

**Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – Wortspiele oder Gesellschaftspolitik?**

(Ein Beitrag für die Festschrift zum 50jährigen Bestehen des „Instituts für beratende Sozial- und Wirtschaftswissenschaften“)

1. Kurze Begriffsgeschichte

1.1 Gerechtigkeit

1.2 Gleichheit

1.3 Chancengleichheit: Ein Begriff der Zeitgeschichte

2. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit - Ein Perspektivenwechsel

2.1 Gleichheit – Eine empirische Kategorie

2.2 Gerechtigkeit - Eine philosophisch-politologische Kategorie

3. Methodologische und methodische Überlegungen

4. Daten zum Stand der Dinge

4.1 Mädchen und junge Frauen auf der Überholspur

4.2 Abgeschwächte regionale Ungleichheit

4.3 Andauernde soziale Ungleichheit

4.4 Neue Ungleichheit

5. Worum es letztlich geht: Mehr Chancengleichheit im Sinne des Abbaus ungerechtfertigter Ungleichheit

6. Literatur

Chancengleichheit war Ende der sechziger Jahre der zentrale Orientierungspunkt aller Reformbemühungen im Bildungsbereich. An ihr wurde jeder Vorschlag und jede Maßnahme gemessen. Das galt für die Auslese der Schüler wie für die Curriculumreform, die ein gemeinsames Fundamentum vermitteln sollte. Das galt für Maßnahmen der Differenzierung und Durchlässigkeit der Lernorganisation wie für Anstrengungen zur Integration sowohl der Schulformen der Sekundarstufe I wie der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II. Die Dominanz des Begriffs der Chancengleichheit ist mittlerweile vorbei. Heute ist Chancengerechtigkeit die Leitkategorie.

## **1. Kurze Begriffsgeschichte**

Die Frage liegt nahe: Was ist heute, am Ende dieser Bildungsreformperiode, von der Forderung nach Chancengleichheit zu halten? War sie von vornherein ein Missverständnis? Ist sie eingelöst und damit überholt? Ist Chancengerechtigkeit der angemessenere Begriff?

Eine gründlich bedachte Antwort verlangt, dass zuerst die Begriffsgeschichte nachgezeichnet und dann die aktuellen empirischen Daten durchgemustert werden.

### **1.1 Gerechtigkeit**

Der Begriff der Gerechtigkeit ist älter als der der Gleichheit. Seine Stärke ist und bleibt: Ohne ein Bewusstsein und ein Gespür für Gerechtigkeit könnten moderne Gesellschaften nicht existieren. Gerechtigkeit wird weltweit als Grundnorm menschlichen Zusammenlebens betrachtet; daher berufen sich in allen Staaten Gesetzgebung und Rechtsprechung auf sie. Sie ist in der Ethik, in der Rechts- und Sozialphilosophie sowie in der Moralthologie ein zentrales Thema bei der Suche nach Maßstäben und für die Bewertung sozialer Verhältnisse.

Gerechtigkeit ist ein normativer, mit einem Sollen verbundener Begriff. Mit ihm ist die Aufforderung verbunden, ungerechte Zustände in gerechte umzuwandeln. Wer gerecht sein will, hat die Pflicht gegenüber sich selbst, aber auch in der Erwartung der Anderen, entsprechend zu handeln. Wenn man Gerechtigkeit als Gebot der Sittlichkeit anerkennt, trägt man einen Teil der Verantwortung dafür, dass gerechte Verhältnisse hergestellt werden.

In der Philosophie der Antike finden sich die ersten systematischen Betrachtungen über die Gerechtigkeit bei Platon und Aristoteles. Vor allem Aristoteles traf die Unterscheidung zwischen personaler und gesellschaftlicher Gerechtigkeit. Die Auffassung der personalen Gerechtigkeit war bis ins Mittelalter vorherrschend. Erst mit Beginn der Neuzeit entstanden ausgearbeitete Konzepte, Gerechtigkeit als Vertragsbeziehung zwischen Menschen zur Lösung von Konflikten zu bestimmen. Recht wird seitdem nicht mehr nur als Ausdruck einer göttlichen Ordnung aufgefasst; Gerechtigkeit erhielt die Bedeutung einer Maxime zum Ausgleich unterschiedlicher Interessen.

In der entstehenden Arbeiterbewegung konkretisierte sich dies in der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit, die so bis in die Gegenwart zum Inhalt politischer Auseinandersetzungen geworden ist.

Gegen Gerechtigkeit kann man nicht überzeugend argumentieren, wohl aber gegen den Missbrauch dieses Begriffs.

### **1.2 Gleichheit**

Im Jahre 1798 erklärte die französische Nationalversammlung im Punkt 1 der von ihr verkündeten „Menschen- und Bürgerrechte“: "Die Menschen werden frei und gleich an Rechten geboren und bleiben es.". Mit diesem Satz versuchte sie, einen politischen Schlusstrich unter eine Debatte zu setzen, die das endende Jahrhundert, das der Aufklärung, mit stetig wachsender Heftigkeit darüber geführt hatte, ob die Menschen von Gott oder - wo an diesem nicht mehr geglaubt wurde - von der Natur frei und unter sich gleich oder abhängig und ungleich geschaffen seien, und auch darüber, ob die Entwicklung von möglicherweise frei und gleich Geborenen zu Unfreien und Ungleichen gottgewollt und natürlich sei.

Seither ist Gleichheit nicht nur ein Begriff philosophischer Exkurse, sondern auch eine politische Kampfforderung, zunächst allerdings eine des Bürgertums, die dessen Anspruch legitimierte, an der Gestaltung von Gesellschaft und Staat teilzuhaben und die vor allem gegen Adel und Klerus gerichtet war. Dieses Bürgertum musste, um die eigenen Ansprüche durchzusetzen, Ungleichheit

ablehnen, soweit diese auf erblich gewordenen Merkmalen wie dem adeliger Geburt beruhte. Für das Bürgertum sollte an die Stelle der durch Geburt zugefallenen sozialen Stellung eine Verteilung von Lebenschancen aufgrund individuell erbrachter Leistungen treten.

Wie sehr die Gleichheitsforderung an der Wende zum 19. Jahrhundert, dem der Industrialisierung, ein Postulat des Bürgertums war, wird bereits im Punkt 17, dem abschließenden Punkt der "Menschen- und Bürgerrechte" von 1789 deutlich. Dort heißt es: "Da das Eigentum ein unverletzliches und geheiligtes Recht ist, kann es niemandem genommen werden...". In eben dem Dokument, mit dem die Verwurzelung des Prinzips der Ungleichheit in der Religion beiseite gefegt wird, erfährt das Recht auf Eigentum gleichsam eine Heiligsprechung. So dauerte es auch nicht lange, bis das sich emanzipierende Bürgertum den Gleichheitsgedanken so eng an die individuelle Leistungsfähigkeit des Einzelnen - und diese ging oft genug mit seinen wirtschaftlichen Möglichkeiten einher - koppelte, dass im Namen dieser Gleichheit nachdrängende Angehörige vor allem aus der Gruppe der Industrie- und Landarbeiter zurückgewiesen wurden. Nun begründet das Leistungsprinzip, eben noch Grundlage bürgerlicher Gleichheitsforderung, die Ungleichheit zwischen Bürger und Arbeiter. Die Gleichheitsforderung bezog sich allerdings während des 19. Und beginnenden 20. Jahrhunderts allein auf Männer und Jungen, nicht auf das weibliche Geschlecht.

