldorfschulen	77 035	78 166	1,5
Förderschulen	416 213	408 085	-2,0
Abendhauptschulen	1 355	1 255	-7,4
Abendrealschulen	21 674	21 725	0,2
Abendgymnasien	21 135	20 330	-3,8
Kollegs	18 334	17 807	-2,9

¹Veränderung zum Vorjahr.

und individuell zu beurteilen und sich mit dem Sinn und Unsinn von Lernstandserhebungen auseinanderzusetzen.

Nur, wo bleibt der Schüler? Wer kümmert sich um das Lernen, und wer kümmert sich um den Lernenden? Eines ist gewiß: Kümmert sich nicht der Lehrer um jeden einzelnen Schüler, dann tut es niemand. Man kann zwar das Memorieren auf Nachhilfeschulen oder die Eltern auslagern, aber nicht das Denken. Schule ist in Wirklichkeit da, um das Denken zu lernen, denn nicht überall, wo Kinder leben, wird das Denken geübt. Deshalb kamen die Aufklärer auf die Idee, Schulen zu bauen, damit ein jeder lerne zu denken, und zwar selbständig und ohne Vormund.

Wenn man nun glaubt, Bildungsgerechtigkeit durch die Standardisierung der Unterrichtsinhalte und -methoden herstellen zu können, muß man auch konsequent sein. Dann kann man nicht drei bis fünf verschiedene Schulbildungsstandards ausrufen, die noch nicht einmal oberflächlich betrachtet irgend etwas mit moderner Chancengleichheit zu tun haben. In Wirklichkeit bedient das Dreiklassensystem der deutschen Schulpolitik eine Ideologie, die der gesellschaftlichen Struktur des 19. Jahrhunderts entspricht. Doch weder existiert das Bildungsbürgertum noch das Proletariat im Deutschland des 21. Jahrhundert, sondern eine (wie auch immer zu spezifizierende) gesellschaftliche Elite, eine vom Absturz bedrohte Mittelschicht und ein immer größer werdendes Prekariat. Nicht, daß diese Dreiteilung der bundesrepublikanischen Gesellschaft irgend etwas mit dem dreigliedrigen Schulsystem zu tun hätte! Nein, in deutschen Schulen wird ein objektives Leistungsdiagramm eines jeden Schülers hergestellt, das schon nach vier Jahren Schulbesuch verlässliche Auskunft über das jeweilige Leistungspotential der Schüler gibt. Frühestmögliche Selektion ist die Methode bundesdeutscher Bildungsgerechtigkeit. Und darum wird Bildung, vermutlich mit all jenen, denen das Stromlinienförmige, das Standardisierte fremd ist, durchs Sieb fallen. So können wir im Hinblick auf unsere Ausgangsfrage *Was heißt Bildungsgerechtigkeit* in einem sicher sein, daß Bildungsgerechtigkeit der neue Begriff für eine gleichmäßig verteilte Un- oder Halbbildung ist und jedenfalls nichts mit dem zu tun hat, was wir gemeinhin unter Bildung und Gerechtigkeit verstehen .

Entsprechend der hier gegebenen Stichwörter wird sich die Vorlesung in drei Abschnitte aufteilen:

In einem ersten Teil wird eine Begriffsbestimmung von Bildung, Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit in historischer und systematischer Absicht versucht.

Im zweiten Teil wird die Frage untersucht, ob Schule überhaupt der Ort der Bildung, bzw. der Bildungszuteilung sein kann. In diesem Kontext muß dann

auch zugleich die Differenz von Bildung und Schulbildung herausgearbeitet werden.

Im dritten Teil geht es abschließend um die Erörterung der dialogisch diskursiven Unterrichtsmethode als einer Methode, die Bildungsgerechtigkeit zwar nicht strukturell sichern kann, aber wenigstens *im* Unterricht herzustellen versucht in Form der partnerschaftlichen Anerkennung von Lehrenden und Lernenden. Denn diese einem jeden Dialog und Diskurs vorausgehende Anerkennung des Anderen als Person ist, und dies sollten wir nicht vergessen, auch die Voraussetzung für sachbezogenen Unterricht. Wird der Lernende nicht als Person und Dialogpartner anerkannt, kann auch kein an der Sache orientierter Unterricht stattfinden, der ja mit Hegel gesprochen nur dann substantiell ist, wenn er sich durchs Subjekt, als dem Inbegriff des sich selbst bildenden Bewußtseins, realisiert.

