Johannes Giesinger

Bildungsgerechtigkeit und der Wert der Bildung

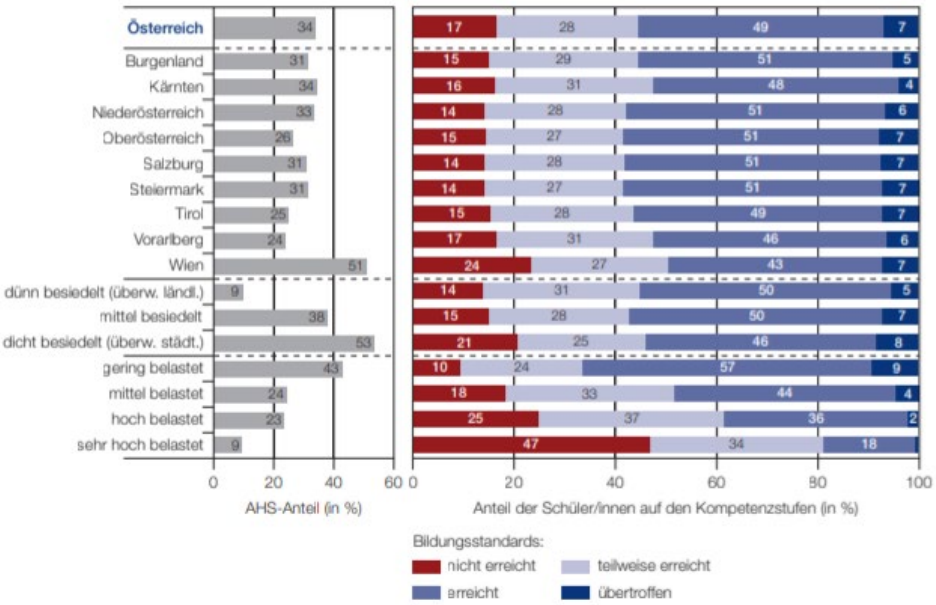
Vortrag im Rahmen der Vorlesung «Gerechtigkeit und Bildung» von Prof. Franziska Felder, Universität Wien, 19. Mai 2021

Die erste PISA-Studie (2000) hat die Diskussion um Chancengleichheit (Chancengerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit) in den deutschsprachigen Ländern neu angefacht. Insbesondere in Deutschland war das Thema seit den 1960er-Jahren in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte präsent gewesen, hatte aber im Zuge der 1980er- und 1990er-Jahre an Zugkraft verloren.

Der sogenannte PISA-Schock (der in Österreich etwas verspätet einsetzte) betraf die Leistung des Bildungssystems als Ganzem bzw. die Durchschnittsleitung der Lernenden, er hatte aber auch mit den in der Studie festgestellten sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem zu tun. Die verbreitete Auffassung, wonach die deutschsprachigen Systeme etwa im Vergleich zu Grossbritannien oder den USA einigermassen gerecht seien, erwies sich als illusorisch. Weniger überraschend war die grössere soziale Ausgeglichenheit der skandinavischen Gesamtschulsysteme. Hier war jedoch verstörend, dass diese trotz grösserer Gleichheit gute Gesamtleistungen erbrachten. Die in den deutschsprachigen Ländern verbreitete Annahme, wonach eine Gesamtschule die stärkeren Schüler und Schülerinnen in ihren Leistungen zurückbinde, erwies sich als Mythos.

Was mich an den Ergebnissen von PISA zu Beginn am meisten beeindruckte, war allerdings etwas anderes: Ungefähr 20% der Schülerinnen und Schüler, so hiess es, würden beispielsweise im sinnverstehenden Lesen ein minimales Kompetenzniveau verfehlen. Hier ging es nicht um Ungleichheit – also nicht darum, dass einige Lernende weniger gut waren als andere. Es ging schlicht darum, dass viele gar nicht lernen, was sie lernen sollten: Sie verstehen einfache Texte nicht, und dies behindert sie nicht nur im schulischen Alltag, sondern auch in ihrem zukünftigen Leben.

Abb. D4.h: Verteilung der Kompetenzstufen in Lesen (8. Schulstufe) nach Bundesland, Urbanisierungsgrad und Index der sozialen Benachteiligung (2016)



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D8 2016).

Ich habe im aktuellen österreichischen Bildungsbericht nachgesehen, wie die Daten in diesem Bereich aussehen.

