

Lorenz Lassnigg

„Bildungsgerechtigkeit“ zwischen „Illusio“ und sozialem Fortschritt – wissenschaftlich-politisch reflektiert

1. Hintergrund: „Falsche“ und „richtige“ Fragen?¹

Eine der Grundbotschaften dieses Beitrags besteht darin, dass bei der Frage nach Gerechtigkeit auf der politischen Ebene (wie sonst oft auch) die großen Vereinfachungen („Gerechtigkeit muss sein!“) vorherrschen, die jedoch die Auseinandersetzungen mit dem Thema / Begriff leicht in Sackgassen oder Missverständnisse leiten. Typische Fragen sind „Was ist Gerechtigkeit?“ oder „Gibt es Gerechtigkeit?“. In Alltagsdiskussionen ist man oft schneller bei der zweiten als bei der ersten Frage, und meistens ist in unseren (Glaubens)Regionen bei der Beantwortung auch das Jenseits nicht weit, und oft ist man mit Formulierungen konfrontiert, die dem Bestseller eines konservativen Vordenkers nahe kommen: „Gerechtigkeit siegt – aber nur im Film“.²

Eine etwas vertiefende Diskussion scheint also nötig, wenn mit dieser Begrifflichkeit politisch sinnvoll operiert werden soll. In der Literatur kommt man rasch in ein unüberwindlich erscheinendes Gestrüpp von unterschiedlichen Verständnissen, Zusammenhängen, Diskursen etc., die sich immer weiter verästeln und verzweigen. Wenn der Begriff aber eine operative politische Bedeutung haben / bekommen soll, wäre ein gewisses gemeinsames Verständnis nötig. Ohne abschließende Lösungen zu beanspruchen, möchte dieser Beitrag bestimmte Wege in diesem Gestrüpp verfolgen und eventuell bestimmte Sackgassen anzeigen / vermeiden. Dabei ist die Frage 2, ob es Gerechtigkeit „gibt“, offensichtlich nur zu beantworten, wenn die Frage 1 geklärt ist, was Gerechtigkeit „ist“. In den Diskursen stellt sich jedoch heraus, dass diese Fragen falsch gestellt sind, denn erstens gibt es viele verschiedene Vorstellungen von Gerechtigkeit, die mit politischen Positionierungen verbunden sind – es stellt sich daher die Frage, wie diese im (pluralistischen) politischen Prozess auf eine handhabbare Plattform gebracht werden können; zweitens wird Gerechtigkeit sinnvoll nicht als „Substanz“ gesehen, sondern als Maßstab oder Kriterium dafür, wie politische Grundwerte verwirklicht sind; es geht also um ein Maß, nicht um ja oder nein.

Der Gerechtigkeitsdiskurs hat in den letzten Jahrzehnten zum einen die Frage der Gleichheit problematisiert, zum anderen hat sich auch ein „neuer“ Gerechtigkeitsdiskurs entwickelt, der die Frage Verteilung(sgerechtigkeit) vs. Anerkennung(sgerechtigkeit) teilweise gegeneinander ausspielt. Für das Bildungswesen und die Bildungspolitik sind diese Auseinandersetzungen von zentraler Bedeutung, und sie verkomplizieren sich noch einmal, indem sie mit dem wiederum sehr voraussetzungsreichen und komplexen Begriff der „Chancen“ verknüpft werden, der mit Wahrscheinlichkeiten zu tun hat: „Chancengleichheit“ vs. „Chancengerechtigkeit“ sind zwei konkurrierende Leitbegriffe, die eine eigene diskursive Geschichte haben.

In den österreichischen politischen Ping-Pong-Debatten dienten sie lange Zeit als Knüppel, um den Gegner „schmähst“ zu machen. Sagte jemand *Chancengleichheit*, so wurde der angeblichen „Gleichmacherei“ mit der *Chancengerechtigkeit* geantwortet, die auf unterschiedliche Bedingungen (mit diesen Bedingungen sind vor allem „Begabungen“ gemeint)

¹ Vgl. auch die Dokumentation des Vortrags <http://schaumonito.at/2019/09/15/wohin-geht-die-reise-videodokumentation/> und die Folienpräsentation.

² So der Titel des Bestsellers von Rudolf Taschner. Zur Kritik siehe meine Rezension (Lassnigg [Rez.] 2018).

unterschiedlich reagieren soll. Dies war eine eher *defensive* Bedeutung des Begriffs: nicht zu viel Gleichheit. Heute hat sich die Chancengleichheit bereits eher als Minimalkonsens zumindest diskursiv durchgesetzt (es wird – im Unterschied zu Deutschland – kaum gegen den Begriff Chancengleichheit polemisiert, zumal meist in der Schwebe gelassen wird, was das real heißen soll), und die Chancengerechtigkeit wird in einer *offensiven* Bedeutung erforderlicher zusätzlicher Förderung benutzt, um Chancengleichheit herzustellen oder zu verbessern³ – man könnte sagen, die Bedeutung der Unterscheidung zwischen den beiden Begrifflichkeiten hat sich um 180 Grad gedreht.⁴

2. Allgemeine Begrifflichkeiten / Diskurse und Wege im Gestrüpp

2.1. Politische Einbettung: de-konstruktiv – konstruktiv

In diesem Beitrag wird der österreichische Diskurs in die breitere internationale Debatte – im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus (v. a. in den USA) – eingebettet. Das unterliegende Fragemotiv dabei ist, inwieweit ein besseres / vertiefteres Verständnis der Diskurse um Bildungsgerechtigkeit zu einer fortschrittlichen Bildungspolitik beitragen kann. Dabei geht es um zwei unterschiedliche Dimensionen, erstens „beobachtend“ (empirisch) darum, wie dieser Begriff machtpolitisch situiert ist (also welche Bedeutung er im Feld der „offiziellen“ Machtpolitik des Parteienwettbewerbs und der Interessendurchsetzung hat, sowohl nach dem Inhalt als auch nach dem Gewicht), und zweitens „aktivistisch“ (normativ) darum, wie dieser Begriff von den sich im politischen Feld einmischenden politischen Kräften – „der Basis“ oder der Zivilgesellschaft (Bürger_innen, innovativen Initiativen oder Gruppen) – genutzt werden kann: d. h. kann die Auseinandersetzung um Bildungsgerechtigkeit eine aktivierende, mobilisierende, klärende, formierende Bedeutung haben?

Beides ist wichtig; in diesem Beitrag wird vor allem das Zweitere behandelt, das an der Schnittstelle zwischen der Zivilgesellschaft (politische Öffentlichkeit, Eltern, NGOs, Medien), der Praxis in den Schulen / Institutionen (Interaktionen, Lehrpersonen, Gremien, Vertretungen) und der Sachpolitik (Policy: Verwaltung, Expert_innen, Politikumsetzung) anzusiedeln ist. Dazu gibt es unterschiedliche konzeptionelle theoretische Zugänge, die grob als de-konstruktiv oder konstruktiv⁵ bezeichnet werden können, und sich auch in der Auseinandersetzung um Bildungsgerechtigkeit niederschlagen. Gegenüber den de-konstruktiven Zugängen der „Postmoderne“, die die gesellschaftlichen Diskurse und die damit verbundene Wissensproduktion in Begriffen der Machtdispositive und unser aller Einbindung in die Gouvernamentalität analysieren⁶, werden hier auch Ansätze verwendet, die versuchen, neue

³ D. h. im Extremfall die in den USA umkämpfte „affirmative action“, also überproportionale Förderung von benachteiligten Personen oder Gruppen, z. B. durch den Chancenindex, vor allem wenn man dabei keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung stellt, sondern Umverteilung fordert.

⁴ Vgl. auch das Positionspapier Chancen für alle: Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit des Schweizerischen Lehrerverbands LCH.

<https://www.lch.ch/publikationen/positionspapiere/dokument/chancen-fuer-alle-chancengerechtigkeit-und-chancengleichheit/>

⁵ Vgl. die Arena Analyse 2019 (<https://www.publicaffairs.cc/arenaanalyse2019>) zum Stichwort „konstruktive Politik“.

