

Nils Berkemeyer, Björn Hermstein, Sebastian Meißner &
Ina Semper

Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung

Zusammenfassung

Soziale Ungleichheiten im Schulsystem sind ein zentraler Untersuchungsgegenstand der Ungleichheitsforschung und des Bildungsmonitorings. Die gegenwärtigen Forschungszugänge zeichnen sich, trotz ihrer methodischen Elaborierung, durch eine normative Unterbestimmtheit aus. Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag für eine gesellschafts- und gerechtigkeits-theoretisch fundierte Weiterentwicklung der gegenwärtigen Schulentwicklungsforschung hin zu einer Kritischen Schulsystementwicklungsforschung, die sich als ein Programm zur Integration von empirischer Wirkungsforschung, Systemmonitoring sowie Schultheorie auf Basis ethisch-moralischer Referenzkategorien versteht. Eine Kritische Schulsystementwicklungsforschung (KSEF) kann zukünftig einen Rahmen bieten, um empirische Beobachtungskategorien einerseits an theoretisch gewonnenen, ethisch-moralischen Bewertungsmaßstäben zu diskutieren, andererseits, um sie auf Basis gerechtigkeits-theoretischer Implikationen weiterzuentwickeln. Am Beispiel des Nationalen Bildungsberichts werden die analytischen Potenziale einer Kritischen Schulsystementwicklungsforschung in einer ersten Exploration hinsichtlich der theoriegeleiteten Bewertung und Weiterentwicklung schulsystemischer Beobachtungskategorien aufgezeigt. Es zeichnen sich abschließend erste Konturen einer Ethik des Schulsystems ab, die Schulsysteme stärker als bislang als ethisch und moralisch umfassend zu reflektierende Gegenstände grundlegt.

Prof. Dr. Nils Berkemeyer (corresponding author) · Sebastian Meißner M.A. · Ina Semper M.A., Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Friedrich-Schiller-Universität, Fürstengraben 11, 07743 Jena, Deutschland
E-Mail: nils.berkemeyer@uni-jena.de
sebastian.meissner@uni-jena.de
ina.semper@uni-jena.de

Björn Hermstein M.A., Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund, Vögelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: bjoern.hermstein@tu-dortmund.de

Schlagworte

Soziale Ungleichheit; Gerechtigkeitstheorien; Kritische Schulsystementwicklungsforschung; Bildungsmonitoring; Normativität

Critical educational system development research: A normative-analytical research approach to school-based inequality research

Abstract

It is a main subject of educational monitoring and inequality research to explore social inequalities. But despite of elaborated research methods it should be noted that these studies are usually not informed by normative reflections. So this article argues for a further development from educational system development research to an integrated theory of inequality research and justice-based school theory: critical educational system development research. Theory-based valuation standards may be used to discuss results of educational inequality research as well as to develop criteria of empirical observation by ethical principles. We will illustrate the critical potential of this programme by the example of the national report on education ("Education in Germany").

Keywords

Social inequality; Theories of justice; Critical educational system development research; Educational monitoring; Normativity

1. Einleitung und Problemskizze

Die schulische Ungleichheitsforschung wird aktuell durch Ansätze dominiert, die empirisch (Becker, 2017; Becker & Lauterbach, 2016; Becker & Schulze, 2013; Solga & Becker, 2012; Maaz, Baumert & Trautwein, 2011), nicht aber normativ hinreichend elaboriert sind. Dies trifft insbesondere für die schulentwicklungsrelevanten Elemente des Schulsystemmonitorings zu, die von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Anschluss an die ersten PISA-Befunde beschlossen wurden (KMK, 2002). Die normative Unterbestimmtheit bezieht sich dabei erstens auf die Bewertung der beobachteten Ungleichheiten, zweitens auf die für die Schulentwicklung konstitutive Frage nach Strategien der Veränderung, sowie drittens auf die Beobachtungskategorien, die bei der Feststellung sozialer Ungleichheit Verwendung finden und die ihrerseits begründungsbedürftig sind. Arbeiten, die soziale Ungleichheiten gerechtigkeits-theoretisch interpretieren, finden sich nur vereinzelt (Wigger, 2015; Stojanov, 2011; Brenner, 2010; Giesinger, 2007). Eine solche Arbeitsteilung zwischen beobachtender empirischer Bildungsforschung und einigen wenigen bewertenden Beiträgen, die der Bildungsphilosophie oder einer gesellschaftstheoretisch reflektierten Schultheorie zugeordnet werden können,

ist nicht untypisch. Sie kann als eine strukturelle methodologische Schwäche der Erziehungswissenschaft beschrieben werden, die aber auch für andere Disziplinen zu konstatieren ist. Es ist leicht zu sehen, dass eine produktive Bezugnahme der beiden Diskurse sinnvoll ist. Während es relativ offensichtlich ist, dass soziale Ungleichheiten nicht grundsätzlich ungerecht sein müssen, besteht die Herausforderung darin, genau diesen Zusammenhang zu spezifizieren und Überlegungen anzustellen, die zeigen, welche Ungleichheiten im Schulsystem vor welchen Hintergrundannahmen als akzeptabel beurteilt werden können. Darüber hinaus ist es auch einleuchtend, dass die Beobachtungskategorien, die bei der Feststellung sozialer Ungleichheit Verwendung finden, ihrerseits begründungsbedürftig sind. Diskussionswürdig ist aber auch die Frage, was unter einem gerechten Schulsystem insgesamt verstanden werden kann und mit welchen Strategien dieses zu erreichen ist.

Die Schulentwicklungsforschung sollte die dargestellte Lücke ausfüllen, ohne gleichsam genuine Ungleichheitsforschung sein zu können. Sie hat bereits Erfahrungen in Bezug auf Integrationsversuche von Paralleldiskursen. Um die 2000er Jahre gab es eine intensive Diskussion um die Zusammenführung von Forschungen zu *school effectiveness* und *school improvement*. Ziel war es u. a., belastbare Wirkungszusammenhänge mit Schulentwicklungsstrategien zu koppeln (Bonsen, Bos & Rolff, 2008; Klieme, 2016). Projekte wie *Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen* (Holtappels, Klemm & Rolff, 2008) und *Schulen im Team* (Berkemeyer, Bos, Manitius & Müthing, 2008) sind in dieser Diskussionslinie zu verstehen. Die Herausforderung bei der Integration beider Zugänge bestand und besteht nicht zuletzt in der Verbindung von Empirie und Theorie, also zum einen in der Anreicherung der empirischen Befunde zu Schuleffektivitätsfaktoren durch Theorien der Schulentwicklung und zum anderen in einer durch Empirie weitergehenden Theoretisierung von Prozessen der Schulentwicklung. Forschungen dieses Typs sind vor allem evaluative Analysen zu und innerhalb von Programmen der Schulentwicklung, die den normativen Zielen und den normativen Implikationen der verwendeten Change-Strategien weitgehend unkritisch gegenüberstehen. Vielmehr geht es meist darum, Aspekte innerhalb des Programms zu verbessern. Somit ist dieser Forschungstypus in gewisser Weise affirmativ in Bezug auf die bestehenden Ordnungen des Schulsystems (Bellmann & Müller, 2011; Berkemeyer, 2017).

Die Schulentwicklungsforschung, so soll hier argumentiert werden, sollte jedoch eine Teildisziplin ausbilden, die die Integrationsleistung von Forschungen zu *school effectiveness* und *school improvement* zu ihrem Ausgangspunkt macht und auf dieser Grundlage gesellschaftstheoretisch weiterentwickelt. Die Herausforderung wird dabei künftig sein, die Schulentwicklungsforschung zu einer kritischen Disziplin weiterzuentwickeln bzw. ihren kritischen Gehalt wiederzugewinnen (Berkemeyer, 2016; Berkemeyer & Hermstein, 2018), ohne dabei aber die erzielten Fortschritte einem rein akademisch geführten theoretisch-normativen Spezialdiskurs zu opfern.

Um diese mögliche Entwicklung zu beschreiben, wird zunächst daran erinnert, dass Schulentwicklungsforschung, will sie als eine Variante einer gesellschaftstheoretisch angelegten Schultheorie eine kritische Funktion ausüben, auf moralisch-

ethische Referenzkategorien angewiesen ist. Als eine solche Basis für Beurteilungen von empirischen Befunden zur sozialen Ungleichheit im Schulsystem werden nachfolgend gerechtigkeits-theoretische Konzepte eingeführt, die als wertbezogene Deutungsangebote die kulturtheoretische Seite gesellschaftstheoretischen Denkens betonen (diskutiert werden im Kontext von Gesellschaftstheorie weiterhin Differenzierungs- und Ungleichheitstheorien; Schimank, 2015). Exemplarisch zeigen wir die von uns bislang nur behaupteten, analytischen Potenziale anhand des Nationalen Bildungsberichts als einem diskursmächtigen Beispiel des Bildungsmonitorings auf. Wir schließen mit einem Blick auf zukünftige Arbeitsaufgaben einer Kritischen Schulsystementwicklungsforschung (KSEF) sowie Perspektiven der Weiterentwicklung in Richtung einer Ethik des Schulsystems. Damit greifen wir auch eine aktuelle Forderung auf, die „mehr intellektuelle Beweglichkeit im bildungspolitischen und empirisch-bildungswissenschaftlichen Disparitätendiskurs [anmahnt]“ (Cortina & Pant, 2018, S. 78).

