

# Bücher Regal

## Menschenrechtsrhetorik versus Mitleidsethik

*Peter J. Brenner*

**Bildungsgerechtigkeit,  
Stuttgart 2010, 133 Seiten, 14,80 €.**

**D**IE FRAGE nach der normativen Begründung von Gerechtigkeit ist in einer nach-postmodernen Gesellschaft schwer zu beantworten. Letztbegründungsansprüche finden keine Anerkennung mehr, kaum noch in der Philosophie und definitiv nicht mehr in der Alltagswelt. Eine soziale Theorie der Vermittlung zwischen Individuum und Gemeinschaft, der Kommunitarismus, meint hingegen, dass die Verteilung von Gütern vielmehr auf der Basis gemeinschaftlich geteilter, aus kulturellen, religiösen, ethnischen oder sonstigen Traditionen hervorgegangener Wertvorstellungen erfolgen muss. Das kommunitaristische Modell stellt vor allem diesen Aspekt in den Vordergrund. Es fordert die Stärkung von Tradition und Kultur als Quellen von gemeinsamen Werten und schreibt der Schule

dabei eine besondere Aufgabe zu. Die jüngere Entwicklung der internationalen Gerechtigkeitsdiskussion und mehr noch der politischen Gerechtigkeitspraxis hat die Akzente wiederum verschoben. In der post-postmodernen Gesellschaft drängen sich mehr und mehr Probleme einer Gruppengerechtigkeit in den Vordergrund. Dass bestimmte soziale Gruppen unterdrückt werden, ist geradezu das Urszenario der modernen Staatstheorie. Der Autor konstatiert, dass Gewalt alles sein kann, insbesondere alle Arten von Ungleichheit in der Verteilung von Einkommen, Gesundheit, Bildungsmöglichkeiten, überhaupt von Lebenschancen. In dieser Fassung überschneidet sich der Gewaltbegriff mit dem der Gerechtigkeit: Alles, was als ungerecht empfunden werden kann, erscheint als Resultat struktureller Gewalt.

Unter Unterdrückung leiden soziale Gruppen wie beispielsweise auch Schwule und Lesben, wenn sie ihre Fähigkeiten nicht entwickeln und ihre Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse nicht angemessen ausdrücken können. Es ist unschwer zu sehen, dass die aktuelle Diskussion über Bildungsgerechtigkeit hier eine Anschlussstelle findet. Als ungerecht wird ein Bildungssystem empfunden, das bestimmte Gruppen strukturell benachteiligt. Marginalisierung meint dabei weniger materielle Unterprivilegierung als vielmehr den Ausschluss von sozial anerkannten Lebenschancen. Gerechtigkeit wird nicht im Aushandeln der Verteilung von Gütern, welcher Art auch immer, ausgeübt. Gerechtigkeit stellt sich in Akten der Anerkennung her: Anerkennung ist ein wechselseitiges Verhältnis der Zustimmung zum Anderen. In diesem

Verhältnis begründet sich nicht nur die Identität einer Person, sondern auch die Kohärenz einer sozialen Gemeinschaft, die auf solchen wechselseitigen Anerkennungsverhältnissen jenseits von Recht und Geld aufbauen können muss. Nach Auffassung des Dozenten an der Universität Köln und Wissenschaftsadministrators Peter J. Brenner besteht Übereinstimmung bei den unterschiedlichen Konzepten einer Gerechtigkeits-theorie: Sie alle lassen die Diskussion hinter sich, in der Gerechtigkeit entweder als verteilende oder gar paternalistisch-bürokratisch bewilligende auftritt. Stattdessen wird Gerechtigkeit als eine Form der Partizipation aufgefasst. Gerechtigkeit ist das, was mündige Subjekte selbst herstellen – sei es durch rationale Diskurse, sei es durch Akte der wechselseitigen Anerkennung oder sei es durch Tauschakte. Gerechtigkeit ist nicht gegeben und wird nicht gewährt; sie wird in sozialen Beziehungen hergestellt. Das entspricht offensichtlich besser der Situation in einer nach-postmodernen Gesellschaft, die sich weder auf normative Letztbegründungskonzepte einlassen will noch auf übergeordnete Instanzen – wie den Staat – als Garanten von Gerechtigkeit.

