

Lersch, Rainer

Bildungschancen in Deutschland. Ihre Entwicklung in den letzten vier Jahrzehnten

Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, S. 139-154



Quellenangabe/ Reference:

Lersch, Rainer: Bildungschancen in Deutschland. Ihre Entwicklung in den letzten vier Jahrzehnten - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, S. 139-154 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-275476 - DOI: 10.25656/01:27547

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-275476>

<https://doi.org/10.25656/01:27547>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rainer Lersch

Bildungschancen in Deutschland

Ihre Entwicklung in den letzten vier Jahrzehnten

Ich möchte Ihnen ein Märchen erzählen: Es war einmal ... (schon an dieser Wendung können Sie erkennen, dass es sich um ein deutsches Märchen handelt!) ... ein kleines Mädchen, das wurde irgendwo auf dem Lande (ich glaube, es war in Süddeutschland) als Kind armer, aber rechtschaffender Eltern geboren. Die Mutter kümmerte sich um den Haushalt und die Kinder, der Vater arbeitete den ganzen Tag schwer im Wald. Jeden Sonntag gingen sie in die katholische Kirche im Dorf: es waren – wie gesagt – rechtschaffende Leute, die sich auch nicht über ihr Schicksal beklagten, zumal ihnen auch in der Kirche immer wieder gesagt wurde, dass jeder an seinem Platz für den Erhalt der gottgewollten Ordnung beizutragen habe.

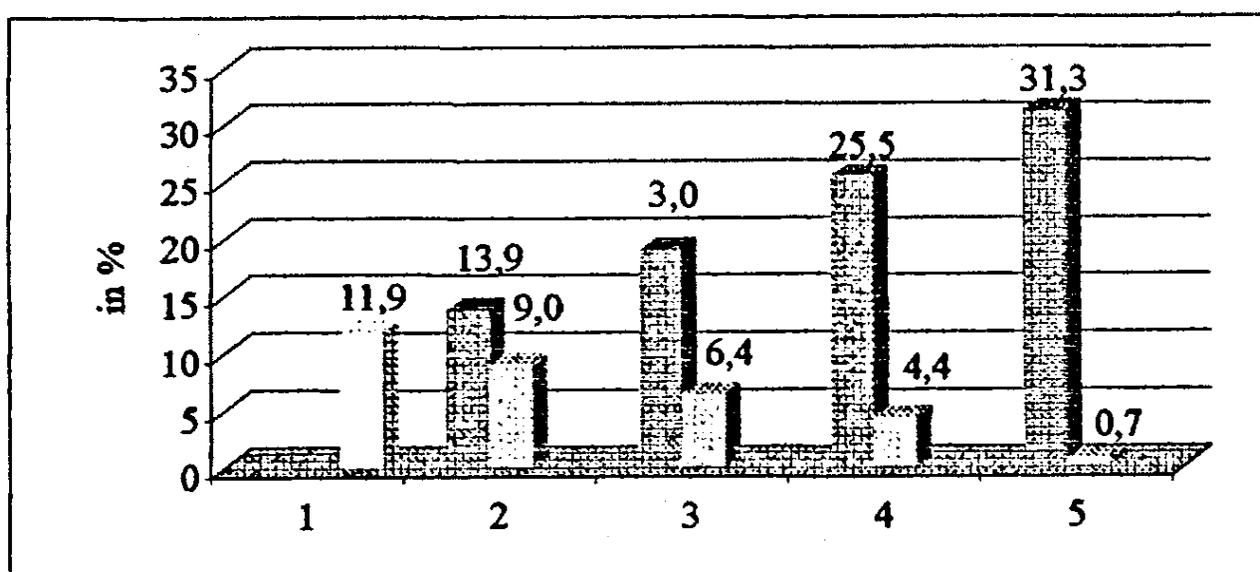
Das war zu der Zeit, als in (West)Deutschland die Volksschule noch Volksschule hieß und auch tatsächlich von mehr als zwei Dritteln aller Kinder des Volkes besucht wurde (also zu Beginn der 60er Jahre). Die Prognosen für das weitere Leben unseres kleinen Mädchens waren damals keineswegs rosig: Mit an 100% grenzender Wahrscheinlichkeit würde es nicht nur in ärmlichen Verhältnissen aufwachsen, sondern auch nach acht Jahren „volkstümlicher Bildung“ als Jugendliche und spätere Erwachsene in die sozialen Fußstapfen seiner Eltern treten. Denn die Chance, beispielsweise über die Beteiligung an „höherer Bildung“ seine soziale Lage verbessern zu können, lag maximal bei 0,7%! (vgl. Peisert 1967, S. 19)

Dieses ungeheure Ausmaß an Benachteiligung gegenüber anderen Kindern im Lande und das damit verbundene absehbare Schicksal dauerte drei gute Feen – sie hießen „Bildungsreform“, „Bildungsexpansion“ und „Bildungsplanung“ und versprachen: „Dir und Deinesgleichen soll geholfen werden! Wir werden dafür sorgen, dass alle Kinder in diesem Land die gleichen Bildungschancen bekommen, ganz gleich, welchen Geschlechts sie sind, welcher Konfession sie angehören, wo sie wohnen und welchen sozialen Status ihre Eltern haben!“

Soweit der erste Teil unseres Märchens. Es ist nachzulesen in dem 1967 veröffentlichten Klassiker von *Hansgert Peisert*: „*Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*“. Darin sind die Ergebnisse jahrelanger Studien auf der Basis hauptsächlich der Daten der Volkszählung von 1961 veröffentlicht im Hinblick auf die Verteilung von Bildungschancen – zu einem Zeitpunkt also, bevor das Schlagwort von der „*Deutschen Bildungskatastrophe*“ (*Picht 1964*), womit ja in Wirklichkeit eine prognostizierte *ökonomische* Katastrophe gemeint war, oder die Dahrendorf'sche Formel vom „*Bürgerrecht auf Bildung*“ (*Dahrendorf 1965*) eine in Deutschland nie gekannte Bildungsdiskussion mit der Folge eines gewaltigen Expansions- und Reformschubs im westdeutschen Bildungswesen auslösten.

Zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung waren die Ergebnisse der Peisert'schen Analysen allerdings Wasser auf die Mühlen der Bildungsreformer unterschiedlichster Couleur: Mit ihnen konnte nämlich sowohl die schon 1963 von Friedrich Edding angemahnte und hauptsächlich bildungsökonomisch motivierte „Ausschöpfung der *Begabungsreserven*“ als auch die sozialpolitische und demokratietheoretisch begründete Forderung nach „*Chancengleichheit* im Bildungswesen“ empirisch untermauert werden. Peisert zeigte nämlich nicht nur, dass die Bildungschancen abhängig sind von der sozialen Lage einzelner Bevölkerungsgruppen, sondern – und das war neu – dass die soziale Lage sich zusammensetzt aus einer Reihe von Faktoren, die ggf. kumulieren und auf diese Weise extreme Benachteiligungen in Form eines Ursachenbündels sichtbar machen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Soziale Lage und Bildungschancen 18- bis 19-Jähriger in Bayern 1961; in Prozent



1. Spalte: Anteil aller 18- bis 19-Jährigen, die eine weiterführende Schule besuchen
 2. Spalte: Jungen vs. Mädchen
 3. Spalte: Jungen in Stadtkreisen vs. Mädchen in Landkreisen
 4. Spalte: Jungen in Stadtkreisen > 81% kath. vs. Mädchen in Landkreisen > 90% kath.
 5. Spalte: Jungen in Erlangen vs. Mädchen in rein kath. Regionen mit geringerer Bildungsdichte
- Quelle: Peisert 1967, S. 20

Peisert deutet diese Daten folgendermaßen: „Eine Ungleichheit hinsichtlich einer weiterführenden Schulbildung, die für die 18- und 19-jährigen bayerischen Jungen gegenüber den Mädchen zunächst ein Ausmaß von 1,5:1 annimmt, dann für die Stadt-Jungen gegenüber den Land-Mädchen auf 3:1 wächst, um schließlich den Jungen in Erlangen gegenüber den Mädchen, die in rein katholischen Regionen geringer Bildungsdichte wohnen, einen Chancenvorsprung von 45:1 zu bieten.“ (Peisert 1967, S. 19 ff.)

