

# **Bildungsgerechtigkeit**

## **Thema in Variationen**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät

der Christian-Albrechts-Universität

zu Kiel

vorgelegt von Torben Göser

Kiel

2012

Erstgutachterin oder Erstgutachter: Prof. Dr. Hans – Carl Jongebloed

Zweitgutachterin oder Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Kroppe

Tag der mündlichen Prüfung: 18.05.2012

Durch die zweite Prodekanin oder den zweiten Prodekan, Prof. Dr. Martin Krieger

zum Druck genehmigt am: 14.01.2013





## Inhaltsverzeichnis

Einleitendes Vorwort .....	5
Teil A: Annäherungen.....	8
1 Über das relative Glück, ein Bildungs-Gerechtigkeitsproblem zu haben – oder: Die Vertreibung aus der schönen neuen Welt.....	9
2 Das Gut »Bildung«: Über ihre prinzipielle Verteilbarkeit .....	12
2.1 Transzendente Güter und nicht-transzendente Güter .....	13
2.2 Rivalisierende und nicht-rivalisierende Güter .....	14
2.3 Mehrdimensionaler Charakter des Bildungsgutes.....	16
3 Politische Rhetorik der Gleichheit .....	17
4 Der intrinsische Wert der Gleichheit - Vorsichtige Annäherungen an den Egalitarismus .....	20
5 Bildungs-Egalitarismen – Gleichheit radikal! .....	23
5.1 Zugangs-Egalitarismus: Das Prinzip der einfachsten Chancengleichheit.....	23
5.2 Berechtigungs-Egalitarismus: Das Prinzip der berechtigten Teilnahme .....	24
5.3 Input-Egalitarismus: Das Prinzip der Chancengleichheit.....	25
5.4 Output-Egalitarismus.....	26
5.5 Outcome-Egalitarismus .....	27
6 Abschließendes Fazit zum Teil A .....	28
Teil B: Bildungsgerechtigkeit im Lichte des Liberalismus.....	29
1 Zur Einführung: Vertragstheoretisches Argument zur Verteilung von Bildungsgütern .....	30
2 John RAWLS Konzept egalitärer Gerechtigkeit.....	31
2.1 Die Wiederentdeckung der politischen Philosophie.....	31
2.2 Die Idee einer wohlgeordneten Gesellschaft und moralischen Person.....	34
2.3 Die Idee der hypothetischen Position .....	39
2.4 Vernünftiger Pessimismus .....	41
2.5 Motivation als Triebfeder .....	43
2.6 Distributive Deutung von Bildungsgerechtigkeit.....	49
2.7 Qualifikationsorientierung in der Konzeption egalitärer Bildungsgerechtigkeit .....	56

2.8 Schlüsselqualifikationen: ein tragbares und gerechtes Instrumentarium für den egalitären Liberalismus?.....	63
3 Ronald Dworkins Theorie distributiver Gleichheit.....	69
3.1 »Equality of Welfare« .....	69
3.2 »Equality of Resources«.....	70
4 Bildungsgerechtigkeit als Stakeholding .....	77
5 Liberalismus sans phrase.....	82
6 Libertäre Gerechtigkeit .....	87
6.1 Die Amoralisierung der Natur.....	87
6.2 Die Rekonstruktion des Minimalstaates und die Theorie der Aneignung .....	94
6.3 Libertäre Perspektiven auf die Bildungsgerechtigkeit.....	100
6.3.1 Bildung als Aneignung von Wirklichkeit (1): HEGEL .....	100
6.3.2 Bildung als Aneignung von Wirklichkeit (2): HUMBOLDT.....	104
6.3.3 Bildungsgerechtigkeit als legitime Aneignung von Wirklichkeit.....	111
6.3.4 Bildungsgerechtigkeit zwischen absoluter Freiheit und Umverteilungsarithmetik ..	112
6.3.5 Ein gemäßigt libertärer Ansatz von Bildungsgerechtigkeit .....	116
7. Abschließendes Fazit zu Teil B .....	121
Teil C: Bildungsgerechtigkeit im Lichte des Kommunitarismus .....	123
1 Momente des Antiindividualismus .....	124
2 Hillel auf dem Dach .....	126
3 Aristotelismus und Kommunitarismus.....	128
4 Fundamentale Liberalismuskritik .....	130
4.1 Fünf Einwände gegen Rawls .....	130
4.2 Vom transzendentalen Subjekt zum unencumbered self .....	133
5 Die moralische Krise der Gegenwart .....	137
5.1 Die Gefahren des Emotivismus und das Individuum .....	137
5.2 Soziale Rollenaxiomatik innerhalb moderner Gesellschaften: Qualifikationsprofile des Amoralen.....	138
6 Philosophische Anthropologie als Sozialontologie und Parteinahme: Charles TAYLOR .....	141
6.1 Kritik des naturalistischen Reduktionismus.....	141

6.2 Die Einbeziehung des anderen: Interpretation als Quelle.....	142
7 Die kleine Gemeinschaft: Gebildetes Reden über Bildung .....	145
8 Die große Gemeinschaft.....	151
8.1 Teilhabegerechtigkeit als garantiertes Bildungsminimum.....	151
8.2 Kompetenz.....	156
8.2.1 Sacheinsichtiges und sachkonstruktives Handeln .....	157
8.2.2 Sozialeinsichtiges Verhalten und Handeln.....	159
8.2.3 Werteinsichtiges Handeln - Selbstkompetenz.....	162
8.2.4 Differenz, Gemeinschaft, Mündigkeit – das Konzept der Einheitsschule .....	164
8.3 Bedingungen der Realisierung von kompetenzbasierter Teilhabegerechtigkeit .....	168
8.4 Empire und Multitude – ein geeigneter Ansatz zur Ermöglichung einer demokratischen Utopie? .....	170
8.5 Conclusio: Kommunitarismus, Teilhabegerechtigkeit und die Utopie von der Demokratie .....	178
9 Bildungsgerechtigkeit als moralisches Handeln .....	181
9.1 Subjektivität als Im-anderen-bei-sich-sein: Was ist Anerkennung?.....	181
9.2 Anerkennungsgerechtigkeit .....	183
9.3 Bildung – Eine Sphäre der Gerechtigkeit .....	187
9.4 Bildung als soziales Geschehnis .....	191
9.5 Praxis der Bildungsungerechtigkeit im Spiegel der Anerkennungsgerechtigkeit: Migration und Selektion.....	194
10 Abschließendes Fazit zu Teil C .....	201
Teil D: Synthese .....	203
1 Liberalismus versus Kommunitarismus .....	204
1.1 Universalismus vs. Partikularismus .....	204
1.2 Gutes und Rechtes, Gemeinschaft und Gesellschaft .....	205
1.3 Bildung, Qualifikation, Kompetenz .....	206
2 Liberalismus und Kommunitarismus .....	208
3 Bildung zwischen Vorgefundenem und Hervorgebrachten – Bedingungen der Form(ung) ..	214
4 Bildung als Formung – ein dialektischer Versuch .....	216

5 Der Bildung gerecht werden (!) .....	221
Literaturverzeichnis .....	226
Lebenslauf .....	251

### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 Entscheidungsrationalität. ....	43
Abbildung 2 Handlungskomplexität. ....	47
Abbildung 3 Taxonomie der kognitiven Dimension. ....	48
Abbildung 4 Taxonomie der inhaltlichen Dimension. ....	48
Abbildung 5 Basisqualifikation als Metastruktur des Könnens. ....	66
Abbildung 6 Stakeholder – Bildungssystem .....	81
Abbildung 7 Weicher Legitimationsschluss. ....	98
Abbildung 8 Libertärer Legitimationsschluss. ....	99
Abbildung 9 Kommunitaristischen Perspektive auf den Bildungsprozess. ....	211
Abbildung 10 Liberalistische Perspektive auf den Bildungsprozess. ....	212
Abbildung 11 Wechselwirkung. ....	218
Abbildung 12 Bildung als Oszillationsprozess. ....	220

## Einleitendes Vorwort

Was im Allgemeinen unter »Bildungsgerechtigkeit« zu verstehen ist, ist als bekannt vorauszusetzen.<sup>1</sup> So könnte man meinen. In der breiten Öffentlichkeit ist ein mehr oder weniger fundiertes Vorverständnis über Bildungsgerechtigkeit anzunehmen. Jeder scheint etwas darüber sagen zu können, und das sind nicht nur diejenigen, die sich in den pädagogischen Praxisfeldern oder in der erziehungswissenschaftlichen Forschung befinden, also die bildungstheoretischen oder bildenden Experten. Nein, auch diejenigen, die sich außerhalb dieser Professionen befinden, mögen sich Urteile über den Gerechtigkeitsgrad des Bildungswesens und seine sozialpolitischen Konsequenzen bilden können, sei es aufgrund persönlicher selbstbezoglicher Erfahrungen oder beobachteter Ungerechtigkeitsvermutungen.

In der wissenschaftlichen Diskussion scheinen die Fronten klar zu sein. Das Bildungssystem ist ungerecht oder auf einem dramatischen Wege hin zur Ungerechtigkeit. Exemplarisch seien zum einen das von Martin BAETHGE festgestellte Bildungsschema, welches eine fundamentale Bestätigung einer sich weiter ausdifferenzierenden Ungerechtigkeitsstruktur ausdrückt und die sozialen Disparitäten durch Bildungsbeteiligung weiter verschärft<sup>2</sup> und zum anderen die Furcht vor Gleichmacherei, die innerhalb eines Bildungswesens die Gerechtigkeit eben nicht abbildet, genannt.<sup>3</sup>

Dabei ist jedoch zu beobachten, dass der wissenschaftliche Gehalt innerhalb dieser Arbeiten nicht in der Explikation eines Gerechtigkeitsbegriffes liegt, sondern in der deskriptiven Beschreibung eines Status quo. Das Urteil über den Gerechtigkeitsgrad hingegen folgt zumeist einer intuitiven Logik. JONGEBLOED weist daher zu Recht nach, dass all diese normativen Aussagen über den gerechtigkeitspraktischen Wert eines Bildungssystems vielmehr ideologisch motiviert als theoretisch fundiert daherkommen.<sup>4</sup>

Dennoch: Intuitionen und Ideologien sind für das Thema Bildungsgerechtigkeit von großem Wert, weil dadurch das intuitive Meinungsbild vielfältig bleibt. Bildungsge-

---

<sup>1</sup> Angelehnt an den Einführungssatz der Vorlesung über die Erziehung von Friedrich SCHLEIERMACHER im Jahr 1826. Vgl. SCHLEIERMACHER (2006), S. 7.

<sup>2</sup> Vgl. BAETHGE (2007), S. 3ff.

<sup>3</sup> Vgl. KRAUS (2009), S. 181f.

<sup>4</sup> Vgl. JONGEBLOED (2007), S. 191.

rechtigkeit erhält ihre normative Kraft durch die faktische Präsenz in einem gesellschaftlichen Diskurs. Dem naturalistischen Fehlschluss folgend, ergibt sich geradezu die Notwendigkeit, am Ball zu bleiben, was auch getan wird. Die im regelmäßigen Abstand veröffentlichten Ergebnisse der Pisa-Studie sind das Wasser auf der Mühle des Diskurses über Bildungsgerechtigkeit. Da diese, explizit intendiert, ohne normative Aussagen über den Gerechtigkeitsgehalt des Bildungswesens konzipiert sind, wird die Diskussion einer sich von intuitiven Vorstellungen leiten lassenden Öffentlichkeit immer wieder neu aufgenommen.<sup>5</sup> Einen weiteren Beitrag, obgleich mit dem Anspruch einer theoretischen Auseinandersetzung, soll diese Arbeit leisten.

Sie ist eben auch das Ergebnis einer Intuition aufgrund festgestellter Ungerechtigkeitsgefühle, die sich insbesondere durch meine praktische Arbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe ergaben und welche durch die im Rahmen eines Philosophiestudiums stattgefundenene Auseinandersetzung mit John RAWLS Theorie der Gerechtigkeit erste Konkretionen annahm. Es entwickelte sich ein Erkenntnisinteresse. Ist es möglich, anhand der unterschiedlichen Gerechtigkeitstheorien, die die politische Philosophie hervorgebracht hat, Aussagen über ein gerechtes Bildungswesen zu tätigen, und geben diese Aufschluss über konkrete Gestaltungsmöglichkeiten? Dazu werden die grundlegenden Theorien der Gerechtigkeit, die die politische Philosophie hervorgebracht hat, auf das Referenzthema Bildung hin untersucht. Diese Theorien gliedern sich in zwei große Teile auf, in Liberalismus und Kommunitarismus. Angewandt auf Bildung wird herausgearbeitet, dass das Wort Bildungsgerechtigkeit unter einer theoretisch-begrifflichen Perspektive zu einem mehr oder weniger handhabbaren Konstrukt wird, jedenfalls dann, wenn man eine Außenperspektive auf das System einnimmt. Eine Synthese mit einem impliziten Perspektivwechsel soll versuchen, Bildungsgerechtigkeit auf der pädagogischen Mikroebene zu verstehen.

Ein methodisches Vorbild ist eine Arbeit von Korinna SCHACK, die ihre Auseinandersetzungen zum Thema Umweltkommunikation mit dem Begriff »Theorielandschaft« unterschreibt. In dieser wendet sie »Umwelt« als Referenzthema auf die unterschiedlichen Formen der Kommunikation an.<sup>6</sup> Des Weiteren hat diese Arbeit starke hermeneutische und dialektische Züge. Das Thema »Bildungsgerechtigkeit« soll in seinen Varia-

---

<sup>5</sup> Vgl. STOJANOV (2011), S. 113.

<sup>6</sup> Vgl. SCHACK (2003). Hier wird anhand der hergestellten Theoriekonstruktionen hingegen eine empirische Untersuchung angeschlossen. Somit ist der Vorbildcharakter auf SCHACKS ersten Teil beschränkt.

tionen *verstanden* werden. Die einzelnen, zunächst voneinander unabhängigen Gedankengänge sind als Verstehensprozesse zu deuten, sie stehen häufig in einem diametralen Widerspruch zueinander, bilden in ihrer Polarität die notwendigen Antinomien zu weiterem Verstehen. In diesem Sinne bitte ich „die Leserinnen und Leser nur um jenen Vorschuss an Sympathie, ohne den es kein Verstehen gibt.“<sup>7</sup>

Der Entstehungsprozess dieser Arbeit wurde von vielen Menschen begleitet, denen ich an dieser Stelle danken möchte. Hervorheben möchte ich meinen akademischen Lehrer Prof. Dr. JONGEBLOED, dessen wahrhafte Liberalität mein Denken nachhaltig geprägt hat, sowie Prof. Dr. KROPE für die Ideen der diskursiven Vernunft. Weiterhin danke ich, stellvertretend für alle Teilnehmer der Dienstagrunde, Dr. Dr. Björn KRALEMANN für die wertvollen philosophischen Anregungen, die meinen Enthusiasmus immer wieder weckten und Herrn Mag. Knut LATUS für die Appelle zur Vorsicht, die jenen Enthusiasmus in vernünftige Bahnen lenkten. Helmut KROLL danke ich für die Ermöglichung meines Erfahrungskomplements, Kim BENITT, einer wahren Kommunitaristin, für ihren verständnisvollen Beistand in intellektuell und emotional schwierigen Zeiten. Abschließend sei meinen Eltern gedankt, die mir einen Bildungsprozess ermöglichten, dem ich hoffentlich gerecht geworden bin.

---

<sup>7</sup> RATZINGER (2007), S. 22.

## **Teil A: Annäherungen**

# 1 Über das relative Glück, ein Gerechtigkeitsproblem zu haben – oder: Die Vertreibung aus der schönen neuen Welt.

Wenn sich alle Welt darüber echauffert, dass selbige ungerecht ist, so gibt es doch immer einen Zustand, der noch schlechter erscheint.

Gewiss erscheint uns Ungerechtigkeit intuitiv, aber auch dann, wenn wir ganz rational und reflektiert herangehen, als etwas nicht Wünschenswertes, und wenn der Mensch eine Ungerechtigkeit entdeckt, dann folgt er meist der Überzeugung, dass dieser Zustand geändert werden muss. Gerechtigkeitsprobleme und insbesondere das Gefühl für Ungerechtigkeit bestehen vermutlich seitdem Menschen innerhalb sozialer Kontexte ihr Leben gestalten. Es wurden im Laufe der Zeit dann auch immer solche Instanzen konstruiert, die die Ungerechtigkeit ausgleichen sollten. Diese Institutionengeschichte der ausgleichenden Gerechtigkeit reicht von den autoritären Stammesältesten, deren Weisheit das ethische Maß der Dinge darstellte, über die Allmacht Gottes, die dem Gläubigen den nötigen Verlass erbrachte, dass nach dem irdischen Leben im Paradies die persönlich erlebten Ungerechtigkeiten kompensiert werden<sup>8</sup>, bis hin zum modernen Sozialstaat, der Ungerechtigkeiten zumeist durch Umverteilungssysteme nivelliert.<sup>9</sup>

Doch sind Ungerechtigkeiten an bestimmte Voraussetzungen gebunden. Einem gesellschaftlichen Zustand XY kann man nur dann das Prädikat »ungerecht« zusprechen, wenn man bereits eine Idee von einem gerechten Zustand XY hat. Lokalisierungen von Ungerechtigkeit implizieren immer schon die Vorstellung der Möglichkeit seiner prinzipiellen Veränderbarkeit, und das Urteil darüber enthält die Form der Freiheit, es so zu denken. Bei der Variabilität gesellschaftlicher Zustände erscheinen Urteile über Ungerechtigkeiten damit als ein normaler und – dies sei betont – positiv zu bewertender Zustand, da der Urteilende von seiner Urteilsfreiheit Gebrauch macht.

---

<sup>8</sup> „Herr, weil ich gerecht bin, verschaff mir Recht./ (und tu mir Gutes,) weil ich schuldlos bin. Bibel, Ps. 7,9. „Gott ist ein gerechter Richter“ Bibel, Ps. 7,12. „Er richtet den Erdkreis gerecht./ er spricht den Völkern das Urteil, das sie verdienen.“ Bibel, Ps. 9,9.

<sup>9</sup> In dieser Weise der Gerechtigkeit tritt insbesondere die Theorie der Gerechtigkeit von John RAWLS in den wissenschaftlichen Diskurs. Vgl. RAWLS (1993).

Die dystopischen Romane des frühen bis mittleren 20. Jahrhunderts konstruieren gesellschaftliche Zustände, in denen das Gerechtigkeitsproblem bei optimaler Funktionsweise des staatlichen Regulativs nicht zur Geltung kommen kann. Die oberflächliche Zufriedenheit in HUXLEYS schöner neuer Welt basiert auf einem vollständigen Produktionsdeterminismus der menschlichen Erzeugung. Diese werden mit fertigen Eigenschaften in die Welt entlassen, bei denen die physischen und psychischen<sup>10</sup> Dispositionen ein harmonisches Gleichgewicht bilden.

Absolutes Glück und Wohlgefühl werden gegen die personale Freiheit ausgetauscht. Gerechtigkeitsprobleme treten nicht auf. Die Gesellschaft ist ein klar hierarchisch gegliedertes Kastensystem<sup>11</sup>, in dem jeder seine Rolle kennt, sie nicht infrage stellt und nicht mit anderen um Auf- und Abstieg konkurriert. Der Totalitarismus, der in der schönen neuen Welt besteht, ist absolut und vollständig. Personale Autonomie ist nicht mehr möglich.

Die Figur des Wilden repräsentiert die Antithese zur Systemrationalität des Totalitarismus. Dieser verfügt noch über die Idee der Freiheit, da er in einem Reservat sozialisiert wurde, das den Ordnungszusammenhängen der traditionellen Gemeinschaft folgt. In einem Gespräch mit dem hohen Repräsentanten der schönen neuen Welt, Mannesmann, formuliert jener folgende Forderung:

Wilder: „Ich will Gott, ich will Poesie, ich will wirkliche Gefahren und Freiheit und Tugend. Ich will Sünde.“ Mannesmann: „Kurzum, Sie fordern das Recht auf Unglück.“ Wilder: „Gut denn, ich fordere das Recht auf Unglück.“<sup>12</sup>

So fordert er auch das Recht auf Ungerechtigkeit ein, die erst dann in die Welt kommt, sobald der vollständige Determinismus abgebaut wird. Ein ungerechtes Bildungswesen kann nur dann diagnostiziert werden, wenn man glaubt, dass jemand in der Entwicklung von Fähigkeiten, oder anders gesagt, an der Ausbildung und Verwirklichung seines Potentials gehindert wird. Bildungsungerechtigkeit gibt es in HUXLEYS Welt nicht. Zum

---

<sup>10</sup> Dieses wird durch die Droge „Soma“ bewirkt, welche insbesondere den Freiheitsdrang und das Streben nach Selbstverwirklichung durch die Nichtausbildung von Kritikfähigkeit unterdrückt. In Orwells Welt von 1984 wird die Freiheit durch die Implementierung einer semantischen Struktur, „Neusprech“, gewährleistet. Vgl. ORWELL (2005).

<sup>11</sup> Die Kasten sind von alpha bis epsilon gegliedert, wobei die alpha-Kaste die fähigsten Menschen umfasst.

<sup>12</sup> HUXLEY (1998), S 236. Text zu Dialog umgeformt.

einen, weil die Menschen hinsichtlich einer zukünftigen Verwertbarkeit hergestellt werden, zum anderen daher, weil in dieser Gesellschaft immanent keine Störungen existieren können und letztendlich deswegen nicht, weil keine Bildungsprozesse stattfinden, sondern Normungsprozesse.

„Hätte man dagegen mit sittlicher Bildung begonnen, mit sittlicher Bildung, die nie und unter keinen Umständen eine verstandesmäßige sein sollte...“<sup>13</sup>, so wäre die Ungerechtigkeit systemimmanent geblieben.

Wenn wir also über Ungerechtigkeiten reden, so die optimistische These, dann befinden wir uns immer schon in einem zivilisatorischen Vorteil, der die Freiheit, dies zu denken und die prinzipielle Veränderbarkeit des ungerechten Zustandes impliziert. Bildungsgerechtigkeit setzt gar, insbesondere wenn sie reflexiv geäußert wird, immer schon Bildung voraus im Sinne von Evaluation hinsichtlich eines erreichten Status und Bildsamkeit hinsichtlich der Variabilität der Person. Bildungsungerechtigkeit wird, und das ist die seltsame Paradoxie, durch Bildung und Bildsamkeit<sup>14</sup> erzeugt. Es ist somit nicht verwunderlich, dass der wissenschaftliche, aber auch der öffentliche Diskurs über Bildungsgerechtigkeit erst nach den Bildungsexpansionen wirklich in Gang kam.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> HUXLEY (1998), S. 42.

<sup>14</sup> Vgl. zum Begriffspaar »Bildung« und »Bildsamkeit« BÖHM (1997), S. 154. „Bildsamkeit, die als pädagogischer Grundbegriff den Rang eines Axioms einnimmt (und als solches nicht zu einer Erfahrungstat- sache, und sei sie gleich noch so kompliziert, reifiziert werden darf!), leitet sich für Herbart – der in der Geschichte dieses pädagogischen Begriffs unstreitig eine Schlüsselstellung einnimmt – aus einer Meta- physik her, die im Seelenleben das Kräftespiel von Selbsterhaltung eines Reals erblickt. Bildsamkeit qua metaphysisches Prinzip heißt die Plastizität...eines monadischen (freilich nicht fensterlosen!) Inneren, das unbeschadet seiner eigenen Wesensart von außen her aufgeregt und zu fortwährenden Selbsttätigkeit und Selbstgestaltung veranlaßt werden kann. Nur aus diesem passivisch-aktivischen Doppelcharakter der Bildsamkeit heraus wird Herbarts Satz, Bildsamkeit sei in Bildung zu überführen, überhaupt verständlich; denn wie sollte das je möglich sein, wenn Bildsamkeit als rein passivische Formbarkeit des Zög- ling“materials“ mißverstanden würde, dann gäbe es allenfalls Dressur, Abrichtung, Sozialisation, niemals aber Bildung“

<sup>15</sup> Vgl. dazu auch BECKER (2000), S. 448. Mit Bildungsexpansionen sieht BECKER aber auch eine Instru- mentalisierung von Bildung für wirtschaftliche Zwecke verbunden. So spricht er von der Transformation des Abiturs von einem humanistischen Grundkapital zu einem „positionalen Gut“. In welchem Maße die Debatte über Bildungsgerechtigkeit in der Deutung einer Ungleichverteilung von Marktchancen und – erfolg stattfinden kann, wird später gezeigt.

## 2 Das Gut »Bildung«: Über ihre prinzipielle Verteilbarkeit

Die Theorien der Gerechtigkeit werden, nicht zuletzt durch den durchschlagenden Erfolg der Theorie der Gerechtigkeit von John RAWLS und der damit verbundenen Rezeption des Egalitarismus, zumeist, nicht ausschließlich, aber dennoch in hohem Maße als Lösungen von Verteilungsproblemen vorgestellt. Diese Verteilungsprobleme implizieren mehrere Grundfragen, die sich insbesondere auf die Fragen nach den Verteilern und der Verteilbarkeit von unterschiedlichen Gütern konzentrieren.

Ein Verteiler kann in mannigfaltiger Weise auftreten. Zunächst einmal können Subjekte auftreten, die ihre Güter anderen Subjekten frei und willig übertragen, ohne dass dafür eine übergeordnete Instanz nötig wäre, sei es aufgrund einer freundschaftlichen Handlung oder aufgrund einer moralischen Auffassung praktischer Solidarität einem Fremden gegenüber. Ein weiterer Verteiler kann die Natur sein. Diese Verteilungsakte werden häufig als Schicksal angesehen. Man stelle sich zwei Landwirte vor, von denen der eine aufgrund guten Wetters eine ertragreiche Ernte einfährt, der andere aber durch schweren Hagelschlag um seine Erträge gebracht wird. Beide sind, will man die Natur als Verteilungsinstrument anerkennen, von dieser unterschiedlich begütert. Für Bildungsprozesse könnte man die genetische Struktur ansprechen, die über die Ausübung gewisser Fähigkeiten entscheidet, dem einen also einen schärferen Verstand verleiht als dem anderen, also die Anlagen der Menschen unterschiedlich bestimmt. Man könnte hier kein Gerechtigkeitsproblem erkennen, jedenfalls nicht in dem Sinne, dass irgendeine Person ungerecht gehandelt hätte, es sei denn man moralisiert die Natur<sup>16</sup>, „und wenn wir die Natur als Schöpfung buchstabieren, müssen wir auch Gott als letztinstanzlichen Großverteiler aufführen.“<sup>17</sup> In diesem Falle jedoch müssen wir die Verteilung der Güter hinnehmen, denn, wenn wir das göttliche Prinzip als fundamental anerkennen, kann es keine Ungerechtigkeit geben, da Gott schließlich vollkommen ist, und wer möchte dann noch gegen ihn opponieren?

---

<sup>16</sup> Diese Diskussion wird für die Konzeptionen des Egalitarismus von RAWLS und des Libertarismus NOZICKs noch von entscheidender Bedeutung sein.

<sup>17</sup> KERSTING (2000), S. 7.

Letztendlich, und das ist für die moderne Wissenschaft von der Erforschung der Gerechtigkeit der relevanteste Aspekt, verteilen Institutionen, die meist unter der Leitung eines hinsichtlich des Fehlens einer personalen Konkretion abstrakten Staates stehen.

Die zweite Frage bezieht sich auf die Verteilbarkeit von Gütern. KERSTING ist der Ansicht, dass prinzipiell alles verteilt werden kann.<sup>18</sup> Es bleibt nur zu klären, wie Güter prinzipiell zu verteilen sind. Dabei ist eine Kategorisierung von Gütern nötig, die im Folgenden vorgestellt wird.<sup>19</sup>

## **2.1 Transzendente Güter und nicht-transzendente Güter**

Transzendente Güter haben einen hohen gerechtigkeitstheoretischen Stellenwert. Am treffendsten sind diese beschreibbar, „daß sie nicht alles sind, aber ohne sie ist alles nichts. Sie besitzen einen Ermöglichungscharakter; ihr Besitz muß vorausgesetzt werden, damit die Individuen ihre Lebensprojekte überhaupt mit einer Aussicht auf Minimalerfolg angehen, verfolgen und ausbauen können“<sup>20</sup>. Diese Güter erscheinen im Alltag wie selbstverständlich, wenn sie nicht knapp sind. Befinden sich Menschen jedoch in einer Situation, die einen Knappheitszustand hinsichtlich transzendentaler Güter darstellt, wird das Fehlen dieser allgegenwärtig. In Naturzustandskonzeptionen wird deutlich, dass das Fehlen eines transzendentalen Gutes, hier insbesondere Sicherheit, ein untragbarer Zustand ist, der zu überwinden ist.<sup>21</sup>

Zu den transzendente Gütern gehören etwa „das Leben selbst, körperliche Unversehrtheit, Gesundheit, Sicherheit, Grundversorgung mit Lebensmitteln, Kleidung und Wohnung, Handlungsfähigkeit.“<sup>22</sup> Man könnte zu der Liste auch noch Güter wie Luft oder in kommunitaristischer Perspektive soziale Kontakte hinzufügen. Interessant erscheint hingegen das transzendente Gut der Handlungsfähigkeit, welches eine direkte Verbindung zum Bildungsgut zuzulassen scheint.<sup>23</sup>

Erzieherische und bildende Maßnahmen tragen entscheidend zur Handlungsfähigkeit des Menschen bei. Da diese gelernt werden, geht Handlungsfähigkeit als Ziel mit Erzie-

---

<sup>18</sup> Vgl. KERSTING (2000), S. 15.

<sup>19</sup> Die Charakterisierung folgt im Wesentlichen KERSTINGs Unterteilung.

<sup>20</sup> KERSTING (2000), S. 27.

<sup>21</sup> Vgl. HOBBS (2006), S. 99ff., LOCKE (1989), S. 210ff. u. NOZICK (2006), S. 32ff.

<sup>22</sup> KERSTING (2000), S. 27.

<sup>23</sup> Dazu sei stellvertretend das Kompetenzmodell Heinrich ROTHs, in dem jede Dimension den Handlungsaspekt einschließt, angemerkt, welches später noch weiter ausgeführt wird.

hung und Bildung als Mittel einher. Somit wird Bildung als Struktur zum transzendentalen Gut, wenn man sie wie Handlungsfähigkeit, also notwendige Kompetenzen, behandelt, und als Prozess womöglich zum meta-transzendentalen Gut. Bildungsprozesse sind dann die Bedingung der Möglichkeit für Handlungsfähigkeit, die wiederum eine Bedingung der Möglichkeit für ein erfolgreiches Lebensprojekt darstellt.<sup>24</sup>

Folgt man dieser Gütercharakteristik von Bildung, dann ist es gerechtigkeits theoretisch notwendig, Bildung so weit gleich zu verteilen bis der Transzendentalitätsgrad eines partikularen Bildungsgutes soweit abgenommen hat, dass dieses nicht mehr notwendig zur Handlungsfähigkeit des Menschen beiträgt. Konkret gesagt ist es aus dieser Perspektive wohl notwendig, jedem Lesen und Schreiben zu lehren, aber nicht Quantenmechanik. Bezogen auf transzendente Güter lässt sich die gerechtigkeits theoretische Maxime folgendermaßen bestimmen.

„Die (gerechte, T.G.) staatliche Ordnung ist...dadurch charakterisiert, daß sie im Gegensatz zum Naturzustand eine allseitige Grundgüterversorgung der Individuen mit transzendentalen Gütern sicherstellen kann, so daß diese nicht mehr ihre ganzen Mittel und ihre ganze Energie und Phantasie in die gleichzeitig rationale und zum Scheitern verurteilte Strategie einer eigenständigen Grundgüterversorgung investieren müssen, sondern auf dem Fundament einer selbstverständlichen Versorgung mit diesen transzendentalen Gütern ihren unterschiedlichen Interessen nachgehen können. Der Staat ist also der Inbegriff der kollektiven Bereitstellung transzendentaler Güter.“<sup>25</sup>

Die Bestimmung nicht-transzendentaler Güter ist aus Vorigem leicht ableitbar. Sie haben keinen grundsätzlichen Ermöglichungscharakter und die Verteilung dieser Güter schränkt andere nicht in ihrem grundlegenden Möglichkeitsraum ein, das Leben zu gestalten. Ein Universitätsabschluss ist zwar womöglich eine feine Sache, aber nicht notwendige Bedingung für das Meistern des Alltags.

## **2.2 Rivalisierende und nicht-rivalisierende Güter**

Rivalisierende Güter sind derart, dass der Versorgungsdichte durch die Knappheit des Gutes Grenzen gesetzt sind. Es gibt vermehrbare rivalisierende und nicht-vermehrbar rivalisierende Güter.

---

<sup>24</sup> Transzendental wird in der Weise benutzt, wie sie KANT in der Kritik der reinen Vernunft formuliert.

Vgl. u.a. KANT (1974), S. 665.

<sup>25</sup> KERSTING (2000), S. 27f.

Vermehrbare rivalisierende Güter sind solche, bei deren Verteilung die Begüterung des einen den anderen nicht notwendig schlechter stellt. So bezieht sich die Verteilung von 500 Universitätsplätzen, für die sich 3000 Anwärter bewerben auf ein nicht-rivalisierendes Gut, weil eben nur 500 Anwärter dieses Gut erhalten können, 2500 notwendig den Kürzeren ziehen, sich aber dennoch zu einem anderen Zeitpunkt nochmals bewerben können. Prinzipiell könnte sich die Universität hinsichtlich der großen Nachfrage auch dazu entschließen, das Angebot zu vergrößern.

Nicht vermehrbare rivalisierende Güter beziehen sich auf die Exklusivität ihrer Gegenstände. In diesem Fall ist es unmöglich, ein Gut mit der Bedingung zu verteilen, dass andere die Chance haben, dieses Gut zu erhalten. Ein Beispiel für ein solches Gut ist die Blaue Mauritius oder Grundstücke am Comer See.<sup>26</sup> Angewandt auf Bildung ist es schwierig, nicht vermehrbare rivalisierende Güterstrukturen aufzudecken, außer vielleicht dem aktuellen Bildungszustand eines Subjekts, der einzigartig und exklusiv der Person gehört, nicht verteilbar ist und trotzdem begehrt wird, weil er als sozial erfolgreich angesehen wird. Rivalisierende Güter insgesamt sind ein zentraler Gegenstand der Verteilungsgerechtigkeit, da die Verteilung wohlbegründet sein muss, also Kriterien anzugeben sind, die die Allokation ethisch legitimiert.

Nicht-rivalisierende Güter können auch als öffentliche Güter bezeichnet werden.<sup>27</sup> Die Allokation eines öffentlichen, nicht-rivalisierenden Gutes zugunsten einer Person stellt in keinem Fall eine andere schlechter. Ein Beispiel für die Verteilung dieser Form von Gütern ist das Frauenwahlrecht in Deutschland 1919. Mit der Zuteilung dieses Rechts wurde keine andere Person in diesem rechtlichen Sinne schlechter gestellt. Im Bildungssektor wäre der rechtliche Anspruch auf eine kostenlose schulische Grundbildung ein nicht-rivalisierendes Gut, da jedes Kind, das geboren wird, mit diesem Rechtsanspruch versorgt wird und dabei kein anderes diesen Anspruch verliert.

---

<sup>26</sup> Vgl. KERSTING (2000c), S. 30f.

<sup>27</sup> Vgl. dazu HADELER/WINTER (Hg.)(2000), S. 1367.

### **2.3 Mehrdimensionaler Charakter des Bildungsgutes**

Bildung ist ein transzendentes Gut<sup>28</sup>, es gehört zu den Grundgütern, über die jeder verfügen muss, um ein selbstgestaltetes Leben führen zu können. Bildung ist aber auch ein nicht-transzendentes Gut, ein Gut unter vielen, wenn es darum geht, der Bildung einen privaten Wert beizumessen und z.B. auf Einkommensvorteile zu verzichten, indem man Ägyptologie oder Gräzistik studiert, anstatt den sichereren Weg einer Kaufmannsausbildung zu gehen.<sup>29</sup> Weitet man Bildung auf Bildungsmedien aus, so bilden sie sowohl transzendente, als auch nicht-transzendente Güter ab. Im Rahmen einer Grundbildung werden Unterrichtsmedien wie Bücher und Lehrfilme gleichsam für jeden fundamental bedeutsam. Um glücklich zu werden, muss man hingegen nicht Faust gelesen oder ein Konzert besucht haben, welches MAHLERS Sinfonie in Es-Dur zum Gegenstand hat.

Bildung ist ein vermehrbares rivalisierendes Gut. Dies zeigt sich in der Auseinandersetzung mit zu verteilenden Studienplätzen. Es ist gleichsam ein nicht-vermehrbares rivalisierendes Gut, legt man die personenimmanente Singularität eines Bildungszustandes zugrunde, der gleichsam Begehren wecken kann. Bildung ist aber auch ein nicht-rivalisierendes Gut, wenn es um die rechtlichen Ansprüche auf Zugänge zu Bildungsinstitutionen geht.

Dass Bildung auf jede Gütercharakteristik anwendbar ist, liegt in seiner holistisch anmutenden Struktur. Grenzt man Bildung nicht ein, so kann sie hinsichtlich ihres Gutcharakters nahezu willkürlich behandelt werden. Dem politischen Fabulieren über Bildungsgerechtigkeit dient dies sehr, da jede Grundauffassung, wie auch immer sie aussehen mag, eine Gerechtigkeitsfloskel herstellen kann.

Es bleibt dennoch nicht unwichtig, dass Bildung prinzipiell verteilbar ist – wie dies konkret-theoretisch aussehen kann, versucht diese Arbeit im weiteren Verlauf herauszuarbeiten.

---

<sup>28</sup> Es wäre sogar denkbar, Bildung als metatranszendentes Gut zu betrachten, da das Charakterisieren von transzendentalen Gütern bereits Erkenntnisse voraussetzt, die durch Bildung und Erziehung generiert werden.

<sup>29</sup> Es ist unbestritten, dass auch der Ägyptologe und der Gräzist großen ökonomischen Erfolg haben können und dass auch die Kauffrau vor gewissen Risiken steht. Es bleibt aber auch unbestritten, dass die Nachfrage nach Ägyptologen und Gräzisten nicht sehr hoch ist.

### 3 Politische Rhetorik der Gleichheit

Im Folgenden wird der Fokus auf die bildungspolitische Programmatik der im deutschen Parlament vertretenen Parteien gerichtet. Wie äußern sich diese zu dem Thema Bildungsgerechtigkeit, haben sie doch erhebliches Gewicht bei der Gestaltung eines gerechten Bildungssystems. Die Parteien werden alphabetisch abgearbeitet. Ich beziehe mich dabei auf die aktuellen Programme.

Die Christlich Demokratische Union (CDU) und die Christlich Soziale Union (CSU) sehen in der Bildung „die beste Vorsorge für die Zukunft“. In einer „Bildungsrepublik Deutschland“<sup>30</sup> soll eines der besten Bildungssysteme der Welt installiert werden, welches gute Bildung für alle schaffen soll. „Gute Bildung für alle braucht Chancengleichheit von Anfang an. Die deutsche Sprache ist der Schlüssel für Bildung und Ausbildung.“<sup>31</sup> Durch verbindliche Sprachtests für alle soll eine egalitäre Ausgangssituation ermöglicht werden, die als Basiskompetenz die Bedingung der Möglichkeit von Ausbildungsgängen darstellt. Das Schulsystem soll durch Qualitätsstandards und transparente und ehrliche Leistungsvergleiche effektiv gemacht werden. Dabei ist eine gute Bildung „die beste Vorsorge gegen Arbeitslosigkeit“ und somit ein fundamentaler Nutzen für alle.<sup>32</sup>

Die Freie Demokratische Partei (FDP) sieht in der Bildung die notwendige Bedingung zur Befähigung zu Eigenverantwortlichkeit. Dabei vertritt sie „einen umfassenden Bildungsbegriff, der den Menschen in seiner Vielfalt in den Mittelpunkt stellt.“<sup>33</sup> Da Bildung Bürgerrecht ist, braucht das Land „ein gerechtes Bildungssystem, das jedem den bestmöglichen Abschluss nach Begabung und Leistung ermöglicht, unabhängig von der sozialen Herkunft. [...] Durch Bildung können sich alle Menschen unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen oder religiösen Herkunft eigene Wege zum Erfolg bahnen.“<sup>34</sup> Um dies zu verwirklichen, ist die Installation von Bildungsstandards hinsichtlich gleicher Abschlüsse notwendig, da diese, „definiert von unabhängigen Sachverständi-

---

<sup>30</sup> Bundesvorstand der CDU/Parteivorstand der CSU (Hg.)(2009), S. 46.

<sup>31</sup> Bundesvorstand der CDU/Parteivorstand der CSU (Hg.)(2009), S. 46

<sup>32</sup> Bundesvorstand der CDU/Parteivorstand der CSU (Hg.)(2009), S. 47.

<sup>33</sup> Programmkommission der FDP (Hg.)(2009), S. 43.

<sup>34</sup> Programmkommission der FDP (Hg.)(2009), S. 43.

gen...gleiche Bildungschancen“<sup>35</sup> ermöglichen. Ein durchlässiges Bildungssystem sichert faire Aufstiegschancen, welche durch unkomplizierte Übergangsregelungen unterstützt werden. Regelmäßige Fortbildungen der schulischen Akteure sichern das Qualitätsniveau der Bildungseinrichtungen nachhaltig.<sup>36</sup>

Bündnis 90/Die Grünen fordern den „Aufbruch in die Wissensgesellschaft“<sup>37</sup>. Bildung ist der entscheidende Faktor einer leistungsfähigen modernen Ökonomie. Damit erhält sie für die Verteilung von Berufschancen eminente Bedeutung. Im Sinne der sozialen Gerechtigkeit muss die Politik „daher aufmerksam sein für ungleiche Verteilung von Bildungschancen.“<sup>38</sup> Die Grünen fordern daher eine für alle zugängliche Verfügbarkeit von Wissen, welche durch die öffentliche Hand finanziert werden soll. In der offenen Ganztagschule sehen sie eine „Bildungspolitik gegen Ausgrenzung verwirklicht.“ In dieser sollen alle Schüler unabhängig ihrer sozio-kulturellen Herkunft die „Schlüsselqualifikationen von heute erwerben.“<sup>39</sup>

Die Partei die Linke fordert „Bildung als Grundrecht“<sup>40</sup> und dabei ein inklusives Bildungssystem, in dem Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen und gefördert werden sollen. Bildung ist ein öffentliches Gut und darf nicht am Markt gehandelt werden, weil dadurch die Gleichheit der Bildungschancen massiv eingeschränkt wird. Weiterhin wird für eine „Demokratisierung aller Bildungsbereiche“ geworben, die die Mitgestaltung von Schülern und Studierenden fördern soll.

Die Sozialdemokratische Partei Deutschlands sieht die Rolle der Bildung insbesondere in der Ermöglichung gleicher Lebenschancen. „Der Staat hat dafür zu sorgen, dass alle den gleichen Zugang zu Bildung haben, unabhängig von ihrer Herkunft.“<sup>41</sup> Zur Überwindung von Herkunftsbarrieren ist sowohl die Gebührenfreiheit von Bildungsgängen, als auch das längere gemeinsame Lernen maßgebend, welches eine Gemeinschaftsschule bis zur zehnten Klasse erfordert.<sup>42</sup>

---

<sup>35</sup> Programmkommission der FDP (Hg.)(2009), S. 46.

<sup>36</sup> Programmkommission der FDP (Hg.)(2009), S. 45.

<sup>37</sup> Bündnis 90/Die Grünen (Hg.)(2002), S. 91.

<sup>38</sup> Bündnis 90/Die Grünen (Hg.)(2002), S. 93.

<sup>39</sup> Bündnis 90/Die Grünen (Hg.)(2002), S. 98.

<sup>40</sup> Die Linke (2011), S. 43.

<sup>41</sup> SPD-Parteivorstand (Hg.)(2007), S. 16.

<sup>42</sup> SPD-Parteivorstand (Hg.)(2007), S. 17.

Gemeinsam ist allen Programmatiken eine gewisse Gleichheitsrhetorik, die sich jedoch auf unterschiedliche Sphären der Bildungsprozesse bezieht. Weiterhin ist allen auch eine gewisse Sozialromantik zuzuschreiben. Die Komplexität des Themas wird zugunsten eines Zukunftsoptimismus außer Acht gelassen, der eine gerechte Welt vorzeichnet, wenn das Bildungssystem in einer gewissen, aber dennoch relativ unbestimmten Weise gestaltet würde. Wie komplex das Feld der Gleichheit bebaut ist, soll das nächste Kapitel beschreiben, in dem es um die intuitive Wertigkeit der Gleichheit und ihre strukturellen Formen und den daraus resultierenden Konsequenzen geht.

## 4 Der intrinsische Wert der Gleichheit - Vorsichtige Annäherungen an den Egalitarismus

Der Begriff der »Gerechtigkeit« ist in einer ausgezeichneten Weise durch den Unterbegriff »Gleichheit« bestimmt. Eine Theorie der Gerechtigkeit kommt um ein Gleichheitspostulat nicht herum. Dabei genießen die Theorieelemente, die sich mit Gleichheitsgrundsätzen beschäftigen, einen Vorteil, da sie anscheinend - mindestens intuitiv – keiner grundlegenden Begründung bedürfen. Gleichheit hat einen gewissen intrinsischen moralischen Wert, der niemandem grundsätzlich die moralische Laune verdirbt. Isaiah BERLIN drückt es ganz treffend folgendermaßen aus.

„No reason need be given for...an equal distribution of benefits – for that is natural – self evidently right and just, and needs no justification, since it is in some sense conceived as being self justified...The assumption is that equality needs no reason, only inequality does so; that uniformity, regularity, similarity, symmetry, ... need not be specially accounted for, whereas differences, unsystematic behaviour, changes in conduct, need explain action and, as a rule of justification. If I have a cake and there are ten persons among whom I wish to divide it, then if I give exactly one-tenth to each, this will not, at any rate automatically, call for justification, whereas if I depart from this principle of equal division I am expected to produce a special reason. It is some sense of this, however latent, that make equality an idea which has never seemed intrinsically eccentric...“<sup>43</sup>.

»Gleichheit« ist auf eine seltsame Weise etwas Gutes. Ungleichheiten, verteilungspraktische Asymmetrien, hingegen erscheinen uns als etwas Problematisches, etwas zu Legitimierendes. Ungleichheiten müssen gerechtfertigt sein.<sup>44</sup> Man könnte als Beispiel John RAWLS Theorie der Gerechtigkeit heranziehen, in der die Rekonstruktion des Differenzprinzips im Gegensatz zur Darstellung der intuitiv schon grundgelegten Gleichheitsformen weitaus komplexere intellektuelle Anstrengungen bedarf. Wenn »Gleichheit« einen starken intrinsischen Wert hat, also selbstevident erscheint, dann muss die Frage erlaubt sein, um welche Arten von Gleichheit es sich handeln kann. Das Spekt-

---

<sup>43</sup> BERLIN, Isaiah (1961), S. 131.

<sup>44</sup> HINSCHS Monographie *Gerechtfertigte Ungleichheiten* steht stellvertretend für diese prinzipielle Grundannahme. Vgl. HINSCH (2002), S. 239ff.

rum der Gerechtigkeitstheorien ist so umfassend, dass »Gleichheit« innerhalb dieser immer einen spezifischen Platz hat, auch bei denen, die sich der intuitiven Strahlkraft der Gleichheit widersetzen wollen und diese aus ihrem Theoriekonstrukt verbannen wollen.

„They are all egalitarians in some essential way“<sup>45</sup>, stellt Amartya SEN fest und fragt hinsichtlich des Theoriepluralismus die Fragen: Equality of what?

Die These ist, dass die Festlegung auf ein partikulares Gleichheitsmoment innerhalb einer Gerechtigkeitskonzeption notwendigerweise zu Differenzprinzipien hinsichtlich der anderen Theorieelemente folgt. Legt man das Gleichheitspostulat exklusiv in der Sphäre des Rechtlichen an, dann kann Gleichheit keinen operativen Wert innerhalb der lebensweltlichen Konkretion der Gesellschaft haben, also hinsichtlich gleicher Verteilungen von Einkommen und subjektiven Nutzens.<sup>46</sup> Diese Sphären müssen dann der Freiheit gleicher Rechtssubjekte überlassen werden. Freiheit und Gleichheit bilden in diesem Sinne einen unverträglichen Gegensatz<sup>47</sup>, es sei denn im Sinne gleicher Freiheiten, obwohl auch hier ein Problem bezüglich der Grundbedingung gleicher Freiheit besteht, da Freiheit an gewisse Fähigkeiten, Fertigkeiten und Rechte gebunden ist, deren Abstinenz die Freiheit eines einzelnen, wenn man sie als fundamental ansieht, einschränken könnte.<sup>48</sup>

Eine Gerechtigkeitskonzeption, die den Schwerpunkt auf die Nutzenpräferenz des Einzelnen legt und diesen Nutzen gleichermaßen befriedigen will, muss die vorhandenen Ressourcen so verteilen, dass jeder Einzelne durch seine Allokation ein Nutzenoptimum herstellt. Gleichheit liegt in einem komplexen Verteilungsprogramm, das objektiv Differenz erzeugt, subjektiv hingegen eine Nutzengleichheit ermöglichen will. Die Freiheit auf einen Anspruch auf Mehrbesitz wird durch diese Konzeption der Nutzenmaximierung – diese Form repräsentiert den Utilitarismus – eingeschränkt, da der zusätzliche Besitz einer Person den gesellschaftlichen Gesamtnutzen verringert, eine andere Person

---

<sup>45</sup> SEN (1995), S. ix.

<sup>46</sup> Diese Auffassung vertreten die Anhänger der Libertarismus, der insbesondere durch Robert NOZICK einer breiten wissenschaftlichen Öffentlichkeit angetragen wurde.

<sup>47</sup> Vgl. SEN (1995), S. 21ff.

<sup>48</sup> Im Ausgang von Hobbes Naturzustand tauschen die Subjekte einen Teil ihrer fundamentalen Freiheit gegen Sicherheitsgarantien ein, da sie erkennen, dass ihre absolute Freiheit ihnen keinen wirklichen Nutzen einbringen kann, da diese ihr eigenes Leben bedroht, weil jeder über sie verfügt.

also durch den Besitz einen größeren Nutzenzuwachs erfahren würde als die erste, auch wenn diese das Gut beispielsweise erarbeitet hat.<sup>49</sup>

Es bleibt also festzustellen, dass der intrinsische Wert der Gleichheit, den BERLIN feststellt, eine notwendige Bedingung einer Gerechtigkeitskonzeption ausmacht, gleichwohl hingegen nicht in dem Maße begründungssensitiv ist wie der freiheitliche Aspekt der Ungleichheit. Aber selbst eine freiheitsmaximierende Konzeption würde den Gleichheitsaspekt aufnehmen müssen.

Im Folgenden soll dieses Grundproblem auf das Referenzthema Bildung angewandt werden, wobei Gleichheitskonzeptionen, sogenannte Bildungs-Egalitarismen formuliert werden sollen.

---

<sup>49</sup> Vgl. SEN (1980), S. 198ff.

## 5 Bildungs-Egalitarismen – Gleichheit radikal!

Verfechter gleichheitsorientierten Denkens sind gezwungen, den Begriff der Gleichheit in Bezug zu ihrem Referenzthema zu diskutieren. Gleichheit besteht immer in Bezug auf etwas Bestimmtes und konstituiert sich als bestimmte gewählte Relation. Im Rahmen bildungsökonomischer und bildungspolitischer Diskurse haben drei Referenzbegriffe Einzug erhalten. Es handelt sich dabei um die Trias Input/Output/Outcome. Alle drei Perspektiven sowie zwei weitere juristische Prinzipien, Zugang/Berechtigung, sollen in Bezug zum Egalitarismus gestellt werden, sodass fünf Gleichheitskonzeptionen denkbar sind. Allen ist gemein, dass sie in stärkerer oder schwächerer Weise „Kontingenzimmunsierung“<sup>50</sup> in Anbetracht nicht verantworteter sozialer Ungleichheiten betreiben wollen. Darüber hinaus implizieren die einzelnen Konzeptionen noch weitere spezifische Annahmen, die im Folgenden diskutiert werden.

### **5.1 Zugangs-Egalitarismus: Das Prinzip der einfachsten Chancengleichheit**

Diese Art der einfachsten Gleichheit bestimmt das notwendig gleiche Verhältnis aller in Bezug auf den Zugang zu einem Gut, in diesem Falle zu Institutionen des Bildungswesens. Da dieses Prinzip nicht der Überprüfung einer iustitia distributiva bedarf, fällt es in den Bereich der einfachen Vergleichbarkeit der iustitia directiva, die nur beobachten muss, ob der Zugang gewährt oder verweigert wird.<sup>51</sup> Ist der Zugang zu Bildungsgütern egalitär hergestellt, bleiben die Bildungsprozesse von externen Interventionen unberührt. Dem sich Bildenden ist es selbst überlassen, mit den Bildungsgütern zu operieren, und die kontingenten Outputs werden nicht korrigiert. Die Ausgangsstruktur des Zugangs-Egalitarismus erzeugt durch den nicht von Interventionen beeinflussten Lernprozess also Differenzen im Hinblick auf Output- und Outcome-Strukturen. Die Institution stellt Bildungsressourcen zur Verfügung, überlässt die Bewertung dieser als inputrelevante Daten aber dem Sich-Bildenden, da der Zugangs-Egalitarismus strukturell eben nur die gleiche Möglichkeit der Input-Rezeption garantiert, nicht aber die strukturelle Gleichheit des faktischen Inputs. Dies unterscheidet den Zugangs-Egalitarismus von einem Inputegalitarismus, der später als radikaleres Egalitarismuskonzept beschrieben werden soll.

---

<sup>50</sup> KERSTING (2002), S. 70.

<sup>51</sup> Vgl. KERSTING (2000c), S. 42.

»Bildung« muss empirisch materialisiert sein. »Bildung« ist ausgedrückt in Institutionen und deren didaktische Funktion. Bildungsgerecht ist eine juristische Situation gleichen Rechts auf gleiche Partizipation an Ausbildungsgängen, die in Ausbildungsstätten organisiert werden.<sup>52</sup> »Bildung« ist ein nicht pädagogisiertes Statuierungsprogramm. „Alle Bürger haben das Recht auf gleichen Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen.“<sup>53</sup>

## ***5.2 Berechtigungs-Egalitarismus: Das Prinzip der berechtigten Teilnahme***

Der Zugangs-Egalitarismus tilgt die ethische Reflexionskategorie der Berechtigung, da »Berechtigung« nur dann semantisch gehaltvoll ist, wenn es Interessenten gibt, die als nicht berechtigt abgewiesen werden. Ein hierarchisch gegliedertes Bildungswesen berechtigt seine Teilnehmer durch Zertifizierung an der Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme. Beispiele dafür bietet das deutsche System, in dem man zum Absolvieren eines Studiums eine durch den Besuch des Gymnasiums attestierte Hochschulreife und ggf. einen gewissen messtheoretisch fundierten Rang (Abiturnote) aufweisen kann, der für den Zugang zu einer ganz besonders nachgefragten Fachrichtung berechtigt. Aber auch der Einstieg in die Primarstufe wird durch ein Gutachten empfohlen und bei besonderem heilpädagogischen Bedarf zunächst verweigert.

Innerhalb einer demokratisch grundgelegten, differentialistischen Struktur herrscht dann eine egalitäre Berechtigungsverteilung, wenn gleichermaßen Berechtigte ihren Anspruch anmelden und ihnen gleichermaßen stattgegeben wird.

Problematisch bei einem zugangs-differentialistischen Berechtigungs-Egalitarismus ist die Tatsache, dass die Berechtigung durch evaluative Maßnahmen zu- oder abgesprochen wird. Der Einzelne um Berechtigung Werbende büßt momenthaft das Personsein ein und wird der Vergleichbarkeit wegen in ein numerisches Relativ transformiert, das dann den Zugang erlaubt oder nicht, je nach dem, wie er sich als Wert in der Rangskala positionieren lässt.

Strukturelle Egalisierungsbestrebungen in einem Differenzsystem bedeuten fortan eine gewisse metrische Verortung des Einzelnen um ein Mindestmaß an Validität herzustellen, die das gerechte Verfahren praktikabel macht.

---

<sup>52</sup> Vgl. AVENARIUS (2001). S. 9ff.

<sup>53</sup> § 29 der sächsischen Verfassung; zitiert nach DÖRPINGHAUS e.a. (2009), S. 21.

Der Berechtigungs-Egalitarismus schließt sich der juristischen Dimension von »Bildung« an und fundiert die Aussagekraft absolvierter und evaluierter bildungsinstitutional gestützter Einheiten. »Bildung wird repräsentiert in abgeprüften Könnensstrukturen, dessen Ergebnis die juristische Funktion freier Zugänge empirisch realisiert. »Bildung« ist ein Konglomerat von Fähigkeiten, das mathematisch operationalisierbar ist (z.B. Notendurchschnitt) oder semantisch offenbar wird (z.B. mündliche Eignungsprüfung und Vorstellungsgespräch).<sup>54</sup>

### **5.3 Input-Egalitarismus: Das Prinzip der Chancengleichheit**

Der Inputegalitarismus muss davon ausgehen, dass eine einfache Chancengleichheit gewährleistet ist. Er bezieht sich auf den entsprechenden Ressourceneinsatz, der allen unabhängig von den sozial-kulturellen und natürlichen Hintergründen gewährt werden muss. Die Ressource besitzt ihren Wert an sich und damit unabhängig von ihren Adressaten. Der „Konsum“ der Ressource ist dem Einzelnen überlassen, er erhält keine Extraressourcen, falls sich Lernhemmungen oder sonstige Probleme einstellen. Andererseits wird auch keine Mehraufwendung bei Unterforderung geleistet. Jedem Einzelnen kommt unabhängig seiner Bedürfnisse die gleiche Menge an Ressourcen als Input zu.

Eine fundamentale Überprüfung durch den Staat ist die Bedingung einer gerechten Distribution von Bildungsressourcen, um zu gewährleisten, dass die gleiche Menge an Inputs allen zu Bildenden unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zukommt.

Möglich wird diese Kontrolle durch inner-schulische Vergleichsvorhaben und ständiger Aufsicht des bildenden Personals, das an verschiedenen Orten und verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Niveaus haben kann.

Eine Zentralisierung des Bildungswesens und die damit verbundenen evaluativen Maßnahmen bleiben unausweichlich, damit strukturelle Kontingenzen verhindert werden können. In einem Konzept radikaler Gleichheit ist es sogar denkbar, die außerstaatlichen Einflussfaktoren in dem Maße zu schwächen, dass alle bildungsrelevanten Elemente, die nicht öffentlich gesteuert sind, suspendiert werden müssen. Dazu würde letztendlich auch die Familie zählen. Es gilt zu beachten, dass ein Adressat die Kompetenzen (Wissen) und materiellen Güter (z.B. Bücher) seiner Eltern nutzen könnte und

---

<sup>54</sup> Vgl. die Einschreibordnung der CAU Kiel § 14, Abs. 6 und 7 (Probeklausur) sowie § 38, Abs. 1 Hochschulgesetz Schleswig-Holstein (Zulassungsbeschränkung).

damit einen nicht zu legitimierenden Vorteil gegenüber seinen Mitmenschen erlangen könnte.

In dieser Deutung ist der Staat absoluter bildnerischer Herrscher. Er ist der pädagogische Leviathan, der seine Bürger im Rahmen fairer Verfahrensregeln vom Bildungsauftrag entlässt. Das Konzept des Inputegalitarismus erzeugt notwendig Differenzen auf der Ebene des Outputs und des Outcomes. Er kann gemäß der Zweck-Mittel-Unschärfe die Gleichheit nur auf einer Ebene definieren.

Der Inputegalitarismus bindet sich an die materialistische Dimension von Bildung. »Bildung« wird kanonisch organisiert und als Objektivationen realisiert angesehen. Kulturelle Güter sind das empirische Material der Bildung, und die bildenden Personen fungieren als didaktische Vermittlungskünstler. »Bildung« ist als Materialsammlung, als Manifestation des objektiven Geistes strukturell angelegt.

#### ***5.4 Output-Egalitarismus***

Im Gegensatz zum Input-Egalitarismus determiniert der Output-Egalitarismus das Ergebnis von Bildungsprozessen und nicht seine strukturell-objektiven Voraussetzungen. Ressourcen werden so verteilt, dass alle Adressaten spezifische Abschlusskriterien erfüllen. Das impliziert, dass neben den sozio-kulturellen auch die natürlichen Kontingenzen mit berücksichtigt werden müssen. Gleichheit wird hier noch in einem größeren Maße als das intrinsisch »Richtige« proklamiert als in dem Modell des Input-Egalitarismus.

Das Bedürfnis des Einzelnen wird irrelevant und definit durch die festgelegte Zielstruktur gleicher Outputs, die die Institution garantiert. Dies hätte eine individuelle, also ungleiche Allokation mit didaktischen Ressourcen zu Folge. Es ist aber auch eine ganz andere Weise des Output-Egalitarismus denkbar, wenn man die normative Bewertung von Outputs unberücksichtigt lässt.

Unter der Perspektive einer bestimmten theoretischen Sichtweise ist das output-egalitaristische Prinzip der zweiten Art problemlos zu entwickeln. So stellt LENZEN in Anlehnung an LUHMANN die These auf, dass die Konzepte Selbstorganisation, bzw. die Äquivalente Autopoiesis und Emergenz angemessener sind als der normativ angelegte Bildungsbegriff, weil diese in der Lage sind, die selektiven und distinktiven Funktionen aus dem Entwicklungsprozess zu verbannen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Selbstorganisation ein subjektivistisches Grundprinzip individuellen Fortschreitens ist.

Selbstorganisation findet autopoietisch immer statt und kann nur durch etwaige Veränderung der Umwelt mittels Installation von Störgrößen, auf die das kognitive System irritiert reagiert, beeinflusst werden. Diesem Konzept ist inhärent, dass die Sphäre des Normativen theoretisch exkludiert wird. So können erstens aufgrund der operationalen Geschlossenheit des Bewusstseinssystems keine Rückschlüsse auf die Art und Weise der emergenten Eigenschaften des Folgezustands getroffen werden und folgendermaßen darf es zweitens keine normativen Rückschlüsse auf die Güte des emergenten Zustands geben, was eine Vergleichbarkeit unmöglich macht. Innerhalb dieses erkenntnistheoretischen Kontextes des Bildungsbegriffs<sup>55</sup> stehen alle Outputs in einer egalitären Beziehung zueinander.<sup>56</sup> Die Outputs sind ergo als gleich »gut« anzusehen und alle Lernziele werden beliebig. Gerechtigkeitsprobleme treten nicht auf.

### **5.5 Outcome-Egalitarismus**

Richtet sich der Output-Egalitarismus auf die Könnensstrukturen von Absolventen, die er institutionell garantiert, geht der Outcome-Egalitarismus einen entscheidenden Schritt weiter. Er garantiert zwar nicht eine egalitäre Könnensverteilung, sondern blickt auf diejenigen Folgen, die der variable Output des einzelnen innerhalb einer Gesellschaft haben kann, nämlich den Verwertungssinn des Einzelnen. Unter dem Imperativ des Garantierens fällt die notwendige Befähigung, eine Position innerhalb des gesellschaftlichen Produktionsprozesses einzunehmen. Jeder Einzelne muss eine solche Stelle besetzen und die für diese Tätigkeit notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten mitbringen. Die Besetzung des Absolventen wird entweder privat organisiert oder durch den Staat befohlen, was einen gewissen planwirtschaftlichen Effekt zur Folge hat, der die Freiheit des Menschen in Teilen einschränken kann.

Bildung kann hier verstanden werden als ein Qualifikationssystem zum Zwecke einer sich entwickelnden, sich bildenden Gesellschaft, die die Notwendigkeit einer egalitären Teilhabe an dieser zur Maxime erhebt.

---

<sup>55</sup> Es kann eigentlich nicht von Bildung gesprochen werden, weil Lenzen diesen Begriff weit verengt und letztendlich durch Selbstorganisation ersetzt.

<sup>56</sup> Vgl. dazu LENZEN (1997).

## **6 Abschließendes Fazit zum Teil A**

Die in diesem Teil vorgestellten Gedanken sind ausschließlich als solche implizit angelegt. Es ging hier um eine Annäherung an das Thema ausgehend von der öffentlichen Begriffsbildung. Festgestellte Ungerechtigkeiten implizieren die Idee der Verbesserung des ungerechten Zustandes und jene werden häufig mit einem Verteilungsproblem assoziiert. Weiterhin wird der Begriff »Gleichheit« in einer unhinterfragten Weise mit Gerechtigkeit in Verbindung gebracht. Es sollte in dieser Annäherung an das Thema die Semantik des Alltags in einem ersten Schritt hinterfragt werden. Im Fortgang wird die theoretische Schärfe in Form einer politisch-philosophischen Rückbindung stattfinden. Diese Rückbindung soll in den folgenden zwei Teilen stattfinden.

## **Teil B: Bildungsgerechtigkeit im Lichte des Liberalismus**

## 1 Zur Einführung: Vertragstheoretisches Argument zur Verteilung von Bildungsgütern

Auf einer Insel leben 1000 Kinder und wir nehmen an, dass die Sozialstruktur denen der westlich-industriellen Gesellschaften entspricht. Für die 1000 Kinder stehen 1000 didaktische Einheiten bereit, die es ermöglichen, den Wertschöpfungsprozess auf der Insel durch Innovationen zu bereichern. Der erfolgreiche „Konsum“ einer Einheit bei einem Kind würde parallel auch die Lebenssituation des später Erwachsenen durch Mehrverdienst verbessern. Weiter nehmen wir an, dass eine didaktische Einheit die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung einer Innovation mit 80% bestimmt. Eine zweite Einheit erhöht die Wahrscheinlichkeit um 5%-Punkte auf 85%, eine dritte auf 87%, eine vierte würde die Wahrscheinlichkeit nicht weiter erhöhen.

Überließen wir die Verteilung dem Markt, so würden 20% reiche Eltern 50% der Einheiten erwerben. 200 Kinder würden also 500 didaktische Einheiten erhalten, womit jedes Kind eine Innovation mit der Wahrscheinlichkeit von 86% entdecken würde. Die Mittelschichteneltern, sagen wir 50%, würden die restlichen 500 Einheiten kaufen. Jedes Kind erhält eine Einheit, die einem Innovationspotential von 80% entspräche. Die restlichen 300 erhielten nichts.<sup>57</sup>

Es stellt sich nun die Frage, ob es sinnvoll wäre für dieses Verteilungsspiel strikte Regeln zu entwerfen oder es frei stattfinden zu lassen. Die Entscheidung muss wohl begründet sein. Ein fundamentales Begründungsverfahren ist bei John RAWLS zu finden, für dessen Theorie jenes Beispiel eine erste Einführung darstellen soll.

---

<sup>57</sup> Beispiel frei nach HUNT/SHERMAN (1974).

## 2 John RAWLS Konzept egalitärer Gerechtigkeit

### 2.1 Die Wiederentdeckung der politischen Philosophie

John RAWLS veröffentlichte im Jahr 1971 ein für die politische Philosophie bahnbrechendes und sie zugleich wieder belebendes Buch. War die Philosophie bis in das 19. Jahrhundert auch immer geprägt von großen politischen Entwürfen<sup>58</sup>, so verlor diese Subdisziplin in der Folge an Geltung. Die gesamte Ethik kam ins Hintertreffen durch eine sich nunmehr positivistisch nennende, sich an empirisch überprüfbaren Kausalbeziehungen orientierende Philosophie. Normative Sätze lassen sich weder verifizieren, noch falsifizieren. Sie lassen sich maximal begründen. In Folge dessen sollte man über sie in einem gültigen wissenschaftlichen Diskurs nicht sprechen.<sup>59</sup> Der logische Empirismus und dessen „Diktatur des empiristischen Sinnkriteriums“<sup>60</sup> übernahm die vorderste Front einer metaphysikfeindlichen Gesinnung, die der praktischen Philosophie ihren Lebensraum nahm.

RAWLS bricht mit diesem Befehl. Er nimmt den Diskurs über die normativen Grundfragen der Gesellschaft in einer Theorie der Gerechtigkeit wieder auf, wählt der klassischen Tradition folgend, für sein Begründungsprogramm die sogenannte Vertragstheorie und ergänzt sie vor allem um KANTISCHE Motive.

Die klassische Vertragstheorie geht auf Thomas HOBBS zurück, der, von einem alles gefährdenden Naturzustand ausgehend, in ihr ein Mittel findet, die Folgen einer radikalen Freiheitsausübung im ungezügelten Spiel der Kräfte zu beschreiben. Der Vertrag, dem die Menschen im Naturzustand zustimmen, verpflichtet sie, große Teile ihrer Freiheit und damit auch ihrer Macht einem Souverän zu übertragen, dessen Aufgabe es ist, die Einzelnen durch das Instrumentarium einer herrschenden Vermittlung zu schützen und ihnen das primäre alles überragende Gut, das Leben, zu garantieren. Denn:

---

<sup>58</sup> Diese werden vor allem durch KANTS *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und HEGELS *Grundlinien der Philosophie des Rechts* repräsentiert.

<sup>59</sup> Vgl. dazu CARNAP (1998); WITTGENSTEIN (2003); POPPER, K. (1994).

<sup>60</sup> KERSTING, W. (2002), S. 19.

„So halte ich an erster Stelle ein fortwährendes und rastloses Verlangen nach immer neuer Macht für einen allgemeinen Trieb der gesamten Menschheit, der nur mit dem Tode endet“<sup>61</sup>.

Die radikale Freiheit bedroht den Einzelnen. Freiheit ist für Hobbes auch das „Fehlen von Widerstand“<sup>62</sup>. Diesen Widerstand führt der Vertrag durch ein begrenzendes Kooperationsmodell ein.

ROUSSEAU unterscheidet in einem ähnlichen Gesamtkontext zwischen natürlichen und bürgerlichen Freiheiten. Äußern sich natürliche Freiheiten im Recht, alles, was man begehrt, mit Stärke durchzusetzen, wird die bürgerliche Freiheit durch den *volunte generale* begrenzt, was wiederum den eigentümlichen Besitz schützt. Der Mensch tauscht seine natürliche Freiheit gegen eine durch Reziprozität verbrieft bürgerliche Freiheit aus, beschränkt sich selbst durch die Befreiung von der Furcht.<sup>63</sup>

Die Aspekte der Selbstbeschränkung und der Reziprozität werden auch bei John RAWLS eine genuine Rolle spielen, da sich der Begriff der Gerechtigkeit durch die sensible Vermittlung von Freiheit und Gleichheit semantisch erschließt. Es wird im Folgenden RAWLS Theorie der Gerechtigkeit in ihren Grundzügen rekonstruiert.

Die Rolle der Gerechtigkeit, von der RAWLS ausgeht, ist als ein Idealfall konzipiert. Eine Vorstellung gesellschaftlicher Gerechtigkeit liefert ein Instrumentarium, mit dem Bürger Ansprüche an gesellschaftliche Institutionen stellen können und diese voreinander reziprok rechtfertigen können. Eine solche Rechtfertigung ist erfolgreich, wenn es gelänge, die bestehenden Institutionen mit den Postulaten der allgemein geteilten Gerechtigkeitsvorstellung in Einklang zu bringen. Dies nennt man auch Rechtfertigung erster Stufe<sup>64</sup>, die jedoch für ein universellen Gerechtigkeitsurteil eine zweite Stufe benötigt, die die Genese einer allgemein anerkannten Gerechtigkeitsvorstellung, die das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit in einer allgemeinen Art und Weise festlegt, rekonstruiert und legitimiert.<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> HOBBS (2006), S. 75.

<sup>62</sup> HOBBS (2006), S. 163.

<sup>63</sup> ROUSSEAU (2004), S. 22.

<sup>64</sup> Vgl. KLEY (1989), S. 3ff.

<sup>65</sup> Vgl. RAWLS (1997), S. 82f.