PD Dr. U. Reitemeyer

Bibliographie zur Vorlesung: **Was heißt Bildungsgerechtigkeit?**

SoSe 2008

- ADORNO, Theodor W. (1959): *Theorie der Halbbildung*. In: Gesammelte Schriften. Frankfurt 1992, Bd. VIII.
- AKTIONSRAT BILDUNG: *Bildungsgerechtigkeit*. Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung (CHE). Wiesbaden 2007.
- BENNER, Dietrich (Hg.): *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualifizierung im Bildungswesen. Grenzen, Beispiele und Perspektiven*. Paderborn 2007
- BOURDIEU, Pierre (1985): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt. [Insbesondere Kap. 2: Das neue Kapital]
- FROST, Ursula (2008): *Anpassung und Widerstand. Reflexionen über Bildung in Zeiten der Unbildung*. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 1.
- GEISTER, Oliver (2006): *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster.
- HABERMAS, Jürgen (¹⁰1979): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Darmstadt/Neuwied. [S. 107 ff.]
- HABERMAS, J. (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt/M.
- KANT, Immanuel (1803): *Vorlesungen über Pädagogik. Vorrede*. In: Werkausgabe. Bd. XII.
- KANT, I. (1784/1977): *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt. Bd. XI.
- KANT, Immanuel (1783): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: I. Kant:
- KLAFKI, W. (1993): *Allgemeinbildung heute – Grundzüge einer internationalen Erziehung*. In: Pädagogisches Forum 1. S. 21-28.
- KÜHNL, R (1972): *Formen bürgerlicher Herrschaft*. Reinbek.
- LADENTHIN, Volker (2008): *Bildung, Bildung und Bildungsgerechtigkeit*. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 1.
- LIESSMANN, K. P. (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien. [Insbesondere Kap. 6. Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums]
- MARX, Karl (1864): *Das Kapital*. Marx Engels Werke Berlin 1975. Bd. 23, S. 514. Zur Lage der arbeitenden Kinder. Vgl. auch ders. Die Genfer Resolution über Frauen- und Kinderarbeit (1866). In MEW. A. a. O. Bd. 16.
- OELKERS, J: *Leistungsbeurteilung als Problem und Chance der Schulentwicklung*. <http://www.impulsmittelschule.ch/themata/noten/2001/leistungsbeurteilung.htm>
- PONGRATZ, L. (2005): *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Wetzlar. [Vgl. auch: U. Reitemeyer: Rezension zum oben genannten Buch von Pongratz. <http://www.klinkhardt.de/ewr/88178163.html>]
- REITEMEYER, U. (2005): *Diskurs und Dialog im bildenden Unterricht*. In: Philosophie und Bildung. Hrsg. v. V. Steenblock, E. Martens und Ch. Gefert. Münster.
- REITEMYER, U. (2008): *Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Zur Genese und Ideologie eines bildungspolitischen Schlüsselproblems*. In: Jüttemann, V. (Hrsg.): Mehr recht als schlecht: Eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit der Gerechtigkeit. Münster.
- REITEMEYER, U. (Hrsg.) (2003): *Ist Bildung lehrbar?* Münster.
- ROUSSEAU, J.J. (1755/1988) : *Discours sur L'Origine et les Fondaments de L'inégalité parmi les Hommes*. In: Schriften. Hrsg. von H. Ritter. Frankfurt. Bd. I.
- ROUSSEAU, J.J. (1762/1988): *Du Contrat Social ou Principes du Droit Politiques*. Hrsg. V. H. Dehnhardt u. W. Bahner. Leipzig, IV, 1.

- ROUSSEAU, J.J. (1762/³1963): Emil oder über die Erziehung. Übers. und hrsg. von T. Rutt. Paderborn: Schöningh.
- SCHEUNPFLUG, A (1999): Evolutionäre Didaktik. In: Die Deutsche Schule. Beiheft. 5, S. 183.
- SCHLÖMERKEMPER, J. (2004) (Hrsg.): „Standards“ dürfen die „Bildung“ nicht ersetzen! Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 8, S. 5-10.
- SCHLÖMERKEMPER, J. (2006): Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens. In: Die Deutsche Schule 98, H. 3, S. 264-269.
- SCHLÖMERKEMPER, J. (2007): Alle Schulen für alle Kinder! Die Selektionsfunktion der Schule „aufheben“: In: Die Deutsche Schule 99, H.3, S. 263-266.
- STATISTISCHES BUNDESAMT:
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen.psml>
- THOMAS von Aquin: *Summa Theologica*. Hrsg. V. d. Albertus-Magnus-Akademie, Waterberg bei Köln. 1953. Bd. 18. II-II Qu. 57, S. 10. Werke in 6 Bdn. Hrsg. v. W. Weischedel. Darmstadt 1975, Band 6.
- WERNICKE, J.: Der Mythos von der Chancengerechtigkeit: Was PISA mit sozialer Selektion mit Benotung mit Leistungsideologie zu tun hat.
<http://unidoc.de/antib/Veroeffentlichungen/Bildung/2006-09-26%20%20Wernicke%20-%20Der%20Mythos%20von%20der%20Chancengerechtigkeit.Was%20PISA%20mit%20sozialer%20Selektion%20mit%20Benotung%20mit%20Leistungsideologie%20zu%20tun%20hat.pdf>