

Giesinger, Johannes

Was heißt Bildungsgerechtigkeit?

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 362-381

urn:nbn:de:0111-opus-44021

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Regionale Schulentwicklung

Bernd Zymek

Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung
als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung 279

Sandra Sikorski

Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel
der Hauptschulen 284

Thomas Hauf

Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den
Grundschulen zum Sekundarschulsystem 299

Hermann Budde

Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen
Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung 314

Bernd Zymek/Julia Richter

International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung:
Yorkshire und Westfalen 326

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Regionale Schulentwicklung“ 351

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Was heißt Bildungsgerechtigkeit? 362

Katrin Kraus

Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und
europäischer Integration 382

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos 399

Jürgen Reyer

Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen 402

Vera Moser

Christian Liesen: Gleichheit als ethisch-normatives Problem der
Sonderpädagogik 405

Nicole Welter

Werner Hüllen/Friederike Klippel (Hrsg.): Sprachen der Bildung – Bildung
durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts 407

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2006 410

Pädagogische Neuerscheinungen 435

Johannes Giesinger

Was heißt Bildungsgerechtigkeit?

Zusammenfassung: Es gilt meist als ausgemacht, dass Bildungsgerechtigkeit in einer Gesellschaft dann erreicht ist, wenn Chancengleichheit herrscht. Dieser Beitrag erläutert die Idee der Bildungschancengleichheit, um sie anschließend einer Kritik zu unterziehen. Die Kritik zielt primär auf die gängige Auffassung, wonach ungleiche Bildungsergebnisse, die sich aus ungleichen Bedingungen des Aufwachsens ergeben, moralisch illegitim sind. An die Stelle dieser Auffassung, so wird vorgeschlagen, soll eine Schwellen-Konzeption der Bildungsgerechtigkeit treten: Demnach ist Bildungsgerechtigkeit gewährleistet, wenn alle Kinder ein schulisches Kompetenzniveau erreichen können, welches ihnen ein gedeihliches Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht. Schulische Ungleichheiten oberhalb dieses Niveaus sind moralisch unproblematisch.

Die Fakten sind unbestritten. Wie die erste PISA-Studie (OECD 2001, Kap. 6) bestätigt, besteht insbesondere in Deutschland und der Schweiz eine *Korrelation* zwischen der *sozialen Herkunft* von Kindern und den *Kompetenzniveaus*, welche sie in den getesteten Gebieten erreichen. Vergleicht man etwa die *Lesekompetenz* von Kindern, deren Eltern in sozioökonomischer Hinsicht gut gestellt sind, mit der entsprechenden Kompetenz von Kindern aus benachteiligten Familien, so besteht in keinem anderen Land eine größere Differenz als in Deutschland. Kinder von Eltern aus dem obersten sozioökonomischen Quartil erreichen durchschnittlich über 100 Punkte mehr als Kinder aus dem untersten Quartil, während diese Differenz in Finnland und Island bei knapp über 50 Punkten liegt (vgl. ebd., S. 163ff.). Es ist naheliegend, eine *kausale* Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg anzunehmen: Die berufliche Stellung und die ökonomische Lage der Eltern, aber auch ihr Bildungsstand, ihr Kommunikationsverhalten, das Vorhandensein „klassischer“ Bildungsgüter im familiären Haushalt und die in der Familie gesprochene Sprache beeinflussen demnach die schulischen Leistungen von Kindern. Das wird weithin als *ungerecht* eingestuft: Von mangelnder *Bildungsgerechtigkeit* ist die Rede. Dies ist ganz im Sinne der Verfasser des PISA-Berichts, die mit normativen Aussagen nicht zurückhaltend sind (ebd., S. 184): „Ziel der öffentlichen Bildungspolitik muss es sein, allen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen zu bieten, um ihr Potenzial voll zu entwickeln“. Diese Formulierung einer politischen Forderung enthält eine gängige Erläuterung dessen, was unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen ist: *Chancengleichheit*. Und es wird präzisiert: Alle sollen gleiche Chancen haben, ihr *Potenzial* – gemeint ist wohl: ihre *natürlichen Anlagen*¹ – voll zur Entfaltung zu bringen.

Der Begriff der Chancengleichheit dominiert die öffentliche Debatte um Bildung und Gerechtigkeit seit dem Zweiten Weltkrieg. Bereits die Präambel des Gründungsdo-

1 Auch im Weiteren wird von „Potenzialen“ oder „Anlagen“, nicht aber von natürlichen Begabungen die Rede sein. Begabungen, so wird angenommen, sind nicht naturgegeben, sondern entstehen aus einer Interaktion von genetischer Ausstattung und Umwelteinflüssen (vgl. Skowronek 1983).

kuments der UNESCO von 1945 spricht von „full and equal opportunities for education for all“² und seither scheint die Idee breite Unterstützung in allen politischen Lagern zu genießen. Aus diesem Grund mag es irritieren, wenn gewisse Philosophen dieser Idee mit einiger Zurückhaltung begegnen. Andrew Mason (2004, S. 387) etwa bezeichnet die Idee der Chancengleichheit als „puzzling“, John Wilson (1991, S. 31) gar als „inkohärent“.³ Matt Cavanagh (2002, S. 215; ähnlich Westen 1985, S. 849) spricht von einer „loose confederation of ideas travelling under the heading of ‚equality of opportunity‘“. Gerade die Unbestimmtheit der Idee der Chancengleichheit allerdings macht sie in hohem Masse zustimmungsfähig (vgl. auch Nunner-Winkler 1971, S. 1).

Trotz skeptischer Stellungnahmen von philosophischer Seite muss angemerkt werden, dass bereits John Rawls (1971/1979) eine in diesem Kontext wegweisende Unterscheidung – diejenige zwischen *formaler* und *fairer* Chancengleichheit – vorgeschlagen hat. Vor allem aber ist der Ausdruck *equality of opportunity* Ende der achtziger Jahre durch die Beiträge von Philosophen wie Richard Arneson (1989) und Gerald Cohen (1989) ins Zentrum der politisch-philosophischen Debatte gerückt. Was im Rahmen ihrer Position, die gewöhnlich als *Glücks-Egalitarismus* (*luck egalitarianism*) bezeichnet wird, unter Chancengleichheit verstanden wird, geht jedoch weit über das hinaus, was in bildungspolitischen Debatten mit diesem Begriff belegt wird.

Betrachtet man die Ergebnisse der PISA-Studie, so ist nicht unmittelbar klar, warum die intuitiv festgestellten Ungerechtigkeiten im Bildungssystem am besten unter Rückgriff auf die Idee gleicher Chancen zu erläutern sind. Schließlich hat die Studie nicht untersucht, ob die getesteten Schüler eine *Chance* hatten, bestimmte *Resultate* zu erreichen, sondern ob sie diese tatsächlich erreicht haben. Warum also fordert man statt Bildungschancengleichheit nicht Bildungsgleichheit in dem Sinne, dass alle Individuen (oder alle Individuen mit gleichen Potenzialen) die gleichen Resultate erreichen sollen? Der Begriff der *Bildungsgleichheit* erlaubt noch eine andere Erläuterung: Für die Bildung jedes Kindes soll ungefähr die *gleiche Menge an Ressourcen* aufgewendet werden. Diese Forderung basiert auf Annahmen über den Zusammenhang von Bildungsressourcen und Bildungsqualität. Entsprechend wäre es vielleicht angemessener, die Idee der Bildungsgleichheit im Sinne gleicher *Bildungsqualität*, also qualitativ gleichwertiger Bildungsangebote für alle Kinder, zu erläutern. Warum also will man Kindern *Chancen* auf bestimmte *Bildungsangebote* oder *Bildungsergebnisse* offerieren, nicht aber diese Angebote oder Resultate selbst? Diese kurzen Bemerkungen sollen klarmachen, dass man sich nicht voreilig auf die Gleichsetzung von Bildungsgerechtigkeit mit Chancengleichheit festlegen sollte. Im *ersten Teil* wird, im Anschluss an die englischsprachige

2 Auszüge aus der Verfassung der UNECO finden sich unter: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=9022&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Download: 5.8.2006).

3 Auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist die Idee der Chancengleichheit keineswegs unbestritten. Hedwig Ortmanns inhaltliche Kritik richtet sich gegen den, wie sie sagt, „antiemanzipatorischen Charakter“ dieser Idee (ebd., S. 124), Helmut Heid (1992) arbeitet die „Paradoxie“ der Forderung nach Chancengleichheit heraus und Norbert Hilgenheger (2005) bezeichnet Chancengleichheit als „Chimäre“.

Debatte zu diesem Thema, die Idee der Chancengleichheit (1.1) und darauf aufbauend das gängige Verständnis von Bildungschancengleichheit (1.2) erläutert. Abschnitt 1.3 befasst sich mit der glücksegalitaristischen Vorstellung von Chancengleichheit und prüft deren Bedeutung für das Problem der Bildungsgerechtigkeit. Im *zweiten Teil* wird das Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit zunächst einer Kritik unterzogen (2.1), bevor eine Alternative dazu skizziert wird (2.2).

