

I Einleitung

Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit

Theoretische und empirische Ergänzungen
und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band

Fabian Dietrich, Martin Heinrich und Nina Thieme

Der Titel des vorliegenden Bandes, mit dem die forschungsprogrammatische Stoßrichtung der versammelten Beiträge umrissen werden soll, verweist in doppelter Weise auf die Diskursmächtigkeit von ‚PISA‘ in Bezug auf das fokussierte Thema der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem bzw. der Bildungsungerechtigkeit. Zweifellos verhalf der in der ersten PISA-Studie erbrachte und in der Folge immer wieder bestätigte Nachweis der hohen sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems dem Thema zu erneuter und nachhaltiger wissenschaftlicher, aber auch bildungspolitischer Aufmerksamkeit (vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2009, S. 11, 17 f.; Krüger u. a. 2010, S. 7 ff.). Davon ausgehend dominiert die in den letzten 15 Jahren in Deutschland Raum greifende Large-Scale-Assessment-Forschung die wissenschaftliche Debatte zum Thema. ‚PISA‘ wird nicht nur deswegen im Titel des Bandes als *Chiffre* für diese Forschungsbemühungen verwendet, weil es den zentralen Ausgangspunkt der neuen Auseinandersetzung darstellt. Wie Jürgen Baumert und Kai Maaz ausführen, definiert PISA als beispielgebende Studie für die Large-Scale-Assessment-Forschung insgesamt die Art und Weise, wie die soziale und ethnische Herkunft empirisch erhoben werden und welche forschungsmethodischen Standards an die Erhebung anzulegen sind (vgl. Baumert/Maaz 2010, S. 161 f.).

Mit dem in diesem Sinne zu lesenden Verweis auf ‚PISA‘ wird in dem vorliegenden Band der Anspruch erhoben, *Ergänzungen* und *Alternativen* zum Ansatz der auf das Thema der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Schulsystem bezogenen Large-Scale-Assessment-Forschung aufzuzeigen. Die Stoßrichtung der vorliegenden kritischen Bezugnahme sowohl auf diesen Forschungsstrang als auch auf den von diesem ausgehenden PISA-Diskurs deutet sich im Obertitel an: Bildungsgerechtigkeit als dezidiert normative Variante der Bezeichnung des Themas

soll nicht selbstredend als Chancengleichheit konzipiert werden. Die unterstellte Ergänzungs- und Korrekturbedürftigkeit zielen demnach auf die ausgewiesenen oder impliziten Voraussetzungen, bei denen ‚PISA‘ und in seiner Folge zahlreiche andere Large-Scale-Studien ihren Ausgang zur Bearbeitung des Themas der Bildungsungerechtigkeit nehmen.

1 Bildungs(un)gerechtigkeit als *fuzzy concept*?

Die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971) im deutschen Schulsystem wird seit den ersten PISA-Ergebnissen nicht nur primär durch den für das deutsche Schulsystem besonders stark ausgeprägten Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg bzw. Bildungsmisserfolg gefasst, sondern zunehmend auch neben der Kategorie der Chancenungleichheit mit der umfassenderen der Bildungsungerechtigkeit verbunden (vgl. Stojanov 2011, S. 113). Stojanov konstatiert für die Kategorie der Bildungsungerechtigkeit eine „momentan[e] [...] Hochkonjunktur in der deutschen bildungspolitischen Diskussion“ (ebd.). Auch im Bildungsjournalismus (vgl. u. a. Brand/Kil 2011, S. 20) sowie zunehmend im disziplinären Diskurs (vgl. u. a. als Beispiele dafür Heinrich 2010; Stojanov 2011) findet diese Kategorie entsprechende Beachtung.

