

Flitner, Andreas

Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 1, S. 1-26



Quellenangabe/ Reference:

Flitner, Andreas: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 1, S. 1-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143351 - DOI: 10.25656/01:14335

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143351>

<https://doi.org/10.25656/01:14335>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 1 – Februar 1985

I. Thema: Rückblick auf die Reform

- ANDREAS FLITNER Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform 1
- WILL LÜTGERT Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche 27
- MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Reformieren als rationales Handeln. Wissenschaftliche Grundlagen der Bildungsreform 49

II. Diskussion

- MICHAEL WINKLER Über das Pädagogische an der Antipädagogik 65
- ANDREAS GRUSCHKA Von SPRANGER zu OEVERMANN. Über die Determination des Textverstehens durch die hermeneutische Methode und zur Frage des Fortschritts innerhalb der interpretativen Verfahren der Erziehungswissenschaft 77
- HARTMUT TITZE/
AXEL NATH/
VOLKER MÜLLER-BENEDICT Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen 97

III. Besprechungen

- HANS SCHIEFELE HANS AEBLI: Zwölf Grundformen des Lehrens. Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage 127
- JÜRGEN DIEDERICH KARL ASCHERSLEBEN: Didaktik 129
- JÜRGEN DIEDERICH KLAUS PRANGE: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer 133
- WOLFGANG KLAFKI EWALD TERHART: Unterrichtsmethode als Problem 137

HARTMUT WOLF/
KLAUS HURRELMANN

HEINZ-HERMANN KRÜGER/RAINER LERSCH: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns 143

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 149

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 151

Contents

I. Topic: Educational Reform and Retrospective

ANDREAS FLITNER Justice as a School Problem and as an Issue of Educational Reform 1

WILL LÜTGERT Programs of Curriculum Revision under Conflicting Scientific, Political, and Educational Demands 27

MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Reform as Rational Practice: The Scientific Basis of Educational Reform 49

II. Discussion

MICHAEL WINKLER On the Pedagogical Aspects of „Antipedagogics“ 65

ANDREAS GRUSCHKA From SRANGER to OEVERMANN: Hermeneutical Methods as Determinants of the Understanding of Texts. (On the Progress made by Hermeneutics in the Interpretative Methods of Educational Science) 77

HARTMUT TITZE/
AXEL NATH/
VOLKER MÜLLER-BENEDICT On the Supply and Demand Cycle in the Teaching Profession in Prussian Secondary Schools 97

III. Book Reviews

IV. Documentation

New Books

Format Requirements of Manuscripts To Be Submitted for Publication in the „Zeitschrift für Pädagogik“

Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform

Zusammenfassung

Hat die Bildungsreform der sechziger Jahre, die antrat im Namen einer besseren Verteilung der Bildungschancen, das Schulwesen der Bundesrepublik insgesamt gerechter gemacht? A. FLITNER untersucht diese Frage anhand der Prinzipien der egalisierenden und der unterscheidenden Gerechtigkeit (1), und zwar auf der Ebene der persönlichen Rechte der Schüler (2), auf der Ebene der Unterrichtsorganisation mit Förderung, Anforderung und Benotung (3) und auf der Ebene des Gesamtsystems im Zeichen der Chancengleichheit (4). Er fragt, wie weit sich die Schule einem einseitig-egalisierenden Rechtsbegriff und damit einem meritokratischen Wettbewerb statt einer ausgeglichenen Schulgerechtigkeit verschrieben habe (5) und stellt von da aus Anfragen an eine künftige Reformpolitik (6).

„Die Gerechtigkeit ist die oberste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit die oberste Tugend von Denksystemen ist. Eine noch so schöne und prägnante Theorie muß verworfen oder abgeändert werden, wenn sie unwahr ist; ebenso müssen noch so gut funktionierende und abgestimmte Gesetze und Institutionen geändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind. Jeder Person kommt eine auf dem Gerechtigkeitsprinzip begründete Unverletzlichkeit zu, die auch für das Wohlergehen der Gesellschaft als ganzer nicht aufgehoben werden kann ... Deshalb sind in einer gerechten Gesellschaft gleiche Bürgerrechte für alle garantiert. Sie sind Teil der Gerechtigkeit und können deshalb nicht Gegenstand politischer Verhandlungen oder sozialer Interessenabwägungen sein ... Eine Ungerechtigkeit ist nur dann tragbar, wenn sie zur Vermeidung noch größerer Ungerechtigkeit notwendig ist. Als Haupttugenden für das menschliche Handeln dulden Wahrheit und Gerechtigkeit keine Kompromisse“ (RAWLS 1972, S. 3f.¹).

Was hier für soziale Institutionen generell gefordert wird, muß für die Schule besonders gelten. An Bedeutung für das Leben jedes jungen Menschen kommt ihr wohl keine andere Einrichtung gleich; und das allgemeine Interesse daran, daß es dort gerecht zugehe, steht außer Frage. Das Zitat aus JOHN RAWLS' „Theorie der Gerechtigkeit“ deutet verschiedene Dimensionen dieser Forderung an: Gerechtigkeit soll eine „Tugend“ der Institutionen selber sein. Auf Gerechtigkeit haben die einzelnen, die Schüler, die Eltern, auch die Lehrer einen unveräußerlichen Anspruch. Die Gerechtigkeit darf nicht irgendwelchen Interessen oder Kalkülen untergeordnet werden. Und der Staat, der die Schule trägt, kennzeichnet sich auch dadurch, wie er mit den Rechten der Kinder und mit der Gerechtigkeit seiner Schulen umgeht.

Das Thema „Gerechtigkeit“ ist jedem, der es mit der Schule zu tun hat oder der in seinen Schulerinnerungen kramt, unmittelbar gegenwärtig. Es beherrscht den Alltag von Schülern und Lehrern, es beschäftigt die Schulverwaltung und die Gerichte, und es ist ein Thema der Sozial- und Bildungspolitik. Mehr Gerechtigkeit in das Bildungswesen zu bringen und damit überhaupt die Rechte auf Bildung, auf Entfaltung der Persönlichkeit, auf demokratische Teilhabe realisierbar zu machen, war auch einer der Hauptimpulse der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre. Andere Begründungen haben sich als rasch vergänglich erwiesen. Ökonomi-

sche und funktionalistische Argumente für die Bildungsexpansion, Bedarfsprognosen und Katastrophenwarnungen waren ebenso schnell überholt wie die Versprechung eines generellen Aufstiegs durch Bildung. Das wichtigste und unüberholte, weil grundlegend demokratische Argument für die Veränderung des Schulsystems war die Forderung nach mehr Gerechtigkeit. Ein allgemeines Recht auf Nutzung der guten und teuren Bildungseinrichtungen, ein allgemeiner Zugang zu den Gütern, zu den Laufbahnen, zu Möglichkeiten persönlicher Entwicklung und öffentlicher Wirksamkeit, die allein über „Bildung“ erreichbar sind, war im Namen der Demokratie gefordert.

