

⇒ Christine Wiezorek

Bildung, Anerkennung und gesellschaftliche Integration

⇒ 1 Einleitung

Honneth hat 1992 in seinen anerkennungstheoretischen Überlegungen einen Entwurf vorgelegt, in dem Anerkennung als der Imperativ ausgearbeitet wird, unter dem sich die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht. Bestandteil dieses Entwurfs ist die Ausarbeitung eines „intersubjektivitätstheoretische[n] Personenkonzept[s], innerhalb dessen sich die Möglichkeit einer ungestörten Selbstbeziehung als abhängig von drei Formen der Anerkennung (Liebe, Recht, Wertschätzung) erweist“ (Honneth 1992). Insbesondere dieser Part inspirierte auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten eine Reihe anerkennungstheoretischer Auseinandersetzungen: Einerseits ist der anerkennungstheoretische Diskurs hier im Sinne der Diskussion von Anerkennung als pädagogischer Idee neu belebt worden (Prenzel 1993, 2002; Brumlik 2002). Andererseits rückten anerkennungstheoretische Bezüge im Hinblick auf die empirische Analyse pädagogischer Praxis bzw. die Analyse der sozialisatorischen Bedeutung von institutioneller Erziehung und Bildung in den Blick. Inzwischen lassen sich eine Reihe unverbunden nebeneinander verlaufender Diskursstränge finden, und insgesamt ist der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu Anerkennung vielgestaltig und unübersichtlich. Dennoch existieren einige Versuche, den Diskurs zu bündeln (Hafeneger u. a.

2002) bzw. die Unübersichtlichkeit zu systematisieren (z. B. Schäfer/ Thompson 2010; Balzer/Ricken 2010), und gibt es einige fruchtbare Verschränkungen: Empirische Befunde werden genutzt, um normative Ansprüche an die Gestaltung pädagogischen Handelns als Anerkennungs handeln zu diskutieren oder zu begründen. Zugleich werden empirische Befunde zu

Christine Wiezorek, Prof. Dr. phil., Studium der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin, Dissertation 2003 und Habilitation 2012 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Professorin für die Pädagogik des Jugendalters am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Neuere Veröffentlichung: (gemeinsam mit Matthias Grundmann) Bildung und/oder Sozialisation? Themenheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) (33) Heft 2/2013.

Bildungs- und Sozialisationsprozessen unter dem Einbezug Anerkennungstheoretischer, sozialphilosophischer Überlegungen (neu) interpretiert (so z. B. Helsper u. a. 2001; Wiezorek 2005; Helsper u. a. 2005; Stojanov 2006; Balzer 2007; Balzer/Ricken 2010; Bolay 2010; Equit 2011; Wiezorek/Grundmann 2013).

Auch der vorliegende Beitrag bezieht sich auf Honneths Überlegungen. Aus Anerkennungstheoretischer Perspektive wird der Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Integration diskutiert, dies vor dem Hintergrund, dass einerseits das Ziel von Erziehung bzw. von Bildung, nämlich Mündigkeit, auf die Idee umfassender und verantwortungsvoller gesellschaftlicher Teilhabe bezogen ist, dass aber andererseits zugleich durch das Bildungssystem soziale Ungleichheit und damit ungleiche Teilhabemöglichkeiten nicht abgebaut, sondern eher verstetigt werden.

Dabei thematisiert der Beitrag eher aspekthaft einige grundlegende Strukturierungsmomente von Schule, die im Hinblick auf den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Integration paradox anmuten und die pädagogische Anerkennungsverhältnisse widersprüchlich rahmen. Dabei bleiben die Überlegungen hier auf Schule beschränkt. Denn obwohl sich inzwischen vor und neben der Schule, vorrangig im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, eine Reihe weiterer Institutionen ausdifferenziert haben, die zu festen Bildungsorten im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen geworden sind, ist nach wie vor nur die Schule durch den Staat mit einem eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag betraut.

⇒ 2 Schule als Institution, der die gesellschaftliche Integrationsaufgabe obliegt

⇒ 2.1 Gesellschaftliche Integration als Folge und Voraussetzung von Bildung: Bildungsrecht und Schulpflicht

Das Bildungsrecht, das mit der Schulpflicht korrespondiert, hat sich als Grundrecht – neben liberalen Freiheitsrechten sowie dem Zugeständnis eines Mindestmaßes an sozialem Lebensstandard – mit der Herausbildung der Moderne sukzessive etabliert. Gerechtigkeits- und Anerkennungstheoretische Ansätze betonen diesen Grundrechtscharakter gerade in Bezug auf die gesellschaftliche Integration der Einzelnen. So thematisierte beispielsweise Dahrendorf (1966) Bildung als „soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muss, um als

solcher tätig zu werden“ (ebd. 23f.). Und auch Honneth betont 25 Jahre später, ganz ähnlich wie Dahrendorf, dass das Bildungsrecht darauf zielt, „den zukünftigen Erwachsenen mit dem Maß an kultureller Bildung auszustatten, das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (1992, 189).

Die Institution, die für die gesellschaftliche Integration Sorge zu tragen hat, ist die Schule. Ihr obliegt ein – gegenüber der familiären Erziehung eigenständiger, gleichrangiger – Bildungs- und Erziehungsauftrag, dessen Rechtfertigung gerade darin besteht, dass der Schule die „Integrationsaufgabe des Staates für das Volksganze in einer pluralistischen, und zwar auch im geistig-ethischen Sinn pluralistischen Gesellschaft“ obliegt (Böckenförde 1980, 84).