⁶ Vgl. dazu eine aktuelle diskursanalytische Aufarbeitung der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: „So ist es das Ziel der Forschungsarbeit, durch die Rekonstruktion der spezifischen Wissensordnung, die sich um die Kategorie Bildungsgerechtigkeit herum formiert, die Herausbildung hegemonialer Bedeutungsräume nachzuvollziehen, die das Wissen darüber produzieren, was als Bildung, Leistungsorientierung und angemessenes Schüler-, Lehrer- und Elternverhalten in der pädagogischen Praxis Wirkmächtigkeit erlangt.“ (Faller 2019, S. 3)

Konzepte von sozialem Fortschritt zu entwickeln⁷, und somit gewissermaßen eine neue „große Erzählung“ zu kreieren (nachdem die alten alle als gescheitert oder auch als von vornherein zum Scheitern verurteilt erklärt wurden). Hier geht es auch um die im Titel angesprochene Beziehung von wissenschaftlicher und politischer Reflexion.

2.2. Gerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit

Eine wichtige begriffliche Frage bezieht sich bereits auf die begriffliche Zusammenfügung von „Bildungs-gerechtigkeit“, die sich heute stark durchgesetzt hat (im schon genannten Dreieck mit Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit). Damit wird implizit eine Grenzziehung vorgenommen, die den Gerechtigkeitsdiskurs von der allgemeinen Ebene der Auseinandersetzung um Gerechtigkeit in der (Welt)Gesellschaft auf das Bildungswesen (wie immer dieses wiederum abgegrenzt wird: de facto geht es in den deutschen Diskursen eher um Schul- oder auch Hochschulgerechtigkeit) projiziert. Diese Grenzziehung enthält aber viele grundlegende Implikationen und konzeptionelle Vorentscheidungen, die stark in Frage gestellt werden können. Es wird suggeriert, dass es Sinn macht, um Gerechtigkeit im Bildungswesen – auch abgelöst von der Gerechtigkeit in der weiteren Gesellschaft – zu kämpfen. D. h. es werden oft gleichzeitig mit dieser Grenzziehung auch Annahmen und Voraussetzungen über die Beziehung zwischen der Gerechtigkeit im Bildungswesen und der Gerechtigkeit in der weiteren Gesellschaft getroffen, die nicht mehr weiter in Frage gestellt werden, aber stark hinterfragenswert sind.⁸

Teilweise werden durch diese Grenzziehung sogar entscheidende Fragen ausgeklammert, nämlich wie ein (un)gerechtes Bildungswesen zur (Un)Gerechtigkeit in der Gesellschaft beiträgt bzw. beitragen kann bzw. inwieweit sich im Bildungswesen die gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten so wiederfinden, dass sie sich eben *in diesem Feld* gerade nicht lösen lassen – d. h. wenn man Ungerechtigkeiten im Bildungswesen bekämpfen will, muss man auf die gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten zielen. Das ist ja auch schon die eigentliche performative Bedeutung des zentralen Begriffs der *Illusio* bei Pierre Bourdieu, die mit der „Illusion der Chancengleichheit“ eigentlich irreführend übersetzt wurde, da es nicht einfach um eine „Illusion“ im Sinne der Nicht-Erreichbarkeit geht.⁹

⁷ Vgl. IPSP-International Panel of Social Progress (<https://www.ipsp.org>), darunter v. a. das Kap. 2 Social Progress: A Compass von Henry S. Richardson, Erik Schokkaert et al. in der Publikation des Panels “Rethinking society for the 21st century” 2018, draft Kap. 2 <https://www.ipsp.org/download/chapter-2-social-progress-compass#>, und Report info <https://www.cambridge.org/gb/academic/subjects/politics-international-relations/political-economy/rethinking-society-21st-century-report-international-panel-social-progress?format=WX&isbn=9781108399579>

⁸ Eine alte Frage seitens der eher „linken“ Ökonom_innen (die gibt es auch) ist die nach dem Zusammenspiel von gesellschaftlicher Einkommensungleichheit und Bildungsungleichheit, vgl. bereits klassisch „Inequality“ von Ch. Jencks 1972 (bezeichnenderweise ist das unter dem eigentlich irreführenden Titel „Chancengleichheit“ zehn Jahre später 1983 auf Deutsch erschienen), in den 1980ern wurde diese Frage in einem internationalen Projekt vom heutigen Post-Demokratie-Theoretiker C. Crouch unter dem Titel „Are Skills the Answer?“ untersucht, und in den USA wurde in den 2000ern der Begriff „Education Gospel“ (Grubb / Lazerson 2004) geprägt; aktuell wird die Frage gestellt „Inequality of Opportunity: The New Motherhood and Apple Pie?“ (Wagstaff / Kanbur 2015), und auch der Doyen der Ungleichheitsökonomie A. B. Atkinson schreibt in seinem politischen Vermächtnis der Bildungspolitik keine wesentliche Bedeutung im Kampf gegen die Ungleichheit zu, obwohl man sie beachten sollte (vgl. Lassnigg [Rez.] 2018). Speziell in Österreich besteht das „Paradox“, dass ein strukturell (sehr) ungleiches Bildungswesen in eine vergleichsweise „gleiche“ Gesellschaft eingebettet ist (Lassnigg 2015).

⁹ Im französischen Original gibt es als Grundlage mehrere Bücher: Les Héritiers (Die Erben, bereits 1964), Rapport pédagogique et communication (Pedagogical relation and communication 1965) und La Reproduction (1970); in der zweiten Auflage der englischen Übersetzung (Reproduction 1990) geht Pierre Bourdieu selbst auf die Missinterpretationen ein, die er als strukturalistische Vereinnahmung und vor allem als mechanistische

Vielmehr ist die Illusio der Chancengleichheit das aktive Skript des Spiels, in dem sich die Teilnehmer_innen am Bildungswesen über die dahinterliegenden reproduktiven Vererbungsvorgänge täuschen (lassen), indem sie sich daran beteiligen. In der Analyse der (französischen) Eliteinstitutionen (La Noblesse d'Etat 1989, dt. Der Staatsadel 2004) vergleicht Bourdieu dann deren Titel direkt mit den alten askriptiven Adelstiteln, die jedoch gleichzeitig aufgrund der komplexen meritokratischen Auswahlvorgänge tatsächlich viel Aufwand von den Absolvent_innen verlangen: Genau darin liegt der legitimatorische Charakter, da dies die Reproduktion der sozialen Klassenstruktur nicht aufhebt, sondern nur – insbesondere für die Nicht-Auserwählten – legitimiert. Die Folgerung aus dieser Analyse besteht nicht in der Konstruktion von technokratischen (strukturellen) „Lösungen“, um die „Illusio“ Lügen zu strafen, sondern in der Aufdeckung der Mechanismen der Illusio für die Beteiligten in der täglichen Praxis der Interaktionen innerhalb der Bildungsinstitutionen. Die besonders in Österreich eingeprägte politische Gegenüberstellung von strukturellen Lösungen gegenüber anderen Praktiken auf der Mikroebene wird in dieser Sicht obsolet bzw. dreht sich sogar um, da sich die Illusio als Phänomen der kapitalistischen Klassengesellschaft in jeder Struktur durchsetzt – auch in der Gesamtschule. Wenn man sich die historische sozialdemokratische Politik der Einheitsschule in der Ersten Republik vergegenwärtigt, so ging es dabei sogar im Kern um die bessere Etablierung der Illusio durch die ganz klar meritokratisch orientierte Abschaffung von offensichtlichen sozial bedingten *leistungsbezogenen* Exklusionen der Arbeiterkinder.

2.3. Gerechtigkeitstheorien und positionaler Wettbewerb

Ein zweiter allgemeiner Aspekt ist die Verankerung der bildungspolitischen Streit- und Forschungsfragen in Gerechtigkeitstheorie(n) und -diskursen, die zunächst philosophisch im Zusammenhang mit Ethik und Moral stehen, aber auch in der Ökonomie eine große Rolle spielen. Eine rezente sehr kompakte Darstellung für den deutschen Diskurs gibt Johannes Giesinger (2019), auch in Österreich gab / gibt es Ansätze in dieser Richtung (ÖFG 2015, Bruneforth 2015).¹⁰ Eine Schwierigkeit mit dem Gerechtigkeitsdiskurs besteht hierzulande darin, dass dieser grundsätzlich stark in der liberalen Tradition verankert ist, die jedoch im deutschen Bildungsdiskurs nicht wirklich eine Rolle spielt.¹¹ Es geht dabei um das

Vereinfachung der „extremely sophisticated mechanisms by which the school system contributes to reproducing the structure of the distribution of cultural capital, and through it, the social structure (and this only to the extent to which this relational structure itself, as a system of positional differences and distances, depends on this distribution)“ anspricht. (Bourdieu 1990, S. vii).

