
Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal?

Wulf Hopf

1 Einleitung

In der Diskussion über „Chancengleichheit“ als bildungspolitisches Ziel hat es in den vergangenen zwanzig Jahren zwei Entwicklungen gegeben, auf die der Titel des Aufsatzes anspielt:

- In der bildungspolitischen Diskussion ist der „linken“ Forderung nach einer anzustrebenden, *wirklichen Gleichheit* von Bildungschancen von Konservativen zunehmend ein Begriff von „Chancengerechtigkeit“ entgegen gesetzt worden, der *gleiche* Bildungschancen für unrealistisch und dieses Ziel auch für zu *starr* hält. „Chancengerechtigkeit“ wäre danach ein weniger utopisches und flexibler zu erreichendes Ziel, auf das sich die unterschiedlichsten politischen Positionen einigen könnten.
- Parallel zu dieser Verschiebung von Akzenten in der politischen Diskussion gibt es in der wissenschaftlichen Diskussion zunehmend Tendenzen, den Begriff der Chancengleichheit *systematisch* zu erweitern oder zu überwinden. Es geht dabei also nicht darum, die Realisierbarkeit des Ziels der

Dieser Beitrag wurde erstmals als Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „(K)eine Chance für alle? Bildungsgänge in Deutschland“ an der Universität Hildesheim/Allgemeine Erziehungswissenschaft, in Kooperation mit der Kooperationsstelle Hochschule-Gewerkschaften gehalten: Ringvorlesung „(K)eine Chance für alle? Bildungsgänge in Deutschland“. Sommersemester 2014. 19. Juni 2014.

W. Hopf (✉)

Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland

E-Mail: whopf@gwdg.de

Chancengleichheit zugunsten einer „pragmatischeren“, konsensfähigen Vorstellung aufzugeben, sondern es werden systematische, begriffliche Grenzen des Ziels „Chancengleichheit“ kritisiert. Dieses wird als Ausdruck einer eingeschränkten „Verteilungsgerechtigkeit“ begriffen, als Gleichheit im Zugang zu beruflichen Positionen und ökonomischen Ressourcen. Sie müsse durch zwei inhaltlich andere Komponenten ergänzt werden: Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. z. B. Stojanov 2011; Bellenberg und Weegen 2014). Dabei meint „Teilhabegerechtigkeit“ die Vermittlung von Fähigkeiten, die die Menschen zur umfassenden Teilhabe an der Gesellschaft benötigen. Und „Anerkennungsgerechtigkeit“ bezieht sich auf die allen Menschen zukommende soziale Wertschätzung und Empathie. Ein umfassender Begriff von „Bildungsgerechtigkeit“ enthält alle drei Komponenten. Und erst von ihm aus wird die volle Bandbreite der nötigen Bildungsreformen, bis hin zur Inklusion, begründbar. Ganz in diesem Sinn definieren die Bertelsmann Stiftung und das Institut für Schulentwicklungsforschung in ihrem „Chancenspiegel“ von 2012 „Chancengerechtigkeit“ als „die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen“ (Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung 2012, S. 20). Von Gleichheit der Chancen ist hier nicht die Rede, sondern nur noch vage von einer „fairen Chance zur freien Teilhabe“ an der Gesellschaft. In der gerechten „Institution Schule“ sollen die Schüler und Schülerinnen keine *zusätzlichen* Nachteile aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale erfahren – das heißt ja: ein Beitrag der Schule zum *Abbau* herkunftsbedingter Ungleichheit wird gar nicht erwartet.

Die Frage, die mich angesichts dieser beiden Entwicklungen beschäftigt, lautet: sind die skizzierten Veränderungen im politischen und im wissenschaftlichen Diskurs „Fortschritte“ an Differenzierung und an realistischem Bezug oder sind es „Rückschritte“? Findet hier nicht ein „Abschied auf Raten“ von der einigermaßen klaren Zielvorstellung gleicher Bildungschancen für alle statt? Was war damit gemeint? Und welchen Spielraum eröffnen demgegenüber die neueren Auffassungen von „Bildungsgerechtigkeit“?

Diese Fragen deuten schon an, wo die Schwerpunkte meiner Ausführungen liegen werden: Ich werde nicht sehr viel zu empirischen Ergebnissen und Erklärungen von Chancenungleichheit in der Schule sagen. Vielmehr geht es

mir darum, ein wenig Klarheit in politisch sehr umstrittene und schwammige Ziele von Bildungspolitik, Pädagogik und Bildungssystemanalyse zu bringen (vgl. hierzu auch den von anderen Prämissen ausgehenden Versuch von K. Stojanov 2011). Dabei geht es mir vor allem darum, die inneren Konflikte deutlich zu machen, die im Konzept von Chancengleichheit und -gerechtigkeit bzw. Bildungsgerechtigkeit enthalten sind. Das geschieht nicht l'art pour l'art, als reine Gedankenspielerlei, vielmehr glaube ich, dass Klarheit über die jeweiligen Ziele Konflikte verstehen lehrt. Diese Klarheit benötigt man auch, wenn man überprüfen will, inwieweit bestimmte pädagogische oder bildungspolitische Maßnahmen zu mehr Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit beigetragen haben.

