

H. BERKESSEL, M. BUSCH, H. FAULSTICH-WIELAND (HG.)

GERECHTIGKEIT

8. JAHRBUCH DEMOKRATIEPÄDAGOGIK



dehuc
PÄDAGOGIK



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Hans Berkessel, Matthias Busch,
Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.)

Gerechtigkeit

8. Jahrbuch Demokratiepädagogik

Hans Berkessel, Matthias Busch,
Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.)

Gerechtigkeit

8. Jahrbuch Demokratiepädagogik

Mit Beiträgen von: Hans Berkessel, Wolfgang Beutel, Wolfgang Böttcher, Helmut Bremer, Lilo Brockmann, Matthias Busch, Hannelore Faulstich-Wieland, Peter Fauser, Manuel Glittenberg, Markus Gloe, Christa Kaletsch, Steve Kenner, Dirk Lange, Kerstin Michalik, Anne Piezunka, Simone Plöger, Annedore Prengel, Helmolt Rademacher, Demokrat Ramadani, Liesa Rühlmann, Janika Schiffel, Welf Schröter, Annika Schunke, Meike Schüle-Tschersich, Nikolaus Teichmüller, Sabine Walper

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Jahrbuch für Demokratiepädagogik“ wird herausgegeben von:
Wolfgang Beutel, Silvia-Iris Beutel, Matthias Busch, Markus Gloe und Helmolt Rademacher

Wissenschaftlicher Beirat: Hans Berkessel, Monika Buhl, Wolfgang Edelstein †, Hannelore Faulstich-Wieland, Peter Fauser, Mario Förster, Tilman Grammes, Hans Peter Füssel, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Fritz Reheis, Volker Reinhardt, Hermann Veith, Michaela Weiß und Werner Wintersteiner.

© Debus Pädagogik Verlag
Frankfurt/M. 2022

© WOHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2022

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-95414-195-1 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-95414-196-8 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1788>

INHALT

**HANS BERKESSEL, MATTHIAS BUSCH,
HANNELORE FAULSTICH-WIELAND**

Editorial 9

I. Schwerpunkt „Gerechtigkeit“

LILO BROCKMANN, WOLFGANG BÖTTCHER

Wie gerecht sind unsere Schulen und unser Schulsystem? 17

HELMUT BREMER

Bildungsgerechtigkeit in der Weiterbildung 32

WELF SCHRÖTER

Mehr „digitale Gerechtigkeit“?

Mehr Gerechtigkeit durch mehr Demokratie im digital

gestützten Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt 46

SIMONE PLÖGER, LIESA RÜHLMANN

„Ich finde das voll unfair!“ – Zu Fragen der (Un-)Gerechtigkeit

im Kontext von Mehrsprachigkeit. 59

DEMOKRAT RAMADANI

Demokratien sind ungerecht! Wie können wir sie demokratisieren?

Impulse radikaler Demokratietheorien

für die Demokratiepädagogik 71

ANNIKA SCHUNKE, MEIKE SCHÜLE-TSCHERSICH, SABINE WALPER

Die Familie als Hindernis für Bildungsgerechtigkeit? Entstehung

und Abbau familienbedingter Bildungsdisparitäten 87

II. Praxis

KERSTIN MICHALIK

Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen – das philosophische
Gespräch als demokratischer Denk- und Erfahrungsraum 101

NIKOLAUS TEICHMÜLLER

Demokratie reflektieren mit Schüler*innen in der Corona-Krise.
Lernchancen in der Pandemie. 111

MANUEL GLITTENBERG, CHRISTA KALETSCH

Leben in Weltinnenverhältnissen – Soziale Ungleichheit
und Ansätze globaler Solidarität 122

WOLFGANG BEUTEL, STEVE KENNER, DIRK LANGE

Monitor Demokratiebildung 134

III. Forum

JANIKA SCHIFFEL

Demokratische Partizipation durch Jugendforen –
Das Jugendforum Mainz als Praxisbeispiel 145

ANNE PIEZUNKA, ANNEDORE PRENGEL

Die „Reckahner Reflexionen“ – Leitlinien für demokratisch
orientierte pädagogische Beziehungen und Kinderrechte 157

DIE DEUTSCHE SCHULAKADEMIE

Positionierung zum Thema
„Demokratie lernen und leben“ 167

HELMOLT RADEMACHER

Gerechtigkeit, Konflikt und Mediation. 172

IV. Rezensionen

HELMOLT RADEMACHER

Mit Haltung gegen Rassismus 179

HELMOLT RADEMACHER

Eine planetare Politik ist notwendig 180

MARKUS GLOE

Demokratie muss erfahrungsbezogen gelernt werden.