Gemäss dieser Darstellung (Oberwimmer et al., 2019, S. 237) verfehlen 17% der österreichischen Schüler und Schülerinnen die minimalen Bildungsstandards, unter den sozial stark Benachteiligten sind es deutlich mehr, nämlich 47%. In

dieser Gruppe liegt der Anteil derjenigen, die die Bildungsstandards vollständig erfüllen, unter 20%.
Ergebnisse wie dieses haben mich dazu gebracht, in meiner ursprünglichen philosophischen Bearbeitung des Themas (Giesinger, 2007) nicht auf Ungleichheiten zu fokussieren, sondern auf diejenigen Lernenden, die im Bildungsbereich zurückbleiben. Hier sah ich die *grösste moralische Dringlichkeit*. Darüber hinaus war mir bei genauerem Hinsehen auch klar geworden, dass die Idee von Gleichheit (oder Chancengleichheit) in der Bildung *theoretisch* alles andere als eindeutig ist. Das heisst: Gleichheit ist nicht zur schwer zu realisieren, es ist auch nicht klar, was unter Bildungsgleichheit oder Bildungschancengleichheit zu verstehen ist. In Gebrauch ist neben dem Begriff der Chancengleichheit auch der Begriff der Chancengerechtigkeit, obwohl nicht klar ist, worin sich die beiden genau unterscheiden. Heute ist auch häufig von Bildungsgerechtigkeit die Rede. Ich benutze dieses Konzept als Grundbegriff, der inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden kann. Bildungsgerechtigkeit bedeutet einfach: Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung und das Bildungssystem, d.h. einen Teilbereich sozialer Gerechtigkeit.

Wenn hier von Gerechtigkeit – und in diesem Zusammenhang von Gleichheit – die Rede ist, so bezieht sich das auf *normative* Prinzipien, d.h. darauf, wie das Bildungssystem *ausgestaltet werden soll* (oder ob inwiefern Bildung gleich verteilt *sein soll*). Gleichheit und Ungleichheit können demgegenüber auch deskriptive oder empirische Begriffe sein: Das Bildungssystem kann faktisch ungleich ausgestaltet sein, und es kann die Forderung erhoben werden, mehr Gleichheit herzustellen.
Es ist hilfreich, in diesem Zusammenhang *vier verschiedene Diskussionsebenen* zu unterscheiden:

Normative Ebene	Nach welchen normativen Prinzipien soll das Bildungssystem ausgestaltet werden? Wie soll Bildung verteilt sein? Was ist gerecht?
Empirische Ebene	Wie ist der tatsächliche Leistungsstand von Lernenden? Welche Aussichten haben Angehörige verschiedener sozialer Gruppen im bestehenden Bildungssystem?
Erklärungsebene	Wie sind empirische Ungleichheiten im Bildungssystem zu erklären? Auf welche Faktoren gehen sie zurück?
Ebene der Massnahmen	Welche (bildungspolitischen/pädagogisch-didaktischen) Massnahmen können ergriffen werden, um mehr Gerechtigkeit zu schaffen?

Die philosophische Diskussion (und das, was ich in diesem Vortrag sage), bewegt sich primär auf der normativen Ebene, muss aber auch die anderen Ebenen mit im Blick haben. Ich habe den Vortrag auf der empirischen Ebene begonnen, bei der PISA-Studie, deren Fragestellungen selbst schon von normativen Vorannahmen geprägt sind (man untersucht ja gezielt die sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem, weil man hier eine mögliche Ungerechtigkeit ortet). Ich habe dann aber sogleich mein eigenes moralisches Urteil ins Spiel gebracht: «Das ist ungerecht!» Die philosophische Gerechtigkeitstheorie kann als Versuch gesehen werden, solche spontanen Urteile zu begründen und zu systematisieren.
Beginnen wir also beim Problem der Gleichheit (1). Von hier aus kommen wir zu einer Schwellenkonzeption, wie ich sie im meinem Aufsatz von 2007 formuliert habe (2), dann zu den Wertdimensionen von Bildung (3) und einem abschliessenden Argument (4).

1 Gleichheit im Bildungssystem

Das Gleichheitsprinzip, das in der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit wohl am meisten vertreten wird, orientiert sich an John Rawls' Prinzip der fairen Chancengleichheit – es wird auch als «meritokratisches Prinzip» bezeichnet und besagt:

> Die schulischen Aussichten einer Person sollen nicht von ihrem sozialen Hintergrund abhängen, sondern ausschliesslich von ihren natürlichen Anlagen («Begabungen») und ihrer Leistungsbereitschaft.
>
> Oder (näher an Rawls' originalen Formulierungen): Personen mit gleicher natürlicher Ausstattung und gleicher Leistungsbereitschaft sollen gleiche schulische Aussichten haben.

