

Jürgen Oelkers

*Statement zum Thema Chancengleichheit in der Bildung<sup>\*)</sup>*

Otto Herz, ein bekannter deutscher Reform- oder Alternativpädagoge, sagte 2015 in einem Interview über das deutsche Bildungswesen und damit verbunden zum Tagungsthema:

„Grosssysteme neigen zur Erstarrung. Aus Grosssystemen heraus entstehen sehr selten Variationen oder Alternativen. Da sich die Welt ändert, müsste sich auch die Schule ändern. Die allgemeine öffentliche Schule ist der letzte staatliche monopolstaatswirtschaftliche Betrieb. Und der entwickelt aus sich heraus sehr wenig Innovation“ (Hofmann 2015, S. 26).

„So wie ich das sehe gibt es auch bei der SPD ... nichts an perspektivenreicher Bildungspolitik. Nehmen Sie die ‚Chancengleichheit‘: Das höre ich seit 40 Jahren und nichts oder wenig ist passiert“ (ebd., S. 30).

Das mag eine verbreitete Meinung sein, die Zahlen ergeben ein anderes Bild: Im Jahre 2013 erwarben 370.600 Personen die allgemeine und fachgebundene Hochschulreife, das waren 3,8% mehr als im Vorjahr. In zehn Jahren betrug der Zuwachs mehr als die Hälfte. Die Studienberechtigtenquote, also der Anteil der Studienberechtigten an der Bevölkerung der entsprechenden Geburtsjahre, betrug 2013 57,1%, davon 45,3% mit allgemeiner und 11,8% mit Fachhochschulreife (Bildung und Kultur 2014, S.111). Im Jahre 2000 betrug die Studienanfängerquote 33,3%, im Jahre 2015 58,0 %, sie ist gegenüber dem Höchstwert von 2013 (58.5%) leicht gesunken (Bildung und Kultur 2015, S. 11). Wo also liegt das Problem, könnte man fragen.

Für die FAZ ist die Zahl viel zu hoch, weil die Noten immer besser werden und so die gymnasiale Bildung bedroht ist.<sup>1</sup> Das erinnert an Friedrich Nietzsches Basler Vorträge von 1872: Jede Verbreiterung der Bildung führt unweigerlich zu Niveauverlust. Auch Kritiker wie Julian Nida-Rümelin sehen einen Niveauverlust und empfehlen eine Umsteuerung in Richtung Berufsbildung, eine Idee, die schon in der Spätzeit der DDR praktiziert wurde. Im Arbeiter- und Bauernstaat sollte die Gelehrtenrepublik erhalten bleiben.

Auf der anderen Seite stehen die Befürworter der Wissensgesellschaft, für die die Zahl der Studienberechtigten nicht hoch genug sein kann. Die OECD tadelt daher immer noch die zu niedrige Quote in Deutschland und dann gar noch der Schweiz. Der Sitz der OECD ist Paris und das Vorbild scheint Frankreich zu sein, wo im Juni 2014 87.9% aller Schüler das zentrale Abitur bestanden haben, davon 49% das allgemeinbildende Abitur, 21%b das technische Abitur und 30% das berufsbildende<sup>2</sup>.

Doch was besagen solche Zahlen? In Frankreich gibt es keine duale Berufsbildung, wer das berufliche Baccalaureat abschliesst, wird nur in Schulen ausgebildet und hat wenig Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Das allgemeinbildende Baccalaureat eröffnet zwar den

<sup>\*)</sup> Statement im Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung am 3. Dezember 2015.

<sup>1</sup> Faz.net vom 14.6.2014.

<sup>2</sup> <http://www.ambafrance-de.org/Bildung-Abitur-in-Frankreich>

Hochschulzugang, aber wer den Grandes Ecoles studieren will, muss Eingangsprüfungen bestehen, die die deutsche gymnasiale Oberstufe voraussetzen. Die Universitäten sind vom Niveau eher Fachhochschulen und für die Elitenbildung sorgen immer noch nur die Grandes Ecoles.

