

Edelstein, Benjamin; Helbig, Marcel

Article — Published Version

Mythos Bildungsungleichheit? Eine Diskussion der Thesen von Rainer Bölling

Lehren & Lernen

Provided in Cooperation with:
WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Edelstein, Benjamin; Helbig, Marcel (2020) : Mythos Bildungsungleichheit? Eine Diskussion der Thesen von Rainer Bölling, *Lehren & Lernen*, ISSN 0341-8294, Neckar-Verlag, Villingen-Schwenningen, Vol. 46, Iss. 2, pp. 32-37,
<https://neckar-verlag.de/schule/lehren-lernen/ausgaben-downloads/1658/mythos-bildungsungleichheit-eine-diskussion-der-thesen-von-rainer-boelling>

This Version is available at:
<https://hdl.handle.net/10419/234556>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Benjamin Edelstein, Marcel Helbig

Mythos Bildungsungleichheit? Eine Diskussion der Thesen von Rainer Bölling

Dass der Bildungserfolg in Deutschland besonders stark von der sozialen Herkunft abhängt, ist für Rainer Bölling ein bildungspolitisches Vorurteil. Bewertungsmaßstäbe und Befunde, die diesen Schluss nahelegen, sind aus seiner Sicht wenig aussagekräftig. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit Böllings zentralen Kritikpunkten auseinander. In einigen Punkten trifft seine Argumentation ins Schwarze, an anderen Stellen aber ist sie angreifbar und lässt mitunter relevante bildungspolitische Fragen außer Acht.

► Stichwörter: [Akademisierungswahn](#), [Bildungsungleichheit](#), [Bildungsexpansion](#), [Chancengleichheit](#), [Hochschulreife](#), [Kompetenzvergleiche](#), [soziale Herkunft](#)

In seinem Beitrag „Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit?“ (in diesem Heft S. 19–30) setzt sich *Rainer Bölling* mit internationalen Vergleichsdaten der OECD und ähnlich angelegten

innerdeutschen Untersuchungen wie dem „Chancenspiegel“ (Berkemeyer u. a. 2017) auseinander. Stein des Anstoßes ist für ihn die in der öffentlichen Diskussion häufig anzutreffende Aussage, dass der [Bildungserfolg](#)

von Schüler/innen in kaum einem anderen Industrieland so stark von der **sozialen Herkunft** abhängen wie in Deutschland. Für *Bölling* handelt es sich bei solchen Aussagen lediglich um „**ein verbreitetes bildungspolitisches Vorurteil**“, das es zu revidieren gelte. Nicht nur schneide das deutsche Schulwesen in Vergleichsstudien wie PISA, die ihm seinen schlechten Ruf in den frühen 2000er-Jahren eingebracht haben, längst besser ab. Auch seien zentrale Prämissen und Befunde, auf deren Grundlage dem deutschen Schulwesen Schwächen bei der Herstellung von Chancengleichheit attestiert werden, bei genauerem Hinsehen fragwürdig. Es ist vor allem dieser zweite Argumentationsstrang, mit dem wir uns in diesem Beitrag beschäftigen wollen, auch und gerade weil hier Fragen in den Blick kommen, die Dauerbrenner in bildungspolitischen Debatten sind.

Die Schwierigkeiten (inter-)nationaler Kompetenzvergleiche

Zu Recht weist *Bölling* darauf hin, dass es mit den PISA-Daten grundsätzlich nicht möglich ist, auf Ursachen für Unterschiede in den Länderergebnissen zu schließen. Dementsprechend ist keineswegs klar, dass das vergleichsweise hohe Maß an Chancengleichheit, das sich in Ländern wie Finnland, Kanada oder Neuseeland mit Blick auf die Kompetenzen beobachten lässt und die deshalb häufig als schulpolitische Vorbilder gehandelt werden, tatsächlich auf deren Schulsysteme zurückgeführt werden kann. Wie *Bölling* richtig anmerkt, arbeiten die bei PISA verglichenen Schulsysteme unter teils recht unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – unterscheiden sich also nicht nur in der Organisation ihrer Schulsysteme, sondern beispielsweise auch in der Zusammensetzung ihrer Migrantenspopulationen und/oder hinsichtlich des Ausmaßes sozioökonomischer Ungleichheit.

