

Markus N. Sauerwein & Svenja Vieluf

Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit

Zusammenfassung

*Es herrscht weitgehend Konsens, dass Bildungsmonitorings normative Setzungen enthalten, die bislang jedoch theoretisch kaum begründet werden. In diesem Beitrag wird der Capability Approach als theoretische Begründung vorgeschlagen. Bildungssysteme würden dann daran gemessen, ob sie allen Schüler*innen ein Mindestmaß an Möglichkeiten für das Erreichen von Capabilities bieten und Freiheiten, diese Chancen zu nutzen, und ob sie ermöglichen, die dafür notwendigen Grundbefähigungen zu erwerben.*

Schlüsselwörter: Bildungsmonitoring, Bildungsgerechtigkeit, Capability Approach

The Capability Approach as Theoretical Normative Fundament for the Monitoring of Educational Justice

Abstract

There is a broad consensus that educational monitoring contains normative stipulations. However, as yet these lack theoretical substantiation. This article proposes the Capability Approach as a theoretical foundation. Educational systems would then be assessed on the basis of information about opportunities and freedoms to achieve capabilities they are offering to students and on the basis of their success in fostering the basic abilities necessary for realizing the capabilities.

Keywords: educational monitoring, educational justice, Capability Approach

1 Einleitung

Ein Bildungsmonitoring ist die dauerhafte, datengestützte Beobachtung der Entwicklung von Bildungssystemen, die (v.a. auch im Rahmen der sog. „neuen Steuerung“ der öffentlichen Verwaltung) der Evaluation und Rechenschaftslegung auf Systemebene dient (siehe z.B. Klieme & Vieluf, 2009). Erfasst werden Inputs (Res-

sources, strukturelle Bedingungen), Prozesse (Maßnahmen, Aktivitäten, Handlungen, Interaktionen und/oder Praktiken in Institutionen) und „Bildungsergebnisse“ (z. B. Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen). Bildungsmonitorings sind gemeinhin mit dem Versprechen verknüpft, objektive Daten zur Steuerung des Bildungssystems zu liefern, auf deren Basis Gestaltungsentscheidungen datengestützt vorgenommen werden können (van Ackeren & Klemm, 2019; Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2016; Maritzen & Tränkmann, 2015). Ebenso dienen Bildungsmonitorings als Argumentations- und Legitimationsgrundlage politischer Entscheidungen (Tenorth, 2015) und können dabei auch politische Blockadesituationen lösen, wenn Argumente eine empirische Basis erhalten (Niemann, 2015). Innerhalb der Bildungsforschung besteht jedoch weitgehender Konsens, dass auch im Bildungsmonitoring bestimmte normative Vorgaben enthalten sind (Maritzen & Tränkmann, 2015; Sauerwein & Klieme, 2016), wobei auch kritisiert wird, diese würden verschleiert (Forster, 2015).

Normativ ist vor allem die Auswahl der Kriterien, anhand derer ein Bildungssystem bewertet wird – in PISA sind das beispielsweise Kompetenzen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, aber auch Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen sowie zum Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien, komplexes Problemlösen, kooperatives Problemlösen etc., also Kompetenzen, die „in modernen Staaten für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind“ (Stanat et al., 2002, S. 1). Darüber hinaus erhebt PISA eine Vielzahl systemischer und schulischer Rahmenbedingungen und befragt die Akteure auch zu ihrer Einschätzung der Qualität von Bildungsprozessen. Der nationale Bildungsbericht nimmt ebenfalls kognitive Kompetenzen in den Blick (und verwendet dabei auch Daten aus PISA und IGLU), fokussiert aber stärker auf eine Beschreibung des gesamten Bildungssystems, u. a. des Personals in Bildungseinrichtungen, der Bildungsbeteiligung und der Verteilung von Bildungserträgen und deren (individuellem) Nutzen (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2018, 2020). Neben der Auswahl von Dimensionen, auf denen ein Bildungssystem bewertet werden soll, liegen normative Entscheidungen auch der Art und Weise, wie Ungleichheiten beim Qualitätsurteil berücksichtigt werden, zugrunde. Bislang werden meist Zusammenhänge von Leistung und sozialen Differenzkategorien problematisiert (u. a. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Maaz, Baumert & Trautwein, 2011). Im nationalen Bildungsbericht werden zusätzlich auch Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung, in Bildungsabschlüssen und in (monetären) Erträgen von Bildung berücksichtigt (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2018, 2020). Insofern lässt sich argumentieren, dass der Bildungsbericht einem utilitaristischen Grundtenor folgt (siehe Berkemeyer, Hermstein, Meißner & Semper, 2019). Diese Analysen und ihre Ergebnisse prägten den in der Öffentlichkeit wahrgenommenen Diskurs (Rauschenbach & Otto, 2008; Stojanov, 2008). Das Gerechtigkeitsverständnis, welches ihnen zu Grunde liegt, wird jedoch kaum ausformuliert und in der (öffentlichen) Diskussion wenig hinterfragt (Berkemeyer et al., 2019;

Gromada, Rees, Chzhen, Cuesta & Bruckauf, 2018). Vielmehr werden die Ergebnisse als „Tatsache“ akzeptiert und nehmen somit Einfluss auf die Bildungspolitik.

Normativ legen die Analysen und deren Rezeption zumindest latent nahe, dass Ungleichheiten nur dann akzeptabel sind, wenn sie nicht mit sozialen Differenzkategorien zusammenhängen (u. a. Giesinger, 2007). Weitreichendere Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit, die in Anlehnung an Rawls (1971) ausformuliert worden sind, argumentieren, dass auch Unterschiede in den (kognitiven) Lernvoraussetzungen auszugleichen wären, da diese letztlich ebenfalls nicht den Individuen angelastet werden können. Allerdings führt die Rawl'sche Prämisse, dass soziale Ungleichheiten nur dann als gerecht gelten können, wenn sie unter fairen Bedingungen zustande gekommen sind, und Ungleichheiten den am wenigsten Begünstigten den größten Vorteil bringen müssen, rein pragmatisch betrachtet zu einem sogenannten „bottomless pit problem“ (Drerup, 2015). Bezogen auf den schulischen Kontext würde dies bedeuten, dass alle Investitionen den schwächsten Schüler*innen zugutekommen müssten – selbst, wenn dies (wiederholt) nicht für einen Ausgleich der Bildungsungleichheiten ausreicht. Ein Ansatz, der dieses Problem durch das Einführen von Mindeststandards für alle zu lösen versucht, hat in den vergangenen Jahrzehnten in Diskursen über Gerechtigkeit an Bedeutung gewonnen: der Capability Approach (CA).

