

Somit beinhalten die Wertediskussionen eine Chance: Sie könnten zur Klärung und Konkretisierung bildungspolitischer Vorstellungen beitragen.³⁹ Gerade die *Friktionen*, die sich aus der Konfrontation eines Begriffs wie Chancengleichheit, der auf den Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen zielt, und dem Qualitäts-Begriff ergeben, der nicht Ungleichheiten, sondern Leistungsmöglichkeiten des Bildungssystems in den Blick nimmt, die empirisch nachgewiesen werden müssen, könnten dafür genutzt werden und zu neuen Zielwerten führen. Nachzudenken wäre allerdings auch über neue Wege zu den Zielen.

HELMUT HEID

Chancengleichheit unter den Bedingungen sozialstruktureller Ungleichheit

Zur gesellschaftlichen Funktion eines Legitimationsmusters

Zu den verbreitetsten Maximen bildungspolitischer Programme gehört die Forderung nach Chancengleichheit. Wie grob die Missverständnisse dieser Forderung sein können, zeigt sich beispielhaft dort, wo die Forderung nach Chancengleichheit unter Bezugnahme auf die Feststellung kritisiert wird, die Menschen seien nun einmal ungleich, und es sei völlig utopisch, daran etwas ändern zu wollen. Nicht nur der informierte, sondern auch der ambitionierte Autor der kritisierten Forderung wird diese Feststellung nicht bestreiten. Mehr noch: als kritisches Argument gegen seine Forderung ist die reklamierte Feststellung schlicht irrelevant. Denn gefordert wird nicht *Gleichheit* an sich, sondern eben *Chancengleichheit* in freilich präzisionsbedürftiger Hinsicht.

39 Annemarie von der Groeben, sie ist Lehrerin, reagiert mit ihrer Analyse der wahren Wurzeln von Schulqualität auf einen Artikel, in dem ein Vertreter der Schulverwaltung, der damalige hamburgische Staatsrat für das Schulwesen, Hermann Lange, vehement für die neue Form der Qualitätssicherung plädiert (in diesem Band auszugsweise abgedruckt im Textblock „TIMSS- und PISA-Schock“) und dabei zu dem Schluss kommt, dass ein Paradigmenwechsel unvermeidlich sei. Lange reagiert übrigens seinerseits auf von der Groeben (vgl. Lange 2000), indem er zu bedenken gibt, dass die Gefahren, die sie sieht, vor allem dann gebannt werden können, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich *aktiv* an dem anstehenden Veränderungsprozess beteiligen. Außerdem gibt er zu bedenken, dass die Methodenskepsis, die sie den neuen Evaluationsverfahren entgegenbringt, nicht schlüssig ist, weil nach seinem Dafürhalten all das, was von der Groeben als guten Unterricht bezeichnet, prinzipiell zumindest in Ansätzen evaluierbar ist (zu den differenzierten Methoden der Schulqualitätsforschung vgl. auch Fend im Textblock „Schulkultur“ dieses Bandes). Diese Kontroverse, wie übrigens auch die Diskussion Radtke – Maritzen (im Textblock „Autonomie“ dieses Buches), könnte ein anregendes Beispiel für die angesprochene Klärung und Konkretisierung sein.

Die wie auch immer motivierte Fixierung der erwähnten Kritiker auf das Grundwort „Gleichheit“ zeigt sich auch in dem Vorschlag, den Begriff *Chancengleichheit*, wenn man nicht ganz auf Forderungen dieser Art verzichten wolle, doch wenigstens durch den Begriff *Chancengerechtigkeit* zu ersetzen. Mit der Einführung des formalen Hochwertbegriffs „Gerechtigkeit“ (vgl. dazu u.a. Kelsen 1933 [1964]: 217ff.) wird in vermutlich strategischer Unbestimmtheit der Gesichtspunkt jener Selektivität bildungspraktischer Förderung ins Spiel gebracht, die erst Anlass für die bildungspolitische Forderung nach Chancengleichheit war und ist. Wo Befürworter der Gerechtigkeit in abendländischer Denktradition (vgl. Loos u.a. 1974) empfehlen, jedem „das Seinige“ zuzumessen, wird die Idee der Legitimierung bestehender Ungleichheit und der Anwendung des so genannten Matthäus-Prinzips bereits in die Konzeption der Chancengerechtigkeit und nicht erst in deren praktische Umsetzung aufgenommen.