Damit ist das Verhältnis von Bildung und gesellschaftlicher Integration zunächst formalrechtlich bestimmt, soll heißen, durch grundrechtliche Anerkennungsverhältnisse geregelt: Einerseits soll durch Bildung allen gesellschaftliche Teilnahme und Teilhabe ermöglicht werden, darin liegt der Anspruch des Bildungsrechts als einem der bürgerlichen Grundrechte. Bildung wird hier als Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration der Einzelnen angesehen. Insofern ist in anerkennungstheoretischer Perspektive das Bildungsrecht auch auf das Kind als „zukünftige[m] Erwachsenen“ (Honneth 1992, 189) bezogen. Andererseits leitet sich aus der Integrationsaufgabe des Staates für die Schule ein Bildungs- und Erziehungsanspruch ab, der das Kind adressiert und dessen Umsetzung wiederum mit der Verpflichtung der bzw. des Heranwachsenden zum Schulbesuch – und das heißt zugleich: mit einem „schwerwiegenden Eingriff in [...] Grundrechte“ (Rux 2002, 423) – einhergeht. Diese „Zwangintegration“ wird wiederum mit dem Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG) begründet: Der Schulbesuch soll gewährleisten, dass die bzw. der Heranwachsende eine „möglichst breite Allgemeinbildung“ (ebd. 432) erhält, über die die gesellschaftliche Integration befördert werden kann. Gleichwohl also Bildung im Sinne der Ermöglichung von Persönlichkeitsentfaltung als Voraussetzung für gesellschaftliche Integration angesehen wird, erscheint wiederum die Gewährleistung, dass Bildung ermöglicht wird, als eine Folge der (verpflichteten) Integration in einen spezifischen gesellschaftlichen Teilbereich, die Schule bzw. das Schulsystem.

Deutlich wird so, dass die Schule diejenige gesellschaftliche Institution ist, der durch den Staat zentrale Integrationsaufgaben zukommen. Die – durch die Schulpflicht gewährleistete – Integration in das Schulsystem wird hierbei als Voraussetzung dafür angesehen, dass durch

Bildung die Fähigkeiten und Haltungen entfaltet werden können, die die gesellschaftliche Integration befördern und gewährleisten sollen. Das Verhältnis von Bildung und gesellschaftlicher Integration ist damit bereits auf der Ebene (grund-)rechtlicher Rahmenbedingungen paradox konzipiert: Einerseits soll schulische Bildung die gesellschaftliche Integration der Heranwachsenden gewährleisten und findet Schule ihre gesellschaftliche Berechtigung gerade darin. Andererseits ist wiederum die Integration in Schule qua Schulpflicht – und damit die Adressierung der bzw. des Heranwachsenden als ein der Gesellschaft zugehöriges (und damit integriertes) Mitglied – die Voraussetzung dafür, dass Bildung erlangt werden kann, das heißt, dass das Recht auf Bildung verwirklicht wird.¹ Hieraus resultieren einige Strukturmomente, die die pädagogischen Anerkennungsverhältnisse in der Schule von vornherein im Hinblick auf die Ermöglichung von Bildung widersprüchlich rahmen, weil sie per se von der Entsprechung individueller und gesellschaftlicher Bildungsinteressen ausgehen. Dies thematisiert der folgende Abschnitt.

⇒ 2.2 Die Grundlegung schulischer Anerkennungsverhältnisse durch die Unterstellung der Entsprechung gesellschaftlicher und individueller Bildungsinteressen

Über die Ebene rechtlicher Anerkennungsverhältnisse wird das Verhältnis von Bildung und gesellschaftlicher Integration grundlegend in wechselseitiger Abhängigkeit konstituiert, und damit werden zugleich die pädagogischen Anerkennungsverhältnisse in der Schule komplex und voraussetzungsreich vorstrukturiert: Durch die grundrechtliche Konstitution, nach der die für die gesellschaftliche Integration notwendigen Bildungsansprüche über schulische Bildung gewährleistet werden, sind schulische Anerkennungsverhältnisse grundlegend getragen von der normativen Idee, *dass schulische Bildungsinteressen den Bildungsbedürfnissen und Lernproblematiken der Heranwachsenden*

(1) Dass die gesellschaftliche Integration im Sinne der (staatsbürgerlichen bzw. aufenthaltsrechtlichen) Zugehörigkeit zur Gesellschaft Voraussetzung für die Verwirklichung des Bildungsrechts ist, wird eindrücklich z. B. in Bezug auf die Bildungssituation junger Flüchtlinge in Deutschland deutlich: „Obwohl die Bundesregierung ihren Vorbehalt zur UN-Kinderrechtskonvention 2010 zurück genommen hat, ist die rechtliche Gleichstellung aller in Deutschland lebenden Minderjährigen immer noch nicht vollzogen. [...] Zwar ist das Recht auf Bildung als Menschenrecht in unterschiedlichen völkerrechtlich verbindlichen Gesetzen festgeschrieben, trotzdem besteht nicht in allen deutschen Bundesländern für alle Kinder die Schulpflicht“ (Studnitz 2011, 2).

entsprechen. Anders ausgedrückt, dass schulische Bildung sowohl funktional für gesellschaftliche Integration als auch für die Entfaltung der Persönlichkeit der Einzelnen ist. Dass allerdings immer wieder Diskrepanzen zwischen schulischen Lerngegenständen und den Bildungsinteressen von Schüler_innen bestehen, darauf verweist exemplarisch die Bemerkung einer Schülerin – die in der einen oder anderen Weise wohl allen vertraut ist, die in die Schule gegangen sind –, sie brauche nie wieder Bruchrechnung.²

Grundlegender verweist die Unterstellung der Funktionalität schulischer Bildung im Hinblick auf die spätere gesellschaftliche Integration auf das Versprechen der Geltung des meritokratischen Prinzips, das ja wiederum Ungleichheiten in der Verteilung gesellschaftlicher Positionen in der Demokratie legitimiert: Demnach ist mit schulischer Qualifikation und Gratifikation gesellschaftliche Integration auch im Sinne gesellschaftlicher Positionierung verbunden. Hierin liegt wiederum auch der Kern der normativen Idee des gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsanspruchs, der über Schule verwirklicht werden soll: Schulische Bildung und die entsprechenden Qualifikationen sind funktional für das Erreichen gesellschaftlicher Positionen und für gesellschaftliche Mobilität (Willis 1979, 93). Anerkennungstheoretisch gesehen, ist diese Annahme folgenreich: Denn in dieser Ideologie wird negiert, dass – erst recht unter Bedingungen arbeitsmarktförmiger Entwicklungsdynamiken und Entscheidungslogiken – „nicht alle Erfolg haben können und dass es für die Erfolglosen keinen Sinn hat, Anweisungen für den Erfolg zu befolgen, wie harte Arbeit, Fleiß, Konformismus, Anerkennung des [schulischen, C.W.] Wissens als Äquivalent von realem Wert“ (ebd. 201).