„Bildung ist Bürgerrecht“². RALF DAHRENDORF, der diese Formel aufbrachte (1965), hat schon damals alle anderen Reform-Argumente, wirtschaftliche, bedarfsprognostische und technologische Begründungen für die Bildungsexpansion als unsicher und bestreitbar zurückgewiesen. Nach einem Jahrzehnt aktiver und expansiver Bildungspolitik in allen Bundesländern und einem weiteren Jahrzehnt der Rücknahme und der Bearbeitung von Konsequenzen dieser Expansion ist diese Formel als einzige widerstandsfähig geblieben.

Wir wollen hier die Frage prüfen, ob das Bildungssystem durch die Reformen der sechziger und siebziger Jahre diesem Bürgerrecht mehr Geltung verschafft hat, an welchen Stellen also die Gerechtigkeit Stand gewonnen und wo sie eher Terrain verloren hat. Es ist der Versuch, einige Entwicklungen und Gegenwartsprobleme des Bildungssystems von einer bestimmten Fragestellung, eben der Gerechtigkeits-thematik her, anzuleuchten und Hinweise dafür zu gewinnen, wo Schulreform und Demokratisierung weiterzuarbeiten haben.

1. Die beiden Prinzipien der Gerechtigkeit

Die beiden klassischen Forderungen der Gerechtigkeit, die schon ARISTOTELES formuliert hat und die in der philosophischen wie juristischen Tradition einen großen Raum einnehmen, richten sich auch an den Erzieher und an die Schule. Auch in der Erziehung gilt zum einen: *Allen das gleiche*; das heißt, gleiche Elternliebe den verschiedenen Kindern, gleiche Schulbedingungen und -qualität, gleiche Geduld und Zuwendung der Lehrer für arme und reiche, für schwarze und weiße Schüler, gleichen Zugang zum Schulangebot, gleiche Geltung der Zeugnisse, die man dort erworben hat.

Die Gleichheit als Grundforderung wird aber erst sinnvoll, wenn sie mit dem anderen Prinzip, dem der *unterscheidenden* Gerechtigkeit verbunden und abgewogen wird. Denn kleine und große Kinder bekommen natürlich nicht das gleiche. Starke und Schwache, Genies und Sonderschüler, gesunde und behinderte, einheimische und fremde Kinder können sich nicht gerecht behandelt sehen, wenn ihnen jeweils dasselbe angeboten wird wie den anderen. Jedem muß *das Seine* werden, auch in der Erziehung. Erst die unterscheidende Gerechtigkeit gibt allen im höheren Sinne das gleiche, nämlich etwas gleich Wichtiges, Hilfreiches. Unterschieden werden muß in der Schule nach Alter und Lebenslage, nach Begabung und Interessen, nach Kräften und Fähigkeiten, nach Vorbildung und Lernschicksal, nach körperlicher und seelischer Verfassung

Was diese Prinzipien und ihr Zusammenspiel im Schulalltag bedeuten, müssen wir uns auf den verschiedenen Ebenen deutlich zu machen suchen: auf der Ebene der persönlichen Rechte der Schüler (2), auf der Ebene der Klasse und der Schule als Lernorganisation (3) und auf der Ebene des Gesamtsystems, der Bildungspolitik (4).

2. Rechte der Schüler

Wir gehen aus von den einzelnen Rechten und Ansprüchen der Schüler und suchen sie uns an einigen konstruierten Fällen deutlich zu machen. Wir denken uns zunächst in einer Schulklasse zwei Schülerpaare von extremer Verschiedenheit des Charakters und des Habitus, um daran zu überlegen, was denn die Forderung nach unterscheidender Gerechtigkeit bedeuten kann.

Da gibt es, in unserer fiktiven Klasse, zunächst einmal den Supergescheiten, den Alleskönner, den die Lehrer schon fast wie einen Kollegen behandeln. In der Klasse wird er „Einstein“ genannt. Was er in der Schule brauchte, was seinen Ansprüchen gerecht würde, glaubt heute jedermann zu wissen: Begabtenförderung, Spezialunterricht oder eine Eliteschule, die seinen Interessen und seinem Lerntempo gerecht werden. Ihm ist die Langeweile nicht zuzumuten, er hat längst verstanden, was anderen zum zweiten und dritten Mal erklärt wird. Hat er nicht Anrecht auf einen Unterricht, der seinen Fähigkeiten entspricht?

Erfahrene Lehrer werden das aber meistens für das kleinere Problem von „Einstein“ halten³. Sie wissen von den sozialen Schwierigkeiten hochbegabter Kinder, von den Problemen, die es mit sich bringt, wenn sie früh in intellektuelle Bereiche vordringen, denen sie psychisch nicht gewachsen sind. Sie sehen Gefahren in der Isolierung, in der dauernden Sonderstellung, auch in dem einseitigen Erwartungsdruck. „Einstein“ hat das Arbeiten mit der Hand, die Sprache des Körpers vielleicht früh verlernt, ist im Spiel und in der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit ganz unentwickelt geblieben. Anderes also wäre für ihn viel wichtiger als ein Zusatzfutter für seinen Intellekt.

Einfacher scheint es mit unserer zweiten Beispielfigur zu liegen: „Fatima“, ein Türkenmädchen, erst neu gekommen; wir denken sie uns klug, aber sprachlich schwach, in der Schule desorientiert, unter sichtbarem Druck von zu Hause stehend. Die Schule muß ihr, versteht sich, recht viel Unterstützung und Nachhilfe geben. Sie soll ihr helfen, im Unterricht mitzukommen, und das scheint durch ergänzende, gezielte, ausgleichende Förderung möglich.

Dies jedenfalls auf den ersten Blick; beim zweiten zeigt sich auch hier etwas anderes, das Dilemma aller „kompensatorischen Erziehung“: Einmal, daß die Nachhilfe dieses Mädchen auch herausnimmt aus der Klasse und in Sonderstunden isoliert. Zum anderen, daß sie alles, was „Fatima“ ist und kann, zunächst einmal als Mangel definiert, dem durch Zusatzunterricht abgeholfen werden soll. Das sprachliche, religiöse und kulturelle Erbe und das bisherige Können des Mädchens gelten hier nichts. Zu einer kulturellen Vermittlung, zum „Abholen“ dieses Kindes in seiner bisherigen Geisteswelt und zum Brückenbau von dort in unsere Schulkultur herein ist der Lehrer nicht ausgebildet; es bedeutet schon viel, wenn er das überhaupt als

einen Mangel wahrzunehmen vermag. Daß die Schule auf diese Weise den Lernbedürfnissen und der persönlichen Entwicklung von „Fatima“ annähernd gerecht zu werden vermag, ist kaum denkbar.

Wir kommen zum zweiten Schülerpaar; zunächst zum Tyrannen dieser Klasse, von seinen Mitschülern „Napoleon“ genannt. Er leistet nicht viel, weiß aber dafür zu sorgen, daß ihm in kritischen Situationen von besseren Schülern geholfen wird. Fragen der Gerechtigkeit scheinen ihm gegenüber kaum aufzukommen. Wer sich seinen Vorteil so eindeutig selber zu verschaffen weiß, scheint keiner Sorge um unterscheidende Gerechtigkeit zu bedürfen. Eher ist bei ihm wohl „Gegenwirkung“ angebracht, nämlich Einschränkung und Kontrolle, damit er die Rechte seiner Mitschüler nicht verletzt. Die *soziale* Natur der Gerechtigkeit wird hier deutlich: den Bedürfnissen und Rechten des einen sind durch die der anderen Grenzen gesetzt.

