

Johannes Giesinger

## **Bildungsgerechtigkeit und die Kritik am differenzierten Schulsystem**

*Workshop „Differenziertes Schulsystem vs. Gesamtschule: Wie fair ist unser Bildungssystem?“, Österreichische Forschungsgemeinschaft, Universität Innsbruck, 22.-23. September 2016*

Der Streit um die Gesamtschule stand im Zentrum der deutschen Diskussionen um *Chancengleichheit* im Bildungssystem, wie sie in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts geführt wurden. Schon damals war eine ideologische Verfestigung zwischen „progressiven“ Befürwortern der Gesamtschule und ihren „konservativen“ Gegnern festzustellen, die bis heute fortbesteht und in ähnlicher Weise auch in Österreich existiert.

Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 gab der deutschen Debatte neuen Auftrieb (OECD 2001; Baumert/Schümer 2001; Baumert/Stanat/Watermann 2006a): Nicht nur schockierte das insgesamt mässige Abschneiden des deutschen Schulsystems. Man musste auch zur Kenntnis nehmen, dass das finnische Gesamtschulsystem in allen Belangen sehr gut abschnitt. Erstens: Es gab dort offenbar weniger Schüler und Schülerinnen als anderwo, denen grundlegende Kompetenzen fehlten. Zweitens wurde eine relativ geringe Abhängigkeit der Schulleistung von der sozialen Herkunft festgestellt. Dieser Aspekt wird häufig mit der Idee der Chancengleichheit (oder *equity*) verbunden. Drittens waren die Leistungen der leistungsstärkeren Schüler besser als in anderen Ländern. Offensichtlich geht die Förderung schwächerer und sozial benachteiligter Schüler und Schülerinnen nicht notwendigerweise auf Kosten der sogenannten Begabten. Inzwischen ist das finnische Modell vom Sockel gestossen worden, vor allem aufgrund sich verschlechternder PISA-Ergebnisse (OECD 2014).

Damit hat sich die Frage nicht erübrigt, ob ein Gesamtschulsystem tatsächlich – wie von seinen Befürwortern behauptet – „gerechter“ ist als ein gegliedertes Schulsystem, das unterschiedliche Schultypen aufweist, denen die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt in Selektionsprozessen zugewiesen werden. Welches System man als gerechter einstuft, hängt von zweierlei ab: Von der normativen Frage, was

gerecht ist, und von der empirischen Frage, welche Wirkungen hinsichtlich der Realisierung von Gerechtigkeit vom einen oder anderen System zu erwarten sind. Betrachtet man das Problem aus bildungspolitischer Sicht, sollte die zweite Frage eher folgendermassen formuliert werden: Welche Wirkungen sind von einer *Reform* des bestehenden gegliederten Systems hinsichtlich der Realisierung von Bildungsgerechtigkeit zu erwarten? Manche Meinungsverschiedenheiten in diesem Bereich lassen sich letztlich auf unterschiedliche *empirische* Einschätzungen zurückführen, andere beruhen auf *gerechtigkeitstheoretischen* Differenzen. Die Diskussion um Gerechtigkeit steht im Zentrum der folgenden Überlegungen. Allerdings wird sich zeigen, dass in die gerechtigkeitstheoretische Diskussion bisweilen auch empirische Aspekte einfließen.

In einem *ersten* Schritt betrachte ich näher, wie das differenzierte System gerechtigkeitstheoretisch verteidigt wird oder werden kann. Im *zweiten* Teil formuliere ich verschiedene Kritikpunkte an dieser Verteidigung, bevor ich im *dritten* Teil ein zusätzliches Argument gegen frühe Differenzierung im Bildungssystem vorbringe.

## **1 Die gerechtigkeitstheoretische Verteidigung des differenzierten Systems**

Der amerikanische Philosoph und Bildungstheoretiker John Dewey setzte sich schon vor hundert Jahren für die Gesamtschule ein, die er als Ausdruck einer demokratischen Gesellschaftsform ansah. Entsprechend kritisierte er das gegliederte System (er hatte insbesondere Deutschland im Blick), und er benutzte dabei den Begriff der *sozialen Prädestination*: Indem die Heranwachsenden gemäss ihrer sozialen Herkunft unterschiedlichen Schultypen zugeordnet würden, die wiederum mit unterschiedlichen sozialen Chancen verbunden seien, würden bestehende soziale Ungleichheiten perpetuiert (Dewey 1976, S. 404).