Mit diesen und weiteren Analysen war jene *Kunstfigur vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“* geboren – gleichsam als die Inkarnation aller Ungleichheit im Bildungssystem der Bundesrepublik. Sie sollte auf vier zentrale Unterschiede aufmerksam machen: auf konfessionelle, schichten- und geschlechtsspezifische sowie auf regionale Ungleichheiten der Bil-

dungschancen (vgl. Klemm/Rolff 1986) – ein Focus, der seither die meisten Untersuchungen in dieser Hinsicht bestimmt. Auch wir werden ihm für die Kennzeichnung der weiteren Entwicklung bis heute zum Teil folgen, ihn allerdings aus gegebender Veranlassung erweitern bzw. um andere Gesichtspunkte ergänzen.

Zuvor möchte ich an einem Beispiel zeigen, wie man seinerzeit mit derartigen neuen Erkenntnissen über die Ungleichheiten der Bildungschancen umgegangen ist – und zugleich unser Märchen fortsetzen. Unser Mädchen hatte Glück: Es wohnte nämlich in dem in der Peisertschen Untersuchung als Region geringer Bildungsdichte gekennzeichneten Gebiet Nr. 88 zwischen Buchen und Tauberbischofsheim, dem sich ab November 1964 der *baden-württembergische Kultusminister Hahn* mit besonderer Aufmerksamkeit im Sinne bildungspolitischer und bildungsplanerischer Maßnahmen zuwendete. Zunächst wurden alle 1286 Schüler des 4. Volksschuljahres durch *Kurt Aurin* von der Landesstelle für Erziehung und Unterricht einer gründlichen Begabungsprüfung unterzogen und jeder Einzelfall mit den Lehrern durchgesprochen. Die Untersuchung ergab für 24% dieser Volksschüler die Empfehlung, eine Mittelschule, und für 19% ein Gymnasium zu besuchen. Im Vorjahr waren demgegenüber nur 4% auf eine Mittelschule und 10% auf ein Gymnasium übergegangen. Aus den Differenzen folgte Aurin eine Begabungsreserve von insgesamt 29% (20% für die Mittelschule, 9% für das Gymnasium) je Volksschuljahrgang.

Es folgten weitere erhebliche bildungspolitische Aktivitäten, insbesondere erste *Schritte einer systematischen Bildungswerbung* wurden getan. Dies geschah besonders durch Einzelberatungen von Eltern, aber auch Presse und Rundfunk schlossen sich an, und seitens des Ministeriums wurden Informationsbroschüren verbreitet. Nicht unerwähnt bleiben soll auch noch die Aktion der Freiburger Studentenschaft „Student aufs Land“, der sich inzwischen auch noch andere Studentenschaften angeschlossen hatten.

Es klingt tatsächlich wie im Märchen: 57% Mädchen unter den neuen Sextanern bei einem Anteil der Arbeiter- und Bauernkinder von 54%! Dank des Einflusses vor allem der guten Feen „Bildungsplanung“ und „Bildungsexpansions“ hatten sich die Chancen unseres kleinen Mädchens auf höhere Bildung mehr als verachtzigfacht; die Wahrscheinlichkeit, dass es tatsächlich ein Gymnasium besuchen konnte, war sogar deutlich höher als die Möglichkeit, dass dies nicht geschah! – Nehmen wir also an, es ist dabei gewesen!

Trotzdem: Es muss sich bei diesem Beispiel – mit Blick auf die weiteren Entwicklungen – um einen Ausnahmefall gehandelt haben. Denn: So ist es jedenfalls nicht weitergegangen! Vielleicht hat es ja daran gelegen, dass die dritte gute Fee, die „Bildungsreform“ zu wenig Einfluss gehabt hat. Hansgert Peisert muss damals schon so etwas geahnt haben, denn er wirft bei aller Begeisterung über diesen ersten Erfolg auf der Grundlage seiner Untersuchungen die Frage auf, „inwieweit es sich dabei um Begabungsreserven *im Sinne unseres bestehenden Schulsystems* handelt oder ob hierfür speziell zugeschnittene Bildungsinstitutionen vorzusehen sind. Ohne diese Überlegungen läuft man (nämlich) unter Umständen Gefahr, dass die Ungleichheiten der Bildungschancen nur verschoben werden – etwa auf den vorzeitigen Abgang vom Gymnasium, – anstatt behoben zu werden.“ (Peisert 1967, S. 157)

Soviel zur Vorgeschichte – wie es weiterging, ist weitgehend bekannt. Deshalb nur ein paar Stichworte, um möglichst rasch die aktuelle Lage in den Blick nehmen zu können:

- Mitte der 60er Jahre wird der *Deutsche Bildungsrat* gegründet. Eine der ersten Empfehlungen seiner Bildungskommission war die „Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ (1969), die auch tatsächlich bundesweit – wenn auch von Land zu Land in unterschiedlichem Maße – eingerichtet wurden.
- Der „*Strukturplan für das Bildungswesen*“ (1970) empfiehlt, das vertikal nach Schulformen gegliederte Bildungswesen in ein horizontal gestuftes umstrukturieren – dazu ist es nie gekommen.
- Wichtigstes Ergebnis des von *Heinrich Roth* (1968) für den Deutschen Bildungsrat herausgegebenen Gutachtenbandes „*Begabung und Lernen*“ war die Ablösung des statischen Begabungsbegriffs durch den dynamischen, wonach man nicht nur begabt *ist*, sondern auch begabt *wird*.
- Bildung, vor allem „weiterführende Bildung“, wird zum Leitthema der neuen sozialliberalen Koalition in Bonn, deren Bundeskanzler *Willy Brandt* zum Erreichen seines Ziels, „mehr Demokratie zu wagen“, vor allem die Verwirklichung von *Chancengleichheit* im Bildungswesen in den Vordergrund rückt und im gleichen Atemzug betont, die Schule der Nation sei eben die Schule!
- Schon 1968 wird die alte Volksschuloberstufe umgewandelt in eine neue eigenständige Schulform, die „Hauptschule der weiterführenden Bildung“, und zugleich um ein Pflichtschuljahr verlängert (einige wenige Länder, darunter NRW, haben später noch ein 10. Pflichtschuljahr dort angesiedelt). Hauptschule der „weiterführenden Bildung“ deshalb, weil ihren entsprechend qualifizierten Absolventen über den Besuch einer gleichzeitig neugegründeten Anschlusschule, der Fachoberschule, der umweglose Weg zum Studium eröffnet wurde.