1. Chancengleichheit und Bildung

1.1 Chancen und Chancengleichheit

Eine vielversprechende Strategie zur Erläuterung dessen, was unter Chancengleichheit zu verstehen ist, besteht darin, zunächst den Begriff der *Chance* unter die Lupe zu nehmen (vgl. O'Neill 1976; Westen 1985; Goldman 1987; kritisch dazu Mason 2004): Was bedeutet es, eine Chance zu haben? Im vorliegenden Kontext ist dieser Ausdruck doppeldeutig, bedeutet er doch zum einen *Wahrscheinlichkeit*, zum anderen etwa soviel wie *Gelegenheit*. Im Kontext von empirischen Untersuchungen wie der PISA-Studie könnte unter Chancengleichheit primär *Gleichheit der Wahrscheinlichkeit* verstanden werden: Chancengleichheit wäre in diesem Fall erreicht, wenn die Wahrscheinlichkeit, in der Schule Erfolg zu haben, für sozial benachteiligte Kinder gleich hoch wäre wie für Kinder aus der Mittelschicht. In der englischen Sprache, in der meist von *equality of opportunity* die Rede ist, wird der zweite Bedeutungsaspekt hervorgehoben: Jemandem eine Chance zu geben bedeutet, ihm eine Gelegenheit (*opportunity*) zu geben. Chancen sind stets *Personen zugeordnet*: Eine Person oder eine Gruppe von Personen hat eine Chance *auf etwas*, präziser: Eine Chance, *etwas Wertvolles zu tun oder zu bekommen*. Wenn wir sagen, eine *Person* habe eine *Chance* auf ein bestimmtes *Gut*, setzen wir die Person und das Gut in eine bestimmte Beziehung zueinander, und die Frage stellt sich, wie diese Beziehung geartet ist. Auf diese Frage gibt Onora O'Neill (1976, S. 276) folgende Antwort: „A person has an opportunity to do something when he can do it if he chooses so, and a lesser opportunity to do it when there is some obstacle (but not an insuperable one) hindering the action“. Betrachten wir zunächst den ersten Teil dieser Aussage: Eine Chance (auf etwas) besteht dann, wenn eine Person das Gewünschte tun kann, *sofern sie sich dafür entscheidet*. Damit wird die Bedeutung der freien Entscheidung hervorgehoben: Eine Chance kann man *ergreifen* oder *verwerfen*. Gerade hier liegt ein Grund für die Attraktivität der Idee der Chancengleichheit: Diese verspricht, dass allen Personen bestimmte Gelegenheiten geboten werden, ohne dass ihnen eine bestimmte Art zu leben aufgezwungen wird. Chancen ermöglichen dem Individuum, sein Leben *durch eigene Entscheidungen* zu konzipieren.

Von einer Chance im Sinne von *opportunity*, sagt der erste Teil der zitierten Aussage, kann gesprochen werden, wenn *ausschließlich* die freie Entscheidung eine Person von einem bestimmten Gut trennt. Der zweite Teil der Aussage jedoch spricht von bestimmten *Hindernissen*, welche den Weg zum erstrebten Gut versperren können. Selbst wenn

bestimmte (nicht unüberwindbare) Hindernisse bestehen, kann nach O'Neill von einer *Chance* gesprochen werden. Diese Aussage verlangt nach Präzisierung: Haben beispielsweise Frauen in der katholischen Kirche eine *Chance*, regulär zu Priesterinnen geweiht zu werden? Intuitiv wird man dies wohl verneinen. Befürworterinnen und Befürworter der Weihe von Frauen werden von einer *Diskriminierung* der Frauen oder einem *Mangel an Chancengleichheit* sprechen. Trotzdem erscheinen die Hindernisse für Frauen *nicht unüberwindbar*: Eine Änderung der entsprechenden Bestimmungen der katholischen Kirche erscheint zwar aus heutiger Sicht unwahrscheinlich, ist aber nicht völlig ausgeschlossen. In einem Fall wie diesem spricht Peter Westen von einer bloßen Möglichkeit (*possibility*), anstatt von einer echten Gelegenheit. Eine Chance, so Westen (1985, S. 839), sei weniger als eine Garantie, aber mehr als eine Möglichkeit. An dieser Stelle kann der Begriff der *Wahrscheinlichkeit* herangezogen werden. Ist etwas völlig unmöglich, so besteht keinerlei Chance, dass es eintritt, ganz gleich, wie man sich entscheidet. Die entsprechende Wahrscheinlichkeit liegt in diesem Fall bei 0. Die Chance (Wahrscheinlichkeit), dass es bald weibliche Priesterinnen geben wird, liegt hingegen etwas höher. Trotzdem wird man einer Frau keine Chance (Gelegenheit) zuschreiben, katholische Priesterin zu werden. Andererseits muss die Wahrscheinlichkeit, etwas Gewünschtes zu bekommen, falls man sich dafür entscheidet, nicht bei 1 liegen, um von einer *Gelegenheit* sprechen zu können. Was es heißt, eine Gelegenheit zu haben, kann in einem graduellen Sinne verstanden werden. Entsprechend schreibt O'Neill (ebd.): „To increase opportunities for A is to increase the number of things A can do or receive, when he chooses to, or reduce the number of impediments in the way of such actions. Hence for A to have an increased opportunity to do x the probability of A's doing x when he chooses to must be increased“. Es muss hervorgehoben werden, dass O'Neill von der Wahrscheinlichkeit spricht, etwas zu bekommen, *falls man sich dafür entscheidet*, nicht von der Wahrscheinlichkeit, *dass sich jemand dafür entscheidet*. Werden einer Person oder Gruppe Chancen (Gelegenheiten) geboten, so lassen sich kaum verlässliche Prognosen darüber machen, wie hoch die Chance (Wahrscheinlichkeit) ist, dass diese tatsächlich ergriffen werden.

O'Neills Verständnis von Chancengleichheit muss von der anfangs erwähnten Interpretation von Chancengleichheit *als Wahrscheinlichkeits-Gleichheit* unterschieden werden. Denn bei dieser werden *retrospektiv* bestimmte Wahrscheinlichkeiten festgestellt, ohne dass geklärt werden könnte, inwiefern diese auf unterschiedlichen Entscheidungen der Testpersonen beruhen. Folglich bleibt ungeklärt, inwiefern diese tatsächlich unterschiedliche Chancen (im Sinne von Gelegenheiten) hatten. Von ungleichen Wahrscheinlichkeiten kann nicht ohne Weiteres auf ungleiche Chancen (Gelegenheiten) geschlossen werden. Schließt man sich dem von O'Neill formulierten Verständnis von Chancengleichheit als *equality of opportunity* an, so kann dem Begriff der Wahrscheinlichkeit bloß eine untergeordnete Rolle zugesprochen werden.

Wie O'Neill ist auch Westen der Auffassung, dass *nicht alle möglichen Hindernisse* beseitigt sein müssen, damit von einer Chance die Rede sein kann. Die *mögliche Abwesenheit aller Hindernisse*, wie im Falle der Priesterweihe für Frauen, ist aber nicht ausreichend (Westen 1985, S. 839). Eine *Person* hat also eine Chance auf ein *bestimmtes Gut*,

wenn sie, *sofern sie sich dafür entscheidet*, dieses Gut erlangen kann, ohne dass ihr *bestimmte Hindernisse* im Wege stehen. In dieser Formulierung sind die Elemente nochmals genannt, die beachtet werden müssen, wenn von Chancen und Chancengleichheit gesprochen wird. Die beiden *erstgenannten* (Personen, Güter) bestimmen die *Kontexte*, in denen von Chancengleichheit die Rede ist. Geht es beispielsweise um Chancengleichheit im Arbeitsmarkt, so sind die relevanten Personen all diejenigen, die sich für Arbeitsplätze (oder einen bestimmten Arbeitsplatz) interessieren. Diese Arbeitsplätze stellen das erstrebte Gut dar. Die Frage danach, was Chancengleichheit bezogen auf den Kontext des Arbeitsmarktes bedeutet oder bedeuten soll, kann auf die Frage nach legitimen und illegitimen *Hindernissen* im Wettbewerb um Arbeitsplätze zugespitzt werden. Die Forderung nach Chancengleichheit ist gleichzusetzen mit der Forderung, *bestimmte Hindernisse* sollten *ausgeräumt* werden. Cavanagh etwa, der sich in seinem Buch „Against Equality of Opportunity“ (2002) mit der Frage der fairen Vergabe von Arbeitsplätzen beschäftigt, nennt ein einziges Hindernis, welches im Wettbewerb um Jobs nicht bestehen soll, nämlich die Diskriminierung auf der Basis von Rasse, Geschlecht und ähnlichen Merkmalen. Cavanaghs provozierende Aussage, er sei *gegen* Chancengleichheit, soll zum Ausdruck bringen, dass das Prinzip der Nicht-Diskriminierung, wiewohl es häufig unter dem Stichwort der Chancengleichheit diskutiert wird, nicht den *Kern* dieser Idee ausmacht. Meines Erachtens kann die Auffassung, dass rassistische oder sexistische Diskriminierung kein Hindernis beim Wettbewerb um Arbeitsplätze sein soll, als *minimale* Konzeption von Chancengleichheit betrachtet werden.