Der 16. Kinder- und Jugendbericht. 183

V. Nachrufe

Kurt Edler – Demokratische Haltung praktizieren! 193

Karlheinz Goetsch. 196

Autor*innenverzeichnis 199

HANS BERKESSEL, MATTHIAS BUSCH,
HANNELORE FAULSTICH-WIELAND

Editorial

Der Schwerpunkt des achten Jahrbuchs befasst sich mit „Gerechtigkeit“, einem Thema, das zweifellos nicht neu ist, aber angesichts der aktuellen Krisen und Herausforderungen in den Themenfeldern Gesundheit, Klima, Politik, Wirtschaft und Soziales an Relevanz gewonnen hat.

Dies zeigte uns nicht zuletzt ein Fachgespräch, das wir in Vorbereitung auf das Jahrbuch im November 2020 führen durften. Unsere Gesprächspartner:innen waren der Politikwissenschaftler und Armutsforscher Christoph Butterwegge, die Schulforscherin Nina Bremm, die Politikwissenschaftlerin und Expertin für Geschlechterfragen Regina Frey sowie die Kinder- und Jugendforscherin Tanja Rusack, die mit ihrem Team die Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Pandemie untersuchte. Deutlich wurde, dass in allen vier Bereichen eine verstärkte Polarisierung und damit Verschärfung von Ungleichheiten nachweisbar war und die politischen Maßnahmen während der Pandemie eher nach dem Gießkannenprinzip erfolgten, während es eigentlich passgenauer Instrumente bedurfte. Gerechtigkeit und Ungleichheit bleiben damit gesellschaftliche Herausforderungen und drängende politische Fragen, die auch unter Aspekten der Demokratiepädagogik mehr denn je Aufmerksamkeit verdienen. Die sechs Beiträge im **Schwerpunkt** wenden sich ihnen daher in je unterschiedlichen Kontexten und Perspektiven zu:

Lilo Brockmann und Wolfgang Boettcher fragen in ihrem Beitrag „Wie gerecht sind unsere Schulen und unser Schulsystem?“ Zur Beantwortung zeichnen sie zunächst nach, dass die soziale Herkunft nach wie vor die Erfolge im Bildungssystem bestimmt. Seit den ersten Debatten in den 1960er Jahren hat sich hier keineswegs wirklich etwas geändert. Noch immer finden wir eine deutliche Ungleichheit der Bildungschancen. Gegen die Annahme, diese Chancenungleichheit sei das Resultat individueller Leistungen bieten Brockmann und Boettcher gesellschaftliche Erklärungsansätze. Diese verweisen auf das Schulsystem als Verursacher. Um jedoch Handlungsmöglichkeiten aufzeigen zu können, muss die Zielsetzung hinterfragt werden: Geht es um Chancengerechtigkeit oder um die Aufhebung von Bildungsungleichheit? Welche Bedeutung haben Gerechtigkeit und Leistung in einer Demokratie? Brockmann und Boettcher

zeigen die Aporien auf, die der Versuch mit sich bringt, über Bildung Gleichheit herzustellen. Schule muss dennoch ihren Beitrag zum Demokratielernen leisten – dafür unterbreiten sie einen Vorschlag für eine neue politische Bildung.

