

Fairer Wettbewerb und demokratische Gleichheit

Zum Problem der Bildungsgerechtigkeit

KURZFASSUNG: Seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie ist das Problem der Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit ins Zentrum der bildungspolitischen Debatten in Deutschland zurückgekehrt. Der vorliegende Beitrag bearbeitet dieses Problem – ausgehend von der aktuellen englischsprachigen Diskussion – in normativer Perspektive. Dabei ist zunächst zu unterscheiden zwischen Positionen, welche gleiche Bildung oder gleiche Bildungschancen für alle fordern, und Auffassungen, nach denen jede Person eine angemessene Bildung erhalten soll. Diese Debatte wird eingebettet in die Diskussion der Frage, aus welchen Gründen überhaupt Bildungsgerechtigkeit herzustellen ist. Zwei Antworten werden skizziert: Nach der ersten dient Bildungsgerechtigkeit primär der Sicherung fairer Chancen im Wettbewerb um soziale Vorteile, nach der zweiten soll dadurch jeder Person die vollwertige Mitgliedschaft in der demokratischen Gemeinschaft ermöglicht werden.

ABSTRACT: Since the the first results of PISA were published, the problem of equality of opportunity or educational justice has returned to the heart of the German debates on education policy. This paper, starting from current Anglo-Saxon discussions, takes a normative perspective on this problem. First there has to be distinguished between views that stipulate educational equality (of opportunity) and accounts, according to which each person should have access to an adequate education. The discussion of these views leads to the question: Why is it necessary to establish educational justice at all? Two answers are outlined: According to the first, it is the main purpose of a just distribution of education to provide fair opportunities in the competition for social advantage. According to the second, educational justice enables persons to function as equals within the democratic community.

In der öffentlichen Diskussion, wie auch in der empirischen Bildungsforschung, ist ein *pragmatisches*¹ Verständnis von Chancengleichheit oder „Bildungsgerechtigkeit“ vorherrschend: Ein starker statistischer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung wird als Mangel an Bildungsgerechtigkeit interpretiert. Dabei wird weitgehend offengelassen, aus welchen Gründen ein solcher Zustand als ungerecht einzustufen ist, und ebenso wird darauf verzichtet, einen erstrebenswerten Idealzustand zu skizzieren. Besteht letzterer, so könnte man fragen, in der vollständigen Neutralisierung des genannten statistischen Zusammenhangs? Oder genügt es, die schulische Benachteiligung von Kindern aus unteren Schichten so weit abzumildern, dass auch sie eine echte Chance auf Teilnahme am Arbeitsmarkt und am politischen Leben der Gemeinschaft erhalten? In diesem Fall wäre es wohl ausreichend, allen die Erreichung einer *Schwelle* in der Entwicklung relevanter Kompetenzen zu ermöglichen. Dies aber, so scheint es, wäre mit weitgehenden Bildungs-Ungleichheiten vereinbar.²

1 Dies ist die Formulierung in einer von ANDERS BJÖRKLUND et al. (2004, S. 141) verfassten Studie zur schwedischen Schulreform der neunziger Jahre.

2 Zur Unterscheidung unterschiedlicher Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit vgl. auch Heid (1988), sowie Krapp (1977).

Die Forderung nach *gleicher* Bildung oder *gleichen* Bildungschancen lässt sich der Auffassung gegenüberstellen, wonach es primär darauf ankommt, jedem Individuum eine *angemessene* (*adequate*) oder *ausreichende* (*sufficient*) Bildung zu gewähren.³ Im Folgenden soll – vor dem Hintergrund aktueller Debatten in der englischsprachigen Moral- und Erziehungsphilosophie⁴ – aufgezeigt werden, dass es sinnvoll ist, diese Diskussion in einen weiteren theoretischen Rahmen zu stellen. Dabei wird von der Frage ausgegangen, aus welchen Gründen Bildungsgerechtigkeit anzustreben ist. Zwei Antworten werden in diesem Beitrag diskutiert⁵: Nach der ersten dient Bildungsgerechtigkeit der Schaffung fairer Bedingungen im Wettbewerb um begehrte soziale Positionen (1). Gemäß einer zweiten Antwort, die ausgehend von Texten JOHN DEWEYS und ELIZABETH ANDERSONS erläutert wird, ist ein fairer Zugang zu Bildung nötig, um jedem Individuum die vollwertige Teilnahme an der demokratischen Kooperations-Gemeinschaft zu ermöglichen (2). Auch die demokratische Konzeption, so wird im Weiteren deutlich (3) muss sich dem Problem der Schaffung fairer Wettbewerbs-Bedingungen stellen.

1 Bildungsgerechtigkeit als Wettbewerbs-Chancengleichheit

Chancengleichheit wird oftmals als moralisches Prinzip verstanden, welches faire Bedingungen im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen sichern soll. Hier bietet sich die Analogie zu sportlichen Wettkämpfen an: Der soziale Wettbewerb ist ein „Rennen“ um soziale und ökonomische Vorteile, in dem Gewinner und Verlierer bestimmt werden. So verstandene Chancengleichheit sichert faire Wettkampfbedingungen, verhindert aber nicht, dass ein Teil der am Wettkampf Beteiligten leer ausgeht. Es handelt sich um ein Gleichheitsprinzip, welches gewisse – allenfalls gravierende – Ungleichheiten legitimiert.

Die Diskussion dreht sich darum, was es genau bedeutet, von *fairen* Wettbewerbs-Bedingungen zu sprechen. Das Gebot der Fairness ist nach gängiger Auffassung verletzt, wenn Bewerber auf Grund rassistischer oder sexistischer Vorurteile um ihre Chancen gebracht werden. Negativ gesprochen sind moralisch problematische Formen von Diskriminierung zu vermeiden, positiv gesprochen sollen attraktive soziale Positionen an diejenigen Personen vergeben werden, die dafür auf Grund ihrer Leistungsfähigkeit und Motivation am besten geeignet sind. Was als *Leistung*

3 Als aktuelle Vertreter eines *adequacy*-Ansatzes können etwa GOODWIN LIU (2006), ELIZABETH ANDERSON (1999; 2007) oder DEBRA SATZ (2007) gelten (vgl. auch die kritische Stellungnahme von KOSKI/REICH 2007). Die Gegenposition wird prominent vertreten durch HARRY BRIGHOUSE (2000) und ADAM SWIFT (2003).

4 Die in diesem Beitrag eröffnete systematische und normative Perspektive auf das Problem der Bildungsgerechtigkeit ist vor dem Hintergrund derjenigen Debatten einzuordnen, die sich seit den frühen siebziger Jahren – seit dem Erscheinen von JOHN RAWLS' *Theorie der Gerechtigkeit* (1971/1975) – in der englischsprachigen Philosophie ergeben und danach zunehmend auch die praktische Philosophie in Deutschland befruchtet haben. Letzteres allerdings gilt nicht für die Diskussionen zur Frage der Bildungsgerechtigkeit, die im englischsprachigen Raum sowohl in ethischen, als auch in erziehungsphilosophischen Zeitschriften geführt werden, hierzulande aber bislang kaum beachtet wurden.

5 Weitere Antworten sind möglich: Gängig ist z.B. die Auffassung, dass ein Mangel an Chancengleichheit die ökonomische Produktivität der Volkswirtschaft gefährdet, weil individuelle Leistungspotenziale ungenutzt bleiben.

zählt, wird dabei durch das *Anforderungsprofil* der zu vergebenden Positionen bestimmt.

Diese minimale Konzeption von Chancengleichheit wird man naheliegenderweise durch die Forderung nach *gleichen* oder zumindest *fairen Bildungschancen* erweitern. Nur wenn alle eine faire Chance erhalten, sich für prestigeträchtige soziale Positionen zu qualifizieren, kann der Wettbewerb um diese Positionen als fair betrachtet werden. Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit dient in diesem Sinne der Schaffung fairer Startbedingungen für alle. Konkurrierende Individuen sollen fit gemacht werden für den Wettbewerb um soziale und ökonomische Vorteile.