Dass die Gerechtigkeits-theoretiker das Problem der Bildung nur vorsichtig umkreisen, kommt nicht von ungefähr. Denn Bildung ist einerseits ein Gut, das eine grundlegende Rolle bei der Verteilung von Lebenschancen spielt; Bildung ist aber auch ein Gut, das man nicht einfach verteilen kann, sondern das nur demjenigen zugänglich ist, der es sich durch eigene Anstrengung erwirbt. Der Geburtsfehler einer kontraktualistischen Gesellschafts- und Gerechtigkeits-theorie besteht primär darin, dass als Voraussetzung der mündige Bürger als autonomes Subjekt postuliert wird,

der sich gleichberechtigt am Diskurs beteiligen kann. In der Bildungsdiskussion gewinnt dieser Geburtsfehler eine besondere Brisanz. Denn schulische Einrichtungen haben es per definitionem mit Unmündigen zu tun, denen gerade durch die Schule zur Mündigkeit verholpen werden soll. Ungelöst bleibt damit das Hauptproblem der Bildungsgerechtigkeit, wie denn die unmündigen Schüler oder gar Vorschüler an solchen partizipatorischen Verfahren der Gerechtigkeitsfindung teilnehmen können. Dieses Faktum bildet den Ausgangspunkt jeglicher Diskussion um Ungleichheit versus Egalitarismus: Ins Zentrum speziell der deutschen Diskussion über Bildungsgerechtigkeit trifft die jüngere Ausdifferenzierung des Gerechtigkeitsproblems. Die öffentliche Diskussion neigt in diffuser Weise dazu, Gerechtigkeit im Schulwesen als ein Problem der Verteilungsgerechtigkeit zu begreifen. Es geht in dieser Sicht um die Verteilung von Lebenschancen, die sich ausdifferenzieren lässt als Verteilung von allgemeinen Bildungsgütern, als Verteilung von Kompetenzen oder als Verteilung von Zertifikaten bzw. als Verteilung von Zugangsberechtigungen zu höheren Schulen und Hochschulen. Zur ungleichen Verteilung dieser Parameter gibt es hinreichend Befunde. Dass diese ungleiche Verteilung aber auch eine ungerechte Verteilung ist, lässt sich empirisch nicht messen. Dieses Problem des Verhältnisses von Gerechtigkeit und Gleichheit ist uralte.

Dass in Deutschland die Diskussion um die Bildungsgerechtigkeit in einer Schärfe geführt wird wie in keinem anderen Pisa-Land, hängt weniger damit zusammen, dass die Ungerechtigkeit hier besonders groß ist. Es ist vielmehr darauf zurückzuführen, dass die deutsche Bildungsgeschichte einen Pfad

eingeschlagen hat, in dem auf Bildung besonders große soziale Hoffnungen gesetzt wurden, die umgekehrt dann auch besonders heftig enttäuscht werden können.

Eine moderne Schule, deren ethische Qualität an ihrem Umgang mit Kindern zu bemessen ist, muss sich neue Grundlagen suchen. Bevor pädagogisch-bürokratische Zuordnungen und Kategorisierungen vorgenommen werden, muss ein ethisches Fundament geschaffen werden. Die christlich-abendländische Ethik sucht das kollektive Element im Individuellen. Darauf baut auch die Pädagogik der deutschen Schulpraxis auf. Das pädagogische Handeln in der Schule orientiert sich an den Individuen, die durch ihre soziale, historische, kulturelle Prägung bestimmt sind und die daran gemessen werden, wie sie sich diesen Maßstäben fügen. Diese Ethik versagt dort, wo sie Menschen begegnet, die außerhalb der sozialen Normerfahrung stehen, seien diese Migranten, Lesben, Schwule oder Mitglieder anderer Religionen. Nur zögernd haben sich in den letzten Jahrzehnten Alternativen artikuliert. Ihre wichtigste hat Emmanuel Lévinas formuliert. Er entwickelt eine Moral des Anderen. Der Andere, der dem Pädagogen und dem Schulbürokraten in der Gestalt des (verhaltensdevianten, lernschwachen, antriebslosen, schwierigen etc. Schülers) entgegentritt, ist nicht definiert durch die Zuschreibungen, die ihm in seinen sozialen Rollen oder gar bürokratischen Akten zugewiesen werden, sondern er bedeutet nur sich selbst. Jeder Mensch hat eine Bedeutung, eine Rolle und eine Funktion, die ihm von der Welt, in der er lebt, aufgeprägt wurde. Damit beschäftigt sich die Schule vornehmlich: Ihr Interesse gilt der Normalität, der sie mit pädagogischer Routine begegnen

