

Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit*

Zusammenfassung

Nach einer Differenzierung des mit „Chancengleichheit“ Gemeinten in verschiedene Ebenen und Dimensionen wird der Frage nachgegangen, wieweit die Realisierung der Forderung nach Chancengleichheit geeignet erscheint, das mit dieser Forderung Bezugssorte, nämlich den Abbau von Ungleichheit, auch tatsächlich zu erfüllen. Der Beitrag versucht Gründe dafür herauszuarbeiten, daß die Forderung nach Chancengleichheit die Ungleichheit der Möglichkeiten ihrer Nutzung nicht nur zur Voraussetzung und „deshalb“ auch zur Folge, sondern sogar zum Zweck hat. Der Begriff der Chancengerechtigkeit erscheint eher noch untauglicher, eine Perspektive für jene Lösung von Fragen zu bezeichnen, der die Forderung nach Chancengleichheit herkömmlich gewidmet ist.

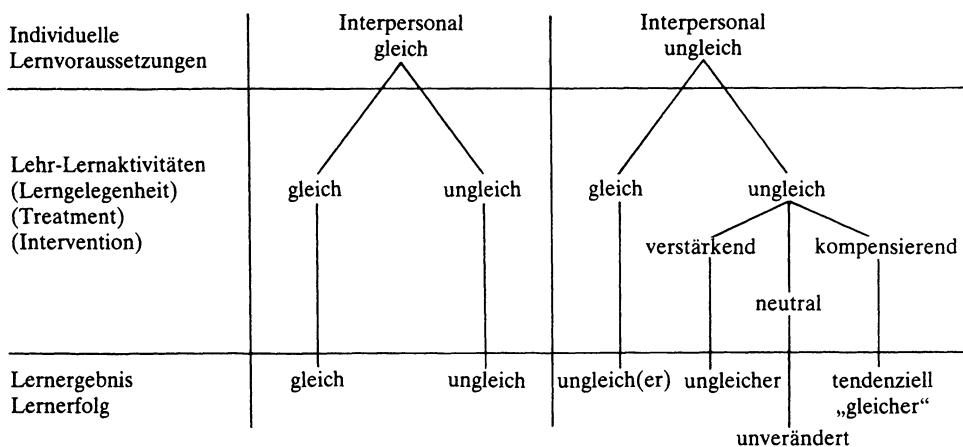
Die Fragen nach Ursprung und Konsequenzen von Gleichheit versus Ungleichheit unter den Menschen gehören zu den zentralen Problemen nicht nur sozialphilosophischen Denkens, sondern auch gesellschaftspolitischen Handelns. Und die Forderung nach Chancengleichheit angesichts vielfältiger Ungleichheiten zwischen den Menschen gilt als eine der wichtigsten Maximen bildungs- und gesellschaftsreformrischer Initiativen. Dazu stehen die begriffliche und analytische Verworrenheit der Diskussionen um Chancengleichheit in einem bemerkenswerten Mißverhältnis. Zwar impliziert die Forderung nach Chancengleichheit eine Kritik an (historisch und gesellschaftlich erzeugten Formen von) interpersonaler Ungleichheit einerseits und dem Anspruch auf Herstellung von (mehr) Gleichheit hinsichtlich jeweils für wichtig gehaltener Merkmale dieser handlungsabhängigen Ungleichheit andererseits, aber dennoch sind Chancengleichheit versus -ungleichheit – was zu häufig unbeachtet bleibt – keineswegs identisch mit Gleichheit versus Ungleichheit an sich. Überdies wird Chancengleichheit oft ebenso pauschal gefordert, wie undifferenziert kritisiert (u. a. HECKHAUSEN 1981, S. 55). „Das Postulat der Chancengleichheit dient als Begründung für so gegensätzliche Ziele und Forderungen wie kompensatorische Erziehung und Leistungsdifferenzierung in der Grundschule; Einführung von Gesamtschulen und Beibehaltung des selektiven Schulsystems; Förderung des berufsbildenden Schulwesens und Abbau sozialer Unterschiede. Die Liste ließe sich verlängern“ (KRAPP 1977, S. 129).

In einer ersten Überlegung könnte man der Frage nachgehen, warum zentrale Begriffe oder Maximen der Bildungs- und Gesellschaftspolitik oft so undifferenziert – ja inhaltsleer – postuliert und kritisiert werden, obwohl den jeweiligen Voten, wie sich aus den Kontexten meistens erschließen läßt, oft sehr spezielle Interpretationen und entsprechende Interessen zugrunde liegen. Jedoch würde es den Rahmen dieser Ausführungen sprengen, auf diese Frage in der erforderlichen Ausführlichkeit einzugehen (vgl. dazu HEID, 1973). In einem Schaubild möchte ich wenigstens eine Möglichkeit der Differenzierung dessen zeigen, was mit der Forderung nach

* Der vorliegende Text ist die Weiterführung eines Ansatzes, den ich seit 1975 in Lehrveranstaltungen der Universität Regensburg entwickelt und zur Diskussion gestellt habe.

2 Heid: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit

Gleichheit versus Ungleichheit (auch und besonders im Hinblick auf Bildungschan-
cen) gemeint sein kann.



Interpersonale bzw. interpersonal bedeutsame Gleichheit versus Ungleichheit als zentrale Bezugspunkte sämtlicher Erörterungen über Chancengleichheit gibt es auf mindestens drei verschiedenen Ebenen, die in den kontroversen Diskussionen häufig (bewußt oder unbewußt) nicht auseinandergehalten werden:

1. Gleichheit vs. Ungleichheit gibt es zunächst auf der Ebene (personendogener) *Lernvor-
aussetzungen*.
2. Gleichheit vs. Ungleichheit gibt es sodann auf der Ebene (personexogener) *Lerngelegen-
heiten* (Treatment/Curriculum/Didaktik/Unterricht/Intervention).
3. Gleichheit vs. Ungleichheit gibt es schließlich auf der Ebene der *Lernresultate*, sowohl unter dem Gesichtspunkt faktischer Lerneffekte als auch unter dem Gesichtspunkt intendierter Lehr- oder Lernziele.

Das Schaubild zeigt in analytischer Form die möglichen und wohl auch tatsächlichen Zusammenhänge zwischen interpersonaler Gleichheit und Ungleichheit auf verschiedenen Ebenen – sozusagen in vertikaler Gliederung: Bei jeweils gleichen individuellen Lernvoraussetzungen (eineige Zwillinge erfüllen diese Voraussetzung zu einem ontogenetisch frühen Zeitpunkt) dürften (nach zahlreichen Dimensionen und Variablen differenzierbar) ungleiche Lerngelegenheiten zu entsprechend ungleichen Lernergebnissen führen. Der in der Realität häufigere Fall höchst komplexer ungleicher individueller Lernvoraussetzungen dürfte bei einer Standardisierung (Gleichheit) der Lerngelegenheiten die Ungleichheit eher vergrößern. Ungleiche Lerngelegenheiten können bei ungleichen individuellen Lernvoraussetzungen die Ungleichheit der Lernergebnisse verstärken oder kompensieren. Verstärkend wirken sie insoweit, als auf Lernschwierigkeiten mit Entzug weiterer oder besserer oder anderer Lerngelegenheiten reagiert wird (diese Lernenden werden dann noch erfolgloser) und dort, wo Erfolgreiche vergleichsweise mehr oder besser gefördert und möglicherweise auch noch besser beurteilt werden, als sie es ohnehin schon sind. Die Ungleichheit der Lernerfolge kann verringert werden, wenn pädagogische Interventionen ungleiche Lernvoraussetzungen kompensieren, insbe-

sondere den Lernenden umso mehr und angemessenere Lerngelegenheiten bieten, je mehr sie ihrer bedürfen. Soviel zu einer ersten Interpretation des Schaubildes.