Neben der Unterstellung der Funktionalität von schulischer Bildung im Hinblick auf gesellschaftliche Integration wird in der Unterstellung, dass schulische Bildung ein „Äquivalent von realem Wert“ (ebd.) sei, auch die Unterstellung der Passförmigkeit schulischer Bildung im Hinblick auf Bedarfe einer breiten Persönlichkeitsentwicklung deutlich, durch die ja die Schulpflicht gerechtfertigt wird. Dass aber gerade im Hinblick auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen pädagogisches Handeln durch die Schulpflicht „paradox und strukturell ambivalent“ wird, darauf hat Oevermann pointiert hingewiesen (1996, 163): Durch die Schulpflicht wird Kindern „eine hinreichende Neugierde als eigenständige Lernmotivation und als Motivierung für die Beteiligung am pädagogischen Arbeitsbündnis abgesprochen“, die wiederum bil-

(2) So eine Beobachtung aus dem Mathematikunterricht einer neunten Hauptschulklasse (vgl. Helsper/Wiezorek 2006, 440-441).

dungstheoretisch als Voraussetzung für Bildungsprozesse angesehen wird (ebd. 162).

Zwar entspricht der Schulpflicht des Kindes wiederum die Verpflichtung der Schule und damit der Lehrenden, für die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender Sorge zu tragen, was in dem normativen Auftrag, dass die Lehrenden ihre pädagogische Freiheit im Umgang mit Heranwachsenden im Sinne der Persönlichkeitsentfaltung dieser zu nutzen haben, auch deutlich zum Ausdruck kommt:

Die pädagogische Freiheit, der Sache nach in den Schulgesetzen sämtlicher Länder anerkannt und von der höchstrichterlichen Rechtsprechung als selbstverständlicher Grundsatz vorausgesetzt, sichert den Lehrerinnen und Lehrern einen Gestaltungsspielraum eigenverantwortlicher Unterrichtung und Erziehung. Sie ist indes eine pflichtgebundene Freiheit, die ihren Grund und ihre innere Rechtfertigung in der Erziehungsaufgabe des Lehrers findet. Sie ist ihm nicht um seiner selbst, sondern um seiner Funktion, seines Amtes willen gewährleistet. Es handelt sich also nicht um eine personale, sondern um eine auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit. Damit ist auch ihr verfassungsrechtlicher Standort bestimmt: Die pädagogische Freiheit wurzelt in der vorrangig durch die Lehrer wahrzunehmenden Staatsaufgabe, erfolgreich Schule zu halten (Art. 7 Abs. 1 GG), und in dem Recht der Schüler auf ihre vom Lehrer zu fördernde Selbstentfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG). (Avenarius 2002, 13)

Allerdings wird in der bildungsrechtlichen Interpretation der pädagogischen Freiheit der bzw. des Lehrenden, dass diese nämlich eine „auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit“ (ebd.) sei, abermals die ideologische Unterstellung deutlich, dass Schulzweck und Bildungsinteressen von Heranwachsenden sich entsprechen. Anders ausgedrückt: Es findet hier eine Adressierung der Lehrenden als diejenigen statt, die ihre pädagogische Freiheit genauso zu gestalten haben, dass Schulzweck und Bildungsinteressen der Heranwachsenden harmonisiert werden. Hiermit gehen wiederum Anforderungen an das pädagogische Handeln einher, die in den institutionellen (und größtenteils ebenfalls rechtlich codierten) Voraussetzungen von Schule – der raumzeitlichen Organisation des Lernens, der materiellen Ausstattung der Unterrichtsräume und des Schulhauses, der Definition curricularer Wissensbestände – ihre Entsprechung finden, und zwar derart, dass über diese institutionellen

Bedingungen letztlich eine Herrschafts- und Machtdifferenz zwischen Lehrenden und Lernenden implementiert wird: Die Anerkennung der Lehrenden durch die Heranwachsenden als diejenigen, die ihnen überlegen sind und denen man sich deshalb unterordnet, gründet so nicht (mehr) primär auf dem Umstand, dass der bzw. die Lehrende als kenntnisreiche/r Erwachsene anerkannt wird, der bzw. die solche Bildungsbestände vermittelt, die den eigenen Bildungsinteressen entsprechen, sondern darauf, dass der bzw. die Lehrende als Vertreter/in der Institution und Repräsentant/in des Schulzwecks über institutionelle Sanktionsmöglichkeiten verfügt, über die der „Schulzweck“ – auch entgegen der „Bildungsinteressen“ der bzw. des Lernenden – verteidigt werden kann. Wie Willis in seiner Studie zur Gegenkultur an der Arbeiterschule bereits in den 1970er Jahren ausarbeitete, liegt hierin letztlich ein *repressiver Modus schulischer Bildung und Erziehung* (1979, 117): Denn Schüler_innen sollen per se die Überlegenheit der Lehrenden anerkennen, ohne dass sie selbst (mit-)bestimmen können, was an Wissen bzw. schulischer Bildung ein adäquater Ersatz für diese Anerkennung der Überlegenheit der Lehrenden ist. Zugleich ist damit auch die Aberkennung der Fähigkeit der Heranwachsenden zu erkennen, die ihren Bildungsinteressen entsprechende Lernproblematiken oder Wissensdefizite selbst bestimmen zu können, was, wie gesagt, auch die Aberkennung eigenständiger Lernmotivation und Bildungsbereitschaft impliziert.

Insgesamt zeigt sich so, dass schulische Anerkennungsverhältnisse durch ihre rechtliche Grundlegung im Hinblick auf Bildungsprozesse (und damit auch die Integration befördernde Entwicklung) von Heranwachsenden widersprüchlich strukturiert sind: Zwar impliziert die rechtlich fixierte Ermöglichung von Bildung im Sinne einer breiten Persönlichkeitsentwicklung einerseits sozialisatorische und bildende Prozesse, die auf die Realisierung von Selbständigkeitsansprüchen und Eigenständigkeit der Heranwachsenden abheben; gerade diese bleiben jedoch letztlich durch die Unausweichlichkeit, zur Schule gehen zu müssen, grundlegend beschränkt und institutionell über die Asymmetrie der pädagogischen Beziehung heteronom bestimmt (Wiezorek 2005, 341-342). Damit stellen sich Fragen danach, inwiefern über die Pflicht des Schulbesuchs Bildungsprozesse im Sinne der freien Entfaltung der Persönlichkeit eigentlich in Gang kommen können oder ob der Schulbesuch nicht eher zu sozialisatorischen (pragmatischen) Anpassungsprozessen führt, die mit der Ausbildung spezifischer selbstdisziplinierender oder selbstinstrumenteller Subjektivationsformen einhergehen. Dies berührt grundlegend auch die Frage, worauf sich der gesellschaftliche Bildungsanspruch einer „mög-

lichst breiten Allgemeinbildung“ (Rux 2002, 432), der durch den Schulbesuch gewährleistet werden soll, eigentlich bezieht. Dieser wird im Folgenden nachgegangen.

