

## **Chancenungleichheit als Herausforderung** Oder: Wie an einem Problem vorbei agiert wird

Nach der Veröffentlichung der internationalen Vergleichsstudien mag man einen gewissen Zynismus in der Kommentierung verzeihen. In einer Hinsicht nämlich ist das kritisierte deutsche Schulwesen ziemlich erfolgreich: Es gelingt ihm nahezu perfekt, gesellschaftliche Ungleichheit in Bildungsungleichheit zu übersetzen und die Vererbung sozialer Privilegien zu legitimieren, indem Schulerfolg als Resultat individueller Leistung und Begabung erscheint. In den 60er und 70er Jahren war dieser Tatbestand ein zentrales Thema der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Damals wurde nicht nur regelmäßig dokumentiert, wie sehr Schicht- oder Klassenzugehörigkeit die Bildungschancen der Einzelnen dominieren, es wurden auch unterschiedliche – und durchaus konkurrierende – Erklärungen angeboten, welche die Mechanismen aufzuzeigen versuchten, die für diesen Prozess verantwortlich sind. Gegen Ende der 70er Jahre war dieses Interesse weitgehend erloschen. Verantwortlich hierfür war nicht nur ein politischer Klimawechsel, auch die wissenschaftlich Disziplinen, die bis dahin das Thema forciert hatten, wandten sich ab. Die schichtenspezifische Sozialisationsforschung wandelte sich in eine „ökologische“, und die Ungleichheitsmodelle der Soziologie wurden durch sophistische Modellkomplizierungen in Unterschiedlichkeitsmodelle überführt, beides mit dem Effekt, tendenziell die vertikale Achse sozialer Differenzierung zu vernachlässigen.

Die Frage der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen war in der deutschen Erziehungswissenschaft seitdem marginalisiert<sup>1</sup>. Ein wenig mag das mit einer gewissen Tendenz deutscher Pädagogik zusammenhängen, Bildung als Medium der Emanzipation zu verklären, statt ihre Funktion als Instrument der Sicherung von Privilegien zu erklären. Insbesondere jedoch scheint auch eine generelle Abstinenz hinsichtlich empirischer Wirkungsforschung verantwortlich zu sein. Anders als in vielen anderen vergleichbaren Ländern bestand im Deutschland „Vor-Pisa“ kein ausgeprägtes Interesse daran, die Ergebnisse pädagogischer Aktivitäten systematisch und mit wissenschaftlicher Distanz zu analysieren.

Dieser Beitrag skizziert ausgewählte pädagogische und bildungspolitische Maßnahmen, von denen man begründet eine Reduktion der Chancenungleichheit erwarten kann. Dies geschieht vor dem Hintergrund eines Bezugsrahmens, den ich als das „ökonomische Programm der Schulreform“ bezeichne. Zunächst sollen aber einige Erklärungen zur Genese der herkunftsspezifischen Bildungsungleichheit referiert werden, denn hier finden sich Ansätze für ernstzunehmende Versuche, die Verkoppelung von Herkunft und Schulerfolg zu reduzieren.

### **1. Angebote zu Erklärung der Ungleichheit**

Das in den 60er und 70er Jahren dominante bildungssoziologische Paradigma zur Erklärung von Ungleichheit war die „angewandte Sozialisationsforschung“ (Hurrelmann 1975, S.18; vgl. zum Folgenden Böttcher/ Klemm 2000). Sie fokussierte auf die Entwicklung individueller Handlungsdispositionen (vgl. Böttcher 1985, S. 58 ff) und entwickelte sich, mit Schicht- oder Klassenmodellen verknüpft, zu einer Theorie der sozialen Reproduktion.

---

<sup>1</sup> Dazu, dass das Thema soziale Ungleichheit im Bildungswesen nicht völlig vergessen wurde, trugen auch Publikationen aus dem Institut für Schulentwicklungsforschung bei.

Ein Modell, das mittels sozialisationstheoretischer Annahmen die Zirkelförmigkeit der sozialen Reproduktion beschreibt, liest sich so: „Die schichtspezifische Auslese durch die Schule ist in der modernen Gesellschaft, in der die formalen Schranken für den Zugang zu weiterführenden Schulen gefallen sind, vor allem durch einen zirkulären Verlauf des Sozialisationsprozesses bestimmt. Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei den Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei den Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht. Während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt. (...) Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägung des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausüben. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen“ (Rolff 1967, S. 36).

Diese „Zirkelthese“ stammt aus der Diplomarbeit Hans-Günter Rolffs, die erstmalig 1967 veröffentlicht wurde und mittlerweile neun Auflagen erreichte. Wenn auch die Situation auf dem Arbeitsmarkt die Lage für die Kinder aus der Unterschicht noch verschärft, weil häufig Arbeitslosigkeit am Ende des Schulweges droht, so hat die These auch heute noch nichts von ihrer erklärenden Kraft verloren. Der „harte Kern“ der schichtspezifisch orientierten Sozialisationsforschung ist ein kausalanalytisches Modell der Erklärung ungleicher Bildungschancen, in dem insbesondere die primäre Sozialisation in der Familie als zentrales Explanans galt. Als eine Besonderheiten Rolffs Zirkelthese kann zweifelsfrei gelten, dass hier Schule nicht nur als Selektionsinstanz gesehen wird, die mittels Zensuren die bildungsfernen Kinder aussiebt, sondern Schule wird verstanden als eigene Sozialisationsinstanz, die mit dem Milieu der Unterschichtskinder kollidiert. Rolffs Analyse zeigt also, dass viele der Gründe für die reale Chancenungleichheit in der Schule und im Schulsystem selbst zu finden sind: in der Art und Weise, wie Schule mit einer heterogenen Schülerschaft umgeht, wie sie selektiert, wie sie Herkunft negiert und wie sie diskriminierend sozialisiert (vgl. Geulen 2000).

