

- 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.

Chancengleichheit in den 60er Jahren

„Chancengleichheit“ als bildungspolitisches Ziel kann als Konkretisierung der „zuteilenden Gerechtigkeit“ begriffen werden. Deren Wertprinzipien regeln die Zuteilung knapper gesellschaftlicher Güter, die für die individuelle Lebenserfüllung wie für das Gemeinwohl begehrenswert erscheinen (Heckhausen 1981: 55). Dabei müssen drei Wertprinzipien miteinander abgewogen werden:

- das Bedürftigkeitsprinzip
- das Billigkeitsprinzip (bei Heckhausen: die Aufteilung von Erträgen und Verlusten nach Verdienst)
- das Gleichheitsprinzip.

Heckhausens Modell gilt zunächst für die Verteilung materieller Güter in einer Gruppe oder Gesellschaft. Betrachtet man eine lange und aufwendige, spezialisierte oder allgemeine Ausbildung als ein knappes Gut, dann sind seine Überlegungen jedoch auch auf das Bildungssystem übertragbar. Dabei spielt die Unterscheidung von Chancen in Wettbewerben und in Nicht-Wettbewerben eine wichtige Rolle. [...]

Das moderne öffentliche Bildungssystem integriert zwei Organisationsformen: den Markt und die staatliche Bürokratie. Aus beiden ergeben sich jeweils unterschiedliche Folgerungen für das Konzept von Bildungschancen. Über das Berechtigungssystem, das ungleiche Bildungsleistungen und ihre Zertifizierung („Abschlüsse“) mit ungleichen Berufszugängen verknüpft, ist das öffentliche Bildungssystem mit dem Arbeitsmarkt verbunden, und es kann jeder Bildungsprozess „konkurrenzthematisch“ werden. Selbst wenn die Lehrerschaft oder die Schule dieses nicht oder nur abgeschwächt wünschen sollten, werden dies die Schüler und ihre Eltern so wahrnehmen und sich entsprechend verhalten (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980; Hurrelmann 1983). Ein Leistungswettbewerb *integriert* im Idealfall Gleichheit und Ungleichheit ohne inneren Widerspruch. Vorausgesetzt, die TeilnehmerInnen haben zu Beginn des Wettbewerbs die gleichen Chancen im Sinne eines zukunfts offenen Resultats und halten sich an die vereinbarten, niemanden einseitig bevorzugenden Regeln, dann entwickelt sich intern im Verlauf ein ungleiches Ergebnis, das die Grundlage für die Vergabe begrenzter, knapper Anschlusschancen darstellt. [...]

Wenn man so das Modell eines Leistungswettbewerbs auf Bildungsprozesse überträgt (und damit das entsprechende Konzept von Chancengleichheit), dann handelt man sich zwei grundlegende Probleme ein: Erstens können Bildungsprozesse zeitlich, sachlich und sozial nicht so leicht wie Wettbewerbsspiele aus ihrem Umfeld herausgelöst werden, so dass ungleiche Ergebnisse nicht allein als Folge des internen Wettbewerbsprozesses verstanden werden können. Vielmehr wirkt die Ungleichheit der externen Bildungsressourcen dauernd in das Wettbewerbsgeschehen hinein. Zwei-

tens stellt die Bildungslaufbahn eine Kette von Leistungswettbewerben und nicht bloß einen einzigen dar. Bildung ist ein „Aufbauphänomen“ (Titze 1999). Zusammen genommen führen beide Merkmale dazu, dass es mit der einmaligen Schaffung von Startchancengleichheit nicht getan ist, nach der sich „das Spiel entwickeln“ kann, sondern dass mehr oder weniger permanent zugleich mit dem Leistungswettbewerb seine personalen, extern bestimmten Voraussetzungen egalisiert werden müssten. Dies ist ein tiefer, unaufhebbarer Widerspruch einer an Wettbewerbs-Chancengleichheit während der *Bildungslaufbahn* orientierten Pädagogik und Bildungspolitik, der nur pragmatisch, nicht prinzipiell gelöst werden kann. [...]