¹⁰ Im Rahmen der Österreichischen Forschungsgemeinschaft (ÖFG) fand 2015 ein Workshop „Bildungsgerechtigkeit: ein erfüllbarer Anspruch?“ statt, dessen Beiträge online dokumentiert sind (<https://www.oefg.at/oefentlichkeit/publikationen/online/bildung-ausbildung/>) und auf dessen Basis auch ein Positionspapier von den Beteiligten formuliert wurde (ÖFG 2015) https://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/01/Positionspapier_Bildungsgerechtigkeit_FINAL-2015.pdf; vgl. Bruneforth, Michael (2015): Befunde zur Bildungsgerechtigkeit aus Österreich. Online unter:

https://www.researchgate.net/publication/284719775_Befunde_zur_Bildungsgerechtigkeit_aus_Osterreich, siehe auch im Nationalen Bildungsbericht 2012 das Kapitel 5 „Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich“ von Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel05_20121217.pdf

¹¹ ...obwohl der Ahnvater W. v. Humboldt ein liberaler Politiker war (es ist nicht so bekannt, dass er als Gesandter in Wien Österreich in die Anti-Napoleon-Koalition zog und mit Hardenberg als Vertreter Preußens am Wiener Kongress fungierte), der einerseits ganz im Kurs des heutigen Neoliberalismus dem öffentlichen Bildungswesen wenig oder nichts abgewinnen konnte und der andererseits mit seinem Entwurf einer liberalen Verfassung für Deutschland am 31.12.1819 (also genau zu Silvester vor 200 Jahren) gescheitert ist. „Er wollte die Verfassung

grundsätzliche Verständnis, was Gerechtigkeit bedeuten kann, sowie um philosophische Begründungen für Kriterien gerechter Lösungen.

Wesentliche Unterscheidungen betreffen am Ergebnis orientierte (konsequentialistische) Nutzen- vs. intrinsische von Ergebnis unabhängige (deontologische) Pflichtethiken. Erstere umfassen vor allem den Utilitarismus und fokussieren auf Verteilungsgerechtigkeit, wobei sich die Auseinandersetzung einerseits auf Kriterien, und andererseits auf die Verteilung(sformen) selbst bezieht, mit Ungleichheit als einer wesentlichen Dimension. Zweitere beziehen sich auf die Begründung intrinsischer universalistischer Verpflichtungen (virtues), die mit Verteilungen nichts zu tun haben. In der Konfrontation mit dem Bildungsbegriff erkennt man schon an dieser Gegenüberstellung die Widersprüchlichkeiten: Grob gesagt, tendiert man bei Bildungsfragen gerne zur intrinsischen Seite (man will die Kinder / Jugendlichen dafür gewinnen, sich für die Inhalte und nicht „nur“ für die Abschlüsse zu interessieren), andererseits wünscht man sich aber doch auch ein gerütteltes Maß an extrinsischer Verteilungsgerechtigkeit.

Im (neoliberalen) Diskurs haben sich unter dem Stichwort „Neue Gerechtigkeit“ die Gewichte verschoben, die Verteilungsgerechtigkeit und vor allem die Ungleichheit werden zugunsten der Anerkennung(sgerechtigkeit) und der (Menschen)Würde angegriffen und delegitimiert, im deutschen Diskurs teilweise stärker als international. Im Positionspapier der ÖFG-Veranstaltung werden die Positionierungen entsprechend markiert: „Bildungsgerechtigkeit ist ein Thema, das derzeit international und national in Bildungsdiskussionen und politischen Programmen einen hohen Stellenwert einnimmt. Die Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit gilt als unbestrittenes Desiderat, wobei unter Bildungsgerechtigkeit durchaus Unterschiedliches verstanden wird. Unbestritten ist dabei, dass ‚Gleichheit‘ im Sinne gleicher Bildungsergebnisse nicht erzielt werden kann. Fraglos geht es aber im Kern des Diskurses um zwei zentrale Aspekte: Teilhabegerechtigkeit und Chancengleichheit.“ (ÖFG 2015)

Giesinger (2019) beschreibt eine diskursive Verschiebung in den Kriterien, von Verteilungsgerechtigkeit („Gleichheitskonzeptionen“) zur „Idee angemessener oder ausreichender Bildung“ (S. 98), die eine (Minimal)Schwelle erforderlicher Bildung darstellt, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (über dieser Schwelle ist die Verteilung dann keine Frage der Gerechtigkeit mehr – dies korrespondiert auch mit dem politischen Konzept der Minimalstandards, die zumindest garantiert werden sollen; Bildungsgerechtigkeit wird auch in fortschrittlichen Diskursen teilweise zur „Bildungsarmutsbekämpfung“ (anstelle der Armutsbekämpfung?).

Ein zentraler Punkt, der von links und rechts angesprochen wird, ist der „positionale Wettbewerb“, also die Frage, ob Bildungsergebnisse „Positionsgüter“ in dem Sinne sind, dass deren Besitzer_innen direkt in einem Nullsummenspiel gegeneinander konkurrieren: Die zusätzlichen Möglichkeiten der / des Einen nehmen der / dem Anderen direkt etwas weg. Von links dient dieses Argument dazu, die übertriebene Bedeutung des Bildungswesens für

nicht nur, weil sie feierlich versprochen worden war, sondern um den Bürger in seinem zivilen Geiste zu bestärken. Daher hielt er es auch für notwendig, Grundrechte in die Verfassung einzubauen. Diese sollten das Eigentum garantieren und die Freiheit des Gewissens und der Presse gewährleisten. Sie würden nicht nur dem einzelnen zugute kommen, sondern dem Staate selbst. Die Stände sollten nicht nur beratend, sondern beschließend an der Gesetzgebung teilnehmen. Das Recht der Steuerbewilligung, beziehungsweise der Steuerverweigerung, das 1862 eine so große Rolle spielen sollte, wollte H. den Ständen jedoch nicht zugestehen.“ (<https://www.deutsche-biographie.de/sfz35962.html>) Vgl. auch das Mammutwerk von G. Dresselhaus (2008) über „Deutsche Bildungstraditionen. Warum der Abschied vom gegliederten Schulsystem so weh tut“.

gesellschaftliche Gerechtigkeit abzuschwächen und im öffentlichen Bildungswesen radikale Gleichheit einzufordern; von rechts können damit die Konflikte zwischen den „Bildungsnahen“ und den „Bildungsfernen“ hervorgehoben / angestachelt werden, um gleichzeitig die Unmöglichkeit der Verteilungsgerechtigkeit (Gleichheit) zu betonen und den Widerstand der Bildungsnahen gegen die „Massen“ zu legitimieren, die „uns“ die Plätze und die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen wegnehmen, obwohl sie ja letztlich doch nicht so „geeignet“ sind (Kernargumentation von Taschner, s. FN 2).

3. Ansätze/Zugänge zu mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen

Die Frage nach Gerechtigkeit strebt also gewissermaßen von Ja-Nein-Antworten (ob es sie gibt?) zu graduellen Kalibrierungen (in welchem Ausmaß sie festzustellen ist?) und damit auch notwendigerweise zu so genauer konzeptioneller Fassung, dass man sie auch messen kann. Dies eröffnet wiederum Raum für viele Auseinandersetzungen und Möglichkeiten der Verwirrung. Das beginnt damit, wie man die Kriterien ansetzt, und endet bei der Frage, inwieweit für bestimmte Kriterien eine einwandfreie allgemeine Verbindlichkeit argumentiert werden kann (bzw. inwieweit eben diese Kriterien in den Bereich pluralistischer Vorlieben oder von „Geschmacksurteilen“ fallen, was dann wiederum die Frage nach den Möglichkeiten und Folgen von Divergenzen bedingt – „de gustibus non est disputandum“ ist der Wahlspruch der radikalen Marktökonomie...). Es erscheint aber auch intuitiv klar, dass Gerechtigkeit eine allgemeine Verbindlichkeit einschließt; die näheren Diskurse und Differenzierungen führen jedoch dazu, dass es viele verschiedene Ausprägungen gibt, und so ergibt sich letztlich die Frage, wie die allgemeine Verbindlichkeit hergestellt werden kann.¹²

Politisch gewendet heißt das aber, dass die Sache schwierig wird, da Differenzierung Sache der Politik nicht ist. Im Gegenteil, Differenzierung macht die Sache kompliziert und kann sehr leicht zur Verwirrung genützt werden – von der Politik werden jedoch klare Aussagen und Entscheidungen gefordert. (Wie oft haben wir vor der autoritären Wende gehört: Die Regierung soll doch endlich...)