Aber mit Einschränkung und Gegenwirkung sind die Probleme „Napoleons“ natürlich nicht zu lösen. Sein Geltungsbedürfnis ist ihm ja in seiner Lebensgeschichte zugewachsen und nicht durch Unterdrückung zu regulieren. Daß sein Förderungs- und Geltungswunsch, sein „Thymos“ auch Betätigung finden muß, möglichst wo er anderen nicht schadet, darauf haben Pädagogen wie HERMAN NOHL (1924) und FRITZ REDL (1971) aufmerksam gemacht.

Bleibt noch der vierte: Ein Junge, der sich dem „Napoleon“ total unterwirft: „Servus“, der seine Mappe trägt, ihm Geschenke bringt, ihm zeitweise regelrechte Steuern bezahlt. Nicht nur für Dienstleistungen aller Art ist er gut, auch Untaten muß er ausführen auf Befehl. „Servus, walte deines Amtes!“ heißt es zum Beispiel in der Vorortsbahn, und dann wirft „Servus“ den Feuerlöscher zum Fenster hinaus. „Servus“ müßte, denkt man, unglücklich sein in dieser Abhängigkeit. Vielleicht ist er das aber gar nicht; bei den Untaten auf Befehl erlebt er ein vorher ungekanntes Größen- und Machtgefühl; alleine hätte er sich dergleichen nie zugetraut.

Wie kann man als Erzieher auf ein solches Verhältnis reagieren? Offenbar stimmt „das Seine“, das diesem Jungen zukommt, ganz und gar nicht überein mit dem, was er selber will. „Gerechtigkeit“ könnte hier nicht darin bestehen, dem Kind seinen Willen zu lassen und seine Vasallenneigung zu respektieren. Man müßte versuchen, ihm zu einer besseren Wahrnehmung des „Seinigen“ zu verhelfen, seine knechtischen Anlehnungsbedürfnisse zu überwinden. Offenbar muß man hier dem Kind, was ihm zusteht, erst aufdrängen, seine Rechte gegen es selbst verteidigen – ein heikles Geschäft!

Andere Figuren ließen sich leicht dazudenken: ein Kind kreativer, abweichender Denkweise, das die Klasse immer wieder aus der Fassung bringt; ein Mädchen mit Interessen, die gänzlich aus der Schule hinausweisen; ein Junge, der ganz und gar entmutigt ist und auszusteigen droht usw.

Der Satz „Jedem das Seine“ führt also schnell in vielschichtige Erziehungsprobleme hinein. Was man politisch aus ihm hat machen wollen – einmal: jeden in seiner Herkunft, in seiner Beschränktheit zu belassen; oder auch: jeden nur nach seinen autonomen Wünschen zu fördern – erweist sich schnell als unhaltbar. „Jedem das Seine“ kann offensichtlich nicht bedeuten: dem Begabten nach seiner Begabung, dem Starken nach seiner Stärke, dem Unbedarften nach seiner Beschränktheit, dem

Geltungsbedürftigen viel, dem Bescheidenen wenig. „Das Seine“ kann nur heißen: was den Schüler fördert, was ihm nützt, wessen er zu seiner Bildung und Entwicklung und sozialen Förderung besonders bedarf. Einiges liegt auf der Linie seiner spezifischen Begabung, seines Selbstverständnisses, seiner bewußten Wünsche. Anderes liegt quer dazu, ja kann den Neigungen und augenblicklichen Bedürfnissen geradezu widersprechen. Wir können nicht umhin, uns über seine Lage ein Urteil zu bilden, mit ihm danach zu suchen, auf welche Weise seinen Rechten aufgeholfen werden kann. – So viel zum Recht des Schülers und zu seinem Anspruch auf unterscheidende Gerechtigkeit.

3. Die institutionelle Gerechtigkeit der Schule

Nun zeigen aber diese Fälle auch, daß der Berücksichtigung von Ansprüchen einzelner Schüler Grenzen gesetzt sind, die offenbar mit den vorstehenden Überlegungen schon überschritten werden. Die Schule ist eine soziale Institution, ein Ort *kollektiven* Unterrichts. Es lassen sich die Rechte der Schüler darin nur beschreiben und vertreten, wenn zugleich nach den allgemeinen Aufgaben und nach den institutionellen Möglichkeiten der Schule gefragt wird. Die Öffentlichkeit des Schulangebots fordert Gleichbehandlung der Schüler. Das Angebot muß allen zur Verfügung stehen; die vorhandenen Mittel und die Arbeitskraft der Lehrer allen gleichermaßen zukommen, und das heißt auch: für den einzelnen rationiert werden; Zensuren und Berechtigungen müssen nach gleichen Kriterien vergeben werden usw.

Das Bemühen um die gleichsetzende Gerechtigkeit ist es denn auch in erster Linie, was den Schulalltag bestimmt. Es wird erwartet, daß die Lehrer alle Kinder fördern und im Auge behalten, daß sie keine Lieblinge haben, keinen Schüler ablehnen. Vor allem aber sollen sie gerecht zensieren. Für die Schüler ist das oft wichtiger als die Qualität des Unterrichts: daß die Lehrer in ihrem Verhalten und in ihrem Urteil „gerecht“ sind⁴.

Aber auch wenn die Schüler und womöglich auch ihre Eltern (jedenfalls die stärkeren Eltern) auf den egalisierenden Typus der Gerechtigkeit achten und wenn die Schule als System, als öffentliche Anstalt, als Gefüge von Vorschriften und Standards dieser Gerechtigkeit unterworfen ist – aus der Spannung zwischen unterscheidender und egalisierender Gerechtigkeit kommen die Lehrer und kommt die Schulorganisation nicht heraus. Bietet man einfach allen Schülern einer Klasse oder eines Jahrgangs das gleiche, so wird man nur einen Teil von ihnen damit fördern, andere Teile eben bei Laune zu halten oder mitzuschleifen versuchen, einige schließlich übergehen und durch Nichtversetzung oder Überweisung in eine andere Schule aussondern – so jedenfalls nach alter und ungueter Schultradition. Aber gerecht ist das sicher nicht, und durch die Notengebung, die sich wiederum an den mittleren Standards orientiert und die im wesentlichen bestätigt, daß eben nur ein Teil der Klasse richtig gefördert worden ist, wird dieses Verfahren nochmals ungerechter.

Nun gibt es, mindestens seit der Reformpädagogik der zwanziger Jahre, Arbeits- und Organisationsformen, die dieses Problem abmindern. Sie laufen, mehr oder weniger alle, auf äußere oder innere Differenzierung der Lernorganisation hinaus.

Das reicht vom „streaming“ bis zum differenzierenden Dialog in der Klasse und zur „passenden“ Selbstbeschäftigung der Schüler nach DEWEY oder MONTESSORI. Lehrer haben zum Teil ein erstaunliches Vermögen der Differenzierung und der vielseitigen Wahrnehmung und Anregung auch in wenig homogenen Klassen (ROEDER 1984). Aber das System der Bewertung und der Auslese, das nicht so sehr einer optimalen Orientierung der Bildungswege dient als vielmehr einer „Zuteilung von Sozialchancen“, wird von vielen Lehrern als eine harte Zusatzaufgabe empfunden, als eine Spaltung ihres Mandats, das doch der Förderung der Kinder, nicht ihrer Sonderung und Zurückweisung dienen soll⁵.

