

## Chancengleichheit in der Sackgasse

In der Kurzfassung des letzten Bildungsberichts heißt es: „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, 2018a, S. 12): 79 % versus 24 % (S. 13). Noch deutlicher werden die Unterschiede, wenn man diesen Befund differenziert. Betrachtet man die ‚soziale Zusammensetzung der deutschen Bevölkerung nach Bildungsherkunft‘ (Eltern aller 18- bis unter 25-Jährigen nach höchstem Schul- und Ausbildungsabschluss beider Elternteile), dann befinden sich 28 % junger Menschen in der Kategorie ‚mindestens ein Elternteil mit akademischem Abschluss‘. Ihr Anteil an den Einschreibungen in die Hochschulen liegt allerdings bei 53 %. Gut die Hälfte der jungen Menschen lebt in Familien, in denen wenigstens ein Elternteil über einen beruflichen Abschluss verfügt, ihr Anteil an der frisch eingeschriebenen Studierendenschaft schrumpft allerdings auf 30 %. 6 % kommen aus Familien, in denen die Eltern keinen beruflichen Abschluss haben, sie machen nur 2 % der Neuankömmlinge an Hochschulen aus (Autorengruppe Bildungsbericht, 2018b, S. 156). Dass diejenigen, die trotz schlechter Chancen den Weg in die Hochschule finden, Präferenzen für weniger prestigereiche Fächer haben und durch kulturelle Unsicherheit und finanzielle Zwänge weiteren Behinderungen ausgesetzt sind, soll wenigstens noch erwähnt sein.

### 1. Skizzen zur Erklärung

Die Ungleichheit fällt nicht vom Himmel: „Die Chancen für den Hochschulbesuch sind das Ergebnis einer Auslese, die die gesamte Schulzeit hindurch mit einer je nach der sozialen Herkunft der Schüler unterschiedlichen Strenge gehandhabt wird; bei den unterprivilegierten Klassen führt dies ganz einfach zu *Eliminierung*“. Diese knappe und gleichzeitig bedeutungsvolle Erklärung findet sich in Bourdieus „Les Héritiers“ aus dem Jahr 1964 – hier in der deutschen Übersetzung (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 20; im Orig. kursiv). Auch wenn sich die Bildungssysteme unserer Länder unterscheiden und trotz verschiedener Bildungsreformen ist der grundsätzliche Befund erheblicher herkunftsbedingter Bildungsungleichheit auch nach 60 Jahren stabil.

Die Schule mit ihrer pädagogischen Perspektive ist quasi programmatisch auf die Ausklammerung der sozialen Herkunft der Kinder verpflichtet. Wenn alle gleich zu behandeln sind, verlieren die Effekte, die aus dem Einfluss der Herkunftsfamilien zu erklären sind, an Bedeutung. Selbst wenn Lehrerinnen und Leh-

rer während des Studiums von herkunftsspezifischer Sozialisation gehört haben, dürften gute oder besondere schulische Leistungen ihnen als „Begabung“ und „Talent“ der Kinder erscheinen. Können und Wissen der Kinder erscheinen als natürliche Eigenschaften, nicht als Ergebnisse von anregenden Lebensumständen, wie Defizite als Mangel an natürlicher Ausstattung und nicht als Mangel der sozialen Umstände erscheinen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 82). Und auf diesem Trugschluss basieren die institutionellen Ausleseprozesse.

Die Realität der Chancenverteilung wirke sich auf subjektiver Ebene „tausendfach im alltäglichen Erfahrungsbereich aus. Auf diese Weise entsteht, entsprechend dem sozialen Milieu, die Vorstellung vom Studium als einer ‚unerreichbaren‘, ‚möglichen‘ oder ‚normalen‘ Zukunftsaussicht“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 22). Die objektiv niedrigen Bildungschancen der nicht privilegierten Klassen bleiben ihnen selbst also nicht verborgen, obwohl sie ihnen nicht bewusst sein müssen. Auf den ersten Blick klingt das auch ein wenig nach Boudon (1974), der die Genese von Bildungsungleichheit ebenfalls durch herkunftsabhängige Bildungswahlen erklärt. Allerdings benötigt er hierfür kein Konzept subjektiver Erwartungen, die (auch unbewusst) objektive Chancen widerspiegeln. Bildungswahlen basieren auf den objektiven Distanzen zwischen den Klassen in hierarchisch strukturierten Gesellschaften. Boudon wird häufig lediglich dann zitiert, wenn es um seine Unterscheidung von primären und sekundären Effekten, also Konsequenzen der Sozialisation der Individuen einerseits und rationalen Bildungswahlen andererseits geht. Seine komplexen mathematischen Modellierungen von Bildungsentscheidungen werden selten referiert, obwohl sie auf eindrucksvolle Weise zeigen, wie – ohne die Einführung sozialisationstheoretischer Annahmen – Bildungsungleichheit als direkter Effekt sozialer Ungleichheit in einem hierarchisch geordneten Bildungssystem erklärt werden kann.

Theoretische Debatten sollen hier nur so weit interessieren, als nunmehr die wichtigsten Erklärungen für die Erzeugung von Bildungsungleichheit wenigstens genannt sind (Böttcher, 1985; Böttcher & Klemm, 2000): Die Sozialisationstheorie will zeigen, wie unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens zu Dispositionen führen, die besser oder schlechter den schulischen Ansprüchen genügen. Der Ausleseauftrag der Schule führt zu einer institutionellen Diskriminierung derjenigen, die den Anforderungen der Schule weniger entsprechen. Theorien zu Bildungswahlen zeigen, dass Entscheidungen – selbst bei identischen Kompetenzen – herkunftsspezifisch erfolgen. An (wenigstens) diese drei Elemente einer Erklärung muss – mehr oder weniger robust – angeknüpft werden, wenn gefragt wird, ob und wie das Bildungssystem immanent fähig ist, Chancenungleichheit zu reduzieren.