Mit der Frage nach dem Begriff der Chance haben diese Überlegungen angesetzt. Zuletzt jedoch war nicht nur von Chancen, sondern von *Chancengleichheit* die Rede. Was aber bedeutet es zu sagen, die Chancen (von verschiedenen Personen) sollten *gleich* sein? Die Antwort ergibt sich aus dem bereits Gesagten: Verschiedene Personen haben gleiche Chancen auf ein Gut, wenn für sie *bestimmte Hindernisse* bei der Erlangung dieses Guts *gleichermaßen nicht bestehen*. Anders gesagt: Ungleichheit der Chancen entsteht, wenn bestimmte Hindernisse dazu führen, dass die relevanten Personen ungleichen Zugang zum jeweiligen Gut haben.

1.2 Gleichheit der Bildungschancen

Diese Überlegungen lassen sich zur Klärung der Idee der *Chancengleichheit in Bezug auf Bildung* heranziehen. Das in diesem Kontext relevante Gut ist zweifellos *Bildung*, aber damit kann, wie in der Einleitung angedeutet, Unterschiedliches gemeint sein. Eine *Chance auf Bildung* zu haben, kann etwa bedeuten, *Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten* zu haben, und mit Bildung wären dann die „objektiv“ bestehenden Angebote gemeint, welche die Person in „subjektive Bildung“ transformieren könnte. Eine Chance auf Bildung zu haben kann aber auch direkt bedeuten, eine Chance auf subjektive Bildung zu haben, also eine Chance darauf, in relevanten Bereichen bestimmte Kompetenzniveaus zu erreichen. Letztere Bedeutung betrachte ich als vorrangig: Darauf kommt es schliesslich an, denn die Bildungsangebote (oder Bildungs-Ressourcen) ha-

ben letztendlich einen bloss instrumentellen Wert, insofern sie dafür da sind, Personen subjektive Bildung zu ermöglichen. Um subjektive Bildung zu erlangen, ist aber der Zugang zu Bildungsangeboten eine wichtige Voraussetzung.

Theorien der Verteilungsgerechtigkeit stehen vor dem Problem, dass subjektive Bildung nicht in gleicher Weise verteilt werden kann wie beispielsweise Geld. Ähnliches gilt im Übrigen für *Wohlergehen*, welches wie Bildung ein *subjektiver Zustand* ist: Dies ist ein Grund, weshalb es attraktiv erscheint, nicht Wohlergehen oder Bildung, sondern *Chancen* auf Wohlergehen (Arneson 1989) oder Bildung zu verteilen. Ob solche Chancen ergriffen werden, hängt zum einen von der *Entscheidung* oder dem *Willen* der Betroffenen ab, zum anderen aber von ihrer *Fähigkeit*, objektive Bildungsgebote in subjektive Bildung zu transformieren. Um subjektive Bildung zu erlangen, müssen Kinder willens und fähig sein, sich Bildung *anzueignen*. Betrachten wir zuerst den zweiten Aspekt: Wilson (1991, S. 28) verwirft die Rede von Chancengleichheit, weil es seiner Meinung nach sinnlos ist zu sagen, jemand habe eine *Chance* (auf Bildung), wenn diese Person gar nicht die individuelle *Fähigkeit* (*power*) hat, diese Bildung zu erlangen. Wilson spricht hier ein mögliches *Hindernis* auf dem Weg zu Bildung an. In den obigen Überlegungen ist klar geworden, dass von Chancengleichheit nicht nur in den Fällen die Rede sein kann, in denen *keinerlei* Hindernisse eine Person von einem Gut trennen. Die Frage, die auch von Wilson bejaht wird, lautet, ob dieses Hindernis moralisch akzeptabel ist. Wilson wendet sich ausschliesslich gegen die Rede von *Chancen* in diesem Kontext.

Der *zweite* Aspekt, die freie Entscheidung, stellt andere Probleme: Eine Chance zu haben bedeutet, die freie Entscheidung zu haben, ob man sie ergreifen oder verwerfen will. Es ist tückisch, Schülern eine Chance auf Bildung zu gewähren. Die verbreitete Auffassung lautet nämlich nicht, dass es Schülern völlig freisteht, ob sie etwas lernen wollen oder nicht. Andererseits erscheint es auch mit den Druckmitteln bestehender Schulsysteme nur bedingt möglich, subjektive Bildung zu *erzwingen*. Erzwungen werden kann hingegen die Teilnahme am Unterricht. Spricht man von einer Chance, Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen, so ist dies, da Schulpflicht besteht, eine Chance, die Kinder ergreifen *müssen*. Entsprechend den obigen Überlegungen ist dies keine Chance im Vollsinn des Wortes, da zu einer Chance die Möglichkeit gehört, sie zu verwerfen. Man kann von einer „mandatory opportunity“ (Howe 1989, S. 319f.) sprechen, und dieser Ausdruck ist nicht notwendig widersprüchlich. Es könnte gesagt werden, dass Kindern zum einen eine *Gelegenheit* geboten wird, dass aber zum anderen – in paternalistischer Stellvertretung – *an ihrer Stelle* entschieden wird, dass diese Gelegenheit genutzt werden soll.

Der *Kontext* der Bildungschancengleichheit ist zum einen durch das Gut bestimmt, um das es geht, zum anderen durch den Kreis der relevanten Personen. Dieser Kreis umfasst zweifellos alle *Heranwachsenden*, aber es muss überlegt werden, inwiefern *Erwachsene*, die als Jugendliche Bildungschancen an sich haben vorbeigehen lassen, eine Chance bekommen sollen, das Verpasste nachzuholen. Alexander Brown (2006) argumentiert überzeugend dafür, dass es im Interesse der Betroffenen, aber auch im kollektiven Interesse ist, entsprechende Bildungsangebote bereitzustellen und teilweise staatlich zu finanzieren.

Nachdem der Kontext der Bildungschancengleichheit abgesteckt ist, wende ich mich der zentralen Frage zu: Welche *Hindernisse* müssen in diesem Kontext aus dem Weg geräumt sein, damit gesagt werden kann, alle hätten gleiche Chancen? Und welche Hindernisse dürfen bestehen bleiben, ohne dass die Bildungschancengleichheit beeinträchtigt wird?

Als *erstes* Hindernis, das in diesem Kontext relevant ist, kann die *Diskriminierung* auf Grund von Rasse, Hautfarbe, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, Geschlecht, sexueller Orientierung und ähnlicher Merkmale genannt werden. Der Zugang zu Bildung, oder zumindest zu qualitativ hochstehender Bildung, kann *zweitens* durch hohe *finanzielle* Hürden versperrt sein. Dies ist etwa in den USA der Fall, wo die Qualität der Schulen in gewissen finanzschwachen Schuldistrikten äusserst mangelhaft ist. Nur wohlhabende Familien können es sich leisten, aus diesen Gebieten wegzuziehen oder ihre Kinder auf Privatschulen zu schicken. Wie Harry Brighouse (2000, S. 112) erläutert, wendet die öffentliche Hand in den wohlhabenden Schuldistrikten amerikanischer Vorstädte doppelt so viel Geld pro Schüler auf wie in den innerstädtischen Distrikten. Daraus wird verständlich, dass Brighouse damit liebäugelt, primär eine *Gleichheit der Bildungs-Ressourcen* zu fordern: Bildungsgerechtigkeit wäre in diesem Fall hergestellt, wenn für die Bildung eines jeden Kindes ungefähr gleich viel an privaten und öffentlichen Ressourcen aufgewendet würde. Unbestreitbar ist, dass eine krasse Ungleichheit bezüglich der Ressourcen die Chancengleichheit beeinträchtigt. Das Problem ist aber, dass die Beseitigung dieser Ungleichheit ein *drittes* Hindernis nicht notwendig aus der Welt schafft. Die in der Einleitung erwähnte Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg kann zwar zum einen durch das eben genannte zweite Hindernis zustande kommen, also die mangelnde Finanzkraft sozial benachteiligter Familien. Bezogen auf die Situation in Deutschland und der Schweiz wird jedoch *nicht dies* als primäre Ursache des mangelnden Bildungserfolgs sozial benachteiligter Kinder gesehen. Vielmehr wird angenommen, dass diese Kinder in einem für die Entwicklung schulisch relevanter Kompetenzen nachteiligen Umfeld aufwachsen. Dies also ist ein drittes Hindernis für den Erwerb von Bildung: Kinder unterschiedlicher Herkunft, aber mit ähnlichen *natürlichen Potenzialen*, unterscheiden sich hinsichtlich der „primären Bildung“, die sie in ihren Familien bereits vor Schuleintritt und während ihrer Schulzeit erwerben können. Das im PISA-Bericht nahegelegte Verständnis von Chancengleichheit geht davon aus, dass diese Differenzen moralisch *illegitim* sind. Eine ähnliche Auffassung kann Rawls zugeschrieben werden. Rein formale Chancengleichheit besteht nach Rawls, wenn soziale Positionen den Fähigen offen stehen. Rawls (1971/1979, S. 93) meint aber, „dass Positionen nicht nur in einem formalen Sinne offen sein sollen, sondern dass jeder auch eine faire Chance haben soll, sie zu erlangen“. Und das bedeutet: „Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten sollten ähnliche Lebenschancen haben. Genauer: Man geht von einer Verteilung der natürlichen Fähigkeiten aus und verlangt, dass Menschen mit gleichen Fähigkeiten und gleicher Bereitschaft, sie einzusetzen, gleiche Erfolgsaussichten haben sollen, unabhängig von ihrer anfänglichen gesellschaftlichen Stellung“. Wie Norman Daniels (1978, S. 217) erläutert, kann diese Art von Chancengleichheit – Rawls spricht von *fairer* Chancengleichheit – nur erreicht werden, wenn nicht nur Schranken abge-