Ich gehe zunächst auf einen historischen Ausgangspunkt, den Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes ein. Im zweiten Teil des Beitrages steht der Konflikt zwischen Chancengleichheit und dem Recht auf gleiche gesellschaftliche Teilhabe im Mittelpunkt. Im dritten Teil füge ich eine Konfliktlinie hinzu, die eine bestimmte Lesart von „Bildungsgerechtigkeit“ in sich birgt.

2 Formale und materielle Chancengleichheit (Diskussion der 1960er Jahre)

Das Grundgesetz nennt weder „Chancengleichheit“ noch „Bildungsgerechtigkeit“ als Norm oder Prinzip. Aber in Artikel 3 finden sich Formulierungen, die für die Gesellschaft im Allgemeinen und für das Bildungssystem im Besonderen von Bedeutung sind:

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
- (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden (Grundgesetz 2010, S. 2).

Der Ausdruck „Chancengleichheit“ fällt hier nicht, aber vor allem Absatz 3 stellt eine Umschreibung dar: Wenn die aufgezählten Bevorzugungen und Benachteiligungen nicht bestehen, dürfte „Chancengleichheit“ im Sinne von Nicht-Diskriminierung gegeben sein. Das ist gewissermaßen die historisch älteste Version von Chancengleichheit, die auch rechtlich-*formale* Chancengleichheit genannt wird.

Zum Beispiel waren im Deutschen Reich die jungen Frauen bis 1908 *rechtlich* vom Studium ausgeschlossen. Ihnen konnte direkt, mit Hinweis auf rechtliche Normen, der Zugang zu Universitäten verwehrt werden – ein aus heutiger Sicht kaum noch nachvollziehbarer Verstoß gegen das Prinzip der Chancengleichheit. Die „Nürnberger Gesetze“ der Nationalsozialisten von 1935 stellen ein noch weitergehendes Beispiel für den nur noch rechtlich kaschierten, gewalttätigen Ausschluss der Minderheit der Juden von zentralen bürgerlichen Rechten dar (Reichsbürgergesetz).

- a. Wenn man sich die verschiedenen Auslöser für Nichtdiskriminierung im GG Art. 3 ansieht – Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Herkunft usw. –, dann ist ihnen zweierlei gemeinsam: Diese Merkmale waren in Geschichte und Gegenwart Grundlage für heftige Konflikte zwischen Gruppen und für Benachteiligungen von Minderheiten bis hin zu Verbrechen an ihnen. Darüber hinaus sind viele dieser Merkmale – aus der Sicht des Kindes und Heranwachsenden – mit der Geburt in eine bestimmte Familie „gegeben“ oder „zuschrieben“. Wenn sie das Bildungs- und Berufsschicksal der jungen Generation bestimmen – und nicht die individuellen Fähigkeiten, Leistungen und Entscheidungen –, gilt das als „ungerecht“. Eine zentrale, immer wieder neu zu beantwortende Frage der empirischen Bildungsforschung lautet dementsprechend: welche zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeiten von Kindern und Jugendlichen führen zur Bevorzugung oder Benachteiligung im Bildungs- und Berufsverlauf? In den 1960er Jahren war die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ der Inbegriff kumulierter Benachteiligungen im Bildungssystem – der Benachteiligung nach Geschlechtszugehörigkeit, nach Region, nach Schicht und nach Religion. Zu Beginn der 2000er Jahre ist es der Migrantensohn in der Großstadt (vgl. Geißler 2008).
- b. Aufschlussreich für die *Rolle des Staates* bei der Herstellung von Chancengleichheit ist im Grundgesetz besonders der Unterschied zwischen Absatz 2 und Absatz 3. Im zweiten Absatz verpflichtet die Verfassung den Staat dazu, aktiv die Gleichberechtigung von Männern und Frauen durchzusetzen und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken. Das wird auch für die im Absatz 3 genannten übrigen Benachteiligungen gelten. Mit andern Worten: Nichtdiskriminierung als Rechtsnorm reicht nicht aus, sondern der Staat muss *aktiv* bestehende Nachteile zu beseitigen suchen. Das kann er zum einen tun, indem er *gleiche Nutzungsbedingungen von Institutionen* schafft (wie z. B. durch Unentgeltlichkeit der Bildung, eine in etwa gleiche regionale Versorgung mit Schulen und Hochschulen, ähnliche Arbeitsbedingungen und Einkommen des Lehrpersonals). Der Staat sorgt hier im Idealfall für ein glei-

ches *Angebot* an Lernmöglichkeiten, das die Eltern bzw. Schüler und Schülerinnen unterschiedlich nutzen können. Wie sie das tun, ist auf dieser Stufe einer „Angebotsgleichheit“ nicht mehr Sache des Staates bzw. der Bildungspolitik.