### **1.3 Chancengleichheit: Ein Begriff der Zeitgeschichte**

Erst mit der Thematisierung des deutschen Bildungsnotstandes und den damit zusammenhängenden Überlegungen zur Ausschöpfung der Begabungsreserven um 1964 kam der Ausdruck Chancengleichheit in die öffentliche Diskussion zur Bildungspolitik. Die SPD forderte „Gleiche Bildungschancen für alle“. Willy Brandt erklärte auf dem Dortmunder Parteitag von 1966: „Gleiche Chancen, nicht zuletzt gleiche Bildungschancen, und alles, was darüber hinaus zur Demokratisierung gehört ... , dazu bekenne ich mich ... mit Nachdruck.“ Obwohl Chancengleichheit später gern als „SPD-Begriff“ bezeichnet wird, verwendeten während dieser Zeit auch CDU/ CSU-Politiker und eher als konservativ einzuordnende Zeitungen den Ausdruck Chancengleichheit ohne ihn zu problematisieren.

Beispielsweise forderte die RHEINISCHE POST Chancengleichheit „als Anspruch des freien Menschen auf die Chance...“ (27.11.1964). Das HANDELSBLATT vom 2.8.1964 schrieb: „Der Trend zur Verwirklichung der Chancengleichheit hat sich in unserem Schulwesen noch nicht durchgesetzt [...]. Wir sind rückständig, weil wir belastet sind mit allzu vielen Relikten einer ständischen Vergangenheit“; und im MÜNCHNER KURIER (4.12.1964) forderte der bayerische CSU-Kultusminister Ludwig Huber die „Chancengleichheit der Land- mit der Stadtbevölkerung“ (Quelle: Stötzel/Wengeler 1995, S.180)

Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats von 1969 zu Schulversuchen enthielten ein ganzes Kapitel mit der Überschrift „Größere Chancengleichheit“. Die Bundesregierung veröffentlichte den „Bildungsbericht `70“, in dem es im Kapitel über „Allgemeine Grundsätze für die Reform des Bildungswesens“ hieß: „Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muss durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden in allen Stufen des Bildungssystems verwirklicht werden“ (Bundesminister für Bildung 1970, S. 9).

## **2. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – Ein Perspektivenwechsel**

Chancengleichheit präsentierte sich in den sechziger Jahren als „Vokabel des guten Willens“ (Stötzel/Wengeler 1995, S. 180), die mit der Zustimmungsbereitschaft der verschiedensten Gruppierungen rechnen konnte. Man akzeptierte Chancengleichheit als emotional-appellatives Schlagwort, welches das Bild einer längst fälligen Bildungsreform ausdrückte, ohne mit parteipolitischen Handlungen belastet zu sein.

Das änderte sich bald mit einer zunehmenden Polarisierung der großen Parteien in gesellschafts- und insbesondere bildungspolitischen Fragen. 1974 unterstellt der rheinland-pfälzische Kultusminister Bernhard Vogel in einem Interview, dass es bei Chancengleichheit „weniger um die Gleichwertigkeit verschiedener Bildungswege, sondern um eine möglichst weitgehende Egalisierung der Ausbildung des Einzelnen“ gehe: „Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance muss das Kriterium sein, an dem wir unser Bildungssystem zu messen haben.“ Vogel lehnte in der Folge ein „Gleichmacherei in der Bildung“ ab. Die Rede

vom „Gleichheitsmythos“ und „sozialistischer Gleichmacherei“ kam auf. „Solchermaßen wird das in Chancengleichheit enthaltene, positiv besetzte Grundwerte-Wort Gleichheit durch die Negativ-Verzerrung zu Gleichmacherei als erzwungene und nicht <natürliche> Maßnahme interpretiert und - daraus resultierend - der Terminus in seiner positiven Ausstrahlung angegriffen (Stötzl/Wengeler 1995, S. 181).

Angemerkt werden sollte an dieser Stelle, dass uns kein Autor und kein Text aus dieser Zeit bekannt ist, der völlige Chancengleichheit gefordert hätte, was in „spätkapitalistischen Gesellschaften“, wie es damals hieß, auch gar nicht möglich gewesen wäre. Damals ging es, wie es der Bildungsrat ausgedrückt hatte, um „größere“ oder mehr Chancengleichheit – so wie es vor allem die skandinavischen, aber auch weitere Länder - empirisch überprüfbar – mit Erfolg ansteuerten. Außerdem wurde das Konzept Chancengleichheit bald ausdifferenziert in Gleichheit von Startchancen, Zugangschancen, Wegchancen und Ergebnischancen., was auch als Gegengewicht zu der unterstellten Vorstellung von totaler Gleichheit anzusehen ist (Wigger 2011).

Nachdem der Terminus Chancengleichheit als „SPD/ FDP-Fahnenwort“ mit positiver Konnotation während der frühen und mittleren siebziger Jahre zunehmender Kritik ausgesetzt wurde, die eine parteiübergreifende Verwendung wie in den sechziger Jahren ausschloss, begann insbesondere die CDU/ CSU mit dem Aufbau und der Verbreitung des Gegenschlagworts Chancengerechtigkeit: „Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance“ hatte ja schon der damalige rheinland-pfälzische Kultusminister Vogel formuliert. In den siebziger Jahren wurde Allen klar: Wer Chancengleichheit wollte, war Reformler, wer Chancengerechtigkeit wollte, war Bewahrer. Von einem SPD- Minister haben wir die Formulierung im Ohr „Chancengerechtigkeit ist der Tod von Chancengleichheit“. Etwas differenzierter, aber in dieselbe Richtung äußerte sich die Grundwertekommission des SPD-Parteivorstandes zu der CDU-Vokabel Chancengerechtigkeit folgendermaßen:

„Nach langen innerparteilichen Auseinandersetzungen haben nun doch jene Kräfte in der CDU den Sieg davongetragen, die den Begriff der Chancengleichheit [...] durch den Ausdruck ‚Chancengerechtigkeit‘ ersetzen wollen. Dabei verfängt sich der verabschiedete Text in Widersprüchen. Einerseits wird erklärt: „Gerechtigkeit gibt jedem die gleiche Chance“(GSP Ziffer 25). Wenn Sprache noch einen Sinn hat, müsste dies zur Folge haben, Gerechtigkeit als Chancengleichheit zu definieren. Statt dessen wurde als Schlussbegriff der Ausdruck „Chancengerechtigkeit“ gewählt, der jedem Menschen seine (!) Lebenschance geben will. Wenn aber noch nicht einmal die Erfolgsmöglichkeiten der Menschen gleichgestellt werden sollen, so ist es nicht mehr ersichtlich, welches der Maßstab für die Zuteilung der Chancen an die einzelnen Individuen sein soll [...]

