

Bölling, Rainer

## **Das deutsche Bildungswesen - ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungsstudien**

*Pädagogische Korrespondenz (2019) 59, S. 37-55*



Quellenangabe/ Reference:

Bölling, Rainer: Das deutsche Bildungswesen - ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungsstudien - In: Pädagogische Korrespondenz (2019) 59, S. 37-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211130 - DOI: 10.25656/01:21113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211130>

<https://doi.org/10.25656/01:21113>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:



---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 59

FRÜHJAHR 2019

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

*Redaktion:*

Peter Euler (Darmstadt)  
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

*Schriftleitung*

Anne Kirschner (Heidelberg)  
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)  
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz ([jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de))  
oder Marion Pollmanns ([marion.pollmanns@uni-flensburg.de](mailto:marion.pollmanns@uni-flensburg.de)) erbeten und  
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2019 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69  
<https://budrich.de>

- 4      **AUS DEN MEDIEN**  
*Andreas Gruschka/Antônio A.S. Zuin*  
Der Einbruch des Smartphones in den Klassenraum – über Lehrer-  
autorität und Gewalt, das Private und das Öffentliche im Unterricht
- 21     **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**  
*Luca Preite/Mario Steinberg*  
Die Ausbildung der Ausbildungslosen: Lehrpersonen in  
Übergangsausbildungen
- 37     **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**  
*Rainer Bölling*  
Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtig-  
keit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungs-  
studien
- 56     **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**  
*Fabian Hutmacher*  
Vom Umgang mit Dummheit und Halbbildung – oder:  
Die Aktualität Robert Musils und Theodor W. Adornos
- 75     **DIDAKTIKUM**  
*Jochen Krautz*  
Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex*. Kunstlehre/Lehrkunst  
und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung
- 101    **IN MEMORIAM**  
*Andreas Gruschka*  
Jörg Ruhloff – Vorbild in problematisierendem Vernunftgebrauch
- 104    **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**  
*Karl-Heinz Dammer*  
Knilchproblem gelöst!

*Rainer Bölling*

## Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungsstudien

*„Traue keiner Statistik, die du nicht selbst gefälscht hast“ – nur hat Churchill das nie gesagt (Rasper 2017, S. 132-139)*

### I

Seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie (2001) sieht sich das deutsche Bildungswesen dem Vorwurf ausgesetzt, in keinem oder kaum einem anderen Land der Welt hänge der Schulerfolg so sehr von der sozialen Herkunft ab wie in Deutschland. So haben es Repräsentanten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), namentlich der PISA-Koordinator Andreas Schleicher, jahrelang unermüdlich verkündet. Dieses Mantra wurde von vielen Medien unkritisch übernommen und ist so in der Öffentlichkeit zu einer (vermeintlichen) bildungspolitischen Gewissheit ersten Ranges geworden. Bis heute kommt kaum ein Bericht über schulische Leistungsstudien ohne die Botschaft aus, in Deutschland hänge der Schulerfolg der Kinder vor allem vom sozialen Status ihrer Eltern oder gar deren „Geldbeutel“ ab. Dieser Empörungsgestus nährt nicht zuletzt krude Vorstellungen von vorurteilsbeladenen Lehrern, die sich erst über Beruf und sozialen Status der Eltern informieren, bevor sie zur Notenvergabe schreiben.

Anfang 2018 nun erschien eine Studie der OECD, die Deutschland überraschend Fortschritte bescheinigte, und zwar bei der Resilienz. Mit diesem aus der Psychologie übernommenen Begriff bezeichnen die Autoren der Studie die „Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, trotz sozialer Nachteile in allen PISA-Testfeldern mindestens die Kompetenzstufe drei [von sechs] zu erreichen und damit die Voraussetzung für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und lebenslanges Lernen zu erwerben“. Konnte 2006 nur jeder vierte sozial benachteiligte deutsche Schüler solche Kompetenzen vorweisen, so war es 2015 schon jeder dritte (Agasisti 2018, S. 15). Nach diesem rekordverdächtigen Zuwachs liegt Deutschland jetzt über dem Durchschnitt der OECD-Länder. So entstand der Eindruck, die Bildungsgerechtigkeit habe hier einen großen Fortschritt gemacht.

Doch bevor Genugtuung aufkommen konnte, bekräftigte die OECD in der gemeinsam mit der Vodafone-Stiftung erstellten deutschen Ausgabe der Studie, in Deutschland sei trotz aller Fortschritte „der statistische Zusammenhang

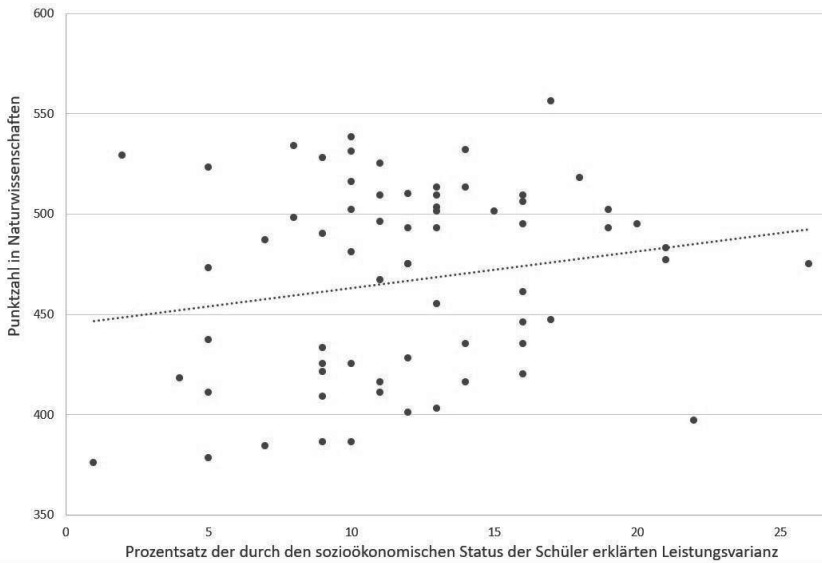
zwischen Leistung und sozialer Herkunft noch immer sehr ausgeprägt“ (OECD/Vodafone-Stiftung 2018, S. 6). Das war aber gar kein Ergebnis dieser Studie, die auf einer Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015 beruht. Wie der daran beteiligte Pressesprecher der OECD in Deutschland erklärte, wurde die Aussage eingefügt, um „auf die Situation zur Chancengleichheit insgesamt hinzuweisen“.

Diese Vorlage nahm ein Teil der Presse dankbar auf und verarbeitete sie weiter. Im Internetportal „Spiegel online“ lautete der erste Satz des einschlägigen Artikels: „Noch immer entscheidet vor allem die soziale Herkunft darüber, wie gut Kinder in der Schule klarkommen“ (Himmelrath 2018). Etwas zurückhaltender übernahm die „Süddeutsche Zeitung“ einfach die Formulierung der Studie: „Die Unterschiede zwischen Kindern aus bessergestellten und benachteiligten Familien sind weiterhin groß und der statistische Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Herkunft noch immer sehr ausgeprägt“ (Süddeutsche Zeitung 2018). Die in Düsseldorf erscheinende „Rheinische Post“ titelte am 30. Januar 2018 zwar: „Benachteiligte Schüler holen auf“, setzte aber gleich hinzu: „Bei der Chancengleichheit liegt Deutschland dennoch hinten.“

Auf welchem dünnem Eis diese Aussagen stehen, war den Autoren der genannten Artikel wohl kaum bewusst, denn die neue Studie bietet keine Belege für die von der OECD verbreitete Deutung. Wer ihre statistischen Grundlagen nachprüfen will, muss sich schon die Mühe machen, die Publikation der PISA-Studie 2015 heranzuziehen. Dort findet man in einem „Überblick über die Bildungsgerechtigkeit“ als Indikatoren neben der schon genannten Resilienz den „Prozentsatz der durch den sozioökonomischen Status der Schüler erklärten Leistungsvarianz“ (OECD 2016, S. 52). Der sozioökonomische Status wird mittels des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) geschätzt, der aus mehreren Variablen des familiären Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler abgeleitet wird: dem Bildungsniveau und dem Beruf der Eltern, der Ausstattung des Elternhauses als Hilfsindikator für den materiellen Wohlstand sowie der Zahl der Bücher und anderer Bildungsressourcen, die im Elternhaus verfügbar sind (OECD 2016, S. 222). Da diese Daten auf Angaben der getesteten fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler beruhen, sind sie freilich fehleranfällig und sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Doch gibt es zu diesem methodischen Vorgehen wohl keine praktikable Alternative.

