

Chancengleichheit: Überlegungen zu einem schwierigen bildungspolitischen Begriff

KURZFASSUNG: Chancengleichheit ist ein schillernder, faszinierender Begriff, der aber in der gängigen, semantisch orientierten Auslegung gleicher Startbedingungen bzw. gleicher Erfolgschancen oft utopische, ja irreführende Vorstellungen hervorruft. Weder gibt es eine Gleichheit der Chancen, noch würde es Sinn machen, diese bildungspolitisch erreichen zu wollen. Eine Analyse auf der Grundlage des Konzepts der Gleichheit zeigt auf, dass Chancen ungleich verteilt sind, sei es aufgrund von personenendogenen Leistungsvoraussetzungen (wie z.B. Begabung und Einsatzwille) oder aber aufgrund von personen- als auch bildungssystemexogener Rahmenbedingungen (wie etwa dem häuslichen Milieu). Diese ausserhalb des Bildungssystems situierten Faktoren können nicht mit Mitteln der Bildungspolitik beeinflusst werden. Angesichts der Erfolglosigkeit einer ursprünglich auch auf Kompensation der bildungssystemexogenen Rahmenbedingungen angelegten Bildungspolitik ist es müssig, dem Bildungssystem weiterhin einen neutralisierenden bzw. sogar kompensatorischen Zweck zuzuschreiben.

1 Einleitende Gedanken und Zielsetzung

Die Fragen nach Ursprung und Konsequenzen von Gleichheit versus Ungleichheit unter den Menschen zählen, wie HEID (1988, S.1) betont hat, zu den zentralen Problemen nicht nur sozialphilosophischen Denkens, sondern auch gesellschaftspolitischen Handelns. Die Forderung nach Chancengleichheit gilt, angesichts vielfältiger Ungleichheiten zwischen den Menschen, als eine der wichtigsten Maximen bildungs- und gesellschaftsreformerischer Initiativen. Der Bildung wird von Vielen eine immense Bedeutung für die Verwirklichung von Lebensentwürfen und Lebenschancen zugesprochen. So erstaunt es nicht, dass der Begriff der „Chance“ zu den am häufigsten verwendeten Begriffen sowohl sozialwissenschaftlicher als auch alltagstheoretischer Interpretationen der Perspektive Einzelner im Bildungswesen gehört (HEID 1991, S.667). Folgendes normatives Bekenntnis stellt offensichtlich einen zentralen Eckpfeiler bildungspolitischen Handelns dar: Bildungsgüter als wichtige persönliche Investitionsgüter, die über berufliche und gesellschaftliche Positionen mitentscheiden, sind in einer weit geteilten Meinung „gerecht“ (wie noch zu zeigen sein wird, verdeckt der Begriff mehr, als er zu klären vermag) bzw. adäquat zu verteilen. Es dürfte kein Prinzip geben, welches häufiger als jenes der „Chancengleichheit“ gebraucht wird, um das damit zu erreichende Ziel zu bezeichnen. Auch wenn die in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts initiierte Bildungsexpansion, die stark von der Vorstellung vermehrter Chancengleichheit geprägt war, insgesamt eher ernüchternde Ergebnisse hervorgebracht hat (vgl. Abschnitt 2.3), hat sich an der Unverrückbarkeit einer auf „gleiche Chancen“ ausgerichteten Bildungspolitik nichts Wesentliches verändert. Die Vorstellung einer „gerechten“ Verteilung im Bildungsbereich dürfte als eines der wenigen bildungspolitischen Postulate nach wie vor vollkommen unbestritten sein.

Allerdings beginnen die Schwierigkeiten mit der Frage, was darunter zu verstehen sei und wie dieses Ziel bildungspolitisch umgesetzt werden könne. Die Problematik der begrifflichen und konzeptionellen Diffusivität der Chancengleichheit lässt sich wie eine Konstante durch die jahrzehntelange Diskussion hindurch verfolgen. Die Bedeutung, welche der Chancengleichheit von einer politischen und gesellschaftlichen Mehrheit beigemessen wird, steht in scharfem Kontrast zur Undifferenziertheit ihrer Postulierung und Pauschalität ihrer Forderungen (vgl. KRAPP, 1977). Während die Einen Chancengleichheit als Mittel zum Abbau von Schichtunterschieden sehen und ihre Verwirklichung am Ideal einer statistischen Gleichverteilung von Bildungserfolg messen, betrachten andere Chancengleichheit als formal-rechtliches Prinzip, das durch die Bereitstellung gleicher Startchancen bereits eingelöst ist. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass so unterschiedliche Reformvorschläge wie „kompensatorische Erziehung“ zum Ausgleich von schichtspezifischen Unterschieden oder „Hochbegabtenförderung“ als Massnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit vertreten werden (LAMPRECHT & STAMM, 1996, S.16).

Gemäss HELMKE, HORNSTEIN und TERHART (2000, S.10) entfalten manche Begriffe ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik, gerade weil sie inhaltlich *nicht* wirklich präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind. „Chancengleichheit“ gehört zu jenen Begriffen, welche durch eine kaum zu übertreffende Anmutungsqualität bestechen. Der vorliegende Beitrag stellt einen Versuch dar, den Gehalt dieser „semantischen Klammer“ zu diskutieren und die Konzeption von Chancengleichheit zu erhellen.

2 Begriffsklärung, wissenschaftliche Aufarbeitung und Definition der Chancengleichheit

2.1 Einleitung und Zielsetzung

Es erscheint sinnvoll, sich einer Definition der Chancengleichheit über eine sprachliche Dekomposition des Konstruktes der Chancengleichheit, welche beim Begriff der Chance ansetzen muss, anzunähern (vgl. Abschnitt 2.2). Weil dies, wie noch zu zeigen sein wird, nicht zum Ziel führt, erfolgt eine erfolgversprechendere Klärung über die Konzeption der Gleichheit (vgl. Abschnitt 2.3). Ausgehend von einer breiten Diskussion der möglichen Bezugspunkte von Gleichheit im Bildungswesen werden in Abschnitt 2.4 eine Definition von Chancengleichheit vorgeschlagen und Folgerungen abgeleitet.

2.2 Klärung aus semantischer Sicht

Eine erster Ansatz zur Klärung des Begriffs der Chancengleichheit ergibt sich über die Semantik des Wortes „Chance“. Nach HEID (1991, S.667) ist von Chancen eigentlich und meistens nur im Hinblick auf die durch gesellschaftliches Handeln geschaffenen und veränderbaren Realisierungsbedingungen die Rede. Angesichts unabänderlicher Rahmenbedingungen spreche man dagegen üblicherweise von „Voraussetzungen“ und nur im übertragenen Sinne von „Chancen“. Mit

HEID (1991, S.669) wird hier davon ausgegangen, dass eine Chance eine Möglichkeit ist, die sich nicht für alle Subjekte der Chance realisieren lässt, weil nicht alle um knappe (privilegierte) Positionen und Güter Konkurrierenden erfolgreich sein können. Im Hinblick auf begehrten Positionen oder Güter kann es Privilegierte nicht ohne Unterprivilegierte geben; anders wäre es weder üblich noch sinnvoll, von einer „Chance“ zu sprechen. Dadurch unterscheidet sich eine Chance von einer Berechtigung. Allerdings verwandelt sich eine Berechtigung in dem Masse in eine blosse Chance, in ein mit einer Berechtigung verbundener (Rechts-)Anspruch auf eine entsprechende Plazierung oder Honorierung relativiert wird, etwa weil die Zahl Anspruchsberechtigter die Anzahl entsprechender Positionen übersteigt. Der Wert einer Chance ist nichts anderes als die Funktion ihrer (unberechenbaren und fremdbestimmten) Realisierungsbedingung; mit einer Chance wird eine Möglichkeit und keine Erfolgsgarantie offeriert. Von Chancen zu reden, ist nur sinnvoll, wenn und soweit ihre Realisierung offen bzw. ungewiss ist (HEID, 1991):

„Das Chancenpostulat richtet sich auf die notwendigen intrapersonalen Voraussetzungen der Chancenrealisierung, es stellt eine Möglichkeit in Aussicht, eine Erfolgsgarantie schliesst es aus. Es garantiert also nicht die Chancenrealisierung, aber es garantiert, dass nicht alle erfolgreich sein werden und können, und vor allem, dass all jene, die an nichts anderem als an ihrer Chance interessiert sind, keinen Grund haben (werden) zu protestieren, wenn sie in der Konkurrenz um die Realisierung ihrer Chance unterliegen. Die aus Gründen der Prognoseunsicherheit nahezu unkalkulierbare Wahrscheinlichkeit der Chancenrealisierung muss kleiner als 1 und grösser als 0 sein – andernfalls wäre es sinnlos, von ‚Chancen‘ zu reden. Von ‚Chance‘ wird also nur dann gesprochen, wenn die Zahl der um erstrebenswerte Positionen oder Güter Konkurrierenden grösser ist als die Zahl dieser Positionen oder Güter“ (S.672).