Das Begründungsverfahren nennt RAWLS »reflective equilibrium-Konzeption«. In dieser geht es darum, zwischen unseren moralischen, der Intuition entsprungenen, Alltagsurteilen, den klassenübergreifenden prinzipiellen Grundsätzen und den allgemeinen soziogenetischen Rahmenbedingungen, die vor allem die Common-Sense-Auffassung der Ideen Freiheit und Gleichheit und die Vorstellung idealer gesellschaftlicher Kooperation beinhalten.<sup>66</sup> Die Rahmenbedingungen umfassen zudem ein Konzept der menschlichen Person, welche im Zuge von Reflexionsanstrengungen Kohärenz herstellt, sodass sich intuitive Urteile auf prinzipielle und diese sich wiederum auf die Rahmenbedingungen widerspruchsfrei und nachvollziehbar beziehen.<sup>67</sup> Durch den hermeneutischen Zugriff kann Kohärenz nie abschließend hergestellt werden. Die Annäherung der drei Urteilstypen wird immer wieder zu interpretatorischen Varianten führen, und sie unterliegt somit einer zeit- und kontextvarianten Dynamik, die sich im Gesamtwerk RAWLS, das immer wieder Überlegungen verwirft und neu aufgreift, explizit zeigen lässt. Daher nennt RAWLS seine Konzeption auch *eine* und nicht *die* Theorie der Gerechtigkeit, weil die Vorstellungen der Menschen konvergieren können und sie somit nicht dieselben Urteile erzeugen. Von dieser Perspektive ausgehend kann sie als eine Theorie der Moral oder auch als Theorie des menschlichen Gerechtigkeitssinns bezeichnet werden<sup>68</sup>, die die Klärung des Problems gesellschaftlicher Gerechtigkeit vorantreiben soll, dies ist nämlich RAWLS primäres Interesse, wobei er insbesondere die Grundstruktur einer Gesellschaft untersucht.

Eine Gesellschaftsstruktur übt nachhaltigen Einfluss auf ihre Mitglieder aus. Dies zeigt sich vor allem in relativ übereinstimmenden Idealen, die einzelne Bürger verfolgen, aber auch in der Verteilungsstruktur, die den Einzelnen in seiner Begüterung in Relation zu anderen positioniert. Diese Begüterung ist nicht nur materieller Art sondern auch dadurch charakterisiert, dass die Entfaltung von Anlagen Talenten und anderen Merkmalen von sozialen Dispositionen abhängig ist.

„Die Fähigkeiten und Begabungen der einzelnen gelangen nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Umfeld zur Entfaltung, sondern erhalten ihre Ausprägung unter anderem durch die Ermunterung, Bildung und Bewährung, die eine Gesellschaft ihnen bietet.“<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> RAWLS (2006), S. 25.

<sup>67</sup> RAWLS (1993), S. 38-39.

<sup>68</sup> RAWLS (1993), S. 66.

<sup>69</sup> KLEY (1989), S. 9.

Und eine Gesellschaft, das ist anzunehmen, weiß gewisse Ungleichheiten auf, die durch den Aspekt allgemeiner Anreiz-Psychologie notwendig sind<sup>70</sup>, wenn dadurch ein gesamt-gesellschaftlicher Vorteil erzeugt wird. Denkbar sind aber auch Ungleichheiten, die intuitiv keine Legitimität erzeugen.

„Was (diesbezüglich, T.G.) die Theorie der Gerechtigkeit regulieren muß, sind diejenigen Ungleichheiten in den Lebensperspektiven von Bürgern, die sich aufgrund der sozialen Ausgangslage, natürlicher Vorteile und historischer Zufälligkeiten ergeben.“<sup>71</sup>

Es soll im Folgenden um die Gestaltung der Rahmenbedingungen gehen, aus der die Gerechtigkeitsprinzipien nicht „als Satz kumulativer Restriktionen, sondern als faire Entscheidungssituation“<sup>72</sup> hervorgehen.

Die Prozedur einer fairen Übereinkunft wird mittels Modellauffassungen konzipiert, die dem Programm das Prädikat »fair« verleihen. Diese vier Modellkonzeptionen werden im Folgenden näher betrachtet.

## ***2.2 Die Idee einer wohlgeordneten Gesellschaft und moralischen Person***

Diese beiden Ideen werden hier zusammengefasst, da sie unmittelbar einander bedingen. Sie stehen quasi in einer wechselseitig transzendentalen Relation zueinander. Die Idee der Person ist ohne die Idee einer wohlgeordneten Gesellschaft nicht denkbar und andersherum. Sie stellen jeweils die notwendige Bedingung ihrer Möglichkeit füreinander dar. Die moralische Person kennzeichnet die Merkmale, die die Menschen sich selbst und reziprok anderen in einer wohlgeordneten Gesellschaft zusprechen. Diese muss der Bedingung umfassender Öffentlichkeit genügen. Dies bedeutet, dass der Einzelne die Gerechtigkeitsgrundsätze anerkennt und dabei weiß, dass alle anderen dies auch tun. Das setzt voraus, dass öffentliche Kenntnis darüber herrscht, dass die „wichtigsten politischen und sozialen Institutionen und die Art und Weise, in der sie sich zu einem System der Kooperation zusammenfügen – diesen Grundsätzen (genügen, T.G.)“<sup>73</sup>, und öffentlich überprüfbar sind. Die gerechten Institutionen sorgen für Stabilität und Verlässlichkeit, weil sie gegenüber den gewöhnlich auftauchenden Versuchun-

---

<sup>70</sup> RAWLS (1997), S. 59f.

<sup>71</sup> RAWLS (1997), S. 59.

<sup>72</sup> KLEY (1989), S. 12.

<sup>73</sup> RAWLS (2009), S. 105.

gen überlegen sind. Der Bürger ist dadurch in der Lage ist, seinen personal angelegten Gerechtigkeitssinn durch die Inputs institutioneller Wirkungsweisen konkret auszubilden.<sup>74</sup>

Da in einem Gerechtigkeitsdiskurs von Zuteilungsproblemen ausgegangen werden muss, muss die wohlgeordnete Gesellschaft den Anwendungsverhältnissen der Gerechtigkeit unterliegen. In einem paradiesischen Zustand ist die wohlgeordnete Gesellschaft nicht nötig, weil sie als Prozess nichts operational regeln muss. Es müssen in ihr also gesellschaftlichen Grundcharakteristika herrschen, die es nicht möglich machen, auf planvolle Kooperation zu verzichten. Dies sind vor allem die Bedingungen der Güterknappheit und der konfligierenden Ansprüche. Da Personen Lebenspläne verfolgen, stellen sie womöglich berechnete Ansprüche an Institutionen, die mit den Ansprüchen anderer in Konflikt stehen.<sup>75</sup>

Die Bürger einer wohlgeordneten Gesellschaft sehen diese nicht als eine Gemeinschaft oder Vereinigung, sondern als sich selbst tragendes territorial begrenztes und damit vollständiges, geschlossenes System.

„Es ist vollständig, weil es sich selbst genügt und Raum für alle wichtigen Lebenszwecke bietet. Es ist geschlossen, weil Geburt und Tod die einzigen Formen des Eintritts und Austritts sind.“<sup>76</sup>

Diese Konzeption hat, wie RAWLS sagt, sehr ideale Züge. Er leitet sie aus der Vorstellung des westlichen Common Sense ab. RAWLS ist der Meinung, dass die Menschen der westlich-demokratischen Welt ein Bild dieser idealen Gesellschaft haben. Ebenfalls sieht er in dieser Vorstellung ein bestimmtes Menschenbild enthalten, das für diese Art von Gesellschaft von Belang ist. Er leitet aus diesem Menschenbild eine Personenkonzeption ab, die vor allem von den Fundamentalkategorien Gleichheit und Freiheit bestimmt ist.<sup>77</sup>

RAWLS Personenkonzeption zählt mit zu den stärksten Annahmen. Aus ihr leiten sich letztendlich grundlegende Folgerungen über den normativen Anspruch einer kooperativen Gesellschaft freier Bürger ab.

---

<sup>74</sup> Vgl. RAWLS (1993), S. 494 ff.

<sup>75</sup> Vgl. RAWLS (2009), S. 141; KLEY (1989), S. 17.

<sup>76</sup> RAWLS (2009) S. 111.

<sup>77</sup> Vgl. KLEY (1989), S. 18.

Die Person und ihre Eigenschaften stehen in der Tradition des politischen Liberalismus, was zur Folge hat, dass an sie ein hoher Anspruch gestellt wird.

Die Personenkonzeption<sup>78</sup> ist das notwendige Ergänzungskomplement zur wohlgeordneten Gesellschaft. Die Person betrachtet die Grundstruktur der Gesellschaft nicht als Organisationssystem zur Erreichung kollektiver Ziele, sondern als Kooperationssystem, das jedem Einzelnen Vorteile zur Verfolgung seiner eigenen Ziele bringt. Die Idee der Kooperation umfasst zwei Kerngedanken.

#### *Erstens*

Kooperation muss den Bedingungen der Fairness genügen. Dies bedeutet, dass die Zusammenarbeit reziprok anerkannt werden muss. Vorteile und Lasten müssen von allen mitgetragen werden. Die Akzeptanz dieses Aspekts nennt RAWLS vernünftig (reasonable).<sup>79</sup> Akzeptanz ist daher vernünftig, weil sie sich vom wechselseitigen Vorteil im Gegensatz zum selbstbezüglichen Vorteil leiten lässt.

#### *Zweitens*

Grundsätze rationaler Art sind z.B. das Wählen adäquater Mittel zur Erlangung von allgemeinen sowie das Abwägen letzter Ziele im Kontext eines Lebensplanes. Dieser Aspekt bezieht sich im Gegensatz zum ersten auf die erhofften persönlichen Vorteile, die eine Kooperation hervorbringen kann.

Zur Realisierung der Kooperationsidee sind bestimmte Vermögen notwendig, die sich den formulierten Kernaspekten anschließen. Diese konzentrieren sich insbesondere auf den konstruktiven Umgang mit Freiheit. Es handelt sich um konkrete Freiheit, da RAWLS seine Personenkonzeption explizit nicht als metaphysische<sup>80</sup>, sondern als politische versteht.<sup>81</sup> Der Begriff Freiheit ist ein Grundmerkmal der Person und kann als solches aus drei Perspektiven heraus fundiert werden.

---

<sup>78</sup> Die Konzeption der Person wird hier in einem breiteren Rahmen vorgestellt, weil sie für den Verlauf des Kapitels von großer Bedeutung ist.

<sup>79</sup> RAWLS (1997), S.98.

<sup>80</sup> Die Personenkonzeption wird explizit als metaphysisch kritisiert bei SANDEL (2008), 1-13.

<sup>81</sup> RAWLS (2009), S. 98-105.

### *Erstens*

„Bürger sind frei, insofern sie sich selbst und einander als Wesen mit dem moralischen Vermögen, eine Konzeption des Guten zu haben, auffassen.“<sup>82</sup>

Das bedeutet nicht, dass eine Person auf eine Idee des Guten als letztes Ziel festgelegt ist, sondern vielmehr, dass sie eine Vorstellung von verschiedenen Ideen des Guten formulieren kann, aus denen sie aus vernünftigen und rationalen Gründen auswählen und diese gegebenenfalls revidieren oder umformulieren kann. Wenn eine Person beispielsweise von einer Religion zur anderen wechselt, dann hört sie nicht auf dieselbe Person zu sein. Sie verliert nicht „ihre öffentliche oder institutionelle Identität“<sup>83</sup>. Sie besitzt nach wie vor ihre bürgerlichen Grundrechte und Pflichten, ihren Anspruch auf Eigentum.<sup>84</sup>

### *Zweitens*

Bürger betrachten sich als frei, weil sie sich „als selbstbeglaubigte Quelle gültiger Ansprüche [self-authenticating source of valid claims] ansehen.“<sup>85</sup>

Dies bedeutet, dass der Bürger in der Lage ist, seine Ansprüche gegenüber Institutionen geltend zu machen und seine private Konzeption des Guten als legitim zu fördern, immer unter der Voraussetzung, dass die Konzeptionen innerhalb des Bereiches der öffentlichen Gerechtigkeitskonzeption liegen. Dass dieser Aspekt zu einer besonderen politischen Konzeption gehört, wird deutlich, wenn man andere Gerechtigkeitsvorstellung betrachtet, in der die Selbstbeglaubigung eben nur partiellen Klassen von Menschen zukommt. Man betrachte eine Gesellschaft, in der Sklaven zum lebensweltlichen Alltag gehören. Sklaven sind Menschen, die nicht als selbstbeglaubigende Quelle von Ansprüchen betrachtet werden. Sie werden nicht als solche betrachtet, die in der Lage sind, Pflichten und Verpflichtungen im Sinne einer Selbstauflegung zu haben. Ihre genuine Pflicht zum Gehorsam wird ihnen durch andere auferlegt. „Sie sind sozial

---

<sup>82</sup> RAWLS (2009), S. 98.

<sup>83</sup> RAWLS (2009), S. 99.

<sup>84</sup> Ebd. Eine Gesellschaft, die Rechtsansprüche von der sozialen Klassenlage oder der religiösen Zugehörigkeit abhängig macht, ist vorstellbar und historisch exemplifiziert. Einer solchen Gesellschaft fehlt jedoch eine „Konzeption gleicher Staatsbürgerschaft freier und gleicher Bürger“.

<sup>85</sup> RAWLS (2009), S. 102.

tot“<sup>86</sup>, und werden nicht als Person anerkannt, weil ihnen die Fähigkeit zur Selbstlegitimation moralischer Ansprüche abgesprochen wird. Der Unterschied zur Sklaverei macht deutlich, „warum die Anerkennung moralischer Personalität selbst als Quelle von Ansprüchen ein Aspekt von Freiheit ist.“<sup>87</sup>

### *Drittens*

Bürger werden als frei betrachtet, weil sie für ihre Ziele Verantwortung übernehmen.

Sie sind fähig, die Mittel für die Erlangung ihrer Ziele im Konsens mit den Gerechtigkeitsgrundsätzen zu wählen. Im Rahmen eines fairen Systems sozialer Kooperation „werden die Ziele so eingerichtet, dass sie mit Mitteln verfolgt werden können, die sie (die Bürger, T.G.) vernünftigerweise als Gegenleistung für dasjenige erwarten dürfen, wovon sie wiederum vernünftigerweise erwarten, daß sie es selbst beizutragen vermögen.“<sup>88</sup> Das bedeutet, dass die Person anerkennt, dass ihre Wünsche von der gesellschaftlichen Ermöglichungssphäre und nicht von ihrer subjektiven Intensität abhängen. Ein Wunsch oder ein Ziel muss vereinbar sein mit dem, was eine Gesellschaft dem Einzelnen gerechterweise zuteilt, und die Person muss dies bei der Formulierung von Zielen berücksichtigen. Sie muss in der Lage sein, „ihre Ziele und Bestrebungen im Lichte dessen, was sie vernünftigerweise erwarten [kann, T.G], anzupassen und ihre Ansprüche im Namen der Gerechtigkeit auf bestimmte Art von Dingen einzuschränken.“<sup>89</sup> Auch wenn es das auserkorene Ziel und das höchste Glück für jemanden ist, Astrophysik zu betreiben, kann er nicht die Versorgung mit Radioteleskopen erwarten.<sup>90</sup>

Diese Konzeption gleicher und freier Personen, die anhand ihrer Vermögen in der Lage sind, einen Gerechtigkeitsinn zu entwickeln, bildet gemeinsam mit der Konzeption einer wohlgeordneten Gesellschaft die Grundlage, auf der ein fairer Entscheidungsprozess bezüglich der gerechten Grundkonzeption der Gesellschaft stattfinden kann. Daran schließt sich auch der erste, der liberalistische Grundsatz der Gerechtigkeit an.

---

<sup>86</sup> RAWLS (2009) S. 103. Bezieht sich auf PATTERSON (1982), S. 5-9, 38-45, 337.

<sup>87</sup> RAWLS (1997), S. 120.

<sup>88</sup> RAWLS (2009), S. 104.

<sup>89</sup> RAWLS (1997), S. 122.

<sup>90</sup> Vgl. KLEY (1989), S. 21.

„Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.“<sup>91</sup>

### **2.3 Die Idee der hypothetischen Position**

Die Theorie der Gerechtigkeit, wie RAWLS sie versteht, steht in einem engen Zusammenhang mit der Theorie des vernünftigen Entscheidens. Es sind verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen denkbar, von denen einige ungeeignet und andere geeignet sind. Um zu gewährleisten, dass eine Konzeption aus vernünftigen Gründen angenommen wird, benutzt RAWLS einen Modus, der dem Entscheidungsprozess das Prädikat fair verleiht und damit eine vernünftige und für alle annehmbare Gerechtigkeitskonzeption hervorbringt.<sup>92</sup>

Da davon auszugehen ist, dass in einem Diskurs die einen um den Erhalt ihrer Privilegien kämpfen würden und die anderen um den Gewinn von Vorteilen, ist davon auszugehen, dass keine Gerechtigkeitsvorstellung formuliert werden kann, die für alle Parteien zustimmungswürdig ist. Daher bedient sich RAWLS des Schleiers der Unwissenheit, der Unparteilichkeit garantieren soll. Die Entscheidungssituation ist nun von der Art, dass sich die Entscheider in Unkenntnis ihrer persönlichen Dispositionen und Präferenzen befinden.

Der Urzustand ist für RAWLS ein schlichtes Darstellungsmittel und soll zeigen, wie eine faire Übereinkunft unter der Bedingung angemessener Begrenztheit aussehen würde.<sup>93</sup>

„Die Leitidee besteht darin, den Urzustand zu benutzen, um Freiheit und Gleichheit in einer solchen Weise modellhaft darzustellen, daß vollkommen evident wird, zu welcher Übereinkunft die Parteien als Vertreter der Bürger gelangen würden.“<sup>94</sup>

Hinter dem Schleier kennen moralische Personen ihre subjektiven Merkmale nicht. Diese sind physische Disposition, das kognitive Potential, der sozio-kulturelle Hintergrund und die Angehörigkeit der Generation.

---

<sup>91</sup> RAWLS (1993), S. 81.

<sup>92</sup> RAWLS (1993), S. 35.

<sup>93</sup> RAWLS (2009), S. 93.

<sup>94</sup> RAWLS (2009), S. 94.

Wohl bekannt ist ihnen, dass sie als Personen in der Lage und auch willig sind, ihre moralischen Vermögen auszubilden, also einen Gerechtigkeitsinn zu entwickeln und einen Lebensplan zu verfolgen.

Da sie auch wissen, dass ihre Lebenspläne spezifischer, wenn auch unbekannter Art, sind, also anders als die der Kooperationspartner, sind sie interessiert, die eigenen Lebenspläne – welche auch immer sie seien – zu entwickeln.

Die Entscheidung betrifft die Gerechtigkeitsprinzipien, die so gewählt werden müssen, dass jeder ein angemessenes Ergebnis zur Förderung seiner unbekanntem Lebenspläne und Interessen erzielen kann. Dass sie für jedermann gelten sollen, ist das Wesensmerkmal des Universalismus. Eine Person repräsentiert im Entscheidungsprozess prinzipiell die Allgemeinheit. Es kann eine Analogie zu Kant hergestellt werden, bei dem das moralische Gesetz dadurch zustande kommt, dass die Person sich im Reflexionsprozess von allem Empirischen freimacht und so die imperativen Formeln rekonstruiert.<sup>95</sup>

Unter der Bedingung des Schleiers des Nichtwissens befinden sich Personen in der Relation symmetrischer Gleichheit, weil sie ausschließlich als moralische Personen mit Grundvermögen und nicht als historisch-lebensweltliche betrachtet werden, die erstens in einer notwendig kontingenten Sozialstruktur leben und zweitens einer spezifischen Idee des Guten folgen. Hier wird deutlich, dass die abstrakte Konzeption der Person<sup>96</sup> den Vorrang des (Ge-)Rechten vor dem Guten erzeugt.

Worüber wird aber nun faktisch entschieden? Es muss um das gehen, was in einer westlich-demokratischen Gesellschaft, denn nur um eine solche geht es RAWLS, für den einzelnen Bürger konstitutiv ist. Diese Konstitutiva nennt RAWLS Grundgüter. Grundgüter müssen allgemeiner Natur sein, weil sie die Bedingung sind, kontingente Lebenspläne zu entwickeln. Sie bilden die „Grundlage der Aussichten“<sup>97</sup>. Die Entscheidungssituation ist aber noch von einer anderen bedeutenden Bedingung abhängig. Die Personen im Urzustand sind nicht nur in Unkenntnis hinsichtlich ihrer kontingenten Eigenschaften, sondern folgen auch einer bestimmten Auffassung bezüglich des Risikomanagements im Entscheidungsprozess.

---

<sup>95</sup> KANT (1991), S.45ff.

<sup>96</sup> Auch bezeichnet als künstliche Person. Vgl. RAWLS (2009), S. 152.

<sup>97</sup> RAWLS (1993), S. 111.

## **2.4 Vernünftiger Pessimismus**

Betrachtet man die Lage eines einzelnen beliebigen Menschen im Urzustand, so kann er sich faktisch keinerlei präferenzindividualistische Vorteile verschaffen. Da er dabei aber auch nicht mit Nachteilen, die aus einer Güterverteilung resultieren können, zufrieden sein kann, ist er vernünftigerweise dazu angehalten, eine Gleichverteilung zu fordern. Die Parteien beginnen ihren fiktiven Diskurs mit der Forderung nach Gleichverteilung bezüglich der Einkommensverhältnisse und der Ausstattung mit Grundfreiheiten. Doch warum sollte man an einer Gleichverteilung festhalten, wenn es möglich ist, dass eine ungleiche Verteilung von Ressourcen zu einer Nutzenmaximierung aller führt. Schließlich muss man die gesellschaftlichen Organisations- und Wachstumsprozesse in das Entscheidungskalkül einbeziehen, von denen man sagen kann, dass sie in der Lage sind, die verteilten Ressourcen durch Produktivität und Kreativität zu vermehren. Nun ist die Kenntnisnahme dieser gesellschaftlichen Mechanismen aber nicht geeignet, um eine Ungleichverteilung ethisch zu legitimieren, da sie in ihrer Ausschließlichkeit betrachtet auch dazu beitragen kann, dass eine Ungleichverteilung zu einer radikalen Schlechterstellung des eh schon schlecht Gestellten führt und es ist nicht geboten, dieser Form von Ungleichverteilung zuzustimmen, da ja persönliche Nachteile vernünftigerweise nicht hingenommen werden können. Eine Ungleichverteilung kommt erst dann infrage, wenn sie dem am schlechtesten Gestellten nützt, er also von Vorteilen bezüglich seiner individuellen Lebensplanung ausgehen kann. Nun könnte man einwerfen, dass eine aus der Ungleichheit resultierende allgemeine Besserstellung aller die Kluft zwischen den gesellschaftlichen Gruppen extrem wachsen lassen könnte. Man stelle sich vor, dass eine Gruppe von der Ungleichverteilung der gesellschaftlichen Güter aufgrund der persönlich vorteilhaften Disposition, die sich in Anlagen, Talenten und sozialen Voraussetzungen niederschlagen können, ganz besonders profitiert, sagen wir einmal, ihren personalen Nutzen ver Hundertfacht, während die schlecht Gestellten ihren Nutzen nur verdoppeln. Dem entgegnet RAWLS durch die Annahme der Neidfreiheit. Die Parteien im Urzustand kennen das emotionale Gefühl des Neids nicht. Dies resultiert aus dem gegenseitigen Desinteresse und bezeugt den häufig kritisierten ungebundenen Charakter der Person.<sup>98</sup> Die Person im Urzustand beurteilt ausschließlich sich selbst als Absolutes und nicht als in Relation zu anderen stehend. Sie ist in dieser Hinsicht wahrhaft egoistisch. Der umgangssprachliche Gebrauch von Egoismus ist meist ein Resultat der Interpretation der eigenen Person im Verhältnis zu anderen Personen. Egoistische Handlungen

---

<sup>98</sup> Vgl SANDEL (1993), S. 18ff.

gen resultieren aus dem Versuch der eigenen Nutzenmaximierung gegenüber anderen. Der umgangssprachliche Common-sense-Egoist wird meist moralisch abgeurteilt. In der Konzeption des egalitären Liberalismus, insbesondere in RAWLS Urzustandskonzeption, ist der Egoismus tatsächlich eine ethisch legitimierte Vernunftkonzeption.

Die Grundstruktur der Gesellschaft soll Ungleichheiten zulassen, solange sie den Nutzen aller Mitglieder, explizit den der am schlechtesten Gestellten, erhöht und das unabhängig von der Relation der unterschiedlichen Nutzen zueinander. Dies zeichnet den zweiten Gerechtigkeitsgrundsatz aus.

„Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.“<sup>99</sup>

Dieser Verteilungsmodus, der den zweiten Gerechtigkeitsgrundsatz bildet, wird in die Grundstruktur der Gesellschaft eingeschrieben. Diejenigen, die von einer aktuellen Verteilung profitieren, müssen sie vor denjenigen mit geringsten Vorteilen rechtfertigen.

Dieses Differenzprinzip lehnt RAWLS dem Prinzip der Maximin-Lösung an. Maximin-Strategien sind immer dann sinnvoll, wenn man über die Wahrscheinlichkeit eines möglichen Zustandes nichts sagen kann. Diese Bedingung wird durch den Schleier des Nichtwissens erfüllt. Der Mensch im Urzustand wird es nicht riskieren, sich auf den Zufall einzulassen und eine schlechtere Ausstattung zu provozieren, insbesondere dann, wenn er die Entscheidung vor anderen legitimieren muss, insbesondere vor seinen eigenen Nachfahren, die von der Grundstruktur genauso betroffen sind, wie die Entscheidenden selbst.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Rawls (1993), S. 81.

<sup>100</sup> Rawls (1993), S. 180.

Entscheidungen	Umstände (u)		
	Person 1	Person 2	Person 3
e 1	-7	8	12
e 2	-8	7	14
e 3	5	6	8

Abbildung 1 Entscheidungsrationaliät.

Folgende Tabelle zeigt eine Gewinn-Verlust-Bilanz an, die durch getroffene Entscheidungen (e) unter personalen Umständen (u) zustande kommen würden. Die Maximin-Regel führt zur konservativen Entscheidung (e3), weil kein Verlustrisiko besteht. Die Entscheidungen e1 und e2 bergen maßgebliche Verlustrisiken, aber keinerlei prognostizierbare Gewinnerwartungen, die einer rationalen Entscheidung standhalten würden.<sup>101</sup>

## 2.5 Motivation als Triebfeder

Die Personen einer Gesellschaft als Kooperationspartner benötigen, wie vorher schon dargestellt, gewisse Eigenschaften. Mir geht es hier insbesondere um eine Eigenschaft, die für den Gedanken einer vernünftigen Konzeption von Bildungsgerechtigkeit im RAWLSchen Sinne relevant ist. Es geht dabei um die motivationalen Voraussetzungen des Verfolgens von vernünftigen Lebensplänen. Lebenspläne sind genau dann vernünftig gewählt, wenn sie durch die Grundsätze des Rechten eingeschränkt sind, das heißt, wenn das Verfolgen des Lebensplanes mit den gleichen Freiheiten anderer verträglich ist.<sup>102</sup> Das „Wohl eines Menschen bestimme sich nach dem vernünftigen Lebensplan, den er mit abwägender Vernunft aus der maximalen Klasse der Pläne auswählen würde“<sup>103</sup>. Das ist die formale Definition des Guten, die in ihrer Struktur bewusst allgemein gehalten ist und daher kein moralisch vollständiger Begriff ist. Lebenspläne müssen

<sup>101</sup> Vgl. RAWLS (1993), S 178.

<sup>102</sup> Vgl. RAWLS (1993), S. 467.

<sup>103</sup> RAWLS (1993), S. 463.

aber andererseits realisierbar sein, „sie müssen den menschlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechen.“<sup>104</sup> Bei einer unrealistischen Befähigung würde die Grundstruktur der Gesellschaft einen solchen Lebensplan auch nicht mehr mit Gütern unterstützen, weil der Ressourceneinsatz nicht mehr zu rechtfertigen ist, wenn der Lebensplan das Allgemeinwohl nicht in einem gewissen Sinne fördert. Der Lebensplan muss also im Rahmen vernünftiger Einschränkungen definiert werden. Ist der Lebensplan aber einmal gefasst, so muss davon ausgegangen werden, dass er auch verfolgt wird. Ihm muss das Prädikat »würdig« zugesprochen werden. Dies wird durch das Konzept der Selbstachtung sichergestellt. Selbstachtung ist ein fundamental bedeutsames Grundgut der Person. Die Selbstachtung transzendiert die Formulierung und die Verfolgung eines Lebensplanes.<sup>105</sup> „Wenn man das Gefühl hat, die eigenen Pläne hätten wenig Wert, dann kann man ihnen nicht mit Befriedigung nachgehen oder sich über ihr Gelingen freuen.“<sup>106</sup> Nun ist aber auch die Selbstachtung abhängig von sozialen Mechanismen. Die Selbstachtung kann von der Fremdachtung massiv beeinflusst werden. Das Maß der Selbstachtung kann durch die Art und Weise der Anerkennung durch andere zu- oder abnehmen. Daher garantieren die Parteien im Urzustand eine reziprok anerkennende Haltung gegenüber den vernünftigen Lebensplänen ihrer Mitmenschen.<sup>107</sup>

Die beiden Aspekte – Selbstachtung und die Einschränkung auf vernünftige Lebenspläne – bilden die urzuständlichen Strukturelemente einer personalen Motivationstheorie, die durch ein gesellschaftlich faktisches Prozesskomplement dynamischer Kompetenzbildung ergänzt wird. Diese nennt RAWLS den Aristotelischen Grundsatz. Der Aristotelische Grundsatz bestimmt die progressiv angelegte Schaffensbestimmung des Menschen und lautet demgemäß: „Unter sonst gleichen Umständen möchten die Menschen gern ihre (angeborenen oder erlernten) Fähigkeiten einsetzen, und ihre Befriedigung ist desto größer, je besser entwickelt oder je komplizierter die beanspruchte Fähigkeit

---

<sup>104</sup> RAWLS (1993), S. 463. So ist es für mich persönlich ein nicht vernünftiger Lebensplan, wenn ich sage, dass ich nur glücklich sein kann, wenn ich der bedeutendste Professor für Mathematik bin. Ich kann nicht realistisch erwarten, dass meine schulisch gemessenen durchschnittlichen Mathematikfähigkeiten mich dazu befähigen, dieses Ziel zu erreichen, wenn ich mir eingestehen muss, dass sich ab einem bestimmten Grad an Abstraktion das Verständnis nicht mehr einstellen will. Daher entwickle ich einen solchen Plan erst gar nicht, oder ich revidiere diesen Plan im Zuge der Erkenntnis einer mangelnden Befähigung.

<sup>105</sup> RAWLS (1993), S. 204.

<sup>106</sup> RAWLS (1993), S. 479.

<sup>107</sup> RAWLS (1993), S. 205.

ist.“<sup>108</sup> Dies spiegelt den Gedanken wider, dass Menschen Tätigkeiten präferieren, die sie auch beherrschen, und dass sie bei der Auswahl zweier beherrschbarer Tätigkeiten, die vorziehen, die ihnen größere Anstrengungen abverlangt. „Der Grundsatz sagt also aus, wer beides könne, der spiele im Allgemeinen lieber Schach als Dame und beschäftige sich lieber mit Algebra als mit Arithmetik.“<sup>109</sup> ARISTOTELES definiert selbst nicht einen solchen Grundsatz, vielmehr leitet ihn RAWLS ab. Bei Aristoteles findet man eine Akt-Potenz-Lehre vor, die mit den Begriffen Dynamis und Energeia operiert.<sup>110</sup> Dynamis ist dabei das vorhandene Potential, eine Handlung durchzuführen. Dynamis wird durch Handlungen zum einen sichtbar und zum anderen bestätigt. Der Handlung zufolge ist das Potential, die Handlung durchzuführen, verfügbar. Die Handlung fügt aber nicht unmittelbar Neues zu dem durch die Dynamis definiertem Handlungsmuster hinzu. Man stelle sich einen Mitarbeiter bei der Post vor, der an einem Tag eintausend Briefe nach demselben Muster abstempelt. In jedem Akt des Stempelns realisiert er sein Potential, Briefe abzustempeln, fügt aber dabei dem Handlungsmuster nichts Neues hinzu. Entwickelt er aber aus der vorliegenden Dynamis heraus etwas Neues – eine neue Stempeltechnik, die Zeit spart – spricht ARISTOTELES von Energeia. Das alte Handlungsmuster der Dynamis wird innoviert durch einen kreativen Akt, der dann durch erfolgreiche Wiederholungen zu einem neuen Handlungsmuster – zu einer aktualisierten Dynamis - führen kann. Diese Innovation ist verbunden mit einer komplizierteren Tätigkeit, die dem Mitarbeiter mehr Konzentration und Mühe abverlangt. Dennoch lohnt es sich für ihn. Genuss und Annehmlichkeit, kurzum Lust, ergeben sich nicht aus einem konkreten strukturell bestimmten Zustand, sondern aus der prozesshaften Ausübung und Erweiterung von Fähigkeiten, Lust wird realisiert im Tätig-Sein.<sup>111</sup> Somit werden auch die Lust fördernde Tätigkeiten ein menschliches Grundgut.

RAWLS thematisiert den Aristotelischen Grundsatz an einer allgemeinen Vorstellung des Lernens. Durch Lernerfolg erworbene Fähigkeiten werden die Bedürfnisstruktur der Person verändern. Etwas, das früher einmal viel Spaß gemacht hat, und in dem jemand ein hohes Maß an Befriedigung gefunden hat, ist nach dem Erlernen einer komplizierten Fähigkeit nicht mehr attraktiv. Genährt wird die Tendenz zur Höherentwicklung auch durch die Beobachtung der wohl ausgebildeten Fähigkeiten der Mitmenschen. „Man

---

<sup>108</sup> RAWLS (1993), S. 464.

<sup>109</sup> RAWLS (1993), S. 465.

<sup>110</sup> ARISTOTELES (1995b), S. 180 ff.

<sup>111</sup> ARISTOTELES (1995a), S. 174ff.

möchte wie die Menschen sein, die die Fähigkeiten entwickelt haben, die wir in uns schlummernd finden.“<sup>112</sup>

Nun muss aber noch festgelegt werden, wie weit dieser intrinsische Fortschrittswille führen soll, oder besser gesagt führen kann. Sinnvoller Weise ist anzunehmen, dass die natürlichen Fähigkeiten des Menschen eine Obergrenze haben, während das Üben eine Mühe bezeichnet, die prinzipiell unendlich lange fortgeführt werden kann, und „dann muß es einen Grad der Ausbildung der Fähigkeiten geben, bei dem der Gewinn aus einem höheren Ausbildungsgrad gerade durch die Mühe weiteren Übens und Lernens wettgemacht wird, das zu seiner Erreichung und Erhaltung nötig ist. Das Gleichgewicht ist erreicht, wenn sich diese beiden Kräfte ausgleichen, und an diesem Punkt hört die Motivation zu weiterer Ausbildung und Fähigkeiten auf.“<sup>113</sup>

Das Streben nach Vervollkommnung der Fähigkeiten endet also im Gleichgewicht eines Kosten-Nutzen-Kalküls und ist damit eine weitere Ausdifferenzierung der Vernunft innerhalb der persönlichen Lebensplanung.<sup>114</sup> Somit verhält sich der Mensch seiner Bildung *gerecht*, wenn er im Rahmen eines vernünftigen Lebensplanes sich seiner Fähigkeit gemäß vernünftig entwickelt.<sup>115</sup> In diesem Kontext ist Bildungsgerechtigkeit ein von der Person erzeugter und kein rezeptiver Akt.

Ich möchte nunmehr aber versuchen, den Fortschrittsdrang der Person, den RAWLS den Personen im Vollzuge ihrer Lebensplanung zuspricht, durch ein pädagogisches Konzept zu präzisieren, welches aus dem Bereich der Lernzielformulierung stammt. Lernzielorientierte Forschung richtet ihren Fokus insbesondere auf die Fragen zur<sup>116</sup>

- Dimensionalität von Lernzielen, die sich an kontingenten Abstraktionsniveaus orientieren
- Beschreibung der sich durch kontingente Abstraktionsniveaus unterscheidenden Lernziele innerhalb eines taxonomischen Struktur

---

<sup>112</sup> RAWLS (1993), S. 466.

<sup>113</sup> RAWLS (1993), S. 467.

<sup>114</sup> Hier wiederum Ausdruck eines zentralen Aristotelischen Anliegens, nämlich das des rechten Maßes als höchste Tugend.

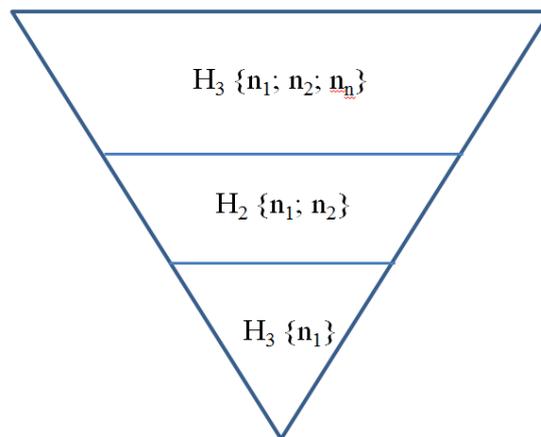
<sup>115</sup> RAWLS (1993), S.469.

<sup>116</sup> Vgl. JONGEBLOED (1983), S.262.

- Lernzieloperationalisierung.

Da meine Diskussion nicht den Aspekt des Lehrens erfassen kann, wird ausschließlich die zweite Frage nach der Struktur von Lernzielen behandelt. Es geht mir nur darum, den Fortschrittsdrang der Person durch ein taxonomisches Modell zu verdeutlichen, da es mir bedeutsam erscheint, RAWLS Theoriegebäude um eine allgemeine, formale Struktur des Lernerfolges zu erweitern.

Taxonomische Strukturen treten in verschiedenen Dimensionen des Lernspektrums auf und beschreiben Verhaltenskomponenten, die als performative Akte beobachtet werden können. Insbesondere werden der kognitive, der affektive und der psychomotorische Bereich aufgeführt, die sich durch ihre je genuinen Handlungsmuster unterscheiden. Ich beschränke mich hier beispielhaft auf die kognitive Dimension von Lernzielen, die vor allem durch die Arbeiten von BLOOM geprägt wurden. BLOOM geht dabei von folgender Struktur aus.<sup>117</sup>



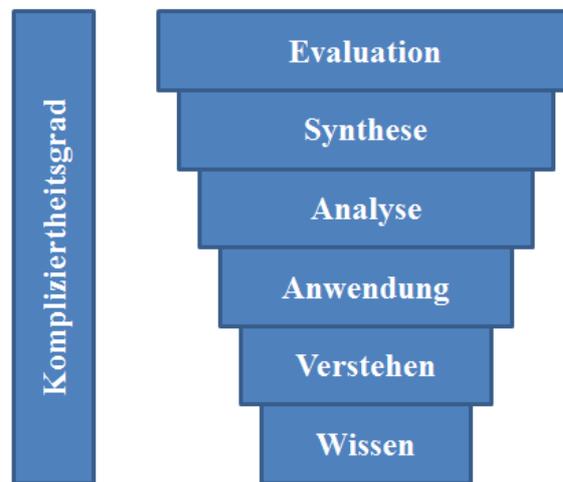
**Abbildung 2 Handlungskomplexität.**

Die einzelnen Handlungen (H) innerhalb der Taxonomie implizieren die hierarchisch niedrigeren Handlungen (n) als Handlungspartikulare, die für die aktuelle Handlung als grundlegend konstituierend gelten.

Die Hierarchisierung der kognitiven Dimension ist bestimmt durch das Kriterium der Komplexität. Der Schwierigkeitsgrad und damit das Maß der gebotenen Anstrengung

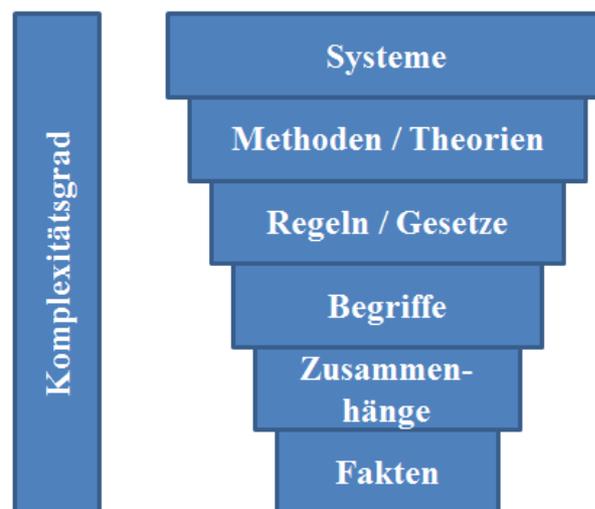
<sup>117</sup> JONGBLOED (1993), S. 300, angelehnt an BLOOM (1976), S. 32.

nehmen mit dem Grad der Kompliziertheit<sup>118</sup> zu. Für die kognitive Dimension der Taxonomie wählt Bloom folgende Handlungsmuster.<sup>119</sup>



**Abbildung 3 Taxonomie der kognitiven Dimension.**

Die einzelnen Stufen der taxonomischen Struktur werden aber erst dann beobachtbar und kommunizierbar, wenn sie einen inhaltlichen Referenzpunkt haben. Diese Referenzebene ist wiederum in einer taxonomischen Hierarchie zu beschreiben, die sich durch das Kriterium der Komplexität ordnen lässt.



**Abbildung 4 Taxonomie der inhaltlichen Dimension.**

<sup>118</sup> BLOOM spricht im Umgang mit der kognitiven Dimension von Komplexität. Ich halte es aber für sinnvoll hier von Kompliziertheit zu sprechen und für die inhaltliche Dimension den Komplexitätsbegriff zu wählen.

<sup>119</sup> JONGEBLOED (1983), S. 309.

Innerhalb des Anwendungszusammenhangs einer Handlung mit einem bestimmten Kompliziertheitsgrads mit einem Gegenstand von bestimmter Komplexität kann eine normative Aussage über den Wert einer Handlung gemacht werden, von der allgemein gilt, dass sie erstrebenswerter ist, je höher das Niveau dieser Handlung ist. Nun ist aber eine Handlung nur dann erstrebenswert, wenn sie dem Handelnden oder dem Beobachter der Handlung auch gefällt. Die Handlung muss den Akteur in irgendeiner Weise ansprechen, da nicht jede Handlung jedem Beobachter in gleichem Maße gefallen kann. Neben der kognitiven Dimension und der inhaltlichen Referenzebene muss also noch etwas hinzukommen, was ich die ästhetische Dimension des Handlungsaspektes nennen möchte. Diese ästhetische Dimension stellt eine weitere Variable im kohärenten Handlungssystem, welches immer noch von einer liberalen, also generell auf Allgemeinheit abzielenden Grundeinstellung geprägt ist. Somit muss auch die ästhetische Dimension im Weitesten allgemein gehalten werden. Die Ästhetik innerhalb der Theorie der Gerechtigkeit als Fairness wird repräsentiert durch diejenigen Handlungsweisen, die im Allgemeinen und ohne einzelnes, je singuläres Interesse als wertvoll für den gesellschaftlichen Nutzen anzusehen sind, sowie bei vorliegendem Interesse im Rahmen eines Lebensplanes nachahmungswürdig ist.

Nachdem die Prämissen geklärt sind, muss nunmehr das Referenzthema Bildung auf den zweiten Gerechtigkeitsgrundsatz angewendet werden.

## ***2.6 Distributive Deutung von Bildungsgerechtigkeit***

Wendet man die aus den Überlegungen John RAWLS herausgearbeiteten liberalen Distributionsordnungen an, so wird man zu folgenden Schwierigkeiten gelangen. Innerhalb einer Gesellschaft, die den Dienst des Einzelnen quasi-utilitaristisch als Funktion zu einer Gesellschaft sieht, wird Bildung durch die resultierenden Vorteile durch Besteuerung des personalen Wettbewerbsvorteils umverteilt. Der Wert der Bildung wird monetär ausgelegt und durch die Subsumption von Bildung in die Klasse von transzendenten Gütern unter anderen verliert sie ihre genuine Stellung als notwendige Bedingung zur Chancengleichheit.

Das Thema Bildungsgerechtigkeit mit einer intensiven RAWLS-Referenz wird in der Literatur recht spärlich behandelt. Doch gibt es in der angloamerikanischen Tradition

des egalitären Liberalismus eine Gruppe Theoretiker, die sich dieser schwierigen Problematik angenommen hat.

Harry BRIGHOUSE, ein englischer Erziehungsphilosoph, ist dabei die einflussreichste Figur.

BRIGHOUSE geht dabei von RAWLS kantisch geprägten Liberalismusprinzipien aus, dass „each person has an equal right to a fully adequate scheme of equal basic liberties which is compatible with a similar scheme of liberties for all.“<sup>120</sup>

Nach BRIGHOUSES Auffassung erscheint die Wirklichkeit intuitiv ungerecht<sup>121</sup>. Theoretisch gestützt wird diese Intuition durch das Argument der von der Natur hervorgebrachten willkürlichen Ungleichheit, der Lotterie der Natur.

Da kein Educant Einfluss auf seine Herkunft hat, und diese darüber bestimmen kann, wie viele Ressourcen und Zuwendungen in seine Bildung investiert werden, muss ein Distributionsprinzip die Forderung »equality of opportunity« anstreben können.<sup>122</sup> Des Weiteren erscheint es problematisch, wenn es um die Fremdbegüterung von Personen geht, die moralisch und rational nicht independent sind und daher eine advokatorischen Stimme benötigen, da der Liberalismus und hier insbesondere Rawls von selbstbestimmten Individualpersonen ausgeht<sup>123</sup> und nicht von Menschen mit einer, wie GOFFMANN liberalismuskritisch formuliert, „beschädigten Identität.“<sup>124</sup>

In der Tat spielen Menschen mit Behinderungen, Kinder und andere vom Diskurs exkludierte Gruppen in den Entscheidungsprozessen eines liberalen Prozeduralismus keine oder nur eine untergeordnete Rolle.<sup>125</sup> Aus kognitiven Hinderungsgründen werden sie nicht in den gesellschaftlichen Reflexionsprozess einbezogen, auch vom gedanklichen Urzustand werden sie ausgeschlossen.<sup>126</sup>

Das durch die Herkunft von Kindern entstandene Kontingenzproblem ist durch den Liberalismus theoretisch durch das Fehlen einer liberalistischen Theorie der Familie noch

---

<sup>120</sup> RAWLS (2001) S.42, zitiert nach BRIGHOUSE (2002), S. 5.

<sup>121</sup> Vgl. BRIGHOUSE (2002), S. 3.

<sup>122</sup> BRIGHOUSE (2002), S. 6.

<sup>123</sup> Vgl. RAWLS (2009), S. 278. Dazu auch die Kritik bei NUSSBAUM (2003), S. 192.

<sup>124</sup> GOFFMANN (1963), zitiert nach NUSSBAUM (2003), S. 190.

<sup>125</sup> Vgl. die Kritik diesbezüglich durch DWYER (2007), S. 454.

<sup>126</sup> Man bedenke, dass die Reflective-Equilibrium-Konzeption bei RAWLS sehr anspruchsvoll ist.

nicht erschlossen, dennoch kommt ihr, legt man den Primat liberalistischer Prinzipien zugrunde, aufgrund der ungleichen Verteilungsstruktur kapitalistischer Gesellschaften die Eigenschaft einer ungerechten Institution zu, da der Familie die Funktion zu übernehmen hat, den Nachkommen die Optionen zu offerieren, ihr Person-Sein auszubilden.<sup>127</sup>

Geht man dabei nicht deduktiv von einem Idealtypus von Bildungsgerechtigkeit, sondern von der pragmatischen Perspektive einer Realität von Bildungsungerechtigkeit aus, dann müssen Regulierungsmaßnahmen staatlicher Natur inkrafttreten, die die Redistribution organisieren.

Von der Realität einer kapitalistisch organisierten Ungleichheit muss auch daher ausgegangen werden, da sonst der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit eine untergeordnete oder keine Rolle spielen muss. Antikapitalistische Formen gehen von einem perfektionistischen Standpunkt aus. Das große langfristige Ziel der Gesellschaft wird durch die klare Rollenzuordnung des Einzelnen organisiert. Dadurch wird der optionale Raum des Einzelnen eingeschränkt und der liberalistische Standpunkt »equality of opportunity« verliert seine Geltung. Die Gleichheit besteht nun darin, dass jeder die ihm qua Qualifizierung zustehende elementare Aufgabe vollziehen kann und seine Gesellschaftsfunktion outcome-egalitaristisch faktisch wahrnimmt wie jeder andere auch. An Bildung soll es da nicht scheitern, weil die Erfüllung der Gesellschaftsfunktion durch weitere Qualifizierungsmaßnahmen immer wieder modifiziert werden kann. Schon allein deshalb muss ein Liberalismus von einer strukturell ungleichen Güterverteilung ausgehen. Um aber innerhalb dieser Ungleichheit das liberalistische Prinzip der Chancengleichheit zu optimieren, müssen externe Institutionen die egalitären Rechtsansprüche der Einzelnen neutral behandeln.

Der Schüler darf als eine Rechtsperson nur unabhängig seiner moralischen Hintergrundbezüge behandelt werden. Es darf keine Rolle spielen, welcher Ethnie oder welcher ökonomischen Wurzel er entspringt. Die einzige Kontingenz, die entscheidungsrelevant ist, ist die Begabungsdifferenz. Das offensichtliche Hauptproblem soll durch ein Beispiel von BRIGHOUSE eingeführt werden.<sup>128</sup> Man nehme den sehr talentierte Hattie und den lernbehinderten Kenneth. Zunächst scheint es evident, dass die Ressourcen so

---

<sup>127</sup> Vgl. BRIGHOUSE (2002), S. 8.

<sup>128</sup> BRIGHOUSE (2002), S. 10.

verteilt werden sollten, dass sie es Kenneth ermöglichen die Lernbehinderung auszugleichen. Aber ist es gerecht, Hattie in seinen Möglichkeiten einzuschränken, wenn er auf einen Großteil der Ressourcen verzichten muss? Dieses Dilemma ist laut BRIGHOUSE nicht zu lösen, bringt aber Folgerkenntnisse:

„First that children with similar levels of ability and willingness to exert effort should face similar educational prospects, regardless of their social background, race, ethnicity or sex. Second, that children with lower levels of ability should receive at least as many educational resources as those who are more able.“<sup>129</sup>

Innerhalb des von Brighthouse genannten „luck egalitarism“<sup>130</sup> ist es üblich, die Zuwendung von Ressourcen den durch das Schicksal Benachteiligten soweit zukommen zu lassen, bis sie gesättigt sind. Erst dann werden die restlichen Ressourcen an alle anderen verteilt.<sup>131</sup> Dem Einzelnen werden aufgrund seiner Benachteiligungen, seien sie natürlicher oder sozialer Natur, pädagogische Zuwendungen angetragen, bis er für alle Folgehandlungen als selbstverantwortlich eingeschätzt werden kann und seine vorherigen Benachteiligungen keine moralische Geltung mehr besitzen. Dies würde den Aspekt der Output-Gleichheit betreffen. Der Ressourcenaufwand ist abhängig von der Disposition des Einzelnen.<sup>132</sup>

Der Anspruch, den die liberalen Grundsätze transportieren, wie RAWLS sie aufstellt, fallen durch den Austausch des Wortes „equal“ durch „similar“ einem Kompromiss anheim. Der Referenzpunkt Bildung ist durch den egalitären Liberalismus ethisch in letzter Konsequenz nicht operabel. Der Kompromiss führt dafür aber in eine regulative Supervisions-Struktur, die die Perspektive der Input-Orientierung annimmt. Zum einen muss, um das einmal nachzutragen, ein System entwickelt werden, das die verschiedenen Schüler in Begabungscluster einordnet. Diese Cluster müssen – das fordert die Gerechtigkeit – möglichst ausdifferenziert sein, damit Ähnliche auch ähnlich behandelt werden. In dieser Clusterbestimmung muss der Begriff »ähnlich« qualitativ eingeführt werden, damit er so definiert wird, damit Ähnliche nicht unähnlich versorgt sind. Zum anderen muss ein Verfahren entwickelt werden, das es möglich macht, den Einsatz der

---

<sup>129</sup> BRIGHOUSE (2002), S. 10f.

<sup>130</sup> BRIGHOUSE (2007), S. 477.

<sup>131</sup> Vgl. BRIGHOUSE (2007), S. 478.

<sup>132</sup> Diesem Grundgedanken folgt auch DWORKIN. Ungleichheiten sind dann legitim, wenn sie auf der Selbstverantwortlichkeit des einzelnen basieren.

Ressourcen effizient zu gestalten und gegebenenfalls den Ressourcenbegriff auf seine partikularen Kontingenzen in der Lebenswelt hin zu beschreiben. Es gibt Lehrer, deren Ressourcenwert womöglich höher einzuschätzen ist als der anderer, es gibt Orte, an denen ist das für Bildungsinstitutionen nutzbare kulturelle Angebot höher als an anderen. Dann kann man bspw. die Ressource Lehrer nicht nach dem Prinzip der einfachen Gleichheit verteilen. All diese diagnostischen Probleme könnten jedoch in einen alles überragenden technizistischen Evaluationsapparat führen, der selbst so viele Ressourcen bindet<sup>133</sup>, dass er einer ökonomischen Dialektik folgend, das, was er erreichen will, einen ethisch legitimierten Egalitarismus, nicht erreichen kann, je mehr er investiert. Die gesamte Bildungskontrolle und damit auch die Finanzierung muss zentralistisch organisiert sein, da es ungerecht wäre, die Ressourcenverteilung von regionaler Verschiedenheit abhängig zu machen, wenn man einen Partikularismus vermeiden will, was der Liberalismus auch ausdrücklich vermeiden will. Es gilt also, das System so zu gestalten, dass ein möglichst hohes Maß an Gerechtigkeit herzustellen ist, dass es ermöglicht, eine vage Chancengleichheit herzustellen, um dem Grundsatz gerecht zu werden, dass niemand aufgrund seiner Dispositionen in seinen Möglichkeiten eingeschränkt werden darf. Faktisch vorliegende und aufgrund menschlicher Strukturdifferenzen notwendig zu prognostizierende Ungleichheit wird durch das zweite RAWLSchen Gerechtigkeitsprinzip legitimiert. Dieser als Differenzprinzip formulierte Ansatz besagt, dass eine ungleiche Verteilung (mit pädagogischen Zuwendungen) dann gerecht wird, wenn die am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder auch profitieren. Nötig ist es dann, das erworbene Bildungsgut in ein ökonomisches Gut zu transformieren und der Idee zu folgen, dass Qualifikationen – diese müssen vom Bildungsbegriff abgegrenzt sein – als ein gesellschaftliches Kollektivgut angesehen werden. Als kollektives Gut werden sie in die Volkswirtschaft als Skill eingeschrieben und ermöglichen kultur-technische Vorteile womöglich für die gesamte Gesellschaft.<sup>134</sup>

„If we are to face the challenge of creating a high tech, high added value and high wage economy, we can only do so by skilling our people.“<sup>135</sup>

Außerdem werden Einkommensverbesserungen von Qualifizierten durch progressive Besteuerungen zu einem sozialen Akt. Gelder können, beispielsweise im Rahmen von

---

<sup>133</sup> Vgl. dazu auch KERSTING (2002), S. 23ff.

<sup>134</sup> BRIGHOUSE (2006), S. 27.

<sup>135</sup> WOLF (2002), S. 13.

Fortbildungsprogrammen, durch Umverteilung denen zukommen, die in der Begüterungsstruktur weiter unten stehen. Es muss jedoch, wie schon angedeutet, noch unterschieden werden zwischen einem Qualifizierungsgedanken und einem Bildungsgedanken.

Die anglo-amerikanische Diskussion operiert zumeist mit dem Begriff »education«, der die Begrifflichkeit der deutschen pädagogischen Tradition, wie »Erziehung«, »Bildung«, »Qualifikation« subsumiert. BRIGHOUSE nimmt sich diesem Problem an und differenziert folgendermaßen:<sup>136</sup> »education« ist die Bedingung für

1. »instrumental benefits«, die die Tür in die Welt der Lohnarbeit öffnen und
2. »intrinsic benefits«, die die Genüsse der kulturellen Errungenschaften zugänglich machen.

Education in Bezug auf instrumental benefits könnte dem Spektrum der Qualifikationen zugerechnet werden. Sie stehen im klaren Verwertungszusammenhang für den Einzelnen (Geld und Reichtum) und der Gesellschaft (als kollektive Skills). Zudem sind sie kontextuell gebunden, und die Qualifikation ist bestimmt für ein spezielles Tätigkeitsfeld in spezifischen Arbeitssituationen, die aber durchaus den Bedingungen von Varianz unterliegen.<sup>137</sup> In Bezug auf intrinsic benefits ist education zu verstehen als das, was man in der europäischen Tradition unter »gebildet sein« versteht, also ein personales Verständnis für die kulturellen Leistungen, die innerhalb zivilisatorischer Prozesse hervorgebracht worden sind. Sie stehen eben in keinem instrumentellen Verwertungszusammenhang sondern in einem kommunikativen Gemeinschaftszusammenhang. Intrinsic benefits sind jedoch nicht Aufgaben einer direktiven Einmischung staatlicher Prozesse, es werden nur die materiellen Bedingungen infrastrukturell zur Verfügung gestellt. Die Ausstattung mit Museen, Büchereien und Theatern müssen regional unabhängig ein quantitatives und qualitatives Mindestmaß erreichen, damit jedem Einzelnen unabhängig von seiner Herkunft die kulturelle Identitätsstiftung gelingen kann. BRIGHOUSE Begründung liegt in der Feststellung, dass ein Großteil dieser education innerhalb familiärer und anderer gemeinschaftlicher Kontexte stattfindet.<sup>138</sup> Eine stärkeres Egalisierungstreben bezüglich der intrinsic benefits würde die Erziehungs- und Bil-

---

<sup>136</sup> Vgl. BRIGHOUSE (2007), S. 473.

<sup>137</sup> Vgl. BANK (2005), S. 183f.

<sup>138</sup> Vgl. BRIGHOUSE (2007), S. 476.

dungsaufgabe immer weiter aus der Familie herausdrängen, was dazu führt, dass man in die Sphäre platonischer Vorstellungen geraten kann, in der der mächtige Polis-Staat die meisten Sozialisationsmaßnahmen übernimmt.<sup>139</sup> Dies widerspricht aber unserer Intuition und erschwert es, diesem Modus des Egalitarismus Geltung zuzusprechen. Brighthouse löst sich von den üblichen Egalitarismen, die in der »Equality of what?«-Debatte geführt werden und merkt an, dass sie, selbst wenn alle Gleichheitsfacetten erreicht seien, eine vernünftige, auf Partizipation im demokratischen Prozess zielende Gesellschaft fördert.

„The successful implementation of each of equality of resources, equality of welfare and equality of opportunity for welfare, at least in principle, is compatible with a regime of beneficent dictatorship.“<sup>140</sup>

Es ist also letztendlich das Ziel, diese Form eines Egalitarismus auch mittels education herzustellen, die Brighthouse »Egalitarianism and Equal Availability of Political Influence (EAIP)« nennt. Einfluss ist in Anbetracht der Dictatorship-These abhängig von der Möglichkeit der Realisierung von im Rahmen der öffentlichen Ordnung geäußerten Präferenzen der Bürger und ist in diesem Sinne Outcome-orientiert, was zu einer bestimmten Ressourcenverteilung führt.<sup>141</sup> Es gelingt nun, den Egalitarismus durch die Eliminierung der in den einzelnen »Equality«-Varianten steckenden Schwächen zu legitimieren. Unter der Nichtberücksichtigung von EAIP führt eine Gleichverteilung der Ressourcen zu einer faktischen Ungleichheit, da manche aufgrund von natürlichen Dispositionen einen größeren Teil der Ressourcen für die Deckung der Subsistenz benötigen als andere. Der körperlich Beeinträchtigte, der von der egalitären Zuteilung von 10000 didaktischen Einheiten schon 8000 Einheiten für den Erwerb von grundlegenden Kompetenzen, wie Lesen und Schreiben benötigt, weil er von der Lotterie der Natur schlechter ausgestattet wurde, hat nur noch 2000 Einheiten zur Realisierung weiterer

---

<sup>139</sup> PLATON (2004b), S. 157. In der Polis sind drei Klassen vorzufinden, denen die einzelnen Berufsstände untergeordnet sind. Der Einzelner erlangt seinen staatsbürgerlichen Wert dadurch, dass er in einer dieser Klassen tugendhaft wirkt. Der Staat schafft durch dieses Klassensystem einen für alle gerechten Gleichgewichtszustand und muss dafür sorgen, dass der Nachwuchs für die einzelnen Klassen zum Erhalt der Polis gewährleistet werden muss. Es wird zwar nicht ausdrücklich gesagt, welche Rolle der Staat in der Erziehung spielen soll, dennoch ist aus der Grundkonzeption ein Erziehungsstaat ableitbar. Vgl. zu dieser Argumentationsweise auch BENNER/HELLEKAMPS (2004), S. 964f.

<sup>140</sup> BRIGHOUSE (1996), S.118f.

<sup>141</sup> BRIGHOUSE (1996), S. 120.

Lernerfolge. Ein anderer, dem das Schicksal wohl gesonnen war, benötigt zum selben Kompetenzerwerb 2000 Einheiten und hat daher 8000 Einheiten zur Gestaltung seiner Bildung übrig. Der einfache Ressourcenegalitarismus führt daher zur Erzeugung von Ungleichheit. Ebenso erzeugt aber auch der Wohlfahrtsegalarismus zu einer kaum nachvollziehenden Verteilungsstruktur, da unterschiedliche Präferenzen, neutral behandelt, gleichermaßen erfüllt sein müssen, egal ob eine Grundbildung oder ein kompliziertes Physikstudium für die Erfüllung des personalen Glücks nötig ist.<sup>142</sup>

BRIGHOUSE diskutiert anhand von RAWLS Theorie der Gerechtigkeit ein auf Gleichheit abzielendes Bildungswesen. Das EAIP-Programm stellt für ihn die einzige ethische Legitimation von Gleichheit dar. Alle anderen Gleichheitspositionen erzeugen Ungerechtigkeit. Der zweite Gerechtigkeitsgrundsatz bleibt meines Erachtens aber hinsichtlich seiner Relevanz für RAWLS Theorie unzureichend betrachtet. Die RAWLS-Rezeption innerhalb meiner Fragestellung soll bei dem zweiten Gerechtigkeitsgrundsatz, dem Differenzprinzip, ansetzen. Es wurde schon vorher der Eindruck vermittelt, dass es sich innerhalb der RAWLS-Diskussion nicht um Bildung im klassischen Sinne handelt, sondern um einen Akt der Qualifizierung zur Erzeugung eines gesamtgesellschaftlichen Mehrwertes, der im Rahmen der steuerrechtlichen Umverteilung allen, auch den am schlechtesten Gestellten, zukommt. Dieses soll im Folgenden weiter ausgearbeitet werden, wobei die Personen im Urzustand in den Fokus des Entscheidungsprozesses rücken.

## ***2.7 Qualifikationsorientierung in der Konzeption egalitärer Bildungsgerechtigkeit***

„Nichts ist eitler, als vieles zu wissen und zu lernen, das keinen Nutzen bringen kann.“<sup>143</sup>

Das Qualifikationsparadigma ist ein historisches Zeugnis der Curriculumentwicklung, deren Ausgangspunkt in der realistischen Wendung durch Heinrich ROTH zu verorten ist.

---

<sup>142</sup> BRIGHOUSE (1996), S. 129 und DWORKIN (2000), S. 11-64.

<sup>143</sup> COMENIUS (1960), S. 132.

In seinem fundamentalen Aufsatz von 1962 betrachtet ROTH die Geschichte der Pädagogik und kritisiert die normative und insbesondere mythische Diktion der pädagogischen Forschungspraxis.

„Realistische Wendungen hat es in der Pädagogik immer gegeben: bei Comenius, bei Rousseau, bei Pestalozzi, bis hinauf zu Hermann Nohl und Theodor Litt. Sie wurden zumeist als Rückgriffe verstanden: Zurück zu den Sachen, zur ursprünglichen Natur, zum einfachen Volk, zum Dienst am Menschen, zur Humanisierung der Arbeitswelt. Es hat den Anschein, als ob die Pädagogik den Trend hätte, sich immer wieder ins rein Verbale, Künstliche, Lebensferne, in eine Bildungsideologie zu versteigen und zu verlieren.“<sup>144</sup>

Die Termini der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entsprechen einer modernen Auffassung der Wissenschaftlichkeit gerade nicht. REICHENBACH spricht vom pädagogischen Kitsch, der die Praxis, aber auch die Erziehungswissenschaft semantisch noch heute überschwemmt.<sup>145</sup>

Eine zeitgemäße pädagogische Forschungspraxis muss sich laut ROTH an den Realia der aktuellen Zeit orientieren, sie muss erfahrungswissenschaftlich angelegt und designt sein, darf ihre Adressaten nicht aus den Augen verlieren, deren Perfektibilität<sup>146</sup> und Variabilität die entscheidenden Momente sind.<sup>147</sup> Auch der Bildungsbegriff ist von dieser Kurkorrektur betroffen. SPRANGERS Feststellung, dass der Prozess der Bildung da liege, „wo objektiver und die sich entfaltende subjektive Geistigkeit zusammentreffen“<sup>148</sup>, kann kaum mehr dem empirischen Zugriff standhalten.

In paradigmatischer Verwandtschaft zu Roth stehend bietet ROBINSOHN 1971 eine Neuausrichtung des Bildungsverständnisses an. Will man das Recht auf Bildung<sup>149</sup> realisieren, so ist dies nur dann möglich, wenn man die Funktionen des Bildungswesens definieren kann. Dabei geht es um „die Überprüfung der pädagogischen Relevanz des ge-

---

<sup>144</sup> ROTH (1962), S. 481.

<sup>145</sup> Vgl. REICHENBACH (2003), S. 775ff.

<sup>146</sup> Vgl. ROUSSEAU (2008), S. 103 f.

<sup>147</sup> Vgl. ROTH (1962), S. 486 f.

<sup>148</sup> SPRANGER (1928), S. 64.

<sup>149</sup> Vgl. DAHRENDORF (1965)

samten Gefüges in einem Prozeß, in dem gesellschaftliche Kräfte und wissenschaftliche Erkenntnisse mittelbar und unmittelbar bestimmend werden können.“<sup>150</sup>

Das Bildungswesen wird nicht mehr als pädagogischer Selbstzweck, sondern als ein, um es systemtheoretisch zu nennen, Funktionssystem der Gesellschaft gezeichnet, das zumindest strukturell<sup>151</sup> an andere Systeme gekoppelt ist.

Deutlich wird der empirische Neuanatz auch innerhalb der Curriculumrevision. Vermittlungswürdig ist nicht mehr ausschließlich die kulturelle Identität einer abstrakten sozialen Gemeinschaft, sondern diejenigen Inhalte, die pädagogisch für die gesellschaftlichen Kräfte relevant sind.

Diesem Grundsatz würden RAWLS Parteien im Urzustand eher zustimmen als einem individualistisch angelegten Bildungsbegriff. Der rationale Egoist sieht seinen Mindestanspruch infolge einer Fremdverteilung von Bildungsgütern innerhalb eines so angelegten Bildungswesens eher verwirklicht als in dem unkontrollierten Output der klassischen Konzeption, weil die ROBINSOHNschen Bildungskonzeption eine Zieldimension impliziert, wie sie auch der Erziehungsbegriff innehat. In dem Postulat SCHLEIERMACHERS wird dies deutlich, denn „die Erziehung soll so eingerichtet werden [...], daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten.“<sup>152</sup>

Das, was SCHLEIERMACHER als Erziehung bezeichnet, kann laut dieser sehr groben Definition seinen Bildungsgehalt nicht leugnen, und so überschreibt ROBINSOHN das Kapitel B seiner Bildungsreform mit »Bildung als Erziehung«. Innerhalb der Gleichsetzung kommt ROBINSOHN zu der Aussage, dass die „Kultur als Gegenstand der Bildung nicht ein tradiertes Erbe, vielmehr die aus ihm nach Relevanz- und Adäquanzkriterien ermittelte Substanz bildender Gehalte“<sup>153</sup> ist.

---

<sup>150</sup> ROBINSOHN (1971), S. 10.

<sup>151</sup> Vgl. MATURANA/ VARELA (1987), S. 85 ff. In einem umfassenden bildungstheoretischen Sinne vgl. SPIEB (2008), Bildung von Singularitäten. S. 99 ff. u. 340 ff.

<sup>152</sup> SCHLEIERMACHER (2000), S. 34.

<sup>153</sup> ROBINSOHN (1971), S. 13.

Die Bildungsinhalte sind also aktualitätsspezifisch zu untersuchen, und die Auswahl geht „von dem Postulat eines Konsens über die Gegebenheiten und Anforderungen gegenwärtiger und zukünftiger Existenz aus.“<sup>154</sup>

Die als Bildungsgut ausgezeichneten Werte, deren Legitimation über die Kriterien Allgemeinheit und Neutralität gesichert wurden, sollen einer fundamentalen Revision unterzogen werden und in eine „lebendige Beziehung zur Gegenwart“<sup>155</sup> gesetzt werden. Die Analyse der Bildungsinhalte bedient sich dabei sozial-wissenschaftlicher Instrumente, die die „Ermittlung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen“<sup>156</sup> sicherstellen. Für die Curriculumforschung ergibt sich die Aufgabe, „Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können.“<sup>157</sup>

Es sollte bis hierhin gezeigt werden, dass der Qualifikationsbegriff in die bildungstheoretische Diskussion als „realistisches Korrektiv“<sup>158</sup> eingeführt wurde. BAETHGE sieht den klassischen Bildungsbegriff durch die realistische Wendung hin zum Qualifikationsbegriff gar überwunden.<sup>159</sup> Doch kann man nun Aussagen über die gerechtigkeits-theoretische Anwendbarkeit des Qualifikationsparadigmas machen? Dazu lassen wir die Parteien in RAWLS Urzustand in den Focus der Betrachtung von Qualifikationsstrukturen rücken.

Eine gelungene Qualifikation kann aus der Perspektive des Urzustandes als ein Können betrachtet werden, das in einer bestimmten Situation angewandt werden kann und in dessen Folge eine materielle oder immaterielle Entität entsteht, der in Anbetracht einer funktionalen Ökonomie ein Wert zugesprochen wird. Fehlte dieser Wert, so würde der Entscheider im Urzustand dieser Qualifikation wiederum keinen Wert zusprechen, ihr gar das Prädikat der Qualifikation absprechen, denn wozu solle man qualifizieren, wenn das Können keinen eigentlichen ökonomischen Outcome produziert, von dem die Ge-

---

<sup>154</sup> ROBINSOHN (1971), S. 16.

<sup>155</sup> ROBINSOHN (1971), S. 16.

<sup>156</sup> ROBINSOHN (1971), S. 45.

<sup>157</sup> ROBINSOHN (1971), S. 45.

<sup>158</sup> KRAIS (1997), S. 540.

<sup>159</sup> Vgl. BAETHGE (1974), S. 478ff.

samtheit und damit eben auch der Schwächste profitieren kann. Innerhalb der liberalen Theorie egalitaristischer Gerechtigkeit wird die Qualifikation zu einer outcome-orientierten Konzeption und eben nicht zu einer output-orientierten, denn ob und inwiefern der Edukand über ein Können verfügt, ist maximal die notwendige Bedingung für die ökonomische Relevanz seines Handelns. Um gesamtgesellschaftlichen Wert zu erzeugen, sind die Outcomes zu untersuchen und zu bewerten, die sich innerhalb der Wertschöpfung realisieren. Gerechtigkeitstheoretische Relevanz gewinnt die Qualifikation streng genommen nicht über seine Verwertbarkeit, sondern über die faktische Verwertung.

Über die Verwertbarkeit kann die Person im Urzustand nichts sagen. Es kann hinsichtlich der fortschreitenden Ausdifferenzierung der realen Gesellschaft zu irgendeinem Zeitpunkt alles verwertbar sein.

BANK zerlegt Erziehungsziele in drei Komponenten. Erziehung ist darauf gerichtet, den Edukanden dahin zu führen, in einer Verhaltenskomponente erfolgreich handeln zu können. Die Verhaltenskomponente ist immer auch mit einer Inhaltskomponente verknüpft, denn Verhalten manifestiert sich stets unter Bezug auf einen Gegenstand.<sup>160</sup>

Formalisiert erscheinen die einzelnen Komponenten in folgender Notation.

$$I \circ V | \text{Sit}$$

Dabei beschreibt »I« die Inhaltskomponente, »V« die Verhaltenskomponente und »°« einen nicht weiter spezifizierten Verknüpfungsoperator. »| Sit« bezeichnet die lebensweltliche Situation unter deren Bedingung das Können sich artikuliert.

