

Johannes Giesinger

Bildung, Meritokratie und Gerechtigkeit: Warum das Bildungssystem nicht meritokratisch ausgestaltet werden sollte

Ludwig-Maximilians-Universität München, Zentrum für Ethik und Philosophie in der Praxis, 26. Januar 2022

«Meritokratie»: Ein Begriff, der wie «Demokratie» oder «Autokratie» das griechische Wort für «herrschen» («kratein») enthält, jedoch im Gegensatz zu den zuletzt genannten Konzepten nicht primär das politische Herrschaftssystem meint, sondern die soziale Belohnungsstruktur insgesamt: Es geht hier in erster Linie darum, wie attraktive soziale Positionen vergeben werden sollen.

Der erste Teil des Begriffs stammt aus dem Lateinischen: Das Wort «meritum» bedeutet «Verdienst». Im Lateinischen scheint sich das Wort sowohl auf *den* Verdienst (im Sinne von Einkommen) zu beziehen als auch auf *das* Verdienst. Im Begriff der Meritokratie ist diese zweite Bedeutung angesprochen: Soziale Positionen meritokratisch zu vergeben bedeutet, sie denjenigen zuzuteilen, die dies «verdienen». Warum sollten sie es verdienen? Hier wird man auf ihre Leistungen verweisen, auf ihre Fähigkeiten (bzw. allgemein ihre «Leistungsfähigkeit»), vielleicht auf ihre Leistungsbereitschaft, möglicherweise auch auf Potenziale, Anlagen oder «Begabungen».

Es ist sinnvoll, zumindest zwei unterschiedliche meritokratische Modelle zu unterscheiden: Das genuin meritokratische Modell, das ich als *Verdienstmodell* bezeichne, beruht auf der Auffassung, dass Leistungen (oder Fähigkeiten) einen unmittelbaren (moralischen) Anspruch auf Belohnung mit sich bringen. Sie stellen ein Verdienst dar, das anerkannt werden muss. Das zweite Modell – ich nenne es *Fairnessmodell* – leitet aus Leistungen keine direkten Ansprüche ab, sondern verlangt, dass der Zugang zu attraktiven Positionen «fair» ausgestaltet werden soll. Das heisst insbesondere, dass Personen, die über die relevanten Fähigkeiten verfügen, eine faire (oder die «gleiche») Chance haben sollten, in diese Positionen zu gelangen. John Rawls' Prinzip der formalen (bzw. der fairen) Chancengleichheit entspricht diesem zweiten Modell (Rawls, 1975).

Betrachtet man Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit*, so sieht man, dass meritokratische Ideen Berücksichtigung finden können, ohne dass diese das Ganze der Gerechtigkeitstheorie ausmachen: Faire Chancengleichheit ist bei Rawls nicht das einzige Gerechtigkeitsprinzip, es verbindet sich insbesondere mit dem sogenannten Differenzprinzip. Dieses besagt, dass soziale und ökonomische Ungleichheiten gerechtfertigt sind, wenn davon die am schlechtesten Gestellten profitieren, d.h. wenn diese *absolut gesehen* bessergestellt sind als bei einer Verteilung, die weniger ungleich ist.

Ebenso kann man das Verdienstmodell mit anderen Erwägungen kombinieren, wie es etwa David Miller (2008) tut. Miller (ebd., S. 67) unterscheidet drei Grundformen sozialer Beziehungen, die solidarische Gemeinschaft (*solidaristic community*), den Zweckverband (*instrumental association*) und die Staatsbürgerschaft (*citizenship*). Das Verdienstprinzip ist zentral, insofern wir uns in einem Zweckverband mit anderen verbinden, die solidarische Gemeinschaft ist hingegen durch das Bedürfnisprinzip organisiert, der staatsbürgerliche Status ist durch eine Gleichheit der Rechte und Freiheiten konstituiert (ebd., S. 72).

Durch ergänzende Gerechtigkeitserwägungen dieser Art wird dem Problem Rechnung getragen, dass meritokratische Prinzipien (für sich genommen) gravierende soziale Ungleichheiten rechtfertigen. Zugleich ist klar, dass der Idee der Meritokratie beträchtliches kritisches Potenzial innewohnt: Sie richtet sich nicht nur gegen traditionelle Formen ständischer Gesellschaft, in denen soziale Vorteile auf Basis der sozialen Herkunft vergeben werden, sondern auch gegen alle Formen von Korruption und Vetternwirtschaft, wie sie auch in heutigen Gesellschaften vorkommen. Aus diesem Grund ist klar, dass meritokratische Ideen – in der einen oder anderen Form – in die Gerechtigkeitstheorie einfließen müssen, ich beanspruche aber nicht, eine philosophische Gesamtlösung für das Gerechtigkeitsproblem anbieten und die Rolle meritokratischer Ideen klären zu können. Was mich interessiert, ist der Zusammenhang zwischen Meritokratie als Modell für den Zugang zu attraktiven Positionen und den Anforderungen der Bildungsgerechtigkeit. Den Begriff der Bildungsgerechtigkeit verstehe ich zunächst in inhaltlich offener Form – er bezieht sich auf Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung bzw. das Bildungssystem. Hier stellt sich auch die Frage, inwiefern Bildungsgerechtigkeit selbst meritokratisch gefasst werden kann. Ich vertrete in diesem Vortrag die Auffassung, dass meritokratische Ideen (im Sinne des Verdienst- oder Fairnessmodells) im schulischen Bildungsprozess – konkret: *bei der Festlegung von Förderverpflichtungen* – keine Rolle spielen sollten.

