

Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge

Dietmar Hübner

1 Einführung

Die philosophische Tradition hat eine Reihe von Positionen und Theorien zum Thema Gerechtigkeit hervorgebracht. Für den vorliegenden Zusammenhang, die Frage nach Bildungsgerechtigkeit, ist dabei insbesondere der Problemkreis der Verteilungsgerechtigkeit von Interesse: Auch Bildung scheint ein „Gut“ zu sein, das in einer Gesellschaft „verteilt“ wird, wie immer dieser Prozess auch genauer zu fassen ist. Der vorliegende Beitrag will einen Überblick geben, welche Kriterienvorschläge und Begründungsansätze in der philosophischen Debatte zur Verteilungsgerechtigkeit derzeit besonders einschlägig sind.

Die Darstellung wird sich dabei auf einem sehr grundsätzlichen und abstrakten Level bewegen: Die wesentlichen Standpunkte und Argumente innerhalb der Verteilungsgerechtigkeit lassen sich verständlich machen, ohne dass man auf die Spezifika einer konkreten Anwendungssituation eingehen müsste. Die Frage freilich, welche dieser Positionen und Theorien man letztlich für überzeugend hält, mag sich gerade an solchen Besonderheiten des gegebenen Anwendungsfalls entscheiden: Wie Bildung in unserer Gesellschaft gerecht zu verteilen wäre, mag insbesondere davon abhängen, als was für eine Art von Gut man Bildung genauer begreift.¹

2 Historischer Horizont

Heutiges politisches Denken hat sich in seinen wesentlichen Zügen im 19. Jahrhundert herausgebildet. Das gegenwärtige Parteiwesen gründet zu weiten Teilen

1 Gerade mit Blick auf den letztgenannten Punkt danke ich den Teilnehmer/innen der Ringvorlesung „Bildungs-un-gerechtigkeit und soziale Un-Gleichheit“ für wertvolle Diskussionsbeiträge im Anschluss an meinen dort gehaltenen Vortrag am 19. Januar 2011.

in den Auseinandersetzungen zwischen Liberalismus, Sozialismus, Konservatismus und Nationalismus. Auch die Hauptkategorien der politischen Philosophie haben ihre jetzige Gestalt dem Grundsatz nach im 19. Jahrhundert ausgeformt. Insbesondere lässt sich die Sonderstellung des Bildungsgedankens in diese Zeit zurückverfolgen.²

In den bürgerlichen Revolutionen des 18. Jahrhunderts hatten sich Adel und Klerus auf der einen Seite sowie der „Dritte Stand“ auf der anderen Seite gegenübergestellt. Primäre Streitobjekte waren politische Mitbestimmung und bürgerliche Freiheiten, die jener „Dritte Stand“ den bislang privilegierten Schichten abzurufen versuchte. Im 19. Jahrhundert wird indessen zunehmend deutlich, dass dieser „Dritte Stand“ seinerseits alles andere als eine homogene Gruppe ist. Vor allem bildet sich innerhalb seiner bald die neue Opposition von Mittelstand und Arbeiterschaft heraus. Anlass ist die „soziale Frage“, d. h. das Problem einer massiven Verelendung unterer Bevölkerungsschichten. Diese Verelendung geht in nicht unerheblichem Maß auf die ökonomischen Aktivitäten des erstarkten Mittelstandes zurück, namentlich in Gestalt von Kapitalismus und Industrialisierung.

Semantisches Zeugnis dieser neuen Konfliktkonstellation ist eine Bedeutungsverschiebung im Begriff „Bürger“: Während „Bürger“ im späten 18. Jahrhundert noch den freien Staatsbürger meint, den *citoyen*, den beliebigen Angehörigen des „Dritten Standes“, verengt sich dieser Begriff im 19. Jahrhundert allmählich auf den Angehörigen des Mittelstandes, den *bourgeois*, in Abgrenzung zum Proletarier. Der soziale Unterschied zwischen beiden Gruppen konstituiert sich dabei vor allem in Bildung und Besitz: Der *bourgeois*, gleich ob dieser Begriff wertneutral, affirmativ oder pejorativ verwendet wird, meint fortan primär den Bildungs- und Besitzbürger.