Determiniert man nun alle Zielkomponenten, ausgedrückt durch »¯«, so würde man die angemessene begriffliche Konstruktion von »Qualifikation« erhalten, formalisiert in der Notation:

$$\bar{I} \circ \bar{V} | \bar{\text{Sit}}$$

Als Beispiel für eine solche Qualifikation gibt BANK folgendes Beispiel an: Ein Beschäftigter bei einer Bank soll am Schalter (Sit) einen Scheck (I) entgegennehmen und weiterleiten (V). Der Edukant muss alle Einzelheiten bezüglich aller Komponenten

---

<sup>160</sup> BANK (2005), S. 183.

kennen und kann den Ablauf der Handlung dann trainieren und perfektionieren.<sup>161</sup> Die Aktion bezeichnet ein eindeutiges Handlungsbild, das in seiner immerwährenden Reproduktion zu einem Handlungsschema wird. Entscheidend dabei ist, dass das Handlungs-Training den Outcome nahezu garantiert, da der Akteur mit Anzahl der Aktionen diese nahezu automatisiert. Diesen Tätigkeiten kann man einen Erwartungswert zuschreiben, der regelmäßig erfüllt wird.

Damit handelt es sich bei Qualifikationen also um Personenmerkmale, die individuelle Persönlichkeit rückt „zugunsten einer elementaren Verwertbarkeit und Anwendbarkeit“<sup>162</sup> in den Hintergrund. Durch die konsequente Orientierung an der Verwertbarkeit sehen die Parteien im Urzustand die Umverteilung von Bildungsgütern noch nicht methodisch, aber doch prinzipiell gesichert, da die Verwertung als Outcome innerhalb der zu erwartenden Produktivität der Person gesichert scheint. Die einzelnen Qualifikationen müssen faktisch als sozialisiert betrachtet werden, wenn alle Mitglieder einer Gesellschaft davon profitieren wollen.

Dennoch wirft das Qualifikationsparadigma im Zusammenhang mit RAWLS Theorie der Gerechtigkeit ein Problem auf. Die Parteien im Urzustand kennen die allgemeinen Wirkmechanismen einer Gesellschaft, ausschließlich die personale Disposition bleibt verschleiert. Dass eine Gesellschaft sich als ein komplexes und dynamisches System äußert, ist den Entscheidern bewusst. Damit würden sie aufgrund der absoluten Determiniertheit der Qualifikationsstruktur, die BANK beschreibt, skeptisch gegenüber ihrer zeitlichen Invarianz sein. Möglicherweise kommt den Bedürfnissen der Parteien im Urzustand das Konzept der Schlüsselqualifikationen näher, da sie als „berufs- und funktionsübergreifende sowie weitgehend zeitunabhängige Qualifikationen mit übergeordneter Bedeutung für die Bewältigung künftiger Aufgaben“ das Mehr an Flexibilität versprechen, als es die determinierten Qualifikationen bieten. Schlüsselqualifikationen sind praktisch „die Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung wechselnden Spezialwissens.“<sup>163</sup>

Die Notwendigkeit zur Einführung der Schlüsselqualifikationen drückt MERTENS besonders prägnant aus.

---

<sup>161</sup> BANK (2005), S. 183f.

<sup>162</sup> BANK (1998), S. 150.

<sup>163</sup> STÖSSEL (1986), S. 44.

„Es kann die Hypothese vertreten werden, dass das Obsolenztempo ... von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihren Abstraktionsniveaus korreliert.“<sup>164</sup>

Vollkommen determinierte Lernziele haben innerhalb der modernen Gesellschaft keine zeitübergreifende Relevanz. Zur Charakterisierung einer modernen Gesellschaft nennt MERTENS folgende Kernaspekte<sup>165</sup>:

- hoher technischer und wirtschaftlicher Entwicklungsstand
- Dynamik
- Rationalität
- Humanität
- Kreativität
- Flexibilität
- Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung

Qualifikationen können immer nur einen spezifischen Entwicklungsstand repräsentieren, sie können der Dynamik nichts entgegensetzen, weil die notwendige Flexibilität aufgrund der vollständigen Determiniertheit aller Komponenten fehlt. Kreativität ist aufgrund ihrer festgesetzten Handlungsschemata höchstens die Ausnahme, und für die Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung leisten die Qualifikationen in ihrer Nähe zum Taylorismus keinen Beitrag.

Insbesondere der Aspekt der Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung ist ein wesentliches Merkmal der rationalen Person in RAWLS Urzustand, sie verfolgt einen Lebensplan, dessen Verwirklichung das Qualifikationsparadigma nicht gewährleistet. Man kann auch sagen, dass der ausgeprägte Pragmatismus, der dem Qualifikationsbegriff zugrunde liegt, an der Dynamik gesellschaftlicher Zustände scheitert.

Es gilt daher, „den krampfhaften Versuch aufzugeben, eine Ausrichtung auf doch nicht angebbare künftige gesellschaftliche Erwartungen anstreben zu wollen,“<sup>166</sup> um der Angst, „am Markt vorbeizuproduzieren“<sup>167</sup>, entgegenzutreten.

---

<sup>164</sup> MERTENS (1974), S. 39.

<sup>165</sup> MERTENS (1974), S. 37.

<sup>166</sup> MERTENS (1974), S. 39.

## **2.8 Schlüsselqualifikationen: ein tragbares und gerechtes Instrumentarium für den egalitären Liberalismus?**

Das Schlüsselqualifikationskonzept erfuhr schon vor seiner eigentlichen Erprobung eine gewisse Begeisterung seitens der berufsbildnerischen Praxis, da sie die Flexibilität versprach, die den von allen Seiten empfundenen Innovationsdruck widerstehen sollte.<sup>168</sup> Die große Hoffnung bestand darin, Qualifikationen zu formulieren, die sich in einer relativen Unabhängigkeit zu den spezifischen Berufen und den temporären Bedingungen verhalten<sup>169</sup>, die also so flexibel sind, dass sie bei der „immer rascheren Entwertung vorhandenen Fachwissens“<sup>170</sup> eine kontextimmunisierende Rolle spielen. Die ausgebildeten Menschen sollten qua ihrer Schlüsselqualifikationen den Variationen ihrer beruflichen Praxen flexibel entgegentreten und ihre Marktfähigkeit damit selbst erhalten. Die Formulierung BECKs, „man wolle der Gefahr, daß das Bildungssystem am Markt vorbeiproduziere“<sup>171</sup> begegnen, war zwar auf die Qualifikationsausrichtung bezogen und verdeutlicht deren ökonomische Ausrichtung, dennoch verliert das Schlüsselqualifikationsparadigma nicht seine Marktrelevanz. Verlöre sie diese, würden die Parteien im Urzustand diesem Konzept nicht zustimmen. Daher müssen die Variablen des vollständig determinierten IoV-Systems, mit dem BANK das Qualifikationsparadigma auszeichnet, in der Form

$$\bar{I} \circ \bar{V} | \bar{S} \bar{t}$$

aufgeweicht werden. Die Determiniertheit, so schlägt BANK vor, müsse entweder auf die inhaltliche oder auf die das Verhalten beschreibende Dimension beschränkt bleiben. Die zwei Formen sein also<sup>172</sup>:

$$\bar{I} \circ V | S \bar{t}$$

oder

$$I \circ \bar{V} | S \bar{t}$$

---

<sup>167</sup> MERTENS (1988), S. 79.

<sup>168</sup> Vgl. BANK/RECKSTADT (1998), S. 145.

<sup>169</sup> BANK/RECKSTADT (1998), S. 146.

<sup>170</sup> BANK/RECKSTADT (1998), S. 144.

<sup>171</sup> BECK (1983), S. 11.

<sup>172</sup> Vgl. BANK (2005), S. 185.

Es wird deutlich, dass innerhalb der Könnensstrukturen die Freiheitsgerade wachsen. Es ist nunmehr nur eine Dimension determiniert, und die Hoffnung keimt auf, ob der Ansatz der Schlüsselqualifikation ein geeigneter Ansatz auf die dynamischen Entwicklungsprozesse der gesellschaftlichen Realität ist.

STÖSSEL definiert Schlüsselqualifikationen folgendermaßen.

„Schlüsselqualifikationen sind berufs- und funktionsübergreifende sowie weitgehend zeitunabhängige Qualifikationen mit übergeordneter Bedeutung für die Bewältigung künftiger Aufgaben; sie sind praktisch die Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung wechselnden Spezialwissens.“<sup>173</sup> Es wird hier die generelle Kontextinvarianz deutlich, denen die Schlüsselqualifikationen genügen müssen. SCHMIEL geht von 4 zentralen Kriterien aus, die zur Charakterisierung einer allgemeinen Qualifikation (Schlüsselqualifikation) ausreichen sollen. Sie sollen

1. „Berufsübergreifend sein,
2. modernen technologischen Anforderungen der Zeit entsprechen,
3. menschliches humanes Verhalten sichern,
4. Veränderungen meistern helfen.“<sup>174</sup>

SCHMIELs Kriterien decken sich weitgehend mit den in der Diskussion üblichen Standards, wobei hier noch eine ethische Dimension explizit gemacht wird, die die fortschreitende Entpersonalisierung des qualifizierten Menschen innerhalb der Berufstätigkeit nunmehr verhindern will. Diesen humanitären Aspekt nimmt auch MERTENS auf, ausgehend von der angesprochenen Charakterisierung moderner Gesellschaften mit den fundamentalen Eigenschaften:

- „Hoher technischer Entwicklungsstand
- Dynamik
- Humanität
- Kreativität
- Flexibilität
- Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung“<sup>175</sup>.

---

<sup>173</sup> STÖSSEL (1986), S. 45.

<sup>174</sup> SCHMIEL (1988), zitiert nach REETZ, (1989), S. 10.

<sup>175</sup> MERTENS (1974), S. 37.

Der letzte Aspekt, die Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung kann als ein anthropologisches Genuin betrachtet werden, das der RAWLSchen Annahme, dass Personen generell einen Lebensplan entwerfen, verändern und verwirklichen wollen genüge leistet. Die Installierung der Schlüsselqualifikationsorientierung bedient dann die Humanitas der Ermöglichung.

„Eine Ausrichtung auf doch nicht angebbare künftige gesellschaftliche Erwartungen anstreben zu wollen“ entspricht dieser ethischen Disposition nicht, da der Variabilität des Prozessualen nicht Rechnung getragen werden kann. Vielmehr gilt es „die Anpassungsfähigkeit an nichts Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidungen“<sup>176</sup> zu machen.

Die Anpassungsfähigkeit an nichts Prognostizierbares erfordert eine Abkehr von der radikalen Praxisorientierung. „Je enger an der Praxis gebunden etwas gelehrt wird, desto schneller kann das Gelernte überholt sein.“<sup>177</sup> Die Abkehr von der Praxisnähe erfordert eine qualifikatorische Metastruktur, die MERTENS in vier kategorialen Hauptgruppen vorstellt. Die erste Hauptgruppe ist die Kategorie der Basisqualifikationen. Diese stellen die fundamentalen übergeordneten Fähigkeiten dar und sind die Bedingung der Möglichkeit von weiteren Qualifikationsprozessen. Die Basisqualifikationen werden im Folgenden zusammengefasst.<sup>178</sup>

<b>Basisqualifikation</b>	<b>Vermittelt durch ...</b>
Logisches Denken	Formale Logik
Analytisches Denken	Linguistik und analytische Geometrie
Kritisches Denken	Dialektik
Strukturiertes Denken	Klassifikationstechniken
Kooperatives Vorgehen	Konkrete Spiele
Konzeptionelles Denken	Netzplantechniken
Dispositives Denken	Ökonomische Grundkurse
Dezisionistisches Denken	Entscheidungs- und Spieltheorie

<sup>176</sup> MERTENS (1974), S. 39.

<sup>177</sup> MERTENS (1988), S. 85.

<sup>178</sup> Vgl. MERTENS (1988), S. 90f.

Kreatives Vorgehen	Brainstorming-Techniken und künstlerische Aktivität
Kontextuelles Denken	Schach und Operation Research

**Abbildung 5 Basisqualifikation als Metastruktur des Könnens.**

Die Basisqualifikationen scheinen in der Tat eine Art Metastruktur von konkreten Könnensstrukturen, die sich in der „aktiven Gestaltung unserer Welt“<sup>179</sup> zeigen, allerdings auch auf einem sehr abstrakten Niveau.<sup>180</sup>

Es schließen sich an die Basisqualifikation die Horizontqualifikationen an, die die Erarbeitung und Verarbeitung von Informationen betreffen. Die Horizontqualifikationen beziehen sich im Einzelnen inhaltlich auf die Semiotik - also die Kenntnisse bezüglich der Sprache in Semantik und Syntax -, die Informationskunde, die Medienkunde, Kenntnisse allgemeiner Fachsprachen sowie Umgang mit allgemeinen Informationssystemen, z.B. mit Internet und Bibliotheken.<sup>181</sup> Als dritte Hauptgruppe nennt Mertens die Breiterelemente, die die relevanten Kulturtechniken einer Gesellschaft umfassen. Die vierte Gruppe ist exklusiv für die Vintagefaktoren reserviert. Diese Qualifikation bezieht sich auf den Wechselwirkungszusammenhang zwischen jungen und älteren Kooperationspartnern, die aufgrund ihrer je einzelnen ausgereiften Fähigkeiten innerhalb der Kooperation einen Mehrwert erzielen und gegenseitig als didaktische Funktion auftreten.

Auf das Humanitätskriterium, das MERTENS noch im Jahre 1974 aufzählte, geht er im Jahre 1988 nicht mehr ein. So betont er gar ausdrücklich klarstellend, dass das Konzept Schlüsselqualifikationen keinen sozialpolitischen, sondern einen wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Hintergrund hat.<sup>182</sup> Aus einer generellen liberalistischen Perspektive birgt dieser Ansatz Schwierigkeiten, da die Person zunächst einmal sich selbst gehört und ihr eigener Zweck ist. Zwar würden RAWLS Personen im Urzustand der Konzeption der Schlüsselqualifikation prinzipiell zustimmen, weil sie auf den Outcome von Bildungsprozessen orientiert ist, und die Verwertbarkeit die Besserstellung des am

<sup>179</sup> MERTENS (1988), S. 94.

<sup>180</sup> Die methodische Realisierung des kritischen Denkens durch das dialektische Paradigma scheint ein wenig hoch gegriffen, wenn man die intellektuelle Komplexität des dialektischen Denkens betrachtet.

<sup>181</sup> MERTENS (1998), S. 91.

<sup>182</sup> MERTENS (1988), S. 79.

schlechtesten Positionierten ermöglicht. MERTENS Konzeption stellt aber die Funktionsfähigkeit des Menschen innerhalb des gesellschaftlichen Reproduktionsprozess in den Vordergrund und muss sich dem Vorwurf des qualifikatorischen Kollektivismus aussetzen. In dieser Sichtweise sind nicht die Personen die fundamentale Voraussetzung für gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, sondern Unternehmen, die die Qualifizierten als Mittel zum Zweck des gesellschaftlichen Seins benutzen. Da RAWLS Personen im Urzustand wissen, dass sie über Freiheit verfügen und einen Lebensplan verfolgen, können sie dieser Funktionsweise der Schlüsselqualifikationen nicht zustimmen.

Es gilt nunmehr, im Folgenden das Schlüsselqualifikationsparadigma zwar aufrecht zu erhalten, dabei aber den Fokus auf die qualifikatorische Erzeugung von Handlungsfähigkeit zu richten, die Reetz auch als kritische Reaktion auf Mertens in den Mittelpunkt stellt.<sup>183</sup>

Qualifikation stellt er als relationalen Begriff heraus, der sich durch die Beziehung zwischen Person und Situation definiert. Diese Beziehung wird durch Handeln hergestellt.

„In dem Maß, in dem das Individuum in der Lage ist, sich mit der Situation handelnd auseinanderzusetzen, sie zu gestalten, zu bewältigen, erlangt die Person Handlungsfähigkeit. Besitzt diese Handlungsfähigkeit einen gewissen Grad von Reife und einen abgrenzbaren situativen Bezug, sprechen wir von Qualifikation.“<sup>184</sup>

Das entscheidende Korrektiv, das REETZ als Abgrenzung zur arbeitsmarktpolitischen Ausrichtung von Qualifikationen sieht, ist die personale Reife, die ein Hauptkriterium seines Qualifikationsgedanken darstellt, „da eine bloße Anpassung an bestehende Spezialisierungen aufgrund bestimmter Arbeitsorganisationen“<sup>185</sup> kaum mehr ausreicht, um die Bedeutung des beruflichen Seins abzubilden.

Daher richtet REETZ das Hauptaugenmerk hinsichtlich der Schlüsselqualifikationen auf die Persönlichkeitsentwicklung, die er eng mit der Herausbildung einer allgemeinen Handlungskompetenz verbunden sieht.<sup>186</sup> Diese allgemeine Handlungskompetenz ist in

---

<sup>183</sup> Vgl. REETZ (1989a), S. 7.

<sup>184</sup> REETZ (1989a), S.4.

<sup>185</sup> REETZ (1976), S. 811.

<sup>186</sup> Vgl. REETZ (1989b), S. 28ff. Die Erlangung von Handlungskompetenz in der Gesellschaft ähnelt dem weiter oben beschriebenen Postulat von BRIGHOUSE, dass alle Bürger über einen gewissen Grad von Partizipationsfähigkeit besitzen müssen.

der Tat eher der Sphäre der personalen Bildung zuzusprechen als einer arbeitsmarktpolitischen Verwertungsstrategie und daher würde sie eher RAWLS erstem Gerechtigkeitsgrundsatz genügen als dem Differenzprinzip des zweiten Grundsatzes, der den gesamtgesellschaftlichen Wert der beruflichen Handlungen in den Vordergrund stellt. Es handelt sich also um zwei Schlüsselqualifikationskonzepte, die für das Programm der Bildungsgerechtigkeit im Spiegel der Theorie der Gerechtigkeit von John RAWLS unverträglich sind. Die Personen im Urzustand könnten beiden Konzepten nur bedingt zustimmen, einig wären sie sich aber hinsichtlich der prinzipiellen Ausrichtung eines gerechten Bildungswesens. Dieses müsse sich dem Schlüsselqualifikationsparadigma, insbesondere hinsichtlich des Differenzprinzips, der Redistribuirung von durch Qualifikationen erlangten Vorteilen, die durch die Lotterie der Natur stark beeinflusst sind, annehmen.

Insgesamt problematisch erscheint RAWLS Theorie hinsichtlich der Selbstverantwortung. Letztendlich könnte man alle negativen Entwicklungen einer Person auf die natürliche Kontingenzen zurückführen, was sich in der ausgezeichneten Rolle des Differenzprinzips ausdrückt, diese Kontingenzen ausgleichen zu wollen. Im Folgenden soll nun ein weiterer Vertreter des egalitären Liberalismus vorgestellt werden, dessen Hauptaugenmerk auf dem Verhältnis von Freiheit, Gleichheit und Selbstverantwortlichkeit liegt. Es handelt sich dabei um den Ansatz von Ronald DWORKIN, dessen gerechtigkeits-theoretische Position das Partikular Bildungsgerechtigkeit zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führt.

### 3 Ronald Dworkins Theorie distributiver Gleichheit

Leitmotive der Theorie DWORKINS sind die Ethik der Autonomie und der Wertneutralität. Ausgangspunkt seiner Argumentation ist die schon vorher von SEN gestellte und berühmt gewordene Frage: Equality of what?<sup>187</sup> Was heißt es, Personen als Gleiche zu behandeln, ohne sie in Ihrer Freiheit zu beschneiden? Die einfache Antwort lautet, dass Freiheit und Gleichheit nicht etwa als rivalisierende Kategorien auftreten, sondern als sich wechselseitig konstituierende Säulen einer liberalen Sozialstruktur aufgefasst werden müssen.<sup>188</sup>

Die Antwort sieht DWORKIN zunächst in der struktur-semantischen Explikation der Unterscheidung zwischen Equality of Welfare und Equality of Resources versteckt.<sup>189</sup>

#### 3.1 »Equality of Welfare«

Der Vorteil, sich mit der Wohlfahrtsgleichheit auseinanderzusetzen, liegt zunächst in der Annahme, man hätte damit ein „Kommensurabilitätsmedium“<sup>190</sup> an der Hand, das von der intuitiven und empirischen Überzeugung ausgeht, dass Güter für kontingente Besitzer kontingente Werte haben<sup>191</sup>, oder dass diese Werte sich wandeln können, da die Präferenzstruktur einer Person nicht starr, sondern veränderbar ist.<sup>192</sup> Damit ist die Unterschiedlichkeit der Bewertung von Gütern im Wohlfahrtseffekt interpersonell vergleichbar.

Im Gegensatz zu RAWLS Differenzprinzip, das von einer mehr oder weniger starken evolutionären Neutralität gegenüber der Einstellung der Nutzenfunktionen ausgeht, sind wohlfahrtskonzeptionelle Ansätze also präferenzindividualistisch angelegt.

DWORKIN unterscheidet drei Klassen, in denen Wohlfahrtsgleichheit angesiedelt werden können.

---

<sup>187</sup> SEN (1980) S. 195ff.

<sup>188</sup> DWORKIN (2000) S. 120ff.

<sup>189</sup> Veröffentlicht als ein Konglomerat von vier Aufsätzen: *Part 1: Equality of Welfare; Part 2: Equality of Resources; Part 3: The Place of Liberty; Part 4: Political Equality*. Vgl. DWORKIN (2000), S. 11-211.

<sup>190</sup> CHWASZCZA (2000), S. 166.

<sup>191</sup> DWORKIN (2000), S. 11.

<sup>192</sup> DWORKIN (2000), S. 19.

1. »Success«-Theorien: Diese sehen Wohlfahrt in der erfolgreichen Realisierung individueller Vorhaben erfüllt.
2. »Enjoyment«-Theorien: Wohlfahrt ist hier funktional auf subjektives Wohlbefinden bezogen.
3. Objektivistische Theorien: Diese zeichnen sich durch eine ausgezeichnete Ausstattung mit materiellen und immateriellen Gütern aus.

Die Theorien der 3. Klasse scheiden aus, da sie sich nicht auf neutrale Bewertungsstandards beziehen. Sie widersprechen sich im Kontext des Wohlfahrtsbegriffs.<sup>193</sup>

Bleiben die »Success«- und »Enjoyment«-Theorien. Beiden, letztendlich aufgrund ihrer semantischen Undifferenziertheit ineinander fallend, ist gemein, dass sie keine gerechtigkeitsdiskurs-offene Metrik herstellen können, da sie alle auf personalen Werte- und Normensystemen basieren, die eine ethische Diskussion aufgrund der fehlenden Wertneutralität nicht herstellen kann. DWORKIN muss, wenn er das Projekt der Vermittlung von Freiheit und Gleichheit voranbringen will, auf das Konzept der Ressourcengleichheit zurückgreifen.<sup>194</sup> In diesem Konzept ist die maßgebliche Gefahr, wie bei allen Egalitaristen, dass sie mit ihren dekonstruierten Personenkonzeptionen in die Falle des Antiliberalismus tappen, der sie mit aller Kraft entkommen wollen.

### **3.2 »Equality of Resources«**

Das Ressourcengleichheitsprogramm ist als eine „ideal-ideale“<sup>195</sup> Situation abstrakten Marktverhaltens angelegt.

Zunächst einmal betrachtet DWORKIN die Tradition des Marktbegriffes. So sei er im 18. Jahrhundert der Spielplatz der Entfaltung von Individualität freier Männer und Frauen gewesen, die in einem unabhängigen Wettstreit wohl aber „communitywide goals“ – also gesellschaftliche Ziele erreichten.<sup>196</sup> Dennoch wird er aus den verschiedensten Richtungen als der Gegenspieler der Gleichheit, als „enemy of equality“ betrachtet.

---

<sup>193</sup> DWORKIN (2000), S. 46.

<sup>194</sup> DWORKIN (2000), S. 44 und CHWASZCZA (2000), S. 173.

<sup>195</sup> CHWASZCZA (2000), S. 160.

<sup>196</sup> DWORKIN (2000), S. 66

Gleichheit ist als „victim of the values of efficiency and liberty“<sup>197</sup> in die Sphäre der politischen Rhetorik verbannt worden.

DWORKIN widerspricht der These, dass der Markt die Gleichheit verhindere und stellt dar, dass sich nur durch den Markt Gleichheit ethisch kohärent entfalten kann. Allerdings handelt es sich um eine komplexere Gleichheit, die sich eben auch in der gleichen Freiheit und der gleichen Verantwortlichkeit für das eigene Leben ausdrückt.<sup>198</sup> Das Verantwortlichkeitsproblem stellt sich in der Tradition des Egalitarismus besonders evident bei John RAWLS, der die Idee der unverdienten natürlichen Kontingenzen zu einem Kernthema der Theorie der Gerechtigkeit als Fairness macht. Das Differenzprinzip, das RAWLS formuliert, macht jedoch keine konsistenten Angaben über den Aspekt der Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich der Entwicklung individueller Lebensentwürfe. Streng genommen wäre es möglich, dass Differenzprinzip so weit zu denken, dass besonders schöne oder fleißige Menschen aufgrund ihrer Vorteile das Differenzprinzip durch eine Sonderabgabe bedienen müssen – Umverteilung aufgrund von nachgefragten Eigenschaften wäre das Ergebnis.

Diesem Problem entgeht DWORKIN durch seine Idee der Ressourcengleichheit, die er als abstraktes freiheitliches Marktmodell entwirft.

Man stelle sich eine einsame Insel vor, auf der eine nicht näher bestimmte Anzahl von Einwanderern strandet. Sie wollen sich dort vergesellschaften und benötigen dafür die notwendigen Mittel, die man aus den Ressourcen der Insel, die in ausreichender Masse vorhanden sind, schöpfen kann. Die Einwanderer wollen die Ressourcen aus einer egalitaristischen Überzeugung heraus gleichverteilen. Gleichverteilung bedeutet für DWORKIN, dass alle Beteiligten mit der Verteilung der zur Verfügung stehenden Ressourcen *einverstanden* sind. Daher muss nach der Verteilung der Ressourcen ein Legitimationsverfahren eingesetzt werden, das DWORKIN als Neidtest konzipiert. Dieser segnet das Ergebnis als von allen zustimmungswürdig ab.

Der erste Schritt ist die Wahl des Verteilers, eine Person des Vertrauens, der mit der schwierigen Aufgabe betraut werden muss, und der sich eine Strategie ausdenken muss, mit der er das Projekt »equality of resources« verwirklichen kann.

---

<sup>197</sup> DWORKIN (2000), S. 66.

<sup>198</sup> Vgl. dazu auch ROMANUS (2008), S. 191f.

Wenig sinnvoll erscheint zunächst die Teilung aller Ressourcen in exakt gleich ausgestattete Ressourcenbündel, da sich nicht alle Ressourcentypen in dem Sinne teilen lassen, dass sie jedem in arithmetisch gleichem Maße zur Verfügung stehen können. Eine Herde von 100 Kühen ist nicht in 1000 gleiche Stücke zu teilen, wenn sie ihren Sinn als Ressource »Milchgeben« noch erfüllen soll.

Ebenso ist die radikale Gleichverteilung von Boden nicht sinnvoll, weil es wahrscheinlich ist, dass verschiedene Parzellen unterschiedliche Güte aufweisen.

Aber auch die fiktiv vorstellbare Transformation aller Güter, z.B. durch Zauberei, in wie auch immer geartete Relative ist unsinnig, weil diese Transformation den Neidtest überflüssig macht, da die Qualität der Güter gleich ist. Des Weiteren verstößt sie gegen die Wertneutralität des Liberalismus. Ein Präferenzuniversalismus würde die freien und gestaltungsoffenen Pläne der Personen nichtig machen.<sup>199</sup>

Um diesen Fehlentwicklungen entgegenzusteuern schlägt DWORKIN ein Marktverfahren, eine Auktion vor, der natürlich auch ein Auktionator vorsteht.<sup>200</sup> Die Auktion ist die zentrale Idee des DWORKINSchen Ressourcenegalitarismus. Sie soll einen Exemplifikationszusammenhang herstellen, der die Begriffe Freiheit, Gleichheit und Verantwortlichkeit in einem kohärenten System vereinigt. DWORKIN geht davon aus, dass die Menschen Anspruch haben auf gewisse Ressourcenbündel, die es ihnen im Sinne transzendentaler Güter ermöglichen, ein Leben zu gestalten, in dem sie frei eine Idee des Guten formulieren und verwirklichen können.

Der Auktionator muss zunächst einmal eine Währung festlegen. Diese muss die Eigenschaft haben, dass sie in ausreichender Menge auf der Insel vorhanden ist und, was noch relevanter ist, dass sie an sich keinen Wert haben darf. Es darf keine Person auf der Insel geben, die die Währung außer als Tauschmittel haben will. Auf der Insel entscheidet sich der Auktionator für die Muschelwährung.

Jeder bekommt nun eine gleiche Anzahl an Muscheln zur freien Verfügung. Des Weiteren katalogisiert der Auktionator alle Ressourcen der Insel und legt Preise fest, es sei denn, dass die einzelnen Personen vorab Interesse für eine bestimmte Ressource bekunden. In diesem Fall werden Gebote abgegeben. Im letzten Fall werden die Ressourcen

---

<sup>199</sup> DWORKIN (2000), S. 67.

<sup>200</sup> „The divider needs some form of auction or other market procedure in order to response to these problems.“ DWORKIN (2000), S. 68.

meistbietend abgegeben, im ersten Fall werden die Preise bekannt gegeben und der Markt eröffnet. Wenn alle Ressourcen verkauft sind, ist der Markt geschlossen. Wenn nicht, dann müssen die Preise aller Ressourcen nochmals festgesetzt werden und auch die Gebote der Auktionsgüter werden neu abgegeben, bis der Markt geräumt ist. Erst dann ist die Verteilung beendet. Alle Ressourcen müssen verteilt sein. Wenn nun niemand das Ressourcenbündel eines anderen beneidet, dann ist die Verteilung legitimiert. Es kann durchaus sein, dass eine Person quantitativ über sehr wenige Ressourcen verfügt, weil der Wert des einen bestimmten Gutes präferenzindividualistisch sehr hoch geschätzt und bezahlt wurde. Diese Person hat innerhalb des Neidtests die Möglichkeit, seine Entscheidung zu revidieren. Letztendlich ist die Verteilung aber immer das Ergebnis der eigenen Entscheidung.<sup>201</sup>

In diesem Idealzustand wird deutlich, dass es DWORKIN nicht um die Art der Verteilung geht, sondern um das Zustandekommen derselben. Innerhalb dieser Verfahrensgerechtigkeit scheinen Freiheit, Gleichheit und Selbstverantwortung ein kohärentes System zu bilden.

Wenn der Neidtest erfolgreich war, beginnt das freie Spiel der freien Entscheidungen. Man könnte sage, dass die Gesellschaft beginnt, Fahrt aufzunehmen, Dynamik zu entwickeln und Güter umzuverteilen. Es kommt jetzt darauf an, was die Personen aus ihren in freier Entscheidung und gerecht zugeteilten Gütern machen. Haben sie Erfolg, und betrachten sie die freie Entscheidung als richtig oder aber haben sie Misserfolg und bewerten ihr Ressourcenbündel in der Rückbetrachtung als nicht marktfähig? DWORKIN könnte jetzt einer libertären Markttheologie verfallen. Er hätte gute Gründe dafür, da er die gerechtigkeitsrelevanten Theorieelemente innerhalb des Ressourcenegalitarismus eingebettet hat. Dennoch setzt DWORKIN ein egalisierendes Prinzip auch innerhalb des gesellschaftlichen Prozesses. Die Personen haben zwar ihr Ressourcenbündel in freier Entscheidung erworben und durch den Neidtest legitimiert, aber dennoch können während der Realisierung des Lebensplanes Ereignisse auftreten, die diese entscheidend stören oder unmöglich machen und die Person in der Weise treffen, dass eine weitere aktive Teilnahme als Gesellschaftswesen nicht mehr möglich ist. Ein freiheitsradikales Marktsystem kann daher nicht gelten.

---

<sup>201</sup> Vgl. Dworkin (2011), S. 81ff.

Dies hat auch mit der egalitären Grundausslegung des DWORKINSchen Gesamtprogramms zu tun. Eine egalitäre Grundordnung innerhalb der Ausgangsposition kann nicht dazu führen, dass es in der Folge aufgegeben wird.

„Wenn Gerechtigkeit Gleichheit am Start verlange, könne nicht zu einem späteren Zeitpunkt die Forderung nach einer Laisser faire-Ökonomie erhoben werden. Wenn wir anfänglich egalitär verteilen, müssen wir uns auch zu einem späteren Zeitpunkt egalitären Forderungen beugen. Wenn wir hingegen für eine Laisser faire-Ökonomie sind, müssen wir auch die Startbedingungen nach Laisser faire-Kriterien bestimmen.“<sup>202</sup>

ROMANUS betont hier DWORKINS Auffassung von theoretischer Konsistenz. Chancengleichheit bedeutet nicht nur eine faire Ausgangssituation, sondern darüber hinaus auch die ständige Sicherung des personalen Aktionspotentials innerhalb des gesellschaftlichen Progresses. Es ist bei DWORKIN ein grundlegendes egalitäres Prinzip zu erkennen. Personen haben Ansprüche auf Zuwendungen, wenn sie in Not geraten. Die zentrale Aufgabe der Politik ist es, dass Leben und Wirken der Personen hinsichtlich der Verbesserung aller zu unterstützen und dabei die Wertneutralität gegenüber den einzelnen Lebensplänen zu wahren.<sup>203</sup> Das methodische Instrumentarium, das die Grundsicherung jedes Einzelnen garantieren soll, ist das Modell der Versicherungen. DWORKIN zeigt, dass sich alle Personen rational dafür entscheiden, ein allgemeines Versicherungssystem zu installieren, welches das Existenzminimum sichert.

Das Versteigerungssystem hat gezeigt, dass sich Ressourcen gleich verteilen lassen und gleichzeitig eine präferenzindividualistische Ausrichtung erhalten bleibt. Während der Versteigerung wissen die Personen aber nicht, inwiefern sie am Markt mit ihren Ressourcen und Talenten Erfolg haben werden, sondern nur ausschließlich, wie Ressourcen und Talente und damit verbundene Lebenspläne beschaffen sind. Für alle Personen, das ist entscheidend, ist das Marktscheitern gleich wahrscheinlich.

Als erstes tritt die Person als rationaler Egoist auf, der sich darum bemüht, sein eigenes Wohl unabhängig von anderen zu maximieren. Er würde sich dafür entscheiden, sich gegen die Unterbietung des Einkommens von Bill GATES zu versichern.<sup>204</sup> Dies verstößt – nebenbei gesagt geht DWORKIN davon aus, dass eine solche Versicherung nicht ange-

---

<sup>202</sup> ROMANUS (2008), S. 210.

<sup>203</sup> Vgl. DWORKIN (2011), S. 249.

<sup>204</sup> Vgl. ROMANUS (2008), S. 214.

boten würde – gegen den egalitaristischen Grundsatz, dass jeder in der Lage sein muss, eine Versicherung abzuschließen. Das, was eine Versicherung auszahlt, ist Ergebnis der Summe an Beiträgen, die gezahlt werden können, und unter der Berücksichtigung der Begrenztheit von Gütern muss der rationale Egoist davon ausgehen, dass vor ihm schon eine Auszahlung stattfinden würde, die das Versicherungssystem sprengt. Des Weiteren ist eine solche Maximumversicherung nur unter der Bedingung enorm hoher Beiträge zu zahlen, was womöglich dazu führt, dass ein großer Teil, wenn nicht das Gesamt der Besitztümer als Beitrag in die Versicherung einfließen und den rationalen Egoisten qua Eintritt in die Versicherung zum Versicherungsfall macht. Da er nicht allein wäre, alle sind rationale Egoisten, führte man das System ad absurdum. Unter dieser Voraussetzung wäre die Versicherung für niemanden zu realisieren.

Ein Versicherungssystem wäre nur dann rational, wenn die Vermeidung des Versicherungsfalls, also die Auszahlung, „den relativen Verlust der Versicherungsprämie“<sup>205</sup> aufwäge. In diesem Fall ist sie prinzipiell für jeden abschließbar. Die Versicherungsprämie muss daher niedrig gehalten werden und dazu dienen, im Falle eines Schicksalsschlages einzugreifen. Der Schicksalsschlag stellt zum einen ein zeitlich eindeutiges Ereignis, das das Leben der Person in seiner Lebensplanrealisierung unterbricht, zum anderen den Prozess einer am Markt nicht erfolgreichen Lebensplanung dar, in der das Einkommen auf ein determiniertes Existenzminimum aufgestockt wird.<sup>206</sup>

Zusammenfassend sieht man in DWORKINS Konzeption, die hier natürlich nur in Kürze vorgestellt wurde, zwei Kernmomente. Zum einen ist als zentral die Ressourcengleichheit des Starts zu betrachten, der eine reale Chancengleichheit ermöglicht, zum zweiten ist die Redistribuierungssystematik des Versicherungswesens zu nennen, die den Zweck der Erhaltung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeit erfüllt, also niemanden aufgrund einer den Markt betreffenden Fehlentwicklung fallen lässt.

DWORKINS Ansatz hat viel Kritik erfahren. Insbesondere der mangelnde Praxisbezug und die Personenkonzeption der Ausgangssituation, in der die Person über ihre Talente, Fähigkeiten und Absichten in Kenntnis gesetzt wird, stoßen auf Misstrauen.<sup>207</sup> Liberale

---

<sup>205</sup> ROMANUS (2008), S. 217.

<sup>206</sup> ROMANUS (2008), S. 212.

<sup>207</sup> CHWASZCZA (2000), S. 159ff.

Theorien haben doch schließlich die Aufgabe, die Personagenese, die sich durch die Variabilität des Lebensplanes auszeichnet, zu ermöglichen.

Die Bildungsgerechtigkeit betreffend bietet DWORKINS Theorie der Ressourcengleichheit die Möglichkeit, eine intuitive Idee zu entwickeln. Die Kritik der Offenlegung der persönlichen Präferenzen in der Ausgangssituation stellt zwar einen fundamentalen Widerspruch zur Funktion der Bildung her, die diese Präferenzen innerhalb eines fortlaufenden Prozesses erst entwickelt, aber dennoch steckt in der Idee der Ressourcengleichheit und im System der Versicherung gegen Scheiternerscheinungen ein Potential, das das Nachdenken über Bildungsgerechtigkeit fruchtbar macht, aber eben nicht innerhalb von DWORKINS System, sondern in der Erweiterung von Dworkins Gedanken um das Prinzip des Sockelegalitarismus, das insbesondere von ACKERMAN/ALSTOTT diskutiert wird. Ich stelle die These auf, dass der Sockelegalitarismus das Beziehungsgeflecht von Freiheit, Gleichheit und Selbstverantwortlichkeit genauso erfüllt wie DWORKINS Ressourcengleichheit und dabei auf dem Feld der Bildungsgerechtigkeit einen gewissen Pragmatismus verspricht.

## 4 Bildungsgerechtigkeit als Stakeholding

Die Konzeptionen, die in den vorherigen Kapiteln vorgestellt und transformiert wurden, laufen aufgrund ihrer hohen theoretischen Komplexität verbunden mit ihren fundamentalen philosophischen Anforderungsprofilen Gefahr, den Praxistest nicht zu bestehen. Als relativ untheoretische, dennoch bedeutsame Alternative der liberalen Tradition von Verteilungsmustern bewerte ich die Position einer Stakeholder-Gesellschaft<sup>208</sup>. Insbesondere durch den schon in der grundlegenden Pragmatik dieses Ansatzes steckenden Rekurs auf bildungsbiographische Momente, könnte das Stakeholder-Prinzip ein weitreichender praktischer Standpunkt im Diskurs über »Bildungsgerechtigkeit« sein.

Stakeholding – übersetzt Teilhabe – versucht, wie es für die liberale Perspektive auf verteilungsakzentuierte Fragen üblich ist, das Verhältnis von Chancengleichheit und dem moralischen Anspruch der Selbstverantwortung zu klären. Anders als bei DWORKIN benötigt das Konzept des Stakeholdings keine Naturzustandskonzeptionen, Urzustandsmethodologien oder andere theoretische Legitimationshilfen, weil es aus einer eher intuitiv-untheoretischen Perspektive eine distributive Pragmatik entwirft, die vor allem durch die Monographie *Stakeholder-Society* grundgelegt wurde.

Im Unterschied zur prozeduralen Egalisierung, für die RAWLS in der »Fairness«-Konzeption plädiert, schlägt das »Stakeholder«-Prinzip vor, den Blickwinkel von den Debatten über angemessene Minimalversorgung und progressiven Wachstumsbedingungen auf die strukturelle Realität von Startchancen zu lenken, die die Bedingungen für wirtschaftliche Staatsbürgerschaft<sup>209</sup> sind und der Wohlfahrtsdebatte diskursive

---

<sup>208</sup> Der Stakeholder-Ansatz findet vor allem in der Ökonomie Anwendungsformen. Die Transformation in die politische Philosophie lässt sich in seinen Wurzeln aus folgender von FIGGE/SCHALTEGGER formulierten Definition ableiten. "Das Stakeholder Konzept ist ein Analysekonzept des strategischen Managements von Unternehmen. Es setzt bei der Erkenntnis an, dass im Gegensatz zur ersten Hälfte dieses Jahrhunderts [20. Jh.] die meisten Unternehmen heute keine privaten Erwerbseinheiten eines oder mehrerer Eigentümer mehr sind, sondern quasiöffentliche Institutionen. Sie bilden einen Ort konfligierender (in Konflikt geratender) und komplementärer (ergänzender) Interessen unterschiedlicher unternehmensinterner und – externer Anspruchsgruppen." (FIGGE/SCHALTEGGER, (2000), S.11). Der Staat und seine Anspruchsgruppen können bei ACKERMAN/ASTOTT durchaus aus einer unternehmerischen Perspektive gedeutet werden.

<sup>209</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 24.

Nachrangigkeit bescheren. Damit wird auch das Ziel verfolgt, „politische Philosophie nicht in eine paternalistischen Sozialtechnologie zu verwickeln“<sup>210</sup>

Somit ist das gesellschaftliche Bild des Stakeholder-Ansatzes durchaus libertär, weil er sich von den wohlfahrtstaatlichen Ausgleichsleistungen des egalitären Liberalismus verabschiedet, dennoch ist er zugleich auch anti-libertärer, weil er sich der Entmoralisierung des Zufalls – wie es für den Libertarismus üblich ist, widersetzt.<sup>211</sup> Stakeholding fordert nämlich die gerechte Teilhabe am Reichtum der Nation<sup>212</sup>, an ihren kulturell tradierten Objektivationen sowie ihren monetären und materiellen Beständen in Form einer Basisverteilung bei Eintritt in ein bestimmtes Stadium staatsbürgerlicher Reife.<sup>213</sup>

Die Teilhabe an gewissen gesellschaftlich erzeugten Gütern soll einen liberalen Mindeststandard erfüllen, der besagt, dass ein jeder, unabhängig davon, was er aus seinem Leben gemacht hat, die reale Chance hatte, frei und eigenverantwortlich sein Dasein zu gestalten.<sup>214</sup> Dabei geht das Stakeholding-Programm nicht davon aus, dass die Gestaltungsmöglichkeiten außerhalb aller Zwangerscheinungen möglich sind – alles andere wäre auch pragmatisch fahrlässig. Vielmehr besteht die Freiheit in Bezug auf eine Referenzgruppe möglicher Optionen, die, damit Entscheidungen getroffen werden können, in begrenzter Zahl vorliegen müssen.

Das Programm des Stakeholder-Ansatzes ist im Kern auf eine einfache Formel zu bringen: „Uns geht es offen gesagt um Geld.“<sup>215</sup>

Stakeholding nach ACKERMAN/ALSTOTT sieht es vor, jedem Bürger ein Budget von 80000 \$ zur freien Verfügung zu überlassen<sup>216</sup>, welches als Historicum monetärer Er rungenschaften der Empfänger generation als Startkapital hinterlassen wird.<sup>217</sup> Mit die-

---

<sup>210</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 25.

<sup>211</sup> Vgl. NOZICK (2006), S. 282-300.

<sup>212</sup> Ich benutze hier den Nationenbegriff, weil dieser sich eher durch seine Historizität begreifen lässt als der Gesellschaftsbegriff.

<sup>213</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 24.

<sup>214</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 52.

<sup>215</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 58.

<sup>216</sup> Vgl. zur Argumentation zugunsten eines unabhängigen Grundeinkommens auch VAN PARIJS (1995). Hier wird insbesondere der Aspekt betont, dass eine egalitäre Basisausstattung in der Lage ist, die reale, lebensweltlich verwirklichtbare Freiheit maximiert.

<sup>217</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 58..

ser Forderung wollen ACKERMAN/ALSTOTT der extremen Ungleichverteilung in Amerika vorbeugen<sup>218</sup>, ohne in die Gefahr zu laufen, eine kommunitaristische Politik zu riskieren, die einer moralischen Norm den Vorrang gibt und damit prinzipiell unterdrückerrische Folgen haben könnte.<sup>219</sup> Das monetäre Relativ (als Chancengleichheit) repräsentiert die Möglichkeit, ein begrenztes Bündel von Optionen als eben solche wahrzunehmen, diese auf ihre Erfolgswahrscheinlichkeit hin zu prüfen, womit ein personenorientierter Bürgerkontext aufgeschlossen und der Blick für den Zusammenhang eigener Wünsche und gesellschaftlicher Realisierbarkeit geschärft wird.

Der Einsatz des Vermögens bleibt letztendlich jedem selbst überlassen. Der Liberalismus der Selbstverantwortung muss auch den gewähren lassen, der seine 80000 \$ für Weltreisen und ausschweifende Partys investiert, deren substantieller Wert gesamtgesellschaftlich gering eingeschätzt werden muss. Letztendlich versteht sich die Stakeholder-Konzeption aber als Kritik des bildungssoziologischen Zustands der USA, der nur die Folge einer monetären Ungleichverteilung ist.<sup>220</sup> Diese Debatte wird in Deutschland ganz ähnlich geführt.<sup>221</sup> Daher argumentieren ACKERMAN/ALSTOTT diesbezüglich auch für einen »vernünftigen« Einsatz der Geldmittel in Bildung oder Existenzgründungen, entfernen sich dadurch aber vom liberalen Grundsatz der Wertneutralität. Auch der Zeitpunkt der Auszahlung ist diesbezüglich strategisch und zugleich advokatorisch gelegt. Denn beim Übergang in das Erwachsensein „investieren die besitzenden Klassen stärker in die Schulbildung ihrer Kinder. [...] Sie (T.G.) setzen [...] auf eine kostspielige Erziehung, die ihren Sprösslingen eine gute Position in der Informationsgesellschaft sichern soll.“<sup>222</sup>

Stakeholding will zwar nicht die Unterschiede der Kindheitserfahrungen kompensieren, es will vielmehr denjenigen den weiterführenden Besuch von Bildungseinrichtungen garantieren, die es im Vergleich zu ihren privilegierten Altersgenossen schwerer ha-

---

<sup>218</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 17.

<sup>219</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 54.

<sup>220</sup> ACKERMAN, B./ALSTOTT, A. (2001), S. 39.

<sup>221</sup> Vgl. HUSTER (2006), S. 216ff. sowie GROPE (2006) S. 619ff. Bei HUSTER wird insbesondere kritisiert, dass Reformen meist nur die Spitzen der schulischen und vor allem universitären Laufbahnen betreffen und nicht dort, wo der vermeintliche Grundstock für den ökonomischen/schulischen Erfolg gesetzt wird, nämlich im elementarpädagogischen Förderbereich, greifen. Vgl. zum letzten Aspekt auch SEYDA (2009), S. 234ff.

<sup>222</sup> LANGBEIN (1988), S 730ff. Zitiert nach ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 47.

ben.<sup>223</sup> Hier wird die eindeutige Präferenzbestimmung für das Investitionsgut Bildung deutlich.

Ich werde im nächsten Schritt ein Modell vorschlagen, das sich sehr an dem obigen Stakeholder-System orientiert, jedoch die Investitionswahl der jungen Erwachsenen zu Teilen unberücksichtigt lässt, da es die Beteiligung an Bildungsgängen systemimmanent präferiert.

Anstatt der 80000 \$ sollen jedem Menschen mit dem Abschluss der neunten Klassenstufe zehn Punkte gutgeschrieben werden, die innerhalb des Bildungssystems eingesetzt werden können. Für jeden eingesetzten Punkt zahlt der Staat Geld an die in Anspruch genommene Institution. Des Weiteren kann der Heranwachsende auch seine Punkte an den Staat verkaufen.

Bis zur Absolvierung der neunten Klassenstufe ist der Schulbesuch obligatorisch und verpflichtend. Dies würde dem Versicherungsansatz entsprechen, der in diesem Modell hingegen präventiv eingesetzt wird. Der Zeitpunkt der Gutschrift von Punkten ist daher so gewählt, weil zum einen die Struktur der bundesrepublikanischen Bildungsgänge vorsieht, den ersten qualifizierenden Abschluss nach der Stufe 9 zu verteilen, zum anderen entwickeln junge Menschen im Alter von ca. 15 Jahren – freilich bei all den möglichen Unterschiedlichkeiten, die auftreten können – konkretere Vorstellungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft.<sup>224</sup> Eine Ausweitung des Modells auf die Primar- und Sekundarstufe I, eben bis zur neunten Klasse wäre insofern nicht vertretbar, weil die Entscheidung über einen Schulbesuch ausschließlich bei den Eltern liegt und die mit hoher Wahrscheinlichkeit katastrophale Folgen des Ausbleibens grundlegender Schulbildung mit sich bringt, welche dann auf keinen Fall im Verantwortungsbereich des Betroffenen liege. Daher muss der Schulbesuch bis zur Klassenstufe 9 obligatorisch sein.

Im Folgenden wird ein Tableau konzipiert, das eine Übersicht über die Möglichkeiten und die Kosten eines Stakeholder-Bildungssystems liefert.

---

<sup>223</sup> ACKERMAN/ALSTOTT (2001), S. 61.

<sup>224</sup> DREHER/OERTER (1998), S 391.

Studium		Berufsausbildung (dual)	
Doktorgrad	2 Punkte	Ausbildungsjahr 3	1 Punkt
Master	4 Punkte	Ausbildungsjahr 2	1 Punkt
Bachelor	5 Punkte	Ausbildungsjahr 1	1 Punkt
Jahrgang 13 (Abschluss 4)		2 Punkte	
Jahrgang 12 (Abschluss 3)		1 Punkt	
Jahrgang 11		1 Punkt	
Jahrgang 10 (Abschluss 2)		1 Punkt	

Abbildung 6 Stakeholder – Bildungssystem

Nach ein bisschen Rechnerei wird deutlich, dass in diesem System, welches jeden mit 10 Punkten ins Rennen schickt, jedem der Bachelor-Abschluss oder eine Berufsausbildung kostenfrei ermöglicht werden kann, der die entsprechenden geistigen und/oder körperlichen Fähigkeiten mitbringt. Wird nämlich eine abschlussbezogene Prüfung nicht bestanden, müssen zwecks Wiederholung weitere Punkte investiert werden, und wenn keine mehr auf dem Konto übrig sind, müssen sie vom Staat hinzugekauft werden. Wer sich entschließt, eine Berufsausbildung zu machen, der hat, selbst wenn er bis zum Abitur die Schule besucht noch zwei Punkte übrig, die er entweder verkaufen oder aufsparen kann, um sich ggf. später weiterzubilden.

Wie schon erwähnt, kommt dieses Modell relativ untheoretisch daher. Dass man hier tatsächlich einmal einen einfachen und konkreten Vorschlag machen kann, liegt am Pragmatismus des Stakeholder-Ansatzes, wie ihn ALSTOTT/ACKERMANN vortragen. Es soll daher ein Versuch unternommen werden, eine ethische Legitimation für ein solches Modell zu finden

## 5 Liberalismus sans phrase

Im Folgenden soll das Stakeholder-Konzept von ACKERMAN/ALSTOTT einem Rechtfertigungsansatz unterworfen werden. Es soll gezeigt werden, unter welchen Bedingungen dieses von mir auf den Bildungssektor angewandte und erweiterte Modell legitimierbar ist. Dazu ziehe ich den von KERSTING konzipierten Liberalismus sans phrase heran, der insbesondere an die Entfaltungsoptionen des Subjekts appelliert.

Ogleich KERSTING den grundsätzlichen Stakeholder-Ansatz ablehnt – er ist der Auffassung, dass der egalitäre Verteilungssockel die Motivationsstruktur des Individuums aushebelt<sup>225</sup> – meine ich, dass mein bildungssystematischer Ansatz dem Liberalismus sans phrase entsprechen kann.

Liberalismus sans phrase versucht eine Synthese zwischen seinen egalitären und libertären Verwandten herzustellen, indem er die vorzugswürdigen, d.h. moralisch sinnvollen Facetten isoliert, um dadurch zu einem liberalen Bürgerkonzept politischer Solidarität zu gelangen.

Die unterschiedlichen Naturzustandskonzeptionen ROUSSEAU und HOBBS stellen den Ausgangspunkt der theoretischen Fundierung des Liberalismus s. ph. dar. Während bei Rousseau der Naturzustand von einer Metaphysik der Harmonie ausgeht, die von kontingenten Ereignissen einer Güterhäufung Einzelner ausgeht, entspricht bei HOBBS der Krieg aller gegen alle schon der gängigen Praxis. Für ROUSSEAU ist der anstehende Konflikt damit verbunden, dass die Güterhäufung moralisch nicht legitimiert ist und an die intuitiven Gerechtigkeitsempfindungen derjenigen appelliert, die nichts oder wenig besitzen, ihren Zustand auch mit Zuhilfenahme von Gewalt zu verändern. Die Implementierung eines Vertrags ist somit auch primär die Intention der Besitzenden, weil der Vertrag und seine organisatorische Materialisierung im Staate die Vermögensverhältnisse sichert und eine Legitimation dafür stellt, die Armen weiterhin auszubeuten.

Der Gesellschaftsvertrag ist ein manifester Betrugsfall, er schützt das Eigentum durch formale Verrechtlichung, und die daraus resultierende Gesellschaftsstruktur setzt den Habenichtsin in die Rolle des Reproduzenten ökonomischer Ungleichheit.<sup>226</sup>

---

<sup>225</sup> Vgl. KERSTING (2000), S. 263.

<sup>226</sup> Vgl. ROUSSEAU (1984), S. 215ff.

Im Gegensatz pazifiziert der Vertrag bei HOBBS den eh schon a priori vorliegenden Konflikt und garantiert den Menschen einen fairen Wettbewerb, der durch die übermächtige Hand des Leviathan geschützt wird.<sup>227</sup>

Diese beiden vertragstheoretischen Antipoden bilden für den Liberalismus .s.ph. die Ausgangspunkte zweier liberaler Traditionen, zum einen die egalitaristische, zum anderen die libertäre.

Der liberale Egalitarismus geht von der moralisch nicht zulässigen Lotterie der Natur aus, die jedem Menschen unverdiente kontingente Eigenschaften zukommen lässt. Ge paart mit den soziokulturellen Voraussetzungen ergibt sich ein ungleiches Bedingungsgefüge innerhalb der Startvoraussetzungen der Person. Die Person ist in der liberalen Tradition als ein Individuum definiert, das in einem freiheitlich organisierten Umfeld Lebenspläne formuliert und sich selbst verwirklicht.

Der liberale Egalitarismus ist bestrebt, den Menschen gleiche Startvoraussetzungen zu erschaffen. Da dies in einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft zunehmend schwer ist, setzt der liberale Egalitarismus auf eine Umverteilungsstrategie, die den Vorteil des Einzelnen auf weniger Privilegierte überträgt. Das entscheidende Instrument dieser Strategie ist der Wohlfahrtsstaat. KERSTING sieht im Wohlfahrtsstaat jedoch folgende Gefahren.

Ogleich die kontingenten Eigenschaften der Personen durchaus als Problem behandelt werden können, ist der redistribuierende Wohlfahrtsstaat sowohl ein technizistisch operierender Bürokratiekomplex, der enorme Ressourcen benötigt, um seine Operationen zu unterhalten, als auch ein „Produzent von Unselbständigkeit“<sup>228</sup>. Eine immerwährende Umverteilung des Geleisteten setzt den Leistungsträger in die Lage, seine Handlungen hinsichtlich des Eigennutz zu reflektieren. Er könnte seine Leistungsbereitschaft herabsetzen oder sich schlimmstenfalls in die Gruppe der Transferempfänger einreihen, weil er wenig Sinn in weiteren Anstrengungen sieht, profitieren doch an seinen Leistungen zu einem großen Teil die anderen.

Es kommt natürlich immer darauf an, wie die Gesellschaft die Umverteilung organisiert und vor allem in welchem Maße sie stattfindet. Die egalitaristische Grammatik des

---

<sup>227</sup> Vgl. HOBBS (2006), S. 99ff. u. S. 244.

<sup>228</sup> KERSTING (2000c), S. 399.

Wohlfahrtsstaats führt zu einem immer weiteren Aufblähen der Sozialsysteme, die im Zuge sinkender Motivation von immer weniger Beitragszahlern finanziert werden.

Eine weitreichende Kritik betrifft auch die Personenkonzeption egalitaristischer Denkweise. Dadurch, dass sich das Individuum im Distributionsprozess jederzeit „in seiner Anlagenstruktur, seiner Herkunft und seiner Lebensführungsverantwortung einer zentralen Evaluation und gerechtigkeitsethischen Neuvermessung unterwirft“<sup>229</sup>, wird es personentheoretisch enteignet, da die fundamentale Grenze zwischen Innerem und Äußerem, dem Privaten und dem Gesellschaftlichen als wesentliches Merkmal des Liberalismus verletzt wird.<sup>230</sup> Der Einzelne hat seinen Wert nicht mehr qua Person seiner selbst, sondern als moralische Relation zu anderen.

Die libertäre Version eines subjektorientierten Ansatzes bietet laut KERSTING keinen hinreichenden Ersatz.<sup>231</sup> Zwar läuft der Libertarismus nicht Gefahr, die Individualität der Person zu verletzen – vielmehr fördert er diese, aber eben in einem Maße, das die soziale Kohärenz einer Gesellschaft zerstört. Dem Libertarian geht es ausschließlich um den Schutz individueller Gestaltungsoptionen. Es herrscht der höchst mögliche Freiheitsgrad, der im organisatorischen Prinzip des Marktes realisiert wird. Eine Umverteilung kommt nicht infrage, wenn die Bedingungen des rechtmäßigen Erwerbs erfüllt sind. Der Erwerb ist dann rechtmäßig, wenn infolge dessen kein zweiter in seinen Freiheits- und Eigentumsrechten geschädigt wurde. Ansonsten gilt das Prinzip des Self-ownership.<sup>232</sup> Dies beinhaltet „einen ungeschmälernten Selbstverfügungsanspruch auf [...] die eigene Person (T.G.), seine Fähigkeiten und Talente und alles, was unter Einsatz dieser Fähigkeiten und Talente unter den gegebenen Bedingungen erwirtschaftet worden ist.“<sup>233</sup>

---

<sup>229</sup> KERSTING (2000c), S. 384.

<sup>230</sup> Derjenige, der seine Profession in der Ägyptologie sucht, muss notgedrungen Reflexionsbemühungen über die moralische Legitimation seiner Entscheidung nachdenken, insoweit er nicht marktfähig ist. Des Weiteren wird sein monetärer Wert strukturell evaluiert, indem die Ausbildungsnotwendigkeit von Ägyptologen von staatlicher Seite infrage gestellt wird.

<sup>231</sup> Der libertäre Ansatz soll im Verlauf noch weiter ausgeführt werden. Es sei hier nur angemerkt, dass dieser einen freiheitsabsolutistischen Ansatz, möglichst ohne Umverteilung, folgt.

<sup>232</sup> KERSTING (2000c), S. 368.

<sup>233</sup> KERSTING (2000c), S. 368.

Im Gegensatz zum liberalen Egalitarismus werden die natürlichen und die soziokulturellen Voraussetzungen nicht problematisiert, sondern zur legitimen Grundlage uneingeschränkter Verdienstansprüche erklärt.

Bei aller methodischen Kritik, die Kersting äußert<sup>234</sup>, ist vor allem der Aspekt des absoluten Marktes wenig einsichtig, da dieser den Besitzlosen in die Obhut privater Mildtätigkeit schickt, die, da nicht garantiefähig, jene in die Lage versetzt, ihre natürliche Freiheit nicht nutzen zu können, weil ihnen genuine Güter vorenthalten werden.<sup>235</sup>

Zusammenfassend besteht die Kritik an beiden Konzeptionen in der moralischen Unzulässigkeit entstehender Armut, die der Liberalismus provoziert und in der Technizität der egalitaristischen Sozialstaatsmaschinerie.<sup>236</sup>

Der konstruktive Teil innerhalb KERSTINGS Liberalismus umfasst ein freiheitliches Grundsystem und praktische Bürgersolidarität.

Der „Sozialstaat ist Ausdruck der kollektiven *Solidarität* einer politischen Gemeinschaft. [...] Der Egalitarismus des Common Sense ist ausschließlich ein Egalitarismus des Rechts und der institutionellen Bereitstellung von Ausbildungs- und Entwicklungschancen.“<sup>237</sup> Der Sozialstaat ist nicht dafür da, ein vor-positives kontraktualistisches Gerechtigkeitssystem zu realisieren, sondern vielmehr ein situationsabhängiges Gefüge der bürgerlichen Hilfsbereitschaft. Die Hilfe bezieht sich auf definierte Bedürfnisse und verpflichtet sich zur Realisierung dieser. Dieser Solidaritätsgedanke baut auf dem praktischen Moralbewusstsein der Bürger auf. Der Sozialstaatsegalitarismus unterwandert dieses.

Ich stelle die These auf, dass das Stakeholder-Modell eine Realisierungsform eines Bildungssystems ist, die die solidaritätsethischen Prämissen des Liberalismus sans phrase erfüllt. Im Folgenden soll aber zunächst noch eine Betrachtungsweise des Liberalismus sans phrase bezüglich des deutschen Ausbildungswesens vorangestellt werden. Dieses ist laut Kersting aus der Perspektive der Finanzierung ein Umverteilungssystem von unten nach oben und damit ein Ungerechtigkeitsphänomen.

---

<sup>234</sup> Vgl. KERSTING (2000c), S. 329ff.

<sup>235</sup> Vgl. KERSTING (2000c), S. 341.

<sup>236</sup> Vgl. KERSTING (2000c), S. 376.

<sup>237</sup> KERSTING (2000c), S. 377.

Akademiker lassen sich „den Erwerb höherer Bildung, höherer Lebenseinkommen und größerer Arbeitsplatzsicherheit durch die Steuerzahlungen von Nicht-Akademikern und ungelerten Arbeitskräften subventionieren, ohne daß auch nur im geringsten daran zu denken wäre, daß durch die spätere höhere Steuerbelastung die Akademiker auf indirektem Wege das in ihre Bildung und Lebenskarrieren investierte Steuergeld an die Allgemeinheit zurückzahlen würden, wie immer behauptet wird und längst empirisch widerlegt ist.“<sup>238</sup>

Dieses Argument wäre innerhalb meines Vorschlags nicht gültig, da die Finanzierung keine wesentliche Rolle spielt. Diejenigen, die sich für mittlere Abschlüsse frei entscheiden, bekämen ihre Anteile durch Verkauf zurück und könnten sie anderweitig nutzen. Auch die von KERSTING geforderte Bereitstellung von Ausbildungs- und Entwicklungschancen wird durch den Sockelegalitarismus des Stakeholder-Bildungssystems erfüllt und könnte freiheitlich ergriffen werden. Kritisieren möchte ich meinen Vorschlag nicht hinsichtlich seiner ethischen Legitimität, sondern vielmehr ausgehend von einem Bildungsverständnis, welches einer deutlichen Ökonomisierung unterworfen ist. Über den Bildungsprozess mag hier nichts ausgesagt werden. Bildung nimmt eine seltsame Form von »Besitz« an. Man besitzt Bildung, ohne im Bildungsprozess sein zu müssen, weil man über ein Relativ verfügt, welches man entweder für diese Bildungsprozesse nutzen oder in Geld umtauschen kann.

Was geschieht aber, wenn man die Freiheit und die Selbstverantwortung noch ernster nimmt als sie hier in der Folge von DWORKIN, ALSTOTT/ACKERMANN und KERSTING vorgetragen wurde. Dieses soll im Folgenden passieren, wenn es um die Auseinandersetzung mit dem schon erwähnten Libertarismus geht.

---

<sup>238</sup> KERSTING (2000c), S. 379.

## 6 Libertäre Gerechtigkeit

Das nächste Kapitel behandelt eine Theorie der Gerechtigkeit, die als eine kritische Antwort auf die gleichheitsliberalen Positionen – insbesondere aber auf diejenige von John RAWLS - entstanden ist. Es handelt sich dabei um das Werk *Anarchie Staat Utopie*, welches Robert NOZICK 1974 erstmals veröffentlichte. Innerhalb einer egalitaristisch geprägten politischen Philosophie galt und gilt es heute noch als ein theoretisches Refugium derer, die freiheitsliberale Denkansätze präferieren.<sup>239</sup>

In diesem Werk entwirft Nozick die Konzeption eines Minimalstaats, der wie klassische Liberale es sehen, „die beste Voraussetzung für die Verwirklichung der ganz unterschiedlichen Lebenseinstellungen“<sup>240</sup> ist.

Im Gegensatz zu den gleichheitsliberalen Gerechtigkeitskonzeptionen, in denen der Staat notwendigerweise vorausgesetzt sein muss, da dieser die Institutionen hervorbringt, die die Redistribuiierung gerechtigkeitsrelevanter Güter organisiert, fragt die freiheitsliberale Tradition nach der prinzipiellen Notwendigkeit eines regulierenden Apparates.<sup>241</sup>

„Wenn es den Staat nicht gäbe, müsste man ihn dann erfinden? Wäre einer notwendig und müsste er erfunden werden?“<sup>242</sup>

Um die Antwort vorwegzunehmen: Der Staat ist notwendig, aber eben nur in der radikal eingeschränkten Form des Minimalstaates. Aufgrund dieser, den absoluten Freiheitsanspruch des Individuums nur marginal antastenden Konzeption, wird die von NOZICK präferierte politische Philosophie auch *libertär* genannt.<sup>243</sup>

### 6.1 Die Amoralisierung der Natur

Bevor die Theorie Nozicks in ihren Grundzügen rekonstruiert wird, möchte ich dieses Thema mit einer genauen Rekapitulation des Kapitels »Natürliche Gaben und Willkür-

---

<sup>239</sup> Vgl. LAMBSDORFF (2006), S. 10.

<sup>240</sup> Nozick (2006).

<sup>241</sup> Vgl. KERSTING (2000c), S. 301.

<sup>242</sup> NOZICK (2006), S. 23.

<sup>243</sup> Später vollzieht Nozick eine unerwartete kommunitaristische Wendung, die man als Reaktion auf die fundamentale Kritik gegen seinen Libertarismus interpretieren könnte. Vgl. NOZICK (1991), S. 9ff.

lichkeit« einleiten, in dem es um eine kritische Auseinandersetzung der RAWLSchen Prämisse einer moralisch verwerflichen Zufälligkeit der Natur geht, ein für die Bildungsgerechtigkeit unter der Voraussetzung der Theorie der Gerechtigkeit als Fairness, wie aus dem RAWLS-Kapitel hervorging, sehr relevantes Thema.

Nozick versucht in diesem Text methodisch originell die These, die RAWLS intuitiv vertritt, logisch scharf zu machen und sie zu begründen. RAWLS schreibt in seiner Theorie der Gerechtigkeit.

„Die bestehende Einkommens- und Vermögensverteilung ist die summierte Wirkung früherer Verteilungen natürlicher Fähigkeiten, entwickelter und unentwickelter, deren Gebrauch im Laufe der Zeit von gesellschaftlichen und glücklichen und unglücklichen Zufällen begünstigt oder behindert wurden. *Intuitiv* (Hervorhebung T.G.) erscheint es als die krasseste Ungerechtigkeit des Systems der natürlichen Freiheit, daß die Verteilung ... von diesen Faktoren beeinflusst werden darf, die unter moralischen Gesichtspunkten so willkürlich sind.“<sup>244</sup>

Nozick beabsichtigt nun, die RAWLSche Annahme zu stützen, indem er positive Argumente zur Ausgangsaussage macht.

#### Argument A

„1. Jeder sollte seine Besitztümer moralisch verdient haben; man sollte keinen Besitz haben, den man nicht verdient.

2. Die Menschen haben ihre natürlichen Gaben nicht verdient.

3. Wenn jemandes X zum Teil sein Y bestimmt, und wenn X unverdient ist, dann ist es auch Y.

Also:

4. Der Besitz der Menschen sollte nicht teilweise von ihren natürlichen Gaben bestimmt sein.“<sup>245</sup>

RAWLS könnte, obgleich er A.4 im Kern teilt, dem Argument A insgesamt nicht zustimmen, da die Gesellschaft in der Theorie der Gerechtigkeit als Fairness dem Indivi-

---

<sup>244</sup> RAWLS (1993), S. 92f.

<sup>245</sup> NOZICK (2006), S. 286.

duum Anreize setzt, sich im Rahmen eines vernünftigen Lebensplans zu verwirklichen und Güter zu erwerben, die dem am schlechtesten Gestellten nützen. Diese Anreize werden aber zumeist aufgrund einer Ungleichverteilung der natürlichen Anlagen von denjenigen aufgenommen, die von der Lotterie der Natur eh schon besser ausgestattet sind.

Würde RAWLS dem Argument folgen, dann wäre seine gesamte Theorie, in der sich Individuen durch Anreize die Verwirklichung ihres Lebensplanes verdienen unmoralisch.

Das positive Argument muss folglich umformuliert werden. Nozick schlägt dazu folgende Struktur vor.

### Argument B

„1. Die Besitztümer sollten gemäß einer moralisch nicht willkürlichen Struktur verteilt sein.

2. Die verschiedenen natürlichen Gaben der Menschen sind moralisch willkürlich.

Also:

3. Die Besitztümer sollten nicht gemäß den natürlichen Gaben verteilt sein.“<sup>246</sup>

Nozick sieht auch in dieser positiven Argumentationsstruktur ein grundlegendes Problem. Er geht mit Hayek davon aus, daß natürliche Gaben und andersartig auftretende Unterschiede positiv miteinander korrelieren. Die Verteilung entspricht in marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften „im Wesentlichen dem von anderen empfundenen Nutzen.“<sup>247</sup> Der primäre Grund einer Verteilungsstruktur liegt also in der Nutzeninterpretation der anderen, und die Gabe des Einzelnen kann nur aus dieser Interpretation als eine nützliche abgeleitet werden. Aus dieser Argumentation lässt sich daher wenig über die Amoralität der natürlichen Willkür sagen, da faktisch jede Verteilungsstruktur moralisch willkürlich ist hinsichtlich der gerade aktuell vorgefundenen Nutzeninterpretation der Gesellschaft.<sup>248</sup>

---

<sup>246</sup> NOZICK (2006), S. 288.

<sup>247</sup> NOZICK (2006), S. 288.

<sup>248</sup> NOZICK (2006), S. 288.

Weiterhin besteht ein generelles Problem, wenn man über eine Verteilungsstruktur spricht. Würde man eine adäquate Antwort auf die Frage nach einer moralisch einwandfreien Verteilungsstruktur finden, so würde diese eine große Anzahl sozialer Handlungen schlichtweg verbieten, die moralisch jedoch unbedenklich sind. Schenkungen und jede Form der freiheitlich-personal entschiedenen Begüterung von Mitmenschen müsste in dieser Struktur untersagt sein.

„Die Auffassung, die Besitzverhältnisse müssen strukturiert sein, erscheint vielleicht als weniger einleuchtend, wenn man sich ihre Konsequenz vor Augen führt, daß den Menschen Handlungen verwehrt sind, die die Struktur umwerfen würden – selbst bei Dingen, auf die sie einen berechtigten Anspruch haben.“<sup>249</sup>

Des Weiteren ist es extrem schwierig über eine Verteilungsstruktur im realen Sinne zu sprechen. Sie ist nur abstrakt denkbar etwa im Sinne der Auktion, die Dworkin als Gedankenspiel zwecks einer optimalen Verteilung einsetzt.<sup>250</sup> Güter entstehen bereits unter Besitzverhältnissen.

