

Essay

Bildungsungleichheit wie in kaum einem anderen Land? Hartmut Essers Frontalangriff auf die Standardposition und das Integrationsmodell in der Bildungsforschung

Hartmut Esser, »Wie kaum in einem anderen Land ...«? Die Differenzierung der Bildungswege und ihre Wirkung auf Bildungserfolg, -ungleichheit und -gerechtigkeit. Band 1: Theoretische Grundlagen. Frankfurt/New York: Campus 2021, 357 S., br., 39,95 €

Hartmut Esser, »Wie kaum in einem anderen Land ...«? Die Differenzierung der Bildungswege und ihre Wirkung auf Bildungserfolg, -ungleichheit und -gerechtigkeit. Band 2: Empirische Zusammenhänge. Frankfurt/New York: Campus 2023, 661 S., br., 65,00 €

Besprochen von **Prof. Dr. Richard Münch**: Zeppelin Universität Friedrichshafen, Seniorprofessur für Gesellschaftstheorie und comparative Makrosoziologie, E-Mail: richard.muench@zu.de; Universität Bamberg, Lehrstuhl für Soziologie, insbesondere Soziologische Theorie, E-Mail: richard.muench@uni-bamberg.de

<https://doi.org/10.1515/srsr-2024-2042>

Schlüsselwörter: Bildungsforschung, Bildungsungleichheit, gegliedertes Schulsystem, integriertes Schulsystem, Ability Tracking

Die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse des *Programme for International Student Assessment* (PISA) der OECD im Jahr 2001 hat in Deutschland den allseits bekannten „PISA-Schock“ ausgelöst. Man war schockiert über die mäßigen Leistungen und über die großen Leistungsdifferenzen nach der sozialen Herkunft der Schüler:innen. Es hat sich seitdem die Einschätzung eingebürgert, dass in Deutschland „wie in kaum einem anderen Land“ die Bildungsleistungen von der sozialen Herkunft abhängen. Dafür verantwortlich gemacht wird das gegliederte Schulsystem, das die Schüler:innen schon nach der vierten Grundschulklasse in drei bzw. inzwischen teilweise zwei Sekundarschulzweige nach Leistungsvermögen aufteilt. Im weltweiten Vergleich gehört Deutschland mit dem gegliederten Schulsystem und der frühen Sortierung der Schüler:innen in unterschiedliche Sekundarschulzweige zu einer Minderheit. Die große Mehrheit der Länder hat sich anders entschieden. Sie haben

entweder ein einheitliches Sekundarschulsystem oder differenzieren später als nach dem vierten Grundschuljahr und nicht zwischen unterschiedlichen Schultypen, sondern zwischen unterschiedlichen Curricula innerhalb einer Schule (OECD, 2023b, S. 129–130, 152–155). Die OECD stellt dazu fest:

PISA 2022 data show that in OECD countries with more stratification policies in place, students' socio-economic status was more strongly associated with mathematics performance (i.e. greater socio-economic unfairness) [...]. Of these stratification policies, some were also negatively associated with education systems' average mathematics performance, even after accounting for per capita GDP. (OECD, 2023b, S. 127)

Auch die neuesten PISA-Daten von 2022 belegen, dass in Deutschland der Abstand zwischen dem obersten und dem untersten sozioökonomischen Viertel mit 113 Punkten weit über dem OECD-Mittelwert von 93 Punkten liegt. Der Abstand zwischen oben und unten ist allerdings nur die eine Hälfte dessen, was die OECD (2023a, S. 114–118) unter Gerechtigkeit im Bildungssystem versteht. Die andere Hälfte besteht im Leistungsniveau des untersten sozioökonomischen Viertels. Hier befindet sich Deutschland mit 435 Punkten im Bereich des OECD-Durchschnitts von 434 Punkten, ist also nicht weniger gerecht als z.B. Schweden mit einem integrierten Schulsystem bei ebenso 435 Punkten. Das oberste sozioökonomische Viertel rangiert dagegen mit 548 Punkten vor Schweden mit 544 Punkten und deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 527 Punkten. Die ostasiatischen PISA-Spitzenreiter zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie nicht nur im obersten sozioökonomischen Viertel Spitzenleistungen erbringen, sondern auch im untersten Viertel besser abschneiden als alle anderen Länder, z.B. Singapur mit einem differenzierten Schulsystem in der Lesekompetenz mit 596 Punkten oben und 484 Punkten unten sowie Südkorea mit einem integrierten Schulsystem mit 559 Punkten oben und 471 Punkten unten (OECD, 2023a, Tab. I.B1.5.20).