Hinausgehend über die verbreitet akzeptierte (vgl. Stojanov 2011, S. 18), gleichwohl analytisch wenig tiefgehende Feststellung, dass Bildungsungerechtigkeit den ausgeprägten Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsmisserfolg bzw. -erfolg bezeichne, erweist sich im Rahmen einer Suche nach differenzierten Betrachtungen die Kategorie der Bildungsungerechtigkeit schnell als das, was Markusen als *fuzzy concept* bezeichnet:

„A fuzzy concept is one which posits an entity, phenomenon or process which possesses two or more alternative meanings and thus cannot be reliably identified or applied by different readers or scholars. In literature framed by fuzzy concepts, researchers may believe they are addressing the same phenomena but may actually be targeting quite different ones“ (Markusen 2003, S. 702).

Folgte man der Definition von Markusen in dem Aspekt, Entitäten, Phänomene oder Prozesse, die *zwei* oder mehr Bedeutungen aufweisen, als *fuzzy concepts* zu fassen, müssten – bei strenger Betrachtung – nahezu alle Begrifflichkeiten in den Sozialwissenschaften als *fuzzy concepts* bezeichnet werden. Jedoch charakterisiert die Kategorie der Bildungs(un)gerechtigkeit ein besonderes Maß bzw. eine Steige-

rung jener Uneindeutigkeit: Sie erfährt dahingehend eine Potenzierung, als dass es sich bei ihr um ein Kompositum aus zwei Begriffen handelt, die bereits jeder für sich gefasst gemäß Markusen als *fuzzy concept* gelten können. Sowohl für die Kategorie der Bildung (vgl. Rauschenbach/Düx/Sass 2007, S. 7) als auch für die der Gerechtigkeit (vgl. Kaufmann 2008, S. 40) und komplementär dementsprechend auch für die der Ungerechtigkeit lassen sich jeweils vielfältige Deutungsmöglichkeiten finden.

So spiele – das Gesagte im Folgenden für die Kategorie der *Bildung* verdeutlichend – in der „nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 [...] [neu entbrannten] Bildungsdebatte“ (Rauschenbach/Otto 2008a, S. 9)¹ der vielfach als Alternativbegriff für die Kategorie der Bildung verwendete Begriff der Kompetenz eine wichtige Rolle (vgl. Düx/Sass 2005, S. 396). Auch in den PISA-Studien selbst, in denen es um die „zyklische[] Erfassung *basaler Kompetenzen*“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 15; Hervorheb. die Verf.) geht, nimmt dieser einen zentralen Stellenwert ein. Ein solcher Kompetenzbegriff, der im Diskurs in einer dominanten Lesart² als eine „*erlernbare, vermittelbare, steigerbare, kognitive, kontextspezifische Leistungsdisposition*“ (Otto/Schrödter 2010, S. 170; Hervorheb. im Original) gefasst werde (vgl. Klieme u. a. 2009, S. 21), werde ökonomistisch motiviert nicht selten in Argumentationszusammenhänge eingebunden, in denen die Förderung von Kompetenzen primär auf eine „Humankapitalproduktion und Employabilitätssicherstellung“ (Otto/Schrödter 2010, S. 163) ziele, und zwar auch „[i]n der interdisziplinären Bildungsforschung im Rahmen von großangelegten ländervergleichenden Untersuchungen zur Leistung von Schulsystemen“ (ebd., S. 170), wie Otto und Schrödter konstatieren.³

Dass eine solche Sichtweise in Hinblick auf die Kategorie der Bildung, gleichwohl das Deutsche PISA-Konsortium den Bildungsbegriff zumindest nicht für

1 Für einen systematischen Überblick zur Bildungsdebatte, auch vor PISA, vgl. Bock 2008.

2 Nicht nur der dargelegte Sachverhalt, dass zur Bestimmung der Kategorie der Bildung im (an PISA anschließenden) Diskurs auf den Kompetenzbegriff – bei gleichzeitiger Exklusion anderer Varianten der Bestimmung – rekuriert wird, stützt die These, dass es sich bei Bildung um ein *fuzzy concept* handelt. Auch die Notwendigkeit einer Klärung – wenn man mit einem auf dem Kompetenzbegriff fußenden Bildungsverständnis operiert –, was unter Kompetenz und demzufolge auch unter Bildung gefasst wird, unterstreicht die für *fuzzy concepts* konstitutive Uneindeutigkeit (vgl. hierzu prominent die parallelen Bestimmungsversuche von v. Hentig 2008 und Baumert 2008).