In der Tat kann das gegliederte System als Ausdruck einer ständischen, vordemokratischen Gesellschaftsordnung erscheinen (Schelsky 1959), in der die sozialen Chancen des Individuums in hohem Masse davon abhängen, in welche soziale Schicht es hineingeboren wurde. Wer das gegliederte System heute mit gerechtigkeitstheoretischen Argumenten verteidigt, wird sich von dieser Sichtweise scharf abgrenzen. Er wird sich am ehesten auf ein *meritokratisches Verständnis von Chancengleichheit* berufen: Demnach sichert das gegliederte System Chancengleichheit, insofern es Personen gemäss ihren Begabungen oder ihrer Leistungsfähigkeit – und nicht aufgrund

ihrer sozialen Herkunft – demjenigen Schultyp zuweist, für den sie am besten geeignet sind.<sup>1</sup>

Spricht man von Chancengleichheit, so sind die Chancen *auf* Bildung (Bildungschancen) von den sozialen Chancen zu unterscheiden, die *durch* Bildung erworben werden können (Chancen auf attraktive soziale Positionen oder allgemeiner: Lebenschancen). Gemäss der meritokratischen Auffassung sollen gleiche Bildungschancen für gleich Begabte gesichert werden, zugleich werden damit aber auch soziale Chancen verteilt. Eine Matura eröffnet besonders gute Chancen beim Zugang zum Arbeitsmarkt und im Wettbewerb um soziale Spitzenpositionen. Die schulische Selektion spurt also spätere Prozesse der sozialen Selektion vor.

Vom meritokratischen Argument zu unterscheiden ist die *pädagogische* Überlegung, wonach die Schaffung begabungs- oder leistungshomogener Gruppen, wie sie im differenzierten System vorgenommen wird, eine optimale Förderung aller ermöglicht. Diese pädagogische Überlegung kann als *gerechtigkeitstheoretisches* Argument aufgenommen werden: Demnach ist das gegliederte System für alle gleichermassen gut, weil alle auf dem ihnen entsprechenden Niveau unterrichtet werden können. Gemäss einer Variante dieses Arguments ist das gegliederte System zumindest für die Leistungsfähigen optimal. Hier wird vorausgesetzt, dass Begabung oder Leistungsfähigkeit mit einem Anspruch auf besondere Förderung verknüpft ist.

## 2 Kritik an der Verteidigung des differenzierten Systems

a) Eine erste Form der Kritik am gegliederten Schulsystem akzeptiert das meritokratische Prinzip von Bildungschancengleichheit, verweist aber darauf, dass das aktuelle System diesem Prinzip nicht entspricht. Empirische Studien belegen, dass die Zuteilung zu den verschiedenen Schultypen nicht allein nach Leistungskriterien erfolgt, sondern von sozialen Faktoren beeinflusst ist. Dabei spielen unterschiedliche Aspekte eine Rolle – unangemessene Einschätzungen und Empfehlungen von Lehrpersonen (Bos et al. 2004) ebenso wie mangelnde Ambitionen auf Seiten der Lernenden und ihrer Eltern. Letzteres, so könnte man einwenden, sei moralisch bedeutungslos: Relevant sei die *Chance* (im Sinne von *Gelegenheit*), die allen geboten werde, aber jeder müsse selbst entscheiden, ob er sie auch ergreife. Ganz so einfach ist es aber nicht: Mangelnde Bildungsambitionen sind teils bereits die Folge sozialer und pädagogischer Erfahrungen. Wenn die Lehrperson eine Schülerin als „unbegabt“ behandelt, wird sie sich vielleicht bald auch selbst so sehen.

---

<sup>1</sup> In einer Rede 9. September, in der sie die Wiedereinführung von Gymnasien (*grammar schools*) spricht die britische Premierministerin Theresa May von Grossbritannien als „great meritocracy“.

Ist die Zuteilung zu den Schultypen nicht leistungsgerecht, wird zusätzlich das genannte pädagogische Argument untergraben: Die entstehenden Lerngruppen sind dann vielleicht *sozial* homogen, aber nicht leistungs- oder begabungshomogen. Hinzuzufügen ist hier, dass die Idee der Leistungshomogenität ohnehin fiktiv ist: Auch in einer Gymnasialklasse, in der tatsächlich die Leistungsbesten sässen, wären grosse Unterschiede in den Lernvoraussetzungen festzustellen.

b) Die Kritik geht noch weiter: Gemäss einem *schwachen meritokratischen Prinzip* genügt es, wenn Personen mit gleicher Leistungsfähigkeit und -bereitschaft gleichen Zugang zu einem attraktiven Schultyp haben. Allerdings ist die aktuelle Leistungsfähigkeit von Personen bereits die Folge sozialer Prozesse, etwa davon, dass Kinder in der familiären Erziehung der ersten Lebensjahre unterschiedlich gefördert werden. Hier geht es um *primäre Ungleichheit* (im Sinne von Boudon 1974; vgl. auch Breen/Goldthorpe 1997), während die im Selektionsprozess entstehenden Benachteiligungen als *sekundäre Ungleichheit* bezeichnet werden.

