



Gerechte Ungleichheit?

Wie Bildungsgerechtigkeit gelingen kann

Klaus Zierer

Zum Mitnehmen

- Verfolgt man den bildungspolitischen Diskurs der letzten Jahre zum Thema Bildungsgerechtigkeit, so stehen empirische Ergebnisse häufig in einem Spannungsverhältnis zu weltanschaulichen Positionen. Beide Zugangsweisen miteinander zu verbinden, muss das Ziel sein.
- Bildungsgerechtigkeit meint die optimale Ermöglichung einer individuellen Persönlichkeitsentfaltung erstens für alle und zweitens für jeden Einzelnen.
- Unabhängig von Ganztags-, Gesamtschulen oder Kinderkrippen: Die Empirie zeigt, dass es weniger auf die Strukturen als vielmehr auf die Qualität der angebotenen Leistungen und die Haltung der beteiligten Akteure ankommt.
- Es gibt viele empirische Belege, die aufzeigen, wie wichtig eine Zusammenarbeit aller Beteiligten – Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrpersonen, Schulen – für den Bildungserfolg ist. Um Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen, müssen die verschiedenen Ebenen in einen Dialog treten.
- Allen das Gleiche und jedem das Seine! Es muss um eine Synthese beider Grundsätze gehen. Die Nichtgleichbehandlung von Einzelnen, die auf der Sicherstellung gleicher Möglichkeiten für alle beruht, führt zu Bildungsgerechtigkeit und in diesem Sinn zu einer gerechten Ungleichheit, von der die gesamte Gesellschaft profitiert.

INHALT

2 | 1. Einleitung**2 | 2. Begriffsverständnis „Bildungsgerechtigkeit“****6 | 3. Über die Ohnmacht von Strukturen****10 | 4. Wirkfaktoren von Bildungsgerechtigkeit****12 | 5. Kernbotschaften****14 | 6. Literatur**

Bildungsdebatten zeichnen sich meist durch Strukturdiskussionen aus.

Persönlichkeitsentfaltung als Bildungsziel.

1. Einleitung

Als Erziehungswissenschaftler müsste man vor dem Versuch, den Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ zu bestimmen, zurückschrecken: Ist es überhaupt leistbar, „Bildungsgerechtigkeit“ zu definieren, wenn für die Begriffe „Bildung“ und „Gerechtigkeit“ allein schon kein Konsens herzustellen ist? So reichen die Abhandlungen zum Bildungsbegriff ebenso wie die zum Gerechtigkeitsbegriff bis in die Antike zurück und füllen mehrere Bücherregale. Diese Unmöglichkeit einer abschließenden Bestimmung von Bildungsgerechtigkeit kann die Herausforderung, das eigene Verständnis für die folgenden Ausführungen offenzulegen, nicht auflösen – ganz im Gegenteil: Je unschärfer ein Begriff sich zeigt, desto wichtiger erscheint eine Auseinandersetzung mit ihm. Die Aufgabe der Begriffsbestimmung wird nach dieser Einleitung angegangen.

Daran anschließend wird versucht, einen der Aspekte zu entlarven über den viele glauben, dass er alles, was mit Bildungsgerechtigkeit zu tun hat, lösen kann. Gemeint ist der Glaube an Strukturen. Insbesondere deutschsprachige Bildungsdebatten zeichnen sich durch leidenschaftlich geführte Strukturdiskussionen aus, bei denen die politischen Lager schnell auszumachen sind. An einer Reihe von empirischen Ergebnissen soll der Nachweis geliefert werden, dass Strukturen alleine nicht für Bildungsgerechtigkeit sorgen können. Die Kernbotschaft lautet vielmehr: Es kommt auf die Akteure an, die die Strukturen zum Leben erwecken.

Von dieser Einsicht ausgehend werden Wirkfaktoren für Bildungsgerechtigkeit am Beispiel des schulischen Kontextes und damit von Lehrpersonen näher beleuchtet. Erneut wird dabei von erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen ausgegangen und aufgezeigt, dass es nicht nur auf die Methoden und die Kompetenzen der Akteure ankommt, sondern auch und vor allem auf deren Haltungen.

Abschließend werden daraus Konsequenzen abgeleitet, die für zukünftige bildungspolitische Diskussionen als Ausgangspunkt und Anregung, als Einspruch und Widerspruch, als Zustimmung und Bestärkung fungieren können.

2. Begriffsverständnis „Bildungsgerechtigkeit“

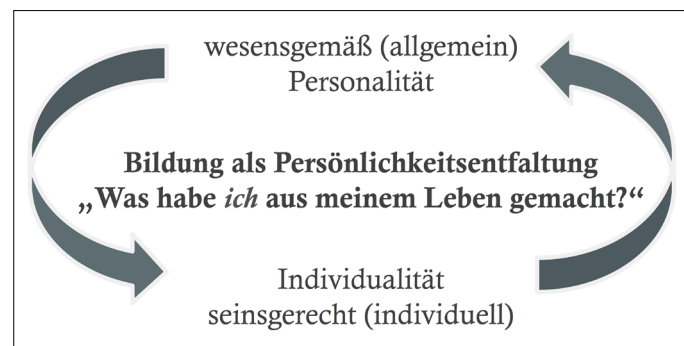
Um mein Verständnis von „Bildungsgerechtigkeit“ offenlegen zu können, erscheint es unerlässlich, zumindest in Ansätzen darzulegen, was ich unter Bildung und Gerechtigkeit verstehe.

Zuerst zum Bildungsbegriff (vgl. Zierer 2010c; Marx/Zierer 2013; Nida-Rümelin/Zierer 2015): Bildung lässt sich als wesensgemäße und seinsgerechte Persönlichkeitsentfaltung bezeichnen. Im Mittelpunkt eines solchen Bildungsverständnisses steht die Person, die sich unter dem Blickwinkel ihrer Individualität, also den veränderbaren Eigenschaften eines Menschen, wodurch er sich von seinen Mitmenschen unterscheidet, und ihrer Personalität, also den unveränderbaren Wesensmerkmalen des Menschen, wodurch er sich von anderen Lebewesen unterscheidet, betrachten lässt (vgl. Guardindi 1988, Müller 1971). Die Persönlichkeit ist vor diesem Hintergrund als bestimmter Ausprägungsgrad all dieser Merkmale zu einem gewissen Zeitpunkt zu verstehen. Insofern haftet dem Bildungsbegriff eine subjektive Komponente an. Diese verdeutlicht sich am Attribut „seinsgerecht“: Jeder Mensch lebt in Abhängigkeit von Raum und Zeit, die je unterschiedliche Herausforderungen und Anforderungen mit sich bringen. Damit ist nicht gemeint, dass Bildung allein aus dieser raum-zeitlichen Perspektive betrachtet werden kann. Denn allen Menschen

