

Simon Gordt & Andreas Hadjar

Gesamtschule und Bildungsungleichheiten aus internationaler Perspektive

Katharina Graalman,
Peter große Prues,
Magdalena Hollen,
Sven Thiersch (Hrsg.)

Gesamtschule – Status quo und quo vadis?

*Profilentwicklung im Bildungswesen,
Band 3, 2023, 274 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4746-2*

*E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830997467*



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Weitere Informationen
zum Buch [hier](#).

Gesamtschule und Bildungsungleichheiten aus internationaler Perspektive

Simon Gordt & Andreas Hadjar

Keywords: Bildungsungleichheiten, Bildungssystem, Stratifizierung, internationale Perspektive

1. Einleitung

Mit dem Aufkommen der modernen Gesellschaft steigt Bildung zur entscheidenden gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation auf mit der Folge, dass sich Schule zur zentralen Instanz für die Zu- und Verteilung sozialer Lebenschancen entwickelt (Gordt/Becker 2018: 54). Damit gehört Bildung zu den wichtigsten sozialen Fragen der Neuzeit (Mayer 2000). Gleichzeitig stellt Bildung neben Einkommen, Macht und Status eine der zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheiten dar (Solga et al. 2009). Solche Bildungsungleichheiten beziehen sich auf die aufgrund sozialstrukturell relevanter Merkmale systematisch ungleiche Verteilung des Zugangs zu Bildungsinstitutionen und Bildungsergebnissen, wie Kompetenzniveaus oder Schulabschlüssen (Teltemann 2019: 24). Obwohl ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kontinuierlich sowohl die Bildungsgelegenheiten ausgebaut wurden als auch die Bildungsnachfrage anstieg – und schulische Bildung somit für die breite Bevölkerung immer zugänglicher wurde – haben bestimmte Sozialkategorien weiterhin entscheidenden Einfluss auf den Zugang zu Bildungsangeboten sowie darauf, diese Bildungsmöglichkeiten auch erfolgreich absolvieren zu können (Becker 2003; Blossfeld et al. 2015; Becker/Lauterbach 2016).

Bereits mit den Bildungsreformen der 1960er Jahre wurde in Deutschland das Ziel verfolgt, Bildungsungleichheiten und damit den Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und Bildungserfolg zu reduzieren (Friedeburg 1992). Aus einer sozialdemokratischen Sicht rückte hinsichtlich dieses Ziels bereits früh die Gesamtschule als Lösungsansatz in den Blickpunkt, die in den 1970er Jahren in einigen deutschen Bundesländern eingeführt wurde. Ähnliche Schulmodelle wurden als Pilotschulen in Großbritannien nach 1945 sowie flächendeckend in Finnland ab 1968 eingeführt. Unter den Sammelbegriff Gesamtschule werden all jene organisatorischen und strukturell-inhaltlichen Bemühungen subsumiert, eine gemeinsame Schule für alle zu etablieren, welche die Angebote der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums zusammenfassen. Das heißt, dass alle Schüler*innen gemeinsam in einer Schule lernen (integriert), in der sich individuelle Bildungswege verzweigen

(differenziert). Von Beginn an stand dabei die Idee des Ausgleichs im Vordergrund. Die Gesamtschule verfolgte und verfolgt auch weiterhin in Deutschland eine doppelte Zielsetzung: (1) Sowohl die optimale Förderung der individuellen Entwicklung der Schüler*innen (2) als auch die Egalisierung ungleich verteilter Erfolgchancen durch besondere Maßnahmen (Köller 2008: 440). Im Folgenden konzentrieren wir uns in unserem Beitrag auf das zweite Ziel, das aber eng mit dem ersten verknüpft ist, und gehen aus einer international-vergleichenden Perspektive der Frage nach, inwieweit die verschiedenen institutionellen Bedingungen des Sekundarschulwesens für die Reduzierung respektive Aufrechterhaltung und Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten verantwortlich sind.

Im weiteren Verlauf werden wir zunächst klären, welche verschiedenen Formen von Gesamtschule und Bildungsinstitutionen allgemein unterschieden werden können. In einem folgenden Schritt stellen wir dann theoretische Überlegungen an, warum die Gesamtschule mit geringeren Bildungsungleichheiten einhergehen sollte, bevor wir den internationalen Forschungsstand – aufgrund der gebotenen Kürze allerdings selektiv – hinsichtlich der drei Ungleichheitsachsen soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund aufarbeiten werden.

2. Die Gesamtschule in der internationalen Schullandschaft: von segregiert bis inklusiv

Die Entwicklung moderner Schulsysteme beginnt in der Neuzeit als Teil des komplexen Prozesses der Nationenbildung, der zu kontingenten, sich zwischen (und innerhalb) moderner Gesellschaften voneinander unterscheidenden institutionellen Ausgestaltungen der Bildungssysteme führt. Demnach ist das nationale Schulsystem als Ergebnis historischer Gegebenheiten zu verstehen, insbesondere kultureller Wertorientierungen, sozioökonomischer Kontextbedingungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse (Müller et al. 1997: 185). Obwohl die schulische Institutionalisierung in nationalen Bahnen verläuft, stellt die allmähliche Verstaatlichung das gemeinsame Merkmal zwischen den verschiedenen Ländern dar (vgl. Gordt 2019). Dabei haben die staatlichen Bildungsaktivitäten zu verschiedenen Typen von Bildungssystemen geführt, die sich hinsichtlich ihrer spezifischen Charakteristika unterscheiden. Müller und Kogan (2010: 220) führen als zentrale Dimensionen zur Unterscheidung vor allem (1) das Ausmaß der Zentralisierung bzw. Dezentralisierung, (2) die Aufteilung der Schulaufsicht, Finanzierung und Trägerschaft sowie (3) den Grad an Differenzierung und Segmentierung an.¹ Während sich die Schulsysteme auf der – meist gesamtschulhaft organisierten – Primarstufe zwischen den modernen Gesellschaften aller-

1 Müller und Kogan (2010: 22) unterscheiden als vierte Dimension noch „[t]he degree of variation between different education institutes in the a given educational sector (schools, colleges, universities) concerning educational content, curricula and examinations and quality“.

dings nur noch wenig voneinander unterscheiden, bestehen auf der Sekundarstufe große Unterschiede (Benavot/Resnik 2006). Die Art und Weise, wie die Sekundarschule innerhalb des Schulwesens organisiert wird, gilt zudem als ein kritischer Baustein der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes, da ihr institutioneller Aufbau sowohl Einfluss auf die familiären Bildungsentscheidungen als auch auf die schulischen Lerngelegenheiten und den individuellen Kompetenzerwerb nimmt und damit langfristige Konsequenzen für die individuellen Bildungskarrieren sowie die Arbeitsmarktchancen nach sich zieht. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Organisation des Sekundarschulwesens auch die Leistungsfähigkeit des nationalen Bildungssystems sowie die sozialbedingten Bildungschancen bestimmt (Triventi et al. 2016: 4).

Für den hiesigen Fokus, der Bedeutung des institutionellen Settings des Sekundarschulwesens für die Reduzierung respektive Aufrechterhaltung oder gar Reproduktion sozialer Bildungschancen, ist die dritte Dimension und damit die Frage nach der Mehrgliedrigkeit von entscheidender Bedeutung. Als Basismodelle, die sich allmählich nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa entwickelt haben, dienen das inklusive skandinavische Gesamtschulsystem („comprehensive educational model“) und das traditionell gegliederte Schulsystem („tracked educational model“), das die Schüler*innen aufgrund ihrer Leistung relativ früh in verschiedene Schulwege differenziert. Dazwischen existieren so genannte Mischsysteme („mixed educational model“), die sowohl integrierende als differenzierende Formen innerhalb ihrer Sekundarstufe für ihre Schüler*innenschaft nutzen (Schneider 1982: 214). Die Basismodelle unterteilen die nationalen Bildungssysteme also hinsichtlich ihres Stratifizierungsgrades (Allmendinger 1989; Hadjar/Gross 2016) oder synonym hinsichtlich des Grads ihrer externen Differenzierung („external differentiation“) (Bol/van de Werfhorst 2011) und dienen uns zur Gliederung des weiteren Vorgehens.

