

LEITARTIKEL

Rolf Strietholt/Wilfried Bos

Bildungsungleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Was ist Bildungsungleichheit? Und wann sind bestehende Bildungsungleichheiten ungerecht? Wenn wir uns mit Bildungsungleichheit beschäftigen, so gibt es eine Vielzahl von Ungleichheiten, die wir beschreiben oder analysieren können. Zugleich werden die gleichen Ungleichheiten vor dem Hintergrund bestimmter Gerechtigkeitsvorstellungen unterschiedlich bewertet. Bevor wir uns dem Thema der Bildungsgerechtigkeit nähern, erlauben wir uns als empirische Bildungsforscher zunächst Rekurs auf einige Forschungsergebnisse zu nehmen. Das Ziel ist hier aufzuzeigen, dass Diagnosen zur Bildungsungleichheit von der Wahl der herangezogenen Ungleichheitsindikatoren abhängen. Wir werden uns zumeist auf schulische Kompetenzen beziehen, da wir in der fachlichen Qualifizierung von Kindern und Jugendlichen eine Kernfunktion der Schule sehen. Gleichzeitig dient diese Beschränkung der Vereinfachung, wengleich wir anerkennen, dass Schule mehr leistet als die Vermittlung von Kompetenzen in Kernfächern.

1 Ungleichheiten im Bildungswesen

Da sich Ungleichheiten in der Regel auf Unterschiede innerhalb eines bestimmten Systems beziehen, bietet sich der Vergleich unterschiedlicher Bildungssysteme an, wenn Bildungsungleichheiten beschrieben werden. Hierfür liefern internationale Schulleistungsstudien eine Datenbasis. Die Ergebnisse dieser Studien gehören zweifelsohne zu den meistdiskutierten Befunden der Bildungsforschung. Der in Studien wie IGLU, PISA und TIMSS immer wieder beobachtete beachtliche Leistungsvorsprung zwischen den am besten abscheidenden (zumeist ostasiatischen) Staaten vor Deutschland (und vielen anderen europäischen Staaten) entspricht einem Lernzuwachs von bis zu zwei Schuljahren (z. B. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; Mullis & Martin, 2007; OECD, 2010a). Noch dramatischer fallen allerdings die Unterschiede *innerhalb* der Staaten aus. So war Deutschland in der ersten PISA-2000-Untersuchung beispielweise das Land mit der höchsten Varianz in der Leseleistung, d. h. in keinem anderen Land war der Unterschied zwischen den schwächsten und stärksten Lesern so groß wie in Deutschland. Als in PISA-2009 die Lesekompetenz zum zweiten Mal Schwerpunkt war, wurde in Deutschland eine deutlich geringere Varianz beobachtet. In anderen Staaten, wie etwa Österreich, ist die Streuung im selben Zeitraum größer geworden (OECD, 2001, 2010b).

Die Beobachtung, dass die Schülerleistung in verschiedenen Staaten unterschiedlich streut und sich im Zeitverlauf verändert, wirft die Frage auf, welche Systemmerkmale oder bildungspolitischen Reformen für die beobachteten Unterschiede verantwortlich sind. Somit ist Bildungsungleichheit auch Untersuchungsgegenstand der Effektivitätsforschung. Beispielsweise haben Hanushek und Wößmann (2006) in einer Studie die Daten internationaler Schulleistungsstudien genutzt, um zu untersuchen, ob Bildungsungleichheit in den Staaten ansteigt, in denen die Kinder nach der Grundschule auf mehrere Bildungsgänge aufgeteilt werden. Diese Studie liefert klare Evidenz da-

für, dass die Varianz in der Schülerleistung steigt, sobald die Jugendlichen in mehrgängigen Schulsystemen auf unterschiedliche Bildungsgänge aufgeteilt werden.

Neben der Varianz in der Leistungsstreuung können auch Unterschiede zwischen bestimmten Schülergruppen betrachtet werden, etwa zwischen Jungen und Mädchen oder Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Während in PISA-2000 zum Beispiel der Geschlechterunterschied in Deutschland größer war als in Österreich, fielen migrationsbezogene Unterschiede in Österreich deutlich höher aus. Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass sich in Österreich die Geschlechterunterschiede in den vergangenen zehn Jahren nahezu verdoppelt haben, wohingegen sich der Rückstand der Migranten fast um die Hälfte reduzierte. In Deutschland waren die Befunde ähnlich, wenn auch weniger dramatisch (OECD, 2010a; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010).