3 Diese These lässt sich auch rekurrierend auf Nieke stützen, wenn man bedenkt, dass die OECD als „Auftraggeber und Finanzier [von PISA] [...] satzungsgemäß an der *wirtschaftlichen Entwicklung* der Mitgliedsländer interessiert ist“ (2008, S. 206; Hervorheb. die Verf.).

das, was PISA misst, reklamiert,⁴ im Diskurs als verkürzt wahrgenommen wird,⁵ bringen Rauschenbach und Otto pointiert mit dem Postulat „*Bildung ist mehr als PISA*“⁶ (2008a, S. 23; Hervorheb. im Original) zum Ausdruck. Damit korrespondiert die Entwicklung eines Diskursstrangs, der sich kritisch mit dem dargelegten reduktionistischen Bildungsverständnis auseinandersetzt. In diesem geraten hinausgehend über die Feststellung, dass formale/formelle⁷ Bildungsprozesse nicht auf die Vermittlung von (arbeitsmarktrelevanten) Kompetenzen zu reduzieren seien (vgl. Mack 2008, S. 301), insbesondere non-formale/non-formelle und informelle Bildungsprozesse neben formalen/formellen Bildungsprozessen als wesentliche Dimensionen eines umfassenderen Bildungsverständnisses in den Blick (vgl. exemplarisch Rauschenbach/Otto 2008b). Abgesehen von dem grundsätzlichen Konsens innerhalb dieses Strangs der Bildungsdiskussion, der in der Akzeptanz eines durch die Hervorhebung der unterschiedlichen Bildungsorte konturierten umfassenderen Bildungsverständnisses liegt, wird auch hier schnell die Frage virulent, wie denn hinausgehend über die Idee der notwendigen Verknüpfung von an unterschiedlichen Orten stattfindenden Bildungsprozessen Bildung inhaltlich gefasst werden soll. Allein die Nennung der von Rauschenbach und Otto angeführten Dimensionen der „Subjektbildung, Identitätsfindung und [...] [der] Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung, aber auch [der] Beziehungskompetenz, Solidarität, [des] Gemeinsinn[s] oder [...] [der] Fähigkeit zur Übernahme von sozialer Verantwortung“ (2008a, S. 23) zur möglichen Bestim-

4 So stellen Jude und Klieme in der Ergebnisdarstellung der dritten PISA-Untersuchung fest: „Die Kompetenzmessung in PISA erfasst nicht Bildung an sich [...]“ (2010, S. 14).

5 Winkler konstatiert in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der an PISA anschließenden neuen Bildungsdebatte, dass der (auch) durch die PISA-Studien forcierte Bildungsbegriff vor dem Hintergrund einer bildungsphilosophischen Diskussion bestenfalls als „Form von subtiler wie sublimier Abrichtung“ (2006, S. 198) gefasst werden könne. Deshalb plädiert er dafür, das *Programme for International Student Assessment* (PISA) umzubenennen in ein „programme for international student adjustment“ (ebd., S. 185; Hervorheb. die Verf.).

6 Rauschenbach und Otto bringen mit diesem Postulat zwar treffend eine wesentliche Position der neuen, im Anschluss an PISA einsetzenden Bildungsdebatte auf den Punkt. Dass der Satz der „Kernsatz“ (Rauschenbach/Otto 2008a, S. 23) der Leipziger Thesen sei, lässt sich zumindest für die wortwörtliche Formulierung so nicht halten. In den vom Bundesjugendkuratorium, der Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht sowie der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2002 herausgegebenen Leipziger Thesen lautet das zentrale Postulat: „Bildung ist mehr als Schule“ (Hervorheb. die Verf.).