Für Deutschland gilt, dass nicht einfach von der Studienberechtigung auf das Studium geschlossen werden kann. Entscheidend sind der Verlauf des Studiums und so die Dauer und möglicherweise auch der Abbruch. Der Schulabschluss ist wiederum nur bedingt aussagekräftig, wenn nicht auch die Chancen mit bedacht werden, versäumte Abschlüsse nachzuholen und so mit nachfolgenden Ausbildungen zu beginnen. Wichtig ist, nicht aus dem System herauszufallen und verpasste Chancen zu kompensieren. Der Erstabschluss ist also nicht einfach der Indikator für „Chancengleichheit“.

Aber schon 1971 fiel das OECD-Examen für die Bundesrepublik Deutschland vernichtend aus: Die Arbeiterkinder haben so gut wie keinen Hochschulzugang und sind in ihren Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, extrem behindert. Arbeiterkinder bildeten Mitte der sechziger Jahre mehr als 50% der Schülerschaft, während gemäss der berühmten Studie von Dahrendorf nur 5% der Studierenden aus der Arbeiterschicht stammte. „Chancengleichheit“ im Blick auf eine akademische Ausbildung, also, war nicht gegeben und hat historisch auch nie bestanden (Kaelble 1975).

Daher ist verständlich, wenn der Deutsche Bildungsrat 1969 die „Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen“ an die Spitze der politischen Agenda gestellt und diese Forderung mit neuen Schulformen erprobt wissen wollte (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 21). In diesem erst heute wirklich einflussreichen Gutachten zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ findet sich keine genauere Definition von „Chancengleichheit“ und das sich bis heute nicht verändert. Das Postulat machte Karriere und schien angesichts der sozialen Ungerechtigkeit für sich selbst zu sprechen.

Allerdings hatte schon der Konstanzer Soziologe Hansgert Peisert (1967) darauf hingewiesen, dass Bildungsbenachteiligung auch konfessionelle oder geographische Faktoren kennt, also nicht nur solche der sozialen Schichtzugehörigkeit. Mitte der sechziger Jahre war auch das Geschlecht noch ein Faktor der Benachteiligung. Von Peisert stammte die sprichwörtlich gewordene und heftig wertende Formel des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande,“ also die Metapher für die Summe aller Bildungsbenachteiligungen.

Diese Formel spielte in der bildungspolitischen Diskussion der sechziger und frühen siebziger Jahre eine erhebliche Rolle und - sie hatte Folgen.

- Es ist sicher kein Zufall, dass der Bildungsrückstand der Mädchen am schnellsten beseitigt wurde.<sup>3</sup>
- Nach Auflösung der Bekenntnisschulen als Pflichtschulen fiel es auch nicht schwer, die Benachteiligung durch Konfessionszugehörigkeit aufzulösen.
- Die Nachteile im Siedlungsraum wurden durch Gemeindereformen, Bildung grösserer Schuleinheiten und den regionalen Ausbau der weiterführenden Schulen beseitigt.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Im Schuljahr 1978/1979 besuchten im Bundesland Nordrhein-Westfalen erstmals mehr Mädchen als Jungen die Gymnasien (Köhler/Zymek 1981).

<sup>4</sup> In den berühmten Hessenplänen war die Rede von der „sozialen Aufrüstung des Dorfes“, worunter neben dem Schulbau auch die Errichtung von Bürgerhäusern oder Gemeindezentren zu verstehen war.

Aber das sind nur historische Momentaufnahmen. Die Massnahmen der siebziger und achtziger Jahre stellten keine nachhaltige Lösung des Problems der Chancengleichheit dar. Das hat auch damit zu tun, dass die Politik der Chancengleichheit nie eine kohärente Strategie war, die gebündelt und mit Prioritäten versehen umgesetzt wurde. Man muss auch sagen, dass „Chancengleichheit“ keine Zielgrösse ist, die dazu taugt.

Die Wahrnehmung der schulischen Lernchancen durch die Mädchen scheint ein umgekehrtes Gender-Problem eröffnet zu haben, nämlich die Benachteiligung der Jungen in bestimmten Lernbereichen. Die soziale Benachteiligung blieb erhalten, wenngleich stark verschoben von den klassischen Arbeitermilieus hin zu neuen Unterschichten, die vor allem in der Folge von Arbeitsmigration entstanden sind und die jahrelang keine Beachtung fanden.