Herkunftsbedingte Unterschiede in der Schülerleistung werden ebenfalls im Rahmen von Effektivitätsanalysen genutzt. Waldinger (2007) hat den Zusammenhang zwischen Schülerleistung und elterlicher Bildung als Indikator für Bildungsungleichheit verwendet. Genau wie Hanushek und Wößmann ging er der Frage nach, ob Mehrgliedrigkeit die Genese von Bildungsungleichheit begünstigt. Während sich beide Studien in Bezug auf Datenbasis und Analysestrategie ähneln, liefern Waldingers Analysen keine Evidenz für die These, dass die Aufteilung von Kindern auf mehrere Bildungsgänge Bildungsungleichheit verstärkt. Eine mögliche Erklärung für die widersprüchlichen Befunde ist, dass die beiden Studien unterschiedliche Bildungsungleichheiten betrachtet haben.

Zwischenfazit 1: Die einführenden Beispiele machen deutlich, dass zur Beschreibung von Bildungsungleichheit unterschiedliche Indikatoren herangezogen werden können. Zudem zeigen sie Konsequenzen der Indikatorwahl auf. Je nach dem, welche Ungleichheit betrachtet wird, kommt man zu unterschiedlichen Schlüssen, in welchem Staat die Bildungsungleichheit größer ist. Dasselbe gilt für Trends innerhalb von Staaten: so verdoppelte oder halbierte sich die Bildungsungleichheit in Österreich je nachdem, welche Ungleichheit betrachtet wurde. Auch die Ergebnisse substantieller Analysen scheinen davon beeinflusst zu werden, welche Form von Bildungsungleichheit in den Blick genommen wird. Wenn unsere Schlüsse aber davon abhängen, welche Ungleichheiten wir betrachten, dann stellt sich die Frage, welche Unterschiede wichtig bzw. problematisch sind.

2 Gerechtigkeit als Leitmotiv

Bildungsungleichheiten stoßen in dem Moment auf unser Interesse, wenn sie als ungerecht erachtet werden. Somit sind bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen die Motivation für die Beschäftigung mit Ungleichheiten im Bildungssystem. Gleichzeitig ist der Begriff „gerecht“ für sich genommen erst einmal inhaltslos – Amartya Sen (1979) bringt auf den Punkt: „Equality of What?“ Daher werden wir uns nun damit beschäftigen, wie Gerechtigkeitsvorstellungen genutzt werden können, um zu bestimmen, anhand welcher Ungleichheiten Bildungssysteme bewertet und untersucht werden. Wenn wir davon ausgehen, dass die Freiheit des einzelnen Individuums ein hohes Gut ist, dann sind staatliche Eingriffe in unserer Leben zunächst einmal nicht legitim. Erst bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen legitimieren beispielsweise das Erheben von Steuern, um Hilfsbedürftigen eine finanzielle oder gesundheitliche Grundsicherung bereitzustellen. Genauso lassen sich Reformen oder die Implementation gezielter Förderprogramme im Bildungssystem rechtfertigen,

indem wir uns auf bestimmte Vorstellungen von Gerechtigkeit berufen (vgl. Berkemeyer & Manitius, 2013; Robeyns, 2006; Strietholt, 2014).

Wenn in der Berichterstattung zu internationalen Schulleistungsstudien Bildungssysteme in Bezug auf die Leistungsstreuung miteinander verglichen werden, so steht dahinter die Idee, dass eine hohe Leistungsstreuung ungerecht und eine geringe Streuung gerecht ist. Hierbei handelt es sich um ein egalitaristisches Gerechtigkeitsverständnis, welches sich auf die in der Schule vermittelten Outcomes bezieht. Folgt man diesem Ansatz, dann sind alle bildungspolitischen Maßnahmen legitim, mit denen die Varianz in der Schülerleistung reduziert werden kann. Die Varianz verringert sich, wenn sich die Schwächsten verbessern oder die Stärksten verschlechtern. Leistungsunterschiede zwischen bestimmten Schülergruppen sind ein weiteres häufig berichtetes Ungleichheitsmaß. Gerechtigkeitstheoretisch könnte hier ebenfalls aus Sicht des Egalitaristen argumentiert werden, dass Unterschiede zwischen Schülergruppen gering sein sollten. Allerdings wäre aus egalitaristischer Sicht die Varianz wohl das konsequentere Gerechtigkeitsmaß, da beispielsweise der Leistungsunterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht unbedingt etwas darüber aussagt, ob sich Jugendliche in Bezug auf andere Differenzierungsmerkmale systematisch unterscheiden.