⇒ 3 Bildung und gesellschaftliche Integration: Zum Bildungs- und Integrationsanspruch der Schule

⇒ 3.1 Der Anspruch schulischer Allgemeinbildung im Hinblick auf gesellschaftliche Integration

In bildungsrechtlicher Perspektive werden drei Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung voneinander unterschieden, auf die der breit und allgemein bildende schulische Bildungs- und Erziehungsanspruch gerichtet ist (Rux 2002, 432): Zum einen zielt Allgemeinbildung auf die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen ab, ohne deren Beherrschung in der Moderne gesellschaftliche Teilhabe und Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte nicht mehr denkbar sind. Zum zweiten soll schulische Allgemeinbildung auf eine hinreichende Vermittlung von solchen Kenntnissen und Fertigkeiten bezogen sein, die Heranwachsende „für ihren weiteren Berufs- und Ausbildungsweg benötigen“ (ebd.), die es also ermöglichen, das Grundrecht der Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) wahrzunehmen. Schließlich impliziert der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag auch die Bildung der Staatsbürger_innen. Gemeint ist hier politische Bildung in Bezug darauf, dass die Heranwachsenden „in die Lage versetzt [werden], die Gegenstände der Abstimmungen und die Programme der angetretenen Kandidaten und Parteien zu beurteilen oder sich auf andere Weise an der politischen Willensbildung zu beteiligen“ (Rux 2002, 432).

Alle drei Facetten der durch Allgemeinbildung zu fördernden Persönlichkeitsentwicklung korrespondieren nun wiederum mit spezifischen Formen gesellschaftlicher Integration: Die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken bezieht sich so zunächst auf basale Teilnahmemöglichkeiten an einer durch Schriftsprache geprägten gesellschaftlichen Kultur. Hier wird mit dem Bildungsrecht als Grundrecht anerkannt, dass eine eigenständige und selbstbestimmte Lebensführung überhaupt nur vor dem Hintergrund des Vermögens, lesen und schreiben zu können sowie die Grundrechenarten zu beherrschen, realisierbar ist. Die Aneignung basaler Kulturtechniken zielt so zunächst grundlegend auf *soziale Integration im Sinne der Partizipation an gesellschaftlicher (Alltags-)Kultur*, weist damit aber auch darüber

hinaus. Sie bezieht sich insbesondere auch auf die beiden gesellschaftlichen Bereiche, auf die der Anspruch allgemeiner Bildung im Weiteren bezogen ist: die arbeitsweltliche und die politische Sphäre. Denn ohne die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken ist die Wahrnehmung des Rechts der Berufsfreiheit ebenso wenig möglich wie die Partizipation am öffentlichen Willensbildungsprozess.

Der grundrechtliche Charakter der Berufswahlfreiheit verdeutlicht hierbei den gesellschaftlichen Stellenwert der Normalerwerbsbiographie: Erwerbsarbeit und Beruf gelten als die zentrale Grundlage moderner Lebensführung. Dieser Aspekt ist durch bildungspolitische Bemühungen in den vergangenen Jahren mit der Einführung von Bildungsstandards in Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) noch gestärkt worden. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss im Dezember 2003 die Entwicklung „Nationaler Bildungsstandards“, durch die „fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen [formuliert werden sollen; C.W.], die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und ein anschlussfähiges Lernen ermöglichen“ (KMK 2005, 7). Hier zeigt sich exemplarisch, dass das vorrangige Ziel dieser bildungspolitischen Reformbemühungen darin lag, solche Qualifikationen von Heranwachsenden sicherzustellen, die wiederum *gesellschaftliche Integration über den Weg der Erwerbsarbeit* ermöglichen bzw. garantieren sollen.

Vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass die Funktionsfähigkeit des demokratischen Systems nur über die Anerkennung seiner Prinzipien sowie durch die Bereitschaft, diese Prinzipien aktiv mitzutragen, gewährleistet werden kann, zielt der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag schließlich auf die Ausbildung moralischer und sozialer Kompetenzen der zukünftigen Staatsbürger_innen ab (vgl. Rux 2002, 433; Avenarius 2007, 879). In diesem Sinne impliziert die „möglichst breite Allgemeinbildung“ (Rux 2002, 432) die Aufgabe, die Einzelnen zu selbstverantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden: „Indem der Staat den jungen Menschen eine möglichst breite Allgemeinbildung vermittelt, schafft und sichert er also eine der wesentlichen Grundlagen für die Funktionsfähigkeit der demokratischen Institutionen“ (ebd.; vgl. auch Avenarius 2007, 879). *Gesellschaftliche Integration* wird hier zwar letztlich durch die altersgebundene Zuerkennung von Mündigkeit und staatsbürgerlichen Rechten ermöglicht, andererseits aber *vollzogen durch die Bereitschaft zu politischer Partizipation*. Schulische Bildung zielt insofern auf die Ausbildung der *Bereitschaft, sich „an der politischen Willensbildung zu beteiligen“* (Rux 2002, 432).

Die Breite der über den Schulbesuch zu erlangenden Allgemeinbildung bezieht sich, wie hier deutlich wird, sowohl auf unterschiedliche *Persönlichkeitsbereiche* als auch auf unterschiedliche *Sphären der gesellschaftlichen Integration*: Geht es bei der Erlangung grundlegender Kulturtechniken sowie bei der politischen Bildung darum, das „Maß an kultureller Bildung [...], das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist, [zu erlangen, C.W.]“ (Honneth, 1992, 189), zielt die Vermittlung arbeitsweltlich relevanter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen darauf ab, in einem spezifischen beruflichen Feld (rollenförmig) agieren zu können und über die arbeitsweltliche Integration zugleich eine spezifische gesellschaftliche Position zu erlangen.