Dass solche **außerschulischen Faktoren** sich in den PISA-Ergebnissen widerspiegeln, ist plausibel, und es ist bedauerlich, dass die OECD die sich daraus ergebenden **Interpretationsschwierigkeiten** nicht offensiver betont. Gleichwohl ist festzuhalten: Es ist durchaus möglich, dass die Schulsysteme der genannten Länder mit ihren vorzugsweise „weichen“ Differenzierungsformen bei der Herstellung von Chancengleichheit besser sind als das deutsche. **Wir wissen es schlicht und ergreifend nicht.** Um das methodisch sauber erforschen zu können, bräuchte man ein (quasi-)experimentelles Studiendesign, d.h. es müssten Länder miteinander verglichen werden, die sich einzig hinsichtlich ihrer Schulsysteme – und auch hier in möglichst wenigen Gesichtspunkten – unterscheiden, in allem anderen aber weitestgehend identisch sind. Oder man müsste die Situation eines Landes vor und nach einer grundlegenden Reform der Schulorganisation miteinander vergleichen,

wobei es aber zeitgleich keinerlei Reformen in den Vergleichsländern geben dürfte. Beides ist in der realen Welt schlechterdings nicht zu haben, und so ist der kausalanalytische Ertrag international vergleichender Bildungsstudien wie PISA gering.

Aus demselben Grund gestatten PISA & Co. keine Rückschlüsse darauf, warum sich die Ergebnisse eines Landes über die Zeit verändert haben. Worin die **Ursachen** dafür liegen, dass die soziale Ungleichheit der Kompetenzen in Deutschland mittlerweile geringer ausfällt als im Jahr 2000, ist dementsprechend **völlig ungeklärt.** Sicher ist – auch hier trifft *Bölling* den Nagel auf den Kopf: Der Ausbau frühkindlicher Bildungseinrichtungen kann damit nichts zu tun haben, erfolgte er doch erst, als die jüngste PISA-Kohorte bereits in der Schule war. Doch wie steht es um andere Reformen, die im Gefolge der ersten PISA-Studie auf den Weg gebracht worden sind, allen voran etwa die Einführung von Bildungsstandards? Kann man einen Zusammenhang hier mit größerer Plausibilität vermuten?

Über einen Perspektivwechsel auf die **Ebene der Bundesländer** kann man sich dieser Frage zumindest nähern. Betrachtet man den sozialen Gradienten der **Lesekompetenz**, wie er zunächst in den PISA-Ergänzungsstudien (2000 und 2006) und später in den IQB-Ländervergleichen (2009 und 2015) für die einzelnen Bundesländer ermittelt wurde, zeigen sich innerhalb Deutschlands ganz unterschiedliche Entwicklungstrends. Etwas holzschnittartig lässt sich konstatieren: In den ostdeutschen Ländern war die Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs von der sozialen Herkunft 2000 im Bundesländervergleich eher gering und verblieb in etwa auf diesem Niveau; in den westdeutschen Bundesländern war sie vergleichsweise stark und wurde im Zeitverlauf schwächer, in einzelnen Bundesländern aber nahm sie jüngst wieder deutlich zu. Zudem zeigen die Werte in vielen Bundesländern für einzelne Zeitpunkte sprunghafte Fluktuationen. **Über die hinter diesen Mustern liegenden Ursachen lässt sich nur spekulieren.** Klar aber ist: Eine gleichgerichtete Entwicklung, wie man sie als Folge gesamtdeutscher Reformbemühungen (z. B. der Etablierung von Bildungsstandards) erwarten würden, lässt sich nicht erkennen.

Abiturienten- und Studierendenquoten – (k)eine Frage der Chancengleichheit?

Was auch immer hinter den bei PISA & Co. erfassten Kompetenzverteilungen steht, der Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft lässt sich auf ihrer Grundlage allein nicht bewerten. Mindestens ebenso bedeutsam, wenn nicht gar bedeutsamer, weil – gerade in der Zertifikatsgesellschaft Deutschland – biografisch folgenreicher, ist die Verteilung der formalen Bildungsabschlüsse. Auch mit diesem Thema setzt sich *Bölling*

auseinander und erhebt auch hier gegenüber häufig verwendeten Bewertungsmaßstäben Einwände, die aus der bildungspolitischen Diskussion um eine fortschreitende Akademisierung der Gesellschaft – Stichwort: Akademisierungswahn – in weiten Teilen auch bereits bekannt sind.

