pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Cortina, Kai S.; Pant, Hans Anand

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten. Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 71-79

Quellenangabe/ Reference:
Cortina, Kai S.; Pant, Hans Anand: Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten. Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 71-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218107 - DOI: 10.25656/01:21810

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218107
https://doi.org/10.25656/01:21810

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

D 7484

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1 Januar/Februar 2018

■ *Thementeil*

„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung, Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

■ *Allgemeiner Teil*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive

BELTZ JUVENTA

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 64 – Heft 1
Januar/Februar 2018

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: „Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung, Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach
„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung 1

Eigenlogik der Erziehung …

Sabine Andresen
Gewalt in der der Erziehung als Unrecht thematisieren.
Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 6

Ulrike Mietzner
Widerspenstige Körper. Nonkonformität und Eigensinn von Bewegungen 15

Wolfgang Kaschuba
„Migration“. Wanderungen, Parallelgesellschaften,
Milieus, Bildung – und die Perspektiven ihrer Beobachtung.
Ein Gespräch mit Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss
Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion 42

Heinz-Elmar Tenorth
Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert:
Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung 51

… Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

Sabine Reh
Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale.
Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik
und Unterrichtsforschung 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant
Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Über Betriebsblindheit
im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung 71

Franziska Felder
Inklusion – oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet 80

Johannes Drerup
Gefährliches Halbwissen. Zur Kritik liberaler Toleranzbegründungen 88

Roland Reichenbach
Tabuisierung und Desinteresse: Die zwei Seiten
der anti-essentialistischen Medaille 99

Allgemeiner Teil

Dietrich Benner
Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen
und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung
und empirische Bildungsforschung 107

Arnd-Michael Nohl
Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive 121

Besprechungen

Diana Auth
Katja Natalie Andersen: Spiel und Erkenntnis in der Grundschule.
Theorie – Empirie – Konzepte 139

Stephan Schlüter
Katharina Schneider: „Wege in das gelobte Land.“
Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration
und Deutscher Revolution 1848/49 141

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 145

Impressum U3

Table of Contents

Topic: 'Movement': The inner logic of education, the progression of educational science

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach
'Movement': The inner logic of education, the progression of educational science 1

The Inner Logic of Education…

Sabine Andresen
Addressing Violence in Education as Injustice: Perspectives on the reappraisal of sexual abuse of children 6

Ulrike Mietzner
Resisting Bodies. Non-conformity and obstinacy of movements 15

Wolfgang Kaschuba
Migration – Movement, Parallel Societies, Milieus, Education – and perspectives of observation: An interview with Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss
'Zeitdiagnostik' and the Debts of Educational Expansion 42

Heinz-Elmar Tenorth
Looking Back at a Pedagogicalised Century: Emphasis and disillusionment, liberation and oppression 51

…The Progression of Educational Science

Sabine Reh
Subjects, Forced Discourse, Rituals of Interaction: A plea for a new understanding of the topic of didactics and classroom research 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant
Ignored Differences, Illegitimate Disparities: The disparity discourse in educational research and its trend towards routine-blindedness 71

Franziska Felder
It's Inclusion, Isn't it? What Gets Lost in the Fog of Ideologies 80

Johannes Drerup
Dangerous Superficial Knowledge: A critique on liberal justifications of tolerance 88

Roland Reichenbach
Taboo and Ignorance: Two sides of the anti-essentialistic coin 99

Articles

Dietrich Benner
On three Forms of Causality in Educational Processes and their Impact on Didactics, Research on Teaching and Learning and Empirical Educational Research 107

Arnd-Michael Nohl
The Intentional Structure of Education: A praxeological perspective 121