Ein *starkes meritokratisches Prinzip* besagt, dass die schulischen Erfolgsaussichten einer Person ganz unabhängig von sozialen Faktoren sein müssen. Ungleiche Bedingungen des Aufwachsens in der Familie dürfen keine Rolle spielen. Insofern also die Selektionsprozesse im differenzierten System aufgrund der tatsächlichen Leistungen erfolgen, diese aber sozial beeinflusst sind, liegt hier ein Gerechtigkeitsproblem vor. Die sozial Benachteiligten werden im Schulsystem doppelt benachteiligt – aufgrund ihrer statistisch geringeren Leistungsfähigkeit und aufgrund von Ungeheimheiten im Selektionsprozess.

c) Es wird noch etwas komplizierter. Wenn der schulische Erfolg gemäss dem starken meritokratischen Prinzip nicht von sozialen Faktoren abhängen soll, wovon dann sonst? Hier kommt in gängigen Formulierungen des starken meritokratischen Prinzips der Begriff der *Begabung* oder des *Talents* ins Spiel: Personen mit gleicher Begabung und gleicher Einsatzbereitschaft sollen gleiche schulische Erfolgsaussichten haben (Brighouse/Swift 2008 – inspiriert von Rawls 1971). Diese Formulierung ergibt nur Sinn, wenn Begabung als *natürlich festgelegt* betrachtet wird. Ansonsten wäre sie zumindest teilweise den sozialen Faktoren zuzurechnen, die gemäss dem starken meritokratischen Prinzip den schulischen Erfolg nicht beeinflussen sollen (auf das Problem der Einsatzbereitschaft, die ja auch teils sozial bedingt sein dürfte, gehe ich hier nicht näher ein).

Will man das differenzierte System auf der Basis des starken meritokratischen Prinzips verteidigen, wird man davon ausgehen müssen, dass sich die Selektionsprozesse an natürlich fixierten Begabungen zu orientieren haben. Eine *Begabung* zu haben heisst gemäss zentralen Verwendungen des Begriffs, die Fähigkeit oder das Potenzial zu haben, bestimmte Fähigkeiten zu erwerben. Als *besonders begabt* gelten diejenigen, die fähig sind, diese Fähigkeiten besonders leicht und schnell, vor allen aber bis zu einem besonders hohen Niveau zu entwickeln. Gemäss dem biologischen Begabungsbegriff ist in der natürlichen Ausstattung des Menschen festgelegt, welche Potenziale er hat, d.h. welche Fähigkeiten er bis zu welchem Niveau entwickeln kann. Der Begabungsbegriff erlaubt die Unterscheidung zwischen a) den Potenzialen der Person und b) ihrer aktuellen Leistungsfähigkeit. Die beiden Dinge können auseinanderklaffen, weil stets von sozialen Faktoren abhängt, wie gut sich die Potenziale der Person entfalten können. Das heisst: Die Verteilung von Begabung in einer Gruppe von Personen ist nicht notwendigerweise identisch mit der faktischen Verteilung der Leistungen. Die Selektionspraxis im gegliederten System orientiert sich faktisch an den Leistungen. Es ist also davon auszugehen, dass diese Praxis dem starken meritokratischen Prinzip nicht entspricht.

d) Gehen wir noch einen Schritt weiter: In der Kritik des gegliederten Bildungssystems wurde die Idee natürlich fixierter Begabungen (oder verschiedener „Begabungstypen“) zu einem zentralen Angriffsziel. Es wurden Begabungskonzeptionen entwickelt, die natürliche und soziale Aspekte verknüpfen. Heinrich Roth (1967) schlug einen „dynamischen“ Begabungsbegriff vor und stellte ihn dem traditionellen Verständnis gegenüber, das er als „statisch“ beschrieb. Nicht nur die Leistungsfähigkeit der Personen, sondern auch ihre Potenziale verändern sich demnach in sozialen Lernprozessen. Potenziale können neu entstehen, aber auch wieder verschwinden (Scheffler 1985). Eine frühe Aufteilung der Schülerschaft auf verschiedene Schultypen erscheint vor diesem Hintergrund aus zwei Gründen problematisch: Erstens reagiert sie auf bereits erfolgte soziale Benachteiligungen und Bevorzugungen, zweitens geht sie mit einer problematischen Zuschreibung von Potenzialen einher. Die Lernenden werden auf bestimmte Entwicklungspfade festgelegt. Denjenigen, die in die weniger attraktiven Bildungsgänge eingeteilt werden, wird signalisiert, sie seien in ihren Lernmöglichkeiten limitiert (Stojanov 2008).

