Humanistische Union

Warum Chancengleichheit nicht genügt

Für ein Konzept der Befähigungsgerechtigkeit;

aus: vorgänge Nr. 188, Heft 4/2009, S. 43-52

Dem Bildungssystem kommt für die Einlösung des Grundversprechens bürgerlich-demokratischer Gesellschaften, dass alle - und dies unabhängig von ihrer sozialen Herkunft - gleiche Lebenschancen haben sollen, eine zentrale Bedeutung zu: Von staatlich verantworteten Kindergärten, Schulen und Hochschulen kann zwar nicht erwartet werden, dass sie die Reproduktion sozialer Ungleichheiten aufheben können. Denn für diese sind z.B. auch ungleiche Familieneinkommen und die Vererbung von Geld- und Sachvermögen bedeutsam. Durch gleiche Bildungschancen soll jedoch gewährleistet werden, dass Kindern und Jugendlichen herkunftsunabhängige Qualifizierungsmöglichkeiten zugänglich sind und damit sozial gerechte Chancen im Zugang beruflichen Positionen und Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs eröffnet werden.[1]

Dass die Realitäten der schulischen, hochschulischen und beruflichen Bildung dem Anspruch der herkunftsunabhängigen Chancengleichheit faktisch nicht gerecht werden, ist durch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen immer wieder aufgezeigt worden (s. etwa Reichwein 1985; Müller 1998; Schimpl-Neimanns 2000; Deutsches PISA-Konsortium 2002). Problematisch ist aber nicht allein, dass Bildungschancen nachweisbar herkunftsabhängig sind, sondern zudem, dass das Bildungssystem den Glauben an eine begabungs- und leistungsgerechte Auslese - eine "Illusion der Chancengleichheit" (Bourdieu/Passeron 1971) - erzeugt und damit zur Verdeckung und zur Legitimationsbeschaffung der faktischen Privilegierungen und Benachteiligungen beiträgt (s. Solga 2009).

Erst seit wenigen Jahren ist erneut eine politische Auseinandersetzung mit diesen Sachverhalten in Gang gekommen. In dieser verbinden sich - wie bereits in der Bildungsreform der 1960er Jahre (s. dazu von Friedeburg 1989: 334ff.) - bildungsökonomische Forderungen nach einer volkswirtschaftlich erforderlichen Steigerung des Bildungsniveaus mit einer Kritik sozial ungerechter Bildungsbenachteiligung. Anders als in den 1960er und 1970er Jahren sind die neueren Diskussionen zu den Erfordernissen einer zeitgemäßen Bildungsreform jedoch nicht von einem sozialdemokratischen Reformoptimismus getragen. Dominant ist vielmehr ein neoliberal und technokratisch gerahmter Bildungsdiskurs, in dem Forderungen nach einer an Prinzipien sozialer Gerechtigkeit orientierten Bildungsreform randständig bleiben und sich im Diskurs über die sog. "neuen Unterschichten" auf die Problematisierung von Bildungsarmut, ihre Folgen und Nebenfolgen reduzieren (Allmendinger/Leisering 2003). Auch hier gilt der Grundsatz: Das Problem der Armen ist die Armut, das Problem der Wohlhabenden sind die Armen, die immer wieder - so nicht zuletzt im Hinblick auf Gewalt und Kriminalität - als bedrohliche Gruppe vorgestellt werden.

Demgegenüber sollen im Folgenden Überlegungen zu den Erfordernissen einer solchen Bildungspolitik und Pädagogik entwickelt werden, welche ein Verständnis von Bildung als Bürgerrecht (s. Dahrendorf 1965) sowie als deklariertes Menschenrecht (s. Lohrenscheit 2004) ernst nimmt und sich konsequent an dem Ziel orientiert, Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen. *Dazu genügt es nicht, wie zu zeigen sein wird, formelle Chancengleichheit innerhalb des Bildungssystems anzustreben. Vielmehr bedarf es der Verbindung einer umfassenden Bildungsreform mit einer Gesellschaftspolitik, die darüber hinausgehend auf die Überwindung struktureller Benachteiligungen ausgerichtet ist.*