Bei der bewussten Fokussierung auf *bestimmte* Schülermerkmale kann allerdings auch zum Ausdruck kommen, dass Leistungsunterschiede in Bezug auf *andere* Schülermerkmale als legitim erachtet werden. Das widerspricht allerdings der egalitaristischen Idee von Gerechtigkeit. Eine alternative gerechtigkeitstheoretische Fundierung bietet die Idee einer meritokratischen Gesellschaft. Der Leitgedanke dieses Gerechtigkeitsverständnisses ist, dass Unterschiede legitim sind, wenn sie auf Intelligenz und Anstrengung basieren. Das lässt sich am besten an einem Beispiel erörtern: Boudon (1974) führte die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten ein, um die Reproduktion von sozialen Klassenunterschieden bei Übergängen im Bildungssystem zu beschreiben. Beispielsweise wechseln nach der Grundschule verhältnismäßig viele Kinder aus privilegierten Elternhäusern auf das Gymnasium, wohingegen verhältnismäßig wenige Kinder aus benachteiligten Elternhäusern auf das Gymnasium wechseln. In diesem Kontext ist der primäre Effekt definiert als der Leistungsunterschied am Ende der Grundschulzeit zwischen Kindern aus privilegierten und benachteiligten Elternhäusern. Der sekundäre Effekt ist der Einfluss des Elternhauses auf die Übergangentscheidung nach Kontrolle der Vorleistung. Folgt man einem meritokratischen Gerechtigkeitsverständnis, so sind die primären Effekte legitim, wohingegen sekundäre Effekte illegitim sind. Beobachtete Bildungsungleichheiten zwischen bestimmten Schülergruppen können folglich – je nach Perspektive – gerecht oder ungerecht sein.

Es gibt weitere Konzeptionen von Gerechtigkeit (es versteht sich von selbst, dass wir hier nur Beispiele nennen können). So haben wir mit der Prämisse begonnen, dass die Freiheit des Einzelnen ein hohes Gut ist. Der Liberalismus bietet in diesem Kontext eine Extremposition, nach der staatliche Eingriffe auf ein Minimum beschränkt sein sollten (Notzig, 1974). Aufgabe des Staates ist demnach ausschließlich die Sicherstellung weniger Grundfunktionen des Staates (z. B. Schutz der Bürger durch Polizei, Gerichte, Militär), wohingegen der Aufbau eines Sozial-, Gesundheits- oder Bildungswesens illegitim wäre, weil hierzu Steuern erhoben werden müssten. Problematisch wären Bildungsungleichheiten nur dann, wenn sie durch den Entzug von Freiheiten entstehen, beispielsweise wenn jemandem aufgrund von Glaube oder Geschlecht der Zugang zu Bildung (z. B. zu Privatschulen) verwehrt wird. Ungleichheiten, die im Liberalismus als das Ergebnis freier Wahlentscheidungen wahrgenommen werden, sind völlig unproblematisch.

Der von Jeremy Bentham begründete Utilitarismus hingegen bewertet staatliche Eingriffe vor dem Hintergrund des erwarteten Nutzens für das Gemeinwohl. Demnach sind staatliche und (bildungs-)politische Fördermaßnahmen dann legitim, wenn sie den Gesamtnutzen erhöhen. Insofern würde bei der Frage, ob in einer Schule entweder eine Rampe für Rollstuhlfahrer oder eine neues elektronisches Whiteboard angeschafft wird, der Gesamtnutzen beider Maßnahmen verglichen. Während die Rampe in erster Linie Jugendlichen im Rollstuhl hilft, profitieren alle von einem neuen Whiteboard. Folglich entscheidet bei einem utilitaristischen Gerechtigkeitsverständnis ausschließlich, ob der große Nutzen für Wenige oder der geringe Nutzen für Viele den Gesamtnutzen mehr erhöht.

Zwischenfazit 2: Anhand von Gerechtigkeitstheorien kann begründet werden, welche Ungleichheiten als problematisch wahrgenommen werden. Somit bieten sie eine theoretische Fundierung und einen konzeptionellen Rahmen für die Beschreibung und Analyse von Ungleichheiten. Die konkurrierenden Ansätze führen zu unterschiedlichen Bewertungen, welche Ungleichheiten ungerecht sind. Daher stellt sich die Frage, welches Gerechtigkeitskonzept für Bildungspolitik und -forschung geeignet ist.