Schwierigkeiten ergeben sich bei der Präzisierung dieser allgemeinen Idee von Bildungsgerechtigkeit: Wann genau können die Startbedingungen als fair gelten? Um hierauf zu antworten, muss zunächst die Frage in den Blick genommen werden, wodurch ungleiche Schulleistungen verursacht werden. Auf diese Weise lassen sich bestimmte *Hindernisse* identifizieren, die dem schulischen Erfolg gewisser Schüler im Wege stehen (dazu auch GIESINGER 2007).⁶

Ungleichheiten des schulischen Erfolgs erwachsen teilweise aus der unterschiedlichen natürlichen Ausstattung der Schüler, insbesondere ihrer von den Eltern geerbten genetischen Veranlagung. Hier muss betont werden, dass diese Ungleichheiten nur im Kontext der kulturellen Bewertung von Fähigkeiten und Tätigkeiten sichtbar werden. Nur vor diesem Hintergrund kann Auskunft darüber gegeben werden, wer in einer bestimmten Gruppe „von Natur aus“ benachteiligt ist.

In welcher Weise natürliche Anlagen entwickelt werden, hängt von den sozialen Umständen des Aufwachsens an. Die soziale und kulturelle Praxis der Familie, also die jeweilige „Familienkultur“, wird hier als entscheidend angesehen. Familiäre Wertvorstellungen bestimmen wohl teilweise auch die *Bildungsentscheidungen* von Schülern und ihren Eltern. Die unterschiedliche Bewertung von Bildung und höheren schulischen Abschlüssen in den verschiedenen sozialen Schichten kann erklären, warum Kinder aus privilegierten Familien tendenziell höhere Bildungsabschlüsse erreichen als sozial benachteiligte Kinder. Eine andere, von vielen Bildungsforschern bevorzugte Erklärung für dieses Phänomen besagt, dass Bildungsentscheidungen nicht von schichtspezifischen Werten, sondern allein vom sozialen Status der Familie bestimmt sind (vgl. BOUDON 1974; BREEN/GOLDTHORPE 1997). Demnach stellen Eltern und ihre Kinder ein Kosten-Nutzen-Kalkül an, das je nach ihrem sozialen Status unterschiedlich ausfällt: Angehörige der Unterschicht schätzen zum einen die Kosten eines gymnasialen oder universitären Abschlusses als zu hoch ein, versprechen sich davon aber auch keinen besonderen Nutzen, da sie ihren Sozialstatus auch mit einem niedrigeren Abschluss halten können. Angehörige der Mittel- und Oberschicht hingegen benötigen einen höheren Abschluss, um den sozialen Abstieg zu verhindern und schätzen gleichzeitig die Erfolgchancen als gut und die Kosten als tragbar ein.⁷ Auch unabhängig von einem entscheidungstheoretischen Kosten-Nut-

6 Die Identifikation dieser Hindernisse ist Aufgabe empirischer Forschung; vgl. etwa die empirisch fundierten Modelle von HELMKE/WEINERT (1997) oder WATERMANN/BAUMERT (2006).

7 Die Anhänger dieses entscheidungstheoretischen Ansatzes betonen, dass das unterschiedliche Entscheidungsverhalten der Angehörigen verschiedener Schichten *nicht* auf unterschiedlichen Wertvorstellungen beruht, sondern allein auf der unterschiedlichen sozialen Stellung, durch die das jeweilige Kosten-Nutzen-Kalkül bestimmt wird. PAULUS/BLOSSFELD (2007) vertreten einen Ansatz, welcher zusätzlich die Rolle schichtspezifischer Werthaltungen in Bezug auf Bildung berücksichtigt. Demnach entscheiden sich Angehörige bildungsferner Schichten nicht nur deshalb seltener für

zen-Modell kann festgehalten werden, dass die mangelnde Finanzkraft von Familien unter Umständen ein gravierendes Hindernis für schulischen Erfolg sein kann. Dies gilt insbesondere dann, wenn in einer Gesellschaft die besten oder angesehensten Schulen ein für ärmere Familien unbezahlbares Schulgeld erheben.

In diesem Fall entstehen durch die mangelnde Finanzkraft der Eltern *schulische* Hindernisse beim Erwerb von Kompetenzen. Qualität und Quantität des schulischen Unterrichts, den ein Kind besuchen kann, beeinflussen nämlich seine schulische Leistung. In den Vereinigten Staaten sind es vorwiegend finanzielle Faktoren, welche Kinder am Besuch guter Schulen hindern: Da die öffentlichen Schulen aus dem lokalen Steueraufkommen alimentiert werden, hängt deren finanzielle Ausstattung direkt von der sozioökonomischen Zusammensetzung der Wohnbevölkerung in ihrem Umkreis ab. Dies führt dazu, dass Schuldistrikte mit vorwiegend ärmerer Bevölkerung gewöhnlich über schlechte Schulen verfügen. Dies wiederum veranlasst sozial privilegierte Familien, die in diesen Gebieten wohnen, in ein anderes Distrikt ziehen oder ihre Kinder auf Privatschulen schicken, die für die ärmeren Schichten unzugänglich sind. Aus diesen Gegebenheiten erklärt sich die in der angelsächsischen Diskussion häufig anzutreffende Forderung nach einer *Gleichheit der Bildungs-Ressourcen* (vgl. z.B. BRIGHOUSE 2000). Weniger Gewicht wird hier der Frage beigemessen, inwiefern sozial benachteiligte Kinder im Kontext der Schule subtile Formen von Diskriminierung von Seiten der Lehrpersonen zu erleiden haben. Es ist anzunehmen, dass stereotypisierende Vorurteile, die ihnen pauschal eine geringe Leistungsfähigkeit unterstellen, ihr schulisches Fortkommen behindern.

Davon zu unterscheiden ist die Frage, inwiefern bestehende schulische Angebote den spezifischen Bedürfnissen benachteiligter Gruppen gerecht werden. Die Qualität von Unterricht bemisst sich nicht allein am bereitgestellten *Angebot*, sondern auch an der *Nutzung* dieses Angebots (vgl. FEND 1998, S. 323). Ob ein schulisches Angebot gut genutzt wird, hängt aber nicht nur von den Anstrengungen der Nutzer ab, sondern auch davon, wie gut das Angebot auf deren besonderen Lernvoraussetzungen ausgerichtet ist. Beschränkt man sich darauf, allen Schülern Zugang zu den *gleichen* schulischen Angeboten zu sichern, so führt dies unter Umständen dazu, dass davon gewisse Gruppen weit stärker profitieren können als andere.

Die genannten Faktoren also können den Erwerb von Kompetenzen und das schulische Fortkommen von Kindern aus gewissen sozialen Gruppen behindern. Fordert man faire Bedingungen oder „gleiche Chancen“ im Kampf um soziale Vorteile, so steht man vor der Frage, welche der genannten Faktoren eine *illegitime Behinderung* im sozialem Wettbewerb darstellen. Im Folgenden soll die These vertreten werden, dass auf diese Frage keine überzeugende Antwort gefunden werden kann.

Wenn Bildung als Mittel zur Verbesserung der Wettbewerbs-Chancen gesehen wird, so bedeutet dies, dass jeder Vorteil im Bereich der Bildung – *mehr* Bildung oder *bessere* Bildung – einem Wettbewerbs-Vorteil gleichkommen kann. Damit ist der *positionale* Wert von Bildung angesprochen. Deren Wert für das Individuum bemisst sich in hohem Masse danach, wieviel Bildung andere Personen haben: „[Positional goods] are goods with the property that one's relative place in the distribution of the good affects one's absolute position with respect to its value“, erläutern HARRY

höhere Bildung, weil dies für den Erhalt ihres Sozialstatus unnötig ist und zudem vergleichsweise hohe Kosten mit sich bringt, sondern auch, weil sie den Wert von Bildung weniger hoch einschätzen als die gebildeten Mittelschichten.

