

Johannes Giesinger

Bildungsgerechtigkeit: Begrifflichkeiten, Konzepte, Geschichte

Workshop „Bildungsgerechtigkeit: ein erfüllbarer Anspruch?“, Österreichische Forschungsgemeinschaft, Festsaal der Diplomatischen Akademie Wien, 1. Juni 2015

Ob Bildungsgerechtigkeit „ein erfüllbarer Anspruch“ ist – wie im Titel dieses Workshops gefragt wird – hängt davon ab, was man unter Bildungsgerechtigkeit versteht. Interessanterweise ist dieser Begriff erst nach der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 richtig aufgekommen. Zuvor war in diesem Zusammenhang meist von Chancengleichheit die Rede, allenfalls von Chancengerechtigkeit.¹ Die beiden Begriffe sind heute noch gebräuchlich und in der empirischen Bildungsforschung wird auch der englische Begriff *equity* verwendet. Bildungsgerechtigkeit jedoch gilt weitherum als neuer Leitbegriff in der Diskussion um Gleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem.

Ich bin der Auffassung, dass es gute Gründe gibt, diesen Begriff ins Zentrum zu stellen. Nach meinem Verständnis handelt es sich dabei um eine grundlegende Kategorie zur moralischen Bewertung von Bildungssystemen, die unterschiedliche normative Ausdeutungen zulässt: Es kann verschiedene Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit geben. Spricht man von Bildungsgerechtigkeit, so legt man sich aber immerhin darauf fest, dass es um *Gerechtigkeit* geht, d.h. um die angemessene Verteilung von Bildung unter den Individuen.² Es geht nicht primär um kollektive – insbesondere ökonomische – Vorteile.

Im Weiteren werfe ich zunächst einen Blick auf die Entstehung des Problems der Bildungsgerechtigkeit. Dabei geht es mir nicht darum, die Debatten um Bildungsgerechtigkeit historisch nachzuzeichnen, sondern die allgemeinen Bedingungen zu benennen, unter denen dieses Problem entstehen kann und entstanden ist. Im zweiten

¹ Dies zeigt sich etwa bei einer Recherche in der Literaturlatenbank FIS Bildung (http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung). Vor dem Jahr 2000 taucht der Begriff der Bildungsgerechtigkeit nur vereinzelt in den Titeln von Publikationen auf, der Begriff der Chancengleichheit hingegen häufig. Nach dem Jahr 2000 ist eine starke Zunahme im Gebrauch des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit festzustellen.

² Bei der Bildungsgerechtigkeit geht es nach diesem Verständnis um einen Aspekt der *Verteilungsgerechtigkeit*. Der hier verwendete Gerechtigkeitsbegriff ist stark von John Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit* (1975) beeinflusst.

Teil befrage ich mich näher mit dem Begriff der Chancengleichheit und im dritten Teil formuliere ich verschiedene Prinzipien der Bildungsgerechtigkeit.

1. Bildungsgerechtigkeit: Die Entstehung des Problems

Das Problem der Bildungsgerechtigkeit, wie wir es heute diskutieren, entsteht unter zwei Bedingungen: Die erste Bedingung besteht darin, dass Bildung als etwas Wertvolles betrachtet wird. Wäre dies nicht der Fall, würde man sich nicht um deren angemessene Verteilung sorgen. Die zweite Bedingung ist in bestimmten Auffassungen von sozialer und politischer Gerechtigkeit zu sehen, die im Kern auf der Idee der moralisch-politischen Gleichheit aller Menschen beruhen. Dabei ist zu betonen, dass die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit immer schon über ein minimales (sogenannt *libertäres*) Verständnis politischer Gleichheit hinausgeht, gemäss dem der Staat ausschliesslich eine *negative* Form von Freiheit zu gewährleisten hat. Spricht man von einem (positiven) Recht auf Bildung, so setzt man eine Gerechtigkeitsauffassung voraus, deren Umsetzung eine zumindest rudimentäre Form von Sozialstaatlichkeit erforderlich macht.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts und vor allem im 20. Jahrhundert hat der *ökonomische* Wert von Bildung stark zugenommen. Die wirtschaftliche und technologische Entwicklung verlangte nach immer besseren *Qualifikationen*. Bildung oder Ausbildung wurde für den Einzelnen instrumentell wertvoll – wertvoll als Mittel für den Zugang zum Arbeitsmarkt. Für die Wirtschaft, die Gesellschaft und den Staat wurde sie zur Bedingung für Prosperität. Der kollektive ökonomische Nutzen bietet vermutlich Grund genug für die Einrichtung eines staatlich finanzierten Bildungssystems, das allen Gelegenheit bietet, sich für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Nimmt man die Gerechtigkeitsperspektive ein, so liegt der Fokus auf den individuellen Interessen Heranwachsender, aus denen sich ein Recht auf Qualifikation ableiten lässt.

