Hauke Straehler-Pohl und Michael Sertl

# Demokratie und pädagogische Rechte

## Eine normative Heuristik auf Grundlage von Basil Bernsteins Bildungssoziologie

„Soziologisches Denken entspring per se einem kritischen Impuls. Soziologie beginnt mit der Wahrnehmung, dass in sozialen Verhältnissen *etwas nicht stimmt*, dass die Dinge nicht so laufen, wie sie sollten – oder dass sie, wo sie (noch) in Ordnung scheinen, *gefährdet* sein könnten, dass *Pathologien* drohen.“ (Rosa 2009, S. 23).

### Einleitung

Dass etwas in den sozialen Verhältnissen nicht stimmt, die durch die Schule geschaffen werden, scheint von jeher eine ausgemachte Sache zu sein. Diese Tatsache wird derzeit meist an einem ‚Bias‘ festgemacht, welcher sich wohl knapp mit der Phrase „Sag mir etwas über Deine soziale Herkunft, ich sage Dir etwas über Deinen zukünftigen Bildungserfolg“ zusammenfassen lässt. Die Gefährdung, die hierin ausgemacht wird, wird dann in der Verletzung des Prinzips der ‚Chancengerechtigkeit‘ gesehen: Das Schulsystem selbst wird dem meritokratischen Anspruch nicht gerecht, ausschließlich nach ‚Leistungsfähigkeit‘ zu hierarchisieren, und benachteiligt sogenannte bildungsferne SchülerInnen ‚über Gebühr‘. Mit unserem Beitrag möchten wir allerdings den Fokus auf eine andere Gefährdung lenken, die in der Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse in Schulen ausgemacht werden kann: *Sowohl die Tatsache, dass die Schule soziale Ungleichheiten reproduziert, als auch die Art und Weise, wie sie es tut, deuten darauf hin, dass es der Schule nicht gelingt, die Bedingungen für eine ‚funktionierende‘ Demokratie zu schaffen.*

Es ist genau diese Sorge um eine effektiv funktionierende Demokratie, die Basil Bernstein in seiner letzten Buchpublikation aus dem Jahr 1996 (erweiterte Neuauflage: 2000) als den kritischen Impuls für seine soziologische Theoriebildung und damit als deren zugrunde liegenden Wertehorizont ausformuliert. Wenn Unterrichtsverhältnisse analysiert werden, die dazu tendieren Ungleichheiten fortzuschreiben, zu verstärken oder zu produzieren, so folgt dies seit jeher schon implizit dem Ziel, Möglichkeiten zu eröffnen, die Mechanismen der Ungleichverteilung zu durchbrechen (vgl. Straehler-Pohl 2014, Gellert und Hümmer 2008, Sertl 2014, Gellert/Sertl 2012). Mit der expliziten Ausrichtung auf einen demokratischen Wertehorizont können die aufgezeigten Möglichkeiten dann selbst einer kritischen Überprüfung unterzogen werden.

Im Folgenden wollen wir den normativen Rahmen vorstellen, den Basil Bernstein unter der Überschrift „Demokratie und pädagogische Rechte“ seiner Bildungssoziologie nachträglich

zugrunde legt. Hierbei werden wir auf eine zentrale Leerstelle in Bernsteins Argumentation hinweisen und versuchen, diese unter Bezugnahme auf Axel Honneth und John Dewey zu füllen. Zuletzt wollen wir die Implikationen des normativ an Demokratie ausgerichteten Rahmens für die Reflexion von Unterricht in Bezug auf seine sozialen Konsequenzen kurz umreißen.

## Pädagogische Bedingungen für eine effektive Demokratie

Ausgangspunkt für Bernsteins Überlegungen ist ein reflektierender Blick auf sein Gesamtwerk. Hierbei stellt er fest, dass durch den Fokus auf die Rekonstruktion der Mechanismen, die zur Ungleichverteilung von Wissen und Bildung führen, oft die positiven Möglichkeiten von Erziehung und Bildung aus dem Blick geraten. Um aus der negativen Diagnose und Beschreibung von „Pathologien“ (s.o.) jedoch Möglichkeiten der wünschenswerten Veränderung ableiten zu können, bedarf es eines positiven Gegenhorizonts. Bernstein entwirft diesen Horizont, indem er die Bedingungen erörtert, die gegeben sein müssen, damit Pädagogik einen effektiven Beitrag zur Demokratie leisten kann (vgl. Bernstein 2000: xixff.).