baut werden, sondern auch positive Schritte zur Verbesserung der Chancen sozial Benachteiligter unternommen werden. Die anfängliche soziale Benachteiligung muss in irgendeiner Weise kompensiert werden. Deutlicher als Rawls unterscheidet Daniels die Frage des Zugangs zu Positionen und Jobs von der Frage des Zugangs zu Bildung: Will man fairen Zugang zu Positionen gewährleisten, so muss auch eine faire Chance bestehen, diejenigen Qualifikationen zu erwerben, die im Wettbewerb um Positionen wertvoll sind. Anders gesagt: Jedes Individuum muss Gelegenheit haben, seine natürlichen Potenziale optimal zur Entfaltung zu bringen. Ist dies der Fall und werden Positionen auf der Basis der dann erreichten Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Individuen vergeben, so kann von einer Vergabe der Positionen auf *meritokratischer* Basis gesprochen werden.⁴ So jedenfalls wird der Ausdruck *Meritokratie* meist verwendet (vgl. ebd., S. 208), und Arneson (1999, S. 109) kritisiert Rawls' Verständnis von Chancengleichheit unter anderem deshalb, weil es Kompromisse mit meritokratischem Gedankengut eingee. Ein anderer Kritikpunkt Arnesons lautet, Rawls berücksichtige zu wenig, dass auch die *Leistungsbereitschaft*, nicht nur die Leistungsfähigkeit, durch Sozialisation beeinflusst ist. Eine Gesellschaft, welche Frauen in einer Weise erziehe und sozialisiere, die ihnen jede Motivation nimmt, bestimmte Positionen anzustreben, sei mit Rawls' Auffassung nicht unvereinbar. Arneson erläutert: „Any man and woman with the same native talent and ambition will have the same prospects for success in the society we are imagining, but the rub is that individuals' ambitions are influenced by socialisation. This society does not satisfy the intuitive ideal of equality of opportunity“ (ebd., S. 78). Rawls entgeht dieser Punkt zwar nicht (vgl. 1971/1979, S. 94), aber er unterlässt es, seine Ausführungen entsprechend zu modifizieren. Dies ist auch nicht ohne Weiteres möglich, kann es doch als paternalistische Anmaßung erscheinen, einen Mangel an Leistungsbereitschaft in jedem Fall als defizitär und kompensationsbedürftig zu betrachten. Unterschiedliche Ambitionen müssen als Ausdruck von Individualität (vgl. Arneson 1999, S. 78; vgl. Abs. 2.1) oder von unterschiedlichen Familienkulturen akzeptiert werden.

Das *Standardverständnis* von Bildungschancengleichheit besagt also, dass soziale Benachteiligung kein Hindernis beim Streben nach Bildung sein darf. Genauer: Familiäre Umstände sollen nicht zu Ungleichheiten bei der Erlangung von Bildung führen. Die Wirkungen des familiären Hintergrunds müssen in diesem Sinne, wie Mason (2004; 2006, Kap. 4) es formuliert, *neutralisiert* werden. Moralisch akzeptabel jedoch ist gemäss dem Standardverständnis eine vierte Art von Hinderungsgrund, *der Mangel an natürlichem Talent*. „Als letzter Bezugspunkt der Chancengleichheit“, sagt Gertrud Nunner-Winkler (1971, S. 122), „erweist sich (...) die genetische Anlage eines Individuums“. Die Nachteile, welche einer Person durch ihre natürliche Ausstattung, auf Grund einer an-

4 In deutschsprachigen Publikationen (vgl. Heckhausen 1974; Klafki 1983; Heid 1992) tritt in diesem Kontext auch der Begriff des *Leistungsprinzips* auf, wobei jeweils zu überprüfen ist, was genau darunter verstanden wird: Bemisst sich die Leistung am objektiven Leistungsergebnis oder ist die Anstrengung, die dem Individuum als Verdienst angerechnet werden kann, relevant (vgl. dazu Heckhausen 1974, S. 60)? Oder orientiert sich die Bestimmung dessen, was als Leistung gilt, an den natürlichen Potenzialen? Gilt Letzteres, so sind wir „auf dem besten Wege zur Meritokratie“, wie Nunner-Winkler (1971, S. 122) kritisch anmerkt.

geborenen Lernschwäche oder Behinderung entstehen, werden moralisch hingenommen. Allenfalls werden besondere Ressourcen bereitgestellt, um dieser Person gewisse Hilfestellungen zu geben, aber der Ruf nach einer „Neutralisierung“ solcher Ungleichheiten wird nicht laut. Es ist jedoch nicht unmittelbar klar, warum dieses *vierte* Hindernis moralisch hinzunehmen ist, während das *dritte* Hindernis (soziale Benachteiligung) inakzeptabel ist. Ein naheliegender Grund ist, dass es eher möglich erscheint, das dritte Hindernis auszuräumen als das vierte (vgl. auch Abs. 2.1). Natürliche Schwächen allerdings stellen einen mindestens ebenso großen Nachteil dar wie ungünstige soziale Umstände, und für *beide* Arten von Benachteiligung sind die Betroffenen in keiner Weise *verantwortlich* zu machen.

1.3 *Vollständige Chancengleichheit?*

Rawls war sich im Klaren darüber, dass sein Verständnis fairer Chancengleichheit aus dem eben angedeuteten Grund instabil ist. Die „Lotterie der Natur“ (Rawls 1971/1979, S. 94) sei unter moralischem Gesichtspunkt willkürlich, sagt er, und er führt aus (ebd., S. 95): „(W)enn man einmal mit dem Einfluss entweder gesellschaftlicher oder natürlicher Zufälle auf die Verteilung unzufrieden ist, dann wird man durch Nachdenken dazu geführt, mit beidem unzufrieden zu sein“. Ein Grund für diese Unzufriedenheit kann sein, dass die Benachteiligten für diese Zufälle nicht *verantwortlich* sind. Dieser Gedanke wird vom Glücks-Egalitarismus aufgenommen, der laut Angelika Krebs (2000, S. 12) derzeit dominanten Variante des Egalitarismus. Der Glücks-Egalitarismus fordert eine *Gleichverteilung* relevanter Güter, akzeptiert aber Ungleichheiten, sofern sie *verdient* sind, und das heißt, sofern sie auf *verantworteten Entscheidungen* beruhen. Inakzeptabel sind hingegen Ungleichheiten, die auf *reines Pech oder Glück (brute luck)* zurückzuführen sind. In diesem theoretischen Kontext wird auch der Begriff der Chancengleichheit zu neuem Leben erweckt. Den Menschen soll eine Chance oder ein Zugang (*access*) zu bestimmten Gütern – Arneson (1989) spricht von *welfare*, Cohen (1989) allgemeiner von *advantage* – eröffnet werden, aber es soll ihrer *Entscheidung* überlassen werden, ob sie diese Chance nutzen oder verwerfen. Allein die verantwortete Entscheidung und *kein unverdientes natürliches oder soziales Hindernis* soll zwischen einer Person und den erstrebenswerten Gütern stehen. Damit wird die Idee der Chancengleichheit auf die Spitze getrieben: Selbst angeborene Schwächen sollen bei der Verteilung von Vorteilen ausgeglichen werden. Damit, so könnte man sagen, sei *vollständige Chancengleichheit* erreicht (vgl. Gosepath 2004, S. 442f.). Es wird eine faire Ausgangslage geschaffen, die jedem erlaubt, durch vernünftiges Entscheiden und eigene Anstrengung sein Glück zu machen. Daraus entstehende Ungleichheiten erscheinen als moralisch akzeptabel, da die Schlechtergestellten für ihr Unglück selbst verantwortlich gemacht werden können. Aus dieser Auffassung ergibt sich, wie Elizabeth Anderson (1999) kritisch anmerkt, eine Haltung der moralischen Gleichgültigkeit gegenüber selbstverschuldeten Notsituationen.