Helmut Bremer widmet sich der Bildungsgerechtigkeit in der Weiterbildung. Als zentrales Kriterium hierfür gelten in der Regel die Teilhabe und die Hoffnung, vorgängige Selektionen durch Erwachsenenbildung mildern oder aufheben zu können. Historisch lässt sich zeigen, dass Erwachsenenbildung immer mit sozialem Engagement verbunden war. Dennoch gelang es nicht, soziale Ungleichheiten aufzuheben. Das hat zum einen mit der Freiwilligkeit der Teilnahme zu tun: Menschen nehmen nur dann an Bildungsangeboten teil, wenn diese eine Bedeutung für sie haben. Diese Bedeutung ist jedoch abhängig von der sozialen Positionierung – und insofern bietet Bremer hier mit dem Bourdieuschen Konzept der kulturellen Passung einen Ansatz, die unterschiedliche Teilhabe zu erklären. Empirisch zeigt er sodann an der Studie „Gesellschaftsbilder und Weiterbildung“ auf, wie Zugang und Erfolg von Bildungsmaßnahmen davon abhängen, ob die Lebensumstände der Teilnehmenden mitberücksichtigt werden.

Welf Schröter hinterfragt die Annahme einer „digitalen Gerechtigkeit“, die in vielen Medien verbreitet wird. Sie unterstellt eine Selbstläufigkeit der Technikentwicklung, die so nicht gegeben ist. Technikentwicklung wurde immer von Menschen gemacht und war entsprechend abhängig davon, ob demokratische Strukturen gewollt wurden oder nicht. Für die digitale Entwicklung gilt dies gleichermaßen. Allerdings kommt hier erschwerend hinzu, dass für eine Steuerung in Richtung auf mehr Demokratie und Gerechtigkeit das Beherrschen der Anwendung von Technik nicht mehr reicht. Vielmehr bedarf es dafür eines Verständnisses der dahinterliegenden Mechanismen von Digitalisierung. Schröter zeigt auf, dass die Softwareentwicklung weg von der Assistenz- und hin zur Delegationstechnik nicht mehr auf der Basis von Erfahrungen verändert werden kann, sondern einer „vorausschauenden Arbeitsgestaltung“ verpflichtet sein muss. Die damit einhergehenden Verschiebungen in den Lebens- und Arbeitswelten benötigen entsprechend neue solidarische Gestaltungen – Schröter verweist hier auf die Arbeit des „Forums Soziale Technikgestaltung“, die entsprechende Netzwerkbildungen begleitet.

Simone Plöger und Liesa Rühlmann beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit Fragen der (Un-)Gerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit, d.h. damit, wie in unserem Bildungssystem mit Kindern umgegangen wird, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Obwohl Mehrsprachigkeit vor allem bei Migrant/innen, aber nicht nur bei ihnen vorherrscht, geht sowohl der Mikrozensus wie

insbesondere das deutsche Schulwesen nach wie vor von einer monolingualen Selbstverständlichkeit aus. In der Folge finden sich in Schulen durchaus Sprachverbote oder wird gar das Verwenden einer anderen als der offiziell in Schule zugelassenen Sprachen mit Strafarbeiten belegt. Mit dem theoretischen Ansatz des sprachlichen Marktes von Bourdieu lässt sich verdeutlichen, wie hier Ungerechtigkeiten entstehen. Aus eigenen Studien zeigen die Autorinnen, wie multilinguale Kinder damit umgehen. Eine Veränderung des sprachlichen Marktes durch partizipative und wertschätzende Nutzung der Sprachen der Kinder stellt zugleich einen demokratiepädagogischen Ansatz dar.

Demokrat Ramadani konstatiert, dass Demokratie immer ungerecht ist, es deshalb und zugleich darum gehe, sie zu demokratisieren! Radikale Demokratietheorien ermöglichen hier, Handlungsperspektiven zu erkennen. Entscheidend ist, dass Demokratie Ordnung und Praxis zugleich ist. Als Ordnung stellt sie keine „neutrale Arena“ dar, sondern produziert Ungerechtigkeiten. Diese gilt es aufzuzeigen und machtkritisch zu hinterfragen. Als Praxis bedarf es vor allem der Reflexion, dass gesellschaftliche Ungerechtigkeiten nicht ausschließlich mit Bildung abgebaut werden können, sondern gesellschaftlicher Veränderungen bedürfen. Zentral – so Ramadani's Konsequenz – ist dabei, sich klar darüber zu werden, dass pädagogische Settings selbst Ungleichheiten herstellen. Diesen zu begegnen, bietet er drei Ansätze an: Diversitätsreflexivität, Intersektionalität und Privilegienkritik. Ihre Beachtung ermöglicht, eine ganzheitlich verstandene Demokratiepädagogik umzusetzen.