Der Mensch als Ausgangspunkt.

ist ein gewisses „Wesen“ gemein, das nicht nur Gabe des Lebens ist, sondern Aufgabe zugleich. An erster Stelle ist hier die Würde des Menschen zu nennen, die im Anschluss an Julian Nida-Rümelin (2013) nicht eine normative Setzung darstellt, sondern eine tiefe, aus der Antike herrührende Erkenntnis. Des Weiteren zählen dazu die Merkmale der Freiheit, der Interpersonalität, der Transzendenz und der Offenheit. Ich möchte am Beispiel der Interpersonalität das Wechselspiel von Gabe und Aufgabe verdeutlichen: Der Mensch ist ein Wesen, das die Möglichkeit besitzt, mit anderen in einen Dialog zu treten, sich über Sprache auszutauschen und seine Gedanken mitzuteilen. Damit aber nicht genug: Nicht nur, dass der Mensch die Gabe dazu hat, sich auszutauschen und mitzuteilen, er muss es auch tun. „Der Mensch wird am Du zum Ich“, heißt es bei Martin Buber (Buber 1958, S. 29). Allein und nur auf sich bezogen, kann der Mensch nicht existieren.

Letztendlich ist in dieser Verschränkung einer seinsgerechten und wesensgemäßen Persönlichkeitsentfaltung das Zentrum von Bildung zu sehen. Es geht damit bei Bildung nicht um die Frage, was hat man aus mir gemacht, sondern vielmehr darum, was habe ich aus meinem Leben gemacht, wie ist es mir gelungen, meine Möglichkeiten zu nutzen. Nachstehende Abbildung versucht das Gesagte zu veranschaulichen:



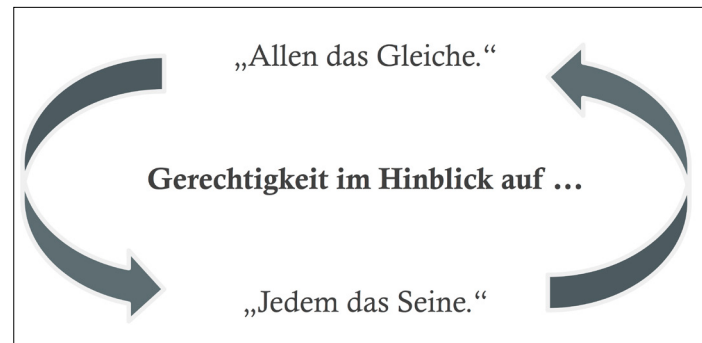
Von diesem Bildungsverständnis ausgehend nun zum Gerechtigkeitsbegriff:

Beginn der Diskussion über Gerechtigkeit in der Antike.

Seit der Antike werden immer wieder zwei Aspekte von Gerechtigkeit diskutiert: „Allen das Gleiche“ und „Jedem das Seine“. „Allen das Gleiche“ meint, dass ein Mensch nicht aufgrund seiner Hautfarbe, seines Geschlechts, seines Alters, seiner Größe und dergleichen benachteiligt werden darf. Anthropologisch ausgedrückt könnte man sagen, dass Menschen eine Persönlichkeit besitzen und alle damit gleich sind. „Jedem das Seine“ rückt ins Zentrum, dass Menschen unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen, Neigungen, Wünsche und Bedürfnisse haben. Anthropologisch gesprochen heißt das, dass Menschen eine spezifische Individualität vorweisen und eben nicht gleich sind.

Von hier aus betrachtet eröffnet sich die Frage, in welchem Kontext von Gerechtigkeit gesprochen wird. Denn Gerechtigkeit ist immer gerichtet auf einen bestimmten Sachverhalt. So unterscheidet man soziale Gerechtigkeit, ökologische Gerechtigkeit, ökonomische Gerechtigkeit und eben auch Bildungsgerechtigkeit.

Dementsprechend lässt sich das Gesagte folgendermaßen veranschaulichen:



Überträgt man das eben entfaltete Gerechtigkeitsverständnis auf das weiter oben angesprochene Bildungsverständnis, so scheint ein Widerspruch zu entstehen, der keine Auflösung zulässt: Entweder es gilt „Allen das Gleiche“ oder „Jedem das Seine“. Diese Denkweise verkennt jedoch die skizzierten anthropologischen Grundlagen zum Bildungsbegriff. Denn geht man von diesen aus, ist eine Synthese durchaus möglich:

Im Kontext von Bildung heißt „Allen das Gleiche“, dass jeder Mensch – unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Alter, Größe und dergleichen – sich in gleicher Weise bilden kann und staatliche Angebote nicht nur für alle offen und zugänglich, sondern auch garantiert sein müssen. Ein Grundsatz, der in Deutschland erfüllt ist.

Und „Jedem das Seine“ hat im Kontext von Bildung zur Folge, dass eine Förderung des Menschen nur differenziert vonstatten gehen kann. Der Weg zur Autorschaft des eigenen Lebens, um eine Formulierung von Julian Nida-Rümelin (2013) aufzugreifen, ist keine Einbahnstraße. Ein Grundsatz, der in Deutschland noch nicht vollends sichergestellt ist – weil sowohl auf der Strukturebene als auch auf der Prozessebene Verbesserungsmöglichkeiten bestehen, worauf weiter unten nochmals zurückgekommen wird.

Ungleichheit ist dann
gerecht, wenn sie
allen zugute kommt.

Die moderne Gerechtigkeitsforschung im Anschluss an John Rawls (1999) lässt eine differenzierte Pointe des Grundsatzes „Jedem das Seine“ zu, der mit „Wenigen mehr“ umschrieben werden kann: Ungleichheit ist dann gerecht, wenn sie allen zugute kommt. Man könnte als Beispiel hierfür den Steuersatz in Deutschland anführen, wonach man umso mehr zahlt, je mehr man verdient. Oder man könnte im Bildungskontext damit zusätzliche Nachhilfezeit für schwächere Schülerinnen und Schüler rechtfertigen – aber auch Förderung für stärkere Schülerinnen und Schüler. In beiden Fällen profitiert nämlich durch den Erfolg der Förderung der Wenigen die gesamte Gesellschaft.

Fasst man diese Überlegungen zusammen und versucht, eine Arbeitsdefinition von Bildungsgerechtigkeit zu geben, so lässt sich formulieren: Bildungsgerechtigkeit meint die optimale Ermöglichung einer wesensgemäßen und seinsgerechten Persönlichkeitsentfaltung erstens für alle – also unabhängig von den unveränderlichen Merkmalen des Menschen allen das Gleiche zu garantieren – und zweitens für jeden Einzelnen – also ausgehend von den veränderlichen Merkmalen des Menschen jeden Einzelnen seinen Möglichkeiten entsprechend zu fördern. Letzteres schließt die optimale Ermöglichung einer wesensgemäßen und seinsgerechten Persönlichkeitsentfaltung von Wenigen ein, sofern alle davon profitieren können.