Gängige Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit gehen aber weiter als das. Demnach erschöpft sich Bildungsgerechtigkeit nicht darin, allen einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu verschaffen, sondern macht es zudem erforderlich, faire Bedingungen im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen (Arbeitsplätze, öffentliche Ämter) zu gewährleisten. Hintergrund hiervon ist die Abkehr von der traditionellen Ständegesellschaft, in der die für das Individuum erreichbare soziale Position weitgehend durch die soziale Herkunft determiniert war. Gemäss modernen normativen Vorstellungen sind attraktive Positionen an diejenigen zu vergeben, die gemäss ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft am besten dafür geeignet sind. Dies bedeutet primär, dass problematische Formen der Diskriminierung beim Zugang zu diesen Posi-

tionen zu beseitigen sind. Setzt sich das Leistungsprinzip (bzw. das Prinzip der Nicht-Diskriminierung) durch, so werden erworbene Fähigkeiten oder Kenntnisse relevant für das soziale Fortkommen. Es geht dann nicht mehr nur darum, über gewisse ökonomisch nützliche Kompetenzen zu verfügen, sondern besser gebildet oder qualifiziert zu sein als andere Kandidaten. Bildung erhält sogenannt *positionalen* Wert: Ihr Wert für den Einzelnen hängt davon ab, wie gut andere gebildet sind. Im Wettbewerb um soziale Positionen kann jede Bildungs-Ungleichheit von Belang sein (vgl. dazu Brighouse/Swift 2006).

Auch hier kann man sowohl die Gerechtigkeitsperspektive als auch die ökonomische Perspektive einnehmen: Zum einen scheint es ungerecht, beim Zugang zu attraktiven Positionen diskriminiert zu sein, zum anderen ist es wohl ökonomisch ineffizient, soziale Aufgaben nicht an die am besten Geeigneten zu vergeben. Analog kann es als ungerecht betrachtet werden, Personen auf Grund ihrer Herkunft, ihrer Hautfarbe oder ihres Geschlechts von guter Bildung auszuschliessen. Auch wird es häufig als ökonomisch ineffizient betrachtet, vorhandene Potenziale nicht zu nutzen („Begaubungsreserven nicht auszuschöpfen“).

Bisher habe ich vom ökonomischen und vom positionalen Wert der Bildung gesprochen. Es gibt aber noch andere Wertdimensionen von Bildung, die zu erwähnen sind. Wie gesagt, wurden nützliche Kompetenzen (oder Qualifikationen) im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend als bedeutsam eingestuft. Im Gegenzug etablierte sich ein Diskurs über „Bildung“ – der Bildungsbegriff wurde den Begriffen der Ausbildung und der Qualifikation gegenübergestellt. Bisweilen war und ist vom „intrinsischen“, nicht-instrumentellen Wert der Bildung die Rede, oftmals auch von „Persönlichkeitsbildung“. Aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit besteht das Problem darin, dass diese Art von Bildung typischerweise an die Schulform des Gymnasiums gebunden war und ist, und dass das Gymnasium auch heute noch nicht einfach von „den Besten“ besucht wird, sondern überproportional von den Angehörigen der gebildeten und wohlhabenden Schichten. Hier ist zu erwähnen, dass „Bildung“, sofern sie im Gymnasium überhaupt noch ihren Platz hat, für den Einzelnen durchaus nicht so nutzlos ist, wie es scheint: Zum einen eröffnet allein der Besuch des Gymnasiums unabhängig vom Gelernten gute soziale Perspektiven, zum anderen kann „Bildung“ selbst in bestimmten Situationen positional bedeutsam sein. Insbesondere wird mit „Bildung“ die Zugehörigkeit zu einer privilegierten Schicht signalisiert, und dies kann im sozialen Wettbewerb von Vorteil sein.