In der Fokussierung auf das „Maß an kultureller Bildung“ (ebd.), das über sein Minimum, nämlich seine Notwendigkeit im Hinblick auf die Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte, bestimmt ist, wird deutlich, dass diese Bereiche allgemeiner Bildung *kategorial* auf gesellschaftliche Integration ausgerichtet sind: Es geht um die „gleichberechtigte Ausübung staatsbürgerlicher Rechte“ (ebd.) und nicht um eine Form gesellschaftlicher Integration, die die Ausübung staatsbürgerlicher Rechte vom Grad der Beherrschung von Kulturtechniken oder der Orientierung an demokratischen Haltungen oder der Tiefe des Wissens über das politische System abhängig macht. Vielmehr wird diesbezüglich im Hinblick auf gesellschaftliche Integration per se vorausgesetzt, dass mit dem Erreichen des Mündigkeitsalters über die schulische Bildung die dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften und Haltungen ausgebildet worden sind. Die gesellschaftliche Integration als Staatsbürger_in wird so wesentlich durch die Zuerkennung altersbezogener Rechte und Pflichten vollzogen. Sie zielt zudem auf die gesamte Person; sie adressiert also Heranwachsende nicht hinsichtlich spezifischer Fähigkeiten, Eigenschaften oder Merkmale sondern als personale Wesen (ebd. 181). Von daher ist diese Form der gesellschaftlichen Integration *kategorial*: Sie bezieht sich auf die rechtliche Anerkennung der Herangewachsenen als mündige Mitglieder der Gesellschaft, die „keine weitere Abstufung“ verträgt (ebd.).

Demgegenüber steht die Form gesellschaftlicher Integration, die sich über den Weg der Erwerbsarbeit vollzieht. Voraussetzung hierfür ist die Erlangung fachlicher und fachübergreifender Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die wiederum über die schulische Bewertungspraxis in der Vergabe von Noten, Zeugnissen und formalen Bildungsabschlüssen ihren Niederschlag findet und die mit unterschiedlichen Berechtigungen im Hinblick auf die weitere schulische und be-

rufliche Laufbahn einhergeht. Die gesellschaftliche Integration Heranwachsender vollzieht sich demnach *graduell* entlang der (vermeintlichen) Beherrschung solcher Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Besonderen den Erfordernissen der Arbeitswelt entsprechen: Höhere Bildungsabschlüsse implizieren ein Mehr an beruflichen und akademischen Anschlussoptionen. Dies wirkt sich dann auch auf die gesellschaftlichen Statuszuweisungen aus. *Graduell* ist diese Form der gesellschaftlichen Integration, weil sie sich auf die gesellschaftliche Wertschätzung jeweils spezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen der Person, d. h. ihrer Leistungsfähigkeit in der Arbeitswelt, bezieht, die sich wiederum auch in der materiellen Entlohnung und entsprechender Statuszuweisung widerspiegelt. Hierbei kommt der Leistung als Form, als „selektive[r] Verkörperung der sozialen Wertschätzung“ (Honneth 2003, 173) in modernen Gesellschaften eine entscheidende Bedeutung zu: Denn gegen die Prinzipien des Standes, der Herkunft oder partikularer Zugehörigkeiten gilt die Leistungsfähigkeit der Einzelnen als die „einzige normative Ressource, die der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsform zunächst zur Verfügung steht, um die extrem ungleiche Verteilung von Lebenschancen oder Gütern moralisch zu rechtfertigen“ (ebd. 175). Gerade im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit ist der Anspruch schulischer Bildung davon getragen, dass diese als universelles Regulativ für die Verteilung beruflicher und akademischer Anschlussoptionen fungiert. Dass dieser Anspruch allerdings noch immer uneingelöst ist, ist inzwischen in vielen empirischen Studien belegt und Gegenstand anhaltender bildungspolitischer Debatten (Schümer 2004; Becker/Rolf 2004; Baumert u. a. 2006; Becker/Hadjar 2009).

⇒ 3.2 Schulische Leistungsfähigkeit als universelles Regulativ der Verteilung beruflicher Anschlussoptionen und gesellschaftlicher Positionierungen?

Bis hier ist deutlich geworden, dass in rechtlicher Perspektive die Schule die gesellschaftliche Institution darstellt, die seitens des Staates mit der Gewährleistung des Bildungsrechts betraut ist, mehr noch: ihre Rechtfertigung hierdurch erhält. Das Bildungsrecht, so ist eingangs betont worden, soll als „soziales Grundrecht aller Bürger“ (Dahrendorf 1966, 23) „den zukünftigen Erwachsenen mit dem Maß an kultureller Bildung ausstatten, das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (Honneth 1992, 189).

Der grundrechtliche Anspruch, der über den Schulbesuch realisiert werden soll, bezieht sich so gesehen zunächst auf *den einer (späteren) Leistungserbringung vorausgehenden, qualifizierenden Charakter der schulischen Bildung*: Anspruch ist es, allen Mitgliedern der Gesellschaft unabhängig von Herkunft oder Geschlecht die gleichen Chancen im Hinblick darauf einzuräumen, auf der Grundlage ihrer über schulische Bildung ausgebildeten Leistungsfähigkeit berufliche und akademische Anschlussoptionen zu wählen. Hierin liegt die Idee der Universalität des schulischen Leistungsprinzips begründet.

Schulische Bildung geht demnach der späteren gesellschaftlichen Integration voraus: Neben der Zuerkennung politischer Teilhaberechte mit dem Mündigkeitsalter vollzieht sich diese wie gesagt vor allem über die erwerbsarbeitsbezogene Integration, für die die Leistungsfähigkeit der Einzelnen der Maßstab sein soll. Damit aber ist die Idee der schulischen Leistung hier insofern gerade nicht universell, da sie eben immer schon sehr auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und die entsprechenden Qualifikationen bezogen ist: Die soziale Wertschätzung, die in der Zuschreibung schulischer Leistungsfähigkeit zum Ausdruck kommt, ist zum Großteil auf solche material vorgeformten und inhaltlich angereicherten kulturellen Wissensbestände und Praktiken bezogen, die im Besonderen den Erfordernissen der Arbeitswelt entsprechen und damit zugleich zu anderen Wissensbeständen und kulturellen Praktiken in einem Spannungsverhältnis stehen können. Wie erwähnt wurde beispielsweise die Einführung von Bildungsstandards damit begründet, dass diese „für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und ein anschlussfähiges Lernen ermöglichen“ (KMK 2005, 7). Hier lässt sich die Priorisierung einer auf arbeitsweltliche Erfordernisse ausgerichteten Qualifikation der Heranwachsenden exemplarisch nachzeichnen (Stark/Wiezorek 2009), die sowohl Facetten von Bildung, die nicht unmittelbar anschlussfähig an arbeitsweltliche Erfordernisse erscheinen, wie musische, ästhetische Bildung als auch die politische, demokratieorientierte, staatsbürgerliche Bildung sekundär stellt.