## 2. Eine lange, erfolglose Geschichte

Bereits Anfang der 1960er Jahre hatte Georg Picht in seiner Artikelserie in der konservativen Wochenzeitung „Christ und Welt“ zwar insbesondere bildungsplanerische und bildungsökonomische Ambitionen, indem er in der Beschwörung einer Bildungskatastrophe auf den anstehenden Lehrermangel aufmerksam machte. Dabei wird häufig übersehen, dass er auch kritisierte, wie die deutsche Schule die Kinder breiter gesellschaftlicher Schichten von Bildung ausschleife. Unter der Überschrift „Schulpolitik: die Sozialpolitik von heute“ (Picht, 1964, S. 30 ff.) beklagte er „die Ungerechtigkeiten, die mit der Sozialauslese durch die Schule verbunden sind“ (S. 32). Solange Deutschland sich an den internationalen Vergleichsstudien beteiligt, wiesen auch diese neben dem Befund eher mittelmäßiger Schüler\*innenleistungen die hohe soziale Selektivität nach (van Ackeren, 2002).

Knapp gesagt: Die Chancen eines Arbeiter\*innenkindes, einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen, lagen bei ca. 10 %, die eines Beamt\*innenkindes hingegen bei 60–70 % (und in diese Sozialversicherungskategorie fielen bekanntlich auch Briefträger\*innen und Polizist\*innen – weshalb folglich die Chancen eines Professoren\*innen- oder Lehrer\*innenkindes mit dieser Zahl deutlich unterschätzt sind).

Die Debatten um die Bildungsbenachteiligung von – insbesondere – Arbeiter\*innenkindern und Mädchen wurden in den 1970er Jahren nicht nur in akademischen Milieus intensiv geführt, sie wurden auch politisch aufgenommen. Aus wenigstens vier politischen Motiven heraus – so unterschiedlich wie kaum vorstellbar – gelangte das Thema in den 60er und 70er Jahren auf die „en-vogue-Liste“. Der moderne Liberalismus klagte Bildung als Bürgerrecht ein und schloss damit an die humanistische Tradition des Bildungsbegriffs an, der – wenn auch zu Zeiten der Aufklärung völlig utopisch, in prosperierenden modernen Gesellschaften jedoch durchaus realisierbar – unter Allgemeinbildung auch „Bildung für alle“ verstand. Die Bildungsökonomie erkannte den Wert der Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung und schloss insbesondere an US-Amerikanische Debatten zur Humankapitaltheorie an. Die sozialdemokratische Tradition, die Bildungsrechte der Arbeiter\*innen vertrat, hoffte, die im Weimarer Schulkompromiss getroffenen Entscheidung für eine nur vierjährige gemeinsame Grundschulzeit revidieren und Gesamtschulen als ersetzende Schulform einführen zu können. Und schließlich – viertens – gab es eine radikalere Fraktion von „Klassenkämpfer\*innen“, der Bildungsbenachteiligung als ein Schwerpunktthema in einer umfassenden Kapitalismuskritik diene.

Ein Maßnahmenkatalog in der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft herausgegebenen Schrift „Arbeiterkinder im Bildungssystem“ (BMBW, 1981) 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 Deutschlands – Illusion.

Eine weitere Idee war es, im Zuge einer didaktischen Neuorientierung die Lebenswirklichkeit und Erfahrungen von Arbeiter\*innenkindern 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 herkunftsspezifischer Chancenungleichheit. Schließlich sollte ein veränderter Einsatz öffentlicher Ressourcen gleichheitsfördernd wirken: Allmähliche Einführung der Lehrmittelfreiheit, Erstattung von Schüler\*innentransportkosten 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, zumal die staatliche Ausbildungsförderung nach kurzer Zeit lediglich als Teildarlehen gewährt wurde, wodurch sich durch Inanspruchnahme Verbindlichkeiten gegenüber dem Staat ergaben (Böttcher, Holtappels & Rösner, 1988). Selbst die Bildungsexpansion, die innerhalb weniger Jahre die Übergangsquoten zu den Gymnasien und Realschulen dramatisch anwachsen ließ, änderte nur wenig am weitgehenden Ausschluss der Kinder bildungsferner Schichten aus den Institutionen der „höheren“ Bildung. Vor allem aber die Verteilung der Chancen blieb unberührt.

Zu erwähnen ist, dass die konservative Gegenbewegung zur Kritik an Chancenungleichheit diesem den Begriff der Chancengerechtigkeit gegenüberstellte. Gerechtigkeit ist in einer die individuelle Freiheit und Leistung propagierenden Gesellschaft offenbar deutlich mehrheitsfähiger als der Gleichheitsbegriff, der sich auch sprachlich leicht zur Gleichmacherei umdeuten lässt. Der Gerechtigkeitsgedanke erlaubt nicht nur, er provoziert geradezu verschiedene inhaltliche Füllungen. Warum solle es gerecht sein, Kinder aus unteren sozialen Milieus stärker zu fördern als diejenigen, die besondere Begabungen auf einem Gebiet demonstrieren? Oder überhaupt: Warum sollte es ungerecht sein, alle Schülerinnen und Schülern vom ersten Schultag an gleich zu behandeln?

Man kann den Eindruck haben, dass das Thema Ungleichheit über längere Phasen deutlich weniger relevant wurde, sowohl wissenschaftlich wie politisch. Die deutsche Bildungspolitik hatte sich schon längst aus der Bildungsplanung und einer damit verbundenen Bildungsberichterstattung verabschiedet, als eine von der gewerkschaftsnahen Hans-Böckler-Stiftung unterstützte Forschungsarbeit versuchte, auch dieses Thema wieder auf die Tagesordnung zu bringen (Klemm, Böttcher, Block, Geiersbach, Jost & Weegen, 1990). Mittels frei verfügbarer statistischer und neu recherchierter Daten wurde hier auch gezeigt, wie sich die Benachteiligung

unterer sozialer Klassen durch das gesamte Bildungssystem zieht. Es erweist sich als System des Scheiterns, und dies mit massiven herkunftsspezifischen Variationen: Anfangen von Besuchsquoten des Kindergartens, der Verteilung auf die unterschiedlichen Bildungswege der allgemeinbildenden Schulen, über Berufswahlen, dem Abschieben in Warteschleifen, für die, die nicht unterkamen, über die Entscheidungen für oder gegen ein Studium und Studienfachwahlen – bis in die Weiterbildung, die, auch in ihren öffentlich finanzierten Teil, schwerpunktmäßig eben nicht daran arbeitete, diejenigen zu fördern, die durch das Netz der Bildung gefallen waren (Bellenberg & Klemm, 2000).

