



Eiko Jürgens | Susanne Miller (Hrsg.)

# **Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule**

Eine interdisziplinäre Sicht auf  
Inklusions- und Exklusionsprozesse

**BELTZ** JUVENTA

Eiko Jürgens | Susanne Miller (Hrsg.)  
Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule



Eiko Jürgens | Susanne Miller (Hrsg.)

# **Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule**

Eine interdisziplinäre Sicht auf  
Inklusions- und Exklusionsprozesse

**BELTZ** JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5052-3

# Inhalt

*Eiko Jürgens und Susanne Miller*

Ungleichheit in Gesellschaft und Schule.

Eine Einleitung in die Problematik von Exklusions- und Inklusionsprozessen

7

## **Teil 1**

### **Bildung und soziale Ungleichheit in der Gesellschaft**

*Christoph Butterwegge*

Die soziale Exklusion von Kindern.

Ausgrenzungsmechanismen und mediale Diskurse

34

*Sighard Neckel*

„Leistung“ und „Erfolg“.

Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit

47

*Oskar Negt*

Politische Bildung und Demokratie

59

*Willi Lemke*

Die integrative Kraft des Sports aus Sicht der Vereinten Nationen

70

*Ernst Rösner*

Ungleichheit durch demografischen Wandel

81

## **Teil 2**

### **Schulstrukturelle Analysen der sozialen Ungleichheit**

*Andreas Schleicher*

PISA oder Das Scheitern des deutschen Bildungssystems

96

*Ludger Wößmann*

Beeinflusst Bildungsselektion Bildungsergebnisse und Ungleichheit?

Internationale und nationale Evidenz

115

<i>Klaus-Jürgen Tillmann</i> Die Verlängerung der Grundschulzeit. Ein Instrument zum Abbau sozialer Auslese?	131
<i>Dagmar Hänsel</i> Schule für alle oder besondere Schulen für besondere Kinder. Zum Zusammenhang von Grund- und Sonderschule	153
<i>Ulf Preuss-Lausitz</i> Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheit	171
<b>Teil 3</b> <b>Entstehung und Überwindung von Ungleichheit:</b> <b>Der Blick auf die Akteure in den Schulen</b>	
<i>Jutta Standop</i> Menschenbild und Humanität. Erziehungstheoretische Implikationen im Kontext des schulischen Ungleichheitsdiskurses	188
<i>Eiko Jürgens</i> Lehrerbewusstsein im selektiven Schulwesen. Der falsche Umgang mit dem Fehler im Unterricht gefährdet den Heranwachsenden in seiner Rolle als Lernender	213
<i>Susanne Miller</i> Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW	235
<i>Reinhard Stähling</i> Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen	252
<i>Ulrike Kegler</i> Die schöne Schule: Für eine humanere Zukunft lernen wir anders	265
Die Autorinnen und Autoren	280

Eiko Jürgens und Susanne Miller

## Ungleichheit in Gesellschaft und Schule

Eine Einleitung in die Problematik von Exklusions- und Inklusionsprozessen

Die gesellschaftspolitische Diskussion und der sozialwissenschaftliche bzw. erziehungswissenschaftliche Diskurs zu sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft und zur Bildungsbenachteiligung in der Schule haben durch die Veröffentlichungen nationaler Armuts- und Bildungsberichte sowie internationaler Leistungsvergleichsstudien in den letzten Jahren merklich an Brisanz und Dynamik gewonnen.

Das vorliegende Buch geht zurück auf eine Ringvorlesung, die die Herausgeber im Wintersemester 2010/11 an der Universität Bielefeld unter dem Titel „Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule“ veranstaltet haben. Vor dem Hintergrund von Desintegration, Aussonderung und Benachteiligung einerseits und Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Humanität andererseits referierten Sachverständige aus der Wissenschaft unterschiedlicher Disziplinen, aus Kultur, Wirtschaft und Schulpraxis, um aus ihrer jeweiligen Perspektive Fragen nach der Entstehung, Entwicklung und Veränderung bzw. Überwindung sozialer Ungleichheiten anhand von Theorien, empirischen Untersuchungen und Praxisbeispielen aufzuwerfen und zu beantworten. Für die Buchveröffentlichung konnten neben den Referenten auch einige weitere Experten gewonnen werden, um die interdisziplinäre und thematische Breite noch zu erweitern.

Bei dem Thema „Soziale Ungleichheit“ geht es um die ungleiche Verteilung von Lebenschancen (vgl. Burzan 2007, S. 7). Nach Hradil (2001, S. 27) werden soziale Unterschiede dann als soziale Ungleichheit bezeichnet, wenn sie nicht nur als unterschiedlich gelten, sondern gleichzeitig als besser- oder schlechter-, höher- oder tiefergestellt. Als zusammenfassende Definition schlägt Hradil (2001, S. 30) vor: „Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“. Was als „wertvolles Gut“ gilt, ist durchaus gesellschaftlichen Wandlungen unterworfen. Zweifellos gelten gegenwärtig ein hohes Einkommen bzw. Vermögensbesitz und ein hoher Bildungsabschluss als „wertvolle Güter“, weil sie jeweils einen hohen Tauschwert haben und durch sie vielfältige Möglichkeiten eines „guten Lebens“ eröffnet werden.



Deutschland nimmt in Bezug auf den Titel des vorliegenden Bandes „Ungleichheit in Gesellschaft und Schule“ gleich zwei Mal eine Spitzenposition ein: Zum einen zeigt die OECD Studie „Divided we stand – Why inequality keeps rising“ (OECD 2011), dass die Ungleichheit bei der Einkommensverteilung unter deutschen Arbeitnehmern stärker gewachsen ist als in den meisten anderen OECD Ländern. Noch in den 1980er- und 1990er-Jahren gehörte Deutschland danach zu den eher ausgeglichenen Gesellschaften. Die Lohnschere hat sich zwischen den obersten und untersten zehn Prozent der Vollzeitarbeitenden erweitert, das Verhältnis lag 2008 bei 8 zu 1; d.h. die obersten zehn Prozent der deutschen Einkommensbezieher verdienten etwa achtmal so viel wie die untersten. In den 1990ern lag das Verhältnis noch bei 6 zu 1. Mit dieser Entwicklung der Einkommen geht der Trend der zunehmend wachsenden Zahl von Armuts- und Reichtums Haushalten einher, gleichzeitig verliert die mittlere Einkommensgruppe an Gewicht. Die Polarisierung wird in der Wahrnehmung der Menschen als eine Vergrößerung der Ungleichheit wahrgenommen (vgl. Goebel/Gornig/Häußermann 2010, S. 3f.). Das Auseinanderdriften von Arm und Reich wird vor allem auf die Entwicklung der Löhne und Gehälter, auf die wachsende Zahl von Teilzeitarbeitern und auf den sozialen Wandel mit der Zunahme von Alleinerziehenden und Single-Haushalten zurückgeführt (zu den Ursachen siehe auch Butterwegge in diesem Band). Als Folge der Polarisierung und zunehmenden Ungleichheit konstatiert Heitmeyer auf der Basis der Studie zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit eine Erosion von Kernnormen wie Solidarität, Gerechtigkeit und Fairness (Heitmeyer 2010, S. 19), da es zu Abstiegsängsten und Schuldzuweisungen komme. Seine Ergebnisse deuten weiter darauf hin, dass sich die Menschen höherer Status- und Einkommensgruppen aus der Solidargemeinschaft zurückziehen, um ihre Privilegien zu sichern.

Die Privilegien werden u.a. auch durch unser gegliedertes Schul- und Bildungssystem gesichert, hier nimmt Deutschland nun die zweite Spitzenposition ein. Laut Tillmann (2008) ist das deutsche Schulsystem Weltmeister in der sozialen Auslese und Spitzenreiter in der Produktion von Schulscheitern. Sowohl die gesellschaftlichen Verhältnisse als auch unser Bildungssystem produzieren also Gewinner und Verlierer. Das besondere Problem dabei besteht darin, dass die Chance, zu der einen oder zu der anderen Gruppe zu gehören, in besonders starkem Maße von der sozialen Herkunft abhängig ist und eine abnehmende Mobilität am unteren und oberen Rand der Gesellschaft gegeben ist. Mit anderen Worten: An dem unteren Pol gibt es eine äußerst geringe Chance des Aufstiegs und am oberen Pol eine geringe Chance des sozialen Abstiegs. Erschwerend kommt die Abnahme der Bedeutung von Leistung beim Erwerb von Bildungstiteln hinzu (vgl. Neckel in diesem Band) Die Exklusionsrisiken betreffen ca. 10% der Bevölkerung, sie fühlen sich ausgegrenzt und in ihren Teilhabemöglichkeiten deutlich einge-

schränkt. „Außer kranken Menschen und Menschen in hohem Alter sind es vorrangig Personen mit niedrigem Bildungsniveau und fehlendem Berufsabschluss, die sich von Ausgrenzung betroffen sehen“ (Ditton 2010, S. 56).