Wir beziehen uns dabei auf die Weiterentwicklung von Blossfeld et al. (2016), die in ihrem Überblicksband zu Bildungsungleichheiten in der Sekundarschule mit den beiden (angepassten) Basismodellen als Enden des Kontinuums arbeiten, diese aber um das „individual choice model“ und „mixed tracking model“ ergänzen, die ebenfalls – wie die Mischsysteme – beide zwischen dem inklusiv-nordischen und dem segmentiert-gegliederten Modell zu verorten sind. Zugleich können so außereuropäische Schulsysteme mit einbezogen werden. Es ist der Anspruch dieser Aufteilung die verschiedenen Formen schulischer Differenzierung zu berücksichtigen, sowohl die externe Differenzierung, wie beispielsweise in Deutschland mit den verschiedenen Bildungsgängen („tracking“ oder „streaming“), als auch die interne Differenzierung, wie es in den verschiedenen Gesamtschultypen praktiziert wird.

(1) Im früh gegliederten Schulsystem („early tracking model“) werden die Schüler*innen im Anschluss an die Primarstufe frühzeitig nach ihrer Leistung in verschiedene Schulformen eingeteilt. Das Sekundarschulwesen umfasst daher verschiedene hierarchisch sich unterscheidende Schultypen, in denen die Schulpflicht absolviert wird. (2) Als Gegenpol fungiert das inklusive nordische Schulwesen („Nordic inclu-

sive model“), das sich durch eine gemeinsame Gesamtschule für alle Schüler*innen unabhängig ihrer erbrachten Leistung auszeichnet, in der die gesamte Zeit der Schulpflicht verbracht wird. Während das gegliederte Schulsystem mit externer Differenzierung arbeitet, nutzt das inklusive Schulwesen interne Differenzierungsformen, etwa innerhalb des Klassenverbands oder auch im Klassenzimmer. (3) Das „individual choice model“ umfasst vor allem Schulsysteme angelsächsischer Prägung und zeichnet sich dadurch aus, dass es zwar keine Mehrgliedrigkeit gibt, dafür aber aufgrund der geringen curricularen Standardisierung eine curriculare Gliederung und mit formalen sowie informalen Differenzierungsformen arbeitet. (4) Schließlich gibt es das gemischt-gegliederte Schulsystem („mixed tracking model“), das sich dadurch auszeichnet, dass die Jugendlichen deutlich später als im traditionell gegliederten Schulwesen in verschiedene Schulformen separiert werden. Die Separierung ist am ehesten mit der Unterteilung der deutschen Sekundarstufe 2 vergleichbar, erfolgt aber noch während der allgemeinen Schulpflicht in der Regel in der achten oder neunten Klasse, und ist klassischer Weise in einen akademischen sowie einen höheren und niederen berufsbildenden Zweig unterteilt (Triventi et al. 2016).

Grundsätzlich ist die Gesamtschule zunächst eine integrative Schulform, die einem gesamtschulartigen und damit gering-stratifizierten Setting entspricht, und in allen vier Basismodellen der Schulsysteme in der einen oder anderen Form anzutreffen ist. Eine geringe Stratifizierung (Hadjar/Gross 2016) bzw. geringe externe Differenzierung (van de Werfhorst/Mijs 2010) bedeutet jeweils, dass Schüler*innen aufgrund ihrer Leistung nicht schon früh auf distinkte (Sekundar-)Schulzweige aufgeteilt werden, die bereits mit späteren Berufswegen verbunden sind. Stattdessen findet – wenn überhaupt – im Sekundarbereich erst eine späte Trennung statt, teilweise – je nach Schulsystem – nach der Pflichtschulzeit.

Aufgrund der Komplexität der hier angesprochenen Aspekte, in denen der Gesamtschule eine Rolle zukommt, werden wir im Folgenden nicht auf die hier gemachten Unterscheidungen detailliert eingehen, sondern prioritär versuchen, den genuinen Beitrag der (integrativen) Gesamtschule – vor allem in gesamtschulartigen Schulsystemen – hinsichtlich ihrer Bedeutung der bestehenden sozialen Bildungungleichheiten herauszuarbeiten.

3. Theoretischer Abriss: Gesamtschule und Bildungungleichheiten

Im Kern der theoretischen Betrachtung des Verhältnisses zwischen Gesamtschule und Bildungungleichheiten steht die Frage, warum das institutionelle Setting des Bildungssystems und insbesondere der Aspekt der Schulstrukturen ungleichheitswirksam sein sollte. Dies entspricht einer Mehrebenenfragestellung, denn das institutionelle Settings des Bildungssystems ist sowohl der Mesoebene als Ebene der Institutionen (wie etwa bei Becker 2009 impliziert), als auch – im Hinblick etwa auf die dahinterstehenden bildungspolitischen und bildungsbezogenen gesellschaft-

lichen Rahmenbedingungen – der Makroebene (wie etwa bei Gross et al. 2016) zuzuordnen, während sich die Bildungsungleichheiten wiederum auf der individuellen Ebene finden.

3.1 Ein allgemeiner Ansatz zur Erklärung von Bildungsungleichheiten

Wir fassen Bildungsungleichheiten als (individuelle) Vor- und Nachteile im Sinne systematischer Variationen im Bildungserwerb – sei es etwa im Zugang zu Bildung über Bildungsinstitutionen, in Schulleistungen (Kompetenzen), im Schulerfolg (Noten) oder in Bildungszertifikaten – entlang bestimmter Ungleichheitsachsen (zum Beispiel soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund) sowie ihrer Wechselwirkungen (Intersektionalitäten, beispielsweise Arbeiterjungen mit Migrationshintergrund). Entsprechend des hiesigen Fokus ist danach zu fragen, wie Faktoren auf einer höheren (Aggregat-)Ebene, wie die Schulstruktur bzw. das mehrgliedrige stratifizierte Bildungssystem, Bildungsungleichheiten prägen, oder besser: wie Mechanismen der Schulstruktur Bildungsungleichheiten bedingen.

In einem ersten Schritt sind die hinter den Bildungsungleichheiten stehenden Mechanismen zu definieren. Dazu bietet sich das inzwischen zwar manchmal inflationär verwendete, aber dennoch hervorragende heuristische Modell der primären und sekundären Herkunftsmodelle von Boudon (1974) an. Primäre Effekte beziehen sich als eine wesentliche Quelle von Bildungsungleichheiten auf differentielle Schulleistungen, das heißt bestimmte Gruppen (etwa Arbeiterjungen) haben geringere Schulleistungen, besuchen Schulzweige mit geringeren Anspruchsniveaus und verlassen die Schule mit (und teilweise ohne) entsprechenden Schulabschlüssen früher als andere Gruppen (etwa Akademikerkinder). Sekundäre Effekte beziehen sich auf familiäre Bildungsentscheidungen (hinsichtlich früher Bildungsübergänge, wie zum Beispiel von der Primar- in die Sekundarstufe) sowie der Schüler*innen selbst (insbesondere bei späteren Bildungsübergängen, zum Beispiel von der Sekundarstufe in die Tertiärstufe). Aus Sicht von Boudon (1974) werden jene Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen getroffen, die nach detaillierteren Modellen (zum Beispiel von Becker 2003; Esser 2000; Breen / Goldthorpe 1997 u. a.) den Bildungsnutzen für den Arbeitsmarkt und den Statuserhalt, direkte und indirekte Kosten sowie die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang auch erfolgreich durchlaufen zu können, beinhalten. Dabei ist es sinnvoll, den Bildungsnutzen nicht nur eng im Hinblick auf die späteren Arbeitsmarktchancen zu definieren, wie in den klassischen nutzentheoretischen Konzepten (Becker 2003; Breen / Goldthorpe 1997), sondern eine erweiterte Nutzendefinition heranzuziehen. Ein solcher Ansatz ist zum Beispiel das Konzept der Bildungswerte (Scharf et al. 2019), das entlang der Theorie der Sozialen Produktionsfunktionen von Lindenberg und Kolleg*innen (Ormel et al. 1999) verschiedene Bildungswerte definiert, die letztlich auf Wohlbefinden abzielen. Diese können zur Wahl bestimmter Bildungswege beitragen und in vielerlei Hinsicht zum Bildungserwerb motivie-