„Es ist nicht am Platze, sich zu fragen: Was soll denn eigentlich mit den Dingen geschehen, was sollen wir mit ihnen machen? In der Welt, in der eben kein Manna vom Himmel fällt, in der Menschen die Güter herstellen oder bearbeiten müssen, gibt es keinen besonderen Verteilungsvorgang, für den eine Verteilungstheorie zuständig wäre.“<sup>251</sup>

Nachdem die Argumentationsstruktur A und B – sowie auch eine weitere C, die ich aufgrund ihrer marginalen Verschiedenheit zu B nicht behandle – aufgrund der Grundbegrifflichkeiten »Verdienst« und »Struktur« nicht schlüssig erscheinen, wendet Nozick sich der kategorialen Form der »Gleichheit« zu und stellt sie in den Mittelpunkt des Arguments D.

#### Argument D

„1. Der Besitz sollte gleichmäßig verteilt sein, falls es keinen (wichtigen) moralischen Gegengrund gibt.

2. Die Menschen haben die Unterschiede der natürlichen Gaben nicht verdient: es gibt keinen moralischen Grund für diese.

---

<sup>249</sup> NOZICK (2006), S. 290.

<sup>250</sup> Vgl. DWORKIN (2000), S. 65ff.

<sup>251</sup> NOZICK (2006), S. 290.

3. Wenn es keinen moralischen Grund dafür gibt, warum die Menschen sich in bestimmten Eigenschaften unterscheiden sollten, dann ist das tatsächliche Bestehen solcher Unterschiede kein moralischer Grund dafür (und kann auch keinen liefern), daß sie sich in anderen Eigenschaften (etwa im Besitz) unterscheiden sollten.

Also:

4. Die unterschiedlichen natürlichen Gaben der Menschen sind kein Grund für eine Ungleichheit der Besitzverteilung.

5. Die Besitztümer der Menschen sollten gleich sein, falls es nicht einen anderen moralischen Grund für Ungleichheit gibt.<sup>252</sup>

Aus dieser Argumentationsstruktur ergibt sich die Rechtfertigungsnotwendigkeit einer jeden menschlichen Handlung, die durch eine Entscheidung eine Ungleichverteilung hervorruft. Die Rechtfertigung muss einen moralischen Gegen Grund zur Prämisse der prinzipiellen Gleichverteilung liefern. Faktisch stellt es sich so dar, „daß eine Person gegenüber jedermann handelt und *kein* (Hervorhebung im Original) Recht hat, das nach Belieben zu tun.“<sup>253</sup>

Wenn sich eine Person X entscheidet, ein Buch bei dem Buchhändler Y und nicht bei dem Händler Z zu kaufen, müsste er seine Entscheidung dann gegenüber beiden Händlern rechtfertigen? Und wer entscheidet, inwiefern die Rechtfertigung Geltung beanspruchen kann. Rechtfertigungsdruck für Entscheidungen, die eine Redistribuirung legitimieren, sieht Nozick, wenn überhaupt, ausschließlich bei der Verwaltungsinstanz eines Staates, letztendlich bei der Regierung.

„Doch in einer freien Gesellschaft geschieht die Verteilung nicht hauptsächlich durch die Regierung, und es obliegt auch nicht dem Staat, die Ergebnisse der lokalen einzelnen Tauschakte zu korrigieren. Wenn nicht *eine* (Hervorhebung im Original) Stelle handelt, sondern alle nach Belieben über ihren Besitz verfügen können, dann kann es für den Grundsatz, unterschiedliche Behandlung sei rechtfertigungsbedürftig, nur wenig Anlaß zur Anwendung geben.“<sup>254</sup>

---

<sup>252</sup> NOZICK (2006), S. 293f.

<sup>253</sup> NOZICK (2006), S. 294.

<sup>254</sup> NOZICK (2006), S. 294f.

In der mangelnden Praktikabilität, die Nivellierung der unverdienten natürlichen Gaben über die Prämisse des Gleichheitspostulats herzustellen, sieht Nozick das Scheitern auch dieser Argumentation begründet.

Aufgrund des allgemeinen Scheiterns aller positiven Argumentationsweisen wendet sich Nozick den negativen Argumentationsweisen zu, in denen er die Prämissen konträr zu Rawls Annahmen formuliert und diese versucht zu widerlegen.<sup>255</sup>

### Argument E

„1. Die Menschen verdienen ihre natürlichen Gaben.

2. Wenn die Menschen X verdienen, dann verdienen sie jegliches Y, das sich aus X ergibt.

3. Der Besitz der Menschen ergibt sich aus ihren natürlichen Gaben.

Also:

4. Die Menschen verdienen ihren Besitz.

5. Wenn die Menschen etwas verdienen, dann sollten sie es auch haben.“<sup>256</sup>

Rawls würde die Prämisse E1 entschieden ablehnen und damit diese Gegenargument entkräften, da die Willkürlichkeit in E1 den Besitz in E4 moralisch legitimiert. Das negative Argument muss also anders formuliert sein.

### Argument F

„1. Wenn die Menschen X besitzen und diese Tatsache niemandes Recht oder Anspruch auf X verletzt, und wenn Y aus X auf diese Weise entsteht, die ihrerseits niemandes Recht oder Ansprüche verletzt, dann hat man einen Anspruch auf Y.

2. Daß die Menschen die natürlichen Gaben besitzen, verletzt niemandes Recht oder Ansprüche.“<sup>257</sup>

---

<sup>255</sup> Dieser Ansatz ähnelt im Kern dem Fallibilismus von SCANLON, der die Forderung ausspricht, dass alle ethischen Grundsätze so konzipiert sein müssen, dass sie mit vernünftigen Argumenten nicht zu widerlegen sind, „principals which no one could reasonably reject.“ Vgl. SCANLON (1999), S. 191ff.

<sup>256</sup> NOZICK (2006), S. 296.

<sup>257</sup> NOZICK (2006), S. 296f.

In dieser Variante führt NOZICK den Begriff »Anspruch« ein. Es muß nicht mehr davon ausgegangen werden, dass natürliche Anlagen verdient sein müssen, sondern vielmehr von der Tatsache, dass Menschen Anlagen besitzen, die die Ansprüche anderer nicht verletzen. Reziprok besitzen Menschen Ansprüche auf die Outcomes ihrer Arbeit, sowie auf das, was ihnen in freier Entscheidung überlassen wird.

Etwas, was ein Mensch herstellt oder erschafft, ist nicht etwas, dessen Voraussetzung zur Erschaffung ausschließlich von der Person geleistet werden muss, sondern ein Sammelsurium von Fähigkeiten und Gegenständen, die ihm unabhängig von der eigenen Leistung zugekommen sind. Evident ist dies bei Betrachtung der natürlichen Gaben, für die die Person keine eigene Leistung erbracht hat, diese aber wohl zur Herstellung von Gütern und Besitz einsetzt.

„Es muß nicht so sein, daß die Voraussetzungen für etwas moralisch Verdientes selbst moralisch verdient sind.“<sup>258</sup>

Auch wenn man nicht behaupten kann, daß die Menschen ihre natürlichen Gaben nicht verdient hätten, so gilt es im Folgenden das Argument zu untersuchen, inwiefern sie Anspruch auf ihre natürlichen Gaben haben.

„1. Die Menschen haben Anspruch auf ihre natürlichen Gaben.

2. Wenn die Menschen auf etwas Anspruch haben, haben sie auch Anspruch auf alles, was sich daraus ergibt.

3. Die Besitztümer ergeben sich aus ihren natürlichen Gaben.

Also:

4. Die Menschen haben Anspruch auf ihre Besitztümer.

5. Wenn die Menschen auf etwas Anspruch haben, dann sollten sie es besitzen.“<sup>259</sup>

Der Anspruch ist nicht willkürlich, stellt also kein moralisches Problem dar. Diese Setzung ist notwendig, da ansonsten die Annahme im Raume stehen muss, dass sich moralisch nichts legitimieren ließe, was aus moralisch Willkürlichem entstünde. Folgt man dem Argument, dass aus der Tatsache der moralisch willkürlichen Talente und Anlagen

---

<sup>258</sup> Nozick (2006), S. 297.

<sup>259</sup> Nozick (2006), S. 298.

kein moralisch legitimer Anspruch auf Folgeentwicklungen bestünden, wäre die gesamte Existenz des Menschen moralisch zweifelhaft. Wir mussten gar den Akt bzw. das Ergebnis der Zeugung, dem wir unsere Existenz zu verdanken haben, moralisch verurteilen.<sup>260</sup>

Diese Kapitel sollte verdeutlichen, wo NOZICK den zentralen Kritikpunkt auf RAWLS Theorie der Gerechtigkeit sieht und wie er ihm begegnet. Die These von RAWLS, dass die Lotterie der Natur eine moralische Dimension hat, entkräftet NOZICK. Damit ist die entscheidende Grundlage gemacht, die NOZICK benötigt, um einen Minimalstaat zu konstruieren, der keine fundamentalen Redistribulierungen duldet.

## ***6.2 Die Rekonstruktion des Minimalstaates und die Theorie der An-eignung***

Um die Rekonstruktion eines Minimalstaates sicherzustellen, wird ein Naturzustand benötigt, dessen grundsätzlich anarchischen Strukturen nicht einen Krieg aller gegen alle provoziert, und dessen fundamentales Bedrohungspotential die Installation eines Leviathan notwendig macht<sup>261</sup>, sondern eben jene Grundharmonie annimmt, die das Entstehen von Konflikten als ein Besonderes sieht, das aus der eigentlichen Harmonie der natürlichen Grundordnung als Ausnahmesituation und Störung hervorgeht.

Der passende Naturzustand ist bei John LOCKE vorzufinden, der in der zweiten Abhandlung über die Regierung ausformuliert wird.

Der Ausgangspunkt ist „ein Zustand vollkommener Freiheit, innerhalb der Grenzen des Gesetzes der Natur“, in dem die Menschen vollkommen gleich in Bezug auf Macht und Rechtsprechung sind, weil diese wechselseitig jedem gleich zukommt.<sup>262</sup> Die absolute moralische Autorität repräsentiert der vollkommene Schöpfer, der – wie allgemein bekannt – allmächtig und weise ist.

Die Menschen sind „die Diener eines einzigen Herrn, auf dessen und in dessen Auftrag sie in die Welt versandt wurden. Sie sind sein Eigentum, da sie sein Werk sind, und er

---

<sup>260</sup> NOZICK (2006), S. 298.

<sup>261</sup> Vgl. HOBBS (2006), S. 99ff.

<sup>262</sup> LOCKE (1989), S. 201.

hat sie geschaffen, so lange zu bestehen, wie es ihm nicht aber wie es ihnen untereinander gefällt“<sup>263</sup>.

Es wird deutlich, dass das Gewaltmonopol in dem frühen Stadium des Naturzustands in der Hand Gottes liegt und dass sie, die Menschen, mit dem Gesetz der Natur, „das den Frieden und die Erhaltung der ganzen Menschheit verlangt“<sup>264</sup>, in Einklang zu leben haben. Prinzipiell ist es dem Menschen untersagt, den Egalitarismus der Freiheit, der aufgrund der naturgesetzlichen Bestimmung kein zügelloser ist, zu relativieren, es sei denn, „daß an einem Verbrecher Gerechtigkeit geübt werden soll.“<sup>265</sup>

Hier kommt der Störfall in den Naturzustand, nämlich der Verstoß gegen die natürliche Dogmatik der horizontalen Gleichheit.

Dieser Verstoß kann zunächst durch jede mögliche Person im Naturzustand geahndet werden, obgleich dann das Problem entstünde, welches Maß angelegt werden muss, um die Gerechtigkeit wieder herzustellen. Ein Freund wäre milde, ein Feind womöglich übertrieben streng.<sup>266</sup>

Daher wird eine Gemeinschaft gebildet, deren Souverän das Recht auf Selbsterhaltung für jeden Menschen gleichermaßen schützt und „die Macht hat, das Verbrechen zu strafen, um damit zu verhindern, daß es noch einmal begangen werde“<sup>267</sup>.

Es ist die primäre Aufgabe des Souveräns, den Schutz von Freiheit und Eigentum gemäß dem Naturrecht zu schützen.<sup>268</sup>

NOZICK modelliert LOCKES Naturzustand dahingehend, dass der Staatskörper als Gemeinschaft nicht per Vertrag gegründet wird, sondern genetisch entsteht. Seine Rekonstruktion des Minimalstaats bedient sich der Annahme, daß sich im Naturzustand Schutzvereinigungen gründen, die kooperativ für die Sicherheit der Menschen hinsicht-

---

<sup>263</sup> LOCKE (1989), S. 203.

<sup>264</sup> LOCKE (1989), S. 203.

<sup>265</sup> LOCKE (1989), S. 203.

<sup>266</sup> LOCKE (1989), S. 207.

<sup>267</sup> LOCKE (1989), S. 206.

<sup>268</sup> Vgl. zum Thema Naturrecht auch KELSEN (2000), S. 46ff.. Hier wird auf den Eigentumsabsolutismus eingegangen. „Die meisten Vertreter der Naturrechtslehre behaupteten, daß Individualeigentum, diese Grundlage der feudalen und kapitalistischen Gesellschaftsordnung, ein natürliches und daher heiliges, unveräußerliches Recht sei, das die Natur oder Vernunft dem Menschen verliehen hat.“ S. 48.

lich ihrer natürlichen Rechte eintreten. In einem freien Spiel der Kräfte bilden sich konkurrierende Schutzvereinigungen aus, die entweder nebeneinander agieren oder sich bekämpfen bis sich eine vorherrschende durchsetzt.<sup>269</sup>

Dies ist ein genetischer Prozess, den NOZICK mit SMITHs Redewendung von der unsichtbaren Hand erklärt.<sup>270</sup> Die unsichtbare Hand führt den Nutzen des Einzelnen zu einem gesamtgesellschaftlichen, der sich in der Etablierung einer dominierenden Schutzvereinigung zum Wohle aller, dem Staat, äußert.<sup>271</sup> In dieser Transformation von der Schutzvereinigung zum Staat wird der Kerngedanke des Libertarismus deutlich: Der Staat hat die Aufgabe, seine Bürger gegen Restriktionen bezüglich seiner Freiheit und seines Eigentums zu schützen. Somit wird die Frage nach der Aneignung von Dingen bzw. Gütern die entscheidende Frage der libertären Gerechtigkeit.

Eigentum ist dann als legitim zu bewerten, wenn die Aneignung rechtmäßig vollzogen wurde. Was unter einer rechtmäßigen Aneignung zu verstehen ist, liefert wiederum LOCKEs Abhandlung über die Regierung.

Zu bedenken ist dabei die starke theologische Begründungsstruktur. So muss jede Aneignung in dem Sinne vernünftig sein, daß sie mit göttlichen Prämissen vereinbar ist.

Herrenlose Dinge sind zunächst prinzipielles Gemeingut, da sie im Zustand ihrer Natürlichkeit vorliegen. Durch den menschlichen Zugriff werden sie Eigentum, und zwar in dem Sinne, dass der Gegenstand „durch die Arbeit, die ihn aus jenem Zustand des Gemeinguts, in dem ihm die Natur belassen hat, herausnimmt, zum Eigentum dessen (wird, T.G), der sich dieser Mühe unterzieht.“<sup>272</sup>

Als Beispiel dient LOCKE die Bearbeitung des Ozeans während der Fischerei, bei der eben nur das eine Element des Meeres, ein Fisch oder eine Meeresfrucht, den Status vom allgemeinen Gut hin zum Privateigentum durch Arbeit verändert. Gekoppelt wird diese Veredelungstheorie der Aneignung mit dem Vernunftpostulat Gottes, sich nur die Dinge anzueignen, die auch tatsächlich eine reale Verwertung zur Folge haben.

---

<sup>269</sup> Vgl. NOZICK (2006), S. 34 u. 38.

<sup>270</sup> Vgl. SMITH (2003).

<sup>271</sup> Vgl. NOZICK (2006), S. 50.

<sup>272</sup> LOCKE (1989), S. 218.

„So viel Land ein Mensch bepflanzt, bebaut, kultiviert und so viel er von dem Ertrag verwerten kann, so viel ist sein Eigentum.“<sup>273</sup>

Wer aber auf etwas Anspruch erhebt, ohne es zu bearbeiten, verletzt das Recht der anderen, die sich dieses etwas durch tätige Veredelung aneignen könnten.<sup>274</sup> Dies stellt nach Locke einen naturrechtlichen Straftatbestand dar.<sup>275</sup>

Die allgemeine Regel des Eigentums, „daß jeder Mensch so viel haben sollte, wie er nutzen kann, würde auch heute, ohne jemanden in Verlegenheit zu bringen, auf der Welt gültig sein, denn es gibt genug Land, das auch für die doppelte Anzahl von Bewohnern noch ausreicht.“<sup>276</sup>

Die Reichweite dieser Regel ist begrenzt auf die ökonomischen Aktiva, also die Besitztümer, die man tatsächlich sieht und bearbeiten kann. Vorstellbar ist die Betrachtung des amerikanischen Kontinents durch die europäischen Siedler. Die Ausdifferenzierung ökonomischer Strukturen durch Finanzierungssysteme macht zwar die Aussage, daß „keines Menschen Arbeit...sich alles unterwerfen oder aneignen“<sup>277</sup> kann, nicht ungültig, dennoch verschieben sich die Besitzverhältnisse faktisch zu einer kleinen Gruppe, die extrem viel besitzt. Zur Beantwortung der Frage, inwiefern diese Gruppe ihren Besitz nutzt, sei auf die Formen des Unternehmertums und des internationalen Finanzmarkt hingewiesen.

Aber zurück zu LOCKES grundsätzlicher Betrachtung. Die Arbeit ist für ihn das entscheidende moralische Organon der Aneignung. Er sieht in der Mehrzahl aller Eigentümer den Wert der Arbeit bei „neunundneunzig Hundertsteln“<sup>278</sup>. Somit strebt der materielle Aktivierungswert der Arbeit, also das natürliche Rohmaterial, gegen null. Wei-

---

<sup>273</sup> LOCKE (1989), S. 219.

<sup>274</sup> Eine ähnliche Ansicht zur Theorie der Arbeit vertritt Marx. „Die Gebrauchswerte...sind Verbindungen von zwei Elementen, Naturstoff und Arbeit. [...] Zieht man die Gesamtsumme aller verschiedenen Arbeiten ab, ..., so bleibt stets ein materielles Substrat zurück, das ohne Zutun des Menschen von Natur vorhanden ist.“ Marx, (2005), S. 38f.

<sup>275</sup> LOCKE (1989), S. 223.

<sup>276</sup> LOCKE (1989), S. 222.

<sup>277</sup> LOCKE (1989), S. 221.

<sup>278</sup> LOCKE (1989), S. 225.

terhin ist die Folgerung interessant, dass der Wert der Individualität eines Gutes sehr hoch bemessen werden muss, womit das Eigentum zweifellos unantastbar erscheint.<sup>279</sup>

Nozick übernimmt diese Theorie der Aneignung, was den Eindruck verstärkt, dass NOZICKS Gerechtigkeitstheorie im weitesten eine Rekonstruktion des LOCKESchen Naturrechts ist.<sup>280</sup>

Durch die Erzeugung von Mehrwert durch Arbeit, die absolutes Eigentum des Menschen ist, hat man absoluten Anspruch auf die durch personelle Einwirkungen erzeugten Besitztümer. Dieser Sachverhalt repräsentiert den libertären Charakter der entitlement theorie, die sich gerechtigkeitstheoretisch auf die Legitimität des Aneignungsaktes beschränkt. Nun birgt das Paradigma des moralischen Alleinvertretungsanspruchs der rechten Aneignung das Problem, dass die Dynamik der Güterverteilung hyperkomplex ist und dass eine Aneignung im aktuellen Moment zwar rechtmäßig ist, jedoch auf vorherigen Aneignungen beruht, die nicht rechtmäßig waren. Es verhielte sich mit der aktuellen Aneignung im moralischen Sinne wie mit einer Konklusion, deren Prämissen in wenigstens einem Fall nicht gültig sind. In diesem Fall wäre auch die Konklusion ungültig. Unabhängig voneinander betrachtet seien drei Aneignungen einer beliebigen Person.

Aneignung 1 (t-2): rechtens
Aneignung 2 (t-1): unrechtens
Aneignung 3 (t-0): rechtens

**Abbildung 7 Weicher Legitimationsschluss.**

Es gebe nun die Möglichkeit, Aneignung 2 als unrecht zu verurteilen und diese Verteilung rückgängig zu machen. In der Theorie Nozicks muss aber weitergegangen werden im Sinne von

---

<sup>279</sup> Vgl. Locke (1989), S. 225.

<sup>280</sup> Vgl. Kersting (2000c), S. 305.

Aneignung 1 (t-2):	rechters
Aneignung 2 (t-1):	unrechters
Aneignung 3 (t-0):	unrechters

**Abbildung 8 Libertärer Legitimationsschluss.**

Nebenbedingung ist der klare Nachweis, dass die Aneignung 3 nur durch die notwendige Bedingung der Aneignung 2 zustande gekommen war.

Die Konsequenzen aus diesem historischen Grundsatz der Gerechtigkeit sind gewaltig, wenn man die Mechanismen der Weltgeschichte betrachtet. Kaum ein Volk kann von sich behaupten, dass die Aneignungsprotokolle ihrer Bürger zu jeder Zeit mit LOCKES Theorie des Rechten übereinstimmen. Man bedenke nur die mit Fremdaneignung verbundene Vertreibung der Indianer in Amerika oder den ebenso in Verbindung mit widerrechtlicher Umverteilung von Gütern begangenen Völkermord an den europäischen Juden. Die entitlement theorie mit ihrem absoluten Eigentumsanspruch und dem damit einhergehenden Primat der rechten Aneignung müsste in nahezu unüberschaubarer Weise im Sinne von Entschädigungen umverteilen.

Es stellt sich die Frage nach der Praktikabilität dieses Ansatzes. Eine Möglichkeit wäre, eine große Zahl von Historikern explizit in archivalischer Quellenkunde<sup>281</sup> auszubilden sowie in der Theorie der rechten Aneignung fortzubilden und diese in einer staatlichen Institution ihre Redistribuirungsforschungen arbeiten zu lassen.

Interessant ist, dass die von NOZICK so verteufelte Umverteilung, die er versucht, durch die entitlement theorie zu übergehen, in einen hochgradig komplexen Umverteilungsapparat umschlägt, wenn man NOZICK konsequent auf NOZICK anwendet. KERSTING bezeichnet diese Form der Umverteilung als Geschichtskorrektur.

„Eine Verschonung der bestehenden Eigentumsordnung vor gerechtigkeitsrechtlich begründeten Umverteilungen kann die entitlement theory keinesfalls versprechen. Im Gegenteil, ihre Prinzipien verlangen nichts geringeres, als die gesamte Geschichte der

---

<sup>281</sup> Einen Ansatz dazu bietet die so genannte Münchener Schule, deren Gründer Kramer insbesondere die semantischen Strukturen der Quellen im Kontext des jeweiligen historischen Rahmens untersuchte. Vgl. Kramer (1978).

Eigentumsverteilung noch einmal aufzurollen und alle gewaltsamen Aneignungen, allen Diebstahl, allen Raub, allen Betrug zu korrigieren.“<sup>282</sup>

### **6.3 Libertäre Perspektiven auf die Bildungsgerechtigkeit**

Wie auch RAWLS und DWORKIN äußert sich NOZICK zu dem Spezifikum Bildungsgerechtigkeit nicht.<sup>283</sup> Es soll nun versucht werden eine Weise von Bildung zu erläutern, die kohärent in die entitlement theory eingefügt werden kann. Diese Perspektive richtet ihren Fokus auf Bildung als Aneignung von Wirklichkeit, um mit der Theorie LOCKES einhergehen zu können.

#### **6.3.1 Bildung als Aneignung von Wirklichkeit (1): HEGEL**

Die Überschrift *Bildung als Aneignung von Wirklichkeit* wäre in einem pädagogischen Sinne zu kritisieren, weil die Trennschärfe gegen Null strebt, da mit Aneignung von Wirklichkeit jeder Bildungsbegriff einhergehen würde, und da er alles und nichts beschreibt. Dennoch halte ich es aus libertärer Perspektive für sinnvoll, einen philosophischen Bildungsbegriff, oder eine Bildungsphilosophie<sup>284</sup>, hier einzuführen, weil die Rahmenbedingung der Argumentation immer noch an LOCKES Naturzustand anknüpft.

Der Mensch bildet sich, indem er in der Lebenswelt auf die sich ihm bietenden Sachverhalte trifft und sich diese tätig aneignet. Es muss hier ein 'sanfter' Konstruktivismus angenommen werden, da die Aneignung im LOCKESchen Sinne mit einer Handlung im Sinne von Zweckrealisierungsversuchen verbunden werden muss und eben nicht eine anti-liberalistische Form der Assimilation sein kann. Die Sachverhalte, mit denen der Mensch in Auseinandersetzung tritt, können als das Allgemeine dargestellt werden, das der individuellen Interessenlage des Menschen dialektisch gegenübersteht.

HEGEL beschreibt die Funktion von Bildung und Erziehung in Bezug „auf die einzelnen Subjekte..., daß der allgemeine Geist in ihnen zur Existenz gebracht werde. In der philosophischen Ansicht des Geistes als solchen wird er selbst als nach seinem Begriffe sich bildend und erziehend betrachtet und seine Äußerungen als die Momente seines

---

<sup>282</sup> Kersting (2000c), S. 307.

<sup>283</sup> Eine zwar nicht explizite, aber dennoch dem Libertarismus nahe Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung – insbesondere auf die Organisationsweisen von Bildungssystemen - liefert FRIEDMAN, auf den später noch ausführlich eingegangen wird.

<sup>284</sup> Litt bezeichnet HEGELS Philosophie als Bildungsphilosophie. Vgl. LITT (1925), zitiert nach DÖRPINGHAUS (2009), S. 83.

Sich-zu-sich-selbst-Hervorbringens, seines [Sich-] Zusammenschließens mit sich, wodurch er erst wirklicher Geist wird.<sup>285</sup>

Der allgemeine, oder auch objektive, Geist repräsentiert die Artikulationen der menschlichen Produktionen in Wissenschaft, Technik und Gewerbe, kurz: Kultur. Sie ist das Abgelegte und damit Allgemeingewordene. Damit ist aber nicht gemeint, dass die Güter und Produkte allgemeiner Besitz – im Sinne LOCKES – sind, also quasi sozialisiert erscheinen, sondern dass diese die Möglichkeit einer Erkenntnis darstellen, wenn man sich mit ihnen tätig auseinandersetzt. HEGEL geht davon aus, dass genuine philosophische Begriffspaare in einem Widerspruch zueinander stehen. Der dialektische Gegenpol zum allgemeinen Geist ist der subjektive Geist. Die Spannung zwischen diesen Polen ist die Motivation zur Auseinandersetzung mit der Kultur und damit zur Synthetisierung der Widersprüche. Das Subjektive will das Allgemeine in sich zur Existenz bringen und zwar durch die tätige Bearbeitung des sinnlichen Materials der Kultur.<sup>286</sup>

„Zur Bildung gehört ein Urteil über die Verhältnisse und Gegenstände der Wirklichkeit. Dazu ist erforderlich, daß man wisse, worauf es ankommt, was die Natur und der Zweck einer Sache und der Verhältnisse zueinander sind. Diese Gesichtspunkte sind nicht unmittelbar durch die Anschauung gegeben, sondern durch die Beschäftigung mit der Sache, durch das Nachdenken über ihren Zweck und Wesen...Ferner gehört zur Bildung der Sinn für das Objektive in seiner Freiheit.“<sup>287</sup>

Die Aneignung in einem bildenden Sinne geht also über die reine unmittelbare Betrachtung der Welt hinaus. Diese Betrachtung ist das Handeln des Ungebildeten.<sup>288</sup> Als theoretische Bildung ist sie ohne praktischen Zweck seitens des Menschen. Das Objektive wird in seiner Freiheit untersucht, also in den Formen, wie die Objektiva existieren und Verhältnisse zueinander eingehen. Als praktische Bildung untersucht sie die Möglichkeit des sanften Umgangs mit den Dingen.

---

<sup>285</sup> HEGEL (1986a), S. 39.

<sup>286</sup> Vgl. dazu auch GADAMER (1999), S. 19.

<sup>287</sup> HEGEL (1986c), S. 259f.

<sup>288</sup> HEGEL (1986c), S. 259.

„Zur praktischen Bildung gehört, daß der Mensch bei der Befriedung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe diejenige Besonnenheit und Mäßigung beweise, welche in den Grenzen ihrer Notwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung liegt.“<sup>289</sup>

Bisher lassen sich zwei Parallelen zu LOCKES Theorie der Aneignung herstellen. Zum einen stellt HEGELS Bildungsphilosophie eine Aneignungstheorie dar, die auf den tätigen Umgang mit dem objektiven Geist, also der Kultur aufbaut, was man auch als Arbeit an der Kultur betrachten kann.<sup>290</sup> Zum anderen impliziert sie den moralischen Imperativ eines verantwortungsvollen Umgangs mit den Zeugnissen der Kultur und ist durchaus vergleichbar mit dem theologisch abgeleiteten Mäßigkeitspostulat in LOCKES Naturzustand.<sup>291</sup>

Der erste Aspekt soll weitergehend untersucht werden. Darf die These aufgestellt werden, dass legitim erworbene Bildung einem vernünftigen Sinne der Aneignung folgen muss? Ich würde dies bejahen, da die theoretische und die praktische Bildung aufeinander verwiesen sind. Die theoretische Bildung – die abstrakte Aneignung der Weisen des objektiven Geistes – vermittelt das Bewusstsein für eine vernünftige Aneignung der Realia desselben. Eine unvernünftige Aneignung wäre also ein Beleg für eine gescheiterte theoretische Bildung im ersten Sinne.

Betrachten wir einmal die Teilnahme an einer bildenden Institution, z.B. ein Studium an einer Universität. Innerhalb dieser wären beide Momente der Bildung, also die theoretische und die praktische Dimension vereint. Die Universität müsste ein Curriculum anbieten, das dem Grundsatz der zweckfreien Untersuchung der Kulturgüter folgt. Der Student wäre verpflichtet, sich diesem Curriculum mit aller Kraft, also mit Arbeitseifer zuzuwenden, um die Sphäre des objektiven Geistes zu erforschen. Würde er diesem Anspruch nicht nachkommen, so verstieße er zum einen gegen den Grundsatz der Bildung im Allgemeinen und zum anderen gegen den Imperativ der vernünftigen Form der Aneignung, indem er ein Gut in Anspruch nimmt, das er gar nicht adäquat nutzt, was gleichzeitig auch dem göttlichen Gebot in LOCKES Naturzustand widerspräche und den Anspruch einer anderen Person auf dieses Gut, den Studienplatz, verletzte. Der Student wäre also nicht auf dem tugendhaften Weg der Bildung, sondern auf dem unsittlichen

---

<sup>289</sup> HEGEL (1986c), S. 261.

<sup>290</sup> Vgl zum Aspekt der Arbeit innerhalb des Bildungskonzepts auch HEGEL (1986b), S. 344f.

<sup>291</sup> Vgl. dazu nochmals LOCKE (1989), S. 219 ff.

Pfad der Unbildung. Er wird der Bildung nicht gerecht und behandelt andere bildungsungerecht.

HEGEL bietet bis hierher eine interessante Möglichkeit, den Bildungsbegriff libertär zu deuten. Denn: Gerechtigkeitstheoretisch von Bedeutung ist, dass sich der Bildungsprozess allein durch die Leistungsfähigkeit und den Leistungswillen legitimieren lässt. Die Lotterie der Natur muss nicht berücksichtigt werden, dies verbietet NOZICKs Grundposition, die mit dem libertären Bildungsbegriff einhergehen muss.<sup>292</sup>

Problematisch ist jedoch HEGELS Überzeugung hinsichtlich der sozialen Rolle der Outputs von praktischer Bildung. Diese Outputs erhalten ihre Geltung innerhalb des Kontextes des Bedürfnissystems des Gemeinwesens, welches HEGEL »Welt« nennt.

„...In der Welt gilt der Mensch durch das, was er leistet; er hat den Wert nur, insofern er ihn verdient [...]. Die Welt macht ein von dem Subjektiven unabhängiges Gemeinwesen aus; der Mensch gilt darin nach den Geschicklichkeiten und der Brauchbarkeit für eine ihrer Sphären, je mehr er sich der Besonderheit abgetan und zum Sinne eines allgemeinen Seins und Handelns gebildet hat.“<sup>293</sup>

In diesem Zitat wird der Antiliberalismus HEGELS deutlich, der den Wert des Menschen über die Einbettung in das Gemeinwesen definiert. Zwar könnte man an das Differenzprinzip bei RAWLS denken, in dem der persönliche Nutzen den Schwächsten zu Gute kommt, also eine gewisse Bindung an das Gemeinwesen vermittelt, dennoch wäre die Wert-These liberalistisch unhaltbar, da der Wert dem Person-sein im Liberalismus vorausgeht.<sup>294</sup> Der Antiliberalismus HEGELS wird bei der Einleitung in das zentrale Thema Kommunitarismus eine Rolle spielen, im libertären Zusammenhang kann seine Bildungsphilosophie zwar in den Ansätzen, aber nicht in der Breite überzeugen. Daher soll im Folgenden die Theorie der Bildung als Aneignung im Spiegel HUMBOLDTs diskutiert werden, der bei HEGEL evidente Anleihen macht.

---

<sup>292</sup> Vgl. dazu das Kapitel 6.1. *Die Amoralisierung der Natur*.

<sup>293</sup> HEGEL (1986c), S. 349.

<sup>294</sup> Der Interpretation, die RAWLS in seiner Geschichte der Moralphilosophie anbietet, die HEGEL im Liberalismus verortet - vgl. RAWLS, J. (2004), S. 450ff. - würde ich aufgrund der oben vorgetragenen Analyse nicht zustimmen.

### 6.3.2 Bildung als Aneignung von Wirklichkeit (2): HUMBOLDT

Das folgende Kapitel soll mit einem von KANT formulierten moralischen Prinzip beginnen, welches von Wilhelm v. HUMBOLDT als bildungsethischer Imperativ aufgenommen, noch heute in vielen Rezeptionen Geltung beansprucht.

„Der Mensch, und überhaupt jedes vernünftige Wesen, existiert als Zweck an sich selbst, nicht bloß zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen, sondern muß in allen seinen, sowohl auf sich selbst, als auch auf andere vernünftige Wesen gerichteten Handlungen jederzeit zugleich als Zweck betrachtet werden.“<sup>295</sup>

KANTS erkenntnistheoretisches Werk ist sehr abstrakter Natur, daher stellt er nicht den Menschen an sich in den Vordergrund der Erkenntnisformen, sondern eben alle vernunftbegabten Wesen. Sofern die Wesen über Vernunft verfügen, sind sie an sich ihr Zweck, da die Erkenntnis neben den rezeptiven sinnlichen Apperzeptionen<sup>296</sup> eben auch komplementär durch die Produktionen des Verstandes<sup>297</sup> generiert werden. Vergleichbar dazu ist die Konzeption der KANTischen Moralphilosophie zu betrachten, die den kategorischen Imperativ jedem vernünftigen Wesen als praktisches Rekonstruktionsmittel, qua eigener Vernunft, an die Hand gibt, aus der heraus es in allen lebensweltlichen Kontexten richtige und falsche Handlungen evaluiert. Der kategorische Imperativ in der allgemeinen Form, die da lautet,

„handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“<sup>298</sup>,

impliziert das absolute Geboten-Sein einer jeglichen Handlung in allen möglichen raum-zeitlichen Strukturen, eben kategorisch. Das vernünftige Wesen wird in seinem Reflexionsakt notwendigerweise auf sich zurückgeworfen, da es das agenthafte *Be-*leiden, im Sinne von *jemandem Leid antragen*, eines wie auch immer gearteten moralischen Akt universalisiert, somit generell er-leiden muss und damit selbst betroffen wird. Die Synthese des allgemeinen kategorische Imperativ und des »Imperativ der Zwecke« in der Form

---

<sup>295</sup> KANT (1991), S. 59f.

<sup>296</sup> Diese werden erläutert in der transzendentalen Ästhetik. Vgl. KANT (1974), S. 69ff.

<sup>297</sup> Vermittelt im System der Kategorien. Vgl. KANT (1974), S. 406.

<sup>298</sup> KANT (1991), S. 51.

„Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zwecke niemals bloß als Mittel brauchest“<sup>299</sup>

impliziert eben die Generalisierung, dass die Ver-Mittel-ung eines anderen dazu führt, dass ich mich selbst in allen folgenden Aktionen ver-mittel-n lassen *muss*, was wiederum die individuelle Freiheit unmöglich macht.

HUMBOLDTS Bildungstheorie baut zentral auf die Mensch-als-Zweck-an-sich-These und zwar in der Weise, dass die Bildung der wahre Zweck des Menschen ist, der sich gegenüber den unwahren Zwecken, beispielsweise die Ökonomie oder das persönliche Glück, dadurch auszeichnet, dass er einen höheren allgemeinen Wert besitzt.

„Im Mittelpunkt steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. [...]. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne dass er sich selbst deutlich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt.“<sup>300</sup>

Hier deutet sich die Differenz zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung an, wobei deren Vermischung über den Malus der Unreinheit verfügt, und dabei weder allgemein Gebildete, noch Bürger einzelner Wirkungsbereiche hervorbringt.<sup>301</sup> Dies könnte man als pädagogischen Kern des bürgerlichen Liberalismus<sup>302</sup> bezeichnen, der HUMBOLDT so auszeichnet. Er sieht in den sich ausdifferenzierenden Modernisierungssystemen des industriellen Zeitalters die Gefahr vermittelt, dass der Mensch seine Individualität innerhalb von beruflichen Prozessen durch die Qualifizierungsbestrebungen preisgibt, eben dass er „zu einer bloßen Funktion der jeweiligen sich etablierenden Systeme degradiert wird.“<sup>303</sup> In dieser »Funktionierung« des Menschen versteckt sich eine Sozialisierung des Individuums hin zu einem Gemeinschaftsgut, das eine spezifische

---

<sup>299</sup> KANT (1991), S. 61.

<sup>300</sup> HUMBOLDT (2002), S. 235.

<sup>301</sup> Vgl. HUMBOLDT (1959), S. 111.

<sup>302</sup> Im Übrigen hat die Staatstheorie Humboldts durchaus libertäre Züge. Ein vernünftiger Staat zeichnet sich eben dadurch aus, dass er möglichst wenig eingreifend wirkt.

<sup>303</sup> Vgl. FROST (2007), S. 306, zitiert nach WILDER (2010), S. 110.

Rolle innerhalb des gesellschaftlichen Funktionssystems einnimmt. HUMBOLDTs Bildungstheorie ist eine „Neubestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft...“, bei der nicht mehr die Gemeinschaft über das Individuum bestimmt, sondern vielmehr die Gemeinschaft durch die Menge der Individuen bestimmt wird.“<sup>304</sup> Dies soll exakt der Einseitigkeit vorbeugen, unter der HUMBOLDT „sowohl die dem einzelnen in der Ständegesellschaft von Geburt her zugewiesene künftige Bestimmung (das System der Unfreiheit, T.G.) als auch die fortschreitende Arbeitsteilung innerhalb der in Entwicklung begriffenen bürgerlichen Gesellschaft“<sup>305</sup> versteht.

Die Individuierungsthese steht diametral zu HEGELS Prämisse, das menschliche Sein aus der Perspektive der Gemeinschaft zu analysieren und dennoch sind in der Bildungsphilosophie der beiden unverkennbare Parallelen zu ziehen. Der Dualismus von Ich und Welt bildet bei HUMBOLDT ein ähnliches Spannungsverhältnis wie es HEGEL durch die Dialektik von subjektivem und objektivem Geist ausdrückt.<sup>306</sup> Die Aneignung der Wirklichkeit ist ein tätiger Akt, der insbesondere durch HUMBOLDTs berühmten Proportionalitätsansatz repräsentiert wird.

Anders als es etwa die bildungsbürgerlichen Kanones des 19. Jahrhunderts, in denen die Bildung als ein Ideal vorgestellt wird, das sich aus der Kenntnis und Fertigkeit spezifischer Inhalte ableitet<sup>307</sup>, ist bei HUMBOLDT das Konstituens der Bildung ein Wechselwirkungsphänomen, also „kein fertiges und vorgegebenes Ideal, das nur noch zu verwirklichen wäre“<sup>308</sup>, sondern ein fortlaufender Prozess im Sinne der Aristotelischen Idee von *Energieia* und *Dynamis*. *Energieia* beschreibt dabei den ewigen menschlichen Drang zur Tätigkeit, während die *Dynamis* das Potential des Menschen darstellt, das es energetisch zu verwirklichen gilt.<sup>309</sup>

---

<sup>304</sup> WILDER (2011), S. 109.

<sup>305</sup> BENNER (2003), S. 49.

<sup>306</sup> Eine komplementaritätstheoretische Deutung im Sinne JONGBLOEDS liefert SPIEB (2008), S. 385f.

<sup>307</sup> Vgl. FUHRMANN (2002), S. 34ff.

<sup>308</sup> DÖRPINGHAUS (2009), S. 69.

<sup>309</sup> „Denn was das vernünftige Vermögen entscheidend erstrebt, das wird es tun, falls dies dem Vermögen gemäß vorhanden ist und es sich dem des Leidens Fähigen nähert.“ Zwar wird hier die Bereitschaft zur tätigen Aneignung etwas hart als Leidensfähigkeit beschrieben, dennoch trifft es das, was HUMBOLDT von dem Ich innerhalb der bildenden Wechselwirkungsprozesse erwartet. ARISTOTELES (1995b) S. 187.

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“<sup>310</sup>

Die Grundbedingung für diese Entfaltung ist die Freiheit des Handelns und die Mannigfaltigkeit der Situationen, mit denen man innerhalb des Bildungsprozesses konfrontiert wird.<sup>311</sup> Dieses Bildungsverständnis setzt eine bestimmte Organisationsform des Staates voraus, die dem Minimalstaat NOZICKS sehr nahe kommt. Es ist kein Staat der moralischen Dominanz, der HUMBOLDT vorschwebt, einer der die privaten Präferenzen der Bürger kontrolliert und damit die Mannigfaltigkeit der Alltagsorganisation beschränkt. Denn die „Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut und...geht gewiß immer in dem Grade der Einmischung des Staates verloren“ und „je mehr der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloß alles Wirkende, sondern alles Gewirkte.“<sup>312</sup> HUMBOLDTs Staat ist also ein quantitativ schwacher Staat des Rechts und keiner, der eine wie auch immer geartete starke Theorie des Guten vertritt. Jegliche Dogmatik verhindert Individualität und Vielfalt und schränkt generationenübergreifend das Recht auf eine umfängliche allgemeine Bildung ein, da die Einwirkungen staatlicher Imperative das Gewirkte egalisieren und damit den Möglichkeitsraum qualitativ und quantitativ beschränken. Daher darf der Staat nur negativ einwirken. Spranger sieht in diesem Postulat die Anwendung des negativen Erziehungsideal ROUSSEAUS auf den Erziehungsstaat verwirklicht<sup>313</sup>, der seine Aufgabe vornehmlich im sorgfältigen Schützen der bürgerlichen Freiheiten sieht.

„Ohne Sicherheit vermag der Mensch weder seine Kräfte auszubilden noch die Früchte derselben zu genießen; denn ohne Sicherheit ist keine Freiheit.“<sup>314</sup>

Das ethische Gebot, dass der Staat vornehmlich seine Bürger schützen muss und ihnen jenseits jeglicher moralischer Intervention Sicherheit bietet, deckt sich mit NOZICKS Konzeption des Minimalstaates, dessen primäre Aufgabe es sein soll, die Aneignungsprozesse auf ihre Legitimität hin zu prüfen. HUMBOLDTs Staat entpuppt sich als eine

---

<sup>310</sup> HUMBOLDT (1995), S. 22.

<sup>311</sup> HUMBOLDT (1995), S. 22.

<sup>312</sup> HUMBOLDT (1995), S. 31.

<sup>313</sup> Vgl. SPRANGER (1960), S. 55f.

<sup>314</sup> HUMBOLDT (1995), S. 58.

pädagogische bzw. bildungsphilosophische Variante des Libertarismus.<sup>315</sup> Es gilt der Grundsatz, „daß die Erhaltung der Sicherheit den Zweck des Staats ausmacht und seine Wirksamkeit beschäftigen muß“.<sup>316</sup>

HUMBOLDTS pädagogische Anthropologie und seine politische Philosophie sind aufgrund ihrer knappen Prämissen sehr kohärent. Der wahre Zweck des Menschen, welcher unter der Bedingung des aktiven Gebrauchs seiner Freiheit in seiner Selbstbildung aufgeht, benötigt ausschließlich den Schutz dieser Freiheit. Gleichzeitig bedient der Mensch durch die Produktion von Mannigfaltigkeit innerhalb des staatlichen Gebildes die Idee einer sich ausdifferenzierenden auf Individualität ausgelegte und aufgeklärte Gesellschaft. SPRANGER fasst diesen Zusammenhang wie folgt zusammen.

„Freie Selbstentwicklung der Kräfte des Bürgers ist ihr Ideal, und die Wirksamkeit des Staates wird auf den Sicherheitszweck, d.h. den Schutz von Leben und Besitz nach außen und innen zurückgedrängt.“<sup>317</sup>

Innerhalb dieser gesellschaftlichen und konstitutionellen Rahmenbedingungen kann der Mensch seinen Bildungsprozess verwirklichen und der Humanitätsidee HUMBOLDTS als das Ideal des menschlichen Wesens folgen. Des Weiteren sieht er einen anthropologisch gesetzten Trieb der Vervollkommnung. Der Mensch will sich bilden, und die Natur verlangt es von ihm.<sup>318</sup> Aber eben nicht in den interessengeleiteten Schranken einer öffentlichen Erziehung.

„Die Individualität...verträgt keine Einschränkung durch den Schematismus einer öffentlichen Erziehung, die immer die Neigung hat, den Menschen dem Bürger zu opfern.“<sup>319</sup>

HUMBOLDT geht dazur mit ROUSSEAUS Forderung, dass die Erziehung der Natur des Menschen folgen muss.<sup>320</sup> Die natürliche Erziehung liefert den Menschen als schon fertigen und freien Bürger, der nicht einer spezifischen Moralität einer übergeordneten

---

<sup>315</sup> Vgl. dazu auch FLICKINGERS Bemerkungen über Humboldts »Nachtwächterstaat«, der eine zentrale Vokabel innerhalb der libertären Diskussion darstellt. FLICKINGER (1997), S. 173.

<sup>316</sup> HUMBOLDT (1995), S. 59.

<sup>317</sup> SPRANGER (1960), S. 56.

<sup>318</sup> Vgl. SPRANGER (1909), S. 5ff. Vgl. auch WAGNER (1995), S. 28.

<sup>319</sup> SPRANGER (1960), S. 56.

<sup>320</sup> Vgl. ROUSSEAU (1998), S. 107ff.

Gemeinschaft anheimgefallen ist. Die nicht öffentliche Erziehung ermöglicht die Mannigfaltigkeit der späteren bürgerlichen Akteure, die damit die Bedingung der staatlichen Gemeinschaft sind, weil diese Erziehung die Mannigfaltigkeit des gesellschaftlichen Lebens transzendiert.

„Die Erziehung soll nur, ohne Rücksicht auf bestimmte, den Menschen zu erteilende bürgerliche Formen, Menschen bilden. Auf diese Weise entsteht die Mannigfaltigkeit der Charaktere, die innere Selbsttätigkeit, [...]. Also muß die Erziehung Sache der freien Privattätigkeit sein...Jedenfalls liegt die Sorge für die Erziehung ebenso wie die positive Einwirkung auf Religion und Moralität der Bürger, z.B. durch Religionsanstalten...ganz außerhalb der Schranken, die der Staatstätigkeit gezogen sind.“<sup>321</sup>

HUMBOLDTS Staats- und Bildungstheorie kann man gemeinsam mit John LOCKES Abhandlungen als die wesentlichen Gründungsakte eines modernen pluralistisch angelegten Liberalismus betrachten. Dabei sind Staat und Bildung keineswegs in einem Vorrangverhältnis zu sehen, sondern vielmehr als wechselseitige Ermöglichungselemente eines humanen Gesamtsystems.<sup>322</sup> Die unter der Bedingung der Gewährleistung der negativen Freiheit seitens des Staates ermöglichte Ausbildung der menschlichen Kräfte ermöglicht die Reproduktion des Staates als mannigfaltiges Gebilde, welches wiederum die Bedingung der Möglichkeit von singulären Bildungsprozessen darstellt, die die Existenz des Staates langfristig und nachhaltig sichern.

Zurück zur Theorie der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, die ähnlich wie bei HEGEL die Aneignung der Wirklichkeit ermöglicht. „Die Bildung des Menschen vollzieht sich in der Dialektik von Individualität und Welt.“<sup>323</sup> Die Synthesen, die die Dialektik als geistige Tätigkeit verlangen, sind Stufen oder auch Zustände der „inneren Verbesserung und Veredelung“<sup>324</sup>. Der Mensch eignet sich *seine* Bildung an. Bildung ist ein subjektives Konstitut personaler Perfektionierungsabsicht. Dabei unterscheidet HUMBOLDT anthropologisch die menschlichen Seinsweisen im Denken und Handeln. Das Denken dient den Selbstreflexionen, „gleichsam einer Aufklärung über sich

---

<sup>321</sup> SPRANGER (1960), S. 56f.

<sup>322</sup> Die These, dass die politische Theorie der Bildungsidee doch nachgeordnet ist, ist aufgrund der wechselseitigen Reproduktion m. E. nicht zu halten. Vgl. VALLENTIN (1999), S. 98.

<sup>323</sup> WAGNER (1995), S. 28.

<sup>324</sup> HUMBOLDT (2002), S. 235.

selbst“<sup>325</sup>. In Erinnerung an KANT muss HUMBOLDT die Ausschließlichkeit des Kognitiven ablehnen. Für KANT ist das Erkennen ein streng reguliertes und universalistisches Regelsystem, das Freiheit nicht zulässt. Der Ort der Freiheit und so sieht es HUMBOLDT ist das Handeln, im Handeln zeigt sich die Autonomie des Individuums.

Die Aneignungsweise der subjektiven Bildung schließt eine prinzipielle Qualifikationsorientierung aus. Bildung bezieht sich auf die zentralen Kategorien von Allgemeinheit und Freiheit. Es geht dem Menschen in seiner Bildung darum,

„sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“<sup>326</sup>

Die Verwertung ist eine mögliche Folge der allgemeinen Menschenbildung. Alle funktionale Verwertung des Menschen würde die Freiheit des Menschen verletzen und ihn in der Einseitigkeit verkümmern lassen. Unter dieser Einseitigkeit „verstand Humboldt sowohl die im Einzelnen in der Ständegesellschaft von Geburt her zugewiesene künftige Bestimmung, als auch die fortschreitende Arbeitsteilung innerhalb der in Entwicklung begriffenen Gesellschaft.“<sup>327</sup>

Einseitigkeit ist eine Quelle des Antiliberalismus. Sie determiniert den Menschen in der Struktur des Faktischen und beschränkt ihn in der Prozessualität des Möglichen.

HUMBOLDT „opponiert gegen jede Form der Uniformierung und der Einseitigkeit, auch der spezialisierten Berufe, die den Menschen von seiner Bestimmung, alle seine Kräfte zu bilden und zu regen, abhalten können.“<sup>328</sup>

Somit wird Bildung zur methodischen Realisierungsoption liberaler Strukturen, indem sie die Eliminierung der Einseitigkeit durch Individualisierungsprozesse durchzusetzen vermag.

MENZE drückt die Individualisierung des Menschen durch Bildung anhand der Differenz zwischen zufälliger Individualität und der Eigentümlichkeit aus.

---

<sup>325</sup> WAGNER (1995), S. 29.

<sup>326</sup> HUMBOLDT (2002), S. 235f.

<sup>327</sup> BENNER (2003), S. 49.

<sup>328</sup> DÖRPINGHAUS e.a. (2009), S. 73.

„Ihre (die der Menschen, T.G.) Bildung als die harmonische-proportionierliche Ausprägung ihrer individuellen Kräfte besteht vielmehr in nichts anderem als dem Hervortreten ihrer Eigentümlichkeit, also gerade jenes wesentlichen individuellen Kerns, durch den sie sich von allen anderen unterscheiden. Die höchste Möglichkeit des Menschen besteht in diesem Abstreifen des zufälligen Individuellen und dem Hervortreten dieser unverwechselbaren, nie wiederholbaren Eigentümlichkeit. Aus dieser Sicht ist Bildung ein ständiges Individuell-werden. Zugleich bedeutet sie aber auch eine Objektivierung als Freisetzung von zufälliger Bestimmtheit.“<sup>329</sup>

Nach der Skizzierung der Bildungsidee HUMBOLDTS soll diese in LOCKES Aneignungszusammenhang eingebettet werden, um danach den gerechtigkeitsrechtlichen Diskurs des Liberalismus mit HUMBOLDTS Bildungsbegriff zu führen.

### **6.3.3 Bildungsgerechtigkeit als legitime Aneignung von Wirklichkeit**

Eine rechtmäßige Aneignung, also die Transformation natürlicher und gemeinschaftlich nutzbarer Güter in persönliches Eigentum, ist dann als legitim anzuerkennen, wenn sie den Nutzungsmöglichkeiten der Person genügen können, also nicht außerhalb des nützlichen Zugriffs stehen und dabei nicht das Anspruchsrecht des anderen während der Aneignung verletzt, beispielsweise durch Zwangshandlungen.<sup>330</sup>

Da sich HUMBOLDTS Bildungsbegriff als Wechselwirkungsphänomen versteht, sind die Phasen der Aneignung nicht diskret darzustellen. Bildung ist ein unendlicher Prozess und solange dieser Prozess der alltäglichen Bildung niemandes Anspruch auf seine Bildung verletzt, ist sie legitim. Und weiter ist es in diesem Zusammenhang wohl kaum möglich des anderen Anspruch auf seine alltägliche Bildung zu verletzen, es sei denn man entkoppelt ihn von allen empirischen Sinnzusammenhängen.

Für die institutionelle Weise des Bildungsprozesses gilt ebenso, dass wenn der Zutritt legitim und niemanden Anspruch auf den Besuch dieser, in Form eines einfachen Berechtigungs-Egalitarismus, verletzt, dann ist das, was die Person innerhalb dieser Institution sich aneignet gerechtfertigt. Hier muss jedoch eine Einschränkung gemacht werden, die sich auf das Proportionierlichkeitspostulat stützt.

---

<sup>329</sup> MENZE (1978), S. 200.

<sup>330</sup> Vgl. LOCKE (1989), S. 222.

Wenn der wahre Zweck des Menschen „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“<sup>331</sup> ist, so muss diese Bildung aufgrund der Bildungsamkeitsvermutung ihre Grenzen kennen. Proportionierlich muss dabei auch einschließen, dass der Mensch sich seinen Anlagen gemäß möglichst gut bildet.

Die Gerechtigkeit schmuggelt damit in den Bildungsprozess einen Imperativ der Selbstbeschränkungen, der dann greifen soll, wenn der Mensch bezüglich einer Anlage sein Maximum ausgebildet hat. Dies hat er zu erkennen, und ist es erkannt, dann darf er nicht eine Bildungsressource nutzen, deren Wert er nicht mehr nutzen kann, womit auch der aktuelle Besitz – die Bildungsressource repräsentiert in Schule oder Universität – illegitim wird, da ein potentielles Mitglied der Gesellschaft, das auf diesem Gebiet eine bessere Anlage besitzt, von der Aneignung ausgeschlossen sein kann.

Bildungsgerechtigkeit mutiert unter dieser libertären Perspektive, die LOCKE und HUMBOLDT vertreten, zu einer sehr speziellen Form. Da ist zum einen der rechtliche Schutz vor Zwangshandlungen bezüglich der Verhinderung von Aneignung. Dies ist Aufgabe des Staates, der den Schutz seiner Bürger garantieren muss.<sup>332</sup> Zum anderen stellt der Selbstbeschränkungsimperativ ein individuelles Erkenntnisinstrument dar, von der Aneignung spezifischer Inhalte abzulassen, wenn sie sich dem Verstehen widersetzen, aber auch eine evaluative Kontrolle seitens derer, die innerhalb der Institutionen regulativ einschreiten können, wenn sie merken, dass der Aneignende erfolglos ist.

Nachdem ein, wie ich meine, mit dem Libertarismus kompatibler Bildungsbegriff gefunden ist und der Gerechtigkeitskontext innerhalb dieser Theorie eröffnet wurde, gilt es nunmehr in die Ausgangsargumentation Nozicks zurückzukehren, um zu ermitteln, wie es sich mit den schon angesprochenen Redistribulierungen bei unrechter Aneignung verhält und wie ein libertäres Bildungssystem in seinen Grundzügen organisiert sein könnte.

#### **6.3.4 Bildungsgerechtigkeit zwischen absoluter Freiheit und Umverteilungsarithmetik**

Zur Rekapitulation scheint mir die folgende Prämisse, die NOZICK in seine Argumentationsstruktur aufnimmt, gewinnbringend. Sie ist eine Explikation der Vorstellung der gerechten Aneignung bei LOCKE.

---

<sup>331</sup> HUMBOLDT (1995), S. 22.

<sup>332</sup> SPRANGER (1960), S. 56

„Wenn die Menschen X besitzen und diese Tatsache niemandes Recht oder Anspruch auf X verletzt, und wenn Y aus X auf diese Weise entsteht, die ihrerseits niemandes Recht oder Ansprüche verletzt, dann hat man einen Anspruch auf Y.“<sup>333</sup>

Angenommen das Eigentum Y ist erworben aufgrund der Aneignung X und diese Aneignung X war nicht rechtens, dann folgt, dass auch der Anspruch auf Y nicht rechtens sein kann. Man bedenke dabei, dass NOZICK den Begriff des Anspruchs über den Begriff des Verdienstes stellt und somit muss er den Anspruch auf Y notwendigerweise negieren. Was bedeutet dies für den Bildungsprozess des Menschen. Folgendes Beispiel<sup>334</sup> soll zeigen, in welche Schwierigkeiten der Freiheits- und Eigentumsabsolutismus NOZICKS gerät.

Wir sind im Jahr 1890 irgendwo im Deutschen Reich. Eine junge Frau – nennen wir sie Emmy – erkennt ihr Talent für Physik und möchte studieren. Immer mehr Universitäten stehen Frauen offen, dennoch ist die Diskriminierung an deutschen Hochschulen Alltag. Als Emmy sich für einen Studienplatz bewirbt, wird sie abgelehnt, weil ein männlicher Mitbewerber ihr vorgezogen wird. Emmy hat aber nur Bestnoten. Ihr Abitur hat sie mit Auszeichnung bestanden, und es ist unglaublich, dass die Universität sie aufgrund der schlechten Vorbildung nicht zulässt. An anderen Universitäten hat Emmy nicht mehr Glück. Niedergeschlagen zieht sie sich in ihre Heimat zurück und verbringt ein Leben als Hausfrau und Mutter in Armut. Diese Geschichte erzählt Emmy immer wieder ihren Kindern und später auch ihren Enkelkindern, denen sie aufgrund ihrer Armut sehr wenig bieten kann.

Der männliche Wettbewerber beendet sein Physikstudium und wird später Wissenschaftsminister, er lebt im Luxus und ist ein einflussreicher Mann, der seine Kinder wiederum sehr gut fördern kann und ihnen durch seinen sozialen Rang sehr viele Optionen bietet. Es sei weiter angenommen Emmy kannte ihren Mitbewerber und daher auch seine glorreiche Karriere.

Drei Generationen später geht der Urenkel von Emmy zum nunmehr eingerichteten NOZICK-Staat und fordert Gerechtigkeit. Der Staat muss diese Forderung ernstnehmen, da das von ihm präferierte System von Freiheit und Eigentum in der Vergangenheit nicht angewandt wurde. Natürlich hat der Staat keine direkte Verantwortung für das Schick-

---

<sup>333</sup> NOZICK (2006), S. 296.

<sup>334</sup> Folgendes Beispiel ist rein fiktiv und erhebt auch keinen Anspruch auf historische Korrektheit.

sal der Familie, da der Aneignungsdisput außerhalb seiner zeitlichen Existenz entstand. Die heutigen Besitzverhältnisse – die von Emmys Nachkommen und die der Nachkommen des ehemaligen Ministers – basieren jedoch auf den historischen Entwicklungen, und der heutige Besitzanspruch, insofern er auf die Bildungskarrieren der damals begünstigten Familie zurückzuführen ist, ist damit nicht gegeben.

NOZICKs Staat müsste diesen Verlauf prüfen. Er muss eine Rekonstruktion der Geschichte leisten können und ein Ergebnis liefern, das eine ethische Aussage darüber erlaubt, inwiefern eine Verletzung des Freiheitsrechts auf Bildung stattgefunden hat. Hier kommen die schon weiter oben erwähnten Historiker ins Spiel, die die Archive der Institutionen untersuchen und sich dabei in einem moral-philosophischen Forschungsprozess über Bildungskarrieren begeben.

Wird eine nicht legitime Aneignung wie im Fall Emmy entdeckt, müsste er umverteilen. Er müsste der unrechtmäßig begüterten Familie Teile ihres Vermögens, die aufgrund des Besitzes von Bildungszertifikaten und damit verbundenen Positionen entstanden sind, abnehmen. Es wäre schließlich auch denkbar, diesen Personen ihre Bildungszertifikate abzunehmen. Auf jeden Fall wären die ungerecht Behandelten zu entschädigen. Der enteignete Besitz könnte dann diesen zugutekommen und in Bildungsgänge am Markt<sup>335</sup> reinvestiert werden.

Man merkt schnell, wie sich dieses von mir entwickelte System selbst ad absurdum führt, da dieses System sowohl intuitiv ungerecht als auch hinsichtlich seiner Praktikabilität wenig vielversprechend erscheint.

Kann ein Staat solche Umverteilungen leisten? In Anbetracht der heute vorherrschenden Intuition von einer ungerechten Welt, ist dies kaum möglich. Eine Vielzahl von Bürgern würde bildungsspezifische Ungerechtigkeiten in ihrer Familiengeschichte äußern können, die der Staat, und das sei betont, eben gerade wegen der Einfachheit seiner moralischen Positionen, ausgedrückt im Freiheits- und Besitzabsolutismus, ernstnehmen muss.

---

<sup>335</sup> NOZICKs Bildungssystem ist selbstverständlich ein privat-wirtschaftlich organisiertes. Der Staat ist schließlich in seiner Aufgabenreichweite so limitiert, dass er sich aus der Bereitstellung von öffentlichen Bildungsstätten heraushalten muss. Vgl. dazu auch GIESINGER (2009), S. 171. Zur grundlegenden Skepsis einer freiheits-liberalen Politikauffassung gegenüber eines öffentlichen Bildungssystems vgl. FRIEDRICH (2009), S. 21ff.

Die Einfachheit der moralischen Konzeption schlägt dialektisch um in ein Redistribuierungssystem von einer so gewaltigen ordnungspolitischen Dimension, die die Utopie vom Minimalstaat sprengt. Das, was er ursprünglich sein sollte, ein schwach begüteter Apparat, der ausschließlich die Freiheit seiner Bürger schützt und die Aneignungsformen kontrolliert, ist durch die aus der Theorie ableitbare Geschichtskorrektur nicht zu realisieren. Der Staat würde einen großen Teil an Ressourcen zur Erfüllung dieser Aufgabe binden müssen.

Aber selbst wenn es dem NOZICK-Staat gelingt, ein Minimalstaat zu bleiben, und die Redistribuirungen in einem erträglichen Maße zu halten, so besteht die Möglichkeit, dass einigen Mitgliedern der Gesellschaft keine institutionell gestützten Bildungsressourcen zukommen würden, da diese innerhalb des marktradikalen Systems des Nachwächterstaates als ökonomische Verlierer auftreten und sich den Zugang zu Bildungseinrichtungen – für sich oder zugunsten ihrer Nachkommen – nicht leisten könnten. Es könnten Notsituation entstehen, die der Libertarismus moralisch legitimiert, wenn sie selbstverschuldet sind.<sup>336</sup>

Um den Schutz vor „den darwinistischen Praktiken des Marktes“<sup>337</sup> zu gewährleisten, gilt es daher, den vorgestellten Ansatz libertärer Bildungsgerechtigkeit – also der legitimen Aneignungstheorie von Bildung – so zu modellieren, dass die Notsituationen nicht unmittelbar provoziert werden.

ARNESON vertritt die Auffassung, dass man Menschen nicht im vollen Maße für ihre Handlungen verantwortlich machen kann, da die Ausstattung mit Fähigkeiten, die zur handlungsrelevanten Entscheidung nötig sind, vom Glück von Erbanlagen und von paternalistischen Entscheidungen – insbesondere der Eltern – abhängig ist.<sup>338</sup>

Im Folgenden soll das System einer libertären Bildungsgerechtigkeit in einer Weise vorgestellt werden, die dem Radikalismus NOZICKS nicht folgt, aber dennoch dem Primat des Freiheitlichen Rechnung trägt. So skizziert FRIEDMAN die Umriss eines freiheitlich organisierten Bildungswesens, welches im Folgenden vorgestellt werden soll.

---

<sup>336</sup> Vgl. GOSEPATH (2007), S. 370 und ANDERSON (2000), S. 135f.

<sup>337</sup> ANDERSON (2000), S. 132.

<sup>338</sup> Vgl. ARNESON (1994), Verweis laut ANDERSON (2000), S. 135.

### 6.3.5 Ein gemäßigt libertärer Ansatz von Bildungsgerechtigkeit

Milton FRIEDMAN gehört unbestritten zu den bedeutendsten Ökonomen der Moderne. Staatstheoretisch bedeutend wird er durch seine philosophisch-politische Grundlegung der von ihm formulierten mikro- und makroökonomischen Überlegungen. Man kann ihn als einen libertären Vertreter der politischen Philosophie bezeichnen, denn genau wie Nozick sieht Friedman die Rolle des Staates als grundsätzlich limitiert an.

„Der Spielraum der Regierung muss beschränkt sein. Ihre Aufgabe muss es sein, unsere Freiheit zu schützen, insoweit sie von außerhalb bedroht ist...also für Gesetz und Ordnung zu sorgen, die Einhaltung privater Verträge zu überwachen, für Wettbewerb auf den Märkten zu sorgen.“<sup>339</sup>

In der Freiheit sieht FRIEDMAN die Triebfeder des Fortschritts, sie transzendiert die Kreativität, das Anderssein, das in der Folge die Mannigfaltigkeit einer Gesellschaft hervorbringt, die für den kulturellen und ökonomischen Erfolg notwendig ist. Sie ermöglicht die freie Kooperation ohne Zwang, die in allgemeinen Gesetzen, die für alle partikularen Lebensentwürfe gleichsam gelten, als positive Rechte verfassungsmäßig garantiert werden.<sup>340</sup>

Wie bei Nozick kommt dem Markt eine entscheidende gerechtigkeitstheoretische Rolle zu. Dieser wird zum Schauplatz des fairen und freien Austauschs von Leistungen. Hier agiert die freie Gesellschaft in einem schwach reglementierten Raum mit einfachen Ordnungszusammenhängen, in denen komplizierte diskursive oder politisch motivierte Schiedsverfahren keinen Platz haben sollen.

„Je mehr Aktivitäten durch den Markt erfasst werden, umso geringer ist die Zahl der Probleme, die eine eindeutige politische Entscheidung und Einigung erfordern.“<sup>341</sup>

Ebenso wie Nozick hält FRIEDMAN es für falsch, die Früchte der freiheitlich motivierten Anstrengungen, also Kapital und Eigentum umzuverteilen. Gleichzeitig aber behauptet er auch, dass die Möglichkeit ein freiheitliches staatsbürgerliches Leben gestalten zu können, an gewisse Grundfähigkeiten gebunden ist. Die Erziehung und Bildung spielt dabei eine zentrale Rolle.

---

<sup>339</sup> FRIEDMAN (2010), S. 25.

<sup>340</sup> Vgl. FRIEDMAN (2010), S. 26 u. 46.

<sup>341</sup> FRIEDMAN (2010), S. 47.

Der Rolle der Erziehung – im Folgenden wird von Erziehung gesprochen, was aufgrund der undifferenzierten semantischen Struktur im Englischen das, was Bildung meint, einschließt – kommt hinsichtlich der staatspolitischen Relevanz die Rolle eines transzendenten Gutes zu. Ohne ein Minimum von Bildung und Wissen kann keine demokratische Gesellschaft stabil sein. Daher sind Bildungsprozesse fundamental notwendig, da sie diese Stabilität befördern, indem Kompetenzen reproduziert und variiert werden – also Fortschritt stattfindet – und ein gemeinsam geteiltes Wertesystem über Erziehung grundgelegt und weitergetragen wird.

Es ist jedoch nicht notwendig gerecht, wenn diejenigen, die von einer guten Erziehung profitiert haben, rückwirkend Beiträge zur Finanzierung fremder Bildungsprozesse bereitstellen müssen, so wie es in der Auseinandersetzung mit RAWLS häufig diskutiert wurde. FRIEDMAN geht davon aus, dass von der Erziehung eines Kindes die Gesamtgesellschaft profitiert, eben weil diese Eltern einen Beitrag zur Stabilität und zum Fortschritt der Gesellschaft durch das Erziehen bereits geleistet haben.

„Die Erziehung meines Kindes trägt auch zu deinem Wohlstand bei, indem es für eine stabile und demokratische Gesellschaft sorgt.“<sup>342</sup>

Damit ist die Forderung nach gesamtgesellschaftlicher Verantwortung des Einzelnen abgegolten und muss nicht mehr durch ein Verteilungsverfahren gestützt werden. Dennoch bleibt es unabdingbar, dass jeder Mensch „ein Minimum an Schulbildung erhalten muss.“<sup>343</sup> FRIEDMAN spricht von Standards und vergleicht diese gar mit den Sicherheitsstandards von Gebäuden und Autos, mit der Intention zu zeigen, dass die Gewährleistung der Sicherheit schließlich auch ohne staatliche Finanzierungshilfen funktioniert.

Bildung muss also privatwirtschaftlich ermöglicht werden. Die Eltern müssen für die institutionelle Bildung ihrer Kinder bezahlen, und zwar, soweit es geht, ohne staatliche Eingriffe. Wenn die Eltern sich die Bildung ihrer Kinder nicht aktuell leisten können, dann sollen sie ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktion dadurch leisten, indem sie sich von Teilen ihres Eigentums trennen, um die Finanzierung der Bildungsstandards ihrer Kinder zu gewährleisten. Ist dies ebenfalls nicht möglich, dann müsse der Staat eingreifen und für die Bildung dieser Kinder aufkommen.

---

<sup>342</sup> FRIEDMAN (2010), S. 110.

<sup>343</sup> FRIEDMAN (2010), S. 110. Die Formel »Bildungsminimum« wird zu einem späteren Zeitpunkt nochmals im Spiegel des Kommunitarismus diskutiert.

„Die Kosten werden übernommen, weil es das einzige durchführbare Mittel ist, um das erforderliche Ausbildungsminimum zu erzwingen.“<sup>344</sup>

Es wäre sogar denkbar, die weiterführende Bildung von staatlicher Seite zu unterstützen. Dies wäre eine Überlegung, „wenn andere Leute davon profitieren, dass die jungen Leute, die bessere Talente und größere Interessen haben, diese Schulen besuchen: Dies sei schließlich auch ein Weg, um bessere soziale und politische Führungskräfte heranzubilden. Der Nutzen, der durch diese Maßnahmen erzielt werden kann, ist den Kosten, die er verursacht, gegenüberzustellen.“<sup>345</sup>

FRIEDMANS Forderungen führen verschiedene gerechtigkeitstheoretische Ansätze zusammen. Zum einen steht ein egalitäres Postulat zur Teilnahme an der gesellschaftlichen Reproduktion, die jeder Einzelne auch durch Zugriff auf Privatvermögen zu leisten hat, zum anderen besteht ein egalitaristisches Prinzip der Gewährleistung von Bildungsstandards, auch unter Zuhilfenahme staatlicher Versorgung, und zuletzt versteckt sich in diesem System ein Utilitarismus, der sich in der Dimension des Gesamtwohls und der Kosten-Nutzen-Abwägung verbirgt.

