

Nachhall der Tagung. Fünf bildungsethische Akkorde

CHRISTOF MANDRY

Als Tagungsbeobachter steht man vor einer schwierigen Aufgabe. Eine Tagung ist als Vorgang meistens ebenso komplex wie das Thema, das sie behandelt. An ihrem Ende hat man nicht nur Vieles gelernt, andere Standpunkte vernommen und über neue Argumente nachgedacht, sondern auch eine Unmenge persönlicher Eindrücke empfangen aus Arbeitsgruppen, aus Seitengesprächen und persönlichen Begegnungen. Auch dies macht den Mehrwert einer solchen Tagung gegenüber der einsamen Lektüre von Veröffentlichungen aus. Es kann nicht meine Aufgabe sein, die Referate zu wiederholen und zu bekräftigen, oder zu den vielen Argumenten weitere hinzuzufügen. Hingegen möchte ich versuchen, aus manchen Obertönen, einigen Nebentönen und vielen Untertönen der Tagung einige Melodiestränge herauszuhören, in denen sich Seitenmotive unseres Themas entfaltet haben. Was mir hier ans Ohr gedungen ist und in mir nachhallt, ist notwendig subjektiv und sicherlich auch selektiv. Diesem Mangel versuche ich dadurch zu begegnen, dass ich gleich eine Einordnung in die Landschaft aus Klängen vornehme, die die bisherige und zukünftige Orchestrierung des Themas „Bildungsgerechtigkeit“ ergeben kann. Fünf Punkte unterschiedlichen Gewichts und von unterschiedlicher Natur sind es, die ich aus dem Rückblick auf die Tagung für weiteres Nachdenken festhalten möchte.

1 Die Praxis gerechter Bildung einbeziehen

Bildungsgerechtigkeit ist sicherlich in bedeutendem Maße eine Frage des gerechten Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten sowie der Ausgangsbedingungen, mit denen die einzelnen Menschen ihre „Bildungskarriere“ starten. Wie viele Untersuchungen gezeigt haben, hängen gerade die Bildungswege von Kindern in Deutschland in hohem Maße davon ab, unter welchen Umständen sie bisher aufgewachsen sind, welche intellektuellen, emotionalen und sozialen Anregungen sie vorschulisch erhalten haben, wie gut sie also auf das Sozial- und Lernsystem „Schule“ vorbereitet sind. Es wäre aber völlig unzureichend, die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit hierauf zu beschrän-

ken, die ungleiche und vielfach ungerechte Verteilung von Bildungserfolgchancen allein auf soziologische Faktoren der Individualgenese und diskriminierende Zugangsbeschränkungen zum Bildungssystem zu reduzieren und damit den Handlungsbedarf allein im Feld des Rechts und der Familien- und Sozialpolitik zu lokalisieren. Vielmehr erstreckt sich das Gerechtigkeitsthema ebenso auf die innere Ausgestaltung des Bildungswesens, auf seine Klassifizierungskriterien und Erfolgsbedingungen, auf den Zuschnitt und die implizierten Wertigkeiten der vorbeschriebenen Bildungswege bis hin zur Unterrichtskultur der einzelnen Lehrkräfte. Wie eine Vielzahl von Studien erbracht hat, neigen Lehrerinnen und Lehrer etwa dazu, ihre Schülerinnen und Schüler unbewusst nach sozialen Kriterien – wie ihrer Herkunft oder des sozialen Status des Elternhauses – zu bevorzugen oder zu benachteiligen, beispielsweise indem sie entsprechend ihre Aufmerksamkeit verteilen oder hinsichtlich der Benotung und der Übergangsempfehlungen in andere Schultypen. Zwar ist es weder überraschend, dass auch LehrerInnen verbreitete gesellschaftliche Wertehaltungen teilen, noch kann es um eine totale Moralisierung der schulischen (und weiterer) Lebenswelten gehen, doch ist auch einer Immunisierung pädagogischen Handelns entgegenzutreten, die unter dem Label des pädagogischen Freiraums so täte, als wären innerhalb des Klassenraums nicht dieselben Einstellungen wirksam, die sich insgesamt so auswirken, dass das deutsche Schulsystem eben soziale Ungleichheiten in besonders hohem Maße reproduziert und verfestigt. Auch die dem Grundsatz nach zustimmungswürdige Maxime der Individualisierung kann in der Praxis leicht zu Homogenisierungs- und Sortierungseffekten führen verbergen, wenn „um einer besseren individuellen Förderung willen“ Schülerinnen und Schüler „nach Leistungsfähigkeit“ und damit nach sozialen Voraussetzungen in die Schultypen sortiert werden – als sollten ihre Leistungsfähigkeit und ihre Verantwortungsbereitschaft nicht selbst ein Ziel des Bildungsvorgangs sein! Es wäre wünschenswert, dass das Ethos der Bildungsberufe – vor allem des Lehrers und der Lehrerin – die kritische Selbstreflexion auch unter diesem Aspekt stärker verinnerlichte und wenn eine Evaluationskultur der Bildungsinstitutionen auf der Meso- und der Mikroebene die gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen auch in einer Gerechtigkeitsperspektive überprüfte.