Bildungsprozesse werden aber nicht nur deshalb staatlich organisiert, um Qualifikationen für den Arbeitsmarkt bereitzustellen und nach dem Leistungsprinzip zuzuordnen, sondern auch auf Grund anderer, allgemeiner Aufgaben oder Funktionen von Bildung, insbesondere der soziokulturellen und politischen „Integration“ der jüngeren Generation in die Gesellschaft (vgl. Herrlitz 1984). Für sie müssen Gerechtigkeitsprinzipien definiert werden, die nicht dem Billigkeitsprinzip folgen. Es sind dies – in Heckhausens Schema – die Prinzipien von „Bedürftigkeit“ und von „Gleichheit“. Dabei ist entscheidend, dass diese Prinzipien *außerhalb* von Leistungswettbewerben definiert sind. Wenn der Staat eine gleiche Bildung für alle garantiert, dann tut er dies nicht, weil er gleiche Rahmenbedingungen für eine auf den Arbeitsmarkt und die ungleiche Berufsstruktur bezogene Konkurrenz sichern will, sondern er tut dies „aus Prinzip“ – weil alle Staatsbürger jenseits der Konkurrenz in den Genuss einer grundlegenden, gleichen Bildung gelangen sollen, die sie zur Rolle des Bürgers in einem sehr allgemeinen Sinne befähigt. Wenn besondere Anstrengungen für besonders bedürftige Kinder und Jugendliche unternommen werden, dann nicht, um Startunterschiede für einen Leistungswettbewerb zu kompensieren, sondern aus einem sozialen, der Gerechtigkeit verbundenen Prinzip heraus. Eine begriffliche und empirische Schwierigkeit beim Konzept der Chancengleichheit liegt also darin, dass der Staat sowohl die Rahmenbedingungen für marktvermittelte Leistungskonkurrenz zu sichern als auch – darüber hinaus – für die Geltung des nicht-marktförmig vermittelten Gleichheits- und Bedürftigkeitsprinzips zu sorgen hat. In der langfristigen historischen Entwicklung des Prinzips der Bildungs-Chancengleichheit (vgl. dazu auch Titze 1975) können zwei große Abschnitte unterschieden werden:

A) Zunächst heißt „Chancengleichheit“ Nicht-Diskriminierung. Alle sollen das gleiche Teilhaberecht an Bildung haben. Keine Gruppe soll allein aufgrund eines zugeschriebenen Status von Bildung ausgeschlossen sein. Das Prinzip der Nicht-Diskriminierung reguliert damit die Inklusion oder Exklusion von Teilnehmern an Bildungsprozessen. [...]

B) Erst wenn die Inklusion möglichst aller an Bildung politisch und rechtlich gesichert ist, kann nach faktisch gleichen Bildungsbedingungen gefragt werden. Erst dann werden faktische „Benachteiligungen“ und „Privilegierungen“ sichtbar und politisch beeinflussbar. Das sind zunächst öko-

nomische Ungleichheiten, die die Forderung einer gleichen und unentgeltlichen Bildung nach sich ziehen. Erst wenn sie realisiert ist, geraten unterschiedliche personale Voraussetzungen (Fähigkeiten und Orientierungen) ins Blickfeld [...].