Die Erzählung, dass das gegliederte Schulsystem verantwortlich für die in Deutschland besonders starke Determination des Bildungserfolgs durch die soziale Herkunft sei, stellt *Hartmut Esser* in einem voluminösen Werk von 1018 Seiten in zwei Bänden grundsätzlich in Frage. *Esser* will nachweisen, dass diese Sonderstellung nicht die Ursache für die Bildungsungleichheit in Deutschland ist, das gegliederte Schulsystem sogar durch die Sortierung der Schüler:innen nach ihrem Leistungsvermögen ein optimales Lernen auf allen Leistungsstufen ermöglicht. Auch die OECD gibt zu bedenken:

However, grouping students of similar abilities and interests together may enable teachers to tailor their instruction level and teaching strategies to students' skills and interests, potentially benefitting low- and high-achieving students [...]. (OECD, 2023b, S. 127)

Ability Tracking: Das Ideal

Essers Leistungsvergleich zwischen integrierten und differenzierten Schulsystemen umfasst ein detailliert ausgearbeitetes theoretisches Modell, eine umfangreiche Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur und eine eigene empirische Untersuchung. Die theoretische Grundlage bildet ein Dreiebenen-Modell von primären Faktoren der sozialen Herkunft der Schüler:innen und ihrer davon beeinflussten kognitiven Fähigkeiten und Leistungen in der Grundschule, sekundären Faktoren der Ressourcen, Motivationen und Aspirationen der Familie und tertiären Faktoren der Schule mit ihren Erwartungen an die Schüler:innen, der Bewertung ihrer Leistungen und der Interaktion zwischen den Schüler:innen (Bd. 1, S. 291–314; Bd. 2, S. 365–368, 428–437).

Ausgangspunkt von *Essers* Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur und seiner eigenen Untersuchung ist das Faktum der mehr oder weniger nahtlosen Übersetzung der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft in die Ungleichheit des Bildungserfolgs. In Deutschland zeigt sich das schon darin, dass auf dem Gymnasium weitaus mehr Schüler:innen aus den oberen sozialen Schichten als aus den unteren landen, gerade in den stringenter nach Leistungsvermögen sortierenden Schulsystemen (Bd. 1, S. 164–167; Bd. 2, S. 412–425). Ist das nicht genug Beweis für die These, das gegliederte Schulsystem sei die Ursache dafür, dass in Deutschland „wie in kaum einem anderen Land“ die soziale Herkunft über den Bildungserfolg entscheidet? Ist deshalb nicht die Theorie richtig, dass die Öffnung der höheren Schule und letztlich eine integrierte Gesamtschule auf der Sekundarstufe das geeignete institutionelle Arrangement sei, um Nachteile einer bildungsferneren und ressourcenärmeren sozialen Herkunft auszugleichen? Und trifft es nicht zu, dass in integrierten Schulen „Spätentwickler“ mehr Zeit bekommen, um „aufzublühen“, Schulkamerad:innen aus bessergestellten Schichten als Zugpferde für die sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen dienen und helfen können, sie auf ein höheres Leistungsniveau zu bringen? (OECD, 2023b, S. 127, 150) *Esser* nennt das die „Standardposition“ bzw. das „Integrationsmodell“, denen er ein Model of Ability Tracking (MoAbiT) entgegenstellt, das durch die Sortierung der Schüler:innen nach ihren kognitiven Fähigkeiten und nur nach diesen Fähigkeiten für alle, für die mehr oder weniger leistungsfähigen Schüler:innen, die optimalen Lernbedingungen biete. Zusätzlich generiere es auch noch für alle Schüler:innen Anreize zu höherer Leistungsmotivation, um es auf das Gymnasium zu schaffen. Das heißt aber auch, dass Haupt- und Nebeneffekt des Ability Tracking bei der Interpretation von Daten schwer voneinander zu trennen sind, wie wir noch sehen werden (Bd. 1, S. 139–276; Bd. 2, S. 432–435).