Die nicht-ökonomischen und nicht-positionalen Wertdimensionen von Bildung sind aber nicht notwendigerweise an einen traditionellen Begriff von (humanistischer)

Bildung oder die Schulform des Gymnasiums gebunden. Hier kann wiederum auf die gesellschaftliche und politische Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert verwiesen werden, zum einen auf die Demokratisierung der Politik, zum anderen auf die Liberalisierung des persönlichen Lebens. In diesem Zusammenhang kann vom *politischen* und vom *persönlichen Wert* der Bildung gesprochen werden. Zum einen ist Bildung wertvoll, insofern sie politische Partizipation im demokratischen Gemeinwesen ermöglicht, zum anderen begünstigt sie die Fähigkeit zur autonomen Lebensführung unter Bedingungen, in denen den Individuen vielfältige Lebensoptionen offenstehen. Sowohl für die Selbstbestimmung und das persönliche Wohlergehen als auch für die politische Mitbestimmung scheint eine gute Allgemeinbildung unabdingbar, welche einen Einblick in unterschiedliche kulturelle Sphären und Praktiken (einschliesslich Literatur, Kunst, Musik oder Philosophie) umfasst. Zudem ist die Fähigkeit zu kritischem und selbstkritischem Denken von Belang. Damit ist klar, dass die persönliche und politische Wertdimension von Bildung über das hinausgeht, was bereits durch die ökonomische und positionale Wertdimension abgedeckt ist.

Gerade diese letzten Ausführungen verdeutlichen, dass wir uns hier in einem Feld politischer Kontroversen befinden: Es ist nicht klar, in welchem Masse die genannten Wertdimensionen in der Bildungspolitik und im Bemühen um Bildungsgerechtigkeit zu berücksichtigen sind. Ebenso umstritten ist, nach welchen Prinzipien Bildung (in den relevanten Wertdimensionen) unter den Individuen zu verteilen ist. Die weiteren Überlegungen setzen bei dieser zweiten Frage an.

Das in diesem Abschnitt Gesagte lässt sich zusammenfassend folgendermassen darstellen:

Wertdimension	Hintergrund
Ökonomischer Wert: Bildung gewährleistet Zugang zum Arbeitsmarkt.	Technologische und ökonomische Entwicklungen: Die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt verändern sich.
Positionaler Wert: Bildung eröffnet Chancen im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen.	Abkehr von der Ständegesellschaft: Das Leistungs- und das Nicht-Diskriminierungsprinzip sollen den Zugang zu attraktiven sozialen Positionen regulieren.
Politischer Wert: Bildung ermöglicht politische Partizipation.	Demokratisierung der politischen Verhältnisse: Die Heranbildung kompetenter, mündiger Bürgerinnen und Bürger wird notwendig.
Persönlicher Wert: Bildung ist eine wichtige Voraussetzung für persönliche Autonomie und	Erweiterung persönlicher Lebensoptionen: Die Anforderungen an die individuelle Entschei-

für Wohlergehen.

dungsfähigkeit steigen.

2 Gleichheit, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Eine mögliche Antwort auf die Frage nach der gerechten Verteilung lautet, dass nur die *Gleichverteilung* von Bildung gerecht ist. Dies führt zur weiteren Frage, *was* es genau ist, das gleich verteilt werden soll.³ Erster Vorschlag: Alle sollen am Ende der Schulzeit gleich leistungsfähig sein, d.h. die relevanten Kenntnisse und Fähigkeiten in gleicher Weise besitzen. Angesichts der Unterschiede in den natürlichen und sozialen Voraussetzungen sowie den persönlichen Einstellungen scheint dieses Ziel unerreichbar. Zweiter Vorschlag: Für alle soll gleich viel an Ressourcen eingesetzt werden. Dies jedoch wird den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden nicht gerecht. Möglicherweise müssen für leistungsschwache – und vielleicht auch für besonders leistungsfähige – Schüler mehr Ressourcen aufgewendet werden als für andere. Dritter Vorschlag: Gleiche Chancen auf Bildung. Dies wäre wohl mit gewissen Ungleichheiten der Ressourcenverteilung vereinbar (zweiter Vorschlag) und müsste zudem nicht zu einer Gleichheit der Leistungen führen (erster Vorschlag).

