

Giesinger, Johannes

Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 3, S. 421-437

urn:nbn:de:0111-opus-87349



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2011

■ *Thementeil*

Digitale Medien in der Hochschullehre

■ *Allgemeiner Teil*

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten?
Eine experimentelle Untersuchung

Methodische Schwächen bei dem Versuch
Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte
eines „Schulbuchs“ nachzuzeichnen

Bildung als öffentliches Gut und das Problem
der Gerechtigkeit

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Digitale Medien in der Hochschullehre

Manuela Pietraß

Digitale Medien in der Hochschullehre – Einführung in den thematischen Schwerpunkt 307

Claudia de Witt

Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften: Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus 312

Frank Fischer/Karsten Stegmann/Christof Wecker/Ingo Kollar

Online-Diskussionen in der Hochschullehre: Kooperationskripts können das fachliche Argumentieren verbessern 326

Manuel Pietraß

Digitale Präsenz – der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung 338

Heidi Schelhowe

Interaktionsdesign: Wie werden Digitale Medien zu Bildungsmedien? 350

Heinz-Werner Wollersheim/Maren März/Jan Schminder

Digitale Prüfungsformate. Zum Wandel von Prüfungskultur und Prüfungspraxis in modularisierten Studiengängen 363

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Digitale Medien in der Hochschullehre“ 375

Allgemeiner Teil

Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten? Eine experimentelle Untersuchung 385

Gerhard Eberle

Methodische Schwächen bei dem Versuch Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte eines „Schulbuchs“ nachzuzeichnen 404

Johannes Giesinger

Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit 421

Besprechungen

Walburga Hoff

Anne Schlüter (Hrsg.): Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung 438

Anna Lenski

Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/Ralph Reimann (Hrsg.):
Bildungspsychologie 441

Heinz-Elmar Tenorth

Ulrich Binder: Das Subjekt der Pädagogik – Die Pädagogik des Subjekts. Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften 443

Klaus Zierer

Martin Lehner: Allgemeine Didaktik 445

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 448

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Digital Media in Academic Teaching

Manuela Pietraß

Digital Media in Academic Teaching – An introduction 307

Claudia de Witt

Communication in Online Learning Communities: Digital teaching in higher education as reflected by pragmatism 312

Frank Fischer/Karsten Stegmann/Christof Wecker/Ingo Kollar

Online Discussions in Academic Teaching: Cooperation scripts as a means of improving specialist debates 326

Manuela Pietraß

Digital Presence – the didactic surplus value of media design 338

Heidi Schelhowe

Interaction Design: How can digital media be turned into educational media? 350

Heinz-Werner Wollersheim/Maren März/Jan Schminder

Digital Examination Formats. On the changes in the examination culture and examination practice in modular courses of studies 363

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of „Digital Media in Academic Teaching“ 375

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Hogrefe Verlags, Göttingen, bei.

Contributions

Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid

Do individual Values Influence Motivation and Learning Success in case of
Conflicts between School and Leisure Time? An experimental investigation 385

Gerhard Eberle

Methodological Weaknesses in Dagmar Haensel's Attempt to Sketch the History
of the Reception of a „School Book“ 404

Johannes Giesinger

Education as a Public Good and the Problem of Justice 421

Book Reviews 438

New Books 448

Impressum U3

Mitteilung der Redaktion

Nach jahrzehntelanger Mitarbeit für die Zeitschrift für Pädagogik haben Herr Prof. Dr. Andreas Krapp und Herr Prof. Dr. Diether Hopf Ihren Abschied aus dem Herausgeberkreis bekanntgegeben. Die Redaktion bedankt sich im Namen aller Herausgeber und Herausgeberinnen herzlich bei Herrn Krapp und Herrn Hopf für das jahrelange Engagement, die stete Zuverlässigkeit und den besonderen Einsatz für die Zeitschrift für Pädagogik.

Johannes Giesinger

Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit

Zusammenfassung: Die normative Frage, wie Bildung unter den Individuen zu verteilen ist, kann aus zwei unterschiedlichen Perspektiven angegangen werden. Zum einen kann man fragen, welche Verteilung angesichts der wünschenswerten öffentlichen Effekte von Bildung angebracht ist. Davon zu unterscheiden ist die Frage nach der gerechten Verteilung des privaten Nutzens von Bildung. In diesem Beitrag wird – unter Berücksichtigung beider Perspektiven – eine drei Verteilungsprinzipien umfassende Konzeption von Bildungsgerechtigkeit entwickelt. Davon ausgehend wird diskutiert, inwiefern eine öffentliche Bereitstellung, Finanzierung und Regulierung von Bildungsangeboten angezeigt ist.

1. Einleitung

Uns kann nicht gleichgültig sein, ob, in welchem Masse und in welcher Weise die anderen Mitglieder unserer Gesellschaft gebildet sind. Die von Individuen erworbene Bildung nämlich bringt *öffentliche Effekte* hervor, die jedes einzelne Gesellschaftsmitglied betreffen. Dies ist einer der Gründe dafür, warum Bildung bisweilen als öffentliches Gut im Sinne der Wirtschaftstheorie charakterisiert wird. Die Fokussierung auf die öffentlichen Effekte von Bildung jedoch, so soll im Folgenden argumentiert werden, erlaubt keine angemessene Lösung des Problems der *Gerechtigkeit* im Bildungssystem. Dazu ist einzubeziehen, dass Bildung neben öffentlichen auch *private* Effekte aufweist, deren Verteilung gerecht organisiert werden muss. Diese Überlegung wird im *dritten* und *vierten* Abschnitt entfaltet. Die dort entwickelte Skizze einer Konzeption von Bildungsgerechtigkeit integriert die Ergebnisse der *ersten beiden* Abschnitte, wo die öffentlichen Effekte von Bildung im Vordergrund stehen. Im *zweiten* Abschnitt wird die Frage gestellt, wie das Bildungssystem ausgestaltet und wie Bildungschancen verteilt werden müssen, um diese Effekte sicherzustellen. Dabei schwingt stets die Frage mit, inwiefern die Sicherung von Bildung als öffentlichem Gut eines öffentlichen Engagements – also der Bereitstellung, Regulierung und Finanzierung von Bildungsinstitutionen durch den Staat – bedarf. Diese Frage jedoch stellt sich gleichermaßen, wenn die Verteilung der privaten Effekte von Bildung in den Blick genommen wird.

2. Bildung als öffentliches Gut

Jede Person, die Bildung erwirbt, hat selbst Vorteile davon. Bildung ist wertvoll für Personen, weil sie dazu beiträgt, ein gutes und selbstbestimmtes Leben führen zu können, an kulturellen Gütern teilzuhaben und an politischen Prozessen zu partizipieren. Bil-

dung ist ebenso eine Voraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Dabei ist nicht nur relevant, welche Fähigkeiten oder Kenntnisse eine Person hat, sondern wie viel davon sie im Vergleich zu anderen Personen besitzt. Bildung hat in diesem Sinne *positionale* Bedeutung (vgl. Hirsch, 1976; Brighthouse & Swift, 2006; Koski & Reich, 2008): Im Wettbewerb um Arbeitsplätze – oder allgemein um attraktive soziale Positionen – ist nicht nur von Belang, welche Fähigkeiten eine Person besitzt, sondern auch wie gut sie im Vergleich zu anderen gebildet ist.