Ich war damals als junger Lehrer dabei, und wir waren zutiefst überzeugt von der Richtigkeit dieser Reform: Es war nämlich in der Tat erstaunlich, was man selbst unter schlechtesten Bedingungen (wir hatten damals Klassenfrequenzen um die 40 Schüler(innen)) aus diesen ehemaligen Volksschülern „herauskitzeln“ konnte.

Aber: Es sollte ganz anders kommen! Überall im Lande wurden neue Schulen und Hochschulen errichtet – letztere wurden unter bildungsplanerischen Gesichtspunkten vor allem in die bis dahin hochschulfreien Räume gesetzt, wobei beispielsweise durch die Neugründung von fünf Universitäten bzw. Gesamthochschulen im Ruhrgebiet zugleich die berüchtigte „Bildungsabstinenz der Arbeiterschaft“ bekämpft werden sollte. Die Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden verfünffachten sich von 15,7 Mrd. DM im Jahr 1965 auf 77,1 Mrd. DM in 1980. Ihr Anteil am Bruttosozialprodukt stieg damit im gleichen Zeitraum von 3,4% auf 5,2% (1975 sogar einmalig auf 5,5%; vgl. Weiß 1995, S. 34 ff.). Zwar sind auch in den Folgejahren die Bildungsausgaben zwar deutlich langsamer, aber doch kontinuierlich gestiegen, ihr Anteil am Bruttosozialprodukt jedoch ist gesunken und erreichte 1990 fast wieder das Niveau von 1970 (4,2%).

Dieses Faktum macht aber zugleich darauf aufmerksam, wie sehr die jetzt einsetzende *Bildungsexpansion* vor allem in ihren ersten Jahrzehnten poli-

tisch gewollt und befördert wurde! Deren Verlauf bis 1994 (neuere Zahlen folgen später) zeigt Tabelle 2:

Tabelle 2: Anteil der Schüler an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung; in Prozent

Alter	1960	1970	1980	1994
13 Jahre	99,4	99,5	100,0	99,8
14 Jahre	72,0	92,5	99,2	99,1
15 Jahre	32,5	50,4	79,6	93,1
16 Jahre	20,7	25,9	47,2	66,9
17 Jahre	13,7	16,1	25,8	38,8
18 Jahre	8,8	11,3	19,1	27,1
19 Jahre	5,4	5,2	9,2	13,7

Quelle: Diederich/Tenorth 1997, S. 207

Diederich/Tenorth (1997, S. 206) bemerken dazu: „Der Anstieg bei den 14- und 15-Jährigen von 1960 nach 1970 geht zum Teil auf die Einführung des 9. Schuljahres an den Hauptschulen zurück. Alle anderen Veränderungen zeigen aber die Expansion der anderen weiterführenden Schulen an – eine Verdreifachung des Schulbesuchs, der über die Hauptschule hinaus zur Mittleren Reife oder zum Abitur führt, auf $\frac{2}{3}$ bzw. $\frac{1}{4}$ des Jahrgangs von den Nachkriegskindern zu deren Kindern.“

Wenn man die Verteilung der 13-Jährigen (7. Klasse) auf die verschiedenen Schulformen und getrennt nach Mädchen und Jungen differenziert untersucht (vgl. Tabelle 3), wird dreierlei deutlich:

Tabelle 3: Verteilung der Schüler auf Schulformen

Schulform	1960	1970	1980	1994
Hauptschule	70,1	55,3	39,2	31,0
Hauptschule/Mädchen	71,7	55,6	36,2	27,4
Hauptschule/Jungen	68,6	55,1	41,9	34,4
Sonderschule	3,0	5,2	4,9	4,8
Sonderschule/Mädchen	2,5	4,3	4,0	3,6
Sonderschule/Jungen	3,6	6,1	5,8	6,0
Realschule	11,3	19,0	25,4	23,5
Realschule/Mädchen	12,3	21,2	28,3	24,9
Realschule/Jungen	10,2	16,9	22,7	22,2
Gymnasium	15,0	21,0	26,7	31,2
Gymnasium/Mädchen	12,8	19,4	27,9	34,8
Gymnasium/Jungen	17,1	22,4	26,7	27,2
Gesamtschule	–	–	3,8	8,7 ¹
Gesamtschule/Mädchen	–	–	3,7	8,3
Gesamtschule/Jungen	–	–	3,8	9,0

¹ zuzüglich 0,69% Waldorfschülerinnen und -schüler

Quelle: Diederich/Tenorth 1997, S. 207

(1.) Im Jahre 1994 kehren sich erstmals die Zahlenverhältnisse um, was die am meisten besuchte Schulform anbetrifft. Dieser Trend zum vermehrten

Gymnasialbesuch setzt sich bis heute unvermindert fort: Unsere neue Volksschule ist das Gymnasium!

(2.) Ab 1980 wird im Zuge der allgemeinen Bildungsexpansion zugleich ein Aspekt der Egalisierung von Bildungschancen deutlich: *Die Mädchen als Gewinner der Bildungsreform*. Gab es an den Sonderschulen schon immer weniger Mädchen als Jungen und an den Realschulen mehr Mädchen als Jungen, so sind seither (mit sich fortsetzendem Trend) weniger Mädchen an Hauptschulen und mehr Mädchen als Jungen an Gymnasien als früher. Das drückt sich auch ab 1994 in der Entwicklung der Abiturientenquoten aus (Tabelle 4):

Tabelle 4: Abiturientenquote 1960 bis 1994; in Prozent

	1960	1970	1980	1994
Abiturienten	6,1	10,3	15,2	23,8
Abiturienten/weiblich		8,2	14,7	25,0
Abiturienten/männlich		12,4	15,7	22,7
Zuzügl. Berufl. Schulen	–	0,5	1,3	3,2
Berufliche Schulen/weiblich	–	0,3	1,0	2,8
Berufliche Schulen/männlich	–	0,7	1,6	3,6

Quelle: Diederich/Tenorth 1997, S. 208

Es wird also eine neue Inkarnation der Bildungsbenachteiligung geben. Wer das genau ist, werden wir noch sehen – sie wird aber auf jeden Fall männlich sein (und insofern haben unsere guten Feen ihr Versprechen zumindest gegenüber den Mädchen eingehalten – und dabei die Jungen ein wenig aus den Augen verloren?)

(3.) Dass ein solches Versprechen von völliger Chancengleichheit eine Illusion ist und vielleicht eine gefährliche dazu (vgl. Bourdieu/Passeron 1971), darf uns allerdings nicht davon abhalten, in unseren Bemühungen um den *Abbau von erkennbaren Ungleichheiten* fortzufahren. Wenn wir darin – wie wir gleich sehen werden – bislang wenig erfolgreich gewesen sind, so liegt das vielleicht daran, dass im Zuge der *Bildungsexpansion* die *gleichzeitige Bildungsreform* zu kurz gekommen ist. Ich verweise dazu nur auf die Gesamtschulquote! Denn dass beispielsweise Gesamtschulen deutlich mehr Schüler aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen zu höheren Schulabschlüssen führen als das traditionelle Schulsystem, haben schon die Konstanzer Vergleichsuntersuchungen der 70er Jahre eindeutig erwiesen (vgl. z. B. Fend 1982).