Eigene Beobachtungen rechtfertigen die Feststellung, daß Lehrer es häufig als „gerecht“ ansehen, alle Schüler gleich zu „behandeln“, keinen – so die Bekräftigung – zu bevorzugen oder zu benachteiligen. Selbst dann, wenn und dort, wo Lehrer nach eigenem Bekunden sich bemühen, ihr unterrichtliches Handeln an dieser Maxime zu orientieren, und auch dann, wenn sie glauben, alle Schüler tatsächlich (einigermaßen) gleich zu „behandeln“, zwingen die bereits erwähnten Beobachtungen zu einer Überprüfung des empirischen Gehalts dieser Interpretation (unabhängig von der Frage, ob sich die Bewertung der Gleichbehandlung als „gerecht“ rechtfertigen läßt). Tatsächlich muß wohl davon ausgegangen werden, daß Lehrer ihre Schüler ungleich „behandeln“. Relevante Untersuchungen (z. B. BROPHY/GOOD 1976; BAUMERT u. a. 1986; HEID 1987) begründen die Annahme, daß insbesondere in schulisch organisiertem Handeln Prinzipien, Sanktionen, Faktoren und Praktiken wirksam sind, die eine Vergrößerung der Ungleichheit erfolgreichen Lernens begünstigen: Auf interpersonal ungleiche Lernvoraussetzungen reagieren Lehrer tendenziell ungleich im Sinne weiterer Begünstigung der für gut und zusätzlicher Benachteiligung der für „schlecht“ gehaltenen Schüler, so daß die interpersonale Ungleichheit erfolgreichen Lernens noch vergrößert wird.

Man kann und muß das Schema weiter untergliedern nach verschiedenen Stufen individueller Lernvoraussetzungen (Voraussetzungen bei der Geburt, beim Eintritt in die Grundschule, beim Eintritt in weiterführende Schulen ...). Prinzipiell würde sich dabei jedoch nichts für den hier postulierten Zusammenhang ändern. Empirisch dürfte gelten: Je älter und in Lernprozessen fortgeschritten die Lernenden sind, desto größer sind wahrscheinlich auch die interindividuellen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und desto aufwendiger, vielleicht sogar aussichtsloser sind in der Regel kompensatorische Interventionen, die eine Verringerung interpersonaler Ungleichheit der Lernerfolge bezeichnen. Eine andere Möglichkeit zu weiterer Differenzierung bestünde darin, *Individuen* oder *Personengruppen* nach der Gleichheit versus Ungleichheit jeweiliger Lernvoraussetzungen und -ergebnisse zu unterscheiden (KRAPP 1977, S. 138ff.). Auch dadurch würde sich an den prinzipiellen Zusammenhängen nichts ändern.

Von denjenigen Differenzierungsgesichtspunkten bzw. Prinzipien, die im vorliegenden zweidimensionalen Schema nicht ausgedrückt sind, erscheint die Unterscheidung zwischen einer horizontalen und einer vertikalen Ungleichheit besonders wichtig: Es gibt verschiedene *Grade* der Ausprägung als bedeutsam erachteter Verhaltensmerkmale; und es gibt verschiedene *Arten* der Merkmalsausprägung. So können *gleichrangige* Qualifikationen (beispielsweise gemessen an der Zeit bzw. den Stufen formaler Qualifizierung – etwa auf dem Niveau des Abschlusses achtsemestriger Studiengänge) sehr *verschiedenartige* Inhalte haben. Nach einem achtsemestrigen Studium ist der Rang des Theologen, Mediziners, Physikers, Juristen tendenziell eher gleich, während die Qualifikationsinhalte oder die Qualifikationsarten sehr ungleich sind. Daß nun die beiden (an sich noch sehr groben) Dimensionen der Ungleichheit, nämlich die *Ungleichartigkeit* und die *Ungleichwertigkeit* sowohl begrifflich als auch normativ – je nach bildungs- oder gesellschaftspolitischer Opportunität – nahezu willkürlich und unbeantwortet vermischt werden, hat

sicher nicht nur etwas mit der schwierigen Messungsproblematik zu tun. Freilich muß darüber entschieden werden, innerhalb welcher Toleranzgrenzen eine Merkmalsausprägung noch als gleich oder schon als ungleich gilt. Schwieriger und interessenabhängiger ist dann aber schon die Frage nach den Kennzeichen der (Verschieden-)Wertigkeit verschiedenartiger Merkmalsausprägungen. Das Engagement, mit dem in der Regierungsverantwortung stehende Bildungspolitiker die Gleichwertigkeit verschiedenartiger Lernvoraussetzungen wie Lernergebnisse beteuern (insbesondere die Gleichwertigkeit von „praktischer und theoretischer Begabung“), ist zumindest verräterisch. Die Tatsache, daß die Gleichwertigkeit ungleichartiger Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse behauptet oder gefordert werden muß, beweist, daß diese Gleichwertigkeit faktisch nicht besteht. Mit der Behauptung der Gleichwertigkeit verschiedenartiger Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse wird die faktische Ungleichwertigkeit eher verschleiert oder legitimiert. Man redet real Benachteiligten beispielsweise zu: „Fühlt Euch nicht minderwertig, auch wenn Ihr so behandelt werdet. Ihr seht doch selbst, daß jeder an seinem Platz in der Hierarchie der Gesellschaft für die Gesellschaft wichtige Arbeit leistet, daß der Straßenfeger genauso wichtig ist für das reibungslose Funktionieren unserer Gesellschaft wie der Zahnarzt oder der Unternehmer.“

Bei der Forderung nach Chancengleichheit geht es in aller Regel nicht um die Gleichheit der *Inhalte* oder der Qualifikationsarten (diesbezügliche Variationsbreite bleibt in aller Regel nicht nur unbeantwortet, sondern wird von vielen Befürwortern der Forderung nach Chancengleichheit ausdrücklich bejaht), sondern – soweit überhaupt – um die Gleichheit des *Niveaus* der Bildung, der Qualifizierung und der sozialen Plazierung. Unter dieser Voraussetzung kann von Kritikern mit der Forderung nach Chancengleichheit wohl nur gemeint sein, es dürften nicht allzu-viele zu den höheren und höchsten Stufen formaler Bildung bzw. Qualifizierung und gesellschaftlicher Plazierung zugelassen werden, und zwar – wie es in der Kritik an Überqualifizierung ausdrücklich zur Geltung kommt (u. a. HEID 1986, S. 185ff.) – diesseits jener individuellen Lernpotentiale, die häufig als durch „Vererbung“ unüberschreitbar begrenzt angesehen werden (kritisch dazu HELBIG 1988). Denn andernfalls würden die unübersehbaren und vielleicht auch unvermeidbaren inter-personalen Lernerfolgsdifferenzen (u. a. HECKHAUSEN 1974, S. 129f.) sogar kompensatorischer Interventionen (vgl. z. B. BAUMERT u. a. 1986) eine Kritik jener vermeintlichen Zweckbestimmung postulierter Chancengleichheit erübrigen, die als „Gleichmacherei“ oder „Nivellierung“ diskreditiert wird¹. Das gilt auch dort, wo das (fälschlich) unterstellte Ziel der Nivellierung als unerfüllbar („utopisch“) kritisiert wird; denn vor dem als unmöglich Geltenden zu warnen, ist sinnlos. In dem Maße, in dem überdies die immer noch weit verbreitete Behauptung sich als unhaltbar erwiesen hat (vgl. u. a. UNDEUTSCH 1969, S. 398ff.; ROEDER u. a. 1986), daß mit der Öffnung weiterführender Bildung für breitere, insbesondere bislang „bildungserne“ Bevölkerungsgruppen, also mit zunehmender Quantität des Zugangs zu höherer Bildung, ein Sinken des Niveaus, also der Qualität der Bildung zwangsläufig verbunden sei, verbleibt als Zweck der Kritik nur noch die Rationierung des Zugangs zu weiterführender formaler Bildung. Wenn also die Zulassung bisher Benachteiligter zu weiterführender Bildung den Erfolg bisher (besonders) Erfolgreicher nicht beeinträchtigt bzw. beeinträchtigen muß, dann kann es bei der Kritik an jener Öffnung weiterführender Bildung, die als Intention der Forderung

nach Chancengleichheit angesehen wird, nur noch darum gehen, die Zahl Erfolgreicher klein zu halten bzw. den Erfolg weniger nicht durch den Erfolg vieler zu „entwerten“. Die in Bildungs- und Gesellschaftspolitik ebenso wie in schulischer Praxis feststellbare Neigung, eine hinreichend große Zahl der Bevölkerung von allzu weit führender Bildung auszuschließen, diese Neigung scheint die Forderung zu rechtfertigen, jedem Menschen – unabhängig von seiner Herkunft – die gleiche Chance auf weiterführende Bildung einzuräumen.