BRIGHOUSE und ADAM SWIFT (2006, S. 472). Vor diesem Hintergrund versucht SWIFT (2003) die moralische Illegitimität von Privatschulen zu begründen: Privatschulen in angelsächsischen Ländern, so SWIFT, verschafften Kindern aus wohlhabenden Familien einen positionalen Vorteil im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen und ermöglichten ihnen gewissermaßen, *in der Schlange vorzudrängeln (to jump the queue)*. Diese Metaphorik ist aufschlussreich, impliziert sie doch, dass eine bestimmte Reihenfolge in der Schlange als legitim anzusehen ist. Wenn sich am Eingang des Theaters eine Schlange bildet, so rechtfertigt sich die dabei entstehende Reihenfolge normalerweise durch den Zeitpunkt des Eintreffens der einzelnen Personen. Wie aber rechtfertigen sich die positionalen Unterschiede beim Zugang zu attraktiven Positionen und ökonomischen Belohnungen? Für SWIFT ist klar, dass der Intelligenz-Quotient einer Person und die von ihr geleistete Anstrengung ihre Position in der Schlange rechtfertigen. Privatschulen sind demnach illegitim, weil sie diese Rangfolge durcheinanderbringen: Sie ermöglichen einem mittelmäßig intelligenten, aber sozial privilegierten Kind, intelligentere Kinder aus ärmeren Familien zu überholen. Als illegitime Faktoren im Wettbewerb um Positionen betrachtet SWIFT also die Ungleichheiten in der Qualität des Bildungsangebots, welche durch die unterschiedliche ökonomische Lage der Familien entstehen. Fällt dieser Faktor weg, so verbleiben positional relevante Ungleichheiten, die sich aus den natürlichen Anlagen und den sozialen Bedingungen des Aufwachsens ergeben. Offen ist, ob SWIFT allgemeine Intelligenz und Leistungsbereitschaft primär als natürliche oder als sozial bedingte Eigenschaften einstuft. Andere Autoren (z.B. BRIGHOUSE 2000, S. 117ff; vgl. auch RAWLS 1971/1975) legen sich darauf fest, dass Ungleichheiten des schulischen und sozialen Erfolgs ausschließlich durch natürliche Faktoren legitimiert werden können.

Hierfür sind zwei mögliche Begründungen in Betracht zu ziehen: Entweder wird aus den natürlichen Potenzialen (oder der allgemeinen Intelligenz) ein moralischer Anspruch auf bestimmte schulische und soziale Belohnungen abgeleitet, oder es wird argumentiert, die aus den sozialen Faktoren entstehenden Ungleichheiten seien illegitim. Die beiden Begründungen operieren mit einem unterschiedlichen Verständnis dessen, was es bedeutet, etwas zu *verdienen*. Nach der ersten Argumentation *verdient* eine Person gewisse Erfolge auf Grund ihrer Anlagen oder Begabungen. Gemäß der zweiten Argumentationsstrategie sind gewisse Vorteile *unverdient* und müssen deshalb ausgeglichen werden. Für BRIGHOUSE, wie wohl auch für RAWLS, können Vorteile nur als verdient gelten, wenn sie auf individuell verantwortete Entscheidungen und Handlungen zurückgehen. Da Kinder für ihr familiäres Umfeld und den Sozialstatus ihrer Eltern nicht verantwortlich sind, sollen ihnen daraus keine Nachteile erwachsen. Das Problem ist aber, dass sich diese Argumentation auf natürliche Ungleichheiten ausdehnen lässt, denn auch für diese sind Kinder nicht verantwortlich zu machen. Die Alternative ist, wie gesagt, einen Anspruch direkt aus dem Vorhandensein natürlicher Potenziale abzuleiten. Es ist aber unklar, wie dieser argumentative Schritt zu rechtfertigen wäre: Es mag legitim sein, jemandem auf Grund erbrachter Leistungen eine Belohnung zuzusprechen, aber Potenziale und Begabungen sind keine Leistungen und können deshalb wohl auch kein Verdienst begründen. Ob eine Person je in der Lage sein wird, wertvolle Leistungen zu erbringen, hängt nicht zuletzt von der Art der Bildung ab, zu der sie Zugang hat. Die Frage, zu welchen Bildungsangeboten Personen Zugang haben müssen, sollte durch das obige Argument aber gerade begründet werden.

Es bereitet also einige Schwierigkeiten, die Vorstellung von *Bildungsgerechtigkeit als Wettbewerbs-Chancengleichheit* zu präzisieren. Beginnt man damit, die Illegitimität gewisser Wettbewerbs-Hindernisse – etwa schulischer Benachteiligungen – zu begründen, so folgt die Frage nach der Legitimität der verbleibenden Hindernisse auf dem Fuß. Es mag am Ende scheinen, als seien faire Bedingungen nur dann gegeben, wenn alle Individuen über gleiche Startbedingungen – etwa ein gleiches Kompetenzniveau am Ende der Schulzeit – verfügen. Um dies zu erreichen, müssten selbst natürliche Ungleichheiten neutralisiert werden, und das wäre wohl nur möglich, wenn talentierte und motivierte Schüler in ihrer Lernerfahrung gebremst würden. Als Alternative bietet sich an, allen das Erreichen einer bestimmten Schwelle hinsichtlich zentraler Kompetenzen zu gewährleisten. Wie in der Einleitung angedeutet, würden damit Bildungs-Ungleichheiten oberhalb der Schwelle zugelassen. Diese wiederum würden den Begünstigten positionale Vorteile im Wettbewerb um attraktive Positionen verschaffen. Wenn man den Staat verpflichtet, allen Schülern das Erreichen eines minimalen Kompetenzniveaus zu ermöglichen, ihn aber von weiteren Verpflichtungen befreit, so eröffnet sich vor allem wohlhabenden Eltern die Gelegenheit, ihren Kindern zusätzliche Förderung zukommen zu lassen, die ihnen einen kompetitiven Vorteil bringt. Damit, so scheint es, erweist sich auch eine Schwellen-Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als unhaltbar.

2 Kooperation, Demokratie und Bildungsgerechtigkeit

Nach dem Wettbewerbs-Modell dient Bildung dazu, allen Schülern eine faire Ausgangslage im Kampf um soziale Vorteile zu gewährleisten. Faire Startbedingungen sind vereinbar mit gravierenden Ungleichheiten des sozialen Erfolgs: Wettbewerb schafft Gewinner und Verlierer, und das Ideal der Chancengleichheit dient in diesem Kontext zur Legitimation der entstehenden sozialen und ökonomischen Ungleichheit. Ob die Verlierer ihre Niederlage – oder ihre von vornherein feststehende Chancenlosigkeit – akzeptieren können, wird nicht zuletzt davon abhängen, welche Chancen sich ihnen eröffnen. Gemäß dem oben angedeuteten Prinzip, wonach sich Ungleichheiten in der Güterverteilung allein durch Verweis auf verantwortete Entscheidungen legitimieren lassen, könnten die Verlierer eine Kompensation für unverdiente Wettbewerbs-Nachteile – also Mangel an Talent oder ungünstige familiäre Umstände – verlangen. Dies würde zum Beispiel bedeuten, dass die Status-Vorteile der sozialen Gewinner durch finanzielle Ausgleichszahlungen an die Verlierer kompensiert werden müssten. Die Verlierer hätten mit wenig attraktiven sozialen Aufgaben vorliebzunehmen, würden dafür aber finanziell besser entlohnt als die Gewinner (vgl. MASON 2001).

Die Gefahr einer solchen Verteilung wäre allerdings, dass zumindest gewisse der talentierte Personen nicht mehr dafür zu gewinnen wären, anspruchsvolle Aufgaben zu übernehmen. Dies wiederum könnte dem Gemeinwohl – und damit auch den Belangen der weniger Talentierten – schaden. Möglicherweise ist es also in deren Interesse, wenn talentierte Personen für ihre Leistung überdurchschnittlich entlohnt werden. Diese Überlegung verweist auf den Gehalt von RAWLS' *Unterschiedsprinzip*: Nach diesem Prinzip sind soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten dann legitim, wenn sie auch den Belangen der Schlechtestgestellten dienen (vgl. RAWLS 1971/1975, S. 81; S. 95ff). Dies jedoch kann nur angenommen werden, wenn von

einer Interdependenz der individuellen Interessen ausgegangen wird. Im Wettbewerbs-Modell erscheinen die Individuen als Einzelkämpfer, welche ihre Talente zur privaten Nutzenmaximierung gebrauchen. Die Tatsache, dass die eigenen Talente auch zum Nutzen der Gemeinschaft eingesetzt werden könnten, erhält hier keine Beachtung. Im Gegensatz dazu gewinnt das Unterschiedsprinzip seinen Sinn nur unter der Voraussetzung *kooperativer* Beziehungen, welche zu einer Verflechtung individueller Interessen führen. In seinem Kommentar zum Unterschiedsprinzip hält Rawls denn auch fest, dieses sei mit der Vorstellung verbunden, individuelle Talente als „Gemeinschaftssache“ (*a common asset*) zu sehen (RAWLS, ebd., S. 122; vgl. auch die Präzisierungen in RAWLS 2001, S. 74ff).