Und wie steht es mit den *regionalen Differenzen*? – Wie sehr der Wohnort nach wie vor die Bildungschancen bestimmt, möchte ich an drei Beispielen aus drei zeitlichen Etappen belegen: Auch wenn schon Mitte der 80er Jahre die traditionellen Stadt-/Land-Unterschiede weitgehend ausgeglichen werden konnten, sind jedoch Unterschiede geblieben, „die als Abweichungen zwischen Gebieten zu beobachten sind, die über unterschiedlich vollständige Bildungsangebote verfügen“ (vgl. Klemm/Rolff 1986). Dazu ein Bei-

spiel des Schuljahres 1983/84 aus dem Hochsauerlandkreis: „In der Stadt Hallenberg besteht lediglich eine Hauptschule – dort wechseln 57% aller Grundschüler zur Hauptschule über; in der Stadt Medeberg besteht neben der Hauptschule ein Gymnasium, nicht aber eine Realschule – dort gehen 54% eines Grundschuljahrgangs zum Gymnasium, aber nur 5% zur Realschule; in der Stadt Olsberg schließlich besteht neben der Hauptschule lediglich eine Realschule ... hier wechseln 42% der Grundschüler zur Realschule, aber nur 17% zum Gymnasium.“ (Klemm/Roesner 1985)

Ein weiteres Beispiel für regionale Disparitäten liefern für das Schuljahr 1990/91 Bellenberg/Klemm (1995, S. 223 ff.): Eine genauere Analyse der regionalen Hauptschulquoten in Bayern ergab, dass es dort unerwartet hohe Unterschiede gab (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5: Hauptschulquoten im Regionalvergleich in Bayern 1990/91; in % des Durchschnittsjahrgangs der Jahrgangsstufe 7:

Bayern insgesamt		42,9
Regierungsbezirke	Oberbayern Niederbayern	37,9 47,1
Kreisfreie Städte:	Coburg Fürth	31,6 54,5
Landkreise:	München Freyung-Grafenau	19,5 56,5

Quelle: Bellenberg/Klemm 1995, S. 225

Beträgt die Spannweite zwischen den Regierungsbezirken Ober- und Niederbayern schon fast 10 Prozentpunkte, so liegt die Differenz zwischen den beiden Städten Coburg und Fürth schon bei 22,9%. Der größte Unterschied bei der Hauptschulpopulation bestand zwischen den Landkreisen München und Freyung-Grafenau mit 37%! Bellenberg/Klemm bemerken dazu: „Tendenziell ähnliche Disparitäten würden voraussichtlich auch Analysen anderer Flächenstaaten ergeben. Nur sehr überzeugte Anhänger begabungstheoretischer Begründungen für das gegliederte Schulsystem werden dieses Ausmaß regionaler Chancenungleichheit als der Leistungsfähigkeit junger Menschen angemessen verteidigen können!“ (a. a. O., S. 224)

Last but not least lässt sich zeigen, dass bis heute auch die Bildungschancen zwischen den Bundesländern unterschiedlich verteilt sind, wie die neuesten Zahlen des Instituts für Schulentwicklungsforschung in Dortmund belegen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Anteile der Abschlüsse in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen* in den Bundesländern; Schuljahr 1996/97 als Quote der entsprechenden Bevölkerungsjahrgänge** HSA = Hauptschulabschluss, FOR = Fachoberschulreife; FHR = Fachhochschulreife, AHR = Allgemeine Hochschulreife

Bundesländer	Abgänger, absolut	Ohne Abschluss	HSA insg.	HSA Anteil BBS	FOR	FHR	AHR insg.	AHR Anteil BBS	FHR +AHR	FOR +FHR +AHR	Anteil Abschlüsse BBS
BRD	1103348	8,7	30,0	3,6	45,2	8,6	27,8	3,1	36,4	81,6	17,0
Alte Länder	874622	8,5	33,4	3,5	44,9	10,2	27,7	3,2	37,8	82,7	18,3
Neue Länder	228726	9,0	19,1	3,9	46,1	4,5	28,3	2,7	31,8	77,9	12,0
Hamburg	20547	11,3	28,9	4,8	37,8	16,8	35,5	3,9	52,3	90,1	23,8
Berlin	40964	11,9	25,0	3,9	37,5	3,6	32,8	1,1	36,5	74,0	10,5
Brandenburg	45021	8,0	25,2	8,1	49,7	4,8	32,2	2,7	37,0	86,7	18,8
Sachsen	69070	10,5	16,4	3,3	51,6	3,8	32,0	3,5	35,8	87,4	10,5
Bremen	7932	8,8	32,2	8,2	37,5	9,6	31,6	0,2	41,3	78,8	18,5
Hessen	77373	9,0	29,5	3,8	47,0	8,3	30,7	3,8	38,9	86,0	18,5
Thüringen	39420	11,6	23,0	4,2	43,9	3,7	30,1	2,8	33,8	77,6	13,6
S.-Anhalt	43709	10,5	19,4	3,1	55,0	3,6	29,6	2,1	33,1	88,1	9,5
NRW	229182	6,0	24,3	1,2	46,7	15,8	29,2	1,5	45,0	91,7	18,1
Ba.-Wü.	143038	7,7	38,0	5,9	46,4	5,5	28,6	8,7	34,2	80,6	23,1
M.-Vorpommern	31506	9,3	22,7	2,6	47,4	3,1	28,1	2,8	31,2	78,6	7,1
Niedersachsen	99820	9,9	25,1	3,4	49,8	7,4	26,2	3,6	33,6	83,4	16,7
S.-Holstein	35391	10,0	41,3	6,4	41,7	8,1	26,1	4,6	34,2	75,8	23,1
R.-Pfalz	52634	8,8	36,2	4,5	41,9	9,8	24,7	2,1	34,4	76,3	21,4
Saarland	13823	10,0	35,2	2,6	40,7	16,6	21,6	0,0	37,7	78,4	21,8
Bayern	153918	8,9	45,9	2,7	36,2	8,6	19,7	0,9	28,2	64,4	13,7

* Abgänger der berufsbildenden Schulen (BBS) soweit sie einen Abschluss der allgemeinbildenden Schulen erworben haben

** für Sekundarstufen I die 16- und 17-Jährigen, bei Sekundarstufe II die 18-, 19- und 20-Jährigen

*** Sortiert nach Anteil AHR am Bevölkerungsjahrgang

Quelle: Berechnungen Rolf Hansen (IFS) nach Stat. Bundesamt (Hg.): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1 Allgemeinbildende Schulen 1997 und Reihe 2 Berufliche Schulen 1997

Wie man sieht, ist die Gefahr, die Schule ohne jeden Abschluss zu verlassen, in Berlin doppelt so hoch wie in NRW. Jugendliche, die in Hamburg aufwachsen, haben fast doppelt so hohe Chancen, die Fachhochschulreife oder das Abitur zu erlangen, wie ihre Altersgenossen in Bayern! Interessant ist der Sachverhalt, dass es dabei offenbar keinen Zusammenhang zu den bildungspolitischen Grundüberzeugungen der jeweiligen Landesregierungen gibt: So sind die *Ähnlichkeiten* zwischen Baden-Württemberg und NRW ebenso auffällig wie die *krassen Unterschiede* zwischen Sachsen und Bayern!