Aber ist die Forderung nach Chancengleichheit tatsächlich geeignet, dem erwähnten Zweck zu dienen? Oder anders und darüber hinaus gefragt: Was handelt man sich ein, was nimmt man in Kauf, wenn man sich darauf beschränkt, Chancengleichheit zu fordern? Die Forderung nach Chancengleichheit ist nur sinnvoll, wo Ungleichheit herrscht. Wo Gleichheit besteht, dort ist die Forderung nach Gleichheit ebenso sinnlos wie die Forderung nach Chancengleichheit. Forderung und Begriff der Chancengleichheit haben Ungleichheit (hinsichtlich der von der Forderung nach Chancengleichheit jeweils thematisierten Merkmale) bereits logisch und erst recht empirisch zur Voraussetzung; sie haben sie aber *auch* – das ist bisher übesehen worden – *zum Zweck*.

Ein Hundertmeterlauf hat nur Sinn, wenn alle die gleiche Chance haben zu gewinnen und – das ist entscheidend! – wenn nicht alle gleichzeitig ankommen. Kämen alle gleichzeitig an, so wäre das ein „totes“ (also wert- oder sinnloses) Rennen. Die Forderung nach Chancengleichheit ist also ein Indikator nicht nur dafür, daß es Ungleichheit *gibt*, sondern ein Indikator auch dafür, daß es Ungleichheit geben *soll*. (Hinzukommt – und darin kann den Verfassern der Thesen „Mut zur Erziehung“ nicht widersprochen werden –, daß realisierte Chancengleichheit Unterschiede freisetzt bzw. zur Folge hat – LÜBBE 1979, S. 116). Am genannten Beispiel läßt sich auch zeigen, daß die Forderung äußerst vielseitig verwendbar ist und eine Menge höchst erwünschter Funktionen erfüllt:

1. Zunächst mag für diese Forderung ein (grundgesetzlich garantierter) Rechtsanspruch geltend gemacht werden (GG Art. 2, 1 oder: „Bildung ist Bürgerrecht“, DAHRENDORF 1965). Damit allein wird jedoch nur auf jene Ungleichheit der Realisierungsbedingungen verwiesen, die allererst Anlaß für die Forderung nach Chancengleichheit war und ist. Zugleich wird damit die Aufmerksamkeit von der Frage nach den objektiven Gründen für die Notwendigkeit der Forderung nach Chancengleichheit auf die beruhigende Feststellung eines individuellen Rechtsanspruchs abgelenkt, dessen Einlösung letztlich Angelegenheit des einzelnen bleibt.
2. Die Forderung nach Chancengleichheit ist eine Wettbewerbsformel und als solche die Kehrseite des Leistungsprinzips (HECKHAUSEN 1974; S. 153; 1981, S. 55, 60). Das heißt, einzelne Wettbewerber müssen sich erheblich anstrengen, um im Wettbewerb ihre Chance zu nutzen, allerdings ohne daß sich allein dadurch am Quantum der Aussicht auf den Sieg im Wettbewerb auch nur das Geringste ändert. Es kann eben immer nur „einer“ gewinnen.
3. Das Prinzip schließt die Forderung ein, den Wettbewerb *für alle*, also auch für bisher Benachteiligte zu öffnen. Damit wird einerseits das „Begabungspotential“ einer Bevölkerung in voller Breite ausgeschöpft, allerdings wiederum ohne daß sich am Quantum der Aussicht auf den Erfolg im Wettbewerb etwas ändern muß. Durch

6 Heid: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit

den Wettbewerb allein ändert sich am Quantum der Güter oder an der Zahl der Positionen, um die nun eine größere Zahl von Wettbewerbern härter/schärfer konkurriert, überhaupt nichts.

4. Überdies ist die Legitimationsfunktion dieses Prinzips nicht zu unterschätzen. Es verbindet die Öffnung des Zugangs zu weiterführender Bildung und zu gehobenen gesellschaftlichen Positionen *für alle* mit der Rationierung des Zugangs, und zwar so, daß mindestens drei Bezugsgrößen in ein politisch jeweils erwünschtes Verhältnis der „Ausgewogenheit“ gebracht werden: die Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben, das Interesse der Gesellschaft an Ungleichheit und das Recht jedes Menschen „auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“. Die – wie auch immer konkretisierte² – Rationierung der Zugänge ist der Preis für die „totale“ soziale Öffnung; die Öffnung wiederum liefert umgekehrt die Legitimation für die Rationierung.

5. Eng damit zusammen hängt die explizite Außerkraftsetzung bzw. Entwertung der aus Erfolgen im Bildungssystem ableitbaren Ansprüche auf entsprechende soziale Plazierung und Honorierung im Bildungssystem und in (der beruflichen Organisation) der Gesellschaft: Die Öffnung bzw. Offenhaltung des Zugangs zu weiterführender Bildung erfolgt unter der Bedingung, daß aus Bildungserfolgen, also aus „Leistungen“ im Bildungssystem keine „unrealistische(n) Ansprüche auf hohe Einkommen und gesellschaftliche Positionen“ hergeleitet werden (SCHMIDT 1984, S. 120). Diesen Verzicht wird man sich umso eher leisten können, je geringer das Risiko ist, mit oder auch ohne Erfolg im weiterführenden Bildungssystem von gesellschaftlichen und ökonomischen Privilegien ausgeschlossen zu werden. Der (wahrscheinlich bezweckte) Abschreckungseffekt dieser Verzichtsforderung (verstärkt durch die Dramatisierung des Risikos dereinstiger Akademikerarbeitslosigkeit) wird umso größer sein, je ausschließlicher allein der Erfolg weiterführender Bildung Zugangsvoraussetzung zu den höher bewerteten materiellen und kulturellen Gütern einer Gesellschaft ist. Das kann zur Folge haben, daß gerade diejenigen die Möglichkeit weiterführender Schul- und Hochschulbildung nutzen, die zur Begründung ihrer sozialen Privilegien vergleichsweise am wenigsten auf Erfolge (auch) im Bildungssystem angewiesen sind, während umgekehrt vor allem jene das (proklamierte) Risiko langer, aufwendiger, aber erfolgsunsicherer Bildungs-(Um-)Wege scheuen, für die höhere Schulbildung die einzige oder wichtigste Voraussetzung wäre, höhere gesellschaftliche Positionen und Einkommen zu erreichen. Unter dieser besonderen Voraussetzung ist die Gewährung von Chancengleichheit in einem Sinne „risikolos“, den TAWNEY (1951⁴) als „Betrug“ bezeichnet. TAWNEY sagt, die Konzeption der Chancengleichheit erscheine ihm wie „die Impertinenz einer höflichen Einladung an unwillkommene Gäste – in der Gewißheit, daß die Umstände sie von der Annahme abhalten werden“.

Aufstieg auch im hierarchisch gegliederten Bildungssystem selbst kann es nur dort geben, wo nicht alle aufsteigen können (v. HENTIG 1972, S. 42). Stiegen alle auf, so wäre das – schon rein logisch – überhaupt kein Aufstieg. Die objektive Möglichkeit, im Bildungssystem und durch Bildung aufzusteigen, und die soziale Hierarchie, in der dieser Aufstieg möglich ist, sind also logisch und empirisch die notwendigen Voraussetzungen jeder Vorstellung und Praxis von Aufstieg, aber auch jedes Wettbewerbs. Erfolge einzelner sind und bleiben an die Bedingungen des Mißerfol-

ges vieler anderer geknüpft. Wer sich auf dieses Prinzip einläßt, der muß und wird auch die Spielregeln akzeptieren: das Prinzip rechtfertigt die Sieger (sie haben ihre Chance genutzt) und es versöhnt die Verlierer (sie hatten die gleiche Chance). Als „Chance“ wird bereits im Alltagssprachgebrauch die Aussicht auf eine günstige Gelegenheit bezeichnet. Günstige Gelegenheiten gibt es aber nur dort, wo es auch ungünstige Gelegenheiten gibt. Von Chance zu reden ist dort sinnlos, wo entweder überhaupt keine als günstig oder jeweils günstiger bewertete Gelegenheit besteht und wo es – entsprechend – keine als vergleichsweise ungünstige bzw. jeweils ungünstiger eingeschätzte Gelegenheit gibt. Als geradezu ideal scheinen sehr viele den pyramidalen Aufbau unterschiedlich bewerteter gesellschaftlicher Positionen einzuschätzen – wobei die günstigen Positionen bei der Spurze und die ungünstigen am Sockel angesiedelt sind. Es gibt Bildungspolitiker, die mit Bezug auf diesen Aufbau von „sozialer Symmetrie“ sprechen.