Die Verlässlichkeit des Index kann ohne Zugang zu den erhobenen Daten ohnehin nicht überprüft werden; es muss daher genügen, die Ergebnisse in den Blick zu nehmen. Die Verteilung der (gerundeten) Werte für die an PISA 2015 teilnehmenden Staaten und Volkswirtschaften (OECD 2016, S. 52) zeigt das Punktdiagramm in Schaubild 1. Ihm lässt sich entnehmen, dass die soziale Herkunft in allen Ländern Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Im Durchschnitt der OECD, der bei PISA als Maß aller Dinge gilt, sind 13 Prozent der Leistungsunterschiede dadurch zu erklären – nicht mehr. Für Werte zwischen 11 und 15 Prozent gilt, dass sie nicht statistisch signifikant vom Durchschnitt abweichen; in dieser Bandbreite liegen 26 Länder. Weitere 26 bleiben mit Werten

von 1 bis 10 Prozent unter dem Durchschnitt, können also nach PISA-Kriterien eine höhere Bildungsgerechtigkeit für sich in Anspruch nehmen. Deutschland muss demnach zu den 17 Ländern gehören, die mit Werten von 16 bis 26 Prozent über dem Durchschnitt liegen. Wenn hier laut OECD der Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Herkunft „sehr ausgeprägt“ ist, deutet das für die meisten Betrachter der Statistik auf einen Wert um oder über 20. Doch weit gefehlt: Deutschland liegt wie Österreich, die Schweiz und vier weitere Länder mit einem Wert von 16 Prozent und der höchsten Leistungspunktzahl dieser Gruppe nur schwach signifikant über dem Durchschnitt der OECD. Wenn das sehr ausgeprägt sein soll, wie würde die OECD dann die deutlich höheren Werte anderer Länder bezeichnen? Auf diese Frage blieb der Pressesprecher der OECD bezeichnenderweise die Antwort schuldig.



*Schaubild 1:* Leistungspunkte und durch das Elternhaus erklärte Leistungsvarianz nach PISA 2015

Bemerkenswert ist auch, dass der aktuelle PISA-Sieger Singapur, ein Stadtstaat mit weniger als 6 Mio. Einwohnern und der höchsten Millionärsdichte der Welt, mit einem Wert von 17 Prozent in diesem Punkt schlechter dasteht als die deutschsprachigen Länder, ganz zu schweigen von China mit 18 oder Frankreich mit 20 Prozent. Auf der anderen Seite fällt auf, dass von den 26 Ländern mit – laut PISA – hoher Bildungsgerechtigkeit 16 nur unterdurchschnittliche Leistungen in Naturwissenschaften erreichen, 13 davon sogar weniger als 440 Leistungspunkte bei einem Durchschnitt von 493. Sie gehören mit großem Abstand zum unteren Drittel der Leistungsskala.

Der Anstieg der Trendlinie in Schaubild 1 deutet darauf hin, dass eine leichte positive Korrelation zwischen dem Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg und dem Leistungsniveau eines Schulsystems besteht. Dieser Aspekt wird bei PISA aber nicht ausgeführt, obwohl in anderem Zusammenhang ähnliche Diagramme präsentiert werden (z.B. OECD 2016, S. 269). Stattdessen heißt es, die PISA-Studie komme „durchgehend zu dem Schluss, dass hohe Leistungen und eine größere Fairness bei den Bildungschancen und -ergebnissen sich nicht gegenseitig ausschließen“ (OECD 2016, S. 236). Das bedeutet aber keineswegs, dass sie stets miteinander einhergehen. Vielmehr genügt ja schon eine einzige positive Korrelation, um die Ausschlusshypothese zu falsifizieren.

Eine kritische Auswertung dieser PISA-Daten erschien erstmals Ende Mai 2018 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (Bölling 2018). Aufschlussreich ist nun, wie Jünger des Ungerechtigkeitsmantras damit umgehen. Im Oktober veröffentlichte die GEW Nordrhein-Westfalen in ihrer Zeitschrift einen Gegenartikel aus der Feder von Gerd Möller, ehemals Leitender Ministerialrat im Schulministerium dieses Bundeslandes. Er beginnt mit dem einschlägigen Glaubensbekenntnis: „In kaum einem anderen Industrieland hängen die Bildungschancen so stark von der familiären Herkunft ab wie in Deutschland. Die PISA-Studie belegt es“ (Möller 2018, S. 14). Doch dann wird trotz des Versprechens, „empirische Fakten“ zu liefern, keine einzige der oben referierten Zahlen genannt oder kritisch diskutiert. Der Leser erfährt nicht einmal, dass der inkriminierte Artikel den Fokus auf den internationalen Vergleich legt, sondern es ist nur vom deutschen Schulwesen die Rede. Wer sich auf PISA beruft, sollte aber doch wenigstens die aktuellen PISA-Daten zur Kenntnis nehmen.

## II

Die Behauptung, dass der Einfluss des Elternhauses auf den Schulerfolg in Deutschland so stark sei wie in kaum einem anderen Land, geht auf die ersten beiden PISA-Studien zurück. Die Entwicklung des maßgeblichen Parameters in ausgewählten, vor allem europäischen Ländern zeigt Tabelle 1, die auf den aktuellen Zahlen der OECD-Datenbank beruht.<sup>1</sup>

---

1 Diese Zahlen aus der OECD-Datenbank sind dieselben, auf denen die jüngste Publikation der OECD zum Thema (OECD 2018) beruht: <https://doi.org/10.1787/888933830196> (reading); <https://doi.org/10.1787/888933830196> (mathematics); <https://doi.org/10.1787/888933830158> (science). Sie weichen teilweise deutlich von den Angaben in den ursprünglichen PISA-Publikationen ab, ohne dass es hierfür eine Erklärung gibt. In einigen Fällen werden auch früher veröffentlichte Daten (hier kursiv gesetzt) als fehlend (missing) deklariert. Was dahinter stehen kann, zeigt das Beispiel Österreichs, wo zweimal PISA-Ergebnisse nachträglich korrigiert bzw. verworfen wurden (vgl. Bölling 2017, S. 4-6).



	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Schwerpunkt	Lesen	Mathematik	Naturwiss.	Lesen	Mathematik	Naturwiss
<b>OECD-Durchschnitt</b>	<b>14,3</b>	<b>16,9</b>	<b>14,4</b>	<b>14,0</b>	<b>14,7</b>	<b>12,9</b>
Deutschland	22,7	24,5	19,8	19,4	18,0	15,8
Österreich	13,4	16,9	15,8	16,6	15,8	15,9
Schweiz	19,0	18,8	16,3	15,6	13,2	15,6
Belgien	13,6	24,4	20,0	20,0	19,9	19,3
Niederlande	–	19,5	16,3	13,8	11,2	12,5
Luxemburg	17,1	19,2	22,5	18,9	18,9	20,8
Frankreich	16,8	20,5	22,3	17,5	22,1	20,3
Italien	9,8	13,4	10,3	12,2	10,0	9,6
Spanien	12,4	12,6	12,4	12,3	14,8	13,4
Portugal	15,7	18,7	16,3	16,4	19,1	14,9
Ungarn	25,2	25,9	21,1	25,4	23,4	21,4
Finnland	7,0	10,6	8,2	8,1	9,6	10,0
Schweden	9,9	15,2	11,0	13,8	11,1	12,2
UK	–	–	13,4	13,9	13,4	10,5
USA	20,0	19,9	17,4	17,0	15,1	11,4
Kanada	11,3	10,4	8,5	8,7	9,8	8,8
Japan	–	12,2	8,5	9,1	10,7	10,1
Hongkong	7,5	6,6	6,4	4,1	7,2	4,9
Shanghai/China	–	–	–	12,3	15,1	18,0
Singapur	–	–	–	15,1	14,3	17,0

*Tab. 1:* Prozentsatz der nach PISA durch den sozioökonomischen Status der Schüler erklärten Leistungsvarianz in ausgewählten Ländern

Demnach verzeichnete Deutschland vor allem 2000 und 2003 in puncto Bildungsgerechtigkeit Werte, die deutlich schlechter waren als der OECD-Durchschnitt. Seitdem haben sich diese Werte aber kontinuierlich verbessert. Das wurde nach PISA 2012 sogar von der OECD anerkannt: „2000 gehörte Deutschland im Hinblick auf die soziale Gerechtigkeit in der Bildung zu den am schlechtesten abschneidenden OECD-Ländern; 2012 hatte Deutschland nach dieser Messgröße ungefähr das OECD-Durchschnittsniveau erreicht.“ (OECD 2013, S. 5).

