

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium

Lin-Klitzing / Di Fuccia / Gaube
Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing,
David Di Fuccia und Thomas Gaube
in Zusammenarbeit mit dem
Deutschen Philologenverband (DPhV)

In dieser Reihe sind erschienen

- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn 2009.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn 2010.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2012.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 2013.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog. Bad Heilbrunn 2014.
- Beilecke, F. / Messner, R. / Weskamp, R. (Hrsg.): Wissenschaft inszenieren. Perspektiven des wissenschaftlichen Lernens für die gymnasiale Oberstufe. Bad Heilbrunn 2014.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn 2015.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung. Bad Heilbrunn 2016.

weitere Bände in Vorbereitung

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2198-8

Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2017

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber 7

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung. Eine Einführung 11

Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium

Jürgen Rekus

Der Beitrag des Gymnasiums zur Bildungsgerechtigkeit 23

Werner Wiater

Schülerinnen und Schüler auf die Wissensgesellschaft vorbereiten:

Bildungsgerechtigkeit in der Schule 4.0 30

Bildungsgerechtigkeit – was ist das?

Stefan Gosepath

Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit aus philosophischer Sicht 43

Axel Bernd Kunze

Bildungsgerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit

Überlegungen zum rechten Maß in der bildungsethischen Debatte 58

Hans Pechar

Chancengerechtigkeit in der Bildung

Was ist wünschenswert? Was ist möglich? 78

Bildungsgerechtigkeit – eine Illusion?

Helmut Fend

Bildungsgerechtigkeit – eine Illusion? Nachbetrachtung zur Life-Studie 93

Steffen Schindler und Pia König

Mehr Abiturienten – weniger Bildungsungleichheit? 112

Bildungsgerechtigkeit und Migration

Janna Teltemann

Migration und Bildungsgerechtigkeit – Konsequenzen für die Gesellschaft 131

Hartmut Esser

Der Beitrag der Schule zur Integration von Migrantenkindern:
Schwierigkeiten, Chancen und die Bedeutung der Gymnasien 163

Fazit

Heinz-Peter Meidinger

Bildungsgerechtigkeit – Anmerkungen zu einem „fuzzy concept“ 185

Autorenspiegel 195

*Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia,
Thomas Gaube*

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Mit Hilfe des Klinkhardt-Verlages und auf Initiative des Deutschen Philologenverbandes wurde die Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ im Jahr 2009 gegründet. Ziel war und ist es, im Interesse einer nach TIMSS und PISA neu begonnenen Interaktion zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule den Diskurs von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Disziplinen sowie Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern zu bildungspolitisch relevanten Themen für Entscheidungen in der Bildungs- und Schulpolitik fruchtbar zu machen.

Der erste Band widmete sich dem Thema der schulischen Begabtenförderung. Im zweiten Band wurden Chancen und Probleme schulischer Übergänge aus einer Disziplinen übergreifenden Perspektive bearbeitet. In Band 3 wurden wesentliche Aspekte gymnasialer Bildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Philosophie einander gegenübergestellt. In Band 4 diskutierten PISA-Forscherinnen und -Forscher und deren Kritiker über die nach PISA eingesetzte „Vermessung von Schule“ und deren Konsequenzen für die Schulpraxis. Im fünften Band wurde mit den „Methoden der Inszenierung wissenschaftlichen Lernens in der gymnasialen Oberstufe“ insbesondere die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der gymnasialen Oberstufe betrachtet. In Band 6 „Abitur und Studierfähigkeit“ wurde interdisziplinär um die historische und gegenwärtige Bestimmung von Studierfähigkeit als einem wesentlichen Ziel der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht von deutschen, Schweizer und österreichischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gerungen.

Band 7 „Auf die Lehrperson kommt es an?“ befasste sich mit der Rolle der Lehrperson sowie mit Fragen der Eignung, Ausbildung und Bildung, Professionalisierung und Fortbildung der Lehrkräfte. Band 8 zur Passung von „Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten“ setzte sich konstruktiv-kritisch mit der in der Regel leider immer noch nicht hergestellten ausreichenden Passung zwischen Gymnasium und Universität auseinander.