Im CA wird aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Bildung als zentrale Capability zur Ermöglichung eines guten Lebens herausgearbeitet (u.a. Oelkers & Gaßmüller, 2013; Andresen, Otto, & Ziegler, 2008). Zudem fokussiert der CA weniger das Abstraktum Bildungsgerechtigkeit, sondern setzt stattdessen die Konzeption eines guten Lebens für die jeweiligen Individuen und versucht Menschen hierfür zu befähigen. Gerechtigkeit bezieht sich hier nicht nur auf formale Aspekte, sondern zunächst auf die Möglichkeiten eines jeden Individuums, ein gutes Leben zu führen (vgl. Kap. 2). Deshalb soll im Folgenden ein Bildungsmonitoring entworfen werden, dem der CA als normativ-theoretische Folie zugrunde liegt.

1.1 Gerechtigkeit im Bildungsmonitoring

Maritzen und Tränkmann (2015) unterscheiden zwischen drei Formen, in denen Bildungsgerechtigkeit im Rahmen von Bildungsmonitorings berücksichtigt werden könnte, die nachfolgend kurz skizziert werden (für eine ausführlichere Erörterung gerechtigkeitstheoretischer Ansätze vgl. Berkemeyer et al., 2019). Demnach sind Konzeptionen von Verteilungsgerechtigkeit, ein am CA orientierter Befähigungsansatz sowie anerkennungstheoretische Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit denkbar, wobei ersteres Verständnis – auch aufgrund einer leichteren Operationalisierbarkeit – in der Praxis überwiegt. Tatsächlich ist die erste Konzeption häufig als „Chancengleichheit“ betitelt und ist u. a. in den PISA-Studien und dem Bildungsbericht anzutreffen (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013; Stojanov, 2008) und deshalb besonders

prominent. Nach dieser Perspektive sollte das Bildungssystem allen Schüler*innen gleiche Chancen auf Bildungserfolg ermöglichen, aber es müssen von ihnen nicht unbedingt gleiche Bildungserfolge erzielt werden. Die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Leistung sowie zwischen Schulform und Leistung werden als ungerecht empfunden, weil sie nicht auf die individuelle Anstrengungsbereitschaft und/oder „angeborene“ Fähigkeiten zurückgeführt werden können – deren Einflüsse auf Ergebnisse in diesem Ansatz als akzeptabel gelten. Stattdessen erklärt jedoch de facto die familiäre oder soziale Herkunft maßgeblich diese Ungleichheiten, und das wird als ungerecht angesehen.

Kritisch hinterfragt wird an diesem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit u. a., ob Unterschiede in der Leistung, die auf Anstrengungsbereitschaft und/oder „angeborenen“ Fähigkeiten beruhen, tatsächlich als akzeptabel angesehen werden sollten. Denn angeborene Fähigkeiten sind genauso wenig selbst verschuldet wie die familiäre Herkunft (Brighouse, 2003; Giesinger, 2007). Und auch bei der Anstrengungsbereitschaft ist die Verantwortlichkeit nicht eindeutig, da wir es im Rahmen von Bildung in aller Regel mit noch unmündigen Menschen zu tun haben, „die als nicht (völlig) eigenverantwortlich für ihre bildungsbezogenen Handlungen und Leistungen“ (Stojanov, 2013, S. 61) zur Verantwortung gezogen werden können.

Die zweite Perspektive rekurriert auf Honneths (1994) Anerkennungstheorie. Demnach sind Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung als verbindliche Orientierungsmaßstäbe für pädagogisches Handeln zu verstehen. Im Kontext des Bildungsmonitorings ginge es folglich darum,

„insbesondere solche Prozessqualitäten von Bildung in den Blick [zu nehmen], die es ermöglichen bzw. verhindern, dass Einzelne in Bildungsinstitutionen systemische Anerkennung im Sinne von uneingeschränkter, von Merkmalen ihrer Herkunft und ihres Seins unabhängiger Einbindung in Sozialität erfahren“ (Maritzen & Tränkmann, 2015, S. 239).

Eine Zuordnung in Begabungs- und Leistungsfähigkeit läuft diesem Ansatz zuwider (Stojanov, 2008, 2013). Tatsächlich liegen zahlreiche Arbeiten vor, die Anerkennung in pädagogischen Kontexten betrachten (u. a. Prengel, 2013; Sauerwein, 2017). Diese werden jedoch unserer Einschätzung nach nicht systematisch im Rahmen von Bildungsmonitorings aufgegriffen – auch wenn auf Basis von PISA-Daten beispielsweise Unterschiede im Anerkennungserleben zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund analysiert wurden (Vieluf & Sauerwein, 2018).

Die dritte Perspektive schließt an den CA an und soll im Rahmen dieses Beitrags vertiefend erörtert werden, da unserer Einschätzung nach der CA als mögliche Grundlage für das Bildungsmonitoring bisher kaum beachtet worden ist. Hierbei wird der Fokus auf eine mögliche konkrete Umsetzung gelegt, um zu erörtern, inwie-

fern der CA tatsächlich eine Alternative darstellen könnte, aber auch, um konkrete Grenzen sichtbar zu machen. Anschließend wird diskutiert, was Bildungsgerechtigkeit in diesem Fall bedeuten würde.

2 Der Capability Approach als normative Grundlage des Bildungsmonitorings

Bevor tiefgehend auf ein „Capability-Bildungsmonitoring“ eingegangen wird, sollen zunächst kurz die theoretischen Grundlagen des CA vorgestellt werden.

