

Genug ist genug? Zur Kritik non-egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit

JOHANNES DRERUP (MÜNSTER)

Zusammenfassung: Vertreter non-egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit ersetzen das klassische egalitaristische Votum für Gleichheit als intrinsischen Wert durch die Begründung von Schwellenkonzeptionen, die über Adäquatheits- und Suffizienzbedingungen angeben sollen, was als Kriterium für die Identifikation illegitimer Bildungsungleichheiten zu gelten hat und was nicht. Alle Ungleichheiten oberhalb einer fixierten Schwelle sind aus non-egalitaristischer Sicht normativ nicht von Belang. Dieser Fokus auf Mindestbedingungen (z.B. bestimmte Fähigkeiten und/oder Möglichkeiten der politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Teilhabe), die gegeben sein müssen, damit Akteure in liberal-demokratischen Gesellschaften politisch partizipieren und ein gedeihliches Leben führen können, korrespondiert mit aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen (Bildungsstandards, „Neue Steuerung“ etc.) und scheint auf den ersten Blick auch einige der Probleme angemessener lösen zu können, mit denen egalitaristische Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit üblicherweise konfrontiert werden (z.B. „levelling down objection“). Die gerechtigkeitsrechtliche Begründung von Schwellenkonzeptionen wird häufig durch demokratietheoretische Argumentationen flankiert, die davon ausgehen, dass die propagierten Mindeststandards zugleich die intergenerationale Tradierung der normativen Grundlagen liberaler Demokratien sicherstellen und die Voraussetzungen demokratischer Legitimität konstituieren, indem sie allgemeine Fähigkeiten und Tugenden fördern, auf die eine (autonome) Zustimmung zu konsensfähigen Prinzipien von Gerechtigkeit und von fairer Kooperation angewiesen ist.

In dem Beitrag werden einige der Schwachstellen und Fallstricke diskutiert, die mit suffizienzorientierten Verständnissen der Bildungsgerechtigkeit und ihren demokratietheoretischen Begründungen verbunden sind. Dabei wird nachgewiesen, dass Doktrinen der Suffizienz keine ausreichenden Kriterien liefern, um mit verbleibenden Bildungsungleichheiten angemessen umzugehen.

Schlagwörter: Bildungsgerechtigkeit, Suffizienz, Gleichheit, Non-Egalitarismus,

1. Einleitung

Vertreter non-egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit ersetzen das klassische egalitaristische Votum für Gleichheit als intrinsischen Wert durch die Begründung von Schwellenkonzeptionen, die über Adäquatheits- und Suffizienzbedingungen angeben sollen, was als Kriterium für die Identifikation illegitimer Bildungsungleichheiten zu gelten hat und was nicht. Alle Ungleichheiten oberhalb einer fixierten Schwelle sind aus non-egalitaristischer Sicht normativ nicht von Belang. Dieser Fokus auf Mindestbedingungen (z.B. bestimmte Fähigkeiten und/oder Möglichkeiten der politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Teilhabe), die gegeben sein müssen, damit Akteure in liberal-demokratischen Gesellschaften politisch partizipieren und ein gedeihliches Leben führen können, steht nicht nur in einem gewissen Passungsverhältnis zu aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen (Bildungsstandards, „Neue Steuerung“ etc.; vgl. die Kritik von Koski/Reich 2006a; 2006b), sondern scheint auch einige der Probleme angemessener lösen zu können, mit denen egalitaristische Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit üblicherweise konfrontiert werden (z.B. „levelling down objection“). Die gerechtigkeits-theoretische Begründung von Schwellenkonzeptionen wird häufig durch de-

mokratiethoretische Argumentationen flankiert, die davon ausgehen, dass die propagierten Mindeststandards zugleich die intergenerationale Tradierung der normativen Grundlagen liberaler Demokratien sicherstellen und die Voraussetzungen demokratischer Legitimität konstituieren, indem sie allgemeine Fähigkeiten und Tugenden fördern, auf die eine (autonome) Zustimmung zu konsensfähigen Prinzipien der Gerechtigkeit und der fairen Kooperation angewiesen ist.

Im Folgenden werde ich zunächst die wichtigsten non-egalitaristischen Kritiken an egalitaristischen Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit vorstellen (2.). Daran anschließend werde ich einige der Schwachstellen und Fallstricke diskutieren, die mit suffizienzorientierten Verständnissen der Bildungsgerechtigkeit und ihren demokratiethoretischen Begründungen verbunden sind (3.). Meine Argumentation soll keine ausformulierte egalitaristische Alternative zu non-egalitaristischen Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit vorstellen, sondern nur nachweisen, dass Doktrinen der Suffizienz noch keine ausreichenden Kriterien liefern, um mit verbleibenden Bildungsungleichheiten angemessen umzugehen.¹

2. Doktrinen der Suffizienz: Zur non-egalitaristischen Herausforderung

Die zentralen Probleme, an denen sich Debatten über den Zusammenhang von Gleichheit und Gerechtigkeit orientieren, werden üblicherweise drei Fragekomplexen zugeordnet: Auf welche Güter, Zustände, soziale Arrangements, Lebensaussichten etc. haben Akteure einen gleichwertigen Anspruch? Zwischen welchen Akteuren sollen diese Güter verteilt werden,

1 Ich danke den beiden anonymen Gutachtern für viele hilfreiche Kommentare und Kritiken.

d.h., wer hat gegenüber wem einen legitimen Anspruch auf diese Güter? Und warum sollen diese Güter überhaupt gleich zugeteilt werden? Häufig ausgeblendet wird in dieser klassischen Trias (Equality of what? Equality among whom? Why equality?) die temporale Dimension von Gerechtigkeitsproblemen, also die Frage, für welche Zeitpunkte und Zeiträume bestimmte Gerechtigkeitsansprüche Geltung beanspruchen können (Equality at what time?). Im Folgenden werde ich mich vor allem auf zentrale Konfliktlinien in der Debatte zwischen Non-Egalitaristen und Egalitaristen beziehen, d.h., es geht mir in erster Linie um die Frage: Warum eigentlich Gleichheit?² Die Frage nach dem Equalisandum (z.B. finanzielle Ressourcen, soziale Arrangements, Bildungschancen, Bildungsqualität) tritt daher zunächst hinter dem grundlegenden Problem der Bestimmung zentraler Merkmale der Begründungsstruktur einer angemessenen Konzeption der Bildungsgerechtigkeit zurück.³ Dazu werde ich in diesem Abschnitt zunächst einige Grundelemente non-egalitaristischer Gerechtigkeitskonzeptionen rekonstruieren, um daran anschließend in einem zweiten Schritt zentrale Kritiken an egalitaristischen Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit zu erläutern (2.1–2.3).

2 Zur Terminologie vgl. Krebs (2003), S. 236f. Deskriptive und normative Gleichheit beschreiben die Identität von mindestens zwei Objekten, gemessen an einem relevanten Standard. Im Fall deskriptiver Gleichheit ist dies ein Standard, der misst, was der Fall ist, im Fall normativer Gleichheit ist es ein präskriptiver Standard, der misst, was sein soll. Beide Standards können komparativer bzw. nicht-komparativer Natur sein. Nicht-komparative (absolute) präskriptive Standards nennen absolute Schwellenwerte (Kuchenbeispiel: „Alle sollen satt werden“). Ein komparativer oder relationaler präskriptiver Standard wäre in diesem Beispiel „Alle bekommen gleich große Stücke“.

3 Diese Vorgehensweise ist auch deshalb sinnvoll, weil sich aus allgemeinen Gerechtigkeitskonzeptionen nicht ohne weiteres konkrete Vorgaben für bestimmte policies ableiten lassen (vgl. Calvert 2014).

Die Haupteinwände der non-egalitaristischen Kritik betreffen die systematische Rolle, die Prinzipien und Konzeptionen der Gleichheit innerhalb gerechtigkeits-theoretischer Rechtfertigungsfiguren zukommen sollte. Unter dem Terminus „egalitaristisch“ werden dabei alle Gerechtigkeitstheorien subsumiert, in denen Gleichheit eine zentrale Begründungsfunktion zugeschrieben wird. Zu unterscheiden ist dabei zwischen *moderaten* bzw. *pluralistischen* Formen des Egalitarismus, für die Gleichheit ein nicht notwendig vorzuziehender Wert unter anderen Werten darstellt (bzw. wo zumindest andere Werte als ebenfalls relevant anerkannt werden) oder in denen Gleichheit nur ein instrumenteller Wert zukommt, und *strikten* Varianten des Egalitarismus, in denen Gleichheit die Rolle eines unabgeleiteten intrinsischen Werts beansprucht (vgl. Arneson 2002; Krebs 2000). Nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden im Rahmen des non-egalitaristischen Unternehmens die Geltung basaler Ideale moralischer Gleichheit, die als Aspekte formaler Gerechtigkeit die „axiomatische Basis moderner Theorien der Gerechtigkeit“ bilden (Schramme 2004, S. 130) (z.B. ein Recht auf gleiche Achtung als moralischer Akteur). Im Fokus der Kritik stehen vielmehr deren Interpretation als gradualisierbare, relational-komparative Normvorgaben, die spezifische Form ihrer Begründung und die damit häufig einhergehende Unterstellung einer Ableitungs- und Transferrelation zwischen Forderungen nach formaler Gerechtigkeit und egalitären Forderungen der Verteilungsgerechtigkeit (Schramme 1999). Einer Konfundierung formaler Gerechtigkeit (z.B. dem aristotelischen Grundsatz, gleiche Personen gleich und ungleiche Personen ungleich zu behandeln) mit Prinzipien distributiver Gleichheit, die manchmal über eine behauptete, begrifflich notwendige Beziehung zwischen Gerechtigkeit und Gleichheit hergeleitet wird, wird entgegengehalten, dass in diesem Fall „höchstens ein Gleichheitsgrundsatz im Allgemeinheitssinne“

vorliege, der fordert, „dass alle, die in den Anwendungsbereich eines Gerechtigkeitsstandards fallen (die also gleich sind darin, dass sie in den Anwendungsbereich fallen), so, wie der Standard es vorschreibt, behandelt werden (ihre Behandlungen sich also darin gleichen, dass sie dem Standard gemäß erfolgen)“ (Krebs 2003, S. 237). Der Vorwurf, dass egalitaristische Argumentationen auf einer Verwechslung von Allgemeinheit oder universeller Geltung mit Gleichheit beruhen, basiert auf der Annahme, dass die Gleichheitsterminologie in Fällen, in denen sie auf *absolute* und nicht auf komparativ-relationale Standards bezogen wird, redundant ist (ob alle genug von einem Gut haben sollten oder normativ gleich darin sind, dass sie genug haben sollten, kommt auf das Gleiche hinaus).