Book Reviews 139

New Books 145

Impressum U3

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten

Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung

Zusammenfassung: Die Dokumentation von Leistungsdisparitäten ist ein zentrales Element des Bildungsmonitoring, wobei auf einen begrenzten Kanon von Differenzkategorien Bezug genommen wird, mit deren Hilfe Bildungs(un)gerechtigkeit sichtbar wird. Diese Auswahl ‚berichtsrelevanter' Kategorien offenbart ein implizit normatives Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, das andere relevante Ungerechtigkeitsursachen ausblendet. Am Beispiel sozialer Herkunftseffekte wird argumentiert, dass eine pädagogische Betrachtung von Bildungsprozessen zu einem nuancierteren Verständnis von Bildungserfolg führt als eine bildungssoziologische Betrachtung. Basierend auf der Unterscheidung zwischen ‚legitimen' und ‚illegitimen' Heterogenitätsursachen wird gezeigt, dass Bildungsdisparitäten in der Regel auf komplexe Kausalprozesse verweisen und Bildungsdifferenzen mit Blick auf autonomes Handeln legitim sein können, auch ohne meritokratisch legitimierbar zu sein.

Schlagworte: Ungleichheitsdiskurs, Monitoring, meritokratisches Prinzip, Large-Scale-Studien

1. Inspizierte und ignorierte Differenzen

Seit zwei Jahrzehnten ist in allen Large-Scale-Studien wie PISA, TIMSS oder den Ländervergleichen des IQB der Bericht von Leistungsdisparitäten ein zentrales Element der Berichtlegung. Dabei werden Leistungsdisparitäten – neben den Vergleichen auf Schulart-, Länder- und Staatenebene – in den immer gleichen Differenzkategorien (Geschlecht, soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, neuerdings auch sonderpädagogische Förderbedürftigkeit) abgebildet. Gegen Ende der Pflichtschulzeit sind feststellbare mittlere Leistungsunterschiede zwischen Kategorienausprägungen Grund zur Besorgnis und Ausgangspunkt für Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsdiskurse, gefolgt von realen oder symbolischen bildungspolitischen Programmen zur ihrer Reduzierung. Leistungsheterogenität, so will es scheinen, ist im Bildungswesen abbaupflichtig, sobald eine Assoziation mit einem askriptiven Merkmal auffällt, das zu einer Liste von kategorialen Merkmalen unter Beobachtung gehört. Dabei gibt es historisch leicht erklärbare Konjunkturen: Konfessionsunterschiede fanden noch bis in die 1990er Jahre ihren Weg in den pädagogischen Diskurs, haben aber im Zuge des generellen Säkularisierungstrends an Bedeutung (und somit ihren Monitoringstatus) verloren. Aus dem Rampenlicht getreten ist auch der Stadt-Land-Unterschied, der in den Anfangsjahren der alten Bundesrepublik noch eine Schlüsselkategorie für Ungleichheitsdiskurse in der Bil-

dungsbeteiligung war. Heute ist es der regional-demographische Wandel, unter dem diese traditionelle Kategorie verhandelt wird, mit dem Fokus auf der Schwierigkeit, in agrarisch geprägten Regionen mit abnehmender (junger) Bevölkerung hinreichend differenzierte Schulstrukturen im Sekundarschulbereich und zunehmend auch im Primarbereich vorzuhalten.

Andererseits spielten Unterschiede in der ethnischen Herkunft im datengestützten Bildungsdiskurs der Bundesrepublik lange eine erstaunlich untergeordnete Rolle, was mitunter damit begründet wurde, dass die Kategorie ‚Ausländerkinder' in der Bevölkerungsstatistik nicht trennscharf zu definieren war: Spätaussiedlerkinder waren formal Deutsche, türkische Kinder der 2. Generation noch Ausländer, obwohl sie – vermeintlich – integriert waren. Völlig im Dunkeln saß man, wenn man nach den Schulkarrieren von Kindern mit einem Elternteil ausländischer Herkunft fragte. Erst mit der Konstruktion des – dann auch abgestuften – Merkmals ‚Migrationshintergrund' hat die empirische Bildungsforschung seit PISA eine hinreichend trennscharfe Kategorie, die Ungleichheitstatbestände in den Leistungsergebnissen oder der Bildungsbeteiligung differenziert abbilden kann.