2.1 Der Capability Approach

„The capability approach is a broad normative framework for the evaluation and assessment of individual well-being and social arrangements, the design of policies, and proposals about social change in society“ (Robeyns, 2005a, S. 94). Fragen des Wohlergehens (Well-Being), dessen Voraussetzungen bzw. Verhinderungen, Verwirklichungschancen von Individuen, Autonomie des Handelns bzw. Handlungsbefähigung oder schlichtweg die Realisierung eines „guten Lebens“ stehen im Fokus des CA (Biggeri & Karkara, 2014; Bauer, Bittlingsmayer, Otto & Ziegler, 2009; Otto & Ziegler, 2008). Was dabei im Konkreten als ein gutes Leben gilt, wird im Unterschied zum Utilitarismus nicht dem jeweiligen Menschen überlassen (Nussbaum, 2012, S. 96–97). Es wird zwar der individuelle Wunsch oder die jeweilige Konzeption des guten Lebens berücksichtigt, aber darüber hinaus wird auch nachdrücklich danach gefragt,

„was die betreffenden Menschen tatsächlich tun und sein – und wünschen können. [...] Die Konzeption zielt nicht direkt darauf ab, Menschen dazu zu bringen, auf eine ganz bestimmte Weise zu funktionieren. Sie zielt vielmehr darauf ab, Menschen hervorzubringen, die zu bestimmten Tätigkeiten befähigt sind und die sowohl die Ausbildung als auch die Ressourcen haben, um diese Tätigkeiten auszuüben, falls sie es wünschen“ (Nussbaum, 2012, S. 40).

Ein zentraler Begriff sind hierbei die Capabilities, die als ein Set von Möglichkeiten verstanden werden, das Personen befähigt, zu tun und zu sein (Nussbaum, 2011, S. 20). Es geht somit um „Möglichkeiten, in den verschiedenen Lebensbereichen, mit denen es Menschen typischerweise zu tun haben, ein würdevolles Leben zu führen“ (Nussbaum, 2010, S. 226). Capabilities sind nicht bestimmte Kompetenzen oder Fähigkeiten, über die Menschen verfügen, sondern die Verknüpfung von Möglichkeiten und Freiheiten mit den individuellen Fähigkeiten (u. a. Andresen & Gerarts, 2014). Über diese Herangehensweise versucht Nussbaum (2010) den individuell unterschiedlichen Bedarf an Ressourcen und die verschiedenen Möglichkeiten, diese in

Tätigkeiten umzusetzen, zu berücksichtigen (Nussbaum, 2011; Sen, 1985). Aus diesen Vorannahmen heraus definiert Nussbaum einen universell gültigen Minimalkonsens an Capabilities, die Menschen garantiert werden müssen. Sobald eine dieser Capabilities nicht erfüllt ist, ist ein würdevolles menschliches Leben nicht möglich. Die Liste von zehn Capabilities ist dabei als ein dynamisches Modell zu verstehen, das immer wieder aktualisiert und angepasst werden muss (Nussbaum, 2010, 2011, 2012).

Den Capabilities gegenüber stehen „functionings“, Ausführungen oder Funktionsweisen, die sich darauf beziehen, ob Menschen tatsächlich etwas Bestimmtes tun oder sind bzw. in oder nach einer bestimmten Art und Weise leben (Nussbaum, 2011; Otto & Ziegler, 2008; Sen, 1985). „A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve“ (Sen, 1985, S. 48). Der Unterschied zwischen beidem kann anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden: Eine Person, die fastet, und eine Person, die hungert, haben die gleichen Funktionsweisen – beide essen wenig –, aber nicht die gleichen Capabilities. Während Letztere keine Wahl hat, kann Erstere sich entscheiden (Nussbaum, 2011, S. 25). Es wäre demnach Aufgabe von Politik, dafür zu sorgen, dass alle Menschen über die notwendigen Capabilities für ein „gutes Leben“ verfügen; inwiefern sie davon Gebrauch machen, bleibt ihnen selbst überlassen.

2.2 Bildungsgerechtigkeit im Capability Approach

Was bedeutet nun aber Bildungsgerechtigkeit aus Perspektive des CA? Zunächst wird Bildung selbst als bedeutsame Capability verstanden (Molla & Pham, 2019), da ab einem bestimmten Bildungsniveau selbständig weitere Befähigungen erschlossen werden können und somit Selbstbildungsprozesse ermöglicht werden. Insofern lässt sich mit dem CA fordern, dass allen Menschen ein Mindestniveau an Bildung ermöglicht wird.

Hierbei ist zwischen der Unterstützung von Freiheiten und der Ausführung zu differenzieren (Hart & Brando, 2018): Mit dem CA lässt sich argumentieren, dass Schule bzw. Bildungssysteme zunächst die Freiheit und Befähigung zum Lernen – beispielsweise zum Lesen-Lernen – bereitstellen und herstellen müssen. Darüber hinaus sollten auch die Entwicklung von (Grund-)Fähigkeiten und anderen individuellen Voraussetzungen bei den Schüler*innen unterstützt werden, ohne die Möglichkeiten und Freiheiten nicht realisiert werden können – sogenannte „interne Befähigungen“ (Nussbaum, 2011). Dazu gehört beispielweise die Fähigkeit zu lesen. Es wäre jedoch nicht mehr Aufgabe von Schule dafür zu sorgen, dass Schüler*innen tatsächlich lesen. Die Schüler*innen sollten es bloß *wollen können*. Praktisch ist es jedoch – um beim Beispiel Lesen zu bleiben – für die Ausbildung von Lesefähigkeiten unabdingbar, das Lesen zu üben und damit auch auszuführen. Es geht folglich auch um die Frage, wie

der Anspruch freier Entscheidungen, auf der einen Seite, und der Notwendigkeit einer Einschränkung von Freiheiten für die Entwicklung (zukünftiger) „interner Befähigungen“, auf der anderen Seite, ausbalanciert werden können, wobei der Fokus auf Bildungsprozesse zu legen ist, die genau hier ansetzen (Hart & Brando, 2018). Insbesondere für Heranwachsende, letztlich sich noch im Subjektbildungsprozess befindende Menschen, ist dies eine relevante Perspektive (u.a. Andresen & Gerarts, 2014; Andresen & Schneekloth, 2014). Es müssen folglich die Beziehungen zwischen „the freedoms that we intend to guarantee, the competences that individuals require to exercise freedoms, and the achievements (particularly well-being achievements) that we intend to protect“ (Hart & Brando, 2018, S. 289) betrachtet werden. Das optimale Verhältnis bestünde, wenn Freiheiten ermöglicht und trotzdem Leistungen realisiert würden. In diesem Sinne geht es auch darum Lern- und Bildungsort und die Freiheiten auf die vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen abzustimmen (Hart & Brando, 2018).