2. Schulsystementwicklungsforschung und moralische Urteile

In Abgrenzung zur Schulentwicklungsforschung nutzen wir im Folgenden den Begriff der Schulsystementwicklungsforschung, die über die Betrachtung der Einzelschule hinausgeht und sich auf das Schulsystem und dessen Kopplungssysteme (Luhmann, 2004, S. 209ff.) – Bildungspolitik und -verwaltung, Recht, Arbeitsmarkt und die relevanten Lebenswelten wie Familie – als Ganzes bezieht und damit die konstitutive Wechselwirkung zwischen Schule und Gesellschaft zentral stellt. Hans-Günter Rolff und Klaus-Jürgen Tillmann haben diese Zusammenhänge und Implikationen bereits 1980 in einem für die Schulsystementwicklungsforschung zentralen, programmatischen Aufsatz dargestellt (Rolff & Tillmann, 1980). Unter Rückgriff auf die Curriculumtheorie, die Sozialisationsforschung und die Institutionenanalyse sollte die Schule als Ganzes analysiert werden. Insbesondere die Institutionenanalyse hatte hierbei eine herausragende Bedeutung: „Sie vermag Struktur- und Handlungszusammenhänge des innerschulischen Geschehens aufzuklären, seien es die Qualifikations- oder Legitimationsfunktion, die Statusallokation über Bildungsabschlüsse oder der Beitrag zur sozialen Reproduktion insgesamt“ (Rolff & Tillmann, 1980, S. 251).

Ziel sollte es sein, die Entwicklungen und Veränderungen von Schule und Gesellschaft methodisch sauber zu erfassen, miteinander ins Verhältnis zu setzen und so „Aufschlüsse über das wechselseitige Implikationsverhältnis“ (ebd.) zu erlangen. Die Aufgabe, Schule und Gesellschaft aufeinander zu beziehen, bleibt sicherlich von zentraler Bedeutung. Was Rolff und Tillmann aber noch nicht konzeptionell angelegt hatten, ist die Tatsache, dass eine Institutionenanalyse unweigerlich auch den Bereich der politischen Ethik berührt. Politische Ethik zeichnet sich als Bereichsethik dadurch aus, dass der „Beurteilung politischer

Institutionen und/oder politischen Handelns ein Primat oder jedenfalls eine gewisse Unabhängigkeit [zuerkannt wird]. Die klassische Frage ist dabei die nach der Gerechtigkeit politischer Ordnungen und politischer Institutionen“ (Nida-Rümelin, 2016, S. 12).

Mit Ernst Tugendhat kann auch davon gesprochen werden, dass es in der politischen Moral darum geht, über das „Gut- oder Schlechtsein eines Staates“ (Tugendhat, 2012, S. 337) zu befinden. Das ethische Urteil ist dabei zwar nicht empirisch begründbar (ebd., 1. Vorlesung), aber es ist auch nicht willkürlich (Pfordten & Nida-Rümelin, 2015; Nida-Rümelin, 2002, 2006). Nur durch diese Integration einer ethischen und moralischen Perspektive kann eine Institutionenanalyse ihren eigentlichen Wert erhalten (siehe hierzu in Bezug auf soziale Ungleichheit im Schulsystem Hügli, 1999, S. 179–184). Hierfür lassen sich zumindest zwei zentrale Gründe anführen:

- 1) Es ist abwegig, Schulsystementwicklungsforschung zu betreiben und in Bezug auf die Bewertung der empirisch gewonnenen Aussagen auf eine Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft einerseits und Politik andererseits zu setzen und dadurch das kritische Potenzial aus der Forschung zu suspendieren. Wissenschaft ist verpflichtet, die Normativität der Themenwahl, die Selektivität der Beschreibung, auch in methodischer Hinsicht, darzulegen (Dahrendorf, 1962) und die so gewonnenen Befunde in einen reflektierten Deutungshorizont zu stellen, der keineswegs zu Vorschriften führt, aber mögliche Lesarten und Grundlagen einer ethischen Bewertung zur Verfügung stellt – hier gilt Rortys (1988) Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. Es geht also darum, zu einem Aussagentypus zu kommen, der folgender Form folgt: Die Veränderungen von Schule S und Gesellschaft G werden unter der Perspektive von Werten W_1 - W_n wie folgt gewertet. W_1 ist W_2 dabei aus folgenden Gründen zur Beurteilung der Veränderungen von S und G vorzuziehen. Solch qualifizierte Gründe haben dann zwar keinen Vorrang, aber sie sind in der Deliberation schwieriger zu verwerfen.
- 2) Eine kritische, auf gesellschaftstheoretischen Arbeiten gründende Analyse reicht zur Beurteilung der beobachteten Sachverhalte allein nicht aus (vgl. Tugendhat, 2012, S. 17ff.). Beschreibungen von Ungleichheitszuständen beispielsweise reichen demnach nicht aus, um ein System normativ in Frage zu stellen. Empirie und normatives Urteil dürfen nicht vermischt werden! Gerade darum ist aber eine explizite normative Position notwendig, und dies muss eine in der Ethik begründete Position sein (siehe hierzu die instruktive Reflexion zum Werturteilsstreit bei Dahrendorf, 1962). Kritik ist damit konstitutiver Bestandteil einer Schulsystementwicklungsforschung und keineswegs ein von Empirie oder Theorie der Schule zu trennender Sachverhalt.

Eine kritische Schulsystementwicklungsforschung, wie sie sich hier bereits andeutet, fokussiert demnach im Besonderen die Veränderungsprozesse von Schule und Gesellschaft, und verbindet sie mit ethischen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen einer politischen Philosophie, die nach einer gerechten

Gesellschaftsordnung und damit verbundenen gerechten Institutionen (Rawls, 1979, 2006) sowie an Achtung (Tugendhat, 2012, S. 79ff.) und Anerkennung (Honneth, 2003) orientierten Praktiken fragt, die ihrerseits als Praktiken der bzw. innerhalb der Demokratie unter einem Rechtfertigungsprimat stehen müssen (Forst, 2015). Eine recht verstandene Schulsystementwicklungsforschung muss diese Perspektive auch deshalb einnehmen, weil es zu prüfen gilt, inwieweit Schule zur Sicherung des Staatsziels beiträgt, das in der Realisierung und Wahrung eines demokratischen und sozialen Bundesstaates besteht, wie in Art. 20 GG festgeschrieben (Richter, 1995; Reichenbach, 2018; Berkemeyer, im Ersch.). Dies ist insbesondere für die Fragen der Beobachtung (Monitoring) und der Evaluation von immenser Bedeutung, da sich erst aus einer umfassenden und sachgemäßen Erfassung des Zusammenhangs von Schule, Staat und Gesellschaft die Beobachtungsparameter und die Zielgrößen einer Evaluation ableiten lassen. Darum ist es notwendig, Schulsystementwicklungsforschung auch als eine kritische Disziplin aufzufassen, die sich dadurch auszeichnet, die normativen Leerstellen durch eine Verschränkung der Diskurse um soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit zu füllen.¹

3. Welche Gerechtigkeit? Widersprüche oder eine Frage der Perspektive und Beobachtung?

Mit der Neuzeit wird Gerechtigkeit zunehmend als Ordnungsstiftung durch den Menschen und nicht mehr als Abbild einer göttlichen Ordnung gedacht (Heidenreich, 2010, S. 79). Damit stellt sich die Frage, ob Gerechtigkeit lediglich eine Sache der Aushandlung ist, wie in Vertragstheorien der Gerechtigkeit (Rawls, 1979) oder Verfahrenstheorien (Habermas, 1992), oder ob es möglich ist, Prinzipien der Gerechtigkeit zu erkennen (moralischer Realismus, moralischer Naturalismus). Solche und andere Fragen der Metaethik (Birnbacher, 2013; Stahl, 2013; Rüter, 2015) müssen hier zurückgestellt werden, ohne dass sie damit zurückgewiesen werden sollen. Für diesen Beitrag genügt es, auf unterschiedliche Gerechtigkeitsprinzipien, die sich grundsätzlich zwischen den normativen Polen Freiheit und Gleichheit bewegen (Schink, 2017; Höffe, 2015b; Rawls, 2006; Honneth, 1993), und ihre möglichen Anwendungen hinzuweisen. Dabei geht es nicht um eine voreilige Festlegung auf eine bestimmte Theorie, sondern vielmehr darum, die analytische Leistungsfähigkeit spezifischer Ansätze für eine kritische Schulsystementwicklungsforschung herauszustellen. Analysiert werden muss das Schulsystem dabei mindestens in Bezug auf Gesellschaft, seine institutionelle

1 | Jenseits von gerechtigkeitstheoretischen Perspektiven könnten wir auch alternative Zugänge zur moralischen Beurteilung der empirischen Befunde zum Schulsystem heranziehen. Neben utilitaristischen Positionen seien auch solche der Tugendethik erwähnt. Allerdings erweisen sich beide Perspektiven für eine pädagogisch orientierte kritische Schulsystementwicklungsforschung als nicht zielführend (vgl. zu den jeweiligen Ansätzen und ihren Vor- und Nachteilen Nida-Rümelin, 2015; Höffe, 2015a, 2013; Hübner, 2014).

Verfasstheit, Regeln und Verfahren, seine Praktiken und die durch das Schulsystem moderierten Ergebnisse.

3.1 Worauf kommt es an? Verteilung von Grundgütern oder Gewährleistung von personalem Grundvermögen als leitendes Prinzip der Gerechtigkeit?