Auch auf der Leistungsebene schnitt Deutschland 2012 deutlich besser ab als zuvor und erreichte unter 65 teilnehmenden Ländern Rang 16 (OECD 2014, S. 20). Diese Ergebnisse deuten PISA-Protagonisten gern als Resultat ihrer Reformanstöße. So erklärte etwa Manfred Prenzel, der nationale Projektmanager für PISA 2012, das Programm habe eine ganze Reihe erfolgreicher Verän-

derungen im deutschen Bildungssystem angestoßen. Die frühkindliche Förderung sei als wichtiger Schlüssel für gute Schulleistungen erkannt worden, Sprachtests seien eingeführt worden, um Defizite – vor allem bei Kindern aus Einwandererfamilien – rechtzeitig zu erkennen, und auch die Lehrerbildung sei verändert worden (Damaschke/ Albrecht 2013). 2015 behauptete der damalige stellvertretende Generalsekretär der OECD, Stefan Kapferer, sogar, man könne „in den PISA-Zahlen ganz deutlich messen, dass bereits ein Jahr frühkindliche Bildung nachher die Ergebnisse im PISA-Test deutlich verbessert“ (Habermalz 2015). Doch aus den damals aktuellen PISA-Zahlen lässt sich nichts dergleichen entnehmen, denn die 2012 getesteten Fünfzehnjährigen wurden ja spätestens 2003 eingeschult, also vor dem Ausbau der frühkindlichen Bildung in Deutschland. Worauf auch immer die Verbesserung der Testergebnisse gegenüber früheren Jahrgängen zurückzuführen sein mag – die frühkindliche Erziehung kann nicht der Grund sein.

Dabei muss man sich grundsätzlich klarmachen, dass die PISA-Daten keinerlei Aussagen über die Ursachen unterschiedlicher Testergebnisse bzw. deren Veränderung liefern. Bei allen Erklärungen handelt es sich vielmehr um mehr oder weniger plausible oder auch – wie im vorliegenden Fall – falsche Interpretationen. So lässt sich die Verbesserung der deutschen PISA-Testergebnisse etwa auch darauf zurückführen, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre gelernt haben, mit dem ihnen anfangs ungewohnten Format der Testaufgaben umzugehen. Der chinesische Bildungsforscher Yong Zhao, ein in den USA renommierter Kritiker des chinesischen Bildungswesens (Zhao 2014), sagt dazu: „I don't believe PISA scores mean anything beyond the ability to perform on PISA tests“ (Zhao 2016).

Doch mochten die Daten zur Leistungsfähigkeit und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland auch mit jeder PISA-Studie besser ausfallen – das Mantra der besonderen Ungerechtigkeit des deutschen Schulwesens wurde nicht revidiert, sondern besonders von meinungsstarken, aber kenntnisarmen Journalisten weiterverbreitet. Dafür bietet der Umgang mit der folgenden Studie der OECD beispielhaften Anschauungsunterricht.

### III

Im Oktober 2018 erschien eine weitere Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015, die ganz dem Thema Chancengleichheit gewidmet ist: „Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility“. Ausdrücklich wird hier unter „Equity“ nicht Gleichheit der Ergebnisse, sondern Gleichheit der Chancen verstanden. Somit gilt Ungleichheit der OECD nicht zwangsläufig als unfair, da Unterschiede im Bildungserfolg auf Unterschiede in den Bemühungen, Interessen, Talenten oder sogar dem Glück der Schüler zurückgeführt werden können. In dieser Studie ist nun nicht mehr davon die Rede, dass es in der Bundesrepublik besonders ungerecht zugehe. Vielmehr wird Deutschland bescheinigt, es gehöre zu den nur sieben Ländern, in denen die Chancengleichheit in allen drei Testfeldern (Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik) deutlich zugenommen habe (OECD 2018, S. 54 u. 29).

Das hinderte einen Journalisten des Deutschlandfunks nicht daran, ein Interview mit PISA-Koordinator Schleicher mit dem üblichen Empörungsgestus zu beginnen: „Die soziale Herkunft der Eltern und ihr Bildungsgrad bestimmen in Deutschland in höchstem Maße auch den Bildungserfolg ihrer Kinder und damit im Grunde den gesamten weiteren Verlauf ihres Lebens. Wir wissen, dass das in Deutschland so ist – schon lange. Und wir können es auch jetzt wieder feststellen.“ Es blieb Schleicher vorbehalten, diese Äußerung etwas zurechtzurücken: „Deutschland hat sich dort sehr viel verbessert, muss man sagen. Bei den sozialen Disparitäten liegt Deutschland nahe am Mittelfeld, immer noch leicht größer als das Mittelfeld, aber das ist schon ein großer Fortschritt seit der ersten PISA-Studie. Positiv zu bewerten ist auch, dass ein Drittel der Schüler aus sozial schwierigen Verhältnissen immer noch ein recht gutes, zumindest mittleres Leistungsniveau erreicht im internationalen Vergleich“ (Dichmann 2018).

Dieser Befund missfiel offenbar auch der SPIEGELonline-Redakteurin Silke Fokken. Sie formulierte als gute Nachricht „Deutsche Schulen rangieren im Ländervergleich nicht mehr so weit hinten“, setzte aber gleich hinzu: „Die Bundesrepublik gehört immer noch zu den OECD-Staaten, in denen der Schulerfolg eines Kindes deutlich enger vom sozioökonomischen Hintergrund abhängt als in vielen anderen Ländern, sagt Andreas Schleicher“ (Fokken 2018). Angesichts der Interview-Äußerung des PISA-Koordinators vom gleichen Tage stellt sich allerdings die Frage, ob diese Aussage wirklich in Bezug auf die neue Studie gemacht wurde oder auf früheren Äußerungen beruht. Anfragen hierzu ließ die Redakteurin unbeantwortet.

Doch schauen wir uns die Studie selbst näher an. Dort werden als Länder mit der höchsten Bildungsgerechtigkeit, in denen die Leistungsunterschiede zu höchstens fünf Prozent auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückgeführt werden können, ausdrücklich Algerien, Macao, Katar, Hongkong, die Vereinigten Arabischen Emirate und Island genannt. Den Wert von fünf Prozent erreichen laut Tabelle auch noch das Kosovo und Montenegro (OECD 2018, S. 26-28). Nun ist aber nach der an anderer Stelle formulierten PISA-Definition von Bildungsgerechtigkeit darunter „ein hohes Leistungsniveau von Schülern jeglicher Herkunft anstatt lediglich einer geringen Varianz der Schülerleistungen zu verstehen“ (OECD 2016, S. 294). Bringt man beide Kriterien zusammen, so erlebt man eine Überraschung. In Tabelle 2 wird neben dem PISA-Gerechtigkeitsparameter der Anteil der Fünfzehnjährigen ausgewiesen, die im Schnitt der drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nicht die PISA-Kompetenzstufe 2 erreichen und damit nach einer in Deutschland verbreiteten Definition als „Risikoschüler“ gelten (OECD 2016, S. 348, 401 u. 414).