Die Auffassung, wonach Begabungen und Fähigkeiten als private Güter zu betrachten sind, die vom Individuum zum eigenen Vorteil genutzt werden können, wird auch von JOHN DEWEY abgelehnt. Er wendet sich scharf gegen die Auffassung, gute Bildung sei für das Individuum primär deshalb wichtig, weil es dadurch einen Vorsprung vor dem Rest der Gesellschaft – also einen „positionalen Vorteil“ – erlangen kann. Wer so denke, so DEWEY weiter, betrachte Bildung als Waffe, die das Individuum verwendet, um die Gesellschaft zu zwingen, einen Beitrag zu seinem Wohl zu leisten (vgl. DEWEY 1915/1969, S. 319). Entsprechend lehnt es DEWEY auch ab, das soziale Leben als „Rennen“ zu sehen, in dem die Individuen ihre Fähigkeiten gegeneinander ausspielen. ROBERT WESTBROOK (1991) hält fest: „Equality of opportunity did not mean for DEWEY that everyone would be given equal chance to run a competitive race with others [...]. For DEWEY, the race metaphor was utterly inappropriate to an ethical life, for it implied that everyone was attempting to cultivate the same capacities (speed afoot) for an exclusive end (winning the race)“. WESTBROOK stellt der Metapher des Rennens zwischen konkurrierenden Individuen diejenige eines Basketballteams gegenüber, dessen Mitglieder kooperativ auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Jedem die gleiche Chance zu geben, bedeutet für DEWEY, jedem die Möglichkeit zu geben, seine Individualität so zu entwickeln, dass er einen wertvollen Beitrag zur Erreichung gemeinsamer Ziele leisten kann. Soll ein starkes Team gebildet werden, ist es nicht sinnvoll, wenn jeder Mitspieler die *gleichen* Fähigkeiten kultiviert. Der Erfolg nämlich lässt sich nur durch das Zusammenwirken *unterschiedlicher* Fähigkeiten erreichen.

Damit ist der Kern von DEWEYS Konzeption von Demokratie angesprochen, die er bereits 1888, noch vor seiner Hinwendung zu pragmatistischem Gedankengut, in den Grundzügen umreißt. Im Essay *The Ethics of Democracy* grenzt er die demokratische Konzeption des Zusammenlebens einerseits gegen aristokratische Konzeptionen wie diejenige PLATONS ab, andererseits aber auch gegen den neuzeitlichen Individualismus, wie er etwa bei THOMAS HOBBS oder JOHN LOCKE zum Ausdruck kommt. An Letzterem kritisiert er, die Vorstellung eines außerhalb der Gemeinschaft existierenden Individuums sei unsinnig: Nur in Gemeinschaft mit anderen Menschen, so DEWEY, könne die menschliche Individualität gedeihen. Im Gegensatz zum neuzeitlichen Individualismus betont das platonische Modell die Notwendigkeit gemeinschaftlicher Kooperation, sieht aber gleichzeitig eine rigorose Schichtung der Sozialstruktur vor. Nach DEWEY wird dadurch die individuelle Entfaltung insbesondere der unteren Schichten gehemmt. Demokratie sichert demgegenüber die optimale Entwicklung individueller Potenziale und dadurch auch das Gedeihen der Kooperations-Gemeinschaft. Seine normative Konzeption von Demokratie präzisiert DEWEY in seiner Frühschrift, wie später in *The Public and its Problems* (1927/1981), an Hand

der Leitbegriffe der französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Mit Blick auf aktuelle Debatten ist vor allem seine Erläuterung der Gleichheitsidee beachtenswert: Diese Idee, deren Realisierung demokratische von aristokratischen und feudalen Gesellschaften unterscheidet, soll nach DEWEY nicht in einem „arithmetischen“, sondern einem „ethischen“ Sinn verstanden werden. Das bedeutet, dass Gleichheit keineswegs mit einer präzisen Gleichverteilung von Gütern gleichzusetzen ist. Die Idee arithmetischer Gleichheit ergibt sich nach DEWEY aus einer im schlechten Sinne individualistischen Gesellschaftskonzeption: Wenn die Menschen als voneinander abgesonderte, nebeneinander lebende Individuen gesehen werden, kann die Vorstellung entstehen, Gerechtigkeit sei nur durch exakte Gleichheit der Güterverteilung zu erreichen. Diese Tendenz war auch im ersten Abschnitt, in der Besprechung des Wettbewerbs-Modells, präsent. Warum, so lautete die Frage, soll es legitim sein, gewisse Personen zu Siegern des sozialen Wettbewerbs zu erklären, wenn viele der Verlierer auf Grund unverantworteter Benachteiligungen nie den Hauch einer Siegeschance hatten? Will man das „Recht der Stärkeren“ auf soziale Privilegien nicht einfach hinnehmen, so scheint sich eine Gleichverteilung von Gütern – oder gar eine weitergehende Kompensation der Verlierer – aufzudrängen.

Übernimmt man DEWEYS Modell der demokratischen Kooperations-Gemeinschaft, eröffnen sich neue Perspektiven. Eine „ethischer“ Begriff von Gleichheit ist nach Dewey dadurch gekennzeichnet, dass er gleichen Respekt der *Personalität* (*personality*) jedes Menschen fordert. Dies ist gleichzusetzen mit einem Respekt vor den in jedem Menschen schlummernden Potenzialen: „[I]n every individual there lives an infinite and universal possibility; that of being a king or a priest. Aristocracy is a blasphemy against personality“ (DEWEY 1888/1969, S. 246). Eine von Gleichheit geprägte demokratische Gemeinschaft ist demgegenüber „the form of society, in which every man has a chance and knows that he has it – and we may add, a chance to which no possible limits can be put, a chance which is truly infinite, the chance to become a person“ (ebd.). Was hier als Erläuterung der Gleichheitsidee erscheint, wird später auch mit der Idee der Freiheit in Verbindung gebracht: „Liberty is that secure release and fulfillment of personal potentialities which take place only in rich and manifold association with others“ (DEWEY 1927/1981, S. 329).

DEWEY geht selbstverständlich davon aus, dass die Entwicklung individueller Potenziale im Einklang mit gemeinschaftlichen Zielen stehen wird.⁸ Die demokratische Gemeinschaft ermöglicht die Entfaltung des Individuums, während dieses seine Kräfte in den Dienst der Gemeinschaft stellt. Es bemüht sich, seine Fähigkeiten zu entwickeln, um einen wertvollen Beitrag zum gemeinschaftlichen Leben leisten zu können, darf aber im Gegenzug mit einer fairen Anerkennung dieses Beitrags durch die anderen Mitglieder der Gemeinschaft rechnen. DEWEY geht davon aus, dass jeder Mensch, auch der vermeintlich Untalentierte, auf diese Weise als „Gleicher“ in die demokratische Kooperations-Gemeinschaft eingebunden werden kann. Das bedeutet, dass es nach diesem Ideal keine Gewinner und Verlierer gibt – anders gesagt: alle an gelingender Kooperation Beteiligten können letztlich als Gewinner gelten.

Daraus ergibt sich eine neue Sichtweise der verschiedenen Hindernisse, welche gewissen sozialen Gruppen beim Erwerb von schulischer Bildung im Wege stehen können. Bestimmte Unterschiede der natürlichen Ausstattung können nach

8 Zu diesem Problem vgl. HONNETH (2000), S. 122ff; sowie HONNETH (1998), S. 771ff.

diesem Modell als Bereicherung des demokratischen Lebens erscheinen. Das Wettbewerbs-Modell führt dazu, dass alle nach den *gleichen* Fähigkeiten streben, nämlich diejenigen, welche die Wettbewerbs-Chancen erhöhen. Dies hat zur Folge, dass unter den Individuen eine hierarchische Ordnung hinsichtlich dieser Leistungsstandards entsteht. Das Kooperations-Modell hingegen lässt von vornherein eine Vielfalt von Leistungsstandards zu und vermeidet eine hierarchische Bewertung der verschiedenen Fähigkeiten und Leistungen. Was für natürliche Ungleichheiten gilt, lässt sich ein Stück weit auch auf familiär bedingte Unterschiede ausdehnen: Verschiedene Familienkulturen fördern demnach unterschiedliche sozial wertvolle Fähigkeiten. Gemäß dem Konkurrenz-Modell muss man zum Schluss kommen, dass es von gravierendem Nachteil ist, in eine Handwerkerfamilie hineingeboren zu werden, weil man in diesen Umfeld kaum Wettbewerbs-Vorteile erwerben kann. Die alternative Auffassung besagt hingegen, dass diejenigen Kompetenzen, die hier möglicherweise gefördert werden, nicht notwendig von geringerem Wert sind als die spezifisch schulischen Kompetenzen.