Das Verdienstmodell

Folgt man dem Verdienstmodell – sei es im gesamtgesellschaftlichen oder im schulischen Kontext – müssen verschiedene Fragen geklärt werden: Die *erste* Frage betrifft den Wert von Leistungen. Es geht darum, was inhaltlich in dem Sinne als Leistung gilt, dass es Anerkennung oder Belohnung verdient. Manche Leistungen mögen für sich genommen herausragend sein, aber es ist unklar, inwiefern es angemessen ist, sie sozial zu belohnen. Eine mögliche Sichtweise ist, den Wert von Leistungen davon abhängig zu machen, inwiefern sie einen Beitrag zum Wohl des Ganzen oder zu gemeinsamen Zielen darstellen. Hier wird man etwa von einem sozialen Kooperationsmodell ausgehen, in dem Personen unterschiedliche Aufgaben übernehmen, die jeweils dem Ganzen dienen. Belohnt wird folglich der Kooperationsbeitrag des Einzelnen. In diesem Sinne schreibt David Miller: «Soweit die Beziehungen einer Gruppe von Menschen einem Zweckverband nahekommen, lautet das einschlägige Gerechtigkeitsprinzip Verteilung gemäss dem Verdienst. Jeder Akteur kommt mit einem Bündel von Fähigkeiten und Talenten in den Verband und setzt diese für die Verbandsziele ein. Der Gerechtigkeit ist Genüge getan, wenn er als Entgelt ein Äquivalent seines Beitrags zurückerhält» (Miller, 2008, S. 69).

Der berühmte Grashalmzähler, den Rawls (1975, S. 471) in einem etwas anderen Kontext als Beispiel heranzieht, erbringt zweifellos eine Leistung, die möglicherweise auch in irgendeiner Form wertvoll ist, aber wohl nicht als Kooperationsbeitrag gelten kann. Das wäre wohl anders, wenn das Grashalmzählen als kooperative Tätigkeit betrieben würde, wenn also eine Gruppe von Grashalmzählerinnen existieren würden, die sich zum gemeinsamen Ziel gesetzt hätte, alle Grashalme in einer Stadt zu zählen.

Es ist eine kontroverse Frage, welche Leistungen welche Art von Belohnung verdienen. Oftmals wird kritisiert, dass in unserer Gesellschaft bestimmte Leistungen ohne Grund deutlich höher bewertet werden als andere – so scheint etwa die unbezahlte

Care-Arbeit sozial unterbewertet. Eine analoge Debatte findet man auch im Bildungssystem, wo bisweilen ein eng verstandener Leistungsbegriff kritisiert wird, der stark auf bestimmte Arten kognitiver Fähigkeiten fokussiert ist und andere mögliche Fähigkeitsbereiche – vom Musischen bis zum Sozialen – marginalisiert. Der Fokus auf Basiskompetenzen, wie er etwa durch die PISA-Studien angeregt wurde, hat diesen Trend verstärkt.

In Bezug auf Bildung kann man zudem fragen, was die Grundlage für eine mögliche Belohnung ist, wird man hier doch kaum von einem Kooperationsbeitrag sprechen können: Wer gut in Mathematik ist, hat damit für die Gesellschaft noch nicht unmittelbar etwas geleistet, sondern bereitet sich allenfalls darauf vor, dies später zu tun. Demgegenüber schreibt Christian Nerowski, der die Verdienstkategorie in der Debatte um Bildungsgerechtigkeit rehabilitieren will, «leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler» verdienten Begünstigungen für ihre Leistungen, weil sie «mit ihrer bisherigen (höheren) Bildung einen (höheren) Beitrag zum gesellschaftlichen Wohlergehen geleistet» hätten (Nerowski 2018, S. 452). Das haben sie aber nicht – und es ist nicht klar, ob sie es je tun werden. Allenfalls könnte man sagen, dass sie eine Belohnung für ihre Bereitschaft verdienen, sich sozial nützliche Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen.

Eine *zweite Frage* ist epistemischer Art: Wie können Leistungen korrekt identifiziert werden? Dies ist wichtig, um eine angemessene Belohnung festlegen zu können. Bei der epistemischen Beurteilung von Leistung – sowohl in der Schule als auch auf dem Arbeitsmarkt – kann es leicht zu Verzerrungen kommen, etwa aufgrund von stereotypen Vorstellungen über die Angehörigen einer Gruppe, denen die ihnen zukommende Leistung abgesprochen wird. Dies könnte als Form von «epistemischer Ungerechtigkeit» im Sinne von Miranda Fricker (2007) gesehen werden: Diese Form von Ungerechtigkeit liegt vor, wenn Personen tatsächlich eine Leistung erbringen, diese jedoch nicht gewürdigt wird, weil den betroffenen Personen als Angehörigen einer bestimmten Gruppe die nötige Leistungsfähigkeit abgesprochen wird.