	Einfluss des Elternhauses (in %)	Risikoschüler (in %)
Algerien	1	76,9
Macau	2	8,8
Katar	4	53,4
Hongkong	5	9,2
Vereinigte Arabische Emirate	5	43,6
Island	5	23,6
Kosovo	5	74,1
Montenegro	5	48,3

Tab. 2: Einfluss des Elternhauses und Anteil der „Risikoschüler“ in den Ländern, die laut PISA das höchste Maß an Bildungsgerechtigkeit aufweisen

Von den als besonders gerecht geltenden Staaten weisen also nur die ehemaligen europäischen Kolonien Hongkong und Macau mit ethnisch recht homogener chinesischer Bevölkerung ein hohes PISA-Leistungsniveau auf. In fünf Staaten aber liegt der Anteil der Risikoschüler über 40 Prozent, in zwei davon sogar um die 75 Prozent. Deutschland hingegen kommt nur auf einen Anteil von 16,8 Prozent, das ehemalige Musterland Finnland mittlerweile auf 12 Prozent. Derartige Zusammenhänge werden von der OECD gern verschleiert und zumeist solche Länder hervorgehoben, in denen sowohl Bildungsgerechtigkeit als auch Leistungsniveau nach PISA-Kriterien hoch sind. Doch in vielen Ländern trifft eben genau das Gegenteil zu.

Ähnlich inkonsequent geht die OECD mit der Frage um, inwieweit die PISA-Ergebnisse eines Landes durch den Anteil sowie die sozialen und kulturellen Merkmale von Migrantenkindern beeinflusst werden. Diesem Problem ist schon vor Jahren Volker Hagemeyer nachgegangen. Seine Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2003 ergaben, dass in Deutschland und Frankreich nur 10 bzw. 12 Prozent der getesteten Migrantenkinder einen Vater mit Hochschulabschluss hatten, während es in Finnland 33 und in Kanada gar 41 Prozent waren. Zudem lag der Anteil der Migranten an der gesamten Testpopulation in Finnland nur bei knapp zwei Prozent, in Deutschland und Frankreich dagegen war er siebenmal so hoch. Betrachtete man nur die im Lande geborenen Testteilnehmer, die einen Vater mit Hochschulabschluss hatten, so lag der deutsche Mittelwert im Mathematiktest sogar knapp über dem Finnlands, des damaligen PISA-Siegers. Daraus ergibt sich, „dass aus den Gesamtmittelwerten bei PISA keine (vergleichenden) Aussagen über die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme der Teilnehmer-Staaten abgeleitet werden dürfen“ (Hagemeyer 2007, S. 2-3). Mittlerweile haben in Deutschland fast 36 Prozent der Kinder und Jugendlichen bis 20 Jahre einen Migrationshintergrund, und ihre Defizite bei Sprachkenntnissen und Bildungsstand sind beträchtlich (Anger/Geis-Thöne 2018, S. 6 u. 14). Dadurch wird das deutsche Bildungswesen vor Herausforderungen gestellt, die es nicht zu verantworten hat und die in manchen anderen

Ländern – etwa auf Grund einer selektiven Einwanderungspolitik – nicht oder nicht in diesem Ausmaß bestehen.

PISA spielt diese Unterschiede auch in der jüngsten Ausgabe von 2015 herunter. Zwar wird erwähnt, dass der durchschnittliche Leistungsabstand zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und gleichem sozioökonomischem Profil 31 Punkte beträgt und dass die im Ländervergleich bestehenden Unterschiede „auch unter dem Aspekt der Selektivität der Zuwanderungspolitik der Aufnahmeländer sowie der relativen kulturellen und sprachlichen Verwandtschaft der Herkunfts- und Aufnahmeländer betrachtet werden“ müssen (OECD 2016, S. 262 u. 264). Der OECD ist auch bekannt, dass Länder wie Kanada, Australien und Neuseeland eine selektive Einwanderungspolitik betreiben, so dass es sich bei den Zuwanderern zu einem hohen Anteil um Hochqualifizierte handelt, die zudem die Landessprache beherrschen, wogegen etwa Deutschland, Österreich, Belgien und Frankreich einen „hohen Anteil an dauerhaft ansässigen geringqualifizierten Zuwanderern“ aufweisen (OECD 2016, S. 264f.). Diese Differenzierung bleibt allerdings bei der Darstellung der Ergebnisse folgenlos. So werden dann Ländern wie Deutschland, Frankreich und Belgien solche wie Kanada und Neuseeland als Vorbilder für Leistungsstärke und Bildungsgerechtigkeit vorgehalten, ohne der Frage nachzugehen, ob die festgestellten Unterschiede nicht mehr auf die jeweilige Einwanderungspolitik als auf das Bildungswesen zurückzuführen sind.

Besonders positiv in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit wird in der Equity-Studie Vietnam erwähnt, das im PISA-Ranking 2015 wegen seiner 525 Punkte in Naturwissenschaften auf dem achten Platz landete. Hier haben sich angeblich drei Viertel der Schülerinnen und Schüler als resilient erwiesen gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 29 Prozent (OECD 2018, S. 101f.). Die Einbeziehung Vietnams in den internationalen Vergleich ist allerdings methodisch nicht akzeptabel, denn dort wurde 2015 nur knapp die Hälfte der 15-Jährigen durch die PISA-Stichprobe erfasst. Im OECD-Durchschnitt waren es 89, in Deutschland sogar 96 Prozent – einer der höchsten Werte überhaupt. Die eigentlich geforderte Mindestschülerbeteiligungsquote von 80 Prozent wurde in 20 Ländern nicht erreicht, darunter neben Vietnam auch die chinesischen Provinzen Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong, die im Ranking ebenfalls vor Deutschland landeten (OECD 2016, S. 315 u. 319). Deshalb schließt die anschließend besprochene Unicef-Studie solche Länder gemäß den PISA-Richtlinien von Vergleichen aus (Unicef 2018, S. 27). Die OECD dagegen hält sich nicht an ihre eigenen Richtlinien und bemerkt zu diesem Problem nur verdrückt: „Bei der Interpretation der Ergebnisse muss [...] in den Ländern, in denen viele junge Menschen von der Zielpopulation ausgeschlossen sind, umsichtig vorgegangen werden. [...] Wenn man annimmt, dass aus der PISA-Stichprobe ausgeschlossene Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich schlechtere Ergebnisse erzielt hätten als die in den Stichproben vertretenen Schülerinnen und Schüler, dürften Länder mit niedrigen Erfassungsraten in Vergleichen favorisiert sein“ (OECD 2016, S. 229). Die notwendigen Schlüsse aus dieser Erkenntnis unterbleiben aber. Eine Stichprobe, die nur für die Hälfte der Zielgruppe steht, während die andere Hälfte gar keine

Schule besucht, lässt einfach keine seriösen vergleichenden Aussagen zu. Wenn in Deutschland nur die Hälfte der Fünfzehnjährigen am PISA-Test teilnahme, würden die Ergebnisse auch wohl anders ausfallen.

#### IV

Nur eine Woche nach der OECD-Studie zur Chancengerechtigkeit im Bildungswesen erschien zum selben Thema eine Studie des Kinderhilfswerks Unicef mit dem Titel „An Unfair Start – Inequality in Children’s Education in Rich Countries“. Auch sie kommt zu dem Ergebnis, dass der familiäre Hintergrund in allen Ländern ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ist. Das Design dieser Studie erinnert an PISA, und so fehlt denn auch nicht das obligatorische Ranking, bei dem Deutschland mit Platz 23 unter 38 EU/OECD-Ländern im unteren Mittelfeld landet (Unicef 2018, S. 8). Inhaltlich bietet die Studie aber nicht mehr als alten Wein in neuen Schläuchen.