Erstes Fazit: Bei der Verteilung der Bildungschancen in Deutschland gibt es nach wie vor erhebliche regionale Unterschiede. Solche Differenzen gibt es zwischen den Bundesländern, innerhalb eines Bundeslandes und sogar (in Abhängigkeit vom Bildungsangebot) auf lokaler Ebene innerhalb einer Region.

Zu fragen bleibt noch, wie sich die Bildungsexpansion auf die *Bildungsbe- teiligung der verschiedenen sozialen Gruppierungen* innerhalb der Bevöl- kerung ausgewirkt hat. Tabelle 7 gibt dazu einen ersten Überblick:

Tabelle 7: Prozentanteile des Schulbesuchs 13- bis 14-jähriger Kinder (Klasse 7):

	von Beamten			von Angestellten			von Arbeitern		
	1972	1982	1989	1972	1982	1989	1972	1982	1989
HS	28,7	17,9	13,3	36,1	23,2		73,0	58,9	58,1
RS	22,5	24,4	24,2	24,5	29,1		16,3	23,7	26,3
GY	45,7	52,5	58,3	36,1	41,2		6,3	10,5	10,7
Sonst.	3,1	5,1	4,2	3,3	6,6		5,3	6,8	4,9

Quellen: Klemm/Rolff 1986 u. Bellenberg/Klemm 1995, S. 222

Festzustellen ist: An der Bildungsexpansion partizipiert haben alle sozialen Gruppen: Der Anteil der Hauptschüler ist überall gesunken, der der Gymnasiasten überall gestiegen – allerdings in unterschiedlichem Maße: Während der Anteil der Gymnasiasten unter den Beamtenkindern von 1972 bis 1989 um 12,6 Prozentpunkte gestiegen ist, betrug die entsprechende Steigerung bei den Arbeiterkindern nur 4,4%. Die *Differenz* zwischen beiden Gruppen beim gymnasialen Schulbesuch hat sich in diesem Zeitraum von 39,4% auf 47,6%, also um 8,2% *erhöht*. M. a. W.: Die sozialen Unterschiede in der Bildungsbe- teiligung sind nicht nur nach wie vor erschreckend hoch, sondern die Be- nachteiligung der immer schon Benachteiligten gegenüber den immer schon Privilegierten ist sogar relativ gewachsen! Lediglich im Bereich der Realschule (die Differenz im Hauptschulanteil ist in etwa gleich geblieben) hat eine leichte Verschiebung zugunsten der Arbeiterkinder (2,1%) und auch eine deutliche Erhöhung um 10% stattgefunden – hier (im Bereich mittlerer Bildung) hat die Partizipation der Arbeiterkinder an der Bildungsexpansion in der Hauptsache (wenn auch immer noch relativ gering!) ihren Platz gefunden.

Es ist vermutlich aufgefallen, dass meine Zeitreihe 1989 endet. Das liegt ein- fach daran, dass es für die Sekundarstufe I keine neueren Daten gibt, weil seit 1991 die Erhebungsbögen für den Mikrozensus die Verteilung der Jugend- lichen auf die unterschiedlichen Bildungswege in diesem Bereich nicht mehr abfragen! Dazu der Kommentar von Bellenberg/Klemm (1995, S. 223): „Mög- licherweise hat man sich – der Gedanke drängt sich zumindest auf – bei der Neukonzipierung der Mikrozensushebung davon leiten lassen, nicht mehr abzufragen, was sich so offensichtlich nicht verändert: die Chancenun- gleichheit im deutschen Schulsystem. Dies ist auch deshalb besonders är- gerlich, weil es nur schwer möglich sein wird festzustellen, wie sich die Eta- blierung eines gegliederten Schulsystems in den neuen Bundesländern auf die dortige Verteilung von Bildungschancen auswirkt. Wie diese Verteilung im Einheitsschulsystem der DDR aussah, wissen wir ohnedies nicht genau!“

Somit lässt sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung nach 1989 nur noch für den Bereich Sekundarstufe II ermitteln. Darüber gibt die folgende Tab. 8 Auskunft, die zudem einige weitere aufschlussreiche Erkenntnisse vermittelt:

Tabelle 8: 17- bis 19-Jährige nach der sozialen Stellung des Familienvorstandes; in Prozent

	In den Klassen 11 bis 13 (Gymn. Oberstufe)			Azubis		Rest			
	1991			1995	1997	1995	1997	1995	1997
	M.	W.	Insg.						
Selbständige ohne Beschäftigte	29,0	31,0	30,0	37,3	41,5	31,4	30,8	31,3	27,7
Selbständige mit Beschäftigten	38,9	46,0	42,3	50,5	49,5	20,4	21,8	21,1	28,7
Beamte und Richter	56,9	61,3	58,7	60,8	61,7	15,0	15,0	24,2	23,3
Angestellte	43,5	45,6	44,5	45,1	47,7	23,1	21,9	31,8	30,4
Arbeiter	14,1	17,8	15,8	19,2	20,2	37,0	36,6	43,8	43,2
Nicht-erwerbstätig	17,1	23,2	20,0	22,7	26,7	26,7	21,3	50,6	52,0
Darunter: arbeitslos			15,6	20,5	23,9	21,9	19,6	57,6	56,5
	insgesamt		30,6	34,5	36,7	27,7	26,3		

Quellen: Bellenberg/Klemm 1995, S. 222 (Mikrozensus 1991); Hansen/Pfeiffer 1998, S. 68 (Mikrozensus 1995 u. 1997) eigene Berechnungen

Insgesamt hat sich die *Bildungsexpansion auch bis 1997 kontinuierlich fortgesetzt*: Der Anteil der 17- bis 19-Jährigen in der Gymnasialen Oberstufe ist ständig angestiegen, die Quote der Auszubildenden zwischen 1995 und 1997 gesunken (2,2% zu 1,4%); die Bilanz beträgt also ein Plus von 0,8% gewachsener Bildungsbeteiligung. Die *Ungleichheiten der Bildungschancen haben sich indes gehalten*: Sowohl bei den Kindern von Beamten und Richtern als auch bei den Arbeiterkindern stieg der Gymnasialanteil um etwa 1 Prozentpunkt, d. h. die Differenz ist gleich geblieben. Bei der ersteren Gruppe scheint sich allmählich ein sog. „ceiling effect“ bemerkbar zu machen, also ein gewisser „Sättigungsgrad“, der bei weiterer Bildungsexpansion Platz schafft für die übrigen Gruppen. Dafür spricht der besonders stark gestiegene Anteil der Oberstufenschüler bei den Selbständigen, Angestellten und Nicht-Erwerbstätigen (2,6% bis 4,2%). Besonders für die letzte Gruppe scheint allerdings eine differenziertere soziologische Analyse angebracht. Vieles deutet darauf hin, dass hier ggf. ganz unterschiedliche ökonomische Verhältnisse „in einen Topf geworfen“ worden sind (z. B. reiche Frührentner und arme Alleinerziehende) – ein Indikator ist etwa der große Anteil von über 50% Jugendlichen aus dieser Gruppe, die weder in der Gymnasialen

Oberstufe noch in einem Ausbildungsverhältnis sind; hinter diesem Anteil der Rest-Gruppe lassen sich besondere Benachteiligungen vermuten! (vgl. auch Hansen/Pfeiffer 1998, S. 67) Gegen den allgemeinen Trend verhält sich nur die Gruppe der Selbständigen mit Beschäftigten: Nur hier wird die Gymnasialquote etwas geringer und die Auszubildendenquote steigt (die „Restgruppe“ allerdings auch erheblich!)