Die Effekte von Bildung sind also zumindest teilweise privater Natur in dem Sinne, dass sie derjenigen Person, die über Bildung verfügt, direkt zu Gute kommen. Jedes Kind hat demnach ein Interesse an der Nutzung von Bildungsangeboten, welche zur Entwicklung der wünschenswerten Eigenschaften beitragen. So gesehen ist zu erwarten, dass Eltern, welche die Interessen des Kindes wahrnehmen, bereit sind, private Mittel in dessen Bildung zu investieren. Bekanntlich existieren Bildungsangebote, die privat geführt und finanziert werden und von denen all diejenigen ausgeschlossen sind, die nicht bezahlen. Bildungsangebote erfüllen also die Kriterien nicht, welche in der ökonomischen Theorie zur Bestimmung von sogenannten öffentlichen Gütern entwickelt wurden. Zentral ist, dass es sich dabei um Güter handelt, von deren Nutzung niemand ausgeschlossen werden kann. Dieses Kriterium lässt sich auf Bildungsangebote ebenso wenig anwenden wie die zweite Bedingung, die in der Lehrbuch-Definition öffentlicher Güter enthalten ist: Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie von zusätzlichen Konsumenten genutzt werden können, ohne dass weitere Kosten entstehen (vgl. z.B. Samuelson & Nordhaus, 1948/1995, S. 32). Anders ausgedrückt: Der Nutzen eines solchen Gutes für die eine Person vermindert sich nicht, wenn eine weitere Person es nutzt (vgl. Musgrave, 1969, S. 126). Für gewöhnlichen Unterricht, wenn auch nicht für gewisse Formen von E-Learning, gilt, dass er nicht von beliebig vielen Lernenden genutzt werden kann, ohne dass sich seine Qualität verringert.

Was beispielsweise für öffentliche Sicherheit zutreffen mag, kann von Bildung gerade nicht gesagt werden: „Bildung ist schlicht kein öffentliches Gut“ halten Thomas Straubhaar und Manfred Wirz (1992, S. 59) apodiktisch fest. Allerdings ist es kurz-sichtig, die Aufmerksamkeit hier nur auf Bildungsangebote oder -institutionen zu richten, welche tatsächlich den Charakter von privaten Gütern (mit öffentlichen Effekten) haben. Wenn James Buchanan Bildung als (unreines) öffentliches Gut behandelt, geht er von der Frage aus, inwiefern eine bestimmte Person ein Interesse daran haben kann, dass eine andere Person sich um ihre eigene Bildung oder die Bildung ihrer Kinder kümmert. Buchanan (1968/1999) schreibt: „It is widely acknowledged that important external economies or spillovers are generated in the act of consuming educational services. As a member of the political community, say a municipality, you are interested in the utilization or consumption of educational services by the child that lives in the community“ (S. 65). Das öffentliche Interesse bezieht sich also, wie Buchanan es formuliert, auf den *Konsum* oder die *Nutzung* von Bildungsangeboten durch die Kinder einer Gemeinschaft: „Only in *consumption* is a ‚public good‘ produced“, erläutert der Autor (S. 65). Erst durch die Nutzung der Bildungsangebote werden wünschenswerte persönliche Eigenschaften – Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Haltungen, Tugenden –

hervorgebracht, welche, in Handlung umgesetzt, nicht nur individuellen, sondern auch kollektiven Nutzen versprechen. Bildungsangebote, so könnte man sagen, haben bloß instrumentellen Wert im Hinblick auf die von ihnen geförderten persönlichen Eigenschaften. Sie sind nicht das Gut, auf das es letztlich ankommt. Wenn aber ein Interesse von Personen daran besteht, dass andere Personen gewisse Eigenschaften ausbilden, liegt es nahe, dass sich jene an der Bereitstellung von Bildungsangeboten beteiligen.¹ Damit lässt sich wohl eine Beteiligung der Öffentlichkeit an der *Finanzierung* gewisser Bildungsangebote begründen.

Die Frage ist allerdings, ob die *privaten* Interessen von Eltern an der Bildung ihrer Kinder nicht gleichzeitig zu einer ausreichenden Befriedigung des öffentlichen Interesses führen. Im Prozess der Bildung sind nämlich diejenigen Aspekte, welche eher einen privaten Nutzen versprechen, mit den öffentlich relevanten Aspekten eng verflochten. Wenn beispielsweise auf Grund privater Interessen die Lesekompetenz von Kindern gefördert wird, hat dies auch einen öffentlichen Nutzen. Dennoch besteht hinsichtlich der Bildungsziele womöglich eine gewisse Spannung zwischen privatem und öffentlichem Interesse. Buchanan etwa vermutet, das private Interesse der Familie beziehe sich hauptsächlich auf die Erhöhung des späteren Einkommens, während ein öffentliches Interesse an kultureller und politischer Bildung bestehe. Die Familie also, ganz dem Prinzip der ökonomischen Nutzenmaximierung verpflichtet, wird eher eine nutzenorientierte („vocational or professional“) Bildung bevorzugen, während die Öffentlichkeit eher auf ein klassisches allgemeinbildendes Curriculum drängen wird (Buchanan, 1968/1999, S. 67). Ob dies zutreffend ist, muss – im Rahmen des ökonomischen Ansatzes – als empirische Frage bezüglich der tatsächlichen Präferenzen von Individuen betrachtet werden: Zum Beispiel legen gewisse Eltern großen Wert darauf, dass ihr Kind ein reformpädagogisch ausgerichtetes Angebot nutzt, welches „Persönlichkeitsbildung“ oder „Selbstentfaltung“ verspricht. Umgekehrt hat die Öffentlichkeit im Hinblick auf die Erhöhung der ökonomischen Produktivität ein Interesse daran, dass in der Schule ökonomisch nützliche Fähigkeiten gefördert werden.

Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass die öffentlichen Effekte von Bildung, die von der jeweiligen Ausgestaltung der Bildungsangebote abhängen, ein öffentliches Interesse an der *Regulierung* dieser Angebote begründen: Den Mitgliedern einer Gesellschaft kann nicht gleichgültig sein, *wie* die heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder gebildet werden. Deshalb darf die Bestimmung von Bildungszielen nicht vollständig den Marktkräften überlassen werden. Im Marktmodell bestimmen letztlich die individuellen Präferenzen der Eltern, wie Bildungsangebote ausgestaltet werden. Von der marktbasierter Regulierung unterscheidet sich die öffentliche Regulierung da-

1 Diese Überlegung basiert allein auf den subjektiven Präferenzen von Personen. Wenn hingegen Bildung – im Anschluss an Musgrave (1959) – als meritorisches Gut bezeichnet wird (vgl. z.B. Appelt & Reiterer, 2004), so wird die Ebene der persönlichen Wünsche und Interessen verlassen. Hier wird angenommen, dass ein Gut wie Bildung, würde man seine Bereitstellung allein individuellen Präferenzen von Konsumenten überlassen, nicht in hinreichender Menge produziert und konsumiert würde. Der Staat nimmt dann ein objektives Interesse an Bildung an und stellt dieses Gut für alle bereit.

durch, dass die Entwicklung des Bildungssystem hier von dialogischen Prozessen – seien es Verhandlungen oder argumentative Diskurse – bestimmt wird. Einerseits treffen in der bildungspolitischen Debatte Gruppen mit unterschiedlichen Interessen aufeinander. In Verhandlungen können Kompromisse angestrebt werden, welche divergierende Interessenlagen in fairer Weise berücksichtigen (vgl. Winch, 1996, S. 27). Davon zu unterscheiden ist mit Habermas (1992) die auf Konsens zielende Verständigung über die Ausrichtung des Bildungssystem. Zu erwähnen ist insbesondere diejenige Form diskursiver Kommunikation, die Habermas als *ethisch-politischen Diskurs* bezeichnet. Hier verständigen sich die Mitglieder der demokratischen Gemeinschaft darüber, „auf welche Ideale hin sie ihr gemeinsames Leben entwerfen sollten“ (S. 198). Diese Diskurse zehren vom vorhandenen politisch-kulturellen Selbstverständnis einer Gemeinschaft und entwickeln dieses in rationaler Weise weiter. Insofern in der bildungspolitischen Debatte zu bestimmen ist, auf welche öffentlichen Zwecke hin das Bildungssystem ausgerichtet werden soll, ist dies als Teil des ethisch-politischen Diskurses zu fassen. Insgesamt ist die bildungspolitische Willensbildung „als Netz von Diskursen und Verhandlungen“ zu sehen, „die auf vielen Pfaden miteinander rückgekoppelt sein können“ (S. 207).