Das „Bürgertum“, in diesem Sinne des Mittelstandes, ist tendenziell in Sorge über die politische Orientierung des ihm gegenüberstehenden Proletariats: Mangelnde Bildung und fehlender Besitz werden als Risikofaktoren für eine möglicherweise unkluge und kurzsichtige Politik angesehen, die seitens jener Unterschichten initiiert werden könnte. Da zudem die Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert bei weitem in der Mehrheit ist, distanziert sich die Mittelschicht zunehmend von Modellen uneingeschränkt demokratischer Herrschaft: Meist zieht sie die parlamentarische der direkten Demokratie vor, nicht selten befürwortet sie statt der Demokratie sogar die Republik, im klassischen römischen Sinne einer Mischverfassung aus demokratischen, aristokratischen und monarchischen Herrschaftselementen.

2 Vgl. zum Folgenden Göhler/Klein 1993.

Bei alledem will der Mittelstand den Gegensatz zum Proletariat nicht verhärten lassen: Anders als seinerzeit der Adel begreift er sich als eine durchlässige gesellschaftliche Gruppe. Nicht zufällig spricht er vorzugsweise nicht von „Klassen“, sondern von „Schichten“: Es gehört wesentlich zu seinem Selbstverständnis, dass auch Arbeiter, bei entsprechendem Talent und Fleiß, in die Mittelschicht aufsteigen können.

Um diese Möglichkeit sicherzustellen, müssen dem Proletariat realistische Optionen für Bildung und Besitz eröffnet werden. Entsprechend engagiert sich der Mittelstand in der schulischen Förderung von Arbeiterkindern und stellt ökonomische Starthilfen für Existenzgründungen bereit. Diese Schaffung von Bildungs- und Aufstiegschancen macht, neben der Verbesserung von Arbeitsbedingungen, der Erhöhung des Lohnniveaus und der Einrichtung von sozialen Sicherungssystemen, den Schwerpunkt bürgerlicher Reformprojekte im 19. Jahrhundert aus. Jener Reformwille wiederum wurzelt zum einen in moralischen Erwägungen, zum anderen stellt er die wesentliche Strategie des Bürgertums zur Abwendung ernster Klassenkonflikte dar.

In der Gesamtsicht erweist sich diese Strategie als durchaus erfolgreich: Zumindest in den westlichen Industrienationen ist die ökonomische Situation des Proletariats im 20. Jahrhundert gegenüber dem 19. Jahrhundert erheblich verbessert, und auch Bildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten haben sich merklich erweitert. Beide Aspekte sind bis heute von zentraler Bedeutung für moderne Gemeinwesen: Ihre Gerechtigkeit wie auch ihre Stabilität scheinen wesentlich davon abzuhängen, dass sich der Graben zwischen Mittelschicht und Arbeiterschaft nicht vertieft. Die derzeitige Rede von Bildungsmisere und Bildungsungerechtigkeit lässt sich in diesen Horizont einordnen. Genauer dürften es zwei Erscheinungen sein, die hiermit zur Sprache gebracht werden.

Zum einen wird die vertraute Sorge um eine unüberwindliche Kluft zwischen Mittelstand und Unterschicht aktualisiert: „Bildungsferne Schichten“ erscheinen vor dem Hintergrund der Erfahrungen des 19. Jahrhunderts als neue Form eines unerreichbaren Proletariats, das nicht an Bildung teilnimmt (was schon an sich schlecht ist) und sich möglicherweise deshalb auch nicht Besitz erschließen kann (jedenfalls nicht in angemessenem Umfang). Diese Konstellation ist ein politisches Déjà-vu für den Mittelstand, und sie wäre normativ und pragmatisch bedenklich. Eine moderne Gesellschaft sollte ihrem eigenen Anspruch nach so nicht beschaffen sein, und vielleicht bekommt sie hierdurch ernsthafte Stabilitätsprobleme.

Zum anderen deutet sich auch eine interne Spannung innerhalb der Mittelschicht selbst an: Möglicherweise geraten deren klassischerweise definierende Be-

lange, Bildung und Besitz, derzeit in Widerstreit. Dieser Verdacht entzündet sich vor allem an gegenwärtigen Grundsatzdiskussionen, ob Bildung primär als Selbstzweck oder aber als Wirtschaftsfaktor zu gelten habe. Es wäre eine interessante Frage, ob sich hinter solchen Auseinandersetzungen eine neue Spaltung auftut, nun innerhalb des Mittelstandes, bei der auf einmal Bildungsbürger/innen (Intellektuelle unterschiedlichster Couleur) und Besitzbürger/innen (Vertreter/innen von Wirtschafts- und Finanzwelt) nicht nur politisch widerstreitende Ansichten haben, sondern zu ernsthaften sozialen Alternativen werden.