Beeinträchtigungen der „Start-Chancengleichheit“ und der „Ergebnis-Gleichheit“ können sich vor allem auf der Grundlage *zugeschriebener Merkmale* ergeben, d.h. die mit der Geburt in eine bestimmte Familie, Geschlechterrolle, Region, Schicht, Ethnie und Religion verbunden sind und nicht durch Eigenleistung oder eigene freie Entscheidung „erworben“ wurden. [...] Alle Konzepte, die diesen Tatbestand leugnen, brauchen keine Politik der Chancengleichheit mehr, weil nach ihrer Auffassung das Individuum selbst dafür sorgt, dass askriptive Merkmale in ihrer Wirkung oder Bedeutung zurücktreten. Wenn z.B. Preuss-Lausitz (1997) meint, dass bereits Kinder (erst recht: Jugendliche) ihre Geschlechtsidentität aus unterschiedlichen Vorlagen aktiv „zusammenbasteln“ (patchwork identity), dann braucht man keine Politik mehr, die Chancengleichheit der Geschlechter herzustellen sich bemüht. Die Geschlechtsidentität hört bei dieser Vorstellung von „patchwork identity“ auf, zugeschriebenes Schicksal zu sein, vielmehr entscheidet das Individuum selbst, welche Geschlechtsidentität es „hat“. [...]

Gerechtigkeit, Allgemeinbildung und Chancengleichheit

[...] Den Bildungsreformen der „sozial-liberalen Ära“ wurde unterstellt, einem verengten Konzept von Schule als Vorbereitungs- und Zuteilungsinstanz für Berufe gefolgt zu sein und damit lediglich einen „missratenen Fortschritt“ (Flitner 1977) hervorgebracht zu haben. Mit dieser Kritik war der Versuch verbunden, einen Begriff von Gerechtigkeit im Bildungssystem zu entwickeln, der die unerwünschte Kehrseite der Leistungskonkurrenz – vor allem ein eindimensionaler, öder Leistungsbegriff; fehlende Erfahrungen mit Kooperation und Solidarität; schematische Behandlung von Unterschieden unter den Schülern und Schülerinnen – auszuschalten oder zu vermindern trachtete. Im Rahmen der drei Prinzipien, die nach Heckhausen zu balancieren sind, lag der Akzent bei diesen Versuchen auf dem Prinzip der Gleichheit und der Bedürftigkeit, weniger beim Billigkeits- oder Leistungsprinzip. Im Folgenden sollen zwei Exponenten dieser Kritik – Flitner und Schlömerkemper – unter der Frage diskutiert werden, zu welchen Lösungsvorschlägen sie kommen. [...]

Flitner fragt sich, ob die Reformen der 60er und 70er Jahre das Bildungssystem gerechter gemacht bzw. dem „Bürgerrecht auf Bildung“ mehr Geltung verschafft haben. Er meint, dass die Schulreform vor allem eine von zwei regulativen Ideen von Gerechtigkeit, nämlich die „egalisierende“ zu Ungunsten der „unterscheidenden“, gefördert habe. Das Prinzip der egalisierenden Gerechtigkeit lautet: „Allen das Gleiche“. Diese Forderung wird für Flitner aber erst sinnvoll, wenn sie mit dem Prinzip der unter-