Zweites Fazit: „Auch zum Ende der 90er Jahre bleibt eine Ungleichverteilung der Bildungsabschlüsse nach Sozialschicht statistisch feststellbar und nachweisbar. Darüber hinaus wird der geringere Gymnasialbesuch der Arbeiterkinder nicht einmal annähernd durch die höhere Auszubildendenquote ausgeglichen.“ (Hansen/Pfeiffer a. a. O.)

Apropos Abschlüsse: Schaut man sich an, wer im Schuljahr 1996/97 welchen Schulabschluss gemacht hat, so treten die Gewinner und die Verlierer der bisherigen Bildungsexpansion klar zutage: Die *neue Inkarnation der Benachteiligung im deutschen Bildungswesen sind männliche Ausländer*: Sie liegen überall bei höheren Abschlüssen auf den hinteren Rängen, beim Hauptschulabschluss (HSA) und bei denen ohne Abschluss liegen sie deutlich vorn (Tabelle 9). Die Ausländerzahlen für die neuen Länder sind im Übrigen wenig aussagekräftig: Der Ausländeranteil ist hier viel zu gering!).

Tabelle 9: Quote aus Schulabgängen u. Durchschnittsjahrgang nach Abschluss, Geschlecht u. In-/Ausländern Schuljahr 1996/97; in Prozent

Abschluss	Personen	BRD	Alte Länder	Neue Länder
Allgemeine Hochschulreife	deutsch weiblich	34,0	33,3	36,1
	deutsch männlich	27,6	29,5	22,3
	ausländ. weiblich	8,6	8,8	4,0
	ausländ. männlich	7,4	7,7	1,6
Fachhochschulreife	deutsch männlich	9,7	12,1	3,1
	deutsch weiblich	8,7	10,2	4,1
	ausländ. männlich	5,1	5,3	0,1
	ausländ. weiblich	4,3	4,5	0,1
Fachoberschulreife	deutsch weiblich	50,6	50,9	49,8
	deutsch männlich	43,9	43,8	43,9
	ausländ. weiblich	33,6	34,4	8,3
	ausländ. männlich	25,4	26,2	3,7
Hauptschulabschluss	ausländ. männlich	41,5	43,0	4,2
	ausländ. weiblich	40,6	41,7	4,0
	deutsch männlich	32,8	36,0	24,0
	deutsch weiblich	24,2	27,7	14,4
ohne Abschluss	ausländ. männlich	19,3	19,9	3,9
	ausländ. weiblich	12,9	13,2	4,1
	deutsch männlich	9,9	9,9	12,3
	deutsch weiblich	5,4	5,3	5,7

Zum Vergleich: Anteil der Ausländer am Jahrgang; BRD: 11,1%, Alte Länder: 14,1%, Neue Länder: 1,6%; Quelle: Rolf Hansen (IfS Dortmund) v. 27. 1. 99

Genau umgekehrt liegen die Verhältnisse bei den deutschen Mädchen und jungen Frauen: Ihr Vorsprung auf der „Ziellinie“ hat sich weiter vergrößert – außer im Bundesdurchschnitt bei der FHR. In den neuen Ländern sieht es aber auch hier ganz anders aus, und erst recht beim Abitur! Dies verweist auf ein Problem, das aber nicht mehr mein Thema ist: Der *Einstieg in den Beruf* im Anschluss an die Ausbildung gestaltet sich derzeit nach einer klaren Hierarchie: Es gestaltet sich für Frauen schwieriger als für Männer, ist im Osten problematischer als im Westen – sprich: für Frauen im Osten am schwersten! Hier liegt eine plausible Erklärung für den „Bildungseifer“ und das möglichst lange Verweilen in der Schule bei den ostdeutschen jungen Frauen: Sie „parken“ gewissermaßen in der Schule, um sich zugleich möglichst hoch zu qualifizieren. (Dies ist im Übrigen auch ein zentrales Ergebnis der Shell-Studie „Jugend '97“.)

Soviel zunächst zur Analyse der aktuellen Lage zur Verteilung der Bildungschancen in Deutschland. Ich habe mich dabei weitgehend an dem Forschungsparadigma orientiert, das für solche Analysen in den letzten 30 Jahren leitend gewesen ist – auch aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit der Entwicklungen zu verschiedenen Zeitpunkten.

Man könnte sich dem Thema aber auch von ganz anderen Fragestellungen her nähern (was auch in letzter Zeit zunehmend geschieht, vgl. Hansen/Pfeiffer 1998). Man könnte sich z. B. fragen, inwieweit bei der Verteilung von Bildungschancen auch der *Zufall oder pures Glück* im Spiel ist. Auch dafür gibt es Hinweise: So spielt z. B. das zufällige Datum der Geburt eine nicht unerhebliche Rolle. Mauthe und Rösner (1998, S. 87 ff.) haben z. B. kürzlich festgestellt, dass die Neigung von Realschulen und Gymnasien, Schüler in die nächst niedrigere Schule zurückzustufen, abhängt von den Jahrgangsstärken, die sie zu bewältigen haben. So nahm beispielsweise angesichts der Steigerung der Schülerzahlen in der 1. Hälfte der 90er Jahre (zwischen 20 und 25%) die Zahl der Abstufungen am Gymnasium um 53% und an der Realschule gar um 108% zu! (Mauthe/Rösner 1998, S. 116). Das war im Jahrzehnt zuvor genau umgekehrt: Da gab es offensive Werbung um neue Schüler bei nachweislich hoher „Haltekraft“ der weiterführenden Schulen. Diese damit verbundenen, rein zufälligen größeren Chancen, auch anspruchsvollere Schulformen erfolgreich bewältigen zu können, werden nach allen Prognosen bei uns wieder ab 2006 steigen, also für die Kinder, die nach 1996 geboren wurden oder werden.