Eine *dritte Frage* lautet, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit etwas als Leistung gilt, die jemandem in der Weise zugeschrieben werden kann, dass dies eine Belohnung begründet. Beispielsweise ist meine körperliche Grösse keine Leistung – ich kann nichts dafür, dass ich so gross bin. Was aber, wenn ich im Supermarkt einer kleingewachsenen Frau (es sind immer nur Frauen, die mich fragen) etwas aus dem oberen Regal hole? Ich erbringe dann eine für diese Frau wertvolle Leistung, die wohl eine Belohnung (einen Dank) verdient. Man könnte einwenden, dass ich den Dank nicht verdiene, weil ich die Leistung nur aufgrund zufälliger Umstände erbringen kann – meiner Körpergrösse und der Tatsache, dass ich gerade am richtigen Ort war. Jedoch habe ich die bewusste Entscheidung getroffen, der anderen Person zu helfen und habe es auf mich genommen, mich kurzzeitig auf ihre Interessen konzentrieren – anstatt auf meine eigenen Einkäufe. Die Leistung beruht zwar teils auf Glück im Sinne von Zufallsglück, aber ich habe auch etwas dafür getan, um sie zu erbringen. Ich habe Handlungen vollzogen, die mir moralisch zugerechnet werden können, d.h. für die ich moralisch verantwortlich bin. Gemäss alltäglichem Verständnis verdiene ich den Dank.

Anders wäre es zum Beispiel, wenn ich beim Herausnehmen des Beutels aus dem oberen Regal zufällig einen zweiten herunterstossen würde, der dann von jemand anderem aufgenommen würde – das wäre eine rein zufällige, unabsichtliche Sache,

für die ich keinen Dank verdienen würde. Wenn es sich um ein Gurkenglas handeln würde, das auf dem Boden zerschellt, könnte man mich allenfalls dafür verantwortlich machen, nicht besser aufgepasst zu haben.

Vor dem Hintergrund solcher Erwägungen kommt Nerowski zum Schluss, dass Lernende für ihre Schulleistungen verantwortlich sind und entsprechende Noten oder Abschlussdiplome verdienen, obwohl ihre Leistungen teils von Faktoren abhängen, die nicht unter ihrer Kontrolle sind – z.B. ihren natürlichen Anlagen und ihrer sozialen Herkunft: «Schulische Zertifikate sind [...] nicht völlig verdienstfrei. Die soziale Herkunft determiniert das Zertifikat nicht in dem Sinn, dass von den handelnden Individuen nicht mehr verantwortungsvoll gehandelt werden müsste. Zum alleinigen Vorhandensein von sozialer Herkunft müssen noch individuelle Anstrengungen und Entscheidungen hinzukommen, bis ein Abitur tatsächlich zu Stande kommt» (Nerowski 2018, S. 455).

Zum einen scheint es intuitiv einleuchtend, dass zumindest ältere Lernende ein Stück weit für ihre Leistungen verantwortlich sind und damit auch Verdienste erwerben können. Zum anderen aber ist unklar, welche Art von Belohnungen damit verknüpft sein können. Man könnte sagen, dass Lernende eine Form von Anerkennung oder sozialer Wertschätzung für ihre Leistungen verdienen, aber Nerowski hat noch anderes im Sinn: «Das Problem, für das das Leistungskriterium eine Lösung sein kann, ist die Frage nach einer gerechten Verteilung schulischer Zertifikate und damit die Frage nach der gerechten Verteilung von Unterrichtsberechtigungen und Einstellungsargumenten» (Nerowski 2018, S. 452). Nerowski geht davon aus, dass alle ungeachtet möglicher Verdienste Anspruch auf ein Bildungsminimum haben sollten, darüber hinaus aber das Leistungs- (bzw. Verdienst-)prinzip gelten soll. Dieses regelt insbesondere beim Abitur den Zugang zu höherer Bildung und eröffnet berufliche Perspektiven. Wer das Abitur besteht, hat es gemäss Nerowski unabhängig von seinen biologischen und sozialen Voraussetzungen *verdient*, diese Begünstigungen zu erhalten.

Auch wenn man die Bedeutung der Verdienstkategorie nicht grundsätzlich bestreitet, ist dies aber alles andere als klar: Dies führt zu einer *vierten* Frage. Es ist offen, welche Art von Belohnungen Personen – auch im Vergleich zu anderen – verdienen. Man kann annehmen, dass Kooperationsbeiträge Anerkennung verdienen, aber damit ist noch nicht geklärt, was den Einzelnen zusteht. Im schulischen Bereich kann man davon ausgehen, dass eine Schülerin eine gute Bewertung für ihre Leistung verdient, ohne dass daraus etwa unmittelbar folgt, dass ihr besondere Förderung zusteht.

