

Bildungsgerechtigkeit

– altbekannte Herausforderungen und neue Chancen

Kai Maaz

Annabell Daniel

Die pandemiebedingten Schulschließungen haben zuletzt noch einmal in aller Deutlichkeit aufgezeigt, was lange bekannt ist: Der Bildungserfolg junger Menschen hängt in hohem Maße von der sozialen Herkunft ab. Das verleiht auch der Diskussion über Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheit neue Dynamik.

Mit der Pandemie und den ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 wurde für viele Akteurinnen und Akteure in der Schule und Bildungsadministration eindrücklich sichtbar und damit auch greifbar, unter welchen unterschiedlichen Bedingungen Kinder und Jugendliche lernen. Nicht alle verfügen etwa über einen eigenen Arbeitsplatz zum Lernen zu Hause oder bekommen außerhalb der Schule die nötige Unterstützung. Dabei ist das Thema der sozialen Ungleichheit nicht neu. Seitdem vor mehr als 20 Jahren die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht wurden, hat die Bildungsforschung immer wieder darauf hingewiesen, dass der Bildungserfolg junger Menschen in erheblichem Maße von ihrer sozialen Herkunft abhängt. Sowohl der Zugang zu verschiedenen Bildungsgängen und -abschlüssen als auch der Kompetenzerwerb sind systematisch mit Merkmalen der sozialen Herkunft, wie dem Bildungsniveau oder dem sozioökonomischen Status der Eltern, assoziiert. Eine solche Kopplung zwischen Bildungserfolg und leistungsirrelevanten Merkmalen widerspricht dem Gleichheitsgrundsatz, wonach niemand aufgrund seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen bevorzugt oder benachteiligt werden soll (Art. 3 GG). Diese offenkundige Diskrepanz zwischen Anspruch und sozialer Wirklichkeit begründet die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit möglichen Maßnahmen, die darauf abzielen, bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem abzubauen. Die Entwicklung wirksamer Maßnahmen setzt jedoch zunächst ein grundlegendes Verständnis über Ausmaß und Ursachen sozialer Bildungsungleichheiten voraus.

Soziale Ungleichheiten in der Schule

Internationale Studien zeigen, dass die Schulschließungen während der Pandemie zu Lernrückständen geführt haben, von denen insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien betroffen sind (Hammerstein et al. 2021). Über die Situation in Deutschland lassen sich aktuell noch keine fundierten Aussagen treffen, da eine belastbare Datenbasis bislang fehlt. Es ist aber anzunehmen, dass sich auch hierzulande bestehende Ungleichheiten verschärft haben. Schon lange vor der Pandemie haben Schulleistungstudien dem deutschen Bildungssystem ein Gerechtigkeitsproblem attestiert. Es war einer der überraschenden Befunde aus der ersten PISA-Studie, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb von Jugendlichen so eng ist wie in keinem anderen OECD-Staat.

Das deutsche Bildungssystem hat ein Gerechtigkeitsproblem.

Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft unterscheiden sich bereits beim Eintritt in die Grundschule. Ein Grund hierfür sind die familiären Anregungsmilieus, die sich nach sozialer Herkunft unterscheiden und die Kompetenzentwicklung beeinflussen. Hinzu kommt, dass Kinder aus sozial begünstigten Familien, noch bevor sie ihre Schullaufbahn beginnen, häufiger an förderlichen Betreuungs- und Bildungsangeboten im frühkindlichen und vorschulischen Bereich teilgenommen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). In der Schule angekommen sind ihre Lernzuwächse größer als die ihrer Mitschülerinnen und -schüler aus sozial benachteiligten Familien, sodass sich die eingangs beobachteten Kompetenzunterschiede im Verlauf der Grundschulzeit noch vergrößern (Neumann et al. 2014).