Bölling beklagt eine „Fixierung“ auf Abiturientenquoten – ein Indikator, auf den die OECD, aber auch Berichte wie der „Chancenspiegel“ ebenso wie soziologische Untersuchungen routinemäßig rekurrieren, wenn Fragen der Bildungsteilhabe vergleichend in den Blick genommen werden. Vor dem Hintergrund, dass es lange Zeit vornehmlich Personen aus sozial privilegierten Verhältnissen waren, die einen höheren Bildungsabschluss erreichten, ist dieser Maßstab – so undifferenziert er ist – zunächst einmal plausibel, war doch mit der Erhöhung der Abiturientenquote (ebenso wie der Studierendenquote) historisch ein Abbau sozialer Bildungsprivilegien und damit eben größere Chancengleichheit verbunden. Gleichwohl hat dieser Indikator seine Grenzen, und es ist natürlich richtig, wenn Kritik der OECD an einer im internationalen Vergleich geringen Abiturienten- und Studierendenquote unter Hinweis auf die deutsche Tradition der Berufsausbildung ein Stück weit relativiert wird. Zweifellos bieten nicht wenige Ausbildungsberufe Beschäftigungs- und Einkommenschancen, die einem abgeschlossenen Studium in nichts nachstehen.

Von einer generellen Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Bildung kann aber auch in Deutschland nicht die Rede sein. Es ist nicht von Ungefähr, dass Kinder aus sozial privilegierten Elternhäusern in der Regel eben studieren und nicht etwa eine Berufsausbildung absolvieren. Die Diagnose eines vermeintlichen Akademisierungswahns juckt gerade Akademikereltern wenig. Mag die Sorge vor einem Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems noch so sachlich berechtigt sein: die Stoßrichtung eines Diskurses, der dazu aufruft, zum Wohle der Gesellschaft von Studienaspirationen Abstand zu nehmen und sich auf den Wert der „guten alten Berufsausbildung“ zu besinnen, ist heuchlerisch. Denn es sind natürlich nicht Akademikereltern, denen übersteigerte Bildungsaspirationen unterstellt werden. Der faktische Adressat der Ansprache sind Familien aus den unteren Sozialschichten, deren (übrigens sehr rationales) Bestreben nach Teilhabe an den gesellschaftlich prestigereichsten Bildungsgängen auf diese Weise mit einer negativen Wertung versehen wird. Dabei sind die Teilhabechancen zwischen den sozialen Schichten in Deutschland trotz Bildungsexpansion nach wie vor hochgradig ungleich verteilt – eine Tatsache, die *Bölling* in seinem Beitrag irritierender Weise mit keinem Wort erwähnt.

Zwei Befunde mögen das exemplarisch veranschaulichen:

- (1) Bei gleichen Kompetenzen ist die Chance, das Gymnasium zu besuchen, für Kinder aus der oberen Dienstklasse (z.B. Richter, Professoren) durchschnittlich 4,5 mal größer als für Kinder aus (Fach-) Arbeiterfamilien; in Bayern und Baden-Württemberg sogar mehr als 6 mal größer (Köller u. a. 2010, 22).
- (2) Von 100 Akademikerkindern nahmen zuletzt 74 ein Studium auf, 45 absolvierten ein Masterstudium und 10 Promovierten. Bei den Nicht-Akademikerkindern nahmen nur 21 ein Studium auf, 8 absolvierten ein Master-Studium und eines promovierte (Stifterverband 2017, 14).

Zahlen wie diese lassen sich nicht ohne weiteres international vergleichen, aber letztlich braucht man keinen internationalen Maßstab um zu folgern, dass es bei der Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen offensichtlich „Luft nach oben“ gibt. Und da man davon ausgehen kann, dass die *bis dato* privilegierten Schichten ihre Partizipationsraten in der höheren Bildung kaum verringern werden, ist größere Chancengleichheit nur über eine weitere Expansion derselben zu erreichen.

Akademisierungswahn – Expansion höherer Abschlüsse vs. Absinken der „Erträge“?