3 Bildung und Gerechtigkeit

An welchen Gerechtigkeitstheorien sich die Bildung- oder Sozialpolitik orientieren sollte, ist eine normative Frage. Insofern handelt es sich auch um eine normative Frage, welche Bildungsungleichheiten in der Bildungsforschung betrachtet werden. Normativ bedeutet allerdings keinesfalls willkürlich, vielmehr gilt es gut zu begründen, warum man den einen oder anderen Gerechtigkeitsansatz auf das Bildungssystem anwendet. In diesem Kontext weist Robeyns (2006) darauf hin, dass Bildung unterschiedliche Rollen spielen kann. Beispielweise kann man ein Musikinstrument erlernen, weil man daran Freude hat oder um in einem Orchester Geld zu verdienen. Man kann eine fremde Sprache lernen, weil es Spaß macht oder um im Ausland arbeiten zu können. Mit anderen Worten: Bildung kann einen intrinsischen oder instrumentellen Wert haben. Das gilt nicht nur auf individueller, sondern auch auf kollektiver Ebene. Wenn in einem Staat mehrere Sprachen gelernt und gesprochen werden, dann ist der instrumentelle Wert die Stärkung der Volkswirtschaft im globalen Wettbewerb. Die Möglichkeit mit Menschen aus anderen Ländern zu kommunizieren ist auch ein intrinsischer Wert auf kollektiver Ebene, denn der Austausch mit anderen Kulturen hängt vermutlich mit dem gegenseitigen Verständnis zusammen.

Anhand der unterschiedlichen Rollen und Funktionen von Bildung kann begründet werden, welche Gerechtigkeitstheorie für Bildungspolitik und -forschung einen geeigneten konzeptuellen Rahmen liefert. Beispielweise beschäftigen sich einige Menschen mit großer Freude mit klassischer Literatur. Es scheint aber kaum angemessen, hier ein egalitaristisches Gerechtigkeitsverständnis anzulegen und zu fordern, dass in der Schule sämtliche Werke von Lessing, Schiller und Goethe gelesen werden. Es ließe sich argumentieren, dass der Liberalismus in diesem Kontext einen brauchbaren Gerechtigkeitsansatz liefert, in dem es den Jugendlichen freigestellt wird, sich mit Literatur, Sport oder Technik zu beschäftigen. Wie aber verhält es sich mit der Fähigkeit zu Lesen? Vermutlich würde der Egalitarismus hier mehr Zustimmung erfahren, da Lesen in unserer Gesellschaft eine Grundvoraussetzung für die kulturelle, wirtschaftliche oder politische Teilhabe darstellt. Es scheint kaum begründbar, von Kindern (oder ihren Eltern) zu verlangen, selbst zu entscheiden, ob sie Lesen lernen wollen oder nicht.

Auch hinsichtlich des Zugangs zu Bildungsangeboten stellt sich die Frage, ob beispielsweise der meritokratische Leistungsbezug ein akzeptabler Gerechtigkeitsansatz ist. So scheint es durchaus sinnvoll, beim Zugang zur Pilotenausbildung Leistungskriterien anzusetzen, damit für diese verantwortliche Position die besten Kandidatinnen und Kandidaten ausgewählt werden können (in Bezug auf Englischkenntnisse, körperliche Konstitution, Sehvermögen etc.). Andererseits stellt sich die Frage, ob es gerecht ist, 10-jährige Kinder für deren Leistungen am Ende der Grundschule „haftbar“ zu machen, wenn es darum geht, auf welche weiterführende Schule sie gehen.

Zwischenfazit 3: Es scheint durchaus begründbar, dass bestimmte Gerechtigkeitstheorien angemessener sind als andere, wenn wir uns mit Bildung beschäftigen. Die Antwort auf die Frage, welche Gerechtigkeitsansätze wohlbegründeter Weise einen konzeptionellen Rahmen zur Analyse von Bildungsungleichheiten bieten, hängt davon ab, welche Rolle der Bildung oder welche Teilaspekte des Bildungssystems wir in den Blick nehmen.