Im fachlichen wie im alltäglichen Sprachgebrauch ist häufig von einer grossen oder geringen Chance die Rede. Dabei ist Folgendes zu beachten (HEID, 1991, S.674): Je grösser die Zahl der um erstrebenswerte Positionen oder Güter Konkurrierenden im Vergleich zur Anzahl dieser Positionen und Güter ist, desto geringer ist die Chance jedes Einzelnen in quantitativer Hinsicht und desto grösser ist die Chance jedes Einzelnen in qualitativer Hinsicht. Die Endpunkte beider asymmetrischen Kontinuen zur Bestimmung der „Grösse“ einer Chance sind durch Situationen gekennzeichnet, angesichts derer es sinnlos ist, überhaupt von einer Chance zu sprechen.

HEID (1991, S.671) betont, dass nicht nur Chancen, sondern auch eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Erfordernis, Chancengleichheit zu fordern, nämlich die interpersonale Ungleichheit der Möglichkeiten ihrer Realisierung, zugleich als Voraussetzungen und Indikatoren menschlicher Freiheit interpretiert werden. Die geforderte und verwirklichte Gleichheit der Chancen täuscht über die bereits denkbare Ungleichheit ihrer Realisierung hinweg. Jene reale gesellschaftliche Ungleichheit, die das sozialpolitische Bemühen um die Realisierung von Chancengleichheit allererst rechtfertigt, soll und kann dadurch nicht aufgehoben, sondern nur besser organisiert und begründet werden (HEID, 1991):

„Wenn und soweit im Begriff der Chancengleichheit ein Verteilungsproblem angesprochen ist, kann damit nicht die Aufhebung oder Verringerung der Ungleichheit (unter den Menschen) gemeint sein“ (S.673).

Damit lässt sich aufgrund des Versuchs einer semantischen Klärung folgendes Fazit ziehen: Chancengleichheit stellt trotz der – möglicherweise durch die semantische Anmutungsqualität bestimmten – Intensität im Sprachgebrauch bei näherer Betrachtung eine sprachliche Leerformel dar; der Begriff bezieht sich auf die Gleichheit von Möglichkeiten, die zwar auch, aber eher selten das Problem von Debatten über Chancengleichheit darstellen. Nach HAYEK (1971) ist der Begriff der Chancengleichheit denn auch bedeutungsleer. Offensichtlich führt eine ausschliesslich semantische Annäherung nicht zum Ziel einer Klärung des Begriffes der Chancengleichheit. Vielmehr suggeriert sie, der Begriff sei interpretationsbedürftig. Im nachfolgenden Abschnitt wird versucht, sich dem Konstrukt der Chancengleichheit aus der Sicht der dem Begriff zugrunde liegenden Konzeption der Gleichheit anzunähern.

2.3 Klärung aus Sicht der Konzeption der Gleichheit

Wie im vorangehenden Abschnitt 2.2 erläutert, führt eine semantische Erschließung des Begriffes der Chancengleichheit zu einem enttäuschenden Resultat: Chancengleichheit entpuppt sich als sprachliche Leerformel, die der Interpretation bedarf. Die (für die Meisten attraktive) Konzeption der Gleichheit kann sich danach nicht auf eine blosse Möglichkeit bzw. Chance beschränken; implizit dürfte die grosse Mehrheit der Bevölkerung mit Chancengleichheit weitergehende Vorstellungen verbinden, die in aller Regel allerdings diffus sind. Im den nachfolgenden Abschnitten wird von der dem Begriff der Chancengleichheit zugrunde liegenden, sprachlich eindeutigen Konzeption der Gleichheit ausgegangen und untersucht, worauf sich diese Gleichheit im Bildungsbereich beziehen kann und sinnvollerweise auch sollte. Auf der Grundlage der Diskussion werden eine Definition von Chancengleichheit vorgestellt und Folgerungen abgeleitet.

2.3.1 Die Ebenen der Gleichheit bzw. Ungleichheit: Entwurf des Konzepts der Gleichheit im Bildungsbereich

Wenn Gleichheit in den Mittelpunkt des Interesses einer Konzeptionalisierung von Chancengleichheit rückt, wird damit ein Fokus eingenommen, der im englischen Sprachraum bereits im Begriff enthalten ist: Chancengleichheit wird dort nämlich als „Equity“ bezeichnet. Interpersonal bedeutsame Gleichheit versus Ungleichheit als zentrale Bezugspunkte sämtlicher Erörterungen über Chancengleichheit gibt es auf mindestens vier verschiedenen Ebenen, die in den Diskussionen häufig (bewusst oder unbewusst) nicht auseinander gehalten werden (in Anlehnung an HEID, 1988, S.2):

1. Gleichheit versus Ungleichheit gibt es zunächst auf der Ebene personenendogener Leistungsvoraussetzungen (wozu insbesondere Begabung und Einsatz gehören; vgl. Dubs, 1998, S.40).
- 2./3. Gleichheit versus Ungleichheit gibt es danach auf der Ebene der personenexogenen Rahmenbedingungen. Diese können bildungssystemendogen (d.h. durch das Bildungssystem beeinflussbar) als auch bildungssystemexogen (d.h. nicht durch das Bildungssystem beeinflussbar) sein.
4. Gleichheit versus Ungleichheit gibt es schliesslich auf der Ebene der bildungsbezogenen Outputs und Outcomes.

Diese Zusammenhänge werden in Abbildung 2-1 mit dem Modell der Gleichheit im Bildungsbereich dargestellt. Dieses Konzept baut auf einem Modell von Heid (1988, S.2) auf und wurde differenziert und ausgebaut.

Individuelle Leistungsvoraussetzungen (individuelle Inputs)	Gesamte Rahmenbedingungen bildungssystemendogen (weitere Inputs und Prozesse)	bildungssystemexogen	Outputs und Outcomes (im Verhältnis zur Verteilung der individuellen Leistungsvoraussetzungen)	Zu betrachtende Fälle
Interpersonal gleich	gleich	gleich	gleich	
		ungleich	ungleich	
	ungleich	gleich	ungleich	
		ungleich	ungewiss	
Interpersonal ungleich	gleich	gleich	ungleicher	1
		ungleich	ungleicher	
	ungleich verstärkend	gleich	ungleicher	2
		ungleich	ungleicher	
	ungleich neutralisierend	gleich	unverändert	3
		ungleich	ungewiss	
	ungleich kompensierend	gleich	tendenziell „gleicher“	4
		ungleich	ungewiss	

Abbildung 2-1: Konzept der Gleichheit im Bildungsbereich

Abbildung 2-1 zeigt auf, auf welche Gleichheit sich der Begriff der Chancengleichheit beziehen kann. Fälle von vordringlichem Interesse sind dabei grau dargestellt. In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ebenen der Gleichheit diskutiert.

2.3.2 Interpersonal gleiche Leistungsvoraussetzungen

Der Fall interpersonal gleicher Leistungsvoraussetzungen ist praktisch kaum relevant – am ehesten dürften gleiche Leistungsvoraussetzungen noch bei eineiigen Zwillingen zu einem ontogenetisch frühen Zeitpunkt gegeben sein – und wird deshalb auch nicht weiter verfolgt.

2.3.3 Interpersonal ungleiche Leistungsvoraussetzungen bei gleichen bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen

Zu den bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen können bildungspolitische Vorgaben (beispielsweise Lehrpläne, Finanzierungsmodi oder Übertrittsbedingungen) sowie schulische Faktoren (wie z.B. die Qualität des didaktischen und methodischen Konzepts, der unterrichtlichen Umsetzung, der Lehrkräfte sowie der infrastrukturellen Ausstattung) gezählt werden. Bildungssystemexogene Rahmenbedingungen umfassen soziale Einflussgrößen (etwa die soziale Schicht oder das häusliche Milieu) sowie Gegebenheiten wie Geschlecht, Nationalität und Wohnort.