„Das gelingende Aufwachsen von Kindern liegt heute mehr denn je in gemeinsamer öffentlicher und privater Verantwortung.“ Dieser Satz charakterisiert den Beitrag von Annika Schunke, Meike Schüle-Tschersich und Sabine Walper. Auch sie zeigen, dass die soziale Herkunft nach wie vor entscheidenden Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern hat. Dabei spielt die Zeit vor dem eigentlichen Eintritt in die Schule eine wichtige Rolle. Um gerade jene Eltern hier zu unterstützen, für deren Kinder dies besonders wichtig ist, bieten öffentliche Institutionen inzwischen Familienbildungsmaßnahmen und Familienzentren an – diese werden im Beitrag vorgestellt.

Neben dem Schwerpunktthema enthält auch dieses Jahrbuch wieder einen Praxisteil, der thematisch weiterführende Beispiele enthält sowie einen Forumsteil, der demokratiepädagogische Arbeiten sowie relevante Dokumente vorstellt.

Im **Praxisteil** finden sich vier Ansätze, wie demokratiepädagogische Arbeit aussehen kann.

Kerstin Michalik erläutert, wie Philosophieren mit Kindern helfen kann, einen demokratischen Denk- und Erfahrungsraum zu öffnen. Schon die histo-

rische Entwicklung dieses Ansatzes war demokratischen Prinzipien verpflichtet. Sich auf ein gemeinsames Philosophieren mit Kindern einzulassen, stellt für die in Schule ansonsten geltenden Regeln zweifellos eine Herausforderung dar, ermöglicht aber auch den Lehrkräften wichtige neue Erfahrungen.

Nikolaus Teichmüller berichtet über seine Erfahrungen mit einem PGW-Kurs während der Pandemie. Seine Schüler/innen schrieben täglich einen kurzen Bericht über ihre Situation. Es entstand daraus ein sehr enger persönlicher Kontakt über Emails und Telefonate sowie eine Reflexion über Politik, die aus der konkreten Betroffenheit neue Erkenntnisse ermöglichte. Insofern war die Schulschließung nicht nur negativ.

Manuel Glittenberg und Christa Kaletsch stellen Konzepte für Workshops vor, die sie im Rahmen eines Beratungs- und Bildungsprojektes gegen Rechts-extremismus entwickelt haben. Ihr didaktisches Konzept setzt auf rassismuskritische Herangehensweisen und das Ernstnehmen sozialer Fragen. Durch die Arbeit mit einem Zeitstrahl lässt sich erfahren, wann welche Menschenrechte durchgesetzt wurden.

Wolfgang Beutel, Steve Kenner und Dirk Lange berichten über das Forschungsprojekt „Monitor Demokratiebildung“, mit dem an der Leibniz Universität Hannover in den kommenden Jahren ein Instrument entwickelt und etabliert werden soll, das in regelmäßigen Zeitabständen den Stand der Demokratiebildung in Wissenschaft und Praxis beschreiben möchte.

Im **Forum** dokumentieren wir vier demokratiepädagogisch relevante Beiträge. Janika Schiffel beschreibt die politische Absicht, einer durchgängigen Jugendorientierung aller Politikfelder, die seitens der Merkelregierung geäußert wurde, und fragt, in welcher Weise eine Umsetzung möglich ist. Dazu charakterisiert sie zunächst, wie überhaupt Partizipation von Jugendlichen ermöglicht werden kann, um dann Jugendforen als geeignete Maßnahmen zu beschreiben. Am Beispiel des Jugendforums Mainz und seiner Arbeit während der Pandemie wird konkretisiert, welche Aktivitäten von Jugendlichen realisiert werden konnten.

Annedore Prengel und Anne Piezunka zeichnen die Entstehung der „Reckaner Reflexionen“ nach. Dabei handelt es sich um ein Manifest zur Ethik pädagogischer Beziehungen, das helfen soll, die erkennbaren Menschenrechtsverletzungen gegenüber Kindern und Jugendlichen zu überwinden.