Die Frage nach den Förderverpflichtungen lässt sich in diesem Kontext auf zwei Arten fassen: Zum einen kann unabhängig von Verdiensterwägungen danach gefragt werden, welche Förderung Personen zusteht. Hier könnte man etwa von den Lern- und Entwicklungs*bedürfnissen* der Betroffenen ausgehen. Diese hängen jeweils auch von ihrem Entwicklungsstand und ihren Potenzialen ab.

Zum anderen könnte man bei der Idee des Verdienstes ansetzen und annehmen, dass Lernende, wenn sie Verdienste erwerben können sollen, allererst dazu befähigt werden müssen. In diesem Sinne schreibt David Miller: «In einer instrumentellen Perspektive ist Bildung ein Training, bei dem sich unterschiedlich begabte Kinder um den Erwerb neuer, fest umrissener Qualifikationen für die spätere Verwendung auf dem Arbeitsmarkt bemühen; damit die endgültige Verteilung der

Arbeitsvergütungen dem Verdienst entspricht, muss jedes Kind Zugang zu den Bildungsressourcen haben, die seinen oder ihren erwiesenen Fähigkeiten entsprechen» (Miller, 2008, S. 79).

Die «erwiesenen Fähigkeiten» der Betroffenen stellen jedoch nach Miller nicht bereits ein Verdienst dar, das durch Förderung belohnt werden muss. Durch Förderung – d.h. eine faire Verteilung von Bildungsressourcen – soll allererst sichergestellt werden, dass die Belohnungen dem Verdienst entsprechen.

Hier sind wiederum zwei Interpretationen denkbar: Nach der einen Interpretation stellt eine Leistung, die aufgrund einer unfairen Verteilung von Bildungsressourcen erbracht wurde, kein Verdienst dar.

Die zweite Interpretation ist, dass Personen, die unter diesen Umständen Leistungen erbringen, in bestimmter Weise Anerkennung verdienen, obwohl unabhängig davon eine Ungerechtigkeit vorliegt. In diesem Sinne würde die Ungerechtigkeit nicht das Verdienst der Person infrage stellen.

Diese Überlegungen treffen auch dann zu, wenn man nicht auf den sozialen Kooperationsbeitrag abstellt, sondern die schulischen Leistungen: Auch hier kann man sagen, dass das damit verbundene Verdienst abhängig ist von der erhaltenen Förderung ist: Man mag gute Noten verdienen, aber das ist nicht die ganze Geschichte.

Das Fairness-Modell

Betrachten wir das Fairness-Modell, das etwas anders ausgerichtet ist als das Verdienstmodell: Es besagt, dass der Zugang zu attraktiven Positionen fair ausgestaltet werden muss. Dabei wird angenommen, dass nicht alle in die attraktivsten Positionen gelangen können, weil es in jedem Gesellschaftsmodell unterschiedliche Aufgaben zu verteilen hat, die nicht alle gleich attraktiv sind. So steht in jeder Gesellschaft eine begrenzte Anzahl von Führungsaufgaben zur Verfügung, für die normalerweise breites Interesse besteht. Man kann aber natürlich die Ausgestaltung der Aufgaben- und Wertschätzungsstruktur der Gesellschaft separat ins Auge fassen: Wenn die Belohnungsstruktur (z.B. durch extreme Lohnungleichheiten) unfair ist, so ist auch mit Chancengleichheit nur wenig gewonnen.

Formale Chancengleichheit kann man im Anschluss an Rawls als Nicht-Diskriminierungs-Grundsatz interpretieren, der formal niemanden von attraktiven Positionen ausschließt: Attraktive Laufbahnen sollen allen Fähigen offenstehen – *Careers open to talents*. Jedoch merkt Rawls an, dass formale Chancengleichheit nicht genug sei: Warum nicht? Weil die Leistungsfähigkeit, über die Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen, in hohem Masse davon abhängt, welche Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten sie hatten. Bildungs-Ungleichheit führt dazu, dass trotz formal gleicher Bedingungen im Wettbewerb um soziale Positionen einige viel bessere Chancen haben als andere. Rawls kommt zum Schluss, dass Personen mit gleichen natürlichen Anlagen (Begabungen, Talenten) sowie gleicher Bereitschaft sich anzustrengen die gleichen Chancen im Wettbewerb um soziale Positionen haben sollten.

Harry Brighouse und Adam Swift (2008) bezeichnen dies (in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit) als *meritokratische* Konzeption: «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» (S. 447). Hier werden verschiedene Faktoren genannt, die die schulischen Aussichten von Personen beeinflussen können: Talent, Anstrengung, sozialer Hintergrund. Zwei dieser Faktoren –

Talent und Anstrengung – führen gemäss der meritokratischen Idee zu gerechtfertigten Bildungsungleichheiten. Ungerecht sind lediglich jene Ungleichheiten, die durch Unterschiede der sozialen Herkunft entstehen. Nur diese müssen demnach ausgeglichen werden.