Zugleich sind hierdurch Anforderungen an das pädagogische Handeln in der Schule antinomisch strukturiert, denn dieses steht so von Vornherein zwischen der programmatischen pädagogischen Orientierung an der umfassenden Bildungsamkeit des Individuums, also seiner breiten Allgemeinbildung, und der Ausrichtung an ökonomischen gesellschaftlichen Erfordernissen, also der Ausbildung des Individuums (Helsper 2004, 28f.). Diese Spannung scheint sich mit der Einführung der Bildungsstandards noch zugespitzt zu haben (Stark/Wiezorek 2010).

Nun zielt schulische Bildung nicht nur auf spätere Leistungserbringung, sondern erhebt selbst *die Leistung bzw. die Leistungsfähigkeit der Einzelnen zum Ausgangspunkt für ihre Positionierung im schulischen System* und darüber hinaus: So werden Schüler_innen aufgrund ihrer (vermeintlichen) Leistungsfähigkeit unterschiedlichen schulischen Bildungsgängen zugeordnet, die wiederum zu schulformspezifischen Qualifikationen führen, mit denen jeweils unterschiedliche Berechtigungen im Hinblick auf die weitere schulische und berufliche Bildungslaufbahn einhergehen. Die schulische Bewertungspraxis über hierarchisch geordnete Noten und Zeugnisse führt so zu (vermeintlichen) Belegen schulischer Leistungsfähigkeit der Einzelnen. Die formalen Bildungsabschlüsse werden als persönliche Qualifikationsnachweise und als Belege für die Leistungsfähigkeit der Einzelnen gesellschaftlich anerkannt, und dies wiederum sowohl auf der Ebene rechtlicher Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse als auch im Hinblick auf die Wert- bzw. Geringschätzung der (vermeintlichen) Leistungsfähigkeit der Einzelnen.

Hier offenbart sich eine weitere Diskrepanz der Idee schulischer Leistungsfähigkeit als universelles Regulativ der Verteilung gesellschaftlicher Integrationsmöglichkeiten: Die Beurteilung von Bildungsprozessen unter dem Gesichtspunkt der Leistungsfähigkeit in der Schule und die damit verbundene Positionierung im Schulsystem läuft so gesehen der anerkennungs- und gerechtigkeitstheoretischen Idee der Bildung als Voraussetzung gesellschaftlicher Integration zuwider. Denn hier werden im System der Schule bereits graduelle Abstufungen vorgenommen, die selbst (des-)integrative Wirkung zeitigen.³ Über schulische Bewertungs- und damit Anerkennungspraxen werden spezifische kulturell geprägte Wissensbestände und Praktiken hierarchisiert, die nicht nur die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Milieus impliziert, deren lebensweltliche Bildung den schulischen Erwartungen nicht ohne weiteres entspricht, sondern diesen Heranwachsenden wird in der Schule systematisch die Erfahrung vorenthalten, leistungsbereit und leistungsfähig zu sein. Aktuell sind es so z. B. nicht akademische, dem handwerklichen Tun und körperlicher Arbeit verpflichtete, d. h. auf manuelle berufliche Tätigkeiten verweisende Praktiken und damit verbundene Bildungsabschlüsse, die mit „Bildungsferne“ verbunden werden und als Risiko für gesellschaftliche Integration dargestellt werden (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 28).

(3) Die Bezeichnung der Hauptschule als „Restschule“ macht dies z. B. eindrucksvoll deutlich.

Des Weiteren ist die Idee der Universalität des schulischen Leistungsprinzips als faires Regulativ der Verteilung beruflicher und gesellschaftlicher Anschlussoptionen auch darin gebrochen, dass inzwischen vielfach empirisch bestätigt ist, dass wiederum schulische Bildungszertifikate nicht allein die individuelle schulische Leistungsfähigkeit messen: So wird in diesbezüglichen Studien diskutiert, inwieweit die Bewertung schulischer Leistungen überhaupt entlang individueller Kompetenzen und Befähigungen möglich ist (vgl. Becker/Hadjar 2009), oder inwiefern sich in der schulischen Leistung die Fähigkeit der Lehrenden widerspiegelt, „ihren Lehrauftrag gleichmäßig und wirkungsvoll [...] [zu; C.W.] erfüllen“ (Avenarius 2002, 14). Vor allem aber ist offengelegt worden, dass sich die schulische Leistungsbewertung entlang herkunftsspezifischer Bewertungskriterien vollzieht: Offensichtlich werden in schulischen Leistungsbewertungspraxen eben nicht einfach persönliche Befähigungen, sondern eher die soziale Wertschätzung von spezifischen Bildungsgehalten und damit schulbezogene Passförmigkeiten dokumentiert (Schümer 2004; Diefenbach 2004; Grundmann u. a. 2004; Becker/Hadjar 2009; Wiezorek/Grundmann 2013). Auch in dieser Hinsicht ist die schulische Leistungsfähigkeit gerade nicht universell, sondern eher Ausdruck der Nähe von Kindern und ihren Familien zu den schulischen Erwartungshaltungen.⁴

Schließlich impliziert die Geltung des schulischen Leistungsprinzips vor dem Hintergrund der Schulpflicht für die Heranwachsenden die Unausweichlichkeit in Bezug auf die Beurteilung ihrer Fähigkeiten, Eigenschaften und Kompetenzen. Und auch hierin liegt eine spezifische Anerkennungsproblematik begründet: Denn die Einzelnen können sich einer – wie auch immer gearteten – Wertschätzung von Fähigkeiten im Hinblick auf schulische Wissensbestände und kulturelle Praxen nicht entziehen. Mit der Unterstellung, das schulische Leistungsprinzip wäre universelles Regulativ wertender Bezugnahmen, geht einher, dass Beurteilungen in der Schule quasi (nur) auf die – jeweils graduell zu unterscheidende – schulische Leistungsfähigkeit von Heranwachsenden zielen. Hier wird einerseits missachtet, dass im Kindes- und Jugendalter sich die Fähigkeiten spezifischen Rollen-