Ob DEWEY dieser letzten Überlegung folgen würde, ist allerdings unklar, denn selbstverständlich besteht die Gefahr, dass Kinder auf Grund ihrer familiären Prägung auf bestimmte schulische oder berufliche Karrieren festgelegt werden. Genau dies aber ist nach DEWEY zu vermeiden. Sein Plädoyer für die Einheitsschule beruht auf der Befürchtung, dass ein gegliedertes Schulsystem, welches über einen berufsvorbereitenden und einen akademischen Schultyp verfügt, die bestehende soziale Segregation stabilisieren oder verstärken würde. Schulische Segregation, sagt DEWEY, komme einem *Plan zur sozialen Prädestination* gleich und sei deshalb „totally foreign to the spirit of democracy“. Er führt aus: „The democracy which proclaims equality of opportunity as its ideal requires an education in which learning and social application, ideas and practice, work and recognition of the meaning of what is done, are united from the beginning and for all“ (1915/1976, S. 404). Damit bringt DEWEY nicht nur die Struktur des Bildungssystems, sondern auch die Methoden und Inhalte des Unterrichts mit der Idee der demokratischen Chancengleichheit in Verbindung. Nur eine Schule, welche die genannten Gegensätze zusammenführt, ist nach DEWEY in der Lage, Chancengleichheit im oben genannten Sinne – als Chance auf die umfassende Entwicklung individueller Potenziale – zu gewährleisten. Eine Gliederung des Schulsystems, verbunden mit einer einseitig „praktischen“ beziehungsweise „theoretischen“ Ausrichtung der beiden Schultypen, würde nach Dewey nicht nur die individuelle Entfaltung behindern, sondern zudem die soziale Spaltung der Gesellschaft begünstigen.

Einige von DEWEYS Grundideen werden in der aktuellen Debatte, meist ohne explizite Bezugnahme, von ELIZABETH ANDERSON aufgegriffen.⁹ Auch ANDERSON (2007) wendet sich gegen die Gliederung des Schulsystems, weil dieses *zum einen* die

9 Ein Hinweis darauf, dass ANDERSON mit DEWEYS politischem, ethischem und pädagogischem Denken durchaus vertraut ist, findet sich in ANDERSON (2005). In diesem Lexikon-Beitrag zu Deweys Moralphilosophie schreibt sie: „He was also a leading advocate of the comprehensive high school, as opposed to separate vocational and college preparatory schools. This was to promote the social integration of different economic classes, a prerequisite to enlarging their mutual understanding and sympathies“. Dieser letztgenannte Punkt, die Förderung von wechselseitigem Verständnis unter den sozialen Gruppen in der Einheitsschule, wird von DEWEY nur nebenbei erwähnt (1915/1976, S. 404), stellt aber den Kern von ANDERSONS eigener Verteidigung des integrierten Schulsystems dar (vgl. ANDERSON 2007).

Chancen von Unterschichtskindern auf Zugang zur sozialen Elite mindere, *zum anderen* aber auch verhindere, dass privilegierte Kinder überhaupt in Kontakt mit Benachteiligten kommen. Letzteres, so ANDERSON, begünstige die Herausbildung stereotypisierender Vorurteile gegenüber den Angehörigen unterer Schichten und behindere die Entwicklung von wechselseitigem Verständnis und von Sympathie.

Diese Ausführungen stehen bei Anderson, ähnlich wie bei DEWEY, im Rahmen einer Konzeption *demokratischer Gleichheit*. Nach ANDERSON (1999) besteht *der Witz der Gleichheitsidee (the point of equality)* nicht in der exakten Gleichverteilung von Gütern, sondern in einer egalitären Ausgestaltung von sozialen Beziehungen innerhalb der demokratischen Gemeinschaft. Demokratische Gleichheit beruht auf der Annahme des gleichen moralischen Werts aller Personen. Wie bei ANDERSON schwingen auch in DEWEYS frühem demokratiethoretischem Essay die zentralen Konzepte der kantischen Ethik mit: Personalität, so DEWEY, sei „the one thing of permanent and abiding worth“ (Dewey 1888/1969, S. 244). Ähnlich wie DEWEY betrachtet ANDERSON (1999, S. 321ff) die ideale demokratische Gemeinschaft als fair ausgestaltete Kooperations-Gemeinschaft. Die Forderung nach demokratischer Gleichheit erstreckt sich also nicht nur auf den Bereich bürgerlicher und politischer Rechte, sondern soll auch die soziale und ökonomische Lebensform der Gemeinschaft bestimmen. Es muss eine Form des Zusammenlebens und der ökonomischen Zusammenarbeit entwickelt werden, die für alle Beteiligten akzeptabel ist.

Bildung dient entsprechend dazu, jedem Individuum das Leben als vollwertiges Mitglied der demokratischen Kooperations-Gemeinschaft zu ermöglichen. Während DEWEY die „unendliche“ Entwicklungsfähigkeit der individuellen Personalität betont, ist ANDERSON hier wohl weniger optimistisch. Auf derartige Formulierungen aber verzichtet sie auch deshalb, weil sie die Ansprüche des Individuums an das öffentliche Bildungssystem nicht ins Unendliche steigen lassen will. DEWEYS Formulierungen nämlich suggerieren bisweilen, der Staat habe keine Mühen zu scheuen, um die Entfaltung individueller Potenziale zu fördern. Es kann scheinen, als müsse die demokratische Gemeinschaft zu diesem Zweck nahezu unbegrenzte ökonomische Ressourcen bereitstellen. In *The School and Society* (1900/1976, S. 5) schreibt er beispielsweise: „What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children. Any other ideal for our schools is narrow and unlovely; acted upon, it destroys democracy“¹⁰. Andere Formulierungen nehmen sich demgegenüber eher bescheiden aus. In *Democracy and Education* etwa heißt es lediglich, es sei wichtig, intellektuelle Chancen allen gleichermaßen zugänglich zu machen (1916/1976, S. 93).

ANDERSON vertritt die Auffassung, der Staat habe weder optimale, noch gleiche Bildung zu gewährleisten, sondern sei zur Bereitstellung *ausreichender* oder *angemessener* Bildungschancen verpflichtet. Welche Bildung angemessen ist, lässt sich jedoch nicht unabhängig von bestimmten *Zielvorstellungen* angeben. Im Rahmen von Andersons Denken lautet die Frage, welche Quantität und Qualität an Bildung nötig ist, um jedem Individuum die vollwertige Teilhabe am demokratischen Leben zu ermöglichen. Diese Frage wiederum kann nicht ohne Berücksichtigung

10 Dieses Stelle in DEWEYS Werk wird auch von AMY GUTMANN (1987/1999, S. 14) kritisch beleuchtet. Allerdings liest GUTMANN sie nicht in erster Linie als Ausdruck einer „maximalistischen“ Auffassung von Bildungsgerechtigkeit. Sie kritisiert vielmehr DEWEYS mangelnde Sensibilität für die unterschiedlichen Aufgaben von Eltern und Staat. In der Demokratie, so GUTMANN, hat sich der Staat gerade nicht so aufzuführen wie „the best and wisest parent“.

des jeweiligen Kontextes beantwortet werden. Hier sind zwei Aspekte zu unterscheiden, zum einen die *Anforderungen* des jeweiligen Kontextes, zum anderen die *Verteilung von Kompetenzen* unter den Mitgliedern der Gemeinschaft. Bevor Computer an vielen Arbeitsplätzen Einzug hielten, waren Computerkenntnisse bei der Arbeitssuche irrelevant. Hier haben sich die Anforderungen stark verändert: In vielen Berufsfeldern besitzen Personen ohne Computerkenntnisse keine Chance auf einen Arbeitsplatz. Eine angemessene Ausbildung in diesen Bereichen ist mit der Vermittlung entsprechender Kompetenzen verbunden, und deshalb sind heute viele Leute in diesem Bereich gut ausgebildet. Hier nun kommt der zweite der genannten Aspekte zum Tragen: Ob das Kompetenzniveau einer Person, beispielsweise in der Beherrschung von Computern, *ausreichend* ist, hängt auch davon ab, wie gut die anderen mit Computern umgehen können. Das bedeutet, dass eine *vergleichende* Betrachtungsweise nicht nur dem Gleichheitsdenken inhärent ist, sondern auch zur Bestimmung des *angemessenen* Bildungsniveaus unabdingbar ist. Auch bei der Bestimmung einer von allen zu erreichenden Schwelle darf also die Tatsache nicht vernachlässigt werden, dass der Wert von Bildung teilweise *positional* bestimmt ist.