Die Deutsche Schulkademie hat 2019 ein Forum veranstaltet. Daraus ist ein Positionspapier mit sieben markanten Thesen zur demokratischen Schulentwicklung entstanden, die hier im Jahrbuch präsentiert werden.

Helmolt Rademachers Beitrag setzt sich mit verschiedenen Gerechtigkeitsvorstellungen auseinander, deren Berücksichtigung nicht widerspruchsfrei an-

wendbar ist. Als eine Möglichkeit, mit entsprechenden Konflikten umzugehen, bietet sich die Mediation an.

Neben den **Literaturberichten** gibt es in diesem Band aus traurigem Anlass auch die Rubrik **Nachrufe**. Darin werden mit Kurt Edler und Karlheinz Goetsch zwei Wegbereiter der Demokratiepädagogik gewürdigt, die im Dezember 2021 bzw. im Juni 2022 verstorben sind.

Herausgeber/innen und Verlag sind sich bewusst, dass es bei der grundsätzlich geforderten und eingelösten Gender-Schreibweise zurzeit schwierig ist, sich auf eine Schreibvariante zu verständigen. Wir haben uns daher darauf verständigt, die unterschiedlichen Genderschreibweisen in den einzelnen Beiträgen zu belassen, um hier nicht ungebührlich in die diesbezüglichen Entscheidungen unserer Autorinnen und Autoren einzugreifen.

I. Schwerpunkt „Gerechtigkeit“

Wie gerecht sind unsere Schulen und unser Schulsystem?

Die Frage, ob unsere Schulen und unser Schulsystem gerecht sind, mag manch einem unsinnig vorkommen. Unsere Schulen stehen verfassungsgemäß unter Aufsicht des Staates, sie werden auf höchster Stelle von VertreterInnen demokratisch gewählter Parteien und von einer beamteten Administration strategisch geführt und die Aufträge werden im Tagesgeschäft von – in der Regel – akademisch ausgebildeten BeamtenInnen umgesetzt. Diese haben gelernt zu unterrichten, zu beraten und zu bewerten, sie richten sich in ihrer Arbeit an den staatlichen Lehrplänen aus, die wiederum an nationalen Bildungsstandards orientiert sind. Seit einigen Jahren werden sie durch Leistungstests unterstützt, die Lehren und Lernen verbessern sollen. Was sollte da ungerecht sein?

Wir wollen zur Beantwortung der Frage zunächst kurz, aber gut erkennbar, die herkunftsbedingte Ungleichheit der Bildungschancen dokumentieren und die „großen“ Theoriestränge skizzieren, die ihr Zustandekommen erklären wollen. Danach markieren wir – auch aus der Perspektive neuerer Schulgeschichte – die Unterschiede zwischen (Un)gleichheit und (Un)gerechtigkeit, um dann zu hinterfragen, ob das Leistungsprinzip die Ungleichheit rechtfertigen und legitimieren kann. Das meritokratische Prinzip kann allerdings begründet verdächtigt werden, dominante leistungsfremde Verteilungsmechanismen zu verdecken und letztlich Prinzipien der Demokratie zu beschädigen. Da die Schule einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten hat, fragen wir im weiteren Verlauf danach, ob nicht genau dieses Thema im Fokus schulischer Demokratiebildung stehen sollte. Wir würden es als großen Erfolg betrachten, wenn unsere Handlungsvorschläge in der Politikdidaktik nicht ignoriert würden.

1. Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Nach den ersten Befunden des „Program for International Student Assessment“ (PISA) wurde ein Thema virulent, das – nicht nur – die deutsche Bildungsforschung in unregelmäßigen Abständen bewegt hatte: herkunftsbedingte Bildungsungleichheit, also die enge Koppelung von sozio-ökonomischer Lage der SchülerInnen und den von ihnen erworbenen Kompetenzen. Etwa ein Viertel

der getesteten 15-jährigen SchülerInnen schaffte es bis gerade zum Grundschulniveau oder lag sogar darunter. An den Hauptschulen lag dieser Wert bei 50 %, an der Schulart also, in der die Kinder der unteren sozialen Klassen dominieren. Gleichzeitig ist die Chance des Gymnasialbesuchs für Kinder der oberen Dienstklasse im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien viermal so groß. Für Kinder, die Familien der sozialen Klasse III (Routinedienstleistungen) und IV (Selbstständige) angehören, liegen die Chancen des Gymnasialbesuchs noch fast doppelt so hoch wie für Arbeiterkinder (Baumert & Schümer 2001, 357).