Das Verdienstmodell beruht auf der Vorstellung, dass aus Leistungen moralische Ansprüche auf Belohnung entstehen. Dies ist im Rawlsschen Fairnessmodell anders: Warum sind Bildungsungleichheiten, die in der sozialen Herkunft begründet sind, ungerecht? Rawls' Antwort, die im Grundsatz auch von Brighthouse und Swift unterstützt wird, lautet, dass soziale Herkunft ein «moralisch arbiträrer» Faktor ist. Wir können nichts dafür, in welche Familie wir hineingeboren wurden. Wir sind dafür nicht verantwortlich. Folglich – so könnte man sagen – haben wir es *nicht verdient*, dafür benachteiligt zu werden. So gesehen beruht das Argument im negativen Sinne auf einer Verdienstidee: Es ist nicht so, dass Leistungen direkt ein Verdienst begründen, sondern dass bestimmte Faktoren das Verdienst untergraben und deshalb bei der Zuweisung von Belohnungen keine Rolle spielen dürfen.

Rawls ist sich bewusst, dass dieser Ansatz weitergehende Konsequenzen hat: Nicht nur soziale Herkunft, sondern auch natürliche Anlagen und ein Stück weit auch die Leistungsbereitschaft sind moralisch arbiträr. Wir können nichts dafür, mit welchen Potenzialen oder «Begabungen» wir geboren werden, folglich scheint es unfair, daraus bestimmte pädagogische oder soziale Begünstigungen ableiten zu wollen. Das Fairnessmodell entwickelt eine starke Tendenz hin zur Gleichheit, wenn es mit der Idee der moralischen Arbitrarität verknüpft wird: Der nächste Schritt besteht darin, nur diejenigen Ungleichheiten als gerecht anzuerkennen, die auf persönlichen Entscheidungen – etwa der Entscheidung, sich anzustrengen – beruhen. Nur für diese, so könnte man sagen, können Personen verantwortlich gemacht werden. Dies entspricht der Grundidee des sogenannten *luck egalitarianism*, gemäss dem Ungleichheiten, die auf Zufallsglück beruhen, zu neutralisieren sind. Bildungsungleichheiten, die ihre Wurzel in unterschiedlichen biologischen Anlagen oder Talenten haben, könnten folglich nicht als gerecht gelten.

Auch diese schon ziemlich radikale Konzeption könnte man unter dem Gesichtspunkt der moralischen Arbitrarität infrage stellen: Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern scheinen persönliche Motivation und Bildungsambition wesentlich von familiären Faktoren und allenfalls auch von natürlichen Anlagen beeinflusst. Man könnte deshalb argumentieren, dass Ungleichheiten, die darauf zurückzuführen sind, ebenfalls moralisch arbiträr sind. Ein weiterer Gedanke, der in diesem Kontext vorgebracht werden kann, betrifft den sogenannten positionalen Wert von Bildung: Bildung ist positional wertvoll, insofern ihr Wert für das Individuum (auch) davon abhängt, wie gut die anderen gebildet sind. Selbst wenn man gut gebildet ist, kann man in bestimmten Situationen dadurch benachteiligt sein, dass andere (vielleicht nur eine Spur) besser gebildet sind. In einer Gesellschaft, in der wenige schreiben können, hat derjenige, der das Schreiben halbwegs beherrscht, möglicherweise berufliche Vorteile. Umgekehrt bringen gute Englischkenntnisse keinen Wettbewerbsvorteil, wenn viele diese Sprache sehr gut beherrschen. Bildung ist in vielfältiger Weise wertvoll, aber im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen liegt der Fokus auf ihrem positionalen Wert. Da jede Bildungsungleichheit potenziell positional relevant ist, könnte man zum Schluss kommen, dass es keine berechtigten

Bildungsungleichheiten geben kann. Hieraus ergibt sich die Forderung nach strikter Leistungsgleichheit (Ben-Shahar 2016).

Das heisst: Wenn wir von formaler Fairness beim Zugang zu attraktiven sozialen Positionen ausgehen, d.h. von einem Prinzip der Nicht-Diskriminierung, dann ist zunächst unklar, inwiefern sich dies auf die Anforderungen im Bildungsbereich auswirkt. Hier fängt die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit erst an. Ausgehend von der Idee moralischer Arbitrarität kann man weitgehende oder auch sehr geringfügige Forderungen stellen. So könnte man auch formale Bedingungen beim Zugang zu Bildung in den Vordergrund stellen, wie sie etwa im gegliederten System vorgesehen sind. Hier lassen sich wiederum zwei Varianten unterscheiden: Nach dem einen Prinzip soll die Zuteilung auf die verschiedenen Schulformen nach der Grundschule ausschliesslich nach dem Leistungsprinzip erfolgen, d.h. die Leistungsfähigsten (oder «Begabtesten») sollen ins Gymnasium gelangen. Gemäss empirischen Erkenntnissen ist dies jedoch faktisch nicht der Fall: Die Zuteilung scheint in hohem Masse von sozialen Kriterien bestimmt (Giesinger, 2021).

Die zweite Variante ist, dass beim Zugang zu den verschiedenen Schulformen keine formalen (oder finanziellen) Hindernisse bestehen sollen: Alle, die auf Grund ihrer Leistungsfähigkeit für das Gymnasium geeignet sind, sollen ins Gymnasium gelangen können, sofern sie oder ihre Eltern dies wollen. Dieses zweite Prinzip ist im deutschen Schulsystem erfüllt. Es handelt sich um ein Nicht-Diskriminierungsprinzip in der Art von Rawls' Prinzip formaler Chancengleichheit. Dieses Prinzip ist jedoch nicht meritokratisch (im Sinne von Brighouse/Swift), weil es der Benachteiligung durch die soziale Herkunft viel Raum gibt.