Gegen eine anhaltende Expansion höherer Bildungsabschlüsse gibt *Bölling* zu bedenken, dass Länder mit hohen Studienberechtigtenquoten schon länger mit dem Problem der Akademikerarbeitslosigkeit zu kämpfen hätten und verweist in diesem Zusammenhang etwa auf Italien und Frankreich. Hier aber tut *Bölling* etwas, das er an anderer Stelle zu Recht kritisiert: Er interpretiert einen potenziell hoch komplexen Zusammenhang monokausal. Spielen hier nicht andere, etwa wirtschaftsstrukturelle Faktoren eine Rolle? Immerhin liegt die Arbeitslosenquote dieser beiden Länder seit langem auch insgesamt erheblich über der deutschen. Und in Ländern wie Japan, Norwegen oder Island, die einen noch höheren Akademisierungsgrad aufweisen als Frankreich, sind Akademiker nicht häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als in Deutschland.

Dabei ist die Hochschulabsolventenquote natürlich auch hierzulande über die Zeit beträchtlich gestiegen. Allein zwischen 2000 und 2017 hat sie sich von rund 17 auf fast 32% fast verdoppelt (Destatis 2018). Entgegen aller Unkenrufe, die diesen Prozess von Beginn an begleitet haben, ist ein Absinken der Erträge eines Studiums bisher aber weder mit Blick auf die Beschäftigungs- noch mit Blick auf die Einkommenschancen zu verzeichnen. Zu diesem Befund jedenfalls kommt das DFG-Forschungsprojekt „Hochschulexpansion und Hochschuldifferenzierung: Folgen für die sozi-

ale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung und auf dem Arbeitsmarkt“ unter Leitung von *Walter Müller*, einem der führenden deutschen Sozialstrukturforscher, ebenso wie verschiedene einschlägige bildungsökonomische Untersuchungen. Im Allgemeinen bietet ein Hochschulstudium – jedenfalls bisher – immer noch die besten Arbeitsmarktchancen, vom sozialen Prestige dieses Ausbildungsweges ganz zu schweigen. Dabei ist wohlgerne nicht auszuschließen, dass das von *Bölling* gezeichnete Szenario bei anhaltender Hochschulexpansion nicht irgendwann doch eintreten könnte. Dann wären aller Wahrscheinlichkeit nach gerade Hochschulabsolventen, die aus den unteren Schichten stammen und typischerweise nicht über karriereförderliche Netzwerke und Distinktionsmerkmale verfügen, am stärksten betroffen. Sie wären die ersten Opfer einer **Bildungsinflation**. Insofern liegt in einer „überbordenden“ Akademisierung, wie sie *Bölling* befürchtet, in der Tat eine echte Gefahr für die Chancengleichheit. Bisher aber gibt es dafür keine Anzeichen.

Übrigens ist auch *Böllings* Hinweis auf die geringe **Jugendarbeitslosigkeit**, die Länder mit ausgebautem Berufsbildungssystem und vergleichsweise niedrigen Studienberechtigtenquoten auszeichnet, ein Stück weit zu relativieren. Denn eine beträchtliche Zahl junger Menschen – und dies sind bezeichnender Weise fast ausschließlich Personen ohne Abitur! – findet nach der Schule keinen Ausbildungsplatz und absolviert deshalb eine Qualifizierungsmaßnahme im sogenannten **Übergangssektor**. Diese Personen – im Jahr 2017 waren es mit über 290.000 Personen fast 30% aller Neuzugänge ins Berufsbildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 128) – sind in der Jugendarbeitslosigkeitsstatistik nicht enthalten. Würde man diese Gruppe einrechnen (und es handelt sich hier wie gesagt allein um die Neuzugänge im Übergangssektor), wäre die Jugendarbeitslosigkeitsquote schon mehr als doppelt so hoch.

Chancengleichheit und Leistungsniveau – ein Zielkonflikt?

Eine Frage, die in *Böllings* Beitrag eine zentrale Rolle spielt, ist die nach dem Verhältnis von **Gleichheit und Leistung im Schulwesen**. Entgegen Verlautbarungen der OECD argumentiert *Bölling*, dass sich hier sehr wohl ein **Zielkonflikt** erkennen lasse. So macht er darauf aufmerksam, dass sich in zahlreichen PISA-Teilnehmerländern mit hohen Kompetenzwerten vergleichsweise starke soziale Disparitäten zeigen, während die Mehrzahl der Länder mit schwachen sozialen Disparitäten am unteren Ende der Leistungsskala zu finden sind. Letztlich aber scheint der Disput hier eher semantischer Natur zu sein. Wenn die OECD aus den PISA-Daten folgert, dass „hohe Leistungen und eine größere Fairness

... sich nicht gegenseitig ausschließen“, so erscheint dies gerechtfertigt, gibt es doch eine gewisse Anzahl von Ländern, die in beiden Dimensionen gut abschneiden. Wenn es hingegen heißt, man komme „durchgehend“ zu diesem Schluss, ist das sicherlich unglücklich formuliert, insbesondere wenn – wie *Bölling* zeigt – sich über die Teilnehmerstaaten hinweg *de facto* sogar eine leicht positive Korrelation zwischen der Höhe der Kompetenzwerte und dem Ausmaß sozialer Ungleichheit im Kompetenzerwerb zeigt.