Umso mehr gilt dies für die Kompetenzentwicklung *oberhalb* der Schwelle. denn auch in einer kooperativ organisierten demokratischen Gemeinschaft findet ein Wettbewerb um soziale Positionen statt.¹¹ Dies gilt im Grunde für jeden Arbeitsplatz, der von bestimmten Personen als attraktiv eingeschätzt wird, mit besonderer Schärfe jedoch im Hinblick auf Positionen der sozialen Elite. In einer demokratischen Gemeinschaft ist es von zentraler Bedeutung, den Wettbewerb um Positionen fair zu gestalten, und es ist insbesondere wichtig, den Zugang zur Elite für Angehörige jeglicher sozialer Herkunft offenzuhalten – alles andere widerspräche der Idee demokratischer Gleichheit. Damit, so scheint es, fällt die Forderung nach demokratischer Angemessenheit mit der Forderung nach Wettbewerbs-Chancengleichheit zusammen. Im Weiteren soll unter anderem aufgezeigt werden, wie sich die Idee fairer Wettbewerbs-Bedingungen transformiert, wenn sie in den Kontext einer Konzeption demokratischer Gleichheit gestellt wird.

3 Wettbewerb und Demokratie, Gleichheit und Angemessenheit

Im ersten Abschnitt wurden verschiedene Interpretationen der Forderung nach Gleichheit oder Chancengleichheit im Bildungssystem diskutiert. Dabei wurde die Diskussion von vornherein in den Rahmen einer Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit gestellt, nach der die Gewährleistung gleicher Bildungschancen primär der Schaffung fairer Bedingungen im Wettbewerb um attraktive soziale Aufgaben und Positionen dient. Es wurde aufgezeigt, dass das Gleichheitsdenken unter diesen Bedingungen an seine Grenzen gelangt, da es zur Forderung nach vollständig gleichen Startbedingungen tendiert: Selbst die aus natürlichen Unterschieden erwachsenden Bildungs-Ungleichheiten, so kann es scheinen, sind nicht als legitim anzusehen.

11 In einem 1939 verfassten Vortrag mit dem Titel *Creative Democracy – the Task Before Us* wird dies von DEWEY bestätigt. „[T]he habit of amicable cooperations“, schreibt er, „may include, as in sport, rivalry and competition“ (1939/1981, S. 228).

Auf der Folie des Wettbewerbs-Modells gewann im zweiten Abschnitt das demokratische Kooperationsmodell an Kontur. Eines seiner Vorteile ist, dass es nicht auf das Problem des Wettbewerbs fokussiert ist und deshalb über eine weit reichhaltigere Vorstellung vom Wert der Bildung verfügt als das Wettbewerbs-Modell. Dieses nämlich verengt die Bedeutung von Bildung auf ihren Wert im Kampf um soziale Vorteile, und dies dürfte letztlich dazu führen, dass nur noch diejenigen schulischen Inhalte als relevant angesehen werden, die im sozialen und ökonomischen Wettbewerb von Nutzen sein können. Um als vollwertiges Mitglied am demokratischen Leben partizipieren zu können, benötigt das Individuum jedoch nicht nur ökonomisch verwertbare Kompetenzen, sondern Fähigkeiten, die ihm erlauben, sich als Mensch und Bürger zu orientieren. Die Fähigkeit zu lesen beispielsweise ist nicht nur ihres kompetitiven Nutzens wegen relevant, sondern auch, weil sie Voraussetzung für autonome Lebensgestaltung und politische Partizipation darstellt. Hier bietet sich die Vorstellung eines basalen Bildungsniveaus an, also einer von allen zu erreichenden Schwelle in der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten.

Damit aber ist es nicht getan. Die Idee demokratischer Gleichheit erfordert darüber hinaus, dem Wettbewerb um soziale Positionen fair zu gestalten. Integriert man die Idee fairer Wettbewerbs-Bedingungen in die Konzeption demokratischer Gleichheit, so wird sogleich klar, dass hier die Forderung nach einer Neutralisierung *jeglicher* natürlicher (und familiärer) Ungleichheiten nicht aufkommen wird. Die demokratische Lebensform nämlich ermöglicht es idealerweise jeder Person, auf der Basis ihrer jeweiligen Talente einen sinnvollen Beitrag zum Gemeinschaftsleben zu leisten und dafür entsprechend wertgeschätzt zu werden. Im Anschluss an AXEL HONNETH (1997) kann gesagt werden, dass die vollwertige Mitgliedschaft in der demokratischen Gemeinschaft nicht nur die Anerkennung als moralische Person, sondern auch die soziale Wertschätzung erbrachter Leistungen umfasst. Wenn eine Gemeinschaft tatsächlich die *unterschiedlichen* Fähigkeiten und Leistungen ihrer Mitglieder angemessen wertschätzt, führt dies auch dazu, dass sich der soziale Wettbewerb nicht auf bestimmte schulische und berufliche Karrieren verengt. Gerade deshalb aber ist auch zu betonen, dass die Forderung nach fairen Wettbewerbs-Bedingungen nicht auf den Bereich der akademischen Bildung beschränkt ist, sondern insbesondere auch auf die berufliche Bildung bezogen werden muss.

Schliesslich kann darauf hingewiesen werden, dass in der fair gestalteten Kooperationsgemeinschaft alle Mitglieder von den Fähigkeiten und Leistungen der anderen profitieren. Aus diesem Grund haben auch die weniger Talentierten ein Interesse daran, dass alle Mitglieder der Gemeinschaft ihre jeweiligen Fähigkeiten über die basale Schwelle hinaus entwickeln können.¹²

Diese an RAWLS' Unterschiedsprinzip orientierte Überlegung verwendet LORELLA TERZI (2007, S. 771), um einem Problem des von ihr bevorzugten *capability*-Ansatzes zu begegnen. Dieser nämlich bietet die Grundlage für eine Schwellen-Konzeption von Bildungsgerechtigkeit, findet aber, wie TERZI einräumt, keinen sinnvollen Umgang mit dem Problem der Kompetenzentwicklung oberhalb der Schwelle. Der

12 Wenn jedoch viele Mitglieder der Gesellschaft *nicht* damit rechnen können, dass ihr spezifischer Beitrag zum Gesamtwohl soziale Wertschätzung erfahren wird, werden sie darauf drängen, diejenigen Fähigkeiten zu erwerben, die einen kompetitiven Vorteil beim Zugang zu den Honigtöpfen der Gesellschaft versprechen. Wird das kooperative System nicht als fair und integrativ wahrgenommen, werden die Beteiligten dazu neigen, sich als Einzelkämpfer im Wettbewerb um soziale Vorteile zu sehen.

Verweis auf das Unterschiedsprinzip jedoch reicht nicht aus, um dieser Schwäche beizukommen. Schülern den Zugang Bildungsangeboten zu ermöglichen, die ihren Talenten und Motivationen angepasst sind, ist *nicht nur* eine Frage des kollektiven Nutzens. Gemäss der Idee demokratischer Gleichheit besteht eine Verpflichtung *gegenüber den Schülern selbst*, ihnen eine faire Chance auf akademische oder berufliche Bildung zu gewähren. Insbesondere dann, wenn Schüler von Bildungsgängen ausgeschlossen werden, welche den Weg in Positionen der Elite ebnen, können sie sich zu *Bürgern zweiter Klasse* degradiert fühlen.