Schon für das grundlegende Prinzip der gleichen Achtung und Rücksicht scheint das ‚gleich‘ überflüssig. Es handelt sich hierbei um die Verallgemeinerung der Achtung auf verschiedene, potentiell jede Person. Man kann nicht jemanden moralisch achten, ihn dabei aber *ungleich* achten (Schramme 2004, S. 130).

Vergleiche können im Rahmen von Forderungen nach formaler Gerechtigkeit zwar zur Klärung von Streitfragen beitragen, aus den Forderungen formaler Gerechtigkeit lässt sich jedoch kein normativer Vorrang der Gleichverteilung in dem Sinne herleiten, d.h., dass alle gleich viel von einem bestimmten Gut bekommen sollten (Schramme 1999, S. 179). Moralische Achtung ist nicht als gradualisierbare, komparative Steigerungsformel zu verstehen, sondern als Normvorgabe, die für *jede* Person gelten sollte, die unter einen bestimmten Standard fällt. Das heißt, „es handelt sich um eine Inklusion aller Personen unter verschiedene Standards“ (Schramme 1999, S. 179), deren Verbindlichkeit sich nicht aus der moralischen Relevanz von Ver-

gleichen herleitet, sondern aus der absoluten, nicht komparativen Geltung des entsprechenden Standards. Non-Egalitaristen gehen entsprechend davon aus, dass „die besonders wichtigen, elementaren Standards der Gerechtigkeit nicht-relationaler Art sind und Gleichheit nur als Nebenprodukt ihrer Erfüllung mit sich führen“ (Krebs 2003, S. 240). Die wichtigsten Forderungen der Gerechtigkeit sind aus dieser Sicht dann erfüllt, wenn alle Menschen bestimmte elementare non-komparative Standards erreichen, die über absolute Schwellenwerte festgelegt werden (z.B. die Möglichkeit, ein gutes und würdiges Leben zu führen). Frankfurt formuliert eine zentrale Annahme der „doctrine of sufficiency“ wie folgt:

(...) what is important from the point of view of morality is not that everyone should have *the same* but that each should have *enough*. If everyone had enough, it would be of no moral consequence whether some had more than others (Frankfurt 1987, S. 21).

Gerechtigkeitsprobleme bestehen für Anhänger von Doktrinen der Suffizienz somit nicht primär darin, dass bestimmte Individuen oder Gruppen *mehr* von einem Gut für sich in Anspruch nehmen als andere,⁴ sondern darin, dass manche relativ zu ei-

4 Flankiert wird die suffizienzorientierte Kritik häufig durch eher sozialpsychologisch justierte Argumentationen, die unterstellen, dass der Rekurs auf Prinzipien der Gleichheit in Gerechtigkeitsansprüchen mit einer entfremdeten Lebensweise (Frankfurt 1999, S. 49) und moralisch fragwürdigen Attitüden einhergehen können wie Neid oder Gier (Schramme 2003, S. 264ff.). Das erste rousseauistisch anmutende Argument besagt, dass Personen, die sich immer nur daran orientieren, was andere haben – unabhängig davon, ob sie selbst genug haben – nicht dazu in der Lage sind, ein gutes und authentisches Leben zu führen. Das zweite Argument besagt, dass die Orientierung an Gleichheit nicht nur deshalb schädlich sein kann, weil sie mit fragwürdigen Attitüden (Neid) und Gesellschaftsbildern (Konkurrenzorientierung und nicht Solidarität) einhergeht, die zudem jeden Wunsch nach einem gleich

nem absoluten Standard nicht genügend haben (z.B. Nahrung, Obdach, Gesundheitsvorsorge). Ihnen stehen daher Güter und Leistungen nicht deshalb zu, weil andere gemessen an komparativen Standards mehr davon haben, sondern weil sie mit Blick auf absolute Standards unterversorgt sind. Der Frage, ob bestimmte Güter gemäß der Gleichheitspräsumtion gleich verteilt werden sollen, vorgelagert sind daher Fragen bezüglich der Güter, die Menschen wirklich brauchen. Wozu dienen diese Güter und was begründet den Anspruch auf diese Güter (Schramme 2003, S. 269)? Die Frage nach der spezifischen Relation zwischen den Menschen, die jeweils in unterschiedlichem Maße über diese Güter verfügen, ist dagegen für Fragen der Rechtfertigung zweitrangig. Unterschiede und Ungleichheiten oberhalb der Schwelle sind für Non-Egalitaristen solange irrelevant, solange aus ihnen keine negativen Begleiteffekte für die Realisierung der mit der Schwelle aufgegebenen Zielvorgaben resultieren. Setze ich eine bestimmte Konzeption politischer Autonomie als Schwellenwert, kann dieses Ziel durch eine ungleiche Verteilung finanzieller Mittel und damit verbundenem politischem Einfluss beeinträchtigt werden. Entsprechende Forderungen nach einer Umverteilung im Namen größerer Gleichheit werden von Non-Egalitaristen dann jedoch üblicherweise nicht als Beleg eines intrinsischen Wertes von Gleichheit gewertet, sondern als relationale Vorbedingungen bzw. Nebeneffekte der

großen Anteil per se als gerechtigkeitsrelevanten Faktor nobilitieren (ebd. S. 266), sondern auch zu einer Übertribunalisierung der Lebenswelt führt, durch die jede „ungleiche Situation unter normativen Generalverdacht gestellt wird, ganz egal, wie es den Beteiligten individuell geht“ (ebd. S. 273). Kurzum: Wer von der Gleichheitspräsumtion ausgeht und prinzipiell jede Ungleichheit als rechtfertigungsbedürftig ansieht, der bekommt im Grunde genommen nie genug, nötigt sich selbst eine vergleichsfixierte entfremdete Existenz auf und verwandelt jede solidarische Bezugnahme auf andere in ein Egalisierungspostulat.

Erfüllung der Mindestbedingungen interpretiert⁵. Ziel ist also in solchen Fällen nicht Gleichheit selbst, sondern Gleichheit fungiert als Mittel zur Erreichung der absoluten Standards und hat damit, da sie nur als Voraussetzung der Standards gelten kann, auch „nur“ abgeleiteten Wert (Krebs 2003, S. 244).

Die non-egalitaristische Kritik ist von Erziehungsphilosophen aufgenommen und mit Bezug auf Probleme der Begründung egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit reformuliert worden (Giesinger 2007; Satz 2007; Anderson 2007). Im Zentrum stehen dabei die folgenden Kritikpunkte: die *levelling down objection* und das *bottomless pit problem* (2.1), die Verkennung der Komplexität moderner Gerechtigkeitskulturen und Wertkonflikte zwischen elterlichen Freiheiten/Erziehungsrechten und mit egalitärer Motivation implementierten staatlichen Arrangements (2.2) und Probleme der angemessenen Konzeptualisierung und Rechtfertigung traditioneller egalitaristischer Konzeptionen (z.B. Chancengleichheit) sowie damit einhergehende pragmatische Probleme der Umsetzbarkeit und Durchsetzung egalitär motivierter Gerechtigkeitsdoktrinen (2.3).

2.1 *Levelling down objection und bottomless pit problem*

Die egalitaristischen Konzeptionen der Gerechtigkeit zugeschriebenen Annahmen, Gleichheit komme ein *intrinsischer* Wert zu und nur ungleiche, nicht aber gleiche Verteilungen sei-

5 Man muss daher zwischen *non-egalitaristischen* und dezidiert *anti-egalitaristischen* Positionen unterscheiden. „Philosophische *Non-egalitaristen* brauchen keine politischen *Anti-Egalitaristen* zu sein. Sie sind es dann nicht, wenn ihre nonegalitären Prinzipien dennoch zu einem Zustand führen, in dem es um die Rechte, Freiheiten und materiellen Ressourcen der Einzelnen besser bestellt ist als unter Bedingungen der Ungleichheit“ (Gosepath 2003, S. 278).

en rechtfertigungsbedürftig (Gleichheitspräsumtion), werden mit dem Einwand konfrontiert, dass sie erlauben, im Namen der Gleichheit die Lebensbedingungen von Akteuren auch dann nach unten anzugleichen, wenn niemand etwas davon hat. Das heißt, dass sich Egalitaristen auf die kontraintuitiv anmutende Position festlegen müssen, dass eine Schlechterstellung der best-off auch dann wünschenswert sein könnte, wenn die worst-off gar nicht davon profitieren⁶ und auch nicht ohne weiteres

6 Ich verwende den Begriff der „Angleichung nach unten“ sowohl für solche Angleichungen, von denen *niemand* profitiert, als auch für solche, bei denen dies nicht der Fall ist. Wenn ich mich auf Fälle der ersten Art beziehe, weise ich jeweils darauf hin. Üblicherweise wird die levelling down objection nur auf Angleichungen der ersten Art bezogen, was m.E. aus den folgenden Gründen eine wenig sinnvolle konzeptuelle Konvention darstellt. Fälle von Angleichungen nach unten, von denen *niemand* in irgendeiner Hinsicht profitiert, dürften *erstens* eher eine fiktive Konstruktion der non-egalitären Kritik darstellen als in der Realität irgendeine relevante Rolle zu spielen. *Zweitens* stellen solche hypothetischen Fälle nur unter der (nicht plausiblen) Voraussetzung ein Problem für egalitäre Positionen dar, dass der Egalitarist nur für Gleichheit votiert, ohne zugleich auf andere Werte Bezug zu nehmen. Entsprechende Fallkonstruktionen sind daher auch in theoretischer Hinsicht weit weniger relevant als häufig angenommen. Ein *dritter* Grund für die Verwendung eines weiten Konzepts der Angleichung nach unten besteht in Ambiguitäten und Unklarheiten, die aus Versuchen einer Eingrenzung des Konzepts auf Fälle der ersten Art resultieren: „By definition, leveling down with respect to a particular good cannot make anybody better off with respect to that good. (If it did, then that wouldn't be leveling down with respect to that good.) Rather, leveling down with respect to a particular good may make some people better off with respect to the value of that good“ (Brighthouse/Swift 2006, S. 477f.). Es ist daher nach Brighthouse und Swift zu unterscheiden zwischen Gütern X, die Zielobjekt einer Angleichung nach unten sind (von der dann jedoch niemand profitiert), und solchen Gütern Y, die zwar nicht direkt Zielobjekt der Angleichung sind, aber auf Grund indirekter kausaler Nebeneffekte der Reduktion von Ungleichheiten einer bestimmten Gruppe dennoch zugutekommen bzw. auf Grund der Angleichung von Gut X der Gruppe nun zur Verfügung stehen. Diese konzeptuelle Konstruktion scheint mir etwas eigentümlich zu sein, da einerseits konzediert wird, dass es bestimmte kausal