Die Forderung nach einer demokratischen Regulierung von Bildung, welche aus dem Faktum der öffentlichen Wirksamkeit von Bildung abgeleitet wurde, impliziert nicht, dass Bildungsangebote ausschließlich vom Staat *bereitgestellt* werden dürfen. Ebenso wenig kann ein Argument gegen die Privatisierung von Bildungsanstalten direkt aus der wirtschaftstheoretischen Bestimmung von Bildung als eines (partiell) öffentlichen Gutes abgeleitet werden. Hierin unterscheidet sich Bildung, wie Buchanan (1968/1999, S. 69) hervorhebt, von einem Gut wie öffentliche Sicherheit. Jede Person hat ein Interesse daran, dass sich andere an der „Produktion“ von Sicherheit beteiligen. Dieses Interesse beruht nicht auf der Sorge der einen Person um die Sicherheit der anderen, sondern schlicht darauf, dass sich Sicherheit nur durch die gemeinsame Bereitstellung von Sicherheitskräften herstellen lässt. Auf Bildung trifft dies nicht zu: Diese kann ohne weiteres von Privaten bereitgestellt werden. Das öffentliche Interesse bezieht sich hier nicht auf eine gemeinsame Bereitstellung von Bildung, sondern darauf, dass die bereitgestellten Angebote von anderen genutzt werden.

Aus der Tatsache, dass die im Rahmen von Bildungsangeboten zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten als öffentliches Gut eingestuft werden können, lässt sich hingegen ableiten, dass Bildung *öffentlich zugänglich* sein sollte. Es besteht wohl ein öffentliches Interesse daran, Kindern und Jugendlichen nicht nur den Schulbesuch zu ermöglichen, sondern sie dazu zu verpflichten. Dies bedeutet aber nicht unbedingt, dass die verfügbaren Angebote *für alle gleichermaßen zugänglich* sein sollten. Damit ist das Problem der Gerechtigkeit im Bildungssystem angesprochen, das unter Stichworten wie Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit oder Chancengerechtigkeit diskutiert wird.

3. Die öffentlichen Effekte von Bildung und die Verteilungsfrage

Im Folgenden soll erörtert werden, wie die Verteilungsfrage angesichts der öffentlichen Effekte zu beantworten ist. Dies hängt selbstverständlich davon ab, welche öffentlichen Zwecke verfolgt werden. Betrachten wir zunächst dasjenige öffentliche Interesse, welches sich aus der demokratischen Verfasstheit moderner Staaten ergibt: Bildung dient hier dazu, Kinder zu mündigen Bürgern heranzubilden, welche politische Prozesse verstehen und daran partizipieren können. Jeder Bürger in der Demokratie hat ein vitales Interesse daran, dass diejenigen, welche mit ihm zusammen die Geschicke der Gesellschaft bestimmen, über eine gute Allgemeinbildung und spezifische Kenntnisse des politischen Systems verfügen. Nur dann nämlich kann erwartet werden, dass sie in der Lage sind, sich ein selbstständiges und kompetentes Urteil in politischen Fragen zu bilden. Dies ist *einerseits* ein anspruchsvolles Ziel, welches das deutsche Bildungssystem heute wohl verfehlt: Eine Voraussetzung für politische Partizipation besteht vermutlich darin, die politischen Nachrichten und Kommentare einer Tageszeitung lesen und verstehen zu können. Angesichts der in den PISA-Studien festgestellten schlechten Lesekompetenz vieler deutscher Schüler kann diese Voraussetzung kaum als erfüllt gelten (vgl. Baumert & Schümer, 2001). *Andererseits* aber scheint die Gewährleistung von staatsbürgerlicher Kompetenz keine Gleichverteilung von Bildung zu erfordern. Es scheint nicht nötig, allen Schülern – oder allen Schülern mit gleichen natürlichen Potenzialen – das gleiche Niveau in zentralen Kompetenzen zu sichern. Ebenso wenig scheint es angezeigt, allen den gleichen oder einen gleich guten Unterricht zu bieten oder für jedes Kind gleich viel an Ressourcen bereitzustellen. Hingegen ist es nötig, allen eine gute Grundbildung zu gewährleisten. Alle sollen, wie Amy Gutmann (1987) es ausdrückte, eine *Schwelle* in der Kompetenzentwicklung erreichen, welche ihnen demokratische Partizipation ermöglicht. Die Idee der demokratischen Schwelle wird in der aktuellen Debatte von Gegnerinnen *egalitaristischer* Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit aufgenommen. Elizabeth Anderson (1999, 2004, 2007) interpretiert ihre Schwellenkonzeption von Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Harry Frankfurt (1987) *doctrine of sufficiency*: Um allen die vollwertige Mitgliedschaft in der demokratischen Gemeinschaft zu ermöglichen, ist es nötig, allen die *dafür ausreichende* Bildung zu gewährleisten. Debra Satz (2007, 2008) bringt in diesem Kontext den Begriff der *adequacy* ins Spiel, der aus der amerikanischen Reformdebatte stammt. In den vergangenen zwei Jahrzehnten, erläutert Rob Reich (2008b, S. 399), sei die Sprache der Gleichheit mehr und mehr von der Forderung nach einer *angemessenen* Bildung für alle abgelöst worden. Satz entwickelt davon ausgehend eine Konzeption der demokratischen Angemessenheit (*adequacy for citizenship*).

Der von Anderson und Satz vertretene Begriff der demokratischen oder bürgerlichen Gleichheit erfordert allerdings mehr als nur die Befähigung zur Partizipation an politischen Prozessen. Das Ideal besteht in der Herstellung egalitärer Beziehungen unter den Bürgern. Dies, so die Autorinnen, bedingt unter anderem starke Anstrengungen um eine verstärkte soziale Integration aller Bürger. Damit ist ein zweiter Bereich angesprochen, auf den sich das öffentliche Interesse an Bildung beziehen kann: Jedes Mitglied der Ge-

sellschaft hat wohl ein Interesse an der Verminderung sozialer Exklusion. Alle haben ein Interesse daran, dass sich keine permanente, sozial chancenlose Unterklasse bildet. Die Erhöhung der Kriminalitätsrate ist nur eine der möglichen Konsequenzen eines Mangels an Integration. Soziale Segregation hat zur Folge, dass die entstehenden Oberschichten den Kontakt zu den Benachteiligten verlieren. Dies verhindert, wie Anderson (2007) annimmt, die Entstehung einer Führungsschicht, welche in der Lage wäre, in ihren Entscheidungen die Anliegen und Probleme aller Bevölkerungsgruppen zu berücksichtigen. Die Schaffung einer sozial verantwortlichen Elite bedingt gemäss Anderson *erstens*, dass die zukünftigen Inhaber von Führungspositionen zusammen mit Kindern jeglicher sozialer Herkunft zur Schule gehen. Nur wenn im Schulbereich keine soziale Segregation stattfindet, so Anderson, kann erwartet werden, dass die Angehörigen verschiedener Schichten Verständnis für die Probleme anderer sozialer Gruppen entwickeln werden. *Zweitens* aber ist es nötig, dass die Kinder sozial benachteiligter Familien selbst Zugang zur Elite erhalten. Sie nämlich kennen die Lebensweise der unteren Schichten und die damit verbundenen spezifischen Probleme aus eigener Anschauung.