Im Rahmen ihrer Analyse der klassenspezifischen Chancenungleichheiten an französischen Hochschulen entwickelten Bourdieu und Passeron Thesen, die erklären sollen, wie soziale Tatbestände in der Praxis der Bildungsinstitutionen in natürliche umgedeutet werden. Die Leistungen von Studierenden werden demnach von diesen und ihren Professoren entweder der „unmittelbaren Vergangenheit“ zugeschrieben – also z.B. den Effekten von Seminaren – oder aber „der Begabung oder der Persönlichkeit“ (1971, S. 30 f). Tatsächlich aber seien sie abhängig von unmittelbar „aus dem Herkunftsmilieu übernommenen kulturellen Gewohnheiten und Möglichkeiten“, die durch frühzeitige und ebenfalls mit der Herkunft eng verknüpfte Bildungsorientierungen verstärkt werden (vgl. ebd.). Gerade das Ignorieren der sozial bedingten Ungleichheit führe zu ihrer Verschärfung.

Eine alternative Erklärung zur Genese ungleicher Bildungschancen bietet der handlungstheoretische Ansatz Boudons (1974). Er unterscheidet zwischen dem primären und dem sekundären Sozialisationseffekt (vgl. auch Ditton in diesem Band). Der primäre Effekt beschreibt die Korrelation zwischen dem Status der Herkunftsfamilie und dem Schulerfolg, die wesentlich durch das kulturelle Kapital und seine Weitergabe durch Erziehung oder Sozialisation hergestellt wird. Stärkere Erklärungskraft aber hätten die in der Sozialisationstheorie marginalisierten sekundären Sozialisationseffekte. Sie stellen ab auf einen Zusammenhang zwischen Bildungswahlen – also Entscheidungen des einzelnen bzw. seiner Eltern in bezug auf die eigene Bildungskarriere – und sozialer Herkunft. Bei institutionell vorgegebenen Wahlentscheidungen ergeben sich relativ resistente Muster

schichtspezifischer Wahlen, weil gleiche Entscheidungen für Kinder unterschiedlicher Herkunft unterschiedliche Kosten und Nutzen generieren. Die Wahlen (z.B. Kindergartenbesuch, Schulartwahl nach der Grundschule, Eintritt in eine gymnasiale Oberstufe, Fächerwahl in der Oberstufe, Studium, Fächerwahl im Studium...) lassen sich abstrakt als alternative Entscheidungen zwischen (a) und (b) beschreiben, wobei die Wahrscheinlichkeit für eine bestimmte Entscheidung zunimmt, je geringer die Kosten und je höher der mit dieser Entscheidung verbundene Nutzen sind. Mit einem einfachen Modell simuliert Boudon den sekundären Sozialisierungseffekt. Er stellt das Bildungssystem als eine Folge von Entscheidungspunkten bzw. Weichen oder „Abzweigen“ dar, an denen Schüler zwei Optionen haben, wobei eine immer höhere Bildungschancen impliziert als die andere. Die Wahrscheinlichkeit, den höher bewerteten Weg einzuschlagen, ist abhängig von der Schulleistung, die ja, im Sinne des primären Sozialisierungseffektes, schichtspezifisch variiert. Aber gemäß der entscheidungstheoretischen Grundannahme des sekundären Effektes fallen solche Wahlen auch bei gleicher Leistung tendenziell unterschiedlich aus. Entscheidend ist, dass Boudon von relativ geringen Graden des sekundären Effektes ausgehen kann, um dann doch dramatische Effekte simulieren zu können.

Die soziale Reproduktion durch die Eliminierung bildungsferner Schichten erfolgt wirkungsvoll, wie die Statistik belegt, gleichwohl „sanft“, wie Selbstverständlichkeit und Akzeptanz dieser Mechanismen zeigen: Die Erfolgreichen und die Gescheiterten gleichermaßen glauben an natürliche Fähigkeiten und Verdienst. Die Ausgeschlossenen glauben an die Legitimität des Ausschlusses, den Privilegierten hilft das Bildungssystem, nicht als Privilegierte zu erscheinen, weder vor sich selbst noch vor den anderen (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971, S. 226 ff).

## **2. Fehl-Konstruktionen und das Ausbleiben von Maßnahmen zu Reduktion von Chancenungleichheit**

Ein Maßnahmenkatalog in der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1976 herausgegebenen Schrift „Arbeiterkinder im Bildungssystem“ (BMBW 1976) offenbart, dass seinerzeit an die Umsetzung von Programmen zur Reduktion von Ungleichheit gedacht wurde, die durchaus Forschungsbefunde reflektieren. Insbesondere war beabsichtigt, den Entscheidungszwang beim Übergang in die Sekundarstufe I und die damit verbundene schichtspezifische Selektion dadurch zu vermeiden, dass das gegliederte Schulwesen durch eine Gesamtschule ersetzt werden sollte. Diese Idee blieb – im Westen – Illusion.

Eine weitere Idee war es, im Zuge einer didaktischen Neuorientierung die Lebenswirklichkeit und Erfahrungen von Arbeiterkindern im Unterricht stärker zu berücksichtigen. Außerdem sollten Lernausgangslagen und Begabungsschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler in differenzierender Unterrichtsorganisation und in individualisierenden Wahlmöglichkeiten Berücksichtigung finden. Auch diese Ideen, die nicht nur die Lernchancen von Kindern aus bildungsfernen Familien, sondern die darüber hinaus ganz generell die pädagogische Qualität der Schule verbessern sollten, veränderten zwar durchaus den schulischen Alltag, verfehlten aber eines ihrer wesentlichen Ziele: Auch sie brachten keinen Durchbruch beim Abbau schichtspezifischer Chancenungleichheit. Schließlich sollte ein veränderter Einsatz öffentlicher Ressourcen gleichheitsfördernd wirken: Allmähliche Einführung der Lehrmittelfreiheit, Erstattung von Schülertransportkosten und die Gewährung von verlorenen öffentlichen Zuschüssen zum Lebensunterhalt von Schülerinnen und Schülern aus einkommensschwachen Familien waren die Mittel der Wahl. Auch diese Mittel wurden offenbar nicht im intendierten Sinne wirksam und nutzten eher den anderen sozialen

Schichten<sup>2</sup>. Selbst die Bildungsexpansion, die innerhalb weniger Jahre die Übergangsquoten zu den Gymnasien und Realschulen anwachsen ließ, änderte nur wenig am weitgehenden Ausschluss der Kinder bildungsferner Schichten aus den Institutionen der „höheren“ Bildung.