Auf Basis einer Sonderauswertung des Mikrozensus 1989, einer 1%-Stichprobe der Bevölkerung und damit auf Grundlage eines höchst verlässlichen statistischen Instrumentes, wurde erneut nachgewiesen, was aus den 1970er Jahren bekannt war: Nur etwa 10 von 100 Arbeiter\*innenkindern besuchen einen zum Abitur führenden Bildungsweg – aber etwa 65 von 100 Beamten\*innenkindern tun dies (Böttcher, 1991). Die Verknüpfung der Variablen soziale Lage, Alter der Kinder und vom Kind besuchte Schulform, worauf diese Auswertung beruhte, war später nicht mehr möglich, weil aus dem Fragebogen die Frage nach der Schulform eliminiert wurde; von einem größeren Protest aus der Wissenschaft ist nicht bekannt.

Der Mikrozensus ist auch Datenquelle für die Identifikation der „Kellerkinder“ des Bildungssystems (Klemm, 1991). Die ca. 8 % Schulabsolventen\*innen, die – versteckt in einer Tabellenzeile der amtlichen Bildungsstatistik – jedes Jahr die Schule ohne Abschluss verlassen, stehen nur für einen Aspekt des strukturellen Ausschlusses von Sozial-, Lebens- und Glückschancen. Klemm zeigte, dass 14,4 % aller Angehörigen der Geburtsjahrgänge von 1960 bis 1971 keine abgeschlossene berufliche Ausbildung erreichten. Als besonders risikoreiche Bildungswege erwiesen sich der Auswertung zufolge Haupt- und Sonderschulen, die zumeist von Kindern der Arbeiter\*innenklasse besucht werden. Nahezu drei Viertel der Jugendlichen ohne Ausbildung verfügten höchstens über einen Hauptschulabschluss.

### 3. PISA – und einige Folgen

PISA zeigte neben insgesamt mittelmäßigen Schüler\*innenleistungen bekanntlich ebenfalls, dass sich an der Chancenverteilung zwischen ‚denen da unten‘ (Arbeiter\*innen; EGP-Klassen V, VI, VII) und ‚denen da oben‘ (der oberen und unteren Dienstleistungsklassen; EGP-Klassen I und II) nichts verändert hat. Die Verkoppelung von Herkunft und Bildungserfolg ist in Deutschland besonders eng, aber weder die deutsche Bildungsforschung noch die Bildungspolitik hatten vor PISA aufgedeckt, dass der Anteil derjenigen 15-Jährigen, die nicht einmal oder gerade auf Grundschulniveau rechnen und/oder schreiben können, sich auf 25 % addiert. Man war hierzulande an Schüler\*innenleistungen – technisch: Outcome-Daten – wenig interessiert. Diese Gruppe, die hierzulande als „Risikogruppe“ bezeichnet wird, so als ob sie ein Risiko wären und nicht die soziale und institutio-

nelle Diskriminierung sich für sie als Risiko erwiesen (im „Original“ wird deshalb von „students-at-risk“ gesprochen), wird jedes Jahr neu „in die Welt“ entlassen – als ob daran nichts zu ändern wäre.

Man kann hier durchaus von drei skandalösen Befunden sprechen, die sich eine reiche demokratische Gesellschaft nicht leisten dürfte: der durchgängige Befund einer Unterproduktion, also eine suboptimale Transformation von Ressourcen in Ergebnisse, die Perpetuierung und Legitimierung sozialer Ungleichheit im und durch das Bildungswesen und schließlich die Tatsache, dass in mehr als 50 Jahren daran nichts geändert wurde. Die Frage, wie der Stillstand in den letzten Dekaden des 20. Jahrhunderts zu erklären ist, soll hier nicht verfolgt werden. Stattdessen sollen wenigstens skizzenhaft einige der Maßnahmen angesprochen werden, die im neuen Jahrtausend als Antwort auf die PISA-Befunde initiiert wurden und sich auch die Aufgabe gestellt hatten, Benachteiligung zu reduzieren.

### 3.1 Jüngere Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit

Nachdem die enge Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg mit dem Programme for International Student Assessment zur Jahrhundertwende erneut belegt wurde, waren Bekundungen aus Politik und Erziehungswissenschaft kaum noch zu zählen, die die Notwendigkeit von gezielten Interventionen forderten. Selbst die Familien- und Jugendpolitik des Bundes, die noch weniger schulpolitische Kompetenz hat als das Bundesbildungsministerium, trat massiv auf: „Bildungs- und damit Lebenschancen sind in Deutschland wie in kaum einem anderen Land von sozialen und ökonomischen, geschlechtsspezifischen, ethnischen, kulturellen und sprachlichen Bedingungen abhängig“ (BMFSFJ, 2006, S. 11). Die damalige Ministerin versprach im Namen der Bundesregierung, dass es zu den vordringlichen Zielen gehöre, das derzeit selektive Bildungssystem umzugestalten. Ist dieser „Nationale Aktionsplan“, der sogar vielen Fachleuten unbekannt geblieben ist, ein paradigmatisches Beispiel für großspurige und leere Versprechen der Politik?