In einer breit angelegten Durchsicht der Literatur stellt *Esser* immer wieder fest, dass in der Regel mangels Daten die Determination des Bildungserfolgs durch

die soziale Herkunft in stringent nach Leistungsvermögen sortierenden Schulsystemen überschätzt wird, weil nicht geprüft wird, wie weit eine Vermittlung zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg durch kognitive Fähigkeiten stattfindet (Bd. 2, S. 241–336). Was ist aber mit der direkten Beeinflussung der kognitiven Fähigkeiten durch die soziale Herkunft? *Esser* meint dazu, dass diese Fähigkeiten zunächst einmal in der vererbten Intelligenz wurzeln, die zufällig über die sozialen Schichten verteilt sei, dann aber durch frühzeitige Förderung in einem günstigen Lernumfeld in der Familie entwickelt und in der Schule durch eine optimale Lernumgebung weiter entfaltet werden. Wenn man etwas gegen die Prägung der kognitiven Fähigkeiten durch die soziale Herkunft tun möchte, dann müssten die Kinder über alle sozialen Schichten und Milieus hinweg durch Kitas und Kindergarten sowie optimale Lernbedingungen in der Schule gefördert werden (Bd. 1, S. 114–138).

Essers eigene Untersuchung besteht in einem Vergleich von 13 Bundesländern in Deutschland, die er nach einem Index von Helbig und Nikolai (2015) in drei Niveaus der Stringenz in der Sortierung der Schüler:innen beim Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe unterteilt. Drei Bundesländer konnten mangels Daten nicht einbezogen werden. Der Index der Stringenz setzt sich aus zwei Komponenten zusammen, aus der Verbindlichkeit der Empfehlungen der Grundschule zum Übertritt auf die Sekundarstufe und der Regelmäßigkeit, in der Evaluationen und Leistungskontrollen stattfinden. Es werden anhand dieses Indexes drei Ländergruppen gebildet: Zu Stringenzstufe T3 gehören Länder mit Verbindlichkeit und Kontrolle, zu Stringenzstufe T2 Länder mit Verbindlichkeit oder Kontrolle, zu Stringenzstufe T1 Länder ohne Verbindlichkeit und ohne Kontrolle (Bd. 2, S. 349–354). Am stringentesten sind im Untersuchungszeitraum von 2010 bis 2013 Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg. Am wenigsten stringent sind Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Dazwischen liegen Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen (Bd. 2, S. 352). Die Untersuchung beruht auf Daten der National Educational Panel Study (NEPS) des Leibniz-Instituts für Bildungsläufe an der Universität Bamberg. Die Daten erfassen die erste bis dritte Welle des NEPS, Schüler:innen, die sich 2010/2011 in der fünften Jahrgangsstufe befanden und bis zur siebten Jahrgangsstufe beobachtet wurden (Bd. 2, S. 343). Ergänzend kommen dann noch Analysen zur fünften NEPS-Welle, d. h. zur neunten Jahrgangsstufe, hinzu (Bd. 2, S. 495–510). Anhand dieser Daten kann *Esser* nachweisen, dass in den drei am stringentesten sortierenden Bundesländern die durchschnittlich höchsten Leistungen erreicht werden, ohne dass dadurch die soziale Ungleichheit in den Leistungen vergrößert wird. Stringenz verstärkt nicht den Effekt der sozialen Herkunft auf die Leistungen. Im Gegenteil, auch die Leistungen im unteren Bereich sind in diesen Bundesländern besser als in den anderen Ländern. Am schwächsten schneiden die Schüler:innen in den am wenigsten stringent sortierenden Ländern ab, so-

wohl im oberen als auch im unteren Leistungsbereich. Dazwischen liegen die Länder der mittleren Stringenz (Bd. 2, S. 365–466).