Rawls' Prinzip der fairen Chancengleichheit, wie es in der *Theorie der Gerechtigkeit* präsentiert wird, lautet entsprechend:

> 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." (Rawls, 1975, S. 93)

Das bedeutet, dass familiär oder soziale bedingte Ungleichheiten in der Bildung ausgeglichen oder «neutralisiert» werden sollen. Demgegenüber können Bildungsungleichheiten durchaus gerecht sein – dann nämlich, wenn sie entweder auf die natürliche Ausstattung der Betroffenen oder auf ihre Leistungsbereitschaft zurückzuführen sind.

Die Beschäftigung mit dem meritokratischen Prinzip wirft zwei Fragen auf: 1. Was ist es genau, das gleich (oder eben nicht gleich) verteilt werden soll? In den obigen Formulierungen ist etwas diffus von «schulischen Aussichten» die Rede. Man könnte aber auch von «Chancen» sprechen oder allenfalls von «Ressourcen», die gleich zu verteilen sind. Weiter könnte man auch dazu kommen, eine «Gleichheit der Leistungen» zu fordern. Es gäbe noch weitere Möglichkeiten, z.B. Unterrichtsqualität, Unterrichtsquantität, Lerngelegenheiten.
2. Warum eigentlich sollen nur sozial bedingte Ungleichheiten ausgeglichen werden? Warum soll es gerecht sein, aufgrund seiner nachteiligen natürlichen Ausstattung schulisch ins Hintertreffen zu geraten? Und: Ist die Leistungsbereitschaft von Lernenden (v.a. jüngeren Kindern) nicht auch in hohem Masse von sozialen und natürlichen Faktoren abhängig? Warum soll hier nicht auch ein Ausgleich geschaffen werden?

> Das meritokratische Prinzip: Die schulischen Aussichten einer Person sollen nicht von ihrem sozialen Hintergrund abhängen, sondern ausschliesslich von ihren natürlichen Anlagen («Begabungen») und ihrer Leistungsbereitschaft.

Die erste Frage betrifft das gelb Markierte, die zweite die grünen Markierungen.
Entlang dieser beiden Fragen lässt sich eine Matrix möglicher Gleichheitsprinzipien entwickeln. Plötzlich haben wir dann nicht mehr nur noch ein Gleichheitsprinzip, sondern neun – und es könnten auch noch mehr sein, wenn man zusätzliche Faktoren einbezöge. 1 bis 3 sind drei mögliche Antworten auf die erste Frage, A bis C drei Antworten auf die zweite Frage:

	1 Bildungs-Ressourcen	**2 Chancen auf Bildung**	**3 Leistungen**
A Neutralisierung sozialer Faktoren	**1A:** Die Verteilung von Ressourcen soll nicht von den sozialen Voraussetzungen der Lernenden abhängen.	**2A**: Die Verteilung von Chancen soll nicht von den sozialen Voraussetzungen der Lernenden abhängen.	**3A**: Die Leistungen sollen nicht von den sozialen Voraussetzungen der Lernenden abhängen.
B Neutralisierung sozialer und natürlicher Faktoren	**1B**: Die Verteilung von Ressourcen soll nicht von den natürlichen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden abhängen.	**2B**: Die Verteilung von Chancen soll nicht von den natürlichen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden abhängen.	**3B**: Die Leistungen sollen nicht den natürlichen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden abhängen.
C Neutralisierung sozialer und natürlicher Faktoren sowie der Folgen unterschiedlicher Leistungsbereitschaft	**1C**: Die Verteilung von Ressourcen soll weder von den natürlichen und sozialen Voraussetzungen noch von der Leistungsbereitschaft der Lernenden abhängen.	**2C**: Die Verteilung von Chancen soll weder von den natürlichen und sozialen Voraussetzungen noch von der Leistungsbereitschaft der Lernenden abhängen.	**3C**: Die Leistungen sollen nicht von den natürlichen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden und auch nicht von ihrer Leistungsbereitschaft abhängen.