So verräterisch die Beanspruchung der Vokabel „Gerechtigkeit“ in hier thematischen Kontexten auch oft sein mag, die Verwendung des Grundwortes „Gleichheit“ ist ebenfalls alles andere als unmissverständlich. Die Forderung nach Gleichheit sowohl der Menschen als aber auch der Chancen hat Voraussetzungen, die nicht immer hinreichend beachtet werden.

Gleichheit oder Ungleichheit kann es nicht an sich oder als solche geben. Gleich oder ungleich können immer nur konkrete Menschen oder Sachverhalte, physische oder psychische Gegebenheiten (Inhalte) unter Bezugnahme auf ein bestimmtes Vergleichskriterium sein. Das für den Vergleich unentbehrliche Kriterium ergibt sich nicht aus der verglichenen Sache (i.w.S.) selbst, sondern ist Resultat einer Entscheidung, an der die Entscheidungssubjekte in genau jener Ungleichheit partizipieren, deren Kritik Voraussetzung für die Gleichheitsforderung ist. Ob Menschen beispielsweise nach ihrer Körpergröße, nach ihrer Körperkraft, nach ihrem Lebensalter, nach dem Geschlecht oder nach den Noten in einem Schulfach verglichen werden, das ergibt sich aus dem expliziten oder impliziten Vergleichszweck dessen, der den Vergleich anstellt.

Damit ist bereits eine zweite Voraussetzung angedeutet. Die Forderung nach Gleichheit gleich welcher Art ist nur sinnvoll, wo diesbezügliche Ungleichheit besteht. Damit aber nicht genug: diese Ungleichheit muss negativ – als zu überwindend – bewertet werden, sie muss überdies verhinderbar bzw. revidierbar sein, und die Revision – das ist im Zeitalter der Genmanipulation besonders zu betonen – muss mit geltenden Normen vereinbar sein. Es gibt nicht nur unvermeidbare, sondern zweifellos auch erwünschte Realisierungsformen von Unterschied und Ungleichheit mannigfacher Art – beispielsweise als Kennzeichen von Komplexität oder Reichhaltigkeit. Nun wäre es eine nicht nur grobe, sondern auch unzulässige Vereinfachung, von den beiden folgenden Unterstellungen auszugehen, nämlich erstens davon, dass über die Bewertung bestimmter Konkretisierungsformen von Ungleichheit Einigkeit leicht herbeizuführen sei, und

zweitens davon, dass es an der Revidierbarkeit kritikwürdiger Ungleichheit kaum etwas zu deuteln gebe.