ren. Der Nutzen von Bildung kann demnach neben dem Staterwerb im Sinne von Arbeitsmarktchancen auch in Stimulation (zum Beispiel Studium der Biologie aufgrund von Interessen und Neugier), in Affekt (z. B. Absolvierung einer Ausbildung, weil mehrere Peergruppenangehörige dies auch tun), in Komfort (z. B. weil eine Bildungseinrichtung nah am Wohnort liegt) oder auch in Verhaltensbestätigung (z. B. ein Studium aufzunehmen, weil die Eltern dies wollen) liegen. Während sich Boudon (1974) auf primäre und sekundäre Effekte beschränkt und vor allem die Eltern in den Blick nimmt, ergänzen aktuelle Erweiterungen – wie Esser (2016) oder Blossfeld et al. (2015, 2019) – das Konzept durch sogenannte tertiäre Effekte, welche die Evaluationen und Entscheidungen der Lehrpersonen, die im institutionellen Schulsetting stattfinden, berücksichtigen. Dabei basieren Beurteilungen durch Lehrpersonen nicht nur auf wahrgenommene Leistungen, sondern auch auf gruppenspezifische Stereotypen und wirken sich entsprechend auf die Bewertung und Schulempfehlungen aus.

Entscheidend für alle drei sozialen Herkunftseffekte sind familiäre Ressourcen. Mit Bezug auf Bourdieu (1983) sind Ressourcen als Kapital zu verstehen und können in drei Formen unterteilt werden: (1) Das ökonomische Kapital bezieht sich auf die finanzielle Ausstattung (z. B. des Elternhauses). Hinsichtlich bestehender Bildungsungleichheiten ist das ökonomische Kapital beispielsweise dafür bedeutsam, ob die nötigen Unterrichtsmaterialien eingekauft oder bei Schwierigkeiten mit Nachhilfe gegensteuert werden kann. (2) Das soziale Kapital bezieht sich auf soziale Netzwerke im Sinne unterstützender sozialer Beziehungen, etwa zu Eltern, Peers oder Lehrpersonen, die für die Bildungskarriere „gewinnbringend“ sind. Beispielsweise, weil die Familie eine Mathematiklehrperson kennt, die ihrem Kind Nachhilfe geben könnte. Ebenfalls kann sich die Bedeutung des sozialen Kapitals auch daran zeigen, ob eine Schüler*in eine Freundesgruppe hat, die förderlich oder hinderlich auf die Schulmotivation wirkt. (3) Das kulturelle Kapital stellt die Form des Kapitals dar, welches im Allgemeinen unter Bildung verstanden wird und das in drei Subformen unterteilt werden kann. Zum einen das inkorporierte Kulturkapital mit dem die einverlebten Fähigkeiten, Dispositionen und Fertigkeiten beschrieben werden. Weil es untrennbar mit dem Körper des Individuums verknüpft ist, setzt es einen individuellen Verinnerlichungsprozess voraus. Die Akkumulation kostet dabei Zeit und stellt eine persönliche Investition dar. Es konstituiert sich vor allem aus Wissensbeständen, aber auch aus sozialisierten Verhaltensweisen, Motivationen und Einstellungen, sei es etwa gegenüber Bildung oder der Schule als Institution. Zum anderen das objektivierte Kulturkapital, das in Form kultureller Gegenstände, wie Bilder, Bücher oder Instrumente auftritt. Schließlich das institutionalisierte Kulturkapital mit dem die Objektivationen der kulturellen Fähig- und Fertigkeiten in Form von Bildungstiteln bezeichnet werden, die als institutionelle Anerkennung bestimmter kultureller Kompetenzen dienen. Hinsichtlich der Erklärung von Bildungsungleichheiten ist das kulturelle Kapital beispielsweise dafür bedeutsam, inwieweit im Elternhaus ein bildungsförderliches Umfeld herrscht, inwieweit eine Schüler*in schulerfolgsfördernde

Verhaltensmuster internalisiert hat oder ob Wissen über das Bildungssystem vorhanden ist. Das klassische Konzept fungiert als wesentlicher Baustein einer Erklärung von Bildungsunterschieden sowohl entlang der Achse sozialer Herkunft als auch hinsichtlich weiterer Ungleichheitsachsen (Geschlecht: u. a. Becker 2014; Hadjar/Buchmann 2016; Ethnie bzw. Migration: u. a. van de Werfhorst/van Tubergen 2007).

So erweitern zum Beispiel Kristen und Dollmann (2009, 2012) die primären und sekundären Herkunftseffekte um Effekte der ethnischen Herkunft. Während dann mit dem primären Effekt Bedingungen beschrieben werden, die sich auf den Kompetenzerwerb auswirken, wozu zum Beispiel die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes gehört, beschreibt der sekundäre Effekt Einflussgrößen der Bildungsentscheidungen von Familien mit Migrationshintergrund. Dazu gehören beispielsweise sowohl Formen direkter Diskriminierung als auch die (fehlende) Bildungsmotivation oder Kenntnisse über das inländische Bildungswesen.

3.2 Der Bildungskontext der Gesamtschule und Bildungsungleichheiten

Zunächst ist davon auszugehen, dass in gesamtschulartigen Systemen – und damit auch beim Besuch von Gesamtschulen in deutschen Bildungssystemen – Bildungsungleichheiten bereits per se geringer sein sollten, weil es *weniger Differenzierungspunkte* gibt. Damit gibt es in Gesamtschulen weniger Übergänge an denen differentielle Leistungen (primäre Effekte), differentielle Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) oder differentielle Lehrpersonenbeurteilungen und -entscheidungen (tertiäre Effekte) wirksam werden können. Selektionspunkte – wie sie außerhalb von gesamtschulartigen Systemen häufiger bestehen – sind hingegen anfällig für soziale Selektivität, etwa dahingehend, dass Arbeiterkinder seltener die allgemeinbildende Sekundarstufe II besuchen (Müller et al. 1997).

Wie erläutert, sind herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen bedeutsam für die Entstehung von Bildungsungleichheiten. Je früher die Selektion auf verschiedenen Bildungswege erfolgt, desto weniger genau können Eltern oder Lehrpersonen die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen vorhersagen. Je geringer die Sicherheit in Bezug auf die Kompetenzentwicklung – ein Aspekt, der im rationalen Modell von Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte, teilweise tertiäre Effekte) mit der Erfolgswahrscheinlichkeit verknüpft ist (Becker 2003) –, desto mehr müssen sich die Akteur*innen auf Bezugspunkte oder Stereotypen verlassen, die in ihrem direkten Umfeld vorherrschen (Esser 2000: 217–219). Somit geht eine frühe Selektion mit einer höheren Unsicherheit über die Entwicklung des Kindes und einer stärkeren Orientierung an gruppenspezifischen Stereotypen darüber einher, was der angemessene Bildungsweg für eine bestimmte soziale Gruppe ist.

Ein ähnliches Argument, allerdings mit Schwerpunkt auf dem strategischen Wissen der Eltern über das Bildungssystem, führt Pfeffer (2008) an. Da Eltern ihr Wissen über das Bildungssystem hauptsächlich hinsichtlich ihrer eigenen Bildungslaufbahn erworben haben, besteht in stratifizierten Systemen eine höhere Wahr-

scheinlichkeit, dass Kinder den Bildungsstand ihrer Eltern reproduzieren, da sie den Weg ihrer Eltern verfolgen. Die Gesamtschule bietet hier die Möglichkeit, diesen Mechanismus zu durchbrechen.