Damit ist ein Begriff in das Zentrum des CDU-Grundsatzprogramms gerückt worden, der einer nach dem Motto <Jedem das Seine> verfahrenen ständischen Gesellschaftsordnung Tür und Tor öffnet“ (SPD 1980).

## **2.1 Gleichheit: Eine empirische Kategorie**

Wenn man die beiden Begriffe „Gleichheit“ und „Gerechtigkeit“ vergleicht (Krebs 2000), liegt es nahe, Gleichheit als empirische Kategorie zu verstehen und Gerechtigkeit als philosophisch-politische Kategorie. Empirie ist insofern Grundlage für Gleichheitsaussagen, als diese einen Vergleich voraussetzt. Dieser wiederum muss an Kriterien gemessen werden, sonst wird Ungleichheit nicht sichtbar, ist ihr Ausmaß nicht zu erkennen und entwickelt sie auch kein Momentum. Das Maß von Gleichheit vor dem Hintergrund von Ungleichheit ist sozusagen nicht diskutabel. Es wird in Messzahlen ausgedrückt, die man bezweifeln, aber als solche nicht wegargumentieren kann.

## **2.2 Gerechtigkeit – Eine philosophisch-politologische Kategorie**

Gerechtigkeit indes ist diskutabel, sie muss argumentativ begründet werden. Sie kann beschworen oder bezweifelt werden. Sie kann nicht allein durch Messzahlen begründet werden.

Die Eigenarten dieser Kategorien und ihr Verhältnis zueinander kann an einem Fallbeispiel veranschaulicht werden: Die Stadt Dortmund wird durch eine vielbefahrene und breite Eisenbahnstrecke in zwei Teile getrennt, in die Südstadt und in die Nordstadt. Die Südstadt ist eine ausgeprägt bürgerliche Region mit Wohlstand, vielen höheren Schulen, einer Universität und einer

Fachhochschule, Oper und Konzerthaus und mit weiteren Bildungseinrichtungen. Die Nordstadt hat zwar ein paar Gymnasien, aber sonst das alles nicht, sondern eine hohe Arbeitslosenquote, einen hohen Anteil von Einwohnern mit Migrationshintergrund, hohe Schulabbrecher- und Sitzbleiberquoten und zudem hohe Kriminalitätsraten. Das alles ist empirisch gut belegt; die Zahlen sind belastbar, wie man im Umkreis von PISA sagt.

Die die Stadt regierende SPD hat jüngst ein Programm aufgelegt, das „Nordwärts“ genannt wird und das die zwischen Süd- und Nordstadt bestehende und mit Daten gut dokumentierte Ungleichheit mindern will. Dazu sollen mehr Ressourcen und mehr Initiativen in die Nordstadt verlagert werden, damit dort die Chancen für ein gelungenes Leben steigen.

Interessant ist, wie die Bevölkerung darauf reagiert. Viele Bürger der Südstadt empfinden dieses Konzept als ungerecht, darunter auch SPD-Kommunalpolitiker, obwohl es nach der vielzitierten Gerechtigkeitskonzeption von Rawls (Rawls 1979, S.81 ff. ) eine gerechte Lösung wäre, da es so kommen soll, dass Einige im Norden mehr bekommen und im Süden Niemand weniger. Zahlreiche Menschen im Süden fühlen sich vernachlässigt und fürchten, dass ihnen schließlich doch etwas genommen wird.

Vielleicht ist es in diesem Zusammenhang auch von Interesse, wie der frühere Bundeskanzler Erhard über Gerechtigkeit dachte: „Ich habe mir angewöhnt, das Wort Gerechtigkeit fast immer nur in Anführungszeichen auszusprechen, weil ich erfahren habe, dass mit keinem Wort mehr Missbrauch getrieben wird als gerade mit diesem höchsten Wert“ (Erhard 1964, S.862).

### **3. Methodologische und methodische Überlegungen**

Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit sind Leerformeln, wie Topitsch (1960, S 233 ff.) es nennt. Damit meint er Worthülsen oder Wortfassaden, die lange als belangvolle Einsichten oder sogar als fundamentale Prinzipien des Seins, Erkennens und Wertens anerkannt wurden, zum Teil noch heute, gerade weil und insofern sie keinen näher angegebenen Sach- oder Normgehalt besitzen. Der Rechtsphilosoph Kelsen formulierte noch drastischer: „Die Bestimmung der absoluten Werte im Allgemeinen und die Definition der Gerechtigkeit im Besonderen...erweisen sich als völlig leere Formeln, durch die jede beliebige gesellschaftlich Ordnung als gerecht gerechtfertigt werden kann“ (Kelsen 1975, S. 18).

Topitsch nennt Werte wie Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit allerdings dann erst Leerformeln, wenn sie auf Erklärungen und Konkretisierungen verzichten. Das war in den sechziger und Anfang der siebziger Jahre auch der Fall. Deshalb konnten ihnen auch alle zustimmen. Erst wenn man fragt, wie Ungleichheit faktisch entsteht und sich sogar reproduziert oder wie bei formaler, sogar gesetzlich garantierter Chancengleichheit und gleicher mit Tests gemessener Intelligenz trotzdem Ungleichheit entsteht, werden die leeren Formeln gefüllt. Für eine solche „Füllung“ scheint uns die folgende Erklärung der Reproduktion von Ungleichheit durch einen zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses in den sechziger Jahren auch heute noch aktuell zu sein:

„Die schichtenspezifische Auslese durch die Schule ist in der modernen Gesellschaft, in der die formalen Schranken für den Zugang zu weiterführenden Schulen gefallen sind und der allgemeine Wohlstand die finanziellen Schranken weitgehend abgebaut hat, vor allem durch einen zirkelförmigen 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; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtenspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es 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 ausübten. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen“ (Rolff 1967, S. 22).

Konkretisierungen und Erklärungen führen aber auch zu Auseinandersetzungen, erst recht, wenn sie mit Schulstruktureffekten verbunden werden und sich herausstellt, dass die frühe Auslese nach dem 10. und auch noch nach dem 12. Lebensjahr zur Reproduktion von Ungleichheit, auch soziale Auslese genannt, beiträgt. Vor allem führt die Angabe von Maßnahmen zur Erreichung der Ziele, sei es mehr Chancengleichheit oder sei es mehr Gerechtigkeit, vor Augen, was die Protagonisten (meist Parteien und Verbände) tatsächlich wollen. Erst als Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre die Mittel der Realisierung, vor allem die Gesamtschule diskutiert wurden, kam es zu Kontroversen, die bis heute anhalten und die den neuen Begriff der Chancengerechtigkeit als Kompromisskategorie zu Dominanz brachte. Sogar Cheftheoretiker der SPD benutzen aktuell den Begriff Gerechtigkeit (Meyer/Vorholt 2011), wenn sie ein Buch "Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe" titulieren. Auch bei Bildungs-Gerechtigkeit bleibt das Leerformelproblem der Kategorie „Gerechtigkeit“ erhalten: Ist ein zweigliedriges Schulsystem gerechter als ein dreigliedriges? Ist Durchlässigkeit gerechter als frühe Auslese? Auf empirischer Basis können diese Fragen nur mittels Gleichheitsindikatoren beantwortet werden.