Die Aktivität des Staates geht indes noch weiter, wenn er durch *schulische oder außerschulische besondere Förderung* benachteiligter Schüler und Schülerinnen dafür sorgt, dass sie die gleichen institutionellen Bildungsangebote auch tatsächlich nutzen können und zu vergleichbaren Lernergebnissen gelangen. Anders als beim „Angebotsgleichheitsmodell“ werden bei diesem „Kompensationsmodell“ also ressourcen-ungleiche Schülerinnen und Schüler auf der Interaktionsebene mit ungleich mit Absicht behandelt, und es wird ihnen nicht einfach überlassen, wie sie staatliche Angebote nutzen. Mit dieser weitergehenden, an die Verhaltensebene heranreichenden staatlichen Einflussnahme sind in der Regel Konflikte mit dem Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder verbunden, wie die Auseinandersetzungen über den Ausbau der obligatorischen Vorschulerziehung zeigen. Die Schaffung gleicher Angebotsbedingungen durch den Staat und die stärker eingreifende Kompensation von Lernbenachteiligungen der Kinder und Jugendlichen bilden zusammen das, was man „materiale Chancengleichheit“ (im Unterschied zur nur rechtlich-formalen Nicht-Diskriminierung beim Zugang zu Bildungseinrichtungen) nennen könnte.

- c. Interessant am Art. 3 GG ist, dass die Verfassung nicht sagt, *bei was (in welcher Situation)* die Zugehörigkeit zu den genannten gesellschaftlichen Gruppen nicht benachteiligen soll: Beim Beruf oder in der Ausbildung? Bei Wahlen? Vor Gericht? Beim Eintritt in freiwillige Organisationen? Bei der Religionsausübung? Es wird nur allgemein gesagt, dass niemand wegen der aufgezählten Gruppenzugehörigkeiten benachteiligt oder bevorzugt werden soll. Das unterstreicht die *allgemeine* Gültigkeit des Gleichheitsgrundsatzes als eines Rechtes der einzelnen Person, für den der Artikel 3 GG steht.

Man kann sich nun sehr viele konkrete Situationen vorstellen, in denen das Diskriminierungsverbot des Art 3 GG gelten soll. Eine grundlegende, systematische Unterscheidung liegt darin, ob es sich bei diesen Situationen *um Leistungswettbewerbe oder um Lebenssituationen handelt, die ausdrücklich nicht-wettbewerblich angelegt sind*. In unserer Gesellschaft sind z. B. die vberberufliche Bildung und Ausbildung, aber auch der Arbeitsmarkt oder der Beruf selbst massiv wettbewerblich ausgestaltet, während andere Bereiche wie die soziale Sicherung, die Gesundheit, die kulturelle und politische Teilhabe nicht im gleichen Maße Wettbewerben unterliegen.

Meine erste These lautet, dass „Chancengleichheit“ jeweils etwas anderes meint, wenn es um gleiche Chancen in Leistungswettbewerben oder um nicht-wettbewerbliche gleiche „Lebenschancen“ geht. Für diesen zweiten Bereich bietet sich das Konzept der *gesellschaftlichen Teilhabe* an, die nicht zwingend an Leistungsvoraussetzungen geknüpft ist. Eine zweite These besagt, dass Bildungsinstitutionen beiden Bereichen zugeordnet sind und dadurch uneindeutig werden. In ihnen gilt das Leistungsprinzip, aber sie sind nicht auf die Vorbereitung der beruflichen Konkurrenz reduzierbar. Und es gilt das Prinzip gleicher Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen, ohne dass diese voll realisiert ist (vgl. dazu näher Hopf 2011). Diese beiden Thesen werde ich im nächsten Schritt näher erläutern.

3 Chancengleiche Konkurrenz und das Recht auf gleiche soziale Teilhabe

Eine zentrale Funktion des Bildungssystems in kapitalistischen, marktförmigen Gesellschaften besteht darin, für die Struktur ungleicher Berufe und entsprechenden Arbeitsmärkte ungleiche Qualifikationen, Abschlüsse und Berechtigungen bereitzustellen. Das ist die sogenannte Allokationsfunktion. Sie wird maßgeblich in einem umfassenden System der ununterbrochenen *Erstausbildung* umgesetzt, das Lernprozesse vom Kindes- bis ins frühe Erwachsenenalter verbindet. Bildung und Ausbildung vollziehen sich als außerordentlich lang anhaltende Konkurrenz um knappe, privilegierende Ausbildungen für knappe privilegierte Berufe. (Diese Knappheit ist nicht einfach ein ökonomischer Tatbestand, sondern auch Ausdruck einer Herrschaftsordnung, die Knappheit und Überfluss organisiert.)