I. Bildung und soziale Ungleichheiten

Einige zentrale Ergebnisse der neueren Bildungsforschung (s. dazu u.a. Becker 2009; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; OECD 2009) lassen sich zunächst wie folgt zusammenfassen:

- Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, insbesondere den Einkommens- und Vermögensverhältnissen, der beruflichen Stellung und dem formalen Bildungsniveau der Herkunftsfamilie mit dem schulischen Bildungs-(miss-)erfolg lassen sich für alle OECD-Staaten nachweisen. Sie sind in Deutschland aber überdurchschnittlich hoch ausgeprägt.
- Insbesondere für Deutschland gilt: Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungs-(miss-)erfolg lösen sich auch dann nicht auf, wenn man die kognitiven Fähigkeiten und die Lesekompetenz kontrolliert. So ist die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung bei Kindern der oberen Dienstklasse ca. 2,7mal höher als bei Arbeiterkindern, die über gleiche kognitive Fähigkeiten verfügen und gleiche Leseleistungen erzielen. Eine aktuelle Studie (Uhlig/Solga 2009) hat aufgezeigt, dass im Verhältnis zu ihrem kognitiven Leistungsvermögen ca. 30 Prozent aller Schüler/innen in Deutschland den falschen Schultypus besuchen und dass die soziale Herkunft von zentraler Bedeutung dafür ist, ob Schüler/innen der Gruppe derjenigen zuzurechnen sind, deren kognitives Leistungsvermögen in Schulen nicht abgerufen wird.
- Die Bildungsexpansion und die Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre sind nicht folgenlos geblieben. So kommt der Bildungssoziologie Rolf Becker zu der Einschätzung (s. Becker 2009), dass sich das Ausmaß der Bildungsprivilegierung von Beamtenkindern gegenüber Arbeiterkindern reduziert hat. Ihre Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, ist nicht mehr 19mal, sondern "nur" noch ca. 8mal besser. Und innerhalb des schulischen Bildungssystems erreichen Mädchen nicht mehr schlechtere, sondern inzwischen etwas bessere Bildungsabschlüsse als Jungen. Im Unterschied zu Becker argumentiert der Sozialstrukturforscher Rainer Geißler (Geißler 2006) dagegen, dass Arbeiterkinder gegenüber Angestellten- und Beamtenkindern im Verlauf der Bildungsexpansion gleichwohl weiter verloren haben, weil sich der Standard der Bildungsabschlüsse nach oben verschoben hat und Arbeiterkinder in nur relativ geringem Ausmaß von den verbesserten Bildungschancen profitieren.
- Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unterliegen einer zusätzlichen, nicht zureichend als Effekt der sog. "ethnischen Unterschichtung" der Sozialstruktur, und auch nicht zureichend als Folge unterschiedlicher Kenntnisse der deutschen Sprache, erklärbaren Benachteiligung. Ihre Chance auf eine Gymnasialempfehlung ist auch bei Kontrolle der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten geringer als bei Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (s. etwa Diefenbach 2009).
- Die Wirkungen von Bildungsbenachteiligungen verstärken sich im Lebensverlauf (Choi 2008). Auch die Wahrnehmung von Weiter- und Fortbildungsangeboten folgt dem so genannten Matthäus-Prinzip (Wer da hat, dem wird gegeben): Wer hohe Bildungstitel hat, nutzt viel häufiger Weiter- und Fortbildungs*angebote* (u.a. Bolder 2006).

II. Soziale Herkunft und Bildungserfolg: Erklärungsansätze

Fragt man nach den Ursachen dieser in zahlreichen Studien nachgewiesenen Zusammenhänge, dann trifft man in der wissenschaftlichen Diskussion auf unterschiedliche Erklärungsansätze, denen heterogene theoretische Modelle zu Grunde liegen. Einflussreich sind *erstens* Studien, die in der Tradition Raymond Boudons den Zusammenhang von sozialer Lage, außerschulischem Kompetenzerwerb, angestrebten Bildungsaspirationen und Kosten-Nutzen-Abwägungen für Bildungsentscheidungen ins Zentrum stellen (s. dazu etwa Becker 2009); *zweitens* Untersuchungen, die, häufig im Anschluss an Pierre Bourdieu, den Fokus