Der neunte Band widmet sich dem Thema „Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium“. Dazu werden unterschiedliche Konzepte von Bildungsgerechtigkeit diskutiert, empirische Untersuchungen zur Bildungsgerechtigkeit und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen vorgestellt sowie schwerpunktmäßig die Frage: „Wie ‚bildungsgerecht‘ ist das Gymnasium?“ behandelt.

Für die Herausgabe des neunten Bandes haben sich wieder Vertreterinnen und Vertreter aus Universität und Schule zusammengefunden: für die Schulpädagogik Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing von der Philipps-Universität Marburg, für die Fachdidaktik Prof. Dr. David Di Fuccia von der Universität Kassel und für die Schule Thomas Gaube, Schulleiter eines Gymnasiums in Halle an der Saale.

Für diesen Band wie für alle Vorgängerbände gilt der besondere Dank der Herausgeberin und der Herausgeber Frau Gabriele Lipp, Geschäftsführerin des Deutschen Philologenverbandes, und Frau Andrea Hennig, Sekretärin im Deutschen Philologenverband, die beide unermüdlich, sehr konsequent, sehr kundig und für uns unverzichtbar alle Beiträge Korrektur lasen, sie verbesserten und dazu in kontinuierlichem fruchtbarem Dialog mit dem Klinkhardt Verlag standen.

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung. Eine Einführung

Im vorliegenden Band erfährt das Thema „Bildungsgerechtigkeit“ nach dieser Einführung seinen inhaltlichen Auftakt mit den Ausführungen von Jürgen Rekus zum „Beitrag des Gymnasiums zur Bildungsgerechtigkeit“. Werner Wiater schließt mit Ausführungen zur Bildungsgerechtigkeit in der Schule 4.0 an. Der Band ist dann in vier weitere inhaltliche Abschnitte untergliedert: Zuerst nähern sich Stefan Gosepath, Axel Bernd Kunze und Hans Pechar dem Thema „Bildungsgerechtigkeit – was ist das?“ aus unterschiedlichen disziplinären Blickwinkeln an. Im nächsten Teil „Bildungsgerechtigkeit – eine Illusion?“ stellen Helmut Fend, Steffen Schindler und Pia König empirische Untersuchungsergebnisse zu diesem Thema dar. Weiterhin widmen sich Janna Teltemann und Hartmut Esser dem Zusammenhang von „Bildungsgerechtigkeit und Migration“. Abschließend zieht der amtierende Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, Heinz-Peter Meidinger, ein Fazit zum „fuzzy concept“ Bildungsgerechtigkeit.

Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium

Jürgen Rekus analysiert in seinem „Beitrag des Gymnasiums zur Bildungsgerechtigkeit“ das Verständnis des deutschen Begriffs Bildungsgerechtigkeit aus dem englischen Original der Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen. In diesem Dokument von 1948 finde sich das „Right to Education“, also das „Recht auf Bildung“. Hier sei mit dem Begriff „Education“ bzw. „Bildung“ allerdings nicht der Individualprozess der Bildung gemeint, „sondern das sozial-kulturelle Konstrukt, das dazu dient, eben diesen Bildungsprozess zu befördern“ (vgl. dazu und auch im Folgenden Rekus 2017 in diesem Band, S. 23-29). Dies werde in Art. 26 der Erklärung der Menschenrechte dahingehend konkretisiert, dass der Staat „einen verpflichtenden Schulbesuch ohne Kosten, zumindest für die Zeit der Elementar- und Grundbildung“ ermögliche. „Weiterführende Schulangebote sollen allgemein zugänglich sein, und zwar auf der Grundlage von erworbenen Meriten, d.h. der bisherigen Schulleistungen. Der zweite Absatz verbiete jedwede

Engführung und Verzweckung des Bildungsangebots, da sie die freie Entfaltung der Person behindern“. Bildungsgerechtigkeit als „Educational Equity“ meine im Verständnis des zitierten Dokuments „die Unterstützung jedes Menschen in seinem Recht auf Bildung durch angemessene Schulangebote“. Dies könne, so Rekus, durch „eine Schule für alle“ nicht gewährleistet werden. Der schulpädagogische Beitrag der Rolle des Gymnasiums zur Bildungsgerechtigkeit im Sinne der „Educational Equity“ sei dementsprechend ein „Angebot zur wissenschaftsbezogenen Bildung, das Jugendlichen mit einer entsprechenden Denkungsart und Motivation“ gerecht werde und ihnen angemessen sei.