Das meritokratische Prinzip finden wir bei **2A** oder **3A** – je nachdem, ob wir von Chancen oder von Leistungen reden, die gleich zu verteilen sind. Betrachten wir demgegenüber die Spalte zu den Ressourcen (**1**): Hier fällt auf, dass Prinzip **1C** (strikte Ressourcengleichheit) im Vergleich mit **3C** (strikte Leistungsgleichheit) nicht sonderlich radikal erscheint. Man wird sich hier allerdings fragen, ob es nicht angemessen ist, für sozial und natürlich Benachteiligte mehr Ressourcen aufzuwenden als für andere. Ebenso könnte bei Prinzip **1B** die Leistungsbereitschaft mit zusätzlichen Ressourcen belohnt werden, bei Prinzip **1A** könnten diejenigen mit vorteilhaften Anlagen und hoher Leistungsbereitschaft speziell gefördert werden.
2B *oder* ***3B***: Hier handelt es sich um Prinzipien, die mit der Auffassung des *luck egalitarianism* («Glücks-Egalitarismus») in Verbindung gebracht werden können, gemäss dem nur jene Ungleichheiten gerecht sind, die auf persönlich verantworteten Entscheidungen (und d.h. nicht auf blossem Zufall oder Glück – *luck*) beruhen. Die Idee, wonach in einer gerechten Gesellschaft all das auszugleichen ist, was auf Zufälligkeiten beruht und nicht auf Entscheidungen, ist bereits in Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit* angelegt: Rawls benutzt in diesem Kontext die Formulierung «arbitrary from a moral point of view» – «moralisch willkürlich»: Wir können nichts dafür, ob wir in eine sozial privilegierte Familie hineingeboren wurden oder in eine benachteiligte, und wir können nichts für unsere natürlichen Anlagen. Folglich ist es nicht gerecht, wenn solche Faktoren unsere schulischen Aussichten beeinflussen.
Dies scheint bereits eine sehr radikale – und schwer umsetzbare – Forderung zu sein. Es geht aber noch radikaler: **3C** fordert strikte Leistungsgleichheit: Hierzu kommt man, wenn man annimmt, dass auch die schulische Leistungsbereitschaft wesentlich von Faktoren beeinflusst ist, für die wir nichts können.

Dieses Prinzip (wie auch **2B** und **2C**) scheint kaum zu realisieren. Könnte es realisiert werden, dann wohl nur dadurch, dass die Leistungsstärkeren und Motivierteren in ihrer Entwicklung zurückgebunden würden – dies scheint jedoch selbst eine Ungerechtigkeit gegenüber den Betroffenen zu sein. Zudem könnte man zu bedenken geben, dass es der Gesellschaft als Ganzer schaden könnte, wenn die Leistungsstärksten ihre Potenziale nicht entfalten können.
Wir haben also radikale Prinzipien wie **3C**, die durchaus etwas für sich haben, aber letztlich doch nicht akzeptabel scheinen, Wir haben das meritokratische Prinzip, das einerseits sehr anforderungsreich ist (Neutralisierung sozial bedingter Ungleichheit), andererseits aber auch mit grossen Bildungsungleichheiten vereinbar ist. Daneben gibt es auch noch schwächere Gleichheitsprinzipien, die (ähnlich wie Rawls' Idee der formalen Chancengleichheit) ausschliesslich den Verzicht auf Diskriminierung fordern, dabei aber die sozial und natürlich bedingten Leistungsungleichheiten unberührt lassen. In der Sprache der Bildungssoziologie ausgedrückt bezieht sich ein solches Prinzip nicht auf die primären Herkunftseffekte (d.h. die tatsächlichen Leistungsunterschiede), sondern auf sekundäre Effekte, die insbesondere in Selektionsentscheidungen im Bildungssystem entstehen: Die empirische Forschung zeigt nämlich regelmässig auf, dass diese Entscheidungen (wie sie Österreich etwa am Ende der Volksschule, nach der vierten Klasse gefällt werden) nicht allein von den Leistungen der Betroffenen abhängen, sondern von ihrer sozialen Herkunft beeinflusst sind. Kinder aus sozial privilegierten Familien treten mit grösserer Wahrscheinlichkeit ins Gymnasium über als Angehörige der unteren Schichten.
Hieraus könnte sich folgendes Prinzip ergeben:

> Formale Bildungschancengleichheit (1): Schulische Selektionsentscheidungen sollen allein von der aktuellen Leistungsfähigkeit der Betroffenen abhängen, nicht von Faktoren wie Geschlecht, Hautfarbe oder sozialer Herkunft.

Dies bedeutet, dass Individuen mit gleicher aktueller Leistungsfähigkeit auch in die gleiche Schulform übertreten sollen. Dieses Prinzip kann von einem schwächer ausgerichteten Grundsatz unterschieden werden, der so aussieht:

> Formale Bildungschancengleichheit (2): Lernende sollen *nicht* aufgrund von Faktoren wie Geschlecht, Hautfarbe oder sozialer Herkunft von weiterführenden Bildungsgängen, für die sie aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit geeignet sind, *ausgeschlossen* werden.