7 Während in Schriften von Vertreter/inne/n der disziplinären Schulpädagogik die Differenzierung in formale und non- bzw. nicht-formale Bildungsprozesse geläufig zu sein scheint (vgl. performativ exemplarisch Rohlf 2011, S. 33), wird in der insbesondere durch die disziplinäre Soziale Arbeit angestoßenen Ganztagsbildungsdiskussion auch von formellen und non- bzw. nicht-formellen Bildungsprozessen gesprochen (vgl. performativ u. a. Diehm 2004; Coelen/Otto 2008, S. 19).

mung eines umfassenderen Bildungsverständnisses stützt erneut die Argumentation, dass es sich bei Bildung um ein durch Uneindeutigkeit gekennzeichnetes und demzufolge im wissenschaftlichen Kontext der Explikation bedürftiges *fuzzy concept* handelt.

Auch für die Kategorie der *Gerechtigkeit* sowie für ihr negativ konnotiertes Komplementär der Ungerechtigkeit lässt sich im Diskurs eine vergleichbare Gemengelage ausmachen, mit der man sich unweigerlich konfrontiert sieht, sobald man sich dem Themenfeld der Bildungs(un)gerechtigkeit widmet. Ein möglicher Systematisierungsversuch dieser Gemengelage kann rekurrierend auf Krebs (2000) anhand der Unterscheidung von zwei diskursbeherrschenden Debatten des neueren Gerechtigkeitsdiskurses vorgenommen werden: Ausgehend von John Rawls' Werk „A theory of justice“ (1971) sei lange Zeit nicht grundlegend in Frage gestellt worden, dass „Gerechtigkeit [...] in der Schaffung *gleicher* Lebensaussichten für alle Menschen“ (2000, S. 7; Hervorheb. die Verf.) bestehe, also an der Idee der Gleichheit orientiert sei. Woran die Gleichheit von Lebensaussichten genau festzumachen sei, sei im Rahmen der sogenannten „*Equality-of-What?'-Debatte*“ (ebd.; Hervorheb. im Original) hingegen vielfältig diskutiert und unterschiedlich beantwortet worden (vgl. ebd.). Zunehmend sei jedoch der ursprünglich vorherrschende Konsens, *dass* (eine worauf auch immer zu beziehende) Gleichheit Gerechtigkeit ausmache, hinterfragt worden. Demgemäß habe sich eine weitere Debatte entwickelt, die sogenannte „*Why-Equality?'-Debatte*“ (ebd., S. 8; Hervorheb. im Original), in deren Rahmen eine egalitaristische Gerechtigkeitskonzeption kritisiert und eine antiegalitaristische Position postuliert werden.

2 Zum kleinsten gemeinsamen Nenner in den PISA-Studien: Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit und/oder Chancengerechtigkeit

Ungeachtet der angedeuteten Vielfalt der zum Teil theoretisch gehaltvollen Deutungsmöglichkeiten der Kategorien der Bildung und der Gerechtigkeit bzw. der Ungerechtigkeit und einer damit einhergehenden Begründung des Kompositums *Bildungsgerechtigkeit* als *fuzzy concept* dominiert insbesondere in den bildungspolitischen und medial inszenierten, an PISA anschließenden Diskussionen ein auch in den Veröffentlichungen zu den PISA-Studien aufscheinendes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit (vgl. u. a. OECD 2001, S. 184; Baumert/Schümer 2001, S. 323). Diese auf „eine[r] vereinfachte[n] und gewissermaßen ‚abgespeckte[n]‘ Version [eines] [...] Modells der Verteilungsgerechtig-

keit“ (Stojanov 2011, S. 28) basierende Konzeption weist verschiedene theoretische und empirische Verengungen und Unschärfen auf.