2 PISA und andere empirische Studien ent-emotionalisieren

Eine weitere Herausforderung besteht im Umgang mit den PISA-Studien und anderen empirischen Untersuchungen des Bildungswesens. Es muss der ethischen Debatte darum gehen, sich von Engführungen sowohl der PISA-Studien als auch der deutschen PISA-Rezeption zu lösen, ohne den mindestens indiziellen Wert dieser Erhebungen dabei zu vernachlässigen. Dabei scheint es mir wenig überzeugend, gerade die Befunde zur sozialen Abhängigkeit des Schulerfolgs in den Zusammenhang einer neoliberalen Intention zu stellen, der PISA und der OECD bisweilen unterstellt wird – zumal viele dieser sozialetisch relevanten Ergebnisse bereits vor PISA und unabhängig davon festgestellt worden waren. Ein weiteres Beispiel für die verengte Diskussion

„nach PISA“ scheint mir der angeblich funktionelle Bildungsbegriff in PISA zu sein, der einem – dem deutschen Bildungswesen angeblich zugrunde liegenden – viel umfassenderen, selbstzwecklichen und am Individuum orientierten Bildungsverständnis gegenüber gestellt wird. Dem wäre doch entgegenzuhalten, dass Lesefähigkeit und das Verständnis von Zahlenverhältnissen keine Kompetenzen sind, die speziell von wirtschaftlichem Interesse, sondern doch eher von umfassendem Belang für die Lebensbewältigung sind. Außerdem leuchtet es nur schwer ein, wie das deutsche Bildungswesen ein humanistisches Bildungsideal verfolgt haben soll, wenn es – außer bei einer Elite von Schülern – solch niederschmetternde Ergebnisse bei der Lesefähigkeit erbracht hat. Die Konstruktion von derartigen Gegensätzen führt nicht weiter, sie lenkt eher vom bisherigen Verfehlen des verfochtenen Bildungsbegriffs ab, der vor der aktuellen Situation besser auf seine inhaltlichen Bestandteile überprüft und hinsichtlich der Wege zu seinem Erreichen überdacht werden sollte. Dass er in der Praxis mit einem Mangel an Sensibilität für Gerechtigkeitsfragen verbunden war, sollte darüber hinaus ein Anlass sein, bei der Diskussion von Bildungsidealen stets eine ideologiekritische Vorsicht obwalten zu lassen.

Die während der Tagung bisweilen spürbare Diskrepanz zwischen den Resultaten aus empirischen, quantitativen Studien und der individuellen Evidenz persönlicher, lebenslanger Berufserfahrung von Bildungspraktikern kann ebenfalls nicht einfach zugunsten der einen oder der anderen Seite aufgelöst werden. Sie sollte vielmehr zu einer wohlwollenden, an der Verbesserung der Realitäten interessierten wechselseitigen kritischen Würdigung führen, um so sich selbst die Chance zu geben, an der eigenen Erfahrung Aspekte zu entdecken, die bislang nur wenig Relevanz besaßen.

3 Prioritäten für Benachteiligte

Damit komme ich zu einem weiteren Anliegen, nämlich der selbstkritischen Aufgabe, die mit jeder anwendungsorientierten Ethik stets verbunden sein sollte. Dazu gehört beispielsweise, die konkrete Fokussierung auf die Benachteiligten selbst immer wieder in Frage zu stellen. Denn gerade der bildungspolitische Diskurs zeichnet sich durch ausgeprägte Konjunkturen bestimmter Problemlagen aus, die die öffentliche Debatte bestimmen. Gegenwärtig sind etwa die Situation der (großstädtischen) Hauptschule und die Bildungsprobleme von Migrantenkindern stark präsent. Dies mag in der Sache berechtigt sein, doch unterliegt der politisch-öffentliche Diskurs immer auch einer Aufmerksamkeitsökonomie, die die Ethik nicht einfach übernehmen oder sich unbemerkt aufdrängen lassen kann. Sie muss vielmehr nach ethischen Kriterien eine Gewichtung der Defizite des Bildungswesens vornehmen und sich dabei stets fragen, ob sie nicht im Begriff ist, bestimmte Gruppen von Benachteiligten aus dem Blick zu verlieren – etwa die Lage von Sonderschulen oder die Bildung für Menschen mit Behinderungen. Dies ist zum einen eine wichtige methodologische Anforderung an die Ethik, nämlich eine *ethische* Kartierung des Bereichs „Bildungswesen“ vorzunehmen und zu einer ethisch begründeten Gewichtung von Problemfeldern nach moralischer

Schwere und Dringlichkeit zu gelangen, und eine grundsätzliche Distanz zu einer politischen Ebene aufrechtzuerhalten, die um der Handlungsfähigkeit willen stets mit einer Komplexitätsreduktion und Zuspitzung verbunden ist. Zum anderen prägt sich diese Forderung in einer selbstkritischen, immer neu ansetzenden Selbstbefragung der Ethik nach Engführungen ihres eigenen Diskurses aus, die ich zum „Ethos der Ethik“ rechnen möchte.