auf sozialstrukturelle und soziokulturelle Prozesse, insbesondere auf die Genese und Verankerung des Bildungshabitus in sozialen Milieus sowie auf klassenspezifische Bildungsstrategien legen (s. dazu etwa Vester 2006). Davon zu unterscheiden sind *drittens* Theorien institutioneller Diskriminierung, die, bislang v. a. im Hinblick auf Migranten, die Mechanismen untersuchen, die zur unbeabsichtigten, nicht durch individuelle Vorurteile erklärbaren Benachteiligung durch Schulen führen (s. dazu Gomolla 2006; Hormel/Scherr 2004: 23ff.). In eine ähnliche Richtung weisen auch Forschungen, die das deutsche Förder- und Sonderschulwesen als Form einer "institutionellen Behinderung" beschreiben (Powell 2007).[2]

Ohne hier auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Erklärungsansätzen näher eingehen zu können, sind unseres Erachtens nach die folgenden Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowohl theoretisch und empirisch gut begründbar als auch für die bildungspolitische Diskussion von zentraler Bedeutung:

(1) Für schulische Leistungen sind sowohl Fähigkeiten und Wissensbestände als auch habituelle Dispositionen - also grundlegende Haltungen im Hinblick auf den Sinn und die Erfolgsaussichten schulischen Lernens, die Nähe und Distanz zu den Erwartungen, Kommunikationsstilen usw. von LehrerInnen, ein Wissen darüber, welche Schullaufbahn der eigenen Herkunft angemessen ist - folgenreich, die zu einem erheblichen Teil vor- und außerschulisch erworben und verfestigt werden. In schulische Leistungsbewertungen und darauf bezogene Selektionsprozesse gehen damit - direkt und indirekt - Kompetenzen und psychosoziale Dispositionen ein, die nicht in der Schule gelernt und dort als individuelle Begabung des Schülers/der Schülerin sichtbar werden. Selbst wenn Schulen dem Ideal einer strikt objektiven leistungsgerechten Beurteilung der Schüler/innen gerecht würden - was nachweislich nicht der Fall ist -, wären damit keineswegs sozial gerechte Verhältnisse erreicht: Denn die schulisch relevante individuelle Begabung ist zu einem erheblichen Teil Ergebnis sozialer Prozesse der vor- und außerschulischen Sozialisation im Kontext sozial ungleicher Klassenlagen und Milieus. *Eine an Prinzipien der begabungsgerechten individuellen Förderung orientierte Schule entkommt folglich dem Reproduktionszusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg nicht.* Sie ist aber in der Lage, wie Ergebnisse der Grundschulforschung zeigen (s. Bos u.a. 2003; Ramseger/Wagener 2008), Herkunftseffekte etwas zu verringern, solange Schüler ungleicher Herkunft gemeinsam unterrichtet werden.

(2) *Gegliederte Schulsysteme mit ungleichwertigen Bildungsgängen und früher Selektion verstärken Herkunftseffekte eigendynamisch*: Ersichtlich kann schulisches Lernen die Auswirkungen vorschulischer Selektion umso weniger ausgleichen, je kürzer die Zeit gemeinsamen Lernens ist. Würde man Kinder bereits in der ersten Klasse auf unterschiedliche Schultypen verweisen, würde sich die Illusion der Chancengleichheit auflösen. In Hauptschulen sind - aufgrund der immer selektiveren sozialen Zusammensetzung der Schüler/innen, der schlechteren materiellen Ausstattung der Schulen, nicht zuletzt aber aufgrund der kürzeren Schulzeit und des Wissens um den geringen Nutzen des erreichbaren Abschlusses für die weitere Karriere - erheblich schlechtere Lernbedingungen gegeben als in Gymnasien. Folglich ist eine dreifache Benachteiligung bzw. Privilegierung zu konstatieren: *erstens* durch die herkunftsbedingten Sozialisationsbedingungen, als mehr oder weniger bildungsförderlicher Kontext, *zweitens* durch deren Auswirkungen auf Schulleistungen und Übergangswahrscheinlichkeiten und *drittens* durch die Effekte der Verweisung auf Schulen mit ungleichen Lernbedingungen.