Die Chancen *auf* Bildung müssen von den sozialen Chancen unterschieden werden, die *durch* Bildung entstehen. Aber bleiben wir vorerst bei den Chancen auf Bildung. Verstehen wir unter einer Chance eine *Gelegenheit*⁴, so stellt sich die Frage, ob es genügt, Heranwachsenden *Chancen* zu bieten. Bekanntlich entstehen Bildungsungleichheiten gerade dadurch, dass Bildungs-Gelegenheiten von den Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen weniger ergriffen werden als von anderen. Zudem fragt es sich, ob Heranwachsende ungeachtet ihrer natürlichen und sozialen Voraussetzungen gleiche Chancen auf Bildung haben sollten. Dies hängt wohl davon ab, worauf sich diese Chancen genau beziehen. Häufig ist in diesem Kontext von den Zugangschancen zu bestimmten Bildungsangeboten im gegliederten Bildungssystem die Rede – konkret: den Chancen, ins Gymnasium zu gelangen. Ein minimales Verständnis von Bildungschancengleichheit verlangt, dass Personen, welche über die erforderliche schulische Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verfügen, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund gleichen Zugang zum Gymnasium erhalten sollten. Bekanntlich ist dies in den Bildungssystemen der deutschsprachigen Länder nicht gewährleistet (dazu u.a. Bos et al. 2004).

³ Diese Frage bezieht sich noch nicht auf die unterschiedlichen Wertdimensionen von Bildung.

⁴ Alternativ könnte man Chance mit *Wahrscheinlichkeit* übersetzen.

So verstandene minimale Chancengleichheit lässt unbeachtet, dass die aktuellen Leistungen der Heranwachsenden bereits durch ihren familiären Hintergrund bestimmt sind. Anspruchsvoller ist die Auffassung, wonach Personen aus unterschiedlichen sozialen Schichten die gleiche Chance auf gymnasiale Bildung haben sollten. Hier stellt sich die weitergehende Frage, inwiefern natürliche Bildungsvoraussetzungen (oder „Begabungen“) in der schulischen Selektion von Belang sein dürfen. Teils wird angenommen, dass Chancengleichheit dann besteht, wenn der Zugang zu attraktiven Bildungsgängen ausschliesslich durch natürliche Begabungen bestimmt ist. Auch wenn klar ist, dass Lernprozesse auf natürlichen Voraussetzungen beruhen, die sich individuell unterscheiden können, scheint es doch unwahrscheinlich, dass in der biologischen Natur der Individuen fixe Grenzen für die Entwicklung von Fähigkeiten vorgegeben sind. Das heisst: Die Vorstellung, wonach in der Natur eine Leistungshierarchie angelegt ist, die in den tatsächlichen Leistungen der Individuen abzubilden wäre, scheint unhaltbar (vgl. etwa Scheffler 1985).

Abgesehen davon greift jede Auffassung von Chancengleichheit zu kurz, die allein auf den Zugang zu bestehenden Bildungsangeboten bezogen ist. Solche Konzeptionen akzeptieren die vorgegebenen Strukturen des Bildungssystems und die Anforderungsprofile einzelner Bildungsgänge unbesehen, anstatt sie selbst als mögliche Ursache von Bildungsungerechtigkeit in Betracht zu ziehen.

Die Kritik an den bestehenden Bildungsstrukturen geschieht häufig vor dem Hintergrund eines Ideals *sozialer* Chancengleichheit. Hier geht es um die Chancen, die *durch Bildung* entstehen. Die Überlegungen fokussieren dabei meist auf die Chancen im Wettbewerb um soziale Positionen, die durch Bildung (in ihrer *positionalen* Wertdimension) beeinflusst werden. Die klassische meritokratische Auffassung von Chancengleichheit besagt, dass die Chancen von Personen im sozialen Wettbewerb ausschliesslich von natürlichen Talenten und den Anstrengungen der Betroffenen abhängen sollten, nicht aber von sozialen Faktoren.⁵ Ein erstes Problem dieses Ansatzes ist, dass die Bereitschaft sich anzustrengen selbst nicht unabhängig von sozialen Faktoren ist. So zeigen Studien, dass sozialer Erfolg abhängig ist von der Position in der Geschwisterfolge: Die Erstgeborenen scheinen mehr Erfolg zu haben als ihre Geschwister, obwohl sie über ähnliche natürliche und soziale Voraussetzungen verfü-

⁵ Dies entspricht dem von Rawls (1975) formulierten Prinzip der fairen Chancengleichheit. Dieses wird in der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit insbesondere von Harry Brighouse und Adam Swift (2008) aufgenommen, wobei sich diese in jüngster Zeit zzzz eher davon zu distanzieren scheinen (vgl. Brighouse/Swift 2014).

gen. Möglicherweise führt das Verhalten der Eltern ihnen gegenüber zu erhöhter Leistungsbereitschaft (vgl. z.B. Hotz/Pantano 2015).