Eine der mit großem Aufwand betriebenen politischen Aktivitäten war die Einführung von Bildungsstandards. Diese Idee fügt sich in die neue strategische Überlegung ein, die Leistungen der Schüler\*innen überprüfen zu wollen. Angesichts der massiven Wissenslücken hinsichtlich der Ergebnisse des schulischen Aufwands ist dieses Vorhaben gut begründbar. Freilich hat die Politik nicht zur Kenntnis genommen, dass Bildungsstandards tiefe Wurzeln in der auf die Reduktion von Bildungsungleichheit abzielenden „standards based reform“ in den USA haben (O’Day, 2008). Bildungsstandards sollten formulieren, was alle Schüler\*innen wissen und können sollten. Statt in diesem Sinne verbindliche Bildungsstandards zu realisieren, arbeitet die deutsche Pädagogik aufgrund politischer Entscheidungen mit Regelstandards, die bereits im Begriff signalisieren, dass sie eben lediglich „in der Regel“ erreicht werden müssen. Ein Verfehlen von Standards ist letztlich das Problem der Schüler\*innenschaft. Und es ist klar, von

welchen sozialen Milieus Schlechtleistungen besonders zu erwarten sind. Standards sind zudem schulformspezifisch formuliert worden und zementieren damit die schulische Strukturhierarchie auch didaktisch. Sie sind zudem so unpräzise, dass ihre inhaltliche Füllung den Einzelschulen oder gar, beim Fehlen schulischer Curricula, der einzelnen Lehrkraft überlassen wird.

Dass die Einzelschulen tatsächlich den Auftrag zur Erstellung schuleigener Curricula erhielten, folgt der strategischen Vorstellung, Schulen mehr Verantwortung zu übertragen. Fend beschreibt sie so: „Einmal geht es um eine Vergrößerung der Autonomie der einzelnen Schule, die gewissermaßen als ‚Betrieb‘ konzipiert wird, und zum anderen um eine neue Form von Controlling, von Rechenschaftslegung und der Dokumentation der erbrachten Leistungen“ (2008, S. 109; Hervorhebungen im Original). Diese versuchte Kopie der dezentralen Unternehmensführung führt leicht zu einer Konkurrenzsituation zwischen den „betrieblichen“ Einheiten, die wahrscheinlich nicht dadurch zu gewinnen ist, dass pädagogische Energie in die spezifische Förderung derjenigen investiert wird, die Schwierigkeiten haben, das schulische Angebot für die Erweiterung ihrer Kompetenzen zu nutzen.

Ein Element des Bildungsmonitoring, das Fend mit den Begriffen Controlling und Rechenschaft einfängt, sind Vergleichsuntersuchungen der Schüler\*innenleistungen. Zwar wird hierbei die Idee des „fairen“ Vergleichs aufgenommen, indem Leistungsmessungen der Schulen in Relation zu ihren Bedingungen gesetzt werden. Aber was hilft das den Schülerinnen und Schülern in Schulen, die es aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schüler\*innenschaft schwer haben? Der faire Vergleich entlastet belastete Schulen hinsichtlich ihrer Selbstdarstellung und Rechtfertigung. Das Verfahren ändert aber nichts an den tatsächlichen unterdurchschnittlichen Leistungen der Schüler\*innenschaft aus bildungsfernen Milieus. Anreize, hier besonders aktiv zu werden sind marginal, Unterstützungen für solche Schulen fallen allenfalls rudimentär aus. Eine Leistungszulage von 300,- € monatlich für Lehrkräfte an sogenannten Brennpunktschulen oder eine zusätzliche Stelle für soziale Arbeiter\*innen dürften allenfalls ein wenig „unterstützend“ wirken, eine echte Veränderung wird so nicht erreicht.

Das wohl dominanteste Verfahren zur Begutachtung der Schulen während der letzten 10 Jahre war die Schulinspektion. Abgesehen davon, dass Inspektionen die selbstgesteckten Ziele einer Qualitätsentwicklung von Schulorganisation und Unterricht weitestgehend verfehlen, fällt auf, dass die Prüfdimension „Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit“ keine Rolle in den Qualitätstableaus der Bundesländer spielen (Kotthoff, Böttcher & Nickel, 2016).

Letztlich bleiben im Konzept der „Autonomie“ die Leistungsverbesserung und die besondere Förderung benachteiligter Schüler\*innen im Verantwortungsbereich der Einzelschule, die weitestgehend auf sich allein gestellt ist. Strategische Unterstützung aus Politik und Verwaltung bleibt aus, wie auch der erste Schritt nicht getan wird, nämlich überhaupt zu ermitteln, welche Probleme eben nicht in

der Schule und durch die schulischen Akteur\*innen erfolgreich bearbeitet werden können.

Auch der Ausbau des Angebots an Ganztagschulen hatte nicht nur frauen- und arbeitsmarktpolitische Motive, die Verbesserung von Bildungschancen war und ist ebenfalls eine intendierte, wenn auch weit verfehlte Wirkung (Hascher, Idel, Reh, Thole & Tillmann, 2015). Die Liste von Maßnahmen, die von größeren politischen und kleineren, von gemeinwohlverbundenen Organisationen, getragen werden, welche in ihren Selbstbeschreibungen Bildungsbenachteiligung beklagen und ihre Überwindung als pädagogischen Auftrag formulieren, dürfte lang sein. Für die meisten dieser Maßnahmen wird gelten, dass sie diesen Aspekt ihres Versprechens spätestens in der Umsetzung leise verschwinden ließen und Evaluationen der Wirkungen nicht stattfanden. Das stillschweigende Verdrängen der als so wesentlich herausgestellten Ungleichheitsfrage gelingt besonders gut dadurch, dass in der jüngeren Vergangenheit die Uminterpretation des Ungleichheitstatbestandes und die Notwendigkeit gezielter Interventionen in den Auftrag individueller Förderung erfolgte.