FRIEDMANS Folgeüberlegungen, dass staatliche Subventionen auf keinen Fall ausschließlich für die qualifikatorischen Maßnahmen genutzt werden dürfen, sondern insbesondere für die Ausbildung staatsbürgerlicher Kompetenzen mit der Hoffnung auf die Produktion sozialer Führungseliten, sind hinsichtlich der Entscheidung, ob einer Subventionierung zugestimmt würde, schwierig, da sich die Zustimmung an einem Kosten-Nutzen-Kalkül orientiert. Schließlich behauptet FRIEDMAN selbst, dass die Gemeinschaft „auf dem Wege über ihre politischen Willensbildungsprozesse“ darüber entscheidet, „welche Formen der Erziehung den größten sozialen Nutzen bringen und wie viel von den beschränkten Mitteln der Gesellschaft auf sie verwendet werden soll.“<sup>346</sup>

Hierin könnte man bei FRIEDMAN einen Widerspruch erkennen, da er der Gemeinschaft außerhalb jeder staatlichen Weisung die Autorität zur Definition gewünschter sozialer Kompetenzen erteilt. Wie kann der Staat, als operationale Form der Gesellschaft dann die Bildungsminima erzwingen? Die einzige Möglichkeit sehe ich in einem Inputstandard von Inhalten, die jedem mindestens zugeführt werden und die innerhalb der Ge-

---

<sup>344</sup> FRIEDMAN (2010), S. 111.

<sup>345</sup> FRIEDMAN (2010), S. 111.

<sup>346</sup> FRIEDMAN (2010), S. 112.

meinschaft hin und wieder variiert werden.<sup>347</sup> Kosten-Nutzen-Überlegungen müssen sich aber jederzeit an Outputs oder Outcomes orientieren, um überhaupt ein Urteil über die Ökonomität von Maßnahmen zu ermöglichen. Inputorientierung hingegen lässt nur Aussagen über die Kosten zu, da die Outputs dabei prinzipiell ergebnisoffen behandelt werden.<sup>348</sup> Dieser Annahme würde auch FRIEDMAN zustimmen, da er das Schulsystem als Konkurrenzmodell behandelt sehen will, das den Eltern Wahlmöglichkeiten eröffnet, ihr Kind der Bildungsinstitution zuzuführen, von der sie glaubt, möglichst hohe Outputs zu bewirken.<sup>349</sup>

Die Kernintention FRIEDMANS liegt in der Möglichkeit der Reprivatisierung des Bildungswesens, welche aus seiner übergeordneten Prämisse, die den Markt als ein freies System zur Ermöglichung von Mannigfaltigkeit beschreibt, ableitbar ist. Ein effizientes, leistungsfähiges und letztendlich gerechtes Bildungswesen leistet seinen Beitrag zur Reproduktion der Gesellschaft im genannten Sinne dann, wenn es am Markt operiert, wenn Bildungsinstitutionen untereinander konkurrieren, also um ihre Schüler werben. FRIEDMAN kann sich durchaus ein komplementäres Modell von öffentlichen und privaten Schulen vorstellen, aber nur unter der Bedingung, dass die staatlichen Schulen ebenfalls am Markt antreten.<sup>350</sup> Dieses System hätte folgende positive Effekte.

- Wahlmöglichkeiten der Eltern hinsichtlich eines Pools differenzierter Bildungsangebote.<sup>351</sup>
- Leistungsorientierung der Bildungsinstitutionen: Um Schüler für sich zu gewinnen, müssen sie die Entscheider davon überzeugen, dass ihr Angebot das Beste ist. Des Weiteren besteht auch das Leistungsprinzip im Binnenverhältnis. Es werden sich die Erzieher und Lehrer durchsetzen, die die besten Lernergebnisse erzielen.
- Verdienstethische Optimierung des Bildungswesens: Die erfolgreichen Bildungsinstitutionen werden mehr Ressourcen bekommen, die sie zur Optimierung ihres

---

<sup>347</sup> Vgl. dazu auch FRIEDMAN (2010), S. 113.

<sup>348</sup> Vgl. dazu die Kapitel Input-Egalitarismus und Output-Egalitarismus.

<sup>349</sup> Vgl. FRIEDMAN (2010), S. 114 u. 117.

<sup>350</sup> Vgl. FRIEDMAN (2010), S. 117.

<sup>351</sup> „Die Reprivatisierung des Schulwesens würde die Wahlmöglichkeit der Eltern erweitern. Wenn es so ist wie gegenwärtig, da die Eltern ihre Kinder auf öffentliche Schulen schicken können, ohne dafür gesondert bezahlen zu müssen, werden oder wollen nur ganz wenige ihre Kinder auf andere Schulen schicken, es sei denn, diese Schulen sind auch subventioniert.“ FRIEDMAN (2010), S. 114.

Systems frei nutzen könnten. Die Besoldung der Lehrenden wird langfristig ihrem Leistungsniveau angepasst.<sup>352</sup>

Diese Effekte sind in ihrer Gesamtheit mit Hoffnung nach einer allgemeinen Leistungs-optimierung des gesamten Bildungswesens verbunden.

„Dadurch (durch Konkurrenz, T.G.) würde sich eine Weiterentwicklung und Verbesserung aller Schulen ergeben. Die Einführung von Wettbewerb würde auch eine gesunde Vielfalt im Schulsystem herbeiführen. Das trüge auch sehr dazu bei, dass eine größere Flexibilität in das Schulwesen kommt. Und nicht zuletzt würden die Gehälter der Schullehrer die Marktkräfte widerspiegeln.“<sup>353</sup>

Alternativ kann sich FRIEDMAN jedoch eine staatliche Grundfinanzierung für die Erreichung der Bildungsminima vorstellen, die die erhofften Effekte nicht ausschließt, da er sie mit einem Gutscheinmodell koppelt, welches er in seiner konkreten Umsetzung jedoch nicht weiter ausführt. Damit würde er jedoch seine Grundposition des Liberalismus zugunsten eines freiheitsorientierten Liberalismus aufgeben und die Debatte würde sich hin zu dem weiter oben schon beschriebenen Stakeholder-Konzept bewegen.

---

<sup>352</sup> „Mäßige Lehrer sind stark überbezahlt und gute Lehrer ebenso stark unterbezahlt. Das Gehaltschema ist meist einförmig und wird in viel stärkerem Maße von Faktoren wie Dienstalter, akademischen Graden und Zeugnissen als von der tatsächlichen Leistung bestimmt.“ FRIEDMAN (2010), S. 119.

<sup>353</sup> FRIEDMAN (2010), S. 117.

## 7. Abschließendes Fazit zu Teil B

Der Liberalismus gilt als die dominierende Strömung innerhalb der politischen Philosophie. Er tritt zumeist als ein theoretisch sehr anspruchsvoll angelegtes Konstrukt auf. Aufgrund dieser theoretischen Tiefe ist es schwierig, Aussagen zu Teil-Gerechtigkeiten zu machen. Die vorgestellten klassischen Theorien der Gerechtigkeit sind allesamt als Grundlagentheorien für eine Gesellschaft überhaupt und nicht als partikulare, pragmatische Konzeption zu Reflexion über partikulare Gerechtigkeitskontexte angelegt. Der von mir hier vorgelegte Versuch, fundierte Aussagen über Bildungsgerechtigkeit zu machen, brachte einige Probleme hervor. Im Spiegel von RAWLS Theorie der Gerechtigkeit kommen wir zu einer generellen Qualifikationsorientierung, da der rationale Egoist im Urzustand seinen eigenen Vorteil sehen will, wenn er einem anderen ein Bildungsgut zukommen lässt. Des Weiteren entpuppen sich die Qualifikationen der einzelnen Bürger als Kollektivbesitz der Gesellschaft. Sie werden dahingehend betrachtet, wie sie die Gesellschaft insgesamt befördern und wie sie als Mittel zur Herstellung von sozialer Gerechtigkeit nützen können. Dieser latente Utilitarismus führt diese Form der Bildungsgerechtigkeit streng genommen in einen Antiliberalismus, da die Person hinsichtlich ihrer Fähigkeiten sich nicht mehr selbst gehört, und diese aufgrund der starken Annahme der Lotterie der Natur kaum mehr verantwortlich für ihre Handlungen und die sich daraus ergebenden Folgen gemacht werden kann.

Eine andere Konzeption rückt die Selbstverantwortung auf eine Ebene mit dem Postulat nach Gleichheit. DWORKINS Ansatz geht von einem Ressourcen-Egalitarismus aus, der es jedem ermöglichen soll, seine frei gewählten Lebenspläne zu verwirklichen. Der in der Folge vorgestellte Stakeholder-Ansatz sollte an den Ressourcenegalitarismus DWORKINS anschließen. Aus dieser Perspektive erscheint ein Bildungswesen gerecht, das mit Gutscheinpunkten auch die begütert, die sich nicht in institutionellen Bildungsprozessen aufhalten wollen. Genau wie bei der Qualifikationsorientierung, welche die Auseinandersetzung mit Rawls hervorgebracht hat, handelt es sich in diesem Konzept um eine Vorstellung von Bildung, die eher ökonomischer Natur ist. Die Bildungspunkte erwerben ihren ökonomischen Wert in der prinzipiellen Veräußerbarkeit, welche eine Nutzenerwägung beim Einsatz der Punkte in Bildungsprozesse geradezu provoziert.

Der Bildungsbegriff als ein grundlegender, erscheint dann in der libertären Gerechtigkeitseinstellung. Bildung als Aneignung von Wirklichkeit erzeugt zunächst kein Gerechtigkeitsproblem, da diese Aneignung ausschließlich dann eingeschränkt werden muss, wenn sie die Rechte und die Freiheit anderer verletzt. Dass sich NOZICKs System letztendlich als Geschichtskorrektur entpuppt, liegt in dem ethischen Reduktionismus, der in der ausschließlichen Rekonstruktion des Naturrechts aufgeht. Innerhalb dieser Geschichtskorrektur führt sich das von mir entwickelte Prinzip der Bildungsgerechtigkeit selbst ad absurdum.

Der schwache Liberalismus FRIEDMANS präferiert ein marktwirtschaftliches, privat zu finanzierendes Bildungssystem, in dem die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit die entscheidenden Kriterien sind. Innerhalb der Argumentation erfährt Friedmans Liberalismus eine egalitaristische Aufweichung und erlaubt Anschluss an meine Überlegungen hinsichtlich des Stakeholder-Bildungswesens.

Im nächsten Teil soll die sozialetische Perspektive gewechselt werden. Stand im Liberalismus das Individuum mit seinen Freiheiten und Rechten im Vordergrund, so soll im Folgenden die Gemeinschaft der Ausgangspunkt für die gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen hinsichtlich von Bildungssystemen untersucht werden.

## **Teil C: Bildungsgerechtigkeit im Lichte des Kommunitarismus**

# 1 Momente des Antiindividualismus

Die erste, dezidiert sich fundamental gegen den Ursprungsindividualismus innerhalb der politischen Philosophie richtende Konzeption findet sich bei HEGEL, für den die HOBESCHEN und LOCKESCHEN Überzeugungen der notgedrungen Vernunftübereinkunft, einen Staat zu begründen, nicht gelten, da die Entität des Staates die Sittlichkeit impliziert. „Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee [...]“. <sup>354</sup> In diesem Sinne ist das Individuelle der Sekundant eines übergeordneten Guten und nicht mehr das ethische Maß der Dinge, das sich vernunftmäßig im Naturzustand selbstbeschränkt. Der Einzelne ist dem Staat gegenüber verpflichtet. Dieser, als „substantielle Einheit“ gedacht, ist „absoluter unbewegter Selbstzweck, in welchem die Freiheit zu ihrem höchsten Recht kommt, so dieser Endzweck das höchste Recht gegen die Einzelnen hat, deren höchste Pflicht es ist, Mitglied des Staats zu sein.“ <sup>355</sup> Die staatliche Gemeinschaft umgibt den Einzelnen als objektiver Geist, als soziokulturelles Medium zur Lebensgestaltung. Ohne diese Gemeinschaft ist Subjektivität nicht denkbar. Der Einzelne wird erst unter der Bedingung der Anderen als Allgemeinheit, eben als Gemeinschaft möglich.

Eine lebensweltliche Ausprägung des Antiindividualismus beschreibt das in Skandinavien grundgelegte »Jante Lagen«, das Gesetz von Jante, das von dem Autor Aksel SANDEMOSE <sup>356</sup> formuliert wurde, der das kleinbürgerliche Minderwertigkeitsgefühl seiner dänischen Heimat kritisiert. Ein voller Erfolg war dieses Gesetz in dem Sinne, dass die Skandinavier noch heute zum großen Teil nach diesem Jante Lagen leben, das Mittelmaß eben genau zur Tugend erhebend. <sup>357</sup> Das Gesetz von Jante besteht aus zehn Geboten. Alle Gebote negieren die Vormacht der Subjektivität und ordnen diese dem Kollektiv moralisch unter.

„1. Du sollst nicht glauben, daß du etwas bist. [...] 4. Du solltest dir nicht einbilden, daß du besser bist als wir. [...] 6. Du sollst nicht glauben, daß du mehr bist als wir. [...]“ <sup>358</sup>

---

<sup>354</sup> HEGEL (1986b), S. 398.

<sup>355</sup> HEGEL (1996b), S. 399.

<sup>356</sup> Vgl. SANDEMOSE (1972)

<sup>357</sup> Vgl. HENNINGSSEN (1996), S. 17f.

<sup>358</sup> HENNINGSSEN (1996), S. 18.

Im Jante Lagen wird der Antiindividualismus im HEGELschen Sinne deutlich. Eine Selbstüberhöhung über die Gemeinschaft ist ein moralischer Irrweg. Das Wir bestätigt das Ich primär in seiner Unterordnung. Der Vorrang des Gemeinschaftlichen setzt den Einzelnen ins Leben. Folgende Geschichte soll die Rolle der Gemeinschaftlichkeit explizieren.

## 2 Hillel auf dem Dach<sup>359</sup>

Eine alte jüdische Volkssage beschreibt das Widerfahrnis eines mittellosen jungen Mannes unbekannter Herkunft, dessen größter Wunsch es war, einmal an der Akademie von Jerusalem zu studieren. Der junge Mann mit Namen Hillel hielt sich mit Hilfstätigkeiten am Leben. In einer kalten Winternacht war Hillel einmal mehr ohne Geld und Bleibe und fasste den Entschluss, auf das Dach des Akademiegebäudes zu klettern und den im Hörsaal stattfindenden Vorträgen zu lauschen. Als er erschöpft einschläft, wird er vom Schnee bedeckt. Am nächsten Morgen wird Hillel von den Gelehrten der Akademie gefunden. Als sie verstanden, was er da oben auf dem Dach will, nehmen sie Hillel in die Akademie auf, ohne dass er auch nur einen Teil der anfallenden Gebühren bezahlen musste. Hillel wurde gar nicht gefragt, er war einfach nur anwesend. Die Gelehrten interpretierten seine Anwesenheit als Inbegriff eines Erkenntnisdranges erster Güte, der vor den schwierigsten Rahmenbedingungen nicht Halt macht. Für die Gelehrten war Hillel kein mittelloser Tagelöhner, vielmehr war er ein Student, dem die institutionellen Barrieren im Wege standen. Er wurde als Träger gemeinschaftlicher Rationalität anerkannt, indem das Gut Bildung ihm zuerkannt wurde. Es kann davon ausgegangen werden, dass Hillel nicht seinen Anspruch auf Bildung durchsetzen wollte, sondern nur still partizipierte, und genau diese stille Teilnahme entwickelte die Basis eines Gemeinschaftsverhältnisses von bereits etablierten Mitgliedern und dem Volontär. Denn unabhängig von sozioökonomischen Hintergründen wird Hillel von den Gelehrten, die in ihm einen vielversprechenden Studenten sehen, als ein würdiges Mitglied der Gemeinschaft anerkannt und aufgenommen.

In Anbetracht dieser Geschichte würde man wohl intuitiv urteilen, dass Hillel in Bezug auf seine persönliche Bildungsbiographie gerecht behandelt wurde. Es gilt nun, die Frage zu beantworten, inwiefern Bildungsgerechtigkeit ein Anerkennungsphänomen ist, also auf der Basis einer Gemeinschaft zu denken ist und ob die kommunitaristische Ethik eine geeignete Alternative zu den liberalen Verteilungsarithmetiken darstellt.

Es muss daher im Folgenden geklärt werden, was das Denken des Kommunitarismus im Kern ausmachte und welche Grundbegriffe zugrundeliegen. Aufgrund der Vielzahl rela-

---

<sup>359</sup> gefunden in WALZER (2006), S. 294ff. Original in BLUMENTHAL (1974), S. 2-3.

tiv ungeordnet zueinander stehenden Ansätze werden die wichtigsten kommunitaristischen Programme vorgestellt.

### 3 Aristotelismus und Kommunitarismus

Der philosophiehistorische Ankerpunkt des Kommunitarismus liegt in den Werken von ARISTOTELES. Das liegt hinsichtlich seiner konservativistischen Grundhaltung nahe, da bei ARISTOTELES anders als bei seinem Vorgänger PLATON kein revolutionäres Utopieprogramm hin zu einer Philosophenherrschaft vorliegt. Als „Philosoph des guten Menschenverstandes und der praktischen Klugheit, die immer am Bestehenden anknüpft“<sup>360</sup>, verzichtet ARISTOTELES auf den fulminanten Gegenentwurf zum Bestehenden.

Das gesellschaftliche Leben und damit die politische Praxis<sup>361</sup> denkt ARISTOTELES vom Gemeinwesen aus.

„Da jeder Staat uns als eine Gemeinschaft entgegentritt und jede Gemeinschaft als eine menschliche Einrichtung, die ein bestimmtes Gut verfolgt - denn um dessentwillen, was ihnen ein Gut zu sein scheint, tun alle alles -, so erhellt, daß zwar alle Gemeinschaften nach irgendeinem Gute streben, vorzugsweise aber und nach dem allervornehmsten Gute diejenige, die die vornehmste von allen ist und alle anderen in sich schließt. Das ist aber der sogenannte Staat und die staatliche Gemeinschaft.“<sup>362</sup>

Innerhalb dieses Zitats steckt einer der fundamentalen Grundsätze des Kommunitarismus, nämlich die Akzentuierung des »Guten« innerhalb der politisch-philosophischen Argumentation. Der Aristotelische Staat ist etwas genetisch Gewachsenes und genau so wird er auch in der *Politik* vorgetragen. Es beginnt mit der Notwendigkeit einer Bindung zwischen zwei Individuen, „die ohne einander nicht sein können, also einmal Weibliches und Männliches der Fortpflanzung wegen.“<sup>363</sup> Die Individuen begegnen sich nicht atomistisch-künstlich, sondern in Anbetracht ihrer Interessen, die sie aneinander binden, denn ohne diese Kohäsion wäre das Interesse nichtig, da die Realisierung unmöglich wird.

---

<sup>360</sup> REESE-SCHÄFER (2001), S. 68.

<sup>361</sup> ARISTOTELES benutzt den Ausdruck „politisch“ in dem Sinne, wie wir „gesellschaftlich“ benutzen.

Vgl. MACINTYRE (1984), S. 59.

<sup>362</sup> ARISTOTELES (1995c), 1252 a1-7.

<sup>363</sup> ARISTOTELES (1995c), 1252 a 28.

Die Familie als die kleinste Einheit des staatlichen Systems bindet sich an andere Familien zu einer Dorfgemeinde, die wiederum „um eines über den Tag hinausreichendes Bedürfnisses willen entsteht.“<sup>364</sup> Diese Gemeinde folgt der organisatorischen Rationalität der Familie, die sich in der ausgewogenen Arbeitsteilung unter der Herrschaft des Ältesten realisiert, selbstverständlich aber innerhalb einer immer komplexeren Struktur, als sie in der Familie vorgefunden wird.

Die Genese des Staatlichen ist etwas Notwendiges und die Bildung des Staates ist das Ziel, nach dem alle Tätigkeiten des Gemeinwesens von Natur aus streben. Hier wird die teleologisch-perfektibilistische Struktur der Aristotelischen Grundannahme deutlich, wonach alles seiner Natur nach – nicht wie bei HEGEL dem Geiste nach – zur Vollendung strebt, und der vollendete Zustand ist die Natur der entsprechenden Sache.

Man könnte philosophiehistorisch von der ersten empirischen Wendung sprechen. ARISTOTELES holt die Metaphysik aus dem platonischen Ideenhimmel in die Sphäre des sinnlich Greifbaren. Die Natur des Staates als Einheit steckt in den sichtbaren Korrelaten seiner Teile, eben die Familie, aber auch der Einzelne in seiner Verwiesenheit auf den anderen. Diese Verwiesenheit nennt Aristoteles den Trieb des Menschen, der ihn eben erst als Mensch ausmacht.

Denn, „wer nicht in Gemeinschaft leben kann, oder ihrer, weil er sich selbst genug ist, gar nicht bedarf, ist kein Glied des Staates und demnach entweder ein Tier oder ein Gott. Darum haben denn alle Menschen von Natur aus in sich den Trieb zu dieser Gemeinschaft, und der Mann, der sie zuerst errichtet hat, ist der Urheber der größten Güter.“<sup>365</sup>

---

<sup>364</sup> ARISTOTELES (1995c), 1252 b 16-18.

<sup>365</sup> ARISTOTELES (1995c), 1253 a 25-31.

## 4 Fundamentale Liberalismuskritik

### 4.1 Fünf Einwände gegen Rawls

Michael SANDELS Kritik und damit auch seine kommunitaristische Begründung vollzieht sich in fünf Schritten<sup>366</sup>:

1. Er wirft RAWLS vor, dass der Personenkonzeption der *original position* eine philosophische Anthropologie zugrunde liegt, die mit der empirischen Wirklichkeit wenig zu tun hat. Diese Person, so SANDEL, sei in ihrem Egoismus und überzogenen Egozentrismus nicht mit der Lebenswelt vereinbar.<sup>367</sup>

2. Weiterhin versucht SANDEL zu zeigen, dass RAWLS Subjekt ein »unencumbered self«<sup>368</sup> – bedeutet so viel wie ungebundenes Selbst – ist, das „der ethischen Erfahrung des Selbstseins nicht gerecht wird“<sup>369</sup>. Bei RAWLS ist das Selbst vor seinen Zielen da und damit normativ – hinsichtlich seiner konstruierten allgemeinen Eigenschaften, wie Freiheit etc. – und nicht ontologisch verstehbar. Das Selbst sei aber, so SANDEL eben nicht abstrakt normativ, sondern nur in der sozialen Ontologie der Anerkennung durch die konkrete Umgebung identifizierbar.

SANDEL betont die Konstitution der personalen Identität als Möglichkeit einer Selbstdefinition durch die Mitgliedschaft in Gemeinschaften.

Bei RAWLS gilt der Primat der Individualität vor der Kommunitarität, während SANDEL den Vorrang der Gemeinschaft betont, der die Individualität erst ermöglicht.

Die Form der gemeinsamen alltagskooperativen Lebensführung im Sinne von Gemeinschaftlichkeit ist bei RAWLS nur eine gewählte von vielen wählbaren Optionen und damit nicht konstitutiv für das Selbst. Für SANDEL ist Gemeinschaftlichkeit kein Gefühl oder eine Präferenz<sup>370</sup>, sondern prinzipiell konstitutiv. Er nennt die RAWLSche Person daher „radikal situiert“. Sie verfügt nicht über die Kompetenz zwischen sich und seiner Situation (Gemeinschaft) zu unterscheiden, was bedeutet, dass es an einer fundamenta-

---

<sup>366</sup> Diese Einteilung ist entliehen bei FORST (1996), S. 24ff.

<sup>367</sup> SANDEL (2008), „It means understanding the plurality of persons to be an essential feature of any account of the moral subject , a postulate of moral anthropology“ S.50.

<sup>368</sup> SANDEL (2008), S. 179.

<sup>369</sup> FORST (1996), S. 24.

<sup>370</sup> SANDEL (2008), S. 149.

len Reflexionsfähigkeit mangelt.<sup>371</sup> In der Konzeption SANDELS spielt diese historisch-situative Reflexion der Person eine bedeutende Rolle.

„As a self-interpreting being, I am able to reflect on my history and in this sense to distance myself from it, but the distance is always precarious and provisional, the point of reflection never finally secured outside the history itself.“<sup>372</sup>

3. Der Vorrang des Rechten vor dem Guten ist eine zentrale deontologisch-normative These, die John RAWLS vertritt. Die Parteien im Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens, welchen SANDEL auch gern »veil of ignorance« nennt, einigen sich auf diesen Grundsatz, weil sie von allem Empirischen befreit sind. Ähnlich wie bei KANT können sie erfahrungsunabhängig als quasi-transzendente Subjekte diese Norm vertreten. SANDELS Kritik schießt sich hier noch einmal auf das radikal befreite Subjekt<sup>373</sup> ein. Die Rechte sichern dem Subjekt, von allem Empirischen abgesehen, zu urteilen und zu wählen.

4. Zwischenfazit und erster Versuch über Gerechtigkeit:

Da jede deontologische Moralkonzeption, die von RAWLS, KANT aber auch die von DWORKIN<sup>374</sup> strukturell gleiche Begriffe des Selbst zugrunde legen, müssen alle deontologischen Programme scheitern.

Die deontologische Sichtweise wird den Individuen nicht gerecht und trotzdem zur „gesellschaftlichen Praxis“<sup>375</sup>, welche die gemeinschaftlichen Verflechtungszusammenhänge zerstört. Gemeinschaften verlangen nach mehr, als es die liberalistische Gerechtigkeit fordert.

Tugendethisch gestützte Normen, wie Loyalität und Verpflichtungen, geht das Subjekt, das durch diese Identität annimmt, nicht nach liberalen Gerechtigkeitsmaßstäben ein. Die gemeinschaftlichen Bindungen repräsentieren das begriffliche Phänomen des Guten. Das Gute verbindet die Menschen, die liberalistische Gerechtigkeitsdogmatik trennt sie aufgrund ihres Formalismus. Denn:

---

<sup>371</sup> SANDEL (2008), S. 21; FORST (1996), S. 27.

<sup>372</sup> SANDEL (2008), S. 179.

<sup>373</sup> SANDEL (2008), S. 23.

<sup>374</sup> Vgl. DWORKIN (2000), S.65ff.

<sup>375</sup> FORST (1996), S. 30.

„Die »deontologische Republik« ist eine Gemeinschaft von Fremden, ohne Charakter ohne Bindungen, ohne Identität“<sup>376</sup>.

Unter einer politischen Gemeinschaft stellt sich SANDEL eine Gemeinschaft vor, in der sich das allgemeine Gute und das persönliche Gute wechselseitig konstituieren.<sup>377</sup>

5. Abschließend kritisiert SANDEL RAWLS Inkonsequenz bezüglich seiner anthropologischen Strenge, die er in der Explikation des Differenzprinzips nicht durchhalten kann. Wenn er mit KANT die Forderung betont, den Menschen nicht als Mittel, sondern als Zweck an sich zu betrachten, so scheitert dieses Vorhaben in der Formulierung des Differenzprinzips, das wirtschaftliche Ungleichheiten nur dann zulässt, wenn sie den am schlechtesten Gestellten besser stellen. Dieses Prinzip distributiver Kooperation behandelt den Einzelnen in seinen Fähigkeiten als »common asset«, als gesellschaftliches Mittel und nicht als Selbstzweck.

Der Liberalismus geht davon aus, dass eine gerechte Gesellschaft so zu gestalten ist, dass die Einzelnen ihre Ziele in dieser verfolgen können. Das impliziert eine Differenz bezüglich der Konzeptionen des guten Lebens, welche der Liberalismus unter dem Vorrang des Rechten sekundiert.

„Der Liberalismus besagt mit anderen Worten, dass eine gerechte Gesellschaft nicht wegen des angestrebten telos, Zwecks oder Ziels gerecht ist, sondern gerade wegen ihrer Weigerung, von vornherein zwischen konkurrierenden Zwecken und Zielen zu wählen. Mit Hilfe ihrer Verfassung und ihrer Gesetze versucht die gerechte Gesellschaft, einen Rahmen zur Verfügung zu stellen, in dem ihre Bürger eigene Werte und Ziele verfolgen können, solange dies mit den gleichen Freiheiten der anderen verträglich bleibt.“<sup>378</sup>

Der Vorrang des Rechten vor dem Guten isoliert die Subjekte voneinander, sie werden zu einer Ansammlung ungebundener Individuen. Was dieser Vorrang des Rechten hinsichtlich seiner Folgen auslöst, soll im Folgenden noch einmal vertieft werden.

---

<sup>376</sup> FORST (1996), S. 31 und SANDEL (2008), S. 183: “Not egoists but strangers, sometimes benevolent, make for citizens of the deontological republic.”

<sup>377</sup> Vgl. SANDEL (2008): S. 182.

<sup>378</sup> Vgl. SANDEL (1993), S. 19.

## **4.2 Vom transzendentalen Subjekt zum unencumbered self**

Dass der Vorrang des Rechten keine bestimmte Konzeption des Guten benötigt meint KANT, wenn er von dem Primat des moralischen Gesetzes spricht. Kant verwirft die Idee des ARISTOTELES, dass sich die Idee der Gemeinschaft – verwirklicht in der Polis – an einer normativen Konzeption des Guten zu orientieren habe. Vielmehr sind die Überzeugungen von Personen kontingenter Natur. Was im Einzelnen unter dem Guten oder der Glückseligkeit verstanden wird, kann schließlich ganz verschieden sein. Es geht im moralischen Gesetz jedoch um ein universelles Prinzip, das allen empirischen Zwecken vorausgeht. Das moralische Gesetz ist bestimmt durch das innere Prinzip der Freiheit zwischen menschlichen Interaktionen, das seinen Ort nicht in der empirischen Interaktion, also in den Objektivationen der reinen Vernunft hat, sondern innerhalb des moralischen Subjekts, das heißt in einem Subjekt, „das über einen autonomen Willen verfügt.“<sup>379</sup> Es geht in der Betrachtung also nicht um empirische Zwecke welcher Art auch immer, sondern um ein vernünftiges Wesen, das allen Maximen von Handlungen zugrunde liegt.<sup>380</sup> Das moralische Gesetz ist nicht in der durch die Sinnlichkeit erhobenen Erfahrung zu finden, sondern durch das Subjekt selbst zu erkennen. Das Subjekt will dieses Gesetz. Das Gesetz bezieht sich dabei aber nicht auf das Subjekt als Individuum, sondern auf die Teilhabe aller an einem transzendentalen Subjekt. Dieses transzendente Subjekt muss vorausgesetzt werden, wenn das »Ich« sich als ein freies moralisch handelndes verstehen will, weil es sich sonst nur als ein von Zwängen natürlicher oder gesellschaftlich determinierter Art konstituiertes Wesen verstehen kann. Diese Konzeption ermöglicht es KANT, die Differenz zwischen Universalität und Subjektivität positiv in dem Begriff der Freiheit aufzulösen und zwar in dem Sinne, dass Universalität und Subjektivität diesen transzendieren. Politisch folgernd müsste die Gesellschaft dies anerkennen, und den Einzelnen gemäß des Vorrangs des Rechten vor dem Guten behandeln, weil nur so der Mensch als Selbstzweck freier Entscheidungen und nicht bloß als Mittel einer präferierten Vorstellung des Guten behandelt wird.

Der Politische Liberalismus nimmt das Denken KANTS, wie schon häufig hier angesprochen wurde, auf, variiert es aber in einem entscheidenden Punkt. Es betrachtet das Konzept der Vernunftethik als ein kulturhistorisch bekanntes Konzept des Guten, das mit anderen konkurriert. RAWLS will den Vorrang des Rechten zwar wahren, sieht sich aber

---

<sup>379</sup> SANDEL (1993), S.22.

<sup>380</sup> Vgl. KANT (1991).

außerstande, sich der „Kritik der reinen Vernunft ausliefern zu müssen.“<sup>381</sup> Das transzendente Subjekt scheint dem Amerikaner RAWLS zu metaphysisch überformt, was ihn zur Konzeption des Urzustandes führt, der dieser Überformung seiner Meinung nach entgegentritt.<sup>382</sup> Der Entwurf des Urzustandes soll den Vorrang des Rechten mit empirischem Gehalt füllen.

Die Person, die RAWLS konzipiert, muss sich jedoch, genau wie bei KANT, gegenüber den einzelnen Zwecken neutral verhalten. Sie darf nicht von bestimmten Zwecken vorgeeignet sein. Das Wesen dieser Person ist ungebunden, versteht sich als primär unabhängiges Selbst. Kein Zweck kann so stark definiert sein, dass sich das Selbst nicht außerhalb des Zwecks verstehen kann. Es geht der Person nicht primär um die situativen Zwecke, sondern darum, dass sie wählen kann.

„Es sind nicht in erster Linie unsere Zwecke, die unsere Natur offenbaren, sondern vielmehr die Prinzipien, die wir zur Regelung derjenigen Rahmenbedingungen anerkennen würden, auf deren Grundlage diese Ziele sich konstituieren müssen.“<sup>383</sup>

Es erscheint „wünschenswert, die Struktur der Kantischen Lehre von ihrem Hintergrund im transzendentalen Idealismus loszulösen und ihr durch die Konstruktion des Urzustandes eine prozedurale Deutung zu geben.“<sup>384</sup>

Das ungebundene Selbst ist Teil einer Konzeption, die sich vom Utilitarismus, sowie vom Libertarismus aus folgenden Gründen abhebt.

Der Utilitarismus begreift die Gesellschaft als ein Konzept zur Nutzenoptimierung. Zur Optimierung kann durchaus die eigene Vorstellung vom guten und vernünftigen Leben durch das Prinzip der einfachen Aggregation geopfert werden.<sup>385</sup> Das ist ein massiver Verstoß gegen die Kantische Konzeption, die nach Werteneutralität verlangt und das Subjekt auf keinen Fall als ein Mittel für einen übergeordneten Zweck ansehen darf.

Der Libertarismus vergisst das Moment der Zufälligkeit des Glücks, hier im Sinne von »luck«. Jede Verteilung, die den Kriterien marktwirtschaftlicher Distributionen ent-

---

<sup>381</sup> SANDEL (1993), S. 23.

<sup>382</sup> Vgl. SANDEL (1993), S. 23.

<sup>383</sup> RAWLS (1971), S. 560.

<sup>384</sup> RAWLS (1997), S. 75.

<sup>385</sup> Vgl. MILL (2006), S. 53. Vgl. dazu auch NIDA-RÜMELIN (1998), S. 12ff.

spricht, ist legitim, wenn sie nicht durch Lug oder Betrug zustande gekommen ist. Dass aber Verteilungen abhängig von kontingenten Ausstattungen mit naturgegebenen Ressourcen – Talente, Begabungen, physische Attraktivität – sind, hält der Libertarismus für irrelevant.<sup>386</sup>

Da die Lotterie der Natur es nicht erlaubt, von moralisch legitimen Verteilungen bezüglich dieser Güter zu sprechen, muss der egalitäre Liberalismus davon ausgehen, dass die Anlagen, Talente etc. der Gesellschaft als Kollektivbesitz zukommen.<sup>387</sup> Die Nutznießer dieser Ressourcen müssen daher aufgrund ihrer unverdienten Begünstigungen durch das Differenzprinzip zur Kasse gebeten werden, so dass die Verteilung eines Gutes dadurch legitimiert wird, dass damit auch die „Zukurzgekommenen“<sup>388</sup> einen Vorteil erlangen.

„(Die Merkmale, die ich habe, T.G.) beschreiben Eigenschaften, die ich besitze, aber nicht die Person, die ich bin, und dürfen mir folglich auch nicht zum Vorteil gereichen.“<sup>389</sup>

Dieses hat entscheidende Folgen für den Gemeinschaftsbegriff, den der Kommunitarismus für die Person als konstituierend proklamiert, und in liberalistischen Interpretationen für unzulänglich kritisiert. Da sich das Subjekt isoliert von anderen bewegt, hat es keinen moralischen Bezug zu einer Gemeinschaft in dem Sinne, dass es diese als konstituierend für sich betrachtet. Die Gemeinschaft bildet sich als Kooperationsforum heraus, in dem die Person ihre Ziele zu erreichen strebt, sodass sie nicht an die Gemeinschaft insofern gebunden ist, dass sie moralisch motivierte Verpflichtungen einzugehen hat. Da die Person ihre Ziele variabel bestimmen und reformulieren kann, kann sie den Verbund verlassen oder nach ihren Maßstäben neu modellieren. Man könnte sagen, dass das liberale Subjekt die Gesellschaft für ihre Zwecke instrumentalisiert. In der Gesellschaft behandelt der Einzelne den anderen als Mittel, und somit ergibt sich ein fundamentaler Widerspruch zu der Kantischen Idee, die RAWLS verfolgt.

---

<sup>386</sup> Vgl. NOZICK (2006).

<sup>387</sup> Hierin versteckt sich der Vorrang der Gerechtigkeit. RAWLS stellt die Gerechtigkeit als höchste Tugend von Institutionen dar, was aber wiederum eine Art metaphysischer Anfangsgrund ist, den er bei KANT kritisiert. Die Frage lautet: Warum soll die Gerechtigkeit die erste Tugend sein?

<sup>388</sup> Vgl. RAWLS (1993), S. 101.

<sup>389</sup> SANDEL (1993), S. 28.

Das folgende Kapitel behandelt ein weiteres Stück innerhalb der kommunitaristischen Kritiklandschaft. Es soll den Fokus auf die sozialen Verhaltensmuster der Lebenswelt lenken.

## 5 Die moralische Krise der Gegenwart

Als radikaler Vertreter kommunitaristischen Denkens und somit Kritiker liberaler Tradition liefert Alasdair MACINTYRE keinerlei politisch-praktische Lösungen<sup>390</sup>, dafür aber eine fundamentale moralphilosophische Untersuchung, die die Relevanz des Gemeinschaftsaspekts deutlich herausarbeitet.

### 5.1 Die Gefahren des Emotivismus und das Individuum

Der liberalistische Relativismus hat die moralische Orientierung innerhalb der gegenwärtigen westlichen Demokratien in einem solchen Maße aufgeweicht, dass es nicht mehr möglich ist, über spezifische gesellschaftliche Angelegenheiten einen Konsens herzustellen, da die Argumentationslinien durch ihre emotivistischen Färbungen innerhalb von Rechtfertigungsdiskursen zu infiniten Progressen führen, da inkommensurable Argumentationslinien nicht über die Grundlagen verfügen, die Einigung erzielen können. Der stark ausgeprägte Emotivismus lässt sich in der extremen Schärfe innerhalb von Rechtfertigungsdiskursen erkennen, die MACINTYRE am Beispiel »Gibt es gerechte Kriege« nachweist. Er kennzeichnet dies aber nicht als einen moralischen Pluralismus, sondern als „uneinheitliche Mischung ungeordneter Bruchstücke“<sup>391</sup>, die eben das Prädikat »moralisch« nicht verdienen. Diese argumentative Bruchstückhaftigkeit, mit der das Subjekt in einen Rechtfertigungsdiskurs geht, kennzeichnet dieses Subjekt als variable soziale Rolle. Da der Diskurs nicht mehr moralisch fundiert stattfindet, kann das Subjekt eine Rolle variabel ohne jegliche Identitätsbrüche annehmen, eben weil er über keine Identität verfügt, da die politische Philosophie, sofern sie liberalistisch ist, den Einzelnen gar nicht im Kontext seiner sozialen Bedeutung interpretiert, sondern eben als »unencumbered self«.

Aufgrund dieser variablen Rollenaneignung ist das Individuum als die fundamentale Entdeckung der Aufklärung, nicht als „sich selbst gratulierender Gewinn“<sup>392</sup> zu feiern, sondern negativ zu konnotieren. Die entdeckte Freiheit ist nicht als ein moralischer Se-

---

<sup>390</sup> Vgl. REESE-SCHÄFER (2001), S.47. Das Selbstreduzieren des Kommunitarismus auf das ausschließliche Kritisieren des Liberalismus wird von diesem wiederum in der Weise kritisiert, dass der Kommunitarismus zur konstruktiven ordnungspolitischen Auseinandersetzung keinen Beitrag leistet. Vgl. KERSTING (2000a), S. 37f.

<sup>391</sup> Vgl. MACINTYRE (1995), S. 24.

<sup>392</sup> MACINTYRE (1995), S. 88.

gen, sondern als „ein Mangel an Regelungen für individuelles Verhalten“<sup>393</sup> zu betrachten, der die Orientierungskrise der Gegenwart konstituiert. Moral bedeutet für MACINTYRE im ethymologischen Sinne von moralis: zum Charakter gehörend; als „seine vorübergehende Neigung, sich konsequent auf eine ganz bestimmte und keine andere Art zu verhalten.“<sup>394</sup> Die Philosophie habe sich davon entfernt, womit das Scheitern der moralischen Orientierung auch das Scheitern der Philosophie ist, die die moralische Funktion der Religion im säkularisierten Zeitalter nicht fortführen konnte und somit zu einem akademischen Randgebiet wurde.<sup>395</sup>

Die Genese des emotivistischen Selbst geht einher mit der Amoralisierung der Philosophie, die als politische gedacht, die Institutionen als ethischen Output überhöhen, als Wächter einer schwachen Theorie des Guten, die dem Individuum Freiheit einräumt, die wiederum den Emotivismus – eben als Orientierungsverlust – verstärkt.<sup>396</sup> Die Gesellschaft nimmt durch die Institutionalisierung der Moral enorm bürokratische Züge an, zu denen sich das Individuum sowohl in Partnerschaft als auch in Gegnerschaft verhalten kann, da die liberalistischen Institutionen entweder die eigenen Ansprüche kollektivistisch garantieren, oder „die Anarchie der Eigeninteressen [...] begrenzen.“<sup>397</sup>

## ***5.2 Soziale Rollenaxiomatik innerhalb moderner Gesellschaften: Qualifikationsprofile des Amoralen***

Innerhalb von bürokratisch-individualistischen Gesellschaften lokalisiert MACINTYRE drei fundamentale Rollentypen, die er auch Charaktere nennt. Die Charaktere bilden das Rollenverhalten in allen relevanten sozialen Kontexten ab. Diese prägenden Sozialcharaktere sind der »reiche Ästhet«, der »Manager« und der »Therapeut«. Sie seien die Repräsentanten unserer Kultur, wie es im wilhelminischen Deutschland der preußische Offizier, der Professor und der Sozialdemokrat waren, oder im viktorianischen England der Privatschuldirektor, der Forscher und der Ingenieur. Die organisatorische „Hauptperson der zeitgenössischen Szene“<sup>398</sup> ist der Manager. Dessen Aufgabe besteht darin, das gesellschaftliche Humankapital und die materiellen Ressourcen so zu organisieren,

---

<sup>393</sup> MACINTYRE (1995), S. 56.

<sup>394</sup> MACINTYRE (1995), S. 60. Original: Vgl. Ciceronis (44 v. Chr.).

<sup>395</sup> MACINTYRE (1995), S. 74.

<sup>396</sup> Die schwache Theorie des Guten stellt bei RAWLS ein solches Argument dar unter dessen Bedingung faire Verfahren überhaupt möglich sein können.

<sup>397</sup> MACINTYRE (1995), S. 56.

<sup>398</sup> MACINTYRE (1995), S. 104.

dass möglichst effektiv definierte Ziele erreicht werden.<sup>399</sup> Diese Ziele sind nicht vom Manager selbst gewählt und werden auch nicht reflektiert, da er sich als Experte bürokratischer Ordnung versteht.<sup>400</sup>

„Der Manager selbst und die meisten, die über das Management schreiben, betrachten sich als moralisch neutral und fähig, die effektivsten Mittel zu finden, jedes Ziel zu erreichen. Ob ein bestimmter Manager erfolgreich ist oder nicht, ist nach herrschender Ansicht eine ganz andere Frage als die der Moral der Ziele, die er effektiv verfolgt oder nicht.“<sup>401</sup>

Der Therapeut agiert in der lebensweltlichen Handlungsebene als unreflektierter Dogmatiker, der die gegebenen gesellschaftlichen Ziele predigt. Diese Predigten haben, da metaphysisch abgekoppelt und unreflektiert internalisiert, sowohl die religiösen, als auch die rationalen Diskurse abgelöst. Die Rhetorik des Therapeuten lässt sich reduzieren auf ein immer währendes „du musst das und das“<sup>402</sup>.

Der reiche Ästhet beschreibt den dritten Charakter. Dieser ist der Konsument von Ressourcen und sozialen Beziehungen. Er unterliegt der schwerwiegenden Last, sich vergnügen zu müssen. Daher muss er immer wieder zu noch kunstvolleren Einfällen greifen, damit er sein Bedürfnis befriedigen kann.<sup>403</sup>

Diese drei Sozialcharaktere sieht MACINTYRE in der modernen Gesellschaft verkörpert. Ihnen ist der „Verlust aller letzten Kriterien“<sup>404</sup> gemeinsam, „sie urteilen ad hoc, sie entscheiden ohne weitere und tiefgehende rationale Begründung. Das moderne Selbst hat keinen Kern, keine notwendige soziale Identität.“<sup>405</sup> Das Individuum kann jeden

---

<sup>399</sup> Vgl. REESE-SCHÄFER (2001), S. 52. Die Ziele sind von der Natur, dass sie allen Bürgern dienen. Dieser *comon utility* leitet sich aus der schwachen Theorie des Guten ab, über die der *neutralist state* als Ordnungsdeterminante verfügt. Vgl. dazu auch MURPHY (2003), S. 154 u. 158f.

<sup>400</sup> Dieses Expertenverständnis in bürokratischen Handlungsapparaten deckt sich größtenteils mit der Auffassung Max WEBERS. Vgl. WEBER (2006), S. 206. Die Ablehnung jedweder starker moralischer Wertung, die WEBER beschreibt, bezeichnet bei MACINTYRE gleichzeitig eine der entscheidenden Quellen des gesellschaftlichen Scheiterns.

<sup>401</sup> MACINTYRE (1995), S. 104.

<sup>402</sup> REESE-SCHÄFER (2001), S. 53.

<sup>403</sup> MACINTYRE (1995), S. 103.

<sup>404</sup> MACINTYRE (1995), S. 53.

<sup>405</sup> REESE-SCHÄFER (2001), S. 53.

Standpunkt variabel einnehmen, ohne sich auf einen Standpunkt zu beziehen, „weil es für sich genommen nichts ist.“<sup>406</sup>

Dieses Negativbild, das MACINTYRE zeichnet, muss etwaigen Erfolgsbedingungen unterliegen, da der Autor diese Charaktere in der Realität findet. Die Menschen müssen Fähigkeiten mitbringen, die das System erhalten. Diese Fähigkeiten müssen jedoch situationsinvariant sein, da die entsprechenden Handlungen in verschiedenen thematischen Kontexten auftreten. Trotzdem sind sie zweckgerichtet auf die Stabilität des Systems aus, das von den Charakteren getragen wird. Sie sind Schlüsselqualifikationen des Amoralen.

---

<sup>406</sup> MACINTYRE (1995), S. 52.

## 6 Philosophische Anthropologie als Sozialontologie und Parteinahme: Charles TAYLOR

Das der Typik kommunitaristischen Denkens zugrunde liegende Menschenbild wurde am umfassendsten durch den kanadischen Sozialphilosophen Charles TAYLOR dargestellt. In dieser politischen Anthropologie macht TAYLOR deutlich, dass Menschsein nur in der Unhintergebarkeit von Werturteilen und Kulturbezügen zu verstehen sei. Die liberalistischen Personenkonzeptionen, die von einer prinzipiellen Unbestimmtheit des Subjekts ausgehen, ist für eine politische Philosophie keine hinreichende Qualität.

### **6.1 Kritik des naturalistischen Reduktionismus**

Er kritisiert den Liberalismus als Abschattung einer szientistischen Verkürzung, die vor allem in der Psychologie und Sprachphilosophie ihren Ausgangspunkt hat. Dieser Szientismus reduziert den Menschen in einem völlig unzureichenden Sinne auf seine beobachtbaren Verhaltensmodi, die durch die Grundcharakteristiken Reiz, Reaktion und deren Relationen beschrieben werden. TAYLOR leugnet nicht die Bedeutung von Reizen und Impulsen, diese führen jedoch nicht zu einer deterministischen Reaktion, sondern zu einem interpretativen Verhalten zur Umwelt, also zum Verstehen.

Die Ideologie des Szientismus als klassisches Modell innerhalb der Humanwissenschaften behauptet, „daß auch die menschliche Realität, unsere sozialen Institutionen, die Menschen, mit denen wir zusammenleben, sogar unser eigenes Leben objektiviert werden müßten.“<sup>407</sup> TAYLOR bezeichnet szientistische Ansätze innerhalb der Humanwissenschaften, die er in systemtheoretischen, behavioristischen und funktionalistischen Ansätzen entdeckt, als Naturalismus, „der die menschlich-gesellschaftlichen Belange als Teil einer mechanistisch zu erklärenden Natur (versteh, T.G.), die demnach also wie die belebte Natur durch einen neutralen Beobachter objektivierbar und erklärbar sind.“<sup>408</sup>

Dabei verfolgt der Naturalismus die neuzeitliche Idee eines autonomen Subjekts, das sich selbst, das andere und die materiale Welt als Gegenstand haben kann und in der Tradition rationaler Systematiken steht, die Welt zum Objekt machen, um dieser mög-

---

<sup>407</sup> TAYLOR (1975), S. 286.

<sup>408</sup> Vgl. BREUER (2000), S. 19.

lichst effektiv habhaft zu werden. Innerhalb der Ethik ist der Beginn des Naturalismus innerhalb des revolutionären Gedankenaktes Descartes festzumachen, der die Quelle der Moral nunmehr nicht in der Außenwelt, sondern in der Innenwelt der Vernunfttätigkeit zu suchen trachtet.<sup>409</sup>

„Das Subjekt verhält sich gegenüber der Welt also nicht als dem „locus von Sinn, sondern als neutrale Materie [...], die gemäß seinen Zwecken zu formen sei. Das ideale Subjekt des Scientismus ist tatsächlich eine extreme Version der modernen Norm eines bewußten autonomen Individuums; denn es erlebt keines seiner möglichen Objekte von Bewußtsein – weder die menschliche Welt noch gar seinen eigenen Körper – als notwendige Bezugspunkte zur Definition seiner selbst oder als unverzichtbare Gesprächspartner, sondern nur als Phänomene einer neutralen Naturwissenschaft, deren einige dem Verfolg seiner Zwecke nützlich sein können.“<sup>410</sup>

## **6.2 Die Einbeziehung des anderen: Interpretation als Quelle**

Die fundamentalen Kategorien sind dabei einmal die Selbstinterpretation als Wesenszug menschlichen Daseins und zum zweiten die diesen Interpretationen inhärenten starken Wertungen. Es ist für den Menschen fundamentalkonstitutiv, seine Identität durch Selbstinterpretationen kreativ zu erschließen. Starke Wertungen sind nach TAYLOR für das Interpretationsvermögen unabdingbar, weil nur in wertender Aktivität der Einzelne Orientierung innerhalb situativer Gesamtbezüge finden kann.<sup>411</sup> Die starken Wertungen sind als binäre Codes auszudrücken im Sinne von

- höher/niedriger
- tugendhaft/lasterhaft
- tief/oberflächlich
- edel/ehrwürdig u.s.w.<sup>412</sup>

Dieses Interpretationsvermögen ist an die narrative Kompetenz der Person gebunden. Der Mensch kann nichts als erzählen. In der Erzählung greift er zurück auf die herme-

---

<sup>409</sup> Taylor (1994), S. 276.

<sup>410</sup> Taylor (1975), S. 286f.

<sup>411</sup> Vgl. Taylor (1996), S. 56ff.

<sup>412</sup> Hier wird der Bezug zur antiken Tradition Platons, Aristoteles und den frühmittelalterliche Lehren Ovids (Mesotes-Lehre) deutlich.

neutischen Kategorien von Herkunft, Standort und Ziel seines Lebens als „unausweichliche strukturelle Erfordernisse des menschlichen Handelns“<sup>413</sup>.

Der Kommunitarismus lenkt seinen Fokus insgesamt auf das Herausarbeiten von notwendig zu beachtender Geschichtlichkeit und einer Konzeption des starken Wertens, womit er den Vorrang des Guten vor dem Rechten zu legitimieren versucht.

TAYLOR sieht die liberalistische Gefahr vom Vorrang des Rechten vor dem Guten. In der modernen prozeduralen Moralphilosophie von KANT bis RAWLS wird ein fundamentaler Fehler begangen. Jegliche Verfahren, die einen Vorrang des Rechten proklamieren, basieren ebenso auf einer Idee des Guten. Jede Forderung des Vorrangs des Rechten muss durch eine Idee des Guten untermauert werden, damit sie nachvollziehbar wird. Somit ist der Liberalismus mit dem Prinzip des a priori der Freiheit, welches schließlich der notwendige Ausgangspunkt für die Legitimation des Rechtsvorrangs ist, in seinem Begründungsausgangspunkt stark wertend und somit als fundamentale Idee und nicht als schwache Theorie des Guten zu werten. Diese dahinter liegenden Ideen des Guten werden jedoch durch den Liberalismus im Sinne der freiheitlichen Wertneutralität<sup>414</sup> als unhintergebar und undogmatisch prädiert.

Die zweite Kritik, die TAYLOR gegenüber dem Liberalismus geltend macht, ist die fehlende Kenntnisnahme bezüglich der Bedeutung von Gütern, die erst in der dynamischen Hermeneutik mit den sozialen Besonderheiten, verstehbar wird. Der Liberalismus sieht die Bedeutung des sozialen Gutes in der Wertschätzung des „atomistischen Subjekts“<sup>415</sup> und verkennt die Dimension der Komplexität.<sup>416</sup>

Laut TAYLOR wird eben ein holistisches Güterverständnis dadurch möglich, dass es erst durch die Gemeinschaft erfahrbar gemacht wird.<sup>417</sup>

Ein weiterer, aus pädagogischer Perspektive relevanter Kritikpunkt ist der Aspekt der freien Wahlentscheidung, den der Liberalismus als anthropologisches Genuin der Person zuspricht und insbesondere in der radikal-libertären Auffassung von Robert NOZICK etwas frei in der Luft schwebt. Eine liberale Theorie weist Rechte als fundamentale und

---

<sup>413</sup> TAYLOR (1996), S. 104.

<sup>414</sup> RAWLS, J. (2003), S. 286 ff.

<sup>415</sup> SANDEL, M. (2008).

<sup>416</sup> Vgl. WALZER (2006), S. 46ff.

<sup>417</sup> Vgl. TAYLOR (1993), S. 112.

unhintergehbare Prinzipien aus, während die Verpflichtung zur Gemeinschaftlichkeit und Zugehörigkeit ein abgeleitetes Prinzip optionaler Natur ist. Dann wird aber davon ausgegangen, dass „handelnde Menschen die uneingeschränkte Fähigkeit zu wählen als etwas ihnen Gegebenes besitzen und nicht als ein Potential, das entwickelt werden muss“<sup>418</sup>.

Dieser Abschnitt soll das letzte Mosaik sein, dessen Gesamtheit einen Überblick in die Denkweise des relativ unsystematisch daherkommenden Kommunitarismus liefern sollte. Der Kommunitarismus versteht sich als Kritik einer Gesellschaft, die durch die liberalistischen Grundstrukturen hervorgebracht wurde. Der konstruktive Theoriegehalt des Kommunitarismus ist dabei als relativ gering einzuschätzen. Dennoch erzeugt die Kritik einen Kernbegriff: Die Gemeinschaft.

Im Folgenden soll das Thema Bildungsgerechtigkeit explizit wieder aufgenommen werden. Es wird zum einen darum gehen, Ideen von Bildung zu entwickeln, die dem kommunitaristischen Kernbegriff der Gemeinschaft genügen können und zum anderen darum, ob und wie es möglich ist, gerechtigkeitstheoretische Konsequenzen zu formulieren.

---

<sup>418</sup> TAYLOR, Ch. (1995), S. 86.

## 7 Die kleine Gemeinschaft: Gebildetes Reden über Bildung

*„Die sogenannte Bildung der Persönlichkeit, die Verinnerlichung, die Rückwindung des gestaltenden Willens auf sich selbst, so viel Positives sie auch gewirkt haben mögen, trugen doch zweifellos zur Verhärtung der einzelnen Menschen, zum Privilegienbewußtsein und der Verdüsterung der Welt bei. Indem unter dem Titel der Bildung der gestaltende Wille, und das heißt die Liebe, von der Realität auf das seiner eigenen Formung lebende Individuum sich zurückwandte, kündigte die Barbarisierung der Menschheit bereits im neunzehnten Jahrhundert sich an.“<sup>419</sup>*

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Bildungsgedanken in einem sozialen Kontext geringer Quantität hinsichtlich des Umfangs. Der Gemeinschaftsbegriff prägt den Kommunitarismus wie kein zweiter. Hier wird nun die kleine Gemeinschaft in den Fokus der Betrachtungen rückt. Wie könnte ein Bildungsbegriff in dieser Hinsicht strukturiert sein und was hätte dieser für die kleine Gemeinschaft an sozialer Bedeutung?

Im Spiegel des Kommunitarismus erscheint eine Erscheinungsform der Begriffsgeschichte von Bildung eine interessante Rolle zu spielen. Es handelt sich dabei um den Bildungskanon, der, wie schon einmal erwähnt, für das Bürgertum des 19. Jahrhunderts eine wichtige distinktive Rolle spielte und dieses dann mit dem Zusatz Bildung zum Bildungsbürgertum erhob.

Die Location des Diskurses stellte exemplarisch das Kaffeehaus dar, es entwickelte sich als ein Ort für eine völlig neue Form der Öffentlichkeit<sup>420</sup>, innerhalb derer sich ein auf Abgrenzung von dem zwar in seiner gestalterischen Wirkung an Relevanz einbüßenden, aber immer noch gesellschaftlich relevanten Adel abzielendes kommunikatives Ereignis vollzog.

---

<sup>419</sup> HORKHEIMER (1985), S. 414.

<sup>420</sup> HABERMAS arbeitet die Kaffeehauskultur als den entscheidenden Ausgangspunkt für den Strukturwandel heraus, den die Öffentlichkeit bis in die Gegenwart vollzog. Vgl. HABERMAS, Jürgen (1990).

Die Teilnehmer dieser Diskurskultur benötigten selbstverständlich Fähigkeiten, die ihnen eigen sein mussten, um an der bildungsbürgerlichen Konversation teilhaben zu können. Diese Fähigkeiten repräsentierte der Kanon, der für eine spezifische Kulturgemeinschaft identitätsstiftend war und den Teilnehmern ein Gefühl von Gemeinschaft und gegenseitiger Verständigung bot. Der Kanon war die Bedingung für die Konstruktion eines persönlichen Satisfaktionsraums, der die Form von Heimat vermittelte, die das Bürgertum zuvor in der institutionellen Aussperrung so vermisste.<sup>421</sup>

Der letzte große Kanon wurde von Dietrich SCHWANITZ aufgestellt. Auf 544 Seiten konzipiert SCHWANITZ in beeindruckender Weise eine ganz spezielle Idee von Bildung.<sup>422</sup> Das, was man wissen muss, ist der kategorische Imperativ einer sich als gebildet auszeichnenden sozialen Gruppe, deren Teilnehmer sich gegenseitig durch ihr Gebildet-Sein teilhaben lassen.

Zu wissen sind – natürlich innerhalb festgelegter Niveaus – die Geschichte Europas, die europäische Literatur, die Geschichte der Kunst, die Geschichte der Musik sowie große Philosophen, Theorien und wissenschaftliche Weltbilder. Der Kanon ist der ultimative Bildungsstandard, das Mindestmaß an Wissen, das zur Teilhabe und zum Anerkannt sein befähigt.

Das Gebildet-sein erfolgt jedoch nicht nur allein aus dem Wissen um Sachverhalte, sondern eben auch aus der Performance, also der adäquaten Anwendung des Gewussten, die Schwanitz mit *Können* überschreibt. Zur Könnensstruktur gehört zum einen die Form des Transfers des Gewussten gegenüber dem Interessierten oder schon Wissenden, zum anderen die Fähigkeit der Analyse über Sachverhalte, die in einem bestimmten Kontext nicht gewusst werden sollten.<sup>423</sup> In Kenntnis des situativen Nicht-Wissens, einer guten Performance und eines reichen Wissensvorrats ist man kommunikativ an die Gruppe gekoppelt, wenngleich sich diese thematisch dadurch nach außen abriegelt. Die

---

<sup>421</sup> Vgl. zum Heimatkonzept vgl. GREVERUS, (1993), S. 13.

<sup>422</sup> Die Ironie spielt bei SCHWANITZ eine zentrale Rolle und viele Formulierungen werden bewusst gewählt, um das Thema zu überformen. Vgl. SCHWANITZ (1999), Fn. 293.

<sup>423</sup> Dazu gehören bspw. die Kenntnisse über bestimmte Inhalte des Fernsehprogramms. „Outet sich nun jemand als Kenner von nachmittäglichen Pöbel-Talkshows, ist er entweder ein Schriftsteller oder ein Arbeitsloser mit einem proletarischen Geschmack und wenig sozialen Kontakten, der nachmittags schon mit einem Bier in der Hand vor dem Fernseher sitzt, anstatt SHAKESPEARES Hamlet im Original zu lesen.“ SCHWANITZ (1999), S. 477.

Gefahr besteht in der Reproduktion eines gruppenspezifischen kommunikativen Codes, der aufgrund seiner Geschlossenheit keine Basis für Störungen bietet, die den Bildungsprozess des Systems hemmen.

In subjektiver Perspektive meint Bildung hier eine Kompetenz und kein inneres Entwicklungsprinzip. Das Gebildetsein in seiner Funktion aus Wissen und Performance stellt ein Kompetenzkonzept zur Erschließung sozialer Kohäsion dar, der Inhalt ist relevant nur hinsichtlich seiner Verwendung innerhalb sozialer Kontexte. Im obigen Beispiel wurde die Verwendung zur Selbstetikettierung eines gebildeten Menschen innerhalb einer bürgerlichen und auf hochkulturelle Themen fixierte Gruppe dargestellt. Es ist jedoch auch denkbar, dass innerhalb aller sozialen Gruppen eine kanonische Codierung von Wissen und Performance möglich ist, die BOURDIEAU in die Kategorie des kulturellen Kapitals einbettet. Die informationstheoretische Offenheit innerhalb solcher Gruppenstrukturen erlaubt maximale sanfte Differenzierungen, feine Unterschiede.<sup>424</sup>

Die inhaltliche Verdichtung des Diskurssystems ist bildungstheoretisch durch ADORNOS Theorie der Halbbildung zu erschließen. ADORNO sieht in dem klassischen Bildungskonzept, das er insbesondere bei Humboldt realisiert sah, das entscheidende emanzipatorische Prinzip des Menschen, sich aus den Abhängigkeiten von Macht zu befreien und die Art der Autonomie zu erreichen, die Kant in seinem Leitspruch zur Aufklärung so formulierte.

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. [...] Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“<sup>425</sup>

Innerhalb der bürgerlichen Bildungsbestrebungen des 19. Jahrhunderts sieht ADORNO diesen Anspruch verwirklicht<sup>426</sup>, und in der Tat hatten sie den Charakter einer bildenden Revolution, die die Statusapriori unterwandert mit dem Ziel, sich aus dieser Hand heraus zu befreien, eben zu emanzipieren.

---

<sup>424</sup> Vgl. BOURDIEAU (1998).

<sup>425</sup> KANT (1983), S. 53.

<sup>426</sup> ADORNO (1972), S. 97.

Der gebildete Bürger setzte sich vom ungebildeten adligen Verschwender ab, setzte auf die grundlegenden Tugenden des bürgerlichen Selbstverständnisses und gelang emanzipatorisch zu der Selbstgewissheit, die die bestehenden Verhältnisse legitimatorisch infrage stellte.<sup>427</sup> Für die Zeit des zwanzigsten Jahrhunderts gilt diese Unterscheidung für Adorno nicht mehr, da Bildung einer seltsamen Mutation anheimgefallen ist. Sie ist zur Halbbildung verkommen.

„Was aus Bildung wurde und nun als eine Art negativen objektiven Geistes, keineswegs bloß in Deutschland, sich sedimentiert, wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus dem Begriff von Bildung abzuleiten. Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes.“<sup>428</sup>

Der objektive Geist, also die Materialisierungen der Kultur, die der Bildungsprozess zum Gegenstand hat, variiert seine Bindung. Die dialektische Spannung, die HEGEL beschreibt, schwächt ab und Bildung wird zur kommunizier- und kontrollierbaren Struktur, die die Kanones vorgeben. Ganz im Stile der Frankfurter Schule unterliegt Bildung der Dialektik der Aufklärung. Ihre emanzipatorische Kraft, die die Aufklärung beflügelte, kehrt sich in ihr Gegenteil.<sup>429</sup> Sie mutiert zum Reproduktionsmittel der Macht, die sie zu ihren Zwecken instrumentalisiert. ADORNOS Thesen konzentrieren sich zumeist auf die Ausbeutungssysteme der kapitalistischen Arbeitsformen, die Bildung in qualifikatorischer Funktion nutzt, aber hinter diesem zentralen Fokus steckt auch eine sozial-kommunikative Dimension, die Gemeinschaftskontexte erschließt. Das folgende Zitat soll dazu dienen, das Kompetenzmodell der Kanones unter der Perspektive der Halbbildungsvermutung zu kritisieren.

„Die sich selbst zur Norm gewordene, kontrollierbare Bildung ist als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung.“<sup>430</sup>

Die Bildung wird zur Norm, das heißt, sie ist zum einen qualitativ bestimmt und standardisiert, zum anderen ist sie auch moralisch gewollt, da die Normierung nur unter dieser voluntativen Perspektive einen Sinn macht. Damit erfüllt sie die Bedingungen der

---

<sup>427</sup> DÖRPINGHAU (2009), S. 105.

<sup>428</sup> ADORNO (1972), S. 93.

<sup>429</sup> ADORNO (1972), S. 94.

<sup>430</sup> ADORNO (1972), S. 106f. Durchaus in der Tradition Adornos stehend erweitert LIESSMANN diese Entwicklung um die Theorie der Unbildung. Vgl. LIESSMANN (2008).

Machtausführung, da mindestens einer entscheiden muss, was gewollt wird. MACINTYRES Rollenfigur<sup>431</sup> des Therapeuten findet hier ausreichende Beschäftigung, da auch die gemeinschaftlich generierte Gruppe den Dogmatiker braucht. Die Standardisierung macht die Bildung kontrollierbar, die Inklusions- und Exklusionsmechanismen werden in den Gruppen durch diese Standards definiert. Die Kultur aber beansprucht die Form von Universalität, die ihre Freiheit und Humanität ausmacht.<sup>432</sup> Versatzstücke, wie sie die Kanones benutzen, kommen der Kultur, die die Kommunikationsgemeinschaften doch so hoch bewerten, nicht nahe. Sie geht unter in zusammenhangslosen Diskurs-Partikularen, die als Bildungswert keine wirkliche Rolle mehr spielen.<sup>433</sup>

Die sich in den Gemeinschaften etablierte Halbbildung hat keinen eigentlichen Zweck mehr, sondern *vermittelt* sich zum notwendigen kommunikativen Repertoire der nach Teilhabe strebenden Mitglieder, sie sind somit die schwätzenden Verkäufer, die ADORNO im obigen Zitat erwähnt, und ihre Ware sind die sich im Kostüm der Bildung versteckten Partikulare der Kultur.

ADORNOS Kritik der Halbbildung ist sehr scharf formuliert, genauso wie es meine Anwendung auf die kanonischen Kompetenzen im Werk von SCHWANITZ ist. Was aber wird der Bildung gerecht? Wo ist der Ausweg? Es zeigt sich ein Dilemma, da die Kritik der Halbbildung laut ADORNO nur aus der Perspektive des Bildungsbegriffs geführt werden kann, deren Verfallsgeschichte aber notwendig zur Halbbildung führt.

„Taugt jedoch als Antithese zur sozialisierten Halbbildung kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht, so drückt das die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige, weil sie ihre Möglichkeiten versäumte.“<sup>434</sup>

Wenn also der Bildungsbegriff der kleinen Gemeinschaft droht, in die Sphäre der Halbbildung abzudriften, so scheint es notwendig, den Gemeinschaftsbegriff höher dimensioniert zu betrachten, also hinsichtlich einer höheren Quantität, um zu prüfen, inwiefern

---

<sup>431</sup> Vgl. dazu das Kapitel Soziale Rollenaxiomatik innerhalb moderner Gesellschaften.

<sup>432</sup> DÖRPINGHAUS (2009), S. 108.

<sup>433</sup> ADORNO sieht eine deutsche Besonderheit in der Verabsolutierung der Kultur als Geisteskultur, die in einem immer stärker werdenden Widerspruch zur Praxis steht. Vgl. ADORNO (1972), S. 94.

<sup>434</sup> ADORNO (1972), S. 102.

Bildung hier ein innovatives Prinzip der Weiterentwicklung von Gemeinschaft sein kann und nicht als Instrumentarium einer strukturellen Abgrenzung von anderen dient.

## 8 Die große Gemeinschaft

### **8.1 Teilhabegerechtigkeit als garantiertes Bildungsminimum**

Partizipation innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft ist neben der gegenseitigen Achtung voreinander auch davon abhängig, dass die Person über die notwendigen Kompetenzen darüber verfügt, sich intellektuell und handlungsfähig innerhalb der Gemeinschaft zu bewegen. Sie muss über die Codes verfügen, die sie als konkreten Akteur einer Community ausmacht; verfügt sie darüber nicht, kann es schnell dazu kommen, dass die Exklusionsmechanismen beginnen zu greifen, und die moralische Diktion des *Du gehörst nicht mehr dazu!* wird wahrscheinlicher. Es scheint in diesem Sinne ratsam, ein System zu wählen, das durch einen Mindeststandard von Könnensstrukturen definiert und damit zur sozialen Kohäsion eines Gemeinschaftssystems beiträgt.

Einen wesentlichen Beitrag liefert das 2010 veröffentlichte Werk von STÄDTLER, das unter dem Titel *Die Bildungshochstapler* eine fundamentale Kritik am aktuellen Bildungswesen der Bundesrepublik übt. Dieses veruntreut, so die zentrale These, Bildungsressourcen in einem Maß, das einer allgemeinen Gerechtigkeitsforderung nach dem vernünftigen Umgang mit Gütern widerspricht. STÄDTLER geht unter Berücksichtigung verschiedener Untersuchungen – insbesondere durch TIMS, Pisa und Forsa – davon aus, dass nur 1% des gelehrten Unterrichtsstoffes oder der zur Verfügung gestellten Bildungsressourcen in einen relevanten Output transformiert werden können.<sup>435</sup> 99% werden entweder direkt nach dem Abprüfen oder etwas später vergessen.

Programmatisch fordert STÄDTLER eine Reduktion der Lehrpläne um 90% und verspricht sich von dem nunmehr 10%igen Umfang des Ausgangsinhalts ein nachhaltiges Ergebnis.

„Von nun an lassen wir 90% des Lehrstoffs weg. Aber: Von diesen verbleibenden 10% können wir nun wirklich einen Großteil ins nachhaltige Wissensresiduum transferieren. Wir können so das Fünf- bis Neunfache des Bisherigen erreichen.“<sup>436</sup>

Dies ist zunächst einmal eine bildungsökonomische Aussage. Sozialpolitische Relevanz erhält sie durch die Feststellung, die STÄDTLER aus Pisa generiert. So sagt er, „es sind

---

<sup>435</sup> Vgl. STÄDTLER (2010), S. 461f.

<sup>436</sup> STÄDTLER (2010), S. 461.

nicht die Unterrichtsmethoden und nicht die Schulen und Lehrer, die im eigentlichen Sinne versagt haben, sondern es ist vor allem ein struktureller Aspekt unseres Bildungssystems: Dieses zeigt sich generell schwach gegenüber den Schwachen.<sup>437</sup>

Die Gruppe der Schwachen wird insbesondere durch Migrantenkinder und den sogenannten bildungsfernen Schichten generiert. Diese sind an der Teilnahme der ökonomischen und kulturellen Gemeinschaft häufig nicht partizipationsfähig und werden damit auch in ihrer persönlichen sozialen Mobilität gestört. Diese Gruppe leidet auch besonders an der überladenen Struktur der gängigen Lehrpläne und trägt am 1%-Output wesentlichen Anteil.

STÄDTLER sieht in dieser ungerechten und ressourcenvergeudenden Systematik nur einen Ausweg. Es muss auf der Konzeption der Bildungsstandards basierend<sup>438</sup> ein Mindeststandard entwickelt werden, der garantiert ist.