In der Einführung des Kapitels „Familiärer Hintergrund und Schülerleistungen“ der von der OECD 2001 unter dem Titel „Lernen für das Leben“ herausgegebenen Dokumentation der „erste[n] Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000“ heißt es:

„Schülerinnen und Schüler kommen aus ganz unterschiedlichen familiären, sozioökonomischen und kulturellen Verhältnissen. *Daher* müssen die Schulen sich *bemühen*, dieser vielfältig zusammengesetzten Schülerschaft adäquate und *gleiche Bildungschancen* zu *geben*. Das Lernumfeld der Schulen kann durch den unterschiedlichen Hintergrund und die vielfältigen Interessen der Schülerinnen und Schüler zwar angeregt werden, gleichzeitig vergrößern die Heterogenität der Fähigkeiten sowie die unterschiedliche Art der Schulvorbereitung allerdings die Schwierigkeiten, vor die sich die Schulen gestellt sehen, wenn sie den *Bedürfnissen* von Schülerinnen und Schülern *mit ganz unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund* gerecht werden wollen“ (OECD 2001, S. 162; Hervorheb. die Verf.).

Ausgehend von der Annahme unterschiedlicher sozioökonomischer Status von Schüler/inne/n wird – das Zitat einleitend – postuliert, dass es Schulen darum gehen müsse, den Schüler/inne/n „adäquate und gleiche Bildungschancen zu geben“. Vor dem Hintergrund einer in den bisherigen Überlegungen angeklungenen Komplexität, mit der man sich unausweichlich im Rahmen einer Auseinandersetzung mit der Bildungsgerechtigkeitsthematik konfrontiert sieht, lässt sich hinsichtlich der Ausführungen der OECD Folgendes konstatieren: Zwar erfolgt eine zwingend notwendige Komplexitätsreduktion dahingehend, *dass* eine Bestimmung dessen, was als Bildungsgerechtigkeit gefasst wird, nämlich ein Bemühen um „gleiche Bildungschancen“, geleistet wird. Unter Rekurs auf die Kategorie der Chancengleichheit wird sich somit einer „gängige[n] Erläuterung dessen, was unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen ist“ (Giesinger 2007, S. 362), bedient. Gleichwohl bleibt die Begründung, *weshalb* auf eine Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit als *Gleichheit* von *Bildungschancen* zurückgegriffen wird, in mindestens zwei Punkten unzureichend: Zum einen resultiert die anhand des Adverbs *daher* hergestellte Schlussfolgerung, dass Schulen sich bemühen müssten, den Schüler/inne/n adäquate und *gleiche* Bildungschancen zu geben, sachlogisch betrachtet nicht zwingend aus der vorangestellten These, dass Schüler/innen aus ganz unterschiedlichen familiären, sozioökonomischen und kulturellen Verhältnissen kommen würden. Eine Explikation der zugrundeliegenden

Annahme/n, weshalb dennoch auf die Kategorie der Gleichheit zurückgegriffen wird, wäre also notwendig. Zum anderen, so lässt sich mit Giesinger kritisch anmerken, wird anhand der „Ergebnisse der PISA-Studie [...] nicht unmittelbar klar, warum die intuitiv festgestellten Ungerechtigkeiten im Bildungssystem am besten unter Rückgriff auf die Idee gleicher *Chancen* zu erläutern sind. Schließlich hat die Studie nicht untersucht, ob die getesteten Schüler eine Chance hatten, bestimmte Resultate zu erreichen, sondern ob sie diese tatsächlich erreicht haben“ (ebd.; Hervorheb. die Verf.). Von daher, so Giesinger, sei treffender „Bildungsgleichheit“ (ebd.) in dem Sinn zu fordern, „dass alle Individuen (oder alle Individuen mit gleichen Potenzialen) die gleichen Resultate erreichen sollen“ (ebd.).