Leistungsprüfungen regeln das Voranschreiten in der Bildungslaufbahn und den Übergang in das Beschäftigungssystem. Die Konkurrenz soll leistungsbestimmt, offen und fair in dem Sinne sein, dass alle Teilnehmer in etwa gleiche Startbedingungen hatten und der Wettbewerb selbst nicht zuungunsten bestimmter Gruppen systematisch verzerrt ist. Dann ist „Chancengleichheit“ im Sinne von Leistungsgerechtigkeit in einem Bildungswettbewerb gegeben, dessen Ergebnisse durchaus ungleich sein können (Modell: sportliche Wettbewerbe).

Das Ziel der gleichen gesellschaftlichen Teilhabe bzw. der gleichen Lebenschancen unterscheidet sich von der Chancengleichheit in einem Bildungswettbewerb in dreierlei Hinsicht: 1) Es reicht biografisch über Bildungsabschlüsse hinaus weit in den Lebensverlauf hinein. 2) „Lebenschancen“ sind inhaltlich weiter gefasst als berufsbezogene Bildungschancen. 3) Der Zugang zu ihnen unterliegt nicht zwingend einem Leistungswettbewerb. Während man Ausbildung und

Beruf als zwar zentrale, aber gleichwohl begrenzte Arenen von Leistungswettbewerben verstehen kann, ist diese Vorstellung für den Ablauf des umfassenderen *Lebens* abwegig. Das Leben ist glücklicherweise nicht bloß eine Abfolge von Leistungswettbewerben.

Gleiche „Chancen“ heißt nach dem Teilhabekonzept, bezogen auf Bildung: Ausstattung mit einem Standard an Bildung, der jedem Gesellschaftsmitglied zu einem selbstbestimmten und befriedigenden Leben zuteilwerden soll. Dazu dient nicht nur die Erstausbildung, sondern auch die lebenslaufbegleitende Weiterbildung. Gesellschaftliche Teilhabe umfasst jedoch mehr als berufliche Integration. Sie bedeutet Teilhabe am politischen, kulturellen, freizeitlichen und geselligen Leben weit über den Beruf hinaus (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 201 ff.). Das schließt auch die Sicherung gegenüber Risiken ein, die im Verlauf des Lebens auftreten können und die die gesellschaftliche Teilhabe erschweren (z. B. Krankheit, instabile Beschäftigung und Arbeitslosigkeit, Altersarmut).

Wie sähe ein Bildungssystem aus, das die chancengleiche Leistungskonkurrenz im Rahmen der Allokationsfunktion möglichst klar verkörperte (A), und worin unterscheidet sich davon ein Bildungssystem, das eine gleiche gesellschaftliche Teilhabe anstrebt? (B)

Zur **ersten Alternative (Modell A)**: Das Schaffen von gleichen Ausgangsbedingungen für einen chancengleichen Leistungswettbewerb kann nicht selbst einem Wettbewerb (der Familien untereinander) überlassen werden. Deshalb muss es vor Einsetzen des Leistungswettbewerbs in der Schule eine Phase der tatsächlichen Egalisierung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geben. Dies geschieht sinnvollerweise in der öffentlichen Vorschul- und Primarbildung. Da die Eltern aus unterschiedlichen Schichten über unterschiedliche Ressourcen für die Bildung ihrer Kinder verfügen und diese einsetzen, muss die Schule während der Primarbildung kompensatorisch für ressourcenarme Familien tätig werden und die Leistungskonkurrenz von ressourcenreichen Eltern und Schülern in dieser Phase zurückdrängen oder umlenken. Verzweigen sich die Schullaufbahnen nach Ende der Primarausbildung und erlauben ihre freie Wahl, so müssen die Übergänge stärker von den Leistungen der Schüler und Schülerinnen abhängen als von den schichtabhängigen Wahlentscheidungen der Eltern und ihrer Kinder. Der Leistungswettbewerb in der Sekundarausbildung müsste weitgehend unabhängig von äußeren Einflüssen erfolgen, wenn das (ungleiche) Ergebnis gerechtfertigt erscheinen soll.

Das reale deutsche Bildungssystem weicht von diesem Modell erheblich ab. Im pädagogischen Alltag erfüllen allenfalls herausgehobene, kurze Prüfungsphasen die Bedingungen eines von außen ungestörten Leistungswettbewerbs unter den Schülern und Schülerinnen. In den übrigen, weitaus längeren Phasen normalen,

prüfungsfreien, aber durchaus prüfungsrelevanten Unterrichts gehören die Kooperation der SchülerInnen untereinander und die mehr oder weniger permanente Einflussnahme von außen – durch die Eltern und die peers, durch das soziokulturelle Umfeld der Familie – zum Geschehen. Dadurch fällt eine säuberliche Trennung von anfänglicher Egalisierung der Startbedingungen und anschließender Freigabe eines von außen unbeeinflussten Leistungswettbewerbs schwer.