Das Ranking stützt sich auf drei Indikatoren. Der erste ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die 2015 ein Jahr vor der Einschulung wenigstens eine Stunde pro Woche eine Kindertageseinrichtung besuchten. Er liegt in 36 Ländern zwischen 90 und 100, und Deutschland landet mit einer Quote von 95,5 Prozent auf Platz 23. Dass dieser eng gefasste Indikator sinnvolle Aussagen über den Stand der vorschulischen Erziehung ermöglicht, darf allerdings bezweifelt werden. Der zweite Indikator bezieht sich auf die Lesekompetenz der Zehnjährigen. Hier wurde der Punktabstand zwischen dem obersten und dem untersten Zehntel der nationalen Schülerpopulation zu Grunde gelegt, den die PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study) 2016 ergeben hatte. Er reicht von 153 bis 232 Punkten, wobei Deutschland mit 194 Punkten ziemlich in der Mitte der Skala liegt, damit aber nur Platz 20 unter 29 Ländern belegt. Als dritter und letztlich entscheidender Indikator dient der Unicef-Studie die Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen, wobei PISA 2015 die Datengrundlage bildet. Hier reicht die Spanne von 221 bis 311 Punkten. Deutschland liegt mit 258 Punkten wieder im Mittelfeld und erreicht damit in dieser Kategorie wie auch im Gesamtklassement Platz 23.

Auf Basis der PISA-Daten von 2015 geht die Unicef-Studie auch der Frage nach, wie Migrantenkinder bei der Lesekompetenz abschneiden. Wenig überraschend zeigt sich, dass in 21 von 25 Ländern mit hohen Migrationsraten Kinder von Migranten, die selbst und deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, schlechter abschneiden als solche ohne Migrationshintergrund. Bei Migrantenkindern der zweiten Generation (selbst im Lande geboren) sind die Unterschiede im Allgemeinen geringer (Unicef 2018, S. 34 f.). Dass es sehr unterschiedliche Migrationsmuster gibt, wird unter Verweis auf PISA erwähnt, bleibt aber für die Datenauswertung ebenso wie in der Vorlage folgenlos.

Wie sinnvoll ist nun dieses Ranking? Die Frage stellt sich etwa bei einem Blick auf Frankreich, das bei der frühkindlichen Bildung mit 99,8 Prozent den zweiten Platz belegt, was angesichts der schon lange etablierten *école maternelle* (Vorschule ab dem vierten Lebensjahr) nicht überrascht. Doch bei der Lesekompetenz der Zehnjährigen landet es nur auf Platz 14 und stürzt bei den

Fünfzehnjährigen auf den 35. Platz unter 38 Ländern ab. Umgekehrt steht es bei Spanien: Es liegt bei der frühkindlichen Bildung nur einen Platz vor Deutschland, erreicht aber in der Disziplin Lesekompetenz die Plätze 4 und 3. Hierbei geht es wohlgemerkt nur um den Abstand zwischen dem obersten und dem untersten Zehntel der Schülerpopulation; im Durchschnitt liegt Spanien bei PISA 2015 in puncto Lesekompetenz zehn Punkte hinter Deutschland. Wer solche Zahlenkonstellationen für aussagekräftig hält, könnte auf den Gedanken kommen, frühkindliche Bildung sei im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz überflüssig, ja kontraproduktiv. Hätte PISA-Sieger Singapur an diesem Ranking teilgenommen, wäre er im unteren Mittelfeld nahe bei Deutschland gelandet. Den Spitzenplatz aber hätte auch hier mit großem Abstand Algerien errungen (OECD 2016, S. 404). Alles in allem wird somit deutlich, dass wir es hier weitgehend mit Zahlenreihen zu tun haben, aus denen sich nur schwer sinnvolle Schlüsse ziehen lassen. Dieses Problem räumen auch die Autoren der Studie einmal ein (Unicef 2018, S. 42).

Wenn allerdings auf derselben Seite ein großformatiges Schaubild besagt, Deutschlands dreigliedriges Schulwesen lasse nur 23 Prozent eines Jahrgangs direkt an die Universität gelangen, und erst im Kleingedruckten steht, dass die Daten sich auf die Geburtsjahrgänge 1950 bis 1979 beziehen und damit auf Abiturienten des letzten Jahrhunderts, dann ist das schon recht ärgerlich.

## V

Die Equity-Studie der OECD bietet neben den Daten zum Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg in 55 Schaubildern und über 100 Tabellen Informationen zu vielen weiteren Aspekten. Von ihnen sollen hier nur noch Bildungsmobilität und Bildungsabschlüsse näher betrachtet werden.

Ein von einigen Medien verbreiteter Befund betrifft die Durchlässigkeit des deutschen Bildungswesens: 2015 habe fast jeder vierte Deutsche einen höheren Bildungsabschluss erreicht als seine Eltern, wogegen es im Schnitt der OECD mit 41 Prozent deutlich mehr gewesen seien (OECD 2018, S. 35 u. 80). Hierbei wurde nicht deutlich, dass diese Zahlen aus der PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)-Studie der OECD von 2011/12 sich auf Personen im Alter von 26 bis 65 Jahren beziehen. Im Durchschnitt der Altersgruppen erreichen naturgemäß Länder, die schon früh ihre Abiturienten- und Hochschulabsolventenquoten massiv gesteigert haben, derzeit höhere Langzeitwerte bei der Bildungsmobilität als etwa Deutschland und Österreich, wo das duale System der Berufsausbildung einen hohen Stellenwert besitzt und die Akademisierung erst später eingesetzt hat (vgl. unten). Zudem zeigen auch die Zahlen der OECD, dass mit dem allgemeinen Anstieg des formalen Bildungsniveaus in vielen Ländern der Anteil der Bildungsaufsteiger abnimmt – ein Prozess, der sich in Zukunft fortsetzen wird (OECD 2018, S. 24f.). Sollten einmal alle mit dem Fahrstuhl des Bildungsaufstiegs bis in die oberste Etage gefahren sein, so kann es keinen Aufstieg mehr geben, sondern nur noch Abstieg.

Wie problematisch es überhaupt ist, zertifizierte Bildungsabschlüsse zum alleinigen Indikator für soziale Mobilität zu machen, verdeutlicht ein Beispiel:

„Der Sohn einer Gymnasiallehrerin, der sein Studium abbricht, eine Partei übernimmt und Bundeskanzler wird, gilt als Bildungsabsteiger, kann er doch im Gegensatz zu seiner Mutter mit keinem akademischen Grad aufwarten; die Tochter eines erfolgreichen Unternehmers ohne Studienabschluss, die ein Pädagogikstudium absolviert und im akademischen Prekariat landet, gilt für die Mobilitätsstatistik aber als Aufsteigerin, denn ihr Bildungsabschluss liegt über dem ihres Vaters“ (Liessmann 2018, S. 19).

Neben der Bildungsmobilität wird oft auch der Anteil höherer Bildungsabschlüsse, insbesondere des Abiturs, als Kriterium für die Gerechtigkeit eines Schulsystems ins Feld geführt. Zu diesen Studien gehört der „Chancenspiegel“, der von 2012 bis 2017 als gemeinsames Projekt der Bertelsmann-Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Jena erschien. Er beansprucht für sich, „das abstrakte Konzept von Chancengerechtigkeit konkretisiert, messbar und zwischen den Bundesländern vergleichbar gemacht zu haben“ (Chancenspiegel o.J.). Zunächst entfaltet er einen anspruchsvoll daherkommenden Rahmen von Gerechtigkeitstheorien und unterscheidet im Hinblick auf das Bildungswesen vier Gerechtigkeitsdimensionen: „Integrationskraft“, „Durchlässigkeit“, „Kompetenzförderung“ und „Zertifikatsvergabe“. Ihnen werden dann zahlreiche statistische Befunde zugeordnet.

Dem hohen theoretischen Anspruch hält die praktische Umsetzung allerdings bei weitem nicht Stand. So wird „equity“ sprachlich unzutreffend als Gleichheit verstanden, die dann hergestellt sei, „wenn ein Schulsystem gewährleisten kann, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sozioökonomischen und soziokulturellen Status sowie unabhängig von Hautfarbe und Geschlecht gleiche Lernstände erreichen“ (Bertelsmann-Stiftung 2012, S. 24). Hier wird also nicht Chancen-, sondern Ergebnisgleichheit eingefordert. Dass sich Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten, Interessen und ihrer Anstrengungsbereitschaft unterscheiden und sich dies auf ihren Lernerfolg auswirkt, scheint den Autoren – anders als der OECD (OECD 2016, S. 44) – ein fremder Gedanke zu sein. So werden dann auch die von dem Gerechtigkeitstheoretiker John Rawls als „natürlich“ bezeichneten Unterschiede hier als „zufällig“ heruntergespielt (ebd., S. 35).