Lassen wir aber diesen Kritikpunkt beiseite und wenden uns der Argumentation von Brighouse (2000, S. 117ff.) zu, die glücksegalitaristisches Gedankengut im bildungsphi-

losophischen Kontext nutzbar macht. Brighthouse entwickelt ein Argument für Bildungsgleichheit, *nicht* für Bildungs-Chancengleichheit, aber die ersten Prämissen seines Arguments skizzieren ein Konzept von Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt: Insofern der Arbeitsmarkt *ungleiche Belohnungen* (vor allem unterschiedliche Einkommen) zulässt, muss der Wettbewerb um Arbeitsplätze und damit verbundene Belohnungen so gestaltet werden, dass diejenigen, welche die Belohnungen erlangen, dies auch *verdienen*. Der hier verwendete Begriff von *Verdienst* (*desert*) ist an den Begriff der *Verantwortung* gekoppelt: Die Belohnungen können nur als verdient (*deserved*) gelten, wenn den Bewerbern Verantwortung für ihre Leistung zugeschrieben werden kann. Ist ein Bewerber auf Grund *unverantworteter* Vorteile erfolgreich, so ist dieser Erfolg nicht verdient und moralisch illegitim. Um echte Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt sicherzustellen, so kann man interpretieren, muss sichergestellt werden, dass die Bewerber nicht in unverdienter Weise bevorzugt und benachteiligt sind. Eine unverdiente Benachteiligung entsteht nach Brighthouse etwa durch *ungünstige familiäre Umstände*. Die familiären Umstände wiederum beeinflussen die *Qualität der Bildung*, die ein Kind erhält. Brighthouse hat hier primär die Situation in England und den USA im Blick, wo sozial und ökonomisch benachteiligte Familien ihren Kindern oft keine qualitativ befriedigende Schulbildung ermöglichen können. Zudem erwähnt er die möglicherweise eingeschränkte Kompetenz von Eltern aus unteren Schichten, im Rahmen von School-Choice-Programmen die beste Schule für ihre Kinder auszuwählen. Mit Blick auf die mitteleuropäische Situation wird man an dieser Stelle, wie oben gesagt, eher die ungünstigen Bedingungen des Aufwachsens erwähnen, welche den Bildungserfolg von Kindern beeinträchtigen können. Da der familiäre Hintergrund unverdient ist, sind auch die schulischen Nachteile, die sich daraus ergeben, unverdient. Dann aber sind auch die dadurch verringerten Chancen auf dem Arbeitsmarkt unverdient. Wenn die Belohnungen des Arbeitsmarktes verdient sein sollen, darf also die Bildung eines Kindes nicht von seinen familiären Umständen abhängen. Brighthouse (ebd., S. 118) schließt: „Educational inequalities due to family background circumstances or family choices are unacceptable“.

Ein gravierender Fehler hat sich bereits zu Beginn dieser aufwendigen Argumentation eingeschlichen: Ließe man in der Konkurrenz um Arbeitsplätze und Einkommen bloß *verantwortete* Faktoren zu, so hieße das, dass die (natürlichen) Fähigkeiten einer Person dabei keine Rolle spielen dürften. Primär aus Gründen der *Effizienz* oder Funktionalität (vgl. Heckhausen 1974, S. 60f.) werden Arbeitgeber denjenigen Kandidaten für eine Stelle auswählen, der sich dafür am besten *eignet* und nicht denjenigen, der es (in Brighouses Sinn) am meisten *verdient*: „After all“, sagt auch Brighthouse (S. 119), „we do not deserve our natural endowments or talents, any more than we deserve our parents or the benefits they confer on us: we did not choose our talents, and there is no sense in which we can be considered responsible for them“. Daraus könnte, wie Brighthouse (ebd.) anmerkt, geschlossen werden, dass Bildungs-Ungleichheiten nicht von natürlichen Potenzialen abhängen dürfen. Dies ist offensichtlicher Unsinn, wenn mit Bildungs-Ungleichheiten *ungleiche Resultate* gemeint sind. Die Resultate aber sind es, welche letztlich den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen. Es führt kein Weg daran vorbei zu sagen, dass Bildungserfolg zu einem beträchtlichen Masse unverantwortet

und unverdient ist, und dass dies entsprechend für den Erfolg im Wettbewerb um soziale Positionen gilt (ähnlich Heid 1992, S. 98). Anerkennt man dies, so wird man aus glücksegalitaristischer Sicht zum Schluss kommen, dass die entsprechenden Ungleichheiten illegitim sind. Dies ist, nebenbei gesagt (vgl. Hurley 2001), ein Fehlschluss: Aus der Einsicht, dass niemand etwas verdient, folgt nicht, dass alle gleich viel haben sollen. Mit Überlegungen zu Verantwortung und Verdienst lässt sich das Gleichheits-Prinzip nicht begründen. Im vorliegenden Kontext jedoch ist ein anderer Punkt von Bedeutung: Während die *Belohnungen* des Arbeitsmarktes gleich verteilt werden könnten, gilt dies für *soziale Positionen* gerade nicht. Wie gesagt, wird man Positionen primär auf Grund der Eignung, also letztlich *meritokratisch* verteilen, und gravierende Abweichungen von diesem Grundsatz kaum tolerieren. Nicht jede Person kann in der Gesellschaft die gleiche oder auch nur eine gleichwertige Position einnehmen. Die Zahl der Führungspositionen etwa ist in jeder Gesellschaft begrenzt, und in jeder Gesellschaft werde gewisse Personen Aufgaben übernehmen müssen, die als wenig attraktiv gelten. Mason, ein Anhänger des Glücks-Egalitarismus, ist sich dessen bewusst, meint aber, das Problem folgendermaßen lösen zu können: „In principle (...) the idea is that people should be selected for jobs on the basis of their qualifications, but through taxation their incomes would be adjusted in order to equalize overall access to advantage“ (Mason 2001, S. 775). Die Vorteile, die sich aus attraktiven Positionen ergeben, müssten auf der Ebene der Ressourcen ausgeglichen werden, und das würde wohl bedeuten, dass die wenig Talentierten letztlich mit mehr Ressourcen als die Talentierten rechnen könnten. Ob damit aber tatsächlich echte Chancengleichheit hergestellt wäre, ist fraglich. Fraglich ist auch, ob sich genügend geeignete und motivierte Personen für Führungspositionen und andere anspruchsvolle Tätigkeiten finden würden, wenn ein großer Teil der damit erwirtschafteten Einkommen an die weniger Begabten weitergegeben werden müssten. Würde die Attraktivität von Spitzenpositionen stark sinken, so wäre dies unter Umständen zum Nachteil der wenig Begabten, da für diese Positionen keine geeigneten Bewerber mehr gefunden würden.

Die vorliegenden Überlegungen zielen nicht auf die Entwicklung einer umfassenden Theorie der Gerechtigkeit, sondern ein angemessenes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit. Bildung ist *instrumentell wertvoll* im Hinblick auf die Erlangung vorteilhafter sozialer Positionen.⁵ Welche Belohnungen (Einkommen) mit diesen verbunden werden, ist, wie die Position Masons deutlich macht, eine Frage der umfassenden Konzeption von Gerechtigkeit. Hinsichtlich der Verteilung von Bildung und sozialen Positionen ist die glücksegalitaristische Idee vollständiger Chancengleichheit unbrauchbar. Ressourcen,

5 Dies ist gewiss nicht alles, was über den Wert von Bildung gesagt werden kann. Zweifellos hat Bildung auch einen intrinsischen Wert und ist zudem nicht nur im Hinblick auf soziale Positionen instrumentell wertvoll. Die gravierendsten Gerechtigkeitsprobleme ergeben sich jedoch aus dem Zusammenhang zwischen Bildung und sozialen Positionen. Als „Kern der ‚sozialen Frage‘ der Schule“ betrachtete bereits Schelsky (1959, S. 18) die Tatsache, dass die Schule zur „primäre(n), entscheidende(n) und nahezu einzige(n) Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen“ geworden ist.

auch Bildungs-Ressourcen, können zwar gleich verteilt werden, nicht aber Bildungsergebnisse und soziale Positionen.

2. Kritik des Standardverständnisses von Bildungsgerechtigkeit

Unterschiedliche Auffassungen von Chancengleichheit wurden im *ersten Teil* dargestellt und diskutiert, von der minimalen Forderung nach Nicht-Diskriminierung bis hin zur Idee der Neutralisierung von bloßem Glück oder Pech. Führt man sich die Vielfalt von Ideen, die mit dem Begriff der Chancengleichheit verbunden werden können, vor Augen, so wird klar, dass die Forderung nach Chancengleichheit wenig aussagekräftig ist.

Zwischen dem minimalen und dem maximalen Konzept von Chancengleichheit ist das Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit angesiedelt. Dieses besagt, dass Ungleichheiten im Bildungserfolg, welche durch soziale Einflüsse entstehen, illegitim sind, während natürliche Ungleichheiten kein moralisches Problem darstellen. Das Ideal wird verfehlt, wenn Personen mit ähnlichen Potenzialen auf Grund unterschiedlicher familiärer Bedingungen völlig ungleiche Bildungsergebnisse erbringen. Dann nämlich kann angenommen werden, dass diejenigen, die schlechter abschneiden, *eine illegitime Behinderung* durch nachteilige familiäre Verhältnisse erfahren haben. Daraus resultierende Ungleichheiten sollen gemäß dem Standardverständnis *neutralisiert* werden.

Gegen dieses Verständnis von Bildungsgerechtigkeit werden im Folgenden (2.1) verschiedene Einwände formuliert, bevor in Abschnitt 2.2 eine alternative Konzeption vorgeschlagen wird.