Im Zuge seiner Theorie des Unterrichts hat KLAUS PRANGE (1983, S. 248ff.) diese Auffassung vom inneren Widerspruch oder der unheilbaren Spannung der Lehrertätigkeit als ein Produkt falschen Bewußtseins und unzureichender Vorstellungen von der Verfaßtheit der Erziehungsaufgabe kritisiert. Der Unterricht sei Teil unseres sozialen Systems, das durch Gütemaßstäbe bestimmt und auf sie unbedingt angewiesen sei. Zensuren oder andere Bewertungen seien Anwendungen von Gütekriterien und deshalb unabdingbarer Ausdruck von Qualitäts- und Normanerkennung überhaupt. Was viele Lehrer für „pädagogisch“ halten, nämlich die Relativierung solcher Maßstäbe, verfälsche in Wahrheit das Bewertungsverfahren zu einem Akt der Gnade und damit der Ausübung persönlicher Macht. Das Wesen demokratischer Verfaßtheit dürfe aber gerade nicht auf *Machtausübung* beruhen, auch nicht auf freundlich oder hilfreich gestimmter Macht, sondern auf *Rechtlichkeit*, das heißt Behandlung nach Verdienst, im Vergleich zu einer Norm und im Vergleich zu anderen. Eines der wichtigsten Paedagogica des Unterrichts und der dazugehörigen Wertung liege gerade darin, daß die Kinder die Objektivität der Anforderung und die Relation ihrer eigenen Leistungen im Hinblick auf dieses Objektive erfahren.

Auch PRANGE kennt und respektiert die beiden Prinzipien der Gerechtigkeit. Die Bewertung der Schülerleistung solle „recht und billig“ sein, das heißt, sie solle die besonderen und persönlichen Umstände, unter denen eine Leistung zustande gekommen ist, berücksichtigen. Auch er beanstandet die „mechanische Arithmetik“, die sich zunehmend gegen das „Prinzip der freien Zensur und Beweiswürdigkeit“ durchsetze (S. 259). Aber diese Billigkeit sei ein *ergänzendes* Prinzip, das die Maßstäbe selbst nicht in Frage stellen dürfe. Es gebe keine „pädagogische“, sondern nur die allgemeine, rechtsphilosophisch begründete Gerechtigkeit, die zu erfahren zu den wichtigsten Aufgaben des Schullernens gehöre.

Aber sind Schule und Unterricht nicht verfälscht, wenn sie die Unbestechlichkeit und Unpersönlichkeit ihrer Maßstäbe als ihre eigentliche Botschaft ansehen? Die Hauptaufgabe der Schule ist doch wohl *das Entwickeln der Lernfähigkeit* der Kinder. Das Erlernen von Qualitätsmaßstäben gehört gewiß dazu – aber hat es Vorrang vor allen anderen Inhalten und Dimensionen?

Ist nicht der Aufbau der Lernmotivation, des Selbstvertrauens und der Fähigkeit, sich auf das Schulangebot einzulassen und dort etwas zu leisten, unendlich viel wichtiger, ja überhaupt die Voraussetzung dafür, daß ein Kind und sein Lernen „Gütemaßstäben“ unterworfen und daß es mit anderen Kindern und ihrer Leistungsfähigkeit verglichen werden kann? Objektive Leistungsstandards mögen ein wichtiges Prinzip unserer Gesellschaft sein. Aber einmal kann man daran zweifeln, ob die Standards der Schule überhaupt den Anforderungen des beruflichen und

politischen Lebens entsprechen, ob also die Auslese der Schule rational ist für den Leistungsbedarf der Gesellschaft – an Hand der Zulassungsnoten für das Medizinstudium wurde das ausgiebig diskutiert –; zum anderen würde dieses Prinzip allenfalls den *Abschluß* der Schullaufbahn bestimmen dürfen. Zum Übergang in das Berufsleben gehört zwar auch die Fähigkeit, fremdbestimmte oder objektive Leistungsmaßstäbe anzuerkennen und sie an die eigenen Leistungen anlegen zu lassen. Die Behauptung aber, die frühzeitige und ständige Konfrontation mit solchen Maßstäben sei gerecht und sei wichtiger als der Aufbau der Lernfähigkeit, wichtiger als die Lernfortschritte selber (die ja durch dieses Verfahren empfindlich gestört werden können), läßt sich bei all dem, was wir über Lernbedingungen, Lernbenachteiligung und Lernmotivation heute wissen, nicht aufrechterhalten.

4. *Bildungspolitik gegen die Ungerechtigkeit. – Was wurde erreicht zur besseren Verteilung der Bildungschancen?*

Daß erheblichen Teilen der Schulpopulation „das Ihre“ nicht wird, ist mindestens seit den sechziger Jahren bekanntgemacht und durch geradezu erdrückendes Material belegt worden (FLOUD u. a. 1956; HALSEY u. a. 1961; COLEMAN 1966). Sozial oder familiär oder regional Benachteiligte werden von der Schule zusätzlich benachteiligt. Das scheinbar gleiche Angebot der Schule verteilt faktisch die Chancen unter der Schuljugend in einem Maße ungerecht, daß es die Pädagogen, die Eltern und die Politiker alarmieren mußte. Unter dem Eindruck solcher Erkenntnisse der Bildungsforschung wurden die Reformen der sechziger und siebziger Jahre angebahnt. Ihr Leitwort „Chancengleichheit“ stammt aus dem innersten Kreis der Gerechtigkeitsthematik.

Es fällt freilich auf, daß die Gerechtigkeitsprobleme, die uns in den vier Beispielfiguren begegnet sind, dabei kaum zur Sprache gekommen sind. Weder von Hochbegabten noch von Ausländerkindern, weder von sozial schwierigen noch von gefährdeten Kindern war bei diesen Reformen viel die Rede, und überhaupt wenig davon, daß das Schulangebot in seiner üblichen Form für typische Gruppen der Schülerschaft von wenig Nutzen oder gar von Schaden sein könnte. Die in den Vordergrund gerückten Probleme schienen ganz aus der gleichsetzenden Gerechtigkeit hergeleitet. Setzt man, so wurde argumentiert, einmal gute Intelligenz, Lernbereitschaft und Nutzen der Schulbildung als gegeben voraus (eine hochgradige Abstraktion dieser Faktoren von der sozialen Lage⁶), so müßten Kinder eines Gemeinwesens doch gleiche Aussichten auf eine qualifizierte Schulbildung und auf höhere Schulabschlüsse haben. Ist das Schulangebot und sind die Schulchancen für Gleichbegabte in diesem Sinne gerecht verteilt?