(4) Damit wird zugleich eine Anerkennungsproblematik im Hinblick auf das Verhältnis von Familie und Schule grundgelegt, die sich auf die Anerkennung von aus der Familie herrührenden, lebensweltlichen kulturellen Praxen und Bildungsbeständen durch die Schule bezieht und die sich sowohl auf die rechtliche Anerkennung der Familie als (primärer) Sozialisationsinstanz als auch auf die soziale Wertschätzung ihrer Erziehungsleistungen bezieht (Wiezorek 2005, 340; Wiezorek/Pardo-Puhlmann 2013).

handeln erst ausdifferenzieren; das heißt, es muss davon ausgegangen werden, dass selbst die Bewertungen sehr spezifischer Fähigkeiten von Einzelnen von ihnen als Beurteilung ihrer gesamten je eigenen Person wahrgenommen wird. Untersuchungen zu schulischer Sozialisation zeigen, dass leistungsbezogene Wertschätzungen spezifischer Fähigkeiten der Einzelnen auf die ganze Person ausstrahlen und im Falle der Nichtentsprechung schulischer Leistungsanforderungen mit Erleidenserfahrungen einhergehen, von denen Heranwachsende als ganze Personen betroffen sind (Nittel 1992; Wernet 2003; Wiezorek 2005; 2006). Auch dies ist im Hinblick auf gesellschaftliche Integrations- bzw. Desintegrationsprozesse folgenreich. Denn die fortlaufende Erfahrung

scheiternder Anerkennung auf der Grundlage individualisierter zugeschriebener Leistung impliziert zugleich das Scheitern der Nutzung schulischer Bildungsmöglichkeiten, sodass für diese Kinder und Jugendlichen die Schule tendenziell zu einem Ort der Behinderung von Bildungsprozessen und zu einem Ort des Ausschlusses aus gleicher Bildung für alle wird (Helsper u. a. 2005, 201).

Zugleich geschehen wertschätzende (und abwertende) Bezugnahmen von Lehrenden auf Heranwachsende in der Schule nicht nur im Hinblick auf die Beurteilung schulischer Leistungsfähigkeit, sondern sind auch auf Eigenschaften der ganzen Person bezogen, was im Sinne des auf breite Persönlichkeitsentwicklung zielenden Bildungs- und Erziehungsauftrags auch intendiert ist. Fatal im Hinblick auf die Unausweichlichkeit des in dieser Hinsicht Adressiertwerdens sind dann allerdings jene Beurteilungen, die sich in geringschätzender Weise auf Eigenschaften, kulturelle Praktiken oder Haltungen beziehen, die in der familialen oder kulturell-milieubezogenen Lebensführung verhaftet sind und nicht den mittelschichtorientierten schulischen Erwartungshaltungen entsprechen. Denn damit wird Heranwachsenden vorenthalten,

dass sie sich auf ihren Lebensvollzug [...] als auf etwas beziehen können, dem innerhalb ihres Gemeinwesens eine positive Bedeutung zukommt; für die Einzelnen geht daher mit der Erfahrung einer solchen Entwertung typischerweise auch ein Verlust an persönlicher Selbstschätzung einher, der Chance also, sich selber als ein in seinen charakteristischen Eigenschaften und Fähigkeiten geschätztes Wesen verstehen zu können (Honneth 1992, 217).

Dass dies wiederum im Hinblick auf die Ausbildung der Bereitschaft zu politischer Partizipation folgenreich sein kann, liegt auf der Hand: Denn inwieweit die Erfahrung, dass den lebensweltlich geprägten Eigenschaften und Orientierungen durch die Schule als Polis und gesellschaftlicher Institution insgesamt eher kein positiver Wert beigegeben wird, sich auf die Bereitschaft der Beteiligung an der Ausgestaltung dieser Gesellschaft (jenseits von Extremismen) positiv auswirkt, ist fraglich. Auch hier zeigen sich also strukturelle „Fallstricke“ im Hinblick darauf, über bewertende Bezugnahmen auf Heranwachsende Bildung und gesellschaftliche Integration ermöglichen zu wollen, aber eher eine desintegrative Wirkung zu entfalten.

⇒ 4 Schlussbemerkung

Ersichtlich wird so insgesamt, dass in eine ursprünglich auch gerechtigkeits-theoretisch begründete Bildungsideologie, die hinter den schulischen Institutionalierungs- und Ausdifferenzierungsprozessen steht, unterschiedliche widersprüchliche Strukturierungsmomente eingelassen sind, die die pädagogischen Anerkennungsverhältnisse in der Schule komplex und z. T. paradox rahmen und deren pädagogische Bearbeitung wiederum entscheidenden Einfluss darauf hat, inwiefern über Bildung gesellschaftliche Integration oder aber Ungleichheit im Zugang zu gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten befördert wird. Im Hinblick auf die Ausgestaltung schulischer Anerkennungsverhältnisse stellen sich also vielfältige Anforderungen an pädagogisches Handeln. Diese implizieren im Kern den Anspruch, der durch die (Zwangs-)Integration ins schulische System gegebenen Verpflichtung, für eine breite Persönlichkeitsentwicklung Sorge zu tragen und so über Bildung, Voraussetzungen für die gesellschaftliche Integration als Erwachsene sowohl als *Citizen* als auch als Erwerbstätige zu schaffen. Dazu gehört insbesondere, an die lebensweltlich geprägten kulturellen Praxen und Wissensbestände von Heranwachsenden über schulische Bildung anzuknüpfen und diese zu transzendieren, und nicht vorauszusetzen, was schulische Bildung eigentlich erst gewährleisten soll: die Entfaltung von Leistungsfähigkeit. Denn

das Individuum lernt, sich als ein sowohl vollwertiges als auch besonderes Mitglied der sozialen Gemeinschaft zu begreifen, indem es sich schrittweise anhand der befürwortenden Reaktionsmuster seiner generalisierten Interaktionspartner der spezifischen Fähigkeiten und Bedürfnisse versichert, die es als Persönlichkeit konstituieren. Insofern ist jedes menschliche Subjekt elementar auf ei-

nen Kontext an sozialen Verkehrsformen angewiesen, die durch normative Prinzipien der wechselseitigen Anerkennung geregelt sind; und der Wegfall solcher Anerkennungsbeziehungen hat Erfahrungen der Missachtung und Demütigung zur Folge, die nicht ohne schädliche Konsequenzen für die Identitätsbildung des einzelnen Individuums sein können. Aus dieser engen Verzahnung von Anerkennung und Sozialisation ergibt sich nun aber in der entgegengesetzten Richtung, derjenigen eines angemessenen Begriffs der Gesellschaft, daß wir uns die soziale Integration nur als einen Prozess der Inklusion durch gezielte Formen der Anerkennung vorstellen können (Honneth 2003, 204-205).

