

Oelkers, Jürgen

Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion

Münk, Hans J. [Hrsg.]: Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext . Bielefeld : Bertelsmann 2008, S. 23-48. - (Forum Bildungsethik; 4)

urn:nbn:de:0111-opus-25554

Erstveröffentlichung bei:



Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Hans Jürgen Münk (Hg.)

Wann ist Bildung gerecht?

Ethische und theologische Beiträge
im interdisziplinären Kontext

Inhalt

Einführung <i>Hans J. Münk</i>	5
Begriffliche, historische und ethische Grundlagen	21
Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion <i>Jürgen Oelkers</i>	23
Das Menschenrecht auf Bildung <i>Axel Bernd Kunze</i>	49
Vom Wert der Bildung und dem moralischen Recht auf Bildung <i>Christof Mandry</i>	73
Basiskompetenzen für eine verantwortliche Lebensführung <i>Gertrud Nunner-Winkler</i>	90
Bildung der Identität als ethische Identität <i>Hille Haker</i>	113
Identität bilden <i>Stephan Goertz</i>	127
Gewissens-Bildung <i>Jochen Sautermeister</i>	144
Mensch oder Christ werden durch Bildung? <i>Sigrid Müller</i>	158
Ethische Bildungsfrage und gesellschaftliche Brennpunkte	176

Ethische Bildungsimpulse in der Mediengesellschaft <i>Walter Lesch</i>	177
Konzeption einer kriminalpräventiven Ethik <i>Dieter Hermann</i>	196
Das Menschenrecht auf Bildung für Migrant/inn/en realisieren ... <i>Katja Neuhoff</i>	215
Kontinuität und Wandel im Verhältnis pädagogischer Generationen <i>Werner Veith</i>	231
Ethik und Pädagogik	246
Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont <i>Ulrich Kropač</i>	247
Zur Rolle der Ethik im Programm „Bildung für nachhaltige Entwick- lung“ <i>Markus Vogt</i>	264
Ethisches Lernen als Herausforderung und eigenes Anliegen der Moraltheologie in der pluralistischen Gesellschaft <i>Stefan Meyer-Ahlen</i>	293
„Wir sind alle unser Leben lang moralisch unterwegs“ <i>Katja Winkler</i>	308
Rückblick und Perspektiven	332
Rückblick und Perspektiven <i>Eberhard Schockenhoff</i>	333
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	343

Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion

JÜRGEN OELKERS

Bildung lässt sich als persönliches Attribut verstehen. In dieser Hinsicht ist Bildung sicher das Ungerechteste, was es gibt. Nicht nur ist sie total ungleich, sie verschafft auch unverdient Vorteile und sie ist nicht sozial. Jeder Gerechtigkeitstheoretiker müsste sich mit Grausen abwenden. Bildung ist weder als Proportion fassbar noch unterliegt sie Fairnessregeln, sie ist moralisch kaum zu disziplinieren und sie setzt starke Hierarchien voraus, nicht etwa nur die feinen Unterschiede. Bildung ist einzig individuell möglich, also nicht zweimal in gleicher Weise vorhanden. Wenn, dann ist Bildung ein persönlicher Segen, oft genug aber auch eine Belastung, zumal für Dritte, denn wer erträgt Gebildete, wenn die sich nicht zurückhalten? Gebildet kann sich mit Grund nicht jeder nennen, die Auswahl durch Zuschreibung ist ebenso streng wie launisch, so dass auch die Versuchung groß ist, den Eindruck zu manipulieren, „man sei gebildet“. Das Erlernen von Klassikerzitaten ohne Lektürevoraussetzung ist ein beliebtes Objekt der Nachqualifikation ab einer bestimmten Gehaltsstufe. Bildung weist man einerseits durch Zitate nach, andererseits verlangt eine glaubwürdige Selbstdarstellung das Spiel mit Bezugsgrößen. Das tue ich jetzt auch: „Kein Mensch würde nach Bildung streben“, sagt Friedrich Nietzsche in seinen Basler Vorträgen, „wenn er wüsste, wie unglaublich klein die Zahl der wirklich Gebildeten zuletzt ist und überhaupt sein kann“ (Nietzsche 1980, Bd. 1, S. 665).

Ich verwende dieses Zitat nicht um nahezu legen, dass der Zitierende die Bedingungen des Zitates selbst erfüllt. Außerdem: Wenn der Satz zuträfe, wäre er angesichts der Zahl der von, im Sinne Nietzsches „wirklicher Bildung“ Aus-

geschlossenen heute politisch nicht sehr korrekt, hätte die OECD zum Feind und würde auch Präsident Bush gegen sich aufbringen. Der Satz, anders gesagt, ist ein Test auf die Theorie des „Unzeitgemäßen“.

Gesagt hat Friedrich Nietzsche den Satz am 16. Januar 1872. Es ging nicht um Bildung als Attribut, sondern um die Frage, ob Bildung als ein öffentliches Gut verstanden werden kann, das gleich verteilt wird. Der Vortrag in Basel entwickelte eine Kritik am Zustand der Gymnasien nach der deutschen Reichsgründung und zielte ab auf die „lächerliche Impropotionalität zwischen der Zahl der wahrhaft Gebildeten und dem ungeheuer großen Bildungsapparat“ (ebd.). Bis heute wird die anschließende These gerne zitiert, wonach die „Erweiterung“ und „Verbreiterung“ der Bildung, also der Ausbau und die Öffnung des Gymnasiums, zur „Verringerung“ und „Abschwächung“ der Bildung führen werde oder längst geführt habe (ebd., S. 667). Diese Idee prägte die zeitgenössische Professionsliteratur der Gymnasien, einhergehend mit der Theorie der sozialen Begabung, die dafür sorgen sollte, dass die exklusive Standesschule erhalten bleibt (Oelkers 2005). Diese Theorie der „Soziale Begabung“ zielte darauf ab, Bildung nur in einer bestimmten Schicht zu vermuten. Ein öffentliches Gut, das durch Schulen an alle Kinder vermittelt wird, sollte damit nicht verbunden sein. Zu dieser Position existierte im 19. Jahrhundert ein Gegenmodell, nicht in der Praxis, wohl aber als politische Forderung. Das Modell hatte einen bis heute leicht skandalisierbaren Namen, nämlich „Einheitsschule“. Nietzsche unterrichtete in Basel auch am Gymnasium, er kannte also die Konfliktlinien. Das Thema „Einheitsschule“ war in Deutschland seit der Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins Ende September 1848 in Eisenach ein durchgehendes und immer kontrovers geführtes bildungspolitisches Thema, nachdem bereits im Vormärz pädagogische Autoren wie Friedrich Adolph Diesterweg oder Karl Friedrich Wander Forderungen nach einheitlicher Verstaatlichung der Volksschule veröffentlicht hatten. Zu diesem Zeitpunkt dominierten in Deutschland und auch in der Schweiz Privatschulen. Es gab einen weitgehend unregulierten Bildungsmarkt und damit ebenso ungleiche wie ungerechte Verhältnisse, die nur der Staat beseitigen konnte.

Eine allgemeine und gleiche „Nationalschule“ ist im Prinzip schon vorher gefordert worden, etwa von dem Direktor des Conradiums in Danzig und späteren preußischen Schulrat Reinhold Bernhard Jachmann.¹ Er bestimmte den Zweck einer „Nationalschule“ mit dem Prinzip der einheitlichen Verschulung für alle, von dem die Schulorganisation ihren Ausgang nehmen müsse (Jachmann 1812). Die „Idee der Nationalschule“ sollte der gesamten deutschen Schulorganisation zu Grunde liegen (ebd., S. 85). Sie umfasst „in ihrer Voll-

ständigkeit das ganze Schulleben des Kindes“ und sie ist „stufenweise“ angelegt (ebd., S. 92). Diese Schule soll alle anderen ersetzen, was mit Hilfe eines Aufrufs so formuliert wird:

„Hinweg also mit den verschiedenartigen Schulen für Stände und Berufsgeschäfte, die in einem Volke den Geist der Zwietracht nähren! Hinweg mit den sogenannten gelehrten und ungelehrten Schulen, mit den Gymnasien, höhern und niedern Bürgerschulen und wie sonst ihr Name seyn mag! Es ist nur Eine Menschheit! Es ist nur Eine deutsche Nation! Es muss auch nur Eine Nationalschule seyn“.

(JACHMANN 1812A, S. 98)

1. Die Idee der „Einheitsschule“

Im 19. Jahrhundert sind auch von Seiten der Volksschullehrerschaft früh Konzepte der einheitlichen Verschulung für alle Kinder vorgelegt worden. 1822 wird etwa die Unterscheidung von „Vorschule“, „Hauptschule“ und „Bürgerschule“ in einem gestuften System vorgeschlagen (Möglich 1822, S. 39 ff.). Diese drei Schulen sollten zusammen die Nationalschule bilden, an die die „Gelehrtenschule“ anschließen würde (ebd., S. 41 f.). Davon zu unterscheiden ist die Berufsbildung, die weder als Teil der Menschenerziehung noch der Gelehrtenbildung verstanden wird (ebd., S. 43). Mit solchen Vorschlägen war zu diesem Zeitpunkt nur lokale Aufmerksamkeit verbunden, eine umfassende politische Diskussion gab es erst im Vormärz.²

Die Idee einer allgemeinen Nationalschule wurde im Umfeld der Frankfurter Nationalversammlung verschiedentlich vertreten, so etwa von August Arnold, dem

1 Reinhold Bernhard Jachmann (1767-1843) war Schüler Kants und Verfasser der ersten Kant-Biographie (Jachmann, 1804). Jachmann hatte Theologie studiert und wurde 1794 dritter Prediger und Rektor der gelehrten Schule von Marienburg in Ostpreußen. 1801 wurde er zum Direktor des Provinzial- und Erziehungsinstitutes in Jenkau bei Danzig berufen. Dieses Institut war eine Stiftsgründung des Freiherrn Carl Friedrich von Conradi. Jachmann entwickelte das Conradium zusammen mit seinem Co-Direktor Karl Friedrich Passow (1786-1833) zu einer universitätsnahen Musteranstalt. Die Schule wurde in der zweiten Belagerung Danzigs 1813 verwüstet und konnte erst 1819 wiedereröffnet werden. Jachmann wurde 1814 Regierungsschulrat in Gumbinnen und wurde später als Geheimer Regierungsrat in das gemeinsame ost- und westpreußische Provinzialschulkollegium in Königsberg berufen. Jachmann wurde 1831 der Nachfolger von Gustav Friedrich Dinter (1760-1831) als Leiter des Gymnasialwesens der Provinz Ostpreußen.