Ein weiterer Mechanismus, der Bildungsungleichheiten im Gesamtschulumfeld reduzieren sollte, hängt mit dem Lernumfeld (Schule, Klassenzimmer) im Sinne einer Sozialisationsumgebung oder eines differenzierten Entwicklungsmilieus zusammen (Baumert et al. 2006). Schüler*innen in höheren Bildungsgängen erleben häufig ein Umfeld, das den Bildungserfolg erleichtert, während in Bildungsgängen mit niedrigerem Anspruchsniveau Bildungserfolg weniger stark gefördert wird (Bol/van de Werfhorst 2013). Entscheidend ist die unterschiedliche Zusammensetzung des Schüler*innenumsfelds, wobei die unteren Schulzweige häufig durch eine homogene, weniger motivierte und geringer qualifizierte Schüler*innenpopulation gekennzeichnet sind. So blieben (und bleiben) lange Zeit in Schulzweigen mit geringem Anspruchsniveau wie der deutschen Hauptschule, dem Luxemburgischen *régime préparatoire* oder Realklassen im Kanton Bern (Schweiz) weniger motivierte und leistungsschwächere Schüler*innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus (Kinder aus Arbeiterschichten und Migrationshintergründen) unter sich, was etwa der deutschen Schulform die Bezeichnung „Restschule“ einbrachte (Wenk 2020). An diesen Schulen besteht die Gefahr, dass sich Schüler*innen untereinander in der dort eher vorzufindenden Ablehnung der Schule und geringeren Motivation bestärken und Lehrpersonen generell ein geringeres Niveau ansetzen. Zudem können sich die Schüler*innen untereinander keine schulisch förderliche Unterstützung geben. Gruppenspezifische (wie klassen- oder migrationsspezifische) Leistungsunterschiede und die Benachteiligung leistungsschwacher Schüler*innen können so nicht abgebaut werden, vielmehr werden Ungleichheiten verstärkt (Baumert et al. 2006). Die Gesamtschule bietet hier nun die Möglichkeit, Unterschiede im Bildungsniveau – insbesondere die geringeren Leistungen der unteren Sozialschichten oder von Schüler*innen mit Migrationshintergrund – durch ihre heterogene Umgebung zu verringern. Entsprechend der klassischen Befunde von Coleman et al. (1966) zeigt sich etwa, dass in gemischten Schulklassen (solange die Benachteiligten nicht in der Mehrheit sind), benachteiligte Jugendliche von „den Besseren“ profitieren können, ohne dass die privilegierten Schüler*innen Einbußen in ihrer Entwicklung haben (vgl. Hadjar/Becker 2016). Zu beachten ist dabei allerdings, dass Gesamtschule nicht gleich Gesamtschule ist. Fehlen die Ressourcen für Unterstützungsmaßnahmen – etwa für Teamteaching – muss weniger von einer ungleichheitsreduzierenden Wirkung ausgegangen werden.

4 Empirische Befunde

4.1 Soziale Herkunft

Aus empirischen Untersuchungen zu Ungleichheiten im Bildungsbereich wissen wir, dass insbesondere der Grad der Stratifizierung eines Bildungssystems – und damit die Frage, ob im Zentrum eines Bildungssystems eine gesamtschulartige (Sekundar-)Schulform steht oder nicht – einen Einfluss auf Ungleichheiten im Bildungswesen hat. Während stark stratifizierte Länder wie Deutschland, Österreich, Luxemburg und die Schweiz durch einen starken Einfluss der sozialen Herkunft auf das Bildungsniveau gekennzeichnet sind, zeigen die gesamtschulartigen Bildungssysteme der nordischen Länder im Vergleich geringere Bildungsungleichheiten im Bildungsbereich.

Entsprechende erste Befunde zeigten bereits Müller et al. (1997) auf. Die Ergebnisse von Pfeffer (2008), basierend auf den Mobilitätstabellen von 20 Ländern, zeigen ebenfalls einen starken und im Laufe des 20. Jahrhunderts recht beständigen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau der Eltern und dem Bildungsniveau der Kinder, der in stratifizierten Systemen besonders ausgeprägt ist. Als Erklärung wird unter anderem das fehlende Wissen von benachteiligten Familien über die komplexen stratifizierten Schulsysteme angeführt, dass leicht zur Reproduktion elterlicher Bildungswege durch die Kinder führe. In gesamtschulartigen, weniger stark stratifizierten Systemen kommt dieser Mechanismus entsprechend weniger zum Tragen.

Ebenso zeigt die Metaanalyse von van de Werfhorst und Mijts (2010), dass Stratifizierung im Sinne einer externen Differenzierung und Mehrgliedrigkeit im Sekundarschulbereich in einem negativem Zusammenhang mit Chancengleichheit steht. In stark stratifizierten Ländern, in denen Gesamtschulformen – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle spielen, sind die Nachteile von benachteiligten Gruppen im Bildungssystem wie etwa Kindern aus Arbeiterfamilien ausgeprägter als in gesamtschulartigen Bildungssystemen.

Die Mehrebenenanalysen von Hadjar und Becker (2016) hinsichtlich der Geburtskohorten 1933–77 in mehr als 30 europäischen Ländern zeigen, dass neben der Größe des Bildungssystems (das heißt dem Anteil der Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II/mindestens ISCED 3A in einem Land) auch dem Merkmal der Stratifizierung des Bildungssystems eine Rolle zukommt. Mit einem im genannten Sinne größeren Bildungssystem und einem geringeren Stratifizierungsgrad gehen weniger Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft einher. Bereits die Ausweitung des Zugangs zur Sekundarstufe II scheint also die Bildungsungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft über die Zeit reduziert zu haben. Die simultan modellierte Stratifizierung des Bildungssystems zeigt Auswirkungen in Bezug auf die Unterschiede in den Bildungschancen zwischen Dienstleistungs- und Arbeiterklassen, entsprechend sind in gesamtschulartigen Systemen die Bildungsungleichheiten generell geringer. Über die Zeit nahmen dort auch die Nachteile für Kinder aus Arbeiterfamilien stärker ab als in stratifizierten Bildungssystemen.

Eine gesamtschulartige Schullandschaft heißt in vielen Fällen empirisch aber auch einen höheren Standardisierungsgrad hinsichtlich der Ausstattung der Schulen, dem Kernlehrplan, von Unterstützungsangeboten und letztlich auch hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Befunde hinsichtlich des Bildungssystemmerkmals der Standardisierung sind tendenziell eher ambivalent: Während Pfeffer (2008) keinen signifikanten Einfluss der Standardisierung auf Ungleichheiten im Bildungsbereich feststellt, kommen van de Werfhorst und Mijs (2010) aus ihrer Literaturübersicht zum Schluss, dass Standardisierung die Ungleichheit bei den Bildungsleistungen verringert.

Schließlich gibt es Hinweise, dass in Bildungssystemen, in denen die Eltern entscheiden, welche Schulform ihr Kind besucht, die Ungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft größer sind als in Systemen, in denen allein die Lehrer entscheiden (Stadelmann-Steffen 2012). Die Gesamtschule sollte somit hier auch einen Vorteil bei der Bekämpfung von Ungleichheiten bedeuten, weil entsprechende Entscheidungen je nach Gesamtschultyp gar nicht oder seltener getroffen werden müssen.

In seiner Studie auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS)² hat Lorenz (2017) herausgearbeitet, dass die deutsche integrierte Gesamtschule offenbar Bildungsungleichheiten reduziert und die soziale Herkunft dort weniger von Bedeutung ist. Insbesondere hinsichtlich Bildungsentscheidungen zeigt sich, dass die soziale Herkunft keinen Einfluss hat: „An integrierten Gesamtschulen zeigen sich keine sekundären Herkunftseffekte. Die soziale Herkunft spielt an dieser Schulform für die Übergangsentscheidung nach der Sekundarstufe I keine Rolle“ (Lorenz 2017: 245), stattdessen kommt den Leistungen eine determinierende Rolle zu.