Das Problem, seine Chance wahrzunehmen, wird umso dringlicher, je knapper die Anzahl günstiger Gelegenheiten im Verhältnis zur Anzahl derjenigen ist (oder zu werden droht), die an der Nutzung dieser günstigen Gelegenheit interessiert ist. Diese sehr knappe Skizze hat eine wichtige – weithin übersehene – Voraussetzung: Es muß unterschieden werden zwischen dem *Individuum* und der ihm zugebilligten Eignung, eine „objektive“, (personexogen) gegebene Gelegenheit wahrzunehmen oder zu erstreben und eben dieser *objektiven*, personexogen gegebenen (oder zu schaffenden oder auch zu ändernden) *Gelegenheit*, die vom Individuum genutzt werden kann oder soll. Kürzer und abstrakter: Man muß unterscheiden zwischen einer subjektiven und einer außersubjektiven bzw. objektiven Komponente dessen, was eine „günstige Gelegenheit“ oder „Chance“ genannt wird. Beides gehört zusammen, beides muß zugleich aber auch unterschieden werden. Ohne die meist übersehene oder verschwiegene objektive Komponente gibt es überhaupt nicht das (subjektive) Problem der Chancengleichheit. Nun appelliert die Forderung nach Chancengleichheit aber allein an Individuen und bezweckt die Regelung oder „Neuregelung“ – keineswegs jedoch die Aufhebung! – der Konkurrenz zwischen Individuen. Die objektive Komponente und der *eigentliche Grund* dafür, daß es der Forderung nach Chancengleichheit überhaupt bedarf, wird damit von der kritischen Aufmerksamkeit ausgenommen. Der gesellschaftliche Bedarf an Ungleichheit wird dabei in aller Regel ignoriert oder als indiskutabel vorausgesetzt. Und so kann es in diesem Zusammenhang dann auch gar nicht zur Analyse der Bedingungen und der Gründe für diesen sozialökonomischen Bedarf an Ungleichheit kommen und natürlich erst recht nicht zur Kritik oder Überwindung *dieser* Ungleichheit. Die Ausblendung der objektiven Komponente dessen, wodurch eine Chance als Chance definiert ist, hat eine Implikation und eine Konsequenz, auf die ich nur kurz eingehen möchte.

Mit der Forderung nach Chancengleichheit wird ein sozialstrukturelles Problem in ein scheinbar individuell lösbares Bildungsproblem verwandelt. Aber genau als solches – nämlich als Bildungsproblem – ist das tatsächliche, nämlich das strukturelle Problem jener Ungleichheit gerade nicht lösbar, hinsichtlich derer wenigstens die Chancen ausgeglichen werden sollen. Den Beweis dafür liefert die Konsequenz: Das Maß an Qualifikation, das unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen erforderlich ist, um eine erstrebte privilegierte Position im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erreichen (also im Hinblick darauf erfolgreich zu sein), ist innerhalb

bestimmter Toleranzgrenzen zumindest auch eine Funktion des quantitativen Mißverhältnisses zwischen der Zahl solcher Positionen einerseits und der Zahl der Bewerber um diese Positionen andererseits. Je größer die Zahl der um privilegierte Positionen konkurrierenden Bewerber im Verhältnis zu diesen privilegierten Positionen ist, desto höher muß i. d. R. die Qualifikation sein, für ein- und dieselbe Position, für ein- und dieselbe Arbeitsaufgabe jeweils als hinreichend qualifiziert zu gelten. Der Sozialstatus ist also keineswegs nur eine Funktion von „Bildung“, sondern formale (Schul-)Bildung ist auch eine Funktion der Statusaussichten. Durch den skizzierten Effekt erforderlich gewordene oder werdende Zusatzqualifikationen ändern aber an der zugrunde liegenden quantitativen Relation überhaupt nichts. Das für einen Erfolg erforderliche Mehr an Bildung und Weiterbildung von potentiellen Bewerbern um unvermindert knappe Privilegien schafft (an sich) nicht eine einzige dieser privilegierten Positionen mehr. Durch zusätzliche Qualifikationen lässt sich nur beeinflussen, wer eine erstrebte Position erhält, nicht aber, daß die Zahl begrenzt ist bzw. gehalten wird. Diese Situation führt in ein heilloses Dilemma: Auf der einen Seite gerät in eine aussichtslose Lage, wer sich nicht höher qualifiziert und ohne Berechtigungsnachweise in den Wettbewerb eintritt. Auf der anderen Seite werden solche Berechtigungsnachweise immer weniger wert. Der circulus vitiosus ist perfekt: Indem es gelingt, das mit Chancengleichheit Geforderte zu verwirklichen, beispielsweise sozial selektive Bildungsbarrieren zu beseitigen, differentiellen Lernvoraussetzungen durch Individualisierung pädagogischen Handelns zu entsprechen, Bildungssackgassen zu öffnen, die Durchlässigkeit zwischen organisatorisch getrennten Bildungsgängen zu vergrößern (siehe u. a. HECKHAUSEN 1974, S. 151 ff.), kurz: höhere oder weiterführende Bildung für alle zu öffnen, in dem Maße wird die Zahl derer, die um unvermindert knappe Privilegien konkurrieren, immer größer, ohne daß dadurch allein die Anzahl der in verschärfter Konkurrenz erstrebten privilegierten Positionen entsprechend vermehrt wird. Die Konsequenz: das Scheitern wird zu einem Massenphänomen. „Es ist dies geradezu ein System der Produktion von Enttäuschung“ (DAHRENDORF 1980, S. 12).

Die Folge davon wiederum äußert sich in der Verstärkung des Rufs nach mehr Chancengleichheit ... Und so dreht sich der Kreis der auch pädagogischen Erzeugung von Ungleichheit immer schneller, immer effektiver und mit scheinbar immer unbezweifbarerer Berechtigung! Jede weitere Öffnung des Bildungszugangs und der Weiterbildung hat den geschilderten Effekt: Es werden mehr oder andere Bewerber zum Wettbewerb zugelassen. Die Konkurrenz wird verschärft. Die Chancen derer, die bisher unter Ausschluß Benachteiligter sozusagen unter sich konkurriert haben, werden jetzt um genau jene Chancen verringert, die den neu zum Wettbewerb Zugelassenen eröffnet werden. Für einzelne mag sich die Wettbewerbssituation verbessern; aber unter herrschenden, nicht durch Bildung veränderbaren sozialen Bedingungen doch nur in dem Maße, in dem sie sich für andere verschlechtert. Für jeden, der neu aufsteigt, muß ein anderer ab-, um- oder aussteigen. An der „Bilanz“ der Ungleichheit lässt sich *durch Bildung allein* nichts ändern.

Die in Bildungsökonomie und Bildungsplanung mit dem Begriff „Absorption“ verknüpfte Erwartung, daß eine Expansion des Systems höherer Allgemeinbildung schon einen Markt schaffe, daß also eine größere Zahl von Absolventen höherer Bildung vom Produktionssystem aufgenommen werde, scheint zumindest für den

Abbau von Ungleichheit nur sehr unzulänglich erfüllt worden zu sein. In dem Maße, in dem Betriebe als Abnehmer von Qualifikationen und Qualifizierten in ihrer Einsatz- und Qualifizierungspolitik, in Arbeitsorganisation und horizontaler wie vertikaler Arbeitsteilung auf die Expansion des sogenannten allgemeinbildenden Schulsystems (etwa durch Umwandlung „professionaler“ in „bürokratische“ Organisationsstrukturen und -hierarchien) reagieren (müssen), gerät das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem in einen „meritokratischen Teufelskreis“ (LUTZ 1979, S. 654). Die Expansion des allgemeinbildenden Schulwesens wird immer untauglicher, Probleme gesellschaftlicher Ungleichheit anzugehen, weil diese Expansion der Verallgemeinerung einer qualifizierten betrieblichen Berufsausbildung entgegenwirkt und eine Umwandlung relativ egalitärer Strukturen der Arbeitsorganisation in stärker hierarchisierte Strukturen noch fördert (ebd.). X