Die relative Erfolglosigkeit, die wir beim Abbau schichtspezifischer Chancenungleichheit konstatieren, mag vielfältige Ursachen haben. Nicht nur, dass manche Maßnahme allenfalls halbherzig ergriffen wurde, auch die Untauglichkeit bestimmter Instrumente ist nicht auszuschließen. Auch muss festgehalten werden, dass Bildungsungleichheit erst im Kontext sozialer Ungleichheit entsteht. Maßnahmen, die der Reduktion der Benachteiligung von Arbeiterkindern im Bildungswesen dienen sollten, dürften sich demnach nicht nur auf den engeren Bereich der Bildungspolitik beschränken (vgl. BMBW 1981, S.80).

Es lässt sich mangels ausreichender Wirkungsanalysen, zu kurz greifender Programmatiken und mangelhafter Umsetzungen kaum erwarten, dass die Reduktion von Bildungsbenachteiligung erfolgreich hätte gelingen können. Als Zwischenfazit lässt sich ziehen, dass die PISA-Befunde der hohen sozialen Selektion der deutschen Schule eigentlich niemanden hätten überraschen dürfen. Folgen aber aus dem Entsetzen, das viele Politiker beständig äußern, nunmehr Anstrengungen, Benachteiligungen ernsthaft angreifen zu wollen? Aus meiner Sicht ist es notwendig, sollte die normative Entscheidung einer Prioritätensetzung in diesem defizitären Bereich getroffen werden, Maßnahmen in den Kontext einer paradigmatischen Neuorientierung zu stellen, die sichern hilft, dass Reformprojekte tatsächlich zielgerichtet, kostengünstig und wirksam implementiert werden. Ein Angebot für eine solche Konzeption möchte ich im Folgenden knapp erläutern.

### **3. Die „Vier E“ der Bildungsreform**

Meiner Überzeugung nach bedürfen Reformen von Bildungsorganisationen einer grundlegenden paradigmatischen Neuorientierung, auf deren Grundlage einzelne Reformvorschläge mit Bezug auf ihre je spezifische Programmatik evaluierbar sind. Einen Vorschlag für eine solche paradigmatische Konstruktion habe ich als das „ökonomische Programm der Bildungsreform“ bezeichnet (vgl. zum Folgenden Böttcher 2002). Im Hinblick auf die Absicht, Gleichheitsgewinne zu erzeugen, wären demnach einschlägige pädagogische oder organisatorische Aktivitäten an folgenden grundsätzlichen Leitprinzipien zu orientieren:

- Fokussierung der pädagogischen „Produktion“ auf die Steigerung der (genauer inhaltlich zu füllenden) Leistungen sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler
- Stärkere Gewichtung des effizienten Einsatzes der hierzu nötigen Mittel
- Systematische empirische Evaluation von Maßnahmen
- Erfolgsprämien für gelungene Reformen

Griffig ließe sich bei diesem Konzept von den „4 E“ der Schulreform sprechen: Effektivität, Effizienz, Evidenz, Erfolgsorientierung.

Effektivität bezieht sich auf Arbeitsergebnisse (vgl. hierzu z.B. Timmermann 1998, S. 219ff)<sup>3</sup>. Gefragt wird: Hat eine Organisation oder bis zu welchem Grade hat eine Organisation ein Ziel

---

<sup>2</sup> Bei Bourdieu und Passeron heißt es kritisch: „Die Tragweite der sozialen Ungleichheitsfaktoren ist so groß, daß auch eine wirtschaftliche Angleichung nicht viel ändern würde, da das Bildungssystem immer weiter soziales Privileg in Begabung oder individuelles Verdienst umdeuten und die Gleichheit dadurch legitimieren würde“ (S. 45).

<sup>3</sup> Auch Liket (vgl. 1993, S. 127f) verwendet in pädagogischen Zusammenhängen die Kategorie Effektivität ähnlich wie von Timmermann vorgeschlagen: „Bei Effektivität (Wirksamkeit) wird die Frage gestellt, ob das Ziel, das man sich gesetzt hat, erreicht wird“ (Liket 1993, S. 127).

erreicht? Ein Effektivitätsvergleich stellt auf das Verhältnis unterschiedlicher Arbeitsergebnisse zueinander ab. Technisch gesprochen beschreibt er die Relation unterschiedlicher, aber vergleichbarer Outputs.

Zum Effizienzbegriff schreibt Liket: „Bei Effizienz (Zweckmäßigkeit) steht die Frage im Vordergrund, mit welchen Anstrengungen die Aktivität verrichtet wird. Welche Anstrengungen (Kosten, Energie) sind nötig, um das Ziel zu erreichen?“ (1993, S. 127). Effektivität vergleicht demnach Ziele und Ergebnisse (Outcomes), Effizienz setzt Inputs und Ergebnisse ins Verhältnis. Der Begriff fungiert genauer betrachtet als normative Richtschnur: In der einen Variante *soll* der Einsatz verfügbarer Ressourcen mit bestmöglicher Outputmaximierung erfolgen (Maximierungsprinzip). In der anderen Variante *soll* ein definiertes Produkt bzw. eine definierte Leistung mit möglichst niedrigem Einsatz erreicht werden (Minimierungsprinzip)<sup>4</sup>. Effizienz, so kann man populär formulieren, heißt: Das Beste aus den zur Verfügung stehenden Mitteln machen! Wenn also bessere Lerneffekte bei Schülern mit gleichen Mitteln (Geld, Zeit, Engagement etc.) erreicht werden können, ist ein solches Vorgehen effizient. Bei gleichem Lerneffekt und gleichzeitig geringerem Aufwand gilt das ebenfalls. Effizienz aber ist nicht mit Kostenreduktion gleichzusetzen. Die Suche nach Effizienz hat auch keinerlei normativen Bezug zu dem, was eine pädagogische oder eine soziale Organisation erreichen soll, also der inhaltlichen Füllung der mit Effektivität bezeichneten Dimension (vgl. auch Hanushek u.a. 1994, S. xx).