#### **4. Daten zum Stand der Dinge**

Insgesamt ist eine Verbesserung von Chancengleichheit evidenter zu vertreten als die Vermehrung von Gerechtigkeit, schon allein, weil sie messbarer ist. Zumindest zur Aktualität der Debatte um Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit geben die verfügbaren Daten der Entwicklung und des Standes der Dinge Aufschluss: Existiert noch Ungleichheit und ist sie seit Beginn der Debatte geringer geworden?

Vorweg sei festgestellt: Auch nach den Jahren der Bildungsexpansion wirkt das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem in einem hohen Maße daran mit, dass Kinder unterschiedlicher Gruppen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit zu unterschiedlichen Qualifikationen gelangen. Das damit angesprochene Ausmaß von Gleichheit und Ungleichheit wurde in den sechziger Jahren mit der Kunstfigur des ‚katholischen Arbeitermädchen vom Lande‘ gleichsam als Inkarnation aller denkbaren Ungleichheiten im Bildungssystem skandalisiert. Diese Kunstfigur sollte auf konfessions-, schicht-, geschlechts- und regionalspezifischen Ungleichheiten aufmerksam machen, die das westdeutsche Schulsystem dieser Jahre charakterisierten.

Die Entwicklungen in diesen vier Feldern von Ungleichheit sind in den fünfzig Jahren, die seither verstrichen sind, sehr unterschiedlich verlaufen. Im Vorgriff auf die folgende Darstellung dieser Verläufe lässt sich feststellen, dass konfessionsspezifische Ungleichheit völlig an Bedeutung verloren hat, während die Ungleichheit zwischen deutschen Kindern und Kindern fremder Ethnien infolge der Arbeitsmigration seit den sechziger Jahren zu einem neuen Element gesellschaftlicher Ungleichheit geworden ist.

##### **4.1 Mädchen und junge Frauen auf der ‚Überholspur‘**

Noch in den sechziger Jahren, während der Startphase der Bildungsreform, waren Mädchen im deutschen Schulsystem eindeutig benachteiligt, wenn Benachteiligung am Erreichen von Bildungsabschlüssen gemessen wird. Im Verlauf der Expansions- und Reformjahre konnten Mädchen im allgemein bildenden Schulsystem mit den Jungen gleichziehen und diese z.T. auch überholen: Mädchen und junge Frauen sind 2012 in Deutschland unter den Absolventen ohne Schulabschluss (40%) deutlich unterrepräsentiert. Bei den Absolventen mit einem mittleren Schulabschluss (49%) sind die jungen Frauen ganz leicht unterrepräsentiert, bei denen mit Allgemeiner Hochschulreife (55%) dagegen stark überrepräsentiert (eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2014a: 291).

Diesen Erfolg, den Mädchen und junge Frauen im allgemein bildenden Schulsystem erlangten, können sie inzwischen auch beim Wechsel in die berufliche Ausbildung umsetzen:

- 2012 lag die Studienanfängerquote bei Frauen mit 58,9% leicht höher als bei Männern (56,1%). Auch bei den Absolventen der Hochschulen übertrafen 2012 die Frauen mit ei-

- ner Quote von 32,2% die Männer, die eine Quote von 29,4% erzielten.
- Im Bereich der Berufsausbildung außerhalb der Hochschulen sind junge Frauen gleichfalls erfolgreicher als junge Männer: Nur 41,5% der jungen Erwachsenen im Übergangssystem, das keinen Ausbildungsabschluss vermittelt, sind Frauen. In der beruflichen Ausbildung sind sie im Dualen System mit 40,5% unter- und in der vollzeitschulischen Berufsausbildung mit 62,2% überrepräsentiert (Statistisches Bundesamt 2014b: 7).

Diese Erfolge konnten jedoch nicht verhindern, dass Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft und der öffentlichen Verwaltung nach wie vor deutlich unterrepräsentiert sind.

#### **4.2 Abgeschwächte regionale Ungleichheit**

Trotz aller Erfolge beim ‚flächendeckenden‘ Ausbau des Schulnetzes bestehen jedoch nach wie vor unverkennbare regionale Disparitäten – zwischen den Bundesländern ebenso wie innerhalb der Länder. Vergleicht man z.B. die Quoten der Schulabsolventen mit Hochschul- und Fachhochschulreife der Länder untereinander, so findet sich (KMK 2014: 360) für 2012 eine Spannweite von 37,2% (Sachsen-Anhalt) bis hin zu 78,8% (Baden-Württemberg). Auch verweist eine ländervergleichende Analyse der Quoten derer, die die Schulen ohne zumindest einen Hauptschulabschluss verlassen, auf beachtliche Ausdifferenzierungen: 2012 finden wir eine Spannweite von 4,8% in Bayern bis hin zu 11,9% in Mecklenburg-Vorpommern (KMK 2014: 334).

Dass die regionalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung nicht ausschließlich Ausdruck landesspezifischer Entwicklungen sind, belegen Analysen der Bildungsbeteiligung in unterschiedlichen Regionen ein und desselben Bundeslandes. Wenn man z.B. im nordrhein-westfälischen Ruhrgebiet die Übergangsquoten in die weiterführenden Schulen betrachtet, so zeigt sich 2012: Die Übergangsquoten zum Gymnasium reichen von 30,5% in Gelsenkirchen bis hin zu 44,6% in Essen (Landesdatenbank NRW: Kommunales Bildungsmonitoring – Abruf am 7.7.2014).

#### **4.3 Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten**

Ein zentraler Ausgangspunkt der Schulreformbemühungen seit den sechziger Jahren war die immer wieder festgestellte ungleiche Chancenverteilung zwischen den Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Dem Anspruch des demokratischen Sozialstaates, jedem seiner Mitglieder unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, stand die gesicherte Feststellung einer auch durch das Bildungssystem beförderten schichtspezifischen Zuteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen entgegen. Diese Ungleichheit ist bis in die Gegenwart erheblich (vgl. auch Witjes 2015).