In der Sache viel interessanter ist eine andere den besagten Zielkonflikt betreffende Betrachtung, die *Bölling* anstellt. Er legt in einer Grafik die Studienberechtigtenquoten (2017/18) ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten über die Kompetenzbänder – also die Verteilung der 15-Jährigen auf die PISA-Kompetenzstufen (2015) – des jeweiligen Landes. Vor dem Hintergrund, dass sich das Gros der Studienberechtigten des Schuljahres 2017/18 aus den damals 15-Jährigen Schüler/innen rekrutiert, schließt *Bölling* dann auf die Kompetenzverteilung der Studienberechtigten. Sein Argument: Je höher die Abiturientenquote, umso mehr Schüler/innen unterer Kompetenzstufen seien unter ihnen notwendig vertreten. Daher sage dieser Indikator nichts über das Niveau der jeweiligen Abschlüsse und sei als Indikator für Bildungsgerechtigkeit ungeeignet.

Das ist ein bedenkenswerter Einwand, der grundsätzliche bildungspolitische Fragen aufwirft. Ehe wir uns diesen zuwenden, muss man *Böllings* Interpretation der Dinge aber etwas zurechtrücken.

Woher kommen die Gymnasiasten?

Zunächst einmal unterstellt seine Argumentation, dass sich die Gymnasiasten *durchgehend* aus den kompetenzstärksten Schüler/innen eines Jahrgangs rekrutieren. Dies aber ist nicht zutreffend. Vielmehr ist gut belegt, dass es zwischen den Kompetenzständen der Schülerschaft der verschiedenen Schulformen beträchtliche Überlappungsbereiche gibt, vergleichsweise leistungsstarke Schüler/innen also auch an anderen Schulformen zu finden sind (und vergleichsweise leistungsschwache auch am Gymnasium). Diesbezüglich kam beispielsweise eine einschlägige Untersuchung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen (TIMSS/III) zu dem Ergebnis, dass **gut 41% der Schulabgänger/innen mit Mittlerer Reife den Kernbereich gymnasialer Leistungen erreichten** (22% sogar die obere Leistungshälfte) und auch **Schulabgänger mit qualifiziertem Hauptschulabschluss zum Teil auf dem Grundbildungsniveau schwächerer Oberstufenschüler lagen** (Watermann/Baumert 2000, 204f.). Ähnliche Befunde liegen hinsichtlich anderer Kompetenzbereiche ebenso wie der Intelligenz von Schüler/innen vor. Unter den „zusätzlichen“ Schüler/innen, die im Zuge der jüngeren Expan-

sion des Gymnasiums nun diese Schulform statt einer statusniedrigeren besuchen (oder die Hochschulreife auf anderem Wege erlangen), sind demnach sehr wohl auch solche mit vergleichsweise hohen Kompetenzen.

Dabei ist mit Blick auf die Frage der Chancengleichheit hinzuzufügen: Es sind typischerweise gerade Kinder aus weniger privilegierten sozialen Verhältnissen, die trotz adäquater kognitiver Voraussetzungen nicht das Gymnasium besuchen, während für Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern im Zweifel sogar unterdurchschnittliche Kompetenzen hinreichen. Diesen lang bekannten Umstand belegte jüngst wieder die IGLU-Studie (2016): „Während Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Kompetenz, die 19 Punkte unterhalb des deutschen Mittelwertes liegt, gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von (Fach-)Arbeitern eine Kompetenz, die 53 Punkte oberhalb des deutschen Mittelwertes liegt (Stubbe u. a. 2017, 246).“

Bildungsexpansion auf Kosten von Kompetenz?