2.1 Die Neutralisierung sozial bedingter Ungleichheit

Erste Bedenken ergeben sich aus der bereits angedeuteten Frage, warum *soziale*, nicht aber *natürliche* Ungleichheit neutralisiert werden soll. Findet man auf diese Frage keine einleuchtende Antwort, so steht das Standardverständnis auf wackligem Grund. Christopher Jencks (1988, S. 523f.) und Harry Brighouse (2000, S. 130) diskutieren und verwerfen folgende Antwort: Die Gesellschaft ist für soziale Benachteiligung verantwortlich, da sie diese mitverursacht, wogegen sie keinerlei Verantwortung für genetisch verursachte Schwächen trägt. Dass die Gesellschaft diese nicht verursacht hat, impliziert aber keineswegs, dass sie *nicht* verpflichtet ist, besondere Mittel für ihre Behebung bereitzustellen. Jencks (1988, S. 523f.) vergleicht den Fall eines Mädchens mit einer genetisch bedingten Leseschwäche mit dem Fall eines Mädchens, das entsprechende Schwierigkeiten hat, weil es aus einem chaotischen Zuhause stammt. Es ist tatsächlich eine unsinnige Vorstellung, dass die Benachteiligung des erstgenannten Mädchens moralisch hingenommen werden soll, während im zweiten Fall bestehende Ungleichheiten „neutralisiert“ werden müssen. Eine zweite Antwort auf die obige Frage lautet (Brighouse 2000, 129f.), dass die genetische Ausstattung zum Kern der Persönlichkeit eines Menschen gehört und deshalb kein Anlass für eine Neutralisierung ihrer negativen Auswir-

kungen besteht. Wie aber Brighthouse (ebd., S. 130) zu Recht bemerkt, wird die Persönlichkeit mindestens so stark von den Bedingungen des Aufwachsens bestimmt wie von der natürlichen Ausstattung.

Ein *zweites* Problem gegen das Standardverständnis ergibt sich aus der Bedeutung der Familie. Es ist oft darauf hingewiesen worden, dass der Verwirklichung fairer Chancengleichheit die Institution der Familie entgegensteht. Für Anhänger des Prinzips der fairen Chancengleichheit stellt sich in der Tat die Frage, ob die Familie abzuschaffen ist (Munoz-Dardé 1999; Rawls 1971/1979, S. 555). Gegen dieses Ansinnen sprechen zwei moralische Argumente: *Erstens* haben (biologische) Eltern nach gängiger Vorstellung das Recht, ihre Kinder selbst und nach eigenen Vorstellungen aufzuziehen. Auch wenn die elterliche Autonomie moralisch begrenzt ist – Eltern sind gewiss nicht berechtigt, ihre Kinder zu misshandeln oder zu vernachlässigen – bleibt der Spielraum groß genug, um völlig unterschiedliche Familienkulturen zu ermöglichen. *Zweitens* wird Kindern das Bedürfnis zugeschrieben, mit konstanten Bezugspersonen – die nicht notwendig ihre biologischen Eltern sein müssen – zusammenzuleben, welche ihnen besondere Zuwendung entgegenbringen.

Aus diesen beiden Gründen ist es moralisch unerlässlich, die Institution der Familie beizubehalten. Das aber bedeutet, unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens zuzulassen. Anzumerken ist, dass selbst durch eine Abschaffung der Familie die Bedingungen des Aufwachsens niemals vollständig zu vereinheitlichen wären. Die meisten Anhänger des Standardverständnisses akzeptieren, dass das Prinzip der Integrität der Familie dem Prinzip der fairen Chancengleichheit *übergeordnet* ist. Dies muss nicht als Problem wahrgenommen werden, gehört es doch zu unserem moralischen Alltagsleben, *prima facie* gültige Prinzipien in bestimmten Situationen anderen Prinzipien unterzuordnen: So kann es in einer Extremsituation moralisch unerlässlich sein zu lügen, weil nur dadurch ein Menschenleben gerettet werden kann. In dieser Situation wird das Verbot zu lügen punktuell außer Kraft gesetzt. Komplizierter liegen die Dinge im vorliegenden Fall, wo das eine Prinzip das andere nicht vollständig außer Kraft setzt, sondern dessen Anwendung *begrenzt*: Nur diejenigen Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit sind erlaubt, welche die Integrität der Familie nicht antasten. Damit erscheint Chancengleichheit als moralische Vision, die allenfalls die Richtung des Handelns vorgibt, aber aus moralischen (und empirischen) Gründen nicht vollständig realisierbar ist. Folglich kann auch nicht angegeben werden, auf welchen *Endzustand* die Maßnahmen zur Erhöhung von Chancengleichheit hinstreben sollen: Welche Differenzen in den Bildungsergebnissen von Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten sind moralisch akzeptabel? Die Antwort, nach der die Ungleichheiten *ausschließlich* die natürlichen Begabungsunterschiede widerspiegeln dürfen, ist bloß ein weiterer Ausdruck dieser unrealisierbaren Vision. Ob der ideale Endzustand beispielsweise in Finnland bereits erreicht ist, lässt sich nicht sagen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein *dritter* Einwand formulieren. Betrachten wir folgenden Fall: Nicole hat von ihren Eltern eine genetische Ausstattung vererbt bekommen, die sie schulisch stark benachteiligt. Ihre eklatante schulische Leistungsschwäche ist aber nicht nur genetisch bedingt. In der Familie wird ein liebevoller Umgang ge-

pflegt, der Nicoles Gedeihen förderlich ist, aber Nicole erhält wenig Förderung auf kognitivem Gebiet: Bücher und Zeitungen werden von den Eltern kaum gelesen, für Kunstausstellungen oder Theateraufführungen interessieren sie sich nicht, ihr sprachlicher Ausdruck ist wenig differenziert. Auf Grund ihrer eigenen genetisch bedingten kognitiven Schwächen sind sie nicht in der Lage und nicht daran interessiert, das Familienleben in dieser Hinsicht anregender zu gestalten. In einer anderen Umgebung könnte Nicole unter Umständen gewisse ihrer genetischen Defizite wettmachen. Gemäss dem Standardverständnis müssen die aus der sozialen Benachteiligung Nicoles entstehenden Ungleichheiten neutralisiert werden. Ist es aber wirklich ungerecht, dass Nicole in diesen (durchaus intakten) Familienverhältnissen aufwachsen muss? In anderen Fällen entstehen Kindern schulische Nachteile durch gewisse weltanschauliche oder religiöse Entscheidungen der Eltern. Dazu Arneson (1999, S. 79) in einem etwas anderen Kontext: „Religion A preaches competitive striving as the highest good, Religion B preaches laid-back gratefulness for God’s gifts and counsels following the example of the lilies of the field who neither toil nor spin. If the individual who grows up under religion A develops a higher level of competitive ambition than her counterpart with the same native talent who grows up under religion B, and has greater prospects of success in consequence, (...) this will not strike us as obviously unfair“. Gemäss Arnesons Intuition sind derartige Ungleichheiten in den *Ambitionen* nicht ungerecht. Es ist klar, dass unterschiedlich gestaltete Familienkulturen nicht nur die Entwicklung von Ambitionen, sondern auch die Entfaltung von Fähigkeiten beeinflussen: In Familienkulturen bilden sich *Persönlichkeiten* mit bestimmten Überzeugungen, Werthaltungen, Wünschen, Gefühlen und Fähigkeiten. Diese Persönlichkeiten sind für das Bestehen im schulischen Umfeld unterschiedlich gerüstet. Das ist, gemäss meinen Intuitionen, *nicht* ungerecht (vgl. auch Barry 1988, S. 40f.). Es ist nicht ungerecht, solange zwei Voraussetzungen erfüllt sind: 1. Die Lage innerhalb der Familie ist nicht von unhaltbaren moralischen Zuständen geprägt. Die Kinder sind nicht Opfer von Gewalt und Misshandlung, von Missbrauch oder Vernachlässigung. 2. Die Familie ist nicht in ungerechter Weise sozial benachteiligt. Um zu bestimmen, ob eine derartige Benachteiligung vorliegt, wäre eine umfassende Theorie der Gerechtigkeit vonnöten. Bezogen auf den ersten Punkt wären differenzierte Überlegungen zur Ethik elterlichen Handelns und staatlicher Intervention in Familien angebracht.

Wenn eine schulische Benachteiligung aus dem Aufwachsen in einer intakten Familie entsteht, die sich in einer sozial und ökonomisch akzeptablen Lage befindet, muss diese Benachteiligung nicht als moralisch problematisch angesehen werden. Man kann noch einen Schritt weiter gehen: Die aus dem Standardverständnis resultierende Haltung, dass *jegliche* sozial bedingte Ungleichheit zu neutralisieren ist, kann als *anmassend* gegenüber intakten Familienkulturen gesehen werden. Eltern und Kinder empfinden es unter Umständen als Übergriff auf ihre Familienkultur und ihre Persönlichkeiten, wenn der Staat ihnen Kompensationen dafür anbietet, dass ihre familiären Verhältnisse eine optimale Entfaltung der natürlichen Fähigkeiten behindern.

Vor diesem Hintergrund kann ein *viertes* Problem entfaltet werden, welches sich aus der Betonung des Begriffs der *Gleichheit* ergibt. In Bezug auf das erst- und das zweitge-

nannte Hindernis (Diskriminierung, mangelnde finanzielle Möglichkeiten), ist einigermaßen klar, unter welchen Bedingungen eine Gleichheit der Chancen besteht, nämlich wenn keinerlei Diskriminierung stattfindet und der Zugang zu Bildung nicht durch finanzielle Hürden versperrt ist. Anders in Bezug auf das drittgenannte Hindernis: Zwar ist leicht zu erkennen, dass bestimmte Kinder krass benachteiligt sind, aber wenn *Chancengleichheit* hergestellt werden soll, genügt es wohl nicht, *diese* Kinder besonders zu unterstützen. Wie etwa soll mit unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens unter privilegierten Familien umgegangen werden? Muss die Tochter eines leitenden Bankangestellten dafür kompensiert werden, wenn sie schlechtere Bedingungen vorfindet als der Sohn einer Gymnasiallehrerin? Diese Frage wird man intuitiv verneinen, obwohl man damit sozial bedingte Ungleichheiten der schulischen Leistungsfähigkeit zulässt. Die familiären Bedingungen in der Familie des Bankangestellten, so nehmen wir an, sind *gut genug*. Unsere moralischen Intuitionen, so scheint es, fordern keine strenge *Gleichheit* der Chancen in dem Sinne, dass aus unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens *keinerlei* (schulische) Ungleichheiten entstehen dürfen.