Bei der Durchsicht der Untersuchungen, die diese Feststellung belegen, stößt man auf sehr unterschiedliche Ansätze der Messung der sozialen Herkunft. In älteren Studien überwiegt zumeist der Bezug auf die Kategorien des Sozialversicherungssystems, also auf die Herkunft aus Arbeiter-, Angestellten-, Beamten- und Selbstständigen-Familien. Diese sehr grobe Kategorisierung bot sich lange Jahre wegen der breiten Verfügbarkeit entsprechender Daten an, erwies sich aber in dem Maße als wenig aussagekräftig, in dem in Tarifverträgen bei abhängig Beschäftigtem nicht länger zwischen Angestellten und Arbeitern unterschieden wurde: Während 1991 im gerade vereinigten Deutschland noch 38,9% der Erwerbstätigen Arbeiter waren, galt dies 2011 nur noch für 26,2% (Statistisches Bundesamt - Mikrozensusergebnisse). Erschwerend kommt hinzu, dass die Bildungschancen von Kindern aus Familien, die den unterschiedlichen Kategorien des Sozialversicherungssystems angehören, viele Jahre lang nicht mehr erhoben wurden. Vor diesem Hintergrund wird in neueren Arbeiten der empirischen Bildungsforschung bei der Messung des sozialen Status alternativ mit drei anderen Indizes gearbeitet (vgl. zu der folgenden Darstellung Klieme u.a. 2010: 232ff. sowie Prenzel u.a. 2013. 247ff.):

- ISEI: Dieser Index wird als Maß für den sozioökonomischen Status verwendet und basiert auf internationalen Daten zu Einkommen und Bildungsniveau der Angehörigen unterschiedlicher Berufe. Durch die Zuordnung von Einkommen und Bildungsniveau zu be-

stimmten Berufen können diese einer sozialen Hierarchie zugeordnet werden. Wenn Angaben von Schülerinnen und Schülern zum sozioökonomischen Status von Mutter und Vater vorliegen, wird der höchste der erhobenen Werte verwendet (HISEI).

- EGP-Klassen: Dieser Index ordnet Berufe nach der Art ihrer Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbständig, abhängig beschäftigt), den Weisungsbefugnissen (keine, geringe, große) sowie den zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe). Dadurch werden Unterschiede beim Zugang zu Einkommen, Macht, Bildung und gesellschaftlicher Anerkennung abgebildet.
- ESCS: Dieser Index fasst Informationen zum sozioökonomischen Status, dem höchsten Bildungsabschluss und zum Besitz von Kultur- und Wohlstandsgütern zusammen.

In dem in diesem Beitrag herangezogenen Leistungsstudien wird mit Blick auf den sozialen Status der Eltern getesteter Schülerinnen und Schüler wechselnd von „sozialen Schichten“ (so z.B. Klieme u.a. 2010: 233) oder „sozialen Klassen“ (Prenzel u.a. 2013: 248) gesprochen. Da diese Indikatoren in den jüngeren Studien zudem wechselnd herangezogen werden, wird im Folgenden so verfahren, dass die Indikatoren, die bei den unterschiedlichen Ansätzen für die sozial stärkeren bzw. schwächeren Gruppen stehen, als Hinweise auf ‚Bildungsnähe‘ bzw. ‚Bildungsferne‘ verstanden und ohne Nennung des jeweils eingesetzten Indikators wiedergegeben werden.

### **Zum Elementar- und Primarbereich: Wenig schichtspezifische Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung**

Angeichts der Tatsache, dass im Jahr 2013 insgesamt 94,1% der Drei- bis unter Sechsjährigen eine Kindertageseinrichtung besuchten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 241) kann davon ausgegangen werden, dass es beim Besuch von Kindertagesstätten allenfalls gering ausgeprägte schichtspezifische Unterschiede gibt.

Auch im Primarbereich lässt sich kaum eine schichtspezifische Bildungsbeteiligung beobachten: Da es in diesem Bereich (sieht man von den Förderschulen ab, in denen knapp 5% aller Kinder des entsprechenden Alters lernen) mit der Grundschule nur eine Schule für alle Kinder gibt und da nahezu alle Kinder ihre Schulpflicht in dieser Schule wahrnehmen, kann es keine stärker ausgeprägten schichtspezifischen Ausprägungen des Schulbesuchs geben. Anders verhält es sich im Anschluss an die Grundschulzeit beim Besuch der weiterführenden Schulen.

### **Zum Sekundarbereich: Ungleichheit beginnt beim Übergang**

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung hat in Ländern mit unterschiedlich anspruchsvollen Sekundarschultypen wie in Deutschland eine doppelte Ausprägung: Er drückt sich in herkunftsspezifischen Chancen des Kompetenzerwerbs und in herkunftsspezifischen Chancen, anspruchsvolle Schultypen zu besuchen, aus. Beide Zusammenhänge sind bedeutsam: Es ist wichtig zu wissen, wie stark die Chancen, z.B. gute Mathematikleistungen zu erbringen, vom sozialen Hintergrund eines Heranwachsenden geprägt sind. In einem Land, das wie Deutschland vom Berechtigungssystem geprägt wird, ist es aber gleichfalls hoch bedeutsam, wie stark die Chance, z.B. ein Gymnasium zu besuchen, von der sozialen Herkunft abhängig ist.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz, so bieten die PISA-Studien für Deutschland ein sehr eindeutiges Bild: Die durchschnittliche Lesekompetenz der Kinder aus der stärksten sozialen Gruppe übersteigt in den fünf bisher durchgeführten PISA-Studien die der Kinder aus der schwächsten sozialen Gruppe. Die darin zum Ausdruck kommende Ungleichheit hat sich im Laufe der Jahre seit 2000 abgeschwächt: Während damals der Unterschied zwischen den Fünfzehnjährigen der beiden hier angeführten sozialen Gruppen noch 106 Testpunkte ausmachte, ist dies Differenz bis 2012 auf 71 Testpunkte zurückgegangen (Prenzel u.a. 2013: 268). Diese Entwicklung konnte aber nichts daran ändern, dass das in diesen Daten für Deutschland zum Ausdruck kommende Ausmaß sozial bedingter Ungleichheit nur von einigen wenigen Ländern übertroffen wird: 2012 weisen im Vergleich zu

Deutschland mit Frankreich, Neuseeland, der Slowakischen Republik, Israel, der Tschechischen Republik und Ungarn nur sechs der 34 OECD-Staaten einen engeren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb Fünfzehnjähriger auf. Dieser Zusammenhang ist in Österreich ebenso stark wie in Deutschland, in der Schweiz dagegen deutlich weniger stark ausgeprägt (Prenzel u.a. 2013: 256).