2 Die Diskussion entwickelte sich allmählich zwischen 1815 und 1848 über verschiedene Stationen, mit weitgehend vergessenen Lösungsvorschlägen. 1838 schlug Friedrich Christoph Dahlmann (1785-1860) zum ersten Male eine Quotierung vor: dass zur Hebung des Bildungsstandes „mindestens der siebente Theil der Bevölkerung“ „gelehrte und Bürger-Schulen“ besuchen sollte, allerdings mit eigenem Elementarunterricht (Dahlmann 1838, S. 42). Dahlmann war einer der Führer der kleindeutschen Partei in der Frankfurter Nationalversammlung. Er arbeitete den Verfassungsentwurf aus.

Direktor des Gymnasiums in Königsberg (Arnold 1848). Auch ein deutsches Volksschulgesetz und ein Reichsministerium des Unterrichts wurden von Christoph Friederich Jacobi, einem Seminarinspektor in Schwabach gefordert, ohne dass damit je eine politische Realisierungschance verbunden war (Jacobi 1849, S. 216 ff.). Die Forderung wiederholte nach der Reichsgründung Eduard Keller (Keller 1872).³ Bei einem bayerischen Volksschullehrer kam die Idee auf, die verschiedenen Teile und Formen der Schule als einen einzigen großen „Bildungsorganismus“ anzusehen (Conrad 1871). Das Konzept einer einheitlichen Elementarschule für alle Kinder, wenigstens bis zum zehnten Lebensjahr, wurde in der Volksschulliteratur auch nach dem Scheitern der Revolution 1848/1849 an verschiedenen Stellen vertreten, so zum Beispiel bei Dörfeld: „Bis zum zehnten Jahre kann vernünftigerweise der Unterricht für alle Kinder derselbe sein; bis dahin gehören füglich die Kinder aller Stände in die Elementarschule; und in diesem Sinn, als die Jugend des ganzen Volkes umfassend, kann dieselbe auch mit einigem Recht Volksschule heißen“ (Dörfeld 1853).⁴ Die Argumente waren sich immer ähnlich, von der Einheit des Volkes wurde auf die Einheit der Schule geschlossen und damit die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit verbunden.

In politischer Hinsicht bestimmte die Frage einer einheitlichen Schulorganisation vor allem die sozialistischen Parteiprogramme nach Gründung des Kaiserreichs. Forderungen nach Vereinheitlichung des Schulwesens waren so bis 1918 stets Teil der politischen Opposition, was gleichsam automatisch den Widerstand der konservativen Kräfte weckte. Vom 22. bis 27. Mai 1875 fand in Gotha der Vereinigungsprozess der Sozialistischen Arbeiterpartei und des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins statt. Das so genannte „Gothaer Programm“ enthielt eine grundlegende bildungspolitische Forderung: „Die allgemeine und gleiche Volkserziehung durch den Staat.“ Das hat bekanntlich die entschiedene Kritik eines Autors gefunden, der heute eher weniger zitiert wird. Karl Marx hielt in seinen Randglossen fest, dass es in einer Klassengesellschaft keine klassenlose Schule geben könne: „Was bildet man sich unter diesen Worten [gleiche Volkserziehung] ein? Glaubt man, dass in der heutigen Gesellschaft [...] die Erziehung für alle Klassen gleich sein kann? Oder verlangt man, dass auch die höheren Klassen zwangsweise auf das Modikum Erziehung – der Volksschule – reduziert werden sollen, das allein mit

3 Eduard Keller (1824-1886) war zunächst Lehrer an den Franckeschen Stiftungen in Halle und dann Seminarlehrer in Petershagen. Er führte die Redaktion der „Norddeutschen Schulzeitung“ und schied nach Konflikten aus dem Amt. 1870 ging Keller nach Berlin und wurde Berater von Adalbert Falk (1827-1900), der 1872 zum preußischen Kultusminister berufen wurde.

4 Friedrich Wilhelm Dörfeld (1824-1893) war von 1849 an Hauptlehrer und später Rektor an der evangelischen Volksschule Wupperfeld in Barmen. Er gründete 1857 das „Evangelische Schulblatt“ und war einer der Mitbegründer des „Deutschen Evangelischen Schulvereins.“

den ökonomischen Verhältnissen nicht nur der Lohnarbeiter, sondern auch der Bauern verträglich ist?“ (Marx o. J., S. 14 f.).

Marx irrte sich, wenigstens im internationalen Vergleich. Er dachte, wie auch Friedrich Nietzsche, zu sehr in den Bahnen des deutschen Bildungssystems, um Alternativen zu erkennen. Wenige Jahre nach dem Gothaer Programm wurde in Norwegen die Folkeskole für alle Kinder eingeführt, in verschiedenen amerikanischen Bundesstaaten gab es bereits High Schools, in der Schweiz bestanden vier- oder sechsjährige Volksschulen. Die Standesliteratur der deutschen Volksschullehrer wurde nicht müde, auf diese Entwicklungen in Richtung mehr Einheit hinzuweisen, ohne dass damit viel bewirkt worden wäre. Die Forderung nach einer „Einheitsschule“ wenigstens als gemeinsamer Unterbau der weitergehenden Bildung war in Deutschland bis zum ersten Weltkrieg trotz intensiver Diskussion und mancher Versuche, die Durchlässigkeit zu erhöhen, nicht durchsetzbar.

Was durchgesetzt wurde, war die *Verstaatlichung* der Bildung. Die Märkte für private Anbieter verschwanden, einzig die Kirchen blieben Bildungsunternehmer, die allerdings unter staatliche Aufsicht gestellt wurden. Ohne kirchliche Leistungen wäre der Aufbau einer flächendeckenden Volksschule im 19. Jahrhundert nicht möglich gewesen, und das gilt nicht nur für die ländlichen Gebiete. Maßgebend war dabei die Qualifizierung von Arbeitskräften, in diesem Punkt ist Marx Recht zu geben. Aber die zunehmende Dauer der Volksschule und die fast lückenlose Durchsetzung der Schulpflicht führten de facto zu einer allgemeinen Bildung, die für einen Großteil der Kinder formal gleich war, und dies mit steigenden Niveaus und zunehmender Qualität.

Allerdings blieben die Gymnasien und Bürgerschulen ausgeschlossen. Bildung war kein Bürgerrecht, das für alle gleich gelten sollte, sondern setzte stets eine gesellschaftliche Zuweisung voraus. Das änderte sich weder im Kulturkampf des Kaiserreichs noch in den Schulkämpfen der Weimarer Republik oder in der Bildungsreformdiskussion der Bundesrepublik. Vorausgesetzt war die historische Unterscheidung von „höherer“ und „niederer“ Bildung, die im Prinzip unangetastet blieb, auch wenn im Laufe des 19. Jahrhunderts versucht wurde, mit Real- oder Bürgerschulen ein mittleres Niveau aufzubauen (Ostendorf 1872). Die Verteilung der Schüler wurde davon bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts nur marginal berührt. Einzig in der DDR war das anders, und es wird deutlich, warum heute von bestimmten Seiten eine nostalgische Sichtweise entwickelt wird, ohne dass über die polytechnische Oberschule vergleichende Leistungsdaten vorliegen würden.

Auf die Frage, warum es in Deutschland keine allgemeine und gleiche Verschulung auf allen Stufen gibt, wird oft geantwortet, dass dies wohl ein Ziel des pädagogi-

schen Humanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts gewesen sei, dass aber die reaktionären Kräfte der deutschen Bildungsgeschichte – sprich: die bürgerlichen Parteien und die Lobby der Gymnasiallehrerschaft – verhindert hätten, dass dieses Ziel je in die Nähe einer politischen Entscheidung gerückt worden wäre.

- Aber die Einführung der vierjährigen Grundschule mit dem Reichsgrundschulgesetz erfüllte eine Standesforderung der Volksschullehrerverbände (Reichsgesetzblatt 1920, Nr. 1, S. 851).
- Der vor 1914 aufkommende Ausdruck „Einheitsschule“ meinte nie die gemeinsame und gleiche Verschulung aller Kinder auf allen Stufen, sondern bezog sich auf die Abschaffung der gymnasialen Vorschulen und die einheitliche Gestaltung der Primarschule.
- Zudem: Um 1920 bestand in Deutschland de facto eine „Gesamtschule“, weil mehr als 90 Prozent aller Kinder Einrichtungen der Volksschule besuchten (Oelkers 2006).

Ein Einschnitt sollte nach dem Zweiten Weltkrieg stattfinden. Die amerikanische Schulpolitik nach 1945, die etwas euphemistisch „re-education“ genannt wird, war gedacht zur Implementation von Gleichheit als demokratischer Maßstab der Bildungspolitik.⁵ Gerechtheit sei Bildung dann, wenn alle Kinder die gleichen Chancen hätten. Die Anfänge der „re-education“ sind heute weitgehend vergessen, aber an sie sollte sich erinnern, wer das deutsche Bildungssystem verstehen und realistisch einschätzen will.