Im Folgenden wird versucht, die verschiedenen politischen Ansätze herauszuarbeiten. Fünf Zugänge / Diskurse werden hier angesprochen: Der Ansatz im Panel zum sozialen Fortschritt (IPSP, Richardson, Schokkaert et al. 2018), die Gewichtung von Solidarität und Gerechtigkeit bei Heinz Bude (2019), dann – direkter bezogen auf die Bildungspolitik – die Frage von Inklusion und Gerechtigkeit (Seitz et al. 2012), dann ein Ansatz aus den USA, der für die Bildungspolitik(er_innen) eine zum IPSP analoge und parallel ausgearbeitete Taxonomie der Bereitstellung von Bildung vorstellt (Brighthouse et al. 2016), und schließlich ein Ansatz aus der neuen Gerechtigkeitstheorie, der gegenüber der Verteilungsgerechtigkeit die Verantwortlichkeit der Eliten einfordert (E. Anderson 2007).

3.1. Gerechtigkeit als Maßstab der Verwirklichung von Grundwerten (IPSP)

Im IPSP wird eine philosophisch begründete Taxonomie – genannt Kompass, was immer damit gemeint ist – vorgestellt, um politische Einheiten (Individuen, zivilgesellschaftliche Gruppen, Nationen, Generationen, Menschen und andere Tiere) im globalen Rahmen in Hinblick auf (längerfristigen) sozialen Fortschritt einzuordnen bzw. einen solchen auch voranzutreiben. Dabei wird zwischen kategorial unterscheidbaren (nicht aufeinander reduzierbaren) im Sinne

¹² Das Spektrum von Zugängen wird beispielsweise im Vergleich der Publikationen von Taschner, Sandel und Atkinson illustriert, vgl. Lassnigg [Rez.] 2018.

des Fortschritts zu verfolgenden *Werten* einerseits und *Prinzipien* andererseits unterschieden, die einen Maßstab für die Umsetzung der Werte abgeben. Gerechtigkeit wird den Prinzipien zugeordnet, ist also kein zu verfolgender Wert, sondern eine Art Bewertungskonzept für die Verwirklichung der Werte des Fortschritts, auch Gleichheit ist kein Wert. Die jeweils näher umschriebenen Werte sind (1) Wohlergehen (wellbeing), (2) Freiheit, (3) Nicht-Entfremdung (nonalienation), (4) Solidarität, (5) Wertschätzung / Anerkennung, (6) kulturelle Güter (z. B. Religion), (7) Erhaltung der Umwelt, (8) Sicherheit.¹³ Gerechtigkeit ist der Kern der Prinzipien, wobei erstens drei Bereiche unterschieden werden (reparative, criminal, social / distributive justice), die Menschenrechte (Ressourcen und Freiheiten für ein menschenwürdiges Leben) sind der stärkste Ausdruck von Gerechtigkeit. Zweitens werden die komplexen Ansätze von (sozialer) Verteilungsgerechtigkeit in fünf Gruppen skizziert,¹⁴ *ohne sich auf ein Konzept festzulegen* – dies ist eine deliberative (öffentlich auszuhandelnde¹⁵) Aufgabe für die Akteur_innen des politischen Prozesses, wobei es um die Festlegung der Objekte (Freiheiten, Wohlfahrt, Ressourcen) sowie um die Fairness der Verteilung geht. Vor allem bei Letzterer unterscheiden sich die Konzepte, und es kommen bei der Verteilung der Ergebnisse die Grundrechte sowie Fragen der Effizienz und Maximierung ins Spiel – indirekt verweist dieser Zugang auf die Problematik der heute so stark ersehnten Entpolitisierung und „Technokratisierung“ der Bildungspolitik, die gerade diesen deliberativen Prozess zu umgehen versucht.

3.2. Gerechtigkeit und Solidarität (H. Bude)

Heinz Bude (2019, v. a. S. 135-149) fokussiert auf das komplementäre Verhältnis von Gerechtigkeit und Solidarität (das eine ist ohne das jeweils andere nicht zu haben), wobei er „Gerechtigkeit“ der „kalten“ staatlichen Sphäre zuordnet und diese Begrifflichkeit (in einer sehr klaren Beschreibung) auf die Begründungen für egoistisch ihre Eigeninteressen verfolgende Personen in der liberalen Vertragstheorie fokussiert (Rawls etc.). Solidarität wird (mit Habermas) als ihr notwendiges („wärmendes“) Pendant für die sozialisierten *Individuen* in der Zivilgesellschaft gesehen, als Substitutiv für die Barmherzigkeit, die in der jüdisch-christlichen Kultur die wärmende Ergänzung zur Gerechtigkeit darstellte (beneficence und generosity werden auch im IPSP als notwendiges ergänzendes Prinzip zur Gerechtigkeit betont, vor allem in Situationen plötzlicher dringender Nöte). Bude betont politisch die Solidarität, die alleinige Gerechtigkeit bringt Trittbrettfahrer_innen als Gegentypus zum solidarischen Menschen hervor. In der inhaltlichen Diskussion werden unter dem Begriff der Solidarität viele Aspekte angesprochen, um die es auch den „linken“ Vertreter_innen der „neuen Gerechtigkeit“ geht (z. B. Elizabeth Anderson); die konzeptuelle Grenze zwischen den beiden Begriffen Gerechtigkeit und Solidarität ist also nicht so klar.¹⁶

3.3. Inklusion und Pädagogik der Vielfalt (Seitz, Prengel)

Im Diskurs um die Inklusion (Seitz et al. 2012, v. a. Einführung) und die Pädagogik der Vielfalt (Prengel 2012) wird – ganz in Übereinstimmung mit dem IPSP-Gerechtigkeitsdiskurs – die

¹³ Eine nähere Diskussion dieser Werte ist hier nicht möglich, wäre aber wichtig.

¹⁴ Es würde für diesen Beitrag zu weit führen, in diese Kategorien einzusteigen, aber sie zeigen das Spektrum (1) libertarianism, (2) basic needs and decent minimum, (3) equality of opportunity, luck egalitarianism, equality of outcomes, (4) egalitarianism, prioritarianism, and maximin, (5) utilitarianism's distributive implications

¹⁵ Vgl. den Wikipedia-Eintrag zu „Deliberative Demokratie“.

¹⁶ Anderson, Elizabeth S. (1999): What Is the Point of Equality? *Ethics* 109 (2 January), S. 287-337. Kommt in der Literaturliste nicht vor.

Inklusion allgemein gefasst und diskursiv über die UN-Konventionen zu Kinderrechten und Behindertenrechten in der Allgemeinen Erklärung über die Menschenrechte verankert. Behinderung wird als ein Aspekt der Vielfalt gesehen, und gegenüber den Verteilungsfragen tritt die Politik der Antidiskriminierung¹⁷ in den Vordergrund.

Der Fokus verschiebt sich auf die Organisation und Durchführung des Unterrichts (also auf das, was in den Strukturen stattfindet), der nach individuellen Zielsetzungen in heterogenen Gruppen stattfinden soll, und damit dem Grundprinzip der Organisation des Bildungswesens in Form von leistungs- (und damit sozial) homogenen Gruppen diametral widerspricht. Die gemeinsame Pflichtschule wird damit eine selbstverständliche Voraussetzung, aber ihre Begründung ändert sich: Das Menschenrecht auf Bildung verbindet sich mit Diversität und Antidiskriminierung, es geht um die Verbindung von Gleichheit und Verschiedenheit (Differenz), ohne (strukturelle) Hierarchisierung und ohne (unnötigen) Angleichungszwang (IMST o. J). Die Leistungsgerechtigkeit wird auf die individuelle Förderung fokussiert, und das demokratische Zusammenleben-lernen wird zur Begründung der gemeinsamen Schule, es geht um *andere* Formen der Leistungsgerechtigkeit, nicht hauptsächlich um bessere aggregierte Bedingungen der Leistungserbringung.