Dieses zweite Prinzip scheint im Gegensatz zum ersten in den deutschsprachigen Ländern realisiert zu sein. Hier gibt es keine formalen (oder finanziellen) Hindernisse beim Zugang zu gymnasialer Bildung. Das zweite Prinzip verlangt nicht, dass gleich leistungsfähige Personen aus unterschiedlichen Schichten letztlich die gleiche Schulform besuchen sollen. Es fordert lediglich, dass dies möglich sein soll.

2 Eine Schwellenkonzeption von Bildungsgerechtigkeit

Ich komme zurück zu meiner ursprünglichen Behandlung des Themas. Hier habe ich auf keines der bereits genannten Prinzipien gesetzt, sondern folgende Formulierung gewählt (Giesinger, 2007, S. 377):

> «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.»

Damit wird eine Schwelle in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten formuliert, die – wenn immer möglich – von allen erreicht werden soll, und zwar ungeachtet ihrer sozialen *und natürlichen* Voraussetzungen.
Es wird eine Form von Gleichheit postuliert, die durch die Schwelle definiert ist – allerdings scheinen Ungleichheiten oberhalb der Schwelle gerechtfertigt, ganz gleich, wie sie zustande kommen. Niemand muss in seiner Entwicklung zurückgebunden werden.
In der englischsprachigen Diskussion ist in diesem Kontext von «angemessener» («adequate») oder «ausreichender» («sufficient») Bildung die Rede. Wenn Bildung angemessen sein soll, muss gefragt werden: «Angemessen in Bezug worauf?». Genannt werden in der zitierten Passage etwa «das gute Leben», «autonome Lebensgestaltung», «Teilnahme am Leben der Gesellschaft». Hieraus ergeben sich bestimmte Bildungsziele – es geht um Fähigkeiten oder Kenntnisse, die es dem Individuum ermöglichen «autonom» am «Leben der Gemeinschaft teilzunehmen». Wie die PISA-Ergebnisse zeigen, ist diese Forderung nach einer Grundbildung für alle derzeit in unseren Bildungssystemen nicht erfüllt. Ein beträchtlicher Anteil der Lernenden scheint hinter den hier formulierten Zielen zurückzubleiben.

Der unmittelbare Einwand, der auf einen solche Schwellenkonzeption zu erwarten ist, lautet, dass Ungleichheiten *oberhalb der Schwelle* keineswegs zu vernachlässigen sind: Selbst wenn alle «genug» oder «angemessen» gebildet sind, so lässt sich argumentieren, kann man durchaus ein Vorteil daraus gewinnen, *besser* gebildet zu sein als die anderen. Man könnte sich etwa vorstellen, dass das öffentliche Bildungssystem sich auf die Gewährleistung der Grundbildung beschränken würde, private Angebote – die nur den wohlhabenden Bevölkerungsgruppen zugänglich wären – auf höhere Formen von Bildung ausgerichtet wären. Dies würde die Abgänger Vorteile im Wettbewerb auf attraktive sozialen Positionen verschaffen.

In diesem Zusammenhang ist auf den sogenannt *positionalen Wert* von Bildung zu verweisen: Im Wettbewerb um soziale Vorteile ist es oftmals nötig, besser dazustehen als andere. Indem man besser gebildet ist als andere, versetzt man diese in den Nachteil. Lesen zum Beispiel ist «an sich» («absolut» gesehen, unabhängig vom Vergleich mit anderen) etwas Wertvolles für Personen. Es kann aber auch positional wertvoll werden, dann z. B., wenn man sich auf eine Stelle bewirbt, bei der besondere Fähigkeiten im Umgang mit Texten gefordert sind. Grundsätzlich kann in einem solchen Konkurrenzsituation *jegliche* Ungleichheit von Belang sein. Welche Ungleichheiten können hier noch gerechtfertigt werden? Dies führt zurück zur Diskussion um unterschiedliche Gleichheitsprinzipien. Es scheint sogar, als käme man von hier zum Prinzip strikter Leistungsgleichheit (**3C**).