unterstellt werden kann, die Ungleichheitsrelation allein käme einer Schädigung für Schlechtergestellte gleich (levelling down objection) (z.B. Schramme 1999). Käme Gleichheit ein intrinsischer Wert zu, müsste man zudem auch triviale oder moralisch irrelevante Ungleichheiten zwischen guten und sehr guten Bildungsmöglichkeiten zugunsten der minimal schlechter Gestellten kompensieren (Giesinger 2007). Das bottomless pit problem besteht zumindest in einer Version darin, dass das Ziel einer Angleichung z.B. von Bildungschancen dazu führen kann, dass durch die übermäßige Förderung der worst-off andere legitime Gesichtspunkte und Ziele der Gerechtigkeit verdrängt werden, so dass am Ende sogar die Zielvorstellung ausgegeben

durch Angleichungen nach unten *hervorgebrachte* Nebeneffekte auf bestimmte Güter Y geben kann, die offensichtlich auch als Gründe für entsprechende Angleichungen von Gütern X fungieren können, weil eine Gruppe davon profitiert. Andererseits werden diese Nebeneffekte jedoch aus dem Konzept der „Angleichung nach unten“ konzeptuell ausgelagert, das als Platzhalter nur für solche Reduktionen von Ungleichheit gelten soll, die gerade niemandem nutzen. Im Rahmen dieser Konstruktion, die Nebeneffekte auf Güter berücksichtigt, die nicht direktes Ziel der Angleichung sind, kann dann der Anwendungsbereich von Argumenten für oder wider Angleichungen nach unten ausgeweitet werden (was sachlich und argumentationsstrategisch sinnvoll ist), ohne jedoch zugleich das Konzept der Angleichung nach unten in analoger Weise auszuweiten (was nicht sinnvoll ist). Nähme man die definitorische Vorgabe, dass niemand *in irgendeiner Hinsicht* von einer Angleichung nach unten profitieren dürfte, dagegen ernst, gäbe es schlicht keine Fälle, die als solche Angleichungen klassifiziert werden könnten (auch nicht die konstruierten Fälle von Brighthouse und Swift). Es ist natürlich grundsätzlich sinnvoll, den Anwendungsbereich eines Konzepts und der damit markierten Probleme klar einzugrenzen und expansionistische Verwendungen zu vermeiden. In diesem Fall sehe ich jedoch keinen analytischen Gewinn in einer entsprechenden konzeptuellen Eingrenzung, da Nebeneffekte auf *andere* Güter *von Anfang an Teil der Problembeschreibung* sein sollten. Die spezifische Art und Weise, wie sich Maßnahmen direkt oder indirekt auf unterschiedliche Güter auswirken, mag zwar relevant sein, an der Struktur der zu bewertenden normativen Probleme ändert dies jedoch nichts.

werden könnte, nahezu alle verfügbaren Mittel den worst-off zur Verfügung zu stellen. Entsprechende egalitäre Umverteilungspolitiken können dann dazu führen, dass die Eltern von privilegierten Kindern mehr in die Bildung ihrer Kinder investieren, was wiederum größere Kompensationen für die worst-off erfordern würde usf. (Warnick 2014, S. 4f.; Giesinger 2007, S. 378). Fraglich ist auch, ob der Versuch, egalitäre Bedingungen herzustellen, nicht mit Effizienzeinbußen einhergeht, die daraus resultieren, dass auf diese Art weder hinreichend Anreize noch Möglichkeiten gegeben wären, eine exzellente Bildung zu erreichen bzw. zu fördern, die zwar zu Ungleichheiten führt, von denen aber am Ende alle (materiell z.B. durch Innovationen etc.) profitieren könnten (Satz 2007, S. 632). Das Problem der Beendigung einer „arms-race“ um Bildungsvorteile unterschiedlicher Instanzen (Staat, Eltern etc.) lösen Non-Egalitaristen wiederum durch Schwellenkonzeptionen, die angeben, ab wann alle in relevanter Hinsicht genug haben und Forderungen nach einem Mehr an Gleichheit keine Rolle spielen sollten. Das Gleiche gilt für das Problem einer Angleichung nach unten: Solange alle relativ zu einer als relevant erachteten Mindestschwelle genug haben, stellt sich das Problem für den Non-Egalitaristen gar nicht erst.

2.2 Prinzipienpluralismus und Pluralismusinkompatibilität

Ein weiterer prominenter Kritikpunkt besagt, dass der egalitaristische Fokus auf Gleichheit die Komplexität unserer Gerechtigkeitskultur verkenne, in der immer auch eine Pluralität von Prinzipien (z.B. Verdienst, Tauschfreiheit, elterliche Autonomie) eine Rolle spielen (Krebs 2000, S. 25ff.). Die Verabschiedung prinzipienmonistischer Ansätze wird häufig ergänzt durch die Kritik, dass ein Verständnis der Chancengleichheit, wonach

„jegliche sozial bedingte Ungleichheit zu neutralisieren“ sei, als Anmaßung gegenüber intakten Familienkulturen verstanden werden könne, wenn z.B. „der Staat ihnen Kompensationen dafür anbietet, dass ihre familiären Verhältnisse eine optimale Entfaltung der natürlichen Fähigkeiten behindern“ (Giesinger 2007, S. 375). Mit dem Rekurs auf das Ideal der Gleichheit können unterschiedliche, durch Eltern vertretene Konzeptionen des Guten, die in unterschiedlicher Weise Wert auf Bildung legen, staatlich sanktioniert werden, was die Autonomie und die Erziehungsrechte der Eltern in illegitimer Weise einschränke und nicht mit dem in liberalen Gesellschaften vorhandenen Wertpluralismus kompatibel sei (Satz 2007, S. 634). Wenn es Teil der elterlichen Konzeptionen des Guten ist, mehr in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, so die non-egalitaristische Lösung des Problems, stellt dies kein Problem dar, zumindest solange die Eltern nicht verhindern (oder durch Armut und/oder soziale Ungerechtigkeiten in illegitimer Weise daran gehindert werden), dass ihre Kinder die relevante Schwelle erreichen.

2.3 Probleme der Konzeptualisierung, Rechtfertigung und Durchsetzung

Ein wichtiges Problem für egalitaristische Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit besteht in den Schwierigkeiten, die sich aus einer angemessenen Konzeptualisierung des Equalisandums ergeben. Während insbesondere in den USA die ungleiche Ausstattung von Schulen mit steuerfinanzierten Ressourcen zu den wichtigsten gerechtigkeitsrelevanten Problemen gehören dürfte, geht es in deutschsprachigen Debatten vor allem um Ungleichheiten und Hindernisse, die sozialisatorisch über das Bildungsumfeld induziert werden. Vor allem glücksegalitaristische Konzeptionen, die keine Ungleichheiten als legitim erachten, die Resultat von nicht selbst gewählten Faktoren sind (wie

z.B. genetische Ausstattung, sozialer Status der Familie), sehen sich mit dem Problem konfrontiert, dass Gründe und Ursachen für Bildungsungleichheiten multifaktoriell sind und nicht ohne weiteres einem bestimmten Faktor zugeordnet werden können. Gegen eine verbreitete Standardauffassung von Chancengleichheit, die besagt, dass jeder Akteur mit gleicher Ambition und gleichem Talent unabhängig von seinem Elternhaus die gleiche Chance haben soll, eine gleich gute Bildung zu erlangen, kann z.B. eingewendet werden, dass der Akteur auch seine genetischen Anlagen nicht selbst gewählt hat (und es entsprechend unklar ist, warum er für diese aus Gerechtigkeitsgründen verantwortlich gemacht werden sollte)⁷, und dass das, worüber wir autonome Kontrolle haben, und das, was durch Sozialisation (Bildungsaspirationen) oder Talent (Fähigkeiten) induziert ist, nicht auseinanderdividiert werden kann (Arneson 2002, S. 13). Im schlimmsten Fall könnte dann aus egalitaristischer Perspektive nur festgestellt werden, dass der Akteur seine Chance hatte, daher selbst für sein Unglück verantwortlich sei und somit jeden Anspruch auf Hilfe verwirkt habe (vgl. der Vorwurf der Inhumanität bei: Anderson 1999, S. 295ff.; Krebs 2000, S. 21ff.; Schramme 1999, S. 187; Brown 2006). Eine Alternative besteht darin, auch entsprechende Autonomieunterstellungen und Verantwortungszumutungen als nicht gerechtigkeitsrelevant zu qualifizieren. Die resultierende Totalneutralisierung individueller Verantwortung und Autonomie, von der in pädagogischen Konstellationen ohnehin nur eingeschränkt die Rede sein kann (Macleod 2010), destruiert „personale Identität“ (Krebs 2000,

7 Die Unterstellung bestimmter genetischer Anlagen kann natürlich auf eine fragwürdige Naturalisierung von Bildungsungleichheiten hinauslaufen, da die Fähigkeiten, die man entwickelt, nicht einfach von Anfang an da sind, sondern sich ohnehin erst im Zusammenhang mit sozialisatorischen und pädagogischen Einflüssen entfalten.