Der (in Abbildung 2-1 grau unterlegt dargestellte) vorherrschende Fall ungleicher interpersonalen Leistungsvoraussetzungen hinsichtlich Begabung und Einsatz dürfte bei einer Standardisierung, d.h. einer Gleichheit der Rahmenbedingungen, die zu Beginn bestehende Ungleichheit eher vergrössern (Fall 1 in Abbildung 2-1). Auf diesen auf der ersten Blick unlogischen Zusammenhang weisen verschiedene Autoren hin (z.B. HAYEK, 1971; HEID, 1988, 1991, 1997; BECKER, 1993; DUBS, 1997, 1998). Danach können begabtere Schülerinnen und Schüler die gleichen Rahmenbedingungen besser zu ihren Gunsten nutzen, wodurch sich das Gefälle zu weniger Begabten im Laufe der Zeit tendenziell erhöht. M.a.W. führt eine Anwendung des – mindestens im nachobligatorischen Bildungsbereich unbestrittenen und breit anerkannten – Leistungsprinzips bei gleichen Rahmenbedingungen eher zu einer Verstärkung der zu Beginn vorhandenen Leistungsvoraussetzungsdifferenzen. Dies lässt sich auch wie folgt formulieren: Eine faktische Gleichbehandlung von besseren und schlechteren Schülerinnen und Schülern führt im Laufe der Zeit zu einer grösseren Leistungsstreuung.

2.3.4 Interpersonal ungleiche Leistungsvoraussetzungen bei ungleichen bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen

Ungleiche, durch das Bildungssystem beeinflussbare (d.h. bildungssystemendogene) Rahmenbedingungen können – mindestens theoretisch – bei ungleichen individuellen Leistungsvoraussetzungen die Ungleichheit der Outputs und Outcomes verstärken (Fall 2 in Abbildung 2-1), neutralisieren (Fall 3 in Abbildung 2-1) oder kompensieren (Fall 4 in Abbildung 2-1). Verstärkend wirken sie insoweit, als auf Leistungsdefizite mit dem Entzug weiterer oder besserer oder anderer Lerngelegenheiten reagiert wird (diese Schülerinnen und Schüler werden dann noch erfolgloser) und dort, wo Erfolgreiche vergleichsweise mehr oder besser gefördert und möglicherweise auch noch besser beurteilt werden, als sie es ohnehin schon sind (HEID, 1988, S.2). Dies kann kein sinnvolles bildungspolitisches Ziel sein; diese Alternative (Fall 2 in Abbildung 2-1) wird deshalb auch nicht weiterverfolgt.

Eine unveränderte Leistungsverteilung wird dann erreicht, wenn die bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen ausgleichend so eingesetzt werden, dass die zu Beginn bestehende interpersonale Ungleichheit hinsichtlich der Leistungsvoraussetzungen unverändert bleibt (Fall 3 in Abbildung 2-1). Noch weiter geht der kompensatorische Ansatz: Die Ungleichheit der Resultate kann verringert werden, wenn die bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen ungleiche Leistungsvoraussetzungen kompensieren, insbesondere den Lernenden umso mehr und angemessenere Lerngelegenheiten bieten, je mehr sie ihrer bedürfen (Fall 4 in Abbildung 2-1). Ein kompensatorischer Ansatz dürfte allerdings mit zunehmendem Alter und wachsender Leistungsdifferenzierung aufwändiger, vielleicht sogar aussichtslos werden (HEID, 1988, S.3; HELMKE & WEINERT, 1997, S.90). DUBS (1997) schreibt dazu:

„Je grösser mit zunehmender Schuldauer die Wissens- und Könnenslücken werden, desto schlechter lassen sie sich mit Stützkursen und anderen Fördermassnahmen schliessen, weshalb die Leistungsunterschiede in höheren Klassen grösser werden. Deshalb rechtfertigt sich mit zunehmendem Schulalter zu einem nicht zu frühen Zeitpunkt eine Differenzierung im Schulaufbau, der situationsgerecht sowohl den besseren als auch den schlechteren Schülern zum Vorteil gereicht“ (S.396).

JENCKS (1972) konnte in einer Studie für die USA nachweisen, dass eine vollumfängliche Gleichheit der Resultate bei allen Anstrengungen kompensatorischer Bildung eine Illusion darstellt. Analoge Resultate liessen sich auch für Deutschland zeigen (MÜLLER, 1975; RODAX & SPITZ, 1978). Abgesehen davon, dass eine solche Form der Individualisierung praktisch nicht zu verwirklichen ist und bereits an der Unmöglichkeit einer präzisen Leistungsvoraussetzungsanalyse scheitert, stellt sich die Frage, wie solche Interventionen gerechtfertigt werden können. Wird dem Ziel der Gleichheit der Outputs und Outcomes nämlich tatsächlich grosses Gewicht beigemessen, hat dies einschneidende Folgen: WOLTER und NAGEL (2001, S.58) zeigen beispielsweise auf, dass bei einer engen Auslegung des Gleichheitsgebotes eine Situation A, in der es allen gleich schlecht geht, einer Situation B, in der es niemandem schlechter geht als in A, aber vielen besser, vorgezogen wird. Dies widerspricht nicht nur der normativen Ausrichtung des dem Bildungssystem zugrunde liegenden Ordnungskonzepts der sozialen Marktwirtschaft, sondern kann auch losgelöst davon kaum ein sinnvolles Ziel des Bildungssystems darstellen.

Insgesamt lässt sich als Fazit festhalten, dass eine im Bildungssystem bewusst herbeigeführte Ungleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern sich erstens nicht plausibel begründen lässt und zweitens trotz grossem Aufwand kaum zum Erfolg führen dürfte. Es gibt keinen Grund, im Bildungssystem vom Ziel abzuweichen, allen Lernenden möglichst gleiche und möglichst gute Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen (dies entspricht Fall 1 in Abbildung 2-1).

2.3.5 Ungleiche bildungssystemexogene Rahmenbedingungen

Nebst den bildungssystemendogenen bestehen auch bildungssystemexogene Rahmenbedingungen. Es handelt sich hier um Rahmenbedingungen, die einen Einfluss auf die Ausschöpfung der personenendogenen Leistungsvoraussetzungen haben, aber nicht durch das Bildungssystem beeinflusst werden können. Dazu zählen beispielsweise viele soziostrukturelle Faktoren, die dem häuslichen Milieu, der sozioökonomischen Schicht bzw. der sozialen Klasse zugeordnet werden. Damit verbundene ungleiche Voraussetzungen können nicht durch bildungspolitische Rahmensetzungen bzw. Massnahmen verändert werden. Unterschiede hinsichtlich bildungssystemexogener Rahmenbedingungen sind, so sehr das oft bedauert wird, ein empirisch gut belegtes Faktum:

- Kinder aus sozial benachteiligten Schichten mit Eltern, die wenig schulische Bildung genossen haben, sind z.B. vergleichsweise weniger erfolgreich als Kinder aus sozial besser gestellten Familien. Dies hat sich auch in den letzten vier Jahrzehnten der Bildungsexpansion nicht grundsätzlich verändert (BERNSTEIN, 1973; BERTRAM, 1981; ROLFF, 1984; ELMORE & FULLER, 1996; OECD, 1997; GORARD, 2001). Etwas überspitzt könnte man sagen, dass das „Mädchen aus der ländlichen Unterschicht“ noch vor 20 Jahren die wichtigsten Benachteiligungen im Bildungssystem in sich vereinte (ROLFF, 1984). Inzwischen konnte im Zuge der Bildungsexpansion die ungleiche Bildungsbeteiligung der Mädchen weitgehend behoben werden (OECD, 1997, S.49), während sich andere ungleiche Verteilungen kaum verändert haben. Selbst wenn die Leistungsvoraussetzungen in etwa gleich sind, existieren bildungssystemexogene Rahmenbedingungen, wie etwa das häusliche Milieu, die nicht mittels Bildungspolitik

beeinflusst werden können. Die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium und später eine Universität besuchen zu können, ist für ein Akademikerkind nach wie vor um ein Vielfaches höher als für ein Kind aus einem tieferen Bildungsmilieu: So zeigen etwa die Daten der Eidgenössischen Volkszählung 1990 in der Schweiz, dass die Chancen, in eine Mittelschule einzutreten, für Kinder von Akademikern und höheren Kaderleuten rund achtmal höher als für Kinder von unqualifizierten Arbeitern und Angestellten sind (LAMPRECHT & STAMM, 1996, S.35). Schülerinnen und Schüler, deren Eltern ein abgeschlossenes Universitätsstudium aufweisen, erzielten in den TIMSS-Studien im Mathematiktest eine um 40 Punkte bessere Leistung als Schülerinnen und Schüler von Eltern ohne Sekundarschulbildung (WÖSSMANN, 2001). Das Bildungswesen zeigt immer noch wenig soziale Durchlässigkeit. LAMPRECHT und STAMM (1996) kommen aufgrund der Auswertung von Daten der Eidgenössischen Volkszählung 1990 zu folgendem Resümee:

„Trotz Bildungsexpansion lässt sich (...) für die Kinder aus unteren sozialen Lagen nicht von einer Erhöhung der Bildungschancen sprechen. Der Einfluss des wichtigsten zugeschriebenen Faktors zur Erklärung des Bildungserfolgs – die Bildung der Eltern – bleibt über die Zeit unverändert hoch. Die Chancen, eine Mittelschule und später die Hochschule zu besuchen, sind für ein Akademikerkind nach wie vor um ein Vielfaches besser als für ein Kind aus einem tieferen Bildungsmilieu“ (S.7).