Die Verminderung der Bildungschancen durch eine Kombination aus sozialen, kulturellen und religiösen Faktoren hat die am sozialen Aufstieg orientierte Verteilungspolitik der sechziger und siebziger Jahre nicht interessiert. Aufmerksam auf dieses Problem wurde die Bildungspolitik erst nach Verschiebung der Relationen, also der Konzentration von Migrantenkindern aus bildungsfernen Milieus in den Haupt- und Sonderschulen. Mit diesem Effekt hat die damalige Verteilungspolitik nicht gerechnet oder nicht rechnen wollen und dann auch zur Minderung des Effekts lange nichts getan.

Die bessere Frage ist, wie sich Schulen sich zum Vorteil der Gesellschaft entwickeln können und welche Programme Aussicht auf Erfolg haben. In Deutschland kennt die Schulentwicklung vier grosse und übergreifende Trends, die die nächste Dekade bestimmen werden, nämlich

- Ganztagschulen: Mehr Zeit neben dem Unterricht
- Bildungslandschaften: Lernen vor Ort
- Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen: Zweite Säule neben dem Gymnasium
- Inklusion: Normalverschulung als Standard

Zum einen geht es um den Auf- und weiteren Ausbau von Formen der *Ganztagsbeschulung*, die den Schulen mehr Zeit geben und damit mehr zulassen als Unterricht in der Form von Lektionen. Damit wird sich auch die Durchmischung der Professionen an den Schulen beschleunigen. *Bildungslandschaften*, zweitens, können zu einer kommunalen Organisation von Bildung führen, neue Kooperationen der örtlichen Bildungsanbieter herbeiführen und damit die Öffnung der Schulen in den lokalen Raum ermöglichen. Weiter wird sich die deutsche Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* für die Akzeptanz von Heterogenität der Lernbedürfnisse und so der Ziele.

Damit reagieren die Schulen und die Bildungspolitik auf gesellschaftliche Herausforderungen, aber solchen, die tatsächlich bearbeitet werden können und nicht lediglich Postulate darstellen. Die meisten Forderungen muss die Schule unbeantwortet lassen und das ist kein Versagen, sondern hat damit zu tun, dass allein die Schule der Adressat ist. Sie aber ist nur eine Station der Bildung, die für viele Herausforderungen schlicht ungeeignet ist oder nur gemeinsam mit anderen darauf reagieren kann.

Gesellschaftliche Herausforderungen für die Schule sind:

- Bearbeitung von Diskriminierung und Aufhebung der Benachteiligung von Behinderten

- Anstieg der höheren Schulabschlüsse in Europa
- Veränderungen von Familie und Arbeitsmarkt
- Kooperative Netzwerke als Grundorganisation in Wirtschaft und Gesellschaft

Der Wandel der deutschen Flüchtlingspolitik seit Anfang September 2015, der im Ausland „kühn“ und „mutig“ genannt wird,<sup>5</sup> hat eine fünfte Herausforderung geschaffen, auf die Schule und Bildung reagieren müssen. Die Problemlage hat sich plötzlich beschleunigt und wird schnell an Bedeutung zunehmen. Die Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen aus anerkannten Flüchtlingsgebieten stellt die wahrscheinlich grösste Aufgabe dar, auf die sich Schulen in den nächsten Jahren einstellen müssen. Bereits heute tragen sie eine Hauptlast der Folgenbearbeitung. Und die Last wird zunehmen, was nicht heisst, dass sich im Gegenzug die Chancen reduzieren. Aber das lässt erst nach der Integration absehen, auch welcher Preis sich damit verbindet.

Europäische Lösungen, wie immer die aussehen mögen, gibt es in der Schulpolitik nicht. Sie bleibt national, damit bleiben auch Lasten und Chancen der Integration national. Internationale Kooperationen sind nicht annähernd angedacht, wahrscheinlicher ist, dass die Länder der EU bildungspolitisch je für sich reagieren werden. Und Kinder und Jugendliche können über den Schulbesuch und die damit verbundenen Sozialisation nicht in verschiedene Gesellschaften integriert werden. Jede Zuteilung mit einer Quote legt zugleich den Verlauf der Bildungsprozesse fest und hat langfristige Folgen.