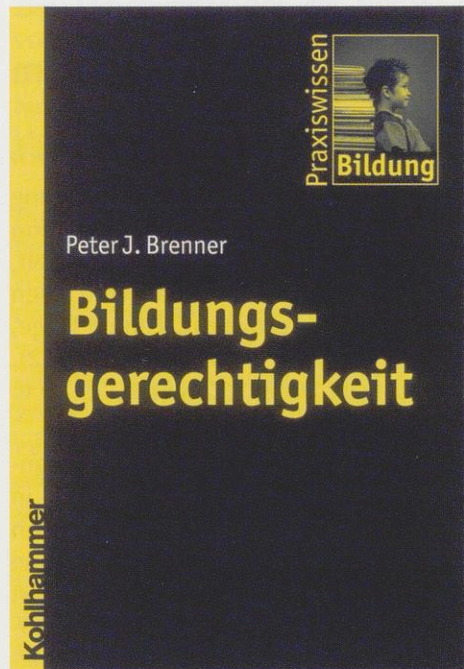
kann und muss. Das ist auch richtig so, nicht nur aus pragmatischen, sondern auch aus pädagogischen Gründen: Die Schule kann und darf dem Menschen, der ihr anvertraut ist, nicht immer auf den Grund gehen. Sie muss Distanz wahren zu ihren Schülern, die ihr nur in einer bestimmten Rolle, eben als Schüler, anvertraut sind.

In Grenzsituationen aber wird diese Prämisse durchschlagen. In der Grenzsituation, wie Karl Jaspers sie existenzphilosophisch formuliert hat, muss der Mensch sich zu sich selbst verhalten und kann sich dabei in seiner Existenz erfahren. Mit Lévinas lässt sich dieser Gedanke erweitern, umkehren und pädagogisch fruchtbar machen: Lévinas hat eine Ethik des Anderen formuliert. Es ist nicht die Rede von Empathie, Einfühlen oder Mitleid; für Lévinas ist die Begegnung mit dem absolut Anderen eine Konfrontation, die das Selbst auf unvergleichbare Weise in Frage stellt und ihm zugleich eine ausweichliche Verantwortung auferlegt. Das ist eine Herausforderung für jede Pädagogik. Das deutsche Schulsystem hat bis heute keine befriedigende Antwort auf dieses pädagogische, aber auch soziale und letzten Endes philosophische Problem gefunden. Unter dem Druck immer heterogener werdender Schülerschaften – und sicher weniger aus einer pädagogischen Einsicht heraus – hat sich die Schule im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte entschließen müssen, das zielgleiche Lernen mehr und mehr zugunsten eines zieldifferenten Lernens aufzugeben. In jener pädagogischen Grenzsituation, muss sich der Pädagoge nicht nur zu sich selbst, sondern auch zum anderen verhalten, ihn wahrnehmen und vordringlich wahrnehmen als den Einmalig-Anderen. Erst wenn es gelingt, im deutschen Bildungsdenken

diese doppelte Ethik zu verankern, welche die Schüler an den Kategorien der Normalität ebenso messen kann wie am Ausnahmefall der Grenzsituation, wird die Basis geschaffen sein für eine Integration (aller) Schüler in die Regelschulen. Ob sich dieser Prozess mit den Kategorien der Bildungsgerechtigkeit angemessen fassen und weiterführen lässt, erscheint fraglich. Denn Gerechtigkeit ist eine kalte Tugend; sie hört vor der Einzigartigkeit der Person auf. Und genau um diese Einzigartigkeit geht es, wenn (verhaltensdeviante, lernschwache, antriebslose, schwierige etc.) Schüler im Klassenzimmer sitzen. Deren Bedürfnisse lassen sich weder durch die traditionelle Mitleidsethik noch durch die juristischen Deklamationen einer allgemeinen Menschenrechtsrhetorik befriedigen, sondern nur durch die Pragmatik angemessener Unterstützung. Ihr allerdings muss eine pädagogische Ethik zugrunde liegen, welche die Anerkennung des Schülers als Schwulen, als Lesbe, als Migrant und Religionsanhänger somit als Person zunächst einmal grundsätzlich voraussetzt. Die Umsetzung einer solchen Ethik ist vielleicht das größere Problem gegenüber der Bereitstellung technischer und finanzieller Mittel und didaktischer Konzepte.