- Kinder aus anderssprachigen Migrantenfamilien absolvieren im allgemeinen aus kumulierten Gründen (sozial benachteiligte Schicht, unsicherer und gesellschaftlich wenig anerkannter Status, sprachlicher Nachholbedarf, mangelnde Unterstützungsfähigkeit bzw. –willigkeit der Eltern) schlechtere Schullaufbahnen. Diese Kinder sind in Sonderklassen und Realschulen stark und in den letzten zehn Jahren mit zunehmender Tendenz übervertreten (KRONIG, HAEBERLIN & ECKHART, 2000). Schulen, die sehr hohe Anteile an Kindern aus tieferen Sozialschichten und Migrantenfamilien aufweisen, schneiden in Deutsch- und Mathematiktests durchschnittlich schlechter ab als andere Schulen (MOSER & RHYN, 2000). Jugendliche aus immigrierten Familien wiesen in den PISA-Tests gegenüber einheimischen Jugendlichen deutliche Leistungsrückstände auf. Rund ein Viertel dieser Jugendlichen verstehen die in PISA verwendeten Texte nicht und verfügen kaum über die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lesen von Texten in Deutsch (MOSER, 2001, S.20). Diese Evidenzen können nicht nur mit endogenen Leistungsvoraussetzungen, sondern müssen auch mit unterschiedlichen exogenen Rahmenbedingungen erklärt werden, die allerdings ausserhalb der Einflussphäre des Bildungssystems liegen. An diesen starken Zusammenhängen kann, wie empirische Ergebnisse deutlich zeigen (vgl. GORARD, FITZ & TAYLOR, 2001, S.21), auch ein Schulwahlssystem nichts ändern.

LAMPRECHT und STAMM (1996) haben auf der Grundlage der Daten der eidgenössischen Volkszählung 1990 (n = 193'587 Personen) den Gesamteinfluss aller erhobenen Merkmale von bildungssystemexogenen Rahmenbedingungen auf den Bildungserfolg mittels eines multiplen Regressionsmodells geschätzt. Im nachfolgend in Abbildung 2-2 dargestellten Regressionsmodell wird der unterschiedliche Bildungsstatus von Personen direkt auf deren soziale Herkunft, Geschlecht, Wohnort und Heimat zurückgeführt. Dabei wird untersucht, wie gut der Bildungserfolg von

Personen allein aufgrund von zugeschriebenen Merkmalen vorhergesagt werden kann. Diese Vorhersage geschieht ohne Einbezug von individuellen Leistungsmerkmalen, welche ja entsprechend dem Ideal der „Chancengleichheit bei der Stunde Null des Schuleintritts“ allein für den Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem verantwortlich wären.

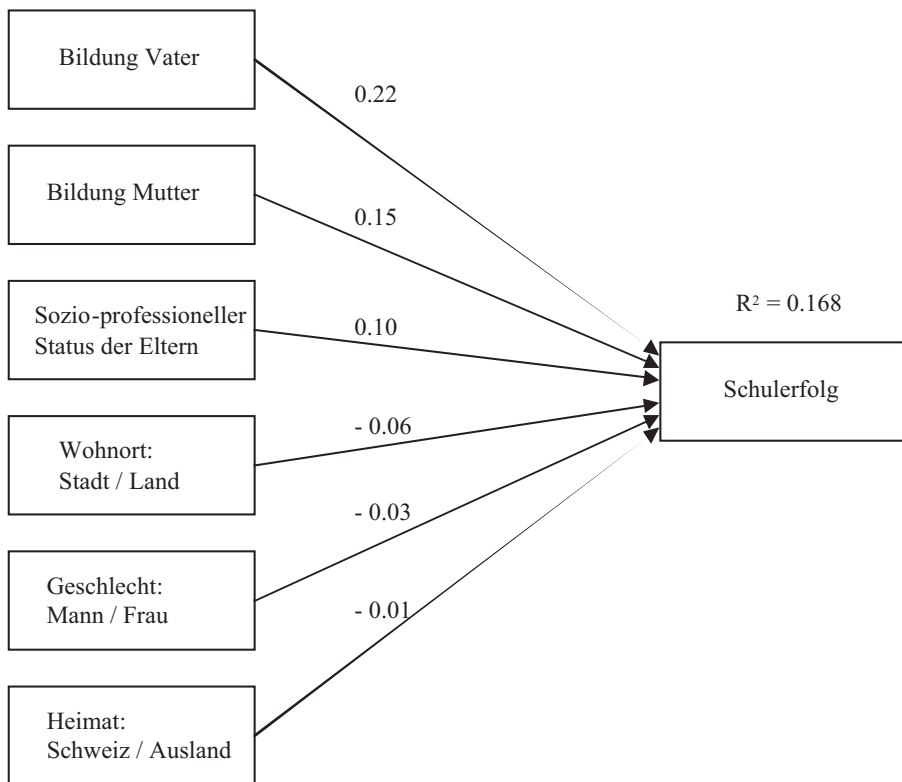


Abb. 2-2: Bildungssystemexogene Determinanten des Schulerfolgs bei 20-23jährigen Personen in der Schweiz

Die Höhe des Determinationskoeffizienten zeigt den Anteil der im Modell erklärten Gesamtvarianz; m.a.W. können 16.8% der Bildungsunterschiede auf die angegebenen Einflussgrößen zurückgeführt werden. Als wichtigster Faktor erweist sich die väterliche Bildung, der sich noch stärker als der Bildungsstatus der Mutter auf die erreichte Schulstufe der 20- bis 23jährigen auswirkt. Der Einfluss des sozio-professionellen Status ist mit diesen beiden Grössen hoch korreliert und hat alleine weniger Aussagekraft; dies bedeutet, dass der entscheidende Einfluss der sozialen Herkunft nicht von der beruflichen Tätigkeit und der beruflichen Stellung, sondern von der Bildung der Eltern ausgeht. Auch die Erklärungskraft der unabhängigen Variablen Wohnort und Heimat geht weiter zurück, wenn berücksichtigt wird, dass diese Faktoren sowohl mit dem sozio-professionellen Status der Eltern

als auch deren Bildung korrelieren. Der geringe Einfluss des Faktors „Geschlecht“ lässt sich damit erklären, dass auf den unteren Stufen (d.h. bei einer Mehrzahl der Schulabgänger) keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern festgestellt werden konnten und die Unterschiede bei den höheren Bildungsgängen im Alter von 20 bis 23 Jahren noch nicht voll zum Tragen kommen. Die weitere Expansion der Bildungsbeteiligung der Frauen an Mittel- und Hochschulen während der neunziger Jahre lässt allerdings vermuten, dass inzwischen tatsächlich nur noch bescheidene Unterschiede zwischen der Bildungsbeteiligung der Geschlechter in der Schweiz bestehen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ungefähr ein Sechstel der Varianz hinsichtlich Bildungserfolg von personenexogenen Faktoren abhängig ist, welche nicht durch das Bildungssystem beeinflusst werden können. Die wichtigste Bestimmungsgrösse ist dabei die elterliche Bildung, während die direkten unabhängigen Einflüsse von Wohnort, Geschlecht und Heimat von untergeordneter Bedeutung sind. Der Einfluss der elterlichen Bildung ist besonders bei den niedrig- und hochqualifizierten Bildungsgängen wirksam, während bei den sehr häufig besuchten mittleren Bildungsgängen (v.a. die Berufslehre) die Chancenstruktur relativ egalitär ist. Dies ist eine Ursache für die eher mässige Varianzaufklärung (LAMPRECHT & STAMM, 1996, S.48).