Zwischenfazit: Tendenz zur Gleichheit

In den letzten beiden Abschnitten habe ich zwei unterschiedliche Ausdeutungen der meritokratischen Idee diskutiert: Gemäss dem Verdienstprinzip entsteht aus individuellen Leistungen ein Anspruch auf soziale Belohnungen, das Fairnessprinzip will den Zugang zu diesen Belohnungen fair gestalten: Soziale Benachteiligungen sollen keine Rolle spielen, weil sie moralisch arbiträr und in diesem Sinne *unverdient* sind. Bezieht man diese Prinzipien auf das Problem des Zugangs zu attraktiven sozialen Positionen, so kann man die weitere Frage stellen, was dies für den Bereich der Bildung heisst: Wie in den bisherigen Überlegungen deutlich wurde, lässt sich das im Falle beider Prinzipien nicht unmittelbar beantworten – es erfordert weitere Diskussionen. Beiden Ansätzen wohnt, wenn sie auf Bildung bezogen werden, eine Tendenz zur Gleichheit inne – und zwar nicht einer Gleichheit der Bildungsressourcen oder der Bildungschancen, sondern eine Tendenz zur Forderung nach strikter Leistungsgleichheit. Dies ist beim Fairnessmodell offensichtlich: Insofern dieses Modell mit der Idee moralischer Arbitrarität operiert, ist klar, dass die meritokratische Konzeption zu wenig weit geht. Formale Konzeptionen gleicher Bildungschancen, die sich auf Selektionsprozesse im gegliederten System beziehen, sind aus dieser Sicht ohnehin nicht ausreichend.

Weniger klar ist, dass dies auch für das Verdienstmodell gilt, kann dieses doch (wie in der Argumentation Nerowskis) zur Rechtfertigung schulischer Ungleichheit genutzt werden: Sind Abiturnoten «verdient», so ist es gerecht, wenn gewisse Schülerinnen und Schüler einen gymnasialen Abschluss erreichen und andere nicht. Die damit einhergehenden sozialen Ungleichheiten scheinen damit ebenfalls gerechtfertigt.

Allerdings ist es plausibler, die von Miller vertretene Grundidee aufzugreifen, gemäss der Heranwachsende dazu befähigt werden sollen, Verdienste zu erwerben. Es kann weiter gefragt werden, inwiefern die Förderverpflichtungen, die so entstehen, selbst an schulische Verdienste gebunden sind: Sollen «verdienstvolle» Lernende mehr Förderung erhalten als andere? Wenn man dies infrage stellt, so können zwei unterschiedliche Gründe leitend sein: *Zum einen* kann bei jedem schulischen Verdienst, das einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt zukommt, gefragt werden kann, ob die Person im Vorfeld ausreichend gefördert worden ist. Ist dies nicht der Fall, ist es wohl kaum gerechtfertigt, weitere Förderung von ihrem aktuellen Verdienst abhängig zu machen.

Zum anderen scheint es grundsätzlich problematisch, Förderung von vergangenem Verdienst abhängig zu machen – anstatt von den Bedürfnissen der Betroffenen. Aus pädagogischer Sicht wird man wohl auch nicht die Auffassung vertreten, dass jemand, der für seine schulischen Probleme (ein Stück weit) selbst verantwortlich ist, damit den Anspruch auf spezielle Förderung verwirkt. Es scheint einerseits sinnvoll, Lernende für ihr (schulbezogenes) Handeln verantwortlich zu machen, andererseits lässt sich daraus nicht unmittelbar ableiten, inwiefern sie speziell unterstützt werden müssen. So können gute oder schlechte Schulnoten wohl in bestimmter Weise als verdient betrachtet werden, sofern sie tatsächlich die Leistungen der Betroffenen widerspiegeln, aber dies sagt nicht direkt etwas darüber aus, welche Lernenden im Weiteren wie gefördert werden sollen.

Wenn man sich überlegt, wie weit die Förderverpflichtungen gehen sollen, kann man sich also nicht auf das Verdienstprinzip (allein) verlassen. Nerowski (2018, S. 446) akzeptiert das *Bedürfnisprinzip* als zweites Element der Konzeption der Bildungsgerechtigkeit, und leitet daraus ab, dass allen eine grundlegende Schwelle in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten – ein «Bildungsminimum» – garantiert werden soll. Es ist aber keineswegs klar, dass dies ausreichend ist.