(3) Nachweislich gehen nicht nur sozial erzeugte Leistungsunterschiede, sondern auch generelle Einschätzungen der Schülerpersönlichkeit in die Leistungsbemessung ein. Die diesbezüglichen impliziten Erwartungshaltungen von LehrerInnen bevorzugen Schüler/innen aus sozialen Herkunftsmilieus mit höherem Bildungsniveau (s. Schumacher 2002; Dravenau/Groh-Samberg 2005). Hinzu kommen, wie insbesondere die Forschung zur institutionellen Diskriminierung von Migrantenkindern (s.o.) sowie zum ‚stereotype threat' (s. Schofield 2006) aufgezeigt hat, aus der Sicht der Lehrkräfte durchaus rationale, aber in ihren Wirkungen diskriminierende Einschätzungen bzgl. des erwartbaren Leistungsvermögens von Schüler/innen bestimmter sozialer Gruppen sowie bzgl. der für sie verfügbaren materiellen und immateriellen Unterstützung durch die Herkunftsfamilie. Diese führen dazu, dass im Zweifelsfall Empfehlungen für niedrigere Bildungsgänge ausgesprochen und Bildungsanstrengungen nicht ermutigt werden. Entsprechend wird in Berichten bildungserfolgreicher Migrant/innen deutlich, dass es nicht allein

offenkundige Vorurteile waren, sondern gerade auch die wohlmeinenden Ratschläge wohlwollender PädagogInnen, wie z.

B. die gut gemeinte Empfehlung, die eigenen Möglichkeiten realistisch einzuschätzen und Selbstüberforderung zu vermeiden, die zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen (s. Hummrich 2009).

Bereits aus diesen, durch empirische Bildungsforschung nachgewiesenen Zusammenhängen lassen sich unschwer bildungspolitische und pädagogische Folgerungen ableiten. Offensichtlich sind insbesondere eine Überwindung der frühen Selektion, etwa durch eine 10-jährige gemeinsame Beschulung, eine Angleichung der Schulbesuchsdauer für alle Schüler/innen sowie eine Bildungspolitik und Pädagogik erforderlich, die sich nicht auf die Förderung der schulisch sichtbar werdenden individuellen Begabungen beschränkt, sondern sich am Ziel der Befähigungsgerechtigkeit (s. u.) orientiert. Bevor hierauf etwas näher eingegangen werden kann, ist zunächst noch knapp auf die engen Zusammenhänge zwischen gesamtgesellschaftlichen und bildungsspezifischen Ungleichheiten hinzuweisen, die in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion gewöhnlich ausgeblendet bleiben.

III. Bildungsspezifische und gesamtgesellschaftliche Ungleichheiten

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ergebnisse der Bildungsforschung ist davon auszugehen, dass das Ausmaß, in dem soziale Ungleichheiten durch die Gestaltung des Bildungssystems verfestigt, verstärkt oder aber reduziert wird, durchaus in erheblichem Umfang variabel ist.[3] Eine Aufhebung der herkunftsbedingten Effekte auf den Schulerfolg ist jedoch in Gesellschaften mit erheblichen Ungleichheiten zwischen sozialen Klassen, Schichten und Milieus kein erreichbares Ziel. Obwohl diesbezüglich aussagekräftige, historisch und international vergleichende Analysen kaum (s. u.) vorliegen, kann mit hoher Plausibilität angenommen werden, dass die gesamtgesellschaftlichen Ausprägungen und das gesamtgesellschaftliche Ausmaß sozialer Ungleichheiten für die Stärke des Zusammenhanges von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie für die Auswirkungen von Bildungsungleichheiten folgenreich sind.