Nun könnte man einwenden, es gehe nicht nur oder vielleicht gar nicht darum, (noch) mehr Menschen zu weiterführender Bildung zuzulassen, sondern auch vor allem oder nur darum, daß unter den Zugelassenen die Gesamtbevölkerung angemessen repräsentiert sei („repräsentative Chancengleichheit“ – ROLFF 1983; KLEMM u. a. 1985, S. 29). Konkret und beispielhaft: Arbeiterkinder müßten einen viel höheren, ihrem Bevölkerungsanteil entsprechenden Anteil an Schülern weiterführender Schulen repräsentieren. Zunächst einmal gilt tendenziell, daß unter annähernd gleichen Bedingungen für jedes Arbeiterkind, das schulisch und sozial aufsteigt, (sagen wir:) ein Akademikerkind – aber *faktisch* übrigens meistens ein anderes Arbeiterkind (ebd. bes. S. 25 ff.) – schulisch und sozial absteigen müßte bzw. absteigt. Daß ein Akademikerkind absteigt, mag ein (zweifelhaftes) Ziel sein – diktiert von einem höchst diskussionsbedürftigen „Gefühl“ für soziale „Gerechtigkeit“. Aber ist es nicht doch auch ein überaus bescheidenes, kümmerliches Ziel? Bescheiden vor allem deshalb, weil es an den eigentlichen, objektiven Gründen dafür, daß es der Forderung nach Chancengleichheit überhaupt bedarf, daß der Aufstieg des einen tendenziell immer mit dem Abstieg eines anderen verbunden ist, nicht das geringste ändert. Auch eine soziale Umverteilung von Bildungs- und Sozialprivilegien bleibt eine Verteilung von Privilegien, d. h. von Positionen, die dadurch definiert sind, daß sie nur im Vergleich zu (vielen anderen) „schlechten“ gut sind. Die Umverteilung ändert nur etwas an der Zusammensetzung der Verteilten, gar nichts aber an der Tatsache, am Prinzip, am Verfahren, an den Gründen und an den Konsequenzen für die Verteilung. Im Gegenteil: Tatsache, Prinzip, Verfahren und Begründung der Verteilung werden dadurch (indirekt) anerkannt. Umso bemerkenswerter ist allerdings, daß bereits dieses höchst bescheidene (wenn nicht gar zweifelhafte) Ziel der Umverteilung auf engagierten und wirksamen Widerstand nicht nur derer stößt, die um ihre Bildungs- und Sozialprivilegien fürchten, sondern wohl auch auf den der Mehrzahl derer, die von dieser Verteilung *negativ* betroffen sind. Gibt es dafür eine Erklärung? Wo und soweit Wettbewerb, zu dessen Gewährleistung und Effektivität Chancengleichheit beitragen soll, als ein (universelles) Prinzip der Regelung gesellschaftlicher Praxis und insbesondere der Erzeugung und „Verrechnung“ von Erfolg und Mißerfolg anerkannt ist, haben auch Schüler „eigentlich“ gar keine andere Wahl als gut sein zu müssen. Wenn jede (Schul-)Leistung in dem Maße positiv auffällig und belohnt wird, in dem sie durch schlechte Leistungen anderer kontrastiert wird (vgl. COHEN 1968, S. 25 f.), müssen die an Erfolg Interessierten Wert darauf legen, daß „die anderen“ Mißerfolg haben

bzw. schlechte Zensuren erhalten³. Die durch dieses Prinzip Benachteiligten (also die „schlechten“ oder erfolglosen Schüler) bezahlen die *Chance*, selbst einmal zu den guten zu gehören, mit dem Preis, das dafür vorausgesetzte Prinzip der Erfolgs- und Mißerfolgserzeugung anzuerkennen und (gegenwärtig) schlechte Noten in Kauf zu nehmen (s. bereits ROUSSEAU 1978, S. 245 ff; KRECKEL 1983, S. 140). Das mag der reale Hintergrund der These LUHMANNS sein, daß gute Zensuren mehr mit schlechten Zensuren als beispielsweise mit Bildung zu tun haben (LUHMANN 1986, S. 165).

Die Tatsache, daß die Forderung nach Chancengleichheit fast nur auf Personen bezogen, also an die subjektive Seite des Zusammenhangs „adressiert“ wird, durch den eine Chance definiert ist, begünstigt den Eindruck, es hänge allein von diesen Individuen ab, ob und wieweit sie ihre Chance nutzen. Dies wiederum begründet die Annahme, es könne nur an individuellen, persönlichen Defiziten oder Defekten liegen, wenn jemand seine Chance nicht wahnimmt oder nicht wahrzunehmen vermag. Nicht die gesellschaftlichen *Kriterien*, *Gründe*, *Bedingungen* und *Prozesse* der *Erzeugung* von Ungleichheit, sondern deren Opfer werden als Problem dargestellt. Das bereits skizzierte interpersonale Aufstiegsparadoxon wird durch ein intrapersonales ergänzt und verschärft: Jedes individuelle Aufstiegsbemühen impliziert ein geradezu quantifizierbares Risiko des Scheiterns. Interpersonal gilt, daß Aufsteigen seinen Sinn verliert, wo alle aufsteigen können. Intrapersonal gilt, daß alles um Aufstieg konkurrierende Bemühen sinnlos wäre, wo von vornherein feststünde, wer aufsteigt und wer absteigt (oder nicht aufsteigt). Hoffnungen auf Aufstieg behalten nur dort ihren Sinn, wo diesbezügliche Gewißheit des Zukunftsbezuges fehlt und wo der an Aufstieg Interessierte selbst bereit ist, die Basis oder den Sockel zu bilden, auf dem andere aufsteigen können. Das sind die „Spielregeln“: Wenn Aufsteigen nur sinnvoll ist, wo nicht alle aufsteigen (können), gewinnt das individuelle Aufstiegsstreben seine moralische Legitimation nur durch die Bereitschaft, den Aufstieg anderer durch eigenes Scheitern allererst zu ermöglichen. (Moralisiert wird diese Legitimation durch den vermeintlichen „Grundwert“ der Gerechtigkeit, auf den ich abschließend noch kurz eingehe.) Wer nicht „verlieren“ kann oder will, darf nicht zum Wettlauf antreten, und wer nicht antritt, der hat schon verloren. Die Bereitschaft zum Scheitern (und die Tatsache des Scheiterns) wird zur Legitimationsgrundlage (und zur notwendigen Bedingung) für Aufstiegsstreben (und Aufstieg).

Unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen kann der Effekt aller bisher praktizierten Formen eines Abbaus der Ungleichheit von Bildungschancen nur darin bestehen, die Konkurrenz um günstige gesellschaftliche Positionen zu vergrößern und zu verschärfen, sowie durch dieses und in diesem Konkurrieren die vorfindliche Verteilung wie aber auch das herrschende Verteilungsprinzip zu effektivieren und zu legitimieren. Indem man sich darauf beschränkt, der Chancengleichheit vor allem im oder am Individuum und im oder am Bildungssystem entgegenzuwirken, verschont man die wohl eigentliche Ursache der Erzeugung dieser Ungleichheit, nämlich die gesellschaftlichen und ökonomischen Konstitutionsbedingungen von Ungleichheit, von kritischer Analyse. Über Bildung läßt sich das aller Bildung vor- und nachgelagerte gesellschaftliche Interesse an Verteilung und Ungleichheit nicht beeinflussen. Damit aber wird die Voraussetzung der Forderung nach Chancengleichheit, nämlich die Existenz von Ungleichheit, ständig

reproduziert und das heißt, ihr Zweck: die Erzeugung von Ungleichheit erfüllt. Chancengleichheit ist weder eine Utopie noch eine Illusion. Die abstrakte Forderung nach Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungswesen oder durch das Bildungswesen ist nichts anderes als die moralische Legitimation (oder Verschleierung) der Regeln und Verfahren, nach denen Menschen tatsächlich in Güteklassen eingeteilt werden. Mit diesen Regeln und Verfahren werden nicht nur bereits erörterte Prämissen, Zwecke und Konsequenzen, sondern auch die *Kriterien* anerkannt, hinsichtlich derer Erfolg versus Mißerfolg (häufig völlig fraglos) jeweils definiert sind. Zweierlei ist dabei thematisch besonders bedeutsam:

1. In denjenigen sozialen Prozessen und Strukturen, in denen diese Kriterien inhaltlich bestimmt, geltend gemacht und angewendet werden, ist genau jene soziale Ungleichheit virulent, deren Überwindung oder Relativierung durch die (Einlösung der) Forderung nach Chancengleichheit zwar suggeriert, faktisch jedoch verhindert wird.
2. Auf der Erscheinungsebene mögen die im Bildungssystem geltenden und angewendeten Erfolgs- und Mißerfolgskriterien sich von jenen unterscheiden, die im System der Verwertung von Bildung und Gebildeten bestimmt sind. Einer genaueren Analyse kann der strukturelle Zusammenhang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem jedoch nicht verborgen bleiben (vgl. HEYDORN 1979, S. 279f., 286 ff., 311; LUTZ 1979, S. 654; SCHELSKY 1959, S. 12 ff.).

