

# PANORAMA

OFAJ  
DFJW

**Deutsch-  
französische  
& europäische  
Analysen**

**#11**

SOZIALE UNGLEICHHEITEN  
IN DER SCHULE  
ABBAUEN

# **SOZIALE UNGLEICHHEITEN IN DER SCHULE ABBAUEN**

## **1**

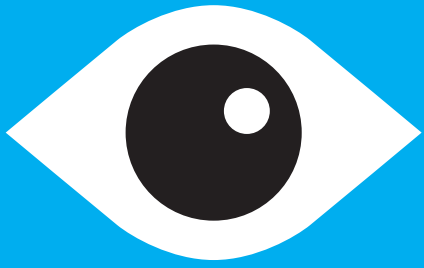
**Starke Reproduktion sozialer Ungleichheiten im deutschen und französischen Schulsystem: Worum geht es?**

## **2**

**Einfluss der Vergangenheit und entscheidende Rolle der Akteur:innen**

## **3**

**Welche Maßnahmen sind in einem festgefahrenen institutionellen Kontext möglich?**



# AUF EINEN BLICK AUF EINEN BLICK **AUF EINEN BLICK** AUF EINEN BLICK AUF EINEN BLICK

Internationalen Studien zufolge gehören Deutschland und Frankreich zu den westlichen Ländern, in denen **der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung besonders groß ist**. Trotz der Bildungsexpansion, die im 20. Jahrhundert stattfand, besteht in beiden Ländern weiterhin eine starke Wechselbeziehung zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung. Das Schulsystem stellt somit keinen wirksamen Faktor dar, um bestehende Ungleichheiten auszugleichen, sondern trägt vielmehr zu deren Reproduktion bei.

Diese Gemeinsamkeit tritt trotz der **sehr unterschiedlichen politischen Kontexte und Bildungssysteme** auf. Das deutsche Schulsystem ist föderal organisiert. Bildungspolitische Entscheidungen werden auf regionaler Ebene getroffen und die Schüler:innen frühzeitig auf verschiedene Schulformen der Sekundarstufe aufgeteilt. In Frankreich hingegen ist das Bildungssystem stark zentralisiert und durch das einheitliche *Collège* geprägt, in dem alle Schüler:innen bis zur Sekundarstufe I gemeinsam unterrichtet werden.

In den vergangenen Jahrzehnten haben beide Länder mit zahlreichen politischen Maßnahmen versucht, **die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule zu bekämpfen**. Dazu zählen insbesondere zusätzliche finanzielle Mittel für Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler:innen, spezifische Programme sowie strukturelle Reformen und Unterstützungsmaßnahmen. Dennoch besteht das Problem weiter, da es diesen **Maßnahmen bislang nicht gelungen ist, die strukturellen Ursachen der Ungleichheiten grundlegend zu verändern**.

Sowohl im deutschen als auch im französischen Schulsystem **verhindern komplexe institutionelle Strukturen und die Vielzahl beteiligter Akteur:innen einen grundlegenden Wandel**. In Deutschland erfordert das politische System die systematische Suche nach Kompromissen zwischen den beteiligten Akteur:innen, was den Handlungsspielraum einschränkt und die Umsetzung verlangsamt. Zudem setzt die Einführung bundesweiter Maßnahmen die Zustimmung aller 16 Bundesländer voraus und geht mit entsprechend langwierigen Abstimmungsprozessen einher. In Frankreich erschweren hingegen unterschiedliche Positionen zwischen Gewerkschaften, politischen Entscheidungsträger:innen, Verwaltung und schulischen Akteur:innen die Einleitung und Umsetzung von Reformen. In beiden Ländern tragen diese Rahmenbedingungen dazu bei, strukturelle Veränderungen zu bremsen.

**Experimentelle politische Maßnahmen** könnten hier eine Möglichkeit zur Einleitung eines neuen Umgangs mit sozialer Ungleichheit bieten. Dieser Ansatz besteht darin, Maßnahmen zunächst zeitlich befristet und an einer begrenzten Anzahl von Schulen zu erproben. Dadurch können Veränderungen für die beteiligten Akteur:innen akzeptabler gemacht und politische Risiken begrenzt werden. **Voraussetzung** ist jedoch, dass diese **Maßnahmen systematisch begleitet und evaluiert** werden. Unter diesen Bedingungen können sie dazu beitragen, schrittweise Veränderungen einzuleiten und langfristig umfassendere Reformen vorzubereiten.

# 1

## Starke Reproduktion sozialer Ungleichheiten im deutschen und französischen Schulsystem: Worum geht es?

### Die schulische Leistung ist von der sozialen Herkunft abhängig

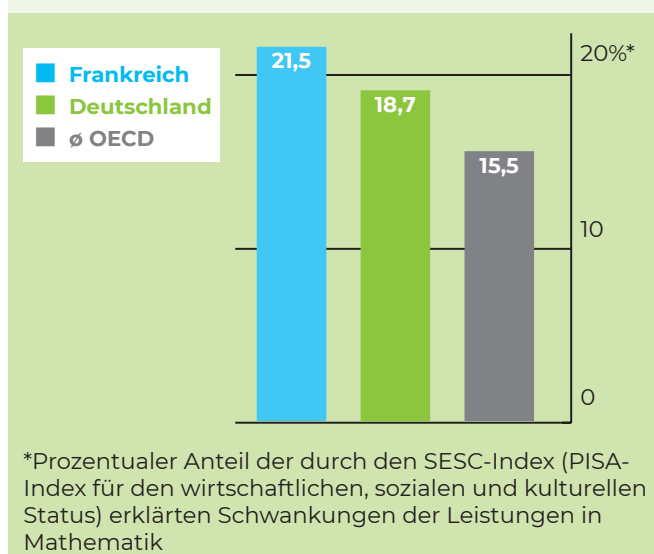
Dies gilt nicht nur für Deutschland und Frankreich. Vielmehr haben vergleichende Längsschnittstudien<sup>1</sup> gezeigt, dass trotz der Bildungsexpansion, die im 20. Jahrhundert in den Industrieländern stattfand, in allen diesen Ländern weiterhin **ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung besteht**. Allerdings ging aus internationalen Erhebungen wie dem *Programme for International Student Assessment* (PISA) klar hervor, dass das Problem von Land zu Land unterschiedlich ausgeprägt ist. In Deutschland und Frankreich ist es besonders auffällig. So konnten 2022 die Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen in Mathematik in Frankreich zu 21 % und in Deutschland

zu 19 % auf die soziale Herkunft zurückgeführt werden. Der durchschnittliche Wert in den Ländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) lag hier bei 15 %<sup>2</sup>.