4 Zur reflexiven Haltung der Ethik

Daran schließt ein weiterer Punkt an, der ebenfalls mit einer reflexiven Haltung der Ethik zu tun hat. Er hat mit dem kritischen Gewährwerden des eigenen Standpunkts des Subjekts zu tun, das über gerechte Bildung nachdenkt – aufgrund einer Denk- und Sprachfähigkeit, die sich angeeigneter Bildung verdankt. Die Teilnahme an einer Tagung über gerechte Bildung setzt voraus, selbst über ein hohes Maß an Bildung zu verfügen. Es sind also im Wesentlichen Gebildete, die sich in dieser Weise um Bildungsgerechtigkeit sorgen, und dabei ihre eigene Bildungsbiographie und -geschichte einbringen. Wir Bildungsethiker gehören ebenso wie die übrigen Tagungsteilnehmer tendenziell zu jenem Personenkreis, der Bildung, Bildungsvermittlung und Wissensproduktion zur Grundlage ihrer ökonomischen und sozialen Stellung gemacht haben. Aus der Wahrnehmung dieser Tatsache ist allein noch nichts für die Bildungsdiskussion zu folgern, aber es sollte zum Anspruch der ethischen Reflexion an sich selbst gehören, die in der individuellen Erfahrung, der Lebensgeschichte und der sozialen Verortung ihrer Subjekte liegenden Voraussetzungen zu bedenken. Damit will ich keineswegs behaupten, die gesellschaftliche Position präformiere die Resultate des Nachdenkens über Bildungsgerechtigkeit; aber jedes Bemühen, den eigenen Standpunkt zugunsten eines ethisch reflektierten Standpunkts zu transzendieren, erfolgt eben von einem Standpunkt aus. Gerade weil es beim Bildungsthema auch um die Selbstwertung der eigenen Person geht, sollte bedacht werden, dass beim Sprechen über Bildung die eigene Person unweigerlich impliziert ist.

5 Die Logik der Widerstände wahrnehmen

Ein letzter Punkt betrifft die ethische Würdigung von Widerständen gegen bildungspolitische und auch bildungsethische Forderungen, die immer wieder anzutreffen sind. Ein Beispiel ist etwa die häufige Forderung, der frühen Aufteilung der Schülerschaft auf das mehrgliedrige Schulsystem entgegenzuwirken, damit eine „Durchmischung“ von guten und weniger guten Schülern, Schülern aus bildungsnahen und bildungsfernen Herkunftsländern länger besteht und – so die Erwartung – sich positiv auf die Lernerfolge der Schüler auswirkt, die sich mit dem Lernen nicht so leicht tun. Es ist vielfach beobachtet worden, dass bildungsnaher Eltern gerade diese Strategie mit einem hohen Mitteleinsatz zu umgehen versuchen, etwa durch einen Umzug oder die

Wahl einer Privatschule für ihre Kinder. Selbst Migranten, die einen hohen Wert auf den Bildungserfolg ihrer Kinder legen, tun alles, was in ihren Möglichkeiten liegt, um Schulen mit hohem Migrantenanteil zu meiden. Es gibt also von Seiten der Bildungsnachfrager ein bestimmtes Interesse an Segregation im Bildungssystem. Für die Ethik kommt es darauf an, solche Bemühungen weder als egoistisch zu moralisieren, noch als irrational zu verkennen. Vielmehr muss es darum gehen, die subjektive Logik solcher Bemühungen zu erkennen und auf ihre Werthaltungen zu analysieren. Es gehört zur adäquaten Wirklichkeitswahrnehmung zu sehen, welche Differenzierungsinteressen mit Bildung verbunden werden, in welchem sozialen und institutionellen Kontext sie stehen, sich ausprägen und verstärken. Sicherlich erklärt sich manches aus den Interessen einer bildungsorientierten Mittelschicht, ihren aus sozialen und ökonomischen Gründen unter Druck geratenen Status zu verteidigen. Die Ethik sollte jedoch noch weiter der Frage nachgehen, warum sich dies gerade an Bildung in dieser speziellen Weise festmacht. Die Verbindung zwischen Bildungsidealen, Bildungsinstitutionen (das Gymnasium, die Universität) sowie Mentalitäten und schichtspezifischen Selbstbildern historisch-soziologisch aufzuklären, wäre hier sinnvoll. Vor einem solchen Hintergrund die gesellschaftlich wirksamen, aber häufig gerade nicht explizit im Diskurs verhandelten Leitbilder und Wertvorstellungen, die Sinnideale und Erwartungen an gesellschaftliches Reüssieren zu verstehen, ethisch zu deuten und einer befreienden Kritik zuzuführen, wäre eine Aufgabe, die der theologischen Ethik gut anstünde.