Dies kann man ausgehend vom Bedürfnisprinzip infrage stellen: Warum sollen die Bedürfnisse von Lernenden auf diese eingeschränkte Art definiert werden? Man kann es aber auch von der Verdienstidee her kritisieren: Sollen Lernende *zum Verdienst befähigt* werden, so könnte dies auch heissen, dass sie ungeachtet möglicher Benachteiligungen und auch unabhängig von persönlichen Entscheidungen *so stark wie möglich* gefördert werden sollen. Dies ist in ihrem eigenen Interesse, es ist auch im Interesse der Gesellschaft, in die sie hineinwachsen und für die sie (später) Leistungen erbringen können. Jeder «Zweckverband» – um nochmals eine Formulierung Millers zu bemühen – ist darauf angewiesen, dass Personen fähig sind, sich möglichst gut an der Erreichung gemeinschaftlicher Ziele zu beteiligen. Es wäre deshalb merkwürdig, wenn man Förderung selbst von Verdienst abhängig machen würde, anstatt alle ungeachtet ihrer Benachteiligungen möglichst gut zu fördern. Hier besteht also die Tendenz zur Neutralisierung sozialer und natürlicher Nachteile – und in diesem Sinne eine Tendenz zur Gleichheit.

Eine Schwellenkonzeption der Bildungsgerechtigkeit

Im Weiteren lege ich dar, warum die Orientierung an strikter Leistungsgleichheit, für die es gute Gründe gibt, in der praktischen Ausgestaltung zwangsläufig zu einem System «angemessener» («adequate») Bildung führt. In der neueren philosophischen Debatte zur Bildungsgerechtigkeit werden Angemessenheits-Konzeptionen

denjenigen Theorien entgegengesetzt, die auf unterschiedliche Prinzipien der Gleichheit setzen (Anderson, 2007; Satz, 2007; Giesinger 2007 und 2017). Am weitesten geht das Prinzip der strikten Leistungsgleichheit.

Die Grundidee ist, dass dieses Prinzip in seiner praktischen Anwendung zwangsläufig in unterschiedlicher Weise eingeschränkt und präzisiert werden muss: *Erstens* müssen wertvolle und relevante Fähigkeiten, Wissensbestände oder Lernbereiche bestimmt, *zweitens* das anzustrebende Niveau in diesen Bereichen definiert werden. Weiter muss der spezifische soziale und schulische Kontext in Betracht gezogen werden, in dem die Idee der Gleichheit bzw. Angemessenheit zum Tragen kommen soll. Zum ersten Punkt: Es gibt ganz unterschiedliche Fähigkeiten oder Kenntnisse in verschiedenen Bereichen. Viele von ihnen können in irgendeinem Sinne als wertvoll angesehen werden, trotzdem werden nur wenige als *schulisch relevant* betrachtet. Eine Konzeption angemessener Bildung arbeitet mit grundlegenden Zielvorstellungen, in Bezug auf welche die einzelnen Fähigkeiten angemessen sein müssen. Zu nennen wären etwa folgende Zielvorstellungen: Persönliche Autonomie, ökonomische Teilhabe, politische Partizipation. Damit ist eine basale Schwelle – gewissermaßen ein Bildungsminimum – definiert, das wenn immer möglich von allen erreicht werden sollte. Eine derartige Schwelle definiert sowohl relevante Fähigkeiten als auch das Niveau in der Entwicklung dieser Fähigkeiten (der zweite Punkt).

Man könnte sagen, dass damit eine Art von Leistungsgleichheit erreicht wäre – alle sollen die vorgegebene Schwelle erreichen. Allerdings können oberhalb der Schwelle gravierende Bildungsungleichheiten entstehen. Theoretisch kann Gleichheit stets erreicht werden, indem man die Situation der Bessergestellten verschlechtert. Dies nennt man *Levelling down*. Im Bildungsbereich würde dies bedeuten, dass man die Entwicklungsmöglichkeiten der besonders Leistungsfähigen einschränkt: So könnte sich der Staat auf die Gewährleistung eines Bildungsminimums beschränken und zudem private Bildungsangebote, in denen Lernende weiter gefördert werden könnten, verbieten. Selbst wenn das geschähe, wäre es leistungsfähigen und motivierten Personen allerdings möglich, sich aus eigenem Antrieb oder mit Unterstützung von Eltern und anderen Bezugspersonen weit über das Bildungsminimum hinaus zu bilden.

Levelling down scheint also in der Bildung praktisch nicht umsetzbar. Dagegen spricht zudem, dass wir zur Erreichung gesellschaftlicher Ziele auf Personen angewiesen sind, die mehr als nur minimal gebildet sind. Zumindest einige sollten höher gebildet sein. Dies nützt letztlich allen, auch den weniger Gebildeten. Der Idee strikter Leistungsgleichheit ist aber selbstverständlich nicht Genüge getan, wenn nur eine kleine Elite über die minimale Schwelle hinauskommt: Also *Levelling up*. Wie hoch sollte aber die Schwelle (oder allenfalls: eine zweite, über dem Bildungsminimum liegende Schwelle) angesetzt werden? Es ist aussichtslos, das *höchstmögliche* Niveau anstreben zu wollen. In jedem Bereich gibt es Ausnahmekönner, deren Fähigkeiten weit über dem Durchschnitt liegen. Nicht alle können ein Mathematikgenie sein. Deshalb ist es zwingend, nicht nur den Bereich relevanter Fähigkeiten, sondern auch das anzustrebende Niveau zu beschränken. Um dies tun zu können, muss man den jeweiligen schulischen und sozialen Kontext in Rechnung stellen. Wenn wir (bezogen auf die Bildungssystem der deutschsprachigen Länder) von Bildungsgerechtigkeit reden, haben wir zumeist primär die ersten neun bis zwölf Schuljahre im Blick, d.h. die obligatorische Schulbildung sowie die gymnasialen Bildungsgänge und

die berufliche Grundbildung (Berufslehre). Die Schwelle, um die es geht, muss an diesem Übergang – der für einige an Universitäten oder Fachhochschulen weiterführt – situiert werden.