Eine solche Trennung wird in der Verlaufsperspektive von Bildungsgängen auch durch ihren stufenförmigen Aufbau erschwert. Im Prinzip kann bei jeder Etappe der Bildungslaufbahn von der Vorschule bis zum Hochschulabschluss gefordert werden, dass die Startbedingungen für den Leistungswettbewerb im nächsten Bildungsabschnitt vorher möglichst zu egalisieren seien. Die Chancen zum Übergang auf die Schulen der Sekundarstufe sollen gleich sein, ebenso die Chancen zum Erwerb eines Sekundar-I-Abschlusses, der Hochschulreife, die Chancen zum Master usw. Da aber die Egalisierung herkunftsbedingter Bildungsungleichheit immer nur partiell gelingt (s. u.), wird die Herstellung von *Startchancengleichheit* späterer Bildungsetappen desto unwahrscheinlicher, je höher man in der Bildungshierarchie steigt.

Wegen des Grundrechts auf freie Wahl der Ausbildung sind überdies die Übergänge in verschiedene Bildungsgänge nicht allein von Schulleistungen abhängig. Konkurrenz um knappe, weitgehend nach Leistung vergebene Berechtigungen (mit all ihren unerwünschten Folgen für das Lernen von Inhalten und für soziale Beziehungen vgl. Streckeisen et al. 2007) ist also im deutschen allgemeinbildenden Schulsystem fest installiert, aber es handelt sich um eine unvollständige, episodische und sozial verzerrte Konkurrenz, deren Endergebnis allein den Individuen zugeschrieben wird.

Zur **zweiten Alternative (Modell B)**: Den Wechsel der Perspektive zu einem außerwettbewerblichen Sinn von Lebenschancen illustriert die international vergleichende Schulleistungsstudie PISA. Sie definiert im Anschluss an die OECD für 15-Jährige „Basiskompetenzen“, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 16). Solche Basiskompetenzen werden in einer „Grundbildung“ vermittelt und umfassen in den internationalen Vergleichsstudien Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Vorstellung einer solchen Grundbildung kann aber problemlos auf andere Domänen – z. B. politische, fremdsprachliche, ästhetische – erweitert werden. Außerdem schließt sie fächerübergreifende Kompetenzen wie Problemlösen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit ein.

Damit wird eine Art „zivilisatorische Mindestausstattung“ an Bildung für gesellschaftliche Teilhabe umrissen, die Auswirkungen für die Inhalte, die Dauer und die Organisation von Bildungsprozessen haben muss. Im Modell des chancengleichen Leistungswettbewerbs *kann* die Eingangsphase des Kompetenzausgleichs kurz gehalten und die Inhalte können eng begrenzt werden. Es reicht der *Selbstbezug auf tradierte* Inhalte des Schulwesens (also z. B. auf „Kernfächer“ wie Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache und eine Naturwissenschaft). Dagegen sind „Basiskompetenzen“ für das befriedigende Leben in der Gesellschaft und für gesellschaftliche Teilhabe sozial offener, langfristiger und inhaltlich anspruchsvoll definiert (vgl. z. B. das Konzept der „mehrdimensionalen Bildung“ vom Aktionsrat Bildung 2015). Wenn sie für 15-Jährige, d. h. am Ende der Ausbildung der Sekundarstufe I gleich sein sollen, sind wesentlich stärkere Anstrengungen erforderlich als bei der Schaffung von gleichen Wettbewerbsbedingungen nach Ende der Grundschulzeit.

Es ist schwer, genau zu sagen, durch welche Merkmale das deutsche Schulsystem eher dem Modell der möglichst chancengleichen Leistungskonkurrenz oder der gleichen Bildungsteilhabe nahesteht. Wie oben angedeutet, ist das Modell der Leistungskonkurrenz nicht vollständig realisiert, und beide Zielsetzungen vermischen sich in der Realität des schulischen Alltags. Dass hier ein Konflikt angelegt ist, zeigt die Auseinandersetzung über die Dauer der Grundschulbildung in Deutschland. Eine öffentliche, gemeinsame, vierjährige Grundschule ist in den 1920er Jahren in einer Ausnahmesituation (Zusammenbruch des Kaiserreichs) nur mit großer Mühe und gegen den Widerstand konservativer Kräfte durchgesetzt worden. Alle Versuche, die Grundschulzeit seitdem auf sechs Jahre zu verlängern, sind gescheitert. Das ist immerhin ein Zeitraum von fast hundert Jahren. Hinter diesem Widerstand steckt nicht nur das Sonderinteresse der Verteidiger des „grundständigen“, neun- oder achtjährigen Gymnasiums. Vielmehr zeigt es auch ein nicht sehr ausgeprägtes allgemeines Interesse an gleicher Bildungsteilhabe, die unmöglich nach vier Jahren gemeinsamer Grundschule erreicht sein kann.