Esser stellt auch fest, dass das Aspirationsniveau der Eltern und das Leistungsniveau der Schüler:innen schon in der Grundschule in den stringenter sortierenden Bundesländern stärker ausgeprägt sind als in den anderen Bundesländern. Seine Vermutung geht dahin, dass die höhere Hürde, die dort zu überspringen ist, um auf das Gymnasium zu gelangen, das Aspirationsniveau der Eltern und das Leistungsniveau der Schüler:innen steigert (Bd. 2, S. 372–373, 376–377). Mit der höheren Leistungsmotivation verbindet sich dann im Gymnasium die optimalere Lernumgebung eines hohen kognitiven Niveaus, selbst bei noch verbleibender kognitiver Heterogenität. Das darauf zugeschnittene Curriculum und ein damit verbundener anspruchsvollerer Unterricht ermöglichen ein höheres Leistungsniveau als in den Bundesländern, in denen weniger stringente Sortierung wesentlich größere kognitive Heterogenität im Gymnasium impliziert. Die Folge ist dort eine Absenkung des Niveaus im Curriculum und im Unterricht (Bd. 2, S. 460–466). Spiegelbildlich führt die stringente Sortierung gemäß *Essers* Theorie der optimalen Lernsituation auch bei den in die Haupt- oder Realschule einsortierten Schüler:innen dazu, dass sie aufgrund eines auf ihr Leistungsvermögen eingestellten Curriculums und dazu passenden Unterrichts besser lernen können und deshalb bessere Ergebnisse erzielen, als wenn sie in einem Lernumfeld größerer kognitiver Heterogenität wie auch ihre Lehrer:innen überfordert werden. *Esser* sieht somit seine Theorie durch die Untersuchung der 13 Bundesländer in allen wesentlichen Punkten bestätigt (Bd. 2, S. 459–460).

Allerdings könnte ein höheres Leistungsniveau der Schüler:innen in allen Schulzweigen in den stringenter sortierenden Bundesländern weniger auf einen an ihre kognitiven Fähigkeiten angepassten Unterricht zurückzuführen sein als auf ein Schulklima mit höheren Erwartungen, strengeren Bewertungen und strikterer Schuldisziplin, und das schon in der Grundschule, sodass *Esser* den Effekt der kognitiven Homogenisierung möglicherweise überschätzt, so ein Einwand von Klemm (2021). Den positiven Effekt eines besseren disziplinären Klimas mit mehr Lernstunden in den geprüften Fächern zeigt auch eine Studie von Agasisti et al. (2021) anhand von PISA-Daten 2006–2015 zu 56 Ländern. Dieser Faktor kann auch in der Grundschule schon die Weichen stellen, sodass die kognitive Homogenisierung auf der Sekundarstufe nicht die Rolle spielt, die ihr *Essers* MoAbiT zuweist, ein Einwand von Heisig und Matthewes (2022) sowie Lorenz et al. (2023). Weiterhin lässt die auf Deutschland beschränkte Datenbasis keine Generalisierung zu, zumal im internationalen Vergleich eine deutlich größere Variation der Schulsysteme vorliegt, so Heisig und Matthewes (2022). *Esser* setzt sich mit diesen und weiteren Einwänden systematisch und detailliert auseinander und kommt zu dem Schluss, dass sie MoAbiT nicht grundsätzlich widerlegen (Bd. 2, S. 514–597). Eine wesentliche Rolle spielt

dabei die Verbindung von höherer Leistungsmotivation und kognitiver Homogenisierung beim Ability Tracking (Bd. 2, S. 518–519, 548–550).