Diese Bedingungen sind mit dem Begriffspaar Teilhabe *(stake)* und Vertrauen *(confidence)* gegeben. Wenn Bernstein mit dem Begriff *stake* die Frage stellt: „Wem gehört die Schule?“, so sollen damit die konkreten Teilhaberechte verschiedener sozialer Gruppen angesprochen werden. Der vage Begriff ‚soziale Gruppen‘ zielt auf das, was im Deutschen mit der ‚sozialen Herkunft‘ oder mit der Schicht- oder Klassenzugehörigkeit angesprochen wird. Konkret könnte die Frage nach der Teilhabe so gestellt werden: Welche Werte und Bilder spiegeln sich in den Praktiken der Schule? Und welchen sozialen Gruppen sind diese Werte zuzurechen? Welche Werte und Bilder werden ausgeschlossen? Es geht bei *stake* also darum, wie Teilhabemöglichkeiten differenziell verteilt werden.

Teilhabe als erste Bedingung für eine effektive Demokratie meint, dass sich die Betroffenen als Mitglieder bzw. Teilhaber der Gesellschaft nicht nur etwas erwarten dürfen oder etwas erhalten sollen, sondern auch Bereitschaft zeigen etwas zu geben. Diese Bereitschaft ist eng an das Vertrauen gekoppelt, dass die Gesellschaft diese Gabe auch anzunehmen und wertzuschätzen weiß. Bernsteins Verständnis von Teilhabe hat also zwei Aspekte: Nehmen und Geben (*receiving and giving*)[1]. Nehmen und Geben stehen hierbei in einem reflexiven

1 Interessanter Weise formuliert auch schon John Dewey in „Demokratie und Erziehung“ (2011; amerik. 1916) ähnlich: „Damit sie eine große Zahl von Werten gemein haben, müssen alle Glieder einer Gruppe die Möglichkeit haben, den anderen zu geben und von ihnen zu nehmen“ (S. 117).

Verhältnis: Das Nehmen ist an ein Bewusstsein des Nehmenden gebunden, dass es sich um eine Gabe handelt, d.h. dass beim Nehmen nicht bloß etwas genommen wird, sondern ein soziales Band zwischen Nehmendem und Gebenden entsteht. Das Geben ist an ein Bewusstsein des Gebenden gebunden, dass er die Kontrolle über die Gabe an den Nehmenden übergibt.