In Relativierung dieser Ergebnisse ist auf Köller (2008: 463) zu verweisen, der auf verschiedene nationale und internationale Schulleistungsstudien verweist, die zeigen, dass Schüler*innen an integrierten Gesamtschulsystemen im Vergleich zu Schüler*innen in gegliederten Schulsystemen keine individuellen Vorteile erreichen. Allerdings scheinen Befunde von Esser (2016), der eine stärkere Berücksichtigung der Schulen in Analysen hinsichtlich des Einflusses von Bildungssystemen einfordert, Vorteile des Modells des Ability Trackings und damit des stratifizierten Typus von Sekundarschulsystemen, in dessen Kern die Selektion der Schüler*innen in leistungshomogene Lernumwelten (Schulen, Klassen, Lerngruppen) steht, aufzuzeigen. Eine frühe und strenge („objektive“, das heißt auf standardisierten Leistungstests basierende) Selektion nach Leistung und eine leistungsgruppenspezifische Beschulung – bei gleichzeitiger Einschränkung elterlicher Wahlmöglichkeiten – scheint ebenso effizient Bildungsungleichheiten und entsprechende Nachteile bestimmter Gruppen zu reduzieren (Esser 2016; Esser/Relikowski 2015). Entsprechend sprechen sich

2 NEPS steht für „National Educational Panel Study“ welche vom Leibniz Institut für Bildungswissenschaften in Zusammenarbeit mit der Universität Bamberg durchgeführt wird und Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne erhebt.

Esser und Seuring (2020) auf Basis ihrer Ergebnisse mit den NEPS-Daten für eine leistungsspezifische Homogenisierung, insbesondere für benachteiligte Gruppen aus, weil in homogenen Settings ein stärkerer Leistungszuwachs zu erwarten ist. Die Frage ist dabei natürlich letztlich, ob dies in segregierten Settings geschehen muss oder nicht auch besser im Rahmen von Binnendifferenzierung in integrativen Settings funktionieren kann.

Zudem sind bei einer Beurteilung auch die frühen Befunde von Fend (1986, 1998) in Betracht zu ziehen, nach denen nicht zwingend Gesamtschule als Schulform den Unterschied macht, sondern vielmehr wie das Konzept in einzelnen Schulen hinsichtlich Schulkultur, Schulklima, pädagogischen Maßnahmen und Partizipationsmöglichkeiten umgesetzt wird. Unter dem Schlagwort der Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ ist diese Grundprämisse auch in die internationale Schulforschung eingegangen (Scheerens/Bosker 1997; vgl. Klieme 2005).

Das unter strengen inhaltlichen und methodischen Auswahlkriterien (z.B. quantitative Analysen von statistischen Beziehungen zwischen Variablen unter Berücksichtigung von Mehrebenenstrukturen, Einbezug von mindestens fünf Ländern) verfasste Literatur-Review von Zapfe und Gross (2021) weist auf Spezifika von gesamtschulartigen Institutionen im Vergleich zu external differenzierenden Bildungsinstitutionen hin: Das für integrative Gesamtschulen typische kursweise Differenzieren von Schüler*innen führt zu weniger sozialer Ungleichheit in den Bildungsergebnissen als die Selektion in distinkte Sekundarschulzweige im mehrgliedrigen Bildungssystem – insbesondere hinsichtlich akademischer und beruflicher Bildungswege. Entsprechend zeigen sich für gesamtschulartige Formen weniger Leistungsunterschiede zwischen Kursen verschiedener Niveaus sowie auch eine geringere Verbindung zwischen sozialer Herkunft und der Platzierung in bestimmten Kursen (Chmielewski, 2014). Ein interessanter Befund betrifft die Attribution der Schüler*innen hinsichtlich ihrer Leistungen. In heterogenen Gruppen, wie sie in der integrativen Gesamtschule häufiger vorkommen, schreiben Schüler*innen ihre Mathematikleistungen eher Lehrer*innen oder Glück bzw. Pech zu, weil sie in diesen Umwelten mehr Erfahrungen mit unterschiedlichen Lernergebnissen machen und feststellen, dass diese Unterschiede nicht immer auf Leistung basieren. Demgegenüber geben sich Schüler*innen in homogenen Lernumwelten in extern differenzierten bzw. mehrgliedrigen Bildungssystemen eher selbst die Schuld und weisen vermutlich ein entsprechend geringeres Selbstbild auf (Mijs 2016).

4.2 Geschlecht

Im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit gibt es ebenso empirische Hinweise, dass die Stratifizierung des Bildungssystems einen Einfluss hat. So berichten Hadjar und Berger (2011), auf der Grundlage von Daten des European Social Survey (ESS), dass die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten in der Sekundarstufe II – und damit die Benachteiligung von Frauen – in Ländern mit gesamtschulartigen Bildungssysteme-

men, wie Schweden und Dänemark, schon sehr viel früher zurückgingen und sich zu Ungunsten von Jungen umkehrten als in stark stratifizierten Bildungssystemen.

Empirische Untersuchungen zeigen auch, dass die Standardisierung tendenziell Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb reduziert. Ergebnisse von Ayalon und Livneh (2013) weisen darauf hin, dass in Ländern mit standardisierten Bildungssystemen (nationale Prüfungen, gemeinsamer Lehrplan) geringere geschlechtsspezifische Unterschiede in den Testergebnissen (hier: Mathematik) aufscheinen.

Die Befunde der Mehrebenenanalysen von Hadjar und Buchmann (2016), ebenfalls mit Daten des ESS, weisen darauf hin, dass die Stratifizierung des Bildungssystems eine geringe Auswirkung auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungserwerb zu haben scheint, geringer insbesondere im Vergleich zu Unterschieden nach der sozialen Herkunft. Frauen sind in gesamtschulartigen Bildungssystemen mit geringer externer Differenzierung offenbar bessergestellt. Dem Ausbaustand des Bildungssystems und der mütterlichen Arbeitsmarktintegration kommen allerdings auch wichtige Einflüsse zu.

Die bereits angesprochene Review-Studie von Zapfe und Gross (2021) weist ebenso darauf hin, dass ein stärker gesamtschulartiges Schulsystem und eine späte Selektion für Mädchen von Vorteil ist, während eine frühe Selektion in distinkte Schulzweige für Jungen vorteilhaft zu sein scheint. Eine frühe Selektion und Mehrgliedrigkeit (als Gegenpol zum gesamtschulartigen System) verringern generell den Bildungserfolg (Lesekompetenzen, Hochschulabschluss). Ein detaillierter Blick auf Ergebnisse hinsichtlich von Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb zeichnet allerdings kein einheitliches Bild: Ob ein System gesamtschulartig ist oder nicht scheint sich nicht auf die Erwartungen von Mädchen und Jungen hinsichtlich eines höheren Bildungsabschlusses auszuwirken (McDaniel 2010). In gesamtschulartigen Systemen ist der Vorteil der Mädchen in den Lesekompetenzen noch stärker ausgeprägt (van Hek et al. 2019). Ebenso sind in diesen Systemen die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Mathematik, die in den meisten Ländern noch zu Ungunsten der Mädchen ausfallen, geringer ausgeprägt (Breda et al. 2018).

Im Vergleich zu den Ungleichheitsachsen der sozialen Herkunft (Abschnitt 4.1) und des Migrationshintergrunds (Abschnitt 4.3) scheinen Geschlechterungleichheiten aber weniger von der Ausgestaltung des Bildungssystems und der Frage, wie stark gesamtschulartige Schulformen vertreten sind, abzuhängen.

4.3 Migrationshintergrund

Bezüglich der dritten Ungleichheitsachse, der ethnischen Herkunft respektive des Migrationshintergrunds, ist zu beobachten, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund ungünstigere Schulbesuchsmuster aufweisen als Kindern der autochthonen Bevölkerung (vgl. insbesondere für Europa Crul et al. 2012; Heath et al. 2008; Schnell/Azzolini 2015). Dabei sind ethnische Bildungsungleichheiten hauptsächlich über soziale Faktoren zu erklären und damit weitgehend als Sonderfall sozialer

Ungleichheiten zu deuten (Kalter/Granato 2018; Heath/Brinbaum 2007; Kristen/Granato 2007). Darüber hinaus sind dennoch auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft ethnisch bedingte Residuen zu finden (Dollmann 2019). Das heißt, über die soziale Herkunft hinausgehend bedingen ethnische und kulturelle Faktoren den geringeren Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zugleich unterscheiden sich die Einwanderungsgeschichten der verschiedenen Länder dermaßen, dass unterschiedliche Migrationsgruppen (inklusive der Frage welcher Generation das Individuum angehört) in den jeweiligen Bildungssystemen unterschiedlich erfolgreich sind (Dronkers/Korthals 2016).