Als Zweites kann die Frage gestellt werden, warum es legitim sein soll, wenn individuelle Wettbewerbschancen durch natürliche Benachteiligungen entstehen. Letztere sind aus moralischer Sicht genauso willkürlich – d.h. genauso wenig verdient – wie soziale Benachteiligungen. Es scheint keinen Grund dafür zu geben, im schulischen Unterricht *ausschliesslich* soziale Benachteiligungen anzugehen, natürlich bedingte Lernschwächen hingegen nicht zu beachten. Zudem ist es, wie schon erwähnt, problematisch, von fixen natürlichen Begabungen auszugehen. Verwirft man die Idee einer biologisch festgelegten Leistungshierarchie, so verliert die meritokratische Forderung, wonach die Wettbewerbschancen des Individuums seinen natürlichen Begabungen entsprechen sollten, ihren Sinn.

Diese Kritik richtet sich gegen ein *bestimmtes* Verständnis von Chancengleichheit (das meritokratische) – nicht gegen die Vorstellung von fairen Wettbewerbschancen an sich. Meines Erachtens ist ein gerecht gestaltetes Bildungssystem *auch* auf die Gewährleistung eines fairen sozialen Wettbewerbs auszurichten – aber *nicht nur*. Hierbei handelt es sich um einen Teilaspekt von Bildungsgerechtigkeit. Bildungsgerechtigkeit sollte nicht auf die Ermöglichung von Chancengleichheit reduziert werden.

3. Prinzipien der Bildungsgerechtigkeit

Wie im ersten Teil dieses Vortrags deutlich wurde, hat Bildung unterschiedliche Wertdimensionen. Meines Erachtens ist es unangemessen, sich in Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit ausschliesslich auf den positionalen Wert der Bildung zu konzentrieren und die anderen Wertdimensionen (d.h. die ökonomische, die politische und die persönliche Dimension) zu vernachlässigen.

Fairness im sozialen Wettbewerb erfordert den Abbau bestimmter Bildungsungleichheiten. Jede Bildungsungleichheit kann positional relevant werden, und es ist zu entscheiden, welche dieser Ungleichheiten den Wettbewerb legitimerweise beeinflussen. Gemäss dem meritokratischen Prinzip sind dies etwa die natürlich bedingten Bildungsungleichheiten. Richtet man den Blick auf die anderen Wertdimensionen, scheint Bildungs-Gleichheit aber nicht ausreichend und möglicherweise auch gar nicht nötig zu sein.

Gleichheit ist nicht ausreichend, weil die Gleichverteilung von Bildung damit vereinbar ist, dass alle schlecht oder falsch gebildet sind. Wenn alle gleich schlecht gebildet sind, so sind sie möglicherweise weder für den Arbeitsmarkt qualifiziert noch poli-

tisch partizipationsfähig oder im persönlichen Leben autonom. Diese drei Wertdimensionen machen es erforderlich, dass Heranwachsende bestimmte Fähigkeiten oder Kenntnisse *bis zu einem angemessenem Niveau* entwickeln. Dabei ist es von untergeordneter Bedeutung, ob am Schluss alle gleich gut sind.⁶ Betrachten wir die Fähigkeit zur politischen Teilhabe, welche etwa voraussetzt, dass man den politischen Teil einer Tageszeitung lesen oder entsprechenden Fernsehsendungen folgen kann. Selbst wenn die Schule eine Gleichverteilung solcher Fähigkeiten sicherstellen könnte, würden nach dem Schulabschluss schnell wieder Ungleichheiten entstehen. Wie gut die entsprechenden Fähigkeiten entwickelt sind, hängt nämlich u.a. davon ab, wie intensiv man sie anwendet, d.h., wie intensiv man Zeitung liest und das politische Geschehen verfolgt. Es ist klar, dass politisch relevante Fähigkeiten unter (erwachsenen) Staatsbürgern äusserst ungleich verteilt sind. Ziel der Schule muss es sein, alle auf ein grundlegendes Niveau zu bringen, welches eine Plattform darstellt, von der aus sich jede Person gemäss ihren eigenen Vorstellungen und Motivationen selbständig weiterentwickeln kann. Analoges lässt sich in Bezug auf die persönliche Wertdimension von Bildung sagen. Der ökonomische Wert von Bildung scheint hingegen stärker positional bestimmt zu sein: Ob die Qualifikationen einer Person ausreichend sind, hängt von den Qualifikationen der anderen ab. Trotzdem lässt sich – immer bezogen auf einen bestimmten ökonomischen Kontext – ein basales Qualifikationsniveau bestimmen, welches den Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen sollte. Das damit postulierte Recht auf Qualifikation ist von der Forderung nach fairen Wettbewerbschancen zu unterscheiden: Wer über basale Qualifikationen verfügt, hat damit noch nicht notwendigerweise gute Chancen im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen, z.B. Führungspositionen in Politik und Wirtschaft.