Worin besteht die zweite Bedingung: Vertrauen? Die Betroffenen müssen vertrauen können, dass die (politischen) Arrangements, an deren Schaffung sie beteiligt sind, tatsächlich diese Teilhabe realisieren; bzw. dass im Falle der Nichtrealisierung „gute Gründe“ angegeben werden müssen (a.a.O., xx). Worin könnten solche ‚guten Gründe‘ bestehen? Muss uns nicht gerade die Kombination aus ‚Vertrauen‘ und ‚guten Gründen‘ misstrauisch machen? Bernstein nähert sich mit dieser Formulierung tatsächlich einem Dilemma: Fordert er die permanente Realisierung von Teilhabemöglichkeiten ohne Einschränkung, so postuliert er bloß ein weiteres an der sozialen Realität vorbeigehendes Ideal, welchem reale Akteure in der Praxis gar nicht gerecht werden können. Beispielsweise kann es keiner Lehrenden aus Fleisch und Blut gelingen, in jedem Moment jeder einzelnen Lernenden volle Teilhabemöglichkeiten zu garantieren. Wird die praktisch stets gegebene Möglichkeit des Scheiterns nicht im Voraus mitbedacht, neigen Ideale dann dazu "Illusionen von Störungsfreiheit und Machbarkeitsphantasien" (Neissl 2015, S. 69) zu etablieren, die letztendlich doch bloß zur Beschämung der pädagogisch Tätigen beitragen. Andererseits sind in der Schule die Machtverhältnisse stets ungleich verteilt (z.B. bildungsfernes vs. bildungsnahes Milieu; LehrerInnen vs. SchülerInnen) und damit liegt die Deutungsmacht darüber, was ‚gute Gründe‘ sind, im Zweifelsfall stets auf Seiten der Mächtigeren (vgl. auch Frandji und Vitale 2015: 24). Bernstein kann dieses Dilemma letztendlich nicht lösen, deutet aber dennoch die Bedingungen an, unter welchen sich ‚gute Gründe‘ beweisen müssen: Analog zur Teilhabe, muss auch Vertrauen auf die Wechselseitigkeit von „Geben und Nehmen“ begründet werden. D.h. ‚gute Gründe‘ sind niemals schon gute Gründe für sich selbst, sondern werden erst im Austausch zu solchen. Frandji & Vitale (2015) verweisen hier auf die anthropologischen Arbeiten von Marcel Mauss (1968; frz. 1923), der in dem Austauch von „Gaben“ die Grundlage für die Stiftung von Gemeinschaft ausmacht. Die normativ bewertende Frage, wann sich solch ein Austausch vertrauens-bildend und nicht vertrauens-missbrauchend vollzieht, scheint uns damit jedoch noch nicht angemessen beantwortet. Bernstein selbst übergeht diese Frage komplett, und geht stattdessen direkt dazu über, „Rechte“ zu formulieren, welche Teilhabe und Vertrauen gewährleisten sollen. (S.w.u.; Tab. 1) Im Folgenden wollen wir jedoch versuchen, zunächst die notwendigen Bedingungen für den

Austausch ‚guter Gründe‘ auszuleuchten, um danach zu einem Begriff des Rechts zu kommen, der auch im pädagogischen Kontext sinnvoll ist. Denn dass Bernstein mit dem Begriff des Rechts weniger eine juristische Dimension anspricht, die durch exekutive und judikative Gewalt gewährleistet werden soll, liegt auf der Hand (vgl. auch Frandji & Vitale 2015, S. 22ff.).

### ‚Gute Gründe‘ als Spannung zwischen Erfahrungen der Wertschätzung und des Rechts

Wie wir oben bereits angedeutet haben, stellt ein Anspruch auf eine Begründung für das Vorenthalten von Teilhabe keinesfalls sicher, dass dies zu einer Demokratisierung der Teilhabemöglichkeiten führt. Imdorf (2011) zeigt beispielsweise auf, wie es dem Schulsystem gelingt, sich auf gesellschaftlich anerkannte und etablierte „Rechtfertigungsordnungen“ (Boltanski & Thevénot 2007, frz. 1991) zu berufen, um die Negativselektion von Migrantenkindern beim Übergang zur Sekundarschule zu legitimieren. So ‚gelingt‘ es, eine manifeste selektive Benachteiligung mit dem Allgemeinwohl, teils sogar mit dem vermeintlichen Wohl der Benachteiligten, zu begründen. Die Einforderung allein, dass ein Austausch von ‚guten Gründen‘ stattfindet, scheint also nicht als normativer Maßstab auszureichen, um die tatsächliche Realisierung von Teilhabe und Vertrauen als Bedingungen der Demokratie sicherstellen zu können.