S. 27) als Zuschreibungsinstanz und führt zu einer Position, der zufolge im Grunde niemand irgendetwas wirklich verdient hat. Daraus folgt jedoch wiederum nicht ein Gleichheitsprinzip, wonach alle alles in gleichem Maße verdienen würden (Giesinger 2007, S. 370). Da also eine exakte Zuordnung von Ursachen und Wirkungen ebenso unmöglich zu sein scheint wie eine strikte Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Verantwortungszumutungen (und diese daher auch nicht ohne weiteres in praktische policies und pädagogische Arrangements überführt werden können; Krebs 2000) und zudem auch nicht einmal klar ist, ob sich eine Konzeption der Chancengleichheit überhaupt als logisch kohärenter Begriff formulieren lässt (Wilson 1991; vgl. auch die Kritik von Heid 1988), scheint einiges dafür zu sprechen, bezüglich der Genese von Bildungsungleichheiten keine moralisch relevanten Unterschiede zu machen. Aus non-egalitaristischer Sicht ist es auf Grund der Schwierigkeiten, legitime von illegitimen Bildungseinschränkungen zu unterscheiden, daher letztlich nicht gerechtigkeitsrelevant, *welche* Faktoren im Einzelnen zum Erreichen oder Nichterreichen der Mindestschwelle führen – sie sollte eben nur von möglichst vielen erreicht werden. Auch Non-Egalitaristen können natürlich das Erreichen der Schwelle nicht garantieren und nicht ausschließen, dass diese durchaus auch *freiwillig* und/oder aus anderen Gründen (z.B. Faulheit) unterschritten wird. Auf Grund der zentralen Rolle der Schwellenwerte in der Begründungsstruktur von non-egalitaristischen Konzeptionen ist es jedoch in diesem Fall legitim, auf Basis paternalistischer Gründe zu versuchen, das Erreichen der Schwelle durchzusetzen (Giesinger 2007, S. 378).

Non-egalitaristische Positionen unterscheiden sich in der Bestimmung dessen, was als angemessener Standard für eine adäquate Schwellenkonzeption der Bildungsgerechtigkeit gel-

ten kann. Die Varianz der Vorschläge reicht von der Ermöglichung eines guten Lebens in liberalen Demokratien (z.B. Giesinger 2007) bis zur Sicherstellung von Mindestbedingungen für demokratische Teilhabe und gesellschaftliche Inklusion im Rahmen eines Ideals gleicher Staatsbürgerschaft („equal citizenship“: Satz 2007, S. 625) und zur Gewährleistung von Voraussetzungen dafür, dass die Bürger einander mit gleichem Respekt⁸ in der Öffentlichkeit gegenüberreten können, ohne Objekt illegitimer Herrschaftsbeziehungen zu sein („democratic equality“: Anderson 2007). Argumentiert wird dann häufig auch über Mischformen, die egalitär-relationale mit non-egalitären Prinzipien koppeln (Satz 2007; Anderson 2007; Liu 2006) und versuchen, ausgehend von Idealen demokratischer oder staatsbürgerlicher Gleichheit suffizienzbasierte Standards zu begründen. Auf Basis von demokratietheoretischen Überlegungen zur Elitebildung und zu den Erfordernissen sozialer und politischer Integration liberaler Gesellschaften werden dann einerseits egalitäre Prinzipien und Sozialbeziehungen verteidigt, in Fragen der Ressourcenverteilung hingegen suffizienzbasierte Prinzipien. Eine demokratische Elite muss aus dieser Sicht z.B. zumindest ein Stück weit über die Bedürfnisse, Anschauungen und Probleme unterschiedlicher Gesellschaftsschichten Bescheid wissen, um eine gute, d.h. auch am Interesse der schlechter Gestellten orientierte Politik machen zu können. Dies erfordert, dass alle Schüler die Fähigkeiten erwerben können, die es

8 Konzeptionen des moralischen Respekts, der gleichen Achtung und der Würde spielen selbstverständlich auch in dezidiert *egalitaristisch* orientierten Konzeptionen der (Bildungs-)Gerechtigkeit eine zentrale Rolle (z.B. Gosepath 2003; Stojanov 2008). Mich interessiert im Folgenden jedoch primär die Begründungsfunktion der entsprechenden Konzeptionen im Rahmen von *non-egalitären* Ansätzen bzw. im Rahmen der von Kritikern des Egalitarismus vertretenen hybriden Mischpositionen.

ihnen ermöglichen könnten, Teil der Elite zu werden (Anderson 2007, S. 597). Um dies zu erreichen und um zu verhindern, dass durch zu große Ungleichheiten oberhalb der Schwelle Bürger zweiter Klasse kreiert werden (Satz 2007, S. 637), soll die zukünftige Elite sich aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten rekrutieren, die auch in Schulen eine gemischte Schülerschaft stellen (Satz 2007, S. 626), der positive Wirkungen zugeschrieben werden (Abbau von Vorurteilen, kognitive Vorteile für die worst-off und für die Eliten etc.). Dem naheliegenden Einwand, dass eine non-egalitaristische Konzeption weiterhin mit großen Ungleichheiten oberhalb der Schwelle kompatibel ist und dass entsprechend ungleiche Ermöglichungsbedingungen von Bildung als partiell positionalem Gut mit ungleich und unfair verteilten gesellschaftlichen Chancen einhergehen können, wird dann entgegengehalten, dass vermittelt durch eine wohlmeinende, ungerechtigkeitssensible demokratische Elite auch bei ungleicher Verteilung von Bildungschancen oberhalb der Schwelle Produktivitätsgewinne zustande kommen können, die am Ende allen zugutekommen (Anderson 2007, S. 621). Da eine zentrale Annahme von Doktrinen der Suffizienz darin besteht, dass aus einem formalen Prinzip der Gleichheit oder des Respekts nicht das Desiderat einer gleichen Zuteilung von Gütern oder Chancen abgeleitet werden kann (Anderson 2007, S. 615), können von dieser Warte natürlich auch unfair verteilte Chancen auf gesellschaftliche Güter oberhalb der Schwelle nicht mit Verweis auf ein Ideal der Chancengleichheit kritisiert werden. Statt direkt auf die ungleiche Verteilung eines bestimmten Equalisandums zu verweisen, wird dann moniert, dass mit großen Ungleichheiten einhergehende asymmetrisch strukturierte soziale Beziehungen und Machtkonstellation mit dem Prinzip des gleichen Respekts (oder der Würde) und den Voraussetzungen gleicher Staatsbürgerschaft nicht zu vereinbaren seien

(Satz 2007, S. 639; Giesinger 2011, S. 11ff.). Die Funktion der demokratietheoretischen Zusatzargumentationen besteht in einer Verminderung der schlimmsten Ungleichheiten oberhalb der Schwelle (z.B. durch die Implementierung von policies, die sich an den Werten der Diversität und des gleichen Respekts orientieren), der Rechtfertigung von Ungleichheiten, die im Rahmen von Suffizienzstandards kein Problem darstellen (da z.B. alle von diesen profitieren und sich niemand in seinem Selbstrespekt als Bürger beschnitten fühlt, kann oder soll sich niemand beschweren), und der Sicherstellung demokratischer Legitimität durch die Schaffung von Mindestvoraussetzungen politischer Partizipation.

Die theoretischen Vorzüge von Doktrinen der Suffizienz kann man wie folgt zusammenfassen: Durch die Einführung absoluter Schwellenwerte scheinen gleich mehrere klassische Probleme egalitaristischer Positionen zugleich gelöst zu werden. *Erstens* scheint die Gefahr eines grenzenlosen und nicht pluralismuskompatiblen staatlichen Paternalismus gebannt. Ebenso wird schulischer Paternalismus generell durch die Beschränkung der Schwellenkonzeption auf Mindestfähigkeiten in seinem Legitimationsradius klar eingegrenzt. *Zweitens* wird auch das Zuordnungsproblem zwischen genetischen, sozialisationstheoretischen und selbst gewählten Ungleichheiten dadurch gelöst, dass die spezifische Genese der entsprechenden Ungleichheiten für moralisch irrelevant erklärt wird. Das gilt *drittens* auch für die entsprechenden Konzeptualisierungsprobleme und Unklarheiten, die mit einer Formulierung von Idealen der Chancengleichheit einhergehen. Während der Egalitarist nie sicher sein kann, wann Chancengleichheit tatsächlich gegeben ist, kann der Non-Egalitarist insbesondere in Zeiten der *standards based reform* klare Ziel- und Erfüllungsbedingungen dafür nennen, wann das mit Schwellenwerten aufgebene Ziel erreicht

ist. Damit werden auch die Pflichten des Staates, der Eltern und pädagogischer Professioneller als solche klar begrenzt. *Viertens* wird durch die Kombination der Schwellenkonzeptionen mit demokratietheoretischen Zusatzargumenten sichergestellt, dass die Mindestschwelle gewissermaßen mit doppelter Legitimität ausgestattet wird. Auf diese Art hat nicht nur jeder genug und sollte sich entsprechend nicht beschweren, wenn er weniger hat als andere, sondern das, was als genug qualifiziert wird, schafft dadurch, dass es die Mindestvoraussetzungen demokratischer Partizipations- und Zustimmungsfähigkeit sichern hilft, zugleich die Basisvoraussetzungen demokratischer Legitimität. Das heißt, der Akteur kann sich – auch dann, wenn er Egalitarist ist – zumindest nicht mehr darüber beschweren, dass er nicht dazu in der Lage ist, sich zu beschweren.

Kurzum: Non-egalitaristische Positionen, die als im „adequacy‘ movement“ (Brighouse/Swift 2009, S. 117) propagiertes Paradigma (Koski/Reich 2006a) mittlerweile im Mainstream der Erziehungs- und Politikphilosophie angekommen sein dürften, bieten in vielen Fällen bestechend einfache Lösungen für komplexe Probleme, die schon auf Grund ihrer Einfachheit hohe Zustimmungsraten erzeugen dürften. Im nächsten Abschnitt werden wir sehen, dass es so einfach nicht ist.