Die amerikanische Bildungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg hat nichts weniger versucht, als einen radikalen Systemwechsel herbeizuführen.⁶ Der langjährige Direktor des American Council on Education, George F. Zook, leitete eine nach ihm benannte Kommission, die 1946 im Auftrag des amerikanischen Präsidenten das deutsche Bildungswesen untersuchte und der neun amerikanischen Experten angehörten.⁷ Die Zook-Kommission verließ die Vereinigten Staaten am 23. August und legte am 20. September 1946 ihren Bericht vor (Report 1946).⁸ Dieser Bericht unterzog das zu diesem Zeitpunkt dreigliedrige deutsche Schulsystem einer scharfen Kritik und stellte vor allem die viel zu frühe und weitgehend definitive Selektion

5 Die Idee der „re-education“ ist wesentlich beeinflusst worden durch Richard Brickners Buch „Is Germany Incurable“? (New York 1943). Brickner war Psychiater und unterstellte eine kollektive deutsche Paranoia, die geheilt werden könne. Der allgemeine Ausdruck „re-education“ geht vermutlich auf F. Matthias Alexander (1869-1955) zurück, der ihn 1907 in „The Theory and Practice of a New Method of Respiratory Re-Education“ prägte (Alexander 1907). Walter Lippman (1889-1974), seinerzeit Kolumnist für die „New York Herald Tribune“, gebrauchte den Ausdruck im Zweiten Weltkrieg für den Umgang mit Deutschland.

6 Grundlage für „Reconstructing German Education“ war die Direktive Nr. 1067 des American Joint Chiefs of Staff (JCS).

der Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren als undemokratische Minderung der Chancengleichheit hin (ebd., S. 17 ff.).

- Vom fünften Schuljahr an, heißt es in dem Bericht, gibt es eine völlige Trennung zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe,
- die Sekundarstufe ist nicht einheitlich organisiert wie die amerikanische High School, etwa 90 Prozent der Schüler verbleiben in der Volksschule,
- wer eine weiterführende Schule besucht, habe gute Chancen, das Ziel *nicht* zu erreichen und zur Volksschule zurückzukehren, und
- wer hier abschließt, kann nur eine Berufslehre absolvieren und muss dafür einen nochmals getrennten Schulzweig besuchen.
- Der Kommission entgeht auch nicht, dass erst die Nationalsozialisten das dreigliedrige System eingeführt haben (ebd., S. 18 f.).⁹

Vermutlich war die deutsche Erziehung zum ersten Male mit einer solchen Expertenschaft konfrontiert, die es für völlig fraglos hielt, dass die amerikanische Philosophie der Gleichheit im Mittelpunkt der schulischen Bildung stehen müsse (Smith 1927). Voraussetzung dafür sei, dass die Politik als demokratische Lebensform und nicht als autoritäre Staatsform verstanden werde (Report 1946, S. 14/15). Der Erwerb von Bildung in diesem Sinne ist das Recht aller angehenden Bürger-

7 George F. Zook (1885-1951) war von 1924 bis 1933 Präsident der University of Akron in Ohio. Am 18. September 1933 widmete ihm das „Time-Magazine“ Cover und Titelgeschichte, nachdem er als Nachfolger des U.S. Commissioner of Education, William John Cooper, nominiert worden war. Zook wurde von Präsident Roosevelt 1934 zum Direktor des *American Council on Education* berufen, ein Amt, das Zook bis 1950 innehatte. Er war verantwortlich für die Reformen der Erziehung im Rahmen des *New Deal*. Zooks sechsbändiger Report über „Higher Education for American Democracy“ beeinflusste die amerikanische Universitätspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg nachhaltig (Zook 1947). Die von Zook geleitete *Commission on Higher Education* hatte Präsident Truman mit Schreiben vom 13. Juli 1946 einberufen, also vor dem Besuch in Deutschland.

8 Neben dem Chairman George Zook gehörten der Kommission an: Bess Goodykoontz (1894-1990), Direktorin der *Division of Elementary Education* im *United States Office of Education*, Henry Harrington Hill (geboren 1894), seit 1945 Präsident des *George Peabody College for Teachers* in Nashville, Tennessee, Paul Moyer Lambert (1897-1998), Präsident des *YMCA-College* in Springfield, Massachusetts, Earl J. McGrath (1902-1993), Dekan des *College of Liberal Arts* der University of Iowa, Reinhold Niebuhr (1892-1971), Professor für Theologie am *Union Theology Seminary* in New York, Reverend Felix Newton Pitt, Sekretär des *Catholic School Board* in Louisville, Kentucky, Lawrence Rogin, Director of *Eduation der Textile Workers Union of America* am New York State CIO, Thomas Vernor Smith (1890-1964), Professor für Philosophie an der *University of Chicago* sowie Helen C. White (1896-1967), Professorin für englische Literatur an der *University of Wisconsin*.

9 In der Weimarer Republik gab es sechzehn verschiedene Schularten. Das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 bezog sich auf die Volksschul- und die Berufsschulpflicht. Beide Schultypen wurden als grundlegend für alle verstanden, die Volksschulpflicht betrug acht, die Berufsschulpflicht drei Jahre. Daneben gab es nur noch zwei andere Typen von Schulen, das Gymnasium auf der einen, die Oberreal-, bzw. die Aufbauschule auf der anderen Seite.

rinnen und Bürger, und zwar ungeteilt und unterschieden nur nach der Leistungsfähigkeit innerhalb schulischer Lernkontexte. Der Bericht der Zook-Kommission über das deutsche Bildungswesen schlug sich in einer der letzten Direktiven des Alliierten Kontrollrates nieder, die als ACC No. 54 am 25. Juni 1947 in Berlin erlassen wurde.¹⁰ Die Direktive betraf „Basic Principles for Democratization of Education in Germany“. Ihre Umsetzung hätte die Einführung eines gestuften statt eines gegliederten Bildungswesens bedeutet. Auf sechs Jahre Primarschule würden sechs Jahre Sekundarschule folgen, alle anderen Schulformen wären aufgelöst.

Die Zook-Kommission hatte die grundlegende Frage der Chancengleichheit auf den gemeinsamen Schulabschluss bezogen, nicht auf Berechtigungen. Es heißt in dem Bericht weiter:

- Alle Kinder sollen in Zukunft sechs Jahre lang in der Primarschule gemeinsam unterrichtet werden, „without being divided according to sex, social class, race, vocational or professional intentions“ (ebd., S. 22).
- Das schließt eine spezielle Gruppierung der Schüler in bestimmten Fächern nicht aus, aber ermöglicht eine gemeinsame Schulerfahrung, die ungeteilt ist, „[...] developing a genuine feeling of unity“ (ebd.).
- In der Sekundarschule sollten die höheren Schulen und die Berufsschulen soweit wie möglich zu einem einheitlichen System fusioniert werden.

Verdoppelungen oder Überlappungen zwischen verschiedenen Schulen oder Abteilungen müssten vermieden werden. Eine Selektion in Schultypen, die verschieden gewertet und gewichtet werden, soll ausgeschlossen sein. Die Differenzierung nach den Berufswünschen der Schüler sollte nicht in getrennten Schulen erfolgen, sondern mit Hilfe eines elastischen Curriculums, das zwischen Kernfächern und Wahlfächern unterscheidet.

Die Direktive des Kontrollrates und so der Bericht der Zook-Kommission wurden in Hessen, Baden-Württemberg und Bayern, also den drei großen Ländern der amerikanischen Besatzungszone, besonders im Blick auf das Infragestellen des Gymnasialprivilegs und bezogen auf das duale System der Berufsbildung bekämpft.¹¹ Der amerikanische Militärgouverneur Lucius D. Clay hatte am 10. Januar 1947 die Anweisung erteilt, das Bildungswesen in seinem Zuständigkeitsbereich grundlegend zu verändern. Am 9. August 1948 verordnete die amerikani-

10 Der Alliierte Kontrollrat war das oberste Regierungsorgan der Besatzungsmächte. Er bestand aus den Oberbefehlshabern der vier Besatzungsarmeen und trat am 30. Juli 1945 erstmalig zusammen. Die Mitglieder sollten einstimmig entscheiden, was politisch immer schwieriger wurde. Die letzte Sitzung des Kontrollrates fand am 20. März 1948 statt.

sche Militärregierung die Einführung einer sechsjährigen Grundschule für alle Kinder, was aber weder in Hessen noch in Bayern oder in Baden-Württemberg je realisiert wurde. In diesem Punkt scheiterte die „re-education“, noch bevor sie richtig begonnen hatte.

Das deutsche Bildungssystem konnte sich unterschwellig weiterentwickeln, die grundlegende Struktur wurde jedoch nicht angetastet. Es gab zwischen 1950 und 1990 zahllose Versuche mit Förderstufen wie in Hessen, Orientierungsstufen als eigener Schulform wie in Niedersachsen, additive und integrative Gesamtschulen im gesamten Bundesgebiet – der Basisentscheid der Reichsschulkonferenz von 1920, nur vier Jahre gemeinsamer Verschulung zuzulassen, blieb bis heute erhalten. Einzig Brandenburg und Berlin weichen ab und führen sechsjährige Grundschulen ein. Die neuen Bundesländer haben als erstes Gymnasien wieder eingeführt und die polytechnischen Oberschulen geschlossen, ohne dass sich damit seinerzeit große Diskussionen verbunden hätten. Was sich nach 1990 vollzog, schien die Anpassung an das gute deutsche Normalmaß zu sein, das auch als Überwindung der „Gleichmacherei“ im Sozialismus verstanden wurde.