Pädagogen, die ganz konkreten gesellschaftlichen Realisierungsbedingungen pädagogischer Ideen und Maximen keine oder nur geringe Aufmerksamkeit widmen, mögen vielleicht einwenden, daß Bildung per se nichts mit Auf- und Abstieg, nichts mit Konkurrenz und der Verteilung von Gebildeten auf gesellschaftlichen Verwendungsbedarf zu tun habe. Doch dieser Einwand verbleibt auf rein definitorischer oder programmaticher Ebene. Das von der Wirklichkeit des Bildungssystems in unserer Gesellschaft „diktierte“ Thema Chancengleichheit ist notwendig mit den Fragen nach Zwecken, Kriterien, Verfahren, Voraussetzungen und Konsequenzen jenes Vergleichs und jener Unterscheidung von Menschen verknüpft, die zu den Kennzeichen der gesellschaftlichen – also auch zu der nur theoretisch von der pädagogischen unterscheidbaren politischen und ökonomischen – Realität und Praxis des Menschen in unserer Zeit gehören.

Auf zwei Fragen lassen sich aus der bisherigen Analyse keine Antworten ableiten: 1. auf die Frage danach, ob und in welchem Sinne alle Menschen „gleich“ sind bzw. sein sollen, und 2. auf die Frage, wie die Verteilung bzw. Organisation der gesellschaftlich notwendigen Arbeit erfolgen könne oder müsse, und zwar so, daß es keinen Grund gibt, „Überqualifizierung“ zu befürchten oder gar bestimmte Menschen und Menschengruppen im Dienste der Erfüllung gesellschaftlicher „Minderqualifizierungsbedarfe“ von bestimmten Inhalten, Formen und Stufen möglicher Bildung auszuschließen.

Daß Menschen verschieden sind und daß individuelle Verschiedenheit auch gewünscht wird, ist nicht nur trivial, sondern „an sich“ auch belanglos. Nicht trivial und nicht belanglos sind jedoch Fragen folgenden Typs: Unter welchen Bedingungen und Gesichtspunkten, zu welchen Zwecken und mit welchen Konsequenzen werden Menschen nicht nur miteinander verglichen und voneinander unterschie-

den, sondern individuelle Unterschiede zwischen Menschen und Menschengruppen allererst erzeugt? Daß von Bemühungen zur Realisierung der Forderung nach Chancengleichheit nur höchst fragmentarische, unbefriedigende und teilweise sogar irreführende Beiträge zur Beantwortung gerade solcher Fragen erwartet werden können, dürfte aus der bisherigen Analyse deutlich geworden sein.

Ist der Begriff „Gerechtigkeit“ nicht besser geeignet, das mit Chancengleichheit Gemeinte und Bezuweckte zu bezeichnen? Während A. FLITNER (1985) zur Bejahung dieser Frage zu neigen scheint, machen KLEMM u. a. (1985, S. 22f.) darauf aufmerksam, daß der Begriff der „Chancengerechtigkeit“ „für eine am Besitzbürgertum orientierte Position“ steht, die gerade den reformerischen Intentionen und Konnotationen des Begriffs „Chancengleichheit“ ablehnend begegnet. HECKHAUSEN (1981, S. 55) nennt die „Chancengerechtigkeit“ ein Synonym für „Chancengleichheit“. FLITNER (1985, S. 2) lobt DAHRENDORF dafür, Bildung einzig als Bürgerrecht geltend gemacht und alle anderen Reform-Argumente, wirtschaftliche, bedarfsgnostische und technologische Begründungen zurückgewiesen zu haben. Wer sich (wie FLITNER) nicht nur für die allgemeine Geltung eines abstrakten *Rechts*, sondern auch für die *Möglichkeiten* seiner konkreten Wahrnehmung interessiert, der muß sich (wohl mehr als ich das in der Abhandlung FLITNERS zu erkennen vermag) auch um die *realen Bedingungen* der Möglichkeit kümmern, diese Rechte wahrzunehmen.

Zunächst scheint prinzipiell zu gelten, „daß das Recht die notwendige und die zureichende Bedingung der Ungleichheit in der Gesellschaft ist. Weil es Recht gibt, gibt es Ungleichheit; wenn es Recht gibt, muß es auch Ungleichheit unter den Menschen geben. Das gilt natürlich ebenso in Gesellschaften, die die Gleichheit vor dem Gesetz als Verfassungsprinzip kennen“ (DAHRENDORF 1966², S. 26f.). Bereits ROUSSEAU hat die Auffassung entwickelt und begründet, daß (neben der Einführung des Eigentums) die Einführung „der Gesetze diese Ungleichheit dauerhaft und rechtmäßig macht“ (ROUSSEAU 1978, S. 265 u. passim).

Wie ist der Satz FLITNERS (1985, S. 2) zu lesen, daß die Formel DAHRENDORFS „Bildung ist Bürgerrecht“ „als einzige widerstandsfähig geblieben“ sei? Ist das ein empirischer oder eher ein normativer Satz? War „Gerechtigkeit“ tatsächlich einer der (Haupt-)Impulse bildungsreformerischer Initiativen in den 60er und 70er Jahren? Läßt sich die von FLITNER zitierte These RAWLS (1979, S. 20) historisch, empirisch und logisch halten, daß Gerechtigkeit als eine der Haupttugenden „keine Kompromisse“ dulde; und ist diese These mit Erwägungen darüber vereinbar, wie mehr (!) Gerechtigkeit – notfalls mit Hilfe von Gerichten – „in das Bildungswesen zu bringen“ sei (FLITNER 1985, S. 1)? Wann ist eine ganz konkrete schulpolitische, unterrichtliche, pädagogische Handlung ungerecht? – Wohl dann, wenn sie mit der *normativen* Bestimmung dessen, worin ein ganz konkreter Zustand oder ein Verteilungsverfahren jeweils als gerecht anerkannt wird, unvereinbar ist. Hat es aber schon viele oder vielleicht jemals einen mikro- und makrosozialen Zustand gegeben, der von den jeweils sanktionsmächtigen Nutznießern dieses Zustandes und zu Zeiten wie in Kontexten der Geltung ihrer Macht *nicht* als gerecht „rationalisiert“ und durchgesetzt worden wäre⁴? „Gerechtigkeit“ ist die Substantivierung und nicht selten auch die Hypostasierung einer Bewertung ganz konkreter gesellschaftlicher Praxis als gerecht. Gerecht kann irgendein Handeln immer nur

dem werden, was als Norm zuvor *inhaltlich* präzise bestimmt werden muß oder bestimmt worden ist. Damit ist die Frage nach dem Subjekt dieser *unentbehrlichen inhaltlichen Normbestimmung* aufgeworfen. Meine Befürchtung bzw. These ist, daß genau jene interpersonale Ungleichheit oder Ungerechtigkeit, die von einem (fiktiven) höheren Standpunkt, also auf der Metaebene Anlaß für die Forderung nach (mehr) Gerechtigkeit sein könnte und vielleicht auch punktuell ist, für diejenigen sozialen Strukturen, Prozesse und Handlungen charakteristisch ist, in denen die Verhältnisse (explizite oder implizite) „bestimmt“ (gelebt) werden, die (zumindest prinzipiell) als gerecht gelten und den abstrakten Begriff der Gerechtigkeit für die Mehrzahl der in diesen Verhältnissen unbehelligt und mehr oder minder fraglos Lebenden mit konkretem Inhalt füllen.