### **3.2 Individuelle statt gezielter Förderung: die pädagogische und die soziologische Perspektive**

Während Anfang der 2000er Jahre der Befund der Bildungsungleichheit noch allenthalben beklagt und als zentraler Gegenstand einer Reformnotwendigkeit benannt wurde, änderte sich das relativ schnell und lautlos: keine Kritik aus einer alternativen politischen Perspektive, kein Protest aus der Bildungsforschung. Statt einer gezielten Förderung der Kinder aus schwierigen Verhältnissen wird nunmehr die Idee der „individuellen Förderung“ in das Zentrum pädagogischen Denkens gestellt. Dies geschieht in harmonischer Unterstützung durch die „Übersetzung“ der statistisch belegten Ungleichheit in eine intuitiv „sympathische“, aber inhaltlich undefinierte Ungerechtigkeit. In einem intuitiven Verständnis von Gerechtigkeit kann es als geradezu sträflich erscheinen, spezifische und womöglich besonders kostenintensive Maßnahmen für eine benachteiligte, aber eben auch als wenig „begabt“ erscheinende Gruppe bereitzustellen. Wenigstens im gleichen Umfang müssten besondere Mittel für diejenigen zur Verfügung stehen, die als besonders begabt identifiziert werden. Aber diese Klassifikation des\*der Unbegabten oder des/der Begabten verschweigt wie selbstverständlich die sozioökonomischen Wurzeln der Differenz sind. Eine solcherart gerechtigkeitsgebundene Mittelallokation, die die Bedingungen von „Begabung“ versteckt und verschweigt, dass diese Zielgruppe der „verkannten Talente“ in aller Regel den höheren Milieus entstammt, verfolgt das Gegenteil einer auf Ausgleich von ‚Benachteiligung durch Herkunft‘ zielenden Bildungspolitik. Anders als die Parole der ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘ der Debatten in den 1970er Jahren, geht es hier nicht um die Idee, in den Gruppen derjenigen, die das Bildungssystem eliminiert hatte, diejenigen aufzuspüren,



die eine zweite oder dritte Chancen verdient haben. Die soziologische Sicht auf Bildung wird aufgegeben. Und der neue Leitbegriff muss diesen Tatbestand nicht einmal tarnen: individuelle statt sozialer Förderung. Individuelle Förderung gilt allen gleichermaßen, die Förderung benachteiligter Klassen oder Gruppen erfordert gezielte, positiv diskriminierende Programme.

#### **4. Mögliche pädagogische Programme zur Reduzierung sozioökonomisch bedingter Chancengleichheit**

Stellen wir uns vor, eine strategische Entscheidung zugunsten einer Prioritäten-  
setzung für die Förderung der Kinder aus sozioökonomisch abgehängten Milieus  
wäre getroffen, was wären Maßnahmen, die begründet Erfolg versprechen kön-  
nen? Vier solcher Programme sollen im Folgenden skizziert, keinesfalls differen-  
ziert beschrieben werden. Sie beschränken sich auf den Bereich der allgemein  
bildenden Schulen. Diese Programme könnten auch dazu beitragen, besondere  
Begabungen zu identifizieren, insbesondere solche, die aufgrund der Herkunft  
der Begabten, selten erkannt werden. Hinzu kommt, dass es in sozioökonomisch  
abgehängten Milieus wenige Eltern gibt, die das Selbstbewusstsein haben, die  
schulischen Probleme ihrer Kinder durch ihre von der Schule ignorierte besondere  
Begabung zu erklären. Eine Maßnahme liegt gewissermaßen über diesen vier (und  
allen weiteren denkbaren) (sozial-)pädagogischen Programmen. Sie beruht auf der  
festen Überzeugung, dass pädagogische Interventionen sich einer professionellen  
Bewertung stellen müssen. Professionelle Evaluationen sind in der Bildung und  
der sozialen Arbeit allerdings eine Seltenheit (Nüsken & Böttcher, 2018; Böttcher,  
2019). Die hier skizzierten Maßnahmen beziehen sich auf eine herkunftssensible  
Pädagogik, die verbindliche Beschreibung von Bildungsinhalten, schulstrukturelle  
Überlegungen und eine merkliche Neuorientierung der Allokation von Ressour-  
cen.

##### **4.1 Eine soziologisch-reflexive Pädagogik**

Weil die Pädagogik im Dunkeln lässt, dass privilegierte Schüler\*innen schulisch  
relevante Vorteile gewissermaßen en passant im Milieu der Familie erwerben,  
erscheint deren Erfolg als individueller Erfolg, als Begabung. Eine Chance zur  
Durchbrechung des Systems läge womöglich in einer Pädagogik, die es sich zur  
zentralen Aufgabe macht, das von den Schüler\*innen Erwartete auch tatsächlich  
zu vermitteln. An der Richtigkeit dieser alten These von Bourdieu und Passeron  
dürfte auch aktuell wenig Zweifel bestehen: „Bei der augenblicklichen Beschaffen-  
heit der Gesellschaft und der pädagogischen Traditionen bleibt die Vermittlung  
der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswe-  
sen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten“ (Bourdieu & Passe-

ron, 1971, S. 88). In der Sprache der Bildungsökonomie spricht man von „externer Produktion“. Die daraus abgeleitete Forderung lautet, dem einen größeren Stellenwert zu geben, was „rational und technisch durch methodisches Lernen erworben werden kann“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 88). Oelkers machte darauf mit diesen Worten aufmerksam: „Die Schule nutzt viele Elternanstrengungen, ohne dafür zu bezahlen, während sie die externen Benachteiligungen nicht ausgleicht“ (1997, S. 147).

Die hier vorgeschlagene Pädagogik 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).

Dass eine Pädagogik, die Benachteiligungen nicht verschweigt, sondern geradezu penetrant aufspürt und benennt, erfolgreich sein kann, zeigen uns die Gleichheitsgewinne, die durch die erziehungswissenschaftliche Frauenforschung – besonders im Paradigma der „Reflexiven Koedukation“ – zu verzeichnen sind. Diese Erfolge legen es nahe, eine systematische Pädagogik zur Reduktion herkunftsbedingter Chancenungleichheit als „soziologisch-reflexive Pädagogik“ zu bezeichnen.