Historisch betrachtet gibt es neben einer Kontinuität der Kategorien (Geschlecht, sozioökonomische Herkunft) also auch einige Bewegung, die gesellschaftlichen und politischen Wandel spiegeln. In einer inzwischen auf Dauer gestellten Bildungsberichterstattung in Deutschland, die zudem Kompatibilität mit internationalen Berichtskategorien haben soll, drängt sich der Eindruck auf, es bestünde inzwischen ein allgemeiner Konsens bezüglich der ‚wichtigsten' Kategorien, der nicht nur bildungspolitisch, sondern auch pädagogisch begründbar ist.

Doch ist die eingangs aufgeführte Liste unter dem Gesichtspunkt der Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit forschungspraktisch und bildungspolitisch tatsächlich hinreichend, oder übersieht man in diesem Set Merkmale, die ebenfalls das Potential haben, problematische Bildungsungleichheit zu generieren und somit ein Monitoring rechtfertigen könnten? Wie sicher können wir z. B. sein, dass sich Links- und Rechtshändige in ihrem Bildungserfolg nicht unterscheiden oder Kinder systematisch benachteiligt werden, die aufgrund der Stichtagsregelung ein Jahr später eingeschult werden als solche, die fast gleich alt sind? Haben Jugendliche bessere oder schlechtere Kompetenzverläufe, wenn sie früh (oder spät) in die Pubertät kommen? Sind Kinder benachteiligt, die regionales Idiom statt Hochdeutsch sprechen? Wie stark ist der Mobilitätsnachteil für Kinder, die mehrfach innerhalb und zwischen Bundesländern umgezogen sind? Werden übergewichtige Kinder und homosexuelle Jugendliche im Unterricht diskriminiert mit der Folge systematisch niedrigerer Kompetenzen? Wirkt sich diese Diskriminierung auch langfristig auf die schulischen Kompetenzen aus? Diese und viele weitere Merkmale (z. B. Familienkonstellation, Gesundheitsbelastungen in der häuslichen Umwelt, z. B. durch Feinstaub, lokale Verfügbarkeit von Breitbandinternetzugang) sind gelegentlich Gegenstand empirischer Studien und doch entziehen sie sich aus unterschiedlichen Gründen regelmäßigem Monitoring und somit dem breiteren bildungspolitischen Diskurs zu Bildungsgerechtigkeit. Pragmatische Fragen der Messbarkeit (z. B. des Pubertätsstatus) oder der zeitlichen Stabilität (z. B. Internetverfügbarkeit,

Fluchthintergrund) stellen EmpirikerInnen vor Herausforderungen, doch unüberwindbar für ein systematisches Monitoring wären sie nicht.

Auch wenn das Argument überzogen wäre zu behaupten, in unserer Gesellschaft würden Ungleichheitstatbestände im Bildungserfolg in Hinblick auf alle Variablen nonchalant toleriert, die nicht Teil des quasi standardisierten nationalen Monitorings sind, so ist andererseits offensichtlich, dass die ‚short-list' askriptiver Kategorien unter Beobachtung auf ein normatives Verständnis von Bildungsgerechtigkeit verweist, das primär bildungspolitisch, vielleicht auch bildungssoziologisch, aber nicht *genuin pädagogisch* geprägt ist: Bildungsungleichheit aufgrund des elterlichen Wohlstands ist mit dem Grundgesetz unvereinbar, erkennbar z. B. am Sonderungsverbot für Privatschulen (Art 7(4) GG), und steht in Konflikt mit Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Recht auf Bildung). Auch Bildungsungleichheit nach Geschlecht, ethnischer und nationaler Herkunft, Glauben und Behinderung (Art 3(3) GG) und Familienkonstellation (Art 6(5) GG) wären kaum mit dem Grundgesetz vereinbar, wenn sie als direkt vom Schulwesen produziert angesehen werden müssten. Für die geschlechtsbezogenen Disparitäten nimmt das Grundgesetz den Staat sogar in der Pflicht, auf ihren Abbau hinzuwirken (Art 3(2) GG).