4 Fazit

Wenn man unserer Argumentation folgt, so führt unsere Ausgangsfrage „*Was ist Bildungsungleichheit?*“ unausweichlich zu einer zweiten Frage: „*Welche Bildungsgerechtigkeit wollen wir?*“ Ungleichheiten sind demnach nur dann ein Missstand und soziales Problem, wenn sie als ungerecht angesehen werden. Nun könnte man den Standpunkt vertreten, dass es nicht Aufgabe der Wissenschaft sei, sich mit der normativen Frage zu beschäftigen, was gerecht oder ungerecht ist. Dem wollen wir entgegenhalten, dass so verkannt werden würde, dass in der Ungleichheitsforschung allein schon die Fokussierung auf bestimmte Bildungsungleichheiten ganz bestimmte (normative) Gerechtigkeitsvorstellungen impliziert. Ziegler und Böllert (2011, p. 171 f.) weisen in diesem Kontext darauf hin:

„Man mag aus dieser normativen Durchdringung den Schluss ziehen, die Bildungs- oder Ungleichheitsforschung sei wahlweise ‚unwissenschaftlich‘, ‚ideologisch‘ oder letztlich eine reine ‚Moralpredigt‘. Die Konsequenz wäre es aber, die Sozialwissenschaft in Gänze aufzugeben. Keine der zentralen Fragestellungen der Human- und Sozialwissenschaften (...) existiert jenseits normativer Setzungen.“

Die Transparenz und Nachvollziehbarkeit über den gesamten Forschungsprozess ist ein Grundprinzip der Wissenschaft. Insofern halten wir es für wünschenswert, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die gerechtigkeitstheoretische Fundierung ihrer Forschung zu Bildungsungleichheiten explizit machen und sich dem wissenschaftlichen Diskurs stellen. Wir sagen das an dieser Stelle als empirische Bildungsforscher auch durchaus selbstkritisch. Wenn die gesellschaftliche Frage „*Welche Bildungsgerechtigkeit wollen wir?*“ nicht willkürlich beantwortet werden soll, dann sehen wir den Beitrag der Wissenschaft darin, wohlbegründete Argumente zu liefern und systematische Analysen vorzulegen. Hier bietet die Integration von Disziplinen, die sich mit Theorien von Gerechtigkeit (z. B. Philosophie, Recht), der Messung von Outcomes und individuellen Unterschieden (z. B. Psychologie, Educational Measurement) und sozialen Strukturen, Institutionen und anderen Phänomene auf den höheren Ebenen (z. B. Soziologie, Politikwissenschaft) beschäftigen, neue Zugänge zu Bildungspolitik und -gerechtigkeit. Zentrale Fragen, die es zu beantworten gilt, sind: Was für Gerechtigkeitsvorstellungen gibt es und wie stehen sie zueinander? Welche Rolle spielt Bildung für das Individuum und die Gesellschaft? Wie lässt sich Bildung vermitteln und messen? Dabei kann es nicht darum gehen, diese Fragen endgültig zu klären. Vielmehr muss die Frage, welche Form von Bildungsgerechtigkeit wir wollen, immer wieder neu bewertet werden.

Literatur

- Berkemeyer, N., & Manitiuis, V. (2013). Gerechtigkeit als Kategorie der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel. In K. Schwippert, M. Bensen & N. Berkemeyer (Eds.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (pp. 223–240). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O., & Selter, C. (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *Economic Journal*, 116 510, 63–76.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2007). *TIMSS in Perspective: Lessons Learned from IEA's Four Decades of International Mathematics Assessments*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Notzig, R. (1974). *Anarchy, state and utopia*. New York: Basic Books.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. OECD.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Vol. 1)*.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–84. doi: DOI: 10.1177/1477878506060683.
- Sen, A. (1979). *Equality of what? Tanner lecture on human values: Tanner Lectures*: Stanford university.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 200–230). Münster: Waxmann.
- Strietholt, R. (2014). Studying educational inequality: reintroducing normativenotions. In R. Strietholt, W. Bos, J.-E. Gustafsson & M. Rosén (Eds.), *Educational policy evaluation through international comparative assessments* (pp. 51–58). Münster/New York: Waxmann.
- Waldinger, F. (2007). *Does ability tracking exacerbate the role of family background for students test scores?* Mimeo, University of Warwick.
- Ziegler, H., & Böllert, K. (2011). Gerechtigkeit und Soziale Arbeit – Einige Anmerkungen zur Debatte um Normativität. *Soziale Passagen*, 3(2), 165–174.

Verf.: Dr. Rolf Strietholt, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund, E-Mail: strietholt@ifs.tu-dortmund.de.

Prof. Dr. Wilfried Bos, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund, E-Mail: officebos@ifs.tu-dortmund.de.