scheidenden Gerechtigkeit „verbunden und abgewogen“ wird. „Jedem muss *das Seine* werden, auch in der Erziehung. Erst die unterscheidende Gerechtigkeit gibt allen im höheren Sinne das Gleiche, nämlich etwas gleich Wichtiges, Hilfreiches“ (1985, S. 2). Es ist Flitners Verdienst, das Zusammenspiel der beiden Prinzipien auf unterschiedlichen Ebenen zu erörtern: Auf der Ebene der Rechte der einzelnen Schüler, der Klasse und Schule als Institution sowie auf der Ebene des Gesamtsystems. Dabei ergeben sich charakteristische Gewichtungen der beiden Prinzipien, die im Schulalltag in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Den Rechten der einzelnen Schüler wird am ehesten durch die unterscheidende Gerechtigkeit entsprochen. Auf der Ebene der Schule als Institution dagegen obwaltet die gleichsetzende Gerechtigkeit – der Lehrer soll alle Schüler ohne Ansehen der Person fördern, er soll gerecht zensieren usw. Allerdings steht diese gleichsetzende Gerechtigkeit auch auf der institutionellen Ebene in Spannung zur unterscheidenden Gerechtigkeit. Auf der Ebene des Schulsystems insgesamt und der Schulpolitik herrschte nach Flitners Ansicht ebenfalls die gleichsetzende Gerechtigkeit vor. Er schließt dies daraus, dass die Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre auf Chancenprobleme von Arbeiterkindern, Mädchen, Landkindern, Kindern katholischen Glaubens fixiert waren und solche Differenzen vernachlässigten, die sich erst in der Perspektive der unterscheidenden Gerechtigkeit eröffnen, also z.B. die Probleme von Hochbegabten, Ausländerkindern, sozial schwierigen und gefährdeten Kindern (1985: 7) [...]. Flitner fragt sich, ob der Begriff der gleichsetzenden Gerechtigkeit überhaupt noch brauchbar sei. Er favorisiert andere Bedeutungen von Chancengleichheit: die allgemeine und vielseitige Förderung für alle Kinder, das Erreichen eines gewissen Basis- oder Sockelniveaus an grundlegender Bildung, das von allen Kindern erreicht werden kann, sowie die Eröffnung von Chancen für das „Leben und Gedeihen *innerhalb der Schule*“ (ebd., 15). Am liebsten würde Flitner die so verstandene „Gerechtigkeit in der Schule“ *an die Stelle* des Ziels der Chancengleichheit setzen. Aber am Ende überlebt die egalisierende Gerechtigkeit auf der Ebene der Schuladministration, während die unterscheidende Gerechtigkeit mehr von den Lehrern und der einzelnen Schule wahrzunehmen ist (ebd., 20).

Flitners Versuch, egalisierende und unterscheidende Gerechtigkeit zu differenzieren und an unterschiedliche Ebenen des pädagogischen, schulorganisatorischen und bildungspolitischen Handeins zu koppeln, vermag nicht zu überzeugen. Er dient eher der Konfliktvermeidung und der Erhaltung eines guten pädagogischen Gewissens als dass er zur Klärung der Chancengleichheitsproblematik beitrüge. Indem man „jedem das Seine gibt“, gibt man angeblich allen etwas Gleiches, nämlich gleich Wichtiges und Hilfreiches (vgl. das Zitat weiter oben). Man könnte dies als „Verinnerlichung äußerer Ansprüche“ bezeichnen: Man gibt jedem „das Seine“ – und dies kann sehr unterschiedlich sein –, aber das Gleiche und Gemeinsame ist die innere Bedeutsamkeit. Zu einer Spannung zwischen unter-

scheidender und egalisierender Gerechtigkeit *kann* es auf dieser Ebene nicht kommen. Die unterscheidende Gerechtigkeit ist per se schon egalisierend. Mit einer solchen Subjektivierung und Verinnerlichung von Ansprüchen, die auf äußerliche Gleichbehandlung oder Gleichstellung pochen könnten, sind schon immer sogenannte überzogene Forderungen abgewehrt worden. [...] Der entscheidende Konflikt bei Flitners Vorstellung von Chancengleichheit liegt nicht – wie es die Gegenüberstellung von gleichsetzender und unterscheidender Gerechtigkeit fälschlich suggeriert – zwischen dem Gleichheits- und dem Bedürftigkeitsprinzip, sondern er liegt zwischen diesen beiden auf der einen Seite und dem Billigkeits- oder Leistungsprinzip auf der andern Seite. Dieses wird aus der Vorstellung von „Gerechtigkeit in der Schule“ weitgehend verbannt. Flitner betrachtet es – insbesondere in der Form der vermeintlich objektiven Leistungsmessung – als überaus schädlich. Indem er das Leistungsprinzip und die mit ihm verbundene Bildungskonkurrenz vom pädagogischen Alltag fern zu halten versucht, lässt er einen zentralen Konflikt im Chancengleichheitsprinzip gar nicht erst zu: den Konflikt zwischen nicht-konkurrentiell bestimmter Gleichheit und Bedürftigkeit einerseits und der Schaffung von gleichen Chancen für einen Leistungswettbewerb andererseits. Flitner gelangt demgegenüber zu der etwas weltfremden Vorstellung, dass das Leistungsprinzip „allenfalls“ den Abschluss der Schullaufbahn bestimmen dürfte und dass zum Übergang in das Berufsleben die Fähigkeit gehöre, fremdbestimmte oder objektive Leistungsmaßstäbe anzuerkennen und sie an die eigenen Leistungen anlegen zu lassen (ebd., 7). [...]