Dies Auffassung wird von ANDERSON geteilt. Hatte sie ursprünglich (1999) noch die Auffassung vertreten, ein basales Niveau in zentralen Fähigkeiten (*capabilities*) sei ausreichend, um volle Mitgliedschaft in der demokratischen Gemeinschaft zu erlangen, kommt sie nun (2007) zur Einsicht, dass dies den Ausschluss weiter Bevölkerungskreise von Positionen der Elite mit sich bringen könnte. Sie hält dennoch am Gedanken fest, dass die Idee einer angemessenen oder ausreichenden Bildung durch die Vorstellung einer Schwelle zu präzisieren ist. In ihrem aktuellen Vorschlag aber setzt sie die Schwelle deutlich höher an und bezieht sie zudem auf die Bedingungen im amerikanischen Schulsystem. Dadurch lässt er sich kaum auf kontinentaleuropäische Verhältnisse übertragen.¹³ In jedem Fall gilt, dass auch diese Formulierung einer Schwelle wohlhabenden Eltern viel Spielraum dafür lässt, ihren Kindern kompetitive Vorteile – beispielsweise beim Zugang zu den bekannten Elite-Universitäten – zu verschaffen.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob die Idee der *angemessenen* Bildung letztlich nicht doch zur Akzeptanz *egalitaristischer* Prinzipien zwingt. Genau dies möchte ANDERSON vermeiden: Sie hält entschieden daran fest, dass dasjenige Mass und diejenige Art von Bildung, welche *ausreicht*, um jedem den Status *als Gleicher* zu sichern, *nicht* mit der Idee der *Bildungs-Gleichheit* oder *Bildungs-Chancengleichheit* zusammenfällt. Im Grunde jedoch sind die Idee der (demokratischen) Angemessenheit und die Idee der Gleichheit ohne Weiteres vereinbar: Egalitaristische Prinzipien könnten der Idee demokratischer Gleichheit *untergeordnet* werden.¹⁴ Demokratische Gleichheit, so könnte man sagen, bedingt Chancengleichheit beim

13 Wie man eine solche Schwelle ansetzt, hängt in hohem Masse davon ab, wo innerhalb des Bildungssystem man die gravierendsten Probleme ortet. Für ANDERSON liegen die Schwächen des amerikanischen Systems nicht im Bereich der Colleges und Universitäten, sondern in der zwölfjährigen Grundbildung. In gewissen Schuldistrikten ist die Qualität staatlicher Bildungsangebote offenbar so schlecht, dass den Schülern der Übertritt ins Hochschulsystem weitgehend verwehrt bleibt. Entsprechend fordert ANDERSON, jeder Schüler müsse eine Grundbildung erhalten, in der er sich für den Besuch eines gut geführten Colleges qualifizieren kann. Hingegen ist es ihrer Auffassung nach nicht nötig, allen den Zugang zu einer Elite-Universität zu ermöglichen. Im gegliederten deutschen System entscheidet sich bereits nach vier Schuljahren, ob ein Schüler die Chance auf Hochschulbildung wahren kann. Es wäre aber wenig sinnvoll, hier eine von allen zu erreichende Schwelle anzusetzen.

14 Zur Verwendung des Begriff des Egalitarismus in diesem Beitrag: Dieser Begriff ist hier für Positionen reserviert, welche ein Prinzip der *Gleichverteilung* (von Gütern) als *intrinsisch wertvoll* betrachten (vgl. auch die Unterscheidung in Verteilungs-, Teilhabe-, und Anerkennungsgerechtigkeit, welche STOJANOV 2007 vornimmt). Sobald egalitaristische Prinzipien einem anderen Prinzip (z.B. demokratischer Gleichheit) untergeordnet werden, kann nicht mehr gesagt werden, Gleichheit sei intrinsisch wertvoll: Falls eine Gleichverteilung verlangt ist, dann nur im Hinblick auf übergeordnete Ziele. Die Forderung nach demokratischer Gleichheit ist nicht egalitaristisch, weil es sich nicht um ein Verteilungsprinzip handelt. Als *egalitär* kann diese Forderung aber wohl bezeichnet werden (vgl. dazu auch die Kritik an GIESINGER 2007 in STOJANOV 2008).

Zugang zu weiterführender Bildung, verstanden als Abwesenheit von ökonomischen Hindernissen, sowie von Diskriminierung auf Grund von sozialer und ethnischer Herkunft, von Religion, Hautfarbe oder Geschlecht. Ein solches Verständnis von Chancengleichheit jedoch erscheint einerseits als zu stark, weil es die Legitimität privat finanzierter Bildungsangebote grundsätzlich in Frage stellt. Es scheint zu fordern, dass Privatschulen verboten oder für alle Schüler ungeachtet ihres finanziellen Hintergrunds geöffnet werden müssen. Andererseits handelt es sich um ein ausgesprochen schwaches Prinzip, da es die bestehenden Strukturen und die Anforderungsprofile von Schulen intakt lässt. Das Prinzip der Nicht-Diskriminierung verlangt, bezogen auf das deutsche System, eine faire Anwendung des Leistungsprinzips beim Übergang ins Gymnasium, berührt aber die gegliederte Struktur des Bildungssystems nicht, obwohl Kinder aus unteren Schichten gerade auch dadurch benachteiligt sind.¹⁵ Ebenso wenig werden durch das Diskriminierungs-Verbot die spezifischen Leistungsanforderungen des Gymnasiums in Frage gestellt. Es verlangt lediglich, dass Schüler auf Grund der jeweiligen Anforderungen – anstatt auf der Basis sachfremder Kriterien – ausgewählt werden und lässt damit eine Benachteiligung gewisser Gruppen durch die Anforderungsprofile selbst zu (dazu genauer GIESINGER 2008). In dieser Hinsicht *Gleichheit* schaffen zu wollen, ist aussichtslos: Beschränkt man die Anforderungen auf „harte“ Leistungsfaktoren wie allgemeine Intelligenz und die Leistung in Kernfächern, so sind die Angehörigen sozial schwacher und zugewanderter Familien benachteiligt. Ergänzt man das Profil um andere Faktoren wie Motivation und Interesse, kann sich diese Benachteiligung unter Umständen noch verstärken. Grundsätzlich wirkt jedes Anforderungsprofil selektiv und schließt damit gewisse Individuen als ungeeignet aus. Damit zeigt sich erneut, wie schwierig es ist, einen fassbaren Begriff von Bildungs-Gleichheit oder Chancengleichheit zu gewinnen. Andererseits ist klar, dass die Idee der demokratischen Gleichheit, insofern aus ihr auch die Forderung nach fairen Wettbewerbs-Bedingungen hervorgeht, nicht ohne Beseitigung oder Abmilderung einer Vielzahl von Bildungs-Ungleichheiten realisiert werden kann. Dabei hat man sich vorwiegend auf diejenigen Benachteiligungen zu konzentrieren, die durch das Bildungssystem selbst entstehen, etwa durch die Struktur des Systems, die Anforderungsprofile von Bildungsgängen, die Beurteilungs- und Selektionsmechanismen oder die Rolle privater Anbieter.

Fazit

Das eingangs erwähnte pragmatische Verständnis von Chancengleichheit lässt sich in unterschiedliche theoretische Kontexte stellen: Gemäß dem im ersten Teil

15 Die Mehrheit der deutschen Bildungsforscher allerdings tritt nicht für die Abschaffung des gegliederten Systems ein, sondern für dessen sanfte Reform. Das unter dem Namen *Aktionsrat Bildung* auftretende Expertengremium etwa erwartet von einer Systemumstellung keine positiven Effekte (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2007, S. 147). Demnach ist es illusorisch, die von PISA und anderen Studien festgestellten gravierenden sozialen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem auf diesem Weg abmildern zu wollen. Eine andere Auffassung vertreten beispielsweise JÜRGEN OELKERS (2004) oder KRASSIMIR STOJANOV (2007; 2008). STOJANOV charakterisiert die deutsche Praxis der schulischen Segregation als Ausdruck von moralischer Missachtung gegenüber den Betroffenen. Pointierte Kritik am gegliederten System äußert auch der Schriftsteller BRUNO PREISSENDÖRFER (2008).

dargestellten Wettbewerbs-Modell ist ein starker statistischer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung als moralisch problematisch anzusehen, weil er auf eine unfaire Wettbewerbs-Benachteiligung von Kindern aus unteren Schichten hindeutet. Allerdings ist klar geworden, dass unterschiedliche Konzeptionen von Wettbewerbs-Chancengleichheit sich in ihrer Bewertung sozialer Ungleichheiten stark unterscheiden können: Während gewisse dieser Konzeptionen beträchtliche soziale Disparitäten zulassen, stufen andere nicht nur soziale, sondern auch naturbedingte Hindernisse im Wettbewerb um sozioökonomische Vorteile als ungerecht ein.