Dass Rechtsnormen Ungleichbehandlung hinsichtlich zentraler demographischer Kategorien untersagen, ist eine nicht zu unterschätzende historische Errungenschaft, auch wenn sie, betrachtet über den gesamten Bildungsverlauf, in der Praxis mit anderen Rechtsgütern konkurriert, wie z. B. dem Schutz von Eigentum und Erbrecht (Art. 14 GG); hierdurch sind die Hürden für eine berufliche Karriere wohl deutlich niedriger gestellt, wenn jemand die Ausbildung im elterlichen Betrieb beginnt. Aus der Perspektive demokratischer Gleichheits- und Gleichbehandlungsnormen mag es daher problematisch erscheinen, dass am Ende einer (Aus-)Bildungskarriere Sozialstatus, Berufsprestige, und Einkommen der Kinder mit dem ihrer Eltern korrelieren.

Doch die genuin pädagogische Sicht ist ein wenig nuancierter und steht in einem interessanten Spannungsverhältnis zur klassischen bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, die auf Boudons Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft basiert (vgl. Boudon, 1974). In dieser Unterscheidung sind primäre Effekte solche, wo materielle Bedingungen der Privilegierten zu besseren Schulleistungen führen, sei es z. B. durch privat finanzierte Eliteschulen mit fähigerem Personal oder durch den Tutor, den sich weniger Bemittelte für ihre Kinder nicht leisten können. Sekundäre Effekte sind demnach solche, die sich durch herkunftsspezifisches Entscheidungsverhalten im Bildungsverlauf ergeben. In der deutschen Diskussion ist der ‚Klassiker' für sekundäre Effekte der Übergang auf die Sekundarstufe I, wo sich elterlicher Bildungshintergrund regelmäßig als Prädiktor für den Übergang auf das Gymnasium zeigt, auch wenn man Leistungskriterien statistisch kontrolliert (vgl. Baumert & Maaz, 2010; Ditton, 2010). An diesem weichenstellenden Moment im Bildungsverlauf sind pädagogische und bildungssoziologische Argumentation kongruent. Es ist schwer zu begründen, warum Kinder mit sehr guten Schulleistungen aus der Unterschicht nicht mit gleicher Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium gehen sollten. Allerdings spielt an dieser frühen Bildungsweiche der Wunsch des Kindes sowohl für die Entscheidung

selbst als auch in der bildungssoziologischen Betrachtung bestenfalls eine untergeordnete Rolle – sieht man einmal davon ab, dass einige Eltern bereit sind zu berücksichtigen, dass ihre Kinder Freundschaften durch unterschiedliche Schulwahl nicht aufs Spiel setzen wollen.