Diese Frage hat die Bildungsforschung und Bildungspolitik nachhaltig beschäftigt. Erinnern wir uns der Kunstfigur, an der damals die ungleiche Verteilung der Chancen veranschaulicht wurde. Die höchste Wahrscheinlichkeit von Benachteiligung traf, so hieß es, eine „Arbeitertochter auf dem Lande, katholischer Konfession“. Vier Kategorien statistisch unterdurchschnittlicher Bildungsbeteiligung waren in dieser Figur versammelt: niedriger Sozialstatus, weibliches Geschlecht, die lokale und regionale Bildungsferne; und schließlich der Rückstand der katholischen Bevölkerung gegenüber der evangelischen.

Wie steht es mit diesen Faktoren nach einer Epoche expansiver Bildungspolitik? In welcher Weise haben sich die Chancen der Modellfigur, anders gesagt, wie hat sich die statistisch faßbare Nutzung des Bildungssystems durch die entsprechend benachteiligten Gruppen seither verändert?

4.1. Benachteiligung durch soziale Herkunft

Bevorzugung oder Benachteiligung durch das Herkunftsmilieu waren selbstverständlich seit langem bekannt. Das Bildungsniveau und das Schulinteresse des Elternhauses bildeten von jeher wichtige Faktoren, mit denen für die Schulkarriere des Kindes gerechnet wurde. Das wissenschaftliche Konstrukt der Sozialschicht und die Untersuchungen über Lebensbedingungen und Schulschicksal der Unterschicht-Kinder haben aber darüber hinaus Zusammenhänge deutlich gemacht, die dieses frühere Alltagswissen ausweiten und neu akzentuieren und die vor allem gezeigt haben, wie sehr die Schule bestehende Milieunachteile verstärken kann.

Denn es sind für Unterschichtkinder nicht nur die äußeren Bedingungen nachteilig: Mittellosigkeit, Abhängigkeit und Überlastung der Eltern, fehlende Anregungen und Gespräche, keine Bücher im Hause, kein Platz für ungestörte Schularbeiten usw.; auch nicht nur die traditionelle Distanz der Unterschicht zu einer Schulbildung, die dort als fremd und unnützlich angesehen wird. Gravierender als das alles hat sich in den jüngeren Untersuchungen gezeigt, wie sehr Sprache, Denkweise und Lebenstechnik, auch das milieuspezifische Können der Unterschichtkinder durch die Schule mißachtet werden und wie auch das früh einsetzende Bewertungs- und Sanktionssystem der Schule an den Normen und Usancen der Mittelschicht orientiert ist; das heißt aber auch, daß die Schule die Möglichkeiten dieser Kinder nicht versteht und an ihre besondere Lernfähigkeit nicht anzuknüpfen weiß (ROEDER 1968; BERNSTEIN 1970; LABOV 1970; BOURDIEU/PASSERON 1971). In extremer Weise gilt das natürlich für ausländische Kinder, aber keineswegs nur für sie.

Auf die Probleme der sozialen Benachteiligung beim Schulzugang und die zusätzliche Benachteiligung durch die Schule selber hat die neuere Bildungspolitik drei Antworten zu geben versucht: einmal die der breiten *Öffnung* aller weiterführenden Bildungswege; zum anderen die der *kompensatorischen Erziehung* für die sozial Benachteiligten; zum dritten die der gemeinsamen Schulorganisation für Kinder aller Herkunft und Leistungsfähigkeit: gemeinsame Grundschule und *Gesamtschule*. Was haben diese Antworten erbracht?

Die weite Öffnung höherer und längerer Bildungswege hat die allgemeine Bildungsbeteiligung stark erhöht und daher auch mehr Kinder aus der Unterschicht in anspruchsvolle Bildungsgänge eingeschleust. Sie hat aber vor allem diejenigen Sozialstrata in Bewegung gebracht, die jeweils unmittelbar unterhalb der Schicht lagen, welche bisher die entsprechende Schulart bevölkerte (EIGLER/HANSEN/KLEMM 1980, ROLFF 1980). Man kann das als eine Art kollektiven Aufrückens in die jeweils etwas höher liegenden Bildungsschichten ansehen; eine wesentliche und nachhaltige Umverteilung hat nicht stattgefunden. Ja man muß den Vorteil dieses kollektiven Aufrückens leider auch zusammen sehen mit seinem Preis, nämlich einer zunehmenden Deklassierung derjenigen, die nur den niedrigsten Abschluß erreichen oder die Schule überhaupt ohne Abschluß verlassen (HANSEN/NIEHAUS/

WÄLTKEN 1980). Besonders dieser letzten Gruppe – gegenwärtig immerhin etwa zehn Prozent eines Jahrgangs – hat die Bildungsexpansion und die durchschnittliche Höherqualifikation keinen Vorteil gebracht (MPI 1984, S. 149 ff.; ROLFF u. a. 1984, S. 50 ff.)⁷.

Einen anderen Weg haben Maßnahmen zur „kompensatorischen Erziehung“ eingeschlagen, nämlich den der besonderen und gezielten Förderung sozial und familiär benachteiligter Kinder. Die Vorstellungen davon, worauf diese besondere Förderung zielen müsse, haben freilich geschwankt und seit den Anfängen der Kompensations-Idee sich auch unter dem Eindruck von Erfolgsuntersuchungen sehr gewandelt (BRONFENBRENNER 1974; SMITH/JAMES 1977). In der Bundesrepublik sind sie, trotz der nachdrücklichen Empfehlung des DEUTSCHEN BILDUNGS-RATS (1970, S. 30) und trotz der Selbstverpflichtung der Kultusminister zu „Maßnahmen der Differenzierung, welche lernschwache Kinder besonders fördern“ (KMK 1970, S. 23), nur zögernd entwickelt worden: durch vermehrte Stellen in Kindergärten und Schulen, durch Differenzierung und Stützkurse, durch bessere Ausstattung der Sonderschulen.

So wichtig nun derartige Hilfen für solche Schüler, die das Anforderungssystem der Schule nur schwer zu bewältigen vermögen, auch sind, so sehr muß man vor dem Anspruch warnen, der ursprünglich mit der „kompensatorischen Erziehung“ verbunden war. Der Gesamtkomplex „soziale Benachteiligung“, der von Armut und Abhängigkeit, von Sprachbarrieren und Kulturferne hinreicht bis zu dem depressiven Selbstbild, das einen Gedanken an Schulerfolg oder gar an Aufstieg durch Bildung gar nicht zuläßt, – dieser ganze Komplex läßt sich mit ergänzendem Rechenunterricht oder stundenweisem Sprachtraining nicht auflösen. Nur eine arge Unterschätzung der Reichweite von sozialer Benachteiligung und eine grandiose Überschätzung der Möglichkeiten der Schulerziehung konnten mit der kompensatorischen Erziehung weitreichende gesellschaftspolitische Erwartungen verbinden. „Education cannot compensate for society“ (BERNSTEIN 1970).