Der anschließende Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen stellt dann die Weichen für die weitere Bildungsbiographie (s.a. den Beitrag von U. Widmer-Rockstroh in diesem Heft – Anm. der Redaktion). Wenngleich unterschiedliche Schulabschlüsse inzwischen in

verschiedenen Bildungsgängen (z.B. an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien oder integrierten Formen wie Gesamt- oder Sekundarschulen) erworben werden können, gibt es nach wie vor eine enge Kopplung zwischen dem besuchten Bildungsgang und dem späteren Bildungsabschluss – und damit auch den späteren Berufs- und Erwerbschancen. Welchen Bildungsgang Kinder nach der Grundschule besuchen, hängt von ihrer Herkunft ab. So ist die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, selbst bei gleichen Leistungen für Kinder aus sozial begünstigten Familien deutlich höher als bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien (Dumont et al. 2014).

Jenseits der sozial ungleichen Bildungsbeteiligung lassen sich soziale Unterschiede im Kompetenzerwerb feststellen. Die PISA-Ergebnisse der letzten Jahre offenbaren, dass es in Deutschland eine beträchtliche Zahl von 15-Jährigen gibt, deren fachliche Kompetenzen sehr wahrscheinlich nicht ausreichen, um eine Berufsausbildung erfolgreich zu durchlaufen. In diese so-

Die Risikogruppe ist gleich groß wie vor 20 Jahren

genannte Risikogruppe fielen im Jahr 2018 im Bereich sowohl der Lesekompetenz als auch der mathematischen Kompetenz 21 Prozent aller getesteten 15-Jährigen (Weis et al. 2019; Reinhold et al.

2019). Trotz Reformbemühungen ist dieser Anteil „kompetenzarmer“ Schülerinnen und Schüler vergleichbar hoch wie in der ersten PISA Erhebung vor mehr als 20 Jahren. Betrachtet man die soziale Zusammensetzung dieser Risikogruppe, fällt auf, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien hier überproportional häufig vertreten sind (Müller & Ehmke, 2016). Inwieweit sich diese Gruppe „kompetenzarmer“ Schülerinnen und Schüler im Zuge der Pandemie noch vergrößert, bleibt abzuwarten. Fest steht aber, dass ihr neben der Beobachtung auch eine gezielte Förderung zuteilwerden muss.

Denn die in der Sekundarstufe I beobachteten sozialen Unterschiede setzen sich im Bildungsverlauf fort. So wird zum Beispiel auch beim Zugang zur gymnasialen Oberstufe und bei den Übergängen in die berufliche oder hochschulische Ausbildung die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wirksam. Frühe soziale Ungleichheiten führen damit langfristig zu ungleichen Chancen in der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Entstehungsbedingungen sozialer Ungleichheit

Für die Entstehung bzw. Veränderung von Bildungsungleichheiten sind aus Perspektive der empirischen Bildungsforschung insbesondere drei Bereiche relevant.

Erstens entstehen Ungleichheiten außerhalb von Bildungseinrichtungen in der Familie, im nachbarschaftsbezogenen Wohnumfeld oder in der Freizeit, und führen wiederum dazu, dass sich Ungleichheiten innerhalb von Bildungsinstitutionen intensivieren. Der Einfluss sozial unterschiedlicher außerschulischer Lernbedingungen zeigt sich insbesondere in der schulfreien Zeit, in der Kinder aus sozial begünstigten Familien von einem kognitiv anregenden häuslichen Umfeld profitieren, das ihre Kompetenzentwicklung positiv beeinflusst. Aber auch das regionale Umfeld einer Schule kann zum Beispiel durch eine Konzentration örtlicher Problemlagen Bildungsungleichheiten verschärfen.

Zweitens können institutionelle Merkmale des Bildungssystems den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung verstärken. Unter der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen besser gefördert werden können, werden sie bereits zu einem frühen Zeitpunkt auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge verteilt. Der Übergang in die verschiedenen Bildungsgänge ist nachweislich mit der sozialen Herkunft assoziiert: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto größer ist die Chance der Kinder, auf ein Gymnasium zu wechseln, auch bei gleichen Leistungen. In der Folge entstehen relativ homogene Entwicklungsmilieus, d.h. in den verschiedenen Bildungsgängen lernen Schülerinnen und Schüler mit ähnlicher Leistungsfähigkeit und ähnlicher sozialer Herkunft. Neben solchen Effekten der leistungsbezogenen und sozialen Komposition einer Schule beeinflussen institutionelle Effekte, wie die sich zwischen verschiedenen Bildungsgängen unterscheidenden Lehrpläne, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Das führt dazu, dass im gymnasialen Bildungsgang die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler über die Zeit besonders stark ausfallen, während sie in der Hauptschule eher gering sind. Schließlich entstehen und verschärfen sich Ungleichheiten an den Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen, etwa dem Übergang von