In der Konsequenz des Entscheids zur Errichtung von vierjährigen Grundschulen vor mehr als achtzig Jahren findet die schulische Selektion in Deutschland so früh statt wie in keinem anderen Bildungssystem, ausgenommen Österreich. In keinem anderen System ist sie auch so unkorrigierbar und mit so weit reichenden Folgen verbunden. Es ist geradezu Elternpflicht, alles zu versuchen, den Abschluss der Grundschule mit einem Übergang zum Gymnasium oder mindestens zur Realschule zu verbinden, um die Hauptschule als Restschule zu vermeiden. Dieses System hat inzwischen die OECD gegen sich, die im Bildungsbereich eine erkennbar andere Strategie verfolgt. In dieser Strategie verbindet sich das sozialdemokratische Postulat der Chancengleichheit mit der Humankapitaltheorie. Die PISA-Leistungstests sind auf diese beiden Eckpfeiler hin angelegt.

Die neueste Diskussion über die Struktur des Schulsystems kommt auf den Ausgangspunkt der Nachkriegsentwicklung zurück, weil die Daten der beiden bisherigen PISA-Studien nachweisen, dass in kaum einem anderen Land die soziale

11 Die Proklamation Nr. 2 der Militärregierung-Deutschland Amerikanische Zone vom 19. September 1945 legte fest, dass innerhalb der amerikanischen Besatzungszone Verwaltungseinheiten gebildet werden, die Staaten heißen. Es sind dies Groß Hessen, Württemberg-Baden und Bayern (ausgenommen den Kreis Lindau). Die Proklamation wurde nach erfolgten Wahlen, bzw. nach Verabschiedung oder Inaussichtstellung der Landesverfassungen am 1. März 1947 aufgehoben. (<http://www.verfassungen.de/de/bw/proklamation2.45.htm>). In der Proklamation Nr. 2 nicht erwähnt sind Bremen und Bremerhaven, die 1945 wegen des Zugangs zum Meer zu „amerikanischen Enklaven“ innerhalb der britischen Besatzungszone erklärt wurden.

Herkunft so nachhaltig über den Schulerfolg bestimmt wie in Deutschland (Learning for Tomorrow's World 2004, S. 186 ff.). Die Philosophie der PISA-Studie geht demgegenüber – wie die der Zook-Kommission – davon aus, dass die Qualität der schulischen Leistungen und das Postulat der fairen Chancen im Sinne von „quality and equity“ keine konkurrierenden Politikstrategien sind: „Maximising overall performance and securing similar levels of performance among students from different socio-economic backgrounds can be achieved simultaneously“ (ebd., S. 184).

Seitdem hat die deutsche Bildungsdiskussion die Frage nach der Chancengleichheit wieder eingeholt. Aber was genau ist mit dieser Frage gemeint? „Chancen“ im Bildungssystem sind nicht einfach vorhanden und können dann verteilt werden. Die Gleichheit betrifft nicht einen gleichen Anteil für jeden. *Gleich* für fast alle Schüler ist im deutschen System das Jahr der Einschulung, der Zugang zur Grundschule und die Anzahl der Pflichtschuljahre, also das, was die Gesetze der Bundesländer „Vollzeitschulpflicht“ nennen; alles andere ist ungleich. Die Dauer des Schulbesuchs, die erworbene Bildungsqualität, die Berechtigung am Ende der Schulzeit sind je nach Bildungsgang verschieden. Die Ausnahmen etwa bei der Berufsschulpflicht sind so zahlreich, dass in manchen Schulgesetzen eine einheitliche Dauer gar nicht erst genannt wird.

Doch was bedeutet die politische Forderung der „Chancengleichheit“, die oft auch mit gerechtigkeits-theoretischen Argumenten versehen wird? Ich werde in einem nächsten Schritt Theorien diskutieren, die sich kritisch mit dem Konzept auseinandersetzen. Die Kritik ist in den Sechzigerjahren kaum wahrgenommen worden, als Bildungspolitik europaweit zur Sozialpolitik wurde und der schwedische Pädagoge Torsten Husén das Konzept der Ausschöpfung der „Begabungsreserven“ aus den unteren sozialen Schichten entwickelte (Husén 1968). Dieses Schlagwort spielte auch im deutschen Sprachraum eine Rolle, führte aber nicht zu einem Umbau des Systems.

Schon zu Beginn der Sechzigerjahre tauchte die Idee auf, dass selektive Schulsysteme mit einem „loss of talent“ verbunden seien, was die betroffenen Länder in eine nachteilige Wettbewerbssituation bringen würde (Husén 1960). Zu viele Potentiale blieben ungenutzt, nur weil das Schulsystem die Entwicklung durch starre Formen der Zuweisung hemmt. Die unteren Segmente des Arbeitsmarktes verlieren an Bedeutung, für die oberen Segmente müssen die Begabungsreserven ausgeschöpft werden. Die pädagogische Theorie der „Chancengleichheit“ hätte so vor allem eine ökonomische Begründung, aber es gehört zur Ironie der Geschichte, dass seinerzeit keineswegs alle Ökonomen damit einverstanden waren.

2. Kritik der „Chancengleichheit“

Der schärfste Kritiker der sozialistischen Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik, die in der englischen *Labour Party* entwickelt wurde, ist Friedrich von Hayek gewesen. Seine Kritik in *Die Verfassung der Freiheit* aus dem Jahre 1971 hat 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 verpasst werden können (Hayek 1971).

Chancengleichheit wäre so kein Problem der gerechten Zuteilung, sondern der Nutzung, und die ist niemals „gleich“. Hinter der Kritik von Hayek steht die Ablehnung von jeglicher Form der Planwirtschaft. Was heute im deutschen Sprachraum gelegentlich etwas giftig „Neo-Liberalismus“ genannt wird, entstand in den dreißiger Jahren in Auseinandersetzung mit sowjetischen Ökonomen und westlichen Staatsinterventionisten. Milton Friedman hat im Anschluss an Hayek die Theorie eines sich selbst regulierenden Bildungsmarktes entwickelt, der weitgehend frei von staatlicher Reglementierung ist und so auch keine Chancenzuweisung kennt (Friedmann 1982). Auf diese Art und Weise würde Bildung wieder im 19. Jahrhundert landen, und die Lektion der Geschichte wäre vergessen. Eine weitgehende Entstaatlichung und so die Einführung von Bildungsunternehmen fordert aber selbst die OECD nicht.

Die Kritik am Konzept oder besser am politischen Slogan der „Chancengleichheit“ trägt nicht nur neo-liberale Züge. Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman hat wenige Jahre später und ganz unabhängig von ihm einen ähnlichen Schluss gezogen wie Hayek (Coleman 1975). 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 sein könnten. Worum es realistischerweise 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. Historische Fallstudien gerade aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass das Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis immer zwei verschiedenen Welten waren (Nelson 2005).

Colemans Formel der „reduction in inequality“ war folgenreich (Coleman 1975, S. 29). Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen. Die verschiedenen Strategien reichten vom freien Transport der Schüler in Bussen über die Quotierung von Studienplätzen bis hin zur Einrichtung von Schulen mit besonderen Profilen. Die Erfolge sind gemischt, weil die Handicaps mit harten sozialen Fakten zu tun haben wie Einkommen und Milieuzugehörigkeit, die nicht einfach durch Schulwechsel zu beseitigen sind. Die amerikanische Bildungsforschung spricht von „white flight“ und untersucht zu diesem Zweck etwa auch die Entwicklung der Grundstückspreise. Andererseits, wenn die ungleichen Effekte der Verschulung und nicht lediglich die Ressourcen betrachtet werden, dann liegt es nahe, nicht den Kindern gleiche Chancen zu „geben“, was nicht möglich ist, sondern die Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistung zu erhöhen (Coleman 1969, S. 22).

So konkret hat sich Hayek nie geäußert. Er sagt an keiner Stelle, wie soziale Handicaps bearbeitet werden können oder müssen, die der Freiheit des Konsumenten im Wege stehen. Doch die großen Strategien zur Reduktion von Ungleichheit sind offenbar nur begrenzt wirksam. Der Bustransport der Schüler in Schulen außerhalb ihrer Nachbarschaft ist in der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert worden, die Quotierung ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform und auch das Konzept der „Accountability“, also der Verantwortung der Schule für den Erfolg ihrer Schüler, wird sehr verschieden verwirklicht. Dafür gibt es einen Grund: „Chancen“ entstehen erst durch Nutzung, sie sind keine abstrakten Größen, die einfach zugeteilt werden könnten.

Auf der anderen Seite ist nicht ausreichend, was in den Siebzigerjahren in der politischen Philosophie versucht wurde, nämlich „Chancengleichheit“ als *Weg* und nicht als *Ziel* zu verstehen: „[...] a direction of effort, not a goal to be achieved“ (Frankel 1971, S. 209). Wer nur den Weg, aber nicht auch das Ziel sieht, unterschätzt die politische Bedeutung des Themas. Sie hat wenig mit dem Für oder Wider einer philosophischen Konzeption von Chancengleichheit zu tun, sondern mit schulischen Abschlüssen und der Vereinheitlichung der Schulform (Howe 1989). Auch neuere Theorieansätze, die zu einem „substantielleren“ Konzept gelangen und Schulreform als „chancenverbessernde“ Gesellschaftsreform verstehen wollen, führen nicht weiter, sondern wiederholen die alten Dilemmata (Fritzberg 1999).