John Rawls, der eine linksliberale, auf egalitaristischen Überzeugungen basierende, vertragstheoretische Gerechtigkeitstheorie entwirft (Rawls, 1979, 2006), die als Zäsur im Nachdenken über soziale Gerechtigkeit gilt (Höffe, 2013; Kersting, 2008), entwickelt zwei basale Prinzipien einer demokratisch legitimierbaren Verfahrensgerechtigkeit:

- 1) Jede Person hat den gleichen unabdingbaren Anspruch auf ein völlig adäquates System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar ist.
- 2) Soziale und ökonomische Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen erfüllen: Erstens müssen sie mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die unter Bedingungen fairer Chancengleichheit allen offenstehen; und zweitens müssen sie den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil bringen (Differenzprinzip). (Rawls, 2006, S. 78)

Das Differenzprinzip scheint für die Diskussion über gerechte Schulsysteme besonders bedeutsam: Rawls folgend, müsste die Institution Schule so gestaltet sein, dass vor allem die Schülerinnen und Schüler mit geringen Lernkapazitäten (Risikogruppe) den größten Nutzen haben. Denn für Rawls steht, wie für viele andere Gerechtigkeitstheoretikerinnen und -theoretiker auch, fest, dass Freiheit immer eine Herausforderung für die Gleichheit darstellt. Sie gefährdet diese und ist zugleich doch auch notwendig (Nida-Rümelin, 2006, S. 138; Menke, 1995; Nagel, 2016). Auf Schule übertragen, muss die Freiheit der Potenzialentfaltung gewährleistet (nicht erzwungen) und zugleich darauf geachtet werden, dass die Ungleichheit nicht soweit anwächst, dass eine solidarische Gemeinschaft gefährdet wird. Aktuell dürfte dies, angesichts des Befunds differentieller Lernmilieus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006) sowie der selektiven Folgeeffekte von Schulreformen (Hermstein, Berkemeyer, Bos & Semper, 2019), sogar gegenläufig sein: Die Institution begünstigt die ohnehin schon überlegenen Schülerinnen und Schüler, die zudem in organisatorischen Einheiten (Gymnasien) lernen, die teurer sind. Damit stellt sich insgesamt die Frage nach der Verteilung des Gutes Bildung, wobei die Konzeption von Bildung als Gut selbst nicht unproblematisch ist (siehe hierzu ausführlich Giesinger, 2011; zum Grundgüterbegriff allgemein Rawls, 2006, S. 259ff.). Kompensatorische Verteilungsmodelle kommen auch in Deutschland zunehmend zum Einsatz, ohne dass ihre Wirkung schon hinreichend untersucht und die Art der gewählten Verteilungsschlüssel hinreichend begründet worden sind (Fickermann & Maritzen, 2014; Groot-Wilken, Isaac & Schräpler, 2016). Von ei-

ner Verteilung nach dem Leistungsprinzip, was insbesondere im Schulsystem häufig als Verteilungsprinzip gehandelt wird (vgl. auch Nerowski, 2018), rät Rawls insgesamt ab.²

Amartya Sen (2010) entwickelt seine Theorie der Gerechtigkeit vor dem Hintergrund der Rawls'schen Überlegungen, kritisiert diesen aber mitunter heftig. Eine wesentliche Kritik besteht darin, dass eine juristische Fassung von Institutionengerechtigkeit, wie sie auch von Dworkin (2011, 2012) oder Gauthier (1999) vertreten werden, nicht hinreichend sei. Vielmehr komme es ihm darauf an, dass die Menschen faktisch ein gutes Leben führen können, was er als Realisierung faktischer Freiheit beschreibt (Sen, 2010, S. 331ff.). Um dies zu garantieren, reiche es eben nicht aus, formal gerechte Institutionen vorzuhalten, die eine Verteilung von Grundgütern gewährleisten, vielmehr müssten die Menschen auch tatsächlich befähigt werden (Grundvermögen), ihre Freiheiten zu nutzen, womit er an einen positiven Freiheitsbegriff anschließt. Menschen müssten demnach nicht nur frei von zum Beispiel Zwang sein (negative Freiheit; siehe hierzu Berlin, 1995; Taylor, 1992), sondern auch frei, um etwas tun zu können. Eben dieser Aspekt seines Ansatzes ist vor allem in der Sozialpädagogik stark rezipiert worden (Ziegler, 2011), aber auch für die Schule relevant, denn selbst wenn die Schule rechtlich gerecht verfasst wäre (was formaljuristisch nicht unwahrscheinlich ist), müsste sie hinsichtlich ihrer Befähigungspotenziale befragt werden und zeigen, was sie dazu beiträgt, dass Menschen ein besseres Leben führen können bzw. welche Fähigkeiten zur Nutzung menschlicher Freiheiten durch die Teilnahme an Schule ermöglicht und realisiert werden, wobei die Bedingungen, unter denen dieser Erwerb erfolgt, selbst gerecht und fair sein müssen (Sen, 2010, S. 38ff.). Gerechte Verteilung ist in diesem Sinne eine Funktion der Nutzung faktischer Freiheit, die durch die Befähigung der jeweiligen Subjekte garantiert werden soll. Insbesondere bei Angehörigen der sogenannten Risikogruppe, die sich auf Kompetenzstufe 1 oder niedriger befinden, scheint eine solche Befähigung nicht zu gelingen, sodass Subjekte zwar in einem negativen Sinne frei sind, aber eben nicht frei, um etwa ihr eigenes Leben umfänglich zu gestalten. In theoretischer Hinsicht sei abschließend darauf hingewiesen, dass Rawls die Kritik Sens aufgreift und beansprucht, diese weitgehend aufzulösen (Rawls, 2006).

3.2 Unterschiedliche Gerechtigkeitsprinzipien für unterschiedliche gesellschaftliche Sphären?

Nicht wenige Gerechtigkeitstheorien kritisieren die Vorstellung universell gültiger Gerechtigkeitsprinzipien, die häufig in einer kantianisch-liberalen Tradition stehen (Höffe, 2015a). Ein Argument der Kritiker hierfür findet sich im diagnostizierten Wertpluralismus, der sich einerseits auf die jeweiligen Gemeinschaften

2 Sowohl das PISA-Konsortium als auch der Aktionsrat Bildung beziehen sich zustimmend auf das Leistungsprinzip (kritisch dazu Wigger, 2015, S. 78; kritisch zum Leistungsprinzip allgemein Heid, 2012; Berkemeyer, im Ersch.).

(Taylor, 2012) und andererseits auf die jeweiligen gesellschaftlichen Teilsysteme bzw. gesellschaftliche Sphären (Walzer, 2006) bzw. Vergesellschaftungszonen (Miller, 2008) bezieht.³ Solche Theorien stehen in einer hegelianischen Tradition, die Gesellschaft in ihrer gewordenen Sittlichkeit und damit Historizität begreift (Honneth, 2010). Zudem werden stärkere Bezüge zu Fragen der Macht und ihres begrenzenden Einflusses auf Gerechtigkeit hergestellt, beispielsweise, wenn Walzer unter Rückgriff auf Pascal die Frage von Gerechtigkeit und Herrschaft diskutiert (Walzer, 2006, S. 47ff.). Während Walzer und Miller distributive Gerechtigkeitstheorien vorlegen, betont Honneth die Bedeutung sozialer Freiheit als Gerechtigkeit durch Anerkennung.

3.2.1 Komplexe Gleichheit

Walzer (2006) schlägt ein pluralistisches Modell komplexer Gleichheit vor, welches sich dadurch auszeichnet, dass es elf *Distributionssphären* unterscheidet, die je durch eines von drei Verteilungsprinzipien gerecht geregelt werden: a) freier Austausch, b) Verdienst und c) Bedürfnis. Sodann ergibt sich für ihn die Forderung, dass Vorteile in einer Sphäre nicht in eine andere übersetzt werden dürfen bzw., dass sie nicht zu Vorteilen oder Begünstigungen führen dürfen (ebd., S. 48). Entsprechend werden im Konzept *komplexer Gleichheiten* (Walzer, 2006) sphärenspezifische Gerechtigkeitsprinzipien nach dem Gleichheitsgrundsatz formuliert.

„Das System der komplexen Gleichheit ist das Gegenteil von Tyrannei. Es erzeugt ein Netz von Beziehungen, das Dominanz und Vorherrschaft verhindert. Formal gesprochen bedeutet komplexe Gleichheit, dass die Position eines Bürgers in einer bestimmten Sphäre oder hinsichtlich eines bestimmten sozialen Guts nicht unterhöhlt werden kann durch seine Stellung in einer anderen Sphäre oder hinsichtlich eines anderen sozialen Guts.“ (ebd., S. 49)

Für das Erziehungssystem sieht Walzer zwei relevante Verteilungsprinzipien: im Bereich der Elementarerziehung das der Bedürfnisse, in den weitergehenden Bildungsprozessen das der Leistung. Argumentationen, die auf das Bedürfnisprinzip rekurren, werden häufig auch mit Ansätzen in Verbindung gebracht, die ein Mindestniveau an Qualifikation oder Bildung fordern (Giesinger, 2007; Anderson, 2000).

3 Zur Logik des Differenzarguments (Pluralismus) siehe auch Demmerling (1995) und Klenner (1995).

3.2.2 Grundsätze sozialer Gerechtigkeit

David Miller (2008) legt in seinem Buch *Grundsätze sozialer Gerechtigkeit* eine an der Verteilungsgerechtigkeit orientierte Theorie vor. Mit dem Begriff der *sozialen Gerechtigkeit* will er aber übliche Ansätze der Verteilungsgerechtigkeit erweitern:

„Eine Konzeption von sozialer Gerechtigkeit, die um die Frage herum konstruiert ist, wie die Grundstruktur einer Gesellschaft Vorteile und Nachteile an die Gesellschaftsmitglieder verteilt, braucht solange nicht übermäßig [verteilungstheoretisch] restriktiv zu sein, wie sowohl „Vorteile und Nachteile“ als auch „Grundstruktur“ weit genug gefasst werden.“ (Miller, 2008, S. 59)

Insbesondere mit dem Hinweis auf die Grundstruktur, also die Institutionen und Praktiken der Gesellschaft, sei es möglich, auch gesellschaftstheoretische Kategorien wie Macht hinreichend zu berücksichtigen (siehe hierzu auch Honneth im Vorwort zu Miller, 2008). Zugleich grenzt er die Reichweite der Theorie ein, indem er an die jeweiligen Kontexte der Gerechtigkeit, also die je spezifischen lokalen, regionalen und nationalstaatlichen sowie kulturellen Rahmenbedingungen und geschichtlichen Hintergründe erinnert. Die Reichweite seiner Theorie, wie insgesamt die Reichweite von Verteilungsansätzen – so Miller – sei durch drei Prämissen umrissen: Erstens geht eine solche Theorie von einer Gruppe von Menschen aus, die zweitens orientiert an und durch Institutionen agiert, die drittens ihrerseits durch eine Agentur verändert werden können. Dies lässt solche Theorieansätze insbesondere auch für eine Theorie der Schulentwicklung relevant werden.