Ability Tracking: Die Realität

Die soziale Dimension des Bildungsprozesses wird in *Essers* theoretischem Grundmodell vollauf berücksichtigt. Im MoAbiT ist sie jedoch hauptsächlich Randbedingung für die Förderung oder Behinderung des technisch effizienten Lernens. Die Lernpsychologie hat hier einen Vorrang vor der Lernsoziologie. Lernen findet aber nicht in einem sozialen Vakuum statt, sondern immer in bestimmten sozialen Verhältnissen, die mehr umfassen als die Ermöglichung von effizientem Lernen. *Esser* sieht auch, dass etliche Gegeneffekte und Störfaktoren die Annäherung der Realität an das Idealmodell des Ability Tracking behindern können. Gegeneffekte des Ability Tracking selbst können leistungsmindernd wirken. So können Schereneffekte den Abstand zwischen der Leistungsspitze und dem unteren Leistungsbereich vergrößern, was aber nur dann gegen das Ability Tracking spricht, wenn die Leistungen im unteren Bereich in integrierten Schulsystemen höher sind als in sortierenden. Das ist in *Essers* Datensatz jedoch nicht der Fall (Bd. 2, S. 580–591). Ein Störfaktor besteht darin, dass die sozioökonomisch benachteiligten Eltern und Schüler:innen durch Misserfolge demotiviert werden können. Die Eltern schrauben ihre Aspirationen unter das Niveau des an sich vorhandenen Leistungsvermögens ihres Kindes herunter, die Schüler:innen verlieren das Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit. Die sozioökonomisch bessergestellten Eltern können Druck auf die Lehrer:innen ausüben, ihren Kindern den Weg ins Gymnasium auch bei nicht so guten Leistungen zu ebnen. *Esser* vermutet, dass in den stringenter sortierenden Bundesländern gerade deshalb von den stringenten Vorgaben abgewichen wird (Bd. 2, S. 380, 387, 399–401, 412–425). Die Sortierung der Schüler:innen erfolgt demnach de facto nicht strikt nach ihren kognitiven Fähigkeiten, sondern in einem nicht unerheblichen Umfang nach sozialer Herkunft. So landen weniger leistungsfähige Schüler:innen aus sozioökonomisch bessergestelltem Hause auf dem Gymnasium, während leistungsfähigere, aber sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen die Realschule oder die Hauptschule besuchen. Die einen bekommen eine Empfehlung und gehen auf das Gymnasium, weil die Eltern Druck machen, die anderen bleiben dem Gymnasium trotz Empfehlung fern, weil ihre Eltern nicht das dafür nötige Selbstvertrauen haben (Bd. 2, S. 403–425).

Die Folge ist, dass die Realität weder auf dem Gymnasium noch in der Realschule noch in der Hauptschule bzw. bei Zweigliedrigkeit in der Mittelschule *Essers* Idealmodell entspricht. Es herrscht eine Mischung aus einem reinen „Nobility Tracking“, das die soziale Stratifikation eins zu eins in der Schule abbildet, und einem

„Ability Tracking“, das allein die kognitive Stratifikation widerspiegelt (Bd. 1, S. 292–314). Das MoAbiT sagt aber voraus, dass bei stringenter Sortierung der Effekt der sozialen Herkunft am meisten zurückgedrängt wird. *Esser* kann auch tatsächlich nachweisen, dass die soziale Herkunft bei der Erklärung der Bildungsleistungen deutlich an Erklärungskraft verliert, wenn man die Mediation dieser Variablen durch kognitive Fähigkeiten und Elternaspiration berücksichtigt. Zusätzlich gibt es auch eine Moderation, d. h. eine Veränderung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, durch die Lernumgebung in der Schule, z. B. durch die Erwartungen und Bewertungen der Lehrer:innen, durch einen an das Leistungsvermögen der Schüler:innen angepassten Unterricht oder durch die Förderung durch Lehrer:innen, die das wahre Leistungsvermögen von sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen erkennen. Das heißt also, dass nach *Esser* eine Annäherung an das Idealmodell des Ability Tracking der Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule entgegenwirkt und zu einer von sozialer Herkunft unabhängigen, „meritokratisch“ legitimierten Differenzierung des Bildungserfolgs führt (Bd. 1, S. 117–119; Bd. 2, S. 395–396, 460–466).

Zieht man die PISA-Studie für einen internationalen Vergleich heran, dann sind laut OECD in den gut zwei Jahrzehnten der Durchführung dieser Studie aus der Perspektive von *Essers* Modell des Ability Tracking zwei einander entgegengesetzte Trends zu beobachten. Der erste Trend zeigt sich darin, dass immer mehr Länder die Sekundarschule vereinheitlicht und die höhere Bildung für breitere Schichten geöffnet haben (OECD, 2023b, S. 129–130), international also genau der Weg beschritten wurde, den die weniger stringent sortierenden Bundesländer in Deutschland eingeschlagen haben. Und in Übereinstimmung mit MoAbiT offenbaren die PISA-Ergebnisse mit der Ausnahme der ostasiatischen Teilnehmer seit 2012 und nochmals verstärkt durch Corona 2022 eine sinkende Tendenz in den Leistungen und auch eine wachsende Leistungskluft nach sozialer Herkunft. Leistungseinbußen sind sowohl im oberen als auch im unteren sozioökonomischen Viertel der Schüler:innen zu beobachten. Hier sehen wir eine Bestätigung des MoAbiT, jedoch eher hinsichtlich der sekundären Komponente der Lernmotivation. Darauf deuten die unabhängig vom Schulsystem ungebrochen herausragenden Ergebnisse der ostasiatischen PISA-Teilnehmer mit einer dezidiert konfuzianischen Lernkultur hin (OECD, 2023a, S. 332–347; 2023a, Tab. I.B1.5.20). Diese Lernkultur ist die Basis, auf der die ostasiatischen Schüler:innen auch außerhalb ihres Herkunftslandes überall in der Welt in allen Schulsystemen Spitzenleistungen erbringen (Jerrim, 2015; Tan, 2019).