Auch wenn es empirisch schwierig ist zu bestimmen, wodurch und inwieweit das deutsche Schulsystem den beiden Modellen der chancengleichen Konkurrenz und gleicher gesellschaftlicher Teilhabe entspricht, könnte man Ergebnisse der Bildungssystemforschung als grobe Annäherungen heranziehen. Man kann die Ergebnisse der IGLU-Studien, die Bildungskompetenzen am Ende der Grundschulzeit erhoben haben, daraufhin befragen, inwieweit es gelingt, in etwa gleiche Voraussetzungen für den anschließenden, verschärften Leistungswettbewerb der Sekundarstufen I und II zu schaffen. Desgleichen kann man die Ergebnisse von PISA, die Kompetenzen der 15-Jährigen am Ende der Sekundarstufe I zeigen, im

Sinne der anspruchsvolleren Zielsetzung befragen, ob gleiche Voraussetzungen für eine breiter definierte gesellschaftliche Teilhabe geschaffen wurden.

Hier zeigt sich nun, dass in Deutschland ein relativ hohes Kompetenzniveau (Leseleistung) in der 4. Jahrgangsstufe mit einer im internationalen Vergleich relativ geringen Streuung der Leistungen um den Mittelwert verbunden ist, d. h. die Gleichheit der Ergebnisse ist relativ hoch. Deutschland gehört zu dem oberen Viertel der Staaten, denen es gelingt, „einen Großteil der Schülerinnen und Schüler auf ein adäquates Leseniveau zu bringen“ (Bos et al. 2007a, S. 153). Das ist ein sehr wichtiges Ergebnis in der Diskussion über den Realitätsgehalt der Forderung nach einer *wirklichen Gleichheit* von Bildungschancen, auch wenn es sich hier nur auf die Lesefähigkeit bezieht. Diese Forderung ist nicht „utopisch“.

Trotz dieses positiven Ergebnisses sind auch am Ende der Grundschule immer noch Kompetenzunterschiede vorhanden, die von der sozialen Herkunft der Schüler abhängen. Bos et al. sagen: „Offensichtlich gelingt es in Deutschland den vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule nicht so gut wie möglicherweise in vielen anderen Staaten, bestehenden sozialen Ungleichheiten kompensierend zu begegnen“ (Bos et al. 2007b, S. 245).

Bei den 15 jährigen, d. h. am Ende der Sekundarstufe I, ist die Ungleichheit der Kompetenzen in den sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern laut PISA deutlich höher als am Ende der Grundschulzeit und im internationalen Vergleich sehr hoch. Das weisen die Streuungen der Kompetenzmaße um die Mittelwerte aus (vgl. Bos et al. 2007a, S. 153; siehe auch PISA-Konsortium 2001, S. 105 ff., S. 173 ff., S. 386 ff., bis hin zu PISA 2009). Dabei ist die Abhängigkeit der Kompetenzen von der sozialen Herkunft in Deutschland besonders ausgeprägt. Im Typenschulsystem der Sekundarstufe I gelingt es also nicht, gleiche Basiskompetenzen für die umfassende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erreichen. Für den engeren Bereich des politischen Lernens ist klar, dass es nicht im Grundschulalter abgeschlossen sein kann. Wegen seiner Bindung an die längerfristige moralische und kognitive Entwicklung führt es erst in der mittleren bis späten Adoleszenz zu einem stabilen und ausgereiften Niveau, d. h. frühestens am Ende der Sekundarstufe I, eher sogar noch später (vgl. Hopf und Hopf 1997, S. 181 ff.).

Die Unterschiede zwischen der Schichtabhängigkeit des Bildungserfolgs am Ende der Grundschule und am Ende der Sekundarstufe I sind ein Indiz dafür, dass in Deutschland die historisch gegebene Schulorganisation die Startchancengleichheit für den Bildungswettbewerb nach der Grundschule nicht vollständig ermöglicht, dagegen gleiche Basiskompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe sogar massiv behindert. Wenn man immer nur die fehlende Leistungsgerechtigkeit an den Übergängen des deutschen Bildungssystems kritisiert und den chancengleichen

„Aufstieg durch Bildung“ fordert, bleibt man in der Konkurrenzlogik fixiert und übersieht die viel weitergehende Beschränkung, die das ungleiche Bildungssystem für die gesellschaftliche Teilhabe darstellt.