Der Schulpädagoge **Werner Wiater** fordert in seinem Beitrag „Schülerinnen und Schüler auf die Wissensgesellschaft vorbereiten: Bildungsgerechtigkeit in der Schule 4.0“ die Politik dazu auf, angesichts der hohen Anforderungen, die die Wissensgesellschaft in Zeiten der Globalisierung an die Fähigkeiten der Schulabsolventinnen und -absolventen stelle, die nötige Sorge für Bildungsgerechtigkeit in der Schule 4.0 zu tragen. Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme würden gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig (vgl. hier und im Folgenden Wiater 2017 in diesem Band, S. 30-39). Angesichts einer „posttypografischen Kultur“ und kollektivem Lernen über virtuelle oder reale Gruppen brauche es veränderte Formen der Aneignung und Vermittlung von Wissen, ohne dass die Schule ihren Allgemeinbildungsauftrag und ihre ganzheitliche Sicht von Persönlichkeitsbildung aufgeben dürfe. In einer Zukunftsgesellschaft mit vielen offenen und unsicheren Problemlösungen seien die Erwartungen an eine „Digitalisierung der Schule“ groß, wobei unter dem Gesichtspunkt der Bildung die Digitalisierung Gegenstand und Werkzeug im Bildungsprozess sei. Der Berufssektor unserer Wissensgesellschaft erfordere, dass alle Schulabsolventinnen und -absolventen auch im Bereich einer „digitalen Bildung“ gut vorbereitet werden müssen, um nicht vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt zu werden. Die Auseinandersetzung mit der Schule 4.0 sei deshalb für eine Bildungsgerechtigkeitsdebatte zentral. Ziel aller besonderen Fördermaßnahmen könne – nach Wiater – nur eine chancengerechte Teilhabe aller an der globalen und digitalen Wissensgesellschaft sein.

Bildungsgerechtigkeit – was ist das?

Stefan Gosepath betrachtet in seinem Beitrag Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit aus philosophischer Sicht. Im Bereich der Bildung und Erziehung müsse zwischen drei Ebenen der Erziehung unterschieden werden. Jede Ebene verlange eine andere Art der Gleichheit: Unter der ersten Ebene versteht Gosepath eine erste basale Erziehung für alle, Bildung als Menschenrecht, grundlegende

Bildung als wichtigstes Mittel, um mit den Herausforderungen des Alltagslebens umgehen zu können. Hier werde eher eine Gleichheit der Ergebnisse angestrebt. Auf einer zweiten Ebene gehe es um gleiche Chancen zur Kultivierung der eigenen Talente. Die Kultivierung der Talente sei meritokratisch zu organisieren und Bildungsangebote müssten – proportional zu den Fähigkeiten, Eignungen und der Bereitschaft zu lernen – den jeweiligen Personen zur Verfügung gestellt werden. Dies werde eher zu einer Ungleichheit der Ergebnisse führen. Auf einer dritten, kompetitiven Ebene gehe es um Chancengleichheit im Wettbewerb für den Zugang zur höheren Bildung und zu besseren Stellen auf dem Arbeitsmarkt. Aus freiheitsrechtlichen und prudenziellen Argumenten könnten hier Positionen und Ämter nicht strikt gleich, sondern nur chancengleich verteilt werden. Gosepath unterscheidet zwischen Chancengleichheit als *Anti-Diskriminierungsgebot* und dem Prinzip *formaler Chancengleichheit*, in dem Laufbahnen den Tüchtigen und Fähigen offenstehen; dies im Unterschied zum Prinzip *fairer Chancengleichheit*, in dem Laufbahnen den Tüchtigen und Fähigen unter gleichen Startbedingungen offenstehen, und im Unterschied zum Ideal *substanzieller Chancengleichheit*. Vollständige Chancengleichheit sei nicht direkt herstellbar, eine Annäherung an sie aber über das Prinzip der fairen Chancengleichheit möglich, das eine Art Kompromiss zwischen dem Ideal substanzieller Chancengleichheit und prudenziellen Kostenerwägungen bezüglich der gesellschaftlichen Verteilungsordnung darstelle. Jede Chancengleichheitspolitik müsse ihr primäres Augenmerk auf das „je unvertretbar einzelne *Individuum* legen, dem das Seine und das Ihre zukommen“ solle, „um jeder und jedem die gleiche Chance auf ein gelingendes selbstbestimmtes Leben zu geben“ (vgl. dazu Gosepath 2017 in diesem Band, S. 43-57).