Allerdings berichtet die OECD aber auch über einen zweiten Trend. Er ist darin zu erkennen, dass im genannten Zeitraum in den allermeisten Ländern auch verstärkt darauf geachtet wurde, den Schulen mehr Autonomie und Selbstverantwortung zu übertragen, sie einem Wettbewerb auf einem Bildungsmarkt mit Al-

alternativen für die freie Schulwahl der Eltern auszusetzen, die Machtstellung der Schulleitung und ihre Kontrollbefugnisse zu stärken und die Lehrer:innen sowie Schüler:innen regelmäßigen standardisierten Leistungstests zur Erhöhung der Rechenschaftspflicht (Accountability) der Schulen zu unterwerfen (OECD, 2023b, S. 206–240). Das sind die Governance-Instrumente von New Public Management (NPM), die von dem sogenannten Global Educational Reform Movement (GERM) favorisiert werden (Sahlberg, 2016). Diese Programmatik kommt Essers Vorstellung von einem leistungsfähigen Schulsystem entgegen (Bd. 2, S. 616–619). Ein krasses Beispiel dafür bieten die Vereinigten Staaten, seitdem George W. Bush 2002 das Programm „No Child Left Behind“ installiert hat. Bis heute konnten damit keinerlei Erfolge erzielt werden, weder hinsichtlich der Steigerung des durchschnittlichen Leistungsniveaus noch hinsichtlich des Abbaus der sozialen Ungleichheit (Hanushek et al., 2019; Münch, 2020).

Ein anderes krasses Beispiel ist Schweden, wo schon zu Beginn der 1990er Jahre umfangreiche GERM-Reformen durchgeführt wurden und heute nur gesteigerte soziale Segregation von Schulen, gesunkene Leistungen und gewachsene soziale Ungleichheit im Bildungserfolg verzeichnet werden (u.a. Andersson et al., 2019; Hansen & Gustafsson, 2016). Einen wesentlichen Beitrag zu diesem Abstieg hat allerdings wie in Deutschland und in geringerem Umfang auch in Finnland umfangreiche bildungsferne Zuwanderung ohne ausreichende Integrationsmaßnahmen geleistet. In Finnland sind nur zaghafte Reformen in GERM-Richtung zusammen mit bildungsferner Zuwanderung und verlorenem Respekt vor den Lehrer:innen geradezu von einem Absturz im PISA-Ranking begleitet worden (Kosunen et al., 2020; Muench et al., 2023). Weltweit ist die soziale Herkunft ungebrochen der Hauptdeterminationsfaktor des Bildungserfolgs, trotz aller seit nunmehr drei Jahrzehnten laufenden Reformbemühungen im Sinne von NPM (Muench & Wieczorek, 2022; Münch & Wieczorek, 2023).

Der unaufgelöste Nexus zwischen Leistungsdifferenzierung und sozialer Herkunft

Die Schule, erst recht das Gymnasium, ist nach wie vor eine Sache des Bildungsbürgertums und grenzt die „bildungsfernen“ und „ressourcenarmen“ Schichten aus. Das kann man anhand der PISA-Daten daran erkennen, dass überall eine große soziale Ungleichheit in der Unterstützung der Schüler:innen durch die Familie, im Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule und im Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit oder in selbstgesteuertes Lernen besteht, allerdings nicht in der Unterstützung durch die Lehrer:innen, was immerhin deren Interesse an der Förderung von sozio-