e) Betrachtet man die neuere Gerechtigkeitsdebatte, bietet sich ein weiterer Argumentationsschritt an: Gemäss John Rawls und vielen seiner Anhänger sind Un-

gleichheiten, die aus moralisch arbiträren Faktoren erwachsen, ungerecht. Als moralisch arbiträr gelten jene Ungleichheiten, die nicht auf verantworteten Entscheidungen der Betroffenen beruhen und in diesem Sinne unverdient sind. Natürliche Anlagen (oder Begabungen) sind genauso unverdient wie soziale Benachteiligungen oder Privilegien. Für seine soziale Herkunft ist man nicht verantwortlich und ebensowenig für seine genetische Ausstattung. Folgt man dieser Argumentation, ist höhere Begabung nicht von vornherein mit einem Anspruch auf bessere schulische Förderung und grössere soziale Belohnungen verbunden. Das gegliederte System jedoch führt die Leistungsfähigeren in privilegierte soziale Positionen. Nicht nur das: Die frühe Aufteilung der Lernenden auf verschiedene Schultypen scheint sich nicht zum Vorteil aller auszuwirken. Diejenigen in den weniger attraktiven Schultypen sind davon offenbar eher benachteiligt (Baumert/Stanat/Watermann 2006b). Wenn das empirisch so ist, untergräbt dies das Argument, wonach schulische Segregation für alle gut ist. Als gerecht wird man das nur dann einstufen, wenn man annimmt, dass die Leistungsfähigen eine bessere Förderung verdienen. Gerade dies wird durch die Auffassung infrage gestellt, wonach Begabung unverdient ist.

Auch wenn dem so ist, könnte man weiter argumentieren, ist eine besondere Förderung der Leistungsfähigen (in einem eigenen Schultyp) angebracht, weil davon ein sozialer (insbesondere ökonomischer) Nutzen zu erwarten ist. Eine solche Argumentation ist mit vielen Schwierigkeiten behaftet. Es ist keineswegs klar, dass ein Gesamtschulsystem den geringeren Nutzen hervorbringt als ein differenziertes System. Wie gesagt, bescheinigte PISA 2000 dem finnischen System eine Spitzenstellung in der Förderung der leistungsfähigen Schüler und Schülerinnen.

Ich fasse zusammen. Die Verteidigung des differenzierten System kann mit *empirischen* Argumenten zurückgewiesen werden, die besagen, dass dieses System dem eigenen gerechtigkeitstheoretischen Anspruch nicht gerecht wird. Hier werden Verteidiger des Systems einwerfen, dass sich dies allenfalls verändern liesse, insbesondere durch die Verbesserung der Diagnostik an den Übergängen im Schulsystem.

Zusätzlich können gerechtigkeitstheoretische Argumente vorgebracht werden, teils kombiniert mit begabungstheoretischen Erwägungen. Selbst wenn ein schwaches meritokratisches Prinzip im Bildungssystem realisiert wäre, könnte dieses noch nicht unbedingt als gerecht bezeichnet werden.

### **3 Offene Lebensoptionen**

Im Folgenden setze ich nochmals neu an und entwickle ein Argument gegen frühe schulische Differenzierung, das manche meiner bisherigen Überlegungen voraussetzt, deren Rahmen aber gleichzeitig sprengt.

Ich gehe davon aus, dass Personen an der Schwelle zum Erwachsenenalter berechtigt sind, selbst über ihre berufliche und schulische Zukunft zu entscheiden. Sie können und sollen von Eltern oder Lehrpersonen beraten werden, letztlich aber das tun, was sie selbst wollen. Um eine echte Entscheidung treffen zu können, müssen ihnen jedoch verschiedene wertvolle Optionen offenstehen.

Die Ausgestaltung des Bildungssystems bestimmt ein Stück weit, welche schulischen und beruflichen Optionen Jugendlichen und jungen Erwachsenen offenstehen. Hier ist zu beachten, dass das gegliederte Schulsystem in den deutschsprachigen Ländern historisch an die Differenzierung zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung gekoppelt ist. Während das Gymnasium mit der Matura den Zugang zur Universität eröffnet, führen die anderen Schultypen in eine Berufslehre. Wie allgemein bekannt ist, hat dieses System bedeutende Vorteile: Es ebnet vielen den Weg zum Arbeitsmarkt, was in einer relativ geringen Jugendarbeitslosigkeit resultiert. Zudem hat es zur Folge, dass weniger Personen als anderswo im Niedriglohnbereich arbeiten müssen (Busemeyer 2015). In Ländern wie Grossbritannien oder den USA, in denen Berufsbildung nicht gut ausgebaut ist, haben Personen ohne Universitätsabschluss weit mehr Mühe als hierzulande, einen anständig bezahlten Job zu bekommen. Selbst in den skandinavischen Ländern, wo die Berufsbildung staatlich organisiert wird und nicht in einem „dualen“ System, das betriebliche Lehre mit schulischer Bildung kombiniert, ist die Jugendarbeitslosigkeit offenbar höher als in den deutschsprachigen Ländern.