Basierend auf den PISA Daten von 2003, 2006 und 2009 gehen Teltemann und Schunk (2016) in ihrer Studie mitunter der Frage nach, inwiefern das institutionelle Setting Unterschiede in der Lesekompetenz von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund beeinflusst. Ihre Ergebnisse zeigen auf, dass sich im Vergleich in gegliederten Schulsystemen³ die Unterschiede vergrößern, insbesondere an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Hingegen finden sich hinsichtlich der gemessenen Lesekompetenz von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Schulsystemen, in denen innerhalb statt zwischen den Schulen differenziert wird, die besseren Ergebnisse. Außerdem finden die beiden Autor*innen, dass der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in Schulsystemen mit geringer Standardisierung niedriger ausfällt als in Schulsystemen mit höherem Standardisierungsgrad.

Der Mathematikkompetenzentwicklung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund gehen Spörlein und Schlüter (2018) mit den neueren Daten der PISA Studie 2012 nach. Dabei zeigt sich, dass im Durchschnitt Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht nur geringere Kompetenzwerte aufweisen, sondern auch die Streuung ihrer gezeigten Kompetenzen geringer ausfällt als bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Allerdings können die Autoren anhand der erreichten Kompetenzwerte in Mathematik ebenso aufzeigen, dass gerade Schüler*innen mit Migrationshintergrund von späteren Bildungsübergängen profitieren.

Statt die Kompetenzen in Lesen oder Mathematik als abhängige Variable zu verwenden, fokussieren Griga und Hadjar (2014) in vergleichender Perspektive auf Basis von fünf Wellen des ESS auf das Erreichen der Hochschulreife von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und gehen mitunter der Frage nach, welche Rolle dabei das jeweilige nationale institutionelle Setting spielt. Dabei zeigen ihre Ergebnisse, dass in Ländern mit einem gering stratifizierten Schulwesen, wie beispielsweise im inklusiven nordischen Schulmodell, die Wahrscheinlichkeit eine Hochschule zu erreichen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Her-

3 Die Autor*innen sprechen sowohl von „between-school stratification“ als auch „within-school stratification“.

kunft im Vergleich zu Schüler*innen der einheimischen Bevölkerung mit vergleichbarem sozialem Status steigt. Im Gegensatz finden die Autor*innen in traditionell gegliederten Schulsystem, wie beispielsweise in den deutschsprachigen Ländern, dass die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulübertritts für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund sinkt. Zudem scheinen in Übereinstimmung mit den sekundären ethnischen Herkunftseffekten besonders Absolvent*innen mit Migrationshintergrund von alternativen Hochschulzugängen zu profitieren, wie sie beispielsweise in Finnland, Schweden, Irland und dem Vereinigten Königreich zu finden sind.

Ausschließlich für den deutschen Fall auf Basis des NEPS vergleicht Lawton (2019) den Bildungserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den 16 deutschen Bundesländern. Sie kann ebenfalls zeigen, dass in Schulsystemen mit einem hohen Anteil an Gesamtschulen, wie beispielsweise in den deutschen Stadtstaaten, einerseits Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine höhere Wahrscheinlichkeit haben das Abitur zu erreichen als in Schulsystemen mit kleinem oder gar keinem Anteil an Gesamtschulen. Ebenso reduziert sich in inklusiveren Schulsystemen im Durchschnitt der Unterschied innerhalb der Kompetenzerreichung zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Ihre Ergebnisse unterstützen damit die Erwartung, dass die Gesamtschule die Bildungschancen benachteiligter Schüler*innen verbessert. Damit bestätigt Lawton (2019) ältere Befunde von Diefenbach (2004), die sich die erreichten Sekundarschulabschlüsse zwischen Schüler*innen deutscher und ausländischer Herkunft für den Zeitraum zwischen 1990 und 2000 angeschaut hat, um zu evaluieren, ob Schüler*innen im Hinblick auf die tatsächlich erreichten Schulabschlüsse vom Besuch der Gesamtschule profitieren. Diefenbach (2003) kann aufzeigen, dass ausländische Schüler*innen auf integrierten Gesamtschulen konsistent höhere Bildungsabschlüsse erreichen als entsprechende Schüler*innen auf weiteren Sekundarschultypen.

Die bisherigen Ergebnisse stützen bereits die theoretischen Erwartungen des kompensatorischen Effekts von Gesamtschulen, insbesondere im Vergleich zwischen Gesamtschulsystem und gegliedertem Schulwesen. Wie im zweiten Abschnitt erläutert, finden sich allerdings unterschiedliche Varianten der Gesamtschule in verschiedenen Schulsystemtypen. Jackson et al. (2012) vergleichen daher mit dem englischen und schwedischen Schulsystem zwei solcher Schulsystemtypen, in denen als gemeinsames Merkmal im Anschluss an die verpflichtende Gesamtschulschule der jeweilige Übergang in die Sekundarstufe 2 allen Absolvent*innen offensteht. In dieser Studie zeigen die Autor*innen – erneut in Übereinstimmung mit den theoretischen Erwartungen – dass offene Entscheidungsmöglichkeiten Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer tendenziell höheren Bildungsaspirationen entgegenkommen und sie unter Kontrolle der sozialen Herkunft häufiger auf höhere Bildungswege wechseln. Auch in dieser Studie zeigt sich, dass die Gesamtschule unabhängig von ihrer konkreten Umsetzung mit ihrer inklusiven Beschulung die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund reduziert.

Mit Bezug auf einige der beschriebenen Studien (zum Beispiel Teltemann/Schunck 2016) resümiert die Review-Studie von Zapfe und Gross (2021), dass die Frage nach dem Einfluss des Merkmals der Stratifizierung nicht klar beantwortet werden kann, tendenziell aber Migrant*innen in stratifizierten, das heißt nicht gesamtschulartigen Systemen, benachteiligt sind, wobei Migrant*innen in Systemen besser gestellt sind, in denen die Schulkomposition einen höheren Anteil an Migrant*innen aufweist. Insofern reicht es also nicht, nur auf die institutionellen Bedingungen der Schule zu schauen, sondern das soziale Umfeld der Einzelschule muss berücksichtigt werden, wenn Wege zur Reduktion bestehender sozialer Bildungsungleichheiten gesucht werden.

5. Schlussfolgerungen

Der internationale Blick auf die Frage, ob die Gesamtschule mit einem geringeren Niveau an Bildungsungleichheiten im Sinne systematischer Vor- und Nachteile im Bildungserwerb entlang bestimmter Ungleichheitsachsen einher geht, fokussierte vor allem auf das Merkmal der Stratifizierung (Allmendinger 1989; van de Werfhorst/Mijs 2010; Hadjar/Gross 2016). Ein hoher Anteil an Studien weist darauf hin, dass in gering stratifizierten Bildungssystemen, in denen integrative gesamtschulartige Bildungsinstitutionen dominieren, Bildungsungleichheiten geringer ausgeprägt sind – vor allem hinsichtlich Ungleichheiten nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Eine Forschungslücke tut sich dahingehend auf, dass innerhalb von Ländern verschiedene Schulformen miteinander verglichen werden oder dass einzelne Gesamtschulen im Detail hinsichtlich ungleichheitsreduzierender Praxen untersucht werden. Zumindest theoretisch haben wir abgeleitet, dass Gesamtschulen offenbar aufgrund dessen, dass (1) weniger und erst später Bildungsentscheidungen getroffen werden müssen, (2) es keine homogenen (Rest-)Schulzweige mit geringem Anspruchsniveau und geringer Motivation gibt, und (3) entsprechend auch Unterschiede im Wissen hinsichtlich verschiedener Schulzweige zwischen sozialen Gruppen weniger wirksam ist, Bildungsungleichheiten in gesamtschulartigen Systemen geringer ausgeprägt sind. Aber Gesamtschule ist nicht gleich Gesamtschule. Der Integrationsgrad der Schüler*innen und der Grad der Binnendifferenzierung, die besonders Nachteile von Risikogruppen im Bildungssystemen ausgleichen sollen, variiert. Eine Gesamtschule, die auf wenige Ressourcen aufbaut und deren Lehrpersonal – Stichwort: tertiäre Effekte (Blossfeld et al. 2015, 2019) – nicht ausreichend im Umgang mit Heterogenität geschult ist, wird weniger erfolgreich sein als eine Gesamtschule, die pädagogische Konzepte der Integration und Inklusion voll umsetzen kann.