Miller (2008) geht im Unterschied zu Walzer nun lediglich von drei Vergesellschaftungsformen aus, zu denen je ein spezifisches Verteilungsprinzip gehört. Die erste Vergesellschaftungsform wird als Gemeinschaft bezeichnet und durch den Wert der Solidarität bestimmt, so dass das Bedürfnis zum entscheidenden Verteilungsprinzip wird. Die zweite Vergesellschaftungsform nennt er Zweckverband, der sich am Wert der Leistung orientiert und entsprechend die Verteilung von Gütern nach Verdienst vornimmt. Die dritte Form der Vergesellschaftung ist die Staatsbürgerschaft, die am Recht bzw. an gerechtfertigten Ansprüchen orientiert ist und Güter nach dem Verteilungsprinzip der Gleichheit distribuiert.

In der Erziehungswissenschaft ist Miller bislang leider kaum rezipiert worden, obwohl er im Rahmen der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Gerechtigkeitsdiskussion zu grundlegenden Einsichten führen könnte, insbesondere durch seine sehr differenzierte Darstellung des von ihm gegen Rawls verteidigten Leistungsprinzips. So hebt er beispielsweise hervor, dass das Leistungsprinzip nur dann gerecht zur Anwendung kommen kann, wenn es mit einem Äquivalenzprinzip einhergeht (z. B. gleicher Lohn für gleiche Arbeit oder gleiche Noten für gleiche erbrachte Schulleistungen). Im Unterschied zu Walzer ist allerdings etwas unklar, wie Schule in Bezug auf die Verteilungsregeln zu denken ist. Herrscht hier ein

Prinzip vor oder sind alle Prinzipien anzuwenden? Oder ist eine Anwendung der Prinzipien nach Alter bzw. Entwicklungsstufe sinnvoll? Solche Fragen ergeben sich auch bei der letzten hier vorzustellenden Theorie.

3.2.3 Soziale Freiheit durch Anerkennung

Der häufig als Anerkennungstheorie der Gerechtigkeit rezipierte Ansatz von Axel Honneth (2011) steht explizit in der Traditionslinie der hegelschen Rechtsphilosophie und differenziert entsprechend drei Sphären der Moderne (persönliche Beziehungen, marktwirtschaftliches Handeln und demokratische Öffentlichkeit, Honneth, 2011, S. 229).⁴ Wenngleich auf diese Weise ein plurales Modell von Gerechtigkeit konzipiert zu sein scheint, kann Honneth auch anders gelesen werden, da es letztlich wie bei Rawls darum geht, Freiheit zu gewährleisten. Allerdings ist der Freiheitsbegriff bei Honneth ein hegelianischer, während sich Rawls auf Kant stützt. Dies ist insofern nicht nur von theoretischer Bedeutung, als dass im hegelschen Konzept der sozialen Freiheit die Institutionen nicht nur mittelbar und formal als Verfahren zur Sicherstellung von Gerechtigkeit dienen, sondern als Sozialisationsinstanzen die Dialektik der sozialen Freiheit erst ermöglichen, weil in den Sphären die Ideale der Gesellschaft, also die Maßstäbe für Gerechtigkeit, bereits verankert, keineswegs jedoch bereits vollständig oder auch nur teilweise realisiert sind (so ist z.B. Gleichberechtigung als Ideal im Grundgesetz, im Sinne negativer Freiheit, verankert, in den Institutionen jedoch unterschiedlich weit realisiert). „Als „gerecht“ muss mithin gelten, was in den verschiedenen sozialen Sphären dazu angetan ist, einen angemessenen Umgang im Sinne der ihnen [den Sphären] tatsächlich zugeordneten Rolle in der ethischen Aufgabenteilung einer Gesellschaft zu fördern“ (ebd., S. 21). Dies meint, dass Gerechtigkeit in der Gesellschaft dort entsteht, wo sphärenspezifisch Anerkennung durch die die Institutionen orientierenden Grundwerte ermöglicht wird, wobei hier auch von den Anerkennungsmodi der Liebe, des Rechts und der Solidarität gesprochen wird, die jeweils Selbstvertrauen, Selbstwert und Selbstachtung ermöglichen (Honneth, 2014, S. 309; Zurn, 2015). Diese Zustände des Selbst sind aber als Resultate von Anerkennungsprozessen der durch die in Institutionen verankerten idealen Werte zu verstehen. Erläuterungsbedürftig ist womöglich vor allem die Positionierung Honneths zum Markt. Er sieht hier im Unterschied zu Miller nicht nur einen Zweckverband, sondern eine auf Kooperation angelegte Form der Befriedigung von gesellschaftlichen Bedürfnissen, bei der Leistung zwar eine Rolle spielt, aber als

4 Miller hatte ebenfalls diese drei Bereiche identifiziert und als Zonen der Vergesellschaftung markiert, ohne auf Hegel zurückzugreifen. Für die Theoriekonstruktion ist es sicherlich notwendig zu klären, wie es zu genau diesen drei Sphären kommt und nicht wie bei Walzer beispielsweise zu elf Sphären. Dabei wäre dann auch herauszuarbeiten, welche gesellschaftlichen Institutionen als Mischsphären zu bezeichnen wären, in denen also unterschiedliche Verteilungs- oder Anerkennungsprinzipien zum Tragen kommen. Kein Ansatz kann hierauf bislang eine Antwort geben. Insbesondere für Schule ist dies aber eine naheliegende Annahme.

Kooperationsbeitrag in einer solidarisch gedachten Gemeinschaft konzipiert wird. Nur so – und dies meint eben die Orientierung an einem Ideal innerhalb einer Sphäre – kann soziale Freiheit auch im Bereich des Marktes zum Tragen kommen (Zurn, 2015, S. 181).

Das Bildungs- und Erziehungssystem wird von Honneth nicht systematisch in den Blick genommen, wenngleich es sicherlich zu den freiheitsverbürgenden Institutionen der Gesellschaft gezählt werden muss (Hernandez, Herzog & Rebelo, 2017). Diese fehlende Aufmerksamkeit in den Arbeiten Honneths, die einer breiten Rezeption seines Ansatzes in der Erziehungswissenschaft nicht abträglich gewesen ist (exemplarisch Balzer, 2014; Helsper et al., 2006; Stojanov, 2006), verwundert allerdings, weil Honneth selbst die Bedeutung der Praktiken der Reproduktion einer Gesellschaft als Kriterium für die normativ-rekonstruktive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft ausweist (Honneth, 2011, S. 23). In einem Interview zu schulischer Bildung und Anerkennung (Hernandez et al., 2017) gibt er dann aber doch einige wenige Hinweise. Dort rekonstruiert er Schule als Kampfplatz, auf dem Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern „um die Autorität der Festlegung von Leistungskriterien, von Unterrichtszielen und sogar von grundsätzlichen Aufgaben der Schule als solche“ (ebd., S. 119) ringen. Honneth sieht dabei zwei im Schulsystem miteinander konkurrierende Werte institutionalisiert, deren Verhältnis nicht näher definiert wird: Gleichheit und Leistung (ebd., S. 120), was zur Folge hat, dass Schulen als „institutionelles Scharnier“ zwischen familiärer Sozialisation und demokratischem Rechtsstaat sowie zwischen Familien und Wirtschaftssystem fungieren (ebd.). Welches Prinzip im schulischen Kontext Vorrang hat, sei Gegenstand des „politisch-moralischen“ (ebd.) Diskurses über die Aufgaben schulischer Erziehung. Schulische Anerkennungsverhältnisse zeichnen sich demnach durch eine enge Verwobenheit rechtlicher und sozialer Anerkennung aus (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005). Es stellt sich jedoch die Frage, auch kritisch gegen die doch mitunter vereinfachenden Ausführungen Honneths zur Schule gewandt, wie sich soziale Freiheit in Schule realisieren kann. Dies wäre normativ mit Honneth dann der Fall, wenn die Individuen „an Institutionen partizipieren können, deren normative Praktiken ein Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung sicherstellen“ (Honneth, 2011, S. 89). Soziale Freiheit verlangt eine Wirklichkeit, die uns bei der Realisierung unserer selbst gesetzten Ziele unterstützt (ebd., S. 90). Für die Schule bleibt die analytische Herausforderung, die Honneth im „Recht der Freiheit“ noch allgemein formuliert:

„Es ist, mit anderen Worten, der ethische Bezug auf die Idee der Freiheit, der es für eine Theorie der Gerechtigkeit erforderlich macht, den rein formalen Rahmen zu verlassen und die Grenze zur gesellschaftlichen Materie zu überschreiten; denn zu erläutern, was es für den einzelnen heißt, über individuelle Freiheit zu verfügen, impliziert notwendigerweise, die existierenden Institutionen zu benennen, in denen er in der normativ geregelten Interaktion mit anderen die Erfahrung der Anerkennung machen kann.“ (ebd., S. 124)