Mit dem dritten Kriterium, Evidenz, ist ein weiteres ökonomisches Argument genannt: Pädagogische Maßnahmen müssen nachweisen, Evidenzen dafür beibringen, dass sie ihren Zweck oder ihre Zwecke erreichen. Fehlende empirische Erfolgskontrolle unterstützt die These von der (möglichen) Verschwendung oder wenigstens mangelnder Zieltreue von Ressourcen in (vielen) pädagogisch organisierten Prozessen. Wenn es richtig ist, dass bislang Effekte pädagogischer Neuerungen eher unterstellt als untersucht wurden, dann ist hiermit ein bedeutendes Defizit angesprochen, das auch pädagogisch – und nicht nur ökonomisch – negative Konsequenzen hat: Wenn tatsächlich für ineffektive Maßnahmen Geld ausgegeben wird, dann fehlt dieses Geld solchen Maßnahmen, die erfolgreich sind oder sein könnten. Anders gesagt: Maßnahmen, die mit der Absicht antreten, sozial bedingte Ungleichheit zu reduzieren, Erfolge aber nachgewiesenermaßen schuldig bleiben, behindern oder verhindern gar erfolgreiche oder potenziell erfolgreiche Maßnahmen und gehören abgeschafft.

Als viertes Leitprinzip in mikroökonomischen Reformvorschlägen findet sich die Idee der „Erfolgsanreize“ bzw. „Leistungsanreize“. Prozesse geplanten Wandels werden demnach vor allem dann eingeleitet und erfolgreich abgeschlossen, wenn es entsprechende Anreize für die relevanten Akteure gibt. Es basiert auf einer Annahme, welche die Soziologie rationalen Entscheidungshandelns in die Theorie sozialer Systeme eingeführt hat: Individuen handeln demnach eigennützig, sie streben Belohnung an und vermeiden Bestrafung. Leistungsanreize oder „Incentives“ sind Belohnungen oder Bestrafungen als Folge von spezifischen Handlungsergebnissen (Outcomes). Anreizsysteme verfolgen unter anderem das Ziel, die Arbeit der Akteure auf das Organisationsziel oder bestimmte Organisationsziele hin ausrichten<sup>5</sup>.

Diese vier Leitideen – Effektivität, Effizienz, Evidenz und Erfolgshonorierung – beschreiben im Kern ein „ökonomisches Programm“. Eine Realisierung dieser Leitideen mündet im

---

<sup>4</sup> In beiden Fällen kommt es darauf an, keine Ressourcen zu verschwenden, denn das käme einem nicht gewünschten Verzicht auf – mögliche – höhere Leistungen gleich.

<sup>5</sup> Die Tatsache, dass es problematisch ist, Anreizsysteme im Bildungswesen tatsächlich im intendierten Sinne zu implementieren, soll nicht verschwiegen, kann hier aber nicht weiter thematisiert werden.

Prinzip „Intelligenter Ressourceneinsatz“. Intelligenter Ressourceneinsatz ist keine Absage an die These möglicherweise notwendiger Ressourcenzuwächse, allerdings werden Belege dafür erwartet, dass Ressourcen – Geld, Zeit, Personal – so eingesetzt werden, dass intendierte Wirkungen wenigstens wahrscheinlich sind. Solche Intention ist in unserem Fall die messbare Reduktion von sozialer Selektion.

Zur Reduktion sozialer Selektion und Selbstselektion lassen sich auf Grundlage der bisherigen Ausführungen verschiedene konkrete Reformaktivitäten denken und einem empirischen Test unterziehen.

#### 4. Hypothesen über ungleichheitsreduzierende Instrumente

Nach der sozialen wie sozialwissenschaftlichen Gleichgültigkeit gegenüber diesem sozialen Tatbestand, ist nach PISA die Frage virulent, wie eine faktische Reduktion von Chancenungleichheit gelingen könnte. Ich will exemplarisch zwei Instrumente zur Diskussion stellen, die sich an den Kriterien des „ökonomischen Programms“ bewähren müssen und die beide genuin pädagogische Aktivitäten benennen<sup>6</sup>: eine „reflexive Pädagogik“ und die Einführung eines Kerncurriculums der Grundbildung. Wir fragen also, was die Pädagogik dazu beitragen kann, Ungleichheit zu reduzieren.

##### 4.1 Reflexive Pädagogik:

Bei ihrer Analyse weisen Bourdieu und Passeron (1971) auf die Möglichkeit einer Pädagogik, die Unterschiede nicht negiert, sondern, wenn nicht zu überwinden, so doch zu reduzieren sucht. Sie schlagen eine „Rationale Pädagogik“ vor. Weil es die Pädagogik im Dunkeln lässt, dass privilegierte Schüler schulisch relevante Vorteile gewissermaßen en passant im Milieu der Familie erwerben, erscheint ihr Erfolg als individueller Erfolg, als Begabung. Die Lehrer, so Bourdieu und Passeron, sind zur „soziologischen Relativierung“ dieser „essentialistischen“ Erfolgsdefinition „kaum geneigt“ (vgl. 1971, S. 86 f). Der Lehrer jedoch, der mit Rücksicht auf ihm bekannte Schwierigkeiten in der Familie das sprichwörtliche eine Auge zudrückt, spielt der Systemlogik gar in die Hand. Ein Verzicht, in bestimmten Situationen und unter Berufung auf das soziale Handicap eines einzelnen von allgemeingültigen Bewertungsmaßstäben abzusehen, komme einer Kapitulation gleich. Die individuelle wohlwollende Berücksichtigung der sozialen Herkunft sei nichts als bloßer Paternalismus (vgl. ebd.)<sup>7</sup>.