Die Behauptung, dass eine Expansion der höheren Allgemeinbildung nur durch Einbeziehung kompetenzschwacher Schüler/innen zu haben ist, ignoriert ferner eine Reihe von gesellschaftlichen Entwicklungen, die in diesem Prozess zum Tragen kommen. Das betrifft zum einen das Bildungswesen selbst. Wenn, wie die jüngeren PISA-Befunde nahelegen, die Kompetenzen der deutschen Schüler/innen über die Jahre angestiegen sind, warum sollten dann nicht auch mehr Schüler/innen höhere Abschlüsse erlangen? Zum andern haben sich die familiären Voraussetzungen der Bildung stark verändert.

Durch die Bildungsexpansion der 1970er- und 1980er-Jahre wachsen deutlich mehr Kinder in Haushalten auf, in denen die Eltern eine höhere formale (und informelle) Bildung haben, als es in den vorangehenden Jahrzehnten der Fall war. Schließlich dürfte sich die kognitive Leistungsfähigkeit im Kohortenverlauf auch insgesamt tendenziell gesteigert haben. Der sogenannte Flynn-Effekt (Wachstum der Intelligenz in der Kohortenfolge) wurde für viele Länder nachgewiesen und hat vielfältige Gründe.

Mehr Allgemeinbildung für Alle

Doch selbst wenn Böllings Deutung der Dinge in der Tendenz zutreffend ist, folgt daraus keineswegs zwingend, dass die gegenwärtige Bildungsexpansion problematisch ist. Vielmehr ist zu fragen: Ist es aus gesellschaftlicher Sicht sinnvoll, einen größeren Anteil der Kohorte zur Hochschulreife zu führen, selbst wenn

dadurch auch leistungsschwächere Schüler/innen häufiger diesen Abschluss erlangen? Und wie ist eine solche Entwicklung mit Blick auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit zu beurteilen?

Angesichts der oben angedeuteten Schwächen und sozialen Verzerrungen gängiger Ausleseverfahren wäre eine Verschärfung der Selektion an den Nahtstellen des Bildungssystems, wie sie Bölling zumindest implizit fordert, schon aus der Perspektive einer engen Leistungsgerechtigkeit problematisch. Mit einer **umfassenderen Gerechtigkeitsperspektive** aber ist dies noch weniger in Einklang zu bringen. Im Kindes- und Jugendalter vorzufindende Leistungsunterschiede sind eben nicht einfach Ausweis unterschiedlicher Fähigkeiten, Interessen und Anstrengungsbereitschaften, wie Bölling in seiner Kritik am Chancenspiegel suggeriert, sondern in erheblichem Maße auch Folge sozial höchst ungleicher Bedingungen des Aufwachsens („primäre Herkunftseffekte“). Natürlich darf man sich keine Illusionen machen, die Schule könne ausbügeln, was gesellschaftlich im Argen liegt. **Zumindest aber sollte das Schulsystem diese Herkunftseffekte nicht noch verstärken**, indem es die Selektions- über die Qualifikationsfunktion stellt und sozial benachteiligte und leistungsschwächere Schüler/innen von den Möglichkeiten des Kompetenz- und Wissenserwerbs in der allgemeinbildenden Schule vorzeitig ausschließt.

Dass auf steigende gesellschaftliche Kompetenzanforderungen durch eine Ausdehnung der allgemeinbildenden Schulzeit reagiert wird, ist bildungsgeschichtlich nichts Außergewöhnliches. Zuletzt wurde in den 1950er- und 1960er-Jahren vor diesem Hintergrund der Hauptschulbildungsgang auf 9 Jahre verlängert. Dass trotz der immensen wissensbezogenen und technologischen Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte keine ernsthaften Überlegungen dazu angestellt worden sind, wie sich eine erweiterte Allgemeinbildung für alle – oder jedenfalls alle an einer solchen Option interessierten Schüler/innen – realisieren lässt, sollte eher problematisiert werden als dass zu viele Kinder vermeintlich zu viel Allgemeinbildung bekommen.

Auch wenn es einen Bruch mit der deutschen Bildungstradition bedeutet: Wir müssen uns von der Vorstellung verabschieden, dass nur diejenigen eine höhere Allgemeinbildung benötigen, die später studieren wollen. Dass Schüler/innen heute länger zur Schule gehen und sich eine weiter reichende Allgemeinbildung aneignen als frühere Generationen, ist Ausdruck und Medium einer kognitiven Mobilisierung der nachwachsenden Generation, die gesamtgesellschaftlich zweifellos wünschenswert ist: *zum einen*, weil die hier erworbenen Fähigkeiten im Zuge des Wandels zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie für die Erwerbsarbeit auch jenseits der aka-

demischen Berufe stark an Bedeutung gewinnen; *zum andern*, weil sie in einer von Ungewissheit und Unübersichtlichkeit geprägten Welt zunehmend zur Voraussetzung für eine eigenverantwortliche und kompetente Lebensführung werden.