Diese vier Einwände, so hoffe ich, haben die Selbstverständlichkeit erschüttert, mit der gewöhnlich von Bildungsgerechtigkeit *als Chancengleichheit* gesprochen wird. Die Frage ist: Gibt es eine sinnvolle Alternative?

2.2 *Eine alternative Auffassung von Bildungsgerechtigkeit*

Zunächst kann ein *reduziertes* Verständnis von Chancengleichheit in Betracht gezogen werden, welches sich ausschließlich auf die *beiden erstgenannten* Hindernisse bezieht: Bildungschancengleichheit wäre in diesem Fall hergestellt, *wenn der Zugang zu Bildung nicht durch diskriminierende Praktiken oder finanzielle Hürden erschwert oder verunmöglichlicht würde*. Mit der Beseitigung dieser beiden Hindernisse, die weithin als moralisch illegitim betrachtet werden, wären wohl in den USA und in England die stoßendsten Ungerechtigkeiten beseitigt. Anhänger des Standardverständnisses werden jedoch sogleich einwenden, dass damit der Gerechtigkeit noch längst nicht Genüge getan ist. *Was genau* aber ist moralisch anstößig an den Resultaten der PISA-Studie und ähnlicher Untersuchungen? Eine mögliche Antwort lautet: Anstößig ist die Tatsache, dass gewisse benachteiligte Kinder als elementar erachtete *Bildungsziele* nicht erreichen. Sie können beispielsweise nicht richtig lesen und bleiben bezogen auf diese und andere Kompetenzen unterhalb einer *Schwelle*, welche ein gutes Leben in modernen Gesellschaften ermöglicht. Damit ist die wohl verbreitetste Alternative zum Standardverständnis angesprochen, die in unterschiedlichen Ausprägungen von Amy Gutmann (1987), Kenneth Howe (1989), Randall Curren (1994), aber auch von John White (1994) und Andrew Mason (2004) vertreten wird. Gutmann und mit ihr Howe schlagen eine *Schwelle der demokratischen Partizipation* vor: Bildungs-Ungleichheiten, so Gutmann (1987, S. 136), sind nur legitim, wenn alle Kinder befähigt werden, am demokratischen Prozess teilzunehmen. Curren spricht hingegen von einer *Schwelle sozialer Inklusion*, und das bedeutet primär, dass jedes Kind dazu befähigt werden soll, gemäss den Gesetzen der eigenen

Gesellschaft zu leben. White und Mason verwenden den Begriff der *Schwelle* (*threshold*) nicht, sondern geben *Ziele* an, welche alle Schüler erreichen sollen: Beide betonen, *jedem Kind* solle durch *Bildung* ein *autonomes* Leben ermöglicht werden. Mason (2004, S. 379) erläutert: „(T)he educational system needs to equip children not only with the general mental abilities required for making choices, but also the general skills (such as basic arithmetic and the ability to read and write) required for them to have an adequate range of options available to them in the particular society to which they belong when they reach maturity“. White (1994, S. 180) hebt hervor, dass nicht nur die von Mason genannten Kulturtechniken Voraussetzung für ein autonomes Leben sind, sondern eine ganze Reihe anderer Dinge, so etwa ein Verständnis sozialer Zusammenhänge oder die Liebe zu Kunst und Literatur. Die Fähigkeit zur Autonomie sieht White als wichtige Voraussetzung für *Wohlergehen* in modernen Gesellschaften – er spricht von „autonomous well-being“ (ebd., S. 177). Wie bereits angedeutet, sehe ich den Begriff des Wohlergehens (oder des guten Lebens) als vorrangig an. Das Bildungssystem soll jedes Kind zu einem guten Leben in der Gesellschaft befähigen, und das heißt zu *autonomer Lebensgestaltung unter Teilnahme am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft*. An dieser Stelle geht es nicht darum, diese vage Formulierung weiter zu präzisieren und gegen ähnliche Vorschläge abzugrenzen. Vielmehr sollen die Vorteile einer Schwellen-Konzeption gegenüber dem Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit herausgearbeitet werden.

Erstens hält eine solche Konzeption eine klare Antwort auf das erwähnte Problem der Gleichheit bereit. Die Schwellen-Konzeption kann in einem (gemäßigt) egalitaristischen Sinn interpretiert werden, da sie allen Kinder den *gleichen Bildungsstand* ermöglichen will: Alle sollen die vorgegebene Schwelle überschreiten; den Begabten jedoch soll eine darüber hinausgehende Entfaltung ihrer Fähigkeiten nicht verwehrt werden. Ungleichheiten *oberhalb* der Schwelle gelten nicht als moralisch anstößig. Attraktiver als eine egalitaristische Interpretation der alternativen Konzeption ist meines Erachtens das von White vertretene, an Harry Frankfurt (z.B. 1987; vgl. dazu auch Lönz 2003) orientierte *anti-egalitaristische* Verständnis. Demnach hat das Ideal der Gleichheit keinen intrinsischen Wert. Es kommt nicht primär darauf an, dass alle gleichgestellt sind, sondern dass jedes Mitglied der Gesellschaft ein gutes Leben führen kann. Die Lage derer, denen es schlecht geht, muss genau deshalb verbessert werden, und nicht, weil es ihnen *schlechter* geht als anderen. „Egalitarism“, sagt White (1994, S. 177), „should be jettisoned, too, in education“. Und das bedeutet, wie gesagt, dass jedes Kind auf ein Kompetenzniveau gebracht werden soll, das ihm ein gedeihliches Leben eröffnet.

Zweitens ermöglicht die Schwellen-Konzeption, natürliche und soziale Benachteiligung gleich zu behandeln. Es ist nicht nötig, künstlich eine moralische Differenzierung beider Arten von Benachteiligung einzuführen.

Damit hängt ein *dritter* Vorteil zusammen: Die Schwellen-Theorie ermöglicht es, die Bereitstellung besonderer Ressourcen für alle schulisch Benachteiligten zu rechtfertigen, gibt aber auch eine Grenze für deren Bevorzugung an: Alle Kinder sollen, wenn ihre Fähigkeiten dies überhaupt erlauben, auf das vorgegebene Niveau gebracht werden. Ein krudes Ideal der Bildungs-Gleichheit könnte demgegenüber dazu führen, dass ein

Grossteil der Ressourcen für die Benachteiligten aufgewendet würde: Um diesen einen geringen Vorteil zu verschaffen, müssten die Begabteren auf große Vorteile verzichten. Hier entsteht, wie Brighthouse (2000, S. 131) sagt, ein *bottom less pit problem*: Die Förderung der Lernschwachen erscheint als Fass ohne Boden. Ein analoges, wenn auch viel schwächer ausgeprägtes Problem kann auch die Schwellen-Konzeption treffen (Brighthouse 2000, S. 133; Mason 2004, S. 380): Wie viel Aufwand soll betrieben werden, um Lernbehinderten zumindest in die Nähe der Schwelle zu bringen? Hierzu hat Mason (ebd.) eine plausible Antwort bereit. Es schlägt vor, die Bedürfnisse der Lernschwachen nicht in jedem Fall höher zu gewichten als die Bedürfnisse der Normal- und Hochbegabten. Die Bedürfnisse aller Gruppen müssen gegeneinander ausbalanciert werden.

Viertens vermeidet die vorgeschlagene Konzeption die Probleme, die sich aus der Bedeutung der Familie ergeben, ohne aber die familiär Benachteiligten im Regen stehen zu lassen. Diese erhalten, wie soeben deutlich wurde, genauso wie die natürlich Benachteiligten besondere Unterstützung. Der Gedanke, dass die Familie eigentlich abzuschaffen wäre und die abschätzig Beurteilung bestimmter intakter Familienkulturen drängt sich hingegen nicht auf.