So nahe es liegen mag, (analytisch) zwischen der vermeintlich wertneutralen *Ungleichartigkeit* einerseits und der *Ungleichwertigkeit* interpersonaler Differenzen andererseits zu unterscheiden, so wenig lässt sich diese Unterscheidung in der gesellschaftlichen Praxis faktisch durchhalten. Das zentrale Argument zur Begründung dieser Unmöglichkeit besteht darin, dass Wertungen außer einem normativen Kriterium stets einen konkreten Gegenstand haben (müssen). Wertvoll kann immer nur eine konkrete Eigenschaft (i. w. S.) eines Menschen sein (bezogen auf ein bestimmtes sportliches Leistungskriterium beispielsweise die dafür besonders relevante körperliche Konstitution). Man kann also die Wertung real nicht von ihrem Gegenstand trennen. Ein weiterer wichtiger, wenn auch häufig vernachlässigter Grund für die unterschiedliche Bewertung bestimmter Konkretisierungsformen sozialer Ungleichheit besteht in der Wahl eines Vergleichs- und Bewertungskriteriums. Das für eine Bewertung unentbehrliche Kriterium ist Resultat eines Entscheidungsprozesses, an dem von sozialer Ungleichheit stets selbst Betroffene mit sehr unterschiedlichen Einwirkungs- und Durchsetzungschancen, also ungleich partizipieren (Heid 1996). Offensichtlicher scheinen individuelle Bewertungsdifferenzen sozialer Ungleichheit schließlich dort zu sein, wo Konkretisierungsformen dieser Ungleichheit in einer bereits werthaltigen sozialen Privilegierungskontrastierung bestehen, beispielsweise (stark vereinfacht): zwischen Arm und Reich, zwischen sozialem oder politischem Oben und Unten, zwischen Qualifizierten und Unqualifizierten. In der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind die Dinge allerdings wesentlich komplizierter. Geht man davon aus, dass soziale Ungleichheiten, und zwar auch solche sozial strittiger Art einerseits und Konflikte über die gerechte Güterverteilung andererseits „normal“ oder gar unvermeidlich sind (Rawls 1988: 20ff.), dann wird deutlich, dass es von interindividuell höchst ungleicher sozialer Definitions- und Sanktionsmacht abhängt, welche Bewertungen verschiedener Sachverhalte sich in diesen Konflikten durchsetzen. Wer entscheidet beispielsweise darüber, welcher Krieg, welcher Widerstand, welcher Ungehorsam, welche soziale Herrschaft jeweils gerecht, also wünschenswert sind (Rawls 1988: 25)? [...]

Vordergründig hängt die Chancenrealisierung von mindestens zwei Voraussetzungen ab, und zwar erstens von den externalen Realisierungsbedingungen und zweitens von den internalen, insbesondere durch Bildungsmaßnahmen beeinflussbaren Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit jemand (unter gegebenen externalen Realisierungsbedingungen) ein Anrecht darauf geltend machen kann, zu erreichen, was er für erstrebenswert hält. Insofern sind die bildungsabhängigen internalen Voraussetzungen notwendige, aber keineswegs auch schon hinreichende Voraussetzungen der Chancenrealisierung.

Bei der weiteren Erörterung spielt es theoretisch keine, dafür praktisch aber eine umso größere Rolle, ob es sich bei einer jeweils zur Diskussion stehenden Chance um die Aspiration dessen handelt, der seine eigene Chance sucht, erwirbt oder nutzt, oder ob es sich (nur) um das Konstrukt jenes externalen Beobachters handelt, der die Wahrscheinlichkeit thematisiert oder postuliert, mit der der Beobachtete zu realisieren vermöchte, was (zunächst nur) der Beobachter (gleichsam hypothetisch) für erstrebenswert hält. Dieser Hinweis erscheint mir wichtig, weil „Chancengleichheit“ mindestens ebenso oft Thema „teilnahmsloser“ wissenschaftlicher Analysen wie Forderung bildungspolitischen oder bildungspraktischen Handelns Betroffener ist, und weil der eine Diskurs relativ unabhängig von dem anderen geführt werden kann und geführt wird.

Die thematisch bedeutsamen Besonderheiten der externalen Realisierungsbedingungen einer Chance bestehen nun darin, dass sie von Einzelnen nur überaus begrenzt, wenn überhaupt beeinflussbar sind, und zum anderen darin, dass sie sich aus noch zu erörternden Gründen nicht als Ungleichheit relativierend oder gar reduzierend, sondern eher verschärfend und – das kommt hinzu und ist überaus wichtig: – als Ungleichheit legitimierend auswirken.