der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In Anlehnung an Boudon (1974) wird bei der Erklärung von sozial ungleichen Übergangentscheidungen zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden. Primäre Herkunftseffekte beschreiben soziale Unterschiede in den schulischen Leistungen und Fähigkeiten. Diese resultieren aus Unterschieden in den innerschulischen Lerngelegenheiten und den außerschulischen Anregungsmilieus, die Kinder in der Familie oder Nachbarschaft vorfinden. Sekundäre Herkunftseffekte hingegen beschreiben soziale Unterschiede im Entscheidungsverhalten, die aus unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Abwägungen resultieren. So entscheiden sich sozial begünstigte Eltern bzw. deren Kinder eher für höhere Bildungsgänge, da sie nach Abwägung der Erträge (z.B. weitere Anschlussmöglichkeiten oder ein hohes soziales Prestige), Kosten und einer hinreichend hohen Wahrscheinlichkeit auf Erfolg, einen größeren Nutzen erwarten als sozial weniger begünstigte Familien. In ihre Erwägungen fließt auch das Motiv des sozialen Statuserhalts ein, mindestens das Bildungsniveau der Eltern anzustreben. Am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen werden zwar vor allem primäre Herkunftseffekte wirksam, es lassen sich darüber hinaus aber auch deutliche soziale Unterschiede im Entscheidungsverhalten nachweisen (Maaz & Nagy 2009).

Chancen zum Abbau sozialer Ungleichheiten

Welche Maßnahmen geeignet sind, um die Bildungsgerechtigkeit verbessern zu können, wird in Wissenschaft und Politik teils kontrovers diskutiert, so zum Beispiel, ob ein längeres gemeinsames Lernen der Schülerschaft sinnvoll ist. Angesichts des Forschungsstandes und der Folgen einer anhaltenden Pandemie sollten die Maßnahmen jedoch nicht allein an den Übergängen im Bildungssystem ansetzen, sondern auch den sozial ungleichen Kompetenzerwerb in den Fokus rücken. Für die sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Schule in die weiterführenden Schulen sind schließlich zu einem großen Teil Kompetenzunterschiede, die bereits beim Schuleintritt beobachtet werden können, verantwortlich. Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten sollten dementsprechend möglichst früh implementiert und nicht erst dort umgesetzt werden, wo Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung konkret sichtbar werden. Je früher in der Bildungsbiografie Maßnahmen zum

Ausgleich herkunftsbedingter Fähigkeitsunterschiede einsetzen, desto wirkungsvoller können sie sein. Daher liegen gerade im Ausbau und in der Qualitätsentwicklung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote große Potentiale. Außerhalb der familiären Umwelt können besonders sprachliche sowie mathematische Kompetenzen gefördert werden.

Diese Basiskompetenzen sind nicht nur relevant für das Lernen in der Schule, sondern auch für die späteren Übergänge in Ausbildung und Beruf. Eine zentrale Aufgabe der Schule, insbesondere nach den längeren Phasen der Schulschließung, besteht darin, diese Basiskompetenzen zu sichern und zu stärken. Indem möglichst alle Kinder das für den weiteren Bildungs- und Berufsweg notwendige Mindestniveau an Basiskompetenzen erwerben, lässt sich das Ausmaß der Bildungsarmut verringern. Dafür bedarf es geeigneter Diagnose- und Förderkonzepte in der Unterrichtsentwicklung, um Leistungsdefizite identifizieren und erfolgreich kompensieren zu können.