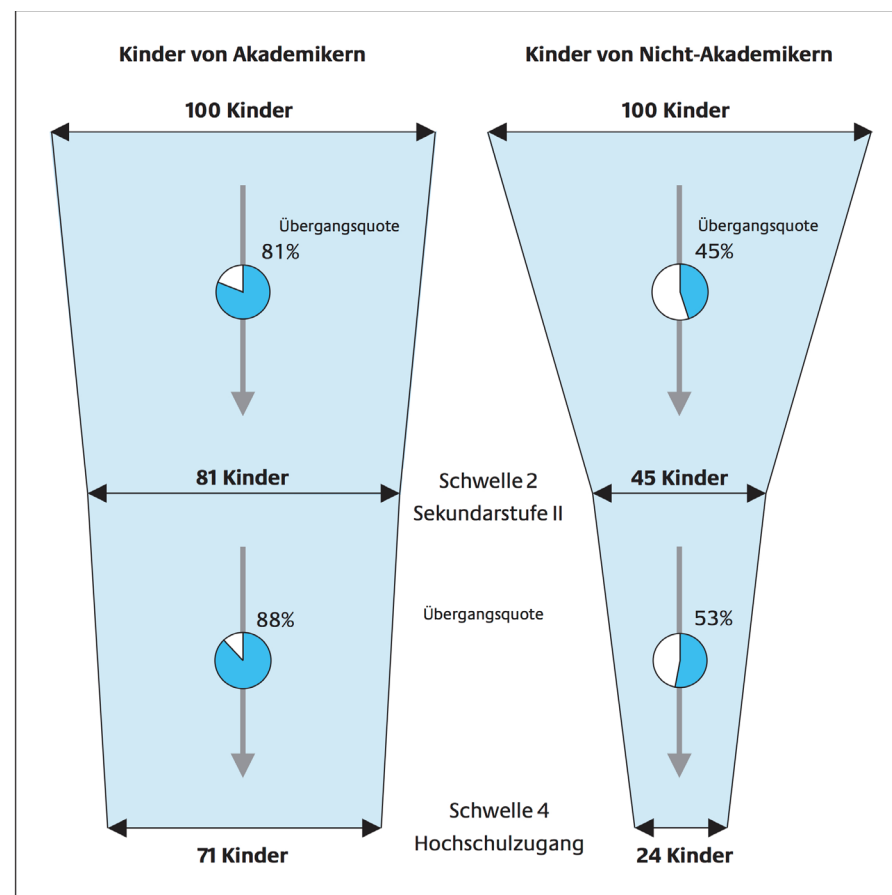
Bildung als Kraft, die gesellschaftliche Strukturen reproduziert.

Der familiäre Einfluss auf Bildung ist sehr stark.

Diese terminologischen Vorüberlegungen legen bereits eine Reihe von gängigen Fehlinterpretationen von Bildungsgerechtigkeit nahe. Eine daraus, die die Erziehungswissenschaft meines Erachtens erschüttert hat und weiterhin erschüttert, ist besonders zu kommentieren: Lange Zeit ging man davon aus, dass Bildung der Faktor ist, der für Gerechtigkeit sorgt und entsprechende Fesseln löst. In der Realität zeigt sich Bildung aber als der Faktor, der gesellschaftliche Strukturen in besonderer Weise reproduziert, Zwänge erzeugt und Herrschaftsverhältnisse verfestigt. Vor allem Pierre Bourdieu hat diesen Zusammenhang in seinen Studien offengelegt. Bildung als demokratische Inklusion wird vor diesem Hintergrund zur Illusion, weil Bildungsanstrengungen nicht in der Lage sind, allen Spaltungstendenzen in der Gesellschaft entgegenzuwirken.

Ein Beispiel aus der Forschung: Der sogenannte Bildungstrichter veranschaulicht (vgl. BMBF 2010, S. 104), wie stark der familiäre Einfluss über institutionelle Bildungsschwellen hinweg wirkt, und macht deutlich, dass mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden der Einfluss ihres Elternhauses immer größer wird. Die entscheidende Frage im Kontext der vorliegenden Abhandlung: Ist das gerecht?

Bildungstrichter 2007



DSW/HIS 19. Sozialerhebung

Das Elternhaus ist bedeutsam.

Die Empirie liefert differenzierte Antworten: Erstens konnte in einer Studie nachgewiesen werden, dass Kinder aus bildungsnahen Milieus im Vergleich zu Kindern aus bildungsfernen Milieus zu Hause bis zur Einschulung 30 Millionen Wörter mehr hören – und dadurch einen Vorsprung haben, der nicht mehr wettzumachen ist, egal wie das Bildungswesen strukturiert ist (vgl. Hart/Risley 2003; Reeves/Howard 2013). Anders ausgedrückt: Auch wenn allen das Gleiche geboten wird, jeder wird das Seine

Schulen können die bestehenden Unterschiede noch verstärken.

daraus ziehen. Das „Glück der Geburt“ oder die „Geworfenheit des Daseins“, wie es Martin Heidegger (2006) nennt, ist Bestandteil der menschlichen Natur, wohingegen Gerechtigkeit ein Bestandteil der menschlichen Kultur ist. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich nicht auflösen und findet seine pointierte Beschreibung bereits in der Bibel als Matthäuseffekt. Zweitens aber machen die Large-Scale-Studien PISA & Co. darauf aufmerksam, dass Schulen den angesprochenen Matthäuseffekt noch verstärken, in diesem Sinn also zu einer weiteren Verhärtung gesellschaftlicher Strukturen führen: Wenn beispielsweise ein Kind aus einem bildungsfernen Milieu eine bessere Leistung vorweisen muss als ein Kind aus einem bildungsnahen Milieu, um schlussendlich eine gymnasiale Schullaufbahnempfehlung zu bekommen, dann ist das ein Problem von Gerechtigkeit, weil dem Grundsatz „Allen das Gleiche“ widersprochen wird.

Die entscheidende Frage aus diesen Reflexionen ist daher: Wie lässt sich Bildungsgerechtigkeit sicherstellen? Auch hier liefert ein Blick in bildungspolitische Diskurse viele Antworten, die einer näheren Betrachtung unterzogen werden sollen.