3 Wertdimensionen von Bildung

Die Rede vom positionalen Wert von Bildung wirft die Frage auf, welche Bedeutung die Diskussion über Werte (oder «Güter» – teils ist von «Bildungsgütern» die Rede) im Kontext der Debatten um Bildungsgerechtigkeit hat. Wenn wir von Verteilungsgerechtigkeit reden, müssen wir klären, was überhaupt zur Verteilung ansteht, d.h. um welches «Gut» es geht.
Das Gut ist Bildung. In der Diskussion der Gleichheitsprinzipien wurde bereits klar, dass wir in diesem Zusammenhang überlegen müssen, was zur Verteilung ansteht – Ressourcen, Chancen, Leistungen. Zusätzlich stellt sich die Frage nach *Gehalten*

und *Zielen* von Bildung. Die weitere Frage ist dann, wie diese Ziele gerechtfertigt werden können.
Warum wird in der Schule Chemie oder Geschichte vermittelt, hingegen keine Einführung in wichtige Computerspiele gegeben? Das muss etwas damit zu tun haben, dass Computerspiele nicht als schulisch relevant oder wertvoll gelten. Warum wird Schach nicht als Grundlagenfach geführt, warum spielt Tanz nur eine marginale Rolle in der Schule? Fokussiert man auf den *positionalen* Wert von Bildung, so gibt es auf die die Frage nach der *normativen Rechtfertigung* von Bildungsgehalten oder -zielen eine einfache Antwort: *Alles, was in der Gesellschaft positional relevant, sollte auch schulisch relevant sein.* Wenn zum Beispiel Fähigkeiten im Schachspiel positional relevant wären (z. B. wenn man bei Bewerbungen gegen anderen Kandidaten Schach spielen müsste), dann müsste Schach in der Schule eine zentrale Bedeutung haben. Jedenfalls könnte es als ungerecht gesehen werden, wenn dies nicht der Fall wäre. Dann nämlich hätten diejenigen, die nicht ausserhalb der Schule im Schach gefördert würden, positionale Nachteile.
Welche anderen Möglichkeiten gäbe es, Schach als Schulfach zu rechtfertigen? Zum einen könnte man das Schachspiel als *in sich wertvoll* (*intrinsisch wertvoll*) rechtfertigen. Demnach wäre das Schachspielen «an sich» als Aspekt eines guten, gelingenden Lebens zu sehen. Interessant ist hier, dass eine solche Rechtfertigung (auch wenn sie für sich genommen überzeugen mag) nicht ausreicht, das Schachspiel als schulisch relevant zu rechtfertigen: In der Schule muss eine strikte Auswahl an Inhalten getroffen werden. Man kann nicht alles, was wertvoll ist, in die Lehrpläne hineinpacken. Eine zweite Rechtfertigung des Schulfachs Schach würde auf den *instrumentellen* Wert dieses Spiels für die Entwicklung anderer relevanter Fähigkeiten (allgemein: Denkfähigkeit, strategisches Denken, vielleicht Mathematik) verweisen. Hier stellt sich, wenn man einen Lehrplan erstellt, die Frage, ob diese Fähigkeiten nicht auch anders – und vielleicht anders besser – gefördert werden können als durch Schach.

Kehren wir zurück zum sinnverstehenden Lesen, das wie gesagt sowohl positional als auch nicht-positional relevant ist. Dieses könnte man gewissermassen als «multifunktionales Grundgut» einstufen, d.h. als eine Fähigkeit, die in unterschiedlichen Bereichen einen Wert hat: Das Lesen (von Literatur) könnte als in sich (intrinsisch) wertvoll angeschaut, als Aspekt eines guten Lebens. Es kann zudem einen *praktischen Nutzen* – insofern man dadurch an wichtige Informationen gelangt: Dies kann im persönlichen Leben, im politischen Bereich oder im beruflichen Kontext von Belang sein.
Den praktischen Nutzen möchte ich vom ökonomischen Nutzen unterscheiden: Der ökonomische Nutzen von Fähigkeiten bezieht sich allein auf ihren Wert für das beruflichen Fortkommen und das Geldverdienen. Dies ist etwas anderes als der Nutzen, der sich unmittelbar mit einer Tätigkeit verbindet: Kochen hat den praktischen Nutzen, etwas zu essen für sich und andere auf dem Tisch zu haben. Darüber hinaus kann es auch ökonomisch nützlich sein (wenn man eine Stelle als Koch sucht) oder positional wertvoll (wenn ein Koch gesucht ist und man besser kochen kann als andere).