„Unser Bildungssystem versagt dabei, zuverlässig ein Bildungsminimum zu vermitteln. [...] Unser (jetziges, T.G.) System enthält keinen strukturellen Mechanismus, der ein bestimmtes Bildungsminimum sicher gewährleisten kann.“<sup>439</sup>

Daher bedarf es dieser radikalen Reform, die dann die Grundlage für die Erfüllung eines Bildungsminimums für jeden darstellt. Bildungspolitisch relevant ist dabei die These, dass das Bildungsminimum Verfassungsstatus erhält.

„Das garantierte Bildungsminimum muss Verfassungsrang erhalten, muss der Hoheit der Länder entzogen werden! Denn die Nicht-Existenz einer in der Verfassung verankerten Bildungsminimums-Garantie ist ganz und gar typischer Ausdruck dieses unseres Bildungssystems“<sup>440</sup>

Ich nehme diese intuitive Annahme auf und werde sie im Folgenden in einen theoretischen Zusammenhang einbetten. Interessant für diese Arbeit ist ausschließlich STÄDTLERS Forderung eines Bildungsminimums zur Ermöglichung der kooperativen Partizipation. Solch eine Form nimmt auch GIESINGER in seiner Auseinandersetzung über Bildungsgerechtigkeit auf und nennt sie Schwellen-Konzeption der Gerechtigkeit.

---

<sup>437</sup> STÄDTLER (2010), S. 15.

<sup>438</sup> Bezieht sich insbesondere auf KLIEME (2007). Vgl. STÄDTLER (2010), S. 459.

<sup>439</sup> STÄDTLER (2010), S. 16.

<sup>440</sup> STÄDTLER (2010), S. 464.

GIESINGER beginnt seine Auseinandersetzung mit der von der ersten Pisa-Studie hervorgebrachten empirischen Aussage, dass es innerhalb von Bildungssystemen, und insbesondere im deutschen, eine hohe Korrelation zwischen Bildungserfolg – gemessen in Kompetenzerwerb – und der sozialen Herkunft gibt.<sup>441</sup> Er geht da Court mit STÄDTLERS Annahme, dass dies ein wesentlicher Reflexionspunkt hinsichtlich der deutschen Debatte über Bildungsgerechtigkeit sein muss.

Der zentrale ethische Begriff ist der des Wohlergehens. Unter Wohlergehen versteht GIESINGER »das gute Leben«. Dieses gute Leben ist die Partizipation in der Gesellschaft, und Bildung, in diesem Fall ein Kompetenzsockel, ist eine wesentliche Ermöglichungsinstanz.

„Das Bildungssystem soll jedes Kind zu einem guten Leben in der Gesellschaft befähigen, und das heißt zu autonomer Lebensgestaltung unter Teilnahme am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft.“<sup>442</sup> In einer zeitlich nachfolgenden Formulierung spricht GIESINGER von der „vollwertigen Teilnahme an der demokratischen Kooperations-Gemeinschaft“<sup>443</sup>. Er argumentiert hierbei nah an DEWEYS Personenkonzept, dessen Freiheit sich nur in der Einbettung in eine Gemeinschaft realisieren lässt.

„Liberty is that secure release and fulfillment of personal potentialities which take place only in rich and manifold association with others.“<sup>444</sup>

Personalität ist hier nicht etwa ein metaphysisch abstrakt anmutendes Konstrukt, wie es RAWLS vorstellt, sondern sie äußert sich in den Konkretionen des Alltags. Person-Sein ist eine Leistung, die erbracht wird. Die Gemeinschaft ist „the form of society, in which every man has a chance [...] to become a person.“<sup>445</sup>

Eine demokratisch geprägte Gemeinschaft ist die Bedingung der Möglichkeit von individueller Entfaltung, die sich im hermeneutischen Selbstvergewisserungs- und Orientierungsgeflecht einer Personagenese vollzieht. Diese Personagenese könnte man als die

---

<sup>441</sup> GIESINGER (2008), S. 556.

<sup>442</sup> GIESINGER (2007), S. 337.

<sup>443</sup> GIESINGER (2008), S. 557.

<sup>444</sup> DEWEY (1981), S. 329.

<sup>445</sup> DEWEY (1969), S. 246.

pädagogische Anthropologie des von DEWEY initiierten Kommunitarismus bezeichnen.<sup>446</sup>

Gerechtigkeitsrelevant wird somit nicht der individuelle Bildungsprozess, den der Mensch im Rahmen seiner Personagenese vollzieht, sondern ein verteilbares Kompetenzcluster, das die Personagenese transzendiert. Von diesen Kompetenzen spricht auch GIESINGER.

„Um als vollwertiges Mitglied am demokratischen Leben partizipieren zu können, benötigt das Individuum jedoch nicht nur ökonomisch verwertbare Kompetenzen, sondern Fähigkeiten, die ihm erlauben, sich als Mensch und Bürger zu orientieren.“<sup>447</sup>

Unter den ökonomisch verwertbaren Kompetenzen kann man die Könnensstrukturen verstehen, die das Qualifikationsparadigma bzw. das Konzept der Schlüsselqualifikationen erfasst, während die Bürgerfähigkeiten eine andere Form von Kompetenzen darstellen. Ökonomische Qualifikationen unterliegen dem Wettbewerbsmodell, während sich die Bürgerfähigkeiten am Primat des Egalitarismus orientieren müssen. Oberhalb der zu garantierenden Kompetenzschwelle ist Ungleichheit zugelassen.<sup>448</sup> Diese dürfen dem Prinzip der Ökonomität nicht folgen. Sie sind Transzendentalia der kulturellen Partizipation und ihre Inhalte sind abhängig von den Anforderungen der je konkreten Gemeinschaft.<sup>449</sup>

Der gerechtigkeitstheoretische Ansatz der Bildungs-Schwelle basiert, wenn man den Ausführungen von GIESINGER folgt, auf dem Kompetenzbegriff. Dieser hat in der aktuellen Diskussion, insbesondere hinsichtlich der Bildungsstandards Hochkonjunktur. Bildungsstandards sind Output-orientierte Kompetenzen.<sup>450</sup> Wenn man, wie STÄDTLER weiter oben, ein garantiertes Bildungsminimum oder, wie GIESINGER, eine Kompetenzschwelle fordert, dann ist es notwendig, eine Output-orientierte und evaluierbare Systematik zu entwerfen. KLIEME geht mit STÄDTLER da Court, wenn er die Motivation zur Neuausrichtung der didaktischen Strukturen innerhalb des Bildungswesens angeht.

---

<sup>446</sup> Zum Konzept der Personagenese innerhalb der pädagogischen Anthropologie vgl. DERBOLAV (1981), S. 55ff. Vgl. dazu auch die zusammenfassende Darstellung bei HAMANN (1998), S. 15-16.

<sup>447</sup> GIESINGER (2008), S. 567.

<sup>448</sup> GIESINGER (2008), S. 561.

<sup>449</sup> GIESINGER (2008), S. 558.

<sup>450</sup> KLIEME (2007), S. 11f.

Bildungsstandards und Kompetenzmodelle werden als „pragmatische Antwort auf die Probleme der Bildungsziele“<sup>451</sup> ausgerufen. Die Kompetenzorientierung dieser Form ist letztendlich wiederum eine Antwort auf die Ergebnisse der PISA-Studie, die, so KLIEME, gezeigt habe, dass die Länder, „die systematische Qualitätssicherung betreiben – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien oder durch ein dichtes Netz von Schulleistungsstudien – insgesamt höhere Leistungen erreichen.“<sup>452</sup>

Diese Formulierung enthält jedoch noch keine gerechtigkeits-theoretische Dimension, sondern beschreibt die Bestrebungen, das Bildungssystem insgesamt effizienter zu gestalten. Durch die Forderung nach Implementierung von kompetenzorientierten Mindeststandards wird auch eine ethische Diskussion in Gang gesetzt, die, wie ich behauptete, eine grundlegende kommunitaristische Färbung hat, die sich in der kulturell rückgekoppelten normativen Grundstruktur niederschlägt. Diese beschreibt RETZMANN wie folgt.

„Die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer gewissen Jahrgangsstufe [...] erworben haben sollen, werden in den Schulen in Form von Bildungsstandards vorgegeben. Sie sollen die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit in Schulen in Form erwünschter Lernergebnisse ausdrücken. Als Standards sind sie sprachanalytisch gesehen nicht beschreibend, sondern vorschreibend, also normativ und sogar im engeren Sinne präskriptiv. Die Schülerinnen und Schüler sollen (!) das im Standard zum Ausdruck kommende Kompetenzniveau erreichen und die Bildungspolitik, die Bildungsadministration und die Schulen sollen Verantwortung dafür übernehmen, dass es tatsächlich erreicht wird.“<sup>453</sup>

Es sieht so aus, dass der Idee der Standardisierung und insbesondere der Motivation zur Formulierung eines Standards eine spezielle Idee des Guten zugrunde gelegt wird. Insbesondere wenn es darum geht den Standard als Mindeststandard festzusetzen, so liegt diesem die Annahme zugrunde, dass das Scheitern der Realisierung dieses Kompetenzaufbaus die Gelingensbedingungen für ein gutes Leben abschwächt, womit ein Gerechtigkeitsproblem entstünde, nehme man das Postulat der Teilhabegerechtigkeit durch Bildungsminimum ernst. Standardisierung und Garantie sind also die Kernaspekte der

---

<sup>451</sup> KLIEME (2007), S. 62.

<sup>452</sup> KLIEME (2007), S. 13.

<sup>453</sup> RETZMANN (2011), S. 276f.

Teilhabegerechtigkeit kommunitaristischer Färbung. Doch wie sieht es mit dem Begriff Kompetenz aus, wenn man ihn von der ausschließlichen Fachlichkeit und Sachlichkeit trennt und auf das Postulat der gesellschaftlichen Teilhabe erweitert.

Dies soll die Rekonstruktion des Kompetenzbegriffes ergeben, der insbesondere in den Anfängen bei Roth auf den Aspekt der Mündigkeit als höchste pädagogische Zieldimension eingeht, und Mündigkeit scheint in der Standardisierungskultur von heute wenigstens oberflächlich noch einen gewissen Stellenwert zu haben.

## **8.2 Kompetenz**

Die aktuelle Forschungspraxis der Bildungsstandards schließt an den Überlegungen WEINERTS an.<sup>454</sup>

„In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>455</sup>

Aus diesem Zitat wird die soziale Dimension des Kompetenzbegriffs deutlich. Fertigkeiten sind jederzeit in einen sozialen Kontext eingebunden, zu dem sich das Individuum motivational und volitional, also hinsichtlich seiner individuellen Interessen und Motivstruktur verhält. Dieses Verhalten soll jedoch auch – im Optimalfall jederzeit – ethisch begründet sein. Diese moralische Selbstbeschränkung wird über den Verantwortungsbegriff abgesichert. Die Nutzung von Fähigkeiten ist immerzu im Kontext der Gemeinschaft zu evaluieren.

KLIEMES Formulierung repräsentiert hinsichtlich seiner die humanistischen Leitkategorien betreffende Exhaustivität das, was in der Pädagogik unter Mündigkeit verstanden wurde und noch heute wird.<sup>456</sup>

So versteht ADORNO unter einem mündigen Menschen eine Person, die über die Kompetenzen verfügt, ihr Leben in der Wirklichkeit real bestimmen zu können. Die Ausbil-

---

<sup>454</sup> Vgl. WEINERT (2001), S. 27f.

<sup>455</sup> KLIEME (2007), S. 72.

<sup>456</sup> Vgl. MOLLENHAUER (1986).

derung der Kompetenzen zur Mündigwerdung, der inneren Aufklärung des Menschen<sup>457</sup>, ist daher eine zentrale Aufgabe der bildenden Institutionen einer Gesellschaft.<sup>458</sup>

ROTH als ein Urheber des Kompetenzbegriffs<sup>459</sup> diskutierte den Mündigkeitsaspekt schon 1971 als einen pädagogischen Grundbegriff.

„Mündigkeit...ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“<sup>460</sup>

Der Kompetenzbegriff als zu definierender, wie er bei KLIEME auftaucht verschwindet als Oberbegriff zugunsten von »Mündigkeit«. Mündige Menschen zeichnen sich aus durch den Erwerb und Einsatz von Bindestrichkompetenzen. Wie sehen diese einzelnen Kompetenzen nun in einer näheren Betrachtung aus und wie verhält es sich mit der gerechtigkeitstheoretischen Betrachtung unter der Perspektive eines zu garantierenden Kompetenzminimums.

### **8.2.1 Sacheinsichtiges und sachkonstruktives Handeln**

Die grundlegende Kompetenz, die das Leben innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft befördert, bezieht sich auf die Objektwelt. Die anthropologischen Transzendentalia zu sachlicher Einsicht und sachlichem Handeln ist die Sinnlichkeit, also die natürliche Fähigkeit, sinnliche Erfahrungen zu machen.

Im Prozess der sinnlichen Wahrnehmung tritt „das Objekt [...] allmählich hervor als ein Ding, das empfunden, berührt [...] werden kann.“<sup>461</sup>

---

<sup>457</sup> Diese Formulierung steht im Gegensatz zur öffentlichen Aufklärung, die sich in der Form Technizismus und instrumenteller Vernunft gegen den Menschen richtet, welchen sie eigentlich befreien wollte. Vgl. dazu ADORNO/HORKHEIMER (2003), S. 19ff. Zur normativen Eindringlichkeit des Selbstaufklärerischen durch die Ausbildung zur Mündigkeit gereichenden Fähigkeiten vgl. KRALEMANN (2011), S. 116.

<sup>458</sup> Vgl. ADORNO (1971), S. 133ff.

<sup>459</sup> Vgl. BANK (2005), S. 190.

<sup>460</sup> ROTH (1971), S. 180.

<sup>461</sup> SCHACHTEL (1955) zitiert nach ROTH (1971), S. 457.

In seiner Entwicklung objektiviert der Mensch die Welt. Er löst sich immer weiter von seiner individuellen Erfahrung und neutralisiert die Gegenstände im Sinne einer kommunizierbaren Verfügbarkeit der Welt in alltäglichen Praxen. ROTH stimmt mit GEHLEN überein, „dass schon im frühesten Kindesalter die Voraussetzungen für Rationalität, Sachlichkeit und wissenschaftliche Distanz gelegt wurden.“<sup>462</sup>

Der zur Rationalität strebende Mensch streift während seiner erkenntnishaften Entwicklung immer mehr Subjektivität ab und macht sich allgemein, indem er die Gegenstände seiner Welt als eingebunden in kulturelle und soziale Kontexte einbettet. So meint Hegel in diesem Sinne, dass „das Leben des Individuums ... die aufs höchste gesteigerte Abstraktion seiner Anschauung“<sup>463</sup> ist.

Dieses immer weiter fortschreitende Sich-Allgemeinmachen nennt ROTH die Entwicklung des sacheinsichtigen Handelns.

„Sacheinsichtiges Handeln besteht, generell gesprochen, in der zunehmenden Verstärkung des symbolischen Umgangs mit den Dingen, indem Vorstellungen, Sprache und Denken den begonnenen distanzierten und objektiven Umgang mit der Welt geradezu ins Unendliche erweitern und fortsetzen.“<sup>464</sup>

Diese Kompetenz sei durch Erziehung zu befördern und GEHLEN sieht darin die Bedingung einer freiheitlichen Intellektualität. Die Freiheit des Denkens besteht für ihn darin, „in sich selbst weiter zu laufen, ohne von äußeren Bedingungen der Welt abhängig zu sein.“<sup>465</sup>

Allerdings ist diese Aussage meines Erachtens im Kontext des Freiheitsbegriffes nur partiell zu vertreten. Der Mensch macht sich frei, macht von seiner Freiheit Gebrauch, aber eben in dem Sinne, dass er sich in seinem Denken von sich selbst befreit. Die fortschreitende Abstraktion des Sachhandelns bedeutet für das Individuum, sich zu verlieren im Kontext eines Gemeinsamen. Er gibt sein personales Interesse im Zuge dieser Kommunitarisierung her, weil er die Welt nur noch von der Allgemeinheit her denkt und nicht mehr aus der Perspektive seines Eigeninteresses.

---

<sup>462</sup> Roth (1971), S. 457.

<sup>463</sup> Hegel (2002), S. 28.

<sup>464</sup> Roth (1971), S. 459.

<sup>465</sup> Gehlen (1993), S. 629.

So besteht hier tatsächlich ein grundlegender Unterschied zur liberalen Bildungstheorie HUMBOLDTS, der von einem Menschen ausgeht, der sich die Welt aneignet, also in sich hinein Holt. Das Sachhandeln der Kompetenzorientierung steht diesem Ansatz konträr gegenüber, da sich der Mensch hier zur Welt macht.<sup>466</sup>

Es bleibt festzuhalten, dass der Prozess der Analyse des Vorgefundenen Subjektivität abbaut. Diese Subjektivität wird nun hinsichtlich des Emanzipationsgedankens wieder aufgebaut, indem der Mensch im Rahmen von Koordinations-, Kooperations- und Kommunikationsprozessen<sup>467</sup> Individualität in die Lebenswelt des Vorgefundenen ein speist.<sup>468</sup> „Das sachkonstruktive Handeln“<sup>469</sup> repräsentiert den Partizipationsgedanken in der Objektwelt.

Der Pädagogik geht es dabei um die Ermöglichung des „Lernen(s) zur produktiven Mitarbeit in der Arbeitswelt der Gesellschaft.“<sup>470</sup>

Sacheinsichtiges Handeln wird mit zunehmender Abstraktion Aufgabe einer öffentlichen Bildungslandschaft. Die Institution hat die Aufgabe, mit einer differenzierten Zuteilung von Bildungsressourcen jedem ein garantiertes Kompetenzminimum zukommen zu lassen. Sie ist Konstrukteurin eines output-orientierten Schwellenwertegalitarismus.

## 8.2.2 Sozialeinsichtiges Verhalten und Handeln

„Das Niveau mündigen Handelns ist nicht schon dann erreicht, wenn der Mensch – auf welcher Stufe auch immer – sakeinsichtig zu handeln vermag.“<sup>471</sup>

Jede Form des Sachhandelns ist notwendigerweise in einen gesellschaftspolitischen Kontext eingebettet. Es ist nur aus der Perspektive eines kulturellen Zusammenhangs zu

---

<sup>466</sup> Konträr wird hier verstanden als eine Form der Relation, die durch semantische Inkompatibilitätsbereiche bestimmt wird. Vgl. STRAWSON (1952). Beide Ansätze, der liberale Bildungsbegriff und der hier interpretierte Kompetenzbegriff in Form des Sachhandelns bilden einen Inkompatibilitätsbereich.

<sup>467</sup> Vgl. ROTH (1971), S. 470.

<sup>468</sup> Zur Begrifflichkeit Hervorgefundenen und Hervorgebrachtes vgl. LORENZ (2008). Auf diese Trennung wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch intensiver eingegangen.

<sup>469</sup> ROTH (1971), S. 467.

<sup>470</sup> ROTH (1971), S. 469.

<sup>471</sup> ROTH (1971), S. 477. Unter Stufen sind hier die des Taxonomiemodells von BLOOM gemeint.

verstehen, der gemeinschaftlich geteilt ist. „Mündiges Handeln erfordert [...] ebenso sozialeinsichtiges Verhalten.“<sup>472</sup>

Im Falle des sozialeinsichtigen Handelns bedient sich ROTH nunmehr verstärkt einer moralischen Positionierung, die man unter der Perspektive des Kommunitarismus als starke Wertung, als eine Idee des Guten darstellen kann. Sozialeinsichtiges Handeln beschreibt zusammenfassend folgenden Sachverhalt.

„Freiere und gerechtere Formen sozialer Vermittlung, in der Konflikte erkannt, artikuliert und ausgetragen werden, Alternativen aufgedeckt und aufgezeigt werden, aber auch um einen Konsens in den Entscheidungen gerungen wird, wo Offenheit und Sensibilität für soziale Fragen und sozialen Wandel das Entwicklungs- und Erziehungsziel ist, wo die angeblich sozialen und moralischen Selbstverständlichkeiten reflektiert und auf ihre produktive Effektivität und Gerechtigkeit hin befragt werden dürfen und wo der Mensch fähig wird und bleibt für Solidarität und Engagement mit den Leidenden. Das alles ist mit bloßem sacheinsichtigen und sachkompetenten Denken und Handeln nicht zu erreichen, sozialeinsichtiges und sozialkonstruktives Denken müssen hinzukommen.“<sup>473</sup>

Konzeptionell folgt ROTH der Kompetenz des sacheinsichtigen bzw. sachkonstruktiven Handelns. Denn die Kenntnisse über die Mechanismen und Dynamiken einer sozialen Situation transzendieren ihre produktiven Verbesserungen, die angestrebt werden. Das sozialnormierte Verhalten und Handeln ist der konstruktive Charakter des sozialen Handelns, in ihm steckt die soziale Produktivität.

Es ist die Produktivität, „die kritisch und kreativ im Sinne einer vorwärtstreibenden Dynamik zu immer besseren, gerechteren und freieren sozialen Gleichgewichtsformen strebt, weil zuletzt nur diese zugleich kritische und kreative Produktivität [...] zwischen den Gruppen und der Gesellschaft einen produktiven Ausgleich gewährleisten kann, ohne dass die Normorientierung überhaupt in Frage gestellt und die Gesellschaft der Anarchie ausgeliefert wird.“<sup>474</sup>

ROTHS Explikation der Sozialkompetenz ähnelt den Überlegungen von HABERMAS Diskursethik, die als allgemeine Gesellschaftstheorie vorgestellt wird, und die partikulare Moralvorstellungen von verschiedenen Gruppen unter einem ethischen Rahmen verwal-

---

<sup>472</sup> ROTH (1971), S. 477.

<sup>473</sup> ROTH (1971), S. 477f.

<sup>474</sup> ROTH (1971), S. 478.

tet.<sup>475</sup> Vernunft zeigt sich dabei innerhalb des diskursiven Prozesses und löst sich von dem liberalistischen Vernunftkonzept, das diese eher statisch der Person per se zukommen lässt.<sup>476</sup>

Die Entwicklung sozialeinsichtigen Handelns, oder auch Sozialkompetenz vollzieht sich laut ROTH in unterscheidbaren Formen. Diese Formen sollen hier vorgestellt werden, um zu zeigen, wo Schwierigkeiten bestehen könnten, wenn es darum geht, ein garantiertes Kompetenz-Minimum, wie auch immer es konkret aussehen würde, zu erwirken.

Sozialkompetenz entwickelt sich zunächst einmal „über die Interaktion zwischen Mutter und Kind, Kind und Kind [...] als direkter Verhaltensaustausch“<sup>477</sup>. Die Lernprozesse reichen von der Imitation von Verhaltensformen bis hin zu deren Internalisierung in sozialen Rollen und zielen in ihrem progressiven Verlauf auf Normierung von Regeln hin, die den „Vorgang einer rationalen Erhellung der menschlichen Triebe, Antriebe, Emotionen und Affekte“<sup>478</sup> abbilden. Soziales Verhalten ist dabei jederzeit in einen gesellschaftspolitischen Kontext eingebettet zu betrachten, der die Bedingung des Emanzipationsgedankens, der auch der Sozialkompetenz zugrunde liegt, darstellt.

Aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive der Schwellentheorie ergibt sich bei der Sozialkompetenz ein generelles Problem. Wenn das sacheinsichtige und sachkonstruktive Handeln und deren Entwicklung zu einem erheblichen Teil außerhalb der Familie gefördert werden, so ist das sozialeinsichtige Handeln schon zu einem großen Teil ausgeprägt, wenn das Kind in die extrafamiliären Systeme eintritt.<sup>479</sup> Das Kind wird, wie ROTH es sagt, in der frühen Phase insbesondere durch die Mutter-Kind-Interaktion sozialisiert und imitiert die Verhaltensweisen, die konsistent vorgeführt werden.

---

<sup>475</sup> Vgl. HABERMAS (1990), S. 86ff. Das gesellschaftliche Phänomen Stuttgart 21 ist ein fundamentaler empirischer Beitrag für einen gesellschaftlichen Diskurs, der die Weise von Sozialkompetenz, die Roth vorschlägt, exemplifiziert.

<sup>476</sup> Vgl. KANT (1974), S. 314. Vernunft wird hier als ein Vermögen dargestellt und nicht als ein prozessuales Phänomen. Vgl. die Kritik an dieser Vernunftvorstellung bei HORKHEIMER (1974), S. 17ff.

<sup>477</sup> ROTH (1971), S. 480.

<sup>478</sup> ROTH (1971), S. 481.

<sup>479</sup> Vgl. zur Rolle der Schule ROTH (1971), S. 525. Die Schule hat die Aufgabe, an den häuslich und familiär ausgebildeten Sozialformen anzuschließen und diese zu öffentlichen Formen sozialen Handelns weiterzuentwickeln.

Nun kann es aber vorkommen, dass ein Kind innerhalb seiner Familie durch solche Interaktionen geprägt wird, die für einen übergeordneten gemeinschaftlichen Kontext massive Störungen darstellt oder symbolische Formen solcherart entwickelt, dass keine Anschlusskommunikationen stattfinden können. Die Sozialpädagogik kennt viele Formen dieser Phänomene und hat vielfältige Instrumente zur Intervention entwickelt.

Worauf es mir hier ankommt, ist die Gefahr des Verlustes von Anschlusskommunikationen, die zur Ausbildung von Sozialkompetenz nötig sind, und, dass dieser Verlust dazu führt, eine wie auch immer geartete Kompetenzschwelle zu verfehlen, was in der Folge wiederum ein Gerechtigkeitsproblem darstellen würde<sup>480</sup>, da die Teilhabe an gemeinschaftlichen Kooperationsprozessen gefährdet wäre.<sup>481</sup>

Das Bildungssystem einer Gesellschaft müsste hier also schon eine Interventionsmöglichkeit bieten, welches die Kompensation erziehungsgeleiteter Fehlentwicklung ermöglichen will. Dies wäre in Deutschland vergleichbar mit der Kinder- und Jugendhilfe, also eine Form sozialpädagogischer Begleitung von Erziehungsprozessen, die den Auftrag hätte, Anschlusskommunikation zu familienexternen Systemen herzustellen, damit die Kompetenzentwicklung bis zum Erreichen der Schwelle nicht nachhaltig gestört wird und das Leben innerhalb der verschiedenen Gemeinschaftskontexte ermöglicht bleibt<sup>482</sup>, die wiederum die Emanzipation, die Mündigkeit in Teilhabe transzendieren.

### **8.2.3 Werteinsichtiges Handeln - Selbstkompetenz**

Die Selbstkompetenz beschreibt im weitesten Sinne die Ausprägung des moralischen Handelns des Menschen in soziokulturellen und gesellschaftspolitischen Kontexten.

Moralisches Handeln zeichnet sich dadurch aus, „daß vom Handelnden in ethisch zugespitzten Konfliktlagen im strengen Sinne selbstbestimmte Handlungen erwartet werden, die in der Verantwortung der eigenen letzten Einsichten getroffen werden, die für den betreffenden Menschen lebensführend geworden sind.“<sup>483</sup> Auch hier wird das apriorische Eingebettet-sein in eine Wertgemeinschaft vorausgesetzt, die aber so aufgebaut ist,

---

<sup>480</sup> Zu bedenken sei weiterhin STÄDTLERS Anspruch, das Minimum zu einem Gesetz zu machen. Vgl. nochmals STÄDTLER (2010), S. 464.

<sup>481</sup> GIESINGER (2007), S. 337.

<sup>482</sup> Innerhalb der Jugendarbeit gibt es einen „impliziten Grundkonsens“ über die primäre Ausrichtung an Sozialkompetenzen. DELMAS/SCHERR (2005), S. 107. Explizit dargestellt in NEUBAUER (2005), S. 121f.

<sup>483</sup> ROTH (1971), S. 539.

dass sie dahingehend wertsensitiv ist, dass ihre partikularen Vorstellungen des Guten infrage gestellt werden können. Man könnte dann von wertkonstruktivem Handeln sprechen, „wenn wir – dem Augenschein nach meist abweichend von scheinbar naheliegenden und scheinbar selbstverständlichen Sach- und Sozialeinsichten – anders handeln, als von der Umwelt oder der Gesellschaft erwartet wird, und dann bekennen, unserem Gewissen gemäß gehandelt zu haben.“<sup>484</sup>

Aus dem Zitat kann abgeleitet werden, dass die Selbstkompetenz eine übergeordnete Kompetenz darstellt, da sacheinsichtiges und soziales Handeln die Bedingung der Möglichkeit von der Entwicklung dieser personalen Kompetenz stellen. Weiterhin geht die Idee des Emanzipativen im Sinne bürgerlicher Mündigkeit in der Selbstkompetenz im hohen Maße auf, da das Eingestehen der Abgrenzung mit dem Gefühl von Subjektivität einhergeht, das nach BETTELHEIM überhaupt die Voraussetzung des Personseins ist.<sup>485</sup>

Moralische Selbständigkeit, also die Fähigkeit, Wertstrukturen als Partikulare aufzufassen, sich diesen bewusst zu fügen oder diesen kritisch gegenüberzustehen ist ein pädagogisches Richtziel von hohem extrinsisch gerechtigkeitstheoretischen – im Sinne eines sozialetischen Egalitarismus – und intrinsisch humanethischen Wert.

ROTH sieht die Ausbildung der Selbstkompetenz der Menschen seiner Zeit als wenig fortgeschritten an. Ganz im Sinne der *frühen* kritischen Theorie stellt er fest, „daß jener moralische Kern, den wir als moralische Mündigkeit voraussetzen, offenbar bei vielen Menschen so schwach entwickelt ist, daß gegen den Konsens von Gruppen oder den Einfluss von Autoritäten nicht so viel kritische Wachheit aktualisiert wird, wie notwendig wäre. Es fehlt offenbar an moralischer Substanz auf der Grundlage eines entwickelten Gewissens.“<sup>486</sup>

Der nicht selbstkompetente, also unmündige Mensch bildet in der Gemeinschaft mit seinen unmündigen Genossen einen sozialen Zusammenhang, den RIESMAN »einsame Masse« nennt.<sup>487</sup> In dieser geht sowohl Subjektivität als auch Zugehörigkeit verloren, da die Masse sich ohne wirkliche Bindungskräfte zwischen ihren Mitgliedern auszeichnet.

---

<sup>484</sup> ROTH (1971), S. 539. In letzter Konsequenz gilt für die selbstkompetente Person hier ADORNOS Hinweis „Es gibt kein richtiges Leben im falschen.“ ADORNO (2004), S. 43.

<sup>485</sup> Vgl. BETTELHEIM (1980).

<sup>486</sup> ROTH (1971), S. 554.

<sup>487</sup> Vgl. RIESMAN (2001).

Da, wo alles Konsens ist, hört die Gesellschaft als soziales Gebilde auf zu existieren. Die historisch-moralische Errungenschaft einer lebendigen Gesellschaft, die „in der kreativen Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft“<sup>488</sup> besteht, muss erhalten bleiben.

Wenn man nun diese Form der Selbstkompetenz – wie Roth sie definiert – annimmt, ergeben sich wiederum Probleme, wenn es darum geht, im Rahmen des weiter oben postulierten Kompetenzminimums für alle eine Ermöglichungsstruktur zu entwickeln, die dazu dient, dass die Heranwachsenden diese Kompetenzschwelle auch erreichen.

Im Folgenden sollen nun Überlegungen zu einer institutionellen Organisationsform, die dem ethischen Imperativ nach Teilhabegerechtigkeit folgt, angestellt werden.

#### **8.2.4 Differenz, Gemeinschaft, Mündigkeit – das Konzept der Einheitschule**

Der herausragende Theoretiker der Einheitsschule war der amerikanische Philosoph und Pädagoge John DEWEY. Zentraler Gedanke seiner Erziehungsphilosophie ist die konsequente Einbindung des Demokratiebegriffes in den pädagogischen Diskurs. Erziehung und Demokratie bilden wechselseitig Formen miteinander geteilter Erfahrungen. Diese müssen sich bewähren als Modell für Demokratie, „als Grundlage für egalitäres Lehren und Lernen in modernen Gesellschaften.“<sup>489</sup>

Als Vertreter des Pragmatismus ist DEWEY auf der Suche nach Gestaltungsoptionen, nicht nach metaphysischen Abenteuern. Er folgt einem Wissenschaftsverständnis, dass die von ihr hervorgebrachten Regeln und Gesetze allein die Funktion haben, Natur- und Gesellschaftsprozesse zu erfassen und zu beherrschen.<sup>490</sup> Diesen Pragmatismus bettet DEWEY ein in ein Denken, das auch sehr stark von der Idee des Einheitlichen ausgeht. Als ausgewiesener Hegelkenner geht er davon aus, dass die gesellschaftsrelevanten Polaritäten in ihrem Zusammenhang – speziell im Aufeinander-verwiesen-sein gedacht werden müssen und dass dabei das soziale Interesse erkenntnisleitend sein muss.<sup>491</sup>

---

<sup>488</sup> ROTH (1971), S. 555. In diesem Kontext würde ich eher von Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaften sprechen. Die Gesellschaft, so soll es auch später aufgezeigt werden, besteht genau in dieser Wechselwirkung.

<sup>489</sup> STUMPF (2007), S.105.

<sup>490</sup> Vgl. dazu zusammenfassend PEIRCE (1986), S. 99ff.

<sup>491</sup> DEWEY (2008), S. 335 ff.

Das soziale Interesse ist Ausdruck eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, den Dewey mit *Community* beschreibt. In der Community geht die Differenz von Singularität und Allgemeinem auf und der Mensch wird zur Person. Der Kommunitarismus DEWEYS lässt sich im folgenden Zitat belegen.

„The individual in his isolation is nothing; only in and through an absorption of the aims and meaning of organized institutions does he attain true personality“<sup>492</sup>

Dabei bedeutet Community nicht eine homogene Gruppe gleicher Mitglieder, sondern vielmehr die Anwesenheit von Differenz innerhalb eines moralischen Meta-Kontexts, dessen Aufgabe es ist, die Differenz zwischen den Einzelnen sowohl für das Individuum, als auch für die Gruppe nutzbar zu machen. Die Community als moralischer Metakontext ist das entscheidende Moment der Demokratisierung der Lebenswelt und damit der gesellschaftlichen Zusammenhänge überhaupt. Er ermöglicht die Ausbildung des demokratischen Bewusstseins, welches sich in erzieherischen Prozessen ausbildet und die Community reproduziert.

Die demokratische Erziehung ist als pragmatischer Ansatz für die Reproduktion der Community gedacht. Weiterhin geht DEWEY davon aus, dass die Art und Weise der Erziehung durch die institutionelle Form, in der sie stattfindet, beeinflusst wird.

„Since education is a social process, and there are many kinds of society, a criterion for educational criticism and construction implies a particular social idea.“<sup>493</sup>

Die partikulare Idee der Demokratie hat laut DEWEY den Vorteil, „dass sie nicht nur ihre eigenen Gebräuche und Gewohnheiten perpetuiert, sondern innerhalb ihres Systems Entwicklungen und soziale Fortschritte zulässt und ermöglicht.“<sup>494</sup>

Daher kann die demokratische Sozialform als eine moralische Metaform – wie ich sie weiter oben bezeichnet haben – von Systementwicklungen und sozialen Fortschritten standhalten. In dieser Form sieht DEWEY eine ethische Überlegenheit gegenüber anderen partikularen Sozialformen und präferiert implizit eine ethische Form, die als Kommunitarismus schon vorgestellt wurde. So ist Demokratie vor allem in den Gemein-

---

<sup>492</sup> DEWEY (2008), S. 113. Zur kritischen Einstellung DEWEYS gegenüber dem modernen Liberalismus vgl. MURPHY (1960), S. 427.

<sup>493</sup> DEWEY (2008), S. 118.

<sup>494</sup> REICH (2005), S. 52.

schaften möglich, wo möglichst viele unterschiedliche bewusst geteilte Interessen vorliegen. DEWEY sieht hier die Bedingung für die Entstehung einer „Denkweise [...], die von einem Sinn für die Unterschiedlichkeit von Interessen im Rahmen sozialer Kontrolle ausgeht.“<sup>495</sup>

Was sich bisher auf die innere Grammatik der Gemeinschaft bezieht, muss in einem nächsten Schritt auch für den Diskurs zwischen verschiedenen Gemeinschaften gelten. Dabei ist es für die Demokratiebildung hinderlich, wenn eine Gemeinschaft ausschließlich innerhalb ihrer Binnenverhältnisse operiert und sich hinsichtlich ihrer Außensysteme isoliert. So ist es für die Demokratie förderlicher, wenn Interaktionen zwischen Gemeinschaften in vielfältigen Art und Form stattfinden.<sup>496</sup>

Dadurch werden die Mitglieder der einzelnen Communities mit vielfältigen Interessen konfrontiert, die innerhalb ihrer ursprünglichen Community keine unmittelbare Rolle gespielt haben. Sie haben nunmehr die Chance einen Individualisierungsprozess in Relation zur Ausgangscommunity zu initiieren oder die Möglichkeit einen Innovationsprozess für das Interessenschema der Community in Gang zu setzen. In jedem Fall bleibt das Gemeinschaftssystem so strukturell gegenüber Veränderungen geöffnet.

DEWEY sieht den Idealtyp einer Gemeinschaft in der Familie begründet, die er von der kriminellen Gemeinschaft der Mafia, die in sich vollständig geschlossen ist und sich daher der sozialen Kontrolle entziehen kann, aber eben auch keine demokratischen Strukturen ausbildet, folgendermaßen.

„If we take, on the other hand, the kind of family life which illustrates the standard, we find that there are material, intellectual, aesthetic interests in which all participate and that the progress of one member has worth for the experience of other members – it is readily communicable – and that the family is not an isolated whole, but enters intimately into relationships with business groups, with schools, with all the agencies of culture, as well as with other similar groups [...]“<sup>497</sup>

Dieses Idealbild eines gemäß einer Vorstellung des Guten nach innen gegliederten, aber dennoch nach außen für Variabilität offenen Systems gilt für DEWEY als die vorbildliche Basiseinheit der Demokratie. Diese Form ist auch im Erziehungsprozess zu präfe-

---

<sup>495</sup> REICH (2005), S. 53.

<sup>496</sup> Vgl. DEWEY (2008), S. 95f.

<sup>497</sup> DEWEY (2008), S. 101.

rieren. Dabei geht es nicht um eine Simulation, sondern um die Implementierung einer authentischen demokratischen Sozialform, die DEWEY in der Einheitsschule sieht, weil dort Kinder aus verschiedenen sozio-kulturellen Hintergründen mit ihren unterschiedlichen realen Moralvorstellungen, die aus dem Erziehungsprozess der Herkunftsfamilie generiert wurden, zusammentreffen und eine Gemeinschaft bilden. In der demokratischen Gemeinschaft sieht DEWEY ein Metaprinzip der Erziehung.<sup>498</sup> Sie ist die Bedingung für den Aufbau von Erfahrung,<sup>499</sup> die sich über die lebensweltlichen Sachbezüge hin zu den sozialen Kompetenzen erstrecken.

„A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“<sup>500</sup>

Insbesondere für die Sozialkompetenz scheint dieses Konzept sinnvoll zu sein, da die gemeinschaftliche Verständigung als Problemlösungsinstanz eine exponierte Rolle im Erziehungsprozess spielen soll, damit die Menschen in der Lage sind, an den politischen Problemen konstruktiv mitarbeiten zu können.<sup>501</sup>

„We find that most of our pressing political problems cannot be solved by special measures of legislation or executive activity, but only by the promotion of common sympathies and a common understanding.“<sup>502</sup>

Ein Mensch muss, um ein Leben innerhalb der sich durch differenzierte Gemeinschaften konstituierten Gesellschaft zu leben mit Basiskompetenzen ausgestattet werden, die sich insbesondere auch auf die sozialen Formen des Lebens beziehen. Es liegt nahe, sich an die Sozial- und Selbstkompetenz im Sinne von ROTHS Emanzipationsgedanken<sup>503</sup> zu erinnern, deren Ausbildung eine diskursive Behandlung der eigenen Moralvorstellungen

---

<sup>498</sup> Vgl. PUTNAM/PUTNAM (1994), S. 216.

<sup>499</sup> DEWEY (1902), S. 73.

<sup>500</sup> DEWEY (2008), S. 105.

<sup>501</sup> Der von HABERMAS geprägte Begriff der Zivilgesellschaft stünde dem politischen Denken DEWEYS sehr nahe. Vgl. HABERMAS (1992), S. 444.

<sup>502</sup> DEWEY (1902), S. 75.

<sup>503</sup> Den Emanzipationsgedanken verfolgt DEWEY in struktureller Einheit mit seinem Demokratieverständnis. „Modern life means democracy, democracy means [...] the emancipation of mind [...].“ DEWEY (1903), S. 193.

und anderer unverträglicher Zwecke<sup>504</sup> ermöglicht. Der institutionell gestützte Erziehungsprozess muss dabei besonderen Wert auf die Multikulturalität der Adressatengruppe legen.<sup>505</sup> Je stärker die soziokulturelle Diversität der einzelnen Schüler ist, desto besser ist es für die Ausbildung von Kompetenzen im Sinne der demokratischen Erziehung. Die Schule wird zu einem Praxisfeld der Demokratie und legt seine primär herrschaftlich-dogmatische Geschichte ab und wird transformiert zu einem Ort gemeinsamer Erfahrungen und des gemeinsamen Kompetenzerwerbs.<sup>506</sup>

### ***8.3 Bedingungen der Realisierung von kompetenzbasierter Teilhabegerechtigkeit***

Dieser Abschnitt soll nun prüfen, ob Bildungsgerechtigkeit aus dem normativen Postulat eines kompetenzorientierten Schwellenegalitarismus zum Zwecke der Teilhabegerechtigkeit (STÄDTLER/GIESINGER) und dem emanzipationsgestützten Kompetenzbegriff (ROTH/WEINERT) in dem kommunitaristischen Konzept der Einheitsschule (DEWEY) aufgeht.

Ein kompetenzbasierter Schwellenegalitarismus, der als Mindeststandard formuliert wird, muss evaluierbar sein.<sup>507</sup> Es muss die Möglichkeit bestehen, zu prüfen, inwiefern der Schüler durch die Erreichung der Kompetenzschwelle zu seinem Recht kommt, nunmehr diejenigen Kompetenzen zu besitzen, die ihn zur aktiven Teilhabe am Gesellschaftsleben befähigen. Strukturell betrachtet gilt es zunächst einmal ein kriteriumsorientiertes Messverfahren zu entwickeln, das die Aussagen „Ja, Schüler XY hat die Kompetenzschwelle erreicht“ oder „Nein, Schüler XY hat die Kompetenzschwelle noch nicht erreicht“<sup>508</sup> zuverlässig tätigen kann. Hinsichtlich der Sachkompetenz ist dies sicherlich einfacher zu realisieren als bei der Sozialkompetenz. Eine Testung wäre hier ein über einen gewiss längeren Zeitraum stattfindendes Beobachtungsverfahren, das die Kommunikationsmodi der Schüler untereinander erfasst. Für die Selbstkompetenz wäre ein Prüfverfahren denkbar, das aus einem entwickelten Gesprächsleitfaden heraus Inter-

---

<sup>504</sup> Vgl. zum Begriff »unverträgliche Zwecke« und den dazu gehörenden Entscheidungsmodi KROPE (2000), S. 25ff.

<sup>505</sup> Vgl. JÖRKE (2007), S. 87.

<sup>506</sup> Vgl. dazu SKISCHUS/WALTENBERG (2006), S. 45 sowie OELKERS (2006), S. 66f.

<sup>507</sup> Ist dies nicht der Fall, verliert sich das System in die semantische Unschärfe der Regelstandards, die keine gerechtigkeits-theoretische Relevanz besitzen.

<sup>508</sup> Da es sich um ein outputegalitaristisches Konzept handelt, ist die unterschiedliche Begüterung mit didaktischen Ressourcen obligatorisch.

views initiiert, die ausgewertet ein Urteil darüber erlauben, wie es mit der Selbstreflexion in moralischer und personaler Hinsicht bestellt ist und ob eventuell ein Nachholbedarf besteht. Die valide Entscheidung darüber, ob ein Schüler sozial ausreichend kompetent ist, ist abhängig von den ausgezeichneten Beurteilungskompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer. Da sich deren Expertenstatus aber zumeist auf die Vermittlung von Sachkompetenz bezieht, wären gewisse personale Umstrukturierungen denkbar, die der Gestalt sind, dass sie den Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenzen unterstützen.

Dabei könnte der Sozialpädagogik die Rolle einer unterstützenden Instanz zukommen.<sup>509</sup> NATORP versteht Sozialpädagogik als konträres Moment zur Individualpädagogik.

„Der Begriff der Sozialpädagogik besagt also die grundsätzliche Anerkennung, dass ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie andererseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemäße Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen. Danach muss dann auch die letzte, umfassendste Aufgabe der Bildung für den Einzelnen und für alle Einzelnen sich bestimmen. Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist das Thema dieser Wissenschaft.“<sup>510</sup>

HONIG beschreibt in Anlehnung an NATORP den gesellschaftlichen Ausgangspunkt und die normativen Regulative der Sozialpädagogik folgendermaßen.

„Sozialpädagogik hat danach ihr Thema in den ökonomischen und politisch determinierten Vergesellschaftungsprozessen, die sie im Horizont der Utopie einer gerechten, einer gleichsam gemeinschaftlichen Gesellschaft betrachtet.“<sup>511</sup>

Hierin kommt der kommunitaristische Hintergrund der Sozialpädagogik zur Geltung, die ihr erzieherisches Betätigungsfeld in den Interaktionen der Menschen innerhalb von zu generierenden Gemeinschaftskontexten sieht, was der allgemeinpädagogischen und moralphilosophischen Auffassung DEWEYS sehr nahe kommt. Eine Implementierung von sozialpädagogischen Inhalten in das Handlungsfeld Schule erscheint aus der kom-

---

<sup>509</sup> Dabei kommt der Sozialarbeit die Rolle einer konzeptuellen Grundgröße und nicht der eines Bereitschaftsdienst für Notfälle zu, wie es heutzutage häufig diskutiert wird. Vgl. BÖNSCH (2011), S. 194f.

<sup>510</sup> NATORP (1968), S. 9.

<sup>511</sup> HONIG (2001), S. 274.

munitaristischen Perspektive förderlich, insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass die Schule nach DEWEY die Aufgabe eines *Social Centers* übernimmt, die die gleichen Teilhabemöglichkeiten innerhalb einer demokratischen und multikulturellen Gemeinschaft befördert.<sup>512</sup>

Doch wie könnte die sozialpädagogische Utopie, die HONIG in Anlehnung an NATORP ins Spiel bringt, aussehen, wenn man gleichzeitig die Demokratieerziehung DEWEYS und die Kerngedanken des Liberalismuskritischen Kommunitarismus mit einbezieht?

Ein denkbare Utopiekonstrukt, das hierfür kompatibel wirkt, liefert das Konzept der *multitude*, welches trotz seines berühmten Gründungsaktes durch SPINOZA lange Zeit in Vergessenheit geraten ist, jedoch durch die Arbeiten von HARDT/NEGRI wieder in den gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Diskurs gerückt ist.

#### **8.4 Empire und Multitude – ein geeigneter Ansatz zur Ermöglichung einer demokratischen Utopie?**

„*Mein Name ist Legion; denn wir sind viele*“<sup>513</sup>

Der Begriff »Multitude<sup>514</sup>« stand im 17. Jahrhundert dem Begriff »Volk« gegenüber. Beide bildeten die polaren Ausgangspunkte einer politisch-philosophischen Diskussion, die insbesondere von HOBBS und SPINOZA geführt wurde. Während HOBBS den Begriff des Volkes präferierte, der eben eine Einheit der Vielen als Kollektiv unter der Herrschaft des Leviathans ausmachte, hielt es SPINOZA mit der Multitude. Für ihn „verweist die *multitudo* auf eine Vielheit, die als solche im öffentlichen Raum fortbesteht, im kollektiven Handeln, in der Erledigung der öffentlichen Angelegenheiten, ohne in einer Einheit aufzugehen. [...] Für Spinoza ist die *multitudo* die wesentliche Trägerin ziviler Freiheiten.“<sup>515</sup>

Inwiefern das Konzept der Multitude als neo-marxistische Antwort auf den sich durch den Zusammenbruch des Sowjet-Kommunismus weitgehend etablierten globalen Kapitalismus zu verstehen ist<sup>516</sup>, bliebe zu klären. Ich verstehe es eher in der Tradition der klassischen Kritischen Theorie im Sinne HORKHEIMERS. So wie diese will die Multitude

---

<sup>512</sup> Vgl. nochmals DEWEY (1902), S. 73ff.

<sup>513</sup> BIBEL Mk, 5,9

<sup>514</sup> Häufig auch »*multitudo*« genannt.

<sup>515</sup> VIRNO (2008), S. 26.

<sup>516</sup> SLOTERDIJK (2006), S. 179f.

klar benennen und bezeichnen, was überwunden werden soll, durch die Implementierung eines kritischen Kollektivs.<sup>517</sup>

Die Multitude soll ein Emanzipationsinstrument sein, um die Herrschaftsmechanismen der Moderne kritisch zu hinterfragen und diese in einem revolutionären Unterwanderungsakt abzulösen.<sup>518</sup> Die heutige moderne Welt bezeichnen HARDT/NEGRI als Empire. Das Empire ist das Ergebnis eines Selbstschöpfungsaktes, der unter dem Rationalitätsmechanismus entstehen konnte, den die Frankfurter Schule Dialektik der Aufklärung nennt. Der Prozess der Entmythologisierung der Natur und der sozio-kulturellen Produkte zugunsten einer Subsumtion der Lebenswelt unter das Diktat der Vernunft bewirkt eben nicht den von KANT formulierten „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“<sup>519</sup>, sondern vielmehr eine neue und konsistente Implementierung der menschlichen Unmündigkeit. Die Frankfurter Schule macht dies insbesondere am Beispiel der „Subsumtion der Kultur (und der gesellschaftlichen Verhältnisse) unter die totalitäre Gestalt des (aufgeklärten, T.G.) Staates deutlich.“<sup>520</sup> HARDT/NEGRI gehen in ihrer Analyse aber noch weiter. Die Praxis des Empires hat es vermocht, seine systeminhärenten Rationalitätsmodi in alle Lebensbereiche der Menschen als quasi alternativlosen Vernunftregeln zu inkorporieren, sodass das es keine Differenz zwischen System und Lebenswelt mehr gibt. Möglich werden konnte dies dadurch, dass das Empire, also die totale globalisierte Herrschaft weit ausdifferenzierte institutionelle Regelwerke zur Ausübung von Anpassungskontrolle etablieren konnte, die die Autoren Disziplinargesellschaft nennen und welche eine Subsystem des Empires darstellen.

„Disziplinargesellschaft [...] bedeutet, dass Herrschaft in der Gesellschaft auf einem weitläufigen Netzwerk von Dispositiven und Apparaten beruht, das Verhaltensweisen, Gewohnheiten wie auch produktive Tätigkeiten hervorbringt und reguliert. Damit diese Gesellschaft funktioniert und ihre Regeln und Mechanismen des Ein- und Ausschlusses befolgt werden, bedarf es Institutionen der Disziplinierung, wie etwa Gefängnis, Fabrik, Heim, Klinik, Universität und so weiter. Sie gliedern das gesellschaftliche Terrain und implementieren Logiken, die der disziplinären »Vernunft« entsprechen. Disziplinar-

---

<sup>517</sup> Vgl. HORKHEIMER (1970), S 29ff.

<sup>518</sup> HARDT/NEGRI (2010), S. 54ff.

<sup>519</sup> KANT (1983), S. 53.

<sup>520</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 40.

macht herrscht tatsächlich, indem die Möglichkeiten und Grenzen des Denkens und des Handelns geregelt sind und normales und/oder abweichendes Verhalten sanktioniert und vorgeschrieben ist.<sup>521</sup>

Das Empire verfolgt eine Philosophie des Alternativlosen. „Das Empire präsentiert seine Ordnung als beständig, ewig und notwendig.“<sup>522</sup> Der Begriff des »Alternativlosen« erfährt in der heutigen politischen Debatte erhöhte Beliebtheit. Die Diskussionen über das Bahnhofprojekt Stuttgart 21 oder die Laufzeitdebatten innerhalb der Diskussion über die Kernenergie werden durch das Argument, das der gegenwärtige Beschluss alternativlos sei, beendet.<sup>523</sup> Der Zivilgesellschaft wird somit scheinbar die konstruktive Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs erschwert.

„Die Omniversalität der Subjekte“<sup>524</sup> ist das konzeptionelle Gerüst des Empires. Es macht die Menschen zu allzeit bereiten Funktionären, sobald sie die Systemimperative internalisiert haben. HARDT/NEGRI sprechen in Referenz auf FOUCAULT von der Biopolitik<sup>525</sup>, die den Menschen nicht nur innerhalb ihrer Partizipation an der gesellschaftlichen Reproduktion entsubjektiviert, sondern auch in der Privatsphäre zum Systemelement entwertet. So werden sie auch hier ihrer potentiellen Individualität beraubt, die sie eigentlich im Sinne des liberalen Denkens hier finden sollen.<sup>526</sup>

Ein wissenschaftshistorisch abgesichertes Phänomen, das die Kollonialisierung der Lebenswelt durch systemische Imperative exemplifiziert, ist die Internalisierung der ökonomischen Nutzenmaximierung innerhalb der familiären Privatsphäre, die BECKER nobelpreisgekrönt nachgewiesen hat.<sup>527</sup> Die ökonomische Rationalität besetzt alle Subsysteme.<sup>528</sup> „Im Empire [...] fallen ökonomische und politische Macht tendenziell zusam-

---

<sup>521</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 38.

<sup>522</sup> Vgl. HARDT/NEGRI (2003), S. 27.

<sup>523</sup> Angemerkt sei dazu noch, dass sich die Politik umso mehr überflüssig macht, wie sie quantitativ mit dem Argument »alternativlos« operiert. Ingeheim greift hier nämlich die Grundannahme der Selbstevidenz, die keine politische Entscheidung benötigt.

<sup>524</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 40.

<sup>525</sup> Vgl. HARDT/NEGRI (2003), S. 42.

<sup>526</sup> Vgl. VIRNO (2008), S. 30.

<sup>527</sup> Vgl. BECKER (1996), S. 101ff.

<sup>528</sup> Vgl. zur Semantik der Systemtheorie in diesem Kapitel LUHMANN (1994), S. 13ff.

men.“<sup>529</sup> Im folgenden Zitat wird dies ausgedrückt und in einen kommunitaristischen Kontext eingebettet.

„Die imperiale Maschine lebt davon, Gleichgewichtszustände herzustellen und/oder Komplexität zu reduzieren oder auch vorgeblich die Bürgerrechte zu universalisieren. Zu diesem Zweck intensiviert und effektiviert sie ihren Zugriff auf jedes Moment in den kommunikativen Verhältnissen, während Identität und Geschichte auf vollkommen postmoderne Art aufgelöst werden.“<sup>530</sup>

Das Ökonomitätsparadigma, das alle sozialen Sphären durchzieht, baut Komplexität dahingehend ab, dass die emotionalen und historischen Rückkopplungen des menschlichen Denkens moralisch degradiert werden zugunsten eines Kosten-Nutzen-Kalküls, das den anderen als Mittel determiniert. Einher geht dies mit dem Auflösen der Differenz von Arbeits- und Lebenszeit.<sup>531</sup>

In der Konzeption von Hardt/Negri wird die Liberalismuskritik von MACINTYRE und SANDEL in einem totalitären Sinne gedeutet. Es ist eine Maschinerie, die den Menschen in einen vermeintlichen Individualismus führt, der aber keine personale und moralische Rückbindung mehr erlaubt. Das Exklusivrecht auf Moralität besitzt die imperiale Macht selbst. Sie institutionalisiert Moralität in Institutionen, die direkt keine regierenden Absichten verfolgen. Die Nichtregierungsorganisationen (NGO), wie zum Beispiel Amnesty International oder UNICEF, operieren an der Schwelle von System und Lebenswelt, da sie direkt keiner Regierung unterstehen, stützen sie sich auf die Prinzipien der liberalen Ethik und versuchen „universale Bedürfnisse zu finden und Menschenrechte zu verteidigen.“<sup>532</sup>

Der Universalismus ist das entscheidende Paradigma der NGOs und stellt damit keinen Widerspruch zum Empire her. Die imperiale Macht findet in der Peripherie von System und Lebenswelt, die die NGOs besetzen, eine weitere Reproduktionsfunktionalität. Gegen HABERMAS´ Feststellung, dass die Rationalität von System und Lebenswelt unterschieden bleiben müssen, dass das System zweckrational, die Lebenswelt hingegen ver-

---

<sup>529</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 55.

<sup>530</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 48.

<sup>531</sup> HARDT/NEGRI (2004), S. 167.

<sup>532</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 59.

ständigungsorientiert agieren muss, verstößt die imperiale Macht in ausgezeichneter Form.<sup>533</sup>

„Die Integration der Gesellschaftsmitglieder, die sich über Verständigungsprozesse vollzieht, findet ihre Grenze nicht nur an der Gewalt widerstreitender Interessen, sondern ebenso sehr am Gewicht systemischer Erhaltungsimperative [...].“<sup>534</sup>

Wie konnte es dazu kommen, und wie ist eine Lösung des globalen Gesamtproblems, kurz der Sturz des Empires zu realisieren? Die Beantwortung beider Fragen stellt ein dialektisches Phänomen dar, dessen Grundkonzeption MARXs Utopie des Umschwungs der Herrschaftsverhältnisse folgt.<sup>535</sup>

MARX geht von einer sozialen Widerspruchsdynamik aus, die die Ablösung der herrschenden Klasse dann einleitet, wenn deren Macht in einem nicht mehr systemkompatiblen Ausmaß angewachsen ist. MARX geht aber weiterhin davon aus, dass das System der aktuellen Herrschaft ein zivilisatorischer Fortschritt sei und folgt in diesem Punkt HEGELS dialektischer Geschichtsphilosophie, in der jede synthetische Weiterentwicklung den Prämissen des Davor überlegen sei.<sup>536</sup>

Somit stellt das Empire also prinzipiell einen geschichtlichen Fortschritt dar. So kam dem Empire eine gewisse Rolle bei der Überwindung des Imperialismus und des Kolonialismus zu und damit bei der Einschränkung nationalstaatlicher Egoismen. Die sich in Revolutionen abspielenden Diskussionen um verschiedene Gegenpositionen zum Bestehenden, strebten meist auf die Universalisierung. Revolutionäre erklären sich schnell solidarisch, auch dann, wenn kein direkter Austausch mit dem Anderen möglich ist. So war es dann auch die 68er-Linke, die sich im gemeinsamen Kampf gegen das Establishment mit den Kaffeebauern in Nicaragua solidarisierte und das Bedürfnis nach einer partikularen Idee von Gerechtigkeit globalisierte im Sinne von „Alle Menschen sind eins und gleich“<sup>537</sup>

Man „muss doch sagen, dass die Errichtung des Empire einen Schritt nach vorn markiert. Man muss jede Nostalgie gegenüber den Machtstrukturen, die ihm vorausgingen,

---

<sup>533</sup> Vgl. HABERMAS (1981), S. 384ff.

<sup>534</sup> HABERMAS (1981), S. 533.

<sup>535</sup> MARX (2004), S. 677-680.

<sup>536</sup> Vgl. exemplarisch HEGEL (1986f), S. 492ff.

<sup>537</sup> Hardt/Negri (2003), S. 129.

zurückweisen und sich jeder politischen Strategie verweigern, die darauf hinausläuft, zum alten Arrangement zurückzukehren [...] Das Empire ist also in dem Sinn besser, in dem MARX darauf bestand, dass der Kapitalismus besser sei als die Gesellschaftsformationen und Produktionsweisen, die ihm vorausgingen.“<sup>538</sup>

Die Überwindung des Ancient Regime durch das Empire wurde möglich durch eine neue Form der Machtproduktion, die Hardt/Negri in der Vernetzung der Elemente sehen, die das imperiale System besetzt haben und noch bis heute besetzen. Die Netzwerkeigenschaft und die damit verbundenen Formen der Kommunikation ist die autopoietische Form des Empires.

„Heute ist fast die gesamte Menschheit [...] in die Netzwerke [...] integriert oder ihnen unterworfen.“<sup>539</sup>

Das Netzwerk ist das Metaprinzip der Reproduktion von Machtverhältnissen, indem die Formen der Kommunikation über nicht zur ethischen Diskussion stehenden Codes reguliert werden.

„Macht kann sich nur als eine ganze Reihe von Mächten konstituieren, die sich selbst regulieren und in Netzwerken miteinander arrangieren.“<sup>540</sup>

Kehren wir zum zweiten Teil der Frage zurück, die weiter oben gestellt wurde und den Lösungsansatz bieten soll. Dieser liegt im Herrschaftsinstrument der zu überwindenden Macht selbst begründet. Die Multitude, die das Produkt des Empires aber eben auch sein Untergang sein kann, agiert innerhalb von Netzwerken und benutzt sie als Mittel zu ihrem utopischen Zweck, der Emanzipation der Menschen von der imperialen Macht, kurz, der Demokratisierung des sozialen Seins.

„Multitude bedeutet: Pluralität – wörtlich die Vielheit – als dauerhafte Form der sozialen und politischen Existenz, die der festen Einheit des Volks entgegengesetzt ist. Die Multitude besteht eben aus einem Netz von Individuen, die Vielen sind Singularitäten.“<sup>541</sup>

---

<sup>538</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 57 und MARX (2004), S. 680.

<sup>539</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 57.

<sup>540</sup> HARDT/NEGRI (2003), S. 174.

<sup>541</sup> VIRNO (2008), S. 102.

Im Gegensatz zum Volk ist die Multitude „nicht vereinheitlicht, sondern bleibt plural und vielfältig.“<sup>542</sup> Wo sich das Volk als eine undifferenzierte Einheit zeigt, da es nur als Eins gedacht wird, ist die Multitude in ihrer Differenz angelegt. Die Unterschiede der Menschen oder Klassen innerhalb des Volkskörpers werden dagegen im Volk zu einer Identität synthetisiert.

Diese Singularitäten der Multitude sind aber auf keinen Fall zu verstehen als Ergebnis eines Individuierungsprozesses, der sie als „solipsistische Atome“<sup>543</sup> entlässt, sondern als präindividuelle Existenz eines übergeordneten sozialen Kontextes. Präindividuelle Existenz bezieht sich auf allgemeine gesellschaftliche Weisen, die sich in der Sprache, der Fähigkeit zum Denken, kurz auf den öffentlichen Intellekt beziehen.<sup>544</sup> Hierin stellt sich die operative Methode der Multitude dar.

„Die Multitude...ist ein aktives gesellschaftliches Subjekt, das auf der Grundlage dessen handelt, was den Singularitäten gemeinsam ist und von allen geteilt wird. Die Multitude ist ein Unterschiede aufweisendes, vielfältiges soziales Subjekt, dessen Konstitution und Handeln nicht auf Identität oder Einheit beruht, sondern darauf, was ihm gemeinsam ist. [...]. Die Multitude ist in der Lage, gemeinsam zu handeln und sich daher selbst zu regieren, obwohl sie vielfältig und differenziert ist [...], das heißt die Herrschaft aller durch alle [...]“<sup>545</sup>

Dieses gesellschaftliche Konstrukt wird als Klassenbegriff gedacht, der ein revolutionäres Potential gegenüber dem Empire entwickelt und dabei „ein kollektives Ganzes bildet“<sup>546</sup>. Dieses könnte man als eine sich selbst demokratisierende Gemeinschaft verstehen, die sich auf gemeinsam geteilte Werte bezieht und eine Verständigungsordnung über Alltagsnormen entwickelt, sich also von den imperialen Systemimperativen emanzipiert. Verständigungsbestrebungen implizieren immer die Existenz von Differenzen, die es zu vermitteln gibt, was die Singularitäten in ihrer Einzelheit bestehen lässt.

Die Kraft des Gemeinsamen ist etwas, das das Empire selbst hervorgebracht hat. Dadurch, dass es die gesamte Welt innerhalb der gesellschaftlichen Prozesse miteinander

---

<sup>542</sup> HARDT/NEGRI (2004), S. 117.

<sup>543</sup> VIRNO (2008), S. 103.

<sup>544</sup> VIRNO spricht vom *General Intellect*. VIRNO (2008), S. 104.

<sup>545</sup> HARDT/NEGRI (2004), S. 118.

<sup>546</sup> HARDT/NEGRI (2004), S. 122.

der vernetzt hat und das Politische dem Ökonomischen gleichsetzt, produziert es ein globales Potential, das die Multitude in ihrem Emanzipationsprozess nutzen kann. Die Vernetzung der Menschen durch kooperative Arbeit in sozialen Netzwerken bildet die Möglichkeit aus, dass viele Menschen innerhalb von Netzwerken gemeinsame Werte unabhängig von der imperialen Macht bilden.<sup>547</sup>

Am Beispiel der modernen Arbeitswelt lässt sich sagen, dass „das Gemeinsam-Werden, das die qualitativen Unterschiede innerhalb der Arbeit immer geringer werden lässt, [...] die biopolitische Bedingung der Multitude“<sup>548</sup> ist.

Unter der Bedingung, dass sich die moderne Welt immer weiter in Netzwerke ausdifferenziert, kann sich die Multitude einer immer präsenter werdenden Form bedienen. Netzwerkstrukturen „kennzeichnen militärische Einheiten, soziale Bewegungen, Firmen, Migrationsmuster, Kommunikationssysteme, [...] und sogar persönliche Beziehungen.“<sup>549</sup>

Der Netzwerkcharakter der Multitude ist ein Katalysator für die Fähigkeit des Kollektivs, gemeinsame Gedanken zu entwickeln, er ist aber nicht die Bedingung des gemeinsamen Denkens, denn: „jedes Denken ist eine Zusammenarbeit mit dem vergangenen und gegenwärtigen Denken anderer, [...] jede neue Idee initiiert und eröffnet neue Kooperation.“<sup>550</sup>

Hierbei bietet sich ein konstruktiver Anschluss an den Kommunitarismus MACINTYRES, der die hermeneutische Rückbindung gesellschaftlicher Entwicklungen, die auch in Gedankensystemen repräsentiert werden, als im Liberalismus weitestgehend außer Acht gelassen, kritisiert.<sup>551</sup> Man kann mit MERTON und MITTELSTRASS sagen, dass wir als Zwerge auf den Schultern von Riesen stehen, die umso mehr schrumpfen je weiter die Vergessenheit fortschreitet und die Selbstvergewisserung als Zwergenhaftes abnimmt.<sup>552</sup>

---

<sup>547</sup> Vgl. HARDT/NEGRI (2004), S. 132.

<sup>548</sup> HARDT/NEGRI (2004), S. 133.

<sup>549</sup> HARDT/NEGRI (2004), S. 163.

<sup>550</sup> HARDT/NEGRI (2004), S. 168.

<sup>551</sup> MACINTYRE (1995), S. 13ff.

<sup>552</sup> MERTON (1993).

Die Individuen finden in den Netzwerken eine konstruktive Form der Demokratiebildung vor. Innerhalb dieser Form kann die Multitude in Abwesenheit von imperialer Macht kommunizieren und sich von der Souveränität der Macht lösen.<sup>553</sup>

„Für die Multitude [...] gibt es keine prinzipielle Verpflichtung gegenüber der Macht. Im Gegenteil, für die Multitude sind das Recht auf Ungehorsam und das Recht auf Abweichung grundlegend.“<sup>554</sup>

Die Protestbewegungen im Iran 2009, aber auch diejenigen im nördlichen Afrika hat insbesondere über die internetgestützten Netzwerkstrukturen kommuniziert, die die lokalen Souveräne der Macht eben nicht kontrollieren konnten. Ein weiteres Beispiel sind die Enthüllungsaktionen von WikiLeaks, gegen die die imperiale Macht versucht zu intervenieren. Aber auch die in sozialen Netzwerken initiierten Aktionen, die der systeminhärenten Rationalität widerstreiten, kann man als Anzeichen einer sich demokratisierenden Multitude deuten, wenn man den Ausführungen HARDT/NEGRIS folgen mag.

### ***8.5 Conclusio: Kommunitarismus, Teilhabegerechtigkeit und die Utopie von der Demokratie***

Vollkommene Demokratie als sozialpädagogische Utopie kann sich im Sinne DEWEYS nur innerhalb konkreter Gemeinschaften ausbilden. Die Rolle der regierenden Institutionen kann die Lösung der gesellschaftlichen Probleme nicht bewältigen. Demokratie ist Aufgabe der Vielen als Verschiedene, die unter der Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe interagieren. Demokratie ist kein generell strukturelles Phänomen, sondern ein sozialer Prozess, der die moralische Form einer Gesellschaft jederzeit zu reproduzieren hat. Das Konzept der Multitude ist mit dem Demokratiebegriff DEWEYS vereinbar, obgleich sie in einer radikaleren Kritik auf die liberalistische Struktur des Empires formuliert ist. Die pädagogische Ausbildung einer Multitude, also diejenige Kompetenzvermittlung, die das Öffentlich-werden der Subjekte unterstützt, wäre nach HARDT/NEGRI zu unterstützen. Zugleich zeigt die Multitude eine kompatible Form für DEWEYS pädagogisches Grundkonzept auf. Damit alle Subjekte aber Elemente der Multitude werden können, ist qua einer herzustellenden Bildungsgerechtigkeit geboten, einen kompetenzbasierten, sich an Standards orientierenden Output-

---

<sup>553</sup> Vgl. HARDT/NEGRI (2004), S. 389.

<sup>554</sup> HARDT/NEGRI (2004), S. 374. Dieser Imperativ ist im Rahmen der Liberalismuskritik nicht neu. THOREAU sieht den Ungehorsam hinsichtlich einer übergeordneten moralischen Instanz als notwendig an. Vgl. THOREAU (1996), S. 21ff.

Egalitarismus zu etablieren.<sup>555</sup> Dieser müsste insbesondere die Selbst- und die Sozialkompetenz umfassen, da diese die Operationen der Multitude in Gang halten. Ein Egalitarismus hinsichtlich der Sachkompetenz wäre zu vernachlässigen, da die Differenz der Subjekte innerhalb der Multitude notwendig ist. Differenzen hinsichtlich der Ausprägung von unterschiedlichen Sachkompetenzen sind der Treibstoff der Netzwerkprozesse und forcieren die Möglichkeit von individuellen und gemeinschaftlichen Emanzipationsprozessen.

Problematisch erscheint aber weiterhin die strukturelle und institutionelle Umsetzung dieses Gerechtigkeitsprogrammes.

Die Multitude setzt die Entscheidung voraus, dass das Empire existiert. Also wenn man die Demokratiebildung im Sinne einer utopischen Konstruktion moralisch präferiert, präjudiziert man die Amoralität des gegebenen Systems. Ein Bildungssystem wäre dann nicht als ein Ausbildungssystem und Trainingszentrum der Multitude denkbar, da es selbst ein genuines Reproduktionsinstrument des Empires ist<sup>556</sup>, und die Annahme, dass sich das Empire gegen sich selbst wendet, ist mehr als naiv.

Damit würde die Demokratiebildung in die pädagogischen Peripherien gedrängt werden und der notwendige Kompetenzegalitarismus in weite Ferne rücken, ein konstruktiver Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit wäre nicht mehr möglich.

Meine Argumentation zu einer kohärenten Theorie der Bildungsgerechtigkeit scheitert im selben Maße wie beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit John RAWLS Redistributionsansatz hinsichtlich der Qualifikationsgerechtigkeit, der eben keine Bildungsgerechtigkeit beschreibt. Nur liegt das Element des Scheiterns auf einer anderen Ebene. Schien es ausgehend vom Kommunitarismus evident, einem schon bestehenden Konzept der Teilhabegerechtigkeit zustimmen zu können, scheitere ich anhand der daraus abzuleitenden politischen Konzeption, die die Frage nach einem geeigneten Kompetenzbegriff erfordert. Es verifiziert sich langsam die Vermutung, dass das Scheitern hinsichtlich der Konstruktion eines konsistenten Systems der Bildungsgerechtigkeit auf-

---

<sup>555</sup> Vgl. GIESINGER (2007) und STÄDTLER (2010).

<sup>556</sup> Vgl. HARDT/NEGRI (2004), S. 163. Die Schulen und Universitäten gehören zu den wesentlichen Institutionen des Empires, die dessen Disziplinarparadigma stützen.

grund seiner theoretischen Komplexität und den sich zeigenden Unverträglichkeiten normal ist.<sup>557</sup>

Es soll im Folgenden jedoch noch ein weiterer Versuch gewagt werden, eine kommunikatistische Weise von Bildungsgerechtigkeit vorzustellen, die anders als alle vorgestellten, den Begriff der Anerkennung in den Mittelpunkt der Diskussion stellt.