Es ist also nicht die Unterscheidung in einen „praktischen“ und einen „akademischen“ Pfad selbst, die aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht zu kritisieren ist, sondern die frühe Zuweisung zu einem der beiden Pfade. Der frühe Selektionszeitpunkt hat zur Folge, dass sich manchen Kindern wertvolle berufliche Optionen schon früh verschliessen. Wer nicht ins Gymnasium kommt, für den ist es nicht unmöglich, aber doch sehr schwierig, Arzt oder Anwältin zu werden.

Offensichtlich können Kinder im Alter von neun oder zehn Jahren nicht in der Lage sein, sich in kompetenter Weise für eine Berufsoption zu entscheiden – ebenso wenig sind es ihre Eltern oder Lehrpersonen. Die persönlichen Interessen, Wertvorstellungen und Fähigkeiten sind zu diesem Zeitpunkt noch nicht voll ausgebildet. Zu-

dem wird die Entscheidung ohnehin nicht als als Berufsentscheidung aufgefasst, sondern orientiert sich allein am (vermeintlichen) Leistungsstand der Betroffenen. Faktisch jedoch wird die berufliche Zukunft vorgespurt. Dies geschieht ohne zwingenden Grund: Die Entscheidung über die schulische und berufliche Zukunft kann ohne Weiteres auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden.

Ein Schulsystem, das diese Entscheidung vorwegnimmt, ist moralisch problematisch, weil es den Betroffenen den Zugang zu relevanten Lebensoptionen erschwert. Diese Überlegungen kann man mit einer Idee des Rechtsphilosophen Joel Feinberg (1980) in Verbindung bringen: Kinder haben ein *Recht auf einen offene Zukunft*. Das bedeutet: Wenn Kinder alt genug sind, um wichtige Lebensentscheidungen selbst zu fällen, sollen gewisse relevante Optionen nicht bereits verschlossen sein.<sup>2</sup> Hier können zwei Aspekte unterschieden werden: Erstens können Optionen verschlossen sein, weil sie Heranwachsenden gar nicht als ernsthafte Möglichkeiten vor Augen stehen. Sie wissen vielleicht, dass diese Optionen existieren, bringen sie aber nicht mit sich selbst in Verbindung: Ich denke an das Arbeiterkind, das ein Studium gar nicht erst in Betracht zieht – oder an ein Akademikerkind, für das eine Berufslehre von vornherein ausgeschlossen ist. Zweitens können Optionen aufgrund fehlender schulischer Voraussetzungen verschlossen sein, d.h. aufgrund mangelnder Leistungsfähigkeit zum Zeitpunkt der Entscheidung oder formaler Bedingungen im Schulsystem, die nicht erfüllt sind.

Es ist interessant, den hier gemachten Vorschlag mit den Überlegungen Krassimir Stojanovs (2008) zu vergleichen. Im Zentrum von Stojanovs Kritik am differenzierten Bildungssystem steht die Idee der *unabschliessbaren Bildsamkeit*<sup>3</sup> des Menschen. Das gegliederte System, so Stojanov, drücke einen Mangel an Respekt oder Anerkennung gegenüber den Heranwachsenden aus. Er schreibt:

„Moralischer Respekt‘ setzt in diesem Zusammenhang die Anerkennung der unabschließbaren Bildsamkeit des Einzelnen, d.h. die Anerkennung seines Potenzi als voraus, bei entsprechenden sozialen Erfahrungen immer neue Fähigkeiten hervorzubringen und seine Kompetenzen stets zu erweitern“ (Stojanov 2008, S. 528).

---

<sup>2</sup> Feinberg bezieht diese Idee insbesondere auf die religiöse Erziehung. In seinem Buch *Harm to Self* findet sich aber auch folgende Stelle: „That is the liberal rationale behind compulsory education to a certain age: it leaves all of a child’s occupational alternatives open so that the matured informed student can later select his future path himself“ (Feinberg 1986, S. 326).

<sup>3</sup> Der Begriff der Bildsamkeit wurde von Fichte und Herbart geprägt und gilt gemeinhin als deutsche Übersetzung des von Rousseau verwendeten Begriffs der *perfectibilité*. Zu beachten ist auch Dietrich Benner’s Gebrauch des Begriffs, an die sich Stojanov ein Stück weit anlehnt (Benner 1987).