Doch im weiteren Verlauf der Bildungskarriere wird es zunehmend schwieriger, soziologische und pädagogische Perspektive in Einklang zu bringen, was auf einen grundlegenden Unterschied verweist. Denn in allen klassischen pädagogischen Bildungstheorien (von Rousseau bis Klafki) liegt der Fokus auf dem Prozess der Erziehung und Bildung selbst und nicht bloß auf ihrem berufs- und lebenspraktischen Resultat. Der Begriff von Bildung ist eng mit dem Begriff der Autonomie (früher: Mündigkeit) verknüpft und nur recht lose mit dem Begriff von ‚Kompetenzen', dem Kernkonzept des augenblicklich vorherrschenden Paradigmas der empirischen Bildungsforschung. Die Differenz zwischen dem weiterreichenden Konzept von Bildung und einem verengten Kompetenzbegriff definiert das Spannungsfeld zwischen empirischer Bildungsforschung und Kernkonzepten der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Cortina, 2016). Denn je autonomer (mündiger) die Jugendlichen werden, desto mehr fällen sie potenziell vernünftige, vielleicht auch manchmal törichte, aber doch selbstverantwortete Entscheidungen. Am Ende der Pflichtschulzeit und der Sekundarstufe II, also an den nächsten wichtigen Bildungsweichen, lassen sich wiederum ‚Herkunftseffekte' empirisch nachweisen, z. B. hinsichtlich der Entscheidung ‚Lehre nach der Realschule oder Besuch einer Oberstufe?', ‚Aufnahme des Studiums oder andere Ausbildung nach dem Abitur?'. Aus pädagogischer Sicht gibt es keinen zwingenden Grund, warum an dieser Stelle primär die gezeigten Leistungen oder gemessenen Kompetenzen (allein-)entscheidend sein sollten. In jedem Einzelfall spielt ein komplexes Netz von Reflexionen eine Rolle, in denen (wahrgenommene) Kompetenzen sicher einen wichtigen Aspekt darstellen, aber eben auch – und möglicherweise durchschlagender – Aspekte der Identitätsentwicklung wie Berufsbildidentifikationen oder internalisierte Familientraditionen. Wenn eine Abiturientin sich entscheidet, trotz guter Noten in Mathematik und Physik lieber auf ein Konservatorium zu gehen, um Solofagottistin zu werden, mag dies zu einer Korrelation zwischen dem Studium von MINT-Fächern und Geschlecht beitragen. Bildungssoziologisch mag dies problematisch erscheinen, aus pädagogischer Sicht nur dann, wenn die Abiturientin sich nicht autonom oder zumindest reflektiert entschieden hat, z. B., weil sie sich über die Tragweite ihrer Entscheidung nicht bewusst war oder im Grunde lediglich geschlechtsstereotypen elterlichen Introjekten gefolgt ist. Ein junger Mann, der sehr gut in der Schule ist und nach dem mittleren Abschluss auf die gymnasiale Oberstufe gehen könnte, entscheidet sich dafür, im elterlichen Bauernhof einzusteigen, um ihn langfristig zu übernehmen. Nachdem eine junge Frau aus einer akademischen Familie zunächst eine kaufmännische Lehre gemacht hat, bemerkt sie, dass eine Karriere ab einem bestimmten Punkt ein betriebswirtschaftliches Studium verlangt, und entscheidet sich für ein Studium. In solchen Biographien sind in der ein oder anderen Form die berufsbiographischen Profile und Bildungsaspirationen der Eltern eingewoben, woraus sich ein systematischer intergenerativer Zusammenhang des Sozial- und Bildungsstatus ergibt (‚Bildungsvererbung'). Doch ist das wirklich ein Grund zur Besorgnis? Aus päd-

agogischer Sicht nur dann, wenn der Vater Zwang oder psychischen Druck auf seinen Sohn ausgeübt hat oder die Eltern der Kauffrau Vorhaltungen gemacht haben, dass sie ‚nur' einen Ausbildungsabschluss hat. Dies *kann* alles der Fall sein – *muss* es aber nicht. Wirklich autonome Entscheidungen sind pädagogisch von Wert, nicht die Minimierung von Bildungsvererbung *per se* – außer dies ist selbst ein reflektiertes Bildungsziel einzelner Individuen.

Pädagogische Theorie ist immanent teleologisch, d. h. von der Perspektive eines idealisierten Zielzustandes definiert, von dem heraus pädagogische Prozesse abgeleitet werden, die ihren Niederschlag nicht zuletzt im Schulwesen mit seinem Curriculum und seinen Interaktionsformen findet. Auch im pädagogischen Zusammenhang werden Idealzustände und vorgefundene Praxis kritisch kontrastiert. Das Vorenthalten oder ‚Aussperren' von Bildung gehört in jeder erdenklichen Hinsicht sicher dazu (schichtenspezifischer Schulzugang, Verbot von Studium für Frauen, etc.) wie auch eine mangelhafte pädagogische Professionalität von Lehrkräften. Eine Nullkorrelation zwischen Eltern und Kindern hinsichtlich Bildungsabschluss, Berufswahl, Status und Einkommen gehört nicht dazu, jedenfalls nicht kategorisch.

