

Jürgen Oelkers

Soziale Selektion und Bildung - oder: Was vom Traum ist Realität?)*

Das deutsche Wort „Bildung“ hat einen magischen Klang und ist in andere Sprachen nicht übersetzbar. Das englische *education* klingt dagegen profan und das französische *instruction* geradezu technisch. „Bildung“ verweist auf die höchsten deutschen Kulturgüter, auf die Weimarer Klassik, auf Hölderlin und Hegel, auf Beethoven und Wagner, Thomas Mann und Hermann Hesse und - auf das deutsche Gymnasium. Das kann man auch so sagen: Deutsche Bildungsdebatten waren - und sind - immer Gymnasialdebatten, während die Erfolgsmodelle im 19. Jahrhundert die Volksschule und im 20. Jahrhundert das duale System der Berufsbildung gewesen sind. Gymnasien haben sich historisch stark verändert, aber lassen sich kaum als Motoren der Systementwicklung betrachten.

Das klassische Gymnasium war der Ort der Bildungselite, die um 1900 keine drei Prozent eines Jahrgangs ausmachte. Daneben bestand ein regional aufgefächertes Bildungssystem mit zahlreichen Schulvarianten, das wesentlich lokal gesteuert wurde und so grosse Unterschiede kannte, ohne deswegen erfolglos gewesen zu sein. Das so genannte „dreigliedrige“ Schulsystem wurde erst 1938 mit dem „Reichschulpflichtgesetz“ eingeführt, ein Datum, das wenig bekannt und in der heutigen Strukturdebatte kaum präsent ist. In der Auseinandersetzung wird auch immer übersehen, dass es in Deutschland ein ausgebautes Sonderschulwesen gibt und so nicht einfach nur drei Schultypen, die irgendwie der Chancengleichheit im Wege stehen.

Historisch war der Erfolg der Schule klar definiert, nämlich durch die mit dem Abschluss vergebenen Berechtigungen. Als 1897 das deutsche Lehrlingswesen neu geordnet wurde, war die Basis der Berufsausbildung der Volksschulabschluss. Die Gymnasien in Preussen hatten schon 1834 das definitive Privileg erhalten, mit dem Abitur für den Hochschulzugang zu sorgen. Später kamen andere Abschlüsse hinzu und heute vergeben keineswegs nur die Gymnasien die allgemeine Hochschulreife. Wer also „Bildung“ mit dem Gymnasium gleichsetzt, verengt den Blick.

Die Gymnasien waren Standesschulen und so ausgerichtet auf das Bildungsbürgertum. Aber sie waren zugleich intern hoch selektiv. Die wenigsten Schüler, die aufgenommen wurden, bestanden am Ende auch die Abiturprüfung. Das Ziel für die Glücklichen war ein weitgehend unstrukturiertes Universitätsstudium, das auf den Markt der akademischen Berufe vorbereitete, der den Eliten vorbehalten war. Was unverblümt und in aller Deutlichkeit „Höhere Bildung“ genannt wurde, zu unterscheiden von der „niedereren“, war so ein weitgehend geschlossenes System der sozialen Selektion.

*) Vortrag auf dem Hauptpodium Bildung und Erziehung des 32. Evangelischen Kirchentages am 21. Mai 2009 in Bremen.

Ich erwähne das, um auf den Wandel hinzuweisen. Im Jahre 2006 studierten 43,1 Prozent eines Jahrgangs an Universitäten und Fachhochschulen. Die Zahl ergibt sich, wenn man den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife und der Fachhochschulreife zusammenzieht. Angenähert die Hälfte der Absolventen deutscher Schulen kann also studieren, bei den Frauen waren es im Jahre 2006 sogar 47%. Allerdings müssen grosse regionale und sogar lokale Unterschiede in Rechnung gestellt werden. Die blossе Zahl der Abschlüsse ist nicht sehr aussagekräftig, wie sich am Problem nicht der gleichen, sondern der ungleichen Chancen leicht zeigen lässt.

Die Chance, in Hamburg Abitur zu machen ist weitaus grösser als in Bayern, allerdings ist auch die Chance, mit einem Hauptschulabschluss keine Lehrstelle zu finden und arbeitslos zu werden, in Hamburg weit grösser als in Bayern, von Berlin oder den grossen Städten des Ruhrgebiets ganz zu schweigen. In Regionen mit einem hohen Anteil an handwerklichen Betrieben sieht die Lehrstellensituation sehr anders aus als in Grossstädten mit einem stark zurückgehenden Anteil von Industrieunternehmen. Der Dienstleistungssektor reagiert auf Bildungsabschlüsse nochmals anders und viele Beschäftigungen verlangen gar keine Ausbildung mehr, also weder Lehre noch Studium.

Wovon also soll man träumen? Die gängige Antwort ist: von Finnland. Hier ist die soziale Herkunft für den Bildungserfolg wesentlich weniger ausschlaggebend als in Deutschland, weil die öffentlichen Schulen für nachhaltige Förderung sorgen. Das gilt allerdings nur soweit, wie die PISA-Daten reichen, also bis zum Ende der Sekundarstufe I. Danach setzt auch in Finnland eine Bildungsselektion ein, bei der die bildungsnahen Schichten privilegiert sind. Universitätsstudenten aus Arbeiterfamilien sind in Finnland ebenso die Ausnahme wie in Deutschland, und ein duales System der Berufsbildung gibt es in Finnland nicht (OECD 2005). Wohl ist Bildung in Finnland Bürgerrecht, aber das heisst nicht, jeder kommt im Gesamtsystem gleich weit und niemand bleibt zurück.

Oft wird der Ausdruck „Chancengleichheit“ so verstanden, dass ein Zustand hergestellt werden soll, an dem entweder Startgerechtigkeit herrscht oder ein Abschluss für alle erreicht wird. „Startgerechtigkeit“ ist ein Ausdruck des deutschen Ökonomen Alexander Rüstow (1956), der in den fünfziger Jahren mit Hilfe von Umverteilungen der grossen Vermögen für materiell gleiche Startchancen sorgen wollte. Das war schon damals eine Illusion, mit der Folge, dass die Startchancen unbearbeitet blieben, ein Problem, das heute unter dem Stichwort der frühen Förderung wieder auftaucht. Die institutionellen Bedingungen dafür gibt es noch immer nicht. Nur ein Formelkonsens hat sich durchgesetzt, und der heisst bezeichnenderweise „Fördern und Fordern“.

Das historisch massgebende Beispiel für den gleichen Abschluss ist die amerikanische High School gewesen, die von 1894 an - nach dem Report des Committee of Ten - gezielt ausgebaut wurde. Die Absicht war, allen Kindern und Jugendlichen über den Primarschulabschluss hinaus gleiche Bildungschancen zu geben, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer ethnischen Zugehörigkeit und ihres Geschlechts. Nur das sollte in Zukunft „demokratisch“ genannt werden, was tatsächlich die amerikanische Pädagogik bis heute prägt. Wie sehr aber Rhetorik und Praxis auseinander klaffen, lässt sich an der hundertjährigen Geschichte der High School gut zeigen.

Die curriculare Entwicklung seit 1894 kann vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden: Das demokratische Postulat der Chancengleichheit wurde umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, das zugeschnitten war auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen. Gleich war nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler

in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Zweitens hatte und hat das Angebot keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt also die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anboten. Oft wurden die Chancen damit gemindert, statt sie fair zu verteilen (Angus/Mirel 1999).

Aber kann man in der Bildung überhaupt Chancen fair verteilen? Das grundlegende Postulat scheint eigentlich ganz klar zu sein: Der Bildungserfolg soll nicht von der sozialen Herkunft abhängen, sondern einzig und allein von der persönlichen Leistung. Jeder soll gemäss seinen Fähigkeiten die Chance erhalten, sich bilden zu können. Der Berliner Pädagoge Johannes Tews kleidete dieses Postulat 1916 in die Formel „Freie Bahn für jeden Tüchtigen!“ Dahinter stand die Idee, den Zugang zur Höheren Bildung zu öffnen für begabte Kinder der Arbeiterklasse. Insofern war „Chancengleichheit“ immer auch ein Stück Klassenkampf.

Ausgehend von der englischen Labour Party entwickelte sich in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine bildungspolitische Strategie, die Bildungsreform als Sozialpolitik verstand, mit der die so genannten „Begabungsreserven“ ausgeschöpft werden sollten und die auf eine Gesamtschule hinauslief. Die wurde in England 1965 auch tatsächlich eingeführt, in Deutschland, Österreich und der Schweiz jedoch nicht. In England gab es seit 1944 ein dreigliedriges Schulsystem, das der Labour-Politik nicht standhielt, auch weil der grosse Privatschulensektor genügend Alternativen bot. Im deutschen Sprachraum verhinderten die starken Gymnasien Einheitslösungen, ausgenommen die einundvierzig Jahre DDR, wobei die Abwicklung des Bildungssystems der DDR heute Fragen aufwirft, die vor zwanzig Jahren nicht gehört worden wären, auch wenn man sie gestellt hätte.

Der schärfste Kritiker der Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik ist Friedrich von Hayek gewesen, der Begründer des Neo-Liberalismus. Seine Kritik aus dem Jahre 1971 in der Schrift *Die Verfassung der Freiheit* betraf zwei zentrale Punkte: Die Politik der Chancengleichheit erhöht massiv den bürokratischen Aufwand und ist zugleich illusionär, weil kein Bildungssystem imstande ist, Chancen nach Begabung und Leistungen gerecht zu verteilen. Der Staat muss Chancen zuweisen und so Freiheiten beschneiden, das Ergebnis ist aber nicht mehr Gerechtigkeit für alle, sondern nur eine andere Verteilung mit neuen Benachteiligungen. Es gibt nie gleiche Chancen für alle, weil die Talente verschieden sind und die Ressourcen der Bildung sowohl genutzt als auch versäumt werden können (Hayek 1971).

Nun sind neo-liberale Autoren in Deutschland nie besonders zitierfähig gewesen und in der Tat waren ihre ökonomischen Theorien auf paradoxe Weise so wirkmächtig, dass die Vereinigten Staaten eine Art Temporärsozialismus einführen mussten. Ein anderer Zeuge dürfte da glaubwürdiger sein. Der amerikanische Soziologie James Coleman (1969, 1975) hat auf der Basis einer gross angelegten Studie über die Ungleichheiten im Bildungssystem wenige Jahre später und ganz unabhängig von Hayek einen ähnlichen Schluss gezogen wie er, wengleich dafür ganz andere Gründe geltend gemacht wurden. Ausserdem bot Coleman politische Perspektiven an, während Hayek einfach nur die Elitenbildung verteidigen wollte.

Der Ausdruck „equal educational opportunities,“ so Coleman, sei nicht brauchbar, weil weder die Ressourcen für den Input der schulischen Bildung noch die Ergebnisse je „gleich“ seien. Worum es allein gehen könne, sei die Reduktion der *Ungleichheiten*, nicht das Streben nach Gleichheit. Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch beseitigt werden. „Gleichheit“ dagegen ist kein Ziel der Bildung, das erreichbar wäre. Historische Fallstudien gerade aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass das

Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis tatsächlich immer zwei verschiedene Welten waren (Nelson 2005).

Colemans (1975, S. 29) Formel der „reduction in inequality“ war folgenreich.¹ Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen. Die verschiedenen Strategien reichten vom „Busing“ über „Affirmative Action“ oder die Quotierung der Studienplätze bis hin zu „Charter Schools“, also einem speziellen Angebot für bestimmte Gruppen ausserhalb der angestammten Schulbezirke. Die Erfolge sind gemischt, die politischen Strategien waren offenbar nur begrenzt wirksam und bis heute ist das amerikanische Bildungssystem geprägt von hohen Disparitäten, die auch durch das ungleiche Steueraufkommen der Schulbezirke erklärt werden können. Einen Steuerausgleich wie in den Schweizer Kantonen gibt es nicht. Und die heute dominante Idee des Wettbewerbs zwischen den Schulen verstärkt den Matthäus-Effekt, also begünstigt die reichen und benachteiligt die armen Bezirke.

Offenbar gibt es keine grossen und flächendeckenden Lösungen mehr, auch weil inzwischen sehr viel klarer geworden ist, was im Klassenzimmer geschieht und wie Reformprogramme genau daran vorbeigehen. Grössere Ansätze zur Systementwicklung benötigen einen Zeitaufwand von mindestens einer Dekade und der Prozess ist auch nur dann erfolgreich, wenn von den Fehlern unterwegs gelernt werden kann, was zur politischen Rhetorik aber kaum sehr weit passt. Die Versprechen sind immer grösser als die tatsächlichen Effekte und so ist es naheliegend, mit einer neuen Reform anzufangen statt die Ergebnisse der alten abzuwarten. Sie können dann, wie man in der Schweiz sagt, „schubladiert“ werden.

Für die Schulen ist die zentrale Frage, welches Angebot sie überhaupt machen können und wie die Ressourcen von den Schülern genutzt werden. Dabei ist entscheidend, was getan oder nicht getan wird, den Lernstand der Schüler zu beeinflussen. Gleichheit im Leistungsverhalten gibt es nie, aber den Unterschied macht auch nicht einfach die Begabung, sondern der Verlauf des Lernens und die Erfahrungen mit der Schule. Studien aus der Schweiz zeigen, dass schon bei Schulbeginn der Lernstand weit auseinander liegt und die Schere zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen keineswegs im Verlaufe der Schulzeit geringer wird, obwohl zum Teil erhebliche Fördermittel zur Verfügung stehen (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008).

Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse. Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze. Das sind Daten, die von deutschen Studien bestätigt werden, so dass ich nicht über einen Schweizer Sonderfall berichte, den man an vielen anderen Stellen vermuten kann.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen. Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass auf einem Bild ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für komplexere

¹ „Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that compete for the child's time, are unequal, and that the school's task is - besides increasing opportunity for all, through what it imparts - to reduce the unequalizing impact on adult life of these differential environments“ (Coleman 1975, S. 29).

Bilder konnten von einem Drittel der Kinder nicht genannt werden. Ohne entwickelten Wortschatz sind die Startchancen erheblich gemindert, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt. Bezeichnenderweise waren die Wortschatzübungen aus dem Primarschulunterricht weitgehend verschwunden und sind erst nach Bekanntwerden der Ergebnisse der Studien wieder eingeführt worden. In diesem Sinne kann Forschung durchaus Nutzen haben.

Nach drei Jahren Schulzeit zeigt sich, dass Unterricht erhebliche, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen werden, ohne dass die Leistungsstärkeren benachteiligt werden, was aber nur dann gilt, wenn qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er vor allem macht den Unterschied, was primär mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat. Die Erfahrung von Fortschritten stimuliert das Leistungsverhalten, was auch hier in umgekehrter Hinsicht gilt. Aber ein auf die gegebene Lerngruppe gut abgestimmter, differenzierter Unterricht zeigt im Blick auf Förderung gute Ergebnisse.

Viele Kinder konnten also schlechte Chancen beim Start ausgleichen und so vom Unterricht profitieren. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Da es in Deutschland bislang keine Mindeststandards gibt, kann der Rückstand nicht genau bezeichnet werden und bleibt Einzelschicksal. So kann man vielleicht fordern, aber nicht fördern.

Der OECD-Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich daher leicht als Zweckoptimismus, wie auch amerikanische Kommentare annehmen (Meier/Wood 2004). Die Frage ist nicht nur, wie mit den Risikogruppen umgegangen werden soll, sondern verweist auch auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler. Dabei muss mehr geschehen als „Fordern und Fördern“. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie gleichmässig gefördert und gefördert werden soll, auch um ein politisches Equilibrium zu erreichen. Aber das heisst für die verschiedenen Leistungsgruppen nicht dasselbe, die sich schon von ihren Einstellungen zur Schule zum Teil dramatisch unterscheiden (Jünger 2008).

Die Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen, trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Die ungleich entwickelte Förderkultur in den einzelnen Klassen und quer zu den Stufen lässt sich auch in deutschen Studien nachweisen (Kunze/Solzbacher 2008). Ein zentrales Problem ist dabei, dass entwickelte Aufgabekulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen. Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden. Die Unterschiede im Förderungserfolg hängen wesentlich von solchen Kulturen ab.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Leistungsanforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand kaum noch und bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der wachsenden Leistungsunterschiede lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im

Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang jedoch kaum kooperieren.

Auffällig ist, dass in Deutschland die positiven Leistungsdaten für die Grundschule auf der Sekundarstufe I nicht fortgesetzt werden, was nicht nur mit der frühen Selektion zusammenhängen dürfte, sondern zugleich eine Ursache auch in den unterschiedlichen Schulkulturen hat. Elastische Modelle für die Sekundarstufe I liegen im Ausland vor. Ihre Einführung ist in Deutschland hoch umstritten und dürfte auch von den Kosten her Widerstand erzeugen. Eine zunehmend stärker werdende Barriere im Bildungssystem ist schliesslich auch die Existenz von Parallelkulturen der Förderung. Offenbar nehmen immer mehr Eltern die Dienste von Lernstudios in Anspruch und beschaffen sich auf diesem Wege einen Fördervorteil, der im Wesentlichen durch ihre finanziellen Mittel bestimmt wird.

Hilft da nicht doch eine Gesamtschule weiter? Mein Traum für Deutschland ist das nicht, einmal weil ich Freuds *Traumdeutung* vor Augen habe und weiss, wann man aus einem Traum erwacht, und zweitens, weil es keine perfekten Gesamtschulsysteme ohne Nachteile gibt. Zudem kann sich jedes Bildungssystem nur selbst weiterentwickeln. Was die deutschen Bundesländer anstreben können - und aufgrund der demografischen Entwicklung wohl auch müssen, ist ein zweigliedriges System auf den beiden Sekundarstufen. Die zweite Säule muss zu einer echten Alternative zum Gymnasium ausgebaut werden, damit die Eltern unter zwei verschiedenen, aber gleich starken Alternativen wählen können. Solange „Bildung“ nur mit dem Gymnasium gleichgesetzt wird, lassen sich die Vorteile nicht ausgleichen.

Auch der Primarbereich kann entwickelt werden. Vierjährige Grundschulen gibt es nur in Deutschland und Österreich, die mitteleuropäische Norm sind sechsjährige Primarschulen, die verbunden sind mit meistens zweijährigen Vorschuleinrichtungen, die nachgefragt werden, auch wenn sie nicht verbindlich sind. Die Kindergartenstufe ist so gleichgestellt und Teil des Schulsystems. Statt zwanghaft nur das Abitur und so das Ende der Schullaufbahn vor Augen zu haben, sollte man fragen, wie der Anfang neu gestaltet werden kann. Ich schliesse mit einem Hinweis auf die Entwicklung in der Schweiz, der auch deutlich macht, dass die Eidgenossenschaft nicht einfach als Ansammlung von Steueroasen dargestellt werden kann. In der Bildung jedenfalls warten die Indianer nicht auf die Kavallerie.

Das Projekt heisst „HarmoS“, eine Abkürzung für ein Abkommen zwischen den Kantonen, das sich auf die Harmonisierung der obligatorischen Schule bezieht. Die Eckwerte beziehen sich vor allem auf eine weitgehende Reform der Primarschule. Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre nach unten verlängert. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der Kindergarten wird mit der Primarschule zusammengeführt. De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe. Die Kantone müssen dabei je einzeln entscheiden.

Natürlich weiss ich, dass es Schweizer Lösungen nur in der Schweiz gibt. Und kein Schweizer würde je auf die Idee kommen, die eigenen Lösungen dem grossen Kanton im Norden anzubieten. Aber das Beispiel zeigt, dass sich selbst Schulstrukturen bewegen lassen und keineswegs „in Stein gemeisselt“ sind, wie die Schweizer sagen. Vielleicht kann man hier ja weiterträumen.

Literatur

- Angus, D.L./Mirel, J.E.: *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995*. New York/London: Teachers College Press 1999.
- Coleman, J.S.: *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. In: *Harvard Educational Review* (Ed.): *Equal Educational Opportunity*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1969.
- Coleman, J.S.: *What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'?* In: *Oxford Review of Education* Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.
- Crosland, A.: *The Future of Socialism*. London: Jonathan Cape 1956.
- Hayek, F. A. v.: *Die Verfassung der Freiheit*. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck) 1971. (= Walter Eucken Institut Freiburg i. Br. *Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen*, Band 7)
- Jünger, R.: *Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule*. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider Verlag 2008.
- Meier, D./Wood, G. (Eds.): *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools*. Boston MA: Beacon Press 2004.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer 2005.
- Moser, U./Keller, F./Tresch, S.: *Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse*. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Hollenweger, J. (Hrsg.): *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse*. Oberentfelden: Sauerländer 2008.
- Nelson, A.R.: *The Elusive Ideal: Equal Educational Opportunity and the Federal Role in Boston's Public Schools, 1950-1985*. Chicago/London: The University of Chicago Press 2005. (= *Historical Studies of Urban America*).
- OECD: *Equity in Education. Thematic Review. Finland. Country Note*. Paris: OECD 2005.
- Oelkers, J.: *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Rüstow, A.: *Die Forderung der Startgerechtigkeit*. In: *Die berufsbildende Schule* Band 8, Heft 12 (1956), S. 754-757.