Die Anerkennungstheorie nach Axel Honneth (1994, Fraser & Honneth 2003) scheint uns hier angemessen, um einen notwendigen normativen Maßstab herausarbeiten zu können. In seiner Anerkennungstheorie geht Honneth der Frage nach, wie Interaktionen zwischen Subjekten gestaltet sein müssen, damit sie für eine Gesellschaft förderlich sind, in der allen Mitgliedern ein möglichst 'gutes Leben' ermöglicht wird. Honneth geht hierbei davon aus, dass Menschen eine 'gesunde' Identität nur im Austausch mit anderen herausbilden können. Ihr Wohl können Menschen also nie bloß ‚aus sich heraus‘ finden, sondern müssen hierfür im permanenten Austausch mit Anderen stehen. Dieser Austausch ist wiederum ständig durch Konflikte geprägt, in denen die Integrität der Person auf dem Spiel steht. Normativ bewertet werden können Konflikte dann in Bezug darauf, ob die Beteiligten in ihnen Erfahrungen der Anerkennung oder aber Erfahrungen der Missachtung machen.

Wenn Lehrkräfte oder Schulleiter dann für die Negativselektion von Migrantenkindern bspw. die Rechtfertigung angeben, dass es „aus ‚pädagogischer Sorge‘ [...] die Kinder vor Misserfolg, negativen Erfahrungen und Enttäuschungen in höheren Schulen zu bewahren gelte" (Gomolla & Radtke, 2002, S. 240, zitiert nach Imdorf 2011, S. 234), so kommt darin, trotz aller ‚Fürsorge‘ eine missachtende Haltung zum Ausdruck. Den betroffenen

Migrantenkindern wird schon im Voraus die Fähigkeit abgesprochen, sich produktiv an den zu erwartenden Konflikten zu beteiligen und auch gestärkt aus ihnen hervorzugehen. Die Begründung beruht auf einer Annahme der (stabilen) Andersartigkeit: Da laut dieser Rechtfertigung die (höhere) Schule den entsprechenden Kindern gar nicht angemessene Wertschätzung entgegenbringen *kann*, werden die zu schützenden SchülerInnen *a priori* einem alternativen Wertschätzungsmaßstab unterworfen, in dem Anerkennung dann ‚möglich' wird. Da die Rechtfertigung also einen stärker missachtenden als anerkennenden Charakter hat, kann sie dementsprechend als ‚kein guter Grund' gewertet werden.

Die Anerkennung durch soziale Wertschätzung zielt darauf, jedem Einzelnen entsprechend seines Beitrags zum Gemeinwohl eine individuelle Wertigkeit zuzuordnen. Der Einzelne wird also in seiner Besonderheit, in seiner Andersheit von den Anderen anerkannt. Da soziale Wertschätzung für den, der sie erfährt, aber nur dann von Bedeutung sein kann, wenn der Maßstab für die Anerkennung nicht ausschließlich für ihn selbst definiert ist, sondern ihn in ein Verhältnis zu anderen setzt, kommt in ihr stets ein Spannungsverhältnis zwischen der Einzigartigkeit des Individuums und der Gleichheit mit anderen zum Ausdruck (vgl. Honneth 1994, S. 197f. ). In der Anerkennungstheorie Honneths ist es die Anerkennung in Form des Rechts, in welcher die Gleichheit jedes Einzelnen seinen institutionalisierten Ausdruck findet. Recht gilt für jeden Rechtsträger in gleichem Maße und sieht von der Berücksichtigung jeder Besonderheit ab. Auch wenn die zwei Anerkennungsformen des Rechts und der Wertschätzung mit Besonderheit und Gleichheit zwei vermeintlich gegensätzliche Prinzipien realisieren, so sind sie nicht unabhängig voneinander zu verstehen. Sie stehen in einem engen reflexiven Verhältnis: Während in Gesellschaften, die auf dem Prinzip der Gleichheit aller Menschen beruhen, jeder Mensch latent schon stets einen legitimen Anspruch auf soziale Wertschätzung besitzt, so muss dieser Anspruch erst durch den Kampf um rechtliche Anerkennung seine öffentliche Verankerung und Institutionalisierung erhalten. Als historische Beispiele können hier der Kampf um die Gleichstellung der Frau oder auch die Abschaffung der Sklaverei gelten. Der vollen Anerkennung einer sozialen Gruppe und der in ihr inkludierten Individuen als Träger von Rechten geht dann – gewissermaßen als Katalysator – eine über die Gruppe hinaus geteilte Empfindung eines Gefälles an sozialer Wertschätzung voraus. Die Institutionalisierung der vollen rechtlichen Anerkennung einer sozialen Gruppe sorgt dann wiederum dafür, dass jede(r) einzelne Gruppenangehörige sich nun auf das Recht berufen kann, um den nun öffentlich objektivierten Ansprüchen auf soziale Wertschätzung Geltung zu verschaffen.