Das teleologische Prinzip macht pädagogische Theorie normativ und in vielen Diskursen somit leicht angreifbar. Im vorliegenden Zusammenhang aber zeigt sich hier ihre Stärke, da die pädagogische Perspektive die Grenzen einer ausschließlich bildungssoziologischen Analyse aufzeigt. Sie tut dies gerade im Hinblick auf die sekundären sozialen Herkunftseffekte sowie auf diejenigen Disparitäten anderer askriptiver Merkmale (wie z. B. Zuwanderungshintergrund, Geschlecht), auf die man die Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte generalisieren kann. Denn aus korrelativen Kennwerten bzw. der Aufschlüsselung von Lernergebnissen nach askriptiven Merkmalen am Ende eines Bildungsprozesses lassen sich nur Mutmaßungen über den zugrundeliegenden Prozess machen. Es mag richtig sein, wenn Becker und Hadjar (2017) feststellen, dass sowohl primäre als auch sekundäre Effekte meritokratischen Prinzipien widersprechen. Doch zumindest sekundäre Herkunftseffekte widersprechen nicht notwendigerweise pädagogischen Prinzipien. „Bei gleicher Leistung entscheiden sich höhere Sozialschichten in der Regel auch für weiterführenden Bildungsgänge", stellen Becker und Hadjar fest (2017, S. 41). Das mag soziologisch angemessen formuliert sein. Aus pädagogischer Sicht bleibt das Subjekt des Satzes ein eigentümlicher Homunkulus – es sind nicht Sozialschichten, die Entscheidungen fällen, sondern unterschiedliche, aber dennoch identifizierbare Individuen. Am Übergang in die Sekundarstufe sind es zumeist die Eltern, später die (hoffentlich) autonomen jungen Erwachsenen, die gelernt haben, viele Aspekte ihrer eigenen Biographie abzuwägen, Ambiguitäten zu ertragen und sich mitunter über das meritokratische Prinzip selbstbestimmt hinwegzusetzen.

Es erscheint nützlich, an dieser Stelle die vereinfachende Unterscheidung von pädagogisch illegitimen und legitimen Differenzen einzuführen um darauf aufbauend zu zeigen, dass empirisch gefundene Disparitäten vor allem dann als illegitim gelten können, wenn sie dem fundamentalen Prinzip autonomen Handels widersprechen. Bildungskarrieren einer Generation, die Geschlechterstereotype oder die soziale Schich-

tung ihrer Elterngeneration reproduzieren, können illegitime Unterschiede darstellen, müssen es aber nicht, wenn sie auf selbstreflexiven (autopoetischen) Entscheidungen beruhen.

2. Legitime und illegitime Differenzen

Aus der eingangs genannten aktuellen Liste von Differenzkategorien dürfte es nur dem sonderpädagogischen Förderbedarf ‚gestattet' sein, Leistungsheterogenität zu erzeugen, allerdings mit dem Caveat, diese im Zeitverlauf abzubauen, d. h. Leistungskonvergenz zu erzeugen.

Während für das pädagogische Handeln der Lehrkraft Homogenität im Kompetenzniveau der Lerngruppe von Nutzen ist, weil sie didaktische Abläufe vereinfacht, ist Leistungsheterogenität dennoch konstitutiv für die Schule in all jenen Zusammenhängen, in denen das meritokratische Prinzip Entscheidungen legitimiert. Wo immer die Schule Selektion und Allokation anbahnt, wie z. B. durch Zeugnisnoten oder Zertifikate mit Berechtigungscharakter, sind die absoluten Leistungsunterschiede maßgeblich – es gibt keinen Dispens für die Zugehörigkeit zu einer demographischen Kategorie, die illegitime Leistungsunterschiede verursacht. Das universelle Prinzip der Gleichbehandlung verlangt, dass ohne Ansehen der Person basierend auf gezeigter Leistung über den Stand des Lernerfolges geurteilt wird.