3 Systematische Einordnung

Nicht nur die Wahrnehmung der sozialen Konstellation von Mittelstand und Unterschicht, sondern auch das Grundgefüge von ethischen Kategorien zur Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse ist in seinen wesentlichen Zügen ein Erbe des 19. Jahrhunderts. Dies gilt namentlich für das moderne Verständnis von Gerechtigkeit.

Während in Antike und Mittelalter Gerechtigkeit noch als Tugend des Einzelmenschen konzipiert wird, gilt sie in Neuzeit und Moderne zunehmend als Eigenschaft von Institutionen bzw. des Staates als Ganzem: John Rawls bezeichnet Gerechtigkeit als „the first virtue of social institutions“ (1999, S. 3), Ronald Dworkin geht es in seiner Gerechtigkeitstheorie um „the sovereign virtue of political community“ (2002, S. 1). Gegenüber dieser kollektiven Grundbedeutung erscheinen individuenbezogene Formulierungen wie „gerechter Lehrer“ oder „gerechte Eltern“ heutzutage eher als abgeleitete Verwendungsweisen. Inwiefern diese Auffassung, gerade für den Bereich der Bildung, gewisse Verengungen nach sich ziehen mag, wird zum Ende dieses Aufsatzes kurz erörtert werden.

Gerechtigkeit als politische Tugend der gesellschaftlichen Strukturen lässt sich in drei Hauptbereiche einteilen. Diese sind nicht zuletzt im rechtswissenschaftlichen Denken tief verankert, in Gestalt der drei klassischen Grundrechte.

Den ersten Bereich bilden die *politischen Partizipationsrechte am Staat*: Dies sind *Beteiligungrechte*, Mitbestimmungsrechte, konkretisiert vor allem in Wahl- und Kandidaturrecht. Sie in angemessenem Umfang zu gewähren, macht den Grundgedanken einer *Demokratie* aus. In gewissem Sinne sind sie damit bereits Gegenstand der antiken Staatsformendiskussion. Spätestens ab dem 18. Jahrhundert werden sie im Rahmen der bürgerlichen Revolutionen gegenüber dem in Europa vorherrschenden Absolutismus wieder stark gemacht.

Der zweite Bereich enthält die *bürgerlichen Abwehrrechte gegen den Staat*: Hierbei handelt es sich um *Freiheitsrechte*, die sich vor allem gegen Eingriffe in die persönliche Integrität sowie gegen Behinderungen von selbstgewählten Aktivitäten richten. Diese Freiheiten zu respektieren und zu schützen, solange sie korrespondierende Freiheiten anderer nicht verletzen, ist das zentrale Anliegen des *liberalen Rechtsstaats*. Abwehrrechte bilden daher den Fokus des klassischen Liberalismus, wie er sich seit dem 17. Jahrhundert entwickelt. In ihrem Fokus liegen auch wirtschaftliche Freiheiten, ihr Spektrum insgesamt reicht jedoch erheblich weiter, von körperlicher Unversehrtheit über die freie Berufswahl bis hin zu Meinungs- und Pressefreiheit.

Der dritte Bereich schließlich umfasst die *sozialen Anspruchsrechte gegenüber dem Staat*: Dies sind *Güterrechte*, genauer Rechte auf Versorgungsleistungen seitens der staatlichen Gemeinschaft, vor allem in den Bereichen Existenzsicherung, Krankenfürsorge, Rentenwesen und Arbeitslosenunterstützung. Ihre angemessene Gewährung ist das Charakteristikum des *modernen Sozialstaats*. Im 19. Jahrhundert werden sie zunächst vornehmlich von Seiten des Sozialismus vorgetragen. Aber auch andere politische Bewegungen haben diesen Rechtsbereich nach und nach in unterschiedlichem Umfang anerkannt.