Prengel (2012) plädiert für eine Öffnung des Gerechtigkeitsdiskurses und akzeptiert das meritokratische Prinzip, dieses soll jedoch eingeschränkt werden, sodass Gleichheit mit Freiheit und Solidarität verbunden wird. Gerechtigkeitstheorien werden als (ideale) Modelle gesehen, die nur schrittweise und immer begrenzt im täglichen Kampf realisiert werden können. Als entscheidend für die Realisierung werden gute Praktiken der Pädagogik der Vielfalt hervorgehoben.

3.4. Ein Rahmen für Bildungswerte und deren politische Verwirklichung (Brighouse)

Der vierte politische Ansatz (Brighouse et al. 2016) beansprucht, einen philosophisch begründeten Rahmen für die deliberative politische Kommunikation über die Ziele / Werte des („westlichen“) Bildungswesens – mit Fokus auf das Schulwesen – zu bieten, um Fortschritte / Verbesserungen einschätzen zu können.¹⁸ Sie definieren diese Ziele / Werte unter dem (etwas ungewohnten und auch ev. missverständlichen) Begriff der „educational goods“ (Wissen, Fertigkeiten / Skills, Einstellungen / Haltungen, Dispositionen / Neigungen,¹⁹ die zum menschlichen Gedeihen / Blühen beitragen (opportunities for human flourishing). Dabei geht es immer um das Gedeihen der lernenden / erzogenen Individuen *und anderer* (others) davon Betroffener, womit von vornherein eine kollektive gemeinschaftliche Dimension gegenüber dem Individualismus etabliert wird.²⁰ Sie diskutieren die damit verbundenen politischen Verteilungsprobleme und berücksichtigen dabei auch weitere betroffene Werte, die

¹⁷ Antidiskriminierung wird als „negatives“ Pendant zur „affirmative action“ gesehen, die auf „positive Diskriminierung“ ausgerichtet ist, aber auf Basis des Gleichheitsgrundsatzes durch Gegner ausgehebelt wurde.

¹⁸ Dieser Beitrag ist auch insofern interessant, als er einen Vergleich mit den bildungspolitischen Äußerungen und dem „Weitblick“ der österreichischen und deutschen Philosophenkollegen in deren Bestsellern über Un-Bildung, Geisterstunden, Akademisierungswahn ermöglicht.

¹⁹ Mit den beiden letzteren Kategorien nehmen sie eine Differenzierung dessen vor, was im Diskurs oft als Tugenden (virtues) bezeichnet wird: Haltungen (Motivationen) und Neigungen (Umsetzung) können auch auseinander fallen.

²⁰ Hier werden verschiedene theoretische Verweise präsentiert und eine Parallelität zum Ansatz von Martha Nussbaum festgestellt.

sich auf das Gedeihen auswirken, aber nicht direkt mit Bildung zu tun haben.²¹

Wesentliches Anliegen ist es, die Ziel- und Wertekonflikte der Bildungspolitik offen zu legen, dazu ist eben der Gesamtrahmen erforderlich: erstens, um die wichtigsten (potenziellen) Konflikte zwischen Zielen namhaft zu machen, und zweitens, um mögliche Effekte auf den gesamten Rahmen der Ziele abzuschätzen; es wird auch die Bedeutung der gesellschaftlichen Umgebung betont, der Fokus jedoch auf die Aspekte gelegt, die unter der Kontrolle der Bildungspolitik liegen.

Die Argumentation kann hier nur in Stichworten angesprochen werden (siehe Abb.1), wichtig sind die Überlegungen zur Verteilungsgerechtigkeit. Drei Kriterien werden unterschieden:

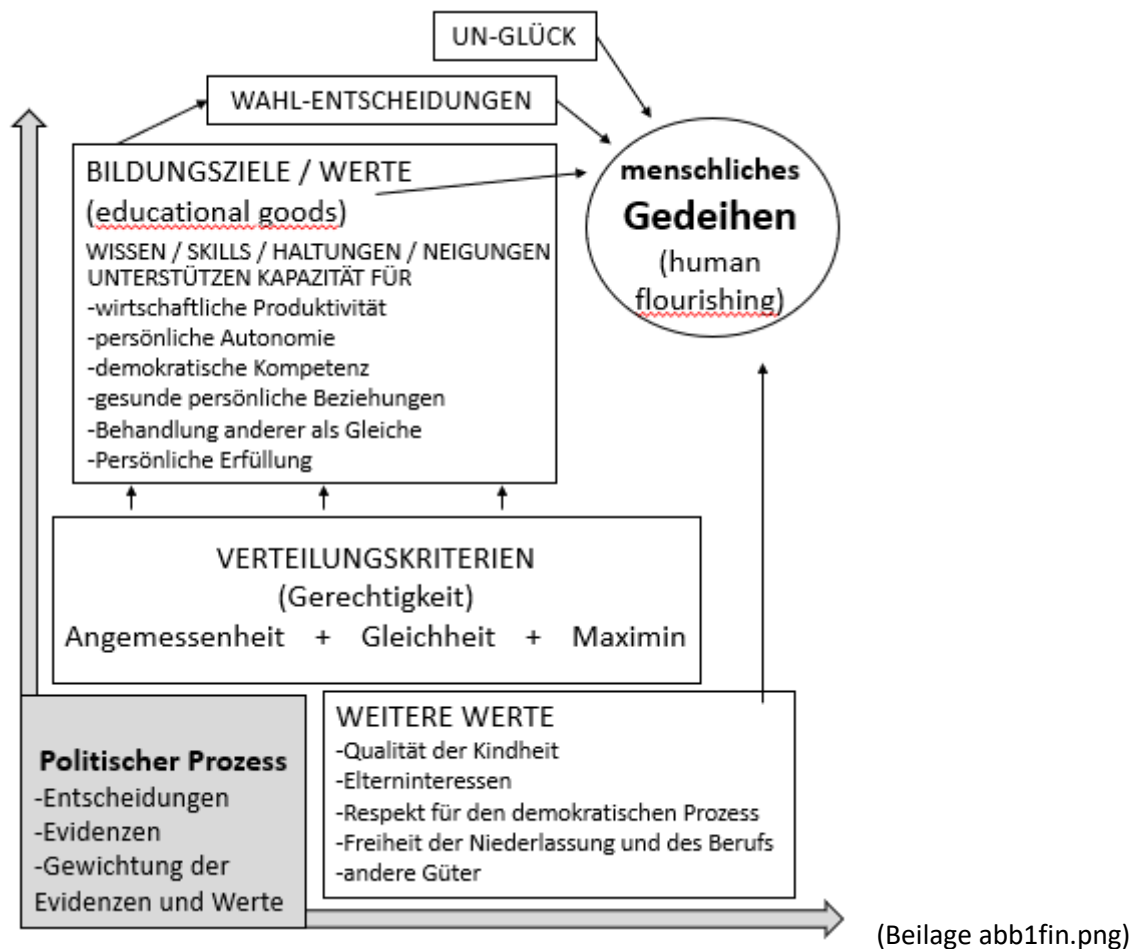
- Angemessenheit für bestimmte Zielsetzungen (adequacy), dabei unterscheiden sie als Zieldimensionen: den Lebensunterhalt verdienen, als demokratische_r Bürger_in fungieren, Beteiligung als Gleiche/r am sozialen und politischen Leben
- Gleichheit (equality) sehen sie als ergänzendes Kriterium, da die Angemessenheit keine Regel für die Verteilung impliziert, und sie betonen den Konflikt zwischen Gleichheit und dadurch bedingtes levelling down (das möglichst vermieden werden soll)
- Maximin (nach Rawls, maximum benefiting the least advantaged): Hier geht es um die Festlegung der Benachteiligten.