Ein Vergleich mit Daten von 1970 und 1980 zeigt, dass die damaligen zentralen Befunde trotz Bildungsexpansion immer noch Gültigkeit haben. An den Teilnahmekancen von Kindern aus tieferen sozialen Schichten scheint sich in den letzten dreissig Jahren kaum etwas verändert zu haben; der Einfluss der Bildung und des sozio-professionellen Status der Eltern auf den Bildungserfolg blieb trotz Bildungsexpansion konstant (vgl. LAMPRECHT & STAMM, 1996, S.50). LAMPRECHT und STAMM (1996) kommen insgesamt zu einem eher ernüchternden Schluss, was die Auswirkungen von Unterschieden hinsichtlich der bildungssystemexogenen Rahmenbedingungen betrifft. Sie erteilen damit auch den Erfolgchancen des kompensatorischen Ansatzes der Bildungsexpansionspolitik eine Absage:

„Im Zuge der Öffnung des Bildungssystems konnten bisher benachteiligte Kinder zwar vermehrt auch höhere Bildungsstufen erreichen, aber weil ihre Aufstiegschancen im Vergleich zu Personen aus mittleren und höheren Lagen nicht überproportional angestiegen sind, kann man nicht von einer eigentlichen Kompensation der Benachteiligung sprechen. Da sich die herkunftsspezifischen Benachteiligungen nicht ausgleichen liessen, hat sich die Selektion einfach auf eine höhere Stufe verschoben. Die Annahme, dass es über die Bildungsexpansion automatisch zu mehr Chancengleichheit komme, erweist sich als Illusion“ (S.8).

Dies kann in Abbildung 2-1 leicht nachvollzogen werden: Selbst wenn ein kompensatorischer Ansatz erfolgreich wäre und es gelingen könnte, mittels bildungssystemendogener Rahmenbedingungen die individuelle Leistungsverteilung auszugleichen (was sehr hohe Aufwendungen nach sich ziehen würde und, wie in Abschnitt 2.3.4 dargelegt wurde, mit zunehmender Schuldauer weniger erfolgswahrscheinlich ist), würden die Outputs und Outcomes ungleich verteilt sein. Das heisst, dass mittels kompensatorischem Ansatz im theoretisch besten Falle noch die Ungleichheit der Leistungsvoraussetzungen zu Beginn ausgeglichen werden kann, niemals aber die Ungleichheit aufgrund von bildungssystemexogenen Rahmenbedingungen. Dies ist aber gerade die Hoffnung seiner Anhänger und macht die Attraktivität des kompensatorischen Ansatzes aus: Das Bildungssystem sollte danach als egalitärer Transmissionsmechanismus fungieren, der bestehende Un-

gleichheiten zu verringern vermag. Diese Erwartung ist unrealistisch. Faktisch wird selbst bei umfangreichen kompensatorischen Bemühungen die Verteilung der Outputs und Outcomes mindestens die Ungleichheit der exogenen Rahmenbedingungen spiegeln, wahrscheinlicher aber zu einer Verteilung führen, die nicht nur durch die exogenen Rahmenbedingungen, sondern auch durch die ungleichen individuellen Leistungsvoraussetzungen bestimmt wurde. Deshalb wird das Resultat von Fall 4 in Abbildung 2-1 mit ungleich(er) bezeichnet. Damit wird auch deutlich, dass, sofern keine vollumfängliche Kompensation, sondern nur eine Neutralisation der Leistungsvoraussetzungen das Ziel ist (Fall 3 in Abbildung 2-1), die Verteilung am Ende ungleicher als die Verteilung zu Beginn sein wird. Eine ungleichere Verteilung resultiert auch, wenn gleiche bildungssystemendogene Rahmenbedingungen herrschen (Fall 1 in Abbildung 2-1).

2.3.6 Erkenntnisse aufgrund des Konzepts der Gleichheit im Bildungsbereich

Auf der Grundlage des Konzepts der Gleichheit im Bildungsbereich und der bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Erkenntnisse festhalten:

1. Die Forderung nach Chancengleichheit ist nur sinnvoll, wo Ungleichheit herrscht. Forderung und Begriff der Chancengleichheit haben Ungleichheit bereits logisch und erst recht empirisch zur Voraussetzung.
2. Forderung und Begriff der Chancengleichheit haben Ungleichheit aber auch zum Zweck. HEID (1988, S.5) verdeutlicht dies mit dem Bild des Hundertmeterlaufs. Dieser hat nur einen Sinn, wenn alle die gleichen Chancen haben zu gewinnen, aber auch, wenn nicht alle gleichzeitig ankommen. Wären alle gleich schnell, läge ein „totes“ (also wert- und sinnloses) Rennen vor. Die Forderung nach Chancengleichheit ist also ein Indikator nicht nur dafür, dass es Ungleichheit gibt, sondern auch, dass es Ungleichheit geben soll. Auch in einem System der sozialen Marktwirtschaft sollen zwar breite Zugangsmöglichkeiten bestehen, aber es sollen nicht alle, sondern die jeweils Besten gewinnen. Darauf basiert auch das dem Bildungssystem zugrunde liegende Leistungsprinzip (HEID, 1988):

„Aufstieg auch im hierarchisch gegliederten Bildungssystem selbst kann es nur dort geben, wo nicht alle aufsteigen können (...). Stiegen alle auf, sowäre das – schon rein logisch – überhaupt kein Aufstieg. Die objektive Möglichkeit, im Bildungssystem und durch Bildung aufzusteigen, und die soziale Hierarchie, in der dieser Aufstieg möglich ist, sind also logisch und empirisch die notwendigen Voraussetzungen jeder Vorstellung und Praxis von Aufstieg, aber auch jeden Wettbewerbs. Erfolge einzelner sind und bleiben an die Bedingungen des Misserfolges vieler anderer geknüpft. Wer sich auf dieses Prinzip einlässt, der muss und wird auch die Spielregeln akzeptieren: das Prinzip rechtfertigt die Sieger (sie haben ihre Chance genutzt) und es versöhnt die Verlierer (sie hatten die gleiche Chance)“ (S.6).

Damit wird deutlich, dass es angesichts der heterogenen Lebens- und Gesellschaftschancen kein bildungspolitisches Ziel sein kann, dass alle die gleichen Resultate erzielen. Eine auf vollkommene Kompensation anfänglich bestehender, personenendogener Leistungsunterschiede abzielende Bildungspolitik wäre nicht nur höchst ineffizient, sondern auch sinnlos und mit dem zugrunde liegenden Ordnungssystem der sozialen Marktwirtschaft, die auf dem Leistungsprinzip aufbaut (vgl. HEID, 1992, für eine Analyse der Grenzen des

Leistungsprinzips), nicht kompatibel. Die Darstellung in Abbildung 2-1 macht deutlich, dass dies praktisch auch nicht zu erreichen ist.

3. Mit der Forderung nach Chancengleichheit wird oft ein sozialstrukturelles Problem (d.h. das Problem ungleicher bildungsexogener Voraussetzungen) nach HEID (1988, S.7) in ein scheinbar individuell lösbares Bildungsproblem verwandelt. Aber genau als Bildungsproblem ist das tatsächliche, nämlich strukturelle Problem der Ungleichheit nicht lösbar, hinsichtlich deren wenigstens die Chancen ausgeglichen werden sollen. HEID (1988) spricht von einem perfekten Teufelskreis:

Indem es gelingt, das mit Chancengleichheit Geforderte zu verwirklichen, beispielsweise sozial selektive Bildungsbarrieren zu beseitigen, differentiellen Lernvoraussetzungen durch Individualisierung pädagogischen Handelns zu entsprechen, Bildungssackgassen zu öffnen, die Durchlässigkeit zwischen organisatorisch getrennten Bildungsgängen zu vergrössern (siehe u.a. HECKHAUSEN, 1974, S.151ff.), kurz: höhere oder weiterführende Bildung für alle zu öffnen, in dem Masse wird die Zahl derer, die um unvermindert knappe Privilegien konkurrieren, immer grösser, ohne dass dadurch allein die Anzahl der in verschärfter Konkurrenz erstrebten privilegierten Positionen entsprechend vermehrt wird. Die Konsequenz: das Scheitern wird zu einem Massenphänomen. ‚Es ist dies geradezu ein System der Produktion von Enttäuschung‘ (DAHRENDORF, 1980, S.12).

Die Folge davon wiederum äussert sich in der Verstärkung des Rufs nach mehr Chancengleichheit ... Und so dreht sich der Kreis der auch pädagogischen Erzeugung von Ungleichheit immer schneller, immer effektiver und mit scheinbar immer unbezweifelbarer Berechtigung! Jede weitere Öffnung des Bildungszugangs und der Weiterbildung hat den geschilderten Effekt: Es werden mehr oder andere Bewerber zum Wettbewerb zugelassen. Die Konkurrenz wird verschärft. (...) Für jeden, der neu aufsteigt, muss ein anderer ab-, um- oder aussteigen. An der ‚Bilanz‘ der Ungleichheit lässt sich *durch Bildung allein* nichts ändern“ (S.8).