Dass dennoch auf eine Gleichheit von Bildungs*chancen* rekurriert wird, die Schüler/inne/n von den Schulen *gegeben* werden sollten, verweist entgegen der Idee einer Ergebnislgleichheit, also der Idee einer Gleichheit der Bildungsergebnisse (bei gleichen Voraussetzungen), auf ein Verständnis von Gleichheit als *Startchancengleichheit*. Gemäß einem solchen Verständnis wird es – im vorliegenden Fall – als Aufgabe der Schulen angesehen, Schüler/inne/n gleiche Bildungschancen zu geben: Danach, so die zugrundeliegende Logik, „sind die Individuen für die Ergebnisse ihrer (Bildungs-)Bemühungen selbst verantwortlich“ (Otto/Schrödter 2008, S. 58 f.). In einer responsabilisierenden Art und Weise wird damit die Verantwortung insbesondere für Bildungsmisserfolge an die Subjekte delegiert. Inwieweit jedoch, und eine solche Skepsis deutet sich in dem vorliegenden Zitat über das Verb *bemühen* zumindest an, auf der Folie der betonten „ganz unterschiedlichen“ (OECD 2001, S. 162) sozioökonomischen, sich in wirkmächtigen Habitus (vgl. Bourdieu 1987, S. 277 ff.) manifestierenden Hintergründe der Schüler/innen gleiche Startchancen – also „ein[] meritokratische[r], herkunftsunabhängige[r] Zugang zu Bildung“ (Solga 2009, S. 64; Hervorheb. im Original) – als grundlegend realisierbar anzunehmen sind, erscheint überaus fraglich.

Bezüglich der Fragen, wie die erwähnten gleichen Startchancen definiert werden sollen sowie wie und wie weit ein entsprechender institutionalisierter Ausgleich von ungleichen Ausgangslagen ausgestaltet werden kann, finden sich in der durch ‚PISA‘ ausgelösten Debatte unterschiedliche und unterschiedlich explizite Antworten. Wenn wir mit dem Verweis auf ‚PISA‘ im Titel des Bandes Ergänzungs- und Veränderungsbedarfe reklamieren, dann geht mit dieser schlagwortartigen Verkürzung die Unterstellung einer begrifflich-semanticen Einheitlichkeit einher, die so angesichts der vielen beteiligten Autor/inn/en und Studien nicht vorfindbar ist. Um dennoch die Stoßrichtung der Kritik und der reklamierten Ergänzungs- und Veränderungsbedarfe etwas pointierter formulieren zu können, gilt es

im Sinne einer Stilisierung, den kleinsten gemeinsamen Nenner der Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit und/oder Chancengerechtigkeit zu spezifizieren, den wir zumindest für bedeutsam bzw. einflussreich erachten. Wesentlich für diese Konzeptionalisierung ist u. E. die grundlegende normative Bezugnahme, die den Analysen in PISA zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen zugrundeliegt:

„Ein Ziel von Bildungseinrichtungen wie Schulen richtet sich darauf, Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft gleiche und gerechte Chancen für den Besuch von Bildungseinrichtungen und für die Entwicklung von Kompetenzen zu bieten“ (Prenzel u. a. 2007, S. 309).

Mit der Forderung nach einer Unabhängigkeit der Bildungschancen, welche hier als Chancen auf den Besuch von Bildungseinrichtungen und für die Entwicklung von Kompetenzen definiert werden, bringt das deutsche PISA-Konsortium ein weitreichendes Verständnis von Chancengleichheit in Anschlag, welches mit der vorausgehend diskutierten Formulierung der OECD konvergiert. Dieses findet jedoch in seiner methodischen Operationalisierung bereits eine dreifache Einschränkung. So formulieren beispielsweise Timo Ehmke und Jürgen Baumert im dritten PISA-Band fast unmittelbar an das angeführte Zitat von Prenzel u. a. anschließend, dass es zu

„den wichtigsten Herausforderungen von Bildungssystemen gehört [...], allen Mitgliedern einer Gesellschaft gerechte Chancen für Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung zu bieten. Inwieweit dieser Anspruch erreicht wird, lässt sich daran ablesen, ob eine ausreichend hohe Grundbildung für alle gewährleistet ist und welche Rolle die persönlichen und sozialen Lebensverhältnisse spielen, um Kompetenzen zu erwerben und höhere Bildungsgänge zu besuchen. Internationale Vergleiche bieten ausgezeichnete Möglichkeiten, die mehr oder weniger erfolgreiche Umsetzung dieser Ansprüche in vergleichbaren Staaten zu beurteilen“ (Ehmke/Baumert 2007, S. 309).