Mein Vorschlag ist, als erstes Prinzip der Bildungsgerechtigkeit keinen Grundsatz der Wettbewerbs-Chancengleichheit zu wählen, sondern ein Prinzip der angemessenen Grundbildung, welches die ökonomische, politische und persönliche Wertdimension einschliesst. Was diese Grundbildung genau umfasst, wäre näher zu diskutieren – jedenfalls erschöpft sie sich nicht in der Förderung „basaler Kompetenzen“. Dieses Grundbildungs-Modell löst zumindest gewisse der Probleme, die in den bisherigen Überlegungen erwähnt wurden: So geht es mit der Auffassung einher, wonach schuli-

⁶ Diese Ausführungen schliessen an die Diskussion um die Bedeutung von *adequacy* oder *sufficiency* in der Gerechtigkeitstheorie im Allgemeinen und der Theorie der Bildungsgerechtigkeit im Besonderen an. Die genannten Begriffe werden dem Begriff der Gleichheit (*equality*) gegenübergestellt. In der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit werden Gleichheitsprinzipien prominent von Brighouse und Swift (2008; 2014) vertreten, während die Gegenposition von Elizabeth Anderson (2007) und Debra Satz (2007) eingenommen wird.

sche Benachteiligungen unabhängig von ihren Ursachen so weit zu beheben sind, dass die Erreichung der basalen Schwelle in der Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen möglich ist. Dies betrifft nicht nur soziale Benachteiligungen, sondern auch biologisch bedingte Lernprobleme, soweit diese überhaupt behebbar sind. Weder die sozialen noch die natürlichen Lernhindernisse müssen jedoch vollständig abgebaut werden.

Weiter ist mit diesem Modell klargestellt, dass sich Bildungsgerechtigkeit nicht in der Eröffnung von *Chancen auf Bildung* erschöpft. Das Ziel besteht darin, der großen Mehrheit zumindest zur Erreichung des grundlegenden Niveaus zu verhelfen. Dies scheint eher realistisch als die Forderung, dass alle im strikten Sinne gleich leistungsfähig sein sollen. Es kann aber nur gelingen, wenn man bemüht ist, alle zur Ergreifung der angebotenen Bildungschancen zu bewegen. Lesen und Rechnen lernen ist nicht freiwillig. Schüler sollen dazu motiviert werden – aber auch Formen von Druck oder Zwang sind nicht von vornherein ausgeschlossen. Dennoch kann nicht *garantiert* werden, dass alle die vorgesehene Grundbildung erreichen, denn ob die nötigen Lernprozesse stattfinden, hängt in hohem Masse von persönlichen Entscheidungen und Handlungsweisen der Lernenden ab, die nur bedingt beeinflussbar sind.

Bildungs-Ungleichheiten sind also gerechtfertigt, sofern alle eine angemessene Grundbildung erreichen können. Aber dies genügt nicht, da die Ungleichheiten oberhalb der basalen Schwelle im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen von Bedeutung sind. Würde sich der Staat auf die Gewährleistung einer angemessenen Grundbildung beschränken, so könnten wohlhabende Eltern ihren Kindern durch den Einsatz privater Mittel positionale Vorteile verschaffen. Die Einrichtung entsprechender Privatschulen, die für die Angehörigen ärmerer Schichten unzugänglich wären, würde begünstigt.