Ein gerechtes Bildungssystem wäre laut CA dann gegeben, wenn alle Menschen die Möglichkeit hätten, all jene Befähigungen auszubilden, die überhaupt erst Bedürfnisse hervorbringen. Dies würde auch implizieren, dass alle Menschen nicht nur befähigt sind, sondern auch die Möglichkeiten erhalten, von der Freiheit Gebrauch zu machen, das Leben zu leben, welches sie leben wollen und der Mensch zu sein, der sie sein wollen (Robeyns, 2005a). Nussbaum (2010, 2012) zufolge benötigen Menschen bereits hierfür grundlegende Capabilities. Beispielsweise wird durch Projekte wie „jedem Kind ein Instrument“, in dem die Capability zum Musikspielen eröffnet wird, Kindern erst die Option gegeben später in einem Ensemble zu spielen. Chancengleichheit genügt hier nicht (Krupp-Schleußner, 2017). Bildungsgerechtigkeit bestünde folglich dann, wenn alle Menschen – unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft und Bildungsbiografie – über ein Minimum an Capabilities verfügten. Je weniger Ressourcen sie mitbringen, um diese Capabilities zu entwickeln (zum Beispiel aufgrund ihres familiären Hintergrundes), desto mehr Unterstützungsbedarf besteht. Jenseits des Minimums dürfen allerdings Unterschiede bestehen, und ob Menschen ihre Capabilities später auch nutzen, bleibt ihrer Entscheidungsfreiheit überlassen (Nussbaum, 2011, S. 18).

2.3 Operationalisierung des Capability-Bildungsmonitorings

Die bekannteste Operationalisierung des CA ist zweifelsohne der Human Development Index, der zumindest in Ansätzen auf Sens Konzept des CA rekurriert. In den Sozialwissenschaften wird das Konzept des Well-Being mit dem CA verknüpft (Domínguez-Serrano, del Moral-Espín & Gálvez Muñoz, 2018; Krupp-Schleußner, 2017; Hart & Brando, 2018; Gale & Molla, 2014), wobei Well-Being definiert wird als „substantive opportunities and freedoms that enable individuals to lead lives of real value to them“ (Gale & Molla, 2014, S. 816). So sind verschiedene Fragebogenskalen

entwickelt worden, die Well-Being messen sollen. Diese könnten in einem Capability-Bildungsmonitoring verwendet werden. Auch die immer wieder adaptierte Liste der zehn universell gültigen Capabilities von Nussbaum (2010, 2011, 2012) könnte als erster Ausgangspunkt herangezogen werden – auch wenn diese Liste eher Erwachsene im Blick hat. Weiterhin finden sich Befragungen, in denen Kinder aus einer Liste wählen, welche Capabilities ihnen wichtig sind (Domínguez-Serrano et al., 2018; Biggeri, 2007), die ebenfalls als Grundlage für die Operationalisierung von Bildungsgerechtigkeit für das Bildungsmonitoring dienen könnten. All diese Instrumente müssten jedoch für den spezifischen Zweck des Bildungsmonitorings adaptiert werden.

Bildungsmonitorings haben nur jene Inputs, Prozesse und Ergebnisse des Systems im Blick, deren Gestaltung im Verantwortungsbereich der Bildungsministerien liegt. Aus der Liste der Capabilities, die für die Ermöglichung eines guten Lebens relevant sind, müssen also zunächst jene herausgegriffen werden, die dem Ressort Bildung eindeutig zuzuordnen sind. Betrachtet würden in einem Capability-Bildungsmonitoring solche Inputs und Bildungsprozesse, von denen angenommen wird, dass sie zur Realisierung von Freiheiten beitragen und damit auch Teil der Capabilities sind. Weiterhin müssen aber auch die Grundfähigkeiten bzw. umfassenderen „internen Befähigungen“ berücksichtigt werden, die zur Realisierung eines guten Lebens notwendig sind – in der konkreten Operationalisierung also bestimmte Mindestniveaus von Lernergebnissen (oder Outcomes).

Für die Auswahl der Kriterien ist weiterhin zwischen „capability for education and capability through education“ (Gale & Molla, 2014, S. 816) zu differenzieren. Zu berücksichtigen sind folglich die Freiheiten der Schüler*innen, Bedingungen, die für Bildungsprozesse notwendig sind, und Capabilities respektive interne Befähigungen, die durch Bildung erst erreicht werden, sowie die Freiheit diese auch nutzen zu können. Die Basis der Beurteilung sollte sich dabei vor allem an den ermöglichten Freiheiten der Schüler*innen orientieren und nicht an Konzepten wie Human Capital (Hart & Brando, 2018; Gale & Molla, 2014). Für die Operationalisierung des Capability Approach im Kontext des Bildungsmonitorings stellt die Idee der Ermöglichung, aber des Nicht-Müssens eine zentrale Herausforderung dar, insbesondere da mit dem Erwerb von Capabilities im Sinne von Bildung (s. o.) auch weitere Capabilities selbständig erschlossen werden können. Es besteht demnach ein Spannungsverhältnis zwischen dem Erreichen von Fähigkeiten (die Freiheiten – und somit auch Capabilities selbst hervorbringen), dem „Zwang“ diese zu erreichen sowie den Möglichkeiten und Freiheiten diese zu erwerben – oder eben nicht zu erwerben. Für den nachfolgenden Vorschlag einer Auswahl von Kriterien für ein CA-basiertes Bildungsmonitoring wird auf die von Dominguez et al. (2018) vorgelegte Liste von zwölf Capabilities aus Kinderperspektive zurückgegriffen. Aus dieser Liste wurden jedoch nur vier Capabilities herausgegriffen: zwischenmenschliche Beziehungen, Partizipation und Entscheidungen treffen, formelle und informelle Bildung sowie

Respekt, Vielfalt und Identität, da die anderen acht unseres Erachtens nach nicht zum Kern der Bildungspolitik gehören.