Die Schaffung einer sozial integrierten Elite entspricht gemäß Anderson dem *öffentlichen* Interesse an einer kompetenten und sozial sensiblen Führungsschicht. Nach dieser Überlegung ist soziale Exklusion nicht (nur) deshalb moralisch falsch, weil damit den Ausgeschlossenen Unrecht geschieht, sondern weil sich dies zum Schaden aller auswirken kann. Anderson meint, der gewünschte öffentliche Effekt lasse sich durch eine Schwellen-Konzeption gewährleisten: Um in den Vereinigten Staaten Zugang zur Elite zu erhalten, sei es nötig, über eine (zwölfjährige) Grundbildung zu verfügen, die einem Zugang zu einem gut geführten College verschafft. Die Sicherung von Bildungsgleichheit, etwa in Form einer Gleichverteilung von Ressourcen, hält Anderson hingegen für unnötig. Ihre Schwellen-Konzeption lässt sich nicht ohne weiteres auf die deutschen Verhältnisse übertragen. Klar scheint aber, dass das gegliederte Schulsystem das Eintreten der genannten öffentlichen Effekte eher erschwert als begünstigt: Offenbar führt das Bemühen um eine Segregation entlang von Leistungskriterien faktisch zu einem sozial segregierten Schulsystem. Dies verhindert nicht nur den Kontakt zwischen den sozialen Gruppen, sondern erschwert sozial Benachteiligten auch den sozialen Aufstieg.

Andersons normative und empirische Annahmen dürften nicht unkontrovers sein. Hingegen ist der öffentliche Zweck, durch Bildung zu einer Steigerung der ökonomischen Produktivität beizutragen, weitgehend unumstritten. Die Forderung nach einer „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ zielt primär in diese Richtung. Oftmals wird angenommen, die Umsetzung dieser Forderung gehe einher mit der Neutralisierung aller *sozialen* Quellen ungleicher Bildungsergebnisse, also mit einem „meritokratischen“ Verständnis von Chancengleichheit. So interpretiert dient die Beseitigung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem dem öffentlichen Zweck einer Steigerung der Wirtschaftsleistung. Es ist allerdings fraglich, ob gerade dieses Prinzip dem genannten öffentlichen Zweck am besten dient. Die Beseitigung jeglicher sozialer Hindernisse beim Erwerb von Kompetenzen und Abschlüssen ist, gerade wenn die Integrität der Familie gewahrt bleiben soll, ein äußerst anspruchsvolles Unterfangen. Bildungs-Ressour-

cen, so scheint es, müssen zu diesem Zweck höchst ungleich auf die Kinder aus unterschiedlichen Schichten verteilt werden: Den sozial Benachteiligten muss durch zusätzliche Förderung das Aufholen ihres familiär bedingten Rückstands ermöglicht werden. Unter dem Gesichtspunkt der ökonomischen Produktivität wäre es aber möglicherweise effizienter, zusätzliche Ressourcen für die leistungsfähigsten Schüler – also die genetisch *und* sozial Begünstigten – aufzuwenden (so auch Taylor, 2004, S. 335). Genau dies geschieht faktisch durch die Einrichtung sogenannter Elite-Gymnasien oder -Universitäten, an denen größtenteils Angehörige privilegierter Schichten unterrichtet werden. Die besondere Aufmerksamkeit für die Bildung der Eliten wird meist mit den zu erwartenden positiven öffentlichen Effekten gerechtfertigt. Die Formel könnte also hier lauten: Grundbildung für alle, hochklassige Elitebildung für die Leistungsfähigsten.

Dadurch könnte auch ein weiterer öffentlicher Zweck, nämlich die Sicherung kultureller Kontinuität und Innovation, gewährleistet werden. Um den Fortbestand und die Weiterentwicklung von Kunst, Literatur oder Wissenschaft zu sichern, scheint es ausreichend, alle mit gewissen Grundkenntnissen auszustatten und zusätzlich Institutionen zu schaffen, welche den Begabtesten ein vertieftes Studium in diesen Bereichen ermöglichen. Um die gewünschten Effekte zu erzielen, ist es nicht nötig, dass alle sich mit Literaturtheorien oder Quantenmechanik gleich gut auskennen.

Die soeben vorgestellten Überlegungen führen nicht zu einer klaren Antwort auf die Frage, wie Bildung unter den Mitgliedern der Gesellschaft verteilt werden soll. Dazu sind die Zweckbestimmungen zu unpräzise formuliert. Zudem ist unklar, wie die verschiedenen Zwecke untereinander zu gewichten sind. Allerdings ist deutlich geworden, dass die Erreichung gewisser öffentlicher Zwecke nicht auf die Umsetzung von Gleichheits-Prinzipien angewiesen ist. In manchen Bereichen scheint die Bereitstellung einer guten Grundbildung für alle zu genügen. Es ist offen, wie stark sich der Staat in darüber hinausgehenden Angeboten überhaupt zu engagieren hat. Für den Aufbau privater Elite-Institutionen etwa scheint es ausreichende Anreize zu geben. Gebildete Mittelschichtseltern sind nicht nur in den Vereinigten Staaten oder in England, sondern auch in Deutschland bereit, sich die Bildung ihrer Kinder etwas kosten zu lassen. Gefährdet wäre durch eine Politik der Förderung privater Initiative im Bereich der höheren Bildung allenfalls das Ziel der sozialen Integration. Wie das amerikanische Beispiel zeigt, verhindern finanzielle Hindernisse beim Zugang zu guten Schulen die Herausbildung einer sozial integrierten Elite. Bemerkenswert ist jedoch, dass Anderson elterliche Bildungsinvestitionen *oberhalb* der von ihr definierten Schwelle durchaus befürwortet: Diese würden, sofern die Eliten in einem demokratischen Geist gebildet seien, einen zusätzlichen öffentlichen Nutzen hervorbringen.

4. Fairer Wettbewerb

Welche *Verteilung* von Bildung (Bildungsressourcen, Unterrichtsqualität, Lernchancen oder Bildungsergebnissen) als angemessen zu gelten hat, kann, wie im letzten Abschnitt deutlich wurde, von der Frage der erwünschten öffentlichen Effekte her beantwortet

werden. William Koski und Rob Reich (2008) werfen Anderson und Satz vor, in ihren Konzeptionen kämen ausschließlich die öffentlichen Effekte von Bildung in den Blick:

We shall argue [...] that the adequacy ideal is inadequate because of its narrow view taken of the purpose of education. Education [...] has private returns in addition to public purposes that are quite properly also within the purview of the state. (Koski & Reich, 2008, S. 21)

Nach Koski und Reich also ist die Verteilung des privaten Nutzens von Bildung ebenfalls eine *öffentliche* Angelegenheit. Dabei haben sie vor allem die positionalen Aspekte von Bildung im Blick. Mehr oder bessere Bildung für ein Individuum stellt nicht nur dieses Individuum besser als andere, die anderen werden zugleich schlechter gestellt, obwohl sich ihr absolutes Bildungsniveau nicht verändert. Dies wirkt sich vor allem im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen aus. Da der Staat, wie Koski und Reich betonen, die Aufgabe hat, faire Bedingungen im Wettbewerb um soziale Vorteile zu schaffen, muss er auch Fairness beim Zugang zu Bildung gewährleisten. Koski und Reich zeigen sich, ähnlich wie Harry Brighouse und Adam Swift (2008, S. 446), überzeugt davon, dass die Sicherung von fairen Wettbewerbsbedingungen nur durch eine Form von Bildungs-Gleichheit – nicht aber durch die Gewährleistung einer angemessenen Bildung für jedes Kind – zu erreichen ist.