Selbst im Idealfall bestehen also durchaus Leistungsunterschiede, z. B. am Ende der Sekundarstufe, die aber wünschenswerterweise weder mit Geschlecht, sozioökonomischer Schicht noch ethnischer Herkunft in Zusammenhang stehen, sondern lediglich andere – nämlich legitime – Gründe haben. Legitim erscheinen Unterschiede, wenn sie in der schulischen wie außerschulischen Lerninvestition begründet sind, sowie eventuell Unterschiede in der Auffassungsgabe (‚Begabung') oder im Talent (z. B. in der Musikerziehung). In der Praxis erzeugen legitime wie illegitime Kausalfaktoren Leistungsvarianz. Analytisch lassen sich diese beiden Varianzkomponenten zumindest grundsätzlich trennen, statistisch – wenn auch nur grob – durch die multiple Regression, in der die illegitimen Faktoren in die Vorhersagegleichung aufgenommen werden und deren Effekte geschätzt werden (= ‚konstant gehalten werden'). Die Residualvarianz entspricht dann derjenigen Variabilität, die pädagogisch, wenn auch nicht immer wünschenswert, so doch zumindest legitim erscheint.

Aus dem statistischen Modell lassen sich zwei relevante Rückschlüsse ziehen: Zum einen erlaubt ein solches Modell, meritokratische Entscheidungen im Prinzip ‚fair' zu machen, d. h. getrennt für die kategorialen Stufen der Merkmale, die illegitime Leistungsheterogenität erzeugen. Es mag eher abwegig erscheinen, die Notenskala entsprechend dem statistisch bestimmten negativen Effekt (Malus) anzupassen, z. B. für Kinder mit Migrationshintergrund, wenn die Berechtigung zum Übergang auf die (gymnasiale) Oberstufe an den Notendurchschnitt des Mittleren Schulabschlusses gebunden ist. Faktisch aber hat dieser Ansatz in (West-)Deutschland eine lange Tradition bei der zentralen Vergabe von Studienplätzen, wo mit Bonus-/Malus-Werten Unterschiede in der Abitur-

Benotungspraxis der Bundesländer ausgeglichen werden, was auf demselben statistischen Prinzip beruht.

Zum anderen basiert das statistische Modell der multiplen Regression auf einer Voraussetzung, die auch eine logische Implikation für das zugrunde liegende Argument hat: Das Modell unterstellt, dass die Kontrollvariablen (hier: illegitime Heterogenitätsursachen) nicht mit dem Residuum (Kombination legitimer Effekte) korrelieren, d. h. die askriptiven Merkmale, die Leistungsunterschiede verursachen, obwohl sie es nicht sollten, nicht mit den legitimen Ursachen konfundiert sind. Das mag eine plausible Annahme sein in Hinblick auf Begabungsunterschiede (legitim) und ethnische Zugehörigkeit (illegitim), wird aber sehr fraglich bei den lerninvestitionsbezogenen Heterogenitätsursachen. Wenn sich eine Schülerin in Mathematik mehr anstrengt, weil im Elternhaus schulische Bildung einen hohen Stellenwert hat, so sind die sozioökonomischen Unterschiede je nach Betrachtung legitim (unmittelbare Ursache: Unterschiede in der Lernanstrengung) oder illegitim (Benachteiligung durch geringe Bildungsaspiration der Eltern in der Unterschicht).