Gerade in Bezug auf die Anforderung, über schulische Bildung gesellschaftliche Integration zu ermöglichen, liegt im pädagogischen Handeln somit ein hohes Potenzial, sich als *Politik der Anerkennung* zu erweisen.

⇒ Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld: WBV.

Avenarius, Hermann (2000): Die Rolle der Schulaufsicht gegenüber der selbständiger werdenden Schule, in: Zeitschrift für Bildungsverwaltung (ZVB) 15, 44-55.

Avenarius, Hermann (2002): Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen?, in: Zeitschrift für Bildungsverwaltung (ZBV) 17, 5-17.

Avenarius, Hermann (2007): Widersprüche bei der Steuerung des Schulwesens in Deutschland. Einige Bemerkungen aus rechtlicher Sicht, in: Molt, Peter; Dickow, Helga (Hg.): Kulturen und Konflikt im Vergleich. Festschrift für Theodor Hanf, Baden-Baden: Nomos, 873-884.

Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit, in: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, 49-75.

Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung, Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, 35-87.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS.

Becker, Rolf; Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS, 35-60.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1980): Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates. Zur Theorie des verfassungsrechtlichen Elternrechts und seiner Auswirkung auf Erziehung und Schule, in: Kraut-scheit, Joseph; Marré, Heiner (Hg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Band 14, Münster: Aschendorff, 54-98.

Bolay, Eberhard (2010): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe, in: Ahmed, Sarina; Höblich, Davina (Hg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Baltmannsweiler: Schneider, 30-48.

Brumlik, Micha (2002): Anerkennung als pädagogische Idee, in: Ha-feneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwal-bach/Ts.: Wochenschau, 13-25.

Combe, Arno; Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassen-zimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichts-forschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungsthe-orie, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg: Nannen-Verlag.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompe-tenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske+Budrich.

Diefenbach, Heike (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursa-chen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS, 225-249.

Equit, Claudia (2011): Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen, Wiesbaden: VS.

Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS, 41-68.

Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: UTB, 15-34.

Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf Thorsten; Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I, Opladen: Leske+Budrich.

Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Fritzsche, Sylke; Sandring, Sabine; Wiezorek, Christine; Böhm-Kasper, Oliver; Pfaff, Nicole (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden: VS.

Helsper, Werner; Lingkost, Angelika (2002): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktion im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung, in: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 132-156.

Helsper, Werner; Sandring, Sabine; Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in institutionalisierten, professionellen pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss, in: Heitmeyer, Wilhelm; Imbusch, Peter (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft, Wiesbaden: VS, 179-206.

Helsper, Werner; Wiezorek, Christine (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge – Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung, in: Die Deutsche Schule, 98 (4), 436-455.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser, in: Fraser, Nancy; Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung?, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 129-225.

KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Download unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> (Zugriff am 04.07.2008).

Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung, Weinheim u. a.: Juventa.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182.

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Opladen: Leske+Budrich.

Prengel, Annedore (2002): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt, in: Hafenegger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 203-221.

Rux, Johannes (2002): Die Schulpflicht und der Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 50 (4), 423–434.

Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.) (2010): Anerkennung, Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.

Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen, in: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler.

Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden: VS, 73-114.

Stark, Sebastian; Wiezorek, Christine (2009): Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards, in: Böttcher, Wolfgang; Dicke, Jan Nikolas; Ziegler, Holger (Hg.): Evidenzbasierte Bildung: Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis, Münster u. a.: Waxmann, 153-164.

Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden: VS.

Studnitz, Stefanie (2011): Ausgrenzung statt Ausbildung – die Situation junger Flüchtlinge im deutschen Bildungssystem, in: Migration und Soziale Arbeit 33/2, 130-136, Download unter: <http://www.bumf.de/images/artikel%20ausgrenzung%20statt%20ausbildung%20%20migration%20u%20sozarbeit%20st.pdf> (Zugriff am 26.05.2014]

Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen: Leske+Budrich.

Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz, Wiesbaden: VS.

Wiezorek, Christine (2006): Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung in demokratische Haltungen, in: Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Fritzsche, Sylke; Sandring, Sabine; Wiezorek, Christine; Böhm-Kasper, Oliver; Pfaff, Nicolle (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden: VS, 259-292.

Wiezorek, Christine; Stark, Sebastian (2010): Nicht für die Schule, für das Leben lernen – Schulische Anerkennung in Zeiten ergebnisorientierten Lernens, in: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Unsichere Zeiten. Verhandlungsband des 34. DGS-Kongresses. Zwei Bände und eine CD, CD-ROM: Ad-hoc-Gruppe: Unsichere Anerkennung, Wiesbaden: VS, 1-10.

Wiezorek, Christine; Pardo-Puhlmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit – Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen, in: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit, Wiesbaden: VS, 197-214.

Wiezorek, Christine; Grundmann, Matthias (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit, in: Ahmed, Sarina; Pohl, Axel; Schwanenflügel, Larissa v.; Stauber, Barbara (Hg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit, Weinheim u. a.: Juventa, 17-33.

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt a. M.: Syndikat.

Zitationsvorschlag:

von Christine Wiezorek (2014): Bildung, Anerkennung und gesellschaftliche Integration. (Ethik und Gesellschaft 1/2014: Politik der Anerkennung). Download unter: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-1-2014_Wiezorek.pdf (Zugriff am [Datum]).



ethikundgesellschaft

ökumenische zeitschrift für sozialetik

1/2014: Politik der Anerkennung

Thomas Bedorf

Unversöhnte Anerkennung und die Politik der Toleranzkonflikte

Markus Killius

Grenzen der Anerkennung. Eine Diskussion zwischen Charles Taylor und Judith Butler

Heiko Mata, Peter Sitzer

Anerkennung durch Gewalt

Christian Spieß

Anerkennungsbegriff und Inklusionsdiskurs.

Behinderung als Herausforderung für die Sozialetik

Stephan Voswinkel

Formwandel von Institutionen der Anerkennung in der Sphäre der Erwerbsarbeit

Christine Wiezorek

Bildung, Anerkennung und gesellschaftliche Integration