4 Bildungsgerechtigkeit als Bezug auf das Individuum

Gegen die bisher erörterten Konzepte von Chancengleichheit in einer Leistungskonkurrenz und Gleichheit der Teilhabe an nicht-wettbewerblichen Lebenschancen ist eingewandt worden, dass sie nicht die eigentlichen Gerechtigkeitsprobleme auf der Ebene des Unterrichts trafen. So hat Flitner zwei „regulative Ideen“ von Gerechtigkeit unterschieden, die egalisierende und die unterscheidende. Das Prinzip der egalisierenden Gerechtigkeit laute: „Allen das Gleiche“ und sei für die Ebene ganzer Schulsysteme charakteristisch. Diese Forderung wird für Flitner aber erst sinnvoll, wenn sie mit dem Prinzip der unterscheidenden Gerechtigkeit „verbunden und abgewogen“ wird. Er sagt: „Jedem muß *das Seine* werden, auch in der Erziehung. Erst die unterscheidende Gerechtigkeit gibt allen im höheren Sinne das gleiche, nämlich etwas gleich Wichtiges, Hilfreiches.“ (Flitner 1985, S. 2). Dementsprechend verbindet Flitner die unterscheidende Gerechtigkeit mit der individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen und im Weiteren mit der Eröffnung von Chancen für das „Leben und Gedeihen *innerhalb der Schule*“ (1985, S. 15).

„Gerechtigkeit *in der Schule*“ meint größtmögliche Förderung aller Kinder.

Das aber heißt: differenzierende Förderung, die vom Kulturkreis und der Sprache der Kinder ausgeht und die Brücke schlägt zur ‘Schulkultur’. Es heißt weiter, nach allem, was uns die psychologische Forschung gelehrt hat: ermutigende Förderung, die die Lernfähigkeit unterstützt, Lernängste oder Abwehr überwinden hilft, Lernfortschritte an dem vorausgehenden Niveau mißt und nicht an irgendwelchen Standards, die für das Kind nicht passen, vor allem aber: den Mut und die Freude am Lernen zu den wichtigsten Gütern rechnet, die die Schule zu verwalten hat (Flitner 1985, S. 18).

Helmut Fends aktuellere Vorstellung von „Bildungsgerechtigkeit“ – „bestmögliche Förderung aller Begabungen und Neigungen“ (2009, S. 39) – steht der Auffassung Flitners von „Gerechtigkeit in der Schule“ nahe. Für Fend schließt das die Vermittlung von Basisqualifikationen für „Risikogruppen“ von Schülern ebenso ein wie die Förderung von Hochbegabten. Er betrachtet beide Gruppen als gleichermaßen der Förderung „bedürftig“.

Sicherlich wird das Ziel der „bestmöglichen Förderung aller“ auf breite Zustimmung unter Lehrerinnen und Lehrern stoßen, weil sie ihr Ethos der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler gut treffen. Aber was bedeutet dies für die Stoßrichtung des Chancengleichheitskonzepts, das auf die Abschwächung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten gerichtet ist, d. h. bestimmte (und nicht alle) Gruppen von Schülerinnen und Schülern im Blick hat? Hier liegen Grenzen eines nur individuell verstandenen, „unterscheidenden“ Gerechtigkeitsprinzips.

Es nimmt die *schulisch* definierten Ungleichheiten von individueller Begabung, Motivation, Sozialverhalten etc. als Ansatzpunkt für einen „alle gleichermaßen fördernden Unterrichts“ und verstellt den Blick für die außerschulisch und gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten. Die Anforderung an *Gleichheit* der Bildungschancen und das Ziel der *Kompensation* besonderer sozialer Benachteiligungen verschwindet bei dieser Auffassung von individueller Bildungsgerechtigkeit im Sinne der Förderung aller Begabungen und Fähigkeiten.

Ich spreche mich hier nicht für oder gegen die Legitimität und Wertigkeit der drei genannten, mit „Chancengleichheit“ in Verbindung stehenden Orientierungen aus – der Chancengleichheit in einem Leistungswettbewerb, des Rechts auf gleiche soziale Teilhabe (insbesondere in nicht-konkurrentiellen „Lebenssituationen“) und der Bildungsgerechtigkeit als individueller Förderung aller. Alle drei stellen bedeutsame Aspekte des Problems der „Chancengleichheit“ dar.