Bereits in der ersten Phase der Bildungsreformphase in den 1960er-Jahren wurde die Unterrepräsentanz bestimmter Bevölkerungsgruppen an der Teilhabe am Bildungssystem kritisiert. In der Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande wurden sämtliche Diskriminierungsfaktoren zusammengefasst. Die daraufhin ausgelöste Bildungsexpansionsphase vermochte insbesondere die soziale Benachteiligung nicht abzuschwächen. Aktuell wird der Zusammenhang von Ungleichheit und Bildung ausgelöst vom sog. PISA-Schock erneut wieder umfassend analysiert.

Bildung gilt und galt als wichtiges Mittel, das Armuts- und Exklusionsrisiko zu minimieren, gleichzeitig wissen wir, dass gerade Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten oder armutsgefährdeten Familien systematisch im Schul- und Bildungssystem benachteiligt wurden und werden. Folgt man Bourdieu und Passeron, gibt es auch wenig Hoffnung auf Veränderungen, es seien „geheime“ soziale Mechanismen, „mit deren Hilfe das Bildungswesen die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert“. Das Geheimnis trage zum Fortbestand einer auf Tarnung ihrer stärksten Selbsterhaltungsmechanismen angewiesenen Sozialordnung bei und diene den Interessen derer, die auf Erhaltung dieser Ordnung bedacht seien (vgl. Bourdieu, Passeron 1971, S. 15).

Die gleichzeitige Analyse der gesellschaftlichen *und* schulischen Ungleichheit ist genau deshalb von erheblicher Bedeutung. Bei der Konzentration auf nur eine Dimension könnte nämlich die Illusion entstehen, das Bildungssystem konträr zu gesellschaftlichen Trends entwickeln zu können oder aber durch Reformen im Bildungsbereich die Gesellschaft gleicher machen zu können (vgl. Klemm 2010; Ditton 2010). Ditton (2010, S. 69) fordert entsprechend eine Verständigung über politische Ziele und über die zukünftige Richtung unserer Gesellschaft, wenn die soziale Selektivität unseres Bildungswesens und die Exklusion in unserer Gesellschaft reduziert werden sollen.

Dass es zwischen der Ungleichheit in der Gesellschaft und der Ungleichheit im Schul- und Bildungssystem einen Zusammenhang gibt, ist aus der Typologie der Wohlfahrtspolitik von Esping-Andersen (1990) zu vermuten. Quenzel und Hurrelmann (2010, S. 25) charakterisieren danach die skandinavischen Länder als „staatsorientiertes bzw. sozialdemokratisches Modell von Wohlfahrtsstaatlichkeit“ welches das höchste Ausmaß von materiellen wirtschaftlichem Wohlstand für die Bevölkerung und den höchsten Grad von ökonomischer Gleichheit habe. In allen internationalen Leistungsvergleichsstudien führten sie Ranglisten an und die Kluft der Leistungen zwischen den verschiedenen sozialen Herkunftsmilieus sei am gerings-

ten. In Deutschland gelinge weder die Begabtenförderung, noch die Förderung der schwachen Schüler, noch der Abbau von Chancenungleichheit.

Zur Erklärung dieses Phänomens möchten wir mit dem vorliegenden Band beitragen. Es sollen sowohl wichtige Grundlagen für die systematische und historische Analyse der Ungleichheiten und für Veränderungspotentiale vorgestellt werden, die auf empirischer Überprüfung anderer Schulstrukturen im internationalen oder nationalen Vergleich, auf ökonomischen Berechnungsmodellen, auf schulpädagogischen Überlegungen und auf gelungenen Praxisbeispielen basieren. Die gleichzeitige Analyse gesellschaftlicher und schulischer Ungleichheiten führt allerdings dabei auch zu dem Dilemma, wonach Bildung keineswegs zum Abbau von Ungleichheit in der Gesellschaft führen kann und gleichzeitig bleibt sie im bestehenden System ein großer Hoffnungsträger zur Überwindung des sog. „Teufelskreislaufs der Armut“, weshalb es sich trotz aller Beschränkungen und Grenzen lohnt, im Bildungsbereich für einen größtmöglichen Abbau von Ungleichheiten zu kämpfen, denn die extremste Form der Ungleichheit stellt die Armut dar. Im vorliegenden Band werden deshalb in den verschiedenen Beiträgen sowohl die sozioökonomische Armut als auch die Bildungsarmut thematisiert. Ebenso wie in der Armutsforschung zwischen einem absoluten und relativen Armutsbegriff unterschieden wird, differenzieren Allmendinger und Leibfried (vgl. 2003, S. 13) ebenfalls zwischen einem absoluten und relativen Begriff von Bildungsarmut. Unter einer absoluten Bildungsarmut verstehen sie einen Mindeststandard, der sich beispielsweise durch Alphabetisierung, oder dem Absolvieren der Hauptschul- oder Berufsschulpflicht definiert. Unter einer relativen Bildungsarmut fassen sie dagegen die Positionierung im gesamten Bildungs-Ressourcengefüge (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003, S. 13). Die Begrifflichkeit macht die Analogie zwischen der gesellschaftlichen und schulischen Ungleichheit deutlich. Auf den Bildungsaspekt und auf die schulische Ungleichheit geht die Einleitung nachfolgend näher ein, um den Gesamtzusammenhang noch einmal herzustellen.

Das Recht auf Bildung wird als Menschenrecht legitimiert, da „Bildung für die Enkulturation des Menschen, für seine umfassende Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit schlechthin notwendig ist“ (Heimbach-Steins 2009, S. 14). Von daher wird es auch verständlich, wenn bisher in internationalen Erklärungen und Konventionen zum Bildungsverständnis ein klar erkennbarer Schwerpunkt auf die Entfaltung der Persönlichkeit gelegt wird. Eindeutig wird Bildung weiterhin trotz einiger zumeist ökonomisch motivierter Versuche eine Schlüsselrolle für die aktive Teilhabe der Menschen am gesellschaftlichen Leben zugesprochen. Wenn auch zugegebenermaßen schulische Bildung nicht ausreicht für eine lebenslange Daseinsbewältigung und immerwährende gesellschaftliche Mitsprachefähigkeit, so bleibt es dennoch akzeptiert, dass der Schule als Bildungsinstitution die vielleicht größte Einflussnahme im lern- und sozia-

lisationsbiografischen Prozess eines Menschen zukommt. Schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse ermöglichen schließlich den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die für den Eintritt in das Berufsleben und die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen fundamental sind. Sie entscheiden allerdings gleichzeitig mit der Vergabe von Zertifikaten und Schulabschlüssen auch über Schulkarrieren – und davon nicht unabhängig – über private wie berufliche Lebensentwürfe, also letztlich über den Erfolg oder das Scheitern individueller Ambitionen.

Somit liegt es in der Verantwortung des Staates, das (Menschen-)Recht auf Bildung nicht nur für alle Kinder und Jugendlichen in den nachwachsenden Generationen gleichermaßen bestmöglich zu sichern, sondern ebenso darauf zu achten, dass Chancengleichheit und Gerechtigkeit in der Teilhabe von Bildung nur zusammen zur Geltung gebracht werden können. Indem beispielsweise dem Ziel von ‚Bildungsgerechtigkeit‘ durch Eröffnung vielfältiger Bildungsangebote der Weg geebnet wird, entsteht eine grundlegende Voraussetzung, um soziale Chancengleichheit zu realisieren. Allen Heranwachsenden im Schulsystem gleiche Chancen zu gewähren, ist demnach ohne Gewährleistung individueller Förder- und Interventionsprogramme nicht realisierbar und demzufolge schließen Fragen des Zusammenhangs zwischen dem Recht auf Bildung und Gleichheit bzw. Ungleichheit wie Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit (vgl. Zirfas 2008, S. 9ff.; Heimbach-Steins 2009, S. 14ff.) sowohl an dem Ziel ‚Bildung für alle‘, „das als politische Forderung dem Menschenrechtscharakter von Bildung entspricht“ (Heimbach-Steins 2009, S. 22), als auch an empirischen Befunden zur Bildungsbeteiligung und zur Wahrnehmung von Bildungschancen in Deutschland an.

Maßgeblich zeichneten die im letzten Jahrzehnt vor allem im Gefolge der internationalen PISA-Vergleichsstudien hervorgehobenen und scharf kritisierten Ergebnisse zur „sozialen Ungleichheit des Bildungssystems und die mit ihr verbundenen differenziellen Zugangschancen zum Arbeitsmarkt“ (Georg 2006, S. 7) dafür verantwortlich, dass die weiterhin andauernde Problematik des engen Verhältnisses zwischen schulischer Karriere und sozialer Herkunft ebenso die gesellschafts- und bildungspolitische Debatte wie den (schul-)pädagogischen und soziologischen Diskurs über den Zustand der Bildungsgerechtigkeit des deutschen Schulsystems dominiert. Dem „empirischen Blick“ auf den Erfolg und das Scheitern von 15- oder 16-jährigen Schülerinnen und Schülern in den deutschen Schulen, den die PISA-Ergebnisse ermöglichten, ist zu entnehmen, dass das deutsche Schulsystem unrühmlicherweise in der sozialen Auslese auf einer der vordersten Plätze im internationalen Ländervergleich rangiert (vgl. hierzu auch Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2004).