Für jede der vier ausgewählten Capabilities wird im Folgenden spezifiziert, welche Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse vorhanden sein sollten, sowie die zu erlangenden internen Befähigungen durch die Bildungsprozesse, die dann zusammengenommen Handlungsmöglichkeiten für ein gutes Leben generieren, mit der Freiheit, diese Capabilities auszuführen oder es bewusst nicht zu tun. Zudem wird beispielhaft aufgezeigt, auf welche vorhandenen Instrumente zurückgegriffen werden könnte, um die Capabilities zu erfassen, wohlwissend, dass hierfür eine entsprechende Adaptation erfolgen müsste und diese auch jeweils nur Teilaspekte der Capabilities erfassen – insbesondere, weil Capabilities mehr sind als Kompetenzen und auch Freiheiten und Möglichkeiten berücksichtigt werden müssen. Für ein umfassendes Capability-Bildungsmonitoring müsste auch eine Vielzahl neuer Instrumente entwickelt werden.

- 1) Capability „Zwischenmenschliche Beziehungen“: die Fähigkeit, unterschiedliche soziale Netzwerke zu nutzen.

Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse: Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, zu erlernen und zu erproben, wie zwischenmenschliche Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden können.

Zu erlangende interne Befähigung durch Bildungsprozesse: Schüler*innen entwickeln die Fähigkeit, Beziehungen aufbauen und pflegen zu können.

Operationalisierung: Schüler*innen werden nach den Möglichkeiten befragt, die ihnen Schule bietet, Fähigkeiten des zwischenmenschlichen Umgangs zu erlernen und Beziehungen zu gestalten. Ebenso werden diesbezüglich „interne Befähigungen“ erfasst (z. B. soziale und emotionale Kompetenzen).

Beispiele: Es existieren bereits mehrere standardisierte Testverfahren, die Dimensionen sozialer Kompetenzen erfassen. Beispielsweise hat Selman (2017) einen Vignetten-basierten Test der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme für Schüler*innen entwickelt. Diese Fähigkeit kann als Voraussetzung für den Aufbau sozialer Beziehungen betrachtet werden. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass nicht für alle für den Beziehungsaufbau relevanten sozialen Fähigkeiten valide Tests existieren. Auch sollte ein Instrument zur Erfassung dieser Capability nicht nur Fähigkeiten erfassen, sondern zusätzlich auch die in der Schule existierenden Möglichkeiten und Freiheiten, Beziehungen aufbauen und pflegen zu können.

- 2) Capability „Partizipation und Entscheidungen treffen“: objektive Informationen erhalten; eine Stimme haben, um Entscheidungen mitbeeinflussen zu können, die das öffentliche Leben und die eigene Gemeinschaft betreffen.

Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse: An der Schule bestehen auf verschiedenen Ebenen Möglichkeiten für Schüler*innen an Entscheidungen zu partizipieren (z. B. Schüler*innen-Vertretung, Klassenrat); Schüler*innen haben

die Möglichkeit Schule und Unterricht mitzugestalten und können hierüber die Fähigkeit zum Partizipieren durch Partizipation erlernen.

Zu erlangende interne Befähigung durch Bildungsprozesse: Wissen über die eigenen Rechte; Wissen über Partizipationsprozesse; die Kompetenz, Partizipationsprozesse mitzugestalten (z. B. die Fähigkeit, eigene Interessen zu formulieren und demokratische Institutionen für ihre Durchsetzung zu nutzen, aber auch die Fähigkeit, die Interessen anderer zu respektieren und zu berücksichtigen).

Operationalisierung: Erfassen, ob formelle Formen der Mitbestimmung vorhanden sind (s. o.); Schüler*innen werden befragt, ob sie auch tatsächlich Schule und Unterricht mitgestalten und verändern können sowie die hierfür notwendige Unterstützung (z. B. durch Schulsozialarbeit) erhalten. Ebenso wird erfragt, ob ihre Partizipation Konsequenzen für die Gestaltung von Schule und Unterricht hat. Das Grundwissen über eigene Rechte und Partizipationsprozesse und -formen wird erhoben und für Partizipationsprozesse notwendige Kompetenzen werden erfasst.

Beispiele: Es gibt zahlreiche Fragebögen, die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern- und Jugendlichen in der Schule erfassen, die u. a. in der Datenbank zur Qualität von Schule (DaQS) auch frei zugänglich hinterlegt sind und die für die Erfassung von Freiheiten und Möglichkeiten in der Schule adaptiert werden könnten. Zudem liegen Skalen zur politischen Kompetenz vor – etwa aus dem BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben (Abs, Diedrich, Sickmann & Klieme, 2007). Dabei handelt es sich allerdings überwiegend um Selbstberichte, so dass hier die vom CA vorgebrachte Kritik am Utilitarismus greift (vgl. Kap. 2.1).

- 3) Capability „Formelle und informelle Bildung“: die Fähigkeit zu lernen und qualitativ hochwertige sowie vorurteilsfreie formelle und informelle Bildung zu erhalten.

Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse: Unterricht sowie nicht-unterrichtsbezogene Angebote weisen eine hohe Qualität auf. Bildungsangebote sowie die dort verwendeten Materialien sind vorurteilsfrei. Schüler*innen erhalten Unterstützung die Fähigkeit zum Lernen zu entwickeln und beizubehalten.

Zu erlangende interne Befähigung durch Bildungsprozesse: „Bildung“ – dazu gehören auch grundlegende Kompetenzen in allen relevanten Domänen (nicht nur Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen, sondern genauso Kunst, Sport etc.).

Operationalisierung: Erfassen der Qualität von Unterricht und nicht-unterrichtsbezogenen Bildungsangeboten. Ebenso wird erfragt, inwiefern die Schüler*innen die Fähigkeit zum Lernen besitzen (z. B. die Fähigkeit sich zu konzentrieren, das Interesse, etwas Neues zu erlernen, die Bildungsqualität von Unterricht und nicht-unterrichtlichen Angeboten für das eigene Lernen zu nutzen) und die Unterstützung für die Entwicklung von Lernfähigkeiten. Erst, wenn dies vorhanden ist, könnte auch betrachtet werden, ob – in diesem Zusammenspiel von Möglichkeiten und Freiheiten – bestimmte Grundbefähigungen (z. B. in Lesen, Mathematik etc.) erreicht werden, etwa durch den Einsatz von Tests in allen relevanten Domänen.