### Frühzeitige Aufteilung der Schüler:innen in Deutschland und die Rolle der Privatschulen in Frankreich

Das deutsche Schulsystem<sup>3</sup> zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler:innen bereits am Ende der Grundschule auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe aufgeteilt werden. **Diese frühe Teilung der Schüler:innen und die geringe Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen wurden als wesentliche Faktoren für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten ausgemacht**<sup>4</sup>. In Deutschland gab es lange Zeit ein dreigliedriges **Schulsystem mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium**. Inzwischen sind sowohl die Dauer der Primarstufe als auch die Anzahl, Art und Bezeichnung der Schulformen von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. In Frankreich werden die meisten Schüler:innen erst später aufgeteilt, da es hier mit dem *Collège* eine eingliedrige Sekundarstufe I gibt. **Das französische Schulsystem ist von einer starken geografisch bedingten Diskrepanz unter den Schulen gekennzeichnet. Diese wird durch die diversen Strategien weiter verschärft, mit denen die Eltern versuchen, öffentliche Schulen zu umgehen, denen ein schlechter Ruf anhaftet**. Ermöglicht wird diese Umgehung der sogenannten „Schulkarte“ (*carte scolaire*)<sup>5</sup>, die jedem Kind verbindlich eine Regelschule zuweist, vor allem durch die im Vergleich zu Deutschland weit stärkere Verbreitung der Privatschulen. So besuchten in Frankreich zu Beginn des Schuljahres 2024/25 über 13 % der Grundschul:innen Privatschulen; in der Sekundarstufe belief sich dieser Anteil auf nahezu 21 %<sup>6</sup>.

#### Überblick über sozioökonomische Ungleichheiten in der schulischen Leistung



1. Shavit Y. & Blossfeld H-P. (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.

2. OECD (2023). *Country note, Germany, Results from PISA 2022*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2023). *Country note, France, Results from PISA 2022*. Paris: OECD Publishing.

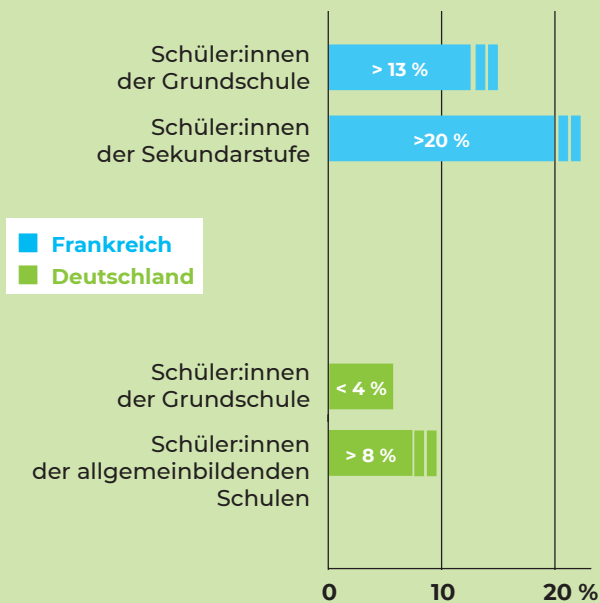
3. Edelstein Benjamin. (2013). *Das Bildungssystem in Deutschland*. [Bpb.de](https://www.bpb.de)

4. van de Werfhorst H. & Mijs J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, Nr. 36, S. 407–428.

5. van Zanten A. & Obin J-P. (2010). *La carte scolaire* (2. Auflage). Paris: Presses Universitaires de France.

6. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2025). *L'Éducation nationale en chiffres*.

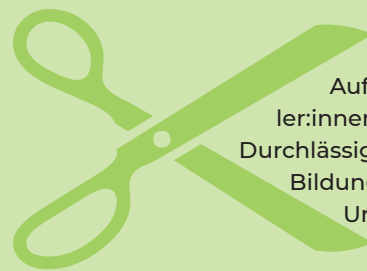
### Vergleich des Anteils der privaten Schulen in Deutschland und Frankreich



Anteil der im privaten Schulwesen eingeschulten Schüler:innen (in %) in Frankreich (2024) im Vergleich zu Deutschland (2020)

### Zwei unterschiedliche Darstellungsformen sozialer Ungleichheiten

In Frankreich verstärken die geografische Abschottung der Schulen und die elterlichen Umgehungsstrategien die soziale Ungleichheit



In Deutschland verstärken die frühe Aufteilung der Schüler:innen und die geringe Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen die sozialen Ungleichheiten

In Deutschland gingen 2020 rund 9 % der Schüler:innen auf private allgemeinbildende Schulen. In der Grundschule waren es weniger als 4 %.<sup>7</sup> Diese strukturellen Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich kommen auch in den gängigen Metaphern zum Ausdruck, mit denen die zunehmenden sozialen Ungleichheiten in der Schule in beiden Sprachen bezeichnet werden. So ist in Deutschland von einer „Scheren“ die Rede, die sich immer weiter öffnet.<sup>8</sup> Die beiden Scherenarme beziehen sich dabei auf die Schullaufbahn von privilegierten Schüler:innen auf der einen und benachteiligten Schüler:innen auf der anderen Seite. Ausgedrückt wird die Idee, dass sich die Wege der Schüler:innen durch den Besuch unterschiedlicher Schulformen nach einem gemeinsamen Ausgangspunkt immer weiter voneinander entfernen. In Frankreich wird diese Scheren-Metapher nicht verwendet. Stattdessen wird hier ein landschaftliches Bild bemüht: die soziale Ungleichheit als „Graben“, der sich immer weiter vertieft.

### Ungleicher Zugang, ungleiche Chancen, ungleiche Leistung oder Ungerechtigkeit?

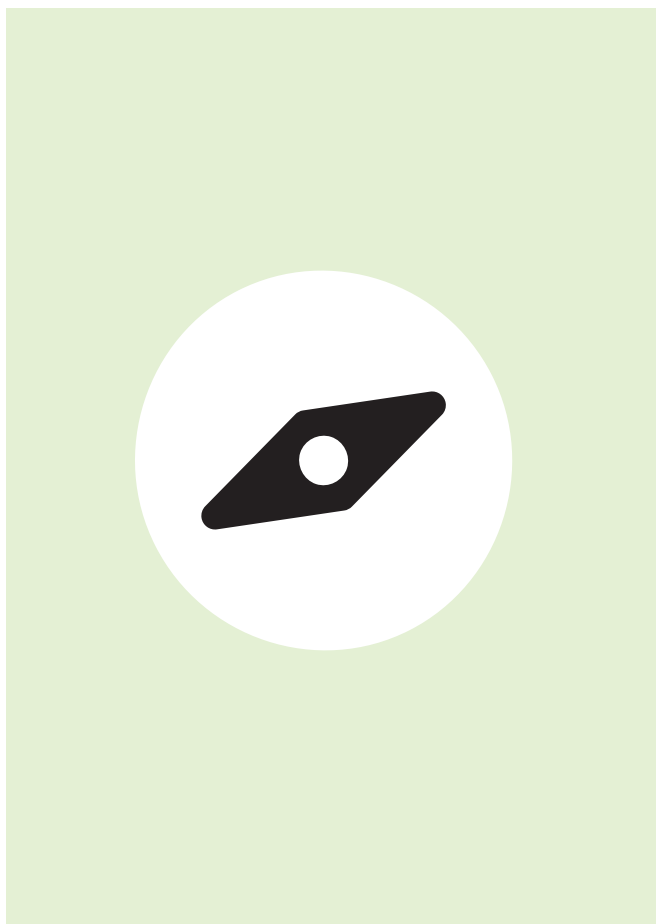
Die Notwendigkeit, soziale Ungleichheiten abzubauen, trifft heute auf allgemeine Zustimmung. Allerdings sind die Begriffe „Gleichheit“ und „Ungleichheit“ mehrdeutig, da sie sich auf vielschichtige Realitäten beziehen können. Daher muss, bevor politische Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten in der Schule ergriffen werden können, zunächst einmal geklärt werden, welche Art von Gleichheit prioritär angestrebt werden soll. In meiner Dissertation habe ich zwischen verschiedenen Gleichheitskonzepten unterschieden und diese den entsprechenden politischen Ansätzen zugeordnet (siehe Tabelle nächste Seite).



In Deutschland wie in Frankreich **ist in der öffentlichen Debatte eine verwirrende und teils widersprüchliche oder politisch orientierte Verwendung dieser Begriffe zu beobachten.** Die Akteur:innen haben ihre jeweils eigene Vorstellung davon, welches Gleichheitsideal anzustreben ist. Philippe Bongrand betont, dass in Frankreich um die Jahrtausendwende selbst innerhalb des französischen Bildungsministeriums unterschiedliche Ansichten festzustellen waren.<sup>9</sup> Auf der einen Seite vertraten die für

7. Destatis (2021). Fachserie 11. Bildung und Kultur. Reihe 1.1 'Private Schulen'. Statistisches Bundesamt (Hrsg.). [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/private-schulen-2110110217005.xlsx?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/private-schulen-2110110217005.xlsx?__blob=publicationFile&v=3)  
 8. Maaz K. & Dumont H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland, Bestand und Potenziale* (S. 299–332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.  
 9. Bongrand P. (2011). L'introduction controversée de „l'excellence“ dans la politique française d'éducation prioritaire (1999 – 2005). *Revue française de pédagogie*, 177, Nr. 4. 11–24.

Schulbildung zuständige Ministerin und ihr Kabinett **ein meritokratisches Chancengleichheitskonzept**: Geplant war die Einrichtung von sogenannten „Exzellenzclustern“ (*Pôles d'excellence*) in Gebieten, die besondere staatliche Zuwendungen für Bildung erhalten (*Zones d'éducation prioritaire*), also in Schulen, die aufgrund ihres hohen Anteils an benachteiligten Schüler:innen besonders gefördert wurden. Dagegen strebte die übergeordnete Ebene des Ministeriums in erster Linie die Leistungsgleichheit an und wollte dafür vor allem die Lerninhalte in diesen „prioritären“ Schulen verstärken. Auch in Deutschland wird der Gleichheitsbegriff politisiert und unterschiedlich ausgelegt. So konnte ich in den Interviews, die ich im Rahmen meiner Dissertation führte, feststellen, dass beispielsweise SPD-Abgeordnete bevorzugt den Begriff der „Chancengleichheit“ verwendeten, während CDU-Abgeordnete vor allem von „Chancengerechtigkeit“ oder „Bildungsgerechtigkeit“ sprachen. Allerdings zeigte meine Analyse der Redebeiträge der Abgeordneten dieser Parteien, dass die SPD-Mitglieder eigentlich auf Gerechtigkeit – also die Idee, denen, die weniger haben, mehr zu geben – ausgerichtet waren, während die CDU-Abgeordneten den Akzent stärker auf eine leistungsorientierte Chancengleichheit legten.

Nachdem diese Konzepte geklärt sind, soll nun betrachtet werden, welche Arten politischer Maßnahmen beide Länder in den vergangenen Jahrzehnten ergriffen haben, um sich mit der Problematik auseinanderzusetzen und welche Akteur:innen an diesem Prozess beteiligt waren.



Vier Konzepte von Gleichheit und ihre politische Umsetzung		
Gleichheitskonzept	Ziel	Beispiele für die entsprechende Politik
<b>Zugangsgleichheit</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungszugang für alle gewährleisten</li> <li>• Gleichbehandlung sicherstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kostenlose Schulbildung</li> <li>• Schulpflicht</li> </ul>
<b>Meritokratische Chancengleichheit</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhöhte Förderung für besonders Begabte und Leistungsbereite</li> <li>• Eine diversere Elite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stipendien für besonders leistungsstarke benachteiligte Schüler:innen</li> <li>• Quote für den Zugang benachteiligter Schüler:innen zu elitären Bildungsgängen</li> <li>• Schüler:innen später den Schulformen zuordnen und für mehr Durchlässigkeit zwischen den Schulformen sorgen</li> </ul>
<b>Chancengerechtigkeit</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denen mehr geben, die weniger haben</li> <li>• Kontextbedingte Ungleichheiten kompensieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusätzliche Unterstützung für Schulen mit hohem Anteil benachteiligter Schüler:innen</li> </ul>
<b>Leistungsgleichheit</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Diskrepanz zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler:innen verringern</li> <li>• Allen Schüler:innen ein Mindestmaß an Wissen und Kompetenzen ermöglichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öffentliche Finanzmittel vorrangig für die eingleisige Grund- und Sekundarschulbildung bereitstellen</li> <li>• Anzahl der elitären Bildungsgänge reduzieren</li> </ul>

Quelle: frei nach Le Noan 2025, S. 62.<sup>10</sup>

10. Le Noan A-C. (2025). *Changing the way social inequality in education is treated in France and Germany*. Paris: IEP de Paris, Hertie School. <https://opus4.kobv.de/opus4-hsog/frontdoor/index/index/docId/6167>

# 2

## Einfluss der Vergangenheit und entscheidende Rolle der Akteur:innen

### Reproduktion sozialer Ungleichheiten: kein neues Problem

Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich wurden zahlreiche Reformen verabschiedet, um gegen die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule vorzugehen. Dieses politische Thema hat also bereits eine lange Geschichte. Hierzu lehrt uns das Prinzip der Pfadabhängigkeit (*path dependence*)<sup>11</sup>, **dass sich von der Politik der Vergangenheit erzeugte Automatismen und Verhaltensweisen auf die zukünftige Politik auswirken.** Insofern ist es wichtig, die Maßnahmen, die in Deutschland und Frankreich in diesem Bereich ergriffen wurden, in ihren Grundzügen zu kennen, um die aktuelle Politik besser verstehen und die zukünftige absehen zu können. Beide Länder hatten vom frühen 20. Jahrhundert bis in die 1980er Jahre hinein einen vergleichbaren Ansatz verfolgt, bevor sich ihre Wege trennten.

### 1900 bis 1980: ähnlicher Ansatz

Die Grundlagen der modernen Bildungssysteme in Deutschland und Frankreich gehen auf das frühe 20. Jahrhundert zurück. Damals wurde unter anderem **per Gesetz die kostenlose und verpflichtende Grundschulbildung eingeführt** und so ein gleichberechtigter Bildungszugang geschaffen. In beiden Ländern gab es zu dieser Zeit Bildungsgänge, die vor allem von Kindern der Oberschicht besucht wurden und Bildungsgänge für das einfache Volk. Die sozialen Ungleichheiten in der Bildung wurden dabei kaum thematisiert. **Das kollektive Bewusstsein für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Schulsystem trat erst später ein**, ab den **1950er und 1960er Jahren.** Dafür sorgten einerseits breitenorientiertere Bildung und andererseits die Veröffentlichung von bildungssoziologischen Studien in beiden Ländern. Einige Akteur:innen propagierten damals eine **meritokratische Chancengleichheit** und setzten sich für strukturelle Reformen des Bildungssystems und insbesondere für die Verlängerung einer gemeinsamen Schulbildung für alle ein. So wurde in Frankreich 1975 das *Collège* als einheitliche Sekundarstufe I eingeführt. In Deutschland wurden in den 1970er Jahren Versuche mit Gesamtschulen durchgeführt, in denen die verschiedenen Sekundarschulzweige zusammengelegt wurden. Während das *Collège* in Frankreich

bis heute Bestand hat, wurde das deutsche Experiment zu einem politischen Misserfolg und setzte weder der frühzeitigen Aufteilung der Schüler:innen noch der mehrgliedrigen Sekundarstufe ein Ende. Diese grundlegend unterschiedliche Entwicklung beider Länder sollte sich in der Folge auch auf den Umgang mit der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule auswirken.

### Ab den 1980er Jahren: eine abweichende Entwicklung

In Frankreich wurde 1981 eine entscheidende Neuerung eingeführt, die bis heute Bestand hat: **die Politik der „vorrangigen Bildung“ (*éducation prioritaire*).** Dadurch wurde es möglich, Schulen mit einem besonders hohen Anteil an benachteiligten Schüler:innen erhöhte Fördermittel zukommen zu lassen. So kam es in Frankreich zu einer neuen Art der Auseinandersetzung mit dem Problem der sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich: Anstatt dieses wie in der Vergangenheit strukturell anzugehen, zielte die neue Politik darauf ab, **die Situation dieser Schulen zu „kompensieren“** und gründete somit stärker auf das Konzept der Chancengerechtigkeit als der meritokratischen Chancengleichheit. In Deutschland **blieb infolge des politischen Misserfolgs der Gesamtschulen die Debatte über die Struktur des Bildungssystems weiter offen.** Auch die deutsche Wiedervereinigung 1990 führte hier zu keiner größeren Veränderung, da die **ostdeutschen Bundesländer**, die zu DDR-Zeiten eine eingliedrige Sekundarschule hatten, **das Mehrgliedrigkeitsprinzip übernommen haben.** Erst der **„PISA-Schock“** Anfang der 2000er Jahre löste bundesweit ein neues Bewusstsein für das Ausmaß der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule aus, nachdem das schlechte Abschneiden der Schüler:innen in Deutschland bei der ersten PISA-Studie im Land für großes Entsetzen gesorgt hatte. In der Folge entschieden sich mehrere Bundesländer dafür, Ausgleichsmaßnahmen für Schulen und Bildungseinrichtungen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler:innen einzuführen. Im Jahr 2019 wurde die erste politische Maßnahme auf Bundesebene für diese Schulen ergriffen: „Schule macht stark“. Im Jahr 2024 – über 40 Jahre nach Einführung der französischen Politik der vorrangigen Bildung – wurde ihnen dann das größte bundesweite Bildungsprogramm der bundesdeutschen Geschichte gewidmet: das „Startchancen-Programm“.

<sup>11</sup> Pierson P. (2004). *Politics in time: history, institutions and social analysis*. Princeton: Princeton University Press.



Auch vor dem Hintergrund der weltweiten Entwicklung hin zu einer „Wissensgesellschaft“ (*Knowledge society*) erkannte die Politik, dass der Erwerb gewisser grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten die Voraussetzung dafür ist, dass sich die Schüler:innen in der heutigen Welt zurechtfinden und das Land im internationalen Wettbewerb bestehen kann. **In Deutschland** ist dieses Thema besonders wichtig, da hier **Bildungsarmut**<sup>12</sup> durch Schulabbruch ohne Erwerb grundlegenden Wissens **als eines der wesentlichen Probleme gilt, die bekämpft werden müssen**.

Auch wird **in Deutschland die Diskussion über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf die ethnische Zugehörigkeit und die Migrationsgeschichte der Schüler:innen bezogen**. Das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“<sup>13</sup>, das in den 1960er Jahren als der Inbegriff für Kinder und Jugendliche mit Schulproblemen galt, wurde inzwischen durch den „Sohn einer Einwandererfamilie“ abgelöst.<sup>14</sup> **In Frankreich gelten die Migrationsgeschichte und die ethnische Herkunft der Schüler:innen nach wie vor als politisches Tabu**. Diese werden nur auf Umwegen angesprochen, insbesondere durch den **Bezug auf die Stadtviertel, aus denen die Schüler:innen stammen**.

### Unterschiedliche Regierungsebenen: Bildungshoheit der Länder in Deutschland, zentrale Bildungspolitik in Frankreich

Das französische Bildungssystem ist im Wesentlichen zentral organisiert. Die Politik wird hauptsächlich auf nationaler Ebene festgelegt. Allerdings haben die regionalen Akteur:innen einen relativ großen Handlungsspielraum. Die Rektor:innen (*recteurs*) sind die höchsten bildungspolitischen Beamt:innen in den Regionen.

Doch als Vertreter:innen des Zentralstaates sind sie vor allem dafür zuständig, die politischen Maßnahmen des nationalen Bildungsministeriums umzusetzen. In der Bundesrepublik Deutschland gilt das Prinzip der Kulturhoheit: **Das Bildungswesen untersteht den Ländern**. Der Bund ist in seinem Handlungsspielraum durch das Grundgesetz eingeschränkt. Daher war es ihm bis in die jüngste Vergangenheit hinein auch untersagt, zur Finanzierung von Grund- und weiterführenden Schulen beizutragen. **Eine bundesweite Bildungspolitik in Deutschland setzt die Zustimmung und Beteiligung aller 16 Bundesländer voraus**. Aber unter den Bundesländern bestehen starke Unterschiede in Bezug auf ihre finanzielle Ausstattung und die Probleme, mit denen sie konfrontiert sind. Daher gestaltet sich die Verständigung teilweise schwierig, zumal der Behandlung von sozialen Ungleichheiten im Bildungsbereich auch nicht überall Vorrang eingeräumt wird.

### Betroffene Akteur:innen und Machtverhältnisse

In Frankreich wird die **Bildungspolitik traditionell zwischen Staat und Gewerkschaften** ausgehandelt. Diese verfügen über eine große Mobilisierungskraft. Daher ist ihr Einfluss im Vorfeld von Wahlen besonders stark. In Deutschland spielen die Gewerkschaften zwar auch eine starke Rolle, haben aber einen im Vergleich zu Frankreich geringeren Handlungsspielraum, **da Lehrkräfte als Beamt:innen hier über kein Streikrecht verfügen und ihre politische Meinung nicht offen äußern dürfen**. Die Bildungspolitik hängt vor allem von den Regierungskoalitionen in den Bundesländern und den jeweils ausgehandelten Kompromissen ab. Dabei entsprechen die Machtverhältnisse der Verteilung der Landtagssitze, die wiederum vom Wahlausgang abhängt.

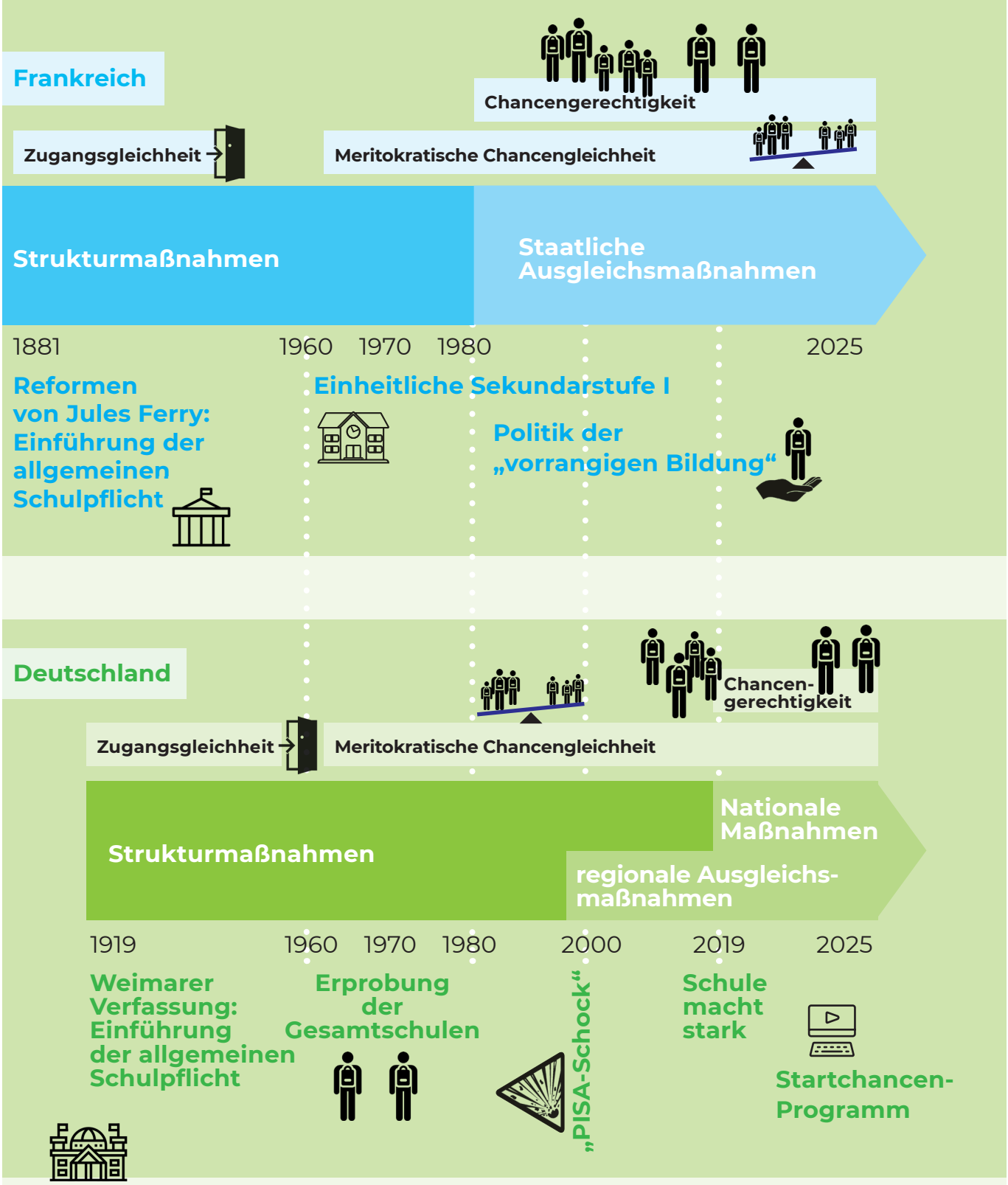
In Anbetracht des Einflusses der Vergangenheit und der komplexen Machtverteilung zwischen den beteiligten Akteur:innen stellt sich die Frage, **über welchen politischen Handlungsspielraum die Entscheidungsträger:innen in Deutschland und Frankreich verfügen, um der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule aktiv entgegenzuwirken**.

12. Quenzel G. & Hurrelmann K. (2019). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS.

13. Dahrendorf R. (1968). *Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Christian Wegner Verlag, Die Zeit Bücher.

14. Geißler R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In Berger P. & Kahlert H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim/München: Juventa.

# Chronologie der Maßnahmen zur Bekämpfung sozialer Ungleichheiten in der Schule (1881-2025)



Quelle: frei nach Le Noan, 2025, S. 117.<sup>15</sup>

15. Le Noan A-C. (2025). *Changing the way social inequality in education is treated in France and Germany*. Paris: IEP de Paris, Hertie School. <https://opus4.kobv.de/opus4-hsog/frontdoor/index/index/docid/6167>

# 3

## Welche Maßnahmen sind in einem festgefahrenen institutionellen Kontext möglich?

### Das Überlagerungsprinzip (*Layering*): eine Art, Hindernisse zu überwinden?

Besteht eine starke „Pfadabhängigkeit“ (vgl. S. 7) und lehnen **einflussreiche Akteur:innen Veränderungen ab**, dann ist es **sehr schwierig, grundlegende Veränderungen durchzusetzen**. So ist in Deutschland eine Vereinheitlichung der Sekundarstufe aufgrund der historischen Entwicklung des Bildungssystems und der Stärke der konservativen Parteien, von denen die Mehrgliedrigkeit befürwortet wird, nahezu unmöglich. Ebenso wäre es in Frankreich schwierig, die Rolle der Privatschulen zu reformieren, da sie schon lange fester Bestandteil des Schulsystems sind und von einflussreichen Akteur:innen verteidigt werden. Auch eine radikale Änderung oder gar Abschaffung der Politik der vorrangigen Bildung, die seit über 40 Jahren besteht und von den Gewerkschaften der Lehrkräfte unterstützt wird, wäre politisch riskant.

Hier lehrt uns der Ansatz des soziologischen Neoinstitutionalismus, dass **eine Alternative zu radikalen Brüchen durchaus möglich ist**, nämlich durch die Einführung schrittweiser Veränderungen und insbesondere deren Überlagerung (*Layering*).<sup>16</sup> Bei dieser Methode werden begrenzte politische Maßnahmen aneinandergereiht, die die vorherige Politik nicht direkt ändern, aber einen Wandel einleiten und die Tür für spätere, umfassendere Reformen öffnen können. Dies entspricht dem Prinzip des „Inkrementalismus“ bzw. der Idee einer „Politik der kleinen Schritte“.

### Veranschaulichung der Überlagerung anhand zweier politischer Maßnahmen der jüngsten Vergangenheit

Angesichts der Schwierigkeit, grundlegende Veränderungen im deutschen und französischen Bildungssystem durchzuführen, haben sich die politischen Verantwortlichen beider Länder der *Layering*-Methode bedient, um

beim Umgang mit sozialen Ungleichheiten im Bildungsbereich neue Elemente einzubeziehen. So wurden 2019 die Initiative „Schule macht stark“ (SchuMaS)<sup>17</sup> und 2020 die „Lokalen Förderverträge“ (*Contrats locaux d'accompagnement*, CLA)<sup>18</sup> auf den Weg gebracht.

Diese bundes- bzw. frankreichweiten Maßnahmen zielen darauf ab, Ungleichheiten zu verringern, indem Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schüler:innen besonders gefördert werden. Gemeinsam ist ihnen, dass es sich um experimentelle politische Initiativen für eine begrenzte Anzahl von Schulen (200 – 300) und mit einem begrenzten Budget (einige Millionen Euro jährlich) handelt, die im Erfolgsfall später weiter ausgebreitet werden sollen. Bestehende politische Maßnahmen wie etwa die Politik der vorrangigen Bildung in Frankreich oder das System des Länderausgleichs in Deutschland wurden dadurch nicht radikal verändert, sondern vielmehr überlagert und um neue Ansätze ergänzt.

Im Gegensatz zu den Schulen, die besondere staatliche Zuwendungen für Bildung durch die *éducation prioritaire* erhalten, mussten sich die Schulen mit lokalen Förderverträgen in Frankreich zu bestimmten Aktionen verpflichten und einen auf drei Jahre befristeten Vertrag unterzeichnen, um zusätzliche Finanzmittel zu erhalten. Insofern wurde hier der klassische Umgang mit sozialer Ungleichheit durch eine Rechenschaftspflicht (*accountability*) ergänzt. In Deutschland stellt SchuMaS die erste bundespolitische Maßnahme zur Förderung von Schulen dar, die sich in einem schwierigen sozialen Umfeld befinden. Dabei werden sowohl das Prinzip der Bildungshoheit als auch bestehende Programme auf Länderebene erhalten. Dennoch und trotz ihres beschränkten Umfangs konnte diese Politik durch ihre neue bundesweite Handlungsebene für einen entscheidenden Wandel beim Umgang mit sozialen Ungleichheiten sorgen. Auch wurde so der Weg für eine viel weitreichendere politische Initiative geebnet, die einige Jahre später folgen sollte: Das „Startchancen-Programm“

16. Mahoney J. & Thelen K. (2010). A theory of gradual institutional change. *Explaining institutional change, ambiguity, agency and power* (1–38). New York: Cambridge University Press.

17. [www.schule-macht-stark.de](http://www.schule-macht-stark.de)

18. [www.caf.fr/allocataires/caf-de-l-herault/offre-de-service/vie-personnelle/parentalite/les-contrats-locaux-d-accompagnement-la-scolaire-clas](http://www.caf.fr/allocataires/caf-de-l-herault/offre-de-service/vie-personnelle/parentalite/les-contrats-locaux-d-accompagnement-la-scolaire-clas)

für 4 000 Schulen mit einer stark benachteiligten Schülerschaft, das mit einem Budget von 20 Milliarden Euro ausgestattet und über einen Zeitraum von zehn Jahren angelegt war.

### Das „Layering“

#### Layering als Auslöser für einen schrittweisen Wandel:

Eine neue Maßnahme wird zur bereits bestehenden Politik hinzugefügt und schafft so die Grundlage für umfassendere Reformen.



Beispiel Deutschland:

Das Programm SchuMaS ergänzt die bestehenden Maßnahmen der Bundesländer und trägt dazu bei, ein breiter angelegtes Programm wie das Startchancen-Programm zu entwickeln.

Beispiel Frankreich:

Das Programm CLA wird zur bestehenden Politik der „vorrangigen Bildung“ hinzugefügt und führt eine neue, zielgerichtete und zeitlich begrenzte Maßnahme mit klaren Ergebniserwartungen ein.

### Die Zweideutigkeit des Layering: Dient das Übereinanderlegen von Maßnahmen dazu, Veränderungen einzuleiten oder eher dazu, echte Veränderungen zu vermeiden?

Layering kann von der Politik genutzt werden, um in einer festgefahrenen politischen und institutionellen Situation Entwicklungen anzustoßen. Die französischen lokalen Förderverträge liefern hierfür ein gutes Beispiel. Das Ministerium wollte die Politik der vorrangigen Bildung reformieren, um sie effizienter zu gestalten, konnte dies aber aufgrund der starken Mobilisierungsfähigkeit der Gewerkschaften im Vorfeld von Wahlterminen nicht direkt tun. Daher wurde die bestehende Politik durch die neu eingeführten lokalen Förderverträge überlagert, mit denen das Effizienzkonzept bei der Behandlung sozialer Ungleichheiten eingeführt wurde und somit die Politik der vorrangigen Bildung langfristig verändern könnte.

Aber mit Layering können Entscheidungsträger:innen auch die Illusion erwecken, etwas zu tun, ohne das System grundlegend zu verändern. Sie leiten begrenzte Maßnahmen ein, um die vorangegangenen zu ergänzen und so das Bestehende aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig geben sie sich dabei die Möglichkeit, ihr politisches Handeln ins rechte Licht zu rücken.

Meine Dissertation hat mit dem deutschen Fall von SchuMaS eine dritte Verwendungsmöglichkeit des Layering aufgezeigt: Die Methode kann als Kompromiss zwischen den Befürwortern von Veränderungen und denjenigen, die das System so wenig wie möglich umge-

stalten wollen, eingesetzt werden. Tatsächlich ging SchuMaS 2018 aus den Koalitionsverhandlungen von SPD und CDU hervor. Beide Parteien verfolgten unterschiedliche bildungspolitische Schwerpunkte: Die SPD wollte Schulen mit einer stark benachteiligten Schülerschaft mit Bundesmitteln unterstützen. Der CDU ging es darum, die Bildungshoheit der Länder auf jeden Fall beizubehalten. Als Kompromiss zwischen beiden Parteien wurde eine bundespolitische Maßnahme für diesen Schultyp eingeführt, die jedoch zeitlich und finanziell begrenzt wurde, um weder die Verfassung ändern zu müssen, noch das Prinzip der Länderhoheit infrage zu stellen.

### Die experimentelle Politik: ein nützliches, aber in Maßen einzusetzendes Instrument

Der Einsatz derartiger experimenteller politischer Initiativen kann sich als förderlich erweisen, um Lösungsansätze zu testen oder Veränderungen in einem festgefahrenen institutionellen Kontext einzuleiten. Dabei zeigt die Analyse der französischen und deutschen Beispiele CLA und SchuMaS zwei Aspekte auf, die es hier zu berücksichtigen gilt: **die Gefahr einer politischen Instrumentalisierung der Versuche und die Relevanz des experimentellen Ansatzes.**

In Frankreich wurden die lokalen Förderverträge bei ihrer Einführung als Experiment dargestellt. Mit dieser Kommunikationsstrategie sollte das Misstrauen der Gewerkschaften umgangen werden. Anschließend wurde die Maßnahme jedoch weniger als ein Jahr nach ihrer Einführung ohne vorherige Auswertung ausgeweitet. Insofern handelte es sich nicht um ein echtes Experiment mit einem rigorosen und auf einer Ergebnisanalyse basierenden Konzept. Diese politische Verwendung des Begriffs „Experiment“ **entspricht der französischen Tendenz, aufeinanderfolgende politische Maßnahmen zu überlagern, aber nicht über einen längeren Zeitraum hinweg zu verfolgen. Der wiederholte Einsatz dieser Methode führt bei den betroffenen Akteur:innen in den Schulen zu Verdrossenheit und Misstrauen** und dazu, dass sie Neuerungen nur unwillig umsetzen, die möglicherweise genauso schnell wieder verschwinden, wie sie aufgetaucht sind und von deren Nutzen sie nicht immer überzeugt sind.

Dagegen stellte die deutsche Initiative „Schule macht stark“ ein echtes Experiment dar. An ihr waren Forschende aktiv beteiligt und während ihrer Laufzeit wurden regelmäßig und sorgfältig Daten für eine Auswertung erhoben. Allerdings kann im Falle von SchuMaS hinterfragt werden, ob der experimentelle Ansatz hier wirklich sinnvoll war. Denn auf Länderebene waren bereits Maßnahmen für die gleichen Schularten durchgeführt worden und die hierzu veröffentlichten Forschungsergebnisse waren durchaus aufschlussreich. Insofern stellt sich die Frage, ob die Entscheidung der Verantwortlichen, die Hälfte der Fördermittel zur Durchführung eines Forschungsprogramms über diese Schulen zu verwenden, wirklich sinnvoll war, oder ob diese Mittel nicht besser direkt in die von großen Schwierigkeiten betroffenen Schulen fließen können

## Schnelle Umsetzung oder politische Langfristigkeit: Welche Lehren sind zu ziehen?

Die beiden angesprochenen Maßnahmen zur Behandlung sozialer Ungleichheiten im Bildungsbereich sind auch mit Blick auf ihre zeitliche Ausrichtung interessant. In Frankreich **konnten aufgrund der zentralistischen Struktur und der staatlichen Macht schnell Veränderungen eingeleitet werden, die jedoch beschränkt und von kurzer Dauer waren**, da ihre Beständigkeit von der politischen Zukunft der beteiligten Verantwortlichen abhing. In Deutschland hingegen **erfolgte der Wandel aufgrund des Verhandlungsprozesses zwischen den verschiedenen Parteien und Regierungsebenen langsam, war aber umfassender und dauerhafter**, da der erreichte Kompromiss zwischen den Beteiligten über die politische Lebensdauer der ursprünglichen Beteiligten hinweg reichte **und so den Veränderungen Dauerhaftigkeit verlieh**.

Der Vergleich dieser beiden jüngsten politischen Maßnahmen verdeutlicht nicht nur, wie der Rückgriff auf begrenzte und experimentelle Initiativen Veränderungen in einem komplexen institutionellen Bereich wie dem Umgang mit sozialer Ungleichheit in der Schule bewirken kann. Er zeigt auch, wie diese Veränderungen effizient und nachhaltig gestaltet werden können.





Wie kann ein Problem angegangen werden, das so tief in den deutschen und französischen Bildungssystemen verankert ist wie die **Reproduktion sozialer Ungleichheiten**? Wie wird diese Problematik in beiden Ländern wahrgenommen, und welche Lösungsansätze können entwickelt werden?

Dieses Papier liefert zentrale **Einblicke in die Ursachen des engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung** in Deutschland und Frankreich sowie in die Entwicklung der politischen Maßnahmen zu dessen Bekämpfung. Die Analyse der Einführung und Umsetzung jüngerer politischer Maßnahmen in beiden Ländern zur Unterstützung von Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler:innen ermöglicht es, vier Empfehlungen zu formulieren, wie die Reproduktion sozialer Ungleichheiten wirksamer bekämpft werden kann.



1

**Bewusste Überlegungen, welche Art von Gleichheit durch eine geplante politische Maßnahme gefördert werden soll**

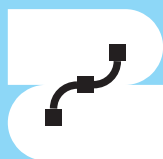
→ Gleichheit ist ein mehrdeutiger Begriff und je nachdem, ob Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit oder Leistungsgleichheit im Vordergrund stehen, werden nicht dieselben Maßnahmen ergriffen.



3

**Bei experimentellen politischen Initiativen Sorgfalt und Angemessenheit vorgehen, um Frustration und Motivationsverlust der betroffenen Akteur:innen zu vermeiden**

→ In Frankreich sorgt die Überlagerung von bildungspolitischen Maßnahmen, die sehr schnell eingesetzt und nicht immer evaluiert werden, für Misstrauen bei den Beschäftigten des Bildungswesens. In Deutschland kann der oft zeitaufwendige Dialog mit Forschenden, die ihnen keine kurzfristigen Lösungen bieten, zu einer zusätzlichen Belastung von Akteur:innen führen, die bereits stark unter Druck stehen. **Daher sollten sich die Wissenschaftler:innen an den Zeitplan der Praxis und des Schuljahres anpassen** und diesen bei ihrer Arbeit so weit wie möglich berücksichtigen.



2

**Lehren aus den unterschiedlichen Wegen beider Länder ziehen**

→ Für die Deutschen könnte sich ein Vergleich des sehr jungen „Startchancen-Programms“ mit der französischen Politik der „vorrangigen Bildung“ als aufschlussreich erweisen: Die vierzigjährige Forschungsarbeit hierzu könnte hilfreich sein, um nicht die gleichen Fehler zu machen und diese Politik bestmöglich umzusetzen. Die französischen Entscheidungsträger:innen ihrerseits könnten sich am deutschen politischen Prinzip des „Kompromisses“ zwischen zahlreichen Akteur:innen orientieren, um die Politik nachhaltiger zu gestalten und die Forschung stärker bei der Ausarbeitung einzubinden.



4

**Die tieferen Ursachen für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in beiden Ländern nicht vergessen**

→ Dazu zählen die frühe Orientierung der Schüler:innen und die Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe in Deutschland sowie das Ausmaß der geografischen Unterschiede und der Rückzug in Privatschulen in Frankreich. **Der Einsatz spezieller Fördermaßnahmen für Schulen mit einem besonders hohen Anteil an benachteiligten Schüler:innen spielt bei der Bewältigung dieses Problems eine entscheidende Rolle.** Aber weder in Deutschland noch in Frankreich können dessen Ursachen dadurch ausreichend bekämpft werden. In beiden Ländern besteht nach wie vor Bedarf für weitere Maßnahmen, insbesondere struktureller Art.

# Autorin



**Anne-Clémence Le Noan** ist seit Februar 2026 Consultant bei der PD – Berater der öffentlichen Hand GmbH. Zuvor hat sie an mehreren Forschungsprojekten mit den Schwerpunkten Bildungspolitik und soziale Ungleichheiten in Deutschland, Frankreich und in der Zentralafrikanischen Republik teilgenommen. Von 2016 bis 2018 war sie Französisch- und Lateinlehrerin an Sekundarschulen in sozial schwierigen Lagen in der Nähe von Paris. Sie war auch in einem *Venture Capital Funds*, einem Start-up-Inkubator und einem Marketingunternehmen tätig. Sie hat ihren Master in Management und Public Policy an der HEC Paris und der Freien Universität Berlin abgeschlossen und absolvierte ihre Promotion in Soziologie und Governance an der Hertie School und der Sciences Po Paris (CRIS), mit der Unterstützung der Deutsch-Französischen Hochschule.

Photo © vonZynski.com | Jennifer Sanchez

**Herausgegeben von:**

Tobias Bütow

**Chefredaktion:**

Anne Jardin

**Redaktion:**

Anya Reichmann und Catherine Hardouin

**Lektorat:**

Anya Reichmann und Anke Ben Abdessalem

**Übersetzung**

Birthe Louisin

**Layout und Design:**

La petite agence parisienne

Version retravaillée 2025

Olaf Mühlmann · rübimann.com

*Der Text gibt die persönliche Meinung  
der Autorin wieder und nicht die des DFJW.  
Alle Hyperlinks wurden am 01.03.2026 überprüft.*

OFAJ  
DFJW

DFJW - Molkenmarkt 1 - 10179 Berlin - [www.dfjw.org](http://www.dfjw.org)  
[forschung-evaluierung@dfjw.org](mailto:forschung-evaluierung@dfjw.org)

[dfjw.org/panorama](http://dfjw.org/panorama)

PANORAMA zum Anhören, der Podcast



DFJW/OFAJ, Berlin/Paris, 2026



Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0  
International (CC BY-NC-ND 4.0) · ISSN : 2751-9600