Die Problematik des methodischen Vorgehens zeigt sich konkret bei der Gerechtigkeitsdimension „Zertifikatsvergabe“. Hier werden sieben Indikatoren definiert, die sich einerseits auf Absolventen mit Hochschulreife, andererseits auf Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss beziehen. Dabei steht für die Autoren fest: „Je niedriger die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss und je höher insgesamt die vergebenen Zertifikate, als desto gerechter kann ein Schulsystem angesehen werden“ (Bertelsmann-Stiftung 2012, S. 36). Dass diese Zertifikate qualitativ vergleichbar sein sollten, wird zwar postuliert, aber nicht näher ausgeführt. Wenn jedoch Schüler ein Zertifikat nicht erlangen, so gilt dies als „anerkennungstheoretisch problematisch, wenn die Ursache einseitig bei den Schülern vermutet wird, weil damit ein direkter Hinweis auf fehlende Bereitschaft zur Anerkennung einer gemeinsamen Praxis vorliegt“. Schließlich sei es



„unplausibel, deutliche Unterschiede anzunehmen“; Hinweise auf das Unvermögen von Schülern müssten „insofern mit äußerster Skepsis betrachtet werden“ (Bertelsmann-Stiftung 2012, S. 36 f.). Diese Zitate zeigen, wie sehr die Gerechtigkeitsprosa des „Chancenspiegel“ dazu beiträgt, die Institution Schule einem moralischen Druck auszusetzen, unter dem sie letztlich nur scheitern kann.

Bei der Entfaltung der sogenannten Gerechtigkeitsdimension „Zertifikatsvergabe“ zeigt sich zudem ein empirisches Dilemma. Bei einer Gegenüberstellung der Abiturientenquoten an allgemeinbildenden Schulen und den Leseleistungsergebnissen der Bundesländer aus der Überprüfung der Bildungsstandards entdecken die Autoren einen Widerspruch: „Es gibt kaum Länder, die einen vergleichsweise hohen Anteil an Absolventen mit Hochschulreife und gleichzeitig einen höheren mittleren Kompetenzwert in der Leseleistung aufweisen. Deutlich häufiger hingegen besteht ein Zusammenfallen zwischen dem im Ländervergleich erreichten höheren Kompetenzwert und den ebenfalls im Ländervergleich erzielten niedrigeren Absolventenanteilen mit Hochschulreife.“ Doch statt nun zu erklären, was dieser Befund unter dem Gerechtigkeitsgesichtspunkt bedeutet, wird er sogleich relativiert: „Diese Gegenüberstellung stellt keinen harten empirischen Zusammenhang dar und zugrunde liegen zudem auch unterschiedliche Schülerpopulationen (Neuntklässler sowie Absolventen der Sek. II mit Hochschulreife); außerdem wurde hier allein auf die Kompetenzwerte in der Leseleistung Deutsch zurückgegriffen. Auch wenn die Lesekompetenz fächerübergreifend bedeutsam ist, stellen sich hinsichtlich anderer Fachdomänen die erreichten Kompetenzwerte in den Ländern zum Teil anders dar“ (Bertelsmann-Stiftung 2012, S. 92). Doch von diesen anderen Kompetenzwerten ist im Folgenden nicht mehr die Rede. Den Schluss, dass Bundesländer mit hohen Abiturientenquoten deswegen noch nicht gerecht sind, sondern eher ein Qualitätsdefizit aufweisen, muss der Leser selbst ziehen.

## VI

Die Fixierung auf Abiturientenquoten hat seit der Jahrtausendwende nicht nur auf Ebene der Bundesländer, sondern mehr noch im internationalen Vergleich eine wichtige Rolle gespielt. Seit langem fordert die OECD, dass möglichst viele junge Menschen Abitur machen und studieren sollten. Wer studiert hat – so heißt es –, könne ein höheres Einkommen erwarten, sei besser vor Arbeitslosigkeit geschützt, lebe infolge höherer Bildung gesünder und trage mit all dem zu einem höheren Volkseinkommen bei. Hier verbindet sich ein ökonomisches Motiv mit dem Versprechen, durch massenhafte Vergabe von Studienberechtigungen und akademischen Zertifikaten die soziale Gerechtigkeit zu erhöhen. Dabei stand Deutschland wegen seiner im internationalen Vergleich niedrigen Abiturienten- und Hochschulabsolventenquote immer wieder in der Kritik.

Der ökonomische Effekt der Akademisierung der Bildung hat sich allerdings längst als äußerst fragwürdig erwiesen. In einem Buch mit dem Titel „L'inflation scolaire“ unterzog die französische Bildungssoziologin Marie Duru-Bellat schon 2006 das OECD-Dogma einer kritischen Überprüfung. Ihre international vergleichende Analyse brachte keinen Anhaltspunkt dafür, dass

die Ausdehnung des Schulbesuchs in entwickelten Ländern zum wirtschaftlichen Wachstum oder zur Senkung von Jugendarbeitslosigkeit beiträgt, wie es die von der OECD vertretene Humankapitaltheorie behauptet. Vielmehr zeigte sich, dass die Verlängerung der Ausbildung in Frankreich seit den 1970er Jahren mit steigender Jugendarbeitslosigkeit einherging (Duru-Bellat 2006). Seit 2013 kamen auch in Deutschland Hinweise auf die negativen Folgen des „Akademisierungswahns“ auf (Bölling 2013, 2014; Nida-Rümelin 2013, 2014). Dabei wurde international vergleichend auch der Zusammenhang zwischen Abiturientenquoten und dem bei PISA festgestellten Kompetenzniveau untersucht. Die wesentlichen Ergebnisse sind in Schaubild 2 dargestellt.

Hier werden die Studienberechtigtenquoten ausgewählter Länder mit den Resultaten von PISA 2015 in Beziehung gesetzt. Aus den damals fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern rekrutiert sich ja der größte Teil der Studienberechtigten der Jahre 2017/18. Für diesen Vergleich wurden die nationalen PISA-Mittelwerte aus den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nach Kompetenzstufen differenziert berechnet. Die schwarzen Balken bezeichnen die jeweiligen Studienberechtigtenquoten. Soweit möglich, ist die allgemeine Hochschulreife auch gesondert ausgewiesen.

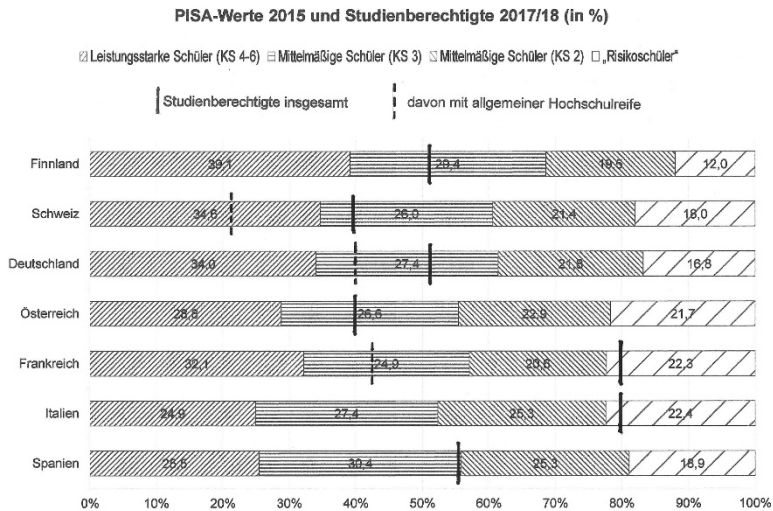


Schaubild 2<sup>2</sup>

2 PISA-Kompetenzwerte nach OECD 2016, S. 348, 401 u. 414. – Studienberechtigtenquoten für Deutschland (2017): Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF: Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (Studienberechtigtenquote) nach Art der Hochschulreife, Stand 10/2018. <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.85.html>. [abgerufen: 10.01.2019]; Frankreich: Ministère de l'Éducation nationale: Note

Man sollte annehmen, dass es sich bei den Studienberechtigten vor allem um Jugendliche mit den höchsten Kompetenzen handelt, also solchen auf den Kompetenzstufen (KS) 4 bis 6. Doch diese machen in keinem Land auch nur die Hälfte eines Jahrgangs aus – auch nicht beim ehemaligen PISA-Sieger Finnland. Höhere Abiturientenquoten kommen demnach durch Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern der Kompetenzstufen 2 und 3 zustande, die bei PISA als mittelmäßig charakterisiert werden. Kompetenzstufe 2 gilt dort als das Basisniveau, ab dem sie die Kompetenzen unter Beweis zu stellen beginnen, die es ihnen ermöglichen werden, „effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben“ (OECD 2016, S. 42). Studienberechtigtenquoten von 80 Prozent, wie sie in Frankreich und Italien erreicht werden, bedeuten demnach, dass dort sogar solche Schülerinnen und Schüler den höchsten Schulabschluss erreichen, die in Deutschland als „Risikoschüler“ bezeichnet werden.