3. Warum genug nicht genug ist

Eine Kritik von Doktrinen der Suffizienz wird dadurch erschwert, dass es in nicht wenigen Fällen nicht ganz einfach ist, einleuchtende Gründe dafür zu liefern, warum ein Gebot als egalitaristisches oder non-egalitaristisches Gebot verstanden werden sollte (vgl. die Beispiele bei: Ladwig 2006; vgl. auch: Koski/Reich 2006a; 2006b, S. 587f., Anm. 156). So scheint es nicht nur in hohem Maße abhängig von der metaphorischen Konzeptuali-

sierung, ob man mit Bezug auf bestimmte (mehr oder weniger realitätsnahe) Beispiele sinnvollerweise annehmen kann, dass eine Begründung auf ein Prinzip der Gleichheit in bestimmter Hinsicht Bezug nimmt oder nicht (bzw. ob eine Begründung sinnvollerweise auf diese oder jene Art interpretiert werden sollte). Auch jenseits variierender Begründungsmodi unterscheiden sich die erwartbaren Ergebnisse einer egalitaristisch oder nicht-egalitaristisch begründeten Verteilung nicht immer in signifikanter Weise (z.B. Schramme 1999, S. 183; Satz 2007, S. 639), so dass in vielen Fällen von einer normativ-funktionalen Äquivalenz der Begründungsformen ausgegangen werden kann, der egalitaristischen Form („Person P steht Gut G zu, weil andere Personen G auch haben oder bekommen haben“, Krebs 2000, S. 10) und der suffizienztheoretischen Form (Person P steht Gut G zu, weil es für ein gutes Leben etc. unverzichtbar ist). Weiterhin kritisieren Non-Egalitaristen zwar die „Eingemeindungs- oder Umarmungsstrategien“ von Egalitaristen, wenn diese z.B. versuchen, absolute Standards als egalitäre Standards zu interpretieren oder mit einer Mischung aus suffizienzorientierten Standards und Gleichheitsprinzipien argumentieren (Krebs 2000; 2003). Non-Egalitaristen operieren jedoch selbst auch mit einer Reihe von egalitären Standards, die dann aber regelmäßig als bloße Voraussetzungen oder Nebeneffekte absoluter Standards interpretiert werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass auch Doktrinen der Suffizienz nicht ganz frei von gewissen Eingemeindungstendenzen sind, die sich hinter dem Deckmantel vermeintlich notwendiger Voraussetzungen von absoluten Schwellenwerten verbergen. Umgekehrt scheinen auch Egalitaristen zu Konzessionen bereit, wenn sie Schwellenwerten durchaus eine gewichtige normative Funktion zugestehen, ohne aber davon auszugehen, dass auf diese Art *alle* gerechtigkeitsrelevanten Probleme angemessen erfasst

werden können (z.B. Brighthouse/Swift 2009). Dies mag man als „Schrumpfegalitarismus“ (Krebs 2000, S. 20) disqualifizieren, mit gleichem Recht könnte man angesichts der Eingemeindungstendenzen non-egalitaristischer Konzeptionen auch von einem „Schrumpf-Non-Egalitarismus“ sprechen.

Da terminologische Streitigkeiten nur dann wirklich von Interesse sind, wenn sich substantielle Differenzen und Positionen dahinter verbergen, sollen im Folgenden (3.1–3.3) die von non-egalitaristischen Theoretikern vorgebrachten Kritikpunkte (vgl. 2.1 levelling down objection; 2.2 Prinzipienpluralismus und Pluralismusinkompatibilität; 2.3 Probleme der Konzeptualisierung, Rechtfertigung und Durchsetzung) auf ihre Plausibilität geprüft und ihrerseits einer Kritik unterzogen werden.

3.1 Die „myteriöse Linie“ und das Fass ohne Boden: Zur Kritik der levelling down objection

Die levelling down objection spielt in unterschiedlichen Varianten in so gut wie jeder der non-egalitaristischen Kritiken eine Rolle. Umso mehr mag es überraschen, dass sich allein auf Basis einer Schwellenkonzeption (der ja der Vorzug zugeschrieben wird, fragwürdige Angleichungsprozesse nach unten verhindern zu können) noch gar keine Gegenargumente gegen Angleichungen nach unten vorbringen lassen. Selbst wenn man konzedieren würde, dass die Begründung einer Mindestschwelle plausibel wäre, folgt daraus *allein* noch nicht, dass Angleichungen zulasten von Adressaten *oberhalb* der Schwelle als illegitim zu qualifizieren wären. Um dies zu begründen, bedarf es zusätzlicher Prinzipien (z.B. elterliche Freiheit, das Differenzprinzip: Brighthouse/Swift 2009, S. 126). Ohne Rekurs auf Zusatzprinzipien bleibt im Rahmen non-egalitaristischer Konzeptionen grundsätzlich unklar, wie mit Verteilungskonflikten und Ungleichheiten *unterhalb und oberhalb* der Schwelle um-

gegangen werden soll. Da zudem weit mehr Güter, als üblicherweise angenommen wird, manifest oder latent positionale Aspekte⁹ aufweisen (was bedeutet, dass bei der Bestimmung des *absoluten* Werts, den diese Güter für bestimmte Akteure haben, notwendig auch *relationale* Elemente eine Rolle spielen) und positionale und nichtpositionale Aspekte im Fall von *Bildung* nicht immer eindeutig auseinanderdividiert werden können, lässt sich auch nicht kategorisch ausschließen, dass sich auch *non-egalitäre* Gründe für Angleichungen nach unten anführen lassen:

The absolute value of a positional good depends precisely on how much of it one has compared to others. Allowing inequalities with respect to those goods, on the grounds that the inequalities benefit, or do no harm to, the worse off, makes little sense. As far as positional goods are concerned, the worse off are absolutely worse off – not just relatively so – simply because they have less than others. (...) Insofar as inequalities with respect to some goods affect the absolute position of some people with respect to other goods, it is possible to have nonegalitarian reasons to level down (Brighthouse/Swift 2006, S. 474/S. 481).

Mit Verweis auf die worst-off, die die Schwelle nicht erreichen, können bei einem strikten Vorrang des Ziels der Schwellenüberschreitung sogar größere Angleichungen nach unten gerechtfertigt werden als durch egalitäre Prinzipien, da prinzipiell alles, was möglich ist, getan werden müsste, um auch noch dem Letz-

9 Brighthouse und Swift definieren den Begriff des positionalen Guts wie folgt: „Positional goods, as we define them, are goods the absolute value of which, to their possessors, depends on those possessors' place in the distribution of the good – on their relative standing with respect to the good in question“ (Brighthouse/Swift 2006, S. 474). Welche Güter in welcher Hinsicht positionale oder nicht positionale Güter darstellen ist eine Frage, die letztlich nur empirisch beantwortet werden kann.

ten über die Schwelle zu verhelfen (Koski/Reich 2006a, S. 15ff.). Dadurch werden Schwellenkonzeptionen, konträr zur non-egalitaristischen Argumentation, selbst zu einem bottomless pit, da sie prinzipiell unbegrenzte Mittelaufwendungen erfordern würden, um alle über die Schwelle zu bringen.¹⁰ Entsprechende Angleichungen nach unten können dann auch mit nur marginalen Vorteilen der worst-off einhergehen, die vielleicht näher an die Schwelle herangebracht werden, dies jedoch mit unverhältnismäßig großen Nachteilen für die Bessergestellten. Je we-

10 Es könnte hier eingewendet werden, dass das „bottomless pit“-Problem zwar auch im Rahmen von non-egalitären Konzeptionen eine Rolle spielen *kann*, jedoch nur egalitäre Ansätze *notwendig* zu diesem Problem führen, da es immer potentiell zu kompensierende Ungleichheiten geben wird, die aus egalitärer Sicht zumindest prima vista als rechtfertigungsbedürftig gelten. Dem ist entgegenzuhalten, dass so gut wie keine Form des Egalitarismus für eine Abschaffung von *allen* Ungleichheiten oder für strikte Ergebnisgleichheit in *jeder* Domäne votiert. Ausgehend von einem pluralistischen Egalitarismus, für den Gleichheit nicht als der einzige förderungswürdige Wert gilt, kann außerdem begründet werden, warum es in manchen Fällen nicht sinnvoll sein kann, sehr große Mittel aufzuwenden, um minimale Verbesserungen und Angleichungen zugunsten der Schlechtergestellten sicherzustellen, wenn die entsprechenden Ressourcen an anderer Stelle weit effektiver genutzt werden können, da sie auf diese Art weit mehr Akteuren zugutekommen bzw. andere Güter in größerem Maße realisieren helfen können. Entgegen dem Einwand, dass Forderungen nach einer Angleichung von trivialen Ungleichheiten zwischen relativ gut gestellten Akteuren unplausibel sind, kann so begründet werden, dass eine Angleichung von Bildungsvoraussetzungen und -chancen weniger wichtig und wünschenswert ist, je besser die generellen Voraussetzungen aller Akteure sind. Versteht man Gleichheitsprinzipien als regulative Ideale, denen man sich nur annähern, die aber nie vollständig realisiert werden können, so kann sich schließlich der vermeintliche Vorteil non-egalitaristischer Konzeptionen (die Schwelle als klares Ziel und als Stoppregel für die Legitimität von Forderungen nach Umverteilung) auch als Nachteil herausstellen. Während die Identifikation von Ungleichheiten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Domänen immer wieder zu Reformen und zur Kritik antreibt, ist es eher fraglich, ob dies in ähnlicher Weise auch für non-egalitäre Ideale gelten kann.

niger voraussetzungsreich die Schwelle konzipiert wird, desto wahrscheinlicher ist, dass entweder zu viele Ressourcen aufgebracht werden müssen, um alle auf den Standard zu bringen, oder dass es, falls alle oder die meisten den Standard erreichen, normativ fragwürdig wird, dass alle Ungleichheiten oberhalb der Schwelle als moralisch irrelevant angesehen werden sollten. Im ersten Fall ist unklar, warum die Schlechtergestellten der Schwellenkonzepktion zustimmen sollten (Casal 2007, S. 306) bzw. warum sie die damit verbundenen Ungleichheiten für moralisch irrelevant halten sollten. Im zweiten Fall bietet die Schwelle keine Orientierung mehr, denn je höher sie angesetzt wird und je weniger Akteure sie erreichen, desto mehr müssen Zusatzprinzipien herangezogen werden, um plausibel zu machen, wie denn nun die Verteilungsprobleme unterhalb der Schwelle bewertet werden sollen. Zudem gilt es zu beachten, dass Gleichheit (equality) auch von Egalitaristen nicht als einziger Wert und daher nicht unabhängig von der Qualität der Güter bewertet wird. Der ohnehin arg konstruiert anmutende Vorwurf, Egalitaristen würden selbst dann für eine Angleichung nach unten votieren, wenn *niemand* davon profitiert, ist daher nicht gerechtfertigt. Calvert stellt in diesem Sinne fest:

Egalitarians believe a fair distribution of education will be an equal one. They believe too that it is better in itself if people are better educated. This must be so because if they cared *only* about equality then they would choose indifferently between a situation where all are uneducated and one where all have degrees. Educational equality cannot therefore be considered in isolation from educational quality (Calvert 2014, S. 77).

Während Non-Egalitaristen zwar zugestehen, dass bei der Festlegung einer angemessenen Schwellenkonzepktion Vergleiche eine Rolle spielen, so beharren sie dennoch darauf, dass der

Begründungsmodus absoluter Standards ohne egalitäre Bezüge auskommt. Eine Festlegung von Standards und vor allem ihre fortlaufende Anpassung und Korrektur mit Blick auf soziale Veränderungen in der Zeit, muss jedoch notwendig die Frage einbeziehen, welches Maß an *Ungleichheiten* als noch tolerabel gelten kann. Liu stellt hierzu fest:

For in defining educational adequacy, it is impossible to avoid the question ‚adequate for what?‘ The answer necessarily vests adequacy with a relational quality. (...) Adequacy is thus a function of the range and the contours of the overall distribution. It is a principle of bounded inequality (Liu 2006, S. 347).