Letztlich geht es politisch um die pluralistische Abwägung unter Berücksichtigung von trade-offs. Als besonders umkämpften Bereich sehen sie die Gleichheit, wo sie – wie viele der bereits zitierten Autor_innen – eine graduelle Betrachtung empfehlen.²² Dabei sind auch die weiteren Werte zu berücksichtigen, beispielsweise betonen sie, dass der Respekt für demokratische Institutionen / Entscheidungen gebietet, dass diese auch dann nicht beiseite geschoben werden sollen, wenn dies objektiv bessere Entscheidungen erbringen würde.

²¹ Die Autor_innen versuchen, auch ihre konsequentialistische Vorliebe für das Gedeihen mit anderen moralischen Überlegungen zu kombinieren, z. B. kann das Ziel der Autonomie auch moralisch begründet werden oder es können auch bei den weiteren Werten Konflikte auftreten, die das Gedeihen einschränken mögen, z. B. explizit beim Ziel des Respekts für demokratische Prozesse (ebd. S. 5).

²² “This point is perhaps particularly relevant to discussions of equality, which is sometimes rejected on the simple ground that full or complete equality (of anything) is a very implausible goal. Equality need not be all or nothing: one could value a move toward a less unequal distribution of educational goods without endorsing strict equality.” (ebd. S. 15)

Abb.1: Schema des Vorschlags von Brighthouse et al. zur Aufbereitung politischer Entscheidungen



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Brighthouse et al. 2016

5.5. Gerechte Auswahl und verantwortliche Qualifikationen der gesellschaftlichen Elite (E. Anderson)

Elizabeth Anderson (2007), die aus philosophischer Perspektive mit der ökonomischen Rationalität im Gerechtigkeitsdiskurs, unter anderem auch mit der fortschrittlichen Konzeption der Capabilities von Amartya Sen hadert²³, stellt für die USA zwei politisch-diskursive Verschiebungen fest: von der Gleichheit zur Angemessenheit und von der intrinsischen zur instrumentellen Bedeutung von Bildung/Erziehung. Aus der Gleichheitsperspektive (egalitarians) werden diese Verschiebungen sehr kritisch gesehen: Wenn mit der instrumentellen Bedeutung von Bildung auch positionale Effekte einhergehen, dann muss aus dieser Perspektive umso mehr die Gleichheit (inklusive levelling down!) betont werden; und die Angemessenheit ist ungerecht, da differentielle bessere öffentliche Bildung den ohnehin

²³ Anderson, Elizabeth (2001): Symposium on Amartya Sen's philosophy: 2 Unstrapping the straitjacket of 'preference': A comment on Amartya Sen's contributions to philosophy and economics. Economics and Philosophy 17 (1): S. 21-38 <http://www-personal.umich.edu/~eandersn/andersoncritsen.pdf> Kommt in der Literaturliste nicht vor.

Benachteiligten mit weniger öffentlicher Bildung zusätzliche Beeinträchtigung bringt.²⁴

Sie macht eine bemerkenswerte Wendung, indem sie – ganz im Einklang mit dem Ansatz von Rawls – die Ausdifferenzierung einer „Elite“ und der Institutionen ihrer Ausbildung zur Kenntnis nimmt und den Gerechtigkeitsdiskurs auf die Auswahl und Verantwortlichkeit dieser Elite sowie die dafür erforderlichen Qualifikationen verschiebt. Die Rekrutierung muss die gesellschaftliche Diversität abbilden und aus allen Schichten / Gruppen rekrutieren, die Verantwortlichkeit muss sich auf die gesamte Gesellschaft beziehen. Daher sind vier im Prinzip gleich wichtige Qualifikationen erforderlich: (1) Bewusstsein (awareness) über die Interessen aus allen Schichten / Gruppen / Bereichen, (2) Neigung (disposition), diesen Interessen zu dienen, (3) das nötige technische Wissen dazu, (4) Kompetenz zur respektvollen Interaktion mit den Menschen aus allen Bereichen (im vorherrschenden System ist davon nur die dritte sehr relevant und Kriterium für Exzellenz).²⁵

Wenn diese Kriterien über Zugang, Verantwortlichkeit und Qualifikationen die Angemessenheit definieren, dann verliert der positionale Wettbewerb seine Relevanz; dann treten Diversität und Integration nicht in Konkurrenz mit meritokratischen Kriterien, sondern erweitern diese. Da allen, die das Potenzial und Interesse dazu haben, im Schulwesen die Voraussetzungen für den Zugang zur Elite geboten werden müssen, und da für die Qualifikationen der Verantwortlichkeit die gemeinsame Erziehung entscheidend ist, ist auch für die Elitebildung ausdrücklich eine gemeinsame Schule erforderlich („comprehensive group integration in all of a country’s institutions, [...] integration of schools at all levels“), die auf „standards for fair educational opportunity“ (S. 598, vgl. auch S. 597) aufgebaut ist; dies ist die Alternative zur „affirmative action“, die der Bekämpfung von „group segregation“ dient.

4. Österreich: ein technokratischer Diskurs von Expert_innen untermauert durch empirische Befunde, ohne viel politische und praktische Resonanz

Der politische Mainstream-Diskurs in Österreich wird in einer Präsentation von Michael Bruneforth (2015) konzentriert zum Ausdruck gebracht (vgl. auch das Kapitel in NBB 2012). Der Fokus liegt auf der Leistungsgerechtigkeit; Un-Gerechtigkeit wird auf zwei Dimensionen angesprochen: (1) traditionell: Der Zugang zu Bildungsangeboten soll nur durch die Leistungsfähigkeit bestimmt sein, Einflüsse anderer Faktoren werden als ungerecht gesehen. (2) neu: „Illegitime“ Faktoren, die die Leistungsergebnisse beeinflussen, sind möglichst abzubauen; dies wird aus allgemeinen Verfassungsbestimmungen zur Gleichbehandlung abgeleitet. Wenn man den Stand der Un-Gerechtigkeit feststellen will, ergibt sich aus dieser Konzeption die Aufgabe, Ungleichheiten in Zugängen und Ergebnissen nachzuweisen, die nicht auf Leistungspotenziale zurückgeführt werden können. Dies geschieht auch in vielfacher Hinsicht, vor allem indem bedeutende Einflüsse von sozialen Hintergrundfaktoren (Familienhintergrund, Elternbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund...) auf Zugang und Leistungsergebnisse festgestellt werden. Seit der Präsentation von PISA 2000 hat sich die bildungspolitische Situation insofern geändert, als die Ungerechtigkeiten seitens der damaligen

²⁴ Zu den Hintergründen dieser Diskussionen siehe Reich / Koski (https://www.law.berkeley.edu/files/reich-koski_paper.pdf); Brighthouse Swift (<http://www.mit.edu/~shaslang/mprg/BrighthouseSwiftEPPG.pdf>)

²⁵ Sie nennt diese Anforderungen zusammen „systematic responsiveness to all“. „An educational system suitable for a democratic society must cultivate all four qualifications in its elite and must select individuals for elite education with a view to how effectively an elite so composed will manifest these qualifications as a group.“ (ebd. 596)

Ministerin schlicht gelehnet wurden,²⁶ während sie mittlerweile auch in offiziell anerkannten Dokumenten benannt und untersucht werden (dürfen).