Allerdings lassen Koski und Reich offen, wie die Idee der Bildungs-Gleichheit zu konkretisieren ist. Ein radikales egalitaristisches Prinzip würde vom Staat die Neutralisierung aller positionalen Ungleichheiten – seien sie genetisch, familiär oder schulisch bedingt – verlangen. Dies käme in die Nähe einer Garantie gleicher Bildungsergebnisse am Ende der Schulzeit. Andere egalitaristische Konzeptionen hingegen lassen teilweise ein beträchtliches Maß an positionaler Ungleichheit zu. Dies gilt etwa für das von Brighouse und Swift (2008, S. 447) vertretene meritokratische Prinzip: „An individual’s prospects for educational achievement may be a function of that individual’s talent and effort, but they should not be influenced by his or her social class background“. Nach diesem Prinzip führen natürlich bedingte Leistungsdisparitäten ebensowenig zu einer unfairen Verzerrung des Wettbewerbs wie Ungleichheiten, die sich aus ungleicher Anstrengung ergeben, obwohl diese zumindest teilweise auf familiäre Faktoren zurückgehen dürften.

Warum aber ist es *nicht* unfair, wenn gewisse Personen im sozialen Wettbewerb durch eine nachteilige natürliche Ausstattung oder durch mangelnde Motivation zurückgebunden werden? Kann man sagen, dass die von Natur aus Talentierten und Motivierten es *verdienen*, ein bestimmtes Bildungsniveau zu erreichen, während dies für die anderen nicht gilt? An dieser Stelle können zwei Begriffe von Verdienst unterschieden werden: Der eine beruht auf dem Begriff der Verantwortlichkeit und besagt, dass wir nur diejenigen Vorteile verdienen, die wir durch selbst verantwortetes Handeln erreicht haben. Gemäß diesem Verständnis verdient es niemand, durch seine soziale Herkunft benachteiligt zu werden. Ebensowenig jedoch verdienen wir eine Benachteiligung durch natürliche Faktoren und einen herkunftsbedingten Mangel an schulischer Motivation.

Auf der Basis des Begriffs von Verdienst ließe sich die oben genannte radikale Konzeption von Bildungs-Gleichheit begründen. Nach einem alternativen Verständnis erwächst Verdienst schlicht aus den vorhandenen natürlichen Potenzialen. Diese Anlagen müssen also gewissermaßen als Anlass für eine bestimmte Belohnung angesehen werden. Gewöhnlich aber nimmt man an, dass nicht Potenziale, sondern die aus tatsächlichen Fähigkeiten erwachsenden Leistungen eine Belohnung verdienen. Welche Leistungsfähigkeit jemand entwickelt, hängt aber gerade auch davon ab, welche Art und wie viel an Bildung er erhält. Die Grundlage von Verdienst wird also durch Bildung erst geschaffen, und deshalb kann ein auf diesem Begriff von Verdienst basierendes Argument nicht zur Rechtfertigung einer bestimmten Verteilung von Bildung dienen (Anderson, 2004, S. 103; Satz, 2007, S. 630).

Brighouse und Swift (2008) unterlegen ihr meritokratisches Prinzip nicht mit einer verdienstbasierten Argumentation. Bemerkenswerterweise ordnen sie dieses Prinzip zwei anderen Prinzipien unter. Wenig umstritten ist, dass die Wahrung der Integrität der Familie höher zu gewichten ist als die Durchsetzung von Bildungs-Gleichheit. Weitaus mehr Anlass zu Diskussionen gibt das zweite vorgeschlagene Prinzip, welches die vorrangige Berücksichtigung der Belange der am schlechtesten gestellten Personen verlangt: „[W]e believe that in the realm of values the medium- and long-term prospects of those who flourish least in the society are the most urgent consideration of justice“ (Brighouse & Swift, 2008, S. 451). Die von einem solchen Prinzip geforderte Verbesserung der Situation der Schlechtestgestellten kann auf zwei Wegen geschehen: Zum einen durch ihre direkte schulische Förderung, zum anderen durch die verstärkte Förderung anderer Gruppen. Letzteres nämlich kann gewisse *öffentliche* Effekte hervorbringen, die auch den Schlechtestgestellten zum Vorteil gereichen. Hier ist nun abzuwägen, ob eine direkte Förderung benachteiligter Gruppen ihnen letztlich mehr Vorteile bringt als die Förderung anderer Gruppen. Wenn mit einer absoluten Besserstellung der Benachteiligten zu rechnen ist, wird ihre relative (positionale) Schlechterstellung durch eine Vergrößerung der Bildungs-Ungleichheit in Kauf genommen.

Eine ähnliche Idee findet sich, in Form des sogenannten *Unterschiedsprinzips*, auch in John Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit*. Gemäß diesem Prinzip sind soziale und ökonomische Ungleichheiten dann gerechtfertigt, wenn sie sich zum größtmöglichen Vorteil der am wenigsten Begünstigten auswirken (vgl. Rawls, 1975, S. 336). Diesem Prinzip *vorgeordnet* ist allerdings das Prinzip der fairen Chancengleichheit, welches zwei Bestandteile aufweist: Zum einen fordert es, dass attraktive Laufbahnen den Fähigen offenstehen müssen. Zum anderen aber sollen Personen mit gleichen natürlichen Anlagen und Motivationen die gleichen Chancen haben, die für attraktive Laufbahnen erforderlichen Qualifikationen zu erwerben. Dieser Bestandteil von fairer Chancengleichheit entspricht dem von Brighouse und Swift formulierten meritokratischen Grundsatz der Bildungsgerechtigkeit, der aber in ihrer Konzeption einem Prinzip untergeordnet ist, welches in groben Zügen dem Unterschiedsprinzip entspricht.

Brighouse und Swift (2008) sind der Auffassung, ihr meritokratisches Prinzip erfahre durch die Forderung nach einer vorrangigen Berücksichtigung der Belange der am wenigsten Begünstigten eine Präzisierung. Das meritokratische Prinzip nämlich sagt

nichts darüber aus, wie Bildungs-Ressourcen auf Gruppen ähnlich Begabter verteilt werden sollen. Es ist sowohl mit einer besonderen Förderung der von Natur aus Benachteiligten, als auch mit intensiver Begabtenförderung vereinbar. Das zusätzliche Prinzip soll diesen Punkt klären helfen: Die Verteilung von Ressourcen oder Aufmerksamkeit soll von den erwartbaren Effekten für die am schlechtesten Gestellten abhängig gemacht werden. Folgt man Rawls' Ausführungen zum Zusammenhang von fairer Chancengleichheit und Unterschiedsprinzip, so stößt man auf die gleiche Idee. Offenbar ist Rawls (1975, S. 122) also der Auffassung, das Unterschiedsprinzip eigne sich auch als *nachgeordnetes* Prinzip zur Konkretisierung von fairer Chancengleichheit. Dreht man jedoch die Rangordnung dieser Prinzipien um, sind die Folgen unabsehbar. Es ist nämlich, wie schon im zweiten Abschnitt angedeutet, offen, ob die die Lage der Schlechtestgestellten tatsächlich durch die Umsetzung des meritokratischen Prinzips am besten gefördert werden kann.

Indem Brighthouse und Swift die Förderung der Belange der Schlechtestgestellten als wichtiger einstufen als meritokratische Gleichheit, geben sie faktisch die Forderung nach fairen Wettbewerbsbedingungen als eigenständige moralische Idee auf. Fairer Wettbewerb, so scheint es, ist nur dann angezeigt, wenn sich dies letztlich zum Vorteil der Schlechtestgestellten auswirkt.