Die Ungleichheitsachse der (Dis)Ability ist eine bisher weitgehend ausgeklammerte Ungleichheitsachse, was vor allem auch mit der meritokratischen Definition von Bildungsungleichheiten zu tun hat, denn nach dieser sind gerade Talent bzw. Ability und Anstrengung die einzigen (legitimen) Merkmale, mit denen Ungleichheiten

ten verknüpft sein dürfen (Becker/Hadjar 2009). Aber auch Menschen mit Behinderungen sollten – etwa entsprechend der UN Behindertenrechtskonvention – gleiche Lebenschancen zu Teil werden, zu denen auch Bildungschancen gehören (Biermann/Powell 2014). Inklusion in seiner engen Begriffsdefinition bezieht sich dabei vor allem auf die Frage, inwieweit Schulen Menschen mit Beeinträchtigungen eben nicht behindern, sondern stattdessen sowohl durch personelle Unterstützung als auch baulichen Veränderungen Schule barrierefrei und zu einem Lernort für alle machen.

Hinsichtlich der Frage, inwieweit die Gesamtschule zu geringeren Bildungsungleichheiten führt, zeigen sich auch methodische Herausforderungen. Wie bereits angesprochen, aber empirisch wenig beforscht, unterscheiden sich Gesamtschulen – nicht nur hinsichtlich der Frage, ob sie kooperativ oder integrativ sind. Dies macht einen direkten Vergleich zwischen Bildungssystemen und selbst Schulformen schwierig, weil der Komplexität der Faktoren und ihrer Interdependenzen nicht im vollem Umfang Rechnung getragen werden kann. Einzelne Vergleiche lassen keine statistischen Schlüsse zu, ob tatsächlich ein bestimmtes Merkmal den gewünschten Einfluss hat. Mehrebenenanalysen scheinen der Frage des Einflusses von Merkmalen auf individuelle Vor- und Nachteile näher zu kommen, aber auch hier können nie ausreichend Merkmale auf der höheren Ebene (etwa Bildungssystem-, Schul- oder Klassenebene) gleichzeitig in Betracht gezogen werden (Hadjar/Gross 2016). Dennoch liefern aber alle diese Studien zumindest wertvolle Hinweise, welche mit aller Vorsicht in Implikationen überführt werden können.

So scheint eine späte Selektion in wenige, übersichtliche Bildungswege und die weitgehende Inklusion verschiedener sozialer Gruppen in eine integrative Gesamtschule, die sich als eine Einheit versteht, ungleichheitsreduzierend zu sein. Dies braucht allerdings personelle und materielle Ressourcen, um zum Beispiel mit Heterogenität umzugehen und über den ganzen Tag Bildungsangebote verschiedener Formen am gleichen Ort anbieten zu können. Diesbezüglich lassen sich Fortschritte bereits beobachten. In Deutschland gibt es in verschiedenen Bundesländern eine Reduktion der Schulzweige und neue gemeinschaftliche Schulformen, die – zumindest indirekt – in der Tradition der Gesamtschule stehen. In Luxemburg rücken dafür zum Beispiel auch formale und non-formale Bildung zusammen, um zu einem gesamtschulartigen Ganztagsangebot zu verschmelzen. Dennoch reicht die alleinige Betrachtung der institutionellen Rahmenbedingungen nicht aus, sondern es müssen weitere Faktoren betrachtet werden, um die Frage zu beantworten, inwieweit das Schulwesen im Zusammenspiel mit anderen (non-formalen) Bildungssettings zur Reproduzierung oder zur Kompensierung der bestehenden sozialen Ungleichheiten der Bildungschancen beiträgt.

Literatur

- Allmendinger, J. (1989): Educational systems and labor market outcomes. In: *European Sociological Review* 5, 3, S. 231–250. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524>
- Ayalon, H./Livneh, I. (2013): Educational standardization and gender differences in mathematics achievement: A comparative study. In: *Social Science Research* 42(2): 432–445.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–188. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Becker, R. (2003): Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilising the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. In: *European Sociological Review* 19, 1, S. 1–24. <https://doi.org/10.1093/esr/19.1.1>
- Becker, R./Hadjar, A. (2009): Meritokratie: Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–59. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Becker, R./Lauterbach, W. (2016): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–53. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1
- Becker, R. (2009): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Springer VS, S. 9–34. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_1
- Becker, R. (2014): Reversal of gender differences in educational attainment: Historical analysis of the West German case. In: *Educational Research* 56, 2, S. 184–201. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898914>
- Benavot, A./Resnik, J. (2006): Lessons from the Past: A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education. In: Cohen, J.E./Bloom, D.E./Malin, M.B. (Hrsg.): *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, London: MIT Press, S. 123–229.
- Biermann, J./Powell, J. J. W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung. Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17, 4, S. 679–700. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0588-0>
- Blossfeld, P. N./Blossfeld, G. J./Blossfeld, H.-P. (2015): Educational expansion und inequalities in educational opportunity: Long-term changes for East and West Germany. In: *European Sociological Review* 31, 2, S. 144–60. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv017>
- Blossfeld, P. N./Blossfeld, G. J./Blossfeld, H.-P. (2019): A sociological perspective on education as a lifelong process. In: Becker, R. (Hrsg.): *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing, S. 18–34. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00009>
- Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Skopek, J./Triventi, M. (Hrsg.) (2016): *Models of Secondary Education and Social Inequality*. Cheltenham: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781785367267>
- Bol, T./van de Werfhorst, H. (2013): Educational Systems und the trade-off between labor market allocation und equality of educational opportunity. In: *Comparative Education Review* 57, 2, S. 285–308. <https://doi.org/10.1086/669122>

- Bol, T./van de Werfhorst, H. G. (2011): Signals und closure by degrees: the education effect across 15 European countries. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 29, 1, S. 119–132.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, und Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Breda, T./Jouini, E./Napp, C. (2018): Societal inequalities amplify gender gaps in math. In: *Science* 359, 6381, S. 1219–1220. <https://doi.org/10.1126/science.aar2307>
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality und Society* 9, 3, S. 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Chmielewski, A. K. (2014): An International Comparison of Achievement Inequality in Within-and Between-School Tracking Systems. In: *American Journal of Education* 120, 3, S. 293–324. <https://doi.org/10.1086/675529>
- Coleman, J. S./Campbell, E. Q./Hobson, C. J./McPartland, J./Mood, A. M./Weinfeld, E. D./York, R. L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Crul, M./Schnell, P./Herzog-Punzenberger, B./Wilmes, M./Slootman, M./Aparicio-Gomez, R. (2012): School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In: Crul, M./Schneider, J./Lelie, F. (Hrsg.): *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?*. Amsterdam: Amsterdam University Press. S. 101–164. <https://doi.org/10.1017/9789048516926.005>
- Diefenbach, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunden zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 221–245). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollmann, J. (2019): Migration und Bildung. S. 1–23. In: Röder, A. und D. Zifonun (Hrsg.): *Handbuch Migrationssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dronkers, J./Korthals, R. A. (2016): Tracking, school entrance requirements and the educational performance of migrant students. S. 185–206. In: Hadjar, A, und C. Gross (Hrsg.): *Education systems and inequalities. International comparison*. Bristol: Policy Press.
- Esser, H. (2000): *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Volume 4: Opportunitäten und Restriktionen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, H. (2016): Sorting and (much) more: Prior ability, school-effects und the impact of ability tracking on educational inequalities in achievement. In: Hadjar, A./Gross, C. (Hrsg.): *Education systems und inequalities. International comparisons*. Bristol: Policy Press, S. 95–114. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0006>
- Esser, H./Relikowski, I. (2015): Is ability tracking really responsible for educational stratification: Evidence (on the Model of Ability Tracking) by the BiKS-Project. Unpublished paper, University of Mannheim/Mannheim Centre for European Social Research und University of Bamberg.
- Esser, H./Seuring, J. (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit: Theoretische Modellierung und empirische Analyse der Effekte einer strikten Differenzierung nach den kognitiven Fähigkeiten auf die Leistungen in der Sekundarstufe und den Einfluss der sozialen Herkunft in den deutschen Bundes-