Bildungspolitisch problematisch wird diese Öffnung vor allem dadurch, dass sie mit der in Deutschland besonders ausgeprägten „**Berechtigungsfunktion**“ des Schulsystems in Konflikt gerät – der Einzelne durch eine 12- bzw. 13-jährige Allgemeinbildung hierzulande (zumindest traditionell) einen Anspruch auf einen Studienplatz jeglicher Fachrichtung erwirbt. Man kann darüber streiten, welches Niveau der Hochschulbeteiligung unter den „deutschen Bedingungen“ sinnvoller Weise anzustreben ist. Selbst Befürworter einer weitreichenden Akademisierung aber werden konzedieren, dass natürlich „nicht jede/r“ studieren kann und soll. Insofern ist eine dem Hochschulzugang vorgeschaltete **Eignungsselektion durchaus nötig**. Wenn allerdings die höhere Allgemeinbildung in unserer Gesellschaft einen Wert jenseits des universitären Verwertungskontextes erlangt hat, erscheint es nicht mehr zeitgemäß, diese Selektion in Form eines restriktiven Zugangs zur höheren Allgemeinbildung auszuüben.

Längerfristig ist es wohl vielmehr unvermeidlich, dass sich die **Selektionsfunktion des Bildungssystems stärker in den nachschulischen Bereich** verlagert, wie es in den meisten Ländern der westlichen Welt der Fall ist und wie es sich etwa mit der Umstellung auf Bachelor/Master und der Ausweitung universitärer Eingangsprüfungen ja auch in Deutschland bereits abzeichnet. Auch hier werden die Kinder aus privilegiertem Elternhaus immer im Vorteil sein. Aber eine an dieser Stelle stattfindende Selektion greift nicht in derselben Weise in die kognitive Entwicklung junger Menschen ein wie eine Selektion im Alter von 10.

Statt eines Fazits

Klar ist: Das Bildungsbewusstsein der Bevölkerung hat sich verändert, und einiges deutet darauf hin, dass sich die Bildungsexpansion fortsetzen wird, zumal sich die historisch erreichte größere Offenheit und Durchlässigkeit des Bildungswesens auch politisch kaum rückgängig machen lässt.

In dieser Entwicklung liegen für den Einzelnen und die Gesellschaft große Chancen, für die Bildungseinrichtungen aber auch große Herausforderungen. Es ist selbstverständlich nicht damit getan, „die Pforten zur höheren Bildung zu öffnen“ und ansonsten alles beim Alten zu belassen. Schulen und Kollegien (und übr-

gens auch die Hochschulen) müssen den veränderten sozialen Gegebenheiten pädagogisch Rechnung tragen können, wozu sie – gerade auch in sozial weniger privilegierten Quartieren – weit mehr finanzielle, personelle und schulentwicklerische Ressourcen benötigen, als ihnen heute allgemein zur Verfügung stehen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld 2018.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B./Abendroth, S./Semper, I. Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh 2017.
- Destatis: Fachserie 11, Reihe 4.3.1: Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2017. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2018.
- Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch. Zusammenfassung. 2010. Online: www.iqb.hu-berlin.de/bt/LV08_09
- Watermann, R./Baumert, J.: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen 2000, S. 199-259.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Höhere Chancen durch höhere Bildung? Halbzeitbilanz 2010 bis 2015. Jahresbericht 2017/18. Essen 2017.
- Stubbe, T. C./Bos, W./Schurig, M.: Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./McElvany, N./Stubbe, T. C./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (235-250). Münster/New York 2017, S. 235-250.

Benjamin Edelstein, Dipl.-Pol.
Wiss. Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum
Berlin für Sozialforschung in der Forschungs-
gruppe der Präsidentin
benjamin.edelstein@wzb.eu

Prof. Dr. Marcel Helbig
Professor für Bildung und soziale Ungleichheit
an der Universität Erfurt und am Wissen-
schaftszentrum Berlin für Sozialforschung in
der Forschungsgruppe der Präsidentin
marcel.helbig@wzb.eu