ökonomisch benachteiligten Schüler:innen beweist (OECD, 2019b, Tab. III.B1.13.1, Tab. III.B1.13.5; OECD, 2023b, Tab. II.B1.3.69, Tab. II.B1.3.70, Tab. II.B1.3.72, Tab. II.B1.1.5, Tab. II.B1.1.8, Tab. II.B1.2.5, Tab. II.B1.2.6, Tab. II.B1.3.1, Tab. II.B1.3.2, Tab. II.B1.3.5). Essers Idealmodell des Ability Tracking wirkt offensichtlich eine widerständige Realität entgegen, in der sich der Nexus zwischen Klasse, Habitus und Schule nur sehr schwer aufbrechen lässt. Das statistische Herausrechnen des Faktors der sozialen Herkunft ändert nichts daran, dass die dadurch identifizierten Mediatoren der kognitiven Fähigkeiten und der Elternaspirationen direkt durch die soziale Herkunft beeinflusst werden (Bd. 2, S. 572–580; dazu Heisig & Matthewes, 2022; Lorenz et al., 2023). Das geschieht in sortierenden und integrierten Schulsystemen gleichermaßen. In integrierten Schulsystemen sorgt die soziale Segregation für eine ähnliche Differenzierung wie in sortierenden Schulsystemen, besonders stark auf Bildungsmärkten mit freier Schulwahl und erst recht mit zunehmender „Flucht“ der privilegierten Schichten in Privatschulen (u.a. Andersson et al., 2019; Bernelius & Vilkkama, 2019; Gorard, 1997/2019; Hansen & Gustafsson, 2016; Kosunen et al., 2020). Das heißt aber auch, dass es eine Illusion ist, von der bloßen Umstellung von einem gegliederten auf ein integriertes Schulsystem einen nennenswerten Abbau der Bildungsungleichheit zu erwarten. Man handelt sich dabei leicht Leistungseinbußen in der Spitze ein, ohne dass ihnen automatisch Gewinne im unteren Leistungsbereich entgegenstehen. Immerhin erweist sich das deutsche Gymnasium noch als fähig, Leistungen im Spitzenbereich zu ermöglichen, erst recht in den am stringentesten sortierenden Bundesländern. Allerdings gelingt es nicht, die Schüler:innen des untersten sozioökonomischen Viertels über das OECD-Durchschnittsniveau hinauszubringen. Die wesentliche Ursache dafür dürfte die zunehmende Unterschichtung der Gesellschaft durch unqualifizierte Zuwanderung ohne ausreichende Integrationsmaßnahmen sein. In PISA-Daten zur Lesekompetenz von 2018 zeigt sich das darin, dass ein Herausrechnen des sozioökonomischen Profils die deutschen Schüler:innen im Durchschnitt auf das Niveau von Südkorea aufsteigen lässt, gleichauf mit Finnland und deutlich vor Schweden, dem Vereinigten Königreich und Australien, die bei dieser Berechnung alle erheblich an PISA-Punkten verlieren (OECD, 2019a, Tab. II.B1.2.2, II.B1.2.3).

Wir sehen daran, dass weder das sortierende noch das integrierte Schulsystem von sich aus spürbar die Determination des Bildungserfolgs durch die soziale Herkunft unterbindet. Die Präferenz für das sortierende System erwartet zu viel von der rein technischen Herstellung optimaler Lernbedingungen. Die Präferenz für das integrierte System setzt zu viel Hoffnung auf bloße Öffnung. Dabei werden die Faktoren vernachlässigt, die soziale Segregation auch in integrierten Schulsystemen bewirken. Eine Verringerung der sozialen Ungleichheit in der Bildung ist nur möglich, wenn an der Verbindung von Familie und Schule als entscheidendem Faktor angesetzt wird. Nur durch die Einbindung auch der bildungsferneren Familien in die Schule ist es

möglich, der sozialen Ungleichheit in der Bildung entgegenzuwirken, erst recht angesichts der Herausforderungen durch bildungsferne Zuwanderung. Dazu gehört auch die Einübung der Unterrichtssprache vor Eintritt in die Grundschule. Das ist ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit, der nur durch einen massiven Ausbau der Stellen für Lehrkräfte zu bewältigen ist. Hier bietet sich Bourdieus (2004) Theorie der familialen und schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit im Zusammenhang von Klasse, Habitus und Schulfeld im Feld der Macht als Forschungsansatz an, so sieht das auch Esser (Bd. 1, S. 124–138; Bd. 2, S. 387).

