

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Chancengleichheit

Bernhard Grümme

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100316/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Chancengleichheit

Bernhard Grümme

Intuitiv gehen wir davon aus, dass in der Schule alle die gleichen Chancen haben. Alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse sitzen gemeinsam in derselben Unterrichtsstunde, jede und jeder hat die gleichen von der Schule bereitgestellten Materialien, jede und jeder hat die Möglichkeit, sich durch Beiträge, durch Projekte einzubringen, bekommt doch bei Hausarbeiten oder Klausuren die gleiche Aufgabe. Doch sprechen empirische Forschungen, insbesondere der Bildungssoziologie, eine andere Sprache. Danach sind nicht nur die jeweiligen Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler höchst ungleich verteilt. „Eine asymmetrische Ausbreitung von Bildung und Wissen“ und damit eine starke Asymmetrie der Chancen, an Bildung teilzunehmen, sind im globalen wie im bundesrepublikanischen Maßstab festzustellen (Wiemeyer, 2015, 63; Wiemeyer, 2015, 194-200). Der Matthäus-Effekt, nach dem demjenigen gegeben wird, der ohnehin schon hat, einerseits und der Hauptmann von Köpenick-Effekt andererseits, wonach man, ohne bereits an der Gesellschaft zu partizipieren, an ihr nicht teilhaben kann: Diese Formen von Inklusions- und Exklusionskumulationen sind unzweideutig nachgewiesen (Brieden, 2016; Grümme, 2014; Grümme, 2015).

Der Zusammenhang von sozialem Status und Bildungserfolg lässt sich empirisch nicht bestreiten und ist – wie bereits in der PISA-Studie deutlich wurde – in Deutschland besonders eng. Bildungsgerechtigkeit ist insbesondere dort ein massives Desiderat (Baumert u.a., 2001). Wegen dieser Ungleichverteilung droht dann allerdings bereits die Behauptung, im Unterricht bestehe Chancengleichheit, ihrerseits zur Ungleichheit beizutragen und sie zu perpetuieren. Indem sie schon den „Sinn für Ungerechtigkeit“ taub stellt und damit bildungs- und sozialpolitisch den Bedarf an ausgleichenden Maßnahmen und pädagogisch den etwaigen Förderbedarf Benachteiligter in Abrede stellt (Kaplow/Lienkamp, 2005), verschleiert die Rede von Chancengleichheit die faktisch bestehende Ungleichheit. Ihre Ideologieanfälligkeit wird damit eklatant sichtbar.

Dies jedoch verschärft den Bedarf an Klärung, auch für die Religionspädagogik. Bildung ist nicht allein ein Horizont, der anthropologisch anschlussfähig ist. Der Zugang zur Bildung als Chance zu einem kulturell wie politisch und gesellschaftlich teilhabenden, sich selbstentfaltenden Leben ist ein Moment menschlicher Würde und damit ein Menschenrecht. Sie „ist ein grundlegendes Erfordernis der Chancengerechtigkeit“ (Wiemeyer, 2015, 194). Die in der

Religionspädagogik tradierte Theologie der Gottesebenenbildlichkeit eines jeden, die allen Menschen die gleiche Würde zuspricht, müsste diese doch zur kritischen Selbstreflexion drängen.

Eine solche Klärung setzt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Chancengleichheit voraus. Der aber ist bereits höchst umstritten.

1. Begriff: terminologisch – philosophisch

Für den Duden meint Chancengleichheit den individuellen „Anspruch eines Kindes od.[er] Jugendlichen auf eine Schulbildung, die seinen Anlagen u.[nd] Fähigkeiten gerecht wird“ (Duden Fremdwörterbuch, 1982, 139).

Eng mit dem der Chancengerechtigkeit verwandt (Aufenanger/Mette, 2001, 691-698) will dieser doch in einem besonderen Maße den Gleichheitsaspekt betonen. Doch woher soll dieser Anspruch kommen? Wie soll er eingelöst werden? Gerechtigkeitstheoretisch stehen sich drei Positionen gegenüber.