Der Befund sozial bedingter Ungleichheit findet eine noch stärkere Ausprägung, wenn nach dem Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Jugendlichen und der von diesem Jugendlichen besuchten Schulform gefragt wird. Die Befunde der PISA-Studien zeigen, dass der im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte immer wieder belegte enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der besuchten Schulart fortbesteht: So besuchen ausweislich der PISA 2012-Studie 58% der Fünfzehnjährigen aus der sozial stärksten, aber nur 19% dieser Altersgruppe aus der sozial schwächsten Gruppe Gymnasien. In diesem Feld sozial bedingter Ungleichheit hat es in den Jahren zwischen der PISA 2000- und der PISA 2012-Studie keinen bemerkenswerten Abbau der Ungleichheit gegeben: Im Jahr 2000 besuchten 52% der Kinder aus der ‚oberen Dienstklasse‘ (in der EGP-Systematik) und nur 11% der Kinder aus Familien ‚an- und ungelernter Arbeiter‘ Gymnasien. Dieser Unterschied von 41 Prozentpunkten verringerte sich ganz schwach auf ‚nur‘ noch 39 Prozentpunkte (Prenzel u.a. 2013: 269).

Die wesentlichen Weichenstellungen hinsichtlich der so ausgestalteten Verteilung von Bildungschancen erfolgen beim Wechsel von der Grundschule zu den unterschiedlichen weiterführenden Schulen. Ältere Studien (vgl. Preuß 1970) belegen ebenso wie die Befunde der jüngeren Leistungsvergleiche des Typs IGLU bzw. PISA, dass die Schulleistungen der Kinder am Ende der Grundschulzeit schichtspezifisch variieren, dass die Lehrerempfehlungen hinsichtlich der angeratenen Schulform vorhandene Leistungsunterschiede verschärfen und dass schließlich die Elternentscheidungen dies ein weiteres Mal tun:

- Die Grundschulstudie IGLU 2011 zeigt, dass in Deutschland Kinder aus sozial ‚starken‘ Familien am Ende der vierten Klasse im Durchschnitt leistungsstärker als Kinder aus sozial ‚schwachen‘ Familien sind. Zwischen den Kindern aus der ‚oberen Dienstklasse‘ und denen aus Familien ‚un- und angelernter Arbeiter‘ klafft mit 575 bzw. 522 im Leseverständnis in der vierten Klasse eine Kompetenzlücke von 53 Testpunkten (Bos u.a. 2012, 185).
- Eben diese Grundschulstudie belegt auch, dass Kinder aus der ‚oberen Dienstklasse‘ im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien, wenn sie über die gleiche Lesekompetenz und über die gleichen kognitiven Grundfähigkeiten verfügen, eine 3,4-fache Chance haben, von ihren Lehrerinnen und Lehrern eine Empfehlung zum Besuch eines Gymnasiums zu erhalten (Bos u.a. 2012, 219).
- Eltern aus der ‚oberen Dienstklasse‘ setzen sich häufig über die Grundschulempfehlung hinweg. Eine Studie zeigte für Hamburg: Die sozial stärkeren Familien der ‚oberen Dienstklasse‘ folgten, wenn ihr Kind ‚nur‘ eine Empfehlung zur Haupt- oder Realschule erhielt, zu 22% dieser Empfehlung, 39,6% schickten ihr Kind zum Gymnasium, die übrigen zur Gesamtschule. Un- und angelernte Arbeiter dagegen folgten der Grundschulempfehlung für eine Haupt- oder Realschule zu 52%, 13,6% wählten für ihr Kind ein Gymnasium und die übrigen die Gesamtschule (Bos u.a. 2007a, 156).

Aus dem Zusammenspiel von unterschiedlicher familialer Sozialisation, die sich in den schichtspezifisch unterschiedlichen Leistungen am Ende der Grundschulzeit niederschlägt, von schichtspezifischen Grundschulempfehlungen auch bei vergleichbaren Leistungen und schließlich von schichtspezifischem Übersteigen bzw. Befolgen der Grundschulempfehlungen erwächst das eingangs skizzierte Ausmaß schichtspezifischer Ungleichheit in den Schulen der Sekundarstufe I.

Der jüngste Bildungsbericht ‚Bildung in Deutschland 2014‘ berichtet nun, dass sich dieses Ausmaß der Ungleichheit beim Wechsel in die Bildungswege der Sekundarstufe II abschwächt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 76). Belegt wird dies durch eine Gegenüberstellung der Bildungsbeteiligung von Kindern aus sozial schwachen und sozial starken Familien in

den Sekundarstufen I und II. Dabei wird, da für die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe II andere Zuordnungen zu Sozialgruppen nicht vorliegen, die Betroffenheit von ‚Risikolagen‘ herangezogen. Als Angehörige sozial schwacher Familien werden die Kinder betrachtet, die von drei ‚Risiken‘ betroffen sind: Sie wachsen in Elternhäusern auf, in denen beide Eltern keinen Berufsabschluss erworben haben, in denen kein Elternteil erwerbstätig ist und in denen das Familieneinkommen weniger als 60% des Durchschnittseinkommens ausmacht. Als Angehörige aus sozial starken Familien werden die Kinder verstanden, die von keinem dieser drei ‚Risiken‘ betroffen sind.

Wenn man nun die Bildungsbeteiligung beider Gruppen in der Sekundarstufe I betrachtet, so zeigt sich das vertraute Bild herkunftsbezogener Ungleichheit: Nur 6% der Kinder sozial schwacher Familien besuchen Gymnasien, gegenüber 42% der Kinder sozial starker Familien. In der Sekundarstufe II zeigt sich ein bemerkenswert geänderter Befund: Von den Kindern aus Familien in ‚Risikolagen‘ besuchen 15% die Oberstufe eines Gymnasiums, von denen aus Familien, die von keinem der drei genannten ‚Risiken‘ betroffen sind, trifft dies für 38% zu. Während in der sozial stärkeren Gruppe die Teilhabe an dem zum Abitur führenden Bildungsweg von 42% auf 38% abnimmt, steigt sie in der sozial schwächeren Gruppe von 6% auf 15%. Damit bleibt die herkunftsbezogene Ungleichheit zwar auch in der Sekundarstufe II deutlich bestehen, sie ist aber gegenüber der Sekundarstufe I unverkennbar schwächer ausgeprägt. Erklärbar ist diese soziale Öffnung über den Zugang zu Oberstufen der Gymnasien, der Schülerinnen und Schülern aus nicht gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I in den vergangenen Jahren verstärkt geboten wurde und wird. Verstärkt wird diese, wenn auch schwache, soziale Öffnung dadurch, dass die Oberstufen von nicht gymnasialen Schulen, die wie z.B. Gesamtschulen, stärker von Kindern aus ‚bildungsfernen‘ Familien besucht werden.

### **Zum Hochschulbereich: Schichtspezifische Ungleichheit nimmt zu**

Die schichtspezifische Bildungsbeteiligung, die sich beim Übergang zu den weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs herausbildet, setzt sich beim Zugang zu den Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten zusammen) fort. Die Daten der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes belegen für 2009, dass von den Kindern aus Akademikerfamilien 77% ein Hochschulstudium aufnahmen. Bei Kindern aus Familien, in denen beide Eltern keinen akademischen Abschluss haben, galt dies nur für 23% (Middendorf u.a. 2013: 122).