Diese reflexive Kopplung der Anerkennungssphären von Recht und Wertschätzung ist jedoch nicht als Anordnung zu verstehen, dass jedem Individuum rein formal Wertschätzung entgegen gebracht werden soll, beispielsweise dadurch dass im Schulunterricht plötzlich differenzlos *alles* gelobt wird. Dies würde letztendlich dazu führen, dass jede(r) unterschiedlichen und vereinzelten Wertschätzungsmaßstäben unterworfen wird und das gemeinsame Menschsein aus dem Blick gerät. Stattdessen ergibt sich aus der rechtlichen Anerkennung, wie sie in der Schule bspw. durch die gesetzliche Verankerung des Inklusionsprinzips gegeben ist, ein Anrecht auf eine Dynamisierung und Weiterentwicklung der geteilten Wertschätzungsmaßstäbe. Wenn beispielweise die institutionelle Rahmung des Mathematikunterrichts es nicht zulässt, Individuen jeglicher sozialer Gruppen Wertschätzung dafür entgegenzubringen, was sie leisten, so ergibt sich aus der gesetzlichen Verankerung des Inklusionsprinzips ein öffentlich objektivierter und legitimierter Anspruch darauf, dass sich die institutionelle Rahmung ändern muss, so dass es in Zukunft jedem Individuum möglich wird, soziale Wertschätzung für von ihm erbrachte Beiträge zu erhalten.

Genau dieses Spannungsverhältnis zwischen den Anerkennungssphären des Rechts und der Wertschätzung scheint uns der Grund zu sein, weshalb Bernsteins Ansatz das Problem der ‚guten Gründe' durch die Formulierung pädagogischer *Rechte* zu lösen, angemessen ist. Ausgetauschte Gründe müssen sich so immer an zwei Ansprüchen messen lassen: Realisieren sie, erstens, die legitimen Ansprüche auf Anerkennung der Besonderheit des Einzelnen (in Form von Wertschätzung)? Realisieren sie, zweitens, die legitimen Ansprüche auf Anerkennung der Gleichheit Aller (in Form des Rechts)? Da diese beiden Seiten stets in einem Spannungsverhältnis stehen, können sie den Motor für eine „dauernde Umgestaltung des sozialen Verhaltens, seine beständige Neuanpassung an die durch mannigfaltige Wechselwirkungen entstehenden neuen Sachlagen" (Dewey 2011, S. 120) bilden. So kann eine in Erfahrung begründet wachsende „Zuversicht darauf, dass das wechselseitige Interesse als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt wird" (ebd.) entstehen. „Und genau diese beiden Dinge sind es, die eine demokratisch aufgebaute Gesellschaft kennzeichnen" (ebd.).

In unsere eigene Auslegung des Modells der pädagogischen Rechte, welches Bernstein aufstellt, fließen also zwei weitere von Bernstein nicht explizit ausformulierte Annahmen mit ein:

Honneth folgend, kann erstens die normative Grundlage ‚guter Gründe' im Spannungsfeld zwischen den Anerkennungsformen des Rechts und der Wertschätzung abgesichert werden.

Dewey folgend kann zweitens aus den ‚guten Gründen' nur dann gerechtfertigtes Vertrauen erwachsen, wenn es auf gemeinsame und miteinander geteilte Erfahrungen baut.