Die Grundidee könnte also sein, dass alle – wenn es ihre Voraussetzungen überhaupt erlauben – befähigt werden sollen, ein Bildungsniveau zu erreichen, das ihnen nach ungefähr zwölf Schuljahren den Weg zur höheren akademischen oder beruflichen Bildung öffnet. Entsprechend muss das Ziel sein, alle ungeachtet möglicher sozialer und natürlicher Benachteiligungen entsprechend zu fördern. Als primäres Ziel dient zwar die basale Schwelle, das Bildungsminimum, aber die Förderverpflichtungen hören hier nicht auf. Dabei ist aber auch klar, dass nicht alle diese höhere Schwelle erreichen werden.

Warum das Bildungssystem nicht meritokratisch ausgestaltet werden sollte

Eine Schwellenkonzeption wie die eben skizzierte macht die Förderverpflichtungen unabhängig von meritokratischen Erwägungen: Zum einen soll nicht das individuelle Verdienst bestimmen, wie viel an Förderung man erhält, zum anderen soll die Förderung nicht nur soziale Benachteiligungen ausgleichen, sondern alle Beeinträchtigungen, soweit dies möglich ist. Fairnesserwägungen sollen also nicht (nur) im Sinne des meritokratischen Prinzips ausgedeutet werden. Das heisst: Weder die aktuellen Leistungen der Person noch ihre Leistungsfähigkeit oder ‹Begabung› sollen bestimmen, wie stark jemand gefördert werden soll.

Bedeutet dies, dass Leistungen und damit verbundene lernbezogene Entscheidungen im schulischen Lehr-/Lernprozess keinerlei Bedeutung haben sollen, wenn es um die pädagogische Förderung Heranwachsender geht?

Leistungen (sowie die Leistungsfähigkeit und lernbezogene Entscheidungen) spielen *erstens* eine Rolle, insofern Förderverpflichtungen sich auf individuelle Lernvoraussetzungen – verbunden mit den durch die Schwellenkonzeption definierten Zielvorstellungen – beziehen. Aus der Verbindung dieser beiden Elemente ergeben sich die individuellen *Lernbedürfnisse*.

Zu den Lernvoraussetzungen einer Person gehören ihr jeweiliger Leistungsstand bzw. ihre Leistungsfähigkeit sowie ihre lernbezogenen Einstellungen und Motivationen. Einerseits lassen sich Einstellungen pädagogisch beeinflussen, andererseits muss pädagogisches Handeln stets auch auf die vorhandenen Einstellungen reagieren: Wer besonders motiviert und leistungsfähig ist, hat spezifische Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten, die pädagogisch nicht übergangen werden dürfen. Auf der anderen Seite haben gerade auch jene die wenig motiviert sind und (teils aus eigener Verantwortung) keine guten schulischen Leistungen erbringen, spezifische Lernvoraussetzungen, die zu berücksichtigen sind.

Zweitens ist es im pädagogischen Prozess angemessen, das Gegenüber als verantwortlich für sein schulisches Handeln zu sehen: Pädagogische Kommunikation soll Lernende in dem Sinne ernstnehmen, dass sie ihnen ihre Handlungen und Leistungen *zurechnet* und damit als Akteure behandelt, die ihren eigenen Lernerfolg ein Stück weit steuern können. Darüber hinaus sollen sie sich auch für ihr eigenes Lernen *zuständig* fühlen: Sie sollen sich selbst *in der Pflicht* sehen, etwas zu lernen. Die Auffassung, wonach Förderverpflichtungen unabhängig von Verdienst sind, schliesst also nicht aus, dass Lernenden Selbst- oder Eigenverantwortung für ihr Lernen zugeschrieben wird.

Literatur

- Anderson, Elizabeth (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117(4), 595–622.
- Ben-Shahar, Tamar (2016). Equality in Education – Why We Must Go All the Way. *Ethical Theory and Moral Practice*, 19(1), 83–100.
- Brighouse, Harry & Swift, Adam (2008). Putting Educational Equality in its Place. *Education Finance and Policy*, 3(4), 444–466.
- Fricker, Miranda (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Giesinger, Johannes (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.
- Giesinger, Johannes (2017). Educational Justice, Segregated Schooling, and Vocational Education. *Theory and Research in Education*, 15(1), 88–102.
- Giesinger Johannes (2021). Against Selection: Educational Justice and the Ascription of Talent. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 789–798.
- Miller, David (2008). *Grundsätze sozialer Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Nerowski, Christian (2018): Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 441–464.
- Rawls, John (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Satz, Debra (2007). Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*, 117(4), 623–648.