Beispiele: Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Leistungstests z.B. aus PISA, IGLU, VERA, die eingesetzt werden könnten, um diese Capability zu erfassen. Allerdings fokussieren die Tests nur spezifische Domänen. Für ein Capability-Bildungsmonitoring müssten auch zusätzliche Domänen untersucht werden (z.B. Kunst und Sport). Zugleich besteht hier das Problem zu definieren, welches Kompetenzniveau den „grundlegenden Capabilities“ entspricht. Neben den Leistungstests existieren auch Verfahren um die Lernfähigkeit zu erfassen (die allerdings bisher in der Schul- und Unterrichtsforschung wenig Anwendung finden) und unterschiedliche Facetten wie Lernstrategien und Ressourcen inkludieren (Paulus, 2001). Schließlich liegen Skalen vor, die die Qualität von außerunterrichtlichen Bildungsangeboten erheben – die also den Aspekt der Freiheiten und Möglichkeiten, zu lernen und Bildung zu erreichen, betreffen; z.B. Fragebogenskalen, die Schüler*innen nach ihrer individuellen Wahrnehmung der Anerkennung durch pädagogisch Tätige an ihrer Schule fragen (u.a. aus der Studie StEG-S erfasst, deren Skalen auch bei DaQS hinterlegt sind).

- 4) Capability „Respekt, Vielfalt und Identität“: mit Respekt und Würde behandelt werden; die Möglichkeit, die eigene Identität weiter zu entwickeln sowie die Fähigkeit der anderen zu respektieren.

Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse: An der Schule besteht ein respekt-, würdevoller sowie vorurteilsfreier Umgang miteinander, der Schüler*innen Freiräume zur Identitätsfindung und Identitätsbildung gewährt.

Zu erlangende interne Befähigung durch Bildungsprozesse: die Fähigkeit, andere zu respektieren und ihnen vorurteilsfrei zu begegnen.

Operationalisierung: Befragung und Beobachtung zur Frage nach respekt- und würdevollem Umgang in der Schule bzw. zu dem Ausmaß, in dem allen Akteuren Anerkennung gewährt wird (s. hierzu u.a. Vieluf & Sauerwein, 2018). Erfassung der Fähigkeit von Schüler*innen, andere anzuerkennen und ihnen vorurteilsfrei zu begegnen (Fragen nach Einstellungen, Fragen nach Reaktionen auf andere in kritischen Situationen/Vignettentechnik o.ä.).

Beispiele: Es gibt bereits einige standardisierte Instrumente, die erfassen, ob Schüler*innen das Gefühl haben, in der Schule mit Respekt und Würde behandelt zu werden, und die die Möglichkeiten zur Entwicklung einer positiven Identität in der Schule betreffen, wie die bereits angesprochenen Skalen zur wahrgenommenen Anerkennung, die theoretisch in der Honneth'schen Anerkennungstheorie verankert sind (Sauerwein, 2017). Zur Erfassung der Fähigkeit, die Identität Anderer zu respektieren liegen u.a. Vignetten-Tests vor, die Einstellungen zu Diversität und Inklusion erfassen (Vieluf, Rožman & Roczen, 2020). Auch Einstellungsskalen aus Studien zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (u.a. Heitmeyer, 2005) und ähnlichen Studien könnten hier eingesetzt werden.

2.4 Bildungs(un)gerechtigkeit im Capability Bildungsmonitoring

Der CA ist, wie bereits dargestellt, auf die selbstbestimmte Ermöglichung eines guten Lebens ausgerichtet, wofür im Kontext von Bildung einerseits Capabilities für Bildungsprozesse bereitgestellt werden müssen und andererseits *durch* Bildungsprozesse angeeignet werden. Hierbei fokussiert der CA jedoch nur auf ein Minimum an Verwirklichungschancen (u.a. Oelkers & Graßmöller, 2013; Nussbaum, 2012). Ein gerechtes Bildungssystem bestünde folglich dann, wenn allen Schüler*innen die aufgeführten Capabilities für Bildung gewährt und die entsprechenden Mindestbefähigungen durch Bildung ermöglicht würden. Vice versa würde als ungerecht angesehen werden, wenn Zusammenhänge zwischen dem Nicht-Vorhandensein oder Nicht-Erreichen der aufgeführten Capabilities und regionalen, schulspezifischen, sozioökonomischen, individuellen etc. Faktoren bestehen. Es werden folglich nicht Mittelwerte und Varianzen betrachtet, sondern das Vorhandensein und Überschreiten von bestimmten Mindeststandards bzw. -niveaus. Dadurch, dass die Capabilities im Zusammenhang betrachtet werden, bestünde Ungerechtigkeit, sobald eine der Capabilities nicht vorhanden ist oder von einzelnen Schüler*innen nicht erreicht wird. In diesem Sinne ist der CA ein holistisches Konzept, das nicht Ungleichheiten in einzelnen Bereichen betrachtet. Bildungspolitik müsste sich folglich auf Basis eines „Capability-Monitorings“ daran messen lassen, inwiefern es gelingt, allen Schüler*innen ein definiertes Mindestniveau an Capabilities bereitzustellen. Als problematisch aufzufassen wäre nicht unbedingt, wenn eine Gruppe von Lernenden in einem Leistungstest schlechter abschneiden würde als eine andere – so lange die Ergebnisse dafür sprechen, dass alle ein Mindestmaß erreichen, das für ein gutes Leben notwendig ist. Pointiert formuliert: Eliteschulen mit deutlich mehr Bedingungen für Bildungsprozesse und somit auch höheren Fähigkeiten, die Schüler*innen an dieser Schule erreichen, sind legitim, solange an allen anderen Schulen die als hinreichend beschriebenen Bedingungen für Bildungsprozesse vorhanden sind sowie die erreichten Capabilities ein zuvor definiertes Mindestmaß überschreiten. Umgekehrt kann der CA aber hieraus auch für die Bildungsadministration an Attraktivität gewinnen. Investitionen und Verbesserungen im Bildungsbereich können in eine Rangfolge gebracht werden: Bevor in Talentförderung, (Elite-) Gymnasien etc. investiert wird, müssen Ressourcen aufgebracht werden, damit alle Schüler*innen die notwendigen Capabilities erreichen. Ebenso – und dies wäre eine weitreichende Konsequenz – darf hinterfragt werden, ob Schüler*innen, die entsprechende Capabilities in ihrer Bildungsbiografie nicht erreichen konnten, überhaupt die Schule verlassen dürfen. In diesem Sinne müsste die Schulpflicht von neun bzw. zehn Jahren durch das Erreichen von Capabilities ersetzt werden und müssten sich Schulabschlüsse an allen bildungsbezogenen Capabilities (formelle und non-formelle) orientieren.