Nun ist es allerdings nicht so, dass Deutschland – wie der internationale Vergleich zeigt – als einziges Land „soziale und ökonomische Ungewogen-

heiten und soziale Ungleichheit aufweist. Diese Phänomene durchziehen alle Staaten und sie bewirken gemeinsame Konsequenzen“ (Muñoz 2007, S. 84). Allerdings ist ebenso nicht zu leugnen, dass die diesbezüglichen Disparitäten in Deutschland besonders groß sind und diese auf strukturelle Eigenschaften des schulischen Bildungssystems zurückzuführen sind, „die diese Ungleichheiten eher verstetigen als sie zu minimieren“ (ebenda).

Als eine in diesem Zusammenhang strukturbedingte Besonderheit ist die sehr frühe Einstufung von Kindern nach dem Besuch der Grundschule auf die unterschiedlichen Schulformen im weiterführenden Sekundarbereich zu verstehen. Dabei handelt es sich um einen selektiven Eingriff in die Schullaufbahn von zehnjährigen Kindern, der in dieser Form und mit diesen Konsequenzen, nämlich einer nur noch schwer korrigierbaren Vorfestlegung in deren gesamten Bildungsverlauf, vergleichbar in einem anderen Land kaum zu finden ist (vgl. ebenda).

Das Risiko von Exklusion betroffen zu sein, besteht allerdings schon bevor ein Kind in das allgemeinbildende Pflichtschulsystem eingetreten ist (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 473). Wenn auch seit der ersten PISA-Untersuchung der Anteil derjenigen Kinder, die vor Beginn des Eintritts in die Grundschule um ein Jahr zurückgestellt werden, inzwischen von 11% auf 7,5% eines Jahrgangs zurückgegangen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 250) wird dennoch weiterhin eine vergleichsweise große Gruppe für nicht ‚schulreif‘ erachtet. Dabei handelt es sich abermals vor allem um sozial benachteiligte Kinder, insbesondere mit einem Migrationshintergrund. Trotz dieser Eingangsselektivität gelingt es der Grundschule nicht, Lernfortschritthomogenität zu erreichen, so dass weitere Ausleseverfahren zum Einsatz kommen (müssen). „Anders formuliert: Es tritt eine unerwünschte Leistungsheterogenität in der Lerngruppe auf“ (Tillmann 2008, S. 158), auf die die Grundschule mit zwei Maßnahmen reagiert. Auf die erste, das Sitzenbleiben, wurde schon näher eingegangen. Insgesamt beträgt gegenwärtig die jährliche Wiederholungsquote etwa 3,5% (vgl. Bildungsbericht 2006, S. 54). Am Ende der Sekundarstufe I haben sich diese jährlichen Quoten auf bundesweit immerhin 24% summiert, d. h. so hoch ist der Anteil derjenigen, die im Laufe ihres Besuchs der allgemeinbildenden Pflichtschule (Klassen 1–9 bzw. 10) mindestens einmal ein Schuljahr wiederholen mussten. Eine besonders hohe Konzentration der 15-jährigen Repetenten verzeichnet die Hauptschule mit 35%. Auch das zweite Instrument zur „virtuellen“ Reduzierung von Leistungsheterogenität in der Grundschule hat es in sich. Auf dem Weg durch die Grundschule ist ein nicht unerheblicher Teil der Schülerschaft durch Zurückstellung, Klassenwiederholung und Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs verloren‘ gegangen. 11% der Kinder werden nicht zum vorgesehenen Zeitpunkt eingeschult, sondern zurückgestellt.

Doch trotz dieser nachweislichen Exklusionsprozesse sollte nicht unter-

schlagen werden, dass innerhalb der Grundschulzeit die bestehenden Leistungsabstände sehr viel kleiner werden und sich besonders leistungsschwache Schulklassen steigern konnten (Ditton 2010), weshalb der Grundschule ein vergleichsweise erfolgreicher Umgang mit Heterogenität attestiert und eine längere Grundschulzeit häufig als Beitrag zu mehr Chancengleichheit diskutiert wird (vgl. Tillmann in diesem Buch). Jedoch nicht allein der u. a. aus der Perspektive der modernen Entwicklungspsychologie beispielsweise in Gestalt transaktionaler systemischer Modelle (Montada 2008, S. 12f.) umstrittene frühe Übertrittszeitpunkt ruft massive Kritik hervor, sondern gleichfalls das Verfahren selbst. Empirische Erkenntnisse, die belegen, dass die den Übergangsentscheidungen zugrunde liegenden Diagnosen nicht immer zutreffend sind und davon auch die Prognosesicherheit der Urteile gravierend beeinflusst wird (vgl. Jürgens 1989), lassen die frühe Selektion noch zusätzlich fragwürdig werden. In diesem Zusammenhang kommt nämlich eine der IGLU-Studien zu dem Befund, „dass 44% der Leistungseinschätzungen nicht mit den wirklichen Fähigkeiten der berücksichtigten Kindern übereinstimmt“ (Muñoz 2007, S. 85). Weil Kinder aus Elternhäusern mit einem niedrigerem sozioökonomischen Status schon unter ungünstigeren kulturellen Bedingungen aufwachsen und es deshalb naheliegenderweise schwerer haben, den schulischen Leistungsanforderungen nachzukommen, erfahren sie durch dieses Empfehlungsverhalten der Grundschule doppelte soziale Benachteiligung. Augenscheinlich reicht es nicht, die geforderten Leistungen zu erbringen, was schon oft schwer genug fällt, sondern von ihnen wird darüber hinaus verlangt, mehr zu leisten. Ihre Leistungsergebnisse müssen weit besser sein, um ebenfalls eine Empfehlung für die Fortsetzung der Schullaufbahn am Gymnasium zu erhalten, d.h. die „gleiche“ Chance auf das Abitur zu haben, wie ein Kind aus einem Elternhaus mit höherem sozio-ökonomischem Status (vgl. Lehmann u.a. 1997 S. 81 ff.).

In besonderem Maße sind benachteiligte Kinder und Jugendliche von den selektiven Maßnahmen im Schulsystem betroffen, die sich neben der Übertrittsentscheidung nach der Grundschule ebenso auf weitere sowohl zeitlich davor als auch danach liegende Interventionen beziehen. Schullaufbahnen werden demnach im bundesdeutschen Schulsystem von verschiedenen Schnittstellen richtungsweisend beeinflusst. Die in der Mehrzahl der Bundesländer frühe Allokation der Kinder nach der 4. Grundschulklasse, andernfalls am Ende des 6. Jahrgangs, ist zwar angesichts der verbrieften Durchlässigkeit des Schulsystems später grundsätzlich noch korrigierbar, faktisch wird diese aber, wenn überhaupt, eher nach unten als nach oben geändert. Davon sind dann wieder Kinder aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status in besonderer Weise betroffen. „Die Bedeutsamkeit von sozialer Selektivität im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zeigen die berichteten Zusammenhänge von so-

zialer Herkunft und der Wahrscheinlichkeit auf einen Gymnasialbesuch: Kinder aus unteren Dienstklassen sind aufgrund ihrer Herkunft gegenüber Kindern aus oberen Dienstklassen benachteiligt, wenn es um die Chance auf einen Gymnasialbesuch geht“ (Berkemeyer u. a. 2012, S. 68). Folglich drückt sich die Betrachtung der horizontalen Durchlässigkeit zwischen den Schularten des gegliederten Systems vorrangig in einer Abwärtsmobilität aus, da weit weniger Jugendliche den Wechsel in eine höhere Schulart schaffen als in eine niedrige querversetzt bzw. abgeschult werden (vgl. ebd., S. 68).

Der vergleichsweise hohe Anteil an Wechslern in weniger anspruchsvolle Schularten korreliert mit einem weiteren zentralen Kriterium „schulischen Misserfolgs, dem sogenannten Sitzenbleiben. Dieses wird bildungspolitisch wie auch wissenschaftlich immer wieder kontrovers diskutiert, wobei inzwischen die skeptischen Einschätzungen gegenüber möglicher positiver pädagogischer Effekte überwiegen“ (ebd., S. 62). Dieser an das Jahrgangstufensystem der Schule gekoppelte Selektionsmechanismus stellt im internationalen Vergleich eine „auffallend häufig ergriffene Maßnahme dar“ (Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, S. 59), die – so wenigstens die Erwartung – ein Instrument sein soll, „um leistungshomogenere Klassen zu schaffen“ (Berkemeyer u. a. 2012, S. 62). Doch dieser Effekt bleibt zumeist aus, weil die Forschung keine nachhaltige Leistungsverbesserung der Repeitenten belegen kann (vgl. Ehmke/Drechsel/Carstensen 2008). Dass hingegen allerdings über diese selektiven Hürden soziale Chancenungleichheit und Bildungsungerechtigkeit sowohl fort dauern als auch noch verstärkt werden, dafür gibt es einschlägige Hinweise. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den schulischen Erfolg zeigt sich trotz eines gegenläufigen positiven Trends der Entkopplung deutlich, „im unterschiedlichen Kompetenzerwerb zwischen Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen sozialen Schichten“ (Berkemeyer u. a. 2012, S. 86).