Mit dem Regierungswechsel nach dem Ende von Schwarz-Blau 1 wurde vor allem seitens der SPÖ ein bildungspolitischer Neuanfang versucht, der eine Leistungsverbesserung (PISA) und mehr Gerechtigkeit über Individualisierung und positives Denken anstrebte. Vordergründig sollte mit einer ExpertInnen-Reform-Kommission 2007²⁷ ein umfassender Diskurs zur Verbesserung der Schulen gestartet werden. Diese Initiative wurde jedoch sehr rasch in einen legitimatorischen Hebel zur Etablierung der NMS-Politik²⁸ umgewandelt – in der Einschätzung, dass über die Kombination des ehemaligen steirischen Landesschulratspräsidenten und erfahrenen Bildungspolitikers aus der ÖVP Bernd Schilcher mit der SPÖ-nahen Infineon-Vorständin Monika Kircher-Kohl, die im Rahmen der Industriellenvereinigung bildungspolitische Initiativen mitgetragen hatte, die ÖVP in der Sache der gemeinsamen Schule „zum Kippen“ gebracht werden könnte (was in den westlichen Bundesländern teilweise auch gelungen ist). Insgesamt hat sich dies rückblickend aber als fundamentale Fehleinschätzung herausgestellt, die zur politischen Formierung der Gegenkräfte, und bis heute zur Vertiefung der politischen Polarisierung in dieser Frage führte, die bis tief in die Praxis der Schulen hineinreicht. Mittlerweile haben sich bundesweit zwei diskursive Welten herausgebildet, die ihre je eigenen Wahrheiten und (digitalen) Wissensbasen aufgebaut haben (das Netzwerk aus Expert_innen rund um den nationalen Bildungsbericht und das BIFIE²⁹ einerseits und PROgymnasium und Internetseiten von Interessenvertretungen mit eigenen Wissensbasen andererseits). Die kurze ÖVP-FPÖ-Regierung 2017 hat diese Polarisierung verstärkt, indem in einigen fundamentalen Fragen (Leistungsbeurteilung / Testungen, Integration / Inklusion, Differenzierung) eine frontale Kehrtwendung gegen die jahrelangen Reformbemühungen und -kräfte eingeleitet wurde.

Einen zentralen Angriffspunkt der konservativen Bewegung bildet dabei – mit Unterstützung der humanistischen Bildungsphilosophie – die Infrastruktur der evidenzbasierten Politik rund um das BIFIE und die Messung der Bildungsstandards, aus der heraus auch die vorhandenen Befunde zur Bildungs-un-gerechtigkeit produziert wurden. Ein konstruktiver Diskurs über Gerechtigkeit – wie er eigentlich notwendig wäre – ist in diesem polarisierten Umfeld nicht möglich. Dies verweist auf die neueren politikwissenschaftlichen Analysen der Polarisierung als eines Grundphänomens des zeitgenössischen Populismus (Annals 2019).

Ist eine Auseinandersetzung mit diesen komplexen Fragen der Gerechtigkeit deshalb unnötig oder vergeblich? Es wäre natürlich selbsterstörerisch und sinnlos, einen derartig langen Beitrag zu dem Thema zu verfassen, wenn diese Frage mit Ja beantwortet würde. Folgende Gründe sprechen für eine vertiefte Auseinandersetzung: Erstens ist Gerechtigkeit nicht nur ein philosophisches und politisches Problem, sondern sie ist auch ein Anliegen bzw. Bedürfnis der Menschen (eindrücklich Prengel 2012 zur kulturhistorischen „Sehnsucht nach Gerechtigkeit“). Die verschiedenen politischen Kräfte werben auch durchwegs mit diesem Slogan; drei mehr oder weniger willkürlich herausgegriffene Beispiele: SPÖ „Volle Kraft für mehr

²⁶ Vgl. dazu die ausführliche Diskussion von Gruber 2006, wenn auch viele Einschätzungen aus Sicht des Autors diskussionswürdig sind.

²⁷ <https://www.derstandard.at/story/2907203/hohe-erwartungen-an-die-13-bildungsexperten>

²⁸ Neue Mittelschulen im Sinne einer gemeinsamen der Schule auf der Sekundarstufe I.

²⁹ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens

Gerechtigkeit!“³⁰, ÖVP „Sebastian Kurz und die ‚neue Gerechtigkeit‘“³¹, FPÖ „Parteitag: FPÖ stellt ‚Gerechtigkeit‘ ins Zentrum“³²; jüngst wird „soziale Gerechtigkeit“ für die Sozialdemokratie als „Standbein“ bezeichnet, zu dem sie noch zusätzliche „Spielbeine“ benötigen würde. Soll man den Gehalt dieser Begrifflichkeiten „aufklären“ oder sie als „ohnehin ideologisches Geklingel“ abtun? Eine wichtige Frage liegt – gerade mit den gegenwärtigen Gefährdungen der Demokratie – darin, wie man an den Traditionen und Konzepten „demokratischer Erziehung“ im Verhältnis zu „politischer Bildung“ anknüpft (Lassnigg 2016), inwieweit man das Konzept der deliberativen Demokratie verfolgt oder die Hoffnung allein in eine ausgegliederte „neutrale“ politische Bildung legt.

Auch hier scheinen durchaus Unterschiede in den Gewichtungen zwischen Österreich und Deutschland zu bestehen: Die österreichischen Materialien zur politischen Bildung enthalten nicht viel zur Gerechtigkeit, darunter Verweise auf die deutsche Plattform (<http://www.bpb.de>), auch wird in Referenzmaterialien zur Demokratie die deliberative Demokratie lediglich alibiartig und abwertend erwähnt – hingegen setzt Deutschland mit seinen viel tiefergehenden Materialien einen deutlich höheren Standard. Klaus Goergen (2006) hat die Thematik bereits vor mehr als einem Jahrzehnt bis zur Ebene von Unterrichtsmaterialien aufbereitet.³³ Auch ist der deutsche philosophische Diskurs viel breiter und ernsthafter, wobei auch dieser seine Grenzen hat. So wird etwa im Beitrag von Giesinger (2019) zwar auf die besprochenen Quellen aus den USA verwiesen, diese werden aber inhaltlich und in den politischen Konsequenzen völlig verkürzt – und in diesem Sinne eigentlich falsch – rezipiert.

Wichtig wäre es, erstens das Thema von der Ebene des Diskurses unter Expert_innen auf die praktische Ebene zu bringen und die Frage der Gerechtigkeit im täglichen Handeln zu berücksichtigen – sowohl praktisch als auch diskursiv. Dazu wäre es erforderlich, die etablierte Trennung und Konfrontation von Struktur einerseits und Praxis / Pädagogik andererseits, von „äußeren“ und „inneren“ Organisationsfragen zu hinterfragen und den Zusammenhang und die Komplementarität zu betonen. Gerechtigkeit ist auf allen Ebenen betroffen, der Organisation, der Inhalte, der Lern- und Bewertungsprozesse. Die Strukturen spielen eine wichtige Rolle, aber die privilegierten Schichten setzen ihre Vorteile in allen Strukturen durch, und die nordische Erfahrung, vor allem in Schweden, zeigt, dass die Strukturreform die Durchsetzung von Ungleichheit in Form von sozial „unterschiedlichen Welten“ nicht verhindern kann (Blossing et al. 2014, v. a. Kap. 10 über zwei Schulen in unterschiedlichen sozialen Kontexten in Schweden).

Zweitens muss ein Weg gefunden werden, der die Polarisierung adressiert und Brücken baut. Die Idee von 2007, nach dem schwarz-blauen Abenteuer einen breiteren übergreifenden Diskurs zu etablieren, war richtig, aber die Umsetzung beruhte auf einer fundamentalen politischen Fehleinschätzung, dass die gemeinsame Schule in der ÖVP mehrheitsfähig wäre, und ist dann so stark in die alten politischen Geleise gekommen, dass sie zum Scheitern verurteilt war. Wahrscheinlich muss man zu dem Schluss kommen, dass die NMS-Reform den weiteren Reformprozess ebenso beeinträchtigt hat, wie die segregierte Schulstruktur gute Praxis hindert. Die Etablierung eines deliberativen Diskurses über Gerechtigkeit, der diesen Begriff und seine Un-Möglichkeiten nicht dem polarisierten politischen Kampf aussetzt, sondern der

³⁰ <https://www.spoe.at/2019/10/23/volle-kraft-fuer-mehr-gerechtigkeit/>

³¹ <https://www.diepresse.com/5274803/sebastian-kurz-und-die-neue-gerechtigkeit#kommentare>

³² <https://www.diepresse.com/1418663/parteitag-fpo-stellt-gerechtigkeit-ins-zentrum#kommentare>

³³ Vgl. auch die Stichwortsuche auf der Plattform der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): <http://www.bpb.de/suche/?suchwort=gerechtigkeit&suchen=Submit+Query>

versucht, ein gemeinsames gut begründetes Verständnis dafür unter den verschiedenen Beteiligten zu finden, wäre ein vordringliches politisches Projekt. Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass dies „utopischer“ erscheint als die Verwirklichung irgendwelcher konkreter Vorhaben, die ja ein derartiges Einverständnis voraussetzen würden.