Gilt das im Prinzip auch für die Organisationsform der Schule als Gesamtschule? In unseren Grundschulen ist sie seit langem selbstverständlich (und seit 1919 verfassungsmäßig verankert). Im Sekundarbereich hat jedoch ihre Einrichtung bei einem nur kleinen Prozentsatz der Schulen⁸ zu einem universalen Glaubenskrieg zwischen den Bundesländern, den Parteien, den Eltern- und Lehrerverbänden geführt, der weit über die hier behandelte Frage, nämlich die Minderung sozialer Benachteiligung, hinausführt. Die Möglichkeit der Schüler, Chancen des Schulangebots wahrzunehmen und Barrieren der Herkunft zu übersteigen, sind im Gesamtschulsystem zweifellos größer als in dreigeteilten und selektiven Systemen (FEND u. a. 1976; HAENISCH u. a. 1979; HAENISCH/LUKESCH 1980; AKADEMIE 1980; BLK 1982; FEND 1982; KLAFKI 1982; TILLMANN 1983; SCHLÖMERKEMPER 1983). Aber die bildungspolitischen Vorgaben, allen voran die Dreistufigkeit des Schulabschlusses der allgemeinbildenden Schulen und das Fortbestehen der früheren Schulformen in der Nachbarschaft, aber auch die KMK-Beschlüsse über Prüfungsanerkennungen verhindern hierzulande eine volle Entfaltung der Möglichkeiten, die in der Gesamtschule angelegt sind.

Über diese genannten bildungspolitischen Anstrengungen und Organisationsformen, über die Bildungsexpansion, die kompensatorische Erziehung und über die

Gesamtschule als solche ist damit keineswegs eine Aussage gemacht; sie entsprechen gravierenden Notwendigkeiten unseres Bildungssystems, die hier nicht zu diskutieren sind, und sie haben zweifellos eine ganze Reihe von Problemen unseres Schulwesens aufgegriffen und neuen Lösungen zugeführt. Die Möglichkeiten dessen, was Schulen für die Verbesserung der Gerechtigkeit leisten können, sind damit auch bei weitem nicht ausgelotet. Vorerst gilt jedoch: Schule ist keineswegs eine „Zuteilungsapparatur für Sozialchancen“, wie es HELMUT SCHELSKY (1957) formuliert und in den Schwarm der geflügelten Worte entlassen hat. Schule ist, nach wie vor und trotz der Anstrengungen der Bildungsreformer, vorwiegend eine Instanz zur Bekräftigung und Festigung bestehender sozialer Verhältnisse. Sozialer Auf- und Abstieg durch Schulbildung ist auf verhältnismäßig kleine Prozentsätze beschränkt. Sie fallen gegenüber dem System der Festschreibung von Herkunftsbenachteiligungen, das die Schule mit ihrer Unterrichtsweise, ihrem inhaltlichen Angebot, ihrem Leistungsbegriff und ihrem Bewertungssystem vornimmt, bisher noch wenig ins Gewicht.

4.2. Geschlechtsspezifische Benachteiligung

In keinem anderen Bereich haben sich die Verhältnisse im Lauf von anderthalb Jahrzehnten so spektakulär verändert wie in dem der Bildungsbeteiligung der Mädchen. War Anfang der sechziger Jahre noch auf jeder Stufe des Bildungswesens der Anteil der Mädchen erheblich kleiner als auf der vorigen und auch bei Befragungen der Mädchen und ihrer Eltern die Antwort vorherrschend, lange und teure Ausbildungen seien für Mädchen überflüssig, so haben sich die Verhältnisse seither radikal verändert. Ja, ein erheblicher Teil der Veränderungen des ganzen Bildungssystems geht auf diesen Wandel zurück. Die globalen Ziffern weisen das vorerst nur unzureichend aus, wenn sie den heutigen Anteil der Mädchen am Besuch der Gymnasien mit 50 Prozent, am Besuch der Realschulen mit 54 Prozent angeben. Betrachtet man die unteren Jahrgänge in den weiterführenden Schulen für sich, so liegt der Anteil der Mädchen dort wesentlich höher. Einen vorzeitigen Abgang aus der Schule, der die Mädchen mehr beträfe als die Jungen, gibt es nicht mehr. Von der Expansion der Gymnasien zwischen 1960 und 1978 lassen sich mehr als 60 Prozent auf die veränderten Schulkarrieren der Mädchen zurückführen. Markant ist auch der Unterschied bei den Quoten der Sitzenbleiber. Daß sehr viel weniger Mädchen eine Klasse wiederholen als Jungen, war schon aus früheren Untersuchungen bekannt. Zu den Deutungen dieses Unterschieds gehörte aber stets der Hinweis, daß die Mädchen in den höheren Schulstufen eine viel stärker ausgelesene Population bildeten, weil die Schulschwachen, die potentiellen Sitzenbleiberinnen, eben schon weiter unten abgegangen seien. Diese Begründung entfällt also jetzt; die Statistik weist aber auch jetzt noch anderthalbmal so viel Jungen wie Mädchen als jährliche Sitzenbleiber aus (KÖHLER/ZYMEK 1981, S. 50ff.).

Es gibt sicher eine ganze Reihe von Gründen, die diese Entwicklung des Schulbesuchs der Mädchen bestimmt und unterstützt haben: *ökonomische* Gründe, wie der allgemein gestiegene Wohlstand, der Abbau von Schulgeld und Studiengebühren; *familiäre*, besonders der Rückgang der Kinderzahl; *schulpolitische*, wie der Abbau geschlechtsbezogener Lehrangebote, die Auflösung der auf Frauenberufe zuführenden Mädchenschulen. Auch die in fast allen Bundesländern zur Regel gewordene

Koedukation (die interessanterweise heute von der Frauenbewegung keineswegs nur positiv bewertet wird⁹) hat daran einen wesentlichen Anteil. Hauptmerkmal der Veränderung ist die nachhaltig veränderte *Einstellung zum Beruf*, der von einem immer größeren Teil der Mädchen als eine selbstverständliche und wichtige Perspektive ihres Lebens, nicht mehr als Mittel zur Überbrückung der Wartezeit bis zur Heirat angesehen wird (SEIDENSPINNER/BURGER 1982; DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1982). Es ist einstweilen noch nicht abzusehen, wie sich diese Veränderungen auf das Berufsschulwesen, auf die Berufsbildung und später auf die Berufswelt selber auswirken werden. In der Berufsbildung und im Tertiärbereich sieht das Bild allerdings vorerst noch sehr anders aus als in den allgemeinbildenden Schulen (vgl. FAULSTICH-WIELAND u. a. 1984, S. 127 ff.; KÖHLER/ZYMEK 1981):

- In den Betrieben stehen sehr viel weniger Ausbildungsplätze für Mädchen zur Verfügung als für Jungen (1983: 648 Tsd.: 1129 Tsd.);
- wesentlich mehr Mädchen als Jungen (etwa 62:38 Prozent) erhalten keinen regulären Ausbildungsvertrag;
- die Ausbildungsberufe in den Betrieben und in den beruflichen Schulen sind für Mädchen immer noch stark auf die traditionell weiblichen Berufsfelder beschränkt (Verkaufs-, Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufe);
- an den Hochschulen werden von Frauen immer noch die Lehramtsstudien und die Sprach- und Kulturwissenschaften stark bevorzugt, die übrigen akademischen Berufe also noch nicht als offenes Feld ihrer Berufsaspirationen angesehen (so noch 1981, vgl. KÖHLER/ZYMEK, S. 54).