---

<sup>557</sup> Vgl. zur Normalität des Scheiterns in komplexen Systemen JONGBLOED (1983), S. 252.

## 9 Bildungsgerechtigkeit als moralisches Handeln

Dass Gerechtigkeit zu jederzeit ein Verteilungsphänomen sein muss, ist die entscheidende Entgegnung auf den Liberalismus der Art, wie ihn etwa RAWLS und DWORKIN verstehen. Den Anhängern der Theorie der Anerkennungsgerechtigkeit geht es nicht um die Frage, wie verteilt werden soll, sie stellen gar die Frage, ob verteilt werden soll in den theoretischen Hintergrund.

Das eigentliche Ziel der Gerechtigkeit, so formuliert ANDERSON ist es nicht,

„den Einfluss des Zufalls auf die menschlichen Verhältnisse zu eliminieren, sondern der Unterdrückung, die definitionsgemäß ein soziales Phänomen ist, ein Ende zu bereiten. (Das eigentliche Ziel, T.G.) ist es nicht, sicherzustellen, dass jeder bekommt, was ihm moralisch zusteht, sondern eine Gemeinschaft zu schaffen, in der sich Menschen als Gleiche begegnen.“<sup>558</sup>

Das Zitat folgt der These SANDELS, dass die Einbettung des Menschen in seine Gemeinschaftskontexte ein wesentliches Merkmal der politischen Philosophie ist und dass er nicht als ungebundenes Selbst behandelt werden kann.

Das egalitaristische Prinzip versteht sich als „moralische Gleichheit der Achtung aller Personen.“<sup>559</sup>

Die Theorie der Anerkennung, die im ethischen Diskurs insbesondere durch Axel HONNETH vorangebracht wurde, schließt an eine berühmte Denkfigur HEGELS an, die ich folgenden als anthropologische Voraussetzung der Anerkennungstheorie vorstellen möchte.

### ***9.1 Subjektivität als Im-anderen-bei-sich-sein: Was ist Anerkennung?***

Es ist ein grundlegendes Element von HEGELS Philosophie, dass der Einzelne nur dadurch zu sich kommt, wenn er in einer Gemeinschaft aufgeht, weil diese sittliche

---

<sup>558</sup> ANDERSON (2000), S. 119.

<sup>559</sup> GOSEPATH (2004), S. 13.

Gemeinschaft, manifestiert in einem Staat, „als Garant des Freiheitsraumes aller und als Schutz gegen individuelle böse Taten anerkannt wird.“<sup>560</sup>

Das Bewusstsein wird bei HEGEL, anders als bei KANT, als ein Konstitutionsprozess gedacht<sup>561</sup>, der die polaren Entitäten des Subjektiven und des Objektiven zu einer Synthese führt, die HEGEL das Selbstbewusstsein nennt.

„Das Selbstbewußtsein ist an und für sich, indem und dadurch, daß es für ein Anderes an und für sich ist; d.h. es ist nur als ein Anerkanntes.“<sup>562</sup>

Dieser Ausspruch ist die Breviatur eines moralischen Standpunktes, der einen Zustand beschreibt, der eine Gemeinschaft der wechselseitigen Anerkennung als Personen verankert. Den Weg zu diesem Idealzustand beschreibt HEGEL exemplarisch anhand des Herren-Knecht-Verhältnisses. Dabei geht er vom Anfang der Weltgeschichte aus, in der zwei Subjekte aufeinandertreffen und um die Herrschaft übereinander streiten. Es kommt zum Kampf und einer obsiegt über den anderen. Der Tod des Besiegten kommt für den Sieger nicht infrage, da er in der Folge keinen Vorteil hätte und weiterhin nur für sich wäre. Also gehen die beiden ein Herren-Knecht-Verhältnis ein, in dem der erste Anerkennungsakt auf der bewussten Unterordnung des Knechts unter den Herrn basiert. Der Knecht erkennt den Herrn als ein Für-Sich-Seiendes an, der in Freiheit lebt, während er selbst als ein Für-Anderes-Seiendes auftritt.<sup>563</sup> Der Knecht erfährt wiederum Selbstbewusstsein, indem er Macht über die Natur ausübt, indem er sie bearbeitet und verändert. Diese Macht kann der Herr nur indirekt ausüben.

„Der Herr aber, der den Knecht zwischen es (den Dingen der Natur, T.G.) und sich eingeschoben, schließt sich dadurch nur mit der Unselbständigkeit des Dinges zusammen und genießt es rein (als Konsumgut, T.G.); die Seite der Selbständigkeit aber überläßt er dem Knechte, der es bearbeitet.“<sup>564</sup>

Die Selbständigkeit des Knechts ist die aufkommende Macht gegen die soziale Grundstruktur. Es kommt zu einer Umwälzung dieser, weil die Macht über die Natur bedeu-

---

<sup>560</sup> AMENGUAL (2003), S. 205.

<sup>561</sup> Vgl. HEGEL (1986d), S. 73.

<sup>562</sup> HEGEL (1986d), S. 145.

<sup>563</sup> Vgl. HEGEL (1986d), S. 150.

<sup>564</sup> HEGEL (1986d), S. 151.

tender wird, als die Macht des Herrn über den Knecht und nunmehr wird der Knecht im Sinne von Für-sich-sein anerkannt.

Die Geschichte schließt, wie schon erwähnt, mit der wechselseitigen Anerkennung aller mit allen ab. Die Identität ist ergo nur durch die Anerkennung des anderen denkbar. Dabei kommt der Differenz der Subjekte eine entscheidende Rolle zu. Eine vollständige ökonomische und politische Gleichheit wäre unsittlich, da dann die Anerkennung des Anderen zu einer Anerkennung des Ichs mutiert.<sup>565</sup>

Die Frage der Gerechtigkeit ist für HEGEL daher auch kein Distributionsschlüssel sondern vielmehr ein sittlicher Rahmen, innerhalb dessen sich die Gesellschaftsmitglieder bewegen. Honneth drückt es in seiner Interpretation folgendermaßen aus:

„Die Ausstattung der Individuen mit subjektiven Rechten ist nicht das Ergebnis einer fairen Distribution, sondern ergibt sich aus dem Umstand, dass sich die Gesellschaftsmitglieder gegenseitig als freie und gleiche anerkennen.“ Mit diesem Einwand betont Hegel, „dass individuelle Freiheiten überhaupt nur das Produkt einer Form von zwischenmenschlicher Kommunikation sein können, die den Charakter der wechselseitigen Anerkennung besitzen.“<sup>566</sup>

HONNETH verschiebt die Semantik der Gerechtigkeit zu Ungunsten der liberalistischen Verteilungsmetrik und zeichnet ein Plädoyer für die Anerkennung als moralischer Akt, der den Inbegriff der Gerechtigkeit darstellt.<sup>567</sup>

## **9.2 Anerkennungsgerechtigkeit**

HONNETH geht dabei weit über andere Gerechtigkeitsansätze heraus, die das Phänomen der Anerkennung als Partikulares behandeln. Diese sind häufig noch in ein dominierendes Distributionssystem eingeordnet, und die moralische Form der Anerkennung hat in diesem die Aufgabe einer Humanisierung bürokratischer Funktionen. So wirft MARGALIT den staatlichen Institutionen vor, dass zwar die Umverteilung von Gütern durchaus gerecht sein kann, hingegen der Akt der Verteilung keine moralische Dimension mehr

---

<sup>565</sup> Vgl. HEGEL (1986e), S. 488f. sowie die sich darauf beziehende Interpretation bei SCHNÄDELBACH (2000), S. 50.

<sup>566</sup> HONNETH (2004), S 216f.

<sup>567</sup> Vgl. ISER (2005), S. 107. Eine die Theorie der Anerkennung in den Gerechtigkeitsdiskurs einbettende Auseinandersetzung findet sich bei STOJANOV (2007).

besitzt, wenn die dort agierenden Personen ihre Klienten als Nummer behandeln.<sup>568</sup> Die Rationalität des Sozialstaats, so könnte man die Kritik weiterführen, enthumanisiert das Subjekt in dem Augenblick, in dem sie ihm Gerechtigkeit zukommen lassen will. Ein zweidimensionales, aber nicht dominierend distributives Gerechtigkeitskonzept schlägt FRASER vor, die sie als partizipatorische Parität, als ein komplementäres Modell von Verteilungsgerechtigkeit und positiver Anerkennung aller Bürgers bei gleichem morali-schem Status, begreift. FRASER geht es darum, zu zeigen, dass die reine Fokussierung einer »Identitätspolitik«, die auf Umverteilungsmechanismen völlig verzichtet, den Zu-stand provoziert, der Personen aufgrund der fehlenden Grundgüter nicht mehr in die Lage versetzt, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, welches anerkannt werden kann.<sup>569</sup>

HONNETH jedoch besteht auf den Primat der Anerkennung als Ultima Ratio der Gerech-tigkeit, weil es möglich ist, Umverteilungspostulate als Fragen der Anerkennung zu verstehen. Empörungen über Fehlentwicklungen innerhalb der gesellschaftlichen Ver-teilungsstruktur werden nämlich mit Unmuts- und Zornesbekundungen bedacht, und diese sind ein Indikator, dass der Protestierende sich nicht als anerkanntes Mitglied sei-ner Sozialgemeinschaft erkennt.

„Die Erinnerung an diese Alltagsdimension moralischer Unrechtsempfindungen läßt [...] deutlich werden, daß von den Betroffenen dasjenige, was theoriesprachlich »Unge-rechtigkeit« (Hervorhebung im Original) genannt wird, als soziale Verletzung von be-gründeten Ansprüchen auf Anerkennung erfahren wird.“<sup>570</sup>

Das Bewusstsein hinsichtlich ungerechter Zustände und der daraus hervorgehende Zorn über Ungerechtigkeit haben ihre Wurzeln in HONNETHS kommunitaristischem Perso-nenmerkmal. Denn als „Personen wollen wir Zuneigung und Liebe erfahren, wir wollen für unsere Fähigkeiten anerkannt werde, und wollen, dass andere unsere Rechte ach-ten.“<sup>571</sup>

---

<sup>568</sup> Vgl. ISER (2005), S. 110. Zur Rolle der modernen Rationalität in seiner Lebensweltvergessenheit vgl. HONNETH (1987), S. 698f.

<sup>569</sup> Vgl. FRASER (2003a), S. 55ff.

<sup>570</sup> HONNETH (2003), S. 135.

<sup>571</sup> HONNETH (2010), S. 17.

Es muss also angenommen und gezeigt werden, dass die Gesellschaft ein komplexes Gebilde ist, dessen moralische Ordnung ein Geflecht wechselseitiger Anerkennungsverhältnisse darstellt und wie der „Kampf um Anerkennung“<sup>572</sup> einen sozialen Konflikt auslösen kann.<sup>573</sup>

Komplexe Gebilde sind in ihrer sozialen Genese als Ausdifferenzierungsprozesse zu verstehen. Anerkennung findet demgemäß in verschiedenen Anwendungssphären statt. Die einfachste Anerkennungssphäre ist die der Familie, in der innerhalb des Aufwachsens dem Kinde die Anerkennung qua Liebesbekundungen der Eltern angetragen wird, denn:

„um überhaupt den Prozess der Sozialisation des Nachwuchses zu ermöglichen, sind jene Einstellungen der Fürsorge und Liebe, ohne die Kinder gar nicht zur Persönlichkeitsbildung gelangen können; aber diese Art der affektiven Anerkennung, durch die der heranwachsende Mensch ein Vertrauen in den Wert der eigenen leibgebundenen Bedürfnisse erwirbt, bleibt so lange eine nur implizit vollzogene Handlungspraxis, bis die Kindheit institutionell als eine besonders schutzbedürftige Phase aus dem individuellen Lebensprozeß herausgelöst wird.“<sup>574</sup>

Die Liebe stellt aber auch eine institutionelle Anerkennungsform außerhalb der kindlichen Sphäre dar, wenn Mann und Frau in gegenseitiger Zuneigung einander wechselseitig Anerkennung erfahren, die sich eben in dieser Liebe und Fürsorge füreinander ausdrückt. Die „bürgerliche Liebesheirat“<sup>575</sup> ist die institutionalisierte Form dieser Anerkennungssphäre. Honneth sieht in dieser Sphäre die ursprüngliche Anerkennungsform, auf dessen Basis auch die gesamtgesellschaftliche Ordnung des Feudalismus fußte. In der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Organisationsformen geschieht jedoch dann ein fundamentaler Bruch, wenn die Verrechtlichung des Individuums beginnt. Hat es davor qua Herkunft und sozialem Status Anerkennung erfahren, wird es nun durch die Implementierung eines egalitaristischen Rechtsanspruchs besetzt. Dieser lässt Individualität qua Status nicht mehr zu, da alle vor dem Gesetz gleich anerkannt werden.

---

<sup>572</sup> Die gleichnamige Monographie enthält den prägnanten Untertitel *Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Vgl. HONNETH (1994).

<sup>573</sup> Vgl. HONNETH (2003), S. 161.

<sup>574</sup> HONNETH (2003), S. 163.

<sup>575</sup> HONNETH (2003), S. 164.

Die Individualisierung, also der Aufbau von sozialem Status gelingt über das komplementäre Feld des Markthandelns, das nunmehr die Praxis der Anerkennung darstellt.

„Das einzelne Individuum kann sich jetzt, zwar noch nicht der tatsächlichen Praxis gemäß, aber immerhin der normativen Idee nach als Rechtsperson mit gleichen Ansprüchen wie alle anderen Gesellschaftsmitglieder geachtet wissen, während sich seine soziale Wertschätzung weiterhin einer hierarchisch aufgefächerten Wertskala verdankt, die allerdings [...] auf eine neue Grundlage gestellt wird.“<sup>576</sup>

Es kommt nunmehr nicht darauf an, in welcher Standesgruppe das Individuum zu verorten ist, sondern auf die Leistungsfähigkeit des Einzelnen in einem sozialen Kontext, der in einem marktwirtschaftlichen System zumeist über die Formen des Besitzes definiert wird.

„Nicht mehr die Mitgliedschaft in der Standesgruppe mit den entsprechenden Ehrkodizes soll darüber entscheiden, wie viel Wertschätzung ein Individuum innerhalb der Gesellschaft legitimerweise verdient, sondern die persönlich erbrachte Leistung im Gefüge der industriell organisierten Arbeitsteilung.“<sup>577</sup>

In der Verabsolutierung der Anerkennungssphäre, die als letztes vorgetragen wurde, und welche man mit dem Leistungsprinzip verbindet, steckt die Gefahr, dass, wenn Anerkennung exklusiv abhängig ist von den Handlungsweisen, die der Gesellschaft einen möglichst großen Nutzen verschaffen – sich der Einzelne also zum Helden des Utilitarismus macht –, dann werden viele Handlungen, die keinen evidenten und messbaren ökonomischen Nutzen für die Gesellschaft haben, in ihr nicht mehr anrechnungsfähig. Zu nennen wären Hausarbeit oder außerinstitutionelle Erziehung von Kindern.

Daher muss die Heterogenität der Anerkennungssphären gewahrt bleiben und sogar weiter ausdifferenziert werden. In einem Wechselspiel verschiedener Anerkennungsformen und den dazugehörigen sozialen Interaktionen liegt die Bedingung zu Ausbildung von Individualität.

„Denn nur in der Teilnahme an solchen Interaktionen, zu deren normativen Voraussetzungen die reziproke Orientierung an bestimmten Anerkennungsprinzipien gehören, kann der einzelne die wiederholbare Erfahrung machen, daß spezifische Fähigkeiten

---

<sup>576</sup> HONNETH (2003), S. 165.

<sup>577</sup> HONNETH (2003), S. 166.

seiner Person von dauerhaftem Wert für andere Subjekte sind. Daher steigt auch mit der institutionellen Ausdifferenzierung der Anerkennungssphären die Chance einer Zunahme von Individualität, wenn darunter die Möglichkeit verstanden wird, sich der Einzigartigkeit der eigenen Persönlichkeit unter sozialer Zustimmung in wachsendem Maße zu versichern; mit jeder neu entstandenen Sphäre wechselseitiger Anerkennung wird nämlich gleichzeitig ein weiterer Aspekt der menschlichen Subjektivität erschlossen, den der einzelne sich nun auf intersubjektiven Weg positiv zuzurechnen vermag.<sup>578</sup>

In Erinnerung an eine Ausgangsthese, dass Unbehagen und Zorn dort auftritt, wo erwartete Anerkennung ausbleibt, muss sich dieses Ausbleiben innerhalb einer ausdifferenzierten Sphäre zeigen. Die subjektive Feststellung von Bildungsungerechtigkeit muss sich daher in einer bestimmten Anerkennungssphäre abspielen.<sup>579</sup>

Hierbei bietet der Kommunitarier WALZER einen interessanten Ankerpunkt. Er behauptet, dass sich der Gerechtigkeitsdiskurs insbesondere hinsichtlich unterschiedlicher Gleichheitspostulate auf die Tatsache einlassen muss, dass Gerechtigkeit nur im Kontext spezifischer Sphären zu realisieren ist. Eine Theorie der Gerechtigkeit muss sich also auf differenzierte partikulare Unterklassen konzentrieren und diese einzeln abarbeiten.

### **9.3 Bildung – Eine Sphäre der Gerechtigkeit**

WALZERS Konzeption von sozialer Gerechtigkeit verabschiedet sich von einem deduktiven Ansatz, der eine Theorie der Gerechtigkeit aus einfachen Grundsätzen ableitet. Die sich aus unterschiedlichsten Gemeinschaften zusammensetzende Gesellschaft hat solch komplexe Formen angenommen, dass diese nicht über Prämissen einfacher Gleichheit moralisch zu regulieren sei. Wenn in der Gesellschaft Gerechtigkeit verwirklicht werden soll,

„kann dies nicht nach einem einheitlichen Schema geschehen, sondern in einer Weise, die die Güter, die in jeder einzelnen dieser Sphären zu verteilen sind, nach ihrer Beschaffenheit analysiert und bewertet und je nach zu verteilendem Gut ganz unterschiedliche Weisen der Verteilung entwickelt.“<sup>580</sup>

---

<sup>578</sup> HONNETH (2003), S. 169.

<sup>579</sup> Vgl. HONNETH (1997), S. 36.

<sup>580</sup> REESE-SCHÄFER (2001), S. 93.

Erziehung und Bildung repräsentieren in diesem Zusammenhang eine dieser Sphären. In dieser Sphäre herrscht ein kompliziertes Verhältnis zwischen Autonomie und Gleichheit. Gleichheit herrscht insofern, dass jeder in seiner Person dort geachtet werden muss, keinem dürfen elementare Bildungsgüter vorenthalten werden. Die Autonomie der Person wird beschränkt, indem jedem substantielle Fähigkeiten vermittelt werden müssen.

„Kinder die Kunst des Lesens und Schreibens zu lehren ist ein egalitäres Geschäft auch dann, wenn dies beispielsweise für die Unterweisung in Literaturkritik nicht gilt. Das Ziel des Unterricht im Lesen erteilenden Lehrers besteht nicht darin gleiche Lernchancen unter den Schülern herzustellen, sondern gleiche Resultate bei Ihnen zu erzielen.“<sup>581</sup>

Diesen fundamentalen Grundkenntnissen sind die autonomie-bedingenden Elemente eines Bildungsprozesses. Literaturkritik ist nicht Output-egalitaristisch zu erzwingen, sondern durch die Vermittlung von kulturuniversalen Grundkenntnissen zu ermöglichen. Der Egalitarismus, der in dieser Standardisierung zu erkennen ist, ist ein Element von WALZERS Gerechtigkeitskonzeption. WALZER thematisiert die Wirkungsmacht von dominanten Gütern. Dominante Güter sind solche, die bei Besitz den Zugang zu anderen Gütersphären erleichtern.

„Ein dominantes Gut verwandelt sich in ein anderes Gut, genauer, in viele andere Güter, in einem Prozeß, der häufig wie ein natürlicher Prozeß aussieht, in Wirklichkeit aber ein magischer ist, eine Art von sozialer Alchemie.“<sup>582</sup>

Folgt man WALZERS These von der Reproduktion der gesellschaftlichen Machtstruktur<sup>583</sup>, dann folgt aus der Theorie dominanter Güter die soziale Bestrebung der Herr-

---

<sup>581</sup> WALZER (2006), S. 296f.

<sup>582</sup> WALZER (2006), S. 37.

<sup>583</sup> Vgl. WALZER (2006), S. 292. Diesen in der Debatte um Bildungsgerechtigkeit häufig herangezogenen Zusammenhang formuliert HOPF folgendermaßen aus. „Der Beitrag des Bildungssystems zur Reproduktion der Sozialstruktur, das heißt zur Erhaltung der personalen Kontinuität von Klassen und Schichten und zur Erhaltung ihrer durch ungleiche Ressourcen gekennzeichneten Beziehungen zueinander, wird durch drei Prozesse gewährleistet: Distribution von Personen auf Positionen gesellschaftlicher Ungleichheit, differentielle Sozialisation und differentielle Strukturierung von Positionen. Trotz unterschiedlicher gesellschaftstheoretischer Prämissen stimmen empirische Untersuchungen zur Reproduktion der Sozialstruktur im historischen Prozeß der Bildungsexpansion und –reform darin überein, daß zwar sozialstrukturell bedingte Ungleichheiten der Ausbildung abgeschwächt werden, die in der gesellschaftlichen Ar-

schen, dominante Güter zu monopolisieren, also diese nur noch ihrer eigenen Gruppe zur Verfügung zu stellen.<sup>584</sup> Hierbei entsteht die Bildungsungerechtigkeit, die darin besteht, dass der transzendente Charakter des Bildungsgutes – als Autonomiebedingendes Apriori – nicht mehr gleich verteilt ist.

Einen gelungenen und lobenswerten Ansatz der Gerechtigkeit innerhalb der Bildungssphäre erkennt WALZER im *japanischen Weg*<sup>585</sup>. Hier, so WALZER, findet eine echte Gemeinschafts- und Allgemeinerziehung statt, da die einzelnen Schulen unabhängig von partikularen Außeninteressen wirken, womit sie ihrem egalitären Auftrag, der Vermittlung eines notwendigen Grundwissens nachkommen kann, ohne dass eine äußere Macht dieses Grundwissen für sich allein beanspruchen kann. Die Schulen sind als eine Gemeinschaft gedacht und dementsprechend organisch aufgebaut, es findet kaum Binnendifferenzierung statt. Zudem verzichtet man in der Elementarstufe auf Leistungstests.<sup>586</sup>

Im Verweis auf CUNNINGHAM hebt WALZER den Gemeinschaftsgedanken explizit heraus. Hierbei wird der Leistungsgedanke zugunsten der wechselseitigen Solidarität der Schüler geopfert.

„Die relative Gleichheit ihrer kognitiven Leistung bremst die Neigung der Kinder, sich wechselseitig einzustufen [...]. Statt dessen sind sie bereit, sich als Kameraden zu begreifen, die sich gemeinsam daran machen, den Lehrplan zu erfüllen.“<sup>587</sup>

Es wird ersichtlich, dass die Gerechtigkeitssphäre Bildung mit den schon vorgestellten kommunitaristischen Interpretationen von Bildungsgerechtigkeit auf einem Kompetenzsockel basiert. Dies wurde schon in der Auseinandersetzung mit GIESINGER und STÄDTLER herausgearbeitet. Damit die Schüler „gleichermaßen auf eine Bürgerwelt hin“<sup>588</sup> erzogen und gebildet werden, ist einer kommunitaristischen Deutung von Bildungsgerechtigkeit inhärent. Wie verhält es sich nun aber mit der Form Anerkennung innerhalb dieser Sphäre?

---

beitsteilung angelegte Ungleichheit der Positionen und Ressourcen jedoch nicht nennenswert modifiziert wird.“ HOPF (1997), S. 189.

<sup>584</sup> Vgl. WALZER (2006), S. 39.

<sup>585</sup> Vgl. WALZER (2006), S. 297ff.

<sup>586</sup> Vgl. WALZER (2006), S. 298.

<sup>587</sup> CUNNINGHAM (1980), S. 275 zitiert nach WALZER (2006), S. 299.

<sup>588</sup> WALZER (2006), S. 299.

WALZER präferiert ein heterogenes, pluralistisches soziales Gebilde, in dem Bildungsprozesse institutionalisiert werden. HONNETH müsste diesem Ansatz prinzipiell zustimmen können, da sein Anerkennungsbegriff auf diese Heterogenität angewiesen ist. Sozio-kulturelle Homogenität innerhalb eines gesellschaftlichen Zusammenhangs hätte keine sozial vermittelnde Anerkennung, sondern eine selbst-vergewissernde Anerkennung zur Folge. In der Anerkennung des anderen würde das Individuum – überspitzt formuliert – sich im Rahmen eines Legitimationszusammenhangs selbst anerkennen. WALZER würde HONNETH zustimmen, dass die Anerkennungsform innerhalb des Bildungswesens nicht dem Leistungsprinzip folgen dürfte. Dies ergibt sich aus der moralischen Präferenz des japanischen Schulwesens, wie es CUNNINGHAM vorstellt. Auch HONNETH würde das Leistungsprinzip exklusiv der Anerkennungssphäre des Wirtschaftssystems zuweisen.<sup>589</sup>

Es muss also eine andere Form der Anerkennung herrschen, die, wie ich behaupte, das Entwicklungsprinzip ist. »Entwicklung« bezeichnet nicht nur einen pädagogischen Alltagsterminus, sondern auch einen wissenschaftlichen pädagogischen Grundbegriff<sup>590</sup> und ist somit prinzipiell mit dieser Sphäre kompatibel.

Eine Schulform, wie sie WALZER präferiert, impliziert eine relative hohe Varianz bezüglich der kognitiven Anlagen und Talente, sowie des Grades an Vorbildung des Einzelnen bei Eintritt in die Schule. Gleichzeitig hat sie die Aufgabe, fundamentale Kompetenzen der Schüler gleich auszubilden. Die Schülerschaft soll sich dabei als eine Solidargemeinschaft der gegenseitigen Hilfestellung zeigen. Das Leistungsprinzip darf hier nicht gelten, weil es die Schüler davon abhalten könnte solidarisch zu sein, da die Anerkennung durch Differenz konstituiert wird. Somit kann die Anerkennung nur über die Entwicklung zu einem für alle gleich gearteten Ziel generiert werden. Das Entwicklungsprinzip impliziert die Heterogenität des Anfangszustands und in diesem Fall die Homogenität des Endzustandes, da die Output-egalitaristische Standardisierung, aufgrund der Monopolvermeidung eine wesentliche Rolle in diesem System einnehmen muss. Die kriteriumsorientierte Prüfung der Leistungsstandards erlaubt der Gemeinschaft die Parole »Wir haben es gemeinsam geschafft!« auszurufen, was einen rezipro-

---

589 Vgl. HONNETH (2003), S. 168.

590 Vgl. GRUNDER (2004), S. 86. Hier wird von einer Allgemeinen Pädagogik als Entwicklungswissenschaft gesprochen. »Entwicklung« wäre damit nicht *ein*, sondern *der* relevante Grundbegriff.

ken Anerkennungsakt repräsentiert. Jeder Einzelne kann in der Folge in anderen ausdifferenzierten Anerkennungssphären Autonomie erlangen.<sup>591</sup>

Der Vorteil dieses kommunitaristischen Standardmodells gegenüber dem Emanzipationskonzepts DEWEY/HARDT/NEGRI besteht darin, dass es sich auf die Sachkompetenzen beschränkt. Sozial und Selbstkompetenz gehen in der Sozialform der Schule auf und werden nicht getrennt evaluiert. Dennoch besteht ein Problem innerhalb der Anerkennungsform. Diese hat nur dann Geltung, wenn sich die Entwickelnden mit diesem einverstanden erklären. Es ist hingegen denkbar, dass ein Schüler ein Ungerechtigkeitsempfinden exakt aufgrund der vorherrschenden Anerkennungsform generiert. Er könnte zu dem Entschluss kommen, dass die Reduzierung auf eine Maximalentwicklungsstufe die Einschränkung seiner personalen Entwicklungsmöglichkeiten darstellt. Es ist anzunehmen, dass WALZERS Modell das Kollektiv schon voraussetzt. Dies ist in manchen Kulturkreisen wohl auch möglich, und vielleicht stellt Japan solch einen dar, aber für die westliche Hemisphäre wäre dies kaum denkbar, da sich diese in ihrer Sozialform durch einen prinzipiellen philosophischen Individualismus auszeichnet. Der Kommunitarismus akzeptiert diesen Status quo schließlich auch. Der Individualismus ist Realität, er dürfe nur nicht ausufern.<sup>592</sup>

#### ***9.4 Bildung als soziales Geschehnis***

STOJANOV entwickelt in Anlehnung an HONNETH eine weitere Idee, wie man Bildungsgerechtigkeit über die Schlüsselkategorie der Anerkennung ermöglichen kann.

Dabei grenzt er sich kritisch von den Ansätzen der Verteilungs-, und Teilhabegerechtigkeit ab.<sup>593</sup> Dabei erkennt STOJANOV, dass die Kategorie der Anerkennung innerhalb der sich seit den Siebzigerjahren durchsetzenden wertfreien Erziehungswissenschaft, die sich stark am Kritischen Rationalismus POPPERS orientierte<sup>594</sup>, keine Rolle spielen konnte. Daher entwickelte der Gerechtigkeitsdiskurs in seiner erziehungswissenschaftlichen Färbung eher die Tendenz zur Annäherung an messbare Distributionslogiken.

---

<sup>591</sup> Vgl. dazu nochmals HONNETH (2003), S. 169.

<sup>592</sup> Vgl. dazu die Auseinandersetzung mit SANDELS Liberalismuskritik.

<sup>593</sup> Vgl. STOJANOV (2011), S 27ff.

<sup>594</sup> Vgl. BREZINKA (1971), S. 13 u. 62. sowie BREZINKA (1968), S. 435ff.

„Die Erziehungswissenschaft ist ja als ein dediziert anti-normatives Unternehmen entstanden [...], wodurch sie sich vom oft moralischen Argumentationsstil der früheren Geisteswissenschaftlichen Pädagogik abzugrenzen trachtete.“<sup>595</sup>

Dabei sieht STOJANOV in der Anerkennung eine genuine pädagogische Leitkategorie, die exakt den moralischen Ordnungszusammenhang beschreibt, ohne den die zielgeleitete Entwicklung des Menschen nicht möglich sei. Pädagogisches Handeln soll, so argumentiert STOJANOV in Anlehnung an KANT, die Subjektautonomie des Heranwachsenden hervorbringen, aus der heraus der Mensch zu einem freiheitlichen und moralisch einsichtigen, kurz mündigen Wesen wird. Diese Annahme präjudiziert die Anerkennung des Heranwachsenden bereits.

„Aus anerkennungstheoretischer Sicht setzt die Verwirklichung dieses Ziels eine Antizipation der Subjektivität des Heranwachsenden bzw. die Anerkennung seines Subjektivitätspotentials voraus.“<sup>596</sup>

Subjektivität ist in diesem Konzept kein Apriori, sondern wird im Prozess der Bildung erzeugt und erfordert die wechselseitige Anerkennung von Pädagogen und Heranwachsenden.

„Insofern also pädagogisches Handeln auf Kultivierung von Mündigkeit im Sinne von individueller Autonomie abzielt, enthält es einen Kernaspekt von symmetrischreziproker Intersubjektivität, bei der sich Pädagogin und Heranwachsender wechselseitig in ihrer reellen oder potentiellen Subjektivität anerkennen. Dies schließt das Ernstnehmen der Intentionen, Wünsche, Ideale und Bedürfnisse der heranwachsenden Person mit ein.“<sup>597</sup>

Anerkennung und Respekt bilden dabei keinen Widerspruch zum Zwange, da der Anerkennungsgedanke dem Zwange lexikalisch übergeordnet und dieser nur dann ein legitimes Mittel darstellt, wenn er „der Kultivierung der Freiheitsfähigkeit der heranwachsenden Person dient.“<sup>598</sup>

---

<sup>595</sup> STOJANOV (2011), S. 67.

<sup>596</sup> STOJANOV (2011), S. 72.

<sup>597</sup> STOJANOV (2011), S. 72.

<sup>598</sup> STOJANOV (2011), S. 73. Gedankengang rekonstruiert dem Grunde nach Kants Fragestellung „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. KANT (1977), S. 711.

Der Konflikt zwischen Freiheit und Zwang kann laut STOJANOV nur dann konstruiert werden, wenn man von einem atomistischen Freiheitsbegriff und der damit verbundenen Personenkonzeption ausgeht, wie sie die Kommunitaristen unter dem Stichwort »ungebundenes Selbst« kritisieren. STOJANOV sieht es als sozialisationstheoretische Trivialität an, dass „Freiheit und Autonomie durch bestimmte soziale Beziehungen ermöglicht und letztendlich auch hervorgebracht werden.“<sup>599</sup>

Anerkennung ist innerhalb eines pädagogischen Kontextes jedoch nicht im Rahmen des Leistungsprinzips zu verstehen, dem sich der Heranwachsende unterwirft. Die Erzeugung von produktiven Persönlichkeitseigenschaften, die sich an der Verwertbarkeit orientieren, wird der Bildung des Menschen nicht gerecht. Der Heranwachsende wird dabei nicht als Selbstzweck behandelt und in seiner potentiellen Subjektivität nicht geachtet. Anerkennung wird in dieser Qualifikationsorientierung „strategisch als Mittel zum Zweck vorgespielt, damit der Anerkannte so funktioniert, dass er dem Anerkennenden Vorteile verschafft bzw. damit er sich einer ihn benachteiligenden Herrschaftsordnung fügt.“<sup>600</sup> Diese Form erfüllt nicht das Gütekriterium der authentischen Intersubjektivität, da der Pädagoge dem Heranwachsenden nicht in der Weise gegenübertritt, dass er seine potentielle Subjektivität im Sinne einer Kultivierung der Autonomie achtet.<sup>601</sup>

Die Pathologien der pädagogischen Praxis lassen sich grob in zwei Bereiche gliedern. Der eine bezieht sich auf die Entwicklungshemmungen, die, wie schon erwähnt, dadurch entstehen, dass der Heranwachsende im Qualifikationsprozess objektiviert wird, als Mittel zu einem übergeordneten Zweck, den STOJANOV in der Tradition der Kritischen Theorie in der Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse sieht. Der zweite Bereich umschließt die strukturelle Gewalt gegenüber denjenigen, die aufgrund psychologisch oder kulturell gefärbter Urteile ausgeschlossen werden, was ein Verstoß gegen das egalitäre Prinzip der Anerkennungsgerechtigkeit darstellt, jeder Person mit der gleichen moralischen Achtung zu begegnen.<sup>602</sup>

Unter »Bildung« versteht STOJANOV einen Vorgang „der sozial vermittelten Selbst-Universalisierung durch Welterschließung“<sup>603</sup> und folgt damit einer HUMBOLDTschen

---

<sup>599</sup> Vgl. STOJANOV (2011), S. 73.

<sup>600</sup> STOJANOV (2011), S. 76f.

<sup>601</sup> STOJANOV (2011), S. 77.

<sup>602</sup> Vgl. STOJANOV (2011), S. 40 in Anlehnung an GOSEPATH (2004), S. 13.

<sup>603</sup> STOJANOV (2011), S. 41.

Idee. Das Zustandekommen dieser Welterschließung sieht STOJANOV in der Erfahrung mit den Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung.

Insbesondere die Kategorie der sozialen Wertschätzung spielt eine gerechtigkeitsrelevante Rolle, da sie sich eben nicht nur auf die Leistungsfähigkeit im Sinne von sozialem Inputpotential beschränkt.

„Nach meiner Überzeugung bezieht sich die Anerkennungsform der Wertschätzung nicht nur und nicht primär auf den jeweiligen Arbeitsverdienst, sondern auf die Fähigkeit des Individuums, seine persönlichen und unverwechselbaren, biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen so zu artikulieren, dass sie als ein potentieller Beitrag und/oder eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft gelten können.“<sup>604</sup>

In der Folge deckt STOJANOV ausgehend von seinen gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen – von einer geschlossenen Theorie kann nicht die Rede sein – Formen der Bildungsungerechtigkeit auf. Er folgt der allgemeinen Feststellung HONNETHS, dass sich Ungerechtigkeit in unterschiedlichen Weisen äußert, und dieses Äußern ist dann der Anlass zu einer Kurskorrektur, oder anders gesagt, zur Verbesserung der institutionellen Voraussetzung von Bildungsprozessen.<sup>605</sup>

### ***9.5 Praxis der Bildungsungerechtigkeit im Spiegel der Anerkennungsgerechtigkeit: Migration und Selektion***

Als ein signifikantes Ergebnis der PISA-Studie wird häufig der signifikante Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und soziokultureller Herkunft interpretiert. Eine zusätzliche Geltungsannahme erfährt dieser Zusammenhang in der Feststellung, dass dies bei allen Vergleichsstudien besonders hinsichtlich derjenigen Kinder mit Migrationshintergrund deutlich wurde.<sup>606</sup>

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erlangen im Vergleich zu denjenigen ohne diesen Hintergrund bessere schulische Abschlüsse. Innerhalb der Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nimmt die Differenz zur Gruppe ohne Migrationshintergrund mit dem Grade der Akkulturation ab. Migrantenkinder, die

---

<sup>604</sup> STOJANOV (2011), S. 42.

<sup>605</sup> Vgl. STOJANOV (2011), S. 74 und HONNETH (2003), S. 136ff.

<sup>606</sup> Vgl. STOJANOV (2011), S. 139 in Anlehnung an BAUMERT (2001), S. 379ff.

in der zweiten Generation in Deutschland aufgewachsen sind und vornehmlich die Landessprache verwenden, weisen keine Differenz zur Nichtmigrantengruppe auf.<sup>607</sup>

Aufgrund dieser Daten wird zumeist ein Urteil über Bildungsungerechtigkeit gefällt, welches jedoch nicht unmittelbar theoriegeleitet ist, sondern mit Chancenungleichheit begründet wird.

„Von daher liegt es nahe, dass die Schulbildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die allgemein als herkunftsbenachteiligt betrachtet werden, einen zentralen Gegenstand der Debatten über Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit darstellen, die seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie in 2001 eine prominente Stellung sowohl in der Bildungspolitik wie auch in der Bildungsforschung erlangt haben.“<sup>608</sup>

Die vorgestellten Ergebnisse bezüglich des Integrationsgrades zeigen auf, dass die Begabungspotentiale derer, die sich der Akkulturation weniger empfänglich zeigen, nicht ausgeschöpft werden. Hierin, in der „Verschwendung von Bildungsreserven“<sup>609</sup>, erkennt STOJANOV den fundamentalen Ausdruck eines ökonomischen Reduktionismus, der per se eine Weise der Bildungsungerechtigkeit ausmacht, da dieser den Heranwachsenden, wie weiter oben schon erwähnt wurde, nicht als Selbstzweck, sondern als Herrschaftsmittel gebraucht.<sup>610</sup>

Behauptet man eine Verschwendung von Begabungsreserven, dann „wird die an sich moralische Problematik der Bildungsgerechtigkeit als eine ökonomisch-zweckrationale dargestellt. Die unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird demzufolge nicht primär etwa als unfaire Benachteiligung oder Marginalisierung artikuliert, sondern als ein wirtschaftliches Defizit, das darin besteht, dass Begabungen oder Bildungsreserven dieser Kinder und Jugendlichen zum großen Teil ungenutzt für die Wirtschaft blieben.“<sup>611</sup>

---

<sup>607</sup> Vgl. Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (2007), S. 30ff.

<sup>608</sup> STOJANOV (2011), S. 139.

<sup>609</sup> STOJANOV (2010), S. 84.

<sup>610</sup> Vgl. dazu auch die Rezitation des Koalitionsvertrages von 2005 in RAUSCHENBACH (2011), S. 109.

„Deutschland braucht die Bildung von Verantwortungseliten, unabhängig von sozialer Herkunft.“

<sup>611</sup> STOJANOV (2010), S. 84ff. Vgl. dazu auch die in einer breiten Öffentlichkeit diskutierten und häufig biologistisch anmutenden Thesen von SARAZIN (2010).

Paradoxerweise würden diese Kinder und Jugendlichen unter dieser Form der Bildungsgerechtigkeit gerade nicht leiden, folgte man konsequent den Grundideen der Anerkennungsgerechtigkeit, da sie an dem Prozess der Vermittlung ihrer Subjektivität zugunsten der Reproduktion der gesellschaftlichen Herrschaft nicht partizipieren, sondern sich konsequent ihrer kulturellen Identität widmen, die ja gemäß der verschiedenen Studien der Grund für die Verschwendung von Begabungsreserven sind. Bildungsgerecht werden in diesem Falle nur diejenigen behandelt, die sich dem Akkulturationsdruck beugen, und genau so sind die Empfehlungen des schon zitierten Jahresgutachtens Bildungsgerechtigkeit zu verstehen.

„Migrantenkindern ist die konsequente Akkulturation zu gewährleisten. Dazu gehört die unerlässliche Unterrichtung in der Verkehrssprache Deutsch und deren Praktizierung im öffentlichen wie im privaten Raum“<sup>612</sup>

Problematisch sind diese Äußerungen hinsichtlich ihrer normativen Ziele, die sich darin ausdrücken Chancengleichheit herzustellen. Das liberalistisch gefärbte Grundkonzept von Chancengleichheit setzt die prinzipielle freie Wahl der Formulierung partikularer Lebenspläne voraus, der nur dadurch eingeschränkt wird, dass dieser die gleiche Freiheit des anderen darauf nicht einschränken darf.<sup>613</sup> Die Tendenz zur „Neo-Assimilation“<sup>614</sup> im gegenwärtigen Diskurs über Bildungsgerechtigkeit im Spiegel der Migrationsdebatte löst diesen liberalistischen Grundsatz im Kern auf, was das Postulat nach Chancengleichheit ad absurdum führt.

In der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung hingegen wird die Bildungsgerechtigkeit zementiert, da die nicht assimilierten Kinder und Jugendlichen „im Zuge einer segregierenden Schulbildungspraxis von vornherein als wenig begabt bzw. als mit niedrigeren kognitiven Ausgangsvoraussetzungen ausgestattet ausselektiert werden.“<sup>615</sup>

STOJANOV erkennt hinsichtlich des bildungsgerechtigkeitsrelevanten Referenzthemas Migration eine ungerechte Praxis, die gegen beide relevanten Anerkennungsformen

---

<sup>612</sup> Vgl. Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (2007), S. 146.

<sup>613</sup> RAWLS (1993), S. 113 u. S. 81.

<sup>614</sup> GEISEN (2010), S. 14. Assimilationsbestrebungen erkannte auch der türkische Ministerpräsident Erdogan bei seiner Rede zum Deutschlandbesuch im Februar 2008 und kritisierte diese dementsprechend. Vgl. Welt online vom 11.02.2008.

<sup>615</sup> STOJANOV (2011), S. 79.

verstößt. Aus einer pädagogischen Perspektive könnte man ihm auch durchaus Recht geben, wenn man bedenkt, dass die Pädagogik in dem Bereich der Ermöglichungszusammenhänge zu operieren hat. Assimilationsbestrebungen aber sind interpretierbar als bewirkende Maßnahmen mit maximalem Erfolgsdruck. Denn „Migrantenkindern *ist* (Hervorhebung, T.G.) die konsequente Akkulturation zu gewährleisten.“<sup>616</sup> Dabei ist die strukturelle Rahmenaufgabe von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, nämlich die Ermöglichung der Entwicklung von Subjektautonomie und Verantwortungsfähigkeit<sup>617</sup> gestört, da der Input der Assimilierung vom Schüler ausschließlich als Fremdes interpretiert werden könnte. Verantwortung zu übernehmen für etwas, das in der Reflexion nicht als das Eigene ausgezeichnet wird, ist ein prinzipielles störungsanfälliges ethisches System. Und weiter bezeichnet der Fall, in der das Fremde als das Eigene ausgezeichnet wird, im Sinne der von STOJANOV vorgestellten kritischen Bildungstheorie einen unmoralischen Standpunkt.

„Im Verhalten von Individuen wirken sich die Muster von Assimilation und Akkommodation so aus, daß man entweder im Fremden nur wieder das Eigene erkennt, das Fremde mit etwas Eigenem gleichsetzt und es dann Verstehen nennt, oder aber eigene Überzeugungen und Vorlieben durch fremde ersetzt und dies dann für Selbstfindung hält. Im ersten Fall läßt sich eine subtile Form der Herrschaft über das Fremde erkennen, im zweiten Fall eine weniger subtile Form der Unterwerfung unter das Fremde.“<sup>618</sup>

Begreift man kulturelle Synthese aber als Ermöglichungszusammenhang so könnte man den Terminus Assimilation durch Integration austauschen und diesen als ein dialogisches Moment beschreiben.<sup>619</sup> Die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung hat im normativen Sinne dabei den Vorteil, dass jedem Einzelnen dabei das moralische Grundkapital zukommt, dass jeder in seinen kulturellen und personalen Eigenschaften so wahrgenommen wird, dass diese prinzipiell einen wichtigen und konstruktiven Beitrag für die Gemeinschaft liefern können.

---

<sup>616</sup> Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (2007), S. 146.

<sup>617</sup> Vgl. STOJANOV (2011), S. 16.

<sup>618</sup> LORENZ (2009), S. 4.

<sup>619</sup> Einen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive relevanten Beitrag dazu liefern KROPE e.a. (2010).

Das Dialogische würde das Gebot der Reziprozität nicht verletzen, da die Interaktionspartner als gleichberechtigte Teilnehmer an einem kulturellen Diskurs angesehen werden.<sup>620</sup>

Die normative Einschätzung der Anerkennungsgerechtigkeit, dass jeder Einzelne aufgrund seiner einzigartigen spezifischen Herkunftsdisposition einen wichtigen Beitrag für die Gemeinschaft leisten kann, ist gleichzeitig auch die prinzipielle Voraussetzung zur Überwindung von Herkunftsbarrieren, die sich durch das Fehlen der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung verhärten, wobei die Gefahr der Entstehung von strukturell geschlossenen Milieusystemen steigt und die soziale Mobilität weiter sinkt.

Ungerechtigkeit kann auch denen widerfahren, die man als privilegiert bezeichnen würde, wenn sie aus einem vermögenden und gebildeten Elternhaus stammen. Aber wenn die Biographie aufgrund des traditionellen Zusammenhangs einer Familiengeschichte schon relativ determiniert vorgezeichnet ist<sup>621</sup>, kann man in diesem Sinne eben auch von einem Aufbau von Herkunftslimitierung sprechen. Diese strukturelle Gewalt würde gemäß der Anerkennungsgerechtigkeit eine Zwangsausübung bedeuten, die die Kultivierung der Freiheitsfähigkeit und Autonomiebildung einschränkt.

Hinsichtlich der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft von heterogenen Gemeinschaftskontexten, setzt gesellschaftliche Teilnahme „die Entwicklung der Fähigkeit voraus, die Grenzen der privaten, ansozialisierten Perspektive zu überschreiten, Fremdperspektiven einzunehmen, und die thematisierten Problematiken schließlich in den kontext- und interessenübergreifenden Horizont einer universalistisch-entgrenzten Gemeinschaft hineinzustellen, die zum zentralen Integrationsmuster posttraditioneller Gesellschaften wird. Die Überwindung von Herkunfts- und Sozialisationslimitierungen wird somit zur Voraussetzungen für politisch-partizipatorische Gleichheit.“<sup>622</sup>

Um ein heterogenes Bildungsumfeld zu schaffen, wäre es notwendig auf ausdifferenzierte Selektion zu verzichten. Da diese eine Nichtachtung der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung impliziert, ist die Folgerung einer maximal schwachen Selektion systemkohärent.

---

<sup>620</sup> Vgl. hinsichtlich der allgemeinen Voraussetzungen von Dialog und Diskurs JANICH (2009), S. 21.

<sup>621</sup> WIGGER spricht von den Vorgaben der Herkunft. Vgl. WIGGER (2011), S. 34.

<sup>622</sup> STOJANOV (2011), S. 44.

„Selektionsprozesse sollen [...] nicht vom Bildungssystem vorweggenommen und im Kindesalter implementiert werden, da damit die Ungerechtigkeit verursachende Missachtungserfahrung der Verneinung der autonomen Entwicklungsfähigkeit des Einzelnen generiert wird.“<sup>623</sup>

STOJANOV erkennt zwischen Selektionsbestrebungen und Qualifizierungsabsichten des Bildungssystems einen funktionalen Zusammenhang. Die Grundausrichtung einer maximalen Ausdifferenzierung des Bildungswesens ist die, dass Inputs, Outputs und Outcomes ein Gleichgewicht herstellen, das die Verwertbarkeit des Einzelnen anhand eines optimalen Kosten-Nutzen-Kalkül organisiert. Hierbei wird gegen beide relevanten Anerkennungssphären verstoßen.

„Es verursacht [...] ein viel größeres [...] Leiden, sehr früh als jemand etikettiert zu werden, dessen Leistungsfähigkeit und Begabung nur für eine Berufsposition mit einem niedrigeren Status ausreichen, als eine solche Position später aufgrund von zufälligen Umständen im Arbeitsmarkt, oder aufgrund von eigenverantwortlichen Entscheidungen als Erwachsener einnehmen zu müssen.“<sup>624</sup>

Fasst man STOJANOVs Entwurf einer von der Kritischen Theorie inspirierten Konzeption der Anerkennungsgerechtigkeit zusammen, so stößt man trotz der interessanten Elemente, denen besonders hinsichtlich der Kritik des Bestehenden Aufmerksamkeit gebührt, auf gewisse Probleme. Wenn STOJANOV für eine Schulstruktur plädiert, die auf Selektion grundsätzlich verzichten sollte, ergibt sich das Problem der Vorbereitung auf einen Selektionsdruck außerhalb der Schule, den STOJANOV, HONNETH folgend, in der Anerkennungsform der »Leistung« im ökonomischen Wirkung wiederum legitimiert sieht. Wenn für diese Form keine Vorbereitung folgt, wie ist dann die Kultivierung der Autonomie und Selbstverantwortlichkeit möglich, wenn auf die Marktrationalitäten diese Selbstverantwortlichkeit und Autonomie schließlich auch mit generierenden nicht vorbereiten.<sup>625</sup> Wenn man den Leistungszusammenhang aber in der Schule belässt, indem man auf Leistungsmessungen nicht verzichtet und eine Binnendifferenzierung vollzieht, dann besteht die Gefahr, dass der Primat der gemeinschaftlichen Geschlossenheit durch die Selbsthierarchisierung des Einzelnen überlagert wird.

---

<sup>623</sup> STOJANOV (2011), S. 62.

<sup>624</sup> STOJANOV (2011), S. 167.

<sup>625</sup> Vgl. dazu auch WIGGER (2011), S. 36.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in dem Aspekt einer romantisierenden Moralvorstellung, die innerhalb der Bildungssysteme zu verwirklichen ist und welche schwer abzufragen ist, es sei denn, man verlässt sich auf die Hoffnung, dass sich die soziale Wertschätzung als zentrale Anerkennungsform als Folge ergibt. Auch die zu ermöglichende Subjektautonomie wird gerechtigkeitsrelevant nicht weiter an konkrete Kompetenzstandards gekoppelt.

Trotz der Kritik bleibt anzumerken, dass sich das Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit als eine Art Prozesstheorie einen wichtigen Beitrag zur Frage der Bildungsgerechtigkeit darstellt, die explizit den Distributionsabsichten des Liberalismus maximal eine Nebenrolle zubilligt und somit der schwierigen Verteilungsfrage zurecht aus dem Wege geht.

## 10 Abschließendes Fazit zu Teil C

Bildungsrelevant und somit auch bildungsgerecht ist ein Output-Egalitarismus hinsichtlich gleicher Teilhabemöglichkeiten an der durch Gemeinschaften konstituierten sozialen Welt. Person-sein zeichnet sich dabei nicht durch das Apriori gleicher Rechte und Freiheiten, wie es die Vertragstheorien des Liberalismus vorschlagen, sondern durch den sozio-kulturellen Kontext der eigenen Biographie aus. Das Lebensbild des Kommunitarismus vollzieht sich als hermeneutischer Selbstvergewisserungsprozess. Um Exklusion zu vermeiden, kommt den gerechten Bildungsinstitutionen die Aufgabe einer garantierten Kompetenzvermittlung zu. Diese Kompetenzen ermöglichen die konstruktive Teilhabe an der Gemeinschaft. Der Kommunitarismus übernimmt aufgrund seiner unsystematischen und wenig konstruktiven Vorgehensweisen die Rolle der kritischen Instanz, die den lebensweltlichen Liberalismus infrage stellt. Daher benötigt er auch eine gewisse Form von gesellschaftlicher Utopie. Dies wird verstärkt durch die Sozialpädagogisierung von Bildungsprozessen, die sich vornehmlich auf die Ausbildung von Sozial- und Selbstkompetenzen konzentriert.

Die Utopie von der »Multitude« bietet dabei ein kohärentes Programm, da es die Liberalismuskritik mit dem Kommunitarismus teilt und dabei die Idee einer globalisierten Gemeinschaft hervorbringt. Die Notwendigkeit, einen höher dimensionierten Gemeinschaftsgrad zu präferieren, ergibt sich aus der Gefahr einer Partikularisierung der Gesellschaft in kleine Gemeinschaften, welche sich durch die kommunikativen Codes der Halbbildung abkapseln. Die Utopie von der Multitude, der Gemeinschaft der Vielen, kann seine Entwicklung in einer Form von Einheitsschule finden, wie sie DEWEY entwickelt hat, obgleich anzumerken ist, dass sich diese in staatlicher Hand befindet, welche gemäß HARDT/NEGRI Territorium des Empires ist.

Hinsichtlich des Bildungsbegriffs in seiner Gerechtigkeitskonstruktion liefert der Kommunitarismus in meiner Interpretation das Konzept von Bildung als soziale Reproduktionslogik innerhalb der kleinen Gemeinschaft, die durch ADORNOS »Halbbildung« Kritik erfährt. Der höher dimensionierte Kontext der großen Gemeinschaft muss sich auf den Output-orientierten Kompetenzbegriff reduzieren, da die Teilhabe an der Gemeinschaft zu garantierende Fähigkeiten erfordert, um der pädagogischen Struktur der Gemeinschaft das Prädikat »gerecht« zuzusprechen.

Der Bildungsbegriff mit seinem Fokus auf das subjektive Entwicklungsprinzip, wie ihn die Pädagogik als klassische Konzeption hervorgebracht hat, muss hier, genauso wie in den meisten liberalistischen Ansätzen, weichen.

Im nächsten, dem letzten Teil dieser Arbeit, geht es um die produktive Verarbeitung der konträr zueinanderstehenden Theorieelemente des Liberalismus und Kommunitarismus. Es sollen zunächst diese Gegensätze zusammengefasst werden, um danach herauszustellen, dass Liberalität und Kommunitarität in ihrer vermeintlichen Polarität zueinander zentrale Elemente eines Bildungsbegriffes darstellen können. Aufgrund dieses synthetischen Bildungsbegriffes erfolgt ein Wechsel der Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit.

## **Teil D: Synthese**

# 1 Liberalismus versus Kommunitarismus

Der Liberalismus und der Kommunitarismus gehen von unterschiedlichen normativen Annahmen aus, welche die vorgestellten Modelle von Bildungsgerechtigkeit zu ganz unterschiedlichen Konzeptionen führen. Liberalismus und Kommunitarismus scheinen sich ganz unverträglich gegenüberzustehen. Dies liegt zum größten Teil daran, dass der Kommunitarismus explizit als Kritik auf den Liberalismus aus diesem hervorgeht<sup>626</sup>, und eine Kritik wäre verfehlt, wenn die Kritik dieselben moralischen Grundannahmen vertritt wie das zu Kritisierende. In einem ersten Schritt sollen hier die Gegensätze systematisiert werden.

## 1.1 Universalismus vs. Partikularismus

Liberales Konzeptionen sind als primär universalistisch zu charakterisieren. Sie gehen von einer Person aus, die über relevante Grundeigenschaften bereits verfügt.<sup>627</sup> RAWLS Person im Urzustand: Sie verfügt über die Fähigkeit zur Rationalität, einen Gerechtigkeitssinn und über ein gewisses Maß an Selbstachtung. Im Sinne der im Urzustand herrschenden symmetrischen Gleichheit, durch die Eliminierung der Partikularität durch den Schleier des Nichtwissens aller Personen ermöglicht dieser Universalismus die vertragliche Grundlegung von Gerechtigkeitsprinzipien.

Die libertäre Konzeption geht von der absoluten Freiheit des Individuums aus, die durch einen reflexiven Akt der Vernunft freiwillig eingeschränkt wird. Wie bei RAWLS steckt der Universalismus im Allgemeinheitsanspruch einer Naturzustandskonzeption. Partikularität muss in diesen beiden Ansätzen als ein Ziel gesehen werden. Aus dem Universalismus personaler Grundeigenschaften erzeugt das Individuum im Verfolgen von Lebensprojekten Individualität. Das Subjekt erzeugt Individualität, indem es sich in Freiheit selbst partikularisierend verwirklicht.

Um es auf eine Formel zu bringen sei festgestellt: Der Liberalismus beginnt in einem Universalismus, sein Ziel ist Partikularität, die Erzeugung menschlicher Einzigartigkeit.

---

<sup>626</sup> „Der Kommunitarismus ist sekundär und reaktionär, ein Reaktionsphänomen, vom Liberalismus ins Leben und am Leben gehalten, ohne ihn bedeutungslos.“ KERSTING (2000a), S. 37.

<sup>627</sup> Vgl. zusammenfassend KERSTING (2008), S. 145.

Diese Einzigartigkeit ist ein wesentliches Moment der kommunitaristischen Kritik. Das ungebundene Selbst als empirische Realität, das, wie SANDEL es vorträgt<sup>628</sup>, nur seine eigenen Belange verfolgt, ist im Zuge der Gesellschaftskritik ein zu vermeidender Zustand. Die Partikularität, die der Liberalismus als Ziel verfolgt, ist die Anfangsbedingung des Kommunitarismus. Jeder Einzelne ist eingebettet in ein einzigartiges Geflecht von singulären moralischen Standpunkten, die durch die sozio-kulturelle Herkunft bedingt sind.

Das universalistische Moment ist der Vorgang der Vergemeinschaftung, also die Überwindung der singulären Partikularität. Diese Überwindung drückt sich anschaulich in Honneths moralischem Ansatz der »Anerkennung« aus. Anerkennung setzt die Partikularität des Einzelnen voraus, es kann nur das anerkannt werden, was anders ist. In dieser Anerkennung drückt sich die Möglichkeit der Ausbildung eines universalen Gemeinschaftskontexts aus, in dem sich die partikularen Individuen im reziproken Prozess der sozialen Wertschätzung begegnen. Das Ziel ist die Gemeinschaft der Vielfalt unter der Akzeptanz moralischer Grundstandards, nämlich die Formen der Anerkennung.

Um dies auf eine ähnliche Formel zu bringen wie beim Liberalismus sei gesagt: Der Kommunitarismus beginnt in einem biographischen Partikularismus, sein Ziel ist Universalität, die Erzeugung sozialer Gemeinschaft. Ein Zitat von Kuno LORENZ soll die Interpretation abrunden. Dieses ist für den Fortgang der Auseinandersetzung um eine Synthese noch von entscheidender Bedeutung.

„Romantic individualism tends to become a version of communitarism with its pledge that the community should have primacy over the individual, whereas enlightened universalism shows up as a kind of liberalism dependent on the primacy of the individual over the community.“<sup>629</sup>

## **1.2 Gutes und Rechtes, Gemeinschaft und Gesellschaft**

Der Liberalismus folgt dem Primat des Rechten vor dem Guten. Er ergreift nicht für eine partikuläre Idee des Guten, also einer spezifischen moralischen Position Partei. Der Konzeption des Rechten liegt maximal eine sehr schwache Theorie des Guten zugrunde, wie sie RAWLS vorstellt. Umfassende Vorstellungen des Guten bleiben im Sinne einer

---

<sup>628</sup> SANDEL (2008), S. 50.

<sup>629</sup> LORENZ (2010), S. 190.

liberalen Wertneutralität dem freien Individuum überlassen, insofern diese mit den Grundsätzen des Rechts kompatibel sind.

Für den Kommunitarismus ist eine starke Theorie des Guten ein Wesensmerkmal einer demokratischen Sozialordnung, weil nur auf der Basis einer konkreten Idee der Gemeinschaft die Konstruktion eines Rechtssystems möglich ist. Freiheit, so die kommunitaristische Grundthese, ist allein durch die Abstraktion rechtlich verbrieftter Freiheitsrechte nicht möglich, sondern nur aus der Perspektive einer lebensweltlich verankerten Idee des Guten, die sich in einer Gemeinschaft realisiert.<sup>630</sup> Das Begriffspaar als Verhältnisstruktur folgt einer ähnlichen Logik, wie die der Relation von Partikularismus und Universalismus. Partikuläre umfassende Ideen des Guten sind, so der Liberale, für eine Gesellschaft wohlgleich nötige, dennoch sekundäre Elemente der politischen Philosophie. Sie sind die Folge des Rechts, dessen Ermöglichungscharakter die Pluralität partikularer Ideen des Guten hervorbringt.<sup>631</sup>

Der Kommunitarismus setzt den Partikularismus einer Idee des Guten an den Anfang. Aus diesem wird eine universale Rechtsstruktur erst möglich und im gesamtgesellschaftlichen Diskurs gemeinschaftlicher Kontexte revidiert und stabilisiert.

### **1.3 Bildung, Qualifikation, Kompetenz**

Die Beantwortung der Frage nach Bildungsgerechtigkeit führte zu unterschiedlichsten konzeptionellen Antworten. Legt man die egalitäre Liberalismuskonzeption von John RAWLS zugrunde, so führt der zweite Gerechtigkeitsgrundsatz, das Differenzprinzip, welches im Urzustand aufgrund rationaler Entscheidung unter dem Schleier des Nichtwissens zustande kommt, zu einem Qualifikationsgedanken. Die Zuteilung von Bildungsressourcen an eine Person XY ist für die am schlechtesten gestellte Person nur dann vernünftig, wenn diese davon profitieren kann. Eine Bildungsressource hat ihren substantiellen Gehalt also in ihrer marktmäßigen Outcome-orientierten Verwertbarkeit.

Der libertäre Ansatz führt zu einem Bildungsbegriff, wie er im idealistischen Neuhumanismus vertreten wurde. Bildung ist angeeigneter Besitz und dann legitim, wenn die Aneignung die Freiheit eines anderen nicht einschränkt.

---

<sup>630</sup> Vgl. HAUS (2003), S. 210.

<sup>631</sup> Vgl. dazu auch TAYLOR (1993), S. 104.

Der Stakeholderegalitarismus sieht Bildung als kollektive Hinterlassenschaft einer älteren Generation an eine jüngere Generation an, an der jeder gleichermaßen in freier Entscheidung partizipieren soll. Bildung wird vor der Aneignung schon als ein Besitz ausgezeichnet, der sich in der von mir konzipierten Zuteilung von Bildungs-Punkten ausdrückt, mit der jedoch frei umgegangen werden soll. Also ist auch der Verkauf dieser Punkte möglich, die freiwillige Selbstbeschränkung hinsichtlich der Teilhabe an Bildungsprozessen ist also individuell wählbar.

Kommunitaristisch ausgelegte Bildungssysteme finden ihre gerechtigkeits-theoretischen Mittel im output-orientierten Kompetenzansatz. Ein garantiertes Bildungsminimum muss kompetenzbasiert grundgelegt und evaluiert werden. Es soll die Teilhabe an der gemeinschaftlichen Interaktion ermöglichen und eine kommunitaristische Utopie unterstützen.

## 2 Liberalismus und Kommunitarismus

In diesem Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, die Gegensätze von Kommunitarismus und Liberalismus zu versöhnen. Dazu werde ich Auszüge der philosophischen Anthropologie von Kuno LORENZ heranziehen, der die menschliche Natur als ein System von Polaritäten auszeichnet. Daraufhin wird ein Oszillationsmodell vorgestellt, welches den Bildungsprozess in seiner soziale Dimension vorstellen soll. In diesem oszillierenden Bildungsprozess soll die herausgearbeitete Differenz von Liberalismus und Kommunitarismus aufgelöst werden, da, wie sich zeigen wird, kommunitaristische und liberalistische Elemente den Bildungsprozess gleichberechtigt auszeichnen und im von Georg Simmel inspirierten Modell der Formung ihre Synthese finden. Diese Formung hat einen fundamentalen Perspektivenwechsel für das Thema Bildungsgerechtigkeit zu Folge.

### *Oszillierende Sozialität*

Dem polaren Charakter der menschlichen Natur und Kultur wurde in der Philosophiegeschichte ausreichend Rechnung getragen.<sup>632</sup> In dieser Tradition ist auch Kuno LORENZ zu verorten, der seine gesammelten Aufsätze mit dem Untertitel *On Polarities in Human Experience* versieht und diese nicht zuletzt anhand der Dualismen Handeln und Erleben, Subjekt und Objekt, Wahrheit und Meinen, Leib und Seele, Einzelnes und Allgemeines sowie Theorie und Praxis einführt.<sup>633</sup>

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Begriffen das »Vorgefundene« und das »Hervorgebrachte. Diese Begriffe sind LORENZ entliehen, der sie als Termini zur Rekon-

---

<sup>632</sup> Angefangen mit dem Platonischen Kugelmenschen, der von Zeus in zwei Hälften geschlagen, die Antinomie ertragen muss (Vgl. PLATON (2004a), S. 28) und zeitlebens die Einheit sucht (Vgl. PLATON (2004a), S. 28) erstreckt sich die Philosophiegeschichte als eine Geschichte von Widerspruchslogiken und Einheitshoffnung. Exemplarisch seien der autonomische Charakter der Schöpfungsgeschichte (Vgl. BLUMENBERG (1991), S. 16) oder die ontologische Differenz, die HEIDEGGER als anthropologisches Schicksal des Menschen darstellt, dessen Seinserkenntnis nur in Anbetracht seiner Negation möglich ist – eben als Sein zum Tode. Vgl. HEIDEGGER (2001), S. 238. Aber auch in pädagogischer Perspektive ist das Antinomische traditionell verankert. Vgl. zusammenfassend GÖSER (2008).

<sup>633</sup> Vgl. LORENZ (2010), S. VIII.

struktion des polaren Denkens im Erlanger Konstruktivismus benutzt.<sup>634</sup> LORENZ arbeitet heraus, dass die beiden Gründungsväter des Erlanger Konstruktivismus Wilhelm KAMLAH und Paul LORENZEN das komplementäre Begriffspaar mit unterschiedlichen Prioritäten behandeln. Beide jedoch bilden das Fundament einer von der Lebenswelt ausgehenden sozialwissenschaftlichen Methode, die LORENZ das »dialogische Prinzip« nennt. Das Vorgefundene bildet im dialogischen Prinzip den Bereich ab, der durch eideitische Reduktion rekonstruiert wird, also das Erkenntnisinteresse an der Tradition, in welche das Wissen eingebettet ist, während das Hervorgebrachte den Bereich der Konstruktionsformen von Wissen selbst zum Gegenstand hat.<sup>635</sup> Das dialogische Moment ergibt sich in der Dualität von Agent-haftem Hervorbringen und Patient-haftem Vorfinden. Im Agent-haften des Hervorbringens sieht LORENZ die Ich-Rolle, im Patient-haften des Vorfindens ist die Du-Rolle anwesend, da das Vorgefundene primär erlebt wird und keinen wesentlichen Konstruktionscharakter besitzt.<sup>636</sup> Die Gleichberücksichtigung von Ich- und Du-Rolle ermöglicht das dialogische Wir als Synthese innerhalb eines dynamischen Prinzips, welches als Oszillation beschreibbar ist.<sup>637</sup>

Für diese Arbeit interessant erscheinen die sozialen Attribute, die man den Begriffen Hervorgebrachtes und Vorgefundenes zuschreiben kann. Das Begriffspaar repräsentiert, wie ich meine, den Dualismus von Liberalismus und Kommunitarismus.

Ich beginne mit einer kommunitaristischen Deutung des Begriffspaares Hervorgebrachtes und Vorgefundenes.

Das Vorgefundene muss in der Kultur seiner Erlebbarkeit gesehen werden. Es ist zunächst einmal etwas Einzelnes, je Singuläres, das ich-haft wahrgenommen vorgefunden wird. Es ist etwas Partikulares, welches sich in einem moralischen Überzeugungssystem ausdrückt. Sozialisatorisch betrachtet ist das Vorgefundene die kulturelle Disposition, in die man hineinwächst, in der man geboren wird und seinen Alltag verlebt – kurz Tradition. In der Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen wird hervorgebracht. Diese Erkenntnis besitzt seine Geltung in der Tatsache, dass es zivilisatorischen Fortschritt gibt. Das Vorgefundene und das Hervorgebrachte stehen in diesem Moment in einem

---

<sup>634</sup> Vgl. LORENZ (2008), S. 19ff. Zur Wissenschaftstheorie des Erlanger Konstruktivismus vgl. KAMLAH/LORENZEN (1973).

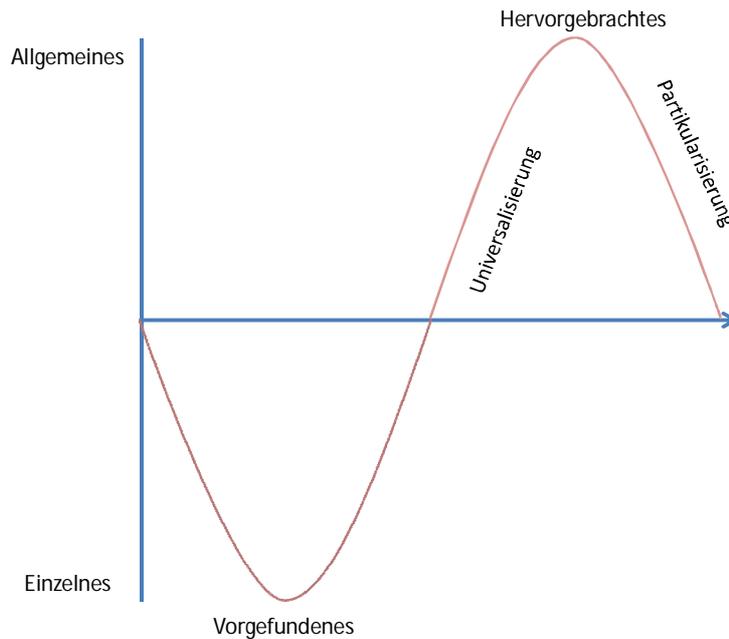
<sup>635</sup> Vgl. LORENZ (2008), S. 21.

<sup>636</sup> Vgl. LORENZ (2008), S. 23.

<sup>637</sup> Vgl. GÖSER/LATUS (2009), S. 24ff.

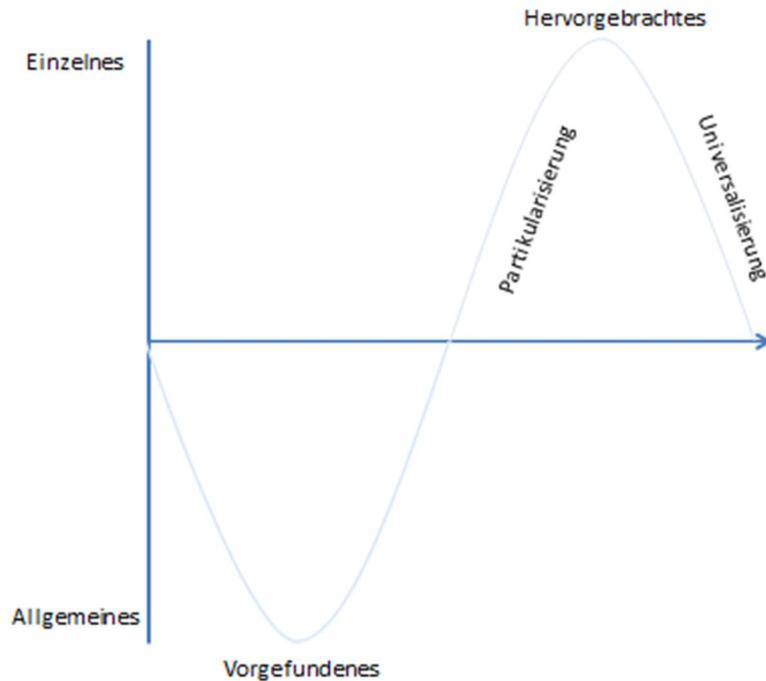
einseitig transzendentalen Verhältnis, da das Vorgefundene eine notwendige Bedingung für das Hervorbringen ist. Im Sinne des Kommunitarismus kann man das Hervorbringen als Sich-Allgemeinmachen übersetzen. Es ist der Weg einer Universalisierung, der Vergemeinschaftung des Subjekts in einem gesellschaftlichen Diskurs. Die Universalisierung einer spezifischen moralischen Norm verlangt nach der Bereitschaft zur Modifikation des Partikularen im Sinne einer dialogischen Konstruktion, in der Geltungsmodi zur Verständigung erkenntnisleitend sein müssen. Eine vollständige Universalisierung würde ein einvernehmliches Bild aller Alltagsnormen bilden, welches letztendlich die Grundlage einer universalen Gemeinschaft repräsentiert. In diesem Zustand der absoluten Gemeinschaft wären alle Partikularitäten aufgehoben, was die Individualität eliminieren würde.