3. Über die Ohnmacht von Strukturen

Wie eingangs dargestellt wurde, zeigt sich die Bildungsdiskussion sowohl öffentlich als auch disziplinar stark von Strukturreformen bestimmt, die vielfach aber nicht das erreichen können, was von ihnen erhofft wird. Dies gilt auch und vor allem für den Kontext der Bildungsgerechtigkeit. An drei Beispielen, die exemplarisch aus einer Vielzahl möglicher Strukturreformen herausgegriffen werden, sei dies verdeutlicht: Ganztagsschule, Gesamtschule und Kinderkrippe.

a) Ganztagsschule

Die Ganztagsschule tritt unter anderem mit den Zielen an, Lernerfolg zum einen zu optimieren und zum anderen unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern zu fördern. Diese Forderung wird von vielen Seiten in regelmäßigen Abständen vehement geäußert. Aber allein durch das Wiederholen einer Forderung steigt ihr Wahrheitsgehalt nicht. Denn die empirischen Belege können all das nicht bestätigen: Wer die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) von Klieme, Holtappels, Rauschenbach und Stecher (2010) genau liest, stellt fest, dass es weder Beweise dafür gibt, dass in einer Ganztagsschule Kinder besser lernen, noch Kinder aus bildungsfernen Milieus besser gefördert werden und somit auf Kinder aus bildungsnahen Milieus aufschließen können:

Der bloße Besuch einer Ganztageschule hat keinen Einfluss auf die Schulleistungen.

„Hatten sich in den Daten aus den ersten beiden Erhebungswellen noch leicht positive Effekte der Ganztagsteilnahme auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik gezeigt, so wirkt sich die bloße Teilnahme langfristig nicht mehr aus. Der ursprünglich festgestellte Vorteil der Ganztagsschülerinnen und -schüler gegenüber den nicht teilnehmenden Jugendlichen ist also nicht nachhaltig. Auch für Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund lässt sich über vier Jahre hinweg kein Effekt der reinen Ganztagsschulteilnahme auf ihre Schulleistungen nachweisen – es liegt in dieser Hinsicht also kein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen vor.“ (Klieme/Holtappels/Rauschenbach/Stecher, 2010, S. 15)

Auf einen Grund für dieses Ergebnis weisen die Autoren selbst hin: Kinder aus bildungsnahen Milieus können die Ganztagsangebote besser nutzen als Kinder aus bildungsfernen Milieus. Anders ausgedrückt: Auch wenn allen das Gleiche geboten wird, jeder wird das Seine daraus ziehen – ein schönes Beispiel für den bereits zitierten Matthäuseffekt. Die Kernbotschaft aus StEG ist somit auch eine andere:

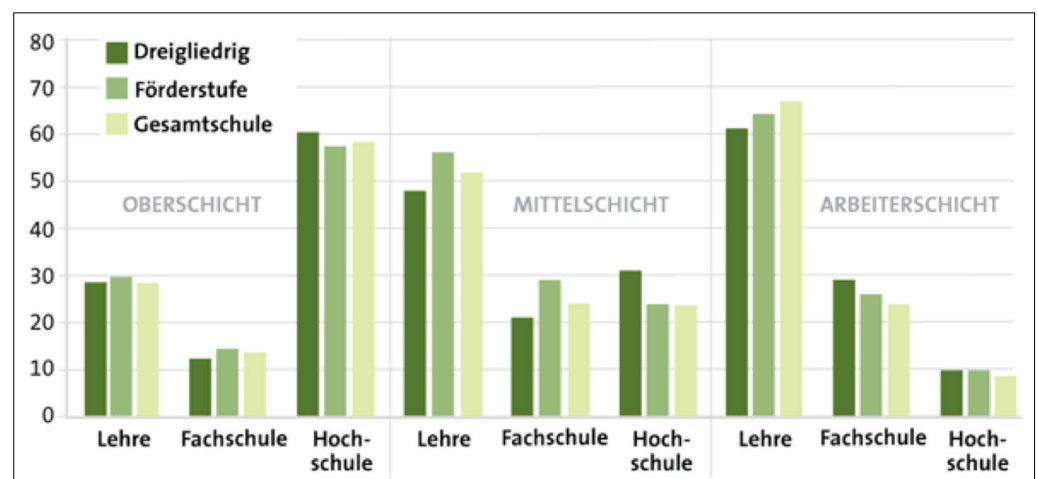
„Längere Schulöffnungszeiten alleine reichen – zumindest im Rahmen der derzeitigen, sehr breit gefächerten Alltagspraxis – meist nicht aus, um spezifische Förderung zu leisten. Die Studie macht vielmehr deutlich, dass die Qualität der Schule und der Angebote einflussreich ist.“ (Klieme/Holtappels/Rausschenbach/Stecher, 2010, S. 16)

Es kommt also auf die Qualität des Unterrichts an und insofern auf die Kompetenzen der Akteure, die in einer Ganztagschule mehr Zeit miteinander verbringen als in einer Halbtagschule. Diese Kompetenzen stellen sich nachweislich nicht ein, nur weil von Halbtag auf Ganztag umgestellt wird.

b) Gesamtschule

Die Gesamtschule tritt mit ähnlichen Zielen an wie die Ganztagschule. Auch sie will beispielsweise strukturell initiierte Bildungsbenachteiligung beseitigen. Die Studie „Lebensläufe ins frühe Erwachsenenalter“ (LiFE) von Helmut Fend belehrt die Befürworter eines Besseren, wie nachstehende Abbildung zeigt (vgl. Fend, 2008, S. 56):

Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungsabschluss in Anhängigkeit zur Schulart



Folglich ist es nicht entscheidend, ob Kinder ein dreigliedriges Schulsystem, eine Förderschule oder eine Gesamtschule besuchen. In allen Fällen besteht ein hoher Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem Bildungsabschluss, was Helmut Fend zu der Schlussfolgerung bewegt:

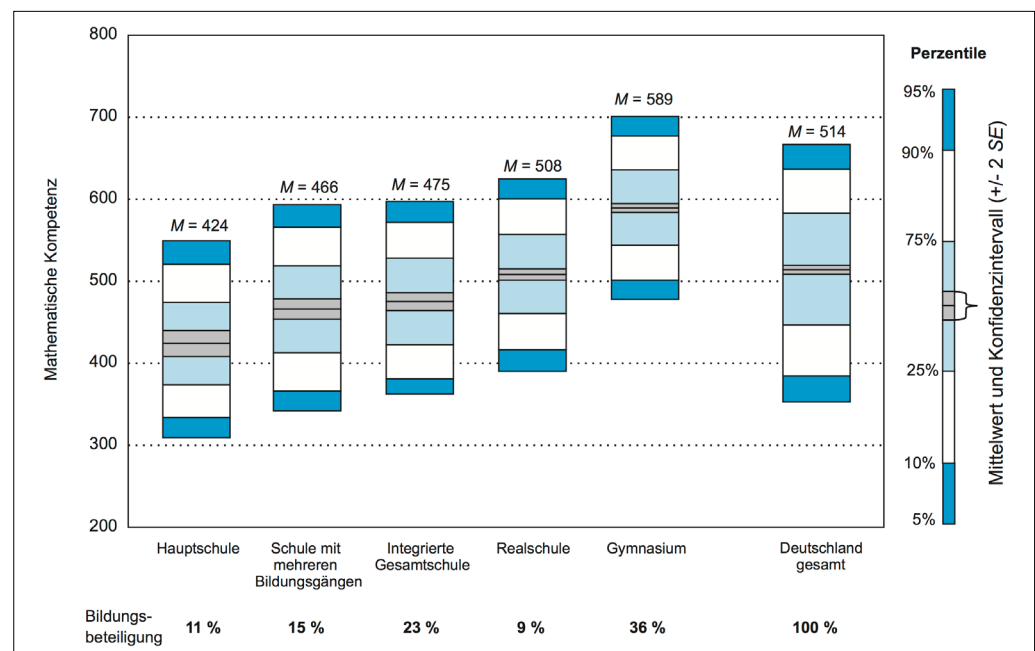
„Was bedeuten die Ergebnisse inhaltlich? Sie sprechen einmal dafür, dass die Ressourcen der Familie, optimal für ihre Kinder zu sorgen, sich bei unterschiedlichen Bildungssystemen durchsetzen. Danach müssten auch Familien der Bildungsschichten nicht befürchten, bei Gesamtschulen die Bildungsziele für ihre Kinder weniger realisieren zu können. Das jeweilige Bildungssystem ist für sie immer das Instrument, die bestmögliche Vorsorge für die Kinder zu erreichen. Familienforscher dürften beeindruckt sein, wie groß hier die intergenerationale Transmissionsleistung ist. Wer behauptet, dass die Familie in der Moderne an Bedeutung verloren habe, wird angesichts dieser Ergebnisse unglaublich.“ (Fend, 2008, S. 56)

Bildungsgerechtigkeit
hängt entscheidend von
den Akteuren ab.

Die Kernbotschaft lautet also: Es liegt in erster Linie an den Akteuren, ob Bildungsgerechtigkeit erreicht werden kann oder nicht. Eine Lehrperson, die mit Vorurteilen einer gewissen Schülergruppe begegnet, wird sich vom Schulsystem allein in ihren Haltungen nicht beeinflussen lassen.

Zu guter Letzt liefert auch der Blick auf die Förderung spezifischer Fachkompetenzen dasselbe Ergebnis: Die Gesamtschule kann sich nicht gegenüber einem mehrgliedrigen Schulsystem behaupten – genauso wenig, wie sich das mehrgliedrige Schulsystem gegenüber der Gesamtschule durchsetzen kann. Während es Gesamtschulen besser gelingt, Schwächere zu fördern, punktet das mehrgliedrige Schulsystem bei der Förderung der Stärkeren. Die Ergebnisse aus PISA 2012 belegen dies eindeutig – hier am Beispiel der mathematischen Kompetenz veranschaulicht (vgl. Prenzel/Sälzer/Klieme/Köller, 2013, S. 87):

Perzentilbänder mathematischer Kompetenz in Deutschland nach Schulart



c) Kinderkrippe

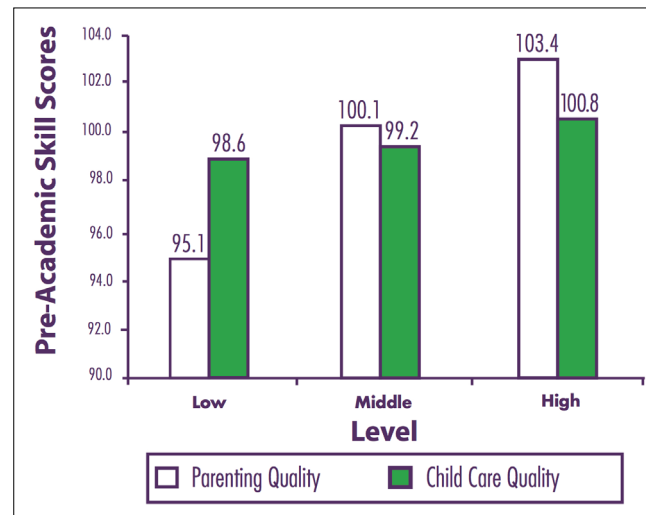
Entscheidend ist nicht die Zeit in einer Bildungsinstitution, sondern die Qualität der Beziehung zwischen den Kindern und den Bezugspersonen.

Verfolgt man die bildungspolitischen Debatten der letzten zehn Jahre, so muss man den Eindruck bekommen, dass die beste Erziehung für Kinder in einer Krippe stattfindet. Das mag in vielen Fällen durchaus stimmen, als Pauschalaussage stimmt es aber nicht (vgl. Stadler, 2014). Das Entscheidende ist nämlich nicht die Zeit in einer Bildungsinstitution, sondern die Qualität der Beziehung zwischen den Kindern und den Bezugspersonen. Und dass ein Erziehverhältnis nur schwer an die Qualität des Elternverhältnisses herankommt, liegt auf der Hand – dies die Kernbotschaft der „Study of early child care and Youth Development“, durchgeführt vom US-amerikanischen „National Institute of Child Health and Human Development“ (NICHD, 2006, S. 26):

„Many family features are more strongly and more consistently linked to child development outcomes than are child care features for children up to age 4 1/2 (and even into kindergarten). The following characteristics predicted children’s cognitive/ language and social development: parents’ education, family income, and two-parent family compared to single-parent family; mothers’ psychological adjustment and sensitivity; and the social and cognitive quality of home environment.“ (NICHD, 2006, S. 25)

Exemplarisch lässt sich diese Schlussfolgerung anhand des Einflusses des „Elterlichen Erziehungskompetenz“ bzw. der „Qualität der Kinderbetreuung“ auf die „vorakademischen Leistungen“ verdeutlichen (vgl. NICHD, 2006, S. 24):

Parental Quality versus Child Care Quality: Effect on Pre-Academic Skill Scores



Wie aus der Abbildung hervorgeht, ist sowohl die elterliche Erziehungskompetenz als auch die Qualität der Kinderbetreuung (beides angegeben in den Levels „low“, „middle“ und „high“) wirksam: Je besser beide sind, desto mehr profitieren Kinder und Jugendliche (gemessen an den „pre-academic skills“) davon. Allerdings ist das elterliche Kapital weitaus einflussreicher und differenzierter zu betrachten, wohingegen sich die Qualität der Kinderbetreuung nicht so bedeutsam zeigt – erneut sei an den bereits angesprochenen „parenting gap“ (vgl. Reeves/Howard 2013) bzw. „30 million words gap“ (vgl. Hart/Risley 2003) erinnert.