Deshalb brauchen wir ein zweites Prinzip, welches den Zugang zu höherer Bildung reguliert und primär darauf ausgerichtet ist, Wettbewerbs-Chancengleichheit sicherzustellen. Insofern ein Ausgleich für soziale und natürliche Benachteiligungen bereits im Prinzip der Grundbildung vorgesehen ist, kann man sich hier auf einen Grundsatz beschränken, der minimale Anforderungen stellt: Personen mit gleicher Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sollen ungeachtet ihrer sozialen Herkunft (ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechts usw.) gleichen Zugang zu denjenigen Bildungsgängen haben, die hinsichtlich der Erhöhung sozialer Wettbewerbschancen attraktiv sind. Dies bedingt einen Verzicht auf formale Diskriminierung und macht den Abbau finanzieller Zugangsschranken erforderlich (inklusive versteckter Schulkosten – z.B.

der Kosten für Bücher, technische Geräte oder Nachhilfe). Zudem sind informelle Formen der Benachteiligung oder Diskriminierung abzubauen, die Kinder aus sozial schwachen Familien und ihre Eltern davon abhalten, sich für diese Bildungsgänge zu entscheiden. Selbstverständlich muss aber die Entscheidungsfreiheit gewahrt bleiben. Es kann nicht sein, dass Heranwachsende, die über die entsprechende Leistungsfähigkeit verfügen, dazu gezwungen werden, bestimmte Bildungsgänge zu besuchen. Folglich sollte nicht die Forderung erhoben werden, dass Personen mit gleicher Leistungsfähigkeit *mit gleicher Wahrscheinlichkeit* ins Gymnasium gehen sollten.

Die Forderung nach fairem Zugang zu (positional) attraktiven Bildungsgängen lässt offen, welche Art von Bildung hier vermittelt werden soll – es ist einzig gefordert, dass die vermittelten Fähigkeiten und Kenntnisse im sozialen Wettbewerb relevant sind. Ein Bildungsgang, in dem man ein hohes Niveau in einem Computerspiel (wie *Call of Duty*, einem Ego-Shooter-Spiel) erreicht, wäre unangebracht, da die damit erworbenen Kompetenzen aller Wahrscheinlichkeit nach kompetitiv bedeutungslos sind. Nehmen wir aber den hypothetischen Fall, dass Erfolg in diesem Computerspiel in einer bestimmten Gesellschaft als Ausdruck von Durchsetzungsvermögen und strategischem Geschick gelten würde und es deshalb für potenzielle Führungspersönlichkeiten unabdingbar wäre, in diesem Spiel ein hohes Niveau zu erreichen. Dann wäre es angebracht, *Call of Duty* als Kerngehalt höherer Bildung zu etablieren!

Dies wirft die Frage auf, ob Bildungsangebote, welche über die Grundbildung (d.h. das erste Prinzip) hinausführen, wirklich nur durch das Prinzip des fairen Wettbewerbs (d.h. das zweite Prinzip) zu regulieren sind. Zum einen könnte die Auffassung vertreten werden, dass besonders Talentierte (oder „Hochbegabte“) ein Anrecht auf vollständige oder optimale Entfaltung ihrer Potenziale (Talente, Begabungen) haben und deshalb weiter gefördert werden müssen, nachdem sie eine angemessene Grundbildung erworben haben. Zum anderen könnte der kollektive Nutzen weiterer Bildung hervorgehoben werden. Dies müsste sich nicht auf ökonomische Erwägungen beschränken, sondern könnte auch politische, wissenschaftliche oder künstlerische Leistungen umfassen.

Zum ersten Punkt, der optimalen Entfaltung von Potenzialen. Personen ein solches Recht zuzugestehen überfordert die staatliche Bildungspolitik hoffnungslos. Diese muss sich stets auf bestimmte Arten von wertvollen Potenzialen konzentrieren und man kann nicht erwarten, dass diese optimal entfaltet werden. Beispielsweise kümmert sich der Staat (vermutlich zu Recht) nur wenig um Potenziale im Bereich des Tanzens oder des Schachspielens. Mathematische Potenziale sind in der Schule zwar