Dabei wäre drittens zu berücksichtigen, dass Gerechtigkeit offensichtlich auch ein Grundthema der Allgemeinbildung betrifft, und die pädagogische Profession ja eigentlich eine Vorreiterrolle in der Allgemeinbildung einnehmen sollte und überdies eine wichtige Multiplikatorenfunktion in der Gesellschaft hat. Dies unterstreicht die gesellschaftspolitische Wichtigkeit einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dieser Thematik in der Berufsgruppe. Dass es damit nicht allzu gut bestellt ist, haben die Untersuchungen zur Verwirklichung des Unterrichtsprinzips der politischen Bildung gezeigt, wo ein wichtiges Argument für das geringe Engagement unter den Lehrer_innen darin bestand, dass sie ja dafür nicht ausgebildet sind. Darin drückt sich aus, dass die politische Kultur im Schulwesen von den Idealen der deliberativen Demokratie, an der der klassische Diskurs über demokratische Erziehung anknüpft, sehr weit entfernt ist. Deliberative Demokratie meint viel von dem, was heute mit dem Begriff der Zivilgesellschaft angesprochen wird, die als Rettung aus der Postdemokratie gilt (Englund 2016): dass die Menschen die Gestaltung ihres Gemeinwesens in die Hand nehmen und dies nicht allein der repräsentativen Demokratie überlassen (die sich zunehmend in einen politischen Markt verwandelt, auf dem mittels Werbung kommuniziert wird), sondern diese durch ihr Engagement begründen und untermauern, vor allem im lokalen Rahmen. Dabei soll nicht die repräsentative Demokratie gegen partizipative Formen ausgespielt, sondern ein umfassender politischer Prozess entwickelt werden, in dem sich Partizipation und Repräsentation ergänzen. Dass es auch im lokalen Rahmen nicht so gut bestellt ist, zeigen die jüngsten Meldungen über die Überforderung und Qualifizierungsprobleme der Bürgermeister_innen, die offensichtlich selbst immer weniger in der Lage sind, die Dinge in die Hand zu nehmen.³⁴

Engagierte Lehrer_innen (Was sollten sie noch alles tun?) sind eben in besonderer Weise gefragt, sich an den Auseinandersetzungen um Gerechtigkeit zu beteiligen, um deren Definition es ein begriffliches Ringen in der politischen Arena gibt – für die Demokratie wird das auf jeden Fall gut sein. Politisch operativ wird dieses Engagement in zweifacher Hinsicht, erstens ist / wird de facto im politischen Prozess – mit mehr oder weniger Einverständnis zwischen den verschiedenen Parteien – ein bestimmtes Gerechtigkeitsverständnis oder -ideal verwirklicht; zweitens ist es für die Beteiligung im Ringen um diese Verwirklichung erforderlich, eine bestimmte begriffliche Klarheit zu haben, sowohl um die eigene Position gut verfechten zu können als auch um die konkurrierenden Positionen zu verstehen und sich im Gestrüpp weder zu fürchten noch zu verfangen / verirren.

In den Diskursen lassen sich auch unterschiedliche Tönungen erkennen, die die Auseinandersetzungen um Gerechtigkeit konstruktiv oder destruktiv wenden:

- *Konstruktiv* würde bedeuten, dass die politischen Auseinandersetzungen darauf ausgerichtet sind, zwischen den konkurrierenden Kräften / Parteien einen zu erzielenden (Minimal)Konsens herzustellen, der gleichzeitig Raum für die pluralistische Konkurrenz lässt, aber dennoch ein

³⁴ Der Standard 16.12.2019, <https://www.derstandard.at/story/2000112355238/buergermeister-sehen-sich-sehr-grosser-belastung-ausgesetzt>; vgl. zu diesen Fragen der deliberativen Demokratie näher Lassnigg [Rez.] (2016) und die Beiträge zu „Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen)-Bildung“ unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/03_lassnigg.pdf, und <http://www.equi.at/material/oeff-fin.pdf> (Langfassung) sowie die dort ausführlich angegebene Literatur.

konsensual akzeptables Niveau von Gerechtigkeit anstrebt bzw. umsetzt; dazu ist es erforderlich, die Positionen zu klären und die Auseinandersetzungen „deliberativ“, d. h. nach minimalen Regeln des rationalen Diskurses mit dem Ziel der Verständigung – und sei es nur über die Feststellung der unterschiedlichen Positionen – zu führen; diese konstruktive Version herrscht jedenfalls in den aktuellen Diskursen nicht vor – umso notwendiger müsste sie gestärkt werden.

- Die *destruktive* Variante besteht demgegenüber darin, das vorhandene Gestrüpp zu nutzen, um möglichst Verwirrung zu stiften, und letztlich das Prinzip der Gerechtigkeit zu de-legitimieren, bloßzustellen, lächerlich zu machen, oder überhaupt zu zerstören – genau das geschieht mit dem Slogan „Gerechtigkeit siegt, aber nur im Film“ (egal, was hinter dieser Überschrift herumpolemisiert und -sophistiziert wird, hängen bleibt der Slogan!).

Literatur

Anderson, Elizabeth (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics* 117 (July), S. 595-622.

<http://www.mit.edu/~shaslang/mprg/AndersonFOE.pdf>

Annals (2019): Polarizing Polities: A Global Threat to Democracy. Special Issue, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 681(1, January)

https://www.researchgate.net/publication/328538486_Toward_a_Theory_of_Pernicious_Polarization_and_How_It_Harms_Democracies_Comparative_Evidence_and_Possible_Remedies_Forthcoming_in_a_Special_Issue_of_the_Annals_of_the_American_Academy_of_Political_and

Blossing, Ulf / Imsen, Gunn / Moos, Lejf (Hg.) (2014): *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer DOI: 10.1007/978-94-007-7125-3

Bourdieu, Pierre (1990): Academic order and social order. Preface to the 1990 edition: In: ders. & Passeron, Jean-Claude: *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, S.vii-xiii.

Brighouse, Harry / Ladd, Helen F. / Loeb, Susanna / Swift, Adam (2016): Educational goods and values: A framework for decision makers. *Theory and Research in Education* 14(1), S. 3-25.

Bruneforth, Michael (2015): Befunde zur Bildungsgerechtigkeit aus Österreich. Conference Paper (June)

https://www.researchgate.net/publication/284719775_Befunde_zur_Bildungsgerechtigkeit_aus_Osterreich

Bude, Heinz (2019): *Solidarität. Die Zukunft einer großen Idee*. München: Hanser.

Englund, Tomas (2016): On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, 48:1, S. 58-76, DOI: 10.1080/00220272.2015.1051119

Faller, Christiane (2019): Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.

Giesinger, Johannes (2019): Die Gerechtigkeitsperspektive in der Reform der Schule. Zur Debatte um das gegliederte Bildungssystem: In: Berkemeyer, Nils / Bos, Wilfried / Hermstein, Björn (Hg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim: Beltz, S. 92-102.

Gruber, Karl Heinz (2006): Eine bildungspolitische Bilanz. In: Talos, Emmerich (Hg.): Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“. Wien: LIT, S. 264-279.

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/gruber_bilanz.pdf

IMST (o. J.): Pädagogik der Vielfalt – Diversity Pädagogik – Inklusive Pädagogik – barrierefreier Zugang zur Bildung. Online-Handreichung.

https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/handreicherung_p%C3%A4dagogik_der_vielfalt_corrok.pdf

Lassnigg, Lorenz (2015): Das „österreichische Modell“ der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung. IHS Sociological Series 109.

<https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/3817/1/rs109.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2016): Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß. IHS Policy Brief 14.

<https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4051/>

Lassnigg, Lorenz [Rez.] (2016): Democratic education. Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum. Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 28.

https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/15_lassnigg.pdf

Lassnigg, Lorenz [Rez.] (2018): Gerechtigkeit und Gleichheit – Schmied und Schmiedl oder wie führt man einen Diskurs? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Online-Ausgabe 34.

<https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>

Österreichische Forschungsgemeinschaft (ÖFG) (2015): Bildungsgerechtigkeit fördern. Forschungsbefunde, Empfehlungen und Desiderata

Prengel, Annedore (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz et al. 2012, S. 16-31.

Seitz, Simone / Finnern, Nina-Kathrin / Korff, Natascha / Scheidt, Katja (Hg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.