Zu Anfang des 19. Jahrhunderts herrscht die Auffassung vor, dass diese drei Bereiche unmittelbar kongruent seien. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die politischen Strömungen, die jene Rechte jeweils einklagen, in Adel und Klerus einen gemeinsamen Gegner haben: Aristokratie und Kirche verweigern politische Mitbestimmung, sie missachten bürgerliche Freiheitsrechte, und sie sind durch das System der Leibeigenschaft stark für die Verarmung unterer Bevölkerungsschichten verantwortlich. Das demokratische Ziel, politische Beteiligung der gesamten Bevölkerung zu erreichen, scheint daher notwendig auch die Durchsetzung der anderen beiden Rechtsbereiche nach sich ziehen zu müssen. Der „Dritte Stand“, einmal an die politische Macht gelangt, wird zweifellos auch für die Respektierung seiner eigenen Abwehr- und Anspruchsrechte sorgen.

Bald aber tun sich Spannungen zwischen Demokratiebewegung, Liberalismus und Sozialismus auf. Der Grund ist nicht nur, dass die in ihnen jeweils vereinten gesellschaftlichen Gruppierungen unterschiedliche Interessenschwerpunkte setzen. Der Grund ist auch, dass die von ihnen jeweils primär vertretenen Rechte in substanziellen Widerstreit miteinander geraten können: Im Verhältnis von Partizipationsrechten und Abwehrrechten wächst das Bewusstsein für die Gefahr, dass in einer Demokratie die Mehrheit anders gesonnene Minderheiten unterdrücken kann. Unter Liberalen wie Tocqueville (1835/1840/1972, S. 42–44) und Mill

(1859/1986, S. 10) macht das Wort von der „Tyrannei der Mehrheit“ die Runde, das die Besorgnis über drohende Freiheitsbeschneidungen vor allem durch religiös motivierte Bewegungen oder durch die zahlenmäßig weit überlegene Arbeiterschaft zum Ausdruck bringt. Auch zwischen Partizipationsrechten und Anspruchsrechten tut sich eine Kluft auf, da die Mehrheit nicht nur Minderheiten unterdrücken, sondern ebenso wohl unterversorgt lassen kann. Erstens kann es innerhalb der Unterschichten, auch wenn sie insgesamt die Mehrheit stellen, Teilgruppen geben, die zu schwach sind, um ihren besonderen Interessen Gehör zu verschaffen; zweitens sorgen Mangel an Bildung und Besitz dafür, dass die Unterschichten insgesamt, zumindest im üblichen Parlamentarismus mit der dort erforderlichen Lobbyarbeit, Schwierigkeiten haben, angemessen repräsentiert und gehört zu werden. Der Konflikt zwischen Abwehr- und Anspruchsrechten schließlich wird darin offenbar, dass zu verteilende Güter der Gemeinschaft nur in seltenen Fällen unmittelbar zur Verfügung stehen. In der Regel müssen sie zuvor zwangsweise eingezogen werden, vor allem durch Steuern oder Abgaben, wodurch die Freiheitsrechte der Eigentümer/innen beschnitten werden.

Die drei Grundrechte weisen somit ein intrinsisches Konfliktpotential auf. Entsprechend ist ihre angemessene Konkretisierung stets eine Frage der wechselseitigen Balance. Im Folgenden wird dabei der dritte Bereich, der Sektor der sozialen Anspruchsrechte, im Vordergrund stehen. Denn auch Bildung scheint ein Gut zu sein, auf das solche Anspruchsrechte erhoben werden können, sei es als unmittelbares (geistiges) Gut neben anderen (materiellen) Gütern, sei es als Mittel, um solche anderen Güter erwerben zu können, d. h. als notwendige Vorbedingung für die eigene ökonomische Positionierung und Absicherung.

Freilich ist zu fragen, ob Bildung nicht auch mit den anderen beiden Rechtsbereichen in Zusammenhang steht. Vielleicht lässt sich Bildung ebenso wohl oder sogar bevorzugt als Werkzeug zur Wahrnehmung politischer Partizipationsrechte oder zur Durchsetzung eigener Abwehrrechte verstehen. Generell begegnet man in der Verteilungsgerechtigkeit einer Argumentationslinie, die Güter in diesem Sinne nicht als unmittelbare Gegenstände entsprechender Anspruchsrechte, sondern als wesentliche Ressourcen zur Wahrung von Beteiligungs- und Freiheitsrechten auffasst und ihre gerechte Verteilung aus diesem Horizont heraus zu begründen sucht. Vor allem in liberalistischer Tradition werden Güter gern in diesem Sinne hinsichtlich ihrer „Freiheitsfunktionalität“ betrachtet und bemessen.