Eine Chance zur Durchbrechung des Systems liegt in einer Pädagogik, die es sich zur zentralen Aufgabe macht, das von den Schülern Erwartete auch tatsächlich zu vermitteln. Dies sei in der Wirklichkeit von Schule (und Hochschule) nicht der Fall: „Bei der augenblicklichen Beschaffenheit der Gesellschaft und der pädagogischen Traditionen bleibt die Vermittlung der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 88). Die daraus abgeleitete Forderung lautet, dem einen größeren Stellenwert zu geben, was „rational und technisch durch methodisches Lernen erworben werden kann“ (ebd.). Oelkers macht darauf mit diesen Worten aufmerksam: „Die Schule nutzt viele

---

<sup>6</sup> Die beiden Ansätze stellen eine Auswahl dar. Wie die Beiträge von Ditton, Klemm und Rösner in diesem Band zeigen – und besonders der skizzierte Ansatz von Boudon nahe legt –, sind schulstrukturelle Maßnahmen wahrscheinlich besonders erfolgsversprechend.

<sup>7</sup> „Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit, besonders aber die des akademischen Erfolgs, als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen“ (1971, S. 82).

Elternanstrengungen, ohne dafür zu bezahlen, während sie die externen *Benachteiligungen* nicht ausgleicht“ (1997, S. 147).

Eine Rationale Pädagogik „müßte den Inhalt und die beruflichen Ziele der Ausbildung in Rechnung stellen“ (ebd., S.89) und die Effektivität unterschiedlicher pädagogischer Handlungstypen wie auch der verschiedenen Unterrichtsformen analysieren. Ihr wäre der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, pädagogischer Beziehung und Lernresultat klar, und sie würde es sich zum vornehmsten und überprüfbarsten Ziel setzen, Ungleichheit zu reduzieren. Sie müsste möglichst früh einsetzen und eine zentrale Variable bei der Reproduktion von Ungleichheit außer Kraft setzen, nämlich die unausgesprochene Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren sollte: Bereits in der Elementarbildung sollte es zu einem gezielten „Erlernen der Grundkenntnisse kommen, die die Grundschule stillschweigend bei ihren Schülern voraussetzt, angefangen beim Verständnis und Gebrauch der gemeinsamen Landessprache und verschiedener sprachlicher und graphischer Techniken“ (Collège de France 1987, S. 268).

Tatsächlich ist ein der rationalen Pädagogik durchaus verwandtes Konzept nicht nur theoretisch entwickelt, sondern auch praktisch erprobt: Die erziehungswissenschaftliche Frauenforschung hat es sich ja geradezu programmatisch zur Aufgabe gemacht, Mechanismen geschlechtsspezifischer Ungleichheit aufzudecken und gleichheitsfördernde Konzepte zu erarbeiten. So sind die subtilen kommunikativen Verzerrungen in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrern und Mädchen auf der einen, Lehrern und Jungen auf der anderen Seite durchaus der kulturellen Vertrautheit zwischen Lehrern und Mittelschichtskindern hier und der entsprechenden Fremdheit zwischen Lehrern und Arbeiterkindern dort vergleichbar. Der Verzicht durch Selbsteliminierung ist der Frauenforschung ebenso bekannt wie das Phänomen suboptimaler Bildungswahlen. Folgerichtig wurden Unterrichtssituation und Lehrerverhalten systematischen Analysen unterzogen, Konzepte zur Selbstprüfung des pädagogischen Handelns von Lehrern entwickelt, Anreize eingeführt, eingefahrene Fächerwahlen aufzubrechen, spezifische didaktische und methodische Prinzipien entworfen, geschlechtsspezifische Zugangsweisen zum Lernen in bestimmten Fächern vorgeschlagen und schließlich wurde das Prinzip gemeinsamen Lernens nicht unerheblich relativiert.

Solche Konzepte lassen sich wohl am besten unter dem Titel „Reflexive Koedukation“ zusammenfassen. Gerade auch die immensen Erfolge der Frauenforschung und einer Mädchen und Frauen im Bildungswesen gleichstellenden Politik legen es nahe, eine systematische Pädagogik zur Reduktion herkunftsbedingter Chancenungleichheit als „Reflexive Pädagogik“ zu bezeichnen.

Eine Reflexive Pädagogik, die Ungleichheit reduzieren will, muss sensibel auf die jeweilige „Zielgruppe“ reagieren, was einschließt, dass gegebenenfalls unterschiedliche Strategien angewandt werden müssen – zum Beispiel eine spezifische Didaktik oder Fördermaßnahmen. Es liegt ja eigentlich auf der Hand, dass Benachteiligte nicht weniger, sondern im Gegenteil mehr Aufmerksamkeit benötigen, wenn sie von der Schule profitieren sollen. Allerdings, was die Inhalte des Lernens wie das Erschließen der fürs Lernen notwendigen Instrumente betrifft, so gilt hier das Prinzip: Für alle das Gleiche. Dieses „Gleiche“ nenne ich mangels eines besseren Begriffs „Kerncurriculum“.

#### 4.2 Pragmatische Bildungsstandards und Kerncurricula

Die gerade veröffentlichten KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss scheinen der relativen Beliebigkeit der Bildungsinhalte in der deutschen Schule ein Ende zu setzen und den radikalen Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung zu untermauern. Abgesehen davon, dass generelle Zweifel an der Steuerkraft dieser Standards angebracht sind (vgl. Böttcher 2003), vergeben sie die Möglichkeit einer wirkungsvollen Politik der Chancengleichheit. Diese bedarf nämlich, so meine These, Bildungsstandards für eine Grundbildung, die klar, knapp, anspruchsvoll und verbindlich sind.