Rawls' Unterschiedsprinzip ist auch in den Konzeptionen von Anderson und Satz präsent. So sind Andersons Überlegungen zur Konstitution und Bildung der Elite von der Sorge um die Situation der Schlechtestgestellten getragen. Anderson nimmt an, dass die weniger Talentierten und Gebildeten die Existenz einer hoch gebildeten Elite akzeptieren werden, sofern deren Mitglieder sich für die Belange aller einsetzen. Man kann sich fragen, ob auch die Verfechterinnen des *adequacy*-Ansatzes dem Unterschiedsprinzip Vorrang vor der Idee des fairen Wettbewerbs einräumen. Die erwähnte Kritik von Koski und Reich, nach der Anderson und Satz nur die öffentlichen Effekte von Bildung beachten und die Bedeutung der privaten Effekte vernachlässigen, deutet in diese Richtung. Meines Erachtens allerdings ist diese Kritik in seinem wesentlichen Punkt verfehlt² (vgl. Giesinger, 2010a): Der *adequacy*-Ansatz, wie er von den genannten Autorinnen verfochten wird, impliziert nämlich eine bestimmte Konzeption von fairem Wettbewerb. Anderson und Satz gehen vom Ideal egalitärer sozialer Beziehungen aus, und sie erläutern dieses unter Rückgriff auf Begriffe wie *Würde* und *Selbstachtung*. Sie sind sich im Klaren darüber, dass etwa ein Ausschluss bestimmter Individuen oder Gruppen von Bildungsangeboten, deren Besuch den Zugang zur Elite ebnet, nicht nur we-

2 Allerdings lässt sich Andersons Konzeption so lesen, dass sie demokratische Gleichheit insgesamt gewissermaßen als öffentliches Gut betrachtet. In dieses öffentliche Gut jedoch sind Gerechtigkeits-Gesichtspunkte – inklusive der Forderung nach fairen Wettbewerbsbedingungen – eingebaut. Für die vorliegende Argumentation wichtig ist die Unterscheidung zwischen Effekten, die Personen direkt (dadurch, dass sie selbst Bildung erwerben) zu Gute kommen, und Effekten, von denen sie indirekt (durch die Bildung anderer Personen) begünstigt werden. Koski und Reich mögen Recht haben darin, dass Anderson (und Satz) primär die öffentlichen Effekte von Bildung beachten. Sie haben aber Unrecht darin, dass es diesen Autorinnen nur auf die indirekten Effekte ankommt.

gen allfällig negativer öffentlicher Effekte abzulehnen ist, sondern auch deshalb, weil die Ausgeschlossenen selbst sich in ihre Würde verletzt fühlen können. „Care must be taken“, schreibt Satz (2007), „to ensure that those with fewer opportunities are not at such relative disadvantage as to offend their dignity or self-respect“ (S. 637-638). Und: „No social group should be relegated to a second-class position, with access only to inferior and unrewarding schools and jobs“ (S. 647). Bildungs-Ungleichheiten sind also nur dann akzeptabel, wenn sie die Schlechtergestellten nicht in ihrem Status als Gleiche verletzen. Was dies bedeutet, muss näher diskutiert werden. Anderson etwa ist der Auffassung, die Realisierung der von ihr formulierten Schwellen-Konzeption sichere nicht nur die erwünschten öffentlichen Effekte, sondern garantiere auch faire Wettbewerbsbedingungen. Die Festlegung einer bestimmten Schwelle, oberhalb derer der Staat keine weiteren Verpflichtungen treffen, lädt allerdings wohlhabende Eltern geradezu dazu ein, ihren Kindern durch private Bildungsinvestitionen einen positionalen Vorteil zu verschaffen. Satz (2008, S. 434) hält fest, *große* Bildungs-Ungleichheiten stellen eine Bedrohung für die Würde der Schlechtergestellten dar. Demgegenüber vertritt Kenneth Strike (2008) die Auffassung, bereits geringe Ungleichheiten, insbesondere wenn sie systembedingt seien, könnten als Verletzung der individuellen Würde betrachtet werden. Diese Aussage ist plausibel, wenn sie explizit auf *schulische* Ungleichheiten bezogen wird. Ungleichheiten der Schulqualität wirken sich oftmals gravierend aus, weil sie die bereits vorhandenen familiär bedingten Ungleichheiten verschärfen: Kinder, die in einer wenig anregenden Familienkultur aufwachsen, besuchen tendenziell die schlechteren Schulen. Dies ist in den Vereinigten Staaten der Fall, wo die Schulen in ärmeren Quartieren oftmals erbärmlich ausgestattet sind. Es gilt aber auch für die deutschen Verhältnisse: Die vielerorts feststellbare räumliche Absonderung der sozialen Schichten führt bereits in der Grundschule zu einer Segregation der Schülerschaft entlang sozialer Linien, welche durch das darauf aufbauende gegliederte System noch verstärkt wird. *Erstens* weisen Kinder aus sozialen schwachen Familien allein schon auf Grund ihres familiären Hintergrunds – und teilweise wohl auch auf Grund der unterschiedlichen Qualität der Grundschule – ein zum Zeitpunkt der Selektion tieferes Leistungsniveau auf. *Zweitens* erfolgt die Selektion nach der vierten Grundschulklasse nicht streng nach Leistungskriterien, sondern in hohem Masse nach sozialen Kriterien (vgl. Bos et al., 2004). *Drittens*, so scheint es, werden die Schüler nicht in allen Schulformen gleich gut gefördert (vgl. z.B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006).

Dies alles hat zur Folge, dass Schüler, die den als untergeordnet geltenden Schulformen, insbesondere der Hauptschule, zugeteilt werden, schon früh aus dem „Rennen“ um attraktive soziale Positionen geworfen werden. Der Selektionsschritt nach vier Schuljahren, der bisweilen mit pädagogischen Argumenten gerechtfertigt wird, erweist sich als erste Stufe eines sozialen Selektionsprozesses: Anstatt dass die Schule sich primär darum bemühen würde, Lernende „wettbewerbsfähiger“ zu machen, fällt sie selbst schon eine erste Wettbewerbsentscheidung, welche die optimale Förderung aller behindert.

5. Prinzipien der Bildungsgerechtigkeit

Jedem Individuum kann ein Interesse an der Bildung der anderen Gesellschaftsmitglieder zugeschrieben werden. Jedes Individuum hat aber auch ein Interesse daran, selbst Bildung zu erwerben. Bildung erzeugt positive Effekte für die Allgemeinheit und für das Individuum, welches sie erwirbt. Beide Arten von Effekten allerdings sollten als *öffentliche Angelegenheit* betrachtet werden, das heißt, der Steuerung durch demokratisch legitimierte staatliche Instanzen unterworfen werden: Zum einen hat die staatliche Bildungspolitik gewisse öffentliche Zwecke anzustreben, zum anderen aber obliegt ihr die Aufgabe, für eine gerechte Verteilung des individuellen Nutzens von Bildung zu sorgen. Über weite Strecken sind diese Aufgaben vereinbar. Aus beiden Perspektiven ergeben sich ähnliche Forderungen bezüglich der Verteilung von Bildung, beziehungsweise der Ausgestaltung des Bildungssystems. Eine gute Grundbildung für alle ist, wie vermutet wurde, eine Voraussetzung für die Erreichung gewisser öffentlicher Zwecke. Gleichzeitig kann ein minimales Bildungsniveau auch als Anrecht jedes Individuums betrachtet werden. Dies könnte unter Rückgriff auf die Idee egalitärer Beziehungen begründet werden: Wenn jeder Person ein Leben als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft ermöglicht werden soll, muss allen eine gute Grundbildung gewährleistet werden. Das Fehlen minimaler Bildung nämlich macht die volle Teilhabe am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft unmöglich. Es erschwert zudem die autonome Gestaltung des persönlichen Lebens.

Während im Bereich der Grundbildung ein moralischer Konflikt zwischen öffentlichen und privaten Zwecken realistischere nicht zu erwarten ist, sieht es *oberhalb* dieses grundlegenden Niveaus anders aus. Eine moderne Gesellschaft, in der Bildungsangebote in diesem Bereich gar nicht existieren – und sich somit die Frage ihrer fairen Ausgestaltung erübrigen würde –, erscheint als undenkbar. Sowohl öffentliche als auch individuelle Interessen begünstigen die Entwicklung von Angeboten, die weit über das minimale Niveau hinausgehen. Zum einen können gewisse öffentliche Zwecke ohne die Bereitstellung weitergehender Bildungsangebote nicht erreicht werden. Zum anderen haben Individuen, nicht zuletzt die besonders Begabten, das Interesse, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Der Erwerb positionaler Vorteile ist dabei nur ein Gesichtspunkt.