Neben der frühen Selektion nach der Grundschule erweist sich die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs als ein besonderes Risiko Bildungsverlierer zu produzieren, die zu denjenigen zählen, die sich ausgegrenzt und in ihren Teilhabemöglichkeiten deutlich eingeschränkt sehen. Laut einer KMK Statistik, bezogen auf das Jahr 2010, verlassen über 75% aller Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Die Schule ohne Abschluss zu verlassen oder keine Berufsausbildung zu haben gehört nach Quenzel und Hurrelmann (2010, S. 11) zu den Definitionen von Bildungsarmut. Junge Männer aus bildungsfernen Elternhäusern sind hiervon am stärksten betroffen, wobei ein Migrationshintergrund den Effekt noch einmal verstärkt (vgl. ebd., S. 14). Insbesondere mit der Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen ist der Weg in die Armut quasi vorgezeichnet. Entsprechend finden sich hierfür sehr plakative

Begriffe wie beispielsweise: „Die vergessenen Kinder“, „Bildungskeller der Gesellschaft“. Der Förderschwerpunkt Lernen nimmt im Vergleich zu allen anderen Förderschwerpunkten mit über 41% den größten Anteil ein. Seit den 1970er-Jahren ist bekannt, dass die sog. Lernbehinderung oder auch Lernbeeinträchtigung fast gleichzusetzen ist mit einer sozialen Benachteiligung, denn rund 90% der Schülerschaft der Sonder- bzw. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen stammt aus der sozialen Unterschicht. „Schon die Hilfsschule galt als Armenschule und auch heute gehören die Schülerinnen und Schüler der Förderschule Lernen kulturell wie finanziell zu den Ärmsten der deutschen Gesellschaft. Die Förderschule bleibt somit eine Schule für in vielfältiger Weise benachteiligte Schülerinnen und Schüler“ (Bos/Müller/Stubbe 2010, S. 385). Empirische Studien zeigen, dass der intendierte Schonraum Förderschule zur Stärkung des Selbstkonzepts zur sog. „Schonraumfalle“ (vgl. Schumann 2007) wird, wenn die Schülerinnen und Schüler mit der Realität des Arbeitsmarktes konfrontiert werden. Auch die gewünschten Fördererfolge in den Leistungsbereichen bleiben scheinbar aus und entwickeln sich laut einer Studie von Wocken (2007) sogar negativ. Das anregungsarme, differenzielle Lernmilieu verstärkt also scheinbar die bereits bestehenden Bildungsungleichheiten noch einmal. Zwar scheint es gegenwärtig durch die UN-Behindertenrechtskonvention ein bildungspolitisches Umdenken zu geben, das je nach Bundesland in unterschiedlicher Weise auch in konsequentes Handeln umgesetzt wird. Bundesweit wurden aber im Schuljahr 2008/09 nur 19% mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen beschult (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 252). Selbst wenn dieser Anteil in Zukunft steigen wird, ist noch nicht gesichert, dass sich für diese Schülerinnen und Schüler auch die Chancen nach dem Schulabschluss erhöhen, wenn sie weiterhin den „Stempel“ des sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten. Vielmehr wird weiterhin genau bei diesen Schülerinnen und Schülern so etwas wie eine Kumulation von Benachteiligungen zu beobachten sein, die sich quasi über die gesamte Lebensspanne anhäuft. Dies ist an den typischen Bildungskarrieren, wie sie Bellenberg u. a. (2004) untersucht haben, zu sehen. Bildungsungleichheit bezieht sich also nicht auf einzelne Bildungsinstitutionen, sondern sie häuft sich auf und führt nicht selten zu generationenübergreifenden Benachteiligungen.

Da diese besonders gravierende Form der Bildungsbenachteiligung durch Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf bei der dominierenden Diskussion über die Selektion nach dem vierten Schuljahr vielfach ausgespart bleibt, soll sie in diesem Band prominent durch die Beiträge von Dagmar Hänsel und Ulf Preuss-Lausitz vertreten werden. Auch die Beiträge von Susanne Miller und Reinhard Stähling berühren die Thematik deutlich.

Die aufgezeigten Selektionsmaßnahmen deuten auf Mängel im öffentlichen Schulwesen hin, die sich sowohl aus dessen strukturellem Aufbau als



auch der ‚Interpretation‘ der Erziehungs- und Bildungsauftrags sowie der Implementierung selektiver Maßnahmen durch die Lehrerinnen und Lehrer ergeben. Sie treffen besonders Kinder und Jugendliche marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen, wie beispielsweise Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, wobei auch hier wiederum die soziale Schichtzugehörigkeit durchschlägt, oder Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. „Das hat zur Folge, dass das Bildungswesen in mancher Hinsicht exklusiv ist“, wie der UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Muñoz (2007, S. 94), resümierend feststellt.

Diese Form der Benachteiligung lässt sich gerechtigkeits-theoretisch mit John Rawls (1979) postulierten Differenzprinzip kritisch beleuchten, das sich übertragen auf die Institution Schule als Prüffolie für chancengerechte Verteilungsmechanismen heranziehen lässt. Legt man nämlich Rawls theoretische Position zugrunde, dann muss sie alles daransetzen, „dass auch und gerade die zufällig schlechter gestellten Kinder, also diejenigen, die in arme Verhältnisse hineingeboren werden oder über weniger natürliche Ressourcen verfügen, fair behandelt werden und sie aufgrund dieser zufälligen Eigenschaften, die sie nicht selbst zu verantworten haben, keine zusätzlichen Nachteile erfahren“ (Berkemeyer, Manitus, Bos 2012, S. 18). Wie un-schwer zu erkennen ist, kann das Schulsystem bisher nicht diesen Grundsatz distributiver Gerechtigkeit erfüllen. Auf diesem Hintergrund betrachtet, führt die Forderung nach Bildung als Menschenrecht zur der empirisch gestützten Feststellung, dass die Chancen in der nachwachsenden Generation erfolgreiche Bildungsprozesse und Schullaufbahnen zu absolvieren, sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Ursächlich dafür können u. a. primäre und sekundäre Herkunftseffekte in Anschlag gebracht werden, die aber stets durch schulische Einflüsse in ihren Wirkungen sowohl im positiven als auch negativen Sinne entweder verstärkt oder abgeschwächt werden können. ‚Bildungsnähe‘ oder ‚Bildungsferne‘ der Herkunftskontexte bewirken nie allein, sondern stets im wechselseitigen Zusammenspiel mit den schulischen Bedingungen der Inklusion oder Exklusion Ausprägungen der Bildungsbenachteiligung oder der Bildungsprivilegiertheit.

Wenn somit die Frage im Raum steht, wie es zu den gerechtigkeits-theoretisch relevanten Disparitäten im deutschen Bildungssystem kommt, wird man nicht die Kritik am Marktmodell oder „meritokratischen Ideologie der Chancengleichheit“ übergehen (Georg 2006, S. 14) können. Danach haben alle die (gleichen) Chancen, „sich im freien Leistungswettbewerb einen angemessenen Platz in der Bildungs- und Berufshierarchie zu erarbeiten“, was nun einmal „eine Struktur von durch Leistung ‚verdienten‘ Ungleichheiten, die ‚Meritokratie‘, entstehen lässt“ (Georg 2006, S. 14). Doch wie die vor allem soziologische Forschung zur Wahrnehmung von Bildungschancen belegt, trägt dieser Ansatz nicht, weil es seit langem immer neue empirische

Belege dafür gibt, „dass die Kinder mit ungleichen sozialen und kulturellen ‚Startkapitalien‘ in das Bildungssystem eintreten und dort dann nach ihrer sozialen Herkunft schrittweise so ‚sortiert‘ werden, dass sie überwiegend in das ebenfalls sozial gestufte Berufssystem gelenkt werden“ (ebenda, S. 14; vgl. hierzu u. a. Allmendinger/Aisenbrey 2002; Allmendinger 2003).