Zu einem soziologisch reflektierten Verständnis des Bildungsprozesses gehört schließlich auch die Untersuchung der Frage, welche Art von Kompetenz von PISA und auch anderen Studien wie NEPS prämiert wird und welche Art von Kompetenz sich dadurch aus der Schule verdrängt sieht. Insbesondere geht es um die Frage, wie weit der Ausbau eines Kontrollsystems nach NPM die Wiedergabe von standardisiertem Wissen fördert und die Entfaltung von Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und Kritikfähigkeit behindert. Das ist die Kehrseite der PISA-Spitzenposition Ostasiens (Muench et al., 2022). Esser schiebt derartige Fragen als „normativ“ beiseite (Bd. 2, S. 511–512). Trotzdem handelt sich bei Essers breit, tiefgreifend und detailliert angelegtem Programm um einen Forschungsansatz, der viele interessante Ergebnisse zutage fördert, eine überzeugende Korrektur der „Standardposition“ bietet und allergrößte Anerkennung verdient.

Literatur

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2021). What school factors are associated with the success of socio-economically disadvantaged students? An empirical investigation using PISA data. *Social Indicators Research*, 157, 749–781.
- Andersson, E. K., Hennerdal, P., & Malmberg, B. (2019). The re-emergence of educational inequality during a period of reforms: A study of Swedish school leavers 1991–2012. *Environment and Planning B: Urban Analytics and City Science*, 48(4), 685–705.
- Bernelius, V., & Vilka, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*, 56(15), 3095–3116.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. UVK.
- Gorard, S. (1997/2019). *School Choice in an Established Market*. Routledge.
- Hansen, K. Y., & Gustafsson, J. E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden—School choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1–2), 23–44.
- Hanushek, E. A., Peterson, P. E., Talpey, L. M., & Woessmann, L. (2019). The achievement gap fails to close: Half century of testing shows persistent divide between haves and have-nots. *Education Next*, 19(3), 8–18.
- Heisig, J. P., & Matthews, S. H. (2022). No evidence that strict educational tracking improves student performance through classroom homogeneity: A critical reanalysis of Esser and Seuring (2020). *Zeitschrift für Soziologie*, 51(1), 99–111.

- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Klinkhardt.
- Jerrim, J. (2015). Why do East Asian children perform so well in PISA? An investigation of Western-born children of East Asian descent. *Oxford Review of Education*, 41(3), S. 310–333.
- Klemm, K. (2021). Zu den Effekten kognitiver Homogenisierung. Kritische Bemerkungen zu den Befunden von Hartmut Esser und Julian Seuring. Essen 2021, 11 S. – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219944 – DOI: 10.25656/01:21994
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P., & Porkka, M. (2020). School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education*, 55(10), 1461–1488.
- Lorenz, G., Lenz, S., & Rjosk, C. (2023). Effizienz und soziale Ungleichheit in strikt leistungsdifferenzierenden Bildungssystemen. Eine kritische Betrachtung des Model of Ability Tracking (MoAbiT). *Zeitschrift für Soziologie*, 52(4), 404–424.
- Münch, R. (2020). *Governing the School under Three Decades of Neoliberal Reform: From Educocracy to the Education-Industrial Complex*. Routledge.
- Muench, R., & Wieczorek, O. (2022). In search of quality and equity: The United Kingdom and Germany in the struggle for PISA scores. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100165.
- Münch, R., & Wieczorek, O. (2023). Improving schooling through effective governance. The United States, Canada, South Korea, and Singapore in the struggle for PISA scores. *Comparative Education*, 59(1), 59–76.
- Muench, R., Wieczorek, O., & Dressler, J. (2023). Equity lost: Sweden and Finland in the struggle for PISA scores. *European Educational Research Journal*, 22(3), 413–432.
- Muench, R., Wieczorek, O., & Gerl, R. (2022). Education regime and creativity: the Eastern Confucian and the Western Enlightenment types of learning in the PISA test. *Cogent Education*, 9(1), 2144025.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results*. Vol. II. OECD.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results*. Vol. III. OECD.
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results*. Vol. I. OECD.
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results*. Vol. II. OECD.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. Wiley Blackwell, S. 128–144.
- Tan, C. (2019). *Comparing High-Performing Education Systems: Understanding Singapore, Shanghai, and Hong Kong*. Routledge.