Die Behauptung, Gleichheit habe hier nur einen abgeleiteten Wert, der die Begründung non-komparativer Standards nicht tangiert, verkennt, dass in Begründungen der Festlegungen und der Revision absoluter Standards immer auch Gleichheitsprinzipien berücksichtigt werden. Dies ist auch deshalb der Fall, weil unter Bedingungen der Knappheit (Gosepath 2003, S. 282) *korrektive Angleichungen* und *Rejustierungen* der von Non-Egalitaristen propagierten „mysterious line“ (Casal 2007, S. 316) an sich verändernde soziale Bedingungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären fortlaufend notwendig sein dürften. Konträr zur non-egalitaristischen Kritik kommt absoluten Standards daher immer auch ein abgeleiteter und instrumenteller Wert zu, der sich gegenüber egalitären Maßstäben immer wieder aufs Neue bewähren muss. Nichtsdestotrotz verweisen non-egalitaristische Kritiker darauf, dass im Namen der Gleichheit im Bildungssystem unakzeptable und letztlich schädliche Formen der Gleichmacherei begründet werden könnten, die die Bildungsmöglichkeiten aller reduzierten auf die „tastes of the median voter“ (Anderson 2007, S. 615), was dann zu Effizienz-

und Produktivitätseinbußen und damit zu Schädigungen aller führe (Satz 2007, S. 632). Dieses Argument beruht auf der Annahme, dass egalitäre Prinzipien nur auf gleiche Bildungschancen für alle und nicht auch immer zugleich auf die Sicherung anderer Werte, d.h. auf die Ermöglichung einer *guten* Bildung, abzielen. Selbst wenn man die empirische Annahme für plausibel halten würde, dass von großen Ungleichheiten oberhalb der Schwelle her sich durch „trickling down“-Effekte die absolute Position aller verbessern würde (Satz 2007, S. 632) und diese Produktivitätsgewinne größer wären als solche, die durch eine Ermöglichung größerer Chancengleichheit sichergestellt werden könnten, bleibt dennoch die normative Frage unbeantwortet, warum und inwieweit Effizienzgesichtspunkte überhaupt ungleiche und potentiell unfaire Chancenstrukturen rechtfertigen können sollen (Macleod 2013, S. 161).

3.2 *Prinzipienpluralismus und unvermeidbare Prinzipienkollisionen*

Wie im Umgang mit der levelling down objection klar geworden sein sollte, verkennt das Argument der Fehleinschätzung der Komplexität moderner Gerechtigkeitskulturen, dass natürlich auch egalitaristische Positionen, insofern sie nicht von unplausiblen Annahmen ausgehen, auf mehr als nur einen einzigen Basiswert „Gleichheit“ rekurrieren müssen. Brighthouse und Swift stellen in diesem Sinne fest: „If sufficitarians can be pluralist about values, and invoke non-sufficitarian principles to avoid unpalatable consequences, they should allow egalitarians to do the same“ (Brighthouse/Swift 2009, S. 126). Umgekehrt müssen natürlich auch Non-Egalitaristen nicht auf die alleinige Relevanz absoluter Standards bestehen. Auch sie können (bzw. müssen) mit egalitären Zusatzprinzipien operieren, um ihren Positionen Plausibilität zu verschaffen (Shields 2011, S. 7). Da-

her gilt: „Rivalry with equality is not essential to the sufficiency position“ (Shields 2011, S.10).

Auch der Einwand, dass egalitäre Konzeptionen pluralismusinkompatibel seien, da sie mit unterschiedlichen Konzeptionen des Guten von Eltern, die sich in unterschiedlicher Weise auf die Bildungschancen von Kindern auswirken, in Konflikt geraten können (Satz 2007, S. 634), übersieht, dass die Kritik an egalitaristischen Konzeptionen sich ohne weiteres ebenfalls auf non-egalitaristische Konzeptionen übertragen lässt. Man kann nicht voraussetzen, dass eine suffizienzbasierte Konzeption nicht mit Familienkulturen und Prinzipien der elterlichen Autonomie in Konflikt geraten kann (z.B. in Form von Weigerungen gegen ein levelling up, d.h. gegen die Durchsetzung der Standards in Fällen, in denen sie unterschritten werden; Warnick 2014, S. 11; oder auch in Form von Umverteilungen zuungunsten der better-off)¹¹. Keine Schwellenkonzeption kann

11 Stojanov (2008) weist nach, dass die tradierte Annahme eines notwendigen Konflikts zwischen unterschiedlichen Freiheiten und egalitären Gerechtigkeitskonzeptionen zumindest nicht für *jede* Konstellation und nicht für *jede* egalitäre Konzeption der Bildungsgerechtigkeit zutrifft. Dennoch sind nach meiner Auffassung entsprechende Konflikte im Rahmen von keiner Konzeption *vollständig* vermeidbar. Zu unterscheiden ist hier zwischen Freiheitseinschränkungen der Eltern durch Umverteilungsmaßnahmen zugunsten der Schlechtergestellten, Einschränkungen der elterlichen Autonomie, insofern ihre Vorstellungen von guter Erziehung mit den in der Schule propagierten Wertvorstellungen in Konflikt geraten, und Freiheitseinschränkungen der Adressaten in pädagogischen Institutionen. Ich gehe mit Stojanov davon aus, dass eine zeitgemäße Theorie der Bildungsgerechtigkeit nicht ohne eine komplexe Theorie der Autonomie auskommt, und dass, ausgehend von einer anerkennungstheoretisch justierten (nicht distributiven) Konzeption der Bildungsgerechtigkeit, Formen der Ungerechtigkeit identifiziert werden können, die im Mainstream der empirischen Bildungsforschung eher ausgeblendet werden (Stojanov 2008, S. 527). Stojanov ist ebenfalls dahingehend zuzustimmen, dass die vorgeschlagene Entlastung des Schulbildungssystems von der Selektionsaufgabe, d.h. in diesem Fall der Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe,

für sich beanspruchen, vollständig neutral gegenüber unterschiedlichen Konzeptionen des Guten und damit verbundenen Erziehungsvorstellungen zu bleiben. Insbesondere das Ziel de-

nicht mit Freiheitseinbußen für die Schüler oder die Eltern einhergeht (ebd.). Dennoch sollte *erstens* auch im Rahmen der berechtigten Forderung nach autonomieermöglichenden Anerkennungspraktiken in schulischen Settings nicht aus dem Blick geraten, dass auf Autonomieermöglichung abzielende pädagogische Arrangements immer auch in paternalistisch strukturierte Rechtfertigungsordnungen eingebettet sind, die nicht vollständig symmetrisch angelegt sind und sein können (es geht schließlich um die *Ermöglichung* von Autonomie). Außerdem gilt es *zweitens* zu bedenken, dass Autonomie als Erziehungsziel in pluralistisch verfassten Gesellschaften ein kontroverses Ideal darstellt, das in unterschiedlicher Weise ausformuliert werden kann und von manchen gesellschaftlichen Akteuren als liberaler Oktroi wahrgenommen wird. Gerade wenn ein zentrales Element von pädagogisch zu fördernder Autonomie darin besteht, tradierte Wertvorstellungen in Frage zu stellen und partikuläre Weltansichten zu transzendieren, werden Konflikte zwischen elterlicher Autonomie und staatlichen Vorgaben für die Gestaltung pädagogischer Institutionen, die auf die Ermöglichung eines bestimmten pädagogischen Autonomieideals abzielen, kaum zu vermeiden sein (vgl. zu Konflikten zwischen unterschiedlichen egalitären Prinzipien und der damit verbundenen Notwendigkeit von trade-offs: Brighouse 2007). *Drittens* stellt natürlich auch nicht jede Freiheitseinschränkung (z.B. im Sinne eines strukturierten Paternalismus: Ben-Porath 2010), die zur Förderung von Gleichheitsprinzipien implementiert wird, eine *illegitime* Freiheitseinschränkung dar (Brighouse/Swift 2008, S. 456).

Im Rahmen von jeder Konzeption der Bildungsgerechtigkeit werden Annahmen über die Bedingungen der Ermöglichung oder Verunmöglichung von Bildung gemacht, die in einigen Familienkulturen eher zutreffen als in anderen. Keine Konzeption der Bildungsgerechtigkeit kann mit *jeder* Vorstellung von guter Erziehung in gleichem Maße in Einklang gebracht werden. Aus diesem Grund kann auch keine Konzeption der Bildungsgerechtigkeit vollständig pluralismustauglich sein – zumindest dann nicht, wenn sie nicht gehaltlos werden soll. Der Grad und die Art der entsprechenden Normierung und der Pluralismuskompatibilität hängen am Ende von der konkreten Ausformulierung des Equalisandums bzw. des suffizienzorientierten Standards ab. Das heißt, dass Versuche, *gleich* gute Bildungsgelegenheiten zu ermöglichen oder *absolute* Mindestvoraussetzungen von Autonomie für alle durchzusetzen (je nach vorausgesetzter Konzeption der Bildung und

mokratischer Partizipationsfähigkeit setzt, unabhängig davon, ob hierzu tatsächliches Interesse besteht, voraus, dass eine entsprechende Orientierung wünschenswerter ist als andere Orientierungen. Je nachdem wie hoch die Schwelle dann angesetzt wird, können mehr oder eben weniger paternalistisch motivierte staatliche Kompensationen für familiär bedingte Bildungsdisparitäten gerechtfertigt werden. Wenn man die Schwelle dagegen relativ niedrig ansetzt, um möglichst große Diversität zu ermöglichen (mit der dann entsprechende Ungleichheiten einhergehen, die aus unterschiedlichen Bildungsaspirationen, Ressourcen etc. der Eltern resultieren) und die unterschiedlichen Konzeptionen des Guten der *Eltern* zu respektieren, geht man von unangemessenen Annahmen bezüglich der in diesem Fall relevanten Gerechtigkeitsansprüche aus.

However, the focus on respect for parental values obscures a crucial point, namely that the justice-based entitlements of persons should not be mediated through the conceptions of the good held by other persons (Macleod 2013, S. 165).