Wenn auch die wissenschaftliche Analyse ungleicher Bildungschancen noch lange nicht als abgeschlossen gelten kann, werden dennoch zwei empirisch-theoretische Ansätze immer wieder ins Feld geführt, in denen ‚primäre‘ und ‚sekundäre‘ Herkunftseffekte besondere Beachtung finden. Der erste Ansatz, der auf Bourdieu (1983) zurückgeht, deutet die ungleichen Chancen ‚makrosoziologisch‘, indem ein Erklärungszusammenhang entwickelt wird, der „sowohl Klassenmodelle in einer eigenständigen Form weiterführt als auch Lebensstile als einen zentralen Bestandteil integriert“ (Burzan 2007, S. 127; vgl. Schwingel 2005, S. 108 ff.). Durch die weitergreifende Interpretation des Begriffs ‚Kapital‘ gelang es damit Bourdieu, neue Zugangsweisen zur Definition, zum Entstehen, zur Verursachung und zu den Auswirkungen von sozialer Ungleichheit zu finden. Der andere Ansatz, das Boudon-Goldthorpe-Paradigma, beleuchtet genauer das Handeln von Familien in Bildungsfragen ihrer Kinder (Boudon 1974; Goldthorpe 2000; Becker 2004) und lässt sich somit als ein ‚mesosozilogisches Modell‘ verstehen, das auch den PISA-Studien zur Erklärung „der auf Familienmilieus zurückgehenden Herkunftseffekte auf Bildungswege“ zugrundeliegt (Georg 2006, S. 15). Beide soziologischen Hauptströmungen kommen zu der Erkenntnis, dass Bildungsungleichheit auf Herkunftseffekte zurückgeht (vgl. Hradil 2001, S. 51 ff.), und zwar in Form primärer und sekundärer sozialer Disparitäten. Während primäre Herkunftseffekte auf der Sozialisation im Elternhaus beruhen, beispielsweise im Sinne der Habitustheorie von Bourdieu (1983), das kulturelle Kapital, und zwar insbesondere in Ausprägung der beiden Unterformen des inkorporierten und objektivierten Kapitals (vgl. Burzan 2007, S. 128), erhebliche Einflüsse auf das familiäre Anregungsmilieu und somit direkt auf die Entwicklung von schul- und bildungsrelevanten Kompetenzen hat (vgl. Maaz u. a. 2010, S. 71 ff.), sind hingegen sekundäre Herkunftseffekte auf Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status der Familie zurückzuführen.

Vor allem elterliches Wahlverhalten an Schnittstellen schulischer Übergänge wirkt als sekundärer Herkunftseffekt. Gemäß theoretischer Erklärungsansätze, wie etwa einer Variante der ‚Rational-Choice-Theorie‘ oder der ‚Social-Position-Theorie‘ wie auch der ‚Wert-Erwartungswerttheorie‘ liegen schulischen Bildungsentscheidungen je nach Sozialschicht unterschiedliche Wertigkeiten und Präferenzen zu Grunde. Dabei gründet „die Schulwahlentscheidung der Eltern in der Regel auf der Abwägung von drei Komponenten: der ‚Bildungskosten‘, der erzielbaren ‚Bildungsrenditen‘ und der ‚Erfolgswahrscheinlichkeit‘. Bei der Einschätzung aller drei Elemente

spielen die sozialen Herkunftsbedingungen eine entscheidende Rolle“ (Georg 2006, S. 16). Aus sekundären Herkunftseffekten entstehen sekundäre soziale Disparitäten, die auf unterschiedlichem elterlichem Entscheidungsverhalten beruhen, indem gleiche Performanzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich durch die Eltern gewichtet werden und dementsprechend zu unterschiedlichen Bildungswegen führen (vgl. Maaß/Nagy 2010, S. 152). Die Sozialschichtzugehörigkeit wirkt kumulativ auf das differenzielle Entscheidungsverhalten der Eltern, und zwar relativ unabhängig von Begabung, Leistung und weiteren schulerfolgsrelevanten Personenmerkmalen. Gerade deshalb werden sekundäre Herkunftseffekte als besonders ungerecht empfunden (vgl. Ditton 2010).

Durch den Zugang zu Bildung werden die Voraussetzungen für eine „autonome und freiheitlich-verantwortliche Lebensgestaltung“ geschaffen. „In diesem Sinne ist die Beteiligung an Bildung zugleich als Befähigung zur Beteiligung – an sozialen, politischen und wirtschaftlichen Prozessen – *durch* Bildung zu sehen“ (Neuhoff 2007, S. 51). Auf das Recht auf Bildung als ein Menschenrecht in diesem Kontext Bezug zu nehmen, führt unmittelbar zu Fragen und Reflexionen, wie es in unserer Gesellschaft und in deren wichtigster sekundären Sozialisationsinstanz, dem Schulsystem, um die Realisierung dieses Menschenrechts bestellt ist. Aus interdisziplinären Perspektiven werden deshalb in dieser Publikation gesellschaftliche und schulische Phänomene der Ungleichheit, die zu Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen, Diskriminierungen oder Ausschlüssen führen, bearbeitet und auf dem Hintergrund von Exklusion und Inklusion gespiegelt. Dabei stehen zwei Fragen in allen Beiträgen im Zentrum der Auseinandersetzung: Was sind Ursachen und Folgen exklusiver Prozesse? Wodurch können inklusive Prozesse verbessert werden?

## **Zur Gliederung des Buches und zu den Beiträgen**

Der Band ist in drei thematische Blöcke gegliedert, die sich jeweils auf einer Makro-, Meso- und Mikroebene mit dem Phänomen der sozialen Ungleichheit beschäftigen.

Im ersten thematischen Block „Bildung und soziale Ungleichheit in der Gesellschaft“ sprechen die Autoren beispielsweise strukturelle Ursachen für soziale Ungleichheit und die Bedeutungszunahme des Markterfolgs zulasten des Leistungsprinzips an. Gleichzeitig werden auch Chancen herausgearbeitet, die sich aus dem demografischen Wandel für ein gesellschaftliches Einvernehmen bezüglich schulischer Strukturreformen entwickeln können. Andere Chancen werden im Sport gesehen, indem Partizipationsmöglichkeiten eröffnet und Barrieren zwischen Gruppen und Nationen überwunden

werden können und somit zur Erreichung der Millenniumsziele beigetragen werden kann.

In dem zweiten thematischen Block geht es um schulstrukturelle Ursachen für soziale Ungleichheit. Sowohl aus einer internationalen als auch aus einer nationalen Perspektive werden zahlreiche empirische Belege dafür geliefert, dass gleichzeitig ein hohes Leistungsniveau und eine relativ hohe Bildungsgerechtigkeit zu erzielen sind, wenn bestimmte Gelingensfaktoren erfüllt sind. Weder bei den PISA Siegern noch in den bundesdeutschen Ländern kann eine Leistungssteigerung durch eine frühe Selektion nachgewiesen werden. Bezogen auf Deutschland kann sogar gezeigt werden, dass in Bundesländern mit einer geringen Gliederigkeit die Chancengleichheit höher ist und dass die sechsjährige Grundschule eine Minderung sekundärer Herkunftseffekte bewirkt. Die Frage des gemeinsamen versus getrennten Lernens und der Bildungsbenachteiligung wird innerhalb dieses thematischen Blocks außerdem in Bezug auf die Durchsetzung der Hilfsschule und der aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen um Inklusion historisch, professionstheoretisch und empirisch beantwortet.

Der dritte thematische Block „Entstehung und Überwindung von Ungleichheit: Der Blick auf die Akteure in den Schulen“ ist durch eine deutliche Akteursperspektive auf Lehrkräfte gekennzeichnet. Es geht in den Beiträgen um die grundlegenden Orientierungen und Haltungen von Lehrkräften, die sich beispielsweise durch ihr Menschenbild, durch ihren Umgang mit Fehlern und durch ihre Einstellungen zur Heterogenität in ihrem pädagogischen Handeln leiten lassen und dadurch einen eigenen Beitrag zur Chancengleichheit leisten. Da sie jedoch eingebunden sind in die gesellschaftlichen und schulstrukturellen Bedingungen und den damit verbundenen widersprüchlichen Anforderungen, wird ein enger Bezug zum ersten und zweiten thematischen Block jeweils systematisch hergestellt. Zum Abschluss dieses Blocks finden sich zwei konkrete Beispiele einer veränderten Praxis von Einzelschulen vorgestellt von dem Schulleiter Reinhard Stähling der Grundschule Berg Fidel in Münster und der Schulleiterin Ulrike Kegler von der Montessori Schule in Potsdam.