## Das Modell der pädagogischen Rechte

Unter Einbezug unserer obigen Überlegungen zu Anerkennung und Erfahrung sehen wir pädagogische Rechte dann garantiert, wenn

1. das Subjekt aktiv an der pädagogischen Praxis teilhat und für diese Teilhabe angemessene Wertschätzung erfährt und somit ein begründetes Vertrauen aufbaut, seine Ansprüche auf Teilhabe auch in Zukunft realisiert zu wissen, oder
2. dass dort wo Teilhabe, bzw. Wertschätzung für diese, in angemessenen Maße ausbleiben, das Subjekt in der Interaktion seinen *Anspruch auf Wertschätzung* dennoch als berechtigt erfährt. Die temporäre Rückstellung von Ansprüchen muss dann jedoch auf ein begründetes Vertrauen aufbauen können. Begründetes Vertrauen setzt wiederum bereits akkumulierte Erfahrungen voraus, dass die Wertschätzungsmaßstäbe derart dynamisch sind, dass Erfahrungen der Teilhabe und Wertschätzung zukünftig wieder gemacht werden können.

In dieser Hinsicht können wir pädagogische Rechte als Institutionalisierung des Anspruchs auf Erfahrungen der Teilhabe und des Vertrauens innerhalb der pädagogischen Praxis verstehen. Bernstein formuliert drei miteinander verbundene Rechte. Diese Rechte greifen auf drei Ebenen: auf der individuellen, auf der sozialen und auf der politischen Ebene (vgl. Bernstein 2000: xxf.).

Bernstein beginnt mit der individuellen Ebene und nennt das dazugehörige Recht das Recht auf Bildung (*enhancement*)[2]. Mit *enhancement* spricht Bernstein eine Art von "Wachstum" an, das demjenigen Deweys (2011, S. 64ff.) stark ähnelt. Dieses Wachsen, dieses sich Verbessern wird als komplexer, gar ambiger Prozess erörtert (vgl. Bernstein 2000, S. xx). Es stellt die Bedingung für das Individuum dar, um Grenzen – seien sie sozialer, intellektueller oder personaler Art – derart zu erfahren, dass sie nicht einengen, (ab)schließen und be- oder ausgrenzen, sondern neue Möglichkeiten eröffnen. Indem sie das „Vergangene kondensieren", eröffnen sie „mögliche Zukünfte" (ebd.). Bildung, auch in Bernsteins Sinne, erschöpft sich demnach nicht im Erreichen von vorab festgelegten Zielen. Dem Individuum neue, bisher ungeahnte, Wachstumsmöglichkeiten zu eröffnen ist für Bernstein somit das eigentliche Ziel von Bildung (bzw. von „Wachstum" bei Dewey 2011, S. 74), ohne hierbei aber eine Steigerungslogik zu meinen. Es ist nicht einfach das Recht, mehr zu sein: mehr als Person,

2 Zu unserer Übersetzung des Begriffs enhancement mit Bildung, siehe Straehler-Pohl & Sertl (2017).

mehr intellektuell, mehr sozial, mehr materiell; nein, es ist das Recht auf den Zugang zu den Mitteln des kritischen Verstehens und zu neuen Möglichkeiten (vgl. Bernstein 2000, S. xx). *Enhancement* steht im Einklang mit Ideen, die traditionell bildungstheoretischen Entwürfen zu Grunde liegen wie ‚Mündigkeit' (im Anschluss an Kant und Adorno) und ‚Emanzipation' (vgl. z.B. Christof und Ribolits 2013) und der damit formulierten Relation von Individuum und Gesellschaft.

Das Recht auf Bildung ist also so zu verstehen, dass einerseits jedem Einzelnen die individuelle Erfahrung kollektiv ausgeformter und tradierter Grenzen zugestanden werden muss, und andererseits jede Grenzerfahrung entsprechende Wertschätzung für das von ihr ausgelöste Wachstum beanspruchen kann.