Ich möchte jedoch drei Punkte hervorheben:

- a. Zwischen diesen unterschiedlichen Aspekten von Chancengleichheit bestehen z. T. nicht aufhebbare Konflikte, die allerdings unterschiedlich gewichtet werden können (vgl. dazu auch Heckhausens Konzept der „Balance“ zwischen Billigkeits-, Gleichheits- und Bedürftigkeitsprinzip, dargestellt in Hopf 2010, S. 58 ff.).
- b. Das Konzept einer Startchancengleichheit in einem Leistungswettbewerb, der am Ende zu ungleichen Resultaten führt, ist eng an die Verteilungsfunktion des Bildungssystems gebunden. Dieser Leistungswettbewerb ist im Bildungssystem glücklicherweise nicht in Reinform institutionalisiert, und er hat trotzdem noch ausgesprochen negative Folgen für das Selbstbild und die Motivation leistungsschwächerer Schüler und Schülerinnen (vgl. dazu Streckeisen et al. 2007). Trotzdem glaube ich nicht, dass die Verteilungsgerechtigkeit eines Bildungssystems einfach durch Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit abgelöst oder überwunden werden kann, wie neuerdings argumentiert

wird. Bei der Teilhabegerechtigkeit geht es um die Schaffung eines Minimums an Fähigkeiten zur politischen Mitgestaltung aller. Würde sie erreicht – so K. Stojanov –, verlöre der „Sonderfall“ der herkunftsbezogenen Ungleichheiten weitgehend seine „gerechtigkeitstheoretische Relevanz“. Wenn Jugendliche aus unterprivilegierten Familien die „Kompetenzschwellen der menschenwürdigen Lebensführung und der politischen Partizipation“ erreichen, werde es „unerheblich“, dass sie beim Wettbewerb um ökonomische und soziale Güter benachteiligt sind (Stojanov 2011, S. 39 f.). Ich halte diese Position für blauäugig und politisch fragwürdig: Alle können mitbestimmen und „ihr Leben“ gestalten – aber, so können wir hinzufügen, die einen unter ziemlich günstigen und die anderen unter sehr ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen. Wieso dies „gerechtigkeitstheoretisch“ unerheblich sein soll, ist nicht nachvollziehbar.

- c. Zwischen der von mir unterschiedenen Chancengleichheit in einer Leistungskonkurrenz und der gleichen Teilhabe in nicht-konkurrentiellen Situationen einerseits und der dritten, der auf das Individuum bezogenen „Bildungsgerechtigkeit“ andererseits liegt ein wesentlicher Unterschied darin, dass beim zuletzt genannten Konzept der Bezug zur gesellschaftlichen, ganze Kollektive treffende sozialen Ungleichheit der Bildung verloren zu gehen droht. Wenn die „bestmögliche Förderung aller Begabungen und Neigungen“ „bildungsrecht“ sein soll, dann kommt es gar nicht mehr zu dem Problem bzw. Konflikt, dass Ungleiches auch ungleich in der Schule zu behandeln ist.

Damit ist auch eine Antwort auf die Frage im Titel dieses Beitrags gegeben: Es wäre in der Tat ein „Abschied auf Raten“ vom Ziel *gleicher* Bildungschancen in der Schule, wenn allein die individuelle „Bildungsgerechtigkeit“ (Jedem das Seine, Förderung aller Begabungen) übrig bliebe oder der vermeintliche „Sonderfall“ herkunftsbedingter Chancenungleichheit in diffusen Vorstellungen von Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit unterginge. Diese können nur dann fundierte Erweiterungen der keineswegs utopischen Auffassung von Chancengleichheit darstellen, wenn sie empirisch zurechenbar gemacht werden und wenn ihr Spannungsverhältnis zum Ziel gleicher Chancen im Rahmen einer Leistungskonkurrenz gesehen wird.

Literatur

- Aktionsrat Bildung. (2015). *Gutachten „Bildung. Mehr als Fachlichkeit“* (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bellenberg, G., & Weegen, M. E. (2014). Bildungsgerechtigkeit. *Pädagogik*, 66(1), 46–49.
- Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung. (Hrsg.). (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bos, W., Schwippert, K., & Stubbe, T. C. (2007a). Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, & R. Valentin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M., Voss, A., et al. (2007b). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, & R. Valentin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 109–160). Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger, & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifeE-Studie* (S. 37–72). Wiesbaden: VS Verlag.
- Flitner, A. (1985). Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(1), 1–26.
- Geißler, R. (2008). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (2. Aufl., S. 71–100). Weinheim: Juventa.
- Grundgesetz. (2010). (42. Aufl., Stand: 1. Nov. 2009). München: dtv.
- Hopf, W. (2010). *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, W. (2011). Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe. *WSI-Mitteilungen*, 64(4), 195–201.
- Hopf, C., & Hopf, W. (1997). *Familie, Persönlichkeit Politik. Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Streckeisen, U., Hänzi, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag.

Über den Autor

Hopf, Wulf, Prof. i. R. Dr., ist Hochschullehrer im Ruhestand am Institut für Erziehungswissenschaft (vormals Pädagogisches Seminar) der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit und Bildung; politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, insbesondere Rechtsextremismus; Methoden empirischer Sozialforschung.

Bildung und Ungleichheit in Deutschland

Baader, M.S.; Freytag, T. (Hrsg.)

2017, XI, 536 S. 15 Abb., 5 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-14998-7