Was unter dem Attribut „klar“ zu verstehen ist, möchte ich kurz an einem schulischen Beispiel erläutern, das die US-amerikanische Bildungsgewerkschaft AFT liefert. Eine nicht adäquate Formulierung eines Standards würde z.B. im Bereich Mathematik so lauten: „Schüler müssen in der Lage sein, geometrische Regeln und Verfahren in Situationen des täglichen Lebens anwenden zu können“. Was eine solche Beschreibung konkret bedeute, bliebe nämlich offen: Sollen sie nun in der Lage sein, die Diagonale eines Rechtecks zu berechnen oder den Radius eines Kreises oder den Satz des Pythagoras zu verstehen – oder all dieses zusammen? Der harte Standard hingegen müsste heißen: „Der Schüler ist in der Lage, zwischen Umfang und Fläche zu unterscheiden und er kann entscheiden, welches dieser beiden Konzepte in einer gegebenen Problemsituation angemessen ist“ (vgl. AFT 1996, S. 16).

Solche Standards müssen auch „knapp“ sein, sich also auf Wesentliches konzentrieren, oder, um es aus anderer Perspektive zu formulieren, sie müssen Raum für selbstverantwortete Wahl zusätzlicher Inhalte lassen. Sie müssen anspruchsvoll sein, weil sie die Absicht verfolgen, das zu definieren, was alle jungen Menschen lernen müssen, um in der modernen Gesellschaft partizipationsfähig zu sein und über ein Fundament und ein Motiv fürs Weiterlernen zu verfügen. Sie müssen deshalb verbindlich sein, weil sie für alle Kinder und Jugendlichen gelten müssen.

„Starke“ Standards verhindern einen pädagogischen Voluntarismus und Subjektivismus, der die Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen insbesondere aus bildungsfernen Schichten reduziert. In einem vagen Rahmkonzept von Standards erfolgt die Formulierung von Zielen und Aufgaben letztlich ungeordnet und zufällig. Mangelnde Fairness entsteht so geradezu zwangsläufig. Starke Standards hingegen tragen dazu beitragen, dass alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft – mit dem gleichen anspruchsvollen akademischen Curriculum konfrontiert werden (vgl. AFT 1996).

Starke Standards können in Kerncurricula überführt werden (vgl. zum Folgenden Böttcher 2001 und Böttcher/ Klemm 2000). Den Begriff Kerncurriculum verwende ich im Sinne eines kanonisierten und sequenzierten unverzichtbareren Kernbestands an konkret definierten Inhalten, die eine Schule verlässlich allen Schülern vermitteln soll, gewissermaßen ihr Pflichtenheft. Es bezeichnet Wissen und Kompetenzen, die tragfähigen Grundlagen, über die Kinder verfügen müssen, wollen sie erfolgreich weiterlernen und Lebenschancen verwirklichen. Der als unverzichtbar angenommene Kern wird insbesondere im Falle sozialer Benachteiligung nicht im Alltag vermittelt. Im Unterschied zu den Kindern privilegierten Schichten haben keine aus bildungsfernen Schichten keine andere Chance, an dieses Wissen anders zu gelangen als durch ihre Schule. Grundlegend ist die Hypothese, dass die Orientierung an einem verbindlichen, transparenten, anspruchsvollen, aber gleichzeitig von jedem Schüler zu erreichenden Wissens- und Kompetenzkanon eine Voraussetzung für mehr Gleichheit ist. Diese These setzt sich in Opposition zur Vorstellung, benachteiligte Gruppen sollten ihre eigenen Curricula entwickeln dürfen und sie dürften nicht einer ihnen fremden hegemonialen Mittelschichtskultur unterworfen werden. Schon Bourdieu und Passeron

kritisieren die Idee einer Parallelkultur mit eigenen Bildungsgängen für die unteren Klassen bei formaler Gleichstellung heftig als Illusion: „Es genügt nicht festzustellen, daß das Bildungswesen die Kultur einer bestimmten Klasse repräsentiert, da diese Feststellung isoliert gerade zur Verewigung des gegenwärtigen Zustands beiträgt“ (1971, S.87) Jede wirkliche Demokratisierung setze voraus, dass das, was zum erfolgreichen Erwerb von Bildung gebraucht wird, da gelehrt wird, wo die Unterprivilegierten dafür die einzige Chance haben, nämlich in der Schule (vgl. 1971, S. 88). Kinder aus bildungsfernen Schichten haben ausschließlich hier Gelegenheit, den gesellschaftlichen Kernbestand an Wissen zu erwerben, der nötig ist für eine kritisch-kompetente Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und ihnen die Chance gibt, ihrem sozialen Schicksal zu entkommen. „If we specify the core of knowledge that all children should share, then we can guarantee equal access to that knowledge, and compensate for the academic advantages some students are offered at home. In a Core Knowledge school, disadvantaged children, like *all* children, enjoy the benefits of important, challenging knowledge that will provide the foundation for successful later learning“ (Hirsch 1995, S. xvii).

Ähnlich kritisiert Huisken die Konsequenzen einer Vorstellung, welche die ungleichen Bildungschancen der Kinder aus Arbeiterfamilien mit ihrem – beim Schuleintritt schon weitgehend festgelegten – „Sozialcharakter“ erklärt und damit die Schule weitgehend aus der Verantwortung nehmen will. Er erklärt süffisant, „daß es am Umgang der Schule mit solchen Mitbringeln liegen muss, wenn die Lücken im Unterricht nicht behoben, sondern festgeschrieben und dann exekutiert werden. (...) Unterschiedliche Voraussetzungen können sich also nur deshalb als Unterschiede im Schulerfolg niederschlagen, weil es in der Schule gar nicht um Bildung, d.h. um das Ausräumen von Wissensmängeln geht“ (1998, S. 133). Und eine Spur zynischer schreibt Huisken weiter: „Die Unterschichtskinder kommen laut Pädagogik nicht einfach mit Wissensmängeln in die Schule. Sie sind mit einem ‚Sozialcharakter‘ ausgestattet, der sie für die Bildungsanstrengungen der Schule recht ungeeignet macht“ (S. 134). Das Kerncurriculum ist der Versuch, die Wissensdefizite auszugleichen, statt die Kinder aus bildungsfernen Schichten ihrem wahrscheinlichen sozialen Schicksal zu überlassen.