3 Kritik und Fazit

Ein Capability-Bildungsmonitoring rückt andere Aspekte in den Fokus als die bisher vorliegenden Evaluationen des Bildungssystems. Es propagiert ein Bildungssystem, das die Befähigung und Entwicklung von Kindern um ihrer selbst willen betrachtet und dessen primäres Interesse nicht in einer Maximierung des Humankapitals liegt (Hart & Brando, 2018; Robeyns, 2006). Während das Gerechtigkeitsverständnis, das internationalen wie nationalen Bildungsmonitorings derzeit zugrunde liegt, nicht systematisch hergeleitet und wenig theoretisch begründet worden ist, wurden im Rahmen des CA zu beiden Aspekten ausführliche theoretische Überlegungen angestellt. Zwei zentrale normative Entscheidungen würden also transparenter und theoretisch fundierter vorgenommen, wenn das Bildungsmonitoring den CA als normative Grundlage wählen würde. In diesem Artikel haben wir die Capabilities auf Basis einer von Dominguez et al. (2018) entworfenen Liste aus Kinderperspektiven ausgewählt. So ist die Auswahl nicht nur theoretisch fundiert, sondern die Perspektive der Betroffenen wurde auch mitberücksichtigt. Auf dieser Basis haben wir einen Vorschlag zur Auswahl von Kriterien für ein Bildungsmonitoring formuliert und kurz dargelegt, wie „Gerechtigkeit“ bzw. „Ungerechtigkeit“ definiert wäre, wenn der CA einem Bildungsmonitoring zugrunde liegen würde.

Dennoch hat ein solches Bildungsmonitoring auch Grenzen bzw. birgt Risiken, die nachfolgend diskutiert werden. Da der CA ausdrücklich individuelle Autonomiespielräume und Wahlmöglichkeiten mitberücksichtigen möchte (Robeyns, 2005b), besteht hier – insbesondere bei Heranwachsenden – ein Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit, die nötigen Capabilities zu erreichen, und eben diesen Autonomiespielräumen. In gewissem Maße muss die Autonomie vorübergehend eingeschränkt werden, um ihre volle Entfaltung zu ermöglichen. Dieses Spannungsverhältnis ist letztlich interindividuell auszuhandeln; ein Monitoring braucht jedoch universell gültige Standards, an denen ein Bildungssystem bewertet werden kann.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf das Gerechtigkeitsverständnis im CA, denn der CA garantiert nur ein Minimum an Chancengerechtigkeit. Einerseits bedeutet dies, dass qua CA nicht für ein Übermaß an Bedürfnisbefriedigung oder Konsuminteressen argumentiert werden kann (Schrödter, 2007); andererseits können jedoch Ungleichheiten auch jenseits des Minimums bestehen und es stellt sich die Frage, ob diese wirklich nicht als ungerecht angesehen werden sollten (u.a. Drerup, 2015). Auch stellt sich das eingangs erwähnte „bottomless pit problem“ (Drerup, 2015) zwar nicht in demselben Maße wie bei einem an Rawls angelehnten Verständnis von Bildungsgerechtigkeit; es kann gleichwohl durch den CA auch nicht vollkommen aufgelöst werden, denn es ist durchaus denkbar, dass einige Schüler*innen die Mindeststandards für ein gutes Leben trotz intensiver Bemühungen und der Investition aller verfügbarer Ressourcen nicht erreichen können.

In der konkreten Umsetzung würden sich letztlich natürlich auch methodologische Herausforderungen ergeben. Konkret wäre beispielsweise im Bereich „formelle und informelle Bildung“ zu diskutieren, mit welchen Instrumenten oder Skalen die dazugehörigen Kompetenzen zu erfassen sind und ab welcher Niveaustufe die als hinreichend erachtete Schwelle übertreten ist. Etwa würden Fragen auftauchen wie: Misst der PISA-Lese-Test wirklich Literacy? Und welche Kompetenzstufe in diesem Test muss für ein „gutes Leben“ überschritten werden?

Ein Capabilities-Bildungsmonitoring ist folglich ebenfalls nicht frei von Kritikpunkten und sollte deshalb andere Formen des Bildungsmonitorings nicht ersetzen. Hier ist Berkemeyer et al. (2019) zuzustimmen, dass „sich immer auch andere Theorien finden lassen, die alternative, womöglich auch gegenteilige Erörterungen und Analysen erlauben“ (ebd., S. 58). Dennoch kann festgehalten werden, dass mit einem CA-basierten Bildungsmonitoring andere Aspekte in den Fokus rücken würden als bloß Schulleistungen und deren Korrelationen mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen und dass die zugrundeliegenden normativen Entscheidungen transparent und theoretisch fundiert wären.

Literatur

- Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H., & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Ackeren, I. van, & Klemm, K. (2019). Bildungspolitik und Steuerung des Schulwesens. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 688–697). Stuttgart: UTB.
- Andresen, S., & Gerarts, K. (2014). Reconstructing Children's Concepts: Some Theoretical Ideas and Empirical Findings on Education and the Good Life. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (Hrsg.), *Children's Rights and the Capability Approach, Bd. 8* (S. 85–108). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_5
- Andresen, S., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2008). Bildung as Human Development: An Educational View on the Capabilities Approach. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 165–197). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6_10
- Andresen, S., & Schneekloth, U. (2014). Wohlbefinden und Gerechtigkeit: Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie 2013. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), 535–551.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt* (Bildung in Deutschland, Bd. 2020). Bielefeld: wbv.