## 4.2 Relevante und verbindliche Bildungsstandards und Kerncurricula

Die augenblickliche Politik der Bildungsstandards vergibt die Chance einer wirkungsvollen Politik der Chancengleichheit. Diese bedarf nämlich Bildungsstandards für eine Grundbildung, die klar, knapp, anspruchsvoll und verbindlich sind (vgl. auch Klieme et al., 2003). Die im Kontext der sog. empirischen Wende eingeführten Standards sind das Gegenteil. Typische Beispiele: „Schüler müssen kritisch lesen können“ oder: „Schüler müssen mathematische Konzepte angemessen anwenden können“ (vgl. Böttcher, 2018).

Verbindliche Standards würden sich auf wesentliche Inhalte konzentrieren, sie müssen aber auch 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 – das, was man als moderne Grundbildung verstehen kann. Standards müssen deshalb verbindlich sein, weil sie für alle Kinder und Jugendlichen gelten müssen und nicht à priori eine Gruppe von Kindern als unfähig abgeschrieben werden dürfen.

Solche „starken“ Standards verhindern einen pädagogischen Voluntarismus und Subjektivismus, der die Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen insbesondere aus bildungsfernen Schichten reduziert. In einem vagen Rahmenkonzept

von Standards erfolgt die Formulierung von Zielen und Aufgaben letztlich ungeordnet und zufällig. Mangelnde Fairness entsteht so geradezu zwangsläufig. Starke Standards hingegen tragen dazu bei, dass alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft – mit dem gleichen anspruchsvollen akademischen Curriculum konfrontiert werden (AFT, 1996; Böttcher, 2003).

Der als unverzichtbar angenommene Kern, der ja nicht nur normativ ist, sondern dessen Beschreibung auch empirisch ermittelbar ist, wird insbesondere im Falle sozialer Benachteiligung nicht im Alltag vermittelt. Jede wirkliche Demokratisierung setzt voraus, dass das, was zum erfolgreichen Erwerb von Bildung gebraucht wird, da gelehrt wird, wo die Unterprivilegierten dafür die einzige Chance haben. Kinder aus bildungsfernen Schichten haben ausschließlich in der Schule Gelegenheit, den gesellschaftlichen Kernbestand an Wissen zu erwerben, der nötig für eine kritisch-kompetente Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist und ihnen die Chance gibt, ihrem sozialen Schicksal zu entkommen.

Das Argument, dass manche Kinder solche Standards gar nicht erreichen können, ist empirisch problematisch. Projekte wie „Tripod“ oder „Accelerated Schools“, die sich dadurch auszeichneten, benachteiligte Kinder nicht mit verwässerten, sondern im Gegenteil mit besonders anspruchsvollen Curricula zu unterrichten, waren – empirisch belegt – sehr erfolgreich (Schiller & Muller, 2003; Willms, 2003). Es ist aber auch pädagogisch sehr bedenklich: Wozu eine Pädagogik als wissenschaftsbasierte Disziplin, die à priori vor einer Aufgabe kapituliert, die der ehemalige Präsident der US-Amerikanischen Lehrgewerkschaft AFT, Albert Shanker, auf eine knappe Formel brachte: „All can learn“?

### 4.3 Deutlich revidierte Mittelallokation

Finanzielle Mittel sind begrenzt, ein kosteneffektiver Umgang mit Ressourcen ist zwingend (Sachverständigenrat Bildung, 1998). Der öffentliche Mitteleinsatz im Bildungswesen führt zu einer systematischen Subventionierung derjenigen, die erfolgreich sind, er privilegiert die Privilegierten und er benachteiligt die Benachteiligten. Der wesentlich durch Elternbeiträge finanzierte vorschulische Bereich ist vom Standpunkt einer an Chancengleichheit orientierten Bildungspolitik problematisch, wenn trotz Berücksichtigung der Familieneinkommen, ärmere Populationen von einem Besuch von KiTas abgeschreckt oder ausgeschlossen werden. Eine vollständige Kostenbefreiung ist allerdings angesichts der Mittelknappheit nicht ratsam, weil hierdurch Entlastungen vor allem bei denen wirksam werden, die darauf nicht unbedingt angewiesen sind.

Auch mit Blick auf die Hochschulbildung, insbesondere den Masterstudien-gang, der ja auf einem ersten beruflichen Abschluss aufbaut, ist der Tatbestand einer faktischen Kostenfreiheit wiederum vor allem zum Vorteil der sozialen Klassen, die ihre Kinder erfolgreich bis auf dieses Niveau gebracht haben. Diese Frage ist auch deshalb zu diskutieren, weil angesichts des weitgehenden Verzichts

auf Studiengebühren deutsche Hochschulen zu Magneten für ausländische Studierende, vorwiegend aus privilegierten Milieus der Herkunftsländer, geworden sind.

Generell gilt, dass Maßnahmen nötig wären, die gegen den Automatismus gerichtet sind, wonach Erfolg im Bildungswesen durch einen höheren Ressourcenaufwand belohnt wird. Der Hinweis auf eine alternative Allokation zielt nicht nur auf direkte Umsteuerung finanzieller Mittel. In der Zeit erhöhter Flüchtlingszahlen war auffällig, dass dem deutschen Gymnasium ermöglicht wurde, sich notwendigen Verpflichtungen zu entziehen. Die schwierigen pädagogischen Aufgaben wurden den Schulen übertragen, die ohnehin in relativ schwierigen Lagen arbeiteten. Aktuell, in der Zeit akuten Lehrer\*innenmangels, hört man von Beobachter\*innen der Szene, dass Quer- und Seiteneinsteiger\*innen vor allem in „Brennpunkten“ eingesetzt werden.

Wer hingegen will, dass die besten Lehrkräfte in die Schulen mit den schwierigsten Arbeitsbedingungen kommen, wird wiederum hinreichend große finanzielle Anreizstrukturen schaffen müssen, intrinsische Motivation wird hier nicht ausreichen. Mehr Ressourcen müssten auch dafür eingesetzt werden, Kompetenzen zu entwickeln, die eine soziologisch-reflektierte Pädagogik ermöglichen sowie solche Maßnahmen zu fördern, die in soliden Programmevaluationen ihre Wirksamkeit belegen konnten.