Alle Kinder können aber erst dann höhere Leistungen erbringen, wenn gezielte ausgleichende Maßnahmen für diejenigen ergriffen werden, die in Gefahr sind, die Standards (oder Kerncurricula) nicht zu erreichen. Ein Plädoyer für klare Standards muss die Forderung nach Förderungsinstrumenten beinhalten<sup>8</sup>. Das ist auch ein Plädoyer für das Ende der „Glockenkurvenmentalität“, die es für normal hält, dass mehr oder weniger viele Kinder nur ein mangelhaftes oder ungenügendes Wissen und Können erwerben und die große Masse mit einem die Oberflächlichkeit und Unvollständigkeit des Gelernten widerspiegelnden „befriedigend“ zertifiziert wird. Deshalb sind der Reduktion von Ungleichheit verpflichtete Standards auch nach oben offene Minimalstandards und nicht Regelstandards, wie in der KMK-Version, die per definitionem bereits legitimieren, dass ein Gruppe von Schülern unterhalb des Durchschnitt- oder Regelniveaus bleibt. Dagegen steht die pädagogische optimistische Version, die der verstorbene AFT-Präsident Al SHANKER auf eine knappe Formel brachte: „All can learn“. Wer immer dieses Credo ex ante anzweifelt, muss sich fragen lassen: Wozu Pädagogik?

---

<sup>8</sup> Ein der Chancengleichheit verpflichtetes System klarer Standards mit relativ regelmäßiger Evaluierung dient der Diagnose, nicht der Selektion – es erlaubt demnach die Identifizierung derjenigen, die Lücken aufweisen. Je früher sichtbar wird, welche Kinder nicht hinreichend vom Bildungsangebot profitieren, desto erfolgsversprechender sind pädagogische Interventionen.

Mit dem Konzept starker Standards einher geht das Potenzial zu einer wirklichen „Schulrevolution“. Starke Standards nämlich ermöglichen nicht nur, den Leistungsstand von Schülern, sondern im Prinzip auch Erfolg oder Misserfolg von Lehrern und Schulen zu identifizieren (vgl. Böttcher/ Klemm 2002).

## **5. Eine neue Rolle für den Staat**

Vor dem Hintergrund meiner Skizze wird deutlich, dass der Staat völlig neue Aufgaben zu erfüllen hat. Wer einige der internationalen Entwicklungen betrachtet, kann zum Eindruck kommen, dass Schulreform nicht „aus dem System heraus“ entsteht, sondern einer beherzten und kompetenten politischen Umsteuerung bedarf. Wieder nur kann ich beispielhaft vorgehen, indem ich eine neue Bildungsfinanzierung, die Frage defizitärer Bildungsforschung und das Fehlen einer gesellschaftlichen Vision skizziere.

Auch wenn Bourdieu und Passeron zufolge das „kulturelle Privileg“ so dominant ist, dass auch und insbesondere finanzielle Ausgleichsmaßnahmen nicht nur „wirkungslos bleiben, sondern sodann Ungleichheiten noch wirkungsvoller als Unterschiede im Lernerfolg oder Begabung legitimiert werden können“ (1971, S. 45), sind Umschichtungen der Bildungsfinanzierung wahrscheinlich eine Bedingung für Gleichheitsgewinne. Heute spiegelt der öffentliche Mitteleinsatz im Bildungswesen die Hierarchie der Bildungswege wider; er privilegiert die Privilegierten und er benachteiligt die Benachteiligten. Das gegenwärtige System ist von einem hohen Ausmaß an Verteilungsgerechtigkeit geprägt (vgl. zum folgenden auch Sachverständigenrat Bildung 1998). Ungerechtigkeiten beim Einsatz öffentlicher Ressourcen finden sich insbesondere bei der Kombination von Gebührenfreiheit und -pflicht, beim Ressourceneinsatz für unterschiedliche Bildungswege und bei der Konzentration der Mittel auf unterschiedliche Stufen des Bildungssystems. Eine dem ökonomischen Programm verpflichtete Politik könnte – ganz im Gegensatz zum *Staus quo* – dort scharfe Grenzen ziehen, wo öffentlich finanzierte Organisationen (hier: Schulen) keinen Beitrag zum sozialen Ausgleich leisten. Schulen, denen dies hingegen gelingt, könnten besonders honoriert werden. Eine Schule in einem solchen System würde nicht nach dem absoluten Leistungsniveau beurteilt, sondern nach dem, was sie zur Verbesserung von Leistungen beigetragen hat, nach dem „Mehrwert“, den sie geschaffen hat. Schwierige oder günstige Ausgangsbedingungen würden berücksichtigt. Inwieweit eine neue Schulfinanzierung – zum Beispiel zur Durchsetzung aufgabenspezifischer Personalwirtschaft, pädagogischer Förderkonzepte oder besonderer Organisationsformen – tatsächlich eine Reduktion von Ungleichheit bewirken kann, ist Gegenstand notwendiger empirischer Prüfung.

