

# Mehr als bloß Nicht-Diskriminierung

## Der lange Weg zur Chancengleichheit in der Bildung

Benjamin Edelstein und Wulf Hopf

**Summary:** Our understanding of equal opportunity in education has become more sophisticated over the past decades. As a result, state strategies of pursuing this goal have changed as well.

**Kurz gefasst:** Unser Verständnis von Chancengleichheit in der Bildung ist über die Jahrzehnte anspruchsvoller geworden. Das hat auch die Strategien verändert, mit denen der Staat dieses Ziel zu erreichen versucht.

Alle Kinder und Jugendlichen sollen die gleiche Chance auf eine gute Bildung haben. In der Realität hängen die Bildungschancen junger Menschen aber stark von ihrer sozialen Herkunft ab. Aus dieser offenkundigen Diskrepanz zwischen politischem Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit ergibt sich ein Handlungsauftrag an den Staat. Denn nach Artikel 7 des Grundgesetzes trägt er die Gesamtverantwortung für das Bildungswesen – er gestaltet es durch Gesetze und Verordnungen, ist Dienstherr des pädagogischen Personals und finanziert einen Großteil der Bildungseinrichtungen.

Die bildungspolitischen Bemühungen des Staates haben sich im Lauf der Zeit deutlich intensiviert. Das liegt vor allem daran, dass das gesellschaftliche und politische Verständnis von Bildungschancengleichheit über die Jahrzehnte hinweg anspruchsvoller wurde und historisch frühere „Versionen“ nicht einfach ersetzt, sondern beibehalten und nach und nach ergänzt wurden. Dabei wurden die Ansatzpunkte des Staates zunehmend „von außen nach innen“ verlagert – von einer Veränderung der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems, über die Veränderung der Schulorganisation bis hin zur Förderung dezidiert pädagogischer Maßnahmen für besonders benachteiligte Schülerinnen und Schüler.

Im 19. und frühen 20. Jahrhundert wurde Chancengleichheit zunächst nur als Abwesenheit von Diskriminierung beim Zugang zur höheren Bildung verstanden. Dies wird auch rechtlich-formale Chancengleichheit genannt. Zum Beispiel waren im Deutschen Reich Frauen lange Zeit vom Studium ausgeschlossen, nur als Gasthörerinnen konnten sie ausnahmsweise einzelne Vorlesungen besuchen. Erst 1908 konnte die Frauenbewegung den staatlichen Behörden schließlich das volle Recht zur Einschreibung an einer Universität abringen.

Ein anderes drastisches Beispiel für die rechtliche Diskriminierung ganzer Bevölkerungsgruppen ist das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“, mit dem die Nationalsozialisten 1933 den Zugang zur höheren Bildung für Menschen nicht arischer Abstammung massiv beschränkten. Jüdische Kinder wurden 1938 vollständig vom Besuch deutscher Schulen ausgeschlossen und damit jeglicher Bildungschancen beraubt.

Das Bewusstsein für die Unzulässigkeit derartiger rechtlicher Diskriminierungen gehört heute zu den zentralen Bausteinen der Demokratie. Entsprechend findet sich der Gedanke von Gleichheit als Nicht-Diskriminierung sozialer Gruppen in Artikel 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland wieder. Aufschlussreich für die Rolle des Staates bei der Herstellung von Chancengleichheit ist die Formulierung in Art. 3 Absatz 2: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ Der verfassungsmäßige Auftrag des Staates erschöpft sich also nicht darin, das Gebot der Nicht-Diskriminierung auf rechtlicher Ebene sicherzustellen. Der Staat soll vielmehr aktiv Maßnahmen gegen die Benachteiligung einzelner Gruppen ergreifen.

Im Bereich der Bildung kann der Staat das tun, indem er gewährleistet, dass alle Kinder und Jugendlichen tatsächlich die Möglichkeit haben, eine höhere Bil-

dungseinrichtung zu besuchen, wenn sie die entsprechenden Leistungsvoraussetzungen erfüllen. Als ein wichtiges Mittel zu diesem Zweck erkannte der Staat im Laufe des 20. Jahrhunderts die Unentgeltlichkeit der Bildung, die von Sozialdemokratie und fortschrittlichen Lehrervereinigungen bereits im 19. Jahrhundert eingefordert worden war. Lange Zeit war einzig der Besuch der Volksschule kostenlos, während für den Besuch von Realschulen und Gymnasien ein Schulgeld zu entrichten war. Zwischen dem Ende der 1940er- und Anfang der 1960er-Jahre wurde in allen Bundesländern die Schulgeldfreiheit eingeführt. Ziel war es, ökonomische Hindernisse zu beseitigen, die vor allem Kindern aus finanzschwachen Familien den Besuch höherer Schulen und Hochschulen erschwerten. Demselben Motiv entspringt der Gedanke der Lernmittelfreiheit, demzufolge auch für Schulbücher, Arbeitshefte und dergleichen keine Kosten anfallen sollen. Diese wird in den Bundesländern bis heute allerdings unterschiedlich gehandhabt.