Es gibt folglich wichtige und weitreichende persönliche, familiäre, wirtschaftliche oder auch politische Gründe für den Besuch und den Ausbau von Kinderkrippen, aber der empirische Beleg, dass diese Form der Kinderbetreuung per se besser sei als die elterliche Erziehung, lässt sich nicht führen – auf die zahlreichen Stimmen, die vielmehr die Gegenposition vertreten, sei an dieser Stelle verwiesen (vgl. Stadler, 2014).

Kinderkrippen brauchen qualifiziertes Personal.

Insofern ist aus dem Gesagten die wichtigste Konsequenz für Kinderkrippen: Der Ausbau muss Hand in Hand gehen mit einer Qualifizierung des Personals. Und das Gute ist hier nicht gut genug. Die besten Köpfe müssen für diese Aufgabe gewonnen werden.

Nicht die Strukturen sind maßgeblich für Bildungsgerechtigkeit sondern die Akteure.

Zusammenfassend zeigt sich: Ohne den Strukturen jegliche Wirkung absprechen zu wollen, zumal es gerade auf dieser Diskussionsebene viele gute Gründe gibt, etwas zu reformieren, zeigt sich aus empirischer Sicht, dass sie für sich alleine genommen wenig bewirken – das gilt auch für Bildungsgerechtigkeit. Entscheidend sind vielmehr die Menschen, die diese Strukturen zum Leben erwecken. Sie sind der Grund für ein paradox anmutendes Ergebnis der empirischen Bildungsforschung aus dem schulischen Kontext: Der Lernerfolg zwischen zwei Klassen in derselben Schule kann sich stärker unterscheiden als der Lernerfolg zwischen zwei Klassen verschiedener Schulen. Damit wird der Fokus auf das Kerngeschäft von Bildungsinstitutionen gelenkt: Der Unterricht und seine Akteure. Im Folgenden wird dieser schulische Kontext exemplarisch näher beleuchtet, um allgemeine Schlussfolgerungen für Bildungsgerechtigkeit ziehen zu können.

4. Wirkfaktoren von Bildungsgerechtigkeit

Unterricht lässt sich aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Vor allem im deutschsprachigen Raum wird der Diskussion über die „richtigen“ Methoden viel Raum gegeben. Eine kritische Betrachtung der vorgetragenen Argumente entlarvt aber all diese Kontroversen als verkürzend. An zwei Beispielen sei dies verdeutlicht:

Hausaufgaben abschaffen?

Erstens wird mancherorts gefordert, Hausaufgaben abzuschaffen und stattdessen im Unterricht verstärkt zu wiederholen und zu üben. Hausaufgaben, so die Begründung, seien ungerecht und führten zu einer Benachteiligung, weil sozial besser situierte Kinder von Hausaufgaben mehr profitieren könnten als sozial schlechter gestellte (vgl. Allmendinger 2012). Auch wenn empirisch dazu keine Belege vorliegen, mag das Argument auf den ersten Blick überzeugen. Auf den zweiten Blick aber zeigt sich, dass es die Grundlagen von Bildungsgerechtigkeit verkennt: Es ist wenig überzeugend, den Schwächeren helfen zu wollen, indem man die Stärkeren ihrer Möglichkeiten beraubt. Kurzum: Der Grundsatz „Allen das Gleiche“ wird zur Maxime erhoben auf Kosten des Grundsatzes „Jedem das Seine“ und in Unkenntnis der Möglichkeit „Wenigen mehr“.

Die Haltung der Lehrperson hat einen größeren Einfluss als die gewählte Form der Methode.

Zweitens wird seit Jahren immer wieder darüber gestritten, ob ein geschlossener (z. B. Lehrervortrag) oder ein offener Unterricht (z. B. Gruppenarbeit) erfolgreicher sei (vgl. Zierer 2014). Gerade auch mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit findet sich die Argumentation, dass ein offener Unterricht es besser ermöglicht, Lernende individuell zu fördern. Auch dieses Argument mag auf den ersten Blick überzeugen, legt es richtigerweise den Fokus auf den Grundsatz „Jedem das Seine“. Aber neuere empirische Forschungsergebnisse belegen, dass es nicht entscheidend ist, welche Methode im Unterricht angewendet wird. Viel wichtiger ist, wie und mit welcher Haltung sie von den Lehrpersonen eingesetzt wird. So lässt sich immer wieder offener Unterricht beobachten, dem es an Strukturierung, Zielklarheit und einer pädagogischen Atmosphäre fehlt, ebenso wie geschlossener Unterricht, der durch differenzierte Aufgabenstellungen den Einzelnen optimal fördern kann. Die Methode für sich genommen entscheidet also nicht über die weitaus komplexere Frage nach Bildungsgerechtigkeit.

Kurzum: Es ist in der Pädagogik im Allgemeinen und im Kontext von Bildungsgerechtigkeit im Besonderen nicht nur wichtig, was gemacht wird, sondern auch wie und warum. Nicht nur das Wissen und Können einer Lehrperson bestimmt darüber, was sie tut, sondern auch ihr Wollen und Werten. Und Letzteres ist entscheidend dafür, ob Bildungsgerechtigkeit umgesetzt wird und ob Strukturen zum Leben erweckt werden oder nicht (vgl. Zierer 2015a).

Erneut sei an das oben genannte Beispiel erinnert, dass Kinder aus bildungsfernen Milieus bessere Leistungen erzielen müssen als Kinder aus bildungsnahen Milieus, um schlussendlich eine gymnasiale Schullaufbahnempfehlung zu bekommen. Lehrpersonen, die so entscheiden, werden ihr Handeln erst ändern, wenn sie andere Gründe dafür haben. Damit rücken „die“ Lehrpersonen ins Zentrum der Auseinandersetzung. Sie sind der entscheidende Wirkfaktor, wenn es um Bildungsgerechtigkeit geht. Aber nicht alle, sondern nur bestimmte. Von welchen Lehrpersonen ist die Rede?

