

Johannes Giesinger

## **Bildungsgerechtigkeit – eine Einführung**

*Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, Aarau,  
4. März 2025*

### **1 Einleitung**

Gemäss einer neuen Studie stimmen 86% der befragten Schweizer:innen der Aussage «eher oder gänzlich» zu, dass im Bildungssystem Chancengleichheit besteht (Zimmermann & Becker 2023, S. 168). Seit ich mich mit dem Thema befasse – ich habe im Nachgang der ersten PISA-Studie damit begonnen – habe ich immer wieder erstaunt festgestellt, dass in der Schweiz anders in Deutschland keine breite Debatte zum Problem der Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit stattfindet, und dies trotz vergleichbarer empirischer Datenlage. In der Schweiz wird das Thema selbst in der politischen Linken kaum als relevant eingestuft. Warum das Thema bei uns so wenig interessiert, darüber können wir gerne reden – ich habe dazu keine Fachmeinung.

Mein Fokus liegt auf der normativen Dimension des Themas – der Ethik oder Gerechtigkeitstheorie. Es geht mir also in erster Linie um die Frage, inwiefern allenfalls bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem als «ungerecht» einzustufen sind. Das Ziel dieses Vortrags ist, Ihnen die Auseinandersetzung mit Ihren eigenen Gerechtigkeitseinstellungen zu ermöglichen: Inwiefern stufen Sie die Situation in unserem Bildungssystem als gerecht oder ungerecht ein? Welche der vorgeschlagenen Konzeptionen entspricht diesen Vorstellungen am ehesten?

### **2 Vier Ebenen**

Ich möchte zu Beginn vier Ebenen dieser Diskussion unterscheiden:

- 1) In empirischen Studien werden Daten zum Leistungsstand von Schüler:innen sowie möglichen Ungleichheiten erhoben.
- 2) Dies führt zu möglichen Erklärungen für diese Befunde. Beispielsweise stellt sich die Frage, inwiefern sich Leistungsungleichheiten durch biologische oder durch soziale Faktoren erklären lassen. Die Art der Erklärung kann wiederum für die moralische Beurteilung der Ungleichheiten relevant sein.
- 3) Dies führt zur normativen Ebene, also zur Frage, wie die empirischen Befunde und mögliche Erklärungen zu beurteilen sind.

- 4) Schliesslich ist die für Sie besonders wichtige Ebene der Reformmassnahmen zu erwähnen. Um sinnvolle (bildungspolitische) Massnahmen zu ergreifen, müssen die drei anderen Ebenen in Betracht gezogen werden: Die empirischen Daten zeigen die Ausgangslage auf, die durch normative Kriterien beurteilt werden kann, Erklärungen wieder machen deutlich, wo man ansetzen könnte. Allerdings lassen sich Massnahmen nicht einfach aus diesen drei Ebenen *ableiten*, sondern es ist im jeweiligen Kontext zu untersuchen und abzuwägen, was wie wirken könnte – und welche (unerwünschten) Nebenwirkungen allenfalls zu erwarten sind.

### **3 Empirische Datenlage**

Werfen wir zunächst einen Blick auf die empirische Datenlage, soweit sie für das Thema relevant ist. Ich beginne gleich an dem Punkt, der mich persönlich zur vertieften Beschäftigung mit der Frage der Bildungsgerechtigkeit geführt hat: Gemäss der neuesten PISA-Studie (Erzinger et al., 2023, S. 100), erreichen fast ein Fünftel 15-Jährigen die Mindestkompetenzen in Mathematik nicht – im Lesen ist es ein Viertel.

Weiter fällt auf, dass sich die Leistungen von Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft unterscheiden – man spricht hier auch von «primären Herkunftseffekten»: Gemäss PISA beträgt der Unterschied zwischen Schüler:innen aus dem obersten und dem untersten Viertel der sozioökonomischen Struktur in Mathematik 120 Punkte – umgerechnet etwa drei Schuljahre!

Zudem wird immer wieder belegt, dass die Selektionsverfahren (nach der Primarschule oder der Sekundarstufe I) nicht leistungsgerecht erfolgen. Hier ist von «sekundären Herkunftseffekten» die Rede: Schüler:innen mit gleicher Leistungen und unterschiedlichem sozialem Hintergrund werden unter Umständen verschiedenen Schulformen zugeteilt. In der Zuteilung werden zudem die Mädchen leicht bevorzugt.

Das Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte erklärt die Überrepräsentation sozial privilegierter Schüler:innen in der höheren Bildung.

Schliesslich ist zu erwähnen, dass die frühen Selektionsentscheidungen – trotz der grossen Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems – den weiteren Verlauf der schulischen und beruflichen Laufbahn stark prägen. Die meisten Schüler:innen (ca. 85–95%) weichen (gemäss der

sogenannten TREE-Studie) nicht vom vorgegebenen Pfad ab (Hupka-Brunner et, 2021).

#### **4 Normative Prinzipien: Gleichheit, Chancengleichheit**

Wie sind diese empirischen Befunde zu beurteilen – was daran ist gerecht, was ungerecht? Ich verwende den Begriff der Bildungsgerechtigkeit als normativen Grundbegriff, der näher spezifiziert werden muss. «Bildungsgerechtigkeit» bedeutet einfach: Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung/das Bildungssystem.

Im (öffentlichen) Diskurs wird oftmals zwischen «Chancengleichheit» und «Chancengerechtigkeit», ohne dass geklärt wird, wie der Unterschied zu verstehen ist. Verlangt Chancengerechtigkeit «weniger» als Chancengleichheit – oder etwas anderes? Aus philosophischer Sicht stellt sich die Frage, was es bedeutet, Chancen «gerecht» zu verteilen und wie viel «Gleichheit» verlangt ist, um Gerechtigkeit zu schaffen.

Zudem ist der Begriff der Chance selbst genauer in den Blick zu nehmen. Im philosophischen Diskurs wird der Begriff der Chancengleichheit oftmals in einem bestimmten Kontext verwendet, nämlich zur Klärung der Frage, wie attraktive Positionen in der Gesellschaft (z.B. Führungspositionen) zu verteilen sind. Offensichtlich ist es nicht möglich, jeder Person dieselbe Aufgabe zu geben – auch weil nicht jede:r für jede Tätigkeit geeignet ist. Folglich sollen alle die gleiche (oder eine faire) *Chance* auf den Zugang zu attraktiven Positionen haben. Hier kommt die Bildung ins Spiel: Um Fairness beim Zugang zu sozialen Positionen zu gewährleisten, genügt es nicht, diese *formal* offenzuhalten, es muss auch für alle die Möglichkeit bestehen, sich entsprechende Qualifikationen anzueignen. Hier ist es sinnvoll, die sozialen Chancen, die *durch Bildung* entstehen, von den Chancen *auf Bildung* zu unterscheiden.

Reden wir von Chancen auf Bildung (Bildungschancen), stellt sich die weitere Frage, ob wir tatsächlich «nur» Chancen (Gelegenheiten) schaffen wollen: In einem rein formalen Sinne sind gleiche Bildungschancen in der Schweiz wohl tatsächlich gewährleistet. Das heisst, dass das folgende normative Prinzip als verwirklicht gelten kann:

Der Zugang zu Bildung soll weder durch formale Formen von Diskriminierung (aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe etc.) noch durch finanzielle Faktoren beschränkt sein.

Dieses Prinzip ist zu unterscheiden von einem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit, nach dem die Selektion im gegliederten System sich an den erbrachten Leistungen orientieren sollte. Dieses Prinzip ist wie gesagt im schweizerischen System nicht erfüllt.

Womöglich genügt es aber auch nicht, tatsächliche Leistungen zu berücksichtigen – geht es nicht vielmehr um die Leistungsfähigkeit, die Potenziale und Begabungen von Heranwachsenden? Hier ist das «meritokratische» Prinzip zu erwähnen, das (im Anschluss an John Rawls) etwa von Harry Brighouse und Adam Swift (2008, S. 447) formuliert wurde:

Die Bildungsaussichten einer Person sollen ausschliesslich von ihren (natürlichen) Begabungen und ihrer Leistungsbereitschaft abhängen – nicht von ihrer sozialen Herkunft.

Das ist zum einen ein radikales Prinzip – sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte sollen neutralisiert werden. Betrachtet man die empirischen Daten, so ist klar, dass das Prinzip in der Schweiz nicht realisiert ist. Zum anderen rechtfertigt das meritokratische Prinzip aber auch weitgehende Ungleichheiten.

Kontrovers ist in diesem Kontext auch der Begabungsbegriff – gerade die deutsche Debatte um Chancengleichheit war seit den 1960er-Jahren auch eine Debatte um Begabung. Heinrich Roth (1967) etwa kritisierte die Idee angeborener Begabung als «statisch» und schlug einen «dynamischen» Begabungsbegriff vor, nach dem es möglich ist, Schüler:innen «zu begaben».

Allerdings: Auch wenn man von natürlichen und «statischen» Begabungen ausgeht, ist nicht von vornherein klar, warum Bildungsungleichheiten aufgrund von unterschiedlicher Begabung gerecht sein sollen: In der philosophischen Gerechtigkeitsdebatte (im Anschluss an Rawls, 1975) findet sich dazu folgende Überlegung: Sozial bedingte Bildungsungleichheiten sind ungerecht, weil wir «nichts dafür können», in welche Familie wir hineingeboren werden – wir sind dafür nicht verantwortlich, also kann auch nicht verlangt werden, dass wir die negativen Konsequenzen tragen, die daraus erwachsen. Das Gleiche gilt aber auch für unsere biologische Ausstattung. Warum sollten Bildungsungleichheiten, die auf biologischen Unterschieden beruhen, gerecht sein? Ein mögliches Prinzip der Bildungsgerechtigkeit könnte folgendermassen lauten:

Die Bildungsaussichten einer Person sollen ausschliesslich von ihren persönlich verantworteten Entscheidungen abhängen – nicht von ihrer sozialen Herkunft oder biologischen Ausstattung.

Das ist eine ziemlich extreme Auffassung, vor allem, wenn es darum ginge, alle (ungeachtet sozialer und biologischer Faktoren) auf den gleichen Leistungsstand zu bringen. Aber es geht noch extremer: Tammy Ben-Shahar (2016) hat ein Prinzip strikter Leistungsgleichheit formuliert – «all-the-way-equality», wie sie es nennt. Dies ist theoretisch plausibel, ist es doch (gerade bei jüngeren Schüler:innen) gar nicht klar, inwiefern sie etwa für ihre schulische Motivationen und Ambitionen sowie daraus erwachsende Entscheidungen verantwortlich sind. Diese scheinen sehr stark vom sozialen Umfeld sowie allenfalls der biologischen Ausstattung abzuhängen. Zudem ist zu betonen, dass Bildung – wenn es um den Wettbewerb um attraktive soziale Positionen geht – sogenannt *positionalen* Wert hat: Ihr Wert für das Individuum hängt (auch) davon ab, wie gut andere gebildet sind. In einer Gesellschaft, in der die meisten nicht gut Englisch können, werden beispielsweise bereits bescheidene Englischkenntnisse einen Vorteil bei Stellenbewerbungen bringen, sofern diese Kenntnisse überhaupt gefragt sind. Dies sieht ganz anders aus, wenn das Niveau insgesamt hoch ist.

Redet man von Bildungsgleichheit/Chancengleichheit, so kann man also entweder eine «konservative» Konzeption formaler Bildungschancengleichheit vertreten, eine extreme Konzeption strikter Gleichheit – oder etwas zwischendrin. Es entsteht, wenn man sich aufs Gleichheitsdenken einlässt, eine «Tendenz zu mehr Gleichheit». Die extremen Positionen scheinen unter anderem deshalb problematisch, weil ihre Realisierbarkeit infrage steht. Grundsätzlich kann man strikte Gleichheit herstellen, indem man die Leistungsfähigeren in ihrer Entwicklung hemmt («Nivellierung gegen unten», «Levelling down»). Dies jedoch ist nicht nur unrealistisch, sondern auch aus verschiedenen Gründen moralisch problematisch: Erstens wird dadurch möglicherweise die Entwicklung von Fähigkeiten verhindert, die gesellschaftlich (bzw. für andere Personen in der Gesellschaft, auch für die weniger Leistungsfähigen) von Nutzen sein könnten, zweitens bestehen möglicherweise individuelle (moralische) Ansprüche, in seinem Lernen nicht zurückgebunden zu werden. Ich bin allerdings nicht der Auffassung, dass eigene Potenziale oder Begabungen mit einem direkten moralischen Anspruch auf Verwirklichung verbunden sind. Jedoch kann man zumindest annehmen, dass Schüler:innen

Anspruch auf einen Unterricht haben, der ihren individuellen Lernbedürfnissen entspricht. Der Hauptgrund hierfür ist, dass ein nicht-angepasster Unterricht zu Über- oder Unterforderung führt und das schulische Wohlbefinden untergraben kann. Anders ausgedrückt: Ein individuell angepasster Unterricht ist nötig, um schulisches Leiden zu mindern. Werden leistungsfähige Schüler:innen allerdings ihren Voraussetzungen gemäss unterrichtet, kann das Leistungsungleichheiten vergrößern.

### **5 Normative Prinzipien: Angemessene Bildung**

In der philosophischen Debatte gibt es eine wichtige Alternative zu unterschiedlichen Konzeptionen der Bildungs-(chancen-)gleichheit: Demnach kommt es im Bildungsbereich nicht (primär) darauf an, dass alle (in irgendeiner Weise) gleich viel haben, sondern darum, dass alle «angemessen» oder «ausreichend» gebildet sind. Hier kann man von einer *Schwelle* in der Aneignung relevanter Fähigkeiten und Kenntnisse ausgehen (Anderson, 2023; Satz, 2007; Giesinger, 2007).

Spricht man von angemessener Bildung, so stellt sich die Frage, *in Bezug worauf Bildung* angemessen sein soll. Die folgende Konzeption bezieht sich auf drei Bereiche – Eintritt in den Arbeitsmarkt, politische Partizipation und persönliche Lebensführung. Es geht also nicht in erster Linie darum, Heranwachsende auf den Wettbewerb um soziale Positionen vorzubereiten (also nicht um «Chancengleichheit»:

Alle sollen, wenn immer möglich, diejenigen Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, die a) für den Eintritt in den Arbeitsmarkt, b) die Beteiligung am demokratischen Prozess und c) die persönliche Lebensorientierung und selbstbestimmte Lebensführung nötig sind.

Eine solche Konzeption gibt nicht nur ein grundlegendes Bildungsniveau vor, sondern bestimmt auch inhaltlich, worin diese Grundbildung bestehen soll. Als wesentliche Bildungsungerechtigkeit erscheint das Fehlen der Grundbildung. Dies gilt als moralisch gravierender als (z.B. sozial bedingte) Ungleichheiten unter Individuen, die bereits eine basale Schwelle erreicht haben. Wie eingangs deutlich wurde, gelingt es in der Schweiz bislang nicht, alle (z.B. im Lesen oder in Mathematik) auf ein basales Niveau zu bringen.

Gemäss dieser Art von Schwellenkonzption ist unerheblich, ob Bildungsdefizite soziale oder biologische Ursachen haben. Eigentlich ist auch nicht so wichtig, ob Schüler:innen motiviert sind, ein Grundbildungsniveau zu erreichen: Insofern die Grundbildung in ihrem grundlegenden Interesse ist, ist es nötig, auch wenig Motivierte im Lernen möglichst zu fördern.

Dabei wird nicht strikte Leistungsgleichheit gefordert, denn Ungleichheiten oberhalb der Schwelle sind grundsätzlich moralisch akzeptabel. Hieraus ergibt sich allerdings der wesentliche Einwand gegen Schwellenkonzptionen: Sie können dem Problem des fairen Wettbewerbs um soziale Positionen nicht gerecht werden. Beispielsweise gelten Bildungsungleichheiten (oberhalb der Schwelle), die durch finanzielle Ungleichheiten zwischen den Familien verursacht werden, nicht als ungerecht. Im schweizerischen Kontext: Es ist nicht ungerecht, wenn jemand die Matura nur dank elterlicher Investitionen – zunächst in die Vorbereitung der Aufnahmeprüfung, dann in Nachhilfe – bestehen kann. Insofern wir dies (intuitiv) als Ungerechtigkeit einstufen, ist klar, dass Schwellenkonzptionen einer Ergänzung bedürfen.

Hier kommen wir zurück zur Diskussion um unterschiedliche Gleichheitsprinzipien: So könnte man (etwa mit Blick auf die Situation in den USA oder Grossbritannien) ein Ressourcen-Gleichheitsmodell in Betracht ziehen. Mit Blick auf die Bedingungen in den deutschsprachigen Ländern wird man das aber wohl als unzureichend empfinden.

Hier lohnt sich ein kurzer Blick auf eine neuere Diskussion, in der es um die Bedeutung von Leistung und Verdienst geht. Christian Nerowski (2018) hat vorgeschlagen, oberhalb der Grundbildungsschwelle die erbrachte Leistung als Kriterium für Bildungsgerechtigkeit zu nehmen: Demnach «verdienen» es Schüler:innen, die die nötigen Leistungen für einen gymnasialen Abschluss erbringen, das entsprechende Zertifikat zu erhalten. Nerowski geht davon aus, dass Schüler:innen ungeachtet ihrer sozialen und biologischen Voraussetzungen für schulische Leistungen verantwortlich sind und entsprechend ein Verdienst erwerben, das belohnt werden soll.

Selbst wenn man diesen Kategorien (Verantwortung, Leistung, Verdienst) einen gewissen Stellenwert einräumen will, stellt sich aber weiterhin die Frage, inwiefern Schüler:innen durch die Schule *befähigt* werden, Leistungen zu erbringen. Bestehen Ungleichheiten beim Zugang zu Förderangeboten, wird man allenfalls von einer Ungerechtigkeit

sprechen können – auch wenn die erbrachten Leistungen in gewisser Weise persönlich verantwortet sind.

Ich möchte hier einen Vorschlag machen, der spezifisch auf den Bedingungen im schweizerischen Bildungssystem (bzw. den Bedingungen in den Bildungssystemen der deutschsprachigen Länder) zugeschnitten ist. Ausgangspunkt ist die Idee, dass Heranwachsende in einem bestimmten Alter die Möglichkeit haben sollten, unter verschiedenen wertvollen (schulischen/beruflichen) Zukunftsoptionen zu wählen. Dazu müssen sie *erstens* überhaupt dazu fähig sein, eine solche Entscheidung selbstbestimmt zu fällen – dies wird realistischweise nicht vor dem 14. Lebensjahr möglich sein. Sie müssen *zweitens* die Fähigkeiten und Kenntnisse mitbringen, die ihnen unterschiedliche Wege eröffnen. *Drittens* müssen sie ein Bewusstsein für unterschiedliche Optionen haben, d.h. fähig sein, verschiedene Optionen überhaupt ernsthaft mit sich in Verbindung zu bringen. *Viertens* müssen die äusseren (schulischen, sozialen, ökonomischen) Bedingungen so sein, dass die relevanten Optionen überhaupt bestehen.

Einerseits bietet das schweizerische System (mit der starken Stellung der Berufsbildung) tatsächlich eine Vielfalt relevanter Optionen an, gerade auch im Vergleich zu den englischsprachigen Ländern. Andererseits erzwingt das gegliederte System eine frühe Vorentscheidung, die sich später nur schwer rückgängig machen lässt: Das System ist zwar sehr durchlässig, aber wie gesagt werden dessen formale Möglichkeiten nur von wenigen genutzt. Also: Warum nicht ein System aufbauen, das innerhalb von acht oder neun Schuljahren möglichst alle auf eine Schwelle bringt, die ihnen unterschiedliche Zukunftsoptionen bietet, unter denen sie sich einigermassen frei entscheiden können? Dies ist also eine zweite Schwelle, die oberhalb der Schwelle der Grundbildung angesiedelt ist.

## **6 Wie (un-)gerecht ist das schweizerische Bildungssystem?**

Das schweizerische Bildungssystem ist ungerecht im Sinne der Schwellentheorie: 20/25% der Schüler:innen erreichen gemäss PISA relevante Grundkompetenzen nicht.

Einerseits vermute ich, dass viele in der Schweiz das Fehlen einer solchen Grundbildung als problematisch (und möglicherweise ungerecht) sehen, andererseits werfen die Befunde keine hohen Wellen. Das mag

daran liegen, dass man sie nicht zur Kenntnis nimmt oder nicht als verlässlich einstuft (nicht glaubt).

Es könnte auch damit zusammenhängen, dass aus dem Fehlen der Grundkompetenzen keine gravierenden Probleme im Übergang in den Arbeitsmarkt entstehen: Offensichtlich kann man in der Schweiz eine Berufslehre machen, auch wenn man nicht über Grundkompetenzen in Mathematik und/oder im Lesen verfügt. Allerdings merken die Autor:innen der TREE-Studie an, dass es gerade für sozial benachteiligte, leistungsschwächere Schüler:innen schwierig sein kann, nach der Schule direkt eine Ausbildung zu beginnen. Die Autor:innen kritisieren, diese Schwierigkeiten würden typischerweise den Betroffenen selbst angelastet (Hupka-Brunner et al. 2011, S. 185).

Grundsätzlich hat jedoch das schweizerische System mit der starken Gewichtung der Berufsbildung grosse Vorteile, wenn es darum geht, allen (oder vielen) Heranwachsenden relevante Zukunftsoptionen zu bieten: Für viele findet im Alter von 13–15 Jahren ein «echter» Berufswahlprozess statt, in dem unterschiedliche Möglichkeiten abgewogen werden. Aufgrund der weiterführenden Ausbildungsmöglichkeiten gibt es (formal gesehen) so gut wie keine «Sackgassen».

Allerdings ist die frühe Selektion – die nicht leistungsgerecht erfolgt – hier als Problem zu sehen. Für diejenigen, die (eventuell ungerechtfertigt) in weniger anspruchsvolle Schulformen eingeteilt werden, ist es trotz der Durchlässigkeit des Systems schwierig, den vorgegebenen Pfad zu verlassen. Interessanterweise gab es in der Schweiz – anders als in Deutschland – nie eine ernsthafte öffentliche Debatte um das gegliederte Bildungssystem: Dieses wird allgemein und mehr oder weniger unabhängig von der politischen Orientierung nicht als ungerecht eingestuft.

Warum das so ist, das ist schwierig einzuschätzen: Teils kann es mit konservativen Grundeinstellungen zu tun haben und damit, dass die formale Offenheit des Systems («formale Chancengleichheit») als ausreichend anzusehen ist. Demnach liegt es in der «Eigenverantwortung» der Individuen, die formalen Möglichkeiten des Systems zu nutzen.

Teils kann die fehlende Kritik am gegliederten System wiederum mit der Unkenntnis empirischer Befunde zu tun haben, teils aber auch damit, dass das Gymnasium nicht den gleichen Stellenwert hat wie in Deutschland oder Österreich. Viele entscheiden sich (gerade auf dem Land) bewusst für eine berufliche Ausbildung, auch wenn sie von ihrer Leistungsfähigkeit her fähig wären, ein Gymnasium zu besuchen.

Nicht zu unterschätzen ist auch, dass gewisse soziale Schichten (u.a. auch die eher links-grün orientierten Bildungsschichten) vom bestehenden System profitieren: Ihre Kinder werden in Selektionsprozessen eher bevorzugt, und zudem ermöglicht es das gegliederte System den Angehörigen privilegierter Schichten, «unter sich zu sein».

Dies sind spekulative Überlegungen. Ich bin jetzt gespannt, inwiefern Sie das bestehende System oder Aspekte davon als gerecht oder ungerecht einstufen und inwiefern Sie Handlungsbedarf und Handlungsmöglichkeiten sehen.

Anderson, E. (2023). Faire Bildungschancen und die Idee demokratischer Gleichheit [2007]. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Philosophie der Kindheit* (S. 423–461). Berlin: Suhrkamp.

Ben-Shahar, T. (2016). Equality in education – why we must go all the way. *Ethical Theory and Moral Practice*, 19(1), 83–100.

Brighouse, H. & Swift, A. (2008). Putting educational equality in its place. *Education Finance and Policy*, 3(4), 444–466.

Erzinger, A. B., Pham, G., Prosperi, O. & Salvisberg, M. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Universität Bern.

Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.

Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2021). Effekte von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und familiären sowie individuellen Ressourcen im Jugendalter auf den weiteren schulischen und beruflichen Lebensverlauf. Befunde aus der TREE-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(5), 703–720.

Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswegen: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In E. Krekel & Lex, T. (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 173–188). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

McElvany, N. et al. (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster/New York: Waxmann.

Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 441–464.

Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* [1971]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Roth, Heinrich (1967): Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabtenförderung [1952]. In: Th. Ballauf & H. Hettwer (Hrsg.), *Begabtenförderung und Schule* (S. 18–36). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Satz, D. (2007) Equality, adequacy, and education for citizenship. *Ethics*, 117(4), 623–648.

Zimmermann, B. & Becker, R. (2023). Die Sozialstruktur der Bildungsvorstellungen in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 49(1), 153–177.