### **Zu beruflichen Karriereaussichten**

Aber auch die, denen es – gleichsam gegen ihre soziale Herkunft – gelungen ist, am Ende des Parcours durch Bildung und Ausbildung in der ‚Spitzengruppe‘ der erfolgreichen Teilnehmer zu landen, verspüren weiterhin den ‚langen Arm des kulturellen Kapitals‘. Wie hartnäckig dieses den Kindern ansozialisierte Kapital selbst erfolgreiche Ausgleichsbemühungen in Schule und Hochschule überdauert, machen Hartmann/Kopp deutlich. In ihrer Untersuchung über die soziale Herkunft, die Ausbildungswege und die beruflichen Karrieren haben die Darmstädter Soziologen Hartmann und Kopp – bezogen auf die Promotionsjahrgänge 1955, 1965, 1975 und 1985 – den weiteren Berufsweg von 6.500 promovierten Ingenieuren, Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern verfolgt. Für diese Untersuchung wurden zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Promovierten – gestützt auf den väterlichen Beruf – drei Untergruppen gebildet: Unterteilt wurde in ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘, ‚gehobenes Bürgertum‘ und ‚Großbürgertum‘ (vgl. Hartmann/Kopp 2001, S. 440 ff). Das Untersuchungsergebnis ist ernüchternd: In Führungspositionen von Unternehmen waren aus den untersuchten Promotionsjahrgängen aus der Gruppe derer mit der sozialen Herkunft

- ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘ 9% ,
- aus der Gruppe ‚gehobenes Bürgertum‘ 13% und
- aus der Gruppe ‚Großbürgertum‘ 19%

gelandet. Betrachtet man nur die Führungspositionen in Spitzenunternehmen, so fällt die herkunftsspezifische Verteilung noch deutlicher aus:

- Den 2% aus der Gruppe ‚Arbeiterklasse/Mittelschichten‘ standen
- 4% aus dem ‚gehobenen Bürgertum‘ und
- 6% aus dem ‚Großbürgertum‘ gegenüber.

Die damit belegte herkunftsspezifische Spreizung hat im Verlauf des Untersuchungszeitraums im Bereich der Führungspositionen der Spitzenunternehmen nicht ab-, sondern noch zugenommen: Während die Chancen von Kindern aus dem ‚Großbürgertum‘, in diese Positionen zu gelangen, in den 50er Jahren noch 1,9 mal so hoch waren wie die Chancen der Kinder aus der ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘, waren ihre Chancen Mitte der siebziger Jahre fünfmal höher.

#### 4.4 Neue Ungleichheit

Für Heranwachsende mit einem Migrationshintergrund stellt sich der Parcours des deutschen Bildungssystems mit all seinen Hürden – von den Kindergärten bis zum Erwerb einer Studienberechtigung – besonders hindernisreich dar. Dies beginnt bereits im vorschulischen Bereich: Nahezu alle Drei- bis unter Sechsjährigen Kinder ohne Migrationshintergrund (98%) besuchen eine Kindertageseinrichtung, aber nur 85% der Kinder mit Migrationshintergrund tun dies (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 244). Gerade in einer Zeit, in der den Kindergärten ein verstärkter Bildungsauftrag zugewiesen wird, führt die unterschiedliche Bildungsbeziehung in dieser Altersgruppe zu schwer wiegenden Benachteiligungen schon beim Schulstart. Im Verlauf der Schulkarrieren wächst die Ungleichheit weiter an.

Die Vergleichsstudien IGLU 2011 (Viertklässler in Grundschulen) und PISA 2012 (Fünfzehnjährige in den Sekundarschulen) signalisieren: Nach wie vor lernen Kinder und Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte in Deutschlands Schulen eklatant weniger als ihre jeweils gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Dies gilt für die Grundschulen, in denen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund beim Leseverständnis im Mittelwert 42 Testpunkte mehr erreichten als Gleichaltrige, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden (Bos u.a. 2012: 199). Dies trifft gleichermaßen für die Schulen der Sekundarstufe I zu: In Mathematik übertreffen die Jugendlichen ohne die mit Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren) um 55 Testpunkte (Prenzel u.a. 2013: 287).

Die Kluft, die zwischen den schulisch gemessenen Leistungen von Kindern sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund besteht, wird auch in den Daten zu den jeweils erreichten Bildungsabschlüssen gespiegelt. Verfügbare Daten, die sich auf das Ausländerkonzept beziehen (auf das Migrationskonzept gestützte Informationen liegen hierzu nicht repräsentativ vor), belegen für 2013: 5,1% der deutschen, aber 11,8% der ausländischen Jugendlichen erreichen keinen Hauptschulabschluss. Und: 42,3% der Deutschen, dagegen jedoch nur 13,7% der ausländischen jungen Erwachsenen beenden ihre Schulkarriere mit der allgemeinen Hochschulreife (eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt 2014a: 291).

## Chancen(un)gleichheit im deutschen Bildungssystem

### 1. Mädchen auf der Überholspur (2012)

Schulabschlüsse	Anteil an den Abschlüssen	
	m	w
ohne HS-Abschluss	40%	60%
mit allg. Hochschulreife	55%	45%

### 2. Regionale Ungleichheit (2012)

ohne HS-Abschluss	5% Bayern	12% Mecklenburg-Vorpommern
Allgemeine Hochschulreife	37% Sachsen-Anhalt	79% Baden-Württemberg
Übergangsquoten Gymnasium	31%	45%

	Recklinghausen	Essen
<b>3. Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten</b>		
	sozial starkes Elternhaus	sozial schwaches Elternhaus
Testpunkte Lesekompetenz Viertklässler 2011 (IGLU)	575	522
Chance für eine Empfehlung zum Gymnasium	3,4	1
Anwahl des Gymnasiums der Eltern trotz fehlende Empfehlung	39%	14%
Testpunkte Lesekompetenz 15jährige 2012 (PISA)	543	472
Anteil 15jähriger im Gymnasium	58%	19%
	akademisches Elternhaus	nicht akademisches Elternhaus
Hochschulbesuch 2009	77%	23%
<b>4. Neue Ungleichheit (Kinder der Arbeitsmigranten - 2011 bis 2013)</b>		
Kompetenzen	Ohne Migrationshintergrund	Geburt beider Eltern im Aus- land
Testpunkte Lesekompetenz Viertkläss- ler 2011 (IGLU)	555	513
Testpunkte Mathematik 15jährige 2012 (PISA)	531	476
Abschlüsse	Deutsche	Ausländer
ohne HS-Abschluss (2013)	5%	12%
mit allgemeiner Hochschulreife (2013)	42%	14%

Entsprechend unterschiedlich gestalten sich auch Zugänge und Erfolge im Bereich der beruflichen Ausbildung. Beim Wechsel in das Berufsbildungssystem landeten 2010 51% der ausländischen gegenüber 29% der deutschen Jugendlichen in dem so genannten ‚Übergangssystem‘, in jenem Teilsystem der beruflichen Bildung, das explizit nicht darauf angelegt ist, einen zukunftsfähigen Ausbildungsabschluss zu vermitteln (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 276).