Im Bereich oberhalb des Grundniveaus kann, wie in den letzten Abschnitten deutlich wurde, ein Konflikt entstehen zwischen der Gewährleistung fairer Wettbewerbsbedingungen auf der einen Seite und der Steigerung des Gesamtwohls oder der vorrangigen Begünstigung der am schlechtesten Gestellten auf der anderen Seite. Nimmt man das Ideal der egalitären Beziehungen als Ausgangspunkt, so ist dem erstgenannten Prinzip Vorrang vor dem zweiten einzuräumen. Wer im Hinblick auf Bildung an (positionalen) Benachteiligungen zu leiden hat, welche ihm den Zugang zu attraktiven Positionen verbauen oder stark erschweren, kann sich in seiner Würde verletzt fühlen. Diejenigen positionalen Ungleichheiten, welche die Benachteiligten zu Bürgern zweiter Klasse zurückstufen, sind als illegitim zu betrachten. Dies schließt signifikante Ungleichheiten der schulischen Qualität aus. Wenn Kindern aus sozial benachteiligten Familien

schlechtere schulische Lernchancen geboten werden als den sozial Privilegierten, so werden die sozial Benachteiligten nur in Einzelfällen Zugang zur Elite finden.

Die Forderung nach *gleichen* Startchancen im sozialen Wettbewerb soll die Schule jedoch nicht erfüllen. Hier nun können die öffentlichen Effekte von Bildung ins Spiel gebracht werden, also diejenigen, von denen Individuen *indirekt* profitieren. Würde die staatliche Bildungspolitik das Ziel verfolgen, Ungleichheiten des Bildungsniveaus zu vermeiden, so hätte dies, sofern es gelingen würde, positionale Vorteile für die schulisch weniger Leistungsfähigen. Diese jedoch müssten möglicherweise indirekte Nachteile in Kauf nehmen: Die Beschränkung der Lernmöglichkeiten begabter Kinder und Jugendlicher wirkt sich nämlich womöglich nicht nur für diese selbst nachteilig aus, sondern verhindert auch positive öffentliche Effekte. Ob und in welchem Masse diese Effekte, die dann auch den Schlechtestgestellten in der Gesellschaft zu Gute kommen können, tatsächlich entstehen, hängt aber auch davon ab, *in welcher Weise* die Heranwachsenden gebildet werden. Dies hat die staatliche Bildungspolitik bei der Festlegung von Bildungszielen und der Ausarbeitung von Curricula zu berücksichtigen: Die zur Verfügung stehenden Bildungsangebote sollen so ausgestaltet werden, dass sich die entstehenden Bildungs-Ungleichheiten zum Vorteil jedes Gesellschaftsmitglieds auswirken. Dies kann dazu beitragen, jeder Person, auch den Schlechtergestellten, ein Leben in Würde und Selbstachtung zu ermöglichen.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Verteilungsprinzipien formulieren: *Bildungs-Ungleichheiten sind legitim, wenn*

- a) *jedem Mitglied der Gesellschaft eine angemessene Grundbildung gewährt wird,*
- b) *jedes Mitglied der Gesellschaft eine faire Chance erhält, sich für attraktive soziale Positionen zu qualifizieren, und*
- c) *die Ungleichheiten zum Vorteil der am wenigsten begünstigten Gesellschaftsmitglieder ausgestaltet sind.*

Damit sind drei Prinzipien formuliert, welche eine *gerechte* Verteilung von Bildung unter den Individuen sicherstellen sollen, dabei aber (im dritten Prinzip) auch die öffentlichen Effekte von Bildung berücksichtigen. Würde man die Verteilung ausschließlich auf die Erzeugung öffentlicher Effekte ausrichten, so hätten diese Prinzipien anders auszusehen: *Erstens* würde man die Belange der am wenigsten Begünstigten kaum gesondert berücksichtigen, *zweitens* wäre die Idee des fairen Wettbewerbs der Erzeugung öffentlicher Effekte unterzuordnen.

Die Umsetzung dieser Gerechtigkeitsprinzipien bedingt eine öffentliche Finanzierung, Regulierung, aber wohl nicht notwendig die öffentliche Bereitstellung von Bildung. Nur durch öffentliche Finanzierung kann sichergestellt werden, dass alle – auch die Kinder aus sozial benachteiligten Familien – ein minimales Bildungsniveau erreichen. Demokratische Regulierung ist notwendig, um den Erwerb grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten für alle durchzusetzen. Dies bedeutet nicht, dass bei der Festlegung schulischer Curricula keinerlei Spielraum für *private* Entscheidungen bestehen sollte. Die Überlegungen in diesem Beitrag geben allerdings keine klare Antwort auf die

Frage, wo die Grenze zwischen der öffentlichen und privaten Entscheidungssphäre im Bildungsbereich anzusetzen ist.³ Aufgrund der genannten Prinzipien scheint es jedenfalls nicht ausgeschlossen, (öffentlich oder privat geführte) Schulen mit unterschiedlichen Profilen zuzulassen und den Eltern Wahlmöglichkeiten zu eröffnen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass eine derartige Pluralisierung des Bildungssystems auf der Basis eines Kerncurriculums zur sozialen, religiös-weltanschaulichen und ethnisch-kulturellen Segregation beitragen könnte (vgl. dazu z.B. Bellmann, 2008; Ladd, 2002; Epple & Romano, 1998 oder Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Giesinger, 2009a und 2009b). Dies ist sowohl hinsichtlich des ersten, als auch des zweiten Prinzips relevant. Die Aufteilung der Schülerschaft nach den genannten Kriterien hat zur Folge, dass den Schülern der persönliche Kontakt zu Kindern anderer Herkunft erschwert wird. Dies behindert möglicherweise die Entwicklung grundlegender Kenntnisse und Kompetenzen, die für das Zusammenleben in der liberalen Demokratie unabdingbar wären. Dieser Auffassung ist nicht nur Anderson (2007), auch Amy Gutmann (2004) vertritt die Meinung, gewisse demokratische Grundhaltungen (wie Toleranz oder gegenseitiger Respekt) könnten nicht aus Büchern gelernt, sondern nur in alltäglichen Beziehungen eingeübt werden. Damit ist in Frage gestellt, ob in einem pluralistischen System eine angemessene demokratische Grundbildung für alle sichergestellt werden kann (dagegen Reich, 2007 und 2008a).

Hinsichtlich des zweiten Prinzips kann bemerkt werden, dass schulische Segregation zu verzerrten Bedingungen im Wettbewerb um soziale Vorteile führen kann. Allerdings wird die Segregation der Schülerschaft nach sozialen Kriterien in Deutschland auch durch das herkömmliche System gefördert. Das gegliederte Schulsystem benachteiligt gewisse Gruppen im Wettbewerb um soziale Positionen, ohne dass dies auf eine ungleiche Finanzierung von Bildung zurückzuführen wäre. Ein Blick auf das englische und amerikanische System zeigt, dass ungleiche Ressourcen zu markanten Chancenungleichheiten im sozialen Wettbewerb führen können. Will man das zweite Prinzip umsetzen, so muss sichergestellt werden, dass private elterliche Bildungs-Investitionen nicht zu signifikanten positionalen Vorteilen führen können. Das heißt vor allem: Der Zugang zu den besten Schulen, seien sie privat oder öffentlich geführt, darf nicht durch hohe finanzielle Hürden erschwert werden.

Das dritte Prinzip verlangt nach öffentlicher Regulierung, welche auf die Erzeugung von Effekten zielt, die den weniger Begünstigten tatsächlich zu Gute kommen. Wie viel an ökonomischen Ressourcen für die Förderung der Leistungsfähigsten aufgewendet werden soll, muss offen bleiben. Es hängt davon ab, welche öffentlichen Zwecke unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen als erstrebenswert betrachtet werden.