relevant, aber es besteht wohl kaum eine staatliche Verpflichtung, diese vollständig oder optimal zur Entfaltung zu bringen. Hingegen scheint es naheliegend – und damit sind wir beim zweiten Punkt – die Förderung von Begabungen auf den kollektiven Nutzen auszurichten. Damit jedoch scheint der Rahmen der Gerechtigkeitstheorie gesprengt, da diese ja mit der Frage der legitimen Ansprüche *von Individuen* befasst ist, nicht mit dem kollektiven Nutzen. Allerdings gibt es eine Möglichkeit, derartige Nutzenerwägungen in die Gerechtigkeitstheorie zu integrieren. So wurde vorgeschlagen, dass soziale und ökonomische Ungleichheiten dann als legitim einzustufen sind, wenn die am schlechtesten Gestellten davon profitieren (d.h. wenn eine Verringerung der Ungleichheiten diese absolut gesehen schlechter stellen würde). Übertragen auf den Bereich der Bildungsgerechtigkeit bedeutet das: Bildungs-Ungleichheiten könnten als gerechtfertigt betrachtet werden, sofern diejenigen davon profitieren, die weniger Bildung erhalten.⁷ Inwiefern können Personen, die über nicht mehr verfügen als die vorgesehene Grundbildung (erstes Prinzip) davon profitieren, dass andere besser gebildet sind? Beispielsweise haben alle etwas davon, wenn Ärzte gut ausgebildet sind und ihre Aufgaben entsprechend erfüllen können. Ebenso ist es für alle von Vorteil, wenn politische und wirtschaftliche Spitzenpositionen von gut gebildeten Personen besetzt sind. Auch künstlerische und wissenschaftliche Leistungen können allen zugutekommen. Die Förderung besonders leistungsfähiger Personen über das grundlegende Mass hinaus kann also als Aspekt von Bildungsgerechtigkeit betrachtet werden, wenn sie so ausgestaltet ist, dass auch die am schlechtesten Gebildeten davon profitieren.

Gemäss der hier entwickelten Konzeption der Bildungsgerechtigkeit sind Bildungs-Ungleichheiten legitim, sofern ...

- a) ... alle eine Grundbildung erlangen können, die sie 1. für den Arbeitsmarkt qualifiziert, 2. zu politischer Partizipation befähigt und ihnen 3. Autonomie und Wohlergehen im persönlichen Leben ermöglicht.
- b) ... der Zugang zu positional attraktiven Bildungsgängen für alle offen ist, die über die entsprechende Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verfügen.
- c) ... sich diese Ungleichheiten letztlich zum Vorteil der am schlechtesten Gebildeten auswirken.

Meiner Auffassung nach ist das erste Prinzip das wichtigste. Es sollte deshalb bildungspolitische Priorität geniessen. Das zweite Prinzip wiederum sollte Vorrang vor

⁷ Diese Idee geht zurück auf das von Rawls (1975) formulierte Unterschiedsprinzip, vgl. dazu insbesondere Schouten (2012).

dem dritten haben. Das heisst, dass grössere Vorteile für die am schlechtesten Gestellten nicht durch eine Verletzung des zweiten Prinzips, d.h. durch unfaire Bedingungen beim Zugang zu höherer Bildung, erkaufte werden dürfen.

Zum Schluss: Bildungsgerechtigkeit – ein erfüllbarer Anspruch? Ich denke, dass die hier vertretene Konzeption anspruchsvoll ist, einer Umsetzung aber nichts Grundsätzliches entgegensteht.

Anderson, Elizabeth (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics* 117, S. 595-622.

Bos, Wilfried/Voss, Andrea/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos et al. (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann, S. 191-228.

Brighouse, Harry/Swift, Adam (2008): Putting Educational Equality in its Place. *Education Finance and Policy* 3, S. 444-466.

Brighouse, Harry/Swift Adam (2006): Equality, Priority, and Positional Goods. *Ethics* 116, S. 471-497.

Brighouse, Harry/Swift, Adam (2014): The Place of Educational Equality in Educational Justice. In: Kirsten Meyer (Hrsg.), *Education, Justice, and the Human Good*. London, Routledge, S. 14-33.

Hotz, V. Joseph/Pantano Juan (2015): Strategic Parenting, Birth Order, and School Performance. In: *Journal of Population Economics* (im Erscheinen).

Rawls, John (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Satz, Debra (2007): Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics* 117, S. 623-648.

Scheffler, Israel (1985): *Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Schouten, Gina (2012): Fair Educational Opportunity and the Distribution of Natural Ability: Toward a Prioritarian Principle of Educational Justice. *Journal of Philosophy of Education* 46, Nr. 3, S. 472-491.