### **5. Worum es letztlich geht: Mehr Chancengleichheit im Sinne eines Abbaus ungerechtfertigter Ungleichheit**

Versucht man ein Fazit aus der lang anhaltenden Debatte um Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zu ziehen, wird man zuerst einmal feststellen, dass es dabei nicht nur um Wortgefechte ging und geht, sondern um die Durchsetzung bzw. Festigung konkreter, sich deutlich unterscheidenden Konzepten von Gesellschaftspolitik: Die einen wollen statistisch belegte Ungleichheiten so weit wie möglich mindern, die andern wollen die bestehende Ungleichheit zwar nicht in trivialer Weise legitimieren, aber unter den unterschiedlichsten Kriterien von Gerechtigkeit betrachtet wissen, was durchaus Umverteilungen meinen kann, aber auch Befestigung der Umstände durch ansprechende Begründungen. Diese deutlich unterschiedlichen Positionen waren und sind nicht durchweg parteipolitisch gebunden, sondern kommen häufig in ein und derselben Partei vor.

Chancengleichheit und fast ebenso Chancengerechtigkeit sind nicht notwendig mit „Aufstieg durch Bildung“ konnotiert, wie es die SPD in den sechziger Jahren propagierte. „Aufstieg durch Bildung“ hielt Heid (Heid 1988) in einem vielbeachteten Aufsatz sogar mit Chancengleichheit unvereinbar. Auch wenn es richtig ist, dass durch den Aufstieg das Tal nicht abgeschafft wird, muss dem widersprochen werden: Es ist nicht zwangsläufig so, dass vermehrter sozialer Auf-

stieg nur auf Kosten des Abstiegs anderer Berufs- oder Bevölkerungsgruppen geschehen kann. Wenn die Bildungsanforderungen auf dem Wege in die Wissensgesellschaft steigen, können mehr Menschen in der Berufsskala höher klettern. Aber „Klettern“ kann auch nicht das Hauptziel von Bildungspolitik sein, sondern eher bessere Bildung für mehr Menschen in einer gerechteren Gesellschaft. Auch so hängen Gleichheit und Gerechtigkeit innerlich zusammen: Gleichheit ohne Gerechtigkeit bleibt ebenso verkürzt wie Gerechtigkeit ohne Gleichheit. Das letzte Maß der Gleichheit ist Gerechtigkeit und das letzte Maß von Gerechtigkeit ist Gleichheit.

Aber Unterschiede bleiben: Mehr Chancengleichheit ist ein gesellschaftspolitisches Konzept (vgl. z.B. Piketty 2014), das Ungleichheit abbauen und Bildung vermehren will; Chancengerechtigkeit ist ein zivilgesellschaftliches Projekt, das mit Ungleichheit fair umgehen und Bildung anforderungsgemäß verteilen will. Zudem kann es nicht nur um formale Chancengleichheit gehen, sondern auch um materiale Chancengleichheit (Nummer-Winkler 1971), also darum, dass auch mehr Chancen zur Realisierung geschaffen werden. So formulieren Jarass/Pieroth in ihrem Kommentar zu Artikel 20 des Grundgesetzes: „Im Zusammenwirken mit den Freiheitsgrundsätzen ergibt sich aus dem Sozialstaatsprinzip das Ziel der Chancengleichheit. Damit ist nicht die bereits in Art. 3 verankerte (rechtliche) Gleichbehandlung gemeint, sondern die Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen zum Erwerb materieller und immaterieller Güter und damit der faktischen Vorbedingungen, die zur Nutzung der Freiheitsrechte notwendig sind.“ (2014:550).

Auch im 21. Jahrhundert ist die Verteilung von Chancen im und durch das Bildungssystem – empirisch durch belastbare Daten belegt – im hohen Ausmaß durch die individuelle Herkunft geprägt und hinsichtlich der individuell im Bildungssystem erbrachten Leistungen alles andere als gerecht. Angesichts dieser Befunde lässt sich feststellen: Wer von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem spricht, ohne sich mit den empirischen Befunden auseinandergesetzt zu haben, überspringt die Wirklichkeit: Ohne Chancengleichheit kann es keine Chancengerechtigkeit geben.

## 6. Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht. Bielefeld: wbv
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2012 – 2015): Chancenspiegel. Bielefeld: wbv
- Bos, W. u.a. (Hrsg.) (2007b): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann
- Bos, W. u.a. (Hrsg.) (2012): IGLU 2011 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bundesregierung (Hrsg.) (1970): Bildungsbericht ´70. Bonn: Bundesdruckerei
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Empfehlungen zu Schulversuchen. Bonn: Bundesdruckerei
- Erhard, L. (1964): Franz Oppenheimer, dem Lehrer und Freund. In: Hohmann, K. (Hrsg.): Ludwig Erhard. Düsseldorf
- Franz, H.W./ Kruse, W./ Rolff, H.G. (Hrsg.) (1986): Neue alte Ungleichheit. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hartmann, M./Kopp, J. (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Bd.53, H.3, S. 436-466
- Heid, H.(1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Bd. 34. H.1
- Jarass, H.D./Pieroth, B. (2014): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland - Kommentar. München: Beck
- Kelsen, H. (1975): Was ist Gerechtigkeit? Wien: Manz
- Klemm, K./ Rolff, H.G.: Ungleichheit der Bildungschancen. In: Franz, H.W./ Kruse, W./ Rolff, H.G. (Hrsg.): Neue alte Ungleichheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Klieme, E. u.a. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann
- Krebs, A. (Hrsg.)(2000): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- KMK (2014): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003 bis 2012. Bonn Landesdatenbank NRW: Kommunales Bildungsmonitoring – Abruf am 7.7.2014
- Meyer, T./Vorholt, U. (Hrsg.)(2011): Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe: Bochum: Projektverlag
- Middendorf, E. u.a. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 – 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin
- Nunner-Winkler, G. (1971): Chancengleichheit und individuelle Förderung. Stuttgart: Enke
- Piketty, Th. (2014): Das Kapital im 21. Jahrhundert. München: Beck 1979
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann
- Preuß, O. (1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim: Beltz.
- Rawls, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M.:Suhrkamp
- Rolff, H.G. (1967): Sozialisation und Auslese. Heidelberg: Meyer
- SPD (1964): Bildungspolitische Leitsätze. Bonn: Eigendruck
- Statistisches Bundesamt (2014a): Bildung und Kultur – Allgemein bildende Schulen 2013/14. Wiesbaden
- Stötzel, G./Wengeler, M.(1995): Kontroverse Begriffe: Berlin: de Gruyter
- Topitsch, E. (Hrsg.)(1960): Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien: Springer
- von Friedeburg, L.(1989): Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wigger, L. (2011): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Meyer, T./Vorholt, U. a.a.O.
- Witjes, W. (2015): Bildung und soziale Ungleichheit. Hamburg: Kovac Verlag