Warum sollten die gerechtfertigten Ansprüche von Kindern auf eine gleich gute Bildung dadurch gegenstandslos werden, dass ihre Eltern zufälligerweise keinen Wert auf eine gute Bildung legen? Aus strikt non-egalitaristischer Perspektive kann gemäß der Redensart „Schuster bleib bei deinen Leisten“ die advokato-

der Autonomie), mit Konflikten zwischen liberalem Staat und unterschiedlichen Familienkulturen einhergehen können. Auch weil pluralistische Egalitaristen zur Bewertung entsprechender Konstellationen auf unterschiedliche, gegeneinander abzuwägende Prinzipien zurückgreifen können (Brighouse/Swift 2008), trifft die Annahme nicht zu, dass die Forderung nach Gleichheit im Vergleich zu der Forderung nach suffizienzbasierten Standards besonders extreme Formen der Vereinheitlichung und Einschränkung von familiär tradierten Erziehungsformen nach sich ziehen muss.

rische Vorgabe gerechtfertigt werden, dass Kindern, die relativ zum Standard genug haben, relativ zu anderen aber über weit schlechtere Chancen verfügen, kein normativ relevanter Grund zu Verfügung steht, sich zu beschweren. Gerechtigkeitsrelevante Differenz wird so im Namen des Werts der Diversität nivelliert. Während man aus egalitaristischer Sicht darauf verweisen könnte, dass ungleiche Chancen auf eine gleich gute Bildung kritikwürdig sind, bleibt aus Sicht der (non-)egalitaristischen Mischformen unklar, ob und in welchen Fällen der Verweis auf eine Einschränkung der Würde oder des gleichen Respekts stimmig ist und wie diese Prinzipien im Konfliktfall gegen das Prinzip der Familienautonomie abgewogen werden sollen. Es mag plausibel sein, dass aus einem formalen Prinzip der Gleichheit keine Vorgabe der Gleichverteilung ableitbar ist. Strittig ist jedoch, ob eher formale Prinzipien der Würde und des gleichen Respekts Kriterien liefern können, um Ungleichheiten als Ungerechtigkeiten kritisieren zu können. Insbesondere die Kopplung eines nicht gradualisierbaren Konzepts (Würde) mit einem gradualisierbaren Konzept (Bildungsungleichheiten) belässt im Unklaren, in welchen Konstellationen die Bedingungen für gleichen Respekt (oder gleiche Würde) gegeben sind und wann nicht mehr. Wie groß dürfen Ungleichheiten werden, um noch würdekompatibel zu sein, und was ist zu tun, wenn Akteure eine Einschränkung ihrer Würde gar nicht als solche begreifen? Daher ist Skepsis geboten bezüglich der Annahme, dass gleicher Respekt oder Würde als eher flexibel handhabbare Legitimationsprinzipien für Kompensationen ungleicher Chancen tatsächlich mehr leisten als Konzeptionen der Chancengleichheit.

3.3 Gleichheit und Suffizienz in pädagogischen Rechtfertigungsverhältnissen

Die Frage nach der Angemessenheit einer Konzeption der Bildungsgerechtigkeit ist weder trennbar von der Begründung von Erziehungszielen, noch reduzierbar auf Fragen, die nur Gleichheit oder Suffizienz in pädagogischen Feldern betreffen. Letzteres bedeutet, dass eine Pädagogisierung von Fragen der Ungleichheit, die nicht auch auf andere gesellschaftliche Ungleichheiten Bezug nimmt, notwendig reduktionistisch bleibt und die Möglichkeiten des Erziehungssystems überschätzt, Bildungsungleichheiten abzubauen. So sind grundlegende Fragen der Ressourcenallokation, die sich darauf beziehen, was überhaupt für einen bestimmten Bereich (z.B. Erziehung und Bildung) ausgegeben werden soll, als allokaationsethische Fragen pädagogischen Gerechtigkeitsfragen immer schon vorgelagert, die sich zudem ohne Rekurs auf bildungswissenschaftliche Erkenntnisse nicht angemessen diskutieren lassen. Alle Maßnahmen für die äußere und innere Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens benötigen bildungswissenschaftlich approbiertes Problemlösungswissen. Versuche, faire oder gleiche Chancen im Erziehungssystem durchzusetzen, sind außerdem angewiesen auf Veränderungen in anderen gesellschaftlichen Systemen.

If social goods are linked to market competition, and if fair market competition is linked to educational equality, and if educational equality cannot be sustained, then the first link of the chain – the link between social goods and labour market competition – needs to be broken (War-nick 2014, S. 15).

Das häufig insbesondere gegen meritokratische Konzeptionen eingewandte Argument, dass sie zur Legitimation und damit

Perpetuierung von Bildungsungleichheiten herangezogen werden können (z.B. Heid 1988), impliziert nicht, dass man nicht auf Basis von egalitären Argumenten diese Kriterien selbst und die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Verteilungsmechanismen und Belohnungsstrukturen kritisieren kann (Calvert 2014).

Ohne an dieser Stelle eine umfassende Analyse zur Frage einer angemessenen Fassung des Equalisandums liefern zu können, soll nur auf einige problematische Prämissen der non-egalitaristischen Kritik eingegangen werden. Im Rahmen von Schwellenkonzeptionen ist die Frage, wie die Schwelle erreicht wurde, auf Grund der oben erläuterten Schwierigkeiten einer Zuordnung von Quellen der Ungleichheit zweitrangig (Casal 2007, S. 311).

Even when everyone has enough, it still seems deeply unfair that merely in virtue of being born into a wealthy family some should have at their disposal all sort of advantages, contacts, and opportunities, while others inherit little more than a name (Casal 2007 S. 311).

Es ist daher bei der Bewertung der Frage, wie unterschiedliche Ergebnisse zustande kommen, nicht normativ irrelevant – auch wenn eine entsprechende Schwelle von allen erreicht wird –, wie sich unterschiedliche Voraussetzungen, d.h. auch jeweils unterschiedlich zu bewertende Quellen der Ungleichheit auf die Bedingungen der Ermöglichung und Verwirklichung von Zielen auswirken. Es macht z.B. einen Unterschied, wie schwer und wie leicht es jeweils ist, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, d.h., in welcher Hinsicht die Ausgangsbedingungen ungleich sind. Da auch Non-Egalitaristen konzедieren, dass ein Erreichen der Schwelle zwar mit paternalistischer Begründung durchgesetzt werden darf, nicht aber durch Zwang garantiert werden kann, muss auch hier von einer normativ relevanten Unterscheidung

von unterschiedlichen Quellen der Ungleichheit und somit von legitimen und illegitimen Verantwortungszumutungen ausgegangen werden. Die Alternative wäre, Heranwachsende nie und in keiner Hinsicht für ihre Entscheidungen verantwortlich zu machen. Selbst, wenn das gegen meritokratische Konzeptionen eingewandte Argument plausibel ist, dass unklar bleibt warum vor allem sozialisatorisch induzierte Ungleichheiten relevant sein sollen und nicht andere ebenfalls nicht selbst gewählte Faktoren, bleibt daher die Frage bestehen, wann und in welchem Maße Autonomieunterstellungen pädagogisch legitim sind und wann nicht. Das heißt, dass auch Non-Egalitaristen das Problem der Verantwortungszumutung (X ist selber schuld) nicht gänzlich ausklammern können. Inwiefern dann die üblichen Kritiken an Konzeptionen der Chancengleichheit (z.B. Individualisierung von Gründen für Misserfolg, Stigmatisierung) wirklich zutreffen, hängt davon ab, welches pädagogische Autonomieregime man für vertretbar hält. Es kann zumindest aus Sicht einer perfektionistisch justierten Autonomiekonzeption weder um eine maßstabslose und kontextindifferente Responsibilisierung noch um eine Totalneutralisierung von Verantwortung gehen, sondern immer um den Versuch, es leichter für den Adressaten zu machen, *gute* Entscheidungen zu treffen. (Glücks-)Egalitaristen können an dieser Stelle zwischen perfektionistisch begründbaren Bildungsgütern differenzieren, die allen in gleichem Maße zustehen (unabhängig von ihrer Wahl), und solchen, bei denen es primär um den Versuch einer Herstellung gleich guter Chancen gehen sollte. Mit Bezug auf Letzteres ist in pädagogischen Konstellationen mit einer sehr eingeschränkten Unterstellung von Autonomie und Verantwortung zu operieren (Calvert 2014, S. 76/S. 79). Entsprechende Unterscheidungen zwischen unterschiedlichen Hindernissen, die aus glücksegalitaristischer Sicht alle auf ihre je spezifische

Art für die Verwirklichung einer gleich guten Bildung relevant sein können (Calvert 2014, S. 78ff.), sind auch deshalb notwendig, weil sich Rechtfertigungen von Bildungsungleichheiten nicht vollständig unabhängig bearbeiten lassen von etablierten pädagogischen, d.h. paternalistischen Rechtfertigungslogiken (Erziehung zur Autonomie), für die es eine zentrale Frage sein muss, welche Quellen der Ungleichheit in einem gegebenen Fall relevant sind. Auch weil Non-Egalitaristen positionale Nachteile von Bildungsungleichheiten oberhalb der Schwelle in hohem Maße für legitim halten, jedoch zugleich zu vermuten ist, dass auch Non-Egalitaristen nicht gänzlich ohne Annahmen über *gleiche* Chancen auf eine *gleich* gute Bildung (vor allem oberhalb der Schwelle) auskommen, um eine Verletzung der Würde als solche qualifizieren zu können, ist in diesen Fragen das letzte Wort noch nicht gesprochen. Mit Koski und Reich bleibt festzuhalten:

Only equality, which is necessarily comparative, directs attention to those who are worse off than others, and therefore only equality can fully account for and, if necessary, redress the unfair positional advantages in education (Koski/Reich 2006a, S. 29).

Auch die prominente Rolle, die dem Wert der Sicherstellung von Diversität im Klassenraum und der Elite in demokratietheoretischen Überlegungen von Non-Egalitaristen zukommt, ist mit Problemen verbunden. Der Verweis auf den Wert der Diversität fungiert häufig als eine Art Zauberformel, der alles Mögliche zugetraut wird, ohne zur Kenntnis zu nehmen, dass durchaus umstritten ist, wie es um die positiven Wirkungen von Diversität etwas im Klassenraum wirklich bestellt ist (vgl. die konträr angelegten Einschätzungen von New/Merry 2014). Da auch von der Schaffung einer gesellschaftliche Diversität abbildenden

Elite nicht eine substantielle Reduktion positionaler Vorteile zu erwarten ist (Warnick 2014, S. 4), ist es eher unangebracht, die vage Hoffnung auf eine benevolente Elite als eine angemessene und zustimmungsfähige Entschädigung für große Chancenungleichheiten zu deklarieren. Plausibler ist es daher, statt auf empirisch umstrittene positive Nebeneffekte von Diversität und Elitebildung zu hoffen, das Naheliegende zu fordern, d.h. eine Verbesserung und Angleichung von Bildungsmöglichkeiten.