Es wird somit deutlich, dass die von vielen Bildungspolitikern als wichtiger Indikator angesehene Studienberechtigtenquote nichts über das Niveau der jeweiligen Abschlüsse aussagt und ebenso wenig als Kriterium der Bildungsgerechtigkeit taugt. Mittlerweile räumt auch die OECD ein, dass Chancengleichheit im Bildungswesen nicht einfach am formalen Bildungsgrad der Menschen gemessen werden sollte, sondern an der Qualität der Bildung (OECD 2018, S. 25).

Darüber hinaus erscheint es geboten, auch den Zusammenhang von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem in den Blick zu nehmen, der allzu oft in empirischen Untersuchungen zur Bildungspolitik vernachlässigt wurde. Denn formal hohe Bildungsabschlüsse sind wenig wert, wenn sie ihren Inhabern keine entsprechenden Beschäftigungschancen bieten. In diesem Punkt sind Deutschland, Österreich und die Schweiz mit ihren ausgebauten Berufsbildungssystemen trotz niedrigerer Studienberechtigtenquoten klar im Vorteil. Hier liegt die Arbeitslosenquote unter Jugendlichen (15-24 Jahre) seit Jahren deutlich unter zehn Prozent (Deutschland Ende 2018 bei sechs Prozent), wogegen in Finnland und Frankreich Werte über 20 Prozent, in Italien und Spanien solche zwischen 30 und 40 Prozent zu Buche stehen (Eurostat 2018).

Die Länder mit hohen Studienberechtigtenquoten weisen auch schon länger eine hohe Akademikerarbeitslosigkeit auf. So bewarben sich in Italien in den 1990er Jahren beispielsweise 4.000 junge Leute mit Abitur und Hochschulausbildung auf 16 Stellen als Schalterbeamte bei der Post (Bölling 2016, S. 151). Auch in Frankreich ist Arbeitslosigkeit unter Akademikern weit mehr verbreitet

---

d'information 18.18 – Juillet 2018: Le baccalauréat 2018. Italien: Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR): Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018, S. 29. Spanien: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2016-2017, S. 7. Österreich: Statistik Austria. Bildung in Zahlen 2016/17, S. 40. Schweiz: Bundesamt für Statistik. Maturitätsquote <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/themen/abschlussmaturitaetsquote.assetdetail.6766415.html>; [abgerufen: 10.01.2019]. Finnland: [http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak\\_2017\\_2018-12-13\\_en.pdf](http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak_2017_2018-12-13_en.pdf); [abgerufen: 04.02.2019.]

als in Deutschland, wo sie unter 3 Prozent liegt. Eine Untersuchung unter französischen Hochschulabsolventen des Jahres 2010 ergab, dass drei Jahre später immer noch 13 Prozent von ihnen arbeitslos waren, wobei die Spannbreite je nach Spezialisierung und Abschluss von 2 bis 20 Prozent reichte. Die durchschnittliche Quote lag vier Prozentpunkte höher als beim Absolventenjahrgang 2004 (Calmand u.a. 2015). Aber auch in Deutschland garantiert ein akademischer Abschluss heute keine adäquate berufliche Position. So zeigte eine Untersuchung auf Basis der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS) für den Zeitraum 2010/11, dass nahezu jeder vierte Akademiker in Deutschland unterhalb seiner Qualifikation beschäftigt war (Kracke 2016).

Trotz der in Italien und Frankreich schon länger sichtbaren Probleme einer forcierten Akademisierung behauptete Andreas Schleicher noch 2013, ein Studium lohne sich finanziell immer, und zwar sowohl für den Einzelnen als auch den Staat, der mit über 100.000 Euro pro Studierenden von jedem Studium profitiere, indem nämlich Studierende später deutlich mehr Steuern bezahlten (Schleicher 2013). Vier Jahre später musste er feststellen: „Dass es in Deutschland arbeitslose Hochschulabsolventinnen und -absolventen gibt, während gleichzeitig deutsche Unternehmen nicht alle anspruchsvollen Stellen für Fachkräfte besetzen können, zeigt, dass höhere Bildungsabschlüsse nicht automatisch zu besseren Kompetenzen, besseren Arbeitsstellen und einer höheren Lebensqualität führen“ (Trumpa 2017, S. 5). Diese Entwicklung hatten Kritiker der OECD-Politik schon Jahre zuvor erkannt, doch ihre Warnungen wurden von Bildungsökonominnen als „Wahnvorstellungen“ abgetan (Wößmann 2013).

## VII

In den vorstehenden Betrachtungen ging es um die Behauptung, dass in keinem oder kaum einem anderen Land der Bildungserfolg so sehr von der sozialen Herkunft abhängt wie in Deutschland. Sie ist seit Beginn dieses Jahrhunderts zu einem bildungspolitischen Topos geworden, der in Presse, Funk und Fernsehen gebetsmühlenartig wiederholt und nicht mehr hinterfragt wird. Dabei klingt oft der Vorwurf einer aktiven Diskriminierung bestimmter sozialer und ethnischer Gruppen durch die Institution Schule mit. Subjektiv werden zudem Erfahrungen tatsächlicher oder vermeintlicher Ungerechtigkeit im Bildungswesen als Beleg für die Richtigkeit dieses Topos genommen, ohne dass nach internationalen Vergleichsmaßstäben gefragt wird.

Die vorliegenden empirischen Daten vermögen diese These jedoch nicht zu bestätigen. Als untauglich hat sich der Ansatz erwiesen, Anzahl und Höhe der vergebenen Zertifikate als Indikator für die Gerechtigkeit eines Bildungswesens zu verwenden, wie es der Chancenspiegel der Bertelsmann-Stiftung tut. Denn sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass zwischen Studienberechtigtenquoten und dem in Leistungsstudien wie PISA ermittelten Kompetenzniveau kein positiver Zusammenhang besteht. Wenn in einigen Ländern 80 Prozent eines Jahrgangs eine Studienberechtigung erhalten, so sagt das allenfalls etwas über diejenigen aus, die das

Zertifikat nicht erlangen. Zudem zeigt sich, dass in Ländern mit einem differenzierten Bildungssystem und niedrigeren Studienberechtigtenquoten die Beschäftigungschancen der Absolventen deutlich besser sind. Die Passung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem aber wird in Theorien der Bildungsgerechtigkeit allzu oft ausgeklammert.

Zumeist konzentriert sich die Diskussion über die Gerechtigkeit eines Bildungswesens auf die Frage, wieweit der Bildungserfolg Jugendlicher von ihrer sozialen oder auch ethnischen Herkunft abhängt. PISA zufolge ist dies in allen untersuchten Ländern der Fall, wobei nur das Ausmaß in einem begrenzten Rahmen schwankt (Schaubild 1). Das wird auch in Zukunft so bleiben, solange Kinder in der Regel bei ihren Eltern aufwachsen. Denn ein Bildungswesen hat auf die soziokulturellen Bedingungen, unter denen Jugendliche heranwachsen, in den ersten Lebensjahren keinen und von der Einschulung an auch nur einen partiellen Einfluss. Daran können selbst kompensatorische Maßnahmen wie der Ausbau frühkindlicher Erziehung nur graduell etwas ändern. Um der von manchen Theoretikern erstrebten Gleichheit nahe zu kommen, müssten alle Kinder schon nach der Geburt ganz der Obhut des öffentlichen Bildungswesens anvertraut werden. Das aber stände im Widerspruch zu Artikel 6 des Grundgesetzes, demzufolge Pflege und Erziehung der Kinder „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ sind.