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Prinzip der individuellen Förderung zu. Gerade in der aktuellen Situation können differenzierte Förderkonzepte dazu beitragen, dass alle Schülerinnen und Schüler auf individualisierten Wegen wieder den Anschluss nach den Schulschließungen finden und ihre jeweiligen Lernlücken schließen können. Das Prinzip der individuellen Förderung sollte daher systematisch im Unterrichtsgeschehen verankert werden. Da alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft davon gleichermaßen profitieren dürften, würden sich soziale Ungleichheiten allerdings kaum verringern. Womöglich verschärfen sich diese sogar, wenn man bedenkt, dass Kinder und Jugendliche aus sozial begünstigten Familien zusätzlich durch ein kognitiv anregendes häusliches Umfeld gefördert werden. Eine Verringerung der Ungleichheiten wäre zu erwarten, wenn die Leistungen der sozial begünstigten Schülerinnen und Schüler entweder schlechter würden oder aber die Lernzuwächse über die Zeit stagnieren, während ausschließlich die Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien gefördert würden. Beides wäre

Individuelle Förderung muss systematisch im Unterricht verankert werden.

aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive nicht vertretbar. Eine konsequente individuelle Förderung jedoch würde das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler anheben und Kompetenzarmut, die Ungleichheiten im weiteren Bildungsverlauf bedingt, verringern können. Doch Lern- und Bildungsprozesse finden eben nicht nur innerhalb von Bildungsinstitutionen statt, sondern unterliegen auch Einflüssen des Sozialraums oder der Peer Group, die den Zugang zu Bildung bzw. den Kompetenzerwerb erschweren können. Bildungspolitisch scheint daher unbestritten, dass wirksame Ansätze zur Verringerung sozialer Ungleichheiten eine umfassende Betrachtung des sozialen Lebensumfeldes erfordern. Für Schulen bestünde zum Beispiel eine Möglichkeit darin, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern zu stärken. Nur wenn die Maßnahmen in allen Lebens- und Bildungs-

bereichen ineinandergreifen, können Ungleichheiten nachhaltig abgebaut werden.

Ein solcher Ansatz wird mit der 2021 gestarteten Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ verfolgt. Das Vorhaben begleitet und unterstützt die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Professionalisierung der pädagogisch-didaktischen Tätigen sowie die Vernetzung in den Sozialraum an deutschlandweit 200 Schulen in herausfordernden sozialen Lagen. In enger Zusammenarbeit mit der Bildungspraxis werden nicht nur Strategien und Konzepte zum Abbau sozialer Ungleichheiten entwickelt, sondern auch Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen bereitgestellt. Damit wird eine wichtige Handlungsgrundlage für bildungspolitische Entscheidungen geschaffen.

Literaturliste auf ggg-web.de

Wo keine Villa ist, ist auch kein Weg – zum Abitur?

Bildungsungerechtigkeit – im Kontext betrachtet

Rainer Dahlhaus

Der Titel dieses Textes lehnt sich an eine Kapitelüberschrift von Butterwege/Butterwegge (2021) an: „Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg – zum Abitur ...“. Ziel dieser Zeilen ist es, die Frage der Bildungs(un)gerechtigkeit ein weiteres Mal aus einer rein (?) pädagogischen Diskussion um didaktische, curriculare und kompensatorische Maßnahmen zu lösen und in einen gesellschaftstheoretischen, gesellschaftspolitischen Kontext einzubetten:

Bildungsungerechtigkeit wird damit zum Teil einer ungerechten Gesellschaftsordnung neoliberal-kapitalistischer Prägung. Handlungsperspektiven sehen dann Veränderungen für die Schule vor, reichen aber auch deutlich über die Schule hinaus.

Die bildungspolitische Diskussion – ein unvollständiger Überblick

Die Bildungsungerechtigkeit die insbesondere das deutsche Schulwesen prägt, wird seit Jahren immer wieder angeprangert, zuletzt etwa in der vom DGB herausgegebenen Expertise „Alle Jahre wieder - Zur Kons-

tanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen“ vom Klaus Klemm (Essen 2021). So ist auch die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit derzeit wieder in aller Munde. Die Vorschläge, Bildungsungerechtigkeit zu beseitigen, sind dabei vielfältig und ganz offenbar abhängig von der Verortung des jeweiligen Autors, der Autorin im politischen Spektrum.

Im eher konservativen Spektrum wird auf jedes Hinterfragen der Schulstruktur verzichtet. Vielmehr werden die (scheinbaren) Auswirkungen einer verbindlichen Zuweisung der Kinder am Ende