Für den Diskurs zu Fragen der Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit hat dies zur Folge, dass die deskriptive Auffächerung durchschnittlicher Kompetenzen nach Kategorienausprägung – je nach Tiefgang des kausalen Regresses – auf ganz unterschiedlich komplexe Kausalmechanismen verweist, die auf legitime oder illegitime Heterogenitätsursachen zurückgehen, bzw. eine Kombination aus beidem. Es erscheint normativ vertretbar, für die Mathematikleistungen in der 8. Klasse Geschlechterunterschiede zu skandalisieren, selbst wenn sie auf Unterschieden in der Lernmotivation beruhen, weil erwartet wird, dass die Schule auf dieser Altersstufe geschlechtsspezifischen Leistungsprofilen entgegensteuert. Schwieriger wird es, wenn sich ähnliche Geschlechterunterschiede in der Physikkompetenz in der gymnasialen Oberstufe zeigen, die sich primär durch geschlechtsspezifische Wahl des entsprechenden Leistungskurses erklären. Erst kürzlich hat Baumert (2016) mit Verweis auf Goldthorp (2001) die problematischen Folgen gekennzeichnet, wenn man aus den üblichen Disparitätenanalysen unter Ausblendung des handlungs- und entscheidungsfähigen Subjekts unmittelbar bildungspolitische Handlungsanleitungen zu generieren versucht. Interessengesteuerte, auf autonomen Entscheidungen basierende Leistungsheterogenität wird im Verlauf der Schulzeit legitim, auch dann, wenn sie mit askriptiven Merkmalen konfundiert sind.

3. Schlussbemerkung

Es geht im vorliegenden Beitrag nicht darum, den Indikatorwert, den merkmalsgebundene Leistungsdisparitäten für Bildungsungleichheiten besitzen, in polemischer Absicht in Abrede zu stellen. Es geht vielmehr darum, auf das implizite meritokratische Bildungsmodell zu verweisen, das der Berichtlegung zum Thema Bildungsungleichheiten in den großen Schulleistungsstudien quasi verdinglicht zugrunde liegt. Es erscheint vertretbar, für Bildungsprozesse bis zu einem bestimmten Punkt zu fordern, dass Heterogenität nicht mit bestimmten askriptiven Merkmalen assoziiert ist. Das kann aber

nicht für den Bildungsverlauf als Ganzes gelten, weil zunehmend auch legitime Heterogenitätsursachen mit diesen demographischen Charakteristika korreliert sind, je mehr die Heterogenität auf autonomen Entscheidungen basiert, die wiederum auf komplexe Abwägungsprozesse während der jugendlichen Identitätsentwicklung verweisen (vgl. Tenorth, 2016). Letztlich kann der Beitrag nur versuchen, mehr intellektuelle Beweglichkeit im bildungspolitischen und empirisch-bildungswissenschaftlichen Disparitätendiskurs anzumahnen.

Literatur

Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In K.-J. Tillmann & J. Baumert (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 215–253). Wiesbaden: Springer VS.

Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 159–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., & Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs-und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 33–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality.* New York: Wiley.

Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte: Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29–42). Opladen: Barbara Budrich.

Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 247–275). Wiesbaden: Springer.

Goldthorpe, J. H. (2001). Causation, Statistics, and Sociology. *European Sociological Review, 17*(1), 1–20.

Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – Ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In K.-J. Tillmann & J. Baumert (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 45–71). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: Documenting disparities in academic achievement is a key element in educational system monitoring but it is limited to a set of demographic categories to document injustice prevalent in the system. The selection of categories reveals a normative understanding of educational justice that ignores other causes of injustice. Using the example of effect of social background it is argued that a pedagogical perspective on educational processes leads to a more nuanced understanding of educational success than a sociological point of view. Introducing the distinction of legitimate and illegitimate causes of heterogeneity the authors demonstrate that causal mechanisms are complex and differences can be legitimately if they are based on autonomous decisions even if they do not follow meritocratic principles.

Keywords: Inequality Discourse, System Monitoring, Meritocracy, Large-scale Assessment

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan,
Department of Psychology,
530 Church St, Ann Arbor, Michigan, USA
E-Mail: kai.cortina@umich.edu

Prof. Dr. Hans Anand Pant, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: hansanand.pant@ hu-berlin.de