Die starke Inanspruchnahme der Vollzeit-Berufsschulen durch Frauen ist offenbar nicht nur ein Ausdruck verstärkten Bildungswillens und längerer Bereitschaft zum Schulbesuch (vielleicht auch, jedenfalls in den Augen der Eltern, der Vorstellung, daß man in der Schule besser aufgehoben sei als im Industriebetrieb); sondern sie ist sicher auch eine Folge des Stellenmangels und der vermehrten Schwierigkeiten von Mädchen, betriebliche Ausbildungsplätze zu finden (DEUTSCHER BUNDESTAG: 6. Jugendbericht 1984; OSTNER 1984). Ja es zeichnen sich schon „Karrieren“ ab, in denen Mädchen von einer Ausbildung zur anderen weitergeschoben werden, ohne daß sich ihre Arbeitsaussichten verbessern.

Veränderungen im Tertiärbereich scheinen dem Wandel im allgemeinbildenden Schulwesen erst mit einigem Zeitabstand zu folgen. Seit die Einstellung von Lehrern und Lehrerinnen auf kleine Prozentsätze der Ausgebildeten zurückgeschnitten wird, treten Frauen auch vermehrt in Studiengänge ein, die noch bis vor kurzem eine Männerdomäne waren (z. B. Jurisprudenz, katholische Theologie, Veterinärmedizin)¹⁰. Das Vordringen in die entsprechenden Berufe wird ein breiteres Ausmaß annehmen, wenn die Semester mit starkem Frauenanteil die Universität und die praktische Ausbildungszeit durchlaufen haben. Freilich werden die Frauen dann, zusammen mit den üblichen Durchsetzungsschwierigkeiten, die heutige Überfüllung besonders stark zu spüren bekommen (BILDEN u. a. 1981; OSTNER 1984; FAULSTICH-WIELAND u. a. 1984).

Die Überlegungen zur Benachteiligung durch tradierte Geschlechterrollen beschäftigen sich aber zu Unrecht nur mit den Mädchen; es wäre an der Zeit, auch über die Benachteiligung von Jungen durch Rollenzwänge ernsthafter nachzudenken als bisher, und zwar nicht als Gegenzug oder als Widerspruch zur feministischen

Debatte und Frauenforschung, sondern durchaus in Übereinstimmung mit ihr. Daß Jungen häufiger in der Schule versagen, sitzenbleiben, niedrigere oder gar keine Abschlüsse erreichen, ist erst ganz deutlich und statistisch auffällig geworden, seit dieses Zurückbleiben der Jungen durch die geringen Schulaspirationen der Mädchen nicht mehr vernebelt wird. Vieles weist darauf hin, daß die Jungen noch sehr viel weniger imstande sind, sich von traditionellen Mustern zu befreien und bisherige Mädchen-Privilegien in Anspruch zu nehmen; daß sie nach wie vor in das Rollenverhalten und in den Erwartungsdruck der Männlichkeit eingebunden sind, darin stärker kontrolliert werden und sich auch gegenseitig stärker kontrollieren. Auch Schul- und Berufskarrieren stehen bei Jungen unter höheren Erwartungen; Arbeitslosigkeit wird bei ihnen als größeres Unglück (oder auch schlimmere Schande) gewertet als bei Frauen.

Über dieses ganze Feld läßt sich jedoch, das zeigen auch diese Ausführungen, nur in versuchsweiser Deutung und persönlicher Akzentsetzung sprechen. Offensichtlich stehen wir noch mitten in einer Entwicklung, die vielleicht einmal zu den stärksten Bewußtseins- und Sozialveränderungen dieses Jahrhunderts gerechnet wird. Sie ist bei weitem noch nicht ausgegoren; einzelne Züge und Teilentwicklungen – wie etwa die „neue Mütterlichkeit“ oder die wieder auflebende Debatte über das Thema Koedukation – sind in ihrer Reichweite und ihren Konsequenzen für die jüngste Generation noch keineswegs übersehbar.

Die Schule ist in den letzten Jahrzehnten ein bedeutender Faktor in der Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter geworden. Sie hat nicht nur Arbeitsstellen für akademisch ausgebildete Frauen verfügbar gemacht, sondern ist auch für die Kinder ein Ort der sichtbaren und mehr und mehr auch gleichberechtigten Tätigkeit von Frauen geworden, an dem sie sie in ihrer Berufsarbeit anschaulich und persönlich erleben können. Auch hier gilt zwar, daß die Schule die Zustände der Gesellschaft nicht revolutioniert. Sie kann aber eine im Gang befindliche gesellschaftliche Entwicklung unterstützen, und sie hat es an dieser Stelle zu ihrem Teil getan.

4.3. Lokale, regionale, konfessionelle Benachteiligung

„Ländliche Gemeinden sind vielfach von großer konfessioneller und politischer Homogenität; Mobilität bedeutet bei ihnen vorwiegend Abwanderung und bleibt daher ohne Rückwirkungen; es gibt kaum Vorbilder für sozialen Aufstieg durch Bildung am Ort; die Bewohner dieser Gebiete ‚haben wenig Erfahrungen mit der Gesellschaft, die den Stil an den höheren Schulen prägt‘ und stehen diesen daher fremd gegenüber; es fehlt ihnen auch an Informationen über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten; soziale Vorurteile nisten sich ein und werden durch Schlüsselpersonen wie Pfarrer, Lehrer, Arzt absichtlich oder unabsichtlich häufig noch gestärkt; die Umwelt täglicher Erfahrungen ‚bietet wenig Anreiz zur Schulung von Sprache, Ausdruck und Denken‘; die soziale Kontrolle des einzelnen ist stark und hindert ihn an neuartigen, als abweichend interpretierten Entschlüssen“ (DAHRENDORF 1965, S. 67f.; Zitate aus PEISERT 1965).

Solche Sätze lesen sich heute fast wie ein Rückblick in ein anderes Jahrhundert. Die Dörfer haben inzwischen Neubauquartiere bekommen, aus denen ein erheblicher Teil der Bevölkerung an industrielle Arbeitsorte auspendelt. Die Schulen sind zentralisiert und mit Busverkehr ausgestattet. Die Siedlungs- und Arbeitsstruktur wird durch die Motorisierung und durch Vorgaben des Europäischen Marktes

bestimmt, die auch erhebliche Anforderungen an die Beweglichkeit und Anpassungsbereitschaft der Landbevölkerung stellen (vgl. z.B. BAUMERT 1980, S. 598ff.).

Aber auch dieses Gegenbild darf nicht täuschen. Gerade auch die Reformen, die der Modernisierung dienen, haben zu einer weiteren sozialen und kulturellen Auslagerung der Dörfer beigetragen. Ihre eigenen sozialen Zentren haben diese, auch im Zuge der Gebietsreform, oft verloren: Bürgermeisteramt und Post, Molkerei und Konsumladen, auch das Pfarrhaus als Zentren der Kommunikation sind, ebenso wie die Schule und die Lehrer, aus vielen Orten ausgewandert. Die Einrichtungen, die an ihre Stelle traten, sind oft nur noch für Autofahrer oder mit Zubringer-Bussen zu erreichen, das heißt für Kinder (und alte Leute) auf eigenen Beinen nicht mehr. Andererseits sind Schulen und Schulzentren auf dem Land heute oft ebenso gut versorgt wie in der Stadt. Lehrerinnen und Lehrer sind aus vielen Gründen eher wieder bereit, in Landschulen zu arbeiten. Auch die ausländischen Schüler sind, weil nicht so massiert, dort eher integrierbar.