Ein weiterer Hebel zur Erhöhung der Chancengleichheit wird in der Gewährleistung einer in etwa gleichen regionalen Versorgung mit Schulen und Hochschulen gesehen. Auch in dünn besiedelten ländlichen Regionen soll ein wohnortnahes Angebot aller Bildungsgänge vorhanden sein. Auf diese Weise kann der Staat das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land reduzieren. Dass das Schulwahlverhalten der Eltern auch dann noch unterschiedlich ausfällt – etwa weil Eltern aus der Arbeiterschicht ihr Kind auch bei guten Leistungen seltener am Gymnasium anmelden – ist nach diesem Verständnis von Chancengleichheit als „Angebotsgleichheit“ nicht mehr Sache des Staates beziehungsweise der Bildungspolitik.

Diese Sichtweise änderte sich erst mit der Erkenntnis, dass es nicht nur rechtliche, finanzielle und sozialräumliche Einschränkungen der Chancengleichheit gibt, sondern dass die Ungleichheit der Bildungschancen auch soziokulturelle Ursachen hat, also in den Denkmustern, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen von Familien unterschiedlicher sozialer Milieus verankert ist. Dazu gehören etwa Ungleichheiten in der Lernmotivation, im Sprachgebrauch, in der Vertrautheit mit den in der Schule behandelten Inhalten, aber auch in der Bereitschaft, den Eintritt in die Erwerbstätigkeit hinauszuzögern und Zeit und Mühe in eine – stets mit Unsicherheiten behaftete – Bildungskarriere zu investieren.

Das dieser Erkenntnis entsprechende Konzept von Chancengleichheit wurde etwa seit den 1960er-Jahren entwickelt. Der Soziologe Ralf Dahrendorf nannte es „materiale“ Chancengleichheit – im Gegensatz zur nur rechtlich-formalen Chancengleichheit. Darunter verstand er die „Lösung der Menschen aus ungefragten Bindungen und Befreiung zu freier Entscheidung“. Mit den „ungefragten Bindungen“ meinte er die Abhängigkeit der Menschen von den traditionellen Selbst- und Fremdzuschreibungen der sozialen Herkunft, der Geschlechterzugehörigkeit, der Religion und Region, die den Bildungsweg und die Lebensplanung des Einzelnen unweigerlich prägen und seiner freien und selbstbestimmten Entfaltung entgegenstehen. Mit seinem Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik gab Dahrendorf der Forderung nach mehr Chancengleichheit einen deutlich sozialliberalen Akzent.

Seine konkreten Vorschläge für eine aktive Bildungspolitik blieben indes eher verhalten. So trat er beispielsweise dafür ein, Eltern und Schüler besser über die möglichen Bildungswege zu informieren. Auch sollten Schulen und Lehrer leistungsstarke Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien explizit ermutigen, ihre Bildungslaufbahn fortzusetzen. Die bestehenden Strukturen des Schulwesens aber kritisierte er kaum.

In diese Richtung argumentierte jedoch bald darauf der Deutsche Bildungsrat, ein Gremium, das unter Mitarbeit von Politikern und Experten Empfehlungen zur Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems vorlegte. Der Bildungsrat sprach sich 1970 in seinem Strukturplan für das Bildungswesen für ein Schulsystem aus, das nicht mehr aus strikt getrennten Schularten bestehen, sondern sich in Richtung aufeinanderfolgender „Schulstufen“ entwickeln sollte. Eine gemeinsame Orientierungsstufe sollte die Schularten in den unteren beiden Klassen verbinden, in den oberen Klassen sollte die Durchlässigkeit zwischen den



Benjamin Edelstein ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Projektgruppe der Präsidentin und Redakteur im Online-Dossier „Bildung“. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulpolitikforschung und Institutionenanalyse.

*(Foto: David Ausserhofer)*

[benjamin.edelstein@wzb.eu](mailto:benjamin.edelstein@wzb.eu)



Wulf Hopf ist emeritierter Professor des Pädagogischen Seminars der Georg-August-Universität Göttingen. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen Bildung und soziale Ungleichheit sowie die politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, insbesondere Rechtsextremismus. (Foto: privat)

whopf@gwdg.de

Bildungsgängen gestärkt werden. Zugleich sollten Schulversuche mit Gesamtschulen mögliche Vorzüge anderer Modelle der Schulorganisation ausloten und berufliche und allgemeine Bildung stärker integriert werden. Diese Vorschläge stießen vor allem bei Wirtschaftsverbänden, beim Philologenverband und Bundeselternrat auf große Vorbehalte und scheiterten schließlich am Widerstand der CDU-regierten Länder. Sie wurden nur in einigen SPD-Ländern und auch dort nur in Teilen umgesetzt.