Das egalitaristische Prinzip geht etwa in der Gerechtigkeitstheorie John Rawls von gleichen Rechten und gleichen Freiheiten aus. Ungleichheiten natürlicher und sozialer Art sind auszugleichen. „Alle sozialen Werte – Freiheit, Chancen, Einkommen, Vermögen und die sozialen Grundlagen der Selbstachtung – sind gleichermaßen zu verteilen, soweit nicht eine ungleiche Verteilung jedermann zum Vorteil gereicht“ (Rawls, 1979, 83). Ungleichheiten sind dann zu akzeptieren, wenn die Schwächsten davon am meisten profitieren. Es genügt für John Rawls Differenzprinzip nicht, lediglich gleiche Ausgangsvoraussetzungen herzustellen, und dann die Verteilung von Chancen und Rechten dem freien Spiel der Kräfte zu überlassen.

Dies aber ist die Position des Liberalismus. Während ein libertarisch-neoliberaler Zugang überhaupt keine sozialpolitische Kompensation mehr vornehmen möchte, um die Entfaltung des Individuums in seiner negativen Freiheit nicht zu verhindern (Heinrich, 2015, 255-257), sucht das liberale Konzept den Ausgleich gesellschaftlicher Unterschiede durch die Herstellung gleicher Ausgangsvoraussetzungen zu vollziehen. Es sei Aufgabe der Politik und des Staates, „diejenigen Bürger, die von sich aus nicht über die Ermöglichungsbedingung von Selbstbestimmung verfügen, mit ebensolchen auszustatten“ (Kersting, 2009, 60). Chancengleichheit wird demnach als Herstellung gleicher Freiheit verstanden, die es dann einem jedem überlässt, selbstverantwortlich diese Ausgangsbedingungen zu entfalten.

Der capability-approach Martha Nussbaums und Amartya Sens wählt im Unterschied zu beiden Ansätzen einen anderen Zugang. Es kommt ihm nicht auf egalitären Ausgleich und nicht auf die Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen auf

der Basis gleicher Ausgangsvoraussetzungen an. Ihm geht es um die Befriedigung der elementaren Bedürfnisse und die Ermöglichung von Fähigkeiten, die ein Mensch zu seinem guten Leben benötigt. Darum stehen die Grundfähigkeiten und Grundgüter im Vordergrund, nicht eine universalisierbare Gleichheitsnorm (Nussbaum, 1999; Nussbaum, 2010, 112-114; 442-547; Sen, 2010, 414).

Problematisch daran ist neben der gerechtigkeits-theoretisch behaupteten moralischen Irrelevanz der Sockelgerechtigkeit (Forst, 2011, 273-280), dass Nussbaum trotz aller Nähe zur Vielfältigkeit menschlichen Lebens hinter die Universalitätsanmutungen und die politische Dynamik von Gerechtigkeit zurückfällt. Chancengleichheit und → [Gerechtigkeit](#) sind für Rainer Forst nicht als eine große Verteilungsmaschine zu denken, die durch sich selber Güter austeilt. Die Gerechtigkeit fordert vielmehr, dass die Subjekte „gleichberechtigte Akteure innerhalb einer sozialen Grundstruktur sind – und dann bestimmte Ansprüche auf Güter erheben können. Die Gerechtigkeit bezieht sich darauf, wer Einzelne in einem gesellschaftlichen Zusammenhang ‚sind‘, das heißt welche Rolle sie dort spielen, nicht primär darauf, was sie bekommen“ (Forst, 2011, 39). Insgesamt wird damit deutlich, dass eine angemessene Theorie der Chancengleichheit die Zusammenhänge von „Normativität“ und „Macht“ prinzipiell berücksichtigen muss und mit dem den Subjekten fundamental eingeräumten „Recht auf Rechtfertigung“ als Basis von Gerechtigkeit die gesellschaftlichen (Forst, 2015, 7; 28f.), ökonomischen und politischen Strukturen von Chancengleichheit in ihrer Asymmetrie kritisch und transformatorisch zu reflektieren hat.