Die Folgerung liegt auf der Hand: Erstens macht es ceteris paribus nicht nur keinen Sinn, sondern ist es sogar unmöglich, mit dem Mittel der Bildungspolitik Ungleichheiten am Ende zu reduzieren. Zwar können mehr Mitspieler zum Spiel zugelassen werden, die Anzahl der Gewinner bleibt aber unverändert, sofern nicht über das Beschäftigungssystem ein Mehrbedarf an qualifizierten und attraktiven Ausbildungsplätzen geschaffen wird und entsprechend die Zahl der privilegierten Positionen zunimmt. Zweitens können über das Bildungssystem die Ungleichheiten, die bildungssystemexogen bestehen (z.B. unterschiedliche häusliche Milieus), nicht kompensiert werden. Dieses gesellschafts- bzw. sozialpolitische Problem ist nicht bildungspolitisch zu lösen (vgl. DUBS, 1998). Wenn beispielsweise, wie TIMMERMANN (1987, S.117) betont, das Elternbewusstsein die eigenen Bildungserfahrungen, ihre schichtenspezifische Sozialisation sowie ihre gesellschaftliche Stellung widerspiegelt und diese schichtenspezifische Sozialisation in die Bildungsentscheidungen für die Kinder eingehen, ist die Reproduktion der sozialen Ungleichheit wahrscheinlich. M.a.W. fungieren Bildungsentscheidungen oft als Transmissionsriemen der Reproduktion bestehender Ungleichheiten, ohne dass das Bildungssystem oder die Bildungspolitik darauf einwirken könnte.

4. Damit wird deutlich, warum sinnvollerweise keine bildungssystemendogenen neutralisierenden oder kompensatorischen Rahmenbedingungen gefordert werden können. Sofern – wie das hier vertreten wird – sich die Berechtigung zur

Wahrnehmung einer bildungsbezogenen Chance nur auf die Leistungsvoraussetzungen abstützt und andere Kriterien keine Rolle spielen dürfen, gibt es keine Gründe mehr, weshalb der eine Mitkonkurrent um privilegierte Positionen innerhalb des Bildungssystems bessere Rahmenbedingungen als ein anderer erhalten sollte. Wenn *ceteris paribus* die Anzahl der privilegierten Positionen gleich bleibt, müsste z.B. für jedes Arbeiterkind, das aufgrund von besseren Rahmenbedingungen aufsteigt, ein Akademikerkind mit schlechteren Rahmenbedingungen absteigen. HEID (1988) kommentiert dieses Gedankenexperiment wie folgt:

„Dass ein Akademikerkind absteigt, mag ein (zweifelhaftes) Ziel sein – diktiert von einem höchst diskussionsbedürftigen ‚Gefühl‘ für soziale ‚Gerechtigkeit‘. Aber ist es nicht doch auch ein überaus bescheidenes, kümmerliches Ziel? Bescheiden vor allem deshalb, weil es an den eigentlichen, objektiven Gründen dafür, dass es der Forderung nach Chancengleichheit überhaupt bedarf, dass der Aufstieg des einen tendenziell immer mit dem Abstieg eines anderen verbunden ist, nicht das geringste ändert. Auch eine soziale Umverteilung von Bildungs- und Sozialprivilegien bleibt eine Verteilung von Privilegien, d.h. von Positionen, die dadurch definiert sind, dass sie nur im Vergleich zu (vielen anderen) ‚schlechten‘ gut sind. Die Umverteilung ändert nur etwas an der Zusammensetzung der Verteilten, gar nichts aber an der Tatsache, am Prinzip, am Verfahren, an den Gründen und an den Konsequenzen für die Verteilung“ (S.9).

Wichtig ist allerdings, dass die Ablehnung von kompensatorischen Rahmenbedingungen nur für die Teilnehmer derselben Gruppe (z.B. der Gymnasiasten) und nicht für die Teilnehmer unterschiedlicher Gruppen (z.B. der Gymnasiasten und der Realschüler) gilt. Selbstverständlich sind für Gymnasiasten einerseits und Realschüler andererseits unterschiedliche bildungssystemendogene Rahmenbedingungen angebracht. Ebenso selbstverständlich sind pädagogische Individualisierungen und personenbezogene Förderungen auch innerhalb der Gruppe der Gymnasiasten sinnvoll und durch die Lehrkraft vorzunehmen. Dies hat aber keine Gültigkeit für die bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen; diese sollen für die Teilnehmer einer Gruppe (z.B. der Gymnasiasten) grundsätzlich gleich oder mindestens vergleichbar sein. Es soll keine Bevorzugung der Mädchen, Ärmere, Ausländer oder anderer als besonders „förderungswürdig“ Bezeichneter stattfinden, weil diesbezügliche bildungssystemexogene Unterschiede nicht mittels bildungssystemendogenen Differenzierungen ausgeglichen werden können. Eine solche Absicht liesse sich auch nicht mit Chancengleichheitsargumenten rechtfertigen. Wer aufgrund der Leistungsvoraussetzungen die Chance zur Teilnahme an einem Spiel (z.B. auf der Ebene der Realschule) bekommen hat, soll dieses Spiel unter vergleichbaren Regeln und Bedingungen wie alle anderen spielen können und so seine Chance wahrnehmen. Kein Mitspieler soll bessere Karten bekommen, nur weil er aufgrund anderer Kriterien – jedoch nicht aufgrund der Leistungsvoraussetzungen! – scheinbar gegenüber Mitspielern „benachteiligt“ erscheint. Über Bildung können alle der Bildung vor- und nachgelagerten anderen, bildungssystemexogenen Ungleichheiten nicht beeinflusst werden (vgl. HEID, 1988, S.10). Deshalb lässt sich eine kompensatorische Ausgestaltung der bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen nicht vertreten: Gesellschafts- bzw. Sozialpolitik ist nicht mit den Mitteln der Bildungspolitik umzusetzen. Mit dieser Schlussfolgerung kann auch darauf verzichtet werden, auf den Begriff der „Gerechtigkeit“

einzutreten, mit dem in aller Regel eine kompensatorische Forderung begründet wird. Heid (1988, S.12) argumentiert, dass „Gerechtigkeit“ die Substantivierung und nicht selten auch die Hypostasierung einer Bewertung ganz konkreter gesellschaftlicher Praxis als gerecht ist. Er macht in einer überzeugenden Kritik klar, dass mit dem Einbezug von Gerechtigkeitsüberlegungen in die Chancengleichheitsdebatte nichts an sprachlicher Klarheit und Eindeutigkeit gewonnen, aber einiges verloren gehen kann:

„Gerechtigkeit ist ein Prinzip interpersonalen Vergleichs und der ungleichen Verteilung von Gütern und Positionen. Mit dem Begriff oder der Idee ‚der‘ Chancengerechtigkeit ist für eine Lösung jener Probleme kaum etwas gewonnen, die durch eine semantische und pragmatische Analyse des Begriffs bzw. der Forderung nach Chancengleichheit offenbar geworden ist. Chancengerechtigkeit suggeriert allenfalls den höheren moralischen Anspruch, vielleicht auch nur die grössere Unverfrorenheit einer Legitimierung der (Re-)Produktion von Ungleichheit“ (S.14).

Aus diesen Überlegungen heraus wird in der vorliegenden Arbeit darauf verzichtet, auf den Begriff der „Gerechtigkeit“ einzutreten.

2.4 Definition von „Chancengleichheit“ und Folgerungen

Die bisherigen Ausführungen haben Folgendes deutlich gemacht: Hier wird nicht der kompensatorische bzw. distributive Ansatz vertreten, Chancengleichheit sei dahingehend zu interpretieren, jeder sei solange zu fördern, bis ein bestimmtes Bildungsniveau erreicht ist. In Abbildung 2-1 wird aufgezeigt, dass dies angesichts von realen Unterschieden hinsichtlich der bildungssystemexogenen Rahmenbedingungen auch nicht möglich ist. Ganz im Gegenteil: Die dargestellten Überlegungen zum Konstrukt der Chancengleichheit führen zu einem Fazit, das HEID (1988) wie folgt formuliert:

„Unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen kann der Effekt aller bisher praktizierten Formen eines Abbaus der Ungleichheit von Bildungschancen nur darin bestehen, die Konkurrenz um günstige gesellschaftliche Positionen zu vergrössern und zu verschärfen, sowie durch dieses und in diesem Konkurrieren die vorfindliche Verteilung wie aber auch das herrschende Verteilungsprinzip zu effektivieren und zu legitimieren“ (S.10).