Ein anderer für die Chancengleichheit bedeutsamer Reformvorschlag setzte sich dagegen in den Folgejahrzehnten in allen Bundesländern immer stärker durch: der Ausbau der Vorschulerziehung in Kindertagesstätten und Krippen. Damit weiteten staatliche und private Institutionen ihren Einfluss auf die Motivations-, Sprach- und Sozialentwicklung von Kindern aus – Erziehungsbereiche, die nach den damals in Westdeutschland vorherrschenden Vorstellungen der Familie vorbehalten sein sollten (anders in der DDR). Es entstand das Konzept einer „kompensatorischen Erziehung“ im Vor- und Grundschulalter. Sie sollte Defizite sozial benachteiligter Kinder vor Schulbeginn ausgleichen. Vertreter der 68er-Bewegung kritisierten an diesem Konzept, dass es im Namen von „Chancengleichheit“ eine Anpassung von Kindern aus unteren Schichten an die Normen und die Kultur der Mittelschicht erzwingt, anstatt die Schule darauf zu verpflichten, die Pluralität unterschiedlicher Schichten und Milieus anzuerkennen. Diese Debatte versiegte in den 1970er-Jahren, das Problem nicht. Unter den heute geänderten Bedingungen einer kulturell pluralisierten Gesellschaft taucht der Konflikt zwischen der Anpassung an die schulischen Leistungsnormen und der Anerkennung von gleichwertigen Differenzen in der Diskussion um Heterogenität und eine Pädagogik der Vielfalt erneut auf.

Heute folgt der Staat zunehmend einem Verständnis von Chancengleichheit, das über formal gleiche Zugangsrechte und Angebotsstrukturen hinausgeht. Benachteiligte Schüler und Schülerinnen sollen in die Lage versetzt werden, schulische Anforderungen zu meistern und die eigene Bildungsbiografie aktiv zu gestalten. Mit dieser Erweiterung der Perspektive werden schulische Handlungsfelder relevant, auf die der Staat – anders als etwa im Fall des Schulrechts oder der Schulorganisation – nur bedingt Einfluss nehmen kann: Die Schulkultur, der Unterricht und die Erziehung, kurzum: das gesamte „Innenleben“ der Schule, soll so gestaltet werden, dass es die ungleichen Lebensverhältnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und soweit möglich kompensiert.

Hier kann der Staat lediglich unterstützend tätig werden, indem er für die Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern zusätzliche Ressourcen bereitstellt. So wird in jüngerer Zeit mehr und mehr vom herkömmlichen Grundsatz der Finanzierung abgewichen, alle Schulen nach dem Gießkannenprinzip mit gleichen Ressourcen auszustatten, also etwa die Zahl der Lehrerstellen und die Höhe des Schulbudgets einfach nach den Schülerzahlen zu bemessen. Stattdessen werden zum Beispiel auf Sozialindikatoren gestützte Verfahren der Personal- und Mittelzuweisung entwickelt, die den besonderen Schwierigkeiten von Schulen in sozial belasteten Stadtteilen Rechnung tragen. In einer Formel gesagt: Ungleiches wird ungleich behandelt.

Für welche konkreten Aufgaben und Zwecke die zusätzlichen Ressourcen eingesetzt werden und in welchem Maße diese wirklich die Lernmöglichkeiten und Erfolgsaussichten benachteiligter Schülerinnen und Schüler verbessern, entscheidet sich am Ende jedoch an der einzelnen Schule. Hier kann der Staat nicht einfach „von oben“ bestimmen, denn die konkreten Herausforderungen und Bedarfe sind von Schule zu Schule unterschiedlich. Daher ist der Staat bei der Umsetzung dieses umfassenden Verständnisses von Chancengleichheit besonders auf die schulischen Akteure vor Ort angewiesen. Nur sie können einen wohlüberlegten Schulentwicklungsprozess tragen, der den örtlichen Bedingungen Rechnung trägt und Schulleitung, pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern zusammenbringt. Überall in der Bundesrepublik gibt es heute „Leuchtturmschulen“, die wirksame und nicht selten kreative Formen der Förderung von Benachteiligten entwickelt haben – zusätzlichen Förderunterricht, pädagogische Werkstätten, Stipendienprogramme, Elterncafés, Kunst- und Theaterprojekte und anderes mehr. Solche Schulen gehen mit gutem

Beispiel voran, aber sie sind noch immer die Ausnahme. Nachhaltige Schulentwicklung ist ein komplexes und langwieriges Unterfangen, das gerade Schulen in schwieriger Lage häufig nicht aus eigener Kraft leisten können. Daher braucht es dringend professionelle Beratungs- und Unterstützungsstrukturen, die gemeinsam mit den Akteuren und Akteurinnen in Schule und Stadtteil Perspektiven entwickeln und deren Umsetzung wenn nötig über Jahre hinweg partnerschaftlich begleiten. So geschieht es beispielsweise im Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“, das gegenwärtig in zehn Stadtteilen bundesweit umgesetzt wird.

#### *Literatur*

*Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa 2005.*

*Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag 1965.*

*Hopf, Wulf: Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim/München: Juventa 2010.*