Fazit

Die Annahme, dass suffizienzorientierte Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit angemessenere Antworten auf traditionelle Probleme egalitaristischer Konzeptionen liefern, lässt sich nicht aufrechterhalten. Sie bedarf einer weitgehenden Revision. Am Beispiel der *levelling down objection*, des Problems der Einschränkung elterlicher Erziehungsrechte und im Rahmen der Kritik der Kritik von Konzeptionen der Chancengleichheit lässt sich nachweisen, dass die hohe Anfangsplausibilität des Paradigmas der Suffizienz bei genauerer Analyse relativiert werden muss. Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Grundsätzlich lässt sich *erstens* auf Basis allgemeiner Gerechtigkeitstheoretischer Doktrinen nicht eins zu eins ableiten, wer, wann, wem, was, aus welchem Grund schuldet und wie, ausgehend von entsprechenden allgemeinen normativen Vorgaben und Prinzipien bildungspolitische Regelungen, pädagogische Arrangements und Interaktionsordnungen konkret gestaltet werden sollen. Aus diesem Grund ist es fraglich, ob die Behauptung, suffizienzorientierte Konzeptionen seien leichter in praktische Vorgaben und Arrangements umsetzbar (im Gegensatz zu vermeintlich utopischen Konzeptionen der Chancengleichheit), wirklich zutrifft. Dies trifft insbesondere auf die von Satz und

Anderson propagierten Ideale der gleichen Staatsbürgerschaft zu, deren Voraussetzungen unklar bleiben und deren Spezifikation und Operationalisierung im Rahmen konkreter policies einige Schwierigkeiten bereiten dürfte (vgl. Koski/Reich 2006b). Fest steht jedenfalls, dass praktische Realisierungsprobleme allein normative Ansprüche nicht als unbegründbar oder weniger legitim ausweisen. Mit *jeder* Gerechtigkeitstheoretischen Position sind unvermeidliche Wertkonflikte, Dilemmata und soziale, vor allem auch finanzielle Kosten verbunden, die es zu identifizieren und gegeneinander abzuwägen gilt. Diese Wertkonflikte lassen sich zumindest partiell durch Temporalisierung (z.B. spätere Kompensationen von zunächst hingenommener Ungleichheit, unterschiedliche Leistungen zu unterschiedlichen Zeiten) entschärfen (Brown 2006; Warnick 2014), nicht jedoch gänzlich auflösen. In der Debatte zwischen Egalitaristen und Non-Egalitaristen wird man sich *zweitens* von der monistischen Prämisse verabschieden müssen, dass ein einziges Prinzip oder ein einziger Wert ausreichen könnte, um eine plausible Konzeption der Bildungsgerechtigkeit begründen zu können. Auch wenn das Passungsverhältnis zwischen aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen (standards based reform) und suffizienzbasierten Standards kritisch betrachtet werden kann (Koski/Reich 2006b; vgl. auch die Kritik von Herzog 2013¹²), sprechen jedoch *drit-*

12 Herzog stellt sogar fest: „Wenn es in der Klieme-Expertise heißt, die Qualität eines Bildungswesens bemesse sich nicht zuletzt danach, ‚dass gerade die Leitungsschwächeren nicht zurückgelassen werden‘ (Klieme et al. 2003, S. 27), dann zeigen die Erfahrungen aus den USA, dass ein bloßes auf die Erfüllung von Bildungsstandards verpflichtetes Schulsystem gerade dieses Ziel nicht erreicht. Die standardbasierte Schulreform hilft jenen, die gerne als ihre Nutznießer dargestellt werden, nämlich den sozial benachteiligten Kindern, den Kindern mit ungenügenden Kenntnissen der Unterrichtssprache und den Kindern von Minoritäten, nicht nur wenig, sondern verschlechtert deren Situation noch weiter“ (Herzog 2013, S. 76).

tens pragmatische Gründe (Messbarkeit, Kontrollierbarkeit und Evaluierbarkeit) dafür, Schwellenkonzeptionen als *einen* Maßstab für die Bewertung von Bildungsdisparitäten zu nutzen. Da der Verweis auf suffizienzbasierte Standards nicht ausreicht, um moralisch relevante Ungleichheiten oberhalb und unterhalb der Schwelle angemessen zu bewerten und zu kritisieren, sollte diesen Standards *viertens* nur ein abgeleiteter und instrumenteller Wert zugeschrieben werden, der sich auch an egalitären Prinzipien und ihrer Verwirklichung messen lassen muss. Eine Legitimation von Bildungsungleichheiten über die von Non-Egalitaristen propagierten Prinzipien des gleichen Respekts und der Würde sieht sich mit ähnlichen Problemen konfrontiert wie Konzeptionen der Chancengleichheit. Zu guter Letzt ist es daher *fünftens* angebracht, den systematischen Ort egalitärer Prinzipien in einer angemessenen Konzeption der Bildungsgerechtigkeit zu überdenken.

Literatur

- Anderson, Elizabeth. 1999. What is the point of equality? *Ethics* 109, Nr. 2: S. 287–337.
- . 2007. Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics* 117, Nr. 4: S. 595–622.
- Arneson, Richard. 2002. *Egalitarianism*. <http://plato.stanford.edu/entries/egalitarianism/> (Zugegriffen: 08. Juli 2011).
- Ben-Porath, Sigal. 2010. *Tough choices*. Princeton: Princeton University Press.
- Brighouse, Harry. 2007. Equality of opportunity and complex equality: The special place of schooling. *Res Publica* 13, Nr. 2: S. 147–158.
- Brighouse, Harry und Adam Swift. 2006. Equality, priority, and positional goods. *Ethics* 116, Nr. 3: S. 471–497.
- . 2008. Putting educational equality in its place. *Education Finance and Policy* 3, Nr. 4: S. 444–466.

- . 2009. Educational equality versus educational adequacy: A critique of Anderson and Satz. *Journal of Applied Philosophy* 26, Nr. 2: S. 117–128.
- Brown, Alexander. 2006. Equality of opportunity for education: One-off or lifelong? *Journal of Philosophy of Education* 40, Nr. 1: S. 63–84.
- Calvert, John. 2014. Educational equality: Luck egalitarian, pluralist and complex. *Journal of Philosophy of Education* 48, Nr. 1: S. 70–85.
- Casal, Paula. 2007. Why sufficiency is not enough. *Ethics* 117, Nr. 2: S. 296–326.
- Frankfurt, Harry. 1987. Equality as a moral ideal. In: *Ethics* 98, Nr. 1: S. 21–42.
- Frankfurt, Harry. 1999. Gleichheit und Achtung. In: *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*, hg. Von Angelika Krebs, S. 38–49. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesinger, Johannes. 2007. Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik* 53, Nr. 3: S. 362–381.
- . 2011. *Education, fair opportunity, and concern for the worst off*. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5255/pdf/Giesinger_Education_Fair_Competition_D_A.pdf (Zugegriffen: 08. November 2014).
- Gosepath, Stefan. 2003. Verteidigung egalitärer Gerechtigkeit. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 51, Nr. 2: S. 275–297.
- Heid, Helmut 1988. Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 34, Nr. 1: S. 1–17.
- Herzog, Walter. 2013. *Bildungsstandards*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koski, William und Rob Reich. 2006a. *The state's obligation to provide education: adequate education or equal education?* https://www.law.berkeley.edu/files/reich-koski_paper.pdf (Zugegriffen: 08. November 2014) (von den Autoren zur Verfügung gestellt).
- . 2006b. When „adequate“ isn't: The retreat from equity in educational law and policy and why it matters. *Emory Law Journal* 56, 545: S. 543–616.
- Ladwig, Bernd. 2006. Gerechtigkeit und Gleichheit. *Information Philosophie* 1, S. 24–31.

- Krebs, Angelika. 2000. Einleitung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In: *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*, hg. von Angelika Krebs, S. 7–37. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 2003. Warum Gerechtigkeit nicht als Gleichheit zu begreifen ist. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 51, Nr. 2: S. 235–253.
- Liu, Goodwin. 2006. *Education, equality, and national citizenship*. <http://www.yalelawjournal.org/article/education-equality-and-national-citizenship> (Zugegriffen: 08. November 2014).
- Macleod, Colin. 2010. *Primary goods, capabilities, and children*. http://web.uvic.ca/~cmacleod/Colin_Macleod/Articles_files/%20Primary%20Goods%20and%20Capabilities.pdf (Zugegriffen: 08. November 2014).
- . 2013. Justice, educational equality, and sufficiency. *Canadian Journal of Philosophy* 40, Supplement 1: S. 151–175.
- New, William und Michael Merry. 2014. Is diversity necessary for educational justice? *Educational Theory* 64, Nr. 3: S. 205–225.
- Satz, Debra. 2007. Equality, adequacy, and education for citizenship. *Ethics* 117, Nr. 4: S. 623–648.
- Schramme, Thomas. 1999. Verteilungsgerechtigkeit ohne Verteilungsgleichheit. *Analyse & Kritik* 21, Nr. 2: S. 171–191.
- . 2003. Die Anmaßung der Gleichheitsvoraussetzung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 51, Nr. 2: S. 255–273.
- . 2004. Zur Währungskrise der egalitären Gerechtigkeit (Teil 2). *Zeitschrift für philosophische Forschung* 58, Nr. 1: S. 129–141.
- Shields, Liam. 2011. *The prospects for sufficientarianism*. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/philosophy/people/postgraduates/pyrhak/papers/the_prospects_for_sufficientarianism.pdf (Zugegriffen: 08. November 2014).
- Stojanov, Krassimir. 2008. Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, Nr. 4: S. 516–531.
- Warnick, Bryan. 2014. Taming the conflict over educational equality. *Journal of Applied Philosophy*: 1–17. doi: 10.1111/japp.12066.
- Wilson, John. 1991. Does equality (of opportunity) make sense in education? *Journal of Philosophy of Education* 25, Nr. 1: S. 27–31.