#### **4.4 Äußere und innere Strukturveränderungen zum Abbau der Nachbildung der Sozialstruktur**

In Deutschland wird wohl niemand an die Abschaffung der Hierarchie der Schulformen glauben. Trotz Entwicklungen von der „Dreigliedrigkeit“ zu einer „Zweigliedrigkeit“ wird ja nicht die Hierarchie der Bildungsgänge abgeschafft. Auch bleibt das Prinzip einer „Überweisung nach unten“ weitgehend unberührt. Es ließen sich jedoch Regeln denken, die die Abstufung auf jeweils niedere Schularten wenigstens erschweren: Förderung statt Relegation.

Die innere Hierarchie der deutschen Schulsysteme legt es den Lehrerinnen und Lehrern geradezu nahe, Schülerinnen und Schüler abzustufen, wenn sie vermeintlich nicht „passen“. Man entledigt sich ihrer und weiß sie dennoch in „Pädagogenhand“. Insofern hat man sie ja nicht wirklich ‚aufgegeben‘, nur abgegeben.

Im Prinzip lebt das System „innerer Schichtung“ auf eher unausgesprochenen Annahmen, wonach, was als „Theorie“ zählt, einen höheren Stellenwert hat als das „Reale“ oder das „Praktische“. Das Theoretische hat auch keine Grenzen im Praktischen. Beispiele lassen sich finden, wenn auch die Gymnasiasten Shakespeare lesen müssen, die einem Gespräch im „Coach and Horses“ im Londoner East End nicht folgen könnten oder wenn auch diejenigen, die Schwierigkeiten mit einfachen Gleichungen haben, sich nun mit „Multiplikation einer Matrix mit einem Vektor“ befassen müssen. Und selbst die Tatsache, dass viele Intellektuelle mit ihren schlechten Mathematikkenntnissen kokettieren, führt nicht dazu, die-

sem Fach im Kontext allgemeiner Bildung eine neue – lebenspraktische – Rolle zu geben. Eher verstärkt die spielerische Souveränität mit eigener Unfähigkeit die Unantastbarkeit der Dominanz dieses Faches.

Nur in Ansätzen nachvollziehbar ist, warum es auch eine Hierarchie der Fremdsprachen gibt. Es gibt offenbar gute, weniger gute und schließlich die schulisch unsichtbaren Sprachen. Und gerade letztere sind die Sprachen, die häufig ökonomisch schlechtgestellte Kinder mit Migrationshintergrund mitbringen. In Deutschland wird die zweite Fremdsprache oft zum Problem für schulische Aufsteiger, während in anderen vergleichbaren Staaten fremde Sprachen so gut wie keine Rolle spielen.

Womöglich ist es auch angebracht, aus der Perspektive der hier diskutierten Chancenungleichheit mehr als inkrementell über die fachliche Struktur nachzudenken. Auch wenn Wolfgang Klafki in der Schulpädagogik mit der Idee der Schlüsselprobleme als zentralen Gegenständen der schulischen Bildung große Zustimmung erhielt, praktisch waren seine Ideen offenbar zu viel Avantgarde.

Auch die den schulischen Alltag durchziehenden regelmäßigen Testungen und Abfragungen zum Zwecke gerichtsfester Hierarchisierung durch Benotungen ist offenbar eine pädagogische Konvention, die unhinterfragt ist. Der Befreiungsschrei von Alice Cooper: „School's Out Forever“ ist deshalb so gut nachzuvollziehen, weil den Menschen nach der Schule – selbst in funktional bedeutenden gesellschaftlichen Subsystemen – diese permanente und massive Prüfungsdrohung erspart bleibt, die wir den Kindern und Jugendlichen zumuten.

## 5. Der andere Blick

Eine Politik der Reduktion von herkunftsbedingter Bildungsungleichheit bedürfte sicherlich breiter Unterstützung, einem Bildungsmarketing, das über den Bildungsbereich hinausgeht: Bildung als Sozialprogramm. Eine klare Priorisierung der Aufgabe, diejenigen massiv zu fördern, für die – trotz anderslautender Bekennnisse – im allgemeinbildenden Schulsystem nicht nur nichts getan wird, sondern die weiterhin systematisch benachteiligt werden. Die relative Erfolglosigkeit, die wir beim Abbau schichtspezifischer Chancenungleichheit konstatieren müssen, mag vielfältige Ursachen haben. Nicht nur, dass manche Maßnahme allenfalls halbherzig ergriffen wurde, auch die Untauglichkeit bestimmter Instrumente ist nicht auszuschließen. Mehr aber ist anzunehmen, dass eine notwendige breite gesellschaftliche Unterstützung fehlt.

Es gibt keine soziale Bewegung, die auf Ausgleich drängt. Diejenigen, die vom Bildungssystem profitieren, werden auch keinen Grund sehen, Initiativen zu ergreifen. Auch wenn aus dieser Richtung gelegentliche Schulkritik zu hören ist, sie greift das Thema Ungleichheit nicht an. Wieso auch, denn man kann sich letztlich auf die eigenen Fähigkeiten verlassen, seinen Nachwuchs für die Schule und ihre

Anforderungen hinreichend fit zu machen. Das Privileg ist aus dieser Sicht auch verdient.

Auch die Verlierer werden kaum lautstark protestieren. Das ist die subjektive Dimension der Benachteiligung: Die soziale Reproduktion durch die Eliminierung bildungsferner Schichten erfolgt wirkungsvoll, wie die Statistik belegt, gleichwohl „sanft“, wie die fast selbstverständliche Akzeptanz dieses Befundes zeigt. Die Erfolgreichen und die Gescheiterten glauben gleichermaßen an natürliche Fähigkeiten und die Legitimität der Ergebnisse.