Dem Grundsatz nach wird man skeptisch sein dürfen, ob diese Perspektive zielführend und erschöpfend sein kann. Insbesondere droht sie, den dritten Bereich der Anspruchsrechte seiner normativen Eigenständigkeit zu berauben. Überspitzt formuliert: Ein schwer verletztes Unfallopfer erhält medizinische Ver-

sorgungsleistungen nicht, damit es wieder wählen gehen kann. Seine Ansprüche sind weitaus unmittelbarer, sie gründen in menschlicher Hilfsbedürftigkeit, nicht in Beteiligungs- oder Freiheitsrechten.

In Einzelfällen mag die Argumentationslinie der Freiheitsfunktionalität indessen durchaus überzeugend sein. Und gerade Bildung könnte einen Bereich darstellen, für den diese Perspektive allemal plausibel wird. Hier wäre also eine erste wichtige Weichenstellung vorzunehmen: Ist Bildung ein ursprüngliches Gut, auf das man als Mensch direkt Anspruch hat? Oder ist sie nur ein Instrument, ein Zugang, und zwar nicht zu wieder anderen Gütern (damit bliebe man im Sektor der sozialen Anspruchsrechte), sondern zu politischer Mitbestimmung oder zu bürgerlichen Freiheiten (weil man diese ohne geeignete Bildung womöglich nicht ausreichend ausüben bzw. umsetzen kann)?

4 Verteilungsgerechtigkeit

Im Folgenden wird es um den dritten Bereich, die sozialen Anspruchsrechte, gehen. Hier kommt die Verteilungsgerechtigkeit, als eigenständiges Thema und mit ihren besonderen Begründungsformen, zur Geltung. Insbesondere gibt es einen merkblichen Unterschied zu den anderen beiden Sektoren: Bei Partizipations- und Abwehrrechten herrscht weitgehende Einigkeit über die einschlägigen Kriterien. Zwar mögen diese Rechte durch widerstreitende Belange beschränkt sein (die Reichweite von Mehrheitsvoten endet bei unumstößlichen Grundrechtsgarantien, die Freiheit des einen findet ihre Grenze an der Freiheit des anderen). Auch mögen sie aus guten Gründen bestimmten Personenkreisen vorenthalten werden (Unmündige dürfen nicht wählen, Straftäter werden eingesperrt). Abgesehen von diesen Einschränkungen und Ausnahmen besteht jedoch weitgehende Einigkeit, dass Beteiligungs- und Freiheitsrechte *möglichst groß* und *prinzipiell gleich* gestaltet sein sollten. Im Bereich der Verteilungsgerechtigkeit hingegen herrschen eine *erhebliche Vielfalt* von plausiblen Alternativen und eine *große Uneinigkeit* über das richtige Kriterium.

Dieser Dissens bildet sich schon im 19. Jahrhundert heraus. Während der Sozialismus teilweise für die Gewährleistung eines Existenzminimums, in bestimmten Gütersphären auch für strikte Gütergleichheit plädiert (bis hin zur Abschaffung des Privateigentums), favorisiert der Liberalismus den freien Markt als distributives Arrangement, teilweise unter Forderung nach Chancengleichheit (wie auch immer diese inhaltlich genauer zu gestalten ist). In der modernen Diskussion hat sich diese Vielfalt konkurrierender Vorschläge eher noch vergrößert

als verringert. Sie spielt sich genauer auf drei Ebenen ab, der Ebene der Skala, der Ebene der Kriterien und der Ebene der Kombinationen.

5 Skalen

Auf der *Skalenebene* stellt sich die Frage, wie die fraglichen Güter überhaupt erfasst werden sollen. Die beiden Hauptvarianten sind Güterwerte (*goods*), bei denen die Güter unmittelbar in ihren objektiven Mengen bemessen werden (Stückzahlen, Arbeitsstunden, Quadratmeter, Geldmittel), und Nutzenwerte (*utilities*), welche die subjektiven Effekte bei den Empfänger/inne/n betrachten (Wohlbefinden, Zufriedenheit, Glücksempfindungen, Präferenzenerfüllungen). Die entsprechenden Diskussionen sind vor allem innerhalb des Utilitarismus ausgetragen worden (mit *utility* als Zentralkonzept). Aber auch der Egalitarismus hat eine solche Debatte geführt (unter der Überschrift *equality of what?*).