Diesem Befund scheint zu widersprechen, dass bereits die Bestimmung des Unterscheidungskriteriums von (revidierbaren) Entscheidungen abhängt, und dass diese Entscheidungen von wiederum handlungsabhängigen und beeinflussbaren Interessen gesteuert werden. Insofern scheint sowohl die Ungleichheit unter den Menschen als auch die Chancengleichheit leicht revidierbar, obwohl das keineswegs so sein muss. Denn dabei darf zweierlei nicht übersehen werden, und zwar zum einen, dass in den sozialen Prozessen der Definition und Durchsetzung herrschender Kriterien zur Unterscheidung der Menschen gleichsam zirkulär jene Ungleichheit zur Geltung kommt, die durch das Postulat der Chancengleichheit revidiert werden soll, dass also die Diagnose der Ungleichheit unter den Menschen in besonderem Maß von den Interessen derer bestimmt wird, denen diese Ungleichheit durchaus nutzt (vgl. dazu Mattern/Weißhuhn 1980: 157ff.; Herrlitz u.a. 1981: 20f., 47ff., 63ff., 174). Zum anderen gelingt es den sozial definitions- und sanktionsmächtigen Teilnehmern an Diskursen zur „Erklärung“ bestehender (und durchaus erwünschter) Ungleichheit, dafür solche Faktoren verantwortlich zu machen, die als objektiv revisionsresistent erscheinen (z.B. „die“ *natürliche* Begabungsverteilung), die gesellschaftlich (beispielsweise durch die faktische soziale Definitionsmacht) aus der Sicht Benachteiligter aber auch tatsächlich revisionsresistent sind. Zu dieser Revisionsresistenz und deren Legitimierung tragen die dadurch Benachteiligten bei, indem sie die Überwindung der kritisierten Ungleichheit unter genau jenen Bedingungen erstreben, unter denen es erst begründbar erscheint, Chancengleichheit zu fordern. Denn wer die Realisierungsbedingungen individueller Chancen nicht beachtet und respektiert, reduziert damit die Aussicht, seine individuelle Chance auch tatsächlich zu nutzen.

Wer jedoch seine Aufmerksamkeit auf die Schaffung nur der internalen Voraussetzungen der Wahrung seiner Chance konzentriert und reduziert – beispielsweise durch Qualifizierung im Hinblick auf vorfindliche Verwertungsbedingungen –, der reproduziert und legitimiert die realen Bedingungen der Notwendigkeit, Chancengleichheit zu fordern. Ein Mittel zur Realisierung individueller Chancen sind Qualifikationen also nur in der Hand dessen, der die Bedingungen der Qualifikationsverwertung bereitzustellen vermag. Er entscheidet auch darüber, ob der Träger einer Chance un- oder fehlqualifiziert und insofern real chancenlos „ist“, und zwar unabhängig davon, welche Kompetenz dieser „im Übrigen“ besitzt.

Adressat der Forderung, seine Chance zu wahren, und in diesem Sinn Subjekt einer Chance ist aber nicht, wer über die externalen Bedingungen der Chancenrealisierung verfügt, sondern der, von dem diese Bedingungen am wenigsten abhängen, dem es nicht einmal möglich ist, die Entwicklung dieser Bedingungen längerfristig vorherzusehen. Auf diese Weise wird ein objektives Strukturproblem in ein subjektives Qualifizierungsproblem verwandelt, das aber als ein solches unlösbar ist.

In dem Maß, in dem es gesellschafts- und bildungspolitisch gelingt, wie auch immer begründete Behinderungen individueller Qualifizierung abzubauen und die so verstandene Chancengleichheit zu vergrößern, wird die Zahl derer, die um erstrebenswerte Güter oder Positionen konkurrieren, größer, ohne dass sich dadurch an der Anzahl dieser Güter oder Positionen etwas ändert. Für den Einzelnen wird die Chancenrealisierung rein quantitativ immer unwahrscheinlicher, allerdings in der Regel auch immer attraktiver. Hinzu kommt, dass der Zwang, seine Chance durch Qualifizierung zu wahren, sich in dem Maße vergrößert, in dem Behinderungen des Bildungszugangs und des Bildungserfolgs für möglichst viele oder gar alle Wettbewerber verringert werden.