Die meisten theoretischen Klärungen von „Chancengleichheit“ übersehen den Tatbestand, dass Bildungspolitik seit den fünfziger Jahren als Sozialpolitik verstanden wurde und so mit Interessen zu tun hatte. Gut belegt ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Repräsentanten der amerikanischen Innercities an Programme hal-

ten, die konkrete Verbesserungen schaffen. Dazu zählen etwa Bildungsgutscheine oder auch die so genannten Charter Schools, also öffentliche Schulen mit Leistungsprofilen, die auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler der Ghettos zugeschnitten sind. Milton Friedman reklamiert die Erfindung der Bildungsgutscheine für sich; es ist daher sehr ironisch, dass sie heute in der Sozialpolitik eingesetzt werden und nicht zur Begründung eines Bildungsmarktes. Die Eltern wählen oft religiöse Schulen, weil sie damit eine bessere Lernumwelt verbinden und so soziale Chancen für ihre Kinder.

Die Entwicklung der europäischen Bildungssysteme geht seit Mitte der sechziger Jahre, als die Labour-Party in England und Wales die Comprehensive School einführte, deutlich in eine andere Richtung als die, die Hayek vorschwebte, nämlich Erhöhung der Egalität und Beschränkung der Freiheit. Bildungsgerechtigkeit wird so verstanden, dass alle Kinder *eine* Schule besuchen und möglichst auch nur *einen* gemeinsamen Abschluss machen. Der Grund wird negativ bestimmt, kein Kind soll ausgeschlossen, keines auf einen minderwertigen Bildungsweg gebracht werden und so keines zurückbleiben. Positiv ist damit die Idee der Förderung und so der Bearbeitung von Handicaps verbunden. Angenommen wird, dass nur Gesamtschulen dazu in der Lage seien, weil nur sie keine Sortierung der Schüler vornehmen und so keine strukturelle Ungleichheit in Kauf nehmen.

Inzwischen gibt es nur noch wenige Bildungssysteme, die diesem Trend in Richtung Gesamtschule bislang nicht gefolgt sind, darunter Deutschland, Österreich und die Schweiz. Allerdings bestehen sehr unterschiedliche Gesamtschulsysteme in Europa, und sie sind selbst in Skandinavien alles andere als einheitlich. Auch die Resultate sind sehr verschieden, die Schulform allein kann die Unterschiede nicht erklären. Um die Differenz zwischen den Systemen zu verstehen, müssen die historischen Ausgangspunkte der nationalen Bildungssysteme vor Augen stehen, die alleine verhindern werden, dass ein einheitliches System entsteht. Dennoch ist „Gesamtschule“ ein starker ideologischer Faktor, der die heutige Diskussion prägt und wie vor hundert Jahren für die einen den negativen, für die anderen den positiven Bezugspunkt darstellt.

Das Vorbild aller Gesamtschulmodelle ist die amerikanische High School, die von 1892 an entwickelt wurde.¹² Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt des demokratischen Ideals der Chancengleichheit betrachtet

12 Im Sommer des Jahres 1892 setzte der National Council of Education ein Committee of Ten an, dessen Report über die Entwicklung der Secondary Schools 1894 veröffentlicht wurde. Der Bericht leitet die Entwicklung der High Schools ein, die allerdings eine gänzlich andere Richtung nehmen sollte als die, die empfohlen wurde. Der Bericht setzte auf akademische Standards und effizienten Unterricht.

worden. James Coleman hat 1969 die vier Grundelemente beschrieben, die dieses Ideal konkretisiert haben. „In the United States, nearly from the beginning, the concept of educational opportunity had a special meaning which focused on equality. This meaning included the following elements:

1. Providing a *free* education up to a given level which constituted the principal entry point to labor force.
2. Providing a *common curriculum* for all children, regardless the background.
3. Partly by design and partly because a low population density, providing that children from diverse backgrounds attend the *same school*.
4. Providing equality within a given *locality*, since local taxes provided the source of support for schools” (Coleman 1969, S. 13).

Dieses Ideal war ursprünglich gedacht für sechsjährige, überwiegend ländliche und oft kleine Primarschulen, die ohne große Differenzierung auskommen. Die Einführung der High School bedeutete die Entwicklung eines integralen Systems, das zusätzlich zur Primarschule noch vier bis sechs Jahre Sekundarbildung umfasste. Ohne die Vergrößerung der Schulen und die Inkaufnahme starker Differenzierungen wäre das nicht möglich gewesen. Bezogen auf Colemans Kriterien lässt sich festhalten: Der Eintritt in den Arbeitsmarkt verschob sich um vier bis sechs Jahre, ein gemeinsames Curriculum für alle entstand nie, der vergleichsweise große und privilegierte Privatschulbereich blieb erhalten, der Staatsanteil am Unterhalt der Schulen stieg ständig an und die Unterschiede in der Qualität zwischen den öffentlichen Schulen wurden bis heute nicht beseitigt.

James Coleman war Vorsitzender einer Kommission „Equality of Educational Opportunity“, die das seinerzeitige United States Department of Health, Education and Welfare eingesetzt hatte. Der *Civil Rights Act* von 1964 hatte die Untersuchung der Chancengleichheit nahe gelegt. Die Hauptthese der Coleman-Kommission war, dass wesentlich die Armutskulturen den Schulerfolg behindern, von denen wiederum vor allem die Schwarzen betroffen sind. Zu den Befunden gehörten die starke Segregation zwischen schwarzen und weißen Schülern, die großen Unterschiede in den Schulleistungen zwischen beiden Gruppen sowie der geringe Einfluss der Schule verglichen mit dem der Herkunftsfamilien (Coleman et. al. 1966). Zum Schlagwort der Diskussion wurde der Satz: „Schools don’t matter.“

Die am 4. Juli 1966 veröffentlichte Studie untersuchte ausschließlich öffentliche Schulen. 1980 wurden in einer weiteren Studie, die den Titel trug *High School and Beyond*, auch private Schulen eingeschlossen. Nunmehr gab es einen anderen Befund, nämlich dass die Schüler von Privatschulen, vor allem katholischen, im Sekundarbereich höhere akademische Leistungen erzielten als Schüler in öffentli-

chen (Coleman/Hoffer/Kilgore 1982). Das widerspricht nicht unbedingt der These des dominanten Einflusses der Herkunft, aber der Befund ist im politischen Umfeld der achtziger Jahre so wahrgenommen worden, als seien Privatschulen an sich, als Typus oder aufgrund ihrer ökonomischen Verfasstheit, den öffentlichen Schulen überlegen. Die Idee einer möglichst weitgehenden Privatisierung der öffentlichen Bildung, die in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern sehr virulent ist, hat mit dem Befund zu tun, Privatschulen hätten einen positiven Effekt auf das Leistungsverhalten der Schüler, und dieser Effekt sei signifikant höher als in den öffentlichen Schulen.

Inzwischen ist diese These weitgehend vom Tisch, was aber nicht bedeutet, die öffentlichen Schulen als sakrosankt anzusehen. Sie nehmen die meisten Schüler auf, selbst dort, wo der Anteil der Privatschulen steigt. In Dänemark und Schweden sind die öffentlichen Schulen weitaus in der Mehrzahl. Dass sie nicht pauschal schlechter sind als ihre privaten Gegenüber, heißt nicht, dass sie überall eine gleich gute Qualität erreichen. Oft wird beim Thema Bildungsgerechtigkeit übersehen, dass die ungleiche Qualität in und zwischen den öffentlichen Schulen ein zentrales Hindernis ist, das Thema ernsthaft in Angriff zu nehmen. So bleibt „Gerechtigkeit“ oft nur ein Versatzstück in einem rhetorischen Diskurs, der sich über Missstände erregt, aber die Praxis übersieht.

Eine neuere historische Studie kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung der amerikanischen High School seit 1892 vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann (Angus/Mirel 1997). Erstens wurde das demokratische Postulat der Chancengleichheit umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, da das Curriculum auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen zugeschnitten war und ist. „Gleich“ war nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Schon der Ort, Größe, Lage und Qualität der Schule war immer ungleich. Versuche, die soziale Ungleichheit durch positive Diskriminierung und Quoten zu minimieren, haben nur begrenzt zu Erfolgen geführt. Zweitens hatte – und hat – das Angebot der High Schools keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anboten: „Despite claims by educators that they were building ‚democracy’s high school,‘ the institutions they created were deeply undemocratic, providing only a small percentage of students with the opportunity to master the knowledge and skills that might lead to power and success in American society” (Angus/Mirel 1999, S. 198). Und mehr noch, weil die Schüler unterschiedlich gruppiert werden und das jeweilige Curriculum nach verschiedenen Gesichtspunkten organisiert ist, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem

Geschlecht, wird die Spaltung der Gesellschaft vertieft und nicht etwa überwunden. Die Differenzierung und soziale Stratifizierung wird durch zwei Faktoren verstärkt, den Einsatz von Intelligenztests und den internen Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitiert (ebd.). Die Schule für alle ist also kein Erfolg für alle, jedenfalls soweit Leistungsdaten reichen.

Wann aber ist eine Schule gerecht? Oder kann man so gar nicht fragen? Es wäre sicher nicht gerecht, wenn Schulen auf jede Leistungshierarchie verzichten, weil die Leistungen in jeder Lerngruppe unterschiedlich sind und sich immer Leistungsdifferenzen zeigen. Es ist aber auch nicht gerecht, wenn die Schulen allein die Leistungen betrachten und den Kontext ignorieren. Die Schülerinnen und Schüler haben eine Herkunft, sie erleben ganz unterschiedliche Formen der Unterstützung und viele müssen mit Handicaps fertig werden, für die sie nichts können. Im Blick darauf ist kein Bildungssystem „gerecht“, sie sind im Sinne Colemans nur unterschiedlich „ungerecht.“

Das lässt sich abschließend an zwei Gesamtschulsystemen zeigen, die formal weitgehend gleich organisiert sind, sich aber materiell und im Blick auf das symbolische Kapital zum Teil stark unterscheiden. Beide sind PISA-Gewinner, aber das ist vermutlich auch die einzige Gemeinsamkeit zwischen Japan und Finnland, sieht man einmal davon ab, dass beide Länder nach dem Zweiten Weltkrieg einen weitgehenden Wandel ihrer Bildungssysteme einleiteten.