Hinsichtlich der Frage, wie Gerechtigkeit material bestimmt wird, keineswegs unwichtig, ist hier erstens nicht mehr die Rede von „gleiche[n] und gerechte[n] Chancen“, sondern allein von „gerechten Chancen“. Die Bestimmung des normativen Bezugspunktes wird damit von der Idee der Gleichheit gelöst. Dies muss nicht zwingend eine Verringerung des Anspruches bedeuten. Es eröffnet aber einen entsprechenden Möglichkeitsraum: Was mit „gerecht“ gemeint ist, bleibt offen und kann entsprechend auch Ungleichheit und damit das Ausbleiben eines

Ausgleichs implizieren. Zweitens ist zwar hier nicht allein die Rede vom Kompetenzerwerb, sondern zusätzlich von „Lernen“ und „Bildung“; jedoch wird als empirischer Indikator eine „ausreichend hohe Grundbildung“ angeführt. Zwar wird wohl niemand bestreiten, dass eine von der sozialen Herkunft unabhängige Gewährleistung einer Grundbildung mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit konvergiert. Strittig dürfte jedoch sein, inwieweit Bildungsgerechtigkeit allein daran im doppelten Wortsinn bemessen werden kann und soll. Schließlich wird hier ein Maßstab für die Bewertung der Abhängigkeit von Bildungserfolg und sozialer Herkunft angeführt, welcher aus dem internationalen Vergleich abgeleitet wird. Ein gerechtes Bildungssystem ist demnach eines, welches im Vergleich zu anderen Bildungssystemen eine *relativ* geringe Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufweist. Dies bedeutet aber keineswegs eine absolute Unabhängigkeit, wie sie im Zitat des PISA-Konsortiums noch postuliert wird. So weist beispielsweise das oftmals positiv hervorgehobene Finnland nicht nur insgesamt überdurchschnittliche Kompetenzwerte auf, sondern darüber hinaus einen vergleichsweise schwach ansteigenden sozialen Gradienten, als statistische Ausdrucksgestalt des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Kompetenzniveau. Jedoch steigt dieser für sich betrachtet trotzdem deutlich an und bringt damit eine signifikante statistische Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzniveau zum Ausdruck. Die damit erkennbar werdende Relativität der Bewertung, welche sich aus diesem Vorgehen ergibt, zeigt sich auch darin, dass im Rahmen des PISA-Ländervergleichs in Deutschland darauf verwiesen wird, dass der Vergleich zwischen den Bundesländern „ausgezeichnete Möglichkeiten“ (Ehmke/Baumert 2008, S. 318) böte, die Umsetzung des dort identisch formulierten Anspruchs zu überprüfen.⁸

Insgesamt zeichnet sich also eine möglichst pragmatische Bezugnahme auf die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in den PISA-Studien ab. Diese schafft zunächst einen durchaus produktiven Ausgangspunkt des Large-Scale-Ansatzes, die soziale Reproduktivität im Bildungssystem in den Blick zu nehmen. Andererseits ergeben sich daraus verschiedene Ungeklärtheiten, die exemplarisch bereits in den angeführten unterschiedlichen Bestimmungsansätzen aufscheinen. Erkennbar wird der Versuch, die sich aus der Vieldeutigkeit der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit ergebenden Schwierigkeiten möglichst zu umgehen, indem die Studien nach

8 Einschränkend sei jedoch darauf verwiesen, dass auch hier zumindest am Rande die Ergebnisse auf Bundesländer-Ebene mit denen anderer Staaten ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Ehmke/Baumert 2008, S. 331).

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