2. Bildungstheoretische Perspektiven

Signifikanterweise finden sich vergleichbare Positionen zur Chancengleichheit auch im Bildungsdiskurs, die jeweils auf ihre Weise Bildungsgerechtigkeit herstellen wollen.

In dem Gutachten des von der Bayerischen Wirtschaft berufenen, mit einflussreichen Bildungswissenschaftlern prominent besetzten *Aktionsrat Bildung* wird Bildungsgerechtigkeit als eine herkunftsunabhängige Chancengleichheit propagiert. Es sei ein Missverständnis der philosophischen und theologischen Gerechtigkeitstradition, Gerechtigkeit „mit Gleichheit oder gar dem Anspruch auf soziale Gleichheit in einer Gesellschaft“ zu identifizieren. Vielmehr sind durch eine entsprechende bildungspolitische Gestaltung der Bildungsinstitutionen jedem entsprechend seiner „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ die gleichen Chancen zur → [Bildung](#) zuzugestehen, damit dann auch dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit entsprochen werden kann (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, 12; 19). Gerechtigkeit als Chancengerechtigkeit zu verstehen, bedeutet also, sie im Sinne gleicher Ausgangsbedingungen zu interpretieren, die bildungspolitisch und sozialpolitisch hergestellt werden müssen. Keineswegs

aber wird eine erst durch Bildung zu erstrebende soziale Gleichheit anvisiert. Denn es gilt, „dass (Bildungs-)Gerechtigkeit als Vehikel zur Herstellung von mehr Gleichheit in ständiger Konkurrenz zum Freiheitsgebot steht“ und deshalb nur unter der Bedingung überhaupt gerechtfertigt werden kann, wenn sie langfristig das Freiheitsmaß aller und der Gesamtgesellschaft vergrößert (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, 21).

Diese liberale Position hat vor allem aus sozialetischer Perspektive massive Kritik erfahren. Bildung als „in weiten Teilen privat zu verantwortende und zu regelnde Aufgabe“ zu begreifen (Heimbach-Steins, 2007, 32), laufe auf einen minimalistischen Begriff von Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit hinaus, der lediglich die Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen entsprechend der kognitiven Voraussetzungen anvisiert, aber die dynamischen Prozesse in den Bildungsinstitutionen und bezogen auf die jeweiligen biografischen Kontexte selber nicht berücksichtigt. Echte, kompetente gesellschaftliche Teilhabe sei auf diese Weise nicht erreichbar. Zudem genüge der Rückzug auf eine formale Gleichheit der Verfahrensgerechtigkeit nicht. „Als sozialer Rechtsstaat hat die Bundesrepublik Deutschland positive Verpflichtungen hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsbeteiligung, die die Gewährleistung formal gleicher Ausgangsbedingungen für Bildungsteilnehmer mit unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und kulturellen Startbedingungen deutlich überschreiten“ (Heimbach-Steins, 2007, 26). Es geht nicht um Kompensation von Eingangsdefiziten, sondern um die nach Maßstäben egalitärer Gerechtigkeit insgesamt gestaltete Bildung, die jedem Einzelnen in der gegenseitigen Dynamik seiner Fähigkeiten, seiner Lebensumstände und sozialen Strukturen gerecht wird (Stojanov, 2011, 135). Dies betrifft in einem besonderen Maße die Frage von Gender und Inklusion (Grümme, 2014, 22-25).