3. Bildung und Gerechtigkeit

In Japan gibt es eine neunjährige obligatorische Gesamtschule, die 1947 – anders als in Deutschland – nach dem Vorbild der amerikanischen *High School* eingerichtet wurde.¹³ Die japanische Gesamtschule besteht aus einer sechsjährigen Primarschule (*Shogakko*) und einer dreijährigen Mittelschule (*Chugakko*). Die weitaus meisten Kinder, nämlich etwa 94%, besuchen auch die anschließende Oberstufe, so dass formal tatsächlich zwölf Jahre High School erreicht werden.¹⁴ Dennoch unterscheidet sich das japanische System sehr weitgehend vom amerikanischen, was mit der zentralen Steuerung beginnt und bei den rigiden Lehrplänen aufhört. Die amerikanischen High Schools werden örtlich regiert und sind daher je nach

13 Die Daten für Japan sind diversen Links entnommen, die aufgelistet sind in: Education in Japan o. J.

14 Es gibt in Japan zwei Typen von Oberstufen, die dreijährige *Kotogakko* und die fünfjährige *Koto Senmongakko*. Der erste Typ ist orientiert an einer breiten Allgemeinbildung, der zweite dient zusätzlich der Berufsorientierung und dauert aus diesem Grunde länger.

Beschaffenheit der Schulbezirke unterschiedlich. In Japan gibt ein Ministerium weitgehend gleiche Normen, Ressourcen und Verfahren vor. Aber geht es deswegen gerechter zu?

1993 ist in den japanischen Schulen das System der Notenzeugnisse abgeschafft worden, aber es bestehen hohe Leistungserwartungen schon vor Beginn der öffentlichen Schule. Bei Schuleintritt wird vorausgesetzt, dass die Kinder das aus fünfzig Schriftzeichen bestehende Silbenalphabet „Hiragana“ beherrschen.¹⁵ Nach neun Jahren steht am Ende der obligatorischen Schulzeit das alles entscheidende Examen, das definitiv und unkorrigierbar darüber entscheidet, wie die Jugendlichen in den Arbeitsmarkt integriert werden. Wer die Examen nicht besteht, erlebt oft auch soziale Ächtung. Die Examen selbst sind gleich und insofern auch gerecht. Niemand erlebt eine Sonderbehandlung, allerdings ist die Vorbereitung unterschiedlich.

Das nicht-selektive System der gemeinsamen Verschulung mit einem Examen erst am Ende hat hohe Nebenkosten. Es ist derart belastend, dass teure Maßnahmen kompensatorischer Moralerziehung notwendig scheinen. Auf die Abschlussprüfungen müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit hohem Aufwand gesondert vorbereiten. Japanische Kinder gehen im Schnitt weit länger in die Schule als amerikanische oder europäische.¹⁶ Die durchschnittliche Klassengröße umfasst 40 Schülerinnen und Schüler und ist etwa mit schweizerischen Verhältnissen kaum vergleichbar. Alle Schulen arbeiten nach dem gleichen Lehrplan, der vom nationalen Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie in Tokio (*Monbukagakusho*) vorgegeben wird. Der Unterricht ist nur schwach individualisiert und die Förderung wird ausgelagert.

60 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen zusätzlich zum täglichen Unterricht ein Nachhilfeinstitut und 15 Prozent werden durch Privatlehrer unterrichtet. Entscheidend für die Lebenskarriere ist das Bestehen der Aufnahmeprüfung in eine der vergleichsweise wenigen hoch reputierten Schulen der Oberstufe. Auf diese Prüfung bereiten nicht die öffentlichen Schulen, sondern private Anbieter vor, die sich zu einer eigenen Bildungsindustrie entwickelt haben. Der Besuch

15 Hiragana ist eine der vier japanischen Schreibsysteme, die anderen drei sind *katakana*, das hauptsächlich für Fremdworte benutzt wird, *kanji*, das der chinesischen Schrift entstammt und als Logogramme zumeist den Wortstamm bestimmt, sowie das lateinische Alphabet *romaji*. Die Silbenschrift *Hiragana* wird oft für grammatische Formen verwendet, ihre Beherrschung ist die Bedingung für den Schulunterricht. Vergleichbare Anforderungen an das Lernen im Kindergartenalter gibt es in keinem europäischen Bildungssystem.

16 Japanische Kinder gehen im Schnitt 245 Tage im Jahr zur Schule, europäische Kinder im Schnitt 215 Tage und amerikanische Kinder 180 Tage. Die japanischen Sommerferien dauern knapp die Hälfte verglichen mit den amerikanischen *Summer Breaks*.

dieser Institute erfolgt am späten Nachmittag und am Abend, im Schnitt dreimal in der Woche zu jeweils bis zu drei Stunden. Notwendig wird diese Verdoppelung des Schulbesuchs, weil nur bestimmte Schulen der Oberstufe Zugang zu den Eliteuniversitäten schaffen, und nur wer diese Universitäten besucht, hat gute Chancen für Karrieren in den japanischen Großbetrieben, in der Regierung oder in der Beamtenschaft.

Daher ist es entscheidend, die Prüfungen zu diesen Schulen zu bestehen, die nur in sehr formaler Hinsicht jedem offen stehen. Neben den Instituten für die Oberstufe gibt es eigene Yobiko-Kurse für die Aufnahmeprüfungen der Universitäten. Wer diese Prüfungen nicht besteht, ist gezwungen sie zu wiederholen, weil sonst das System verlassen werden muss. Solche Studierende heißen „ronin“. Sie verbringen oft ein oder zwei Jahre in Yobiko-Kursen, nur um den Zugang zur Universität zu schaffen. Ein Grund für diesen Druck ist die verbreitete Idee der gleichen Begabung, die Leistungsrückstände allein auf das individuelle Verhalten zurückführt, ein anderer Grund ist ein System ohne Alternativen, das nur *einen* sozial akzeptierten Weg kennt. Schließlich ist ein weiterer Grund das starre Curriculum der staatlichen Normalschulen. Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten:

- Die formal gegebene Chancengleichheit wird durch privaten Aufwand unterlaufen.
- Je nachdem, wie die Eltern investieren, erhöhen sich die Chancen oder sie verringern sich.
- Am Ende besuchen etwa 25% der Studierenden die öffentlichen Universitäten, die die besten Anschlusschancen vermitteln.

Anders als in den Vereinigten Staaten sind öffentliche Universitäten in Japan weitaus angesehener als private. Wer es also nicht an eine öffentliche Eliteuniversität schafft, muss mit einer privaten oder einer minder reputierten öffentlichen Universität vorliebnehmen. Von den 709 Universitäten des Landes sind 87 nationale und 80 öffentliche, 542 sind dagegen private.¹⁷

An den japanischen Universitäten studierten im Jahre 2004 2809323 eingeschriebene Studentinnen und Studenten. Das entspricht verglichen mit dem Jahr 1985 einer Steigerung von rund einer Million Studierender. Die Rate wächst kontinuierlich ohne große Sprünge. Dabei nimmt auch die Zahl der weiblichen Studie-

17 Die Zahl der Universitäten Japans stieg zwischen 1985 und 2004 von total 460 auf 709. Die Zahl der privaten stieg im gleichen Zeitraum von 331 auf 542, die nationalen Institute gingen im gleichen Zeitraum leicht zurück und die öffentlichen stiegen von 34 auf 80. (<http://web-japan.org/stat/stats/16EDU29.html>)

renden zu, allerdings studieren in Japan immer noch weit mehr Männer als Frauen. Unterschieden wird ein Studium an einer vollen Hochschule (*Daigaku*) von mindestens vier Jahren Dauer und ein Studium an einer eingeschränkten Hochschule (*Tanki Daigaku*) von zwei oder drei Jahren Dauer. Die kürzeren Studiengänge erlauben einen schnelleren Eintritt ins Berufsleben, werden oft von Frauen besucht und sind mit den schlechteren Karriereaussichten verbunden.

Auch skandinavische Länder führen nicht-selektive Gesamtschulen bis zum 9. oder 10. Schuljahr. Aber im Mittelpunkt des skandinavischen Systems steht nicht die Vorbereitung auf eine definitive Prüfung, die umso wichtiger wird, je mehr sich die Schulzeit ihrem Ende nähert. Das Ziel besteht vielmehr darin, allen Schülern möglichst hohe Grundkompetenzen zu vermitteln. Das Ziel wird angestrebt durch eine starke, nicht-selektive Förderorientierung, die einhergeht mit einer klaren, auf Kompetenzen und Standards bezogenen Leistungsevaluation. Individuelle Förderung und Kontrolle der je erreichten Qualität sind keine getrennten Größen. Erst gegen Ende der regulären Schulzeit werden die Schüler in eine Leistungsrangfolge gebracht.

Das immer wieder herausgestellte finnische System der Gesamtschule sieht neun Jahre gemeinsamen Unterricht vor, in dem eine grundlegende Bildung für alle vermittelt wird. Unterschieden werden zwei Stufen, die Primarstufe der Gesamtschule (*Peruskoulun ala-aste*) und die daran anschließende Sekundarstufe (*Peruskoulun yläaste*). Es gibt keinerlei Aufnahmebedingungen und keine Examen. Das Abschlusszeugnis bezieht sich darauf, welches Lernpensum die Schülerinnen und Schüler absolviert haben. Alle Schüler erhalten einen Abschluss, der in etwa äquivalent ist mit der deutschen mittleren Reife oder einem schweizerischen Sekundarabschluss. Repetitionen gibt es nur ganz selten und drohende Schulabbrüche werden gezielt verhindert. Das System kennt aufwändige Stütz- und Fördermaßnahmen. Die Schulpflicht gilt als erfüllt, wenn das Lernpensum des grundlegenden Unterrichts erreicht ist.