3.3 Analyseperspektiven und -dimensionen – Eine Zwischenbilanz

Was, so stellt sich die Frage, ist aber nun gewonnen, da wir die Unterschiedlichkeit gerechtigkeits-theoretischer Konzepte zumindest in Ansätzen aufgezeigt und auch bereits erste Anwendungen auf das Schulsystem erprobt haben? Die Frage gewinnt insbesondere an Brisanz, wenn mit Wigger (2015, S. 89) davon auszugehen ist, dass insbesondere die erziehungswissenschaftlichen Rezeptionen selektiv auf Gerechtigkeits-theorien zugreifen, um je spezifische Funktionen des Schulsystems zu kritisieren oder zu stützen. Ein solch selektiver Zugriff, so instruktiv er für den Moment auch sein mag, kann nicht dauerhaft überzeugen, da sich immer auch andere Theorien finden lassen, die alternative, womöglich auch gegenteilige Erörterungen und Analysen erlauben. Darum lassen sich künftig mindestens drei Strategien nennen, wie Gerechtigkeits-theorien angewendet werden können:

3.3.1 Reflexive Nutzung eines Ansatzes

Aufgrund des behaupteten Mehrwerts gerechtigkeits-theoretischer Reflexionen in Bezug auf das Schulsystem muss nicht zwingend von einer einseitigen Nutzung abgesehen werden, wenn diese ihre Prämissen, ihren Standpunkt und die begrenzte, mittlere Reichweite ihrer Aussagen deutlich macht. So wäre eine normative Rekonstruktion der Kämpfe um Anerkennung im Schulsystem analog der Studie von Honneth (2011) gewiss lohnenswert.

Ebenso sinnvoll wäre die Nutzung spezifischer Gerechtigkeits-theorien zur kritischen Analyse von Programmen zur Steigerung der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen sowie der Beobachtung und Reduzierung von Ungleichheiten. Dabei könnten vor allem Begriffe geprüft und Unklarheiten oder Widersprüche aufgezeigt werden. Dies würde auch für eine Analyse von normativen Urteilen im Kontext der Diskussion von Forschungsbefunden oder der davorliegenden Konstruktion von Kategorien der Ungleichheitserfassung gelten.

3.3.2 Theorie-Triangulation

Im Sinne der Grundidee der Triangulation, die darin besteht, eine Mehrperspektivität zu entfalten (Flick, 2011), können die diversen Ansätze genutzt werden, um das je Unterschiedliche in Bezug auf das zu analysierende Problem oder Phänomen, hier Gerechtigkeit im Schulsystem, offenzulegen. Eine solche Position würde jeder Theorie eine begrenzte Reichweite zusprechen und ihren Nutzen hinsichtlich einer möglichst umfassenden Erschließung des Gegenstandes durch eine Triangulation zu erweitern suchen, wodurch die Stärken der jeweiligen Theorien besonders zum Tragen kommen können und etwaige blinde Flecken reduziert würden. Streitigkeiten in Bezug auf Argumentationsfiguren innerhalb der Theorien,

Passung und Widerspruchsfreiheit könnten ausgeblendet, zumindest aber zurückgestellt werden. Für die Frage aber, welche Ungleichheit den herrschenden Gerechtigkeitsvorstellungen entsprechend als akzeptabel gelten darf, ist eine theoriangestützte Erfassung zwingend angezeigt, da diese Frage ein wesentliches Problem demokratischer Gesellschaften anspricht und nur mittels Transparenz, Deliberation und Rechtfertigung legitimationsfähig abgearbeitet werden kann.

3.3.3 Theorie-Integration zwischen Neuentwurf und Eklektizismus

Man muss den Eklektizismus nicht scheuen (Zierer, 2009), und so darf man es durchaus wagen, gerechtigkeits-theoretische Überlegungen zu integrieren. Wigger (2015) sieht diese Möglichkeit als gangbaren Weg und weist auf den Chancenspiegel hin, der unter dem Begriff der Teilhabe die Ansätze von Rawls, Sen und Honneth zu kombinieren versucht (Berkemeyer, Bos, Hermstein, Abendroth & Semper, 2017). Horster (2015) schlägt ähnliches vor, wenn er als gemeinsamen Kern der Konzepte von Gleichheit, Menschenwürde und Anerkennung (Egalitaristen, Anderson und Hegel bzw. Honneth) formuliert: „Eine unbegründete Ungleichbehandlung verletzt die Menschenwürde und zugleich das Gebot der wechselseitigen Anerkennung“ (ebd., S. 46). Im Übrigen könnte auch die von Allmendinger (1999) entwickelte Position zum Problem der Bildungsarmut, die in ihrer Konsequenz Bildungspolitik als Sozialpolitik zu begreifen sucht, als solch ein integrierender Ansatz gewertet werden (Hermstein et al., 2019). Es ist selbstredend, dass hierbei nicht wenige Probleme eingekauft werden. Es könnte sich aber dennoch lohnen, um der Gefahr einer einseitigen Analyse aus dem Weg zu gehen. Die unterschiedlichen Theorien könnten auch zu einem eigenständigen Entwurf sozialer Gerechtigkeit mit einem spezifischen Fokus auf Schule und Gesellschaft führen. Vorarbeiten hierzu liegen bei Miller und Walzer wie auch in den Überlegungen Honneths vor.

4. Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Skizze eines Forschungsprogramms

Vor dem Hintergrund der skizzierten reflektorischen und deliberativen Potenziale normativer Ansätze, wird nun eine Rückbindung an die Fragen der Schulentwicklungsforschung, wie sie in Kapitel zwei aufgeworfen worden sind, in Form eines Programms einer kritischen Schulsystementwicklungsforschung unternommen (Berkemeyer, 2016; Berkemeyer & Hermstein, 2018; Berkemeyer & Mende, 2018), wobei vor allem deutlich werden soll, wie die gewonnenen normativen Elemente eingesetzt werden können. Die meisten Aspekte des Programms bieten dabei Potenziale einer reflexiven Nutzung.

4.1 Analyse der Ungleichheitsbeobachtung

Schulentwicklungsrelevante Formen der Ungleichheitsbeobachtungen finden sich vor allem in Formaten des nationalen Bildungsmonitorings (Hermstein & Manitiuis, 2015; Hermstein, Berkemeyer & Abendroth, 2018). In diesen bildungspolitisch wirksamen Berichten wird definiert, was als Ungleichheit gewertet wird und wie diese Ungleichheiten zu bewerten sind. Da diese Berichte aber selbst als Produkt politischer Aktivität zu werten sind (Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2010), sie also ein machtvoll Instrument der Repräsentation des Schulsystems darstellen (angelehnt an Barlösius, 2005), sind die hierin ausgedrückten Relevanzsetzungen hochgradig selektiv und das Ergebnis von Konstruktions- und Aushandlungsleistungen (Tippelt, 2009; Brüsemeister & Niedlich, 2012). Cortina und Pant (2018) folgend, ist mit Blick auf die empirische Bildungsforschung insgesamt davon auszugehen, dass Kategorien der Beobachtung zum einen unvollständig und zum anderen nicht hinreichend begründet sind, weshalb auch die Bewertung der beobachteten Ungleichheiten erschwert wird. Kritische Schulsystementwicklungsforschung (KSEF) kann hierauf aufmerksam machen, Beobachtungskategorien analysieren und auf ihre normativen Grundlagen hin befragen. Wir werden diese Dimension einer KSEF in Kapitel fünf noch einmal konkretisieren.

4.2 Gerechtigkeitstheoretische Weiterentwicklung von Ungleichheitsbeobachtungen

Im Unterschied zu den wenig systematisch wirkenden Vorschlägen einer erweiterten Ungleichheitsbeobachtung bei Cortina und Pant (2018), kann die KSEF unter Rückgriff auf Gerechtigkeitstheorien systematischer begründete Kategorien der Beobachtung vorschlagen und zugleich Hinweise zur Bewertung der Beobachtungen liefern. Mit Blick auf Rawls' Differenzprinzip könnten beispielsweise Befunde zur Leistung von Schülerinnen und Schülern stärker in Bezug auf Lernzuwächse bei den im System am schlechtesten gestellten Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern analysiert werden.

Unter Rückgriff auf gerechtigkeitstheoretische Überlegungen im Anschluss an Honneth (2011) oder Miller (2008) kann zudem gesehen werden, dass Fragen der Bedürfnisgerechtigkeit so gut wie gar nicht beobachtet werden. Was unternimmt das jeweilige Schulsystem, um die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu fördern? Hier könnte in einer ersten Annäherung beispielsweise geschaut werden, welche Mittel für zusätzliche Fördermaßnahmen bereitgestellt werden oder auch wie viele Beratungsstunden im System zur Verfügung stehen.