Geradezu als eine soziale Gesetzmäßigkeit kann formuliert werden: Je ungleicher Gesellschaften insgesamt verfasst sind, umso stärker sind die Herkunftseffekte auf den Bildungserfolg und umso bedeutsamer sind die Auswirkungen von Bildungsungleichheiten; in eher egalitären Gesellschaften sind die Verknüpfungen dagegen zugleichschwächer und folgenloser. Die Plausibilität dieser Überlegung ergibt sich zunächst aus der Beobachtung, dass extreme Formen sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung dazu führen können, dass sich die alltägliche Lebensführung auf ein Überleben im Hier und Jetzt reduziert und Anstrengungen, sich aus der vorgefundenen Lage, etwa durch Bildungsaufstiege zu befreien, auf erhebliche objektive Schwierigkeiten stoßen und sich zugleich subjektiv als aussichtslos darstellen (s. dazu etwa Willis 1979; Dubet/Lapeyronnie 1993). Entsprechend kann angenommen werden, dass die Chancen erfolgreicher Bildungskarrieren dann relativ gleicher sind, wenn die Unterschiede der Verfügung über bildungsrelevante Ressourcen zwischen den sozialen Klassen und Schichten gering und die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die schulisch relevanten Fähigkeiten und Dispositionen von Schüler/innen nicht allzu sehr ins Gewicht fallen. *Folglich sind die Erfolgsaussichten einer gerechtigkeitsorientierten Bildungspolitik und Pädagogik dann besser, wenn es - durch Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Steuer- und Sozialpolitik sowie tarifliche Festlegungen - gelingt, soziale Ungleichheiten der Lebensbedingungen insgesamt zu reduzieren und allen Gesellschaftsmitgliedern Zugang zu existenzsichernder und sinnstiftender Arbeit, sozialer Sicherheit und kultureller Teilhabe zu ermöglichen. Zugleich gilt, dass sich die negativen Auswirkungen verbleibender Bildungsungleichheiten dann reduzieren, wenn der Abstand zwischen den Privilegien und Benachteiligungen, zu denen Bildung Zugang verschafft, geringer ausfällt.*

Anders betrachtet: Bildungsgleichheit bewirkt unter Bedingungen erheblicher gesellschaftlicher

Ungleichheiten nichts anderes, als dass in den Konkurrenzkämpfen um anstrebenswerte Positionen bildungsexterne herkunftsbedingte Merkmale einflussreicher werden, wie dies bei der Besetzung von Elitepositionen ohnehin der Fall ist (s. Hartmann 2002). Zudem war und ist mit erheblichen Anstrengungen der Privilegierten zu rechnen, die Bedingungen aufrecht zu erhalten, die ihren Kindern Zugang zu privilegierten Positionen sichern, die umso aussichtsreicher sind, je stärker sich sozioökonomische mit Machtungleichheiten verschränken. Denn "die Geschichte der Bildungsreform zeigt", so fasst von Friedeburg (1989: 476) ein Ergebnis seiner Studie zusammen, "dass über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden."

Entsprechend lässt sich zeigen, dass erfolgreiche Prozesse der Bildungsreform in gesamtgesellschaftliche Reformprozesse eingebettet waren: Dass es gelungen ist, die schulische Bildungsbenachteiligung von Mädchen zu überwinden, setzt voraus, dass der bis dahin einflussreiche Glaube, dass Frauen weniger intellektuell begabt seien als Jungen, ebenso in Frage gestellt, wie ihr Recht auf eigenständige Erwerbsarbeit durchgesetzt wurde. In ihrer instruktiven Analyse des finnischen Bildungssystems zeigt Gundel Schümer (2009), dass die Durchsetzung eines am Ziel gleicher Erfolgschancen aller sozialen Gruppen ausgerichteten Bildungspolitik und Pädagogik ohne die "Verankerung des Gleichheitsprinzips in der Religion, der Kultur und der Sozialpolitik" (ebd.: 49) nicht verstanden werden kann. Bildungspolitische und pädagogische Programme sind, wie auch in einer vergleichenden Untersuchung von Bildungskonzepten in Einwanderungsgesellschaften deutlich wurde (s. Hormel/Scherr 2004), in hohem Maße von den unterschiedlichen gesellschaftlich einflussreichen Sichtweisen des schulischen Bildungsauftrags und der anzustrebenden sozialen Positionen von Migranten im Sinne eines Konsenses abhängig, die Entscheidungen auf allen Ebenen voraussetzen.