Axel Bernd Kunze legt – aus sozialetischer Perspektive – Bildungsgerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit aus. Er versteht Bildung – pädagogisch betrachtet – als Befähigung zur Selbstbestimmung, die abhängig von der Verantwortlichkeit des Subjekts sei und bleibe. Eine Sozialethik der Bildung interessiere sich demgegenüber dafür, „wie die organisatorischen, rechtlichen, personellen oder finanziellen Möglichkeitsbedingungen für Bildung strukturell und institutionell gesichert werden“ könnten (vgl. hier und im Folgenden Kunze 2017 in diesem Band, S. 58-77). Kunze legt dazu in seinem Beitrag grundlegend dar, was ein Recht auf Bildung eigentlich umfasse, an welchen Konfliktpunkten sich bildungsethische Entwürfe voneinander trennten und inwiefern eine überschießende Auslegung der Menschenrechte ihr Ziel verfehle. Wie Menschenrechte auf den Bildungsbereich hin ausgelegt werden können und wie die Möglichkeitsbedingungen für Bildung sowie Chancen zur Bildung unter dem Maßstab der Gerechtigkeit gestaltet werden können, zeigt er gemäß der vom Sozialpaktausschuss der Vereinten Nationen entwickelten vier justiziablen (A)-Merkmale für Sozialrechte: *Availability/Verfügbarkeit*, *Accessibility/Zugänglichkeit*, *Acceptability/Annehmbarkeit* und *Adaptability/Anpassbarkeit*. Für den Bildungsbereich sei demgemäß darauf zu achten, „dass

funktionsfähige Bildungsinstitutionen in ausreichender Zahl *zur Verfügung stehen*, dass sowohl in physischer als auch wirtschaftlicher Hinsicht deren *Zugänglichkeit* gesichert ist und dass die Bildungsangebote von hinreichender Qualität sind, das heißt: Sie sollten für Lernende und Eltern *annehmbar*, kulturell angemessen und qualitativ hochwertig sein. Und sie sollten sich veränderten Lebenswelten gegenüber als *anpassungsfähig* erweisen“. Kunze unterscheidet abschließend zwei unterschiedliche, „aus dem Gleichgewicht geratene“ bildungsethische Entwürfe. Mit dem einen werde die Herstellung gesellschaftlicher Gerechtigkeit und auch die Gerechtigkeit im Bildungssystem als politischer Auftrag verstanden. Mit dem anderen werde Bildung als eine Funktion gesellschaftlicher Entwicklung, wirtschaftlicher Produktivität oder sozialstaatlicher Stabilität in den Vordergrund gerückt und Bildungspolitik als Teil vorsorgender Sozialpolitik betrachtet. Kunze plädiert demgegenüber für eine bildungsethische Reflexion bildungsbezogener sozialer Praktiken mit einem „rechten Maß“, insofern als verschiedene Leitprinzipien, z.B. faire Chancen-, Bedürfnis-, Befähigungs- oder Leistungsgerechtigkeit, reflektiert und so miteinander verbunden werden sollten, dass dem einzelnen Menschen faire Chancen zur Bildung gesichert, ihm gleichzeitig aber auch denkbar weite Spielräume eröffnet werden sollen, diese zur Bildung in Freiheit selbsttätig zu nutzen und auszufüllen. Zu dieser Freiheit zu befähigen, bliebe die vorrangige Aufgabe jeder Schule, auch und gerade die des Gymnasiums.