4.3 Bewertung von Schulentwicklungsprogrammen und Zielbestimmungen

Eine kritische Schulsystementwicklungsforschung greift den von Forst (2015) entwickelten Zusammenhang von Legitimation, Demokratie und Gerechtigkeit auf, um Programme der Schulentwicklung zu reflektieren und in Bezug auf ihre reformerische Leistung hinsichtlich sozialer Gerechtigkeit zu analysieren. So hat auch Miller seine Theorie als Korrektiv politischen und sozialen Handelns in pragmatischer Absicht verstanden (Miller, 2008, S. 26 ff.). Programme der Schulentwicklung (z. B. Schulinspektion, Vergleichsarbeiten, aber auch Projekte zur Erprobung von Schulautonomie oder die Umstellung auf inklusive Beschulung, u. a. m.) müssen deutlich machen können, wodurch sie legitimiert sind, was sie zur Demokratisierung (in einem sehr weiten Verständnis, was die Weiterentwicklung der Institutionen in Bezug auf ihre demokratisch formulierten Ziele ihrer Leistungen einschließt) beitragen und ob sie Grundprinzipien der Gerechtigkeit einhalten. Die Bewertung von Schulentwicklungsprogrammen kann auf diese Weise Einsichten aus der klassischen Evaluationsforschung mit Elementen einer kritischen Gesellschaftstheorie und ethischen Beurteilungsmaximen kombinieren. In einer solchen Perspektive wird erkennbar, dass das Schulsystem bislang noch zu wenig auf das „Recht auf Rechtfertigung“ abstellt (dies wird sich spätestens mit der Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz ändern müssen). Wie Schulentwicklungsprogramme gegenüber Kindern als Träger von Rechten begründet werden können, wird somit zur leitenden Fragestellung. Im Falle von Inklusion führt dies beispielsweise zu der Frage, ob die Wirkvariable *time on task* durch inklusive Beschulung geschwächt wird, ob andere, durch Inklusion entstehende, Lerngelegenheiten dies kompensieren und wie eine Abwägung von Individualrechten an dieser Stelle aussehen kann. Aus solchen Analysen lassen sich schließlich auch weitergehende Zielbestimmungen von Schulentwicklungsprogrammen ableiten, die die Achtung vor den Kindern und ihren Rechten zu berücksichtigen haben.

4.4 Pathologien des Schulsystems analysieren und Strategien ihrer Reduzierung

Insbesondere unter Rückgriff auf Honneth (1994, 2000, 2007), aber auch durch eine von uns vorgeschlagene Theorie-Triangulation, kann eine Institutionenanalyse mit dem Ziel der Aufdeckung von Sozialpathologien des Schulsystems als Aufgabe der KSEF herausgestellt werden. Sozialpathologien können dabei mit Honneth als strukturelle Störungen bzw. strukturelle Fehlentwicklungen verstanden werden, die die Selbstverwirklichung des Menschen behindern oder gar verhindern (Honneth, 1994, S. 51, 2010, S. 103 ff. sowie 202 ff.). Formen institutioneller Diskriminierung können in diesem Zusammenhang genannt werden und sind in Teilen auch bereits gut untersucht. So etwa bei Gomolla und Radtke (2009)

als auf Ebene der Organisation Einzelschule institutionalisierte Praxen der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder als auf Schulsystemebene zur Diskriminierung führende *tradierte* Differenzen in den Schulangebotsstrukturen (Terpoorten, 2014) und damit verbundenen Leistungserbringungen der Schulsysteme (Berkemeyer et al., 2017).

Schulentwicklungsprogramme gewinnen an Legitimität, wenn sie in der Lage sind, zur Bearbeitung solcher Pathologien beizutragen. Die bereits analysierten Pathologien des Schulsystems zeigen, dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit ökonomischen Risikolagen, also von Armut betroffene Kinder und Jugendliche, davon benachteiligt sind. KSEF beobachtet entsprechend die Programme der Schulentwicklung hinsichtlich ihrer Potenziale, eben diese Pathologien zu reduzieren, bzw. entwickelt eigenständige Strategien, die wiederum unter Berücksichtigung der in Abschnitt 4.3 genannten Aspekte erfolgen muss.

KSEF versteht sich keineswegs als Gegenprogramm zu einer empirischen, vor allem auf Fragen der Wirksamkeit ausgerichteten Bildungsforschung, sondern als ein Programm zur Integration von empirischer Wirkungsforschung, Systemmonitoring und normativen Überlegungen zur Verfasstheit der Institution Schule. Wilfried Bos, dem dieser Aufsatz gewidmet ist, hat mit seinen Arbeiten den Weg bereitet, um dieses Programm zu entwerfen. Die Leistungen, die mit einem solchen Programm möglich werden können, sind insbesondere in der Rückgewinnung einer kritischen Gesellschaftstheorie für die Fragen der Schulentwicklung zu sehen, die ihrerseits nicht auf ethische Reflexionen und Positionierungen in Bezug auf gerechte Institutionen und gerechte Praktiken in diesen verstanden werden kann. Zudem kann er zu einer Überwindung von wenig produktiven Debatten führen, in denen Empiriker und Theoretiker gleichermaßen dogmatisch erscheinen.

5. Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Eine erste Anwendung am Beispiel des Nationalen Bildungsberichts

Nachfolgend soll exemplarisch gezeigt werden, wie eine KSEF vorgehen könnte und welchen Nutzen dies birgt. Dafür wird mit dem Nationalen Bildungsbericht eine prominente Ungleichheitsbeobachtung (siehe Abschnitt 5.1) an wenigen Beispielen analysiert, wobei wir selektive und triangulative Verfahren nutzen. Zudem soll an einem Beispiel gezeigt werden, wie eine gerechtigkeits-theoretisch fundierte Weiterentwicklung von Indikatoren (siehe Abschnitt 5.2) aussehen könnte. Dabei sei nochmals daran erinnert, dass es dem Ansatz der KSEF nicht darum geht, Ungleichheitsbeobachtungen als grundsätzlich unangemessen herauszustellen. Im Gegenteil: Es geht darum, die Prämissen und impliziten Normen und Werte besser zu reflektieren, um die Interpretationen der beobachteten Daten auf Kohärenz und Stimmigkeit zu prüfen.

5.1 Analyse der Ungleichheitsbeobachtungen (Nationaler Bildungsbericht)

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass allein die Tatsache, dass Ungleichheiten beobachtet und als soziale Ungleichheiten klassifiziert werden, noch keine Aussagen über deren Legitimität erlaubt. Allerdings beinhaltet die Rede von sozialer Ungleichheit bereits eine „moralische Codierung“ (Schmidt, 2000, S. 385), impliziert sie doch, dass es sich, im Gegensatz zum normativen Leitbild der Gleichheit, um ein rechtfertigungs- und korrekturwürdiges soziales Problem handelt (ebd. S. 385; Zinn, 2008, S. 159). Ohne Referenz auf normative Grundüberzeugungen und Gerechtigkeitspostulate kann demnach kein Maßstab zur Bestimmung von Gleichheit und Ungleichheit entwickelt werden (Barlösius, 2004, S. 10). Obwohl die Wahl der untersuchten Ungleichheitsmerkmale vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Wandlungstendenzen erfolgt und dadurch begründet wird, handelt es sich dennoch um einen selektiven Zugriff, der die historische, gesellschaftliche und politische Bedingtheit von Bildungsmonitoringinstrumenten verdeutlicht – ein Aspekt, der einer (gerechtigkeits-)theoretischen und normativen Reflexion bedarf.

Zur Analyse sozialer Ungleichheiten rekurriert der Nationale Bildungsbericht auf die in der empirischen Bildungsforschung häufig genutzten Merkmale der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der nationalen und ethnischen Herkunft sowie regionaler Angebotsdisparitäten (Klieme et al., 2007, S. 130), ohne diese Auswahl eigens zu begründen oder gerechtigkeits-theoretisch zu reflektieren, obwohl implizite Bezüge zu Gerechtigkeitsprinzipien hergestellt werden. Soziale Ungleichheiten werden vor dem Hintergrund des Gleichheitsideals bewertet, wodurch grundlegende Fragen der Verteilungsgerechtigkeit in den Blick geraten, wenn es beispielsweise um ungleiche Zugänge zum Gymnasium bzw. insgesamt um schichtspezifische Bildungsbeteiligungsunterschiede geht.

Der normative Rahmen des Nationalen Bildungsberichts geht gleichzeitig über Fragen der Verteilungsgerechtigkeit hinaus. Dies wird besonders bei der Bestimmung des eigenen Bildungsverständnisses deutlich, welches neben der Ziel-dimension der gesellschaftlichen Teilhabe und Chancengleichheit auch die Dimension der Humanressourcen sowie die individuelle Regulationsfähigkeit umfasst.

Insbesondere der zuletzt genannte Aspekt der individuellen Regulationsfähigkeit, d. h. der individuellen Fähigkeit, „die eigene Biografie, das Verhältnis zur Umwelt und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 1), verweist implizit auf den Befähigungsansatz von Sen. Gegenwärtig ist der nationale Bildungsbericht allerdings noch nicht in der Lage, „umfassende Chancen“ (Sen, 2010, S. 259) abzubilden. Sen folgend, würde es bezogen auf das Schulsystem nicht ausreichen, dieses nur hinsichtlich seiner Ergebnisse zu beurteilen, z. B., welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler erreichen, vielmehr müssten auch die Prozesse, die zu diesem Output geführt haben, in den Blick genommen werden (ebd., S. 259f.). Der Fokus auf Prozesse findet auch in die aktuelle Ausgabe des Bildungsberichts

Eingang. Es wurden bspw. zusätzliche Indikatoren aufgenommen, die ausgewählte Prozessmerkmale wie die Lernumwelten in Schule und Unterricht in den Blick nehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 107ff.). Die Indikatoren zu den innerschulischen Rahmenbedingungen wie auch zu den Aspekten des Unterrichtsgeschehens bieten zugleich Anknüpfungspunkte für Anerkennungstheoretische Zugänge, wenn beispielsweise nach einem wertschätzenden Unterrichtsklima gefragt wird.

Mit Blick auf die Prozessebene wird im aktuellen Bildungsbericht zudem ein neuer Indikator erhoben, der die Kompositionsprofile von Schulen und damit die Herausforderungen und Probleme differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus in den Blick nimmt (ebd., S. 90f.). Mit Sens Befähigungsansatz wären Prozesse zunehmender schulischer Segregation als problematisch anzusehen, da die mit der jeweiligen Schulkomposition einhergehenden unterschiedlichen Lernzuwächse Schülerinnen und Schüler in je unterschiedlichem Maße befähigen, an den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen teilzuhaben.