## **Teil 1**

### **Bildung und soziale Ungleichheit in der Gesellschaft**

**Christoph Butterwegge:**

#### **Die soziale Exklusion von Kindern**

Christoph Butterwegge setzt sich in seinem Beitrag „Die soziale Exklusion von Kindern. Ausgrenzungsmechanismen und mediale Diskurse“ mit einer besonders gravierenden Form der sozialen Ungleichheit auseinander, nämlich mit der Kinderarmut. Sie bedeutet für ihn mehr als weniger Geld zu ha-

ben, denn durch Kinderarmut werden Kinder ihrer persönlichen Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beraubt. Die Ursachen für die Prekarisierung der familialen Lebensbedingungen sieht Butterwegge in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen wie z. B. in der Auflösung von „Normalarbeitsverhältnissen“, im zunehmenden Relevanzverlust der „Normalfamilie“ und im Abbau von Sicherungselementen im Wohlfahrtsstaat. In seinem Beitrag macht Butterwegge deutlich, dass in gewisser Weise durch die öffentliche Diskussion – auch in den Medien – diese strukturellen Ursachen und gesellschaftlichen Hintergründe im Zusammenhang mit dem Problem der Kinderarmut nicht thematisiert werden, sondern stattdessen durch die Pädagogisierung, Kulturalisierung und Psychologisierung eine ideologische Entsorgung des Problems stattfindet. Statt Bekämpfungsstrategien, die an den Ursachen anknüpfen, fände eine eigene Schuldzuweisung der Betroffenen statt, wenn sie sich z. B. keine oder nicht genügend Bildung aneignen. In diesem Sinne seien dann unterschiedliche Macht- und Einkommensverhältnisse eine zwingende Folge unterschiedlicher Anstrengungen. Für den Gesamtkontext dieses Bandes stellt es ein zentrales Anliegen dar, die Formen der sozialen Ungleichheit gerade auch in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen. Insofern ist der Beitrag von Butterwegge für alle weiteren grundlegend, um gerade auch nicht den Einfluss von Schule und Bildung zu überschätzen oder zu isoliert von den gesellschaftlichen Verhältnissen zu sehen.

**Sighard Neckel:**

**„Leistung“ und „Erfolg“.**

**Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit**

Sighard Neckel geht in seinem Beitrag „Leistung‘ und ‚Erfolg‘. Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit“ von der These aus, dass es gegenwärtig eine Verwandlung moderner Sozialordnungen in Marktgesellschaften gibt, die nicht in erster Linie Leistungsbeiträge, sondern Markterfolge prämiieren. Insofern diskutiert er zunächst den Wandel des Leistungsbegriffs und der Leistungsanforderungen sowie die Theoriesgeschichte. Damit verbunden weist er auf die besonders in wirtschaftlichen Bereichen höchst einseitig ausgelegten Leistungsbewertungsmaßstäbe hin, die lediglich das Endprodukt gratifizieren. Das Leistungsprinzip wird auch insbesondere im Bildungssystem durch Studien zur Chancengleichheit diskutiert – und wie Neckel mit Verweis auf Passeron und Bourdieu zeigt als „Illusion der Chancengleichheit“ entlarvt. In diesem Zusammenhang geht Neckel auf die Frage ein, wie der gesellschaftlich geprägte Leistungsbegriff überhaupt definiert werden kann. Aktuelle Entwicklungen würden zeigen, dass gegenwärtig gleichzeitig eine Ausweitung und Aushöhlung des Leistungsprinzips zu konstatieren sei. Er nennt zahlreiche Beispiele für maximale Gewinne, Vermögenszuwächse und Karrierewege, die nicht den Resultaten von Leistung zuzurechnen sind. Durch die Wandlung hin zu einer rein ergebnis-

orientierten ökonomischen Grundlage der gesellschaftlichen Güter- und Chancenverteilung konfliktiert gemäß Neckels Argumentation auch die gesellschaftliche Statusverteilung mit den normativen Forderungen des Leistungsprinzips. Soziale Ungleichheit, die sich nach Maßgabe von Markterfolgen bemesse, lasse sich nur begrenzt im normativen Deutungshorizont des Leistungsprinzips legitimieren. Jenseits leistungsbezogener Rechtfertigungen sozialer Ungleichheit walte allerdings Willkür.

**Oskar Negt:**

### **Politische Bildung und Demokratie**

Oskar Negt argumentiert in seinem Aufsatz für die Zentralität politischer Bildung in einer demokratischen Gesellschaft. Er wirft die Diskussion auf, dass „alte“ Werte nicht mehr unbesehen gälten, die Gesellschaft sich aber derzeit noch auf der Suche nach neuen befinde. Verschiedene Problematiken produzieren laut Negt Bindungs- bzw. Haltlosigkeit. Im Zuge dieser Argumentation wird auf verschiedene gesellschaftliche und politisch-wirtschaftliche Aspekte ebenso eingegangen wie auf ein von Negt identifiziertes zentrales Problem der politischen Bildung, das er mit dem „Brechen von Bindung“ beschreibt. Drei der aktuellen Krisenlösungsstrategien werden aufgegriffen und ihre Risiken u. a. anhand von Erfahrungen aus Ländern wie den Vereinigten Staaten und Frankreich dargelegt – sofern *Polarisierung* als Krisenlösungsmittel gelten soll, ist die Gefahr der Verteilung von Fördermitteln an Stellen, an denen die Reichtumbildung beschleunigt wird, lt. Negt eine gefährliche Strategie. In Bezug auf die Polarisierung der Bildung habe dies z. B. die Konsequenz einer Elitebildung. Ebenso werden *Fragmentierung und Flexibilisierung* kritisiert – zwar seien diese bis zu einem bestimmten Grad notwendig und unumgänglich, bergen jedoch auch das Risiko der Zerstörung gesellschaftliche Grundwerte. Das dritte Risiko benennt Negt mit der *Abkopplung vom Produktions- und Lebensprozess*, das sich in der dreigeteilten Gesellschaft der Leistungsstarken, derjenigen in prekären Arbeits- und Lebensverhältnissen und der Perspektivlosen niederschlägt. Negt kritisiert in diesem Zusammenhang auch die Rationalisierung von Bildung und benennt als Beispiel die Studiengangsreform und die damit einhergehende Verkürzung der Studienzeiten. Bildung könne und müsse jedoch nicht nur auf individuelle Qualifikation gerichtet sein, sondern auch dem Gemeinwesen zugutekommen.

**Willi Lemke:**

### **Die integrative Kraft des Sports aus Sicht der Vereinten Nationen**

Der UN-Sonderberater des Generalsekretärs für Sport im Dienst von Entwicklung und Frieden, Willi Lemke, geht in seinem Beitrag darauf ein, welchen Beitrag sportbezogene Entwicklungszusammenarbeit im Zusammenhang der Millenniumsziele der Vereinten Nationen leistet. Sport kann generell

als ein Instrument betrachtet werden, mit dem politische, soziale, humanitäre oder ökonomische Prozesse eingeleitet und die damit verbundenen Ziele erreicht werden können. Dadurch können soziale, kulturelle und politische Barrieren überwunden werden, indem Mitglieder verschiedener Gesellschaftsschichten in Dialog miteinander treten, gegenseitiges Verständnis und Toleranz lernen, Stigmatisierung und Ausgrenzung überwinden, gesellschaftliche Anerkennung gewinnen und friedliche Strategien zur Problemlösung und Konfliktbearbeitung erlernen. Ferner bietet Sport neue Möglichkeiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung, fördert die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und das Entdecken von eigenen Stärken und Talenten und dient so prinzipiell der Persönlichkeitsbildung. Aspekte, die insbesondere im Rahmen der Trauma-Bewältigung (z.B. in Kriegsgebieten) eine wichtige Rolle spielen. In diesem Kontext weist Lemke jedoch darauf hin, dass bestimmte Postulate zu berücksichtigen sind: So sollte stets auf die Selbstbestimmung des Einzelnen geachtet werden sowie die körperliche und mentale Gesundheit der Teilnehmer im Vordergrund stehen. Auch ein Sport, der primär auf Wettkampfleistung und Gewinn ausgerichtet ist, sollte gemieden werden. Lemke führt zudem Gelingensbedingungen an, die aus Best-Practice-Erfahrungen gewonnen wurden und zu einer erfolgreichen Realisierung sportbezogener Entwicklungsarbeit und Integrationsprozesse entscheidend beitragen. Zu nennen sind u.a. die Respektierung soziokultureller Rahmenbedingungen und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen, der Umgang mit z.T. mangelhaften Zugängen zu Sportmöglichkeiten und -räumen in bestimmten Ländern oder für bestimmte Bevölkerungsgruppen, die Achtung kultureller und religiöser Normen, eine kulturelle Sensibilität sowie das Wissen über die spezifischen Lebensweisen der verschiedenen Kulturen. Zur Illustration geht Lemke beispielhaft auf einige der inzwischen zahlreichen Initiativen und Projekte ein, wie z.B. „Fight for Peace“ (Brasilien), „Project Air“ (Ruanda), „Sport works“ (Pakistan) oder die Aktion „Straßenfußball für Toleranz“.