Individualität müsste wieder erstritten werden durch die bewusste Partikularisierung des Subjekts, also durch Sich-Einzeln-Machen als konträres Verfahren zum Sich-Allgemeinmachen. Hierin steckt der liberalistische Gedanke der freien Selbstbestimmung. Das kommunitaristische Sozialmodell impliziert also den liberalistischen Ansatz der Partikularisierung der Person, indem diese sich gegen das Hervorgebrachte wendet und seine Individualität reduktiv vorfindet. Diese Reduktion kann man auch als Zusi-sich-selbst-Kommen durch Selbstvergewisserung beschreiben. Folgende Grafik soll den Gedankengang veranschaulichen.



**Abbildung 9** Kommunitaristischen Perspektive auf den Bildungsprozess.

Aus der liberalistischen Perspektive sind die Begriffe Vorgefundenes und Hervorgebrachtes in diametral anderer Weise auszulegen. Der Liberalismus geht von einem personalen Universalismus aus, der sich im Gegensatz zum Kommunitarismus hingegen nicht kulturell bestimmt, sondern in einer abstrakten Form genereller Personenmerkmale, die sich ausdrücklich dem zentralen Merkmal der Freiheit unterordnen. Im Vorgefundenes ist die Person Allgemeines, gemeinsam Geteiltes. Individualisierung wird generiert durch Agent-hafte Hervorbringung, durch die Entwicklung personaler Partikularität, die sich in der Verwirklichung eines singulären Lebensprojekts ausdrückt. Die Grenzrate der Individualisierung ist der subjektive Atomismus, die Person ist nur für sich, ist hervorgebracht Einzelnes. Das Sich-Allgemeinen-Machen wäre der Weg zurück zum Vorgefundenes anhand einer Reduktion der Individualität in Richtung des Gemeinsamen. Dieses Gemeinsame wäre die personentheoretische Perspektive des Kommunitarismus, welcher auch in der liberalistischen Deutung dieses Oszillationsphänomens seinen Platz hat. Die liberalistische Auslegung zeigt sich analog in dieser Grafik.



**Abbildung 10 Liberalistische Perspektive auf den Bildungsprozess.**

Die Gemeinschaft gleich Berechtigter, als die sich Personen vorfinden, ist ein ganz schwacher Kommunitarismus. Diese Schwäche würde sich mit SANDELS Kritik decken, dass der Liberalismus über den Atomismus nicht hinauskommt, da die Gemeinschaft, die sich gleiche Metaeigenschaften und empirischen Rechte zugesteht, keine wirkliche Gemeinschaft ausmacht.<sup>638</sup> So wäre die Sphäre des Allgemeinen vornehmlich durch das »Rechte« dominiert, während das »Gute« sich im Hervorgebrachten zeigt, da das Individuum durch das Hervorbringen seine partikuläre Glückskonzeption konstruiert. Diese Glückskonzeption ist daher auch nur eine »schwache Theorie«, da sie vom vorgefundenen Grundsatz der Wertneutralität hinsichtlich partikularer Glückskonzeptionen transzendiert wird. In der kommunitaristischen Weise, in der das Hervorgebrachte das Universale repräsentieren soll, also Allgemeines abgebaut wird, spielt die Sphäre des »Rechten« eine zentrale Rolle, da das Partikular einer starken Theorie des Guten seine normative Kraft als faktisch Vorgefundenes verliert, indem das dialogische Moment der Verständigung nicht zuletzt durch die Konstruktion reziproker Rechte das Gute in seiner Stärke einschränkt und eine Metaebene als schwache Theorie des Guten einsetzt. Dieses

<sup>638</sup> Vgl. GUTMANN (1985), S. 309f.

wäre zum Beispiel die gemeinschaftskonstituierende Funktion der Anerkennung, die wiederum durch Partikularität erst möglich wird.

Interpretiert man Liberalismus und Kommunitarismus im Lichte der Begrifflichkeiten »Vorgefundenes« und »Hervorgebrachtes«, so wird erkennbar, dass der Widerspruch zwischen liberalen und kommunitären Denkstrukturen seine Schärfe verliert, dass sogar die eine jeweils das andere schon enthält im Sinne einer schwachen Identität bei gleichzeitiger Differenz, die sich in der konträren Direktionalität des Oszillationsprozesses zeigt. Es ist daher nicht grundsätzlich abwegig, das Verhältnis zwischen Liberalismus und Kommunitarismus als dialektisch zu bezeichnen, als Differenz von Differenz und Identität,<sup>639</sup> in der die Begriffe jeweils komplementär gegenüberstehen. Vorgefundenes und Hervorgebrachtes, Gutes und Rechtes, Einzelnes und Allgemeines, Universalismus und Partikularismus bilden jeweils die Bedingung der Möglichkeit zur Erfassung eines komplexen Phänomens, welches man als gesellschaftliches Sein bezeichnen könnte.<sup>640</sup>

Es soll im Folgenden, im Sinne einer ähnlichen Synthese, ein Bildungsbegriff diskutiert werden, der vom gleichen begrifflichen Dualismus ausgeht.

---

<sup>639</sup> Vgl. zu »Dialektik« SCHWEMMER (2004), S. 466.

<sup>640</sup> Vgl. zu »komplementär« u.a. JONGEBLOED (2006), S. 74 u. JONGEBLOED (1998), S. 276ff. In Anlehnung an MEYER-ABICH : „Komplementarität heißt die Zusammengehörigkeit verschiedener Möglichkeiten, dasselbe Objekt als verschiedenes zu erfahren. Komplementäre Erkenntnisse gehören zusammen, insofern sie Erkenntnis desselben Objektes sind; sie schließen einander aus, als sie nicht zugleich und für denselben Zeitpunkt erfolgen können. Die Struktur des Objekts, die darin zum Ausdruck kommt, daß es komplementär erfahren und beschrieben wird, kann [...] als Individualität oder Ganzheit bezeichnet werden.“ (MEYER-ABICH (1976), S. 933f.) – gelingt JONGEBLOED der Transfer dieses Prinzips auf relevante pädagogische Zusammenhänge.

### **3 Bildung zwischen Vorgefundenem und Hervorgebrachten – Bedingungen der Form(ung)**

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive kann die liberalistische und zugleich kommunitaristische Struktur von »Bildung« durch den Dualismus von Vorgefundenem und Hervorgebrachtem beschrieben werden. Dabei ist das Vorgefundene der kulturelle kommunale Bestand einer Gemeinschaft, in die das Subjekt eingebunden ist. Dies können gewisse Formen der Lebensführung – also eine starke Theorie des Guten – sein, die im Erziehungsprozess in der Familie anzutreffen sind, aber auch kulturelle Praxen, die eine regionale und überregionale Identität abbilden. Unter regionaler Identität sind beispielsweise Sitten und Gebräuche zu verstehen, die auch außerhalb der kleinen Familiengemeinschaft geteilt werden, wie z.B. das Feiern des Karnevals im Rheinland oder das Bikebrennen auf den Nordfriesischen Inseln. Allen ist gemein, dass sich innerhalb der Performanz eine gemeinschaftlich geteilte Identität ausdrückt, eine Kommunitarisierung des Raumes, die zumeist mit dem Terminus Heimat bezeichnet wird. Das Vorgefundene ist hingegen auch in einem noch umfangreicheren Kontext zu denken, z.B. im Sinne einer nationalen Identität, die sich durch gemeinsam geteilte Grundformen zusammensetzt. So ist die gemeinsam gesprochene Sprache eine transzendente Grundform einer gemeinschaftlichen Identität, da diese die Bedingung der Möglichkeit für partikulare Identitätsformen bildet. Partikulare Identitätsformen finden sich zum Beispiel in der Organisation des gemeinsamen Wirtschaftswesens, in der Bewertung kultureller Errungenschaften oder der Rechtspraxis, aber eben auch in der wertenden Bestimmung allgemeiner Bildung und notwendiger Kompetenzen. Das Vorgefundene umgibt das Subjekt in allen Bereichen des Lebens, unabhängig davon wie es mit diesen Formen umgeht. Das Operieren mit diesen Formen tangiert bereits das Hervorgebrachte, da jeder tätige Akt mit diesem schon eine Veränderung des Vorgefundenen bedeuten kann. Allein das Assimilieren des Vorgefundenen ist Hervorbringung, da das Subjekt selbst zum Träger des Vorgefundenen wird, also die quantitative Dimension des Vorgefundenen erhöht. Man würde jedoch zögern, diesem Akt ein liberales Moment zuzuschreiben, drückt sich in dieser Hervorbringung nur eine wenig reflektierte Reproduktion des Vorgefundenen aus. Das Hervorgebrachte als liberale Dimension eines Bildungsprozesses muss, so erscheint es intuitiv, etwas Neuartiges, eine Veränderung des Vorgefundenen ausdrücken, also eine Veränderung der Form. Bildung soll im Folgen-

den in Anlehnung an die Begrifflichkeit, die Georg SIMMELs Soziologie prägen, als »Formung« verstanden werden, dessen konstitutive Elemente das kommunitär Vorgefundene und das liberal Hervorgebrachte sind.

## 4 Bildung als Formung – ein dialektischer Versuch

Georg SIMMEL verfolgt, anders als seine die Soziologie als Wissenschaft mitbegründenden Kollegen, Ferdinand TÖNNIES und Max WEBER einen moralisch-pragmatischen Ansatz, welcher sich in einem perfektibilistischen Zweck niederschlägt. Die Soziologie soll, die Realität der gesellschaftlichen Zusammenhänge betrachtend, diese verstehen und positiv beeinflussen und verändern können, indem sie auf das Substantiell-Anschauliche gerichtet ist. Dabei geht es SIMMEL nicht um die voneinander isolierten gesellschaftlichen Entitäten, sondern um die Beziehungen, die zwischen ihnen bestehen. Ein zentraler Begriff ist für ihn der der »Wechselwirkung«.<sup>641</sup> Die menschliche Existenz sieht SIMMEL in der falschen Auslegung dieser Wechselwirksamkeiten angelegt.

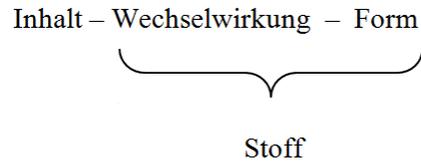
„Die Zentralbegriffe der Wahrheit, des Wertes, der Objektivität etc. ergaben sich mir als Wechselwirksamkeiten, als Inhalte eines Relativismus, der Jetzt (sic!) nicht mehr die skeptische Lockerung aller Festigkeiten, sondern gerade die Sicherung gegen diese vermittels eines neuen Festigkeitsbegriffes bedeutet.“<sup>642</sup> Diese Festigkeit wird durch einen Formungsprozess, der sich in zeitlich progressiven Wechselwirkungsbeziehungen sozialer Einheiten abspielt, generiert. Dabei wird eine, phänomenologisch ausgedrückt, allgemeine Form sedimentiert, die dann als Oberfläche weiter folgender Wechselwirkungen dient. Dabei wird die substantielle Struktur der Form im Vergesellschaftungsprozess verändert. Systematisiert besteht eine Dualität von wechselwirkenden partikula-

---

<sup>641</sup> Vgl. SIMMEL (1992), S. 15. Der Begriff Wechselwirkung tritt bei SIMMEL in einer sehr unscharfen Form auf, er mutet als eine Art Hilfskonstruktion an, die Komplexität des gesellschaftlichen Seins in den Griff zu bekommen. Über die generelle Schwierigkeit zum Umgang mit Wechselwirkung sei auf ein Zitat JONGEBLOEDS verwiesen. „Wechselwirkungen – so jedenfalls hat es den Anschein – sind, um ein Bild zu gebrauchen, wie wissenschaftliche Kobolde, die quasi mit Subjektivität und eigenem Willen ausgestattet, immer dann erscheinen, wenn sie, trotz aller Vorsichtsmaßnahmen, gerade nicht erwartet werden; sie wenden sich zumeist genau in jene Richtung, die als Möglichkeit nicht einmal gedacht wurde, und belieben genau in dem Moment, in dem man sich auf sie eingestellt zu haben glaubt, wieder zu verschwinden, um an einer anderen Stelle erneut aufzutauchen, von der man gar nicht angenommen hat, daß sie überhaupt mit Wechselwirkungen in Verbindung stehen könnte. Manchmal verkleiden sie sich als Struktur, dann wieder als Prozeß; und wieder ein anderes Mal täuschen sie sich als Prinzip oder Ursache vor, um sich dann doch als Folge oder Wirkung zu entkleiden, in der Absicht, sich genau im Augenblick ihrer funktionalen Bestimmung aus dieser mit einer langen Nase unversehens zu verabschieden.“ JONGEBLOED (1995), S. 6f.

<sup>642</sup> GASSEN (1993), S. 9.

ren Inhalten, der soziale Stoff, und der Form, also das allgemeine verfestigte Universale.<sup>643</sup>



Die Gesellschaft wird als ein Prozess verstanden, als Formung zur Genese und zur Veränderung sozialer Gebilde. Diese lebendige Wirklichkeit ist die Dynamik der Wechselwirkung.<sup>644</sup> Simmel versteht diese als ein „regulatives Weltprinzip [...], daß alles mit allem in irgendeiner Form von Wechselwirkung steht, daß zwischen jedem Punkte der Welt und jedem andern Kräfte und hin- und hergehende Beziehungen bestehen.“<sup>645</sup>

Die aus den Wechselwirkungen resultierenden und sich reaktualisierenden Formen, repräsentieren Einheiten oder auch Ganzheiten.<sup>646</sup> Stoff und Form bilden also auch eine Wechselwirksamkeit, was diese zu einem Metaprinzip macht. Die einzelnen partikularen Inhalte bilden und verändern die Form, und diese ist wiederum die Oberfläche für weitere Wechselwirkungen. Schematisch könnte dies folgendermaßen aussehen.

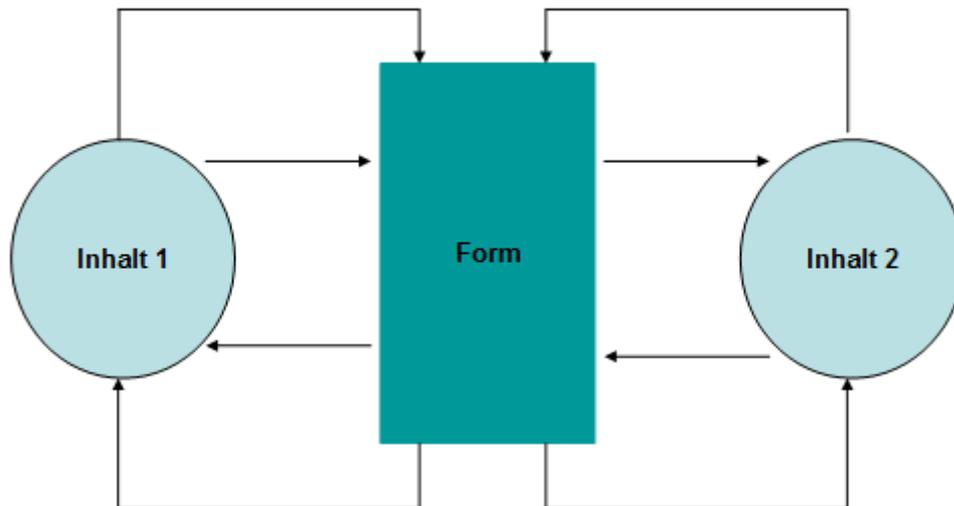
---

<sup>643</sup> Vgl. GÖSER (2011), S. 144ff.

<sup>644</sup> Vgl. STEINHOFF (1990), S. 252.

<sup>645</sup> SIMMEL (1989), S. 130.

<sup>646</sup> Vgl. JUNGE (2009), S. 40.



**Abbildung 11 Wechselwirkung.**

Es stellt sich die Frage, inwiefern dieses Modell auf einen Bildungsbegriff anwendbar ist. Dazu sollen der Dualismus »Hervorgebrachtes und Vorgefundenes« herangezogen werden.

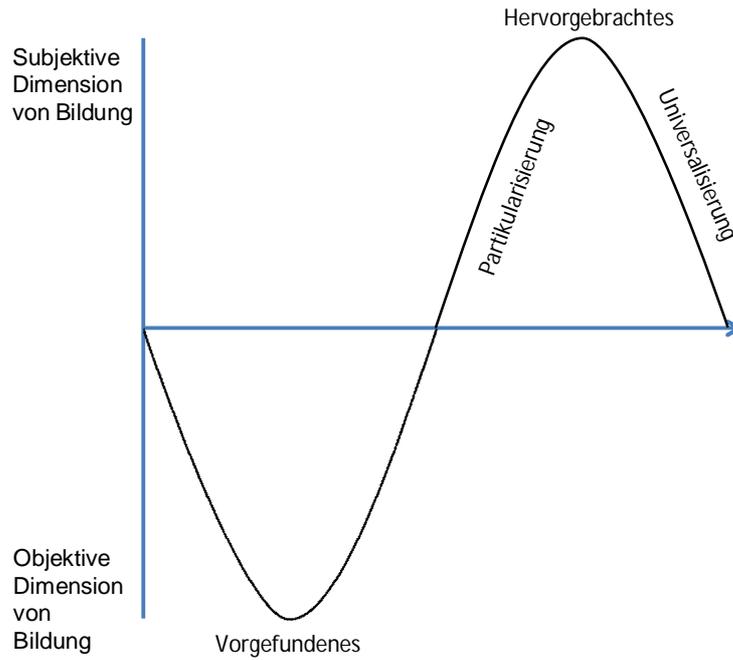
Das Vorgefundene würde in diesem Modell die Form ausmachen. Das Universale, das die Allgemeinheit repräsentiert, ist durch Wechselwirkung partikularer Inhalte entstanden und bildet den Bestand einer kulturellen Identität, der der Einzelne rezeptiv gegenübersteht. Das Lernen von binomischen Formeln beispielsweise ist die Assimilation einer vorgefundener Form. Der Lernende ist hier nicht aktiv auf die Form einwirkend, sondern nur rezeptiv empfangend. Individualität, also partikularer Inhalt ist für die Form im Sinne der Wechselwirkung nur hinsichtlich ihrer Reproduktion von Bedeutung. Das Vorgefundene bleibt unberührt, für andere in gleicher Qualität bestehen. Das Vorgefundene ist die Form der Bildung, die in einem gewachsenen sozialen Kontext sedimentiert wurde, wie Hegel es ausdrückt, objektiver Geist, der einen objektiv, eben vorfindbaren Möglichkeitsraum darstellt. Die kommunale Sphäre der Bildung liegt in der Struktur einer Bildungslandschaft, die sich von den kulturellen Codes der Bildung bis zu den Institutionen erstreckt, und hat damit eine gemeinschaftliche Rückbindung.

Auf der Grundlage dieser Struktur wird hervorgebracht. Das Vorgefundene steht zwar in der Differenz zum Hervorgebrachten, dennoch ist es für die Konstitution des Hervorgebrachten notwendig. Vorgefundenes ist nur unter der Bedingung des Hervorgebrachten denkbar und andersherum. Das Hervorgebrachte soll die liberalistische Dimension

dieses Bildungsprozesses umfassen. Auf der Grundlage des Repertoires gemeinschaftlicher Bildungsgüter wird mit diesen operiert. Ein singulärer, also einzigartiger Bildungsprozess mit dem Primat der freiheitlichen Auseinandersetzung mit der Welt entsteht. Die Selektion der vorgefundenen Inhalte markiert die Präsenz der Freiheit, die sich im Status singulärer Interessen und Motivationen ausdrückt, eben das eine zu wählen und das andere nicht. Die gebildete Singularität, als Hervorgebrachtes, steht dem Vorgefundenen in Differenz gegenüber. Zugleich ist das Hervorgebrachte, wie schon erwähnt, hingegen die Bedingung der Variabilität der Form. Das Hervorgebrachte, welches als Synthese partikularer Bildungsinhalte durch Wechselwirkung entsteht, kann die Form verändern, also das Vorgefundene durch Innovationen transformieren, welche wiederum, als allgemeine Form sedimentiert, den Subjekten als Vorgefundenes zur Verfügung steht und einen gemeinschaftlichen Gehalt erfährt.

Bildung ist in dieser dialektischen Dynamik ein Wechselwirkungszusammenhang zwischen komplementären Begriffen. Die Begriffspaare sind im Einzelnen Universalismus und Partikularismus, Kommunitarismus und Liberalismus sowie Vorgefundenes und Hervorgebrachtes. Ihnen gemein ist die Differenz von Identität und Differenz.

Der Entwurf eines Bildungsbegriffes, konstruiert aus zentralen gegensätzlichen Momenten der politischen Philosophie heraus, zeigt sich als Synthese einer materialistischen, in den sozialen Kontext einer Gemeinschaft eingebetteten und einer individualistischen, freiheitlichen, die Liberalität des Einzelnen anerkennenden Dimension. Der Bildungsforgang kann in diesem Sinne als ein Oszillationsprozess beschrieben werden, deren Akteur das Subjekt ist. Damit folgt diese Idee der Bildung einer liberalistischen Grundform, die die Individualität in den Fokus des Bildungsprozesses nimmt und zur treibenden Kraft der Bildung überhaupt macht. Die Reproduktion sowie die Transformation der vorgefundenen Form sind nur durch das Individuum möglich, weil nur dieses und nicht die Gemeinschaft als Kollektiv im Oszillationsprozess handeln kann.



**Abbildung 12 Bildung als Oszillationsprozess.**

Wenn man dieses Modell von Bildung zugrunde legt, würde Bildungsgerechtigkeit als Synthese von liberalistischen und kommunitaristischen Ansätzen denkbar sein? Dieses soll im abschließenden Abschnitt im Zuge einer allgemeinen Zusammenfassung der Ergebnisse versucht werden.

## 5 Der Bildung gerecht werden (!)

Bildungsgerechtigkeit, als politischer Kampfbegriff immer wieder aufgegriffen von denjenigen, die im Rahmen ihrer Machterhaltung einen sensiblen moralischen Impetus zu verkaufen suchen, bleibt in der unreflektierten Argumentation maximal ein Titelwort<sup>647</sup>, welches keinen grundlegenden diskursiven Gehalt in die sozialpolitische Debatte einspeist. Aber auch die theoretische Rückbindung führt zu einer Vielfalt von konzeptionellen Möglichkeiten. Die Auswahl, die hier vorgestellt wurde, und die wesentlichen Richtungen der Philosophie der Gerechtigkeit an das Referenzthema Bildung anzukoppeln versucht, führen zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen. Schnell wurde deutlich, dass es Bildungsgerechtigkeit an sich nicht geben kann. Die gerechtigkeitstheoretische Dimension von Bildung ist insbesondere abhängig von Personenkonzeptionen und Gleichheitsvorstellungen, also in hohem Grade abhängig von Entscheidungen hinsichtlich ethischer Grundkonzepte.

Es wurde gezeigt, dass die Adaption der Theorie der Gerechtigkeit von John RAWLS ein prinzipielles Umverteilungssystem darstellt, welches zum einen Anlass zu einer nachträglichen Umverteilung von durch Bildung erzeugter Vorteile für den Einzelnen gibt, zum anderen die Transformation des Bildungsbegriffs zu einem Qualifikations- bzw. Schlüsselqualifikationsbegriff erfordert. Der vernünftige und egoistische Pessimist im Urzustand, der das Differenzprinzip diskursiv erzeugt, billigt die Zuteilung eines Bildungsgutes nur unter der Voraussetzung einer eigenen Vorteilsfolge. Die Selbstverantwortung für die Folgen eigener Entscheidungen, auch hinsichtlich der Bildungskarriere kann dabei dem Einzelnen nicht zugesprochen werden, da die natürlichen und sozialen Kontingenzen so wirkmächtig sind, dass die negativen und positiven Folgen nicht auf die Entscheidungen der Subjekte zurückführbar sind. Der Liberalismus bei RAWLS führt sich praktisch selbst ad absurdum, da die Fähigkeiten des Einzelnen, als seine Qualifikationen, prinzipiell als umzuverteilendes Kollektivgut zu sehen sind.

Ein den Verlust der Selbstverantwortung fundamental kritisierender Ansatz – obgleich in der Tradition des egalitären Liberalismus verhaftet – wurde daraufhin untersucht. Ronald DWORKINS Theorie distributiver Gleichheit fordert die Implementierung von Ressourcengleichheit hinsichtlich der Startbedingungen. Ausgehend von der Rekon-

---

<sup>647</sup> Das Titelwort bezeichnet Begriffe, die in einer relativen Unbestimmtheit bestehen, gewissermaßen spekulativ daherkommen. Vgl. PSARROS (2007). S. 19ff.

struktion einer künstlichen Auktion, einer anderen Form des Urzustandes, stellte sich heraus, dass sich daraus eine gerechte Grundstruktur entwickeln lässt, die die Selbstverantwortung für Entscheidungen in die Sphäre eines prozeduralen Marktverfahrens setzt. Eine bildungstheoretische Entsprechung für diese Ressourcengleichheit mag im Stakeholderansatz zu finden sein, der Bildungsgüter über ein Gutscheinmodell verteilt und diese am Markt handelbar macht. In diesem System sind Freiheit der Entscheidungen, sowie die Selbstverantwortung hinsichtlich genau dieser Entscheidungen als Gleichgewicht denkbar. Problematisch dabei ist die Ökonomisierung des Bildungsgutes als prinzipiell an einem Markt handelbares. Bildung kann dabei als Besitz im Sinne Max WEBERS ausgezeichnet werden.

Eine klassische, deutlich idealistisch ausgeprägte Ausrichtung erfährt der Bildungsbegriff im Lichte des Libertarismus, der am Beispiel der Gerechtigkeitstheorie von Robert Nozick vorgestellt wurde. Aufgrund des naturrechtlichen Reduktionismus dominiert der Casus Freiheit das ethische Gerüst in dem Maße, dass an die individualistischen Aneignungskonzeptionen von HUMBOLDT und HEGEL zu verweisen ist. Die einzige moralische Einschränkung erfährt der Bildungsprozess durch den Imperativ eines ressourcengemäßen Umgangs mit Bildungsgütern und die Achtung der personalen Freiheit des anderen. Dieser Freiheits- und Rechtsabsolutismus birgt dabei das Risiko der geistigen Verarmung mancher Mittelloser oder aber, und das resultiert aus dem Umverteilungspostulat, bei nicht rechtmäßiger Aneignung zu einem komplex-komplizierten Umverteilungssystem. Eine gemäßigte Form des Libertarismus, die Milton FRIEDMAN vertritt, versucht die Freiheit über ein System zu optimieren, dass dem Stakeholder-Ansatz nahe kommt.

Die liberalistischen Theorien der Gerechtigkeit lassen durchaus Aussagen über die Konzeptionierung eines gerechten Bildungswesens zu, bergen aber auch grundsätzliche Risiken, sei es durch die Gefahr einer Ökonomisierung der Bildung, der Verwehrung von Bildungszugängen armer Schichten oder nicht zu handhabenden Umverteilungssystemen.

Die kommunitaristische Konzeption, die im zweiten Teil als Reaktion auf die liberalistische Form von Bildungsgerechtigkeit konstruiert wurde, als solche war der Kommunitarismus insgesamt angelegt, stellt die besondere Stellung der Gemeinschaft für die soziale Welt in den Vordergrund. SANDELS Charakterisierung des Menschen als ungebundenes Selbst ist eine implizite Kritik der empirischen Verwirklichung der liberalistischen

Anthropologie. Ein dem menschlichen Drang nach Sozialität entsprechendes Bildungskonzept würde den Primat der Freiheit gegen den der Anerkennung austauschen und die Bedingungen untersuchen müssen, unter denen eine gleiche Teilhabe an der gesellschaftlichen Praxis möglich ist. Kompetenzbasierte Standards scheinen hierbei ein sinnvolles Instrumentarium zu sein. Gekoppelt an sozialpädagogische Werte wäre es denkbar Sozial- und Selbstkompetenz im Rahmen einer politischen Utopie<sup>648</sup> zu fördern, die sich streng dem Gemeinschaftlichen verpflichtet. Da sich eine solche Utopie aber auch gegen das System stellen kann, welches diese Utopie nicht befördern würde, ergibt sich das Problem, ob und inwiefern der Kommunitarismus mit seinem Konzept der starken Wertungen seine Grenzen rasch erreicht.

Die Theorie der Anerkennung, die ohne eine starke Utopie auskommt, stößt an ihre Grenzen, wenn sie, die als Kritische Theorie formuliert ist, konzeptionell gefragt ist und nicht mehr allein kritisierend daher kommt. So scheint es Stojanov auch prinzipiell darum zu gehen, die Formen der Bildungsungerechtigkeit anhand des Anerkennungsbegriffes zu kritisieren.

Bei allen Schwierigkeiten, die die vorgenommenen Interpretationen von Liberalismus und Kommunitarismus aufzeigen, so ist ihnen hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit doch zweierlei gemein. Zum einen muss man sich entscheiden. Als Gestalter von institutionellen Strukturen, die Bildung ermöglichen sollen, ist eine Entscheidung notwendig, welchem Gerechtigkeitsparadigma man grundsätzlich folgt. Der Liberalist kommt zu anderen Ergebnissen als der Kommunitarist, obgleich sie beide diese mit guten und vernünftigen Gründen vortragen mögen. Bildungsgerechtigkeit ist somit zunächst ein *pars pro toto*, eine partikulare Form einer übergeordneten moralphilosophischen Entscheidung. Weiterhin ist beiden gemein, dass das Reden über Bildungsgerechtigkeit, unabhängig davon, ob eine liberalistische oder kommunitaristische Perspektive eingenommen wird, zumeist ein Beobachten eines Zusammenhangs ist. Bildungsgerechtigkeit wird dabei als eine Relation gebildeter Personen innerhalb der Gesellschaft aufgefasst, die im Rahmen eines wie auch immer gearteten Gleichheitspostulats, Beziehungen von Bildungskarrieren miteinander in Beziehung setzt und deren Legitimation beurteilt. Es besteht hingegen die Möglichkeit, den Gerechtigkeitsaspekt hinsichtlich des Binnenverhältnisses »Bildung« im Sinne von »Der Bildung gerecht werden« zu unter-

---

<sup>648</sup> Verwiesen sei hier noch einmal an die Forderung NATORPS weiter oben.

suchen.<sup>649</sup> Dabei bietet der im vorherigen Abschnitt konstruierte Bildungsbegriff, der sich aus der Differenz von Liberalismus und Kommunitarismus ergibt, einen interessanten Ansatz.

Der individuelle Bildungsprozess wurde als eine spannungsreiche Dynamik zwischen Vorgefundenem und Hervorgebrachtem vorgetragen. Innerhalb dieser Dynamik bewegt sich das Subjekt in einer oszillierenden Bildungsgeschichte. Das Vorgefundene bietet dem Subjekt die Möglichkeit seiner Entwicklung, das Hervorgebrachte ist das Ergebnis seiner personalen Identität, die sich als Individuum, als nicht teilbares gebildetes System zeigt. Aus einer moralischen Perspektive wäre es nunmehr möglich, dem Subjekt Verantwortung gegenüber dem Vorgefundenen zu übertragen. Da dieses primär die Bedingung seiner eigenen Bildung repräsentiert, ist dieses Vorgefundene etwas zu Schützendes. RAWLS Schleier des Nichtwissens möge dafür ein Begründungszusammenhang sein. Wenn Personen nicht wüssten, zu welchem Zeitpunkt sie in eine Gesellschaft eintreten, dann würden sie auf einen gehaltvollen Zustand des Vorgefundenen bestehen, der eben genau die Gestaltung eines individualistischen Bildungsprozesses transzendiert. Im Rahmen einer vernünftigen Übereinkunft hätten die Personen einen guten Grund, sich dem Schutz des Vorgefundenen zu verschreiben, wenn dieses die Bildungsprozesse und insbesondere die Hervorbringung befördert. Man könnte nunmehr einwenden, dass sich das Vorgefundene auch als eine die bildende Freiheit des Einzelnen einschränkende Struktur zeigen kann. Zu nennen wären geschichtlich sedimentierte Formen der systematischen Ausgrenzung von Menschen. Diesem Einwand kann man mit dem Argument entgegen, dass der Schleier des Nichtwissens die nötige Unkenntnis verleiht, solche Formen fördern zu wollen. Hinter diesem weiß man schließlich auch nicht, ob man im Falle einer Ausgrenzungspraxis, würde man dieser Form zustimmen, von ihr selbst betroffen sein könnte. Die Pflege des Vorgefundenen wäre also auch ein ethischer Auftrag des Einzelnen, im Rahmen seiner Möglichkeiten, diese Formen des Vorgefundenen durch Hervorbringung zu eliminieren. Der Schutz des Vorgefundenen ist ein solidarischer Akt gegenüber der Gemeinschaft, in der jedem Teilhabemöglichkeiten durch Bildung eingeräumt werden sollen.

---

<sup>649</sup> Diese Formulierung taucht in dieser Arbeit im Kapitel *Motivation als Triebfeder* im Rahmen der RAWLS-Auseinandersetzung bereits auf. Dabei ging es um das Gebot der individuellen Vervollkommnung im Rahmen eines vernünftigen Lebensplanes.

Man wird der Bildung jedoch nicht gerecht, indem man das Vorgefundene ausschließlich reproduziert. Das Hervorbringen ist die notwendige Bedingung zur Innovierung des Vorgefundenen. Hinreichende Bedingung wäre die Sedimentierung des partikular Hervorgebrachten als universal Sedimentiertes, zu dem andere prinzipiellen Zugang hätten. Eine vernünftige Übereinkunft ergäbe die moralische Absicht, notwendige Bedingungen im Rahmen individueller Möglichkeiten zu erzeugen, um das Vorgefundene zu innovieren, da von diesen Formen wiederum die Gemeinschaft profitieren kann. In dem moralischen Imperativ, »werde der Bildung gerecht!«, ist damit sowohl die kommunitaristische Form der gemeinschaftlichen Rückbindung an das Vorgefundene, als auch die liberalistische Form der individuellen Selbstgestaltung aufgelöst.

Gerechte Bildung äußert sich demnach als die personale, „höchste und proportionierlichste Bildung“ der „Kräfte zu einem Ganzen.“<sup>650</sup>

---

<sup>650</sup> HUMBOLDT, (1995), S. 22.

## Literaturverzeichnis

- ACKERMAN, Bruce A.; ALSTOTT, Anne (2001): Die Stakeholder-Gesellschaft. Ein Modell für mehr Chancengleichheit. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verl.
- ADORNO, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- ADORNO, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften. Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ADORNO, Theodor W. (2004): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (2003): Dialektik der Aufklärung. Gesammelte Schriften Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- AMENGUAL, Gabriel (2003): Subjektivität in der Rechtsphilosophie Hegels. In: Barbara MERKER, Georg MOHR, Michael QUANTE und Ludwig SIEP (Hg.): Subjektivität und Anerkennung. Paderborn: Mentis, S. 195–212.
- ANDERSON, Elisabeth S. (2000): Warum eigentlich Gleichheit? In: Angelika KREBS (Hg.): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 117–171.
- ARISTOTELES (1995a): Nikomachische Ethik. Philosophische Schriften. Band 3. Hamburg: Meiner.
- ARISTOTELES (1995b): Metaphysik. Philosophische Schriften. Band 5. Hamburg: Meiner.
- ARISTOTELES (1995c): Politik. Philosophische Schriften. Band 4. Hamburg: Meiner.
- ARNESON, Richard (1994): Gleichheit und gleiche Chancen zur Erlangung von Wohlergehen. In: Axel HONNETH (Hg.): Pathologien des Sozialen. Die Aufgaben der Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Fischer, S. 330–350.
- AVENARIUS, Hermann (2001): Einführung in das Schulrecht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- AWO Bundesverband (Hg.) (2006): Chancengerechtigkeit durch Bildung, Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bausteine einer sozialen Bildungspolitik. Essen: Klartext.
- BAETHGE, Martin (1974): Qualifikation - Qualifikationsstruktur. In: Christoph Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. 6. Aufl. München: Piper, S. 478–484.
- BAETHGE, Martin (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Wirtschaft und Erziehung 59 (1), S. 3–11.
- BANK, Volker (2005): Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Bildung. Begriffliche Rekonstruktion und bildungsökonomische Konsequenzen. In: Volker BANK (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 181–212.
- BANK, Volker (Hg.) (2005): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- BANK, Volker; RECKSTADT, Randolph (1998): Schlüsselqualifikation zwischen Verehrung und Verzehrung. In: Hans-C JONGBLOED (Hg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis - oder: auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Kiel: BajOsch-Hein, S. 143–183.
- BAUMERT, Jürgen (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- BECK, Herbert (1993): Schlüsselqualifikationen. Darmstadt: Winkler.
- BECKER, Gary S.; Pies, Ingo (1996): Familie, Gesellschaft und Politik. Die ökonomische Perspektive. Tübingen: Mohr.
- BECKER, Rolf (2000): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (3), S. 447–479.
- BENNER, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 3. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.

- BENNER, Dietrich; Hellekams, Stephanie (2004): Staatspädagogik/Erziehungsstaat. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 946–970.
- BENNER, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- BERLIN, Isaiah (1961): Equality and Social Policy. In: Frederick A. Olafson (Hg.): Justice and Social Policy. Engelwood, N-J., S. 128–150.
- BETTELHEIM, Bruno (1980): Aufstand gegen die Masse. Die Chance des Individuums in der modernen Gesellschaft. München: Kindler.
- BLOOM, Benjamin Samuel; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- BLUMENBERG, Hans: Matthäuspasion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BÖHM, Winfried (1997): Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BÖHM, Winfried et al (Hg.) (2007): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn u.a.: Schöningh.
- BÖNSCH, Manfred (2011): Schule in Not, aber wie hält sie es mit den Nothelfern? In: Die berufsbildenden Schule 63 (6), S. 194–198.
- BOURDIEU, Pierre (1998): Praktische Vernunft zur Theorie des Handels. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BREUER, Ingeborg (2000): Charles Taylor zur Einführung. Hamburg: Junius.
- BREZINKA, Wolfgang (1968): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. In: Zeitschrift für Pädagogik 14, S. 435–454.
- BREZINKA, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- BRIGHOUSE, Harry (1996): Egalitarianism and Equal Availability of Political Influence. In: The Journal of Political Philosophy 4 (2), S. 118–141.

- BRIGHOUSE, Harry (2002): Egalitarian liberalism and justice in education. London: Institute of Education, University of London.
- BRIGHOUSE, Harry (2006): On education. London, New York: Routledge.
- BRIGHOUSE, Harry (2007): Educational Equality and Justice. In: Randall R. Curren (Hg.): A companion to the philosophy of education. Malden, MA: Blackwell, S. 471–487.
- BRINKMANN, Wilhelm; PETERSEN, Jorg (Hg.) (2001): Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: Auer.
- BUCHHEIT, Julia; GÖSER, Torben (Hg.) (2008): Komplementäres Denken in pädagogischen Kontexten. Norderstedt: [Books on Demand].
- Bundesvorstand der CDU; Parteivorstand der CSU (Hg.) (2009): Wir haben die Kraft. Gemeinsam für unser Land. Regierungsprogramm 2009-2013. Online verfügbar unter [www.cdu.de/doc/.../090628-beschluss-regierungsprogramm-cducusu](http://www.cdu.de/doc/.../090628-beschluss-regierungsprogramm-cducusu), zu letzt geprüft am 07.12.2011.
- Bündnis 90/Die Grünen (Hg.) (2002): Die Zukunft ist grün. Grundsatzprogramm von Bündnis 90/Die Grünen. Online verfügbar unter <http://www.gruene.de/einzelansicht/artikel/dokumente-publikationen.html>, zu letzt geprüft am 07.12.2011.
- BURCKHART, Holger; SIKORA, Jürgen (Hg.) (2005): Praktische Philosophie – philosophische Praxis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- CARNAP, Rudolf (1998): Der logische Aufbau der Welt. Hamburg: F. Meiner.
- CHWASZCZA, Christine (2000b): Vorpolitische Gleichheit. Ronald Dworkins autonomieethische Begründung einer wertneutralen Theorie distributiver Gleichheit. In: Wolfgang KERSTING (Hg.): Politische Philosophie des Sozialstaats. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, S. 159–201.
- CICERONIS, Marcus T. (2010): De Fato. Online verfügbar unter <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/fato.shtml#1>, zuletzt geprüft am 20.07.2010.
- COMENIUS, Johann Amos (1960): Große Didaktik. Düsseldorf: Küpper.

- CUMMINGS, William K. (1980): Education and equality in Japan. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- CURREN, Randall R. (Hg.) (2007): A companion to the philosophy of education. Malden, MA: Blackwell.
- DAHRENDORF, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen.
- DELMAS Nanine; SCHERR, Albert (2005): Bildungspotentiale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. 53 (3), S. 105–109.
- DERBOLAV, Josef (1980): Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung. In: Eckard KÖNIG und Horst RAMSENTHALER (Hg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink, S. 55–69.
- DEWEY, John (1902): The School As Social Center. In: The Elementary School Teacher 3 (2), S. 73–86.
- DEWEY, John (1903): Democracy in Education. In: The Elementary School Teacher 4 (4), S. 193–204.
- DEWEY, John (1969): The Ethics of Democracy. The Early Works of John Dewey, 1882-1888. Carbondale, Illinois: Southern Illinois Univ Pr.
- DEWEY, John (1981): The Public and its Problems. The Later Works of John Dewey, 1925 - 1953. Carbondale, Illinois: Southern Illinois Univ Pr.
- DEWEY, John (2008): Democracy and education. Minneapolis, Minn.: Filiquarian Publishing, LLC.
- Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift; Psalmen und Neues Testament; ökumenischer Text (1998). Stuttgart: Kath. Bibelanst.
- Die Linke (2011): Programm der Partei Die Linke. Online verfügbar unter <http://www.die-linke.de/partei/dokumente/programmderparteidielinke/>.
- DÖRPINGHAUS, Andreas; POENITSCH, Andreas; WIGGER, Lothar (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. 3. Aufl. Darmstadt: WBG (Wiss. Buch-Ges.).

- DREHER, Eva; OERTER, Rolf (1998): Jugendalter. In: Rolf OERTER (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, S. 310–385.
- DWORKIN, Ronald M. (2000): Sovereign virtue. The theory and practice of equality. 2. Aufl. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press.
- DWORKIN, Ronald; Schmidt-Petri, Christoph (2011): Was ist Gleichheit? 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DYWER, James (2007): Childrens Rights. In: Randall R. CURREN (Hg.): A companion to the philosophy of education. Malden, MA: Blackwell, S. 443–454.
- FLICKINGER, Hans-Georg (1997): Die Staatsverfassung nach "bloßen Grundsätzen der Vernunft". In: Erhard WICKE, Wolfgang NEUSER, Wolfdietrich SCHMIED-KOWARZIK und Dietrich BENNER (Hg.): Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 165–179.
- FORST, Rainer (1996): Kontexte der Gerechtigkeit. Politische Philosophie jenseits von Liberalismus und Kommunitarismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FRASER, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. 2003a. In: Nancy FRASER und Axel HONNETH (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13–128.
- FRASER, Nancy; HONNETH, Axel (Hg.) (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FRIEDMAN, Milton (2010): Kapitalismus und Freiheit. 7. Aufl. München: Piper.
- FRIEDRICHS, Julia (2010): Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen. 12. Aufl. München: Heyne.
- FROST, Ursula (2007): Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In: Winfried BÖHM (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 297–311.
- FUHRMANN, Manfred (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam.

- GADAMER, Hans-Georg (1999): Wahrheit und Methode. Gesammelte Werke 1. 1. Aufl. Tübingen: Mohr.
- GASSEN, Kurt (1993): Buch des Dankes an Georg Simmel. Briefe, Erinnerungen, Bibliographie. 2. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- GEHLEN, Arnold (1993): Der Mensch. Teilband 2. Frankfurt am Main: Klostermann.
- GEISEN, Thomas (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Paul MECHERIL (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 13–34.
- GIESINGER, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (3), S. 362–381.
- GIESINGER, Johannes (2008): Fairer Wettbewerb und demokratische Gleichheit. Zum Problem der Bildungsgerechtigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (4), S. 556–572.
- GIESINGER, Johannes (2009): Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (12), S. 170–187.
- GOFFMAN, Erving (1963): Stigma. Notes on the management of spoiled identity. 1. Aufl. New York: Simon & Schuster.
- GOSEPATH, Stefan (2004): Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GÖSER, Torben (2008): Antinomie und Logos. Pfade in die Pädagogik. In: Julia BUCHHEIT und Torben GÖSER: Komplementäres Denken in pädagogischen Kontexten. Norderstedt: Books on Demand, S. 15–87.
- GÖSER, Torben; Latus, Knut (2009): Grundzüge der Prädikativen Oszillation. Vom Gegenstand zur Darstellung. In: Zeitschrift für Interdisziplinäre Systembildung (Z-*ISB*) 2, S. 16–30.

- GÖSER, Torben (2011): Beruflichkeit als Formung. In: Wolf PRIEB (Hg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung. strukturelle Einsichten zur Gestaltung von Prozessen. Norderstedt: Books on Demand, S. S. 141-153.
- GREVERUS, Ina-Maria (1993): Auf der Suche nach Heimat. München: Beck.
- GROPPE, Carola (2006): Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. In: AWO Bundesverband (Hg.): Chancengerechtigkeit durch Bildung, Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bausteine einer sozialen Bildungspolitik : [Sozialbericht 2006]. 1. Aufl. Essen: Klartext, S. 619–629.
- GRUNDER, Hans Ulrich (2004): Grenzen der Erziehung - Grenzen der Allgemeinen Pädagogik. Zur Problematik von Machbarkeitsszenarien. In: Petra KORTE und Hein RETTER (Hg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. Münster: Lit, S. 77–122.
- GUTMANN, Amy (1985): Communitarian Critics of Liberalism. In: Philosophy and Public affairs 14 (3), S. 308–322.
- HABERMAS, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HADELER, Thorsten; WINTER, Eggert (Hg.) (2000): Gabler Wirtschaftslexikon. F-H. 15. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- HAMANN, Bruno (1998): Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle – Strukturen: Eine Einführung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio (2003): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio (2004): *Multitude. Krieg und Demokratie im Empire*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio (2010): *Common wealth. Das Ende des Eigentums*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- HAUS, Michael (2003): *Kommunitarismus. Einführung und Analyse*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- HEGEL, Georg W. F. (1986a): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III. Werke 10*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg W. F. (1986b): *Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werke 7*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg W. F. (1986c): *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Werke 4*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg W. F. (1986d): *Phänomenologie des Geistes. Werke 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1986e): *Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts, seine Stelle in der praktischen Philosophie und sein Verhältnis zu den positiven Wissenschaften. Werke 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg W. F. (1986f): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke 12*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg W. F. (2002): *System der Sittlichkeit. Kritik des Fichteschen Naturrechts*. Hamburg: Meiner.
- HEIDEGGER, Martin (2001): *Sein und Zeit*. 18. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- HEIN, Peter U. (Hg.) (1990): *Georg Simmel*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- HENNINGSSEN, Bernd (1996): *Von der Vormacht des Mittelmaßes*. In: *Nordeuropaforum* (1), S. 17–18.
- HINSCH, Wilfried (2002): *Gerechtfertigte Ungleichheiten. Grundsätze sozialer Gerechtigkeit*. Berlin, New York: De Gruyter.

- HOBBS, Thomas (2006): *Leviathan. Oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HONIG, Michael-Sebastian (2001): *Sozialpädagogik*. In: Wilhelm BRINKMANN und Jörg PETERSEN (Hg.): *Differentielle Pädagogik. Eine Einführung*. Donauwörth: Auer, S. 274–295.
- HONNETH, Axel (1987): *Enlightenment and Rationality*. In: *Journal of Philosophy* 84 (11). S. 698–699.
- HONNETH, Axel (Hg.) (1993): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- HONNETH, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HONNETH, Axel (Hg.) (1994): *Pathologien des Sozialen. Die Aufgaben der Sozialphilosophie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- HONNETH, Axel (1997): *Anerkennung und moralische Verpflichtung*. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 51 (1), S. 25–41.
- HONNETH, Axel (2003): *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel*. In: Barbara MERKER, Georg MOHR, Michael QUANTE und Ludwig SIEP (Hg.): *Subjektivität und Anerkennung*. Paderborn: Mentis, S. 213–227.
- HONNETH, Axel (2003): *Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser*. In: Nancy FRASER und Axel HONNETH (Hg.): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 129–224.
- HONNETH, Axel; STAHL, Titus (2010): *Jenseits der Verteilungsgerechtigkeit. Anerkennung und sozialer Fortschritt*. In: *Forschung Frankfurt* 9 (2).
- HOPF, Wulf (1997): *Bildung und Reproduktion der Sozialstruktur*. In: Dieter LENZEN (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung*. Band 5. *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 189–205.

- HORKHEIMER, Max (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt am Main: Fischer.
- HORKHEIMER, Max (1974): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende. Frankfurt am Main: Fischer.
- HORKHEIMER, Max (1985): Begriff der Bildung. Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1959): Bildung und Sprache. Paderborn: Schöningh.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1995): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart: Reclam.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (2002): Theorie der Bildung des Menschen. Werke I. 4. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- HUNT, Emery K.; Sherman, Howard J. (1974): Ökonomie. Aus traditioneller und radikaler Sicht. Kronberg /Ts: Athenäum Verlag.
- HUSTER, Ernst Ulrich (2006): Bildung verhindert Armut - Armut verhindert Bildung. In: AWO Bundesverband (Hg.): Chancengerechtigkeit durch Bildung, Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bausteine einer sozialen Bildungspolitik. Essen: Klartext, S. 216–221.
- HUXLEY, Aldous (1998): Schöne neue Welt. Ein Roman der Zukunft. 56. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- ISER, Matthias (2005): Gerechtigkeit und Anerkennung. In: Matthias MÖHRING-HESSE (Hg.): Streit um die Gerechtigkeit. Themen und Kontroversen im gegenwärtigen Gerechtigkeitsdiskurs. Schwalbach: Wochenschau, S. 107–117.
- JANICH, Peter (2009): Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung. 1. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- JONGEBLOED, Hans-C.(1983): Lernzielformulierung und -präzisierung. In: Martin TWARDY (Hg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Bd. 2. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk, S. 259–349.

- JONGEBLOED, Hans-C. (1995): Wirtschaftspädagogik zwischen Aus- und Fortbildung - oder: Hintergründe im Vordergrund. In: Sonderschriftenreihe des VLW (10).
- JONGEBLOED, Hans-C. (1998): Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur. In: Hans-C. JONGEBLOED (Hg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis - oder: auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Kiel: BajOsch-Hein. S. 259–284.
- JONGEBLOED, Hans-C (Hg.) (1998): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis - oder: auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Kiel: BajOsch-Hein.
- JONGEBLOED, Hans-C. (2006): Über das »notwendige Zusammengehörige voneinander Verschiedene« - oder: »Komplementarität als Bildungsprinzip. In: Sonderschriftenreihe des VLW (53), S. 74–79.
- JONGEBLOED, Hans-C (2007): Zwischen Theorie und Ideologie. Einige unmaßgebliche Bemerkungen zu Martin Baethges Beitrag »Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat«. In: Wirtschaft und Erziehung 59 (6), S. 191–203.
- JONGEBLOED, Hans-Carl (1984): Fachdidaktik und Entscheidung. Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Problematik. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- JÖRKE, Dirk (2007): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Dirk LANGE (Hg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der politischen Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 87–98.
- JUNGE, Matthias (2009): Georg Simmel kompakt. Bielefeld: Transcript.
- KAMLAH, Wilhelm; LORENZEN, Paul (1973): Logische Propädeutik. Vorschule d. vernünftigen Redens. 2. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- KANT, Immanuel (1974): Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KANT, Immanuel (1983): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Werke in sechs Bänden. Band 6. Schriften zur Anthropologie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- KANT, Immanuel (1977): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KANT, Immanuel (1991): Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KELSEN, Hans (2000): Was ist Gerechtigkeit? Stuttgart: Reclam.
- KERSTING, Wolfgang (2000a): Politik und Recht. Abhandlungen zur politischen Philosophie der Gegenwart und zur neuzeitlichen Rechtsphilosophie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- KERSTING, Wolfgang (Hg.) (2000b): Politische Philosophie des Sozialstaats. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- KERSTING, Wolfgang (2000c): Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Stuttgart: Metzler.
- KERSTING, Wolfgang (2002): Kritik der Gleichheit. Über die Grenzen der Gerechtigkeit und der Moral. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück.
- KERSTING, Wolfgang (2008): John Rawls. 3. Aufl. Hamburg: Junius.
- KLEY, Roland (1989): Vertragstheorien der Gerechtigkeit. Eine philosophische Kritik der Theorien von John Rawls, Robert Nozick und James Buchanan. Bern: P. Haupt.
- KLIEME, Eckhard et al (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.
- KÖNIG, Eckard; RAMSENTHALER, Horst (Hg.) (1980): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink.
- KORTE, Petra; RETTER, Hein (Hg.) (2004): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. Münster: Lit.
- KRAIS, Beate (1997): Qualifikationsstruktur. In: Dieter LENZEN (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 5. Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 540–547.

- KRALEMANN, Björn: Paideia - Entdecke die Möglichkeiten! In: Wolf PRIEB (Hg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung. strukturelle Einsichten zur Gestaltung von Prozessen. Norderstedt: Books on Demand, S. 87-119.
- KRAMER, Ingo (Hg.) (2011): Herausforderung Bildungsgerechtigkeit. Zum fairen Umgang mit dem Leistungsprinzip. Hamburg: Murmann.
- KRAMER, Karl S. (1978): Zur Erforschung der historischen Volkskultur. Weinheim.
- KRAUS, Josef (2009): Gerechtigkeit ja Gleichmacherei nein! In der Bildung kann Ungleichheit gerecht sein. In: Wirtschaft und Erziehung 61 (6), S. 181–182.
- KREBS, Angelika (Hg.) (2000): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KROPE, Peter (1996): Konstruktive pädagogische Diagnostik. Münster: Waxmann.
- KROPE, Peter e.a. (2010): Einladung zum Dialog. Eine methodisch-konstruktive Studie über Menschen ohne Aufenthaltsrecht in Schleswig-Holstein. Rendsburg.
- LAMBSDORFF, Otto (2006): Vorwort zur Neuauflage von Robert Nozicks »Anarchie Staat Utopia«. In: Robert Nozick: Anarchie Staat Utopia. S. 9–10.
- LANGBEIN, John H. (1988): The Twentieth-Century Revolution in Family Wealth Transmission. In: Michigan Review 86, S. 730–736.
- LANGE, Dirk (Hg.) (2007): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- LENZEN, Dieter (Hg.) (1997): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 5. Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LENZEN, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (6), S. 949–967.
- LIESSMANN, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. 16. Aufl. Wien: Zsolnay.

- LITT, Theodor: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Leipzig, Berlin: B. G. Teubner.
- LOCKE, John (1989): Zwei Abhandlungen über die Regierung. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LORENZ, Kuno (2008): Das Vorgefundene und das Hervorgebrachte. Zum Hintergrund der Erlanger Schule des Konstruktivismus. In: Jürgen MITTELSTRAß (Hg.): Der Konstruktivismus in der Philosophie im Ausgang von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen. Paderborn: Mentis. S. 19-31.
- LORENZ, Kuno (2009): Kulturtheoretische Aspekte der Aneignung des Fremden und der Verfremdung des Eigenen. Vortrag zum Workshop des Zentrums für Konstruktive Erziehungswissenschaft mit dem Thema »Das Eigene und das Fremde«. Kiel.
- LORENZ, Kuno (2010): Logic, language, and method. On polarities in human experience philosophical papers. Berlin, New York: De Gruyter.
- LUHMANN, Niklas (1994): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MACINTYRE, Alasdair (1984): Geschichte der Ethik im Überblick. Vom Zeitalter Homers bis zum 20. Jh. Königstein: Hain.
- MACINTYRE, Alasdair C. (1995): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MARTENS, Ekkehard (Hg.) (1986): Texte der Philosophie des Pragmatismus. Charles Sanders Peirce; William James; Ferdinand Canning Scott Schiller; John Dewey. Stuttgart: Reclam.
- MARX, Karl (2004, [2004]): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Paderborn: Voltmedia.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Goldmann.
- MECHERIL, Paul (Hg.) (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann.

- MENZE, Clemens (1978): Unvergänglichkeit und Bildung. In: Jürgen Eckardt PLEINES (Hg.): Bildungstheorien. Probleme u. Positionen. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 195–203.
- MERKER, Barbara; MOHR, Georg; QUANTE, Michael; SIEP, Ludwig (Hg.) (2003): Subjektivität und Anerkennung. Paderborn: Mentis.
- MERTENS, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7.
- MERTENS, Dieter (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument : Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: Referat im Forum I Schlüsselqualifikationen des Abschlusskongresses der Initiative Gymnasium/Wirtschaft des Instituts der Deutschen Wirtschaft, S. 79–97.
- MERTON, Robert King (1993): On the shoulders of giants. A Shandean postscript. Post-Italianate ed., University of Chicago Press ed. Chicago: University of Chicago Press.
- MEYER, Thomas; VORHOLT, Udo (Hg.) (2011): Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe. [s.l.]: Projekt Verlag.
- MEYER-ABICH, Klaus M.: Stichwort »Komplementarität«. In: Joachim RITTER (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4. Basel: Schwabe, S. 933–934.
- MILL, John Stuart (2006): Utilitarianism. Der Utilitarismus. Stuttgart: Reclam.
- MITTELSTRAß, Jürgen (Hg.) (2004): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Mannheim: Metzler.
- MITTELSTRAß, Jürgen (Hg.) (2007): Der Konstruktivismus in der Philosophie im Ausgang von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen. Paderborn. Mentis.
- MÖHRING-HESSE, Matthias (Hg.) (2005): Streit um die Gerechtigkeit. Themen und Kontroversen im gegenwärtigen Gerechtigkeitsdiskurs. Schwalbach: Wochenschau.
- MOLLENHAUER, Klaus (1969): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 2. Aufl. München: Juventa.

- MURPHY, Arthur E. (1960): John Dewey and American Liberalism. In: *Journal of Philosophy* 57 (13), S. 420–436.
- MURPHY, Marc C. (2003): MacIntyres Political Philosophy. In: Mark C. Murphy (Hg.): Alasdair MacIntyre. Cambridge: Cambridge University Press, S. 152–176.
- MURPHY, Mark C. (Hg.) (2003): Alasdair MacIntyre. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATORP, Paul (1968): Erziehung und Gemeinschaft. Sozialpädagogik. In: Hermann RÖHRS (Hg.): *Die Sozialpädagogik und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 1–10.
- NEUBAUER, Gunter (2005): Alles Bildung!?. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. 53 (3), S. 119–127.
- NIDA-RÜMELIN, Julian (1998): Ethische Begründungen. Ein kritischer Überblick. In: *Ethica* 6 (1), S. 7–35.
- NOZICK, Robert (1991): *Vom richtigen, guten und glücklichen Leben*. München: C. Hanser.
- NOZICK, Robert (2006): *Anarchie Staat utopia. Anarchy, state, and utopia*. New York: Olzog/Basic Books.
- NUSSBAUM, Martha (2003): Langfristige Fürsorge und soziale Gerechtigkeit. Eine Herausforderung der konventionellen Ideen des Gesellschaftsvertrages. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. 51 (2), S. 179–199.
- OELKER, Jürgen (2006): Warum es die Gesamtschule in Deutschland immer schwer hatte. In: *Pädagogik* 58 (7-8), S. 66–67.
- OERTER, Rolf (Hg.) (1998): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- OLAFSON, Frederick A. (Hg.) (1961): *Justice and Social Policy*. Engelwood, N-J.
- ORWELL, George (2005): 1984. Roman. 27. Aufl. 2005. Berlin: Ullstein.
- PATTERSON, Orlando (1982): *Slavery and social death. A comparative study*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- PEIRCE, Charles S. (1986): Was heißt Pragmatismus. In: Ekkehard MARTENS (Hg.): Texte der Philosophie des Pragmatismus. Charles Sanders Peirce; William James; Ferdinand Canning; Scott Schiller; John Dewey. Stuttgart: Reclam, S. 99–127.
- PLATON (1993a): Sophistes. Sämtliche Dialoge. Band III. Hamburg: Meiner.
- PLATON (1993b): Der Staat. Sämtliche Dialoge. Band V. [Nachdruck]. Hamburg: Meiner.
- PLEINES, Jürgen E. (Hg.) (1978): Bildungstheorien. Probleme u. Positionen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- POPPER, Karl R. (1994): Logik der Forschung. 10. Aufl. Tübingen: Mohr.
- PRIEB, Wolf (Hg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Strukturelle Einsichten zur Gestaltung von Prozessen. Norderstedt: Books on Demand.
- Programmkommission der FDP (Hg.) (2009): Die Mitte stärken. Deutschlandprogramm 2009. Programm der Freien Demokratischen Partei zur Bundestagswahl 2009. Online verfügbar unter:  
[http://www.deutschlandprogramm.de/webcom/show\\_article.php/\\_c-1213/\\_nr-4/i.html](http://www.deutschlandprogramm.de/webcom/show_article.php/_c-1213/_nr-4/i.html), zuletzt geprüft am 07.12.2011.
- PSARROS, Nikolaos (2007): Facetten des Menschlichen. Reflexionen zum Wesen des Humanen und der Person. Bielefeld: Transcript.
- PUTNAM, Hilary (Hg.) (1994): Words and life. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- PUTNAM, Hilary; Putnam, Ruth A. (1994): Education for Democracy. In: Hilary Putnam (Hg.): Words and life. Cambridge, Mass: Harvard University Press, S. 221–241.
- RATZINGER, Joseph (2007): Jesus von Nazareth. Erster Teil. Von der Taufe im Jordan bis zur Verklärung. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
- RAUSCHENBACH, Thomas (2011): Wie lassen sich Bildungserfolg und soziale Herkunft entkoppeln. In: Ingo Kramer (Hg.): Herausforderung Bildungsgerechtigkeit. Zum fairen Umgang mit dem Leistungsprinzip. Hamburg: Murmann, S. 109–119.

- RAWLS, John (1993): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- RAWLS, John (2001): Justice as fairness. A restatement. Cambridge, Mass. [u.a.]: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- RAWLS, John (2006): Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- RAWLS, John (2009): Politischer Liberalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- RAWLS, John; Herman, Barbara (2004): Geschichte der Moralphilosophie. Hume, Leibniz, Kant, Hegel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- RAWLS, John (1997): Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978 - 1989. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- REESE-SCHÄFER, Walter (2001): Kommunitarismus. 3. Aufl. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.
- REETZ, Lothar (1989a): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. Teil 1. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (5), S. 3–10.
- REETZ, Lothar (1989b): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. Teil 2. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (6), S. 24–30.
- REETZ, Lothar (1976): Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculums. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 72 (11), S. 803–819.
- REICH, Kersten (2005): Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. In: Holger BURCKHART und Jürgen SIKORA (Hg.): Praktische Philosophie - philosophische Praxis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 51–64.
- REICHENBACH, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (6), S. 775–789.
- RETMANN, Thomas: Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded? In: Wolf PRIEB (Hg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Struktu-

- relle Einsichten zur Gestaltung von Prozessen. Norderstedt: Books on Demand, S. 267–291.
- RIESMAN, David (2001): *The lonely crowd. A study of the changing American character.* New Haven, Conn.: Yale Univ. Press.
- RITTER, Joachim (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Basel: Schwabe.
- ROBINSOHN, Saul B. (1971): *Bildungsreform als Revision des Curriculum.* 3. Aufl. Darmstadt: Luchterhand.
- RÖHRS, Hermann (Hg.) (1968): *Die Sozialpädagogik und ihre Theorie.* Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- ROMANUS, Eckhard (2008): *Soziale Gerechtigkeit, Verantwortung und Würde. Der egalitäre Liberalismus nach John Rawls und Ronald Dworkin.* Originalausg. Freiburg im Breisgau: Alber.
- ROTH, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung.* Neue 2, S. 487–490.
- ROTH, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.* Hannover: Schroedel.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1977): *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts.* [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998): *Emile oder über die Erziehung.* Stuttgart: Reclam.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2008): *Diskurs über die Ungleichheit.* 6. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- SANDEL, Michael J. (2008a): *Liberalism and the limits of justice.* 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANDEL, Michael J. (2008b): Procedural Republic and the unencumbered Self. In: *Political Theorie* 12 (1), S. 81–96.
- SANDEL, Michael J. (1993): Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst. In: Axel HONNETH (Hg.): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die mo-*

- ralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main: Campus-Verl. S. 18–35.
- SANDEMOSE, Aksel (1972): En flyktning krysser sitt spor. Espen Arnakkes kommentarer til Janteloven. Oslo: Den Norske Bokklubben.
- SARRAZIN, Thilo (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. 2. Aufl. München: DVA.
- SCANLON, Thomas M. (2000): What we owe to each other. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- SCHACHTEL, E. G. (1955): Die Entwicklung der gegenständlichen Aufmerksamkeit und das Hervortreten der Realität. In: Psyche 9 (3), S. 204–229.
- SCHACK, Korinna (2003): Umweltkommunikation als Theorielandschaft. Eine qualitative Studie über Grundorientierungen, Differenzen und Theoriebezüge der Umweltkommunikation. München: Ökom-Verl.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. (2000): Texte zur Pädagogik. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SCHMIEL, Martin: Schlüsselqualifikationen als Lernziele der in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Vortrag zum Hochschultag für Ausbilder in der Universität Stuttgart.
- SCHNÄDELBACH, Herbert (2000): Hegels praktische Philosophie. Ein Kommentar der Texte in der Reihenfolge ihrer Entstehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SCHWANITZ, Diedrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main: Eichborn.
- SCHWEMMER, Oswald (2004): Stichwort »Dialektik«. In: Jürgen MITTELSTRAß (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 1. Mannheim: Metzler. S. 463–468.
- SELSAM, Howard (1955): Sozialismus und Ethik. Berlin: Dietz.
- SEN, Amartya (1980): Equality of What. In: The Tanner Lectures on Human Values, S. 195–220.

- SEN, Amartya K. (1995): *Inequality reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- SEYDA, Susanne (2009): Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (2), S. 234–251.
- SIMMEL, Georg (1989): *Über sociale Differenzierung*. Sociologische und psychologische Untersuchungen. Gesamtausgabe Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SIMMEL, Georg (1992): *Soziologie*. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Band 11. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SKISCHUS, Gabriele; WALTENBERG, Bernd (2006): Umgang mit Heterogenität lernen. In: *Pädagogik* 58 (7-8), S. 44–47.
- SLOTERDIJK, Peter (2006): *Zorn und Zeit*. Politisch-psychologischer Versuch. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SMITH, Adam (2004): *Reichtum der Nationen*. Paderborn: Voltmedia.
- SPD-Parteivorstand (Hg.) (2007): *Hamburger Programm*. Das Grundsatzprogramm der SPD. Kurzfassung. Berlin.
- SPIEB, Reinhard F. (2008): *Bildung von Singularitäten*. Zur Entmystifizierung des Systemischen - Entwurf einer Theorie komplementärer Systemizität. Norderstedt: Books on Demand.
- SPRANGER, Eduad (1909): *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Bern: Reuther & Reichard.
- SPRANGER, Eduad (1928): *Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- SPRANGER, Eduad (1960): *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Tübingen: Niemeyer.
- STÄDTLER, Thomas (2010): *Die Bildungs-Hochstapler*. Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.

- STEINHOFF, Maria (1990): Die Form als soziologische Grundkategorie bei Georg Simmel. In: Peter U. HEIN (Hg.): Georg Simmel. Frankfurt am Main, New York: P. Lang, S. 243–288.
- STOJANOV, Krasimir M. (2010): Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In: Paul MECHERIL (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 79–90.
- STOJANOV, Krasimir M. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- STOJANOV, Krasimir (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe-, und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Michael Wimmer, Roland REICHENBACH und Ludwig PONGRATZ (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 30–48.
- STÖSSEL, Helmut (1986): Schlüsselqualifikationen. In: Lernfeld Betrieb 11 (6), S. 44–47.
- STRAWSON, P. F. (1963): Introduction to logical theory. London: Methuen.
- STUMPF, Hildegard (2007): Die bedeutendsten Pädagogen. Wiesbaden: Marix-Verl.
- TAYLOR, Charles (1975): Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen. Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- TAYLOR, Charles (1993): Aneinander vorbei: Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In: Axel HONNETH (Hg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt/Main u.a.: Campus-Verl.
- TAYLOR, Charles (1995): Atomismus. In: Bert den VAN BRINK (Hg.): Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 73–104.
- TAYLOR, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- TAYLOR, Charles (2002): *Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- THOREAU, Henry David; Richartz, Walter E. (1996): *Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat*. Essay. Zürich: Diogenes.
- TWARDY, Martin (Hg.) (1983): *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*. Düsseldorf: Verlagsanstalt. Handwerk.
- VALLENTIN, Rudolf (1999): *Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogik*. München: Hampp.
- VAN BRINK, Bert den (Hg.) (1995): *Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- VAN PARIJS, Philippe (1995): *Real freedom for all. What (if anything) can justify capitalism?* Oxford: Oxford Univ. Press.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- VIRNO, Paolo (2008): *Grammatik der Multitude. Öffentlichkeit, Intellekt und Arbeit als Lebensformen* Wien: Turia + Kant.
- WAGNER, Hans-Josef (1995): *Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WALZER, Michael (2006): *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- WEBER, Max (2006): *Wirtschaft und Gesellschaft. Gesammelte Werke*. Digitale Bibliothek. Berlin. Mohr Siebeck.
- WEINERT, Franz E. (Hg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz-Verl.

- WEINERT, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz-Verl., S. 17–31.
- Welt online (2008): Das sagte Ministerpräsident Erdogan in Köln. Online verfügbar: [http://www.welt.de/debatte/article1660510/Das\\_sagte\\_Ministerpraesident\\_Erdogan\\_in\\_Koeln.html](http://www.welt.de/debatte/article1660510/Das_sagte_Ministerpraesident_Erdogan_in_Koeln.html), zuletzt geprüft am 24.11.2011.
- WICKE, Erhard; NEUSER, Wolfgang; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich; BENNER, Dietrich (Hg.) (1997): Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WIGGER, Lothar (2011): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Thomas MEYER und Udo VORHOLT (Hg.): Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe. Projekt Verlag, S. 21–39.
- WILDER, Nicolaus (2010): Weisen der Bildung. Über die Differenzierbarkeit des Einheitlichen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Kiel.
- WIMMER, Michael; REICHENBACH, Roland; PONGRATZ, Ludwig (Hg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2003): Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WOLF, Alison (2002): Does education matter? Myths about education and economic growth. London: Penguin Books.
- WULF, Christoph (Hg.) (1974): Wörterbuch der Erziehung. 6. Aufl. München: Piper.

# Lebenslauf

## Angaben zur Person

---

Geburtsdatum und –ort	17.04.1979 in Itzehoe
Eltern	Bernd Göser, geb. 1948 (KFZ-Schlosser) und Ingrid Göser, geb. 1952 (Fotolaborantin)
Familienstand	ledig
Staatsangehörigkeit	deutsch

## Ausbildung

---

<b>1990-2000</b>	Allgemeine Hochschulreife an der Kaiser-Karl-Schule Itzehoe
<b>2001</b>	Beginn des Studiums der Pädagogik, Philosophie und Volkskunde an der CAU Kiel
<b>2003</b>	Zwischenprüfungen in den Fächern Pädagogik und Philosophie
<b>2004</b>	Zwischenprüfung im Fach Volkskunde
<b>2006</b>	Abschluss des Studiums mit der Gesamtnote »sehr gut«
<b>2007</b>	Aufnahme eines Promotionsstudiums im Fach Pädagogik
<b>Akademischer Lehrer:</b>	Prof. Dr. H.-C. Jongebloed