- ländern mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). In: Zeitschrift für Soziologie 49, 5–6, S. 277–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0025>
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78, 3, S. 275–293.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa.
- Friedeburg, L. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gordt, S./Becker, R. (2018): Bildung. In: Kopp, J./Steinbach, A. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Springer. S. 53–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_12
- Gordt, S. (2019): Bildungsschisma. Säkularisierungspfade westeuropäischer Schulsysteme im historischen Vergleich. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748904137>
- Griga, D./Hadjar, A. (2014). Migrant background and higher education participation in Europe: The effect of the educational systems. In: European Sociological Review 30(3): 275–286.
- Gross, C./Meyer, H.-D./Hadjar A. (2016): Theorising the impact of education systems on inequalities. In: Hadjar, A./Gross, C. (Hrsg.): Education systems and inequalities: International comparisons. Bristol; Chicago: Policy Press, S. 11–32. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892m0.7>
- Hadjar, A./Becker, R. (2016): Education systems and meritocracy. Social origin, educational and status attainment. In: Hadjar, A./Gross, C. (Hrsg.): Education Systems and Inequalities. International Comparisons. Bristol: Policy Press. S. 231–258. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0012>
- Hadjar, A./Berger, J. (2011): Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. In: Zeitschrift für Soziologie 39 (3): 182–201.
- Hadjar, A./Buchmann, C. (2016): Education systems und gender inequalities in educational attainment. In: Hadjar, A./Gross C.(Hrsg.): Education Systems und Inequalities. International Comparisons. Bristol: Policy Press. S. 159–184. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892m0.14>
- Hadjar, A./Gross, C. (Hrsg.) (2016): Education Systems und Inequalities, Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447326113>
- Heath, A./Brinbaum, Y. (2007): Explaining ethnic inequalities in educational attainment. In: Ethnicities 7, 3, S. 291–305. <https://doi.org/10.1177/1468796807080230>
- Heath, A. F./Rothon, C./Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. Annual Review of Sociology, 34(1), 211–235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Jackson, M./Jonsson, M. O./Rudolphi, F. (2012): Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England und Sweden. In: Sociology of Education 85, 2, S. 158–178. <https://doi.org/10.1177/0038040711427311>
- Kalter, F./Granato, N. (2018): Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–387. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02256-3_10

- Klieme, E. (2005): Zur Bedeutung von Evaluation für die Schulentwicklung. In: Maag Merki, K./Sundmeier, A./Schule, P./Fend, H. (Hrsg.): *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, S. 40–61.
- Köller, O. (2008): Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 437–465.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12, S. 205–229. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_9
- Kristen, C. / Dollmann, J. (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: M. Matzner (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*, S. 102–117. Weinheim: Beltz.
- Kristen, C./Granato, N. (2007): The educational attainment of the second generation in Germany: social origins and ethnic inequality. In: *Ethnicities* 7, 3, S. 343–366. <https://doi.org/10.1177/1468796807080233>
- Lawton, S. (2019): *Federalism and Inequality: The German Education System for Students with a Migration Background*. Available at SSRN 3780025.
- Lorenz, J. (2016): Soziale Chancengerechtigkeit durch Gesamtschulen. Können Gesamtschulen dazu beitragen sekundäre Herkunftseffekte am Übergang nach der Sekundarstufe I zu reduzieren? Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.
- Mayer, K. U. (2000): Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt am Main: Campus, S. 383–410.
- McDaniel, A. (2010): Cross-National Gender Gaps in Educational Expectations: The Influence of National-Level Gender Ideology and Educational Systems. In: *Comparative Education Review* 54, 1, S. 27–50. <https://doi.org/10.1086/648060>
- Mijs, J. J. B. (2016): Stratified Failure: Educational Stratification und Students' Attributions of Their Mathematics Performance in 24 Countries. In: *Sociology of Education* 89, 2, S. 137–153. <https://doi.org/10.1177/0038040716636434>
- Müller, W./Kogan, I. (2010): Education. In: Immerfall, S./Therborn, G. (Hrsg.): *Handbook of European Societies. Social Transformations in the 21st Century*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–289. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88199-7_9
- Müller, W./Steinmann, S./Schneider, R. (1997): Bildung in Europa. In: Hradil, S./Immerfall, S. (Hrsg.): *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–245. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95979-9_6
- Ormel, J./Lindenberg, S./Steverink, N./Verbrugge, L. M. (1999): Subjective well-being und social production functions. In: *Social Indicators Research* 46, 1, S. 61–90. <https://doi.org/10.1023/A:1006907811502>
- Pfeffer, F. (2008): Persistent inequality in educational attainment und its institutional context. In: *European Sociological Review* 24, 5, S. 543–565. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>
- Scharf, J./Hadjar, A./Greco, A. L. (2019): Applying social production function theory to benefits of schooling: the concept of values of education. In: *British Journal of Sociology of Education* 40, 7, S. 847–867. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1604207>
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. New York: Pergamon.

- Schneider, R. (1982): Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870–1975. In: *Zeitschrift für Soziologie* 11, 3, S. 207–226. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1982-0301>
- Schnell, P./Azzolini, D. (2015): The Academic Achievements of Immigrant Youths in New Destination Countries: Evidence from Southern Europe. In: *Migration Studies* 3, 2, S. 217–240. <https://doi.org/10.1093/migration/mnu040>
- Solga, H./Powell, J. J./Berger, P. A. (2009): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main: Campus.
- Spörlein, C./Schlüter, E. (2018): How education systems shape cross-national ethnic inequality in math competence scores: Moving beyond mean differences. In: *PLOS ONE* 13, 3. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193738>
- Stadelmann-Steffen, I. (2012): Education policy und educational inequality. In: *European Sociological Review* 28, 3, S. 379–393. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq071>
- Teltemann, J. (2019): *Bildungssoziologie. Eine Einführung*. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Teltemann, J./Schunck, R. (2016): Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a country-fixed effects approach using three waves of PISA. In: *International Journal of Comparative Sociology* 57, 6, S. 401–424. <https://doi.org/10.1177/0020715216687348>
- Triventi, M./Skopek, J./Kulic, N./Buchholz, S./Blossfeld, H.-P. (2016): Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison. In: Blossfeld, G.-P./Buchholz, S./Skopek, J./Triventi, M. (Hrsg.): *Models of Secondary Education and Social Inequality*. Cheltenham: Edward Elgar, S. 377–400. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00035>
- Triventi, M./Kulic, N./Skopek, J./Blossfeld, H.-P. (2016): Secondary school systems und inequality of educational opportunity in contemporary societies. In: Blossfeld, G.-P./Buchholz, S./Skopek, J./Triventi, M. (Hrsg.): *Models of Secondary Education and Social Inequality*. Cheltenham: Edward Elgar, S. 3–24. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00008>
- Van de Werfhorst, H. G./Mijs, J. J. B. (2010): Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. In: *Annual Review of Sociology* 36, S. 407–428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>
- Van de Werfhorst, H. G./Van Tubergen, F. (2007): Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands. In: *Ethnicities* 7, 3, S. 416–444. <https://doi.org/10.1177/1468796807080236>
- Van Hek, M./Buchmann, C./Kraaykamp, G. (2019): Educational Systems and Gender Differences in Reading: A Comparative Multilevel Analysis. In: *European Sociological Review* 35, 2, S. 169–186. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy054>
- Wenk, S. (2020): Die „Schule Der Chancenlosen“. Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren. In: *Geschichte Und Gesellschaft* 46, 2, S. 231–258. <https://doi.org/10.13109/gege.2020.46.2.231>
- Zapfe, L./Gross, C. (2021): How do characteristics of educational systems shape educational inequalities? Results from a systematic review. In: *International Journal of Educational Research* 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101837>