Die Frage stellt sich, wie nun ein Abbau der Ungleichheit von Bildungschancen und damit die Förderung von Chancengleichheit konkret erfolgen kann. Es können zwei Ansätze unterschieden werden:

1. Möglichst viele Schülerinnen und Schüler sollen in den Genuss von Rahmenbedingungen kommen, die ihnen eine Teilnahme an der Konkurrenz um günstige gesellschaftliche Positionen ermöglichen. Grundsätzlich sollen alle an der Konkurrenz teilnehmen können, sofern sie die bildungsbezogenen Leistungsbedingungen erfüllen: *Alle sollen eine Teilnahmechance bekommen (dies ist die hier vertretene Bedeutung der „Chance“ im Begriff „Chancengleichheit“)*. Dies heisst konkret, dass ein möglichst breiter Zugang zu Bildungsgängen bestehen soll, der alle Bevölkerungsschichten und –teile einbezieht. Für den Zugang dürfen nur persönliche Leistungsvoraussetzungen entscheidend sein (wobei auf obligatorischer Bildungsstufe hinsichtlich Zugang nicht von Chance,

sondern von Berechtigung gesprochen werden kann). Alle anderen Kriterien dürfen keine Rolle spielen. Chancengleichheit findet so als formales Wettbewerbsprinzip ihre Umsetzung im Prinzip der Gleichbehandlung.

2. Möglichst viele Schülerinnen und Schüler sollen möglichst gleiche, mindestens aber vergleichbare und nicht diskriminierende bildungssystemendogene Rahmenbedingungen erhalten. Diese Sicht entspricht der Idee der „Startgerechtigkeit“ in der Konzeption der sozialen Marktwirtschaft von RÜSTOW (1955, S.68), d.h. zu Beginn sollen alle gleiche Rahmenbedingungen im Sinne von „equal opportunities“ haben. Das Ziel ist, sämtliche Teilnehmer gleichen bzw. vergleichbaren bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen zu unterwerfen: *Die Chancen der Teilnahmeberechtigten sollen nicht durch ungleiche Rahmenbedingungen verfälscht werden (dies ist die hier vertretene Bedeutung der „Gleichheit“ im Begriff „Chancengleichheit“)*. Allerdings bezieht sich dies nur auf jene Rahmenbedingungen, die im Kontext der Bildung verändert werden können; alle anderen Wirkungen der nicht beeinflussbaren bildungssystemexogenen Faktoren sind nicht Teil der Betrachtung. Exogene Rahmenbedingungen wie etwa das elterliche Förderverhalten sind mittels Bildungspolitik nicht zu gestalten und können deshalb auch nicht unter dem Kriterium der bildungsbezogenen Chancengleichheit beurteilt werden.

Die Vorstellung von gleichen bildungsbezogenen Rahmenbedingungen impliziert beispielsweise, dass allen Schülerinnen und Schülern vergleichbare, nicht diskriminierende Bildungsangebote und –qualitäten zur Verfügung stehen sollen. HAYEK (1971) spricht davon, die individuelle Chancennutzung zu verbessern, wobei man sich bewusst sein müsse,

„dass eine Verbesserung der Möglichkeiten für alle meist jene begünstigen wird, die fähiger sind, sie auszunützen, und oft zunächst die Ungleichheiten vergrößern wird“ (S.474).

Dies gilt selbst dann, wenn nicht nur die bildungssystemendogenen, sondern auch die bildungssystemexogenen Rahmenbedingungen gleich sein sollten (z.B. bei Geschwistern der gleichen Familie). Faktisch sind die exogenen Rahmenbedingungen allerdings für praktisch alle Schülerinnen und Schüler verschieden, so dass weitere Einflüsse dazukommen, deren Auswirkungen auf die Verteilung der Outputs und Outcomes nicht differenziert vorhersehbar sind. Fast sicher lässt sich allerdings sagen, dass diese exogenen Einflüsse nicht zu einer homogenen Verteilung führen dürften. Insgesamt ist also anzunehmen, dass ausgehend von ungleichen Leistungsvoraussetzungen auch bei gleichen bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen die Outputs und Outcomes im Vergleich zur Verteilung zu Beginn ungleich verteilt sein dürften (vgl. Fall 2 in Abbildung 2-1 sowie nachfolgend die grau unterlegten Felder in Abbildung 2-3). Die intervenierenden ungleichen bildungssystemexogenen Variablen dürften dabei keinen homogenisierenden Einfluss ausüben. M.a.W. kann selbst bei gleichem Zugang für alle durch bildungspolitische Massnahmen am Ende keine geringere Streuung der Leistungen als am Anfang erreicht werden; sogar bei gleichen bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen wird sich die Ungleichheit hinsichtlich der Leistungen verstärken, umso mehr noch, als die weiteren Rahmenbedingungen (wie häusliches Milieu und soziale Schicht) ungleich sind und durch das Bildungssystem nicht beeinflusst werden können.

Damit wird das hier vertretene Verständnis des Begriffes „Chancengleichheit“ deutlich: Mit „Chancengleichheit“ kann nicht gemeint sein, dass alle die gleichen „Chancen“ bzw. „Möglichkeiten“ zu Beginn oder am Ende von Bildungsprozessen haben sollen; vielmehr wird hier unter Chancengleichheit Folgendes verstanden:

Chancengleichheit bedeutet, dass alle hinsichtlich Bildungsbeteiligung zu Beginn eine leistungsabhängige Chance – bzw. auf Volksschulstufe eine Berechtigung – sowie für gleiche Begabung möglichst gleiche bildungssystemendogene Bedingungen bei der Wahrnehmung derselben haben sollen.

Damit wird folgendes Verständnis ausgedrückt: Jeder Mensch soll, ungeachtet des sozialen Status und der finanziellen Leistungsfähigkeit seiner Eltern, die Möglichkeit haben, jede gesellschaftliche und soziale Position zu erreichen, die seinen Fähigkeiten und Ambitionen entspricht. Notwendige Voraussetzungen dazu sind ein freier Zugang zu Bildung sowie vergleichbare bildungssystemendogene Rahmenbedingungen. DUBS (1999) spricht von guten und gleichen Startbedingungen für alle Kinder. LAMPRECHT und STAMM (1996) halten dazu Folgendes fest: „Mit dem Schuleintritt beginnen alle Teilnehmer den Wettkampf um die besten Plätze idealtypisch am gleichen Ort der symbolischen ‚Stunde Null der Einschulung‘ (...). Von da an sollen nur systemintern erbrachte Leistungen über schulischen Erfolg oder Misserfolg entscheiden. Kurzum: Leistungsgerechtigkeit und Chancengleichheit sind die zentralen Werte der Rechtfertigung innerschulischer Selektion“ (S.15).

Grafisch lässt sich dies aufgrund der verschiedenen Möglichkeiten und Ebenen der Gleichheit von Abbildung 2-1 wie folgt darstellen (die vertretene Konzeption von Chancengleichheit ist fett eingerahmt; die vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen sowie die resultierende Verteilung der Outputs und Outcomes sind grau hervorgehoben):

Individuelle Leistungsvoraussetzungen (individuelle Inputs)	Gesamte Rahmenbedingungen bildungssystemendogen (weitere Inputs und Prozesse)	bildungssystemexogen	Outputs und Outcomes (im Verhältnis zur Verteilung der individuellen Leistungsvoraussetzungen)
Interpersonal gleich	gleich	gleich	gleich
		ungleich	ungleich
	ungleich	gleich	ungleich
		ungleich	ungewiss
Interpersonal ungleich	gleich	gleich	ungleicher
		ungleich	ungleicher
	ungleich verstärkend	gleich	ungleicher
		ungleich	ungleicher
	ungleich neutralisierend	gleich	unverändert
		ungleich	ungewiss
	ungleich kompensierend	gleich	tendenziell „gleicher“
		ungleich	ungewiss

Abbildung 2-3: Grafische Darstellung der hier vertretenen Konzeption der Chancengleichheit

Die interpersonale Ungleichheit der Möglichkeit der Chancenrealisierung führt dazu, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihre Chance selbst bei gleichen bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen in ungleichem Umfang realisieren. Dies hat in dem zugrunde liegenden System der sozialen Marktwirtschaft zur Folge, dass es Gewinner und Verlierer (z.B. Schulabbrecher, Abgänger ohne oder mit unbefriedigendem Abschluss) geben wird und – sofern man dem Leistungsprinzip zustimmt – auch geben muss, weil privilegierte Positionen nicht in unbeschränktem Umfang zur Verfügung stehen und für deren Verteilung die individuelle Leistungsfähigkeit ausschlaggebend sein soll. LAMPRECHT und STAMM (1996) illustrieren die Funktion des Bildungssystems mit dem Bild eines „Rüttelsiebs“:

„Das auf Chancengleichheit beruhende Bildungssystem gleicht damit einem ‚Rüttelsieb‘, in dem soziale Chancen auf der Grundlage erbrachter Leistungen neu verteilt werden, das aber an der Ungleichheitsstruktur als solcher kaum etwas zu ändern vermag“ (S.16).