Indem Flitner Front gegen die – in seinen Augen: perversen – Folgen einer allein an Objektivität, Vergleichbarkeit, gleichsetzender Gerechtigkeit orientierten Schule macht, redet er letztlich einer Herauslösung der Schule aus umfassenderen Bezügen gesellschaftlicher Ungleichheit und der gegen sie gerichteten Sozialpolitik im weitesten Sinn – auch auf dem Feld der Schule – das Wort. Sein nach innen gerichteter pädagogischer Begriff von „Gerechtigkeit in der Schule“ mag zwar den alltäglichen Handlungsproblemen und Sichtweisen von Lehrenden und Schülern gut zu entsprechen, aber er besitzt keine diagnostische Kraft und keinen gesellschaftspolitischen Bezug mehr.

Schlömerkemper's Diskussion von „Chancengleichheit“ setzt grundsätzlicher an als Flitners Lösungsversuch. Er teilt mit Flitner die Auffassung, dass das Recht auf Bildung mehr bedeute, als „gleichberechtigt um ‚Bildungsabschlüsse‘ rivalisieren zu dürfen“ (1986: 409). Dieses „Mehr“ gewinnt er aus einer Neubestimmung des Inhalts von Allgemeinbildung. Er geht auf W. von Humboldts Erörterung von „Idealität“ und „Gleichheit“ der Bildung zurück und stellt fest, dass die darin angelegte Spannung bei Humboldt einseitig zugunsten der Idealität verkürzt worden sei. Demgegenüber will Schlömerkemper das egalitäre Moment stärken; er möchte es „so definieren, dass es auch dann eingelöst werden kann, wenn das Ideal (noch) nicht erreicht ist“ (ebd.).

Dazu gehört, dass es nicht genügt, den Heranwachsenden das Recht auf gleiche Bildungschancen einzuräumen, „sondern dass alle Kinder unabhängig von ihrer jeweiligen Nähe oder Distanz zum Ideal entfalteter ‚Bildung‘ einen Anspruch darauf haben, dass das, was Erwachsene mit ihnen tun (ihnen ‚zumuten‘), für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit [...] bedeutsam ist oder zumindest bedeutsam sein kann – und zwar nicht bedeutsam in Hinblick auf einen irgendwann möglicherweise erreichbaren Zustand, sondern in der jetzigen Lebenssituation, für die bisherigen Erfahrungen und die überschaubare Zukunft.“ (ebd., 409f.)