Es sind also folgenreiche Zusammenhänge zwischen gesamtgesellschaftlichen und bildungsspezifischen Ungleichheiten in Rechnung zu stellen: Ein Abbau von Bildungsungleichheiten kann durch Bildungspolitik und Pädagogik allein nur begrenzt erreicht werden und eine Verringerung von Bildungsungleichheiten trägt nur begrenzt zum Abbau sozialer Ungerechtigkeit bei.

IV. Befähigungsgerechtigkeit statt Chancengleichheit

Im Sinne der pessimistischen Einschätzung Siegfried Bernfelds (1925/1967: 123) läge es vor diesem Hintergrund durchaus nahe, festzustellen: "Sie (die Erziehung, A.S./U.B.) gefällt dir nicht? Mir auch nicht, mein Freund. Du willst sie ändern; etwas, ein geringes Detail an ihr ändern? Ändere die Gesellschaftsstruktur, das Korrelate Detail an ihr. (...) Es geht nicht anders. Jeder andere Versuch ist unzulängliche Schwärmerei."

Bernfelds Pessimismus in nun aber in dem Maß nicht zwingend, wie die sich vollziehenden gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere die Veränderungen der Qualifikationsanforderungen und der Berufsstruktur sowie die Transformation von der befristet konzipierten Gastarbeitermigration zur Einwanderungsgesellschaft, dem Interesse an einer Überwindung tradierter Bildungsungleichheiten Rückhalt verschaffen. Empirisch lässt sich zeigen, dass die Bereitschaft der Bildungsbenachteiligten, ihre Benachteiligung als unveränderliches soziales Schicksal zu akzeptieren, erodiert und die Legitimationsgrundlagen eines ständisch verfassten Bildungssystems damit in Frage gestellt sind.

Damit gewinnen auf Chancengleichheit ausgerichtet Forderungen erneut an Bedeutung. Unseres Erachtens haben Forderungen nach Chancengleichheit aber eine häufig übersehene Voraussetzung: Chancengleichheit ist nur dann eine zureichende Bestimmung sozialer Gerechtigkeit, wenn auch die unteren Plätze in den sozialen Hierarchien noch als zumutbar gelten können. Denn nur dann, wenn auch den unteren sozialen Klassen bzw. Schichten eine angemessene Lebensführung ermöglicht wird, ist es überhaupt akzeptabel, diejenigen, die in der Schule - aus welchen Gründen auch immer - zu den Verlieren im idealiter

chancengerechten Wettbewerb gehören, auf entsprechende Positionen zu verweisen. Der normative Maßstab ‚Chancengleichheit' ist folglich unter gegenwärtigen Bedingungen durchaus auch problematisch:
Die Verweisung auf soziale Positionen, die durch Armut und soziale Ausgrenzung gekennzeichnet sind, ist auch dann nicht akzeptabel, wenn sie chancengerecht erfolgt.

Unseres Erachtens ist es darüber hinaus generell unzureichend und ggf. irreführend, sich allein am Ziel der Herstellung von Chancengleichheit durch eine begabungsgerechte Bildung zu orientieren. Denn schulische Bildung verfügt nur über begrenzte Möglichkeiten, die vorschulisch sozial hergestellten und sich in außerschulischen Bildungsprozessen sozial verfestigenden individuellen "Begabungs" unterschiede wirksam auszugleichen. Anstrengungen, dies durch den Ausbau einer qualitativ hochwertigen vor- und außerschulischen Bildung sowie durch integrative Ganztagesschulen anzustreben, sind gleichwohl dringend erforderlich. Irreführend wird die Forderung nach Chancengleichheit aber dann, wenn sie individualistisch gefasst wird, d.h. die sichtbar werdende Begabung des individuellen Kindes oder Jugendlichen von ihren sozialen Bedingungen ablöst. Eine Alternative liegt in der Orientierung von Bildungspolitik und Pädagogik am Konzept der Befähigungsgerechtigkeit im Kontext einer auf die Verringerung sozialer Ungleichheiten ausgerichteten Gesellschaftspolitik.