Die Güterskala hat dabei die Schwierigkeit, dass verschiedene Empfänger/innen sehr unterschiedliche Möglichkeiten zur Verwertung jener objektiven Zuteilungen aufweisen können. Solche abweichenden Verwertungsmöglichkeiten scheinen nicht einfach übergangen werden zu können, vor allem, wenn sie auf körperliche oder geistige *handicaps*, differierende *abilities* o. Ä. zurückgehen, was den Übergang zur Nutzenskala nahelegt. Nutzenwerte haben demgegenüber das Problem, dass sie von subjektiven Geschmacksprägungen abhängen, die oftmals auf eigene Kultivierung oder fremde Beeinflussung zurückgehen. Solche selbst- oder fremdverursachten Geschmäcker, etwa *expensive tastes* oder *cheap tastes*, scheinen indessen die Verteilung nicht uneingeschränkt beeinflussen zu dürfen, was wieder für die Verwendung von Güterwerten spricht.

Angesichts dieses Dilemmas sind in jüngerer Zeit neuartige Bewertungsskalen für Güterverteilungen entworfen worden. Hierzu gehören etwa Gerald Cohens *access to advantage* (vgl. 1989) oder Amartya Sens *capability to achieve functionings* (vgl. 1992). Diese Konzepte benennen nicht nur (wie Güterwerte) die materielle Basis für mögliche Erfolge, aber auch noch nicht (wie Nutzenwerte) die Resultate ihres Einsatzes. Vielmehr bezeichnen sie positiv eröffnete Möglichkeitsspielräume, deren individuelle Nutzung den Empfänger/inne/n selbst überlassen bleibt.

Ansätze dieser Art haben große Resonanz in der philosophischen Debatte gefunden. Auch für den Bildungssektor sind sie attraktiv, weil in diesem Feld eine Bemessung an bloßen Güterwerten wie Unterrichtsstunden oder Geldmitteln wohl zu kurz greifen würde, eine Orientierung an Nutzenwerten wie Lernresulta-

ten oder gar Zufriedenheit hingegen unrealistisch sein dürfte. Viel hängt bei derartigen Konstrukten allerdings davon ab, wie sie in der Anwendung konkretisiert werden. Auch wird man darauf vorbereitet sein müssen, dass sie nicht völlig unberührt von den Problemen der beiden Grundskalen bleiben, da es sich letztlich um Zwischenmodelle handelt, welche die Mängel von Güter- und Nutzenwerten zwar auszubalancieren versuchen, sich aber ihrem Spektrum nicht völlig entziehen können.

6 Kriterien

Mit der Festlegung der Skala ist noch nicht geklärt, wie die so gemessenen Güter genauer verteilt werden sollen. Die *Kriterienfrage* ist also erst noch zu beantworten, und vor allem hier schlägt sich die Vielfalt der Positionen innerhalb der Verteilungsgerechtigkeit am deutlichsten nieder.

Zustandskriterien (strukturelle Kriterien) bewerten unmittelbar das hergestellte Verteilungsprofil. Ob eine Verteilung gerecht oder ungerecht ist, kann man ihnen zufolge direkt an ihrer Gestalt ablesen.

Ein Beispiel ist das Kriterium des *Wohlstands*. Nach diesem Kriterium ist jene Verteilung zu wählen, bei der die Gesamtmenge an Gütern bzw. Nutzen über alle Beteiligten hinweg maximiert wird. Diese Zielvorgabe bildet das klassische Prinzip des philosophischen Utilitarismus. Darüber hinaus ist sie in der ökonomischen Theoriebildung wirksam gewesen, in der als impliziter Maßstab einer funktionierenden Wirtschaft oftmals ihre Fähigkeit zur Erhöhung des Gesamtwohls angesehen wurde.