Indem Schlömerkemper die Bedeutsamkeit des Gelernten für die aktuelle Lebenssituation der Kinder betont, verschärft er das Problem der Vermittlung von Egalität und Idealität der Bildung. Nicht bloß ein Recht auf gleiche Bildung soll garantiert sein, nicht nur sollen in fernerer Zukunft jetzige Kompetenzunterschiede im Sinne einer Ergebnis-Gleichheit angenähert werden, sondern der egalitäre Anspruch soll in kürzerfristiger Perspektive, für die überschaubare Zukunft der Kinder realisiert werden. Was kann das für ein Begriff von „Bildung“ sein, der zwar die faktisch gegebenen Kompetenzunterschiede voraussetzt, zugleich aber von allen Menschen gleichermaßen erreicht werden kann? Die Antwort hierauf sieht Schlömerkemper in der Art und Weise, wie die Menschen mit einer jeweils verfügbaren, durchaus verschiedenen Kompetenz *umgehen*. Es geht damit um etwas, was Schlömerkemper eine „Haltung“ nennt. Darunter versteht er eine bestimmte Art des Umgangs mit den vielfältigen Lebensaufgaben, mit Natur und Kultur. [...] Insbesondere ist für Schlömerkemper eine auf Egalität gerichtete „gebildete Haltung“ die Fähigkeit, mit unterschiedlicher kultureller Kompetenz umzugehen. „Gebildet wäre demnach eine Person, die in der ihr verfügbaren Kompetenz eine soziale Verpflichtung und eine besondere Verantwortlichkeit sieht, ohne daraus den Anspruch auf Privilegierungen abzuleiten.“ (ebd., 412) [...]

Daraus ergeben sich auch bildungspolitische Folgen:

„Diese Entkoppelung von Bildung und Kompetenz macht es in neuer Weise möglich, mit bildungstheoretischen Zielen für das Moment der Integration zu argumentieren: Integration wäre nicht nur wichtig, weil alle Kinder die gleiche Chance haben müssen, sich einem für alle verbindlichen Leistungs- und „Bildungs“-maßstab anzunähern, sondern weil Bildung in dem egalitären Sinn die Fähigkeit beinhaltet, mit der Unterschiedlichkeit von Kompetenzen konstruktiv und sozial umzugehen. Das Argument der ‚sozialen Integration‘, wie es der Deutsche Bildungsrat formuliert hatte und wie es zum ‚sozialen Lernen‘ weiterentwickelt worden ist, hätte einen zentralen Platz im Konzept der Bildung selbst.“ (ebd., 413)

[Dann aber stellt sich] die Frage, inwiefern der Konflikt von Egalität und Idealität lösbar erscheint und damit das Konzept von Bildungschancengleichheit neu positioniert wird. Die Antwort fällt differenziert aus: Bildungstheoretisch – und dies ist Schlömerkemper's maßgeblicher Bezugspunkt – halte ich die Position für begründet; in Bezug auf das Problem der

Ermöglichung gleicher Lernchancen dagegen nicht. [...] Das Problem der Spannung bzw. des Widerspruchs zwischen Egalität und Idealität, von dem Schlömerkemper ausging, ist mit der Einführung einer primär sozialen Kompetenz (konstruktiver und verantwortlicher Umgang mit Fähigkeitsunterschieden) nicht gelöst. Diese „Kompetenz-Kompetenz“ ist nur eine weitere, zusätzliche Qualifikation. [...] Im Zweifelsfall werden der (Humboldt-sche) Tagelöhner und der Gebildete sich eben auch noch in der Sozialkompetenz unterscheiden. Und wenn man dem „egalitären Moment“ wirklich ein größeres Gewicht einräumen will, dann muss man die Konsequenz ziehen, für alle gleiche soziale Fähigkeiten des konstruktiven und verantwortlichen Umgangs mit Kompetenzunterschieden zu fordern. Darin liegt zweifellos ein Moment der „Nivellierung“, um das man nicht herumkommt. Damit ist man wieder auf den Begriff von „Ergebnisgleichheit“ bzw. von Fähigkeiten verwiesen, die alle Mitglieder einer Gruppe, Gesellschaft usw. gleichermaßen entwickelt haben sollen.

Bilanz

Das heuristische Schema Heckhausens diene uns dazu, unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Dimensionen im Konzept von Chancengleichheit herauszuarbeiten. Damit gewannen wir einen Rahmen, um Weiterentwicklungen und Revisionen des Begriffs seit der Zeit der Bildungsreformen von 1965 bis 1975 beurteilen zu können. Unseres Erachtens können all diese Versuche, auch wenn sie zu individuelleren Vorstellungen von Gerechtigkeit führen und herkömmliche sozial zugeschriebene Merkmale durch andere, ebenfalls zugeschriebene ersetzen, an der Logik des ursprünglichen Begriffs nichts ändern. Diese schärft sogar den Blick für Gerechtigkeitsprobleme, die einzelne Revisionen verdunkeln. Das gilt insbesondere für die Notwendigkeit, das Billigkeits- oder Leistungsprinzip als Bestandteil des Chancengleichheits-Postulats zu erhalten.