Das demokratische Modell von Bildungsgerechtigkeit unterscheidet sich grundlegend vom Wettbewerbs-Modell. Die Resultate empirischer Studien wird man hier zunächst dahingehend befragen, ob die untersuchten Schüler eine Schwelle in der Kompetenzentwicklung erreichen, welche ihnen die vollwertige Teilhabe am demokratischen Leben ermöglicht. Dies ist, wie etwa die PISA-Resultate zeigen, bei einem beträchtlichen Teil der deutschen Hauptschüler nicht der Fall: Auf Grund mangelnder Lesekompetenz beispielsweise laufen sie nicht nur Gefahr, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu sein, sondern sind auch in ihren Möglichkeiten zur persönlichen Orientierung und politischen Partizipation eingeschränkt.

Da sich aus dem Prinzip der demokratischen Gleichheit die Forderung nach fairen Wettbewerbs-Bedingungen ergibt, wird man in einem zweiten Schritt zu einer komparativen Betrachtungsweise der empirischen Daten übergehen und dabei insbesondere die Leistungen der Angehörigen unterschiedlicher sozialer Schichten vergleichen. Auch hier hängt die Beurteilung der Daten allerdings davon ab, welche normative Konzeption von Wettbewerbs-Fairness man ihr zu Grunde legt. Innerhalb des demokratischen Modells scheint immerhin klar, dass die Herstellung fairer Wettbewerbs-Bedingungen keine vollumfängliche Eliminierung natürlicher und sozialer Benachteiligungen erforderlich macht. Man kann so weit gehen zu sagen, dass die *Instabilität*¹⁶ des Wettbewerbs-Modells, welches zu einer vollständigen Neutralisierung von Wettbewerbs-Hindernissen tendiert, nur innerhalb des demokratischen Kooperationsmodells behoben werden kann. Nach diesem Modell ist die Diversität natürlicher Potenziale und familiärer Kulturen zu begrüßen, denn nur durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Talente kann sich die Gemeinschaft erfolgreich entwickeln. Eine Förderung der verschiedenen Begabungen ist in jedermanns Interesse, weil unter den Bedingungen fairer Kooperation letztlich alle davon profitieren. Jedes Individuum soll deshalb eine faire Chance auf Zugang zu Bildungsgängen haben, welche seinen Fähigkeiten und Motivationen angepasst sind. Nur so wird es im Wettbewerb um entsprechende soziale Positionen nicht in illegitimer Weise benachteiligt sein.

Empirisch Forschende ziehen es meist vor, sich auf normative Überlegungen der hier präsentierten Art gar nicht erst einzulassen. Ein pragmatisches Verständnis von Chancengleichheit, so scheint es, ist für ihre Zwecke ausreichend (vgl. BJÖRKLUND et al. 2004, S. 141). Gegen diese Auffassung spricht, dass das Forschungsinteresse von Soziologen und Erziehungswissenschaftlern, die sich mit den hier diskutierten Fragen beschäftigen, häufig von politisch-moralischen Einstellungen und Anliegen bestimmt ist: Sie untersuchen die soziale Ungleichheit im Bildungssystem, weil sie vermuten, damit einer Ungerechtigkeit auf die Spur zu kommen (ähnlich SWIFT 2004).

16 Diese Begriffswahl bezieht sich auf eine entsprechende Äußerung RAWLS' (1971/1975, S. 95).

Um ein klares Bewusstsein ihrer eigenen Anliegen – und damit ihrer Forschungstätigkeit – zu gewinnen, benötigen sie, wie ich meine, ein mehr als nur rudimentäres Verständnis davon, worin diese Ungerechtigkeit besteht.

Literatur

- Anderson, Elizabeth (1999): What is the Point of Equality? In: *Ethics* 109, S. 287-337.
- Anderson, Elizabeth (2005): John Dewey's Moral Philosophy. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<http://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/>); letzter Zugriff: 1. April 2008).
- Anderson, Elizabeth (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. In: *Ethics* 117, S. 595-622.
- Björklund, Anders/Edin, Per-Anders/Fredriksson, Peter/Krueger, Alan (2004): Education, Equality, and Efficiency. An Analysis of the Swedish School Reforms During the 1990s, Institute for Labor Market Policy Evaluation: Uppsala (www.ifau.se/upload/pdf/se/2004/r04-01.pdf); letzter Zugriff: 1. April 2008).
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997). Explaining Educational Differentials. Toward a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9, S. 275-305.
- Brighouse, Harry (2000): *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, Harry/Swift Adam (2006): Equality, Priority, and Positional Goods. In: *Ethics* 116, S. 471-497.
- Dewey, John (1888/1969): *The Ethics of Democracy*. In: Ders.: *The Early Works*, hrsg. v. Jo Ann Boydston, Bd. 1, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1900/1976): *The School and Society*. In: Ders.: *The Middle Works*, hrsg. v. Jo Ann Boydston, Bd. 1, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1915/1976): *Schools of To-morrow*. In: Ders.: *The Middle Works*, hrsg. v. Jo Ann Boydston, Bd. 9., Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1916/1976): *Democracy and Education*. In: Ders.: *The Middle Works*, hrsg. v. Jo Ann Boydston, Bd. 9, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1927/1981): *The Public and its Problems*. In: Ders. *The Later Works*, hrsg. von Jo Ann Boydson, Bd. 2, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1939/1981): *Creative Democracy – the Task Before Us*. In: Ders.: *The Later Works*, hrsg. v. Jo Ann Boydston, Bd. 14, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Weinheim: Juventa.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, S. 362-381.
- Giesinger, Johannes (2008): *Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit*. In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271-291.
- Gutmann, Amy (1987/1999): *Democratic Education*, Princeton: Princeton University Press.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 1-17.
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz E. (1997). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 3, Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Honneth, Axel (1997): Anerkennung und moralische Verpflichtung. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 51, S. 25-41.
- Honneth, Axel (1998): Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. In: *Political Theory* 26, S. 763-783.

- Honneth, Axel (2000): Zwischen Prozeduralismus und Teleologie. Ein ungelöster Konflikt in der Moraltheorie von John Dewey. In: Joas, Hans (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 116-138.
- Koski, William S./Reich, Rob (2007): When „Adequate“ isn't: The Retreat from Equity in Educational Law and Policy and Why it Matters. In: Emory Law Journal 56, S. 545-616.
- Krapp, Andreas (1977): Zur Dimensionalität des Begriffs Chancengleichheit. In: Klauer, Karl Josef/Kornadt, Hans-Joachim (Hrsg.): Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft, Düsseldorf: Schwann, S. 128-149.
- Liu, Goodwin (2006): Education, Equality, and National Citizenship. In: The Yale Law Journal 116, S. 330-411.
- Mason, Andrew (2001): Equality of Opportunity, Old and New. In: Ethics 111, S. 760-781.
- Oelkers, Jürgen (2004): Gesamtschule und Ganztagschule. Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens. In: Ott, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-246.
- Preisendörfer, Bruno (2008): Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist, Frankfurt am Main: Eichborn.
- Paulus, Wiebke/Blossfeld, Hans-Peter (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozio-ökonomisches Entscheidungskalkül? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 491-508.
- Rawls, J. (1971/1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit [A Theory of Justice], Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, John (2001): Justice as Fairness. A Restatement, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Satz, Debra (2007): Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. In: Ethics 117, S. 623-648.
- Stojanov, Krassimir (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn: Schöningh, S. 29-48.
- Stojanov, Krassimir (2008): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? In: Zeitschrift für Pädagogik (erscheint demnächst).
- Swift Adam (2003): How not to be a Hypocrite. School Choice for the Morally Perplexed Parent, London: Routledge Falmer.
- Swift, Adam (2004): Would Perfect Mobility Be Perfect? In: European Sociological Review 20, Nr. 1, S. 1-11.
- Terzi, Lorella (2007): Capability and Educational Equality: The Just Distribution of Resources to Students with Disabilities and Special Educational Needs. In: Journal of Philosophy of Education 41, No. 4, S. 757-773.
- Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung (Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Lenzen, Dieter/Müller-Böling, Detlef, Oelkers, Jürgen/Prenzel, Manfred/Wössmann, Ludger), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watermann, Rainer/Baumert Jürgen (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, Jürgen Stanat, Petra, Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-94.
- Westbrook, Robert (1991): John Dewey and American Democracy, Ithaca: Cornell University Press.

Dr. Johannes Giesinger, St. Georgenstrasse 181a, CH-9011 St. Gallen, giesinger@st.gallen.ch