M.a.W. impliziert die hier vertretene Vorstellung von Chancengleichheit nicht, dass die Wahrscheinlichkeit der Realisierung einer Möglichkeit gleich verteilt sein soll („alle sollen die gleich grosse Chance i.S.e. Wahrscheinlichkeit auf Erfolg haben“). Diese Konzeption ist angesichts der ungleichen personalen Leistungsvoraussetzungen und der daraus folgenden, vorgängig skizzierten Konsequenzen – selbst bei gleichen bildungssystemendogenen Rahmenbedingungen – unrealistisch. Gleiche Erfolgsaussichten sind nicht mit der realen Ungleichverteilung der personenendogenen Leistungsvoraussetzungen kompatibel; deshalb sollen alle gleiche (bzw., wie nachfolgend vertreten wird, vergleichbar gute) Rahmenbedingungen erhalten, um die von ihren individuellen Leistungsvoraussetzungen abhängigen Erfolgchancen wahrnehmen zu können. „Gleiche Ausgangsbedingungen“ im Sinne einer „Stunde Null“ bleiben allerdings angesichts bereits vor der Einschulung bestehender ungleicher exogener Rahmenbedingungen ein Mythos (LAMPRECHT & STAMM, 1996, S.17).

Aus dieser Definition kann abgeleitet werden, dass Chancengleichheit nebst einem auf Leistungskriterien basierenden und sonst ungehinderten Zugang zu Bildungsgängen den maximalen bzw. idealen Zustand gleicher bildungssystemendogener Rahmenbedingungen zur individuellen Wahrnehmung der Chancen beinhaltet. Eine maximale Chancengleichheit stellt eine Fiktion dar, weil diese Bedingung in der Praxis nicht zu erfüllen ist. Der Erreichungsgrad des Chancengleichheitszieles bemisst sich danach, in welchem Ausmass die beiden skizzierten Anforderungen erfüllt werden können. Die zweite Bedingung ist faktisch nicht zu erfüllen; sie kann für die Bildungsrealität so umgeformt werden, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler sehr gute und vergleichbare Bedingungen zur Wahrnehmung ihrer Chance erhalten sollen. Da eine absolute Chancengleichheit in einem Bildungssystem faktisch eine Utopie darstellt, kann es für ein bestimmtes Bildungssystem nicht darum gehen, eine maximale, sondern eine zufrieden stellende Chancengleichheit zu erreichen.

Es macht folglich bildungspolitisch Sinn zu akzeptieren, dass Chancenungleichheit (beispielsweise hinsichtlich des sozialen Hintergrunds) herrscht (BLOSSFELD & SHAVIT, 1993; OECD, 1997; DUBS, 2001). Diese Prämisse öffnet die Sicht auf reale Ungleichheiten innerhalb des Bildungssystems. Vernünftiges Ziel

einer realistischen Bildungspolitik kann es m.E. nur sein, bestehende Ungleichheiten nicht noch mehr zu akzentuieren, sondern möglichst allen gleiche und vor allem gute bildungssystemendogene Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen. M.a.W. geht es darum, das Gebot der Gleichbehandlung, wie dies auch in den entsprechenden grundrechtlichen Verfassungsnormen zum Ausdruck kommt (vgl. WAIBEL, in Vorbereitung; RICHLI, 2001), mit Gehalt zu füllen und eine Verbesserung der Chancen für alle über die bessere Ausgestaltung der Rahmenbedingungen zu erreichen (vgl. HAYEK, 1981). Das Bildungs- und Schulsystem sollte dementsprechend folgenden Anforderungen genügen: Es sollte allen zugänglich, nicht-diskriminierend und begabungsadäquat sein. Absolute bzw. maximale Chancengleichheit, wie sie hier verstanden wird, stellt eine Illusion dar und ist deshalb abzulehnen. Realpolitisch kann es nur darum gehen, eine befriedigende Chancengleichheit herzustellen, wobei dies einem ambitionierten Ziel gleichkommt. Was genau unter einer zufriedenstellenden Chancengleichheit zu verstehen ist, stellt eine normative Frage dar, über die im Rahmen der bildungspolitischen Debatte zu entscheiden ist.

Literaturverzeichnis

- Becker, G.S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Third Edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bertram, H. (1981). *Sozialstruktur und Sozialisation: Zur mikroanalytischen Analyse von Chancengleichheit*. Darmstadt: Neuwied, Luchterhand.
- Blossfeld, H.P. & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1), 25-52.
- Dubs, R. (1997). Eliten, Eliteförderung und Eliteschulen: Eine wirtschaftliche Notwendigkeit oder eine falsche Reaktion auf Fehlentwicklungen in der Bildungspolitik? *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 91, 395-398.
- Dubs, R. (1998). Eliteförderung als Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik. In Deutsches Handwerksinstitut e.V. (DHI); Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (Hrsg.), *Praktiker-Eliten als Leistungsträger der Gesellschaft* (S.35-47). Bad Laasphe i. Westf.: Carl.
- Dubs, R. (1999). Anforderungen an die Schule der Zukunft. *Weltwoche*.
- Dubs, R. (2001). Erziehung und Bildung. In W. Hirt, R. Nef & R. Ritter (Hrsg), *Unterwegs – Die Schweiz als Sonderfall und Vision*.
- Elmore, R.F. & Fuller, B. (1996). Empirical Research on Educational Choice: What Are the Implications for Policy-Makers? In B. Fuller & R.F. Elmore (Eds.), *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice* (pp.187-202). New York: Teachers College.
- Gorard, S. (2001). *The Long-Term Impact of School Choice in the United Kingdom*. Occasional Paper No. 13 (New York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University). Abstract retrieved July 23, 2001, from <http://www.tc.columbia.edu/NCSPE>
- Gorard, S., Fitz, J. & Taylor, C. (2001). School Choice Impacts: What Do We Know? *Educational Researcher*, 30 (7), 18-23.
- Hayek, F.A. von (1971). *Die Verfassung der Freiheit*. Tübingen: Mohr.
- Hayek, F.A. von (1981). *Recht, Gesetzgebung und Freiheit, Bd. 2: Die Illusion der sozialen Gerechtigkeit*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.

- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 1-17.
- Heid, H. (1991). Chancen – im Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87, 667-675.
- Heid, H. (1992). Was leistet das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, 91-108.
- Heid, H. (1997). Paradoxien des Leistungsprinzips. In R. Dubs & R. Luzi, (Hrsg.), *25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 351-371). St. Gallen: IWP.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 7-14.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S.71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Jencks, Ch. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Krapp, A. (1977). Zur Dimensionalität des Begriffs Chancengleichheit. In K.-J. Klauer & H.J. Kornadt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1977* (S.128-149). Düsseldorf: Schwann.
- Lamprecht, M. & Stamm, H. (1996). *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U. (2001). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichts PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U. & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Müller, W. (1975). *Familie – Schule – Beruf: Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der BRD*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- OECD (1997). *Education and Equity in OECD Countries*. Paris: OECD.
- Richli, P. (2001, 22. Mai, S.85). Ein Vorbild zur Bildungschancengleichheit. Der Entwurf für ein neues Berufsbildungsgesetz. *Neue Zürcher Zeitung*.
- Rodax, K. & Spitz, N. (1978). *Sozialstatus und Schulerfolg: Darstellung und Kritik der schichtspezifischen Sozialisationsforschung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rolff, H.-G. (1984). *Schule im Wandel: Kritische Analysen zur Schulentwicklung*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Rüstow, A. (1955). Wirtschaftsethische Probleme der sozialen Marktwirtschaft. In P.M. Boarman (Hrsg.), *Der Christ und die soziale Marktwirtschaft* (S. 53-74). Stuttgart/Köln.
- Timmermann, D. (1987). *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem*. Mannheim.
- Waibel, R. (in Vorbereitung). *Markt oder Staat im Bildungswesen? Genereller Systemvergleich und spezifisches Wettbewerbskonzept für die gymnasiale Ebene*. Habilitationsschrift.
- Wolter, S.C. & Nagel, A. (2001). Nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung: Theorie und empirische Evidenz. In S.C. Wolter (Hrsg.), *Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat* (S.7-156). Chur: Rüegger.
- Wössmann, L. (2001). Schulsystem und Schülerleistung im internationalen Vergleich: Was Institutionen ausmachen. *Die Weltwirtschaft*, 3.