Wenn Deutschland unter Berufung auf PISA vorgeworfen wird, hier entscheide „vor allem“ die soziale Herkunft über den Schulerfolg, so ist das eine Unterstellung, die von den einschlägigen PISA-Daten nicht gedeckt wird. Sie besagen seit 2006, dass mehr als 80 Prozent der festgestellten Leistungsunterschiede gerade nicht vom Elternhaus abhängen (vgl. Tabelle 1). Zudem krankt der Vergleich mit anderen Ländern daran, dass bildungsrelevante Unterschiede in der Zusammensetzung der Bevölkerung, die von unterschiedlichen Mustern der Einwanderungsgeschichte und -politik beeinflusst werden, keine Berücksichtigung finden. So gelten dann statistische Korrelationen, die zumindest teilweise auf solchen Unterschieden beruhen, fälschlich als Beleg für die Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit von Bildungssystemen, obwohl diese die jeweiligen Voraussetzungen nicht zu verantworten haben, aber gleichwohl mit den Konsequenzen fertig werden müssen. Es ist also an der Zeit, ein verbreitetes bildungspolitisches Vorurteil zu revidieren. Dieses scheint allerdings deshalb so langlebig zu sein, weil es Verfechtern eines „längeren gemeinsamen Lernens“ als Argument für grundlegende Veränderungen des gegliederten deutschen Schulsystems dient.

## Literatur

- Agasisti, Tommaso et al. (2018): Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD Education Working Papers, No. 167, OECD Publishing, Paris.
- Anger, Christina/Geis-Thöne, Wido (2018): Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. IW Köln.

- Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh.
- Bölling, Rainer (2013): Wohin der Akademisierungswahn langfristig führt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. 05. 2013.
- Bölling, Rainer (2014): Viele Abiturienten, weniger Bildung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 04. 12. 2014. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kritik-an-oecd-viele-abiturienten-wenig-bildung-13300535.html>; [abgerufen: 30.12.2018].
- Bölling, Rainer (2016): Hochschulzugang, Kompetenzniveau und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich. In: Lin-Klitzing/Di Fuccia/Gaube (Hrsg.), Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Bad Heilbrunn, S. 143-162.
- Bölling, Rainer (2017): Zur Fragwürdigkeit des PISA-Rankings. <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/zur-fragwuerdigkeit-des-pisa-rankings.html>. [abgerufen: 30.01.2019].
- Bölling, Rainer (2018): Die Mär von der sozialen Ungerechtigkeit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. 05. 2018. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hochschule/bildung-und-statistik-die-maer-von-der-sozialen-ungerechtigkeit-15613597.html>; [abgerufen: 30.01.2019].
- Calmand, Julien u.a. (2015): Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 – Interrogation 2013. Marseille.
- Chancenspiegel (o.J.). <https://www.chancen-spiegel.de/chancenspiegel/>; [abgerufen: 30.01.2019].
- Damaschke, Sabine / Albrecht, Janine (2013): Ausbruch aus der Schockstarre. <https://www.dw.com/de/ausbruch-aus-der-schockstarre/a-17267586>; [abgerufen: 02.10.2018].
- Dichmann, Markus (2018): Sozial schwache Schüler „doppelt benachteiligt“. Interview mit Andreas Schleicher, 23.10.2018. [https://www.deutschlandfunk.de/oecd-studie-zur-bildung-in-deutschland-sozial-schwache.680.de.html?dram:article\\_id=431260](https://www.deutschlandfunk.de/oecd-studie-zur-bildung-in-deutschland-sozial-schwache.680.de.html?dram:article_id=431260); [abgerufen: 01.12.2018].
- Duru-Bellat, Marie (2006): L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie, Paris.
- Eurostat (2018): Pressemitteilung 170/2018 vom 31. Oktober 2018. Arbeitslosenquote im Euroraum.
- Fokken, Silke (2018): Deutschlands Schulen werden langsam besser, 23.10.2018. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/oecd-studie-zu-chancengleichheit-deutschland-holt-auf-a-1234411.html>; [abgerufen: 01.12.2018].
- Habermalz, Christiane (2015): Große Fortschritte bei der frühkindlichen Bildung. [https://www.deutschlandfunkkultur.de/oecd-bildungsstudie-grosse-fortschritte-bei-der-2165.de.html?dram:article\\_id=337814](https://www.deutschlandfunkkultur.de/oecd-bildungsstudie-grosse-fortschritte-bei-der-2165.de.html?dram:article_id=337814); [abgerufen: 02.10.2018].
- Hagemeister, Volker (2007): Falsche Akzente in der von PISA ausgelösten bildungspolitischen Diskussion. [https://www.gew-berlin.de/public/media/050326\\_Folgen\\_aus\\_PISA.pdf](https://www.gew-berlin.de/public/media/050326_Folgen_aus_PISA.pdf); [abgerufen: 04.12.2018].
- Himmelrath, Armin (2018): Wie sozial benachteiligte Schüler erfolgreich werden, 29.01.2018. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-studie-wie-sozial-benachteiligte-schueler-erfolgreich-werden-a-1190309.html>; [abgerufen: 01.12.2018].
- Kracke, Nancy (2016). Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland. Die Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft und deren Wechselwirkungen. In: Soziale Welt 67, Heft 2, S. 177-204.
- Liessmann, Konrad Paul (2018): Die Bundesbildungsrepublik. Ein Streifzug durch (ver)blühende Landschaften: In: Kursbuch 193: 301 Gramm Bildung. Hamburg.
- Möller, Gerd (2018): Bildungsungerechtigkeit: Eine Mär? In: nds 10, 2018, S. 14-15. <http://www.nds-zeitschrift.de/nds-10-2018/bildungsungerechtigkeit-eine-maer/>; [abgerufen: 30.12.2018].

- Nida-Rümelin, Julian (2013): Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 01. 09. 2013.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.
- OECD (2013): Deutschland – Ländernotiz – Ergebnisse aus PISA 2012.
- OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Band I (überarbeitete Ausgabe): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2018): Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. PISA, OECD Publishing. Paris.
- OECD/Vodafone-Stiftung (2018): Erfolgsfaktor Resilienz.
- OECD (o.J.): PISA - Internationale Schulleistungsstudie der OECD. <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>; [abgerufen: 02.10.2018].
- Rasper; Martin (2017): „No Sports“ hat Churchill nie gesagt. Das Buch der falschen Zitate. Salzburg
- Schleicher, Andreas (2013): Staat profitiert finanziell von jedem Studierenden. Interview im Deutschlandfunk, 25. 06. [http://www.deutschlandfunk.de/schleicher-staat-profitiert-finanziell-von-jedem.680.de.html?dram:article\\_id=250919](http://www.deutschlandfunk.de/schleicher-staat-profitiert-finanziell-von-jedem.680.de.html?dram:article_id=250919); [abgerufen: 10.01.2019].
- Süddeutsche Zeitung (2018): So holen sozial benachteiligte Schüler auf, 29.01. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-sozial-benachteiligte-schueler-bringen-bessere-leistungen-1.3845036>; [abgerufen: 17.11.2018].
- Trumpa, Silke u.a. (2017): Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder. China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea. Münster.
- Unicef (2018): An Unfair Start – Inequality in Children’s Education in Rich Countries, UNICEF Innocenti Report Card 15. Florence.
- Wößmann, Ludger (2013): Der Wahn vom Akademisierungswahn. In: ifo Schnelldienst 23/2013, S. 18-21.
- Zhao, Yong (2014): Who’s Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World. San Francisco.
- Zhao, Yong (2016): Did the Shift from Paper to Computer Bring Down East Asia’s (China’s) PISA Performance? <http://zhaolearning.com/2016/12/07/did-the-shift-from-paper-to-computer-ruin-east-asia%E2%80%99s-china%E2%80%99s-pisa-performance/>; [abgerufen: 05.12.2018].