Das zweite Recht ist das Recht inkludiert zu sein, und zwar sozial, intellektuell, kulturell und als Person (vgl. Bernstein 2000: xx). Dieses Recht auf Inklusion ist ähnlich ambig wie *enhancement*: Meint es einerseits, in eine Gruppe eingeschlossen zu sein, so darf dies nicht bis zur ‚Absorption' des Einzelnen in der Gruppe gehen. Individuen muss immer Raum gegeben werden, die eigene Rolle individuell und autonom zu interpretieren; Raum sich temporär zurückzuziehen und zu separieren. Inklusion in diesem Sinne ist die Bedingung für *Communitas*, so der von Bernstein nicht weiter ausgeführte Begriff. Dieses Recht operiert auf der Ebene des Sozialen. Die Aufforderung, sich als Teil der *Communitas* zu verstehen, muss einhergehen mit dem Zugeständnis, diese Rolle autonom zu füllen. Das Recht auf Inklusion fordert also einerseits ein, dass jeder Beteiligte vollkommen unabhängig seiner individuellen Besonderheiten sich zunächst als Teil der Communitas erfahren kann. Der hieraus resultierende Anspruch auf Wertschätzung muss aber auch dann Anerkennung finden, wenn sich der/die Einzelne nicht erwartungskonform, sondern auch als eigenständiges Individuum in das Gruppenleben einbringt.

Das dritte Recht ist das Recht auf Partizipation. Diese Partizipation darf aber nicht auf den Diskurs, auf das Mit-Reden beschränkt bleiben; sie muss Mit-Tun sein, und dieses Mit-Tun, diese Praxis muss in Form von Ergebnissen sichtbar werden können. Es ist das Recht auf Mit-Tun bei Prozessen, in denen soziale Ordnung geschaffen, aufrechterhalten und verändert wird. Es ist das Recht auf Partizipation bei der Konstruktion, Erhaltung und Transformation von Ordnung. Diese Partizipation ist Bedingung für die *civic practice*, für die staatsbürgerliche Praxis und sie operiert auf der Ebene des Politischen. Auch wenn Bernstein sich hierzu nicht explizit äußert, so scheint es auch hier sinnvoll, dass Partizipation nicht ein komplettes Aufgehen in staatsbürgerlicher Praxis im Sinne eines absoluten Primats der ‚bürgerlichen Pflicht' bedeutet, sondern – sowohl in Bezug auf das Individuum, als auch auf lokale

Gemeinschaften – einen autonomen Raum beansprucht. Auch aus dem Recht auf Partizipation erwächst, in unserer Auslegung der pädagogischen Rechte, ein individueller Anspruch darauf, dass "Mit-Tun" auch in Erfahrungen der Wertschätzung mündet, bzw. dass dann, wenn dies nicht gewährleistet werden kann, Konflikte einen legitimen Anlass bilden, die Veränderung bestehender (Werte-)Ordnungen einzufordern.

Tabelle 1 fasst die pädagogischen Rechte, die entsprechenden Bedingungen und die Ebenen, auf denen sie greifen, zusammen.

| **Rechte** | **Bedingungen** | **Ebenen** |
|---|---|---|
| 1. *Enhancement*<br>Bildung | *Confidence*<br>Vertrauen | Individuum |
| 2. *Inclusion*<br>Inkludiert Sein | *Communitas* | sozial |
| 3. *Participation*<br>Partizipation | *Civic practice*<br>Mit-Tun | politisch (Gestaltung der Ordnung) |

**Tab. 1: Die pädagogischen Rechte**

## Pädagogische Rechte als normative Heuristik

Mit unseren Ausführungen und unserer Ausweitung des Modells der pädagogischen Rechte schlagen wir eine 'normative Heuristik' vor, die helfen soll, ein gewisses Unbehagen an den sozialen Verhältnissen, die durch die Schule geschaffen werden, zu verstehen und zu bewerten. Diese Heuristik wendet sich keinesfalls bloß an BildungssoziologInnen und SchulforscherInnen, sondern gleichsam an alle, die alltäglich direkt an pädagogischer Praxis beteiligt sind und dieses 'Unbehagen' somit womöglich direkt und unvermittelt verspüren. Das Modell der pädagogischen Rechte soll ein Mittel an die Hand geben, die schulische Praxis selbst, aber auch die Vorschläge, die zu ihrer Verbesserung unterbreitet werden auf ihren ‚demokratischen Gehalt‘ zu prüfen. Auch ‚akademische Theorie‘ soll für ‚PraktikerInnen‘ so kritisierbar werden.