Diese Überlegung setzt bei den Einstellungen an, die gegenüber den Heranwachsenden eingenommen werden sollten. Es geht nicht um zukünftige Optionen, sondern um die aktuelle Beziehung zum Kind. Ich teile die Auffassung, dass es in pädagogischer Perspektive angemessen ist, Kinder nicht von vornherein als limitiert, sondern als entwicklungs offen zu sehen. Dabei ist von untergeordneter Bedeutung, ob sie (z.B. genetisch) limitiert *sind*. Entscheidend ist *erstens*, dass wir als pädagogische Praktiker nicht sicher sein können, inwiefern sie „begabt“ oder „unbegabt“ sind und *zweitens*, dass die Anerkennung ihrer Bildsamkeit selbst positive Effekte auf ihre Entwicklung haben dürfte. Unklar bleibt in Stojanovs Argument, wie weit die pädagogischen Verpflichtungen gehen: Wie stark müssen Heranwachsende in der Entwicklung ihrer Potenziale gefördert werden?

Im Rahmen des Arguments gegen schulische Selektion scheint keine klare Antwort nötig. Entscheidend ist für Stojanov, dass das gegenwärtige System die Bildsamkeit *nicht* anerkennt. Analog lautet die von mir geäußerte Kritik, dieses System *verschliesse* relevante Optionen. Zusätzlich könnte man aber die Forderung erheben, das Bildungssystem müsse Optionen *eröffnen*. Man ist versucht zu sagen, allen Heranwachsenden müssten *alle* relevanten Optionen eröffnet werden. Jeder und jede müsse Arzt oder Anwältin, Krankenpfleger oder Polizistin werden können. Wie gesagt, es ist sinnvoll, Heranwachsende in der pädagogischen Praxis selbst so anzusehen und sie nicht voreilig als „limitiert“ zu betrachten. Als Konzeption der Bildungsgerechtigkeit verstanden, führt dies jedoch zu unklaren und möglicherweise übertriebenen Anforderungen. Hierauf reagiere ich im abschliessenden Teil mit einer sogenannten *Schwellentheorie* der Bildungsgerechtigkeit, die die Anforderungen an das Bildungssystem präzisiert und begrenzt.

## 4 Zwei Schwellen

Eine Schwellentheorie legt eine Schwelle in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten und Kenntnisse fest, die möglichst von allen Heranwachsenden erreicht werden sollte. Es geht um eine gute Grundbildung für alle. Diese Idee ist bereits in Ralf Dahrendorfs einflussreichen Buch *Bildung ist Bürgerrecht* aus den sechziger Jahren anzutreffen, wo es heisst: „Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen“ (Dahrendorf 1968, S. 23). Später wurde die Idee vor allem in der englischsprachigen Diskussion verfolgt und auch dort häufig auf die Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe bezogen (Gutmann 1987). Aktuelle Versionen der Schwellentheorie (Anderson 2007; Satz 2007) gehen von einem Ideal *demokratischer*

Gleichheit aus und fragen, welche Art von Bildung angemessen (*adequate*) oder ausreichend (*sufficient*) dafür ist, in gleichberechtigter Weise am Leben der demokratischen Gemeinschaft teilzuhaben. Dazu gehören nicht nur politische Partizipationsfähigkeit im engen Sinn, sondern auch ökonomisch nutzbare Fähigkeiten, die den Eintritt in den Arbeitsmarkt ermöglichen. Daneben sind Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwähnen, die für die autonome Lebensgestaltung unabdingbar sind.

Elizabeth Anderson (2007) formuliert jedoch eine Schwellenkonzepktion, die über die Idee der Grundbildung hinausgeht und sich auf das Problem des Zugangs zur Elite bezieht. In den USA sei es dafür nötig, Zugang zu einem guten College zu erlangen – nicht unbedingt zu einer der Top-Universitäten. In den ersten zwölf Schuljahren (*K-12-education*) sollten alle Lernenden, wenn es ihr Potenzial erlaube, in angemessener Weise auf ein solches College vorbereitet werden.<sup>4</sup> Wie Anderson ausführt, ist dies heute keineswegs der Fall: Viele haben aufgrund mangelnden Zugangs zu guten Schulen (Privatschulen oder öffentlichen Schulen) keine echte Chance auf eine qualitativ hochstehende Universitätsbildung.

Es ist klar, dass sich diese Konzeption „ausreichender“ Bildung nicht auf die Situation in den deutschsprachigen Ländern übertragen lässt. Die Idee einer Schwelle lässt sich aber auch hier anwenden.