Ein Bewertungssystem ist vorhanden, es gibt Noten auf einer Skala von 4 bis 10, aber die Noten beschreiben das je erreichte Kompetenzniveau in bestimmten Lernbereichen und sind auf Förderung hin angelegt. Eine „gute Kompetenz“ stellt eine 8 dar. Der Lernfortschritt wird den Schülern und den Eltern kommuniziert. Das Jahrespensum kann individualisiert und modularisiert werden, vorausgesetzt, dass gleiche Ziele angestrebt sind und gleiche Kompetenzen erreicht werden können. Ein Schüler oder eine Schülerin gelten so lange als der neunten Klassenstufe zugehörig, bis er oder sie das gesamte Lernpensum des grundbildenden Unterrichts erfüllt haben und ein Abschlusszeugnis erhalten, es sei denn, das Alter der Schulpflicht ist überschritten oder die betreffende Person verlässt die Schule aus eigenem

Entschluss (Gäbler 2005). Die allgemeine Lernpflicht beginnt in dem Jahr, in dem das Kind sein siebtes Lebensjahr vollendet hat. Sie dauert neun Jahre und endet, wenn das Lernpensum der Gesamtschule erreicht oder zehn Jahre seit Beginn der Lernpflicht vergangen sind (Das finnische Schul- und Ausbildungswesen, S. 3).

Wo liegen die Nachteile des Systems? Gibt es überhaupt welche? 2005 veröffentlichte die OECD einen Länderbericht zur Equity-Situation in Finnland. Das Urteil über die finnische Gesamtschule lautete so:

„Finnish comprehensive education has devised a more consistent and comprehensive approach to preventing students from falling behind than any other country we know of“.

(OECD 2005, S. 22)

Der OECD-Report hält dann aber fest, dass sich das günstige Bild der Gesamtschule auf die späteren Stufen nicht übertragen lässt. Erwähnt werden die hohe Jugendarbeitslosigkeit, die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei getrennte Zweige auf der Sekundarstufe II und auch die unterschiedliche Bewertung dieser Zweige in den Augen der Betroffenen. Die Wahl am Ende der Gesamtschule, so die Kommission, besteht zwischen einer „high-status“ und einer „low-status option,“ also nicht zwischen gleichwertigen Alternativen. Entsprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schaffen, an einer Universität zu studieren (ebd., S. 24/25).

Wer den Gymnasialzweig besucht, hat zur Voraussetzung Schulen mit ganz unterschiedlicher Reputation und Ausstattung. Das Angebot ist selbst im obligatorischen Bereich nicht gleich, weil die Gemeinden die Gesamtschulen verschieden ausstatten und auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen große Unterschiede bestehen. Für den Gymnasialzweig verweisen finnischen Daten darauf, dass hier der Bildungsstand und das Einkommen der Eltern eine zentrale Rolle spielen (Asplund/Leijola 2005). Die scharfe Differenz zwischen dem Gymnasial- und dem Berufsbildungszweig wird im OECD-Report auch damit in Verbindung gebracht, dass in Finnland kein duales System der Berufsbildung existiert (OECD 2005, S. 26).

Am Ende der dreijährigen Gymnasialzeit steht das Matrikulationsexamen. Viele der Schüler bereiten sich darauf in privaten Klassen vor, die von den Eltern bezahlt werden müssen. Wer im Examen schlechtere Leistungen zeigt, kann nur an einer Fachhochschule studieren. In den Universitäten sind Studierende aus einkom-

mensstarken Familien überrepräsentiert, in Finnland weit mehr Kinder aus Akademikerfamilien als in allen anderen EU-Ländern. „Finland easily has the highest proportion of students from families with higher education certificates with a value of 48% of fathers and 50% of mothers” (Eurostudent 2005, ebd., S. 65).

Zum Studium an den Universitäten müssen zusätzlich Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.¹⁸

- Die 20 finnischen Universitäten bieten Studienplätze für fast ein Drittel eines Jahrgangs, die Selektion erfolgt hier und sie ist scharf.
- Von den etwa 66000 Bewerberinnen und Bewerbern des Jahres 2002 wurden nur 23000 aufgenommen.
- Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Fachbereiche einen Numerus Clausus, wobei zwischen 1992 und 2002 die Zahl der Studierenden um 40% angestiegen ist.

Im Ergebnis studieren an Universitäten aber kaum mehr als in Deutschland. Der entscheidende Strukturwandel in Finnland bestand im Anheben der oberen Sekundarschulabschlüsse zwischen 1970 und 2000, was über die soziale Stratifikation der Studierenden aber gar nichts aussagt.¹⁹ Wer am Ende studiert und wer nicht, hat ebenso Merkmale der sozialen Herkunft wie in anderen Ländern. Entscheidend ist aber auch hier, wer mit welchen Qualifikationen den Arbeitsmarkt erreicht.

Das finnische System lässt sich nur schwer vergleichen mit einem gymnasialen System der frühen Auslese, wie es in Deutschland und Österreich praktiziert wird. In der bildungspolitischen Diskussion in beiden Ländern wird häufig das Gymnasium gegen die Gesamtschule ausgespielt, ohne zu bedenken, dass Gesamtschulsysteme sehr unterschiedlich sein können, wie der Vergleich zwischen Japan und Finnland gezeigt hat. Der PISA-Test allein genügt als Bewertungsmaßstab nicht, er sagt wenn, dann etwas über die Qualität der schulischen Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit aus, nicht über die *Verwendbarkeit* der Allgemeinbildung. Das aber ist eine entscheidende Frage, die sich mit dem neudeutschen Wort der „Accountability“ verbindet. Wofür sind die allgemeinbildenden

18 Die Fachhochschulen wurden in den neunziger Jahren eingeführt. Ihr Träger ist nicht, wie bei den Universitäten, der finnische Staat. Fachhochschulen werden unterhalten entweder von den Gemeinden oder von privaten Anbietern. Der Staat übernimmt etwas mehr als die Hälfte der Kosten.

19 1970 machten in Finnland 181857 Personen einen oberen Sekundarschulabschluss, im Jahre 2000 waren dies bei etwa gleich bleibender Bevölkerung 351742. Auch die Abschlüsse auf dem unteren Niveau der Tertiärstufe haben sich verdoppelt (Quelle: Statistics Finland mit Mail vom 22. 08. 2005).

Schulen verantwortlich? Für einen hohen Leistungsstand bei möglichst geringer sozialer Segregation oder auch für die Verwendbarkeit des Gelernten?

Die Frage verschärft sich, wenn man das in Deutschland, Österreich und der Schweiz ausgeprägte Berechtigungswesen einbezieht. Schulische Abschlüsse beschreiben nicht einfach die Erfüllung des „Bürgerrechts auf Bildung“, sondern sind mit Berechtigungen für anschließende Ausbildungsgänge verbunden. Die deutschen Gymnasien müssen dafür sorgen, dass ihre Abschlüsse mit der Fähigkeit verbunden sind, ein Studium aufnehmen zu können, Haupt- und Realschulen müssen auf Berufslehren vorbereiten. In diesem Sinne weist die Verantwortung über den Anschluss hinaus. Das ist in Ländern sehr anders, die kein duales System der Berufsbildung kennen und in denen es kein Maturitätsprivileg gibt. In den Vereinigten Staaten meint Accountability vor allem die Verantwortung der Schulen für die akademischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler.

Natürlich ist es politisch offen, ob sich das deutsche oder das schweizerische Bildungssystem grundlegend verändert. Vielleicht wird in der Schweiz die freie Schulwahl der Eltern eingeführt oder in Deutschland die Gemeinschaftsschule. Die Frage der Gerechtigkeit ist damit nicht beantwortet. Jedes neue System hat auch nachteilige Folgen, es wird auch in Zukunft keinen definitiven Zustand geben, an dem Bildungsgerechtigkeit abschließend hergestellt ist. Gleichwohl wird etwas getan, und es gibt durchaus Konsens, in welche Richtung die Systementwicklung betrieben werden soll.

- Der heute international gültige Slogan für das Problem der Chancengleichheit heißt: *No Child Left Behind*. Der Slogan stammt aus den Vereinigten Staaten und ist 2001 in einem gleichnamigen Bundesgesetz der ersten Bush-Administration umgesetzt worden.
- Es ist nicht gesagt, dass die Spitze gleich sein muss,
- aber es muss dafür gesorgt sein, dass alle Schüler im Blick auf ein möglichst hohes Minimum lernen können, was sie lernen sollen und wollen.

Natürlich bleiben Kinder immer hinter anderen zurück, es gibt nie eine gleiche Linie, und zwar weder in den Leistungen noch im Zuwachs des persönlichen Könnens. Der Slogan soll anzeigen, dass jedes Kind in der Lage sein muss, die Leistungsanforderungen seines Bildungsganges in einem hohen Minimum zu erfüllen, ohne durch außerschulische Faktoren behindert zu sein. Das verlangt Förderpraxis und zwar aufgrund des Leistungsprinzips, nicht jedoch irgendeine Form von positiver Diskriminierung.