Die objektive Dimension wird deutlich, wenn wir zu Bourdieu und Passeron zurückkommen. In ihrem Konzept der „Relativen Autonomie“ (1971, S. 190 ff.) zeigen sie, dass alles Innerschulische nur mit Blick auf den Klassencharakter ihrer Funktion analysiert werden kann: „Keine Funktion des Bildungswesens [kann] unabhängig von einem gegebenen Zustand der Struktur der Klassenbeziehungen bestimmt werden“ (S. 198).

Diese soziologische Sicht ignoriert nicht die Bedeutung des Pädagogischen. Die Notwendigkeit „guter“ Pädagogik ist unbestritten. Allerdings verbietet sie die naive Unterstellung der pädagogischen Autonomie des Bildungswesens, seiner Organisation und seiner Didaktik. Durch die Ignorierung der Klassenfunktion übersetzt sie soziale Ungleichheit nicht nur in Bildungsungleichheit, sondern sie verschleiert diesen Tatbestand und legitimiert so das Ergebnis.

Wir richten den Blick wenigstens kurz über die Verwobenheit von Klassenstruktur und Schulsystem hinaus: Wer will, dass Bildungsungleichheit reduziert wird, sollte nicht zu allererst das Bildungssystem im Haftung nehmen. Wenn schwierige Bedingungen des Aufwachsens die wesentliche Erklärung für Bildungsungleichheit sind, müssen diese Bedingungen verändert werden. Diese einfache Wahrheit kannte das Bundesbildungsministerium bereits in einer Schrift aus den 1980er Jahren. Dort heißt es, Maßnahmen, die der Reduktion der Benachteiligung von Arbeiter\*innenkindern im Bildungswesen dienen sollten, dürften sich demnach nicht nur auf den engeren Bereich der Bildungspolitik beschränken (BMBW, 1981, S. 80).

Es ist unwahrscheinlich, dass jede deutsche Lehrerin oder jeder deutsche Lehrer bestimmte Probleme erkennt, die manche Schüler\*innen trotz hoher Intelligenz und besonderer Fähigkeiten in Bereichen haben, die in der Schule kaum auffallen. Dass einschlägige Defizite in Ausbildung und entsprechend in den Kompetenzen vieler Lehrer\*innen bestehen, ist durchaus problematisch und rechtfertigt den Protest von Eltern betroffener Kinder und die der Experten und Expertinnen in der Wissenschaft, die sich unter der Überschrift der Begabungsforschung versammeln.

Wahrscheinlich ist jedoch, dass dann, wenn ein privilegiertes Elternhaus hinter diesen Fällen steht, das Schicksal fehlbewerteter Kinder noch nicht besiegelt ist. Deshalb sollte man sich um die Kinder sorgen, denen die Schule systematisch nicht nur Bildungschancen, sondern damit in hohem Maße verknüpft auch Lebenschancen verweigert, weil sie in Bildungsferne und unter finanzieller Enge

aufwachsen. Dabei muss diese größere Sorge gar nicht mit der deutlich größeren Quantität dieser Gruppe begründet werden.

## Literatur

- Ackeren, I. van (2002). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Die Deutsche Schule*, 2, 157–175.
- American Federation of Teachers (AFT) (1996). *Setting strong Standards*. Washington D.C.
- Autorengruppe Bildungsbericht (2018a). *Bildung in Deutschland kompakt*. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht> [16.01.2020].
- Autorengruppe Bildungsbericht (2018b). *Bildung in Deutschland*. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht> [16.01.2020].
- Bellenberg, G. & Klemm, K. (2000). Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In H.G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch für Schulentwicklung. Band 11* (S. 51–75). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Societies*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Böttcher, W. (1985). *Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung*. Bochum: Schallwig Verlag.
- Böttcher, W. (1991). Soziale Auslese im Bildungswesen. *Die Deutsche Schule*, 2, 151–161.
- Böttcher, W. (2003). Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Beiheft, 215–233.
- Böttcher, W. (2018). Standards, die keine sind, oder: Vom Unterschreiten eines Plans. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Können ohne Wissen? Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis* (S. 27–36). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Böttcher, W. (2019). Schulverwaltung und Schulpolitik als Auftraggebende und Gegenstände von Evaluation. In C. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 72–86). Beltz: Weinheim.
- Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Rösner, E. (1988). *Wer kann sich Studieren noch leisten?* Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Böttcher, W. & Klemm, K. (2000). Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner, E. & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts* (S. 11–44). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1981). *Arbeiterkinder im Bildungssystem*. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010*. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna-Druck. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/blob/94404/5aa28b65de1e080ce2b48076380f90b1/nap-nationaler-aktionsplan-data.pdf> [16.01.2020].

- Collège de France (1987). Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Zukunft* (S. 253–282). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Weinheim [u. a.]: Juventa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2015). *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Op-laden [u. a.]: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfogt5>
- Klemm, K. (1991). Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 887–898.
- Klemm, K., Böttcher, W., Block, R., Geiersbach, F.-W., Jost, W. & Weegen, M. (1990). *Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen*. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Klieme, E. et al. (2003). *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (BMBF). Abgerufen von [http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/Materialien/BT/Expertise\\_Bildungsstandards.pdf](http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/Materialien/BT/Expertise_Bildungsstandards.pdf) [16.01.2020].
- Kotthoff, H.-G., Böttcher, W. & Nickel, J. (2016). Die ‚Schulinspektion‘ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 325–359). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_12)
- Nüsken, D. & Böttcher, W. (2018). *Was leisten die Erziehungshilfen? Eine einführende Übersicht zu Studien und Evaluationen der HzE*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- O'Day, J. (2008). Standards-Based reform – Promises, Pitfalls, and Potential Lessons from the U.S. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 107–127). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (1997). Die Aufgaben der Schule und der effektive Einsatz ihrer Ressourcen. In W. Böttcher, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie: Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten* (S. 142–160). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter.
- Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung (1998). *Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung*. Düsseldorf.
- Schiller, K.S. & Muller, C. (2003). Raising the bar and equity? Effects of state high school graduation requirements and accountability policies on students' mathematics course taking. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (3), 299–318. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737025003299>
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Berlin.