Betrachtet man das deutschsprachige System mit seinem praktischen (berufsbildenden) und seinem akademischen Zweig, reicht es wohl nicht aus, nur *eine* Schwelle zu setzen.<sup>5</sup> Klar ist, dass alle in die Lage versetzt werden sollen, die Grundfähigkeiten zu erwerben, die politische und ökonomische Teilhabe sowie persönliche Autonomie ermöglichen. Nötig ist ein Grundbildungsniveau, das – in beruflicher Hinsicht – den Einstieg in eine Berufslehre möglich macht. Dieses Niveau ist aber nicht ausreichend für höhere Bildung (im berufsbildenden oder akademischen Bereich). Vom Bildungssystem kann nicht erwartet werden, dass es allen ausnahmslos die Erreichung dieses höheren Niveaus ermöglicht: Nicht alle natürlichen und sozialen Benachteiligungen können in dieser Weise kompensiert werden. Um die höhere Schwelle zu erreichen, müssen Heranwachsende eigene Lernmotivationen und Ambitionen entwickeln. Lernenden unterschiedlicher sozialer Herkunft soll die Option auf höhere Bil-

---

<sup>4</sup> „[E]very student with the underlying potential should be prepared by their primary and middle schools to be able to successfully complete a college preparatory high school curriculum and should have such a curriculum available to them in high school upon successfully completing the requisite prior course work. This yields a high but not unattainable sufficientarian standard for fair educational opportunity“ (Anderson 2007, p. 615).

<sup>5</sup> Natürlich lassen sich auch in Bezug auf das amerikanische System zwei Schwellen setzen.

dung deutlich gemacht werden. Alle sollen zu besonderen Anstrengungen ermutigt und in der Erreichung ihrer Ziele unterstützt werden. Es ist klar, dass eine Abschaffung der frühen Selektion nicht automatisch zu einer besseren Förderung Benachteiligter führt. Hier muss sich die interne pädagogische Kultur des Schulsystems ändern. Auch wenn die „Kultur der Selektion“ durch eine „Kultur des Ermutigens und Förderns“ (um es schlagwortartig auszudrücken) zurückgedrängt wird, kann aber nicht damit gerechnet werden, dass alle die obere Schwelle erreichen können.

Bereits die Erreichung der unteren Schwelle eröffnet vielfältige berufliche Optionen. Allerdings besteht keine Garantie, eine bestimmte Option tatsächlich ergreifen zu können. Der Zugang zu Berufslehren ist durch den Markt reguliert: Betriebe wählen diejenigen als Lehrlinge (Lernende, Auszubildende) aus, die sie für *geeignet* halten. Sie achten in diesem Zusammenhang auch auf schulische Leistungen.

Ebenso kann es keine Garantie für den Zugang zu höherer Bildung geben: Nicht jeder Heranwachsende wird letztlich motiviert und fähig sein, die dafür geforderten Leistungen zu erbringen. Höhere Bildung muss allen dafür Geeigneten offenstehen. An dieser Stelle muss die Schwellenkonzption durch ein schwaches meritokratisches Prinzip ergänzt werden: Selektionsprozesse müssen fair durchgeführt werden, d.h. allein die Eignung darf ausschlaggebend sein, nicht Faktoren wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Hautfarbe.

Vor diesem Hintergrund kann ich mir ein System vorstellen, in dem die Lernenden acht oder neun Jahre gemeinsam unterrichtet werden, um dann vor die Entscheidung für einen akademischen Weg oder eine berufspraktische Ausbildung gestellt zu werden. Kurz: Acht plus vier – acht (oder neun) Jahre gemeinsame Bildung, drei oder vier Jahre Gymnasium bzw. Berufsausbildung.<sup>6</sup> Die Entscheidung zwischen diesen Optionen sollte eine echte Entscheidung sein, d.h. es sollte nicht allein aufgrund von Schulleistungen oder schlimmer noch, der sozialen Herkunft, entschieden werden, sondern aufgrund persönlicher Vorlieben und Fähigkeiten.

Eine echte Entscheidung ist es allerdings nur, wenn die beiden Pfade als ungefähr gleichwertig angesehen werden. Der berufspraktische Weg muss auch für Jugendliche aus den gebildeten Mittelschichten attraktiv sein. Zugleich gilt: Je ähnlicher die Chancen, die mit beiden Wegen verbunden sind, desto weniger ist es von Belang, ob das Entscheidungsverhalten von der Schichtzugehörigkeit abhängig ist.

In der Schweiz, wo die Berufsbildung einen hohen Stellenwert hat, ist die Angleichung der beiden Optionen wohl weiter fortgeschritten als in Österreich oder

---

<sup>6</sup> Zwei Jahre obligatorischer Kindergarten sind hier noch hinzuzurechnen. Also: Zehn plus vier.

Deutschland. Interessanterweise denken die meisten Leute in der Schweiz aber immer noch, dass die Berufsbildung zwar einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt bietet als der gymnasiale Weg, jedoch mit weniger Prestige verbunden ist (SKBF 2014). Dies mag auch daran liegen, dass in den politischen und ökonomischen Spitzenpositionen nach wie vor mehrheitlich Personen mit gymnasialen Abschlüssen zu finden sind.