Hier sollen nun sehr subjektive Beobachtungen (vornehmlich aus Württemberg) nicht verallgemeinert werden. Es geht mehr um die Hypothese, daß ein Faktor „Benachteiligung“, wie er in den sechziger Jahren für die Landjugend aus dem verhältnismäßig geringen Besuch von Schulen mit höheren Abschlüssen und aus der geringen Mobilität gefolgert wurde, in der heutigen Lage mit anderen Faktoren der Schulqualität und des Berufsangebots abgewogen werden muß. Einmal ist seither viel für die bessere Schulversorgung der ländlichen Gebiete geschehen. Zum anderen haben sich in den Städten bei den Hauptschulen und an Mittelstufenzentren mancherorts die Schwierigkeiten so massiert, daß die Landkarte der Schulprobleme und der damit verbundenen Chancenvor- und -nachteile anders gezeichnet werden muß als seinerzeit.

Neue Verzerrungen und Benachteiligungen können entstehen durch den Schülerrückgang der letzten Jahre und durch die politisch gängige Argumentationsfigur, daß weniger Schüler auch weniger Geld für ihre Schule benötigen. Aber auch unabhängig von der Frage nach Wirtschaftlichkeit kommen durch die Veränderung der Schulgrößen Qualitäts- und Differenzierungsprobleme auf, die den bisherigen Bestand der Schulen gerade in großflächigen und landwirtschaftlich akzentuierten Regionen gefährden (EIGLER/HANSEN/KLEMM 1980, S. 58f.; MACKENSEN/UMBACH/JUNG 1984, S. 152ff.).

Was sich also als Benachteiligung auf dem Lande abzuflachen oder durch ökonomische und strukturelle Verbesserungen auszugleichen schien, das droht durch die Bevölkerungsentwicklung sich aufs neue zu verstärken. Es ist noch weithin offen, wie die Bundesländer auf diese Bedrohung reagieren: ob die Landespolitiker ihre Sparkonzepte mit neuen Benachteiligungen erkaufen werden; ob sie die dreigliedrige Schule auch dann retten wollen, wenn sie für die Schüler, bei schwindender Bevölkerungsdichte, immer längere Schulwege mit sich bringt; oder ob sie Strukturpolitik treiben, nämlich organisatorische Lösungen, materielle Ausstattung und ein pädagogisches Angebot ermöglichen wollen, mit denen auf die regionalen Entwicklungen flexibel reagiert und ein leistungsfähiges Schulangebot auch auf dem Lande gesichert werden kann (vgl. AKADEMIE 1981; BACK 1981). Diese Entwicklung gibt auch dem Thema „Gesamtschule“ nochmal einen neuen Akzent.

In den Benachteiligungsuntersuchungen der sechziger Jahre spielte als ein weiterer Faktor noch die Konfession eine erhebliche Rolle (ERLINGHAGEN 1965). Dieser Faktor ist heute deshalb schwer überprüfbar, weil die meisten einschlägigen Statistiken die Konfession nicht mehr ausweisen. Die zugänglichen Materialien und Befragungen und die hohe Verbindung dieses Faktors mit der Benachteiligung der Mädchen lassen vermuten, daß auch der Unterschied in der Bildungsbeteiligung der beiden Konfessionen sich verkleinert hat (NELLESEN-SCHUMACHER 1978, S. 72 ff.). Wir lassen diesen Faktor hier auf sich beruhen, müssen dafür aber einen anderen aufnehmen, der in den Debatten der sechziger Jahre noch gar keine Rolle spielte.

4.4. Ungerechtigkeit als Generationenproblem

Die hervorstechendste und schwerwiegendste Benachteiligung der Jahrgänge, die heute die Sekundarstufen (und die Hochschulen) füllen, liegt nicht in verminderten Bildungsmöglichkeiten oder Berechtigungen, sondern im verknappten Lehrstellenmarkt, in der eingeschränkten Berufsperspektive, in der Bedrohung durch Arbeitslosigkeit. Zwar ist dies ein Problem der Industrie-Gesellschaft als ganzer. Aber es trifft in erste Linie die Jugendlichen, insbesondere die, welche etwa seit 1983/1984 in den Beruf übertreten wollen. Andere Jahrgänge besuchten die Schule und durchliefen die Ausbildung im sicheren Bewußtsein, gebraucht zu werden. Erst wenige Jahre zurück liegen die Zeiten, in denen Lehrlinge geradezu umworben wurden und Hochschulabsolventen einer gutbezahlten, ausbildungsgemäßen Stelle so gut wie sicher waren. Schwankungen des Stellenmarkts hat es immer gegeben; was gegenwärtig sich anbahnt, hat aber offenbar eine neue, epochale Qualität.

In das schwierige Gelände der Prognosen, in dem sich auch versierte Arbeitsmarktforscher nur mit äußerster Vorsicht bewegen, wollen wir uns hier nicht begeben. Aber es gibt bestimmte „Eckdaten“, gegen die man sich nicht blind stellen kann, und die verweisen auf eine anhaltende und steigende Massenarbeitslosigkeit, wenn nicht einschneidende Veränderungen in unserem Verteilungs- und Sicherungssystem vorgenommen werden. Da sind einmal die Tatsachen der demographischen Entwicklung: bis zum Ende der achtziger Jahre müßten, bei gleichem Arbeits- und Erwerbsverhalten wie bisher, etwa zusätzliche 700 000 Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, wenn nur der gegenwärtige Stand der Arbeitslosigkeit gleichbleiben soll. In diesem Zeitraum wird die Anzahl der Arbeitsplätze, die von „Rationalisierungsmaßnahmen“ bedroht sind, auf fast vier Millionen geschätzt. Gewiß sind solche Schätzungen mit Unsicherheit behaftet; aber wie immer ihr Spielraum ist: alle Zahlen weisen auf eine katastrophale Verschlechterung des Arbeitsmarkts und der Aussichten für Neueinstellungen hin.

Schon 1981 waren etwa ein Drittel aller registrierten Arbeitslosen jünger als 25 Jahre. Für die folgenden Jahre liegen noch keine genauen Zahlen vor; es gibt aber viele Anzeichen dafür, daß der Anteil der Jugendlichen an der Gesamtzahl der Arbeitslosen sich laufend und rapide vergrößert (MERTENS 1984). Eine Politik, die ernsthaft dagegensteuert, zeichnet sich nirgends ab und ist beim jetzigen Regierungskurs nicht zu erwarten. Diese Entwicklungen und Prognosen haben auch das Bewußtsein der Jugendlichen längst erreicht (HURRELMANN 1983). Daß „Aufstieg durch Bildung“ höchst unsicher geworden ist, daß die Arbeitslosigkeit auch

qualifizierte und hochqualifizierte Ausbildungsgänge trifft, ja daß einige Studienwege in wenigen Jahren von aussichtsreichen Berufsvorbereitungen zu Sackgassen geworden sind, demoralisiert einen wachsenden Teil der Jugendlichen und läßt sie nach dem Zweck ihrer