Was ist die Pointe dieser Überlegungen: Der Fokus auf die *positionale* Wertdimension geht mit der Tendenz zu weitgehenden Gleichheitsforderungen (**3C**: Strikte Leistungsgleichheit) einher. Fokussiert man hingegen auf die nicht-positionalen Wertdimensionen, scheint es von vorrangiger Bedeutung, dass man ein bestimmtes

(«angemessenes» oder allenfalls «gutes» Niveau) in der Entwicklung wertvoller Fähigkeiten erreicht. Für den Einzelnen kann es wertvoll sein, sich im Lesen zu verbessern, auch über ein angemessenes Niveau hinaus (z.B. muss ich besser lesen können, wenn mich mit anspruchsvollen philosophischen Texten befassen will). Es spielt aber hier keine oder nur eine untergeordnete Rolle, wie gut ich mit Vergleich mit anderen lesen kann.
Um zu bestimmen, welches Niveau angemessen ist, müssen die jeweiligen sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen in Betracht gezogen werden, z.B. die sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes. Gerade beim Zugang zu Berufslehren oder zu Arbeitsstellen spielen auch positionale Aspekte eine Rolle: Man muss hier vielleicht nicht immer besser sein als andere, aber man muss mit den anderen mithalten können. Auch im Rahmen einer Schwellenkonzeption müssen also positionale Erwägungen gemacht werden, jedoch liegt der Schwerpunkt auf Fähigkeiten, die unabhängig vom Wettbewerb um soziale Positionen relevant sind.

Diese Überlegungen bekräftigen die Bedeutung angemessener Bildung, aber – wie ich einräumen muss – sie geben keine Antwort darauf, wie mit positional relevanten Ungleichheiten umzugehen ist. Es scheint klar, dass eine Schwellenkonzeption, wie sie bislang skizziert wurde, diesem Problem nicht gerecht wird. Akzeptiert man die Schwellenkonzeption als grundlegendes (und *normativ vorrangiges*) Element von Bildungsgerechtigkeit, stellt sich die Frage nach Ergänzungen.
Das Resultat wäre dann eine pluralistische Konzeption von Bildungsgerechtigkeit, pluralistisch in dem Sinne, dass sie mehrere Prinzipien umfasst, die sich nicht unmittelbar auseinander ergeben.
Sieht man die Schwellenkonzeption als normativ vorrangig an, bedeutet dies immerhin, dass alle (wenn immer möglich) ungeachtet ihrer Beeinträchtigungen auf ein Grundbildungsniveau gebracht werden sollen, das ihnen (so die Hoffnung) als eine Art *Plattform* für ihre weitere Entwicklung dienen kann. Ist man erst einmal auf einem ausreichenden Niveau im Lesen, so kann man sich in diesem Bereich auch noch weiter bilden.
Genügt es also, ergänzend zur Schwellenkonzeption ein formales Prinzip der Chancengleichheit der Art zu formulieren, wie es bereits erwähnt wurde?

> Formale Bildungschancengleichheit (2): Lernende sollen *nicht* aufgrund von Faktoren wie Geschlecht, Hautfarbe oder sozialer Herkunft von weiterführenden Bildungsgängen, für die sie aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit geeignet sind, *ausgeschlossen* werden.

Dieses Prinzip lässt (wie gesagt) zu, dass Angehörige privilegierter Schichten im Gymnasium übervertreten sind. Das Gleiche gilt übrigens für einen Vorschlag, der jüngst von Christian Nerowski (2018) gemacht wurde: Nerowski geht von der grundlegenden Bedeutung einer Schwellenkonzeption von Bildungsgerechtigkeit aus, möchte aber darüber hinaus das «Leistungsprinzip» wieder verstärkt zur Geltung bringen. Er meint, Lernende seien für ihre Leistungen verantwortlich und verdienten es deshalb, dafür belohnt zu werden, z.B. mit dem Maturazeugnis. Die Tatsache, dass diese Leistungen teils von sozialen oder natürlichen Faktoren abhängen, schmälert gemäss Nerowski die persönliche Verantwortung für sie nicht.
Dies halte ich für eine Scheinlösung: Selbst wenn man Lernende für Schulleistungen verantwortlich macht, erübrigt sich die Frage nicht, in welcher Weise und in welchem Ausmass man sie pädagogisch unterstützen sollte: Sollten die sozial oder biologisch Beeinträchtigten zusätzliche Förderung erhalten? Die Belohnung von

Leistungen scheint nur dann gerecht, wenn alle zuvor eine faire Chance erhalten haben diese Leistungen zu erbringen. Was aber ist eine «faire» oder die «gleiche» Chance. Das ist eben die Frage.