Das Hauptproblem des Wohlstandskriteriums liegt darin, dass es keinerlei Anforderungen an die genaue Aufteilung der Güter auf die Empfänger/innen formuliert. Insbesondere kann es extreme Ungleichheiten erzeugen: Das angestrebte Maximum mag in einem Zustand liegen, bei dem einige Teilnehmer/innen sehr gut bedacht werden und andere leer ausgehen. Diese Konstellation erscheint zumindest in einigen Anwendungsfällen problematisch.

Das Kriterium der *Gleichheit* setzt unmittelbar bei diesem Problem an. Ihm zufolge ist eine möglichst weitgehende Egalisierung der Güteranteile das Charakteristikum gerechter Verteilungen. Historisch wurde diese Einschätzung teilweise im Sozialismus vertreten. Aber auch in der gegenwärtigen Debatte taucht sie auf, manchmal mit Blick auf bestimmte fest umrissene Güterbereiche, manchmal mit Blick auf die sozioökonomische Gesamtsituation, etwa wenn die zunehmende Ungleichheit moderner Industriegesellschaften beklagt wird.

Die Hauptschwierigkeit des Gleichheitskriteriums besteht darin, dass es zur Verschwendung von Ressourcen führen kann. Insbesondere läuft seine Anwendung mitunter auf eine Angleichung nach unten hinaus: Größtmögliche Gleichheit lässt sich zuweilen am besten erreichen, indem die Vorteile einiger verhindert werden, auch wenn sie nicht zum Nachteil anderer ausschlagen. Dieses Vorgehen erscheint in vielen Situationen wenig überzeugend.

Das Kriterium der *Bedürftigkeit* wird gelegentlich als Korrektur dieses Defizits vorgeschlagen. Wenn man in gewissem Umfang von den Reichen zu den Armen umverteile, so das Argument, dann gehe es eigentlich nicht darum, Gleichheit herzustellen, sondern darum, Armut zu vermeiden. Historisch wurde diese Ansicht wiederum in bestimmten Richtungen des Sozialismus vorgebracht. Aber auch im modernen Denken taucht das Bedürftigkeitskriterium auf, teilweise alleinstehend, teilweise zumindest beigemischt, etwa im Gedanken einer sozialen Marktwirtschaft.

Das Bedürftigkeitskriterium vermeidet die Probleme von Wohlstands- und Gleichheitskriterium. Es hat allerdings seine eigenen Schwierigkeiten: Sein wohl deutlichster Nachteil liegt darin, dass es nicht die Gesamtverteilung im Blick hat, sondern einseitig auf die Gruppe der Armen bzw. Ärmsten fokussiert und die Verteilung allein an deren Belangen ausrichtet. Ob dies eine wünschenswerte Konzentration ist, die gerade den ursprünglichen Sinn sozialer Anspruchsrechte aufgreift, oder aber eine systematische Verengung, die den umfassenden Horizont distributiver Gerechtigkeit verkürzt, ist umstritten.

Verfahrenskriterien (prozedurale Kriterien) distanzieren sich von allen bislang angestellten Überlegungen, indem sie davon ausgehen, dass sich die Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit einer Verteilung gar nicht an ihrer Gestalt entscheidet, sondern an ihrem Zustandekommen. Verteilungsgerechtigkeit ist ihnen zufolge keine Frage des erreichten Profils, sondern eine Frage des dahinter stehenden Prozesses.

Gemäß dem Kriterium der *Mehrheit* etwa ist eine Verteilung dann gerecht, wenn sie bei einer Abstimmung unter den Teilnehmer/inne/n die meisten Stimmen auf sich vereinigen konnte. Nicht zuletzt, weil solche Abstimmungen aus der parlamentarischen Praxis vertraut sind, könnte man versucht sein, das Mehrheitskriterium als den trivialen Verteilungsmodus demokratischer Gesellschaften anzusehen. Diese Einschätzung beruht allerdings auf einem Missverständnis. Genauer verfällt sie einer Verkürzung dessen, was Demokratie bedeutet: Das Mehrheitskriterium geht in der Tat davon aus, dass die Majorität der Betroffenen sich die Verteilung aussuchen darf. Abstimmen wird hier als prozedurales Kriterium innerhalb der distributiven Gerechtigkeit konzipiert, so dass jene Ver-

Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit
Theoretische und empirische Ergänzungen und
Alternativen zu 'PISA'

Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hrsg.)

2013, VII, 307 S. 5 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-18424-1