Man kann aber die rein quantitative Betrachtung von Bildungschancen auch erweitern um *qualitative Gesichtspunkte* wie z. B. Fragen nach Unterrichtsinhalten und Interaktionsformen – ein Feld, dem sich in jüngster Zeit vor allem die Frauenforschung zugewendet hat. Denn unser Ergebnis, dass die Mädchen die Gewinnerinnen der Bildungsexpansion sind, wird nach deren Forschungsergebnissen „von der Erkenntnis getrübt, dass es offensichtlich subtile Mechanismen in bundesdeutschen Schulen gibt, die eine breite Interessenentwicklung auch auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiet bei Mädchen eher behindern. Damit werden die Mädchen – durchaus mit ihrer aktiven Beteiligung – sehr stark auf ein bestimmtes Segment des Studien- und Berufsbereichs beschränkt“, in dem die weniger zukunftssträchtigen und schlechter bezahlten Berufe angesiedelt sind. (vgl. Horstkemper 1995, S. 213)

Perspektiven

Gerade weil das Feld so vielfältig ist und ich dieser Vielfalt hier auf keinen Fall nachgehen kann, sind mir zum Abschluss ein paar *prinzipielle Aussagen* wichtig, weil sie den Blick zu schärfen vermögen über den Zusammenhang von *strukturellen Bedingungen* des Bildungssystems und den damit verbundenen (oder auch verbauten) *pädagogischen Möglichkeiten*: Angesprochen werden soll das Verhältnis von Gleichheit und Differenz in Gesellschaft und Schule: Moderne Gesellschaften sind u. a. dadurch gekennzeichnet, dass mit der zunehmenden Erosion traditioneller Wertvorstellungen und Lebensorientierungen eine sog. „postmoderne Pluralisierung“ möglicher Lebensformen, -stile und -prinzipien einhergeht, wodurch den Einzelnen eine ungeheure Zunahme individueller Freiheitsgrade in der Lebensplanung und -gestaltung zuwächst.

Moderne demokratische Gesellschaften zeichnen sich nun dadurch aus, dass sie diese neue *Vielfalt zulassen*, solange sie sich in dem für sie definierten sozialen Rahmen bewegt, der durch das *prinzipielle Gleichheitspostulat* für ihre Bürger bestimmt ist. Erziehung und Bildung haben insofern dazu beizutragen, dass die nachwachsende Generation mit dieser größeren individuellen Freiheit, den damit verbundenen Belastungen und Risiken zurechtkommt *und zugleich sozial handlungsfähig bleibt*. Dabei werden wir in der Schule wohl künftig mit immer größeren Differenzen unter den Schülern zu rechnen haben, die überdies ihre unterschiedlichen Optionen als prinzipiell gleichberechtigt einklagen werden.

Während das traditionelle dreigliedrige Schulsystem Gleichheit durch das Zusammenfassen möglichst Gleicher definiert (und die dann in der Regel auch alle gleich behandelt) und Differenz dadurch bestimmt, wer nicht dazugehört, ist *in integrierten Schulen* die modernen Bildungserwartungen entsprechende „Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit“ strukturell von vorneherein eingebaut und damit auch praktisch möglich (vgl. Prenzel 1995). Während die Gesamtschule der Primarstufe die Differenzen unter den Schülern zum Anlass innerer Differenzierung macht und damit von den Schülerinnen und Schülern *Vielfalt in Gemeinsamkeit* unmittelbar erfahren werden kann, bietet die integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe ihrer Schülerschaft eine Fülle möglicher Optionen für unterschiedliche Bildungsbiographien, die im sozialen Kontext der Schule gleichwohl als prinzipiell gleichberechtigt erfahren werden kann. Solche Erfahrungen lassen auch auf spätere *Anerkennung von Verschiedenheit* im Zusammenhang gesellschaftlichen Handelns und sozialer Interaktion hoffen – eine Grundvoraussetzung für die Verwirklichung der Ethik demokratischer Menschenrechte.

Bezüglich der entsprechenden Sozialisations-effekte des *dreigliedrigen Schulsystems* mit seinem ausgrenzenden oder sich abgrenzenden Grundcharakter mache ich mir da schon eher Sorgen – ich denke dabei keineswegs nur an die Hauptschule; im Gegenteil: Auch der große Zulauf zum Gymnasium stimmt mich in dieser Hinsicht nicht gerade optimistisch! Denn worauf es in emanzipierten Gesellschaften ankomme, hat Theodor Adorno einmal trefflich formuliert, nämlich: „dass man in ihnen ohne Angst verschieden sein kann!“ Dass die Ungleichverteilung von Bildungschancen – und damit verbunden: von *Lebenschancen* – vor allem bei den „Keller-

kindern“ des Systems nicht nur Angst, sondern oft auch Verzweiflung und Wut hervorruft, brauche ich wohl nicht gesondert zu betonen.

Auf die Integrationsfähigkeit unserer Gesellschaft und unserer Schule macht das folgende Faktum aufmerksam – und damit spreche ich einen weiteren Aspekt von Benachteiligung im Bildungswesen an: Wenn nach 25 Jahren intensiver Diskussion und positiver Erfahrungen über die Integration Behinderter in die Regelschule heute immer noch weniger als 5% der Betroffenen die Chance schulischer Förderung im *gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nicht-Behinderten* erhalten, so wirft das ein bezeichnendes Licht auf den Grad integrativer Schulkultur im Lande! (vgl. hierzu Lersch 1997, S. 159 ff.)

Insofern stimme ich Oskar Negt (1994, S. 277) zu, der eine zweite *Bildungsreform* fordert, weil die erste „ein unvollständiges Projekt“ geblieben sei – sie erinnern sich: Jene dritte gute Fee, von der wir schon mehrfach vermutet hatten, dass sie mit ihren guten Taten in der Vergangenheit zu kurz gekommen sei!

Wie aber könnte eine „zweite Bildungsreform“ aussehen, und vor allem: Inwiefern könnte damit ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit in Bildungswesen und Gesellschaft geleistet werden? Dazu einige kurze Anmerkungen:

Dass es *nicht die große, staatlich gesteuerte „Systemreform“* sein wird, wie es noch in den 70er Jahren im Anschluss an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates geltendes Paradigma war, darüber herrscht nach deren Scheitern weitgehende Einigkeit. Auch das „Basteln“ am System (wie z. B. der Verzicht auf die Hauptschule als eigenständiger Schulform wie in einigen neuen Bundesländern oder auch im Saarland) ist keine Bildungsreform, sondern allenfalls eine Systemkorrektur, die der „Abstimmung mit den Füßen“ oder den Wünschen der Finanzminister Rechnung trägt. Der Reformstau seitens der Bildungspolitik ist offensichtlich, was bundes- oder zumindest landesweite Initiativen anbetrifft, bzw. wo entsprechend weitreichende Veränderungen eingeleitet werden, sind sie eher rückwärts gewandt: Als Beispiel dafür seien nur die in einigen Ländern begonnenen „Reformen“ der Gymnasialen Oberstufe im Anschluss an die Husumer Beschlüsse der KMK aus dem Jahre 1999 genannt!

Angesichts der gleichzeitigen „Unabweisbarkeit der Reform“ wegen des tiefgreifenden Wandels, „der alle gesellschaftlichen Gestaltungsbereiche inzwischen erfasst hat“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 69), delegiert die Bildungspolitik neuerdings die *Verantwortung für Reformen an die Basis des Systems*: Als neues Paradigma für künftige Bildungsreform und Schulentwicklung hat sich die Vorstellung von der *Einzelschule* als *entscheidende Gestaltungseinheit* durchgesetzt; durch das Einräumen von Freiheits- und Handlungsspielräumen für die Basiseinheiten des Systems wird eine Qualitätsverbesserung des Systems insgesamt erwartet.