Der Begriff Befähigungsgerechtigkeit, wie ihn vor allem Martha Nussbaum (2006) entwickelt hat, rückt dagegen nicht nur die formellen, sondern die faktischen Möglichkeiten sozialer Gruppen in den Blick, dasjenige Leben zu führen, das sie mit guten Gründen anstreben. Eine befähigungsgerechte Bildungspolitik und Pädagogik steht folglich vor der Aufgabe, herkunftsunabhängige Bildungschancen für die sozialen Klassen, Schichten und Milieus zu gewährleisten. Individuelle Bildungsinteressen sowie schulisch relevante Fähigkeiten können dabei nicht als gegebene Voraussetzungen schulischer Chancengleichheit gelten, sondern als problematische Effekte der sich in sozial ungleichen Lebensbedingungen herstellenden ungleichen "Begabungen". Folglich genügt es nicht, Individuen gemäß ihren vorgefundenen Fähigkeiten und Interessen angemessen zu fördern, wie es reformpädagogische Konzepte nahe legen. Vielmehr ist es erforderlich, Bildungspolitik und Pädagogik am Ziel auszurichten, gleiche Bildungsfähigkeiten im Verlauf der schulischen Bildungslaufbahn aktiv herzustellen.

Dass dies nicht bedeuten kann, individuelle Unterschiede zu nivellieren und es auch nicht als Downgrading auf ein für alle erreichbares Minimum misszuverstehen ist, scheint uns selbstverständlich zu sein. Durchaus sind wir aber der Überzeugung, dass es nicht die Aufgabe des öffentlichen Bildungssystems sein kann, den Zugang zu höherer Bildung denen vorzubehalten, die dafür erforderliche Fähigkeiten und Dispositionen gegenwärtig zu einem erheblichen Teil außerschulisch und damit herkunftsabhängig erwerben.

[1] Dies impliziert in Hinblick auf Chancengleichheit auch, dass Risiken des sozialen Abstiegs demokratisiert werden, sofern nicht von einer allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen ausgegangen werden kann. Das ist einer der Hintergründe, warum Debatten um die Verteilung von Bildungschancen mit hoher Wahrscheinlichkeit soziale Konflikte provozieren.

[2] Mindestens ein vierter wichtiger theoretischer Anker in der Debatte um die herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten wäre zu benennen: Ansätze, die den Zusammenhang von Bildung mit Modernisierung bzw. kapitalistischer Vergesellschaftung in den Blick nehmen, kommen zu einer radikalen Kritik gegenwärtiger Beschulungspraktiken. Das Spektrum reicht dabei von bildungstheoretischen Konzepten eines Hartmut von Hentig über die radikale Schulkritik von Ivan Illich bis hin zur Herausarbeitung von Zusammenhängen zwischen kapitalistischer Vergesellschaftung und Halbbildung bei Theodor W. Adorno. Dieser Argumentationsstrang liegt u.E. aber weitgehend brach und sollte kritisch wieder angeeignet werden. (Vgl. auch Scherr 2005 und 2008; Bauer/Bittlingmayer 2005).

[3] Auf Grundlage der Ergebnisse der internationalen Bildungsforschung lässt sich zeigen, dass Nationalstaaten ganz unterschiedlich erfolgreich sind beim Ausbalancieren von Individualförderung, dem Zulassen von Heterogenität und der Verringerung von Selektivität. Mittlerweile gilt etwa das finnische Bildungssystem wegen seiner niedrigen Herkunftsselektivität allgemein als vorbildlich. Auch in Deutschland existiert eine erhebliche Variabilität zwischen den Bundesländern. Die Frage, welches

Bundesland aus der Perspektive der Reduktion von Bildungsungleichheiten zu bevorzugen ist, ist allerdings nicht leicht zu beantworten. Wenn es darum gehen soll, dass im Sinne von Chancengleichheit möglichst viele Jugendliche zum Abitur geführt werden sollen, dann sind Bundesländer wie Berlin, Hamburg oder Bremen vergleichsweise vorbildlich. Wenn es aber darum gehen soll, Jugendlichen auf der Grundlage ihrer Bildungsabschlüsse Erfahrungen von Arbeits- und Ausbildungsplatzlosigkeit möglichst zu ersparen, dann erzielen Baden-Württemberg und Bayern die besten Ergebnisse.