Mit Blick auf die Zieldimension der Humanressourcen lässt sich zudem attestieren, dass der Nationale Bildungsbericht ebenfalls auf Annahmen einer konsequentialistischen Ethik (Utilitarismus) rekurriert. Dies wird im jüngsten Bericht von 2018 besonders deutlich, wenn nach den Wirkungen und Erträgen von Bildung gefragt wird. Trotz der positiven Bilanz, dass Bildung *wirkt* und (monetäre) Erträge zeitigt, bleibt bislang zum einen unklar, ob die Erträge hätten auch höher ausfallen können und zum anderen ist nicht geklärt, über welche Verfahren und Bedingungen die Bildungsrenditen zu Stande gekommen sind (kritisch zur Theorie und Empirie der Bildungsrenditenforschung siehe Meißner, 2015).

Auftrag einer KSEF kann es zukünftig sein, ein systematisches Analyseinstrumentarium auf Basis zentraler, für demokratische Gesellschaften unabdingbarer Gerechtigkeitskonzeptionen zu entwickeln und zu erproben, welches zur Bewertung normativer Implikationen empirischer Forschung ebenso genutzt werden kann wie zu einer theoriebasierten Weiterentwicklung von empirischen Beobachtungskategorien.

5.2 Gerechtigkeitstheoretische Weiterentwicklung von Indikatoren zur Ungleichheitsbeobachtung

Döbert (2010) folgend, werden unter Indikatoren allgemein „quantitativ erfassbare Größen (wörtlich: „Anzeiger“) verstanden, die als Stellvertretergrößen für komplexere, in der Regel mehrdimensionale Gefüge einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht über die Qualität eines Zustandes liefern sollen“ (ebd., S. 15).

Die Qualität des Schulsystems ist als kontingentes Konzept zu begreifen, das einen Einigungsprozess darüber impliziert, an welchen gewollten Zielgrößen sich die Schulsystementwicklung orientieren soll. Die nationale Bildungsberichterstattung gibt als Quelle der Orientierung ihrer diesbezüglichen Indikatorenauswahl national

und international verfolgte Ziele von Bildung (Benchmarks) aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Solche Absichten können auf relativ simplen Imperativen aufbauen, wie etwa die Mehrung von Hochschulreifezertifikaten oder die Reduzierung der Klassenwiederholungsquote, die dann entsprechend durch Kennwerte abgebildet werden können. Zielstellungen hingegen, die auf komplexeren Ideen fußen, wie z. B. die Förderung von Chancengleichheit (wie in der nationalen Bildungsberichterstattung) oder die Gewährleistung von Gerechtigkeit, bedürfen zunächst einer Vergewisserung über den zielbezogenen Gehalt des formulierten Anspruchs, damit anschließend eine beobachtungsleitende Operationalisierung vorgenommen werden kann, die eine interpretative Beurteilung des so festgestellten Realisierungsgrades von Zielstellungen ermöglicht.

Ausgangspunkt der kritischen Analyse sind also stets normative Ansprüche des Wollens. Wie schon in Abschnitt 4.2 angesprochen, können Elemente gerechtigkeits-theoretischer Konzepte für die Fragen, auf welches Verständnis von Chancengerechtigkeit hingearbeitet werden soll und welche Ungleichheiten im Schulsystem vor diesem Hintergrund als akzeptabel oder gar gewünscht gelten können, leitend sein. Um dies zu konkretisieren und eine gerechtigkeits-theoretisch fundierte Weiterentwicklung von Indikatoren anzudeuten, soll hier exemplarisch auf das sog. Differenzprinzip von John Rawls (siehe Abschnitt 3.1) Bezug genommen werden. Dieses legt nahe, dass soziale Ungleichheiten als gerecht zu bewerten sind, insofern diese unter fairen Bedingungen entstanden sind und den am wenigsten begünstigten Gesellschaftsangehörigen den größten Vorteil bringen. Was bedeutet dies nun für eine auf (statistischen) Kennziffern fußende Indikatorenkonstruktion?

Beispielsweise können Kennziffern aus dem Bereich der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern direkt auf dieses Differenzprinzip hin ausgerichtet werden. Dazu gilt es zunächst, Leistungswerte gemäß ihren Differenzen auf der empirisch realisierten Kompetenzskala einer Messung so anzuordnen, dass beispielsweise die 10 % der besten (oder am meisten begünstigten) den 10 % der schwächsten (oder am wenigsten begünstigten) Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt werden können. So sind Minimum-Maximum-Differenzen datenbasiert herauszuarbeiten, die noch weiter durch die Hinzunahme von Hintergrundmerkmalen (soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler, Schulformzugehörigkeit, Nutzung von Ganztagsangeboten usw.) ausdifferenziert werden können. Allerdings kann auf Basis der festgestellten Differenzen kein Rückschluss darüber gezogen werden, ob oder in welcher Weise die am meisten benachteiligten Schülerinnen und Schüler vom schulischen Bildungsangebot profitieren. Anzureichern wären die Darstellungen somit durch kriteriale oder auch zeitliche Maßstäbe. Wenn Längsschnittdatensätze vorliegen (wie sie bspw. im Rahmen der National Educational Panel Study (NEPS) bereitgehalten werden), könnten die Eingangsdifferenzen von Beginn bis zum Ende der Sekundarstufe I abgebildet und auch hinsichtlich (kriterialer) fachbezogener Kompetenzstufen dargestellt werden. Steigen die zu Beginn der Sekundarstufe festgestellten Differenzen zwischen den Extremgruppen über die Klassenstufen hinweg an, womöglich signifikant begüns-

tigt durch Separationen in unterschiedliche Schulformen, kann unter Rückgriff auf Rawls die Diagnose gestellt werden, dass der institutionelle Umgang mit kompetenzbezogenen Ungleichheiten den am wenigsten begünstigten Lernenden offenbar nicht am meisten nutzt, weil sich ihr Abstand zu den am meisten Begünstigten sukzessive vergrößert. Dies wäre als Verletzung des normativen Anspruchs der Realisierung von Gerechtigkeit im Rawls'schen Sinne zu werten. Tiefer gegliederte Kennziffern, durch die die Extremgruppen noch auf ihre schulischen Lernbedingungen hin unterschieden werden können (Lernen in leistungsheterogenen Klassen oder aber in stark differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus), würden einen solchen, gerechtigkeits-theoretisch fundierten Indikator zu Schülerkompetenzen weiter um institutionenbezogene Beurteilungsgrundlagen anreichern.

Wie diese kursorischen Darstellungen andeuten, motivieren explizite normative Prinzipien potentiell die Fortentwicklung von empirischen Stellvertretergrößen, um im Sinne des normativen Konzepts zu fundierteren Entscheidungsgrundlagen zu gelangen. Theorie gestaltet somit Empirie. Ein theortriangulatives Vorgehen würde dann diesen Prozess weiter befruchten und eine vergleichende Vorgehensweise implizieren. Das Verständnis von Bedürfnisgerechtigkeit nach Walzer (2006) etwa regt dazu an, Kennziffern der erbrachten Leistungen gegenüber den differenzenspezifischen Maßen höher zu gewichten, um zu anderen Schlussfolgerungen zu kommen. Dem Befähigungskonzept nach Sen (2010) entsprechend, würde man das Erreichen von Mindestkompetenzen als prioritären Faktor betrachten, da damit der Anspruch an die Ausbildung individueller Freiheit in den Vordergrund rückt. Die Interpretation der empirisch realisierten Beobachtungen ermöglicht somit eine kritische Auseinandersetzung um gemeinsame bzw. geteilte Vorstellungen von gerechten Schulsystemen.

6. Auf dem Weg zu einer Ethik des Schulsystems?

Es wird sich künftig zeigen müssen, ob es sinnvoll ist, eine Teilbereichsethik bzw. angewandte Ethik, wie sie mittlerweile für einige Gesellschaftsbereiche vorliegt (Nida-Rümelin, 2002) für das Schulsystem zu formulieren (siehe hierzu Abschnitt 3.3), sei es auch nur als Übergangsphänomen, um pragmatisch über soziale Gerechtigkeit im Schulsystem zu sprechen. Im Unterschied zu den bisherigen Ausführungen müsste eine solche Ethik nicht nur Fragen der sozialen Gerechtigkeit aufgreifen, sondern auch Fragen nach moralischem Schülerinnen- und Schülerverhalten sowie Lehrerinnen- und Lehrerverhalten aufgreifen. Auch die Organisation der Schule müsste eine stärkere Berücksichtigung finden, als dies bislang der Fall ist.