4 Ein abschliessendes Argument

Wenn wir mit Blick auf die Schaffung fairer Bedingungen im Wettbewerb auf Gleichheit setzen, geraten wir sozusagen auf eine schiefe Ebene:

- Jede Bildungsungleichheit kann in diesem Wettbewerb relevant sein.
- Für die wichtigsten Faktoren, die unsere Leistungsfähigkeit beeinflussen – unsere familiären Voraussetzungen und unsere biologische Ausstattung – können wir nichts.

Warum also nicht strikte Leistungsgleichheit (**3C**)? Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass wir, wenn wir die Idee der strikten Leistungsgleichheit konsequent verfolgen und überlegen, wie sie konkret umzusetzen wäre, zu einer Konzeption angemessener Bildung gelangen müssen.

Strikte Leistungsgleichheit ist eine abstrakte Idee, die ohne Konkretisierung gar nicht viel bedeutet. Dabei müssen zwei Fragen beantwortet werden:

1. Welche Leistungen sind gemeint? Um welche Schulfächer, welche Fähigkeiten oder Kenntnisse geht es? Es können nicht alle Leistungen gemeint sein, zu denen Menschen überhaupt fähig sind. Es kann gleichzeitig auch nicht ohne Weiteres angenommen werden, dass der Fokus auf denjenigen Schulfächern liegen sollte, die gemeinhin als besonders wichtig gelten – wie Deutsch und Mathematik.
2. Welches Niveau in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten soll angestrebt werden? Grundsätzlich kann Gleichheit auch auf tiefem Niveau sichergestellt werden: Dann geht es allen gleich schlecht. Dies nennt man *leveling down* – Nivellierung gegen unten. Spricht man vom positionalen Wert von Bildung, so geht es den Benachteiligten sogleich besser, wenn sich die Situation der Privilegierten verschlechtert: Dies ist etwa der Fall, wenn teure Privatschulen, die mit positionalen Vorteilen verbunden sind, geschlossen werden.

   Alle auf das höchstmögliche Niveau zu bringen, scheint völlig unrealistisch: In jedem Bereich gibt es Ausnahmekönner, die weit über den Durchschnitt hinausragen. Nicht alle können ein Mathematikgenie sein. Das heisst: Auch wenn man Gleichheit auf eher hohem Niveau herstellen will, muss man eine Grenze setzen.

Diese beiden Fragen können nicht unabhängig vom sozialen und schulischen Kontext, auf den sich beziehen, diskutiert werden. Normalerweise richtet sich die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit primär (wenn auch nicht ausschliesslich) auf die obligatorische Grundbildung sowie die weiterführende gymnasiale und berufliche Bildung. In der Regel sind das (ohne Kindergarten) ungefähr zwölf Schuljahre. Es geht um Gerechtigkeit während dieser Phase sowie im Übergang zu weiteren Bildungsangeboten und dem Zugang zum Arbeitsmarkt. Wenn wir von Leistungsgleichheit reden, so beziehen wir uns also auf einen Zeitraum, in dem die Lernenden ungefähr achtzehn Jahre alt sind. Hier muss eine Schwelle gesetzt werden, sodass alle, die sie erreichen, eine faire Chance auf weiterführende Bildung und attraktive beruflichen Laufbahnen haben.

Damit ist eine zweite Schwelle gesetzt, die deutlich über der ersten (der Schwelle der Grundbildung) liegt. Es kann nicht erwartet werden, dass alle diese zweite Schwelle erreichen können. Sie bildet aber eine Zielvorstellung für alle Lernenden,

ungeachtet ihrer sozialen oder natürlichen Beeinträchtigungen. Auch oberhalb der ersten Schwelle sollen Lernende so gefördert werde, dass sie – wenn ihre Potenziale es erlauben und sie entsprechend motiviert sind – Zugang zu höher Bildung an Fachhochschulen und Universitäten haben können.

Die hieraus resultierende Konzeption sieht also folgendermassen aus:
Erste Schwelle: Grundbildung (persönliche Autonomie, politische Partizipation, ökonomische Teilhabe …)
Zweite Schwelle: Ein Bildungsniveau, das Zugang zu höherer beruflicher und universitärer Bildung ermöglicht.

Literatur

Ben-Shahar, Tammy (2016): Equality in Education – Why We Must Go All the Way. *Ethical Theory and Moral Practice, 19*(1), 83–100.
Giesinger, Johannes (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik, 53*(3), 362–381.
Nerowski, Christian (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*(3), 441–464.
Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner C. (Hrsg.) (2019). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leycam.
Rawls, John (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.