Literatur

Allmendinger, Jutta/Leisering, Lutz (2003): Bildungsarmut. In: Apuz, B 21-22/2003, 3-8.

Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. (2005): Egalitär und emanzipativ. Leitlinien der Bildungsreform. In: Apuz, B 12/2005, 14-20.

Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In. Ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 85-130.

Bernfeld, Siegfried (1925/1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt

Bolder, Axel (2006): Die Vollendung des Matthäus-Effekts, in: Bittlingmayer, Uwe H./Ullrich Bauer (Hrsg.) (2006): Die "Wissensgesellschaft". Mythos, Ideologie oder Realität, Wiesbaden: VS, 431-444.

Bos, Wilfried u. a. (2003): Erste Ergebnisse ais IGLU. Münster.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.

Choi, Frauke (2008): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem.

Dabrock, Peter (2008): Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen. Wiesbaden, S. 17-53.

Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg.

Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

Diefenbach, Heike (2009): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 433-458.

Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim und München, S. 103-129.

Dubet, Francois/Lapeyronnie, Didier (1993): Im Aus der Vorstädte. Stuttgart.

Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der

sozialen Arbeit, 4/2006, S. 34-49.

Gomolla, Mechthild (2006): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Bad Schwalbach, S. 97-109.

Grundmann, Matthias et al. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster. (wird im Text nicht zitiert).

Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft, Frankfurt/Main.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.

Hummrich, Merle (20092): Bildungserfolg und Migration. Wiesbaden.

Klemm, Klaus (2008): Vierzig Jahre Chancenungleichheit in der Grundschule. In: Ramseger/Wagener a.a.O., S. 17-24.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld.

Lohrenscheit, Claudia (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Hannover.

Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50 (1998), Sonderheft 38, S. 81-112.

Nussbaum, Martha (2006): Frontiers of Justice. Harvard University Press.

OECD (2009): Bildung auf einen Blick 2009: Zusammenfassung der Ergebnisse (www.oecd.org).

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2002): PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.

Powell, Justin J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung'. In: Waldschmidt, Anne/ Werner Schneider (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld, 321-343.

Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): (2008): Chancenungleichheit in der Grundschule. Wiesbaden.

Reichwein, Roland (1985): Das deutsche Schulsystem im Reproduktionsprozeß der Gesellschaft. In: Buer, Ferdinand et al.: Zur Gesellschaftsstruktur der BRD. Beiträge zur Einführung in ihre Kritik, 2., überarb. Aufl. Münster, S. 234-300.

Scherr, Albert (2005): Vergesellschaftung und Subjektivität - Rückfragen an die Theorie reflexiver Modernisierung. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach, S. 11-24.

Scherr, Albert (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 137-146.

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für

Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (4), 636-669.

Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Berlin (WZB).

Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifizität pädagogischen Handelns? In: Mädgefrau, Jutta/Dies. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn, 253-270.

Schümer, Gundel (2009): Chancengleichheit im finnischen Bildungssystem. In: Die Deutsche Schule, H. 1., S. 47-59.

Solga, Heike (2008): Wie das deutsche Bildungssystem Ungleichheiten verursacht. www.wzb.eu/wzbriefbildung.

Solga, Heike (2009): Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P.A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Frankfurt/New York, S. 63-72.

Uhlig, Johannes/Solga, Heike (2009): Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, Heft 5, S. 418-440.

Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung von Bildungschancen. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz, S. 13.54.

Von Friedeburg, Ludwig (1989): Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt.

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Frankfurt/Main.

---

https://www.humanistische-union.de/publikationen/vorgaenge/188-vorgaenge/publikation/warum-chancengleichheit-nicht-genuegt/
Abgerufen am: 11.11.2026