Hans Pechar beschreibt aus Sicht der Hochschulforschung drei Paradoxa (vgl. hier und im Folgenden Pechar 2017 in diesem Band, S. 78-90): Das erste sei, dass es in den reichen Gesellschaften Europas, z.B. in Deutschland oder Österreich, noch nie ein so hohes Ausmaß an Chancengerechtigkeit in der Bildung gegeben habe wie derzeit. Gleichzeitig sei aber auch die Aufmerksamkeit für verbliebene Ungerechtigkeiten so groß wie nie zuvor. Es handle sich um eine Art „Sicherheitsparadoxon“: Obwohl das Leben in wohlhabenden Gesellschaften heute sicherer sei denn je zuvor, sei gleichzeitig auch die Sorge vor Risiken und Bedrohungen gestiegen. Ein zweites Paradoxon sei, dass, obwohl sich der Bildungsstand der Bevölkerung seit der Mitte des 20. Jahrhunderts deutlich erhöht habe, den Bildungsdefiziten von Teilen der Bevölkerung mehr Aufmerksamkeit als je zuvor geschenkt werde. Dies geschehe deshalb, weil die Risikogruppen immer weniger die Qualifikationsanforderungen für anspruchsvolle berufliche Positionen erfüllten. Das dritte Paradoxon sei, dass in den 1960er-Jahren bildungsaffine Mittelschichten Veränderungen gefordert und gegen eine reformresistente Bildungsverwaltung durchgesetzt hätten. Heute sei demgegenüber der Reformwille in der Bildungspolitik und -verwaltung größer, aber die Reformmaßnahmen der Politik für eine Erhöhung der Chancengerechtigkeit stießen auf Widerstand eben jener bildungsnahen Mittelschichten. Pechar problematisiert in seinem Beitrag das Prinzip meritokratischer Verteilungsgerechtigkeit: Ungleichheiten in der Bildung würden dann als „legitim“ gelten, wenn sie das Ergebnis unterschiedlicher Leistungsfähig-

keit und Leistungsbereitschaft seien. Pechar bezweifelt aber, dass sich „legitime“ und „illegitime“ Faktoren säuberlich voneinander trennen ließen, da das Leistungsverhalten in der sozialen Realität immer auch durch die soziale und ethnische Herkunft oder auch durch das Geschlecht bedingt sei. Ähnlich wie Gosepath bezieht er sich zunächst auf John Rawls (2003), nach dem bei der Vermittlung eines Grundsockels an Basiskompetenzen die egalisierende Funktion dominieren solle, damit alle Kinder die Basiskompetenzen erreichten. Bei jenen Kompetenzen, die über dieses Mindestmaß hinausreichten, sollte jedoch nicht Gleichheit, sondern Fairness das Kriterium der Bemessung von Bildungsgerechtigkeit sein. Als eine sinnvolle Strategie des Ausgleichs von Bildungsungleichheit schlägt er vor, den gebührenfreien Besuch von Universitäten (in Deutschland und in Österreich) gegenüber dem gebührenpflichtigen Besuch vorschulischer Einrichtungen zu überdenken. Ebenso sei aus seiner Sicht eine Finanzierung von Schulen auf der Basis sozialer Indizes denkbar: Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozial schwachen Familien sollten ein höheres Budget pro Schülerin und Schüler erhalten als Schulen, die in einem gehobenen Milieu lokalisiert seien. Insgesamt beurteilt Pechar den Versuch, soziale Herkunftseffekte auszugleichen, welche Kindern aus bildungsfernen Schichten den Bildungserwerb erschwerten, als einen notwendigen, aber mühsamen und zähen Prozess.

Bildungsgerechtigkeit – eine Illusion?

Helmut Fend berichtet in seinem Beitrag „Bildungsgerechtigkeit – eine Illusion? Nachbetrachtung zur LiFE-Studie“, dass Bildungsgerechtigkeit ein Lebensthema in seiner pädagogisch-psychologisch orientierten Wissenschaftsbiographie gewesen sei. Ein schulpolitisches Instrument, das er in seiner Langzeitstudie LiFE hinsichtlich seiner empirischen Wirksamkeit in Bezug auf mehr Bildungsgerechtigkeit überprüfen konnte, war die Änderung der Struktur des Bildungswesens in den Schuljahren 5-10 hin zu einem längeren gemeinsamen Lernen. Fend untersuchte in den 1970er-Jahren 1830 Kinder und Jugendliche anfangs jährlich, später im Alter von 35 Jahren und noch einmal zehn Jahre später, dann zusammen mit deren eigenen Kindern im selben Alter wie die Eltern bei der Jugendstudie (vgl. hier und im Folgenden Fend 2017 in diesem Band, S. 93-111). Es handelt sich hier – im Gegensatz zur PISA-Studie – um eine experimentell angelegte Längsschnittstudie. Drei „Tracking-Systeme“ (Gruppenbildung nach Leistungsfähigkeit und Interessen) wurden untersucht: die Wirkungen des Übergangs auf die weiterführenden Schulformen nach der 4. Klasse, nach der 6. Klasse (nach Grundschule und Förderstufe) sowie die Wirkungen eines internen Trackings bis zum 10. Schuljahr. Hauptschulabschluss- und Realschulabschlusserwartungen der Schülerinnen und