3 Diese Frage verweist auf philosophische Debatten um den Charakter der liberalen Demokratie, wie sie in den USA im Anschluss an John Rawls' Spätwerk *Politischer Liberalismus* (1993/1998) geführt werden. Zu den bildungspolitischen Implikationen dieser Debatte vgl. Giesinger (2010b).

6. Zum Schluss

Bildung hat sowohl die Eigenschaften eines privaten, als auch eines öffentlichen Guts. Wird Bildung als öffentliches Gut beschrieben, so impliziert dies allerdings weder die pauschale Ablehnung einer „Privatisierung“ von Bildung, noch ist damit bereits eine angemessene Konzeption von Bildungsgerechtigkeit gegeben. Die Idee der Bildungsgerechtigkeit bezieht sich auf das Problem der gerechten Verteilung von Bildung unter den Individuen. Eine Verteilung, welche die erwünschten öffentlichen Effekte erzeugt, ist unter Umständen als ungerecht zu betrachten. Die skizzierte Konzeption von Bildungsgerechtigkeit verlangt unter anderem, dass die Schaffung fairer Wettbewerbsbedingungen nicht davon abhängig gemacht werden sollte, ob dies den öffentlichen Nutzen erhöht. Sie betrachtet eine gerechte Verteilung der privaten Vorteile von Bildung als vorrangig gegenüber einer Verstärkung der öffentlichen Effekte. Andererseits legitimiert sie gewisse Bildungs-Ungleichheiten mit dem Hinweis auf mögliche öffentliche Effekte und eröffnet damit die Möglichkeit der Förderung Begabter, sofern dies nicht mit einer Verzerrung der Wettbewerbsbedingungen einhergeht. Sowohl die Erzeugung der erwünschten öffentlichen Effekte, als auch die Sicherung von Gerechtigkeit verlangt eine öffentliche Finanzierung und Regulierung von Bildung, nicht aber deren vollumfängliche Bereitstellung durch den Staat. Die staatliche Regulierung kann sich auf ein Kerncurriculum beschränken, welches Spielraum für private Entscheidungen und das Wirken von Marktmechanismen lässt. Private Bildungsinvestitionen, welche die öffentlichen Ausgaben ergänzen, können allenfalls eine Steigerung des öffentlichen Nutzens bewirken, da sie das gesamte Investitionsvolumen im Bildungsbereich erhöhen. Sie stellen aber – sofern sie zur Erlangung positionaler Vorteile führen – eine Gefahr für die Realisierung fairer Wettbewerbsbedingungen dar. Privatisierung von Bildung – d.h. die Zulassung privat geführter und finanzierter Schulen – gefährdet weniger die Erzeugung öffentlicher Effekte als die Sicherung von Bildungsgerechtigkeit.

Literatur

- Anderson, E. (1999). What is the Point of Equality? *Ethics*, 109, 287-337.
- Anderson, E. (2004). Rethinking Educational Opportunity: Comment on Adam Swift's How Not to be a Hypocrite. *Theory and Research in Education*, 2, 99-110.
- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117, 595-622.
- Appelt, E. M., & Reiterer, A. F. (2004). Bildung als öffentliches Gut? Versuch einer Dekonstruktion. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 27(3), 14-20.
- Baumert J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.) (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006b). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. (2008). Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 249-270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191-228). Münster: Waxmann Verlag.
- Brighouse, H. (2008). Educational Equality and the Varieties of School Choice. In W. Feinberg & Ch. Lubienski (Hrsg.), *School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives* (S. 41-59). Albany: SUNY Press.
- Brighouse, H., & Swift, A. (2006). Equality, Priority, and Positional Goods. *Ethics*, 116, 471-497.
- Brighouse, H., & Swift, A. (2008). Putting Educational Equality in its Place. *Education Finance and Policy*, 3, 444-466.
- Buchanan, J. M. (1968/1999). *The Demand and Supply of Public Goods*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Epple, D., & Romano, R. (1998). Competition between Private and Public Schools, Vouchers, and Peer-Group Effects. *The American Economic Review*, 88, 33-62.
- Frankfurt, H. (1987). Equality as a Moral Ideal. *Ethics*, 98, 21-42.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Giesinger, J. (2009a). Evaluating School Choice Policies. A Response to Harry Brighouse. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 589-596.
- Giesinger, J. (2009b). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 170-187.
- Giesinger, J. (2010a). Education, Fair Competition, and Concern for the Worst Off. *Educational Theory* (im Druck).
- Giesinger, J. (2010b). Liberale Konzeptionen freier Schulwahl. *Bildung und Erziehung*, 63, 371-386.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2004). Assessing Arguments for School Choice: Pluralism, Parental Rights, or Educational Results? In A. Wolfe (Hrsg.), *School Choice. The Moral Debate* (S. 126-148). Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hirsch, F. (1976/1995). *Social Limits of Growth*. London: Routledge.
- Koski, W., & Reich, R. (2008). *The State's Obligation to Provide Education: Adequate Education or Equal Education?* Paper Presented for the Meeting of the Midwest Political Science Association, April 2008, 45 Seiten (Manuskript von den Autoren zur Verfügung gestellt).
- Ladd, H. (2002). School Vouchers: A Critical View. *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 3-24.
- Musgrave, R. A. (1959). *The Theory of Public Finance. A Study in Public Economy*. New York: McGraw-Hill.
- Musgrave, R. A. (1969). Provision for Social Goods. In J. Margolis & H. Guitton (Hrsg.), *Public Economics. An Analysis of Public Production and Consumption and their Relations to the Private Sectors* (S. 124-144). London: Macmillan.

- Rawls, J. (1971/1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* [A Theory of Justice]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Rawls, J. (1993/1998). *Politischer Liberalismus* [Political Liberalism]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Reich, R. (2007). How and Why to Support Common Schooling and Educational Choice at the Same Time. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 709-725.
- Reich, R. (2008a). Common Schooling and Educational Choice as a Response to Pluralism. In W. Feinberg & Ch. Lubienski (Hrsg.), *School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives* (S. 21-40). Albany: SUNY Press.
- Reich, R. (2008b). Introduction to the Symposium on Equality and Adequacy. *Education Finance and Policy*, 3, 399-401.
- Samuelson, P. E., & Nordhaus, W. D. (1948/1995). *Economics* (15. Aufl.). New York: McGraw-Hill.
- Satz, D. (2007). Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*, 117, 623-648.
- Satz, D. (2008). Equality, Adequacy, and Educational Policy. *Education Finance and Policy*, 3, 424-443.
- Straubhaar, T., & Wirz, M. (1992). *Reform des Bildungswesens. Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht*. Bern: Haupt Verlag.
- Strike, K. (2008). Equality of Opportunity and School Finance: A Commentary on Ladd, Satz, and Brighouse and Swift. *Education Finance and Policy*, 3, 467-494.
- Taylor, R. S. (2004). Self-Realization and the Priority for Fair Equality of Opportunity. *Journal of Moral Philosophy*, 1, 333-347.
- Winch, Ch. (1996). Quality and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 30, 1-151.

Abstract: The normative question of how education is to be distributed among individuals can be approached from two different perspectives. On the one hand, one can ask which distribution would be adequate in view of the desired public effects of education. On the other hand, there is the question of the just distribution of the private benefit of education. Taking into consideration both perspectives, the author develops a concept of educational justice comprising three principles of distribution. Based on this, he discusses in how far a public provision, financing, and regulation of educational programs is advisable.

Anschrift des Autors

Dr. phil. Johannes Giesinger, St. Georgenstrasse 181a, 9011 St. Gallen, Schweiz
E-Mail: giesinger@st.gallen.ch