Eine Ethik des Schulsystems müsste entsprechend Fragen der Gestaltung des Systems, der professionellen Handlungsweisen sowie der Verpflichtungen und Rechte der Mitglieder umfassen. Eine Ethik des Schulsystems dürfte sich dabei vermutlich nicht allein auf die Frage der Gerechtigkeit stützen, sondern wei-

tere Prinzipien der ethischen Reflexion, wie Nützlichkeit oder Tugendhaftigkeit, in Rechnung stellen, aber womöglich auch Kategorien wie Gemeinsinn und Freundschaft (Höffe, 2015a, S. 118ff.). Schließlich müsste die oftmals stiefmütterlich behandelte Frage des Rechts im Schulsystem ergänzend Beachtung finden. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Kinderrechte noch in dieser Legislaturperiode Aufnahme in das Grundgesetz finden sollen. Damit wäre endgültig eine Notwendigkeit konstituiert, die die Umstellung einer Rechtfertigung durch die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Unterricht durch Leistung auf eine Rechtfertigung der Institution in Bezug auf die zwangsweise Beschulung der Schülerinnen und Schüler einfordert. Die Schule müsste dann in ihrer gegebenen Verfasstheit erst einmal zeigen, was sie für die, mit Honneth gesprochen, Realisierung sozialer Freiheit beiträgt. Eine KSEF könnte hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50(1), 35–50.
- Anderson, E. (2000). Warum eigentlich Gerechtigkeit? In A. Krebs (Hrsg.), *Gleichheit oder Gerechtigkeit: Texte der neuen Egalitarismuskritik* (S. 117–171). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barlösius, E. (2004). *Kämpfe um soziale Ungleichheit: Machttheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barlösius, E. (2005). *Die Macht der Repräsentation: Common Sense über soziale Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Springer VS.
- Becker, R. (2017). Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 9–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 3–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik einer evidenzbasierten Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

- Berkemeyer, N. (2016). Chancengerechtigkeit: Gewollt ungewollt? In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Soziale Herkunft und Bildungserfolg* (S. 25–31). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Berkemeyer, N. (2017). Anthropologie „Neuer Steuerung“: Ein Essay über implizite und explizite Menschenbilder und deren Potenziale für die Steuerungsforschung im Schulsystem. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (S. 181–194). Weinheim: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, N. (im Ersch.). Gerechtigkeit als Maßstab für das System Schule. In R. Koerrenz & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Das Schulsystem auf dem Prüfstand*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S. & Semper, I. (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. & Hermstein, B. (2018). Schulentwicklung(-sforschung) – Quo vadis? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does “What works” work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 13–36). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018). *Die Handlungsfelder des Lehrerberufs: Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Berlin, I. (1995). *Freiheit: Vier Versuche*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Birnbacher, D. (2013). *Analytische Einführung in die Ethik*. Berlin: De Gruyter.
- Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 11–39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brenner, P. J. (2010). *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüsemeister, T. & Niedlich, S. (2012). Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurstheoretische Implikationen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 131–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Cortina, K. S. & Pant, H. A. (2018). Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten: Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 71–79.
- Dahrendorf, R. (1962). *Gesellschaft und Freiheit: Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*. München: R. Piper & Co.
- Demmerling, C. (1995). Differenz und Gleichheit. Zur Anatomie eines Arguments. In C. Demmerling & T. Rentsch (Hrsg.), *Die Gegenwart der Gerechtigkeit: Diskurse zwischen Recht, praktischer Philosophie und Politik* (S. 122–134). Berlin: Akademie.
- Döbert, H. (2010). Indikatorenentwicklung im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Deutschland. In BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“* (S. 9–22). Berlin.
- Dworkin, R. (2011). *Was ist Gleichheit?* Berlin: Suhrkamp.
- Dworkin, R. (2012). *Gerechtigkeit für Igel*. Berlin: Suhrkamp.
- Fickermann, D. & Maritzen, N. (Hrsg.) (2014). *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung: Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Münster: Waxmann.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Forst, R. (2015). *Normativität und Macht: Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Berlin: Suhrkamp.

- Gauthier, D. P. (1999). *Morals by agreement*. Oxford: Clarendon Press.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.
- Giesinger, J. (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(3), 421–437.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Groot-Wilken, B., Isaac, K. & Schräpler, J.-P. (Hrsg.) (2016). *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Münster: Waxmann.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heid, H. (2012). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(1), 22–34.
- Heidenreich, F. (2010). *Theorien der Gerechtigkeit: Eine Einführung*. Stuttgart: Budrich.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, C., Böhm-Kasper, O. & Pfaff, N. (2006). *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Hermstein, B., Berkemeyer, N. & Abendroth, S. (2018). Indikatorengeschütztes Bildungsmonitoring zwischen Institutionsgestaltung und Verständigung: Kritisch-konstruktive Überlegungen. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does "What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 175–190). Münster: Waxmann.
- Hermstein, B., Berkemeyer, N., Bos, W. & Semper, I. (2019). Schulreform und Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 771–789). Wiesbaden: Springer VS.
- Hermstein, B. & Manitiuis, V. (2015). Bildungsberichterstattung als diskursive Ordnung: Begründung der Annahme von sozialer Gerechtigkeit als Leitkategorie. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 270–292). Münster: Waxmann.
- Hernandez, F. J., Herzog, B. & Rebelo, M. (2017). Bildung und Anerkennungstheorie: Ein Gespräch mit Axel Honneth. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 74(1), 111–123.
- Höffe, O. (Hrsg.) (2013). *Einführung in die utilitaristische Ethik: Klassische und zeitgenössische Texte*. Tübingen: A. Francke.
- Höffe, O. (2015a). *Gerechtigkeit: Eine philosophische Einführung*. München: Beck.
- Höffe, O. (2015b). *Kritik der Freiheit*. München: Beck.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (Hrsg.) (1993). *Kommunitarismus.: Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Honneth, A. (1994). *Pathologien des Sozialen. Die Aufgaben der Sozialphilosophie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit: Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Honneth, A. (2007). *Pathologien der Vernunft: Geschichte und Gegenwart der kritischen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit: Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2014). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horster, D. (2015). Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht. In V. Maniatis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 42–50). Münster: Waxmann.
- Hübner, D. (2014). *Einführung in die philosophische Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt: wbg.
- Kersting, W. (2008). *John Rawls zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Klenner, H. (1995). Über die vier Arten von Gerechtigkeitstheorien gegenwärtiger Rechtsphilosophie. In C. Demmerling & T. Rentsch (Hrsg.), *Die Gegenwart der Gerechtigkeit: Diskurse zwischen Recht, praktischer Philosophie und Politik*. Berlin: Akademie.
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung. Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45–64). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Baethge, M., Döbert, H., Hetmeier, H.-W., Meister-Scheufelen, G., Rauschenbach T. & Wolter, A. (2007). Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach & U. Sander (Hrsg.), *Bildungs- und Sozialberichterstattung* (S. 129–145). Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder: Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern*. (Stand: 07.10.2002) (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002).
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2011). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meißner, S. (2015). Bildungsrenditen: Neoklassische Probleme, beschäftigungstheoretische Lösungen. In H.-P. Müller & T. Reitz (Hrsg.), *Bildung und Klassenbildung: Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart* (S. 179–205). Weinheim: Beltz Juventa.
- Menke, C. (1995). Despotie, Individualismus, Vereinheitlichung: Tocqueville über Freiheit und Gleichheit. In C. Demmerling & T. Rentsch (Hrsg.), *Die Gegenwart der Gerechtigkeit: Diskurse zwischen Recht, praktischer Philosophie und Politik* (S. 142–154). Berlin: Akademie.
- Miller, D. (2008). *Grundsätze sozialer Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Nagel, T. (2016). *Eine Abhandlung über Gleichheit und Parteilichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 441–464.
- Nida-Rümelin, J. (2002). *Ethische Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nida-Rümelin, J. (2006). *Demokratie und Wahrheit*. München: Beck.
- Nida-Rümelin, J. (2015). *Die Optimierungsfalle: Philosophie einer humanen Ökonomie*. München: btb.

- Nida-Rümelin, J. (2016). *Demokratie als Kooperation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pfordten, D. v. D. & Nida-Rümelin, J. (Hrsg.) (2015). *Moralischer Realismus? Zur kohärentistischen Metaethik Julian Nida-Rümelins*. Münster: Mentis.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rawls, J. (2006). *Gerechtigkeit als Fairneß: Ein Neuentwurf*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung: Essays zur pädagogischen Ethik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Richter, I. (1995). Verfassungsrechtliche Grundlagen des Bildungswesens. In M. Baethge & K. Nevermann (Hrsg.), *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (S. 226–243). Stuttgart: Klett.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 8* (S. 237–264). Weinheim: Beltz.
- Rorty, R. (1988). *Solidarität oder Objektivität? 3 philosophische Essays*. Stuttgart: Reclam.
- Rürup, M., Fuchs, H.-W. & Weishaupt, H. (2010). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 377–399). Wiesbaden: Springer VS.
- Rüther, M. (2015). *Metaethik zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schimank, U. (2015). Grundriss einer integrativen Theorie der modernen Gesellschaft. *Zeitschrift für theoretische Soziologie* 4(2), 236–268.
- Schink, P. (Hrsg.) (2017). *Freiheit: Zeitgenössische Texte zu einer philosophischen Kontroverse*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, V.H. (2000). Ungleichheit, Exklusion und Gerechtigkeit. *Soziale Welt*, 51(4), 383–400.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Solga, H. & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 7–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Stahl, T. (2013). *Einführung in die Metaethik*. Stuttgart: Reclam.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Springer VS.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Taylor, C. (1992). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, C. (2012). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen*. Bochum: ZEFIR.
- Tippelt, R. (2009). Steuerung durch Indikatoren!? – Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren: Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 7–15). Opladen: Budrich.
- Tugendhat, E. (2012). *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Walzer, M. (2006). *Sphären der Gerechtigkeit: Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Wigger, L. (2015). Bildung und Gerechtigkeit – Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 72–92). Münster: Waxmann.

- Ziegler, H. (2011). Soziale Arbeit und das gute Leben – Capabilities als sozialpädagogische Kategorie. In C. Sedmak, B. Babic, R. Bauer & C. Posch (Hrsg.), *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten* (S. 117–137). Wiesbaden: Springer VS.
- Zierer, K. (2009). Eklektik in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 928–944.
- Zinn, J. O. (2008). Normativität in der Ungleichheitsforschung. In J. Ahrens, R. Beer, U. H. Bittlingmayer & J. Gerdes (Hrsg.), *Beschreiben und/oder Bewerten I. Normativität in sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern* (S. 159–183). Berlin: LIT.
- Zurn, C. F. (2015). *Axel Honneth: A critical theory of the social*. Cambridge: Polity.