Die Ungleichheit der *Chancenrealisierung* ist nicht nur mit der Gleichheit der *Chancen* vereinbar, die Ungleichheit der Chancenrealisierung ist auch Zweck der Forderung nach Gleichheit jener Chancen, die durch keine gesellschaftliche Praxis dementiert zu werden vermögen. Selbst dort, wo hunderte und mehr Bewerber unbehindert (also „chancengleich“) um eine erstrebenswerte Position konkurrieren, bleibt das mit dem Chancenbegriff verbundene Versprechen gewahrt: Alle haben eine Chance und obendrein die Verantwortung, sich um die internalen Voraussetzungen der Realisierung dieser Chance zu kümmern. Chancengleichheit ist nicht geeignet, jene Ungleichheit unter den Menschen aufzuheben, der das Postulat allererst seine Bedeutung verlangt. Sie ist aber sehr wohl geeignet, diese Ungleichheit zu reorganisieren und dadurch zu ihrer Legitimation beizutragen.

Literatur

Heid, H. 1996: Förderung Benachteiligter in der Berufsausbildung. In: Seyd, W.; R. Witt (Hg.): Situation Handlung Persönlichkeit. Hamburg: Feldbaus, S. 45-56

- Herrlitz, Hans-Georg; Wulf Hopf, Hartmut Titze 1981: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein: Athenäum
- Kelsen, H. 1964: Die platonische Gerechtigkeit (1933). In: Derselbe. Aufsätze zur Ideologiekritik. Hg. v. Topitsch, E., Neuwied/Berlin: Luchterhand, S. 198-231
- Loos, F.; H.-L. Schreiber, H. Welzel 1974: Gerechtigkeit. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hg. v. Ritter, J., Bd. 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Sp. 329-338
- Mattern, C.; G. Weißhuhn 1980: Einführung in die ökonomische Theorie von Bildung, Arbeit und Produktion. Frankfurt a. M.: Diesterweg/Aarau: Sauerländer
- Rawls, J. 1988: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

WULF HOPF

Chancengleichheit und Individualisierung

Zur Revision eines bildungspolitischen Ziels

Die gegenwärtigen Reformansätze von Schule und Hochschule – die Deregulierung des staatlichen Bildungssystems, die Autonomisierung und Profilierung der Einzelinstitution, die Einführung von Globalhaushalten, die Verschärfung der Konkurrenz unter den Bildungsinstitutionen um Personen und Mittel, die Evaluation – sind sehr umstritten und nähren bei ihren Kritikern den Verdacht, neoliberale Prinzipien einer entfesselten Marktwirtschaft auf Kosten der Verantwortung von Schule und Hochschule für sozial und bildungsmäßig Schwächere zu forcieren. In diesem Konflikt zwischen „Modernisierern“ und „Traditionalisten“ wird auch das *Ziel der Bildungschancengleichheit*, das die Reformen der 60er und 70er Jahre wenn nicht beherrschte, so doch stark beeinflusste, auf dem Prüfstand stehen. Dieses Ziel, das in der öffentlichen Diskussion häufig genannt und auch abgeändert wurde (z.B. in der Forderung nach „Bildungsgerechtigkeit“), ist notorisch vage. Dadurch erscheinen unterschiedliche bildungspolitische Positionen unter einer gemeinsamen Leitformel integrierbar. Sieht man aber genauer hin, werden Konflikte und Widersprüche sichtbar. Genauer hinsehen muss man vor allem auf den *Begriff* von „Chancengleichheit“ und auf die *Methode*, mit der ihr Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein empirisch bestimmt wird. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die erste Frage der begrifflichen Bestimmung von „Chancengleichheit“. Dabei wird in einem ersten Schritt noch einmal derjenige Begriff rekonstruiert, der die Diskussionen um „Chancengleichheit“ in der Zeit der Bildungsreformen in den 60er Jahre bestimmte. In einem zweiten Schritt werden theoretische und begriffliche Erweiterungen diskutiert, die auf Probleme der Umsetzung der Bildungsreformen reagierten und ein aufgeklärteres Konzept von „Bildungschancengleichheit“ zu versprechen scheinen.