Eine Erhöhung des Ansehens der Berufsbildung wurde (in der Schweiz) durch die Einführung der Berufsmatura und des Ausbaus des Fachhochschulsystems erreicht. Die obere Schwelle, von der ich geredet habe, definiert ein Niveau, das entweder zur Berufsmatura oder zur gymnasialen Matura führen kann. Wichtig ist auch, dass die Entscheidung, die im Alter von fünfzehn oder sechzehn Jahren gefällt wird, nicht definitiv ist, sondern die Zukunft offenlässt. Das System muss insgesamt so durchlässig sein, dass jemand, der nach acht oder neun Schuljahren nur die untere Schwelle erreicht, sich dennoch zur Berufsmatura oder gar an eine Universität hocharbeiten kann, sofern er die entsprechenden Ambitionen mit Verspätung entwickelt.

Machen wir zum Schluss noch den Bogen zurück zu den in den ersten beiden Abschnitten diskutierten Problemen und Prinzipien. In theoretischer Hinsicht hat eine Schwellenkonzepktion einige markante Vorteile gegenüber meritokratischen Ansätzen: 1. Während letztere nur sozial bedingte Benachteiligungen als ungerecht einstufen, lässt sich mit einer Schwellenkonzepktion die Idee aufgreifen, wonach sowohl natürliche als auch soziale Benachteiligungen unverdient sind. Allen soll ungeachtet ihrer natürlichen und sozialen Voraussetzungen zumindest das Erreichen der Grundbildungsschwelle ermöglicht werden. 2. Zudem setzt eine Schwellenkonzepktion keine Theorie der Begabung voraus. Es ist nicht nötig, Begabung korrekt zu identifizieren. 3. Noch ein letzter Punkt: Das starke meritokratische Prinzip, wie es im Anschluss an Rawls vertreten wird, besagt lediglich, dass Personen mit gleichem Talent gleiche schulische und soziale Aussichten haben sollten. Dies ist auch dann realisiert, wenn alle mit gleichem Talent gleich schlecht gebildet sind. Die Schwellenkonzepktion verlangt demgegenüber eine gute Bildung für alle, und sie gibt sogar Hinweise dazu, wie diese Bildung inhaltlich auszusehen hat.

## Literatur

- Anderson E. (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics* 117 (4): 595–622.
- Baumert J. und Schümer G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 323-407.
- Baumert J., Stanat P. and Watermann. R. (Hrsg.) (2006a): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert J., Stanat P. und Watermann. R. (2006b): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert J, Stanat P und Watermann. R (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–188.
- Benner D. (1987): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Bos W., Voss A., Lankes E.M., Schwippert K., Thiel O., Valtin R. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos W et al. (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 191–228.
- Boudon R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Breen R. and Goldthorpe J.H. (1997): Explaining Educational Differentials. Toward a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9(3): 275–305.
- Brighouse H. and Swift, A. (2008): Putting Educational Equality in its Place. *Education Finance and Policy* 3(4): 444–466.
- Brighouse H., Ladd H.F., Loeb S. und Swift A. (2016): Educational Goods and Values. A Framework for Decision-makers. *Theory and Research in Education* 14 (1): 3–25.
- Brighouse H. und Swift, A. (2014b): The Place of Educational Equality in Educational Justice. In: Meyer K (Hrsg.) *Education, Justice, and the Human Good*. London: Routledge: S. 14–33.
- Bussemeyer M.R. (2015): *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahrendorf, R. (1968): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* (1965), Hamburg: Christian Wegner.
- Dewey, J. (1976): *Schools of Tomorrow* (1915). In: *The Middle Works*, hrsg. v. Jo Ann Boydston, Bd. 9., Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.

- Feinberg J (1980): The Child's Right to an Open Future. In: Aiken W and LaFollette H (Hrsg.): *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority and State Power*, Totowa: Rowman and Littlefield, S. 124–153.
- Feinberg J (1986) *Harm to Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2014): PISA 2012. *Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. (<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>, Download: 1. Juli 2016).
- Rawls J (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge Mass.: The Belknap Press of Cambridge University Press.
- Roth, H. (1967): Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabtenförderung (1952), in: Th. Ballauf und H. Hettwer (Hrsg.), *Begabtenförderung und Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 18-36)
- Satz D. (2007): Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics* 117(4): 623–648.
- Satz D. (2014): Unequal Chances: Race, Class and Schooling. In: Meyer K. (ed), *Education, Justice, and the Human Good*. London, Routledge, S. 34–50.
- Scheffler I. (1985) *Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Schelsky, H. (1959): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg: Im Werkbund.
- SKBF (2014): *Bildungsbericht Schweiz 2014*, Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stojanov K. (2008): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(4): 516–531.