Die deutsche Bildungspolitik hat trotz großer Anstrengungen in den vergangenen 50 Jahren keine Chancengleichheit erreichen können. Erreicht hat sie aber, im Verein mit der Wirtschafts- und Sozialpolitik des rheinischen Wohlfahrtsstaates, dass sie bildungsfernen Schichten Bildungs- und Lebenschancen eröffnet hat, die ihnen zuvor verschlossen waren. Im Zuge dieser Entwicklung haben auch Menschen mit Bildungsabschlüssen unterhalb des Abiturs ihren Anteil am Wohlstand erhalten. Damit verliert das erreichbare

Bildungs- und Berufsniveau an lebensgeschichtlicher Dramatik. Dieser Effekt ist gut beschreibbar: Steigender Wohlstand in allen Schichten, damit einhergehend generell leichtere Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen im Verein mit zunehmender Bildungsmotivation, aber auch sinkende Bildungserträge führen zu einem insgesamt hö-



herem Niveau der Bildungsbeteiligung und Bildungsabschlüsse. Bildungungleichheiten werden damit generell nicht beseitigt; sie bestehen weiter, aber auf einem höheren allgemeinen Niveau. Am Ende stellt sich die Frage, ob ein Bildungssystem überhaupt gerecht sein kann. Die Antwort hat Theodor W. Adorno schon vor mehr als einem halben Jahrhundert in seinen *Minima Moralia* gegeben: Es gibt kein Wahres im Falschen. Das Diktum ist alt und schon halb vergessen. Aber vielleicht hat Adorno auch heute noch recht. Dass es eine gerechte Schule in einer ungerech-

ten Gesellschaft geben kann, erscheint bei näherer Überlegung wenig plausibel, und die Mahnung Hannah Arendts, dass man die Konflikte der Gesellschaft nicht auf den Schulhöfen austragen sollte, bleibt bedenkenswert.

*Martin Hüttinger*

## Zuflucht am Heiligtum

*Christine Dietrich*

**Asyl. Vergleichende Untersuchung zu einer Rechtsinstitution im Alten Israel und seiner Umwelt, (Beiträge zur Wissenschaft vom Alten und Neuen Testament, Zehnte Folge, Hg. v. Walter Dietrich u. a., Heft 2), Stuttgart 2008, 232 Seiten, 29,80 €.**

**D**IE PROMOVIERTE evangelisch-reformierte Pfarrerin in der Schweiz erkennt an verschiedenen Textpassagen im Ersten Testament eine institutionalisierte Asylpraxis, welche in ähnlicher Weise auch im alten Ägypten, im antiken Griechenland, in Mesopotamien und Rom zur Anwendung kam. Die Autorin beleuchtet in ihrer Dissertation das Asyl in der Antike aus unterschiedlichen Perspektiven und untersucht es im jeweiligen institutionellen Kontext. Dabei vergleicht sie über Fachdisziplinen hinweg die Texte miteinander, welche bisher als unvergleichbar galten, und sucht nach den Gründen dafür, weshalb der Asylgedanke in der Geschichte des Abendlands und der Kirche sowie in gewissem Sinn bis in die heutige Asylpolitik hinein lebendig geblieben ist. Das Asyl ist weder eine griechische noch eine israelitische Erfindung, sondern konnte sich ebenso

bei anderen Völkern davon unabhängig entwickeln; daher verbieten sich nach Christine Dietrich voreilige Analogieschlüsse von selbst.

In Israel gab es in der Frühzeit bis zur joschijanischen Reform kurz vor dem babylonischen Exil ein gewohnheitsrechtlich verankertes Heiligtumsasyl, welches wohl bereits als kanaanäisches Erbe von den Israeliten übernommen wurde. Große Bedeutung erlangte das Heiligtumsasyl in Jerusalem nach dem Exil, als am Tempel konkrete Gerichtsverhandlungen geführt wurden; während der Verhandlung am Heiligtum in Jerusalem genoss der Angeklagte Asyl. Die Entscheidungsgewalt in Heiligtumsasylfragen lag, wie die Psalmtexte zeigen, bei JHWH und seiner Priesterschaft im Streitfall. Insbesondere bei politischen Flüchtlingen konnte auch der König seinen Einfluss geltend machen. Wie im Mittelmeerraum üblich, konnte man in der Früh- und vor allem auch in der Spätzeit in Israel wegen vielerlei Gründen Zuflucht am Heiligtum suchen. Auch wenn nur Fälle von unbeabsichtigtem Totschlag in Israel gesetzlich geregelt waren, gab es doch zahlreiche andere Fluchtmotive, insbesondere wenn man sich an Leib und Leben bedroht fühlte.

Obwohl sich im Alten Orient außerhalb Israels nur wenige Spuren des Asylwesens wie in Palmyra nachweisen lassen, gab es auch dort eine gewohnheitsrechtliche Institutionalisierung. Ein Angeklagter als Verursacher eines Unfalls mit Todesfolge durfte nicht als Mörder hingerichtet werden; er hatte einen Anspruch auf eine gerichtliche Verhandlung mit einer orientalischen Urteilsfindung am Heiligtum. Aus den Feindklagepsalmen geht hervor, dass den Klägern die gleiche Strafe wie dem