Schüler wurden in den Bildungssystemen gleich häufig realisiert bzw. übertroffen. Lediglich bei den Abiturserwartungen ergab sich der Unterschied, dass die Abiturserwartungen in den Gesamtschulen nur zu 62%, im dreigliedrigen Schulwesen zu 82% erfüllt wurden. Die Untersuchung zeigte die unleugbare Abhängigkeit der Bildungslaufbahnen von der sozialen Herkunft der Kinder auf: Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern im mittleren Leistungskompetenzbereich käme es auf den Bildungshintergrund der Eltern an. Hier wären die Chancen der Kinder, das Abitur zu erreichen, siebenmal höher, wenn die Eltern auch schon das Abitur absolviert hätten. Fend konnte zeigen, dass Gesamtschulen zwar während der Sekundarstufe I weniger „sozial selektiv“ waren und eine engere Bindung der Laufbahnen an Begabungsvoraussetzungen erzielten: Kurzzeiteffekte wurden erreicht. In lebensgeschichtlicher Hinsicht jedoch hätten sich die unterschiedlichen Effekte wieder angeglichen: Bei den 35-Jährigen war der Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsabschluss, Berufsbildung und Beruf gleich, also nicht vom besuchten Schulsystem abhängig. Das Instrument des längeren gemeinsamen Lernens war demnach als schulpolitisches Instrument für eine langfristig höhere Bildungsgerechtigkeit nicht erfolgreich. Möglicherweise müssten – nach Fend – andere Instrumente der öffentlichen Hand, nämlich sozialstaatliche, die an die Risiken und Chancen der jeweiligen Lebensphasen von Kindern und Jugendlichen angepasst seien, genutzt werden: so beispielsweise schwerpunktmäßig die sprachliche Förderung und das Monitoring von Entwicklungsfortschritten in den Kindergartenjahren. Fend folgert aus der Nachbetrachtung seiner Life-Studie, dass es ein gesellschaftspolitisches Kernanliegen sein müsse, sozial gestaffelte zusätzliche Lernzeiten, Lernwege und produktive Lernwelten für unterschiedliche Schülergruppen zu organisieren und zu finanzieren, um die Grundrechte auf Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle besser einzulösen.

Steffen Schindler und **Pia König** beziehen sich bei ihrer Frage „Mehr Abiturienten – weniger Bildungsungleichheit?“ auf empirische Daten des NEPS (Nationales Bildungspanel), die von 2008-2013 als Teil eines Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben wurden. Sie analysieren aus soziologischer Perspektive die Veränderungen sozialer Bildungsungleichheit, die in den vergangenen Jahrzehnten mit der allgemeinen Steigerung der Abiturienten- und Studienberechtigtenquoten einhergingen (vgl. hier und im Folgenden Schindler/König 2017 in diesem Band, S. 112-127). Sie stellen dar, dass sich die Studienberechtigtenquoten (von 1976-2012 in den „alten“ Bundesländern) sowohl der Schülerinnen und Schüler erhöht haben, deren Eltern kein Abitur erworben hatten, als auch von denen, deren Eltern über ein Abitur verfügten. Im relativen Verhältnis betrachtet, weist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern kein Abitur hatten, die größere Steigerungsrate auf. Schindler und König zeigen auf, dass der Anstieg der Studienberechtigtenquoten durch einen Zuwachs an Studienberechtigungen beeinflusst wurde, die nicht am Gymnasi-