### **Ernst Rösner:**

#### **Ungleichheit durch demografischen Wandel**

Der Argumentationsgang im Beitrag von Ernst Rösner zeigt, dass der anhaltende Geburtenrückgang zu erheblichen Auswirkungen im Schulwesen führt. Mit Hilfe aktueller Statistiken und Prognosen stellt er zunächst den Status quo und die daraus resultierenden Probleme fest, um dann im weiteren Vorgehen den engen Zusammenhang zwischen zurückgehenden Schülerzahlen und Umstrukturierungen im Schulsystem zu reflektieren, und zwar für die nahe und mittlere Zukunft. Es sind schleichende Prozesse. Zunächst schrumpfen die Schülerzahlen, dann werden die Schulen kleiner, letztlich werden einzelne Schulen geschlossen. Grundschulen sind die ersten Verlierer des demografischen Wandels. Bei den weiterführenden Schu-

len beeinflusst das Schulwahlverhalten der Eltern die Entwicklung. Bei den sinkenden Schülerzahlen lässt sich beispielsweise eine erhöhte Übergangsquote zum Gymnasium beobachten, während die Hauptschule immer mehr Schülerinnen und Schüler verliert und so in ihrem Bestand gefährdet ist. Als Konsequenz dieser Entwicklungen ist die Suche nach neuen Konzepten und Strukturen im Schul- und Bildungssystem zu verstehen. So liegt es auch nicht fern, dass Rösner die aktuelle Diskussion um die Gemeinschaftsschule aufgreift und bundesweite Beispiele von deren Gründungen als eine Antwort auf den demografischen Wandel heranzieht. Auch in der Gesellschaft und bei den Eltern erreichen die Gemeinschaftsschule und der Gedanke des längeren gemeinsamen Lernens sukzessive mehr Akzeptanz und es wächst die Einsicht, dass sowohl die Nachfrage nach qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten steigt als auch gleichzeitig der Abbau ungleicher Bildungschancen forciert werden sollte.

## **Teil 2**

### **Schulstrukturelle Analysen der sozialen Ungleichheit**

**Andreas Schleicher:**

#### **PISA oder Das Scheitern des deutschen Bildungssystems**

Diejenigen Länder mit den besten Bildungsleistungen sind zugleich die, die über die gerechtesten Schulsysteme verfügen. Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sind optimierbar, ohne auf Leistung zu verzichten. In Deutschland hängt der Schulerfolg sehr stark vom sozialen Kontext ab, aber noch bedeutsamer als der familiäre Hintergrund der Schüler ist das soziale Umfeld der Schulen. Drei Schuldimensionen werden als maßgeblich angesehen: Schulklima und Schuldisziplin, Lehrerverhalten und Lehrer-Schülerverhältnis sowie der Erwartungsdruck der Eltern auf die Schule. Aber es gibt weitere wichtige Einflussfaktoren: Als erstes ist das „Tracking“ zu nennen, also die Selektion im Schulsystem und die Einflussnahme auf die Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen. Auf die Bildungsgerechtigkeit haben diese Maßnahmen einen „extrem negativen Einfluss“. Etwa 50% der Ausstrahlung sozialer Herkunftseffekte auf die Leistungsvariabilität sind durch selektive Intervention im Schulsystem erklärbar. Schulcompetition: Die Formel, „mehr Wahlmöglichkeit“ führt zu mehr Wettbewerb und dies zu einem Mehr an Leistung und Gerechtigkeit, gilt so nicht. Vor dem Hintergrund sozialer Zusammenhänge ergibt sich sogar eine negative Korrelation mit der Chancengerechtigkeit. Mehr Schulwahl führt demnach nicht zu mehr Schulerfolg. Erfolgsfaktoren der besten PISA-Länder sind: Keine Toleranz für Fehlleistungen bei gleichzeitiger Förderung jedes einzelnen Schülers sowie die Individualisierung der Lernprozesse bei Heterogenität der Schülergruppen. Heterogenität wird genutzt um qualitativen



Mehrwert zu generieren. Es existieren sehr klar definierte, anspruchsvolle Bildungsziele als Zugangsbestimmungen für Aufstieg. Anforderungen werden metakognitiv an Schüler gestellt, damit diese Gelerntes auf andere Zusammenhänge leichter übertragen können. Es werden die besten Mitarbeiter durch Karrieremöglichkeiten, Berufsperspektive und Bezahlung für das Bildungssystem gewonnen. Es erfolgt eine Förderung von „Accountability“ bei gleichzeitiger Autonomie der Schulen. D.h. horizontale und vor allem vertikale Rechenschafts- und Verantwortlichkeits-Strukturen für Bildungsziele werden umgesetzt. Lehrer und Schulen vernetzen sich so „offen“, dass Erfolge reproduziert werden können. Bildungsinvestitionen erfolgen in bessere Arbeitsbedingungen und die besten Köpfe. Weniger effektiv sind hingegen Investitionen in Klassengröße und Material.

**Ludger Wößmann:**

### **Beeinflusst Bildungsselektion Bildungsergebnisse und Ungleichheit? – Internationale und nationale Evidenz**

Bildungsselektion im internationalen Vergleich bedeutet entweder eine frühe Aufteilung der Schüler im Alter von 10 bis 12 oder erst später im Alter von 15 oder 16 Jahren. Bildungspolitische Zielsetzungen der einzelnen Länder sind zumeist sowohl auf hohe Leistungsniveaus als auch auf eine große Chancengleichheit gerichtet. Wößmann vertritt zudem die Überzeugung, dass das durchschnittliche Niveau der Bildungsleistungen der entscheidende Einflussfaktor für langfristiges Wachstum von Volkswirtschaften ist. Es bestehe ein Zusammenhang von durchschnittlichen Bildungsleistungen und einem höherem Bruttoinlandsprodukt pro Kopf. Zudem hänge die Verteilung wirtschaftlichen Wohlstands in einer Gesellschaft eng mit der Streuung der Bildungsleistungen zusammen. Eine Auswertung der Ergebnisse der IGLU- und TIMS-Studien sowie der PISA-Studie 2003 legen nahe, dass in Deutschland die Ungleichheit sogar noch im Steigen begriffen ist. Gleichzeitig gibt es kaum eine empirische Evidenz für eine Leistungssteigerung durch eine frühe Selektion. Nimmt man den Faktor Leistungsfähigkeit unter Berücksichtigung des familiären Hintergrunds hinzu, so zeigt sich: Längere Integration vermindert herkunftsbedingte Ungleichheitseffekte. Heranwachsende mit niedrigerem sozioökonomischem Status schneiden bei späterer Aufteilung besser ab. Bei relativ hohem sozioökonomischem Status ist das Leistungsniveau in beiden Aufteilungssystemen ähnlich. Bei Untersuchung des sozialen Gradienten im deutschlandinternen Leistungsvergleich der Bundesländer ergibt sich, dass die Chancengleichheit für Kinder aus sozial schwachen Schichten höher ist, wenn die Mehrgliedrigkeit im Schulsystem später einsetzt. Wie schon im internationalen Vergleich zu erkennen war, geht dies nicht auf Kosten des Leistungsniveaus. Betrachtet man außerdem die Anzahl der selektiven Schulformen und Schularten in den Bundesländern, so ergibt sich, dass in Bundesländern mit einer geringeren Gliedrig-

keit die Chancengleichheit signifikant höher ist, und zwar ebenfalls ohne negative Folgen für das Leistungsniveau nach sich zu ziehen. Zusammenfassend kommt Wößmann zu der Erkenntnis, dass eine Mehrgliedrigkeit des Schulsystems mit vielen selektiven Schnittstellen weder der Vergrößerung der Chancengleichheit noch einer Verbesserung durchschnittlicher Leistungsniveaus der Schülerschaften dienlich ist.

**Klaus-Jürgen Tillmann:**

### **Die Verlängerung der Grundschulzeit – ein Instrument zum Abbau sozialer Auslese?**

Mit Fragen von Vor- und Nachteilen der Verlängerung der Grundschulzeit vor dem Hintergrund von Chancengleichheit setzt sich Klaus-Jürgen Tillmann auseinander.

Ein häufig vorgebrachter Einwand gegen eine Ausweitung der Grundschuldauer ist die Befürchtung, dass es dadurch – insbesondere bei lernstärkeren Schülerinnen und Schülern – zu Leistungseinbußen käme. Diese Bedenken können jedoch, insbesondere durch die Studie von Lehmann/Lenkeit (2008), ausgeräumt werden. Um seine Argumentation zu stützen, bezieht sich Tillmann auf Ergebnisse weiterer empirischer Untersuchungen (u.a. PISA, LAU, KESS) und konstatiert zusammenfassend: Schülerinnen und Schülern aus vierjährigen oder sechsjährigen Grundschulen zeigen eine vergleichbare Leistungsentwicklung. Durch die sechsjährige Grundschulzeit wird es demnach weder zu einer gravierenden Verschlechterung noch zu einer auffallenden Verbesserung der Leistungen kommen. Außerdem kann allein eine zeitliche Ausdehnung der Grundschule keine Leistungsförderung in der Breite erreichen, sondern benötigt die Verknüpfung mit pädagogisch-didaktischen Maßnahmen und eine gezielte Förderung von Kindern in heterogenen Gruppen. Die Frage von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gewinnt für Tillmann in diesem Rahmen besondere Relevanz, weil Prozesse der frühen Selektion, die zu massiver Bildungsungleichheit führen, mit diesen Konsequenzen möglicherweise vermieden werden können. Wenn nämlich eine Verlängerung der Grundschulzeit zu keinerlei Einbußen der Lern- und Leistungsprogression der Schülerschaft führt, gleichzeitig aber die Benachteiligungen von Kindern durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte zumindest reduziert werden können, dann gäbe es für die Verlängerung der Grundschulzeit gute bildungspolitische und schulpädagogische Argumente.