Spätestens seit den 1960er Jahren haben unterschiedliche Statistiken immer wieder nachgewiesen, dass sich auf Grund der sozialen Herkunft der SchülerInnen eine relativ stabile Prognose für ihren Bildungserfolg treffen lässt. Auch wenn in Folge der Bildungsexpansion mehr Kinder länger im Bildungssystem verblieben, und damit auch mehr Kinder aus wenig privilegierten sozialen Milieus, änderte das allenfalls Nuancen hinsichtlich der sozialen Verteilung.

Ein aktuelles Beispiel: In der Kompaktfassung des Bildungsberichts 2018 heißt es mit Blick auf die Hochschule: „Und auffällig sind die anhaltenden sozialen Disparitäten: Die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, ist unter denjenigen, die bereits aus einem akademisch vorgebildeten Elternhaus kommen, um ein Vielfaches höher als unter denjenigen, deren Eltern nicht über einen Hochschulabschluss verfügen“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2018, 12): 79 % versus 24 % (ebd., 13). Die oberen Klassen können also – ganz unabhängig vom materiellen Polster, das sie vererben – mit hinreichender Verlässlichkeit damit rechnen, dass ihre Kinder den sozialen Status halten. Im Mittelfeld der Gesellschaft herrscht hingegen etwas mehr Bewegung; ein Fakt, der aber wohl weniger Hoffnung bei denen auslöst, die aufsteigen, als vielmehr Ängste bei denen, die abstürzen könnten.

Für den Tatbestand, der hier skizziert wurde, steht in der Literatur in aller Regel der Begriff „Ungleichheit der Bildungschancen“.

2. Die soziologische Perspektive: Chancenungleichheit

Der Tatbestand ungleichen Bildungserwerbs muss selbstverständlich erklärt werden. Die bloßen Fakten sprechen nicht für sich, wie Bourdieu (1984) an einigen Stellen seines Werkes betont. Kritische Wissenschaft müsse „hinter den statistischen Relationen zwischen Bildungskapital oder sozialer Herkunft einerseits und einem bestimmten Wissen oder einer bestimmten Art es umzusetzen“ weitersuchen (ebd., 32). Wir können hier nicht tief schürfen, aber die (internationale) Bildungssoziologie hat seit den 1950er Jahren versucht, Erklärungen

zu liefern, die sich absetzen von Vorstellungen, dass die Ungleichheit Resultat gerechter Verteilung ist, weil sie nämlich auf Leistung, Ambition, Intelligenz und Begabung – alles verstanden als individuelle, quasi natürliche Eigenschaften der Menschen – basiere. Gegen diese biologistische Sicht setzt die Soziologie die gesellschaftlich bedingte Genese der Ungleichheit. Im Wesentlichen lassen sich drei große Theorietypen unterscheiden:

Im Zirkelmodell wird auf die spezifischen Sozialisationsbedingungen in verschiedenen sozialen Klassen verwiesen. Die soziale Reproduktion ergibt sich dadurch, dass die Sozialisation durch die Berufe der Eltern und die jeweils typischen Erfahrungen geprägt ist. Was die Kinder der unteren Klassen hier erwerben, kollidiert mit den am „Sozialcharakter“ der Mittel- und Oberschicht orientierten schulischen Erwartungen. Insofern scheitern diese Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit und qualifizieren sich lediglich für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern ausüben (vgl. Rolff 1967, 36). Bei Bourdieu und Passeron (1971), die Ungleichheit empirisch am Beispiel der französischen Universität ihrer Zeit untersuchen, wird das Argument weitergeführt. Die Lehrenden schreiben demnach die guten Leistungen von Studierenden entweder ihrer eigenen guten Pädagogik oder aber „der Begabung oder der Persönlichkeit“ der Studierenden (ebd., 30 f.) zu. Die soziale Wurzel der Kompetenz werde so ignoriert. Die Autoren führen aber zudem entscheidungstheoretische Elemente ein, die erklären, warum sich Personen unterschiedlicher Herkunft auch hinsichtlich ihrer Bildungswahlen unterscheiden. Dieses Handeln führt zur „Selbsteliminierung“ der sozialstrukturell Benachteiligten. Der Soziologe Boudon (1974) kommt in seinem Modell „rationaler Wahlen“ völlig ohne sozialisierungstheoretische bzw. kulturelle Annahmen aus. Seine Erklärung der Bildungsungleichheit fußt auf der Hierarchie sozialer Ungleichheit. Wenn in Schul- und Bildungssystemen die AdressatInnen vor Wahlentscheidungen zwischen einem höheren und einem niedrigeren Curriculum stehen, ergeben sich relativ resistente Muster schichtspezifischer Wahlen, weil gleiche Entscheidungen für Kinder unterschiedlicher Herkunft unterschiedliche Kosten und Nutzen generieren.

Alle Erklärungen stimmen darin überein, dass Gründe für 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. Wir können von institutioneller Diskriminierung sprechen.

Wenn es also strukturelle und institutionelle Gründe gibt, weshalb die Kinder aus unteren sozialen Klassen so deutlich hinter den anderen Gruppen

zurückbleiben, dann verlieren die biologischen Interpretationen ihre Substanz. Damit ist aber auch klar, dass, wer das Gleichheitsideal der bürgerlichen Gesellschaft umsetzen will, sich logischerweise dem Prinzip „Ungleiches ungleich zu behandeln“ verpflichtet fühlen wird. Verbunden hiermit sind kompensatorische, also auf die Benachteiligten zielende Maßnahmen und der Abbau struktureller Behinderungen und Barrieren¹.

Die kurzzeitige Erregung nach PISA hinsichtlich der herkunftsspezifischen Selektion im Schulwesen hatte sich schnell gelegt. Wenigstens zwei Entwicklungen sind zu beobachten. Der Begriffswandel von „Gleichheit zu Gerechtigkeit“ soll uns zunächst beschäftigen. Später fragen wir nach der pädagogischen Verflüchtigung der Idee gezielter kompensatorischer Förderung zugunsten eines Konzeptes individueller Förderung.

3. Chancengerechtigkeit als Gegenmodell zur Chancengleichheit

Zunächst soll auf einen begrifflichen Austausch aufmerksam gemacht werden, der vielfach unbemerkt bleibt, obwohl er eine substantielle Differenz beschreibt. Die heute prominent kursierenden alternativen Begriffe „Bildungsgerechtigkeit“ oder „Chancengerechtigkeit“ haben den direkten Bezug zum Gleichheitsbegriff aufgegeben. Dokumentierte Ungleichheit beim Erwerb von Bildung adressiert einen sozialen Tatbestand, der in demokratischen Gesellschaften eine Erklärung und Legitimierung erfordert. Die einfache Antwort kann sein, dass diese Ungleichheit (wenigstens von relevanten sozialen Gruppen, wenn nicht von der Mehrheit) als gerecht oder jedenfalls nicht als ungerecht verstanden wird. Der Gerechtigkeitsbegriff lässt das zu, denn er ist im Gegensatz zur empirisch belegten Ungleichheit schillernd und normativ.

Diese Verschiebung von der Forderung nach gestärkter Gleichheit hin zu einer Forderung nach Gerechtigkeit ist bereits in der jüngeren deutschen Schulgeschichte der 1960er und 1970er Jahre dokumentiert. Der Befund der Bildungsungleichheit, die in der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ einen beredten Ausdruck fand, war gleichzeitig mit einer massiven Forderung an Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik zur Gegensteuerung verknüpft. Weil hinreichend solide belegt war, dass diese Ungleichheit eben

¹ Mädchen ging es ja noch vor einigen Dekaden nicht anders: Ihre unterdurchschnittlichen schulischen Ergebnisse wurden auch so lange mit „biologischen“ Gründen erklärt, bis die strukturellen und institutionellen Gründe aufgedeckt und bearbeitet wurden.