Soweit diese Voraussetzung für die *Praxis* der Geltendmachung und Verwirklichung von Gerechtigkeit zutrifft, können diejenigen, die von den jeweils bestehenden Verhältnissen begünstigt werden, denjenigen, die darin benachteiligt sind, (Partizipations-)Rechte einräumen, ohne befürchten zu müssen, daß sie in einem Maße auch in Anspruch genommen werden, das den Interessen der sanktionsmächtigen Nutznieder der Verhältnisse über ein tolerierbares Maß hinaus zuwider läuft. Hinzu kommt, daß jene Rechte, die zugunsten oder zum Schutz Benachteiligter kodifiziert und deklariert werden, von den Begünstigten häufig nicht einmal bekannt, geschweige denn auch genutzt oder durchgesetzt werden. In manchen Fällen werden vor der Wahrnehmung solcher Rechte hohe bürokratische Hürden aufgebaut; in anderen Fällen ist die Wahrnehmung dieser Rechte von vielfältigen, teils sehr subtilen negativen Sanktionen bedroht. Gegen die herrschende gesellschaftliche Praxis haben bildungspolitische und pädagogische Initiativen zur Durchsetzung von anderen, neuen, konkurrierenden Vorstellungen bzw. Bestimmungen von Gerechtigkeit wohl nur eine Chance, wenn damit „bestehende Rechte“ nicht geshmälerlt werden⁵. „Der Ruf nach Grundwerten“ – und als einen solchen hat man die „Gerechtigkeit“ wohl auch anzusehen – „kommt immer zu spät. Er steht am Ende einer geschichtlichen Epoche, ohne selbst einen Neuanfang begründen zu können. Er verspricht, was nicht gehalten wurde, und hält nicht, was er verspricht ... Die Berufung auf sie droht die Beratung über angemessene Orientierungen im Handeln zu beenden, bevor sie umfassend begonnen hat ... Es gibt heute nicht nur eine Gefährdung der sogenannten Grundwerte unserer Gesellschaft, es gibt auch eine Gefährdung der Verständigung über gemeinsame Orientierungen durch vermeintliche Grundwerte ...“ (BENNER 1983, S. 48).

Auch „Gerechtigkeit“ *bezoekt* Diskriminierung – im ursprünglichen Sinne von Unterscheidung und durchaus auch im engeren Sinne des Wortes von ungleicher Verteilung von Gütern und Positionen. Tüchtige, Erfolgreiche, Gute gibt es nur um den Preis Untüchtiger, Erfolgloser, Böser ... Für diejenigen, die erfolgreich sind, ist es wichtig, daß andere das nicht sind. Mißerfolge „konstituieren“ den Erfolg. Deshalb ist faktisch auch relativ häufig gerade dann von Gerechtigkeit die Rede, wenn es darum geht, die Zufügung eines Übels oder das Vorenthalten eines Gutes zu rechtfertigen. „Jedem das Gleiche“ wird wohl nur dann als ungerecht kritisiert, wenn jemand Gründe zu haben glaubt, einzelne (wohl in aller Regel er selbst) hätte(n) einen Anspruch darauf, mehr oder besser Bewertetes zu erhalten als andere. Diesem (vermeintlichen oder tatsächlichen) Anspruch gegenüber muß dann das vergleichsweise „Weniger“ oder „Schlechter“ als gerecht verteidigt werden.

„Jedem das Seine“ muß meistens, vielleicht sogar in der Regel, nur demgegenüber als gerecht ausgegeben werden, dem weniger oder weniger Gutes „zugeteilt“ wird. Die dabei jeweils geltend zu machenden oder geltend gemachten Gründe – das kommt hinzu – müssen unabhängig davon, ob sie relevant und wahr sind und sich gegen konkurrierende Gründe behaupten können, *faktisch gelten*.

Gerechtigkeit ist ein Prinzip interpersonalen *Vergleichs* und der *ungleichen Verteilung* von Gütern und Positionen. Mit dem Begriff oder der Idee „der“ Chancengerechtigkeit ist für eine Lösung jener Probleme kaum etwas gewonnen, die durch eine semantische und pragmatische Analyse des Begriffs bzw. der Forderung nach Chancengleichheit offenbar geworden sind. Chancengerechtigkeit suggeriert allenfalls den höheren moralischen Anspruch, vielleicht auch nur die größere Unverfrorenheit einer Legitimierung der (Re-)Produktion von Ungleichheit: Als gerecht gilt (soziale und wirtschaftliche) Ungleichheit dann („nur“ oder schon), wenn Ämter und Positionen allen offenstehen (RICHTER 1986, S. 192) – was immer das in jener Wirklichkeit vielfältigster Ungleichheiten heißen mag⁶, die RAWLS und seine Anhänger freilich unter „Rechtfertigungswänge“ stellen wollen. Aber was erwartet I. RICHTER (ebd., S. 193), wenn er meint, „die Rechtfertigungsarbeit (muß) noch geleistet werden“? Ist das alles, was den gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen nur noch fehlt, um nun auch von all denen noch als gerecht anerkannt zu werden, die mit der Forderung nach Chancengleichheit – wie problematisch, ja kontraproduktiv auch immer! – zumindest ihre Zweifel daran noch auszudrücken versuchen⁷.

Statt unter gegebenen Bedingungen aussichtsloser Versuche, Bildungs- und Gesellschaftspolitik ebenso wie die pädagogische Praxis auf Gerechtigkeit zu verpflichten oder festzulegen, könnten Pädagogen sich selbst verpflichten, an der Herstellung von Verhältnissen mitzuwirken, in denen die Adressaten pädagogischen Handelns möglichst weitgehend selbst bestimmen können, welche Verhältnisse als gerecht allgemeine Anerkennung verdienen.

Anmerkungen

- 1 „Tatsächliche“ Lernerfolgsdifferenzen nicht zu vertuschen, kann ein (vor allem durch Auslesezwecke legitimiertes) Ziel sein. Damit ist jedoch die Frage nicht beantwortet, ob und wieweit Lernerfolgsdifferenzen durch änderbare Bedingungen oder Interventionen allererst *erzeugt* werden, und vor allem, welche Prinzipien und Mechanismen bewirken oder begünstigen, daß Lernelegenheiten (zu Auslesezwecken) einer nennenswerten Anzahl von Individuen vorenthalten werden.
- 2 Etwa durch tendenzielle Monopolisierung selektionseffektiver Bildungsinhalte oder durch (Neu-)Festsetzung von Mindestvoraussetzungen für Zugänge zu höheren Stufen formaler Bildung oder beruflicher Arbeit – konkret und beispielhaft: Festsetzung eines bestimmten Notendurchschnitts für die Zulassung zu einem jeweils erwünschten Studium oder zu einem Lehramt.
- 3 Vgl. dazu ROUSSEAU 1978, S. 259: „... Bürger (können) nicht eher unterdrückt werden, als bis sie von einer ... Ehrbegierde hingerissen werden, dergestalt, daß sie mehr unter sich als über sich sehen. Nur dann konnte ihnen die Regierung lieber sein als die Unabhängigkeit, und nur dann trugen sie die Ketten willig, in welche man sie geschlagen hatte, um wiederum ihren Untergeordneten welche anlegen zu können. Wer niemandem zu befehligen gedenkt, ist schwer zum Gehorsam zu bringen, und die verschlagenste Politik hat es

nicht dahin bringen können, Menschen untertänig zu machen, die nur verlangen, frei zu sein . . .“