- Bauer, U., Bittlingsmayer, U., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2009). Capability Forschung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (4), 340–345.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S. & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *Journal for educational research online*, 11 (1) 47–73. Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16787/pdf/JERO_2019_1_Berkemeyer_et_al_Kritische_Schulsystementwicklungsforschung.pdf
- Biggeri, M. (2007). Children's Valued Capabilities. In M. Walker & E. Unterhalter (Hrsg.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (S. 197–214). New York, NY: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230604810_10
- Biggeri, M., & Karkara, R. (2014). Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (Hrsg.), *Children's Rights and the Capability Approach* (8. Aufl.) (S. 19–42). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_2
- Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., & Menchini, L. (2006). Children Conceptualizing Their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. *Journal of Human Development*, 7 (1), 59–83. <https://doi.org/10.1080/14649880500501179>
- Brighouse, H. (2003). Educational Equality and Justice. In R. Curren (Hrsg.), *A Companion to the Philosophy of Education* (S. 471–486). Oxford, Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996454.ch34>
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_1
- Domínguez-Serrano, M., del Moral-Espín, L., & Gálvez Muñoz, L. (2018). A Well-Being of Their Own. Children's Perspectives of Well-Being from the Capabilities Approach. *Childhood*, 26 (1), 22–38. <https://doi.org/10.1177/0907568218804872>
- Drerup, J. (2015). Genug ist genug? Zur Kritik non-egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 2 (1), 89–128. <https://doi.org/10.22613/zfpp/2.1.4>
- Forster, E. (2015). Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 65–73. Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11504/pdf/ErzWiss_50_2015_Forster_Zur_Kritik_partizipativer_Wissenspolitik.pdf
- Gale, T., & Molla, T. (2014). Social Justice Intents in Policy. An Analysis of Capability for and through Education. *Journal of Education Policy*, 30 (6), 810–830. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.987828>
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.
- Gromada, A., Rees, G., Chzhen, Y., Cuesta, J., & Bruckauf, Z. (2018). *Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries* (Innocenti Working Paper, Nr. 18). Florenz: UNICEF Office of Research.

- Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A Capability Approach to Children's Well-Being, Agency and Participatory Rights in Education. *European Journal of Education*, 53 (3), 293–309. <https://doi.org/10.1111/ejed.12284>
- Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2005). *Deutsche Zustände, Folge 3*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klieme, E., & Vieluf, S. (2013). Schulische Bildung im internationalen Vergleich. Ein Rahmenmodell für Kontextanalysen in PISA. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 229–246). Weinheim: Beltz.
- Krupp-Schleußner, V. (2017). „Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des Capability Approach. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies* (S. 87–103). Münster: Waxmann.
- 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* (2. Aufl.). (S. 69–102). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_5
- Maritzen, N., & Tränkmann, J. (2015). Normative Grundlagen des Bildungsmonitorings. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 232–247.
- Molla, T., & Pham, L. (2019). Editorial. Capital, Capability and Educational Justice. *Policy Futures in Education*, 17 (5), 575–581. <https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.03.1-4>
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (2), 141–157.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Oelkers, N., & Gaßmüller, A. (2013). Kinder- und Jugendhilfe als Menschwerdungshilfe: Menschenrechte und Capabilities als Bezugsrahmen für gerechtes Aufwachsen. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Menschenrechte und Demokratie* (S. 261–276). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19283-3_14
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (Hrsg.). (2008). *Capabilities: Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Paulus, C. M. (2001). *Die Messung von Lernfähigkeit: Experimentelle Validierung des multidimensionalen Lernprofils* (Arbeitsbericht Nr. 80 der FR Bildungswissenschaften). Saarbrücken: Universität.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dnv.5>
- Rauschenbach, T., & Otto, H.-U. (2008). Die neue Bildungsdebatte: Chance oder Risiko für die Kinder und Jugendhilfe. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 9–32). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1_1
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2005a). The Capability Approach: A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>

- Robeyns, I. (2005b). Selecting Capabilities for Quality of Life Measurement. *Social Indicators Research*, 74 (1), 191–215. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6524-1>
- Robeyns, I. (2006). Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital. *Theory and Research in Education*, 4 (1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Rürup, M., Fuchs, H.-W., & Weishaupt, H. (2016). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 411–438). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_15
- Sauerwein, M. N. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M. N., & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38 (3), 459–478. <https://doi.org/10.24452/sjer.38.3.4988>
- Schrödter, M. (2007). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession: Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *Neue Praxis*, (1), 3–28.
- Selman, R. (2017). *Social Perspective Taking Acts Manual*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10062.46403>.
- Sen, A. (1985). *The Standard of Living. The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. URL: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 516–531.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 57–70). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3
- Tenorth, H.-E. (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 264–284.
- Tröhler, D. (2015). The Medicalization of Current Educational Research and Its Effects on Education Policy and School Reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (5), 749–764. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942957>
- Vieluf, S., Rožman, M., & Roczen, N. (2020). *The HAND in HAND Programme: Evaluation Report*. Zugriff am 28.01.2020. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20790/pdf/Vieluf_Rozman_Roczen_2020_Evaluation_of_the_HAND_in_HAND_Programme_A.pdf.
- Vieluf, S., & Sauerwein, M. N. (2018). Does a Lack of Teachers’ Recognition of Students with Migration Background Contribute to Achievement Gaps? *European Educational Research Journal*, 7, 1–25. <https://doi.org/10.1177/1474904118810939>

| Markus N. Sauerwein & Svenja Vieluf

Markus Sauerwein, Dr., geb. 1986, Hochschullehrer an der Fließner Fachhochschule Düsseldorf; Assoziierter Mitarbeiter im DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
E-Mail: sauerwein@dipf.de

Korrespondenzadresse: Geschwister-Aufricht-Straße 9, 40489 Düsseldorf

Svenja Vieluf, Dr., geb. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
E-Mail: vieluf@dipf.de

Korrespondenzadresse: Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main