In seiner Studie „Visible Learning“, der bis heute größten Sammlung an Meta-Analysen der empirischen Bildungsforschung, kommt John Hattie zu dem Schluss, dass es jene Lehrpersonen sind, die in ihrem Denken und Handeln von den folgenden Grundsätzen getragen werden (vgl. Hattie 2013 und 2014; Zierer 2014):

1. Lehrpersonen, die überzeugt davon sind, dass ihre fundamentale Aufgabe darin besteht, ihr Lehren sowie das Lernen und die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler wirkungsorientiert zu evaluieren.
2. Lehrpersonen, die überzeugt davon sind, dass Erfolg und Scheitern beim Lernen von Schülerinnen und Schülern davon abhängt, was sie als Lehrperson getan oder unterlassen haben.
3. Lehrpersonen, die danach streben, mehr über das Lernen als über das Lehren zu reden und insofern danach fragen, was bei den Schülerinnen und Schülern ankommt und was für die Schülerinnen und Schüler funktioniert.
4. Lehrpersonen, die danach streben, Beurteilungen von Schülerleistungen als Feedback zu ihrem Einfluss aufzufassen und sie für den eigenen Unterricht zu nutzen.
5. Lehrpersonen, die danach streben, Unterricht als Dialog zu verstehen und mit den Schülerinnen und Schülern über ihr Lernen ins Gespräch zu kommen.
6. Lehrpersonen, die danach streben, die Herausforderung im Unterricht zu setzen und möglichst vielen Schülerinnen und Schülern Oberflächenverständnis beizubringen und davon ausgehend Tiefenverständnis herbeizuführen.
7. Lehrpersonen, die überzeugt sind, dass es zu ihrer Rolle gehört, positive Beziehungen in den Klassen zu entwickeln und eine Atmosphäre des Vertrauens und des Zutrauens aufzubauen.
8. Lehrpersonen, die danach streben, alle Beteiligten über ihre Lernentwicklungen und Bildungsprozesse zu informieren und demzufolge mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern auf Augenhöhe zusammenarbeiten.

„Passionate und inspired teachers“ sind für Bildungsgerechtigkeit entscheidend.

Bildungsgerechtigkeit entfaltet sich im Dialog miteinander.

Der Lehrer als Regisseur.

Es sind damit die „passionate and inspired teachers“, wie es John Hattie immer wieder umschreibt, die für Bildungsprozesse im Allgemeinen und für Bildungsgerechtigkeit im Besonderen entscheidend sind. Zu ihren Grundsätzen gehört es, Unterricht nicht als einen Monolog zu sehen, sondern als einen Dialog, immer und immer wieder in jedem Schüler etwas zu suchen, wovon keiner etwas weiß und woran schon keiner mehr glaubt, mit Leidenschaft und Kompetenz von ihrem Wissen, aber auch ihrem Leben zu erzählen, sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und zusammenzutun und dem Lernenden auf Augenhöhe zu begegnen, wohlwissend, dass sie ihn genauso brauchen wie er sie. Lehrpersonen, die von diesen Grundsätzen getragen in den Unterricht gehen, werden stets bemüht sein, die Dialektik zwischen „Allen das Gleiche“ und „Jedem das Seine“ zu einer Synthese zu bringen und damit an der entscheidenden Stelle, nämlich dem Unterricht, für Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. Der Ort der Bildungsgerechtigkeit ist der Ort der Bildung. Diese vollzieht sich im Miteinander, im Gespräch, in der Interaktion.

Damit nehmen Lehrpersonen im Unterricht eine bestimmte Rolle ein, die von John Hattie im Wesentlichen als Regisseur bezeichnet wird. Wodurch zeichnet sich diese Lehrerrolle aus? Geht man von den Ergebnissen aus „Visible Learning“ aus, so lässt sich folgendes Faktorenbündel zur Verdeutlichung benennen (vgl. Zierer 2015b):

Der Lernende ist als Ausgangspunkt für Erziehung und Unterricht zu sehen – mit seinen Stärken und Schwächen. Eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die auf Kooperation und Akzeptation beruht, ist hierfür unabdingbar und einer der wichtigsten Faktoren für erfolgreiches Lehren und sichtbares Lernen. Fehler sind hier keine Schande, sondern wichtige Informationen auf dem Weg eines gelingenden Unterrichts. Damit wird deutlich: Unterricht ist keine Einbahnstraße, sondern ein intensiver Dialog zwischen Lernenden und Lehrpersonen. Rückmeldung ist dabei ein zentraler Faktor, weil er wesentlich für eine Kommunikation im und über Unterricht ist. Ebenso die Klarheit der Lehrperson, weil sie den Maßstab für den Unterricht und seine Evaluation festlegt. Daneben ist unstrittig, dass Gleichaltrige bzw. die Lerngruppe eine

wichtige Rolle spielen – kooperatives Lernen beispielsweise ist dem kompetitiven und dem individuellen Lernen überlegen. Direkte Instruktion ist konsequenterweise eine Folge aus dem bisher Gesagten – nicht als Frontalunterricht missinterpretiert, sondern als ein Lehrerhandeln, das basierend auf den Informationen zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler Ziele, Inhalte, Methoden sowie Medien festlegt und mit diesen abstimmt.

Also: Auf die Haltungen der Lehrpersonen kommt es an! Nicht die einzelne Lehrperson sorgt alleine für den Unterschied im Bildungserfolg, sondern alle am Unterrichtsprozess Beteiligten sind gemeinsam tätig und können am erfolgreichsten sein, wenn sie diese Gemeinschaft nutzen: Lernende, Lehrpersonen, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern usw. Somit wird auch deutlich, dass die Lehrpersonen zwar wichtig im Bildungsprozess sind, aber sicherlich nicht alles entscheidend. Nichts geht ohne die Lernenden. Und, das sollte angesichts einer zunehmenden, politisch beförderten „Verstaatlichung“ von Bildung und Erziehung betont werden, nichts geht ohne die Eltern, die aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zurecht laut Grundgesetz die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen haben.

5. Kernbotschaften

Abschließend wird der Versuch unternommen, aus der vorliegenden Abhandlung zu Bildungsgerechtigkeit Kernbotschaften herauszukristallisieren, die als Ausgangspunkt und Anregung, als Einspruch und Widerspruch, als Zustimmung und Bestärkung für bildungspolitische Diskurse fungieren können:

1. *Bildung ist keine Einbahnstraße!* Alle Versuche, der Verschiedenheit der Menschen mit einem einzigen Angebot zu begegnen, scheitern aus empirischer Sicht. Menschen haben unterschiedliche Voraussetzungen, Möglichkeiten und Lebenswege. Diesen ist mit einer ebensolchen Diversität zu begegnen. Bildung braucht also vielfältige Angebote.
2. *Wider die Strukturdebatten!* Ein Vorteil von Strukturen ist, dass sie sich schnell verändern lassen. Ihre Wirkung aber können sie nicht ohne die Personen entfalten, die sie zum Leben erwecken. Insofern sind Kompetenzen und Haltungen der Akteure wichtiger, weil sie darüber entscheiden wie Strukturen wirken. Dies gilt umso mehr, je hochentwickelter die Strukturen sind. In westlichen Industrieländern erscheinen demzufolge entsprechende Strukturdebatten wenig sinnvoll und widersprechen der empirischen Erkenntnis, dass Kontinuität im Bildungssystem ein Erfolgsfaktor ist.
3. *Einer für alle und alle für einen!* Es gibt viele empirische Belege, die aufzeigen, wie wichtig eine Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten – Kinder und deren Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrpersonen usw. – für den Bildungserfolg ist. Die Stärkung der Familie und die Kooperation auf Augenhöhe ist unerlässlich, um Bildungsgerechtigkeit erreichen zu können.
4. *Allen das Gleiche und jedem das Seine!* Es lässt sich weder theoretisch noch empirisch erhärten, diese beiden Grundsätze einer Bildungsgerechtigkeit gegeneinander auszuspielen. Jeder Versuch in diese Richtung scheitert, ist reduktionistisch und führt sich selbst in den Widerspruch. Insofern kann es nur um eine Synthese beider Grundsätze gehen. Die Nichtgleichbehandlung von Einzelnen, die auf der Sicherstellung gleicher Möglichkeiten für alle beruht, führt zu Bildungsgerechtigkeit und in diesem Sinn zu einer gerechten Ungleichheit. „Wenigen mehr.“ kann und muss daher eine Maxime für zukünftige Diskurse im Kontext von Bildungsgerechtigkeit sein – und zwar sowohl für die Schwächeren als auch für die Stärkeren in unserer Gesellschaft.

5. *Beweise und Gründe in den Blick nehmen!* Bildungsgerechtigkeit ist nicht nur eine Frage der Empirie und ebenso wenig eine ausschließliche Frage der Weltanschauung. Vielmehr sind beide Sichtweisen zu berücksichtigen und eine pädagogische Mitte anzustreben. Im Zweifelsfall aber überwiegt die Empirie, weil sie kraft ihrer Beweise näher an der Realität ist als jede noch so wohlbegründete Weltanschauung.

Diese Kernbotschaften erscheinen hilfreich, um in einer so wichtigen Frage wie der Bildungsgerechtigkeit ein besonnenes Urteil fällen zu können, so dass darauf basierende Entscheidungen allen Kindern und Jugendlichen eine optimale Bildung ermöglichen können.

6. Literatur

- Allmendinger, Jutta (2012): *Schulaufgaben*. München: Pantheon.
- Biggs, John / Collis, Kevin (1982): *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- BMBF (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. Verlin: BMBF.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Fend, Helmut (2008): *Bildungsgerechtigkeit und außerschulische soziale Disparitäten*. In: DL (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit*. S. 54 – 57.
- Gan, Joo Seng Mark (2011): *The effects of prompts and explicit coaching on peer feedback quality*. University of Aukland.
- Gardner, Howard / Csikszentmihalyi, Mihaly. & Damon, William (2005): *Good Work*. Klett.
- Green, N. / Green, K. (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Gruber, Hans (2013): *Definition: Expertise-Erwerb*. In: Wirtz, Markus (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie*. Bern: Huber. S. 513.
- Keller, John (2010): *Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach*. Springer: London.
- Hart, Betty / Risley, Todd R. (2003): *The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3*. In: *American Educator*, S.4-9.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Schneider: Baltmannsweiler.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Schneider: Baltmannsweiler.
- Hattie, John / Masters, Deb (2011): *The evaluation of a student feedback survey*. Auckland: Cognition.
- Heidegger, Martin (2006): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Klieme, Eckhard / Holtappels, Hans Günther / Rauschenbach, Thomas & Stecher, Ludwig (2010): *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkung*. SteG.
- Marx, Reinhard / Zierer, Klaus (2013): *Glaube und Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- MET (2010): *Learning about Teaching*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- NICHD (2006): *Study of early child care and Youth Development*. NICHD.
- Nida-Rümelin, Julian / Zierer, Klaus (2015): *Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg: Herder.
- Prenzel, Manfred / Sälzer, Christine / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (2013): *PISA 2012*. Waxmann: Münster.
- Rawls, John (1999): *A Theory of Justice. Revised Edition*. Cambridge: Harvard.
- Reeves, Richard V. / Howard, Kimberly (2013): *The parenting gap*. <http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2013/09/09-parenting-gap-social-mobility-wellbeing-reeves/09-parenting-gap-social-mobility-wellbeing-reeves.pdf>
- Stadler, Rainer (2014): *Vater, Mutter, Staat*. München: Random House.
- Van den Bergh, Linda / Ros, Anje/ Beijgaard, Douwe (2010): *Feedback van basis-schoollleerkrachten tijdens actief leren: de huidige praktijk*. ORD-paper. ORD: Enschede.
- Zierer, Klaus (2014): *Hattie für gestresste Lehrer*. Schneider: Baltmannsweiler.
- Zierer, Klaus (2015a): *Nicht nur Wissen und Können, sondern auch und vor allem Wollen und Werten. Das K3W-Modell im Zentrum pädagogischer Expertise*. In: *Pädagogische Rundschau*, 69 H. 1.
- Zierer, Klaus (2015b): *Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning*. 2. Auflage. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.: Sankt Augustin.

Der Autor

Prof. Dr. Klaus Zierer

*Lehrstuhlinhaber für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt
Allgemeine Didaktik / Schulpädagogik, Carl von Ossietzky-Universität
Oldenburg*

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Ansprechpartnerin:

Felise Maennig-Fortmann

*Koordinatorin für bildungspolitische Grundsatzfragen und Hochschulpolitik
Hauptabteilung Politik und Beratung*

Telefon: +49(0)30/26996-3372

E-Mail: Felise.Fortmann@kas.de

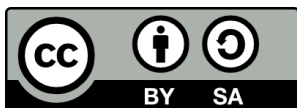
Postanschrift: Konrad-Adenauer-Stiftung, 10907 Berlin

Kontakt zum Thema Publikationen:

publikationen@kas.de

ISBN 978-3-95721-131-6

www.kas.de



*Der Text dieses Werkes ist
lizenziert unter den Bedin-
gungen von „Creative Com-
mons Namensnennung-
Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 3.0 Deutsch-
land“,
CC BY-SA 3.0 DE
(abrufbar unter:
[http://creativecommons.
org/licenses/by-sa/3.0/de/](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/))*

*Bildvermerk Titelseite:
[http://pixabay.com/de/
gefaerbt-bleistifte-zur-
bundle-166920/](http://pixabay.com/de/gefaerbt-bleistifte-zur-bundle-166920/)
Created: April 07, 2013.
licensed by CC0 1.0 Univer-
sell (CC0 1.0)
(abrufbar unter:
[https://creativecommons.
org/publicdomain/zero/1.0/
deed.de](https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.de))*