Solange es ungleiche, mit unterschiedlichen Privilegien und Belastungen verbundene Berufe gibt und solange anspruchsvollere Ausbildungsgänge in Schule und Hochschule knapp sind, solange wird das Leistungsprinzip die Zugänge zu knappen Positionen regulieren müssen und damit seine – pädagogisch zum Teil unerwünschten – Nebenfolgen zeitigen. In einer Phase zunehmender privater Finanzierung höherer Bildung wird man sich des emanzipatorischen Gehaltes des Leistungsprinzips vielleicht wieder stärker bewusst. Wenn das Leistungsprinzip unter den genannten Bedingungen (trotz aller Verkehrungen und negativen Folgen) alternativlos ist, dann gibt es wettbewerbliche und nicht-wettbewerbliche Komponenten von Gleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem, die sich zudem widersprechen werden.

Ein zentraler Konflikt liegt dabei in der wettbewerbsorientierten Herstellung einer Start-Chancengleichheit und einer nicht-wettbewerblichen Gleichheit von Bildungsergebnissen als Folge eines Bürgerrechts auf Bil-

dung. Beide Erscheinungsformen von Bildungschancen – Wettbewerbschancen und Teilhabechancen – unterliegen sich historisch wandelnden sozialen Einschränkungen („Zuschreibungen“). Diese können sich im Zuge von historischen Individualisierungsprozessen differenzieren oder auch abschwächen; zudem ist ihr Einfluss zu Beginn der Bildungsbiographie stärker als am Ende. Aber sie bleiben Kristallisationspunkte für politische Forderungen nach Gleichheit der Wettbewerbsbedingungen und nach Gleichheit der Bildungsteilhabe.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa.
- Flitner, Andreas 1977: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München: Piper.
- Flitner, Andreas 1985: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, I, S. 1-26.
- Heckhausen, Heinz 1981: Chancengleichheit. In: Schiefele, H. und Andreas Krapp (Hg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, S. 54-61.
- Herrlitz, Hans-Georg 1984: Art. Schule – Schultheorie. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. Neuausgabe, 6. Aufl. München: Piper, S. 506-509 (zuerst 1974).
- Hurrelmann, Klaus 1983: Kinder der Bildungsexpansion. Die Interpretation der eigenen Bildungs- und Berufschancen durch Angehörige der Jahrgänge 1962-1964. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3, S. 263-283.
- Preuss-Lausitz, Ulf 1997: Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne. In: Die Deutsche Schule. 89, 4, S. 429-445.
- Schlömerkemper, Jörg 1986: Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule. 78, S. 405-416.
- Titze, Hartmut 1975: Erziehung, Selektion und Berechtigung. In: Die Deutsche Schule 67, 6, S. 378-392.
- Titze, Hartmut 1999: Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik. 45, 1, S. 103-120.

ANNEMARIE VON DER GROEBEN

Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität?

Eine Antwort auf Hermann Lange

„Es ist immer gut, die Realitäten so in den Blick zu nehmen, wie sie wirklich sind.“ So beginnt ein Beitrag von Hermann Lange über „Qualitätssicherung in Schulen“. Er plädiert dafür, „die empirische Wendung der pädagogischen Wissenschaften ... endlich zu vollziehen“ (1999: 144).⁴⁰ [...]

40 [In: Die Deutsche Schule, 2/1999. In diesem Band auszugsweise abgedruckt im Textblock „TIMSS- und PISA-Schock“.]