**Dagmar Hänsel:**

### **Schule für alle oder besondere Schulen für besondere Kinder**

Der Abbau von Ungleichheiten im und durch das Schulsystem konkretisiert sich traditionell und aktuell immer wieder an der Idee einer „Schule für alle Kinder“. Die Gliedrigkeit unseres Schulsystems wird unter dieser Perspek-

tive deshalb aktuell – auch und besonders mit Unterstützung der empirischen Bildungsforschung – heftig kritisiert. Ausgespart bleibt aus dieser Diskussion das Förderschulsystem. In dessen Tradition war die Hilfsschule eine Schule der armen und sozial benachteiligten Kinder und sie ist es in der Form der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen bis heute. Es ist deshalb der Verdienst von Dagmar Hänsel mit dem vorliegenden Beitrag die historischen Entwicklungslinien, die zwei unterschiedlichen Vorstellungen von Schule zu beschreiben. Zum einen geht es um die Entstehung der Grundschule als Schule für alle Kinder, wie sie in der Einheitsschuldiskussion und zur Zeit der Weimarer Republik gedacht war. Zum anderen geht es um die Vorstellung besonderer Schulen für besondere Kinder und um die Schaffung eines selbstständigen Sonderschulsystems. Es wird nachgezeichnet, wie die Hilfsschullehrer und der entsprechende Verband die Herauslösung der Hilfsschule aus der Volksschule und die Gleichstellung mit Blinden- und Taubstummschulen und -lehrer betrieben haben. Hierzu war die Einteilung in Bildungsunfähige und Bildungsfähige notwendig, um die Parallele zu den Sinnesbeschädigungen durch die Unheilbarkeit zu ziehen. Die geschichtliche Entwicklung zeigt den Erfolg der Professionsinteressen der Hilfsschullehrer. In Ihrem dritten Teil unterzieht Dagmar Hänsel die Vorstellung einer inklusiven Schule, wie sie sich im sonderpädagogischen Förderzentrum manifestiert, einer kritischen Analyse. Sie widerlegt die Behauptung, dass hierdurch die zuvor unterschiedlichen Vorstellungen von Schule überwunden werden. Stattdessen finde eine neue Legitimation und ein Ausbau der sonderpädagogischen Förderung und der Erhalt der Sonderpädagogik als eigenständiges System statt.

**Uwe Preuss-Lausitz:**

### **Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheit**

Ulf Preuss-Lausitz zeigt in seinem Beitrag „Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheit“ auf, wie gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung möglich ist. Zunächst gibt er einen knappen historischen Überblick über die Schulpflicht und die (Nicht-)Integration behinderter Kinder vom 18. Jahrhundert bis heute, um dann auf der Grundlage des Salamanca Abkommens und der UN Behindertenrechtskonvention den aktuellen Veränderungsdruck in Richtung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erklären. Durch die gegenwärtige Aussonderung in Förderschulen sieht er eine Verletzung der Gerechtigkeitsgrundsätze nach Rawls, diese These untermauert er mit unterschiedlichen Statistiken zur inklusiven Beschulung. Das Gerechtigkeitsproblem sieht er außerdem in nationalen und internationalen Forschungsergebnissen zu inklusiven versus separaten Settings bestätigt, die er zusammenfassend darstellt. Abschließend nennt Preuss-Lausitz Krite-

rien eines guten und zugleich gemeinsamen Unterrichts und einer entsprechenden Schulentwicklung. Er sieht in seinen Vorschlägen keine Lösung gesellschaftlich bedingter Ungleichheiten, aber eine Verminderung benachteiligender Selektionsmechanismen und die Chance auf eine Schule der lebensweltlich verankerten Demokratie.

### Teil 3

#### Entstehung und Überwindung von Ungleichheit: Der Blick auf die Akteure in den Schulen

**Jutta Standop:**

##### Menschenbild und Humanität

Jutta Standop entwickelt in ihrem Beitrag die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Humanität des Menschenbilds in der Gesellschaft und in der Schule. Folglich werden zunächst die Begriffe des Menschenbilds und der Humanität definiert und in ihrer Funktion für das pädagogische Handeln bestimmt. Es wird festgestellt, dass sowohl bei Erziehungszielen als auch bei erzieherischen Eingriffen das zugrunde liegende Menschenbild maßgeblich beteiligt ist: Menschenbilder dienen der Orientierung pädagogischen Handelns. Weiterhin wird der Grundgedanke der Humanität umrissen. Als wesentliche Kennzeichen stellt sie die prinzipielle Gleichheit aller Menschen unabhängig von Herkunft und Geschlecht, die gegenseitige Achtung und Toleranz und die Achtung der allgemeinen Menschenwürde vor. Daraus wird das *Menschenbild der Humanität* entwickelt, das in der Konsequenz gemeinsam mit dem Konzept der Solidarität zu Hilfsbereitschaft und deren Umsetzung führt. Durch den Erziehungs- und Bildungsauftrag findet das humane Menschenbild Eingang in das schulische Alltagsleben. Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung arbeitet Jutta Standop heraus, dass das Menschenbild und Humanität einen Beitrag zur Chancengleichheit durch den Einsatz von Unterrichtsmethoden, die auf die Erziehung zur Selbstständigkeit mit einem schüleraktiven Lernen zielen, leistet. Damit verbunden stellt die Autorin Faktoren heraus, die sich darüber hinaus positiv auf die Chancengleichheit auswirken: eine Pädagogik der Fürsorglichkeit und des Zutrauens. Diese Überzeugungen stehen wiederum im Kontrast zu negativen Faktoren, die Chancengleichheit behindern, einem humanen Menschenbild widersprechen und dennoch an der Tagesordnung sind: frühe Selektion, Abschulung, Klassenwiederholung, Maßnahmen der Homogenisierung der Lerngruppen nach Leistungskriterien.

**Eiko Jürgens:**

### **Lehrerbewusstsein im selektiven Schulwesen**

Ausgangspunkt ist die Kernthese, dass Lehrerinnen und Lehrer einerseits Gefahr laufen, sich in einer durch Widersprüche und Dilemmata gekennzeichneten Arbeitssituation als Opfer negativer Einflüsse und Arbeitsvoraussetzungen zu betrachten, andererseits jedoch in ihrem Lehrerbewusstsein hoch problematische Orientierungen und Verhaltensmuster aufweisen, die diese schwierige Situation womöglich erst hervorbringen. Von den negativen Konsequenzen der Auswirkungen des Lehrerhandelns wären die Schülerinnen und Schüler, insbesondere diejenigen mit schwachem sozioökonomischem Hintergrund, betroffen. Zunächst wird begründet, warum zum Lernen Vertrauen ebenso gehört wie Lehrkräfte mit professionellen und menschlichen Fähigkeiten. Die Wichtigkeit des konstruktiven Umgangs mit dem Fehler für das Lernen klingt mit dem Bezug auf die Fehlerermutigungsdidaktik an. In den Betrachtungen zum Umgang mit dem Fehler im Frontalunterricht und dem Umgang mit Leistungsbewertung durch Noten werden die problematischen pädagogischen Überzeugungen in den Blickpunkt gerückt. Die Fehlervermeidungsdidaktik und die Konzentration auf den ‚fehlerfreien‘ Schüler lässt die Heterogenität der Lernerenschaft außer Acht. Hierdurch werden Lernschwierigkeiten und Chancenungerechtigkeit produziert, insbesondere wenn die Lehrkraft in der Interaktion auf die leistungsstärkeren Schüler fokussiert. Eine permanente Vermengung von Lernsituationen mit zensurenbehafteten Prüfungssituationen, der ‚Bestrafung‘ des Lernfehlers mit Noten, lässt zudem Verhaltensschwierigkeiten entstehen, die dem Selbstschutz dienen, insbesondere bei leistungsschwächeren Lernern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status.

**Susanne Miller:**

### **Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität.**

#### **Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW**

Der Beitrag „Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW“ von Susanne Miller zielt darauf zu erklären, warum unter dem Ziel des Abbaus sekundärer Herkunftseffekte die Forderung nach einem guten Umgang mit Heterogenität besonders nachhaltig gestellt wird. Es wird dabei nicht primär die auf Leistungshomogenität angelegte gegliederte Struktur unseres Schulsystems in den Blick genommen, sondern die Rolle der Lehrkräfte, die innerhalb dieses Systems handeln. Denn sie gestalten mehr oder weniger große Handlungsspielräume für den Umgang mit Heterogenität aus, aber sie unterliegen auch systematischen Grenzen. Diese werden von Miller zunächst herausgearbeitet und sodann aus der Perspektive der Lehrkräfte selber untersucht. In der im Jahr 2010 von ihr durchgeführten Studie in NRW geht es erstens um eher allgemeine Einschätzungen zur Heterogenität und zweitens um die Wahrneh-