Alle Versuche, die Chancen bestimmter Gruppen zu verbessern, indem andere behindert werden, sind in einem System illegitim, das auf individuelle Leistung setzt. Das System muss aber auch die Voraussetzungen schaffen, dass diese zustande kommt. Im öffentlichen Schulwesen kann nicht der umgekehrte Weg beschritten werden, etwa der Einbau von Schikanen für die Leistungsstarken, damit die Leistungsschwachen nicht zurückbleiben. Auch lässt sich die soziale Herkunft nicht mit einem Bonus-Malus-System bearbeiten, etwa derart, dass gute Leistungen mit einem Sozialindex ab- und schlechte Leistungen aufgewertet würden. Schließlich verbieten sich auch Quotierungen, etwa nach Ethnien, Geschlecht oder Religionszugehörigkeit. Der amerikanische *Supreme Court* hat am 28. Juni 2007 die Praxis der „affirmative action“, die die ethnische Durchmischung der Schülerpopulation durch die Schulbehörden nach bestimmten Quoten ermöglichte, für verfassungswidrig erklärt. Minderheiten gleich welcher Art dürfen im Bildungssystem nicht länger bevorzugt behandelt werden, um die Folgen früherer Diskriminierungen auszugleichen. Wie aber soll dann das Problem gelöst werden? Die Antwort lautet: durch entschiedene schulische Förderung von Anfang an und möglichst früh.

Die deutsche Schule ist eine Lektionenschule, die sich letztlich, negativ wie positiv, auf die Herkunft verlässt. Sie nutzt dabei die Vorteile, aber bearbeitet nicht die Nachteile, also verfügt über keine institutionelle Förderkultur. Die Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte muss eine Rolle spielen, aber dann fehlen Förderprogramme oder die vorhandenen Maßnahmen sind entweder ausgelagert oder so vereinzelt, dass sie kaum Wirkungen erzielen. Die Einführung von Ganztagschulen wird die Entwicklung von Förderprogrammen erleichtern, aber damit ist durchaus mehr verbunden als die Verlängerung des Schultages, nämlich die Veränderung der Schulkultur. Frühe Förderung heißt vor allem domänenspezifische, kognitive Lernunterstützung. Dabei muss auch der Fatalismus überwunden werden, dass die Schule nicht bearbeiten kann, was die Gesellschaft verursacht. Der Satz ist nur abstrakt und auf der Ebene einer pauschalen Kausalität zutreffend. Konkret wird sich die Schule fragen müssen, ob sie die richtigen Instrumente hat, mit Folgen der sozialen Herkunft umzugehen. Der Fatalismus entsteht auch, weil die instrumentelle Seite der Schule nie weiterentwickelt wurde und von der deutschen Erziehungswissenschaft geradezu lustvoll unter einen allgemeinen Technologieverdacht gestellt worden ist. Aber vieles spricht dafür, dass Qualitätssicherung das Gebot der Stunde ist, dabei neue Instrumente eine zentrale Rolle spielen und die Absicht der Förderung aller Potentiale nur dann keine Rhetorik ist, wenn die Ebene der Gesinnung verlassen wird. Der Slogan hinter PISA – No Child Left Behind – besagt nichts, wenn nicht die Ressourcen und Instrumente der Schule verbessert werden.

Ungleich sind bereits die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Schule. Ungleich ist auch die Qualität der Lehrkräfte, die Ressourcen der verschiedenen Schulen, die Unterstützung durch die Eltern, die Wahl der Lehrmittel und vieles mehr. Gleich sind die Zielsetzungen je nach Bildungsgang. Sie können mehr oder weniger gut erreicht werden. Die Schule ist nicht die einzige Instanz des Lernens, aber sie kann Unterschiede so gut wie möglich ausgleichen. Das schulische Problem betrifft die Chancen der Schüler, im Vergleich mit anderen, auf faire Weise lernen zu können, also nicht von vorne herein benachteiligt zu sein und diesen Nachteil nie aufholen zu können.

Dieser Begriff von „Chancengleichheit“ empfiehlt sich. Er lässt sich auf Förderung beziehen und wahrt den Rahmen der heute absehbaren schulischen Verantwortung. Die Schulen können nicht für gleiche Nutzung der Ressourcen sorgen, sondern nur im Blick auf Ziele Handicaps des Lernens beseitigen. Es geht um Fairness bei der Erreichbarkeit von Zielen, nicht um Gleichheit der Leistungen. Diese Gleichheit gibt es nirgends, und ist auch gut so, weil damit die pädagogische Welt keineswegs „gerechter“ wäre. Was Friedrich Nietzsche dazu gesagt hätte, der in Basel ein guter Gymnasiallehrer war, werden wir allerdings nie erfahren.

Literatur

Angus, D.L.; Mirel, J.E.: The Failed Promise of the American High School, 1890-1995. New York-London 1999.

Arnold, A.: Grundzüge des nationalen und staatsbürgerlichen Unterrichts im neu geeinten Deutschland. Königsberg 1848.

Asplund, R.; Leijola, L.: Education and Wage Inequality in Finland: A Review of the Empirical Evidence. In: R. Asplund; E. Barth (Hgg.): Education and Wage Inequality in Europe. Helsinki 2005.

Conrad, M. G.: Zur Volksbildungsfrage im Deutschen Reich. Freie Pädagogisch-soziale Studien und Reformvorschläge zur Förderung der Erziehungswissenschaft und Aufklärung des Volks. Nürnberg 1871.

Coleman, J. S.: The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: Harvard Educational Review (Hg.): Equal Educational Opportunity. Cambridge/Mass. 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.
- Coleman, J. S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C. et al.:** Equality of Educational Opportunity. Washington, DC 1966.
- Coleman, J. S.; Hoffer, T.; Kilgore, S. B.:** High School Achievement: Public, Catholic, and Other Private Schools Compared. New York 1982.
- Das finnische Schul- und Ausbildungswesen.** FINFO Nr. 3 (2002). Helsinki 2002.
- Dörpfeld, F.W.:** Mittelstand und Mittelschule. (Elberfeld) 1853.
- Eurostudent Report 2005.** Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Synopsis and Indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, The Netherlands and United Kingdom (England and Wales). Hannover 2005.
- Frankel, Ch.:** Equality of Opportunity. In: Ethics Vol. 18, No. 3 (1971).
- Friedman, M.:** Capitalism and Freedom. With the Assistance of R. D. Friedman. With a New Preface by the Author. Chicago–London 1982.
- Fritzberg, G. J.:** In the Shadow of „Excellence“: Recovering a Vision of Educational Opportunity for All. San Francisco, CA 1999.
- Gäbler, Chr.:** Grundbildender Unterricht an Schulen in Finnland. Unterricht für alle Schüler von Klasse 1 - 9. <http://christoph-gaebler.de/finnland.htm>
- Hayek, F. A. v.:** Die Verfassung der Freiheit. Tübingen 1971. (= Walter Eucken Institut Feiburg i. Br. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen, Band 7)
- Howe, K.:** In Defense of Outcomes-Based Conceptions of Equal Educational Opportunity. In: Educational Theory Vol. 39, No. 4 (1989).
- Husén, T.:** Loss of Talent in Selective School Systems: The Case of Sweden. In: Comparative Education Review Vol. 4, No. 2 (October 1960), S. 70–74.
- Husén, T.:** School Structure and Utilization of Talent. In: Scandinavian Journal of Education Vol. 12, No. 1 (1968).
- Jachmann, R. B.:** Das Wesen der Nationalbildung. In: Archiv deutscher Nationalbildung I. Jg., 4. Heft (1812), S. 405–463.
- Jachmann, R. B.:** Die Nationalschule. In: Archiv deutscher Nationalbildung I. Jg., Heft 1 (1812a), S. 61–98.
- Jacobi, F.:** Entwurf eines deutschen Volksschulgesetzes mit vollständigem Lehr- und Erziehungsplan. Unter Berücksichtigung der bestehenden Schuleinrichtungen in den größeren Staaten Deutschlands. Nürnberg 1849.
- Keller, E.:** Das deutsche Reich und die deutsche Schule. Berlin 1872.
- Learning for Tomorrow's World.** First Results from PISA 2003. Paris 2004.

- Marx, K.:** Kritik des Gothaer Programms. Randglossen zum Programm der deutschen Arbeiterpartei. <http://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1875/kritik.ran>
- Möglich, (W.):** Eins thut jetzt Noth, noch bessere Volksbildung in Deutschland. Versuch. Erlangen 1822.
- Nelson, A. R.:** The Elusive Ideal: Equal Educational Opportunity and the Federal Role in Boston's Public Schools, 1950-1985. Chicago/London 2005. (= Historical Studies of Urban America).
- Nietzsche, F.:** Sämtliche Werke, hrsg. v. G. Colli; M. Montinari, Bd. 1: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen. Nachgelassene Schriften 1870-1873. München, Berlin-New York 1980.
- OECD:** Equity in Education. Thematic Review. Finland. Country Note. Paris 2005.
- Oelkers, J.:** Friedrich Nietzsches Basler Vorträge im Kontext der deutschen Gymnasialpädagogik. In: Nietzscheforschung. Jahrbuch der Nietzsche-Gesellschaft, hrsg. v. V. Gerhardt; R. Reschke. Berlin 2005, S. 73-95.
- Oelkers, J.:** Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim-Basel 2006.
- Ostendorf, J.:** Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Rede, gehalten am 9. April 1872 bei der Einführung als Director der Realschule zu Düsseldorf. Düsseldorf 1872.
- Reichsgesetzblatt** 1920, Nr.1
- Report of the United States Education Mission to Germany.** Submitted to the Honorable Robert P. Patterson, Secretary of War, the Honorable William Benton, Assistant Secretary of State for Public Affairs, and Lieutenant General Lucius D. Clay, Deputy Military Governor, Office of Military Government for Germany (United States). Washington DC 1946. (= Department of State Publication 2664, European Series 16)
- Smith, T. V.:** The American Philosophy of Equality. Chicago, Ill. Press 1927.