Zuletzt ist ein *fünfter* Punkt zu erwähnen: Im ersten Teil wurde deutlich, dass die Rede von Bildungs-*Chancen* problematisch sein kann, weil damit Entscheidungsfreiheit der Schüler in Bezug auf Bildung suggeriert wird. Den Schülern aber soll nach gängigem Verständnis keine Chance (im Vollsinn des Wortes) geboten werden, sondern allenfalls eine „mandatory opportunity“ auf Bildung. Die Alternative zur Rede von Chancen besteht, wie Howe (1989, 1990) anmerkt, in einem *resultatorientierten (outcomes-based)* Ansatz. Ein resultatorientiertes Verständnis der Schwellen-Konzeption bietet sich an: Nicht eine Chance auf die Erreichung des festgelegten Bildungsniveaus, sondern das tatsächliche Erreichen dieses Niveaus könnte vorgesehen werden. Das Problem ist, dass dies kaum *garantiert* werden kann. Nicht nur fehlt die Technologie zur Einlösung einer solchen Garantie. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass eine Garantie die Schüler von jeglicher *Verantwortlichkeit* für ihren eigenen Bildungserfolg entbinden würde. Dies müsste auch, wie Burbules (1990, S. 221) anmerkt, als Mangel an Respekt vor der entstehenden Autonomie der Schüler gesehen werden. Da die gesamte Verantwortung beim Bildungssystem und den Lehrkräften läge, müsste das schulische Scheitern eines Kindes als *Ungerechtigkeit* betrachtet werden. Dies gälte selbst im Falle eines intelligenten und sozial privilegierten Schülers, der den bewussten Entscheid fällt, sich der Schule zu weigern. Eine Konzeption der Bildungsgerechtigkeit sollte, wie Burbules (ebd., S. 223) vorschlägt, „outcomes-sensitive“, nicht aber „outcomes-based“ sein, und möglicherweise hat Howe auch nichts anderes im Sinn als das: Schlechte Resultate können als *Hinweis* auf mangelnde *Chancen* gewisser Schüler genommen werden. Es fragt sich jedoch, ob man, wäre die Rede von Chancengleichheit nicht so verbreitet, in diesem Kontext überhaupt auf den Gedanken käme, von *Chancen* zu sprechen. Die folgende Formulierung verspricht weder Chancen auf Bildung, noch gibt sie Garantien auf Bildungsergebnisse ab: Die Schwelle, die im Rahmen einer Schwellen-Konzeption von Bildungsgerechtigkeit festgelegt wird, stellt eine *Zielvorstellung* dar, die auch mit *paternalistischen* Mitteln angestrebt werden soll. Als paternalistisch ist vor allem die Verpflichtung der Schü-

ler zum Schulbesuch anzusehen. Paternalistisch sind aber auch gewisse Praktiken innerhalb der Schule, und dazu gehören nicht nur Maßnahmen, mit denen Druck erzeugt wird, sondern auch Versuche, die Motivations- oder Interessenlage von Schülern zu verändern. Trotz paternalistischer Eingriffe in die Autonomie Heranwachsender *kann und soll* deren Wollen und Handeln nicht vollständig kontrolliert werden. Es ist nicht auszuschließen, dass gewisse Schüler das angestrebte Kompetenzniveau *auf Grund selbstverantworteter* Entscheidungen verfehlen.

Fazit

Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung ist hergestellt, wenn jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht. Dies ist der Grundgedanke der soeben skizzierten Schwellen-Konzeption von Bildungsgerechtigkeit, welcher durch folgenden Anmerkungen ergänzt werden muss: Wer *fähig* ist, ein *höheres* Bildungsniveau zu erreichen, soll darin ungeachtet seiner finanziellen Möglichkeiten, seines Geschlechtes, seiner Hautfarbe oder ethnischen Herkunft gefördert werden. Der Begriff „fähig“ allerdings bezieht sich nicht auf die natürlichen Potenziale von Personen, sondern auf deren faktische Fähigkeit, Bildung aufzunehmen und auf diese Weise ein bestimmtes Bildungsniveau zu erlangen. Es ist nicht ungerecht, wenn verschiedene Personen, denen ähnliche Potenziale unterstellt werden, zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht das gleiche Kompetenzniveau erreichen. Ungerecht wäre dies nur dann, wenn die schlechter abschneidende Person das Opfer ungerechter sozialer Verhältnisse wäre: Es ist klar, dass schulische Nachteile, die etwa aus dem Aufwachsen in Armut entstehen, nicht achselzuckend hingenommen werden können. Der vorliegende Beitrag jedoch vermeidet eine genaue Antwort auf die Frage, welche *Ressourcenverteilung* als gerecht einzustufen ist. Es ist wichtig zu sehen, dass Bildungsergebnisse die Verteilung von Ressourcen *nicht direkt* beeinflussen, sondern nur die Verteilung *sozialer Positionen*. Diese können kaum anders als nach meritokratischen Gesichtspunkten verteilt werden. Nach den hier vorgestellten Überlegungen aber ist das meritokratische Ideal nicht erst dann erreicht, wenn Positionen an die *von Natur aus* Geeigneten vergeben werden können. Diesem Ideal ist Genüge getan, wenn *unter den Bedingungen der Bildungsgerechtigkeit* (im hier skizzierten Sinn) Positionen an diejenigen Personen vergeben werden, die jeweils faktisch am geeignetsten sind.

Literatur

- Anderson, E. (1999): What is the Point of Equality? In: *Ethics* 109, S. 287-337.
- Arneson, R. (1989): Equality and Equality of Opportunity for Welfare. In: *Philosophical Studies* 56, S. 77-93.
- Arneson, R. (1999): Against Rawlsian Equality of Opportunity. In: *Philosophical Studies* 93, S. 77-112.

- Barry, B. (1988): Equal Opportunity and Moral Arbitrariness. In: Bowie, N. E. (Hrsg.): *Equal Opportunity*, Boulder: Westview, S. 23-44.
- Brighouse, H. (2000): *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Brown, A. (2006): Equality of Opportunity for Education: One-off or Lifelong? In: *Journal of Philosophy of Education* 40, S. 63-84.
- Burbules, N.C. (1990): Equal Opportunity or Equal Education? In: *Educational Theory* 40, S. 221-226.
- Cavanagh, M. (2002): *Against Equality of Opportunity*, Oxford: Clarendon Press.
- Cohen, G.A. (1989): On the Currency of Egalitarian Justice. In: *Ethics* 99, S. 906-944.
- Curren, R.R. (1994): Justice and the Threshold of Educational Equality. In: *Philosophy of Education (PES Yearbook)*, S. 239-248.
- Daniels, N. (1978): Merit and Meritocracy. In: *Philosophy and Public Affairs* 7, S. 206-223.
- Frankfurt, H. (1997): Equality and Respect. In: *Social Research* 64, S. 3-15.
- Goldman, A.H. (1987): The Justification of Equal Opportunity. In: *Social Philosophy and Policy* 5, S. 88-103.
- Gosepath, S. (2004): *Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*, Princeton: Princeton University Press.
- Heckhausen, H. (1974): *Leistung und Chancengleichheit*, Göttingen: Hogrefe.
- Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 1-17.
- Heid, H. (1992): Was „leistet“ das Leistungsprinzip? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88, S. 91-108.
- Hilgenheger, N. (2005): Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre? In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81, S. 3-20.
- Howe, K.R. (1989): In Defense of Outcomes-based Conceptions of Equal Educational Opportunity. In: *Educational Theory* 39, S. 317-336.
- Howe, K.R. (1990): Equal Opportunity Is Equal Education (within Limits). In: *Educational Theory* 40, S. 227-230.
- Hurley, S. (2001): Luck and Equality. In: *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volume* 75, S. 51-72.
- Jencks, Ch. (1988): Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal? In: *Ethics* 98, S. 518-533.
- Klafki, W. (1983): Leistung. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. D. Lenzen, Stuttgart: Klett-Cotta, Bd. 1, S. 491-495.
- Krebs, A. (Hrsg.) (2000): *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Lönz, M. (2003): Chancengleichheit im Bildungssystem? Eine Anfrage. In: *Pädagogische Rundschau* 57, S. 67-91.
- Mason, A. (2001): Equality of Opportunity, Old and New. In: *Ethics* 111, S. 760-781.
- Mason, A. (2004): Equality of Opportunity and Differences in Social Circumstances. In: *The Philosophical Quarterly* 54, S. 368-388.
- Mason, A. (2006): *Levelling the Playing Field*, Oxford: Oxford University Press.
- Munoz-Dardé, V. (1999): Is the Family To Be Abolished, Then? In: *Proceedings of the Aristotelian Society* 99, S. 37-56.
- Nunner-Winkler, G. (1971): *Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik*, Stuttgart: Ferdinand Enke.
- O'Neill, O. (1976): Opportunities, Equalities and Education. In: *Theory and Decision* 7, S. 275-295.
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000*, Paris: OECD.

- Ortmann, H. (1973): Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit. In: Keim, W.: Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis, Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 115-128.
- Rawls, J. (1971/1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit (A Theory of Justice), Frankfurt: Suhrkamp.
- Schelsky, H. (1959): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg: Im Werkbund.
- Skowronek, H. (1983): Begabung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. v. D. Lenzen, Stuttgart: Klett-Cotta, Bd. 1, S. 329-334.
- Westen, P. (1985): The Concept of Equality of Opportunity. In: Ethics 95, S. 837-850.
- White, J. (1994): The Dishwasher's Child: education and the end of egalitarianism. In: Journal of Philosophy of Education 28, S. 173-181.
- Wilson, J. (1991): Does Equality (of Opportunity) Make Sense in Education? In: Journal of Philosophy of Education 25, S. 27-31.

Abstract: *It is usually agreed that educational justice has been achieved in a society once equal opportunities are offered. The author explains the concept of equal educational opportunities in order to subsequently criticize it. His criticism aims primarily at the common opinion that unequal educational achievements arising from unequal conditions of upbringing are morally illegitimate. Instead of this view, thus the author's proposal, we should have a threshold conception of educational justice: according to this, educational justice is ensured once all children are able to attain a level of scholastic competence that allows them to lead a flourishing life in a modern society. School-related inequalities above this level are morally unproblematic.*

Anschrift des Autors:

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