Wir verbinden mit dem Modell die Hoffnung, dass auch LehrerInnen, SchulleiterInnen, SozialpädagogInnen, etc. es als Deutungsfolie benutzen können, um dort wo sie in ihrem pädagogischen Alltag eine Gefährdung demokratischer Verhältnisse vermuten, einen informiert kritischen Blick zu entwickeln. Laufen die an der Schule etablierten pädagogischen Prozesse so ab, dass den SchülerInnen Bildung, Inkludiert-Sein und Partizipation gewährleistet werden können? Wenn nein, was muss sich ändern? Was kann ich selbst

ändern? Sind die Hindernisse eventuell gar strukturell bedingt? Werden mir selbst bspw. als LehrerIn in meinem Schulalltag überhaupt Erfahrungen der Bildung, des Inkludiert-Seins und der Partizipation ermöglicht? Was wäre nötig, damit zunächst meine eigenen Rechte gewährleistet werden? Tragen in gutem Willen beschlossene Reformen dazu bei? Wird die bildungssoziologische Debatte und Forschung überhaupt selbst diesen Maximen gerecht?

In ihrer Konzeption soll die normative Heuristik der pädagogischen Rechte überall dort, wo die Antwort „nein“ lautet, kein Mittel sein, um zu verurteilen und abzuwerten – sie soll einen Anlass bilden sich im Einzelnen kritisch der Frage zu stellen, was zu ändern möglich ist, dass Schule zu mehr Vertrauen und mehr Teilhabe führen kann.

## Literatur:


Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique (revised edition).* Lanham: Rowman & Littlefield 2000.

Boltanski, Luc / Thévenot, Laurent (2007/1991): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft.* Hamburg: Hamburger Edition 2007.

Christof, Eveline / Ribolits, Erich (Hrsg.)(2013): Bildung und Emanzipation. *Schulheft* 152/2013. Innsbruck: Studienverlag.

Dewey, John (2011/1916) (hrsg. Von J. Oelkers): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz 2011.

Frandji, Daniel / Vitale, Philippe (2015): The enigma of Bernstein's 'pedagogic rights'. In: Vitale, Philippe / Exley, Beryl (Hrsg.): *Pedagogic rights and democratic education. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment.* London: Routledge 2015, S. 13-32.

Fraser, Nancy / Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2013.

Gellert, Uwe / Anna-Marietha Hümmer (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11* (2008), H. 2, S. 288-311.

Gellert, Uwe / Sertl, Michael (Hg.) (2012): *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses.* Weinheim: Beltz Juventa 2012.

Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt, a.M.: Suhrkamp 1994.

Imdorf, Christian (2011): Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In: Amos, Sigrid Karin / Meseth, Wolfgang / Proske, Matthias (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited*. Erziegung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag 2011, S. 225-245.

Mauss, Marcel (1968): *Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1968.

Neissl, Marianne (2015): Scheitern ist nicht vorgesehen. *Schulheft* 157/2015. Innsbruck: Studienverlag, S. 68-80.

Rosa , Hartmut (2009): Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik. In: Jaeggi, Rahel / Wesche, Tilo (Hrsg.). Was ist Kritik?. Frankfurt, a.M.: Suhrkamp 2009, S. 23-54.

Sertl, Michael (2014): Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? In: Erziehung und Unterricht 1-2/2014; S. 31-38.

Straehler-Pohl, Hauke (2014): Wie Bildung scheitert - Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen. *Schulheft* 154/2014. Innsbruck: Studienverlag, S. 63-83.

Straehler-Pohl, Hauke / Sertl, Michael (2017): Bildung und Teilhabe im Kontext „pädagogischer Rechte“. Eine Exploration des normativen Rahmens Basil Bernsteins Bildungssoziologie. In: Miethe, Ingrid / Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung.* Wiesbaden: Springer 2017, S. 217-240.