Der letzte Hinweis leitet über zu einer weiteren neuen Aufgabe des Staates. Es bedarf einer Förderung der Wirkungsforschung. Während der 60er und 70er Jahre nährte eine Vielzahl von wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten die Vorstellung, dass man mit gewissen Wahrscheinlichkeiten feststellen kann, „welche Veränderungen notwendig sind, um Arbeiterkindern die gleiche Teilnahme an allen Bildungsangeboten zu ermöglichen“ (BMBW 1981, S. 86). Die empirische erziehungswissenschaftliche Forschung verzeichnet jedoch seitdem allgemein – und insbesondere mit Blick auf unser Thema – ganz erhebliche Desiderata. Eine Stärkung empirischer Forschung bedarf gleichzeitig der verstärkten Disseminierung der Forschungsergebnisse auf eine Art und Weise, die für die Praxis brauchbar ist. Mit der Etablierung von starken Bildungsstandards könnte beispielsweise auch die Produktion von Lernmaterial für Lehrer einhergehen: paradigmatische Unterrichtsstunden

auf Video, am Curriculum orientierte fachliche Kurse<sup>9</sup> u.ä. Diese Idee ist im Übrigen nicht dem Studium der japanischen Schule im Rahmen von TIMSS entstanden; sie lässt sich nachlesen im maßgeblich von Bourdieu formulierten Bildungsreformprogramm des Collège de France (1987).

Es bedarf einer politischen Prioritätensetzung, wenn so will, einer gesellschaftlichen Vision, die den Skandal der Produktion einer Risiko-Gruppe attackiert, die mit Kraft und Intelligenz die Zahl von 25% aller 15-jährigen Schüler drastisch reduziert, die trotz einer 9jährigen Schulzeit so gut wie nichts gelernt haben. Bei internationalen Vergleichen kann auffallen, dass die Stärkung des Bildungswesens und die Förderung von Chancengleichheit auch in föderativen Systemen vor allem von durch nationale Regierungen initiierten Aktivitäten ausgingen. Bei allen mit dem Programm verbundenen realen Probleme, mag der Verweis auf das US-amerikanische „No Child Left Behind“- Gesetz, das auch von den Briten aufgegriffen wird, hier als Hinweis genügen. In Deutschland findet sich eine derartige Prioritätensetzung nicht. Nach Jahren des Tiefschlafes schafft man mit unterschiedlichen Aktionsschwerpunkten Mega-Baustellen, die allesamt von Baustopps bedroht sind, man erfindet im Hau-Ruck-Verfahren Bildungsstandards, die eher Selektions- als Förderinstrumente sind, man will Ganztagschulen einrichten, ohne dabei auf die Frage der Bildungsungleichheit zu fokussieren und es wird vermieden, Geld oder Ideen für Fördermaßnahmen von benachteiligten Schülern in einem bildungspolitischen Masterplan fest zu verankern.

Aber hat das Tohuwabohu nicht vielleicht System? ” Es sind „geheime“ soziale Mechanismen, „mit deren Hilfe das Bildungswesen die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert“ , schreiben Bourdieu und Passeron: „Das Geheimnis trägt zum Fortbestand einer auf Tarnung ihrer stärksten Selbsterhaltungsmechanismen angewiesenen Sozialordnung bei und dient den Interessen derer, die auf Erhaltung dieser Ordnung bedacht sind“ (1971, S.15). Also fragen wir – Politiker und Wissenschaftler – uns: Wer will eigentlich mehr Chancengleichheit im Bildungswesen? Von dem, wie es ist, profitiert schließlich unsere soziale Klasse. Wollen wir unseren Kindern und Enkelkindern tatsächlich die vermehrte Konkurrenz von denen da unten zumuten?

### **Literatur:**

BMBW (Hrsg.): Arbeiterkinder im Bildungssystem. Bonn 1976

BMBW (Hrsg.): Arbeiterkinder im Bildungssystem. Bonn 1981

Böttcher, W.: Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung. Bochum 1985

Böttcher, W.: Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In: Böttcher, W./ Kalb, P.E. (Hrsg.): Tragfähige Grundlagen – ein Kerncurriculum für die Grundschule!? Eine Streitschrift. Weinheim und Basel 2001

Böttcher, W.: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation; Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim/ München 2002

Böttcher, W.: Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft, 2003, S. 215-233

Böttcher, W./ Klemm, K.: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, B./ Klemm, K./ Rösner, E./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim und München 2000, S. 11- 44

---

<sup>9</sup> Solches Material reduziert im Übrigen nicht die pädagogische Kompetenz oder Autonomie des Lehrers, es entlastet ihn im Gegenteil für die Wahrnehmung anderer Aufgaben, wie die z.B. stärkere Individualisierung seiner pädagogischen Aktivitäten.

- Böttcher, W./ Klemm, W.: Kann man Schule verändern? Eine Skizze gegen den Voluntarismus in der Schulreform. In: Weegen, M. u.a. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Weinheim und München 2002. S. 167-184
- Boudon, R.: Education, Opportunity, and Social Inequality, New York 1974
- Bourdieu, P./ Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Collège de France: Vorschläge für des Bildungswesen der Zukunft. In: Müller-Rolli, S.: Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987, S. 253-282
- Geulen, D.: Sozialisation und Auslese durch die Schule – revisited. In: Frommelt, B./ Klemm, K./ Rösner, E./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim und München 2000, S. 45- 58
- Hanushek, E.A. (et al.) Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs. Washington DC 1994
- Hirsch, E.D. jr. (ed.): The Core Knowledge Series. New York 1995
- Huisken, F.: Erziehung im Kapitalismus. Hamburg 1998
- Liket, T.: Freiheit und Verantwortung. Gütersloh 1993
- Timmermann, D.: Budgetierung – Profilbildung oder Mängelverwaltung? In: Ackermann, H./ Wissinger J. (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied 1998
- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim und München 1997 (überarbeitete Neuausgabe der gleichnamigen Originalausgabe von 1967, Heidelberg)
- Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf 1998

**Der Autor:**

Dr. Wolfgang Böttcher ist Professor an der Westfälischen Wilhelms- Universität in Münster. Er leitet die Abteilung Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehreinheit Erziehungswissenschaft.  
Email-Adresse: [wolfgang.boettcher@uni-muenster.de](mailto:wolfgang.boettcher@uni-muenster.de)