Interessant ist, dass in diesem Zusammenhang auch die pädagogische Idee des Bildungsminimums sowie in einer Kombination damit der Gedanke einer Sockel- und Bedarfsgerechtigkeit fruchtbar gemacht wird. Peter Brenner profiliert eine angemessene „Bildungsgrundausrüstung“, die allen durch administrative Maßnahmen, durch Ressourcenzuteilungen und bildungspolitische Interventionen zugeordnet werden. Was darüber hinausgeht, „ist Sache des Einzelnen, seiner Bildungsaspirationen, seiner Leistungswilligkeit, durchaus auch seiner ökonomischen Investitionsfähigkeit und -bereitschaft“ (Brenner, 2010, 55; Giesinger, 2007). Nicht „Chancengleichheit ist das Ziel, sondern die Ermöglichung eines angemessenen Bildungsniveaus für jeden“ (Schramme, 2012, 137). Auch die Deutschen Bischöfe gehen mit ihrem Papier zur Chancengerechtigkeit in diese Richtung, wird doch so stark auf die Initiative des Individuums abgehoben, dass die systemischen und strukturellen Bedingungen hierfür zu stark abgeblendet werden (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2011, 22-29).

Das tendenziell Segregation fördernde Privatschulwesen (Noweck, 2013), die

selektiven Mechanismen in der Schule sowie in den Bildungsprozessen selber, die im sprachlichen und habituellen Code der Mittelschicht Schülerinnen und Schüler anderer sozialer Schichten benachteiligen, die segregierenden Momente im Lehrerhandeln und in der unterrichtlichen Kommunikation oder auch deren institutionellen Bedingungen bleiben außer Betracht (Neumann/Becker/Maaz, 2014). Bildungssoziologisch und bildungswissenschaftlich bündelt man dieses Defizit an Chancengleichheit im Begriffsfeld der institutionellen Diskriminierung (Brake/Büchner, 2012, 113). Noch immer ist ein Begabungsbegriff verbreitet, der die Interdependenzen mit sozialen Lagen und Anerkennungsprozessen unberücksichtigt lässt (Stojanov, 2011, 134-142; Grümme, 2014, 138-144). Pierre Bourdieu arbeitet vor dem Hintergrund seiner Habitus- und seiner Theorie symbolischen Kapitals, wonach soziales und kulturelles Kapital höchst ungleich verteilt sind, die Mechanismen gesellschaftlicher Distinktion und damit entgegen anders lautender, vollmundiger Versprechungen des Bildungssystems den illusionären Charakter der Chancengleichheit heraus (Bourdieu/Passeron, 1971).

Damit wird die Interdependenz deutlich, in der allein angemessen von Chancengleichheit zu reden ist. Chancengleichheit ist gerechtigkeits-theoretisch nur in der Interdependenz mit Verteilungsgerechtigkeit, Befähigungs-, Anerkennungs- und Leistungsgerechtigkeit im Sinne echter Teilhabegerechtigkeit verantwortlich denkbar (Heidenreich, 2011, 175-186; Grümme, 2014, 40-96). Politisch-strukturelle, soziale, gesellschaftliche, ökonomische, familiäre und individuelle Faktoren sind wesentlich zu berücksichtigen, um nicht einen verkürzten und damit ideologiefälligen Begriff der Chancengleichheit zu vertreten.

3. Religionspädagogische Perspektiven

Religionspädagogisch ist dieses Ringen um Chancengleichheit höchst relevant. Nicht nur ist der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den schulischen Selektionsmechanismen beteiligt, nicht nur kann auch er sich nicht frei machen von segregierenden Tendenzen in seiner Kommunikationsstruktur (Grümme, 2016; Grümme, 2015; Unser, 2014, 17-26). Er ringt selber um Realisierung von Chancengleichheit. Wenn sowohl deren liberales Verständnis als eine Chance zur Bildung als auch deren Verständnis als Chance durch Bildung, das die systemischen Kontexte von Macht vernachlässigt, nicht hinreichend sind, dann trägt die Religionspädagogik in diese Suche nach Chancengleichheit mit der jüdisch-christlichen Tradition einer Option für die Ausgegrenzten und Benachteiligten einen spezifischen Beitrag ein, dessen analytisches, befreiendes wie kritisch-transformatives Potential noch längst nicht ausgeschöpft ist.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Grümme, Bernhard, Art. Chancengleichheit, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2017

Literaturverzeichnis

- Aufenanger, Martina/Mette, Norbert, Art. Gerechtigkeit, in: Lexikon der Religionspädagogik I (2001), 691-698.
- Baumert, J. (Hg. u.a.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium, Opladen 2001.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude, Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971.
- Brake, Anna/Büchner, Peter, Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung, Stuttgart 2012.
- Brenner, Peter J., Bildungsgerechtigkeit, Stuttgart 2010.
- Brieden, Norbert, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Interdisziplinäre Sondierungen, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart 2016, 42-62.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 323-410.
- Duden Fremdwörterbuch, Art. Chancengleichheit, in: Duden Fremdwörterbuch (1982), 139.
- Forst, Rainer, Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen, Berlin 2015.
- Forst, Rainer, Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik, Berlin 2011.
- Giesinger, Johannes, Was heißt Bildungsgerechtigkeit?, in: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 2, 362-381.
- **Grümme, Bernhard, School matters. Zur Relevanz von Schule und unterrichtlichem Handeln für einen bildungsgerechten Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart 2016, 125-138.**
- Grümme, Bernhard, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015.
- **Grümme, Bernhard, Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014.**
- Heidenreich, Felix, Theorien der Gerechtigkeit. Eine Einführung, Opladen 2011.
- Heimbach-Steins, Marianne, Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, in: Heimbach-Steins, Marianne/Kruij, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld 2007, 11-47.

- Heinrich, Axel, Politische Philosophie, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Christliches Handeln in Verantwortung für die Welt, Paderborn 2015, 231-274.
- Kaplow, Ian/Lienkamp, Christoph (Hg.), Sinn für Ungerechtigkeit. Ethische Argumentationen im globalen Kontext, Interdisziplinäre Studien zu Recht und Staat 38, Baden-Baden 2005.
- Kersting, Wolfgang, Verteidigung des Liberalismus, Hamburg 2009.
- Neumann, Marko/Becker, Michael/Maaz, Kai, Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I, in: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hg.), Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter, Wiesbaden 2014, 167-204.
- Noweck, Anna, Katholische Schulen – beteiligungsgerecht? Eine sozioethische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Capabilities Approach, Bielefeld 2013.
- Nussbaum, Martha, Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit, Berlin 2010.
- Nussbaum, Martha, Gerechtigkeit oder das gute Leben, Frankfurt a.M. 1999.
- Rawls, John, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt a.M. 1979.
- Schramme, Thomas, Warum die Idee von Chancengleichheit im Bildungswesen sowie die Konzeption von Behinderung als Nachteil fehlgeleitet sind, in: Wallimann-Helmer, Ivo (Hg.), Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen. Gerechtigkeitstheoretische und sonderpädagogische Perspektiven, Freiburg/München 2012, 123-138.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Chancengerechte Gesellschaft. Leitbild für eine freiheitliche Ordnung, Die deutschen Bischöfe 34, Bonn 2011.
- Sen, Amartya, Die Idee der Gerechtigkeit, Bonn/München 2010.
- **Stojanov, Krassimir, Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden 2011.**
- Unser, Alexander, Wie kann sich Religionspädagogik von Bildungsgerechtigkeit herausfordern lassen? Eine Entgegnung auf Judith Könemann, in: Religionspädagogische Beiträge 71 (2014), 17-26.
- **Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.), Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden 2007.**
- Wiemeyer, Joachim, Keine Freiheit ohne Gerechtigkeit. Christliche Sozialethik angesichts globaler Herausforderungen, Freiburg i.Br. 2015.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de