- 4 „Jedem das Seine“ – war das nicht sogar eine der Überschriften über dem Eingangstor zu einem Konzentrationslager?
- 5 ROUSSEAU 1978, S. 245: „. . . Der Reiche war . . . in bedenklichen Umständen. Er war allein gegen viele und die gegenseitige Eifersucht ließ ihm keine Hoffnung übrig, mit einigen seinesgleichen in ein Bündnis zu treten und seinen Feinden, die sich . . . wider ihn vereinigt hatten, gemeinschaftlich zu widerstehen. Er geriet endlich auf den wohl ausgesonnensten Anschlag, den der menschliche Verstand je erdacht hat: die Kräfte seiner Feinde selbst wendete er zu seinem Besten an, und seine Gegner wurden seine Beschützer. Er flößte ihnen andere Maximen ein, er gab ihnen andere Gesetze, die ihm mehr Vorteil brachten, als er von dem Rechte der Natur Nachteil zu befürchten hatte . . .“ S. 246f.: „Die Gesetze und die Gesellschaft, . . . hielten die Armen noch fester im Zaume und den Reichen legten sie neue Kräfte bei, . . . richteten unsere natürliche Freiheit ohne Rettung zugrunde, setzten das Gesetz des Eigentums und der Ungleichheit auf ewig fest, verwandelten eine geschickte Usurpation in ein unwiderrufliches Recht . . .“.
- 6 Ein anderes Beispiel: „Wer von der Natur begünstigt ist, . . . der darf sich der Früchte nur soweit erfreuen, wie das auch die Lage der Benachteiligten verbessert. Die von der Natur Bevorzugten dürfen . . . Vorteile . . . nur zur Deckung der Kosten ihrer Ausbildung und zu solcher Verwendung ihrer Gaben (haben), daß auch den weniger Begünstigten geholfen wird . . . (RAWLS 1979, S. 122). Gerecht wäre also, wenn der ökonomisch höchst erfolgreiche „Erbe“ umfangreicher „Naturtalente“ oder Vermögen durch seinen Reichtum in die Lage versetzt würde, den Ärmsten der Armen ein Almosen zu zahlen?! Dazu ein Zitat aus einem völlig anderen Kontext: „Und deshalb kann sich bei einer nicht gleichmäßigen Verteilung der primären sozialen Güter auch der sozial Schwächste besser stehen, als er sich bei einer Gleichverteilung stehen würde. Deshalb wäre es auch für den sozial Schwächsten vernünftig, Ungleichheit zu akzeptieren. Ungleichheit in der Verteilung sozialer Güter würde ungerecht, wenn nicht mehr gezeigt werden kann, daß sie in diesem Umfang notwendig ist, um Vorteile für alle zu erreichen.“ (PATZIG 1980, S. 111). Die Problematik solcher Bestimmungen von „Gerechtigkeit“ liegt in der Schwierigkeit, gesellschaftliche Zustände zu identifizieren, die mit diesen Aussagen allgemeinverbindlich unvereinbar sind.
- 7 Man mag einwenden, daß ein Wert oder ein Prinzip nicht von seinem „Mißbrauch“ her beurteilt werden darf und auch nicht von seiner Gefährdung, mißbraucht zu werden. Aber (1) „ist“ das wirklich Mißbrauch „an sich“ oder immer nur „Mißbrauch“ im Urteil derer, die diesen „Wert“ inhaltlich anders bestimmen, anderen Zwecken widmen, in anderen Tatsachen für erfüllt halten? (2) Hat es Sinn, einen Wert, ein Prinzip völlig unabhängig von den freilich änderbaren, zunächst aber doch gegebenen Bedingungen ihrer Anwendbarkeit zu erörtern und „abstrakt“ zu verteidigen? Zumindest erscheint es wichtig zu fragen, zu welchem Zweck und mit welchem Effekt Werte tatsächlich regelmäßig geltend gemacht und durchgesetzt werden. Und die Beantwortung dieser Frage setzt empirische Analysen voraus, die durch (abstrakte) Wertbegriffe weder ersetzt noch vorweggenommen werden können. Es könnte sich herausstellen, daß insbesondere Grundwerte häufig zur Rechtfertigung dessen dienen, was sich nicht rechtfertigen läßt, und zwar in dem Sinne, daß die für eine jeweilige und ganz konkrete Regulierung von Verhalten oder Verhältnissen geltend gemachten Gründe nicht allgemein zu überzeugen vermögen.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P.-M./SANG, F./SCHMITZ, B.: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), H. 5, S. 639–660.
- BENNER, D.: Das Normenproblem in der Erziehung und die Wertediskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18. Beiheft. Weinheim/Basel 1983, S. 45–57.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BROPHY, J.-E./GOOD, T. L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München/Berlin/Wien 1976.
- COHEN, A. K.: Abweichung und Kontrolle. München 1968.
- COLEMAN, J.-F. u. a.: Equality of Educational Opportunity. Washington: U. S. Government Printing Office 1966.
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. o. O. 1965.
- DAHRENDORF, R.: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Tübingen 1966².
- DAHRENDORF, R.: Chancengleichheit ist nur ein Traum. In: Die Zeit Nr. 46 v. 7.11.1980, S. 12.
- FLITNER, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 1, S. 1–26.
- FRIEDEBURG, L. v.: Das Recht auf Bildung und die Bildungsgerechtigkeit. In: Die Zeit Nr. 38 v. 12.09.1975, S. 16.
- HALLER, M.: Bildungsexpansion und die Entwicklung der Strukturen sozialer Ungleichheit. In: BECK, U. u. a. (Hrsg.): Bildungsexpansion und betriebliche Beschäftigungspolitik. Frankfurt/M. 1980, S. 21–59.
- HECKHAUSEN, H.: Leistung und Chancengleichheit, Göttingen 1974.
- HECKHAUSEN, H.: Chancengleichheit. In: SCHIEFELE, H./KRAAPP, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981, S. 54–61.
- HEID, H.: Das Leistungsprinzip – Strategischer Faktor gesellschafts- und bildungspolitischer Kontroversen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 69 (1973), H. 12, S. 890–912.
- HEID, H.: Kritische Anmerkungen zur pädagogischen Rechtfertigung ontogenetisch früher Auslese. In: HEIM, H./IPFLING, H.-J. (Hrsg.): Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung. Frankfurt/Bern/New York 1986, S. 184–199.
- HEID, H.: Warum die Schule vielen Schülern und auch manchen Lehrern keinen Spaß macht. In: REINERT, G.-B.; DIETERICH, R. (Hrsg.): Theorie und Wirklichkeit. Studien zum Lehrerhandeln zwischen Unterrichtstheorie und Alltagsroutine. Frankfurt/Bern/New York 1987, S. 69–77.
- HELBIG, P.: „Begabung“ im pädagogischen Denken. Zu einem Kernstück anthropologischer Begründung von Erziehung. Weinheim/München 1988.
- HENTIG, H. v.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/München 1972.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt/M. 1979.
- HUSÉN, T.: Strategien zur Bildungsgleichheit. In: OECD-Bericht: Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen. Hrsg. v. K. HÜFNER. Frankfurt/M. 1978.
- JENCKS, CHR. S. u. a.: Chancengleichheit. Reinbek 1973.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000, Reinbek b. Hamburg 1985.
- KRAPP, A.: Zur Dimensionalität des Begriffs Chancengleichheit. In: KLAUER, K.-J./KORNADT, H. J. (Hrsg.): Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1977. Düsseldorf 1977, S. 128–149.
- KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt: Sonderband 2.). Göttingen 1983.
- LIPSET, S. M./BENDIX, R.: Social Mobility in Industrial Society. London ⁴1963.

- LÜBBE, H.: Holzwege der Kulturrevolution. In: Mut zur Erziehung. Stuttgart 1979, S. 107–120.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 154–182.
- LUTZ, B.: Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: MATTHES, J. (Hrsg): Sozialer Wandel in Westeuropa. Frankfurt/New York, S. 634–670.
- MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox: In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 4, S. 439–455.
- NUNNER-WINKLER, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Stuttgart 1971. ○
- PATZIG, G.: Tatsachen, Normen, Sätze. Stuttgart 1980.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1979.
- RICHTER, I.: Separate – but Unequal? Die Wiederentdeckung der Ungleichheit im Bildungswesen. In: Neue Sammlung 26 (1986), H. 2, S. 181–193.
- ROEDER, P.-M./BAUMERT, J./SANG, F./SCHMITZ, B.: Expansion des Gymnasiums und Leistungsentwicklung. MPI-Manuskript. Berlin 1986.
- ROLFF, H.-G.: Zum Zustand und zur Entwicklungsperspektive der Schule in Nordrhein-Westfalen. In: Frankfurter Rundschau Nr. 127 v. 04.06.1983.
- ROUSSEAU, J.-J.: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen (1755). In: ROUSSEAU, J.-J.: Schriften. Bd. 1. Hrsg. v. H. RITTER. München/Wien 1978, S. 165–302.
- SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg²1959.
- SCHMIDT, K.-D.: Arbeitsmarkt und Bildungspolitik. Tübingen 1984.
- TAWNEY, R. H.: Equality. London⁴1951.
- UNDEUTSCH, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit. In: ROTH, H. (Hrsg): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 377–405.

Abstract

On the Paradox of the Political Demand for Equal Opportunity in Education

Having differentiated the various semantic levels and dimensions of the concept of equal opportunity, the author examines in how far the realization of the demand for equal opportunity is likely to yield the expected results, i. e. the removal of inequality. The author tries to explain why it is that the demand for equal opportunity does not only presuppose and “therefore” entail the inequality of the chances to make use of these opportunities, but that this is its very objective. The concept of justice with regard to opportunity appears to be even less suited for outlining possible solutions to those problems which are usually met with the demand for equal opportunity.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Heid, Machthildstr. 136, 8400 Regensburg.