Die *teilautonome Einzelschule* in staatlicher Gesamtverantwortung ist auch die Leitvorstellung der letzten großen Reformempfehlung des 20. Jahrhunderts, die Denkschrift der nordrhein-westfälischen *Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“* (Bildungskommission NRW 1995), die sich von daher auch hinsichtlich struktureller Reformvorschläge (bis auf die Forderung nach Einführung der 6-jährigen Grundschule) bemerkenswert zurückhält. Kernstück der Empfehlung für eine Schule der Zu-

kunft ist vielmehr das „*Haus des Lernens*“, das sich vor allem durch „*neue Lernkultur*“ von der „alten“ Schule unterscheiden soll.

Aber auch die Chancengleichheit spielt eine gewichtige Rolle in dieser Empfehlung, die sie insofern für unser Thema unter den neuen Vorstellungen über die künftige Praxis von Bildungsreform besonders interessant macht. Zu welchen Reformvorschlägen gelangt die Denkschrift, wenn neben der teilautonomen Schule als Haus des Lernens zugleich der Kontext der Chancengleichheit angesprochen wird?

Da ist zunächst die Forderung nach *Beseitigung regionaler Disparitäten* im Bildungsangebot, die wir auch schon als einen der immer noch aktuellen Ursachenkomplexe analysieren konnten. Es liegt auf der Hand, dass eine Grundvoraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit auch im Sinne der Grundgesetzforderung nach der „Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ (Art. 72 Abs. 2 GG) überall im Lande eine regionale Vollständigkeit des Bildungsangebots vor allem in den Sekundarstufen gegeben sein sollte. Die Bildungskommission betrachtet als einen entscheidenden Schritt zur Einlösung dieses Anspruches bei der entsprechenden „Gestaltung regionaler Bildungslandschaften“ (S. 284 ff.) u. a. die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung einschließlich der jeweils zu erwerbenden Zugangsberechtigungen für weiterführende Bildung.

Ein für jedermann erreichbares vollständiges Bildungsangebot mit durchlässigen Bildungsgängen ist sicherlich eine notwendige Bedingung zur Minderung von Chancenungleichheit – aber ist sie auch hinreichend? Wir wissen, dass beispielsweise in Berlin die „Chance“, die Schule ohne jeglichen Abschluss zu verlassen, doppelt so hoch ist wie in Nordrhein-Westfalen (vgl. Tab. 6). Berlin hat aber mit Sicherheit ein regional vollständiges Bildungsangebot; m. a. W.: es steht zu vermuten, dass neben dem vollständigen Bildungsangebot ein Weiteres eine entscheidende Rolle spielt:

Die Denkschrift hebt, wenn es in ihren weiteren Empfehlungen um die Verbesserung der Chancengleichheit geht, drei Elemente hervor, die neben der neuen Lernkultur in allen Häusern des Lernens *pädagogisch* zu gestalten wären: (1.) eine durchgängige *interkulturelle Erziehung* in allen Schulstufen und Bildungsgängen (S. 117 ff.); (2.) *reflexive Koedukation* als Element allgemeiner Bildung (S. 126 ff.) und (3.) Ausweitung des (auch zieldifferenzten) *gemeinsamen Unterrichts* von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern als Alternative zur Sonderschule (S. 249 ff.).

Diese drei Elemente lassen sich – ebenso wie die Forderung nach der Einführung der 6-jährigen Grundschule – unter dem Begriff „*Verbesserung der integrativen Schulkultur*“ zusammenfassen; zu ihrer praktischen Gestaltung bedarf es jener oben schon zitierten „*Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit*“ (Prenzel), wozu auch die an Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts orientierte „neue Lernkultur“ im Sinne der Bildungskommission gehört.

Also wieder einmal der (idealistische) *Versuch, Probleme der Gesellschaft mit Mitteln der Pädagogik zu beheben*? Die Bildungskommission macht diese Vorschläge in der realistischen Einschätzung, dass umfassende strukturelle Reformen derzeit politisch nicht durchzusetzen sind, und setzt von daher für die Verwirklichung ihrer Reformziele auf die kontinuierliche, längerfristige und situationsgerechte *Entwicklung der teilautonomen Einzelschulen*. Mit ih-

ren Vorschlägen zur Verbesserung der Chancengleichheit als einem ihrer Ziele – neben der Beseitigung regionaler Disparitäten im Bildungsangebot vor allem die Verbesserung der integrativen Schulkultur – trifft sie in der Tat die auch hier unter quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten herausgearbeiteten neuralgischen Problempunkte des derzeitigen Systems: die Benachteiligung ausländischer Schüler(innen) mit deutlichen Zusammenhängen zur Geschlechterproblematik sowie die Schüler(innen) mit Behinderungen.

Unter den gegebenen Verhältnissen könnte die *bewusste pädagogische Zuwendung der Lehrer(innen) zu diesen Problempunkten* in jeder davon betroffenen Schule vielleicht tatsächlich eine Verringerung des Problems der Chancengerechtigkeit bewirken (ohne dass man gleich der Illusion der Chancengleichheit erliegen muss). Mehr allerdings kann man von den Pädagoginnen und Pädagogen an unseren Schulen nicht erwarten, als dass sie bei einem erkannten gesellschaftlichen Problem ihr ureigenstes Terrain sorgfältig auf einen möglichen Beitrag zu seiner „Lösung“ sondieren – die Mittel der Pädagogik sind dabei immer begrenzt!

Literatur

- Bellenberg, Gabriele/Klemm, Klaus: Bildungsexpansion und Bildungsbenachteiligung. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hg.): Bildung in Zahlen. Weinheim u. München 1995, S. 217-266
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Osnabrück 1965
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar: Theorie der Schule. Berlin 1997
- Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens. Freiburg 1963
- Fend, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim u. Basel 1982
- Hansen, Rolf/Pfeiffer, Hermann: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolff, Hans-Günter u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim u. München 1998, S. 51-86
- Horstkemper, Marianne: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hg.): Bildung in Zahlen. Weinheim u. München 1995, S. 188-216
- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter: Ungleichheit der Bildungschancen in Schule und Hochschule. In: Franz/Kruse/Rolff (Hg.): Neue alte Ungleichheit. Opladen 1986
- Köhler, Helmut: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Berlin 1992
- Lersch, Rainer: Integration. In: Jürgens/Hacker/Hanke/Lersch: Die Grundschule. Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Baltmannsweiler 1997, S. 159-170
- Mauthe, Anne/Rösner, Ernst: Schulstruktur und Durchlässigkeit. In: Rolff, Hans-Günter u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim u. München 1998, S. 87-125
- Negt, Oskar (Hg.): Die zweite Gesellschaftsreform. Göttingen 1994
- Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967
- Picht, Georg: Die Deutsche Bildungskatastrophe. Olten u. Freiburg 1964
- Prengel, Annedore: Gesamtschule – Schule der Vielfalt. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 4, S. 408-420
- Weiß, Manfred: Bildungsausgaben und Bildungsfinanzierung. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hg.): Bildung in Zahlen. Weinheim u. München 1995, S. 26-39

Rainer Lersch, geb. 1943; Prof. Dr.; seit 1994 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schultheorie/Didaktik an der Philipps-Universität Marburg; Anschrift: Dürerstr. 3, 44795 Bochum
E-Mail: lersch@mail.uni-marburg.de