um erworben wurden. In der jüngsten untersuchten Kohorte stammten ca. 50% der Studienberechtigungen nicht von Schülerinnen und Schülern aus allgemeinbildenden Gymnasien. Schindler und König untersuchen weiterhin, ob und inwiefern Abiturientinnen und Abiturienten ihr Abitur studien- und berufsbezogen unterschiedlich verwerteten. Da das Abitur als multiples Bildungszertifikat genutzt werde, erwürben zunehmend mehr Abiturientinnen und Abiturienten anschließend keinen Studienabschluss mehr. Wenn der berufliche Status als Indikator herangezogen werde, verringerten sich dadurch die „Arbeitsmarkterträge“ der Abiturientinnen und Abiturienten. Der Rückgang des durchschnittlichen Berufsstatus fiel bei denjenigen, deren Eltern kein Abitur aufwiesen, stärker aus. – Hier lassen sich Analogien zu den älteren Forschungsergebnissen Fends ziehen, der einerseits deutliche Angleichungen des Bildungsabschlusses zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft nachwies, aber gleichzeitig darauf hinwies, dass die „Verwertung“ des höheren Schulabschlusses unter Lebenszeitperspektive von Schülerinnen und Schülern aus Elternhäusern ohne Abitur hinsichtlich des Berufsstatus hinter die erreichten schulischen Abschlussfolge zurückfiel.

Bildungsgerechtigkeit und Migration

Janna Teltemann beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Migration und Bildungsgerechtigkeit – Konsequenzen für die Gesellschaft“ aus bildungssoziologischer Sicht insbesondere mit dem Zusammenhang von Bildungssystemen und sozialer Ungleichheit. Als zentrale Aufgabe moderner Bildungssysteme beschreibt sie die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Integration durch eine effiziente Zuordnung von Individuen auf soziale Positionen, wobei effiziente Zuordnung für sie bedeutet, dass „die Sortierung den Fähigkeiten und Interessen der Personen entsprechen soll und dass das Verhältnis von Angebot und Nachfrage von sozialen Positionen, insbesondere von Arbeitsmarktpositionen, ausgeglichen“ sein solle (vgl. hier und im Folgenden Teltemann 2017 in diesem Band, S. 131-162). Um dieser Anforderung zu entsprechen, seien die meisten Bildungssysteme ab einem bestimmten Punkt „stratifiziert“: Stark stratifizierte Systeme wiesen eine frühe Differenzierung in unterschiedlich lange, nach Leistung gruppierte Schulzweige auf. Neben der Stratifizierung sei ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Bildungssystemen der Grad ihrer Standardisierung. Dies bezeichnet den Grad der Einheitlichkeit von Curricula, Prüfungen und Zertifikaten. In einer eigenen Untersuchung überprüft Teltemann anhand von PISA-Daten (hier aus 32 OECD-Staaten aus den fünf PISA-Studien von 2000-2012), ob und inwiefern einerseits in stärker stratifizierten Schulsystemen von 32 OECD-Ländern Leistungsunterschiede zwischen Mi-

granten und Einheimischen größer seien und ob andererseits in standardisierten Bildungssystemen die Leistungsunterschiede zwischen Einheimischen und Migranten kleiner seien. Als Ergebnisse stellt sie u.a. dar, dass je mehr Schülerinnen und Schüler nicht in die nächste Klasse versetzt und vollständig nach Leistung getrennt unterrichtet würden, desto größer die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen wären. Standardisierung schein vorteilhafte Bedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu erbringen, die Befunde seien statistisch jedoch nicht signifikant. Teltemann konnte aufgrund der inkonsistenten Erhebungen der Herkunftsländer in PISA allerdings nicht untersuchen, ob und wie unterschiedliche Herkunftsländer von Migrantinnen und Migranten mit unterschiedlichen Leistungen im Zusammenhang stehen.

Hartmut Esser kritisiert die Rezeption der PISA-Analysen, nach der das Problem der sozialen und ethnischen Ungleichheit in keinem Land so groß sei wie in Deutschland, wenngleich bei genauem Blick Zweifel an solchen Behauptungen gerechtfertigt seien: So suche sich beispielsweise Kanada seine Migrantinnen und Migranten gezielt nach Qualifikation aus und Finnland habe mit den größten Abstand zwischen den Leistungen der einheimischen und der Migrantenkinder. Internationalen Vergleichsstudien wie PISA fehlten entscheidend wichtige Informationen wie insbesondere die der kognitiven Fähigkeiten der Kinder und deren Verteilung in Schulen und Schulklassen, auf denen die institutionelle Sortierung in die verschiedenen Bildungswege nach der Grundschule und das Lernen der Kinder beruhe: „Man *kann* auch nach 15 Jahren PISA-Schock und PISA-Forschung nicht wissen, ob die Differenzierung die Bildungsungleichheiten wirklich verstärkt oder nicht ...“ (vgl. hier und im Folgenden Esser 2017 in diesem Band, S. 163-181). Ein erster Schritt zu einem klärenden Vergleich wären aus seiner Sicht regionale Vergleiche für Länder mit unterschiedlichen institutionellen Regeln der Differenzierung, wie in den Provinzen in den Niederlanden, den Kantonen in der Schweiz oder den Bundesländern in Deutschland. Dementsprechend widmet sich Esser in seinem soziologisch-empirischen „Beitrag der Schule zur Integration von Migrantenkindern: Schwierigkeiten, Chancen und die Bedeutung der Gymnasien“ der Analyse des schulischen Übergangsverhaltens von Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere auf das Gymnasium. Er gewinnt seine Daten aus der Studie „National Educational Panel Study“ (NEPS) für alle 16 Bundesländer sowie aus dem Projekt „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BIKS) mit einem Vergleich der Bundesländer Hessen und Bayern. Ihn interessiert dabei in besonderer Weise, welche Auswirkungen die „Stringenz“, also die Verbindlichkeit, in der die Differenzierung auf weiterführende Schularten am Ende der Grundschulzeit nach den Fähigkeiten und Leistungen erfolgt, für den Bildungsweg von Migrantenkindern allgemein und insbesondere beim Übergang auf die Gymnasien habe. Für seine Analyse auf der Basis der Daten aus BIKS und NEPS unterscheidet er

unter den deutschen Bundesländern zwischen Ländern mit einer traditionell starken Stringenz der Differenzierung (Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen) und Bundesländern mit einer großen Öffnung (Berlin, Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein). Er kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass in stringent organisierten Bildungssystemen die Leistungseffekte des gymnasialen Schulbesuchs bei den einheimischen, aber insbesondere bei den Kindern mit Migrationshintergrund deutlich anstiegen und demgemäß eine Stärkung stringenter Differenzierung und die klare Orientierung an Fähigkeiten und Leistungen für eine Stärkung der Leistungen von Migrantenkindern sinnvoller sei.

Fazit

Heinz-Peter Meidinger weist in seinem Beitrag „Bildungsgerechtigkeit – Anmerkungen zu einem ‚fuzzy concept‘“ nüchtern auf die (zu) hohen Erwartungen hin, die an Politik und Gesellschaft für die Auflösung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg gestellt würden. Der Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ habe die Begriffe „Chancengleichheit“ bzw. „Chancengerechtigkeit“ abgelöst. Meidinger beschreibt als Problem, dass trotz formaler Gleichberechtigung und Gleichbehandlung der Menschen keine Gleichverteilung bezüglich erreichter Bildungszertifikate und damit später erreichbarer sozialer Positionen herrsche. Die Politik habe deshalb die Verantwortung dafür übernommen, die zu enge Koppelung zwischen Herkunft und Bildungserfolg aufzulösen (vgl. hier und im Folgenden Meidinger 2017 in diesem Band, S. 185-194). Meidinger hält dies für eine maßlose Überschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten von Politik in einem demokratischen Staat. Was der Staat – aus seiner Sicht – gewährleisten könne und müsse, sei die Durchsetzung von Mindestniveaus, sodass jedes Kind so weit gefördert werde, dass es am wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben als selbstbestimmtes Subjekt teilhaben könne. Er kritisiert, dass Bildungsgerechtigkeit häufig mit einem „Output-Egalitarismus“ assoziiert werde, der bedeute, dass es „bildungsgerecht“ sei, wenn möglichst alle die Schullaufbahn mit dem Abitur abschließen. Damit werde die Schule allerdings ihrer Allokationsfunktion entledigt. An diese Stelle träten dann anschließend Mechanismen, bei denen der soziale Status stärker durchschlage als zuvor, um angesehene Berufe und Positionen in der Gesellschaft zu erlangen. Meidinger spricht sich deshalb im Interesse von höherer Bildungsgerechtigkeit in lebensgeschichtlicher Perspektive konsequent für die stringente Wahrnehmung der Allokationsfunktion durch die Schule aus.

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, finden sich in den Beiträgen selbst bzw. in den dazu gehörigen Literaturverzeichnissen in diesem Band.