Die Brennpunkte liegen in den Kommunen und die Aufgaben lassen sich nur bearbeiten, wenn der gesamte Bildungsraum beteiligt wird. Allein daran zeigt sich, dass gesellschaftliche Herausforderungen nur mit gemeinsamen und abgestimmten Anstrengungen zu bewältigen sind.

Im Bildungsbereich ist der Staat nur Monopolist, kein Meta-Akteur für Gerechtigkeit, wie in der auf die Bismarck'schen Lösungen fixierten deutschen Bildungspolitik oft angenommen wurde (Oelkers 2006). Der Monopolist beherrscht nicht etwa das eigene System, das auf die zunehmende Verdichtung der Verwaltungsnormen nicht gleichsinnig reagieren kann. Nicht selten sind die Wirkungen paradox, vielfach folgen sie nicht den politischen Intentionen und oft steht die Komplexität des Systems der guten Absicht entgegen. Das Bildungssystem kann ohne weitere Steuerungsgrössen nicht einfach das Postulat Chancengleichheit „umsetzen.“

Das hat auch konzeptionelle Gründe: Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman (1975) hat dargelegt, dass der Ausdruck „equal educational opportunities“ nicht brauchbar sei, weil weder die Ressourcen für den Input der schulischen Bildung noch die Ergebnisse je „gleich“ sein könnten. Worum es nur 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.

Wenn Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich auf das Volk beziehen und einlassen. In der heutigen Sprache gesagt: Der demokratische Habitus entsteht in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können.

---

<sup>5</sup> New York Review of Books Volume LXII, No. 15 (October 8-21, 2015), S. 8.

Bildung ist dabei nicht im Sinne eines akademischen Grades notwendig, sondern als intelligente Problemlösung, die demokratisch ausgehandelt und an der Basis erzeugt wird.

Schulen können darauf vorbereiten, wenn sie selbst zivil werden, also Partizipation ermöglichen, sich transparent verhalten und eine öffentliche Rolle spielen. Nur die autoritäre Staatsanstalt konnte Disziplin zum Kult erheben. Zivile Schulen basieren auf einsichtigen Regeln und setzen nicht wie in der Dreiklassenschule natürliche „Begabung“, sondern Lernfähigkeit voraus. Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen.

Die öffentlichen Schulen müssen gesellschaftliche Erwartungen erfüllen, die von einer minimalen Elementarisierung bis zur Hochbildung immer mit Perfektionsansprüchen verbunden sind. Deswegen entflammen immer wieder Debatten über die mangelhafte Beherrschung der Schriftsprache, der Grundrechenarten oder auch der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Und in der Tat, sind solche Fähigkeiten nicht vorhanden oder werden mit jeder Generation geringer, dann muss die Frage nach dem Generationenvertrag der Schule neu gestellt werden.

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können. Das gilt umso mehr, wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann. Hier sind Sortierungsleistungen notwendig, die das Internet nicht selbst besorgt. Bürgerinnen und Bürger müssen auch entscheiden, was sie *nicht* als politisches Thema akzeptieren. Lernfähigkeit heisst nicht, dass Bürgerinnen und Bürger nur dann akzeptiert sind, wenn sie die Hochkultur beherrschen. Das politische Dasein als Bürger hat gleichwohl Bildungsbedingungen, die elementar mit einer hinreichenden Schulbildung zu tun haben.

### *Literatur*

Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.

Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1969.

Hofmann, M. (Hrsg.): Alternativschulen - Alternativen zur Schule. Gespräche. Münster/Ulm: Verlag Klemm+Oelschläger 2015.

Kaelble, H.: Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland, 1910-1960. In: Geschichte und Gesellschaft Jg. 1. H. 1 (1975), S. 121-149.

Köhler, H./Zymek, B.: Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansatz zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschule und Gymnasien. In: Die Deutsche Schule Heft 1 (1981), S. 50-64.

Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.

Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper Verlag 1967.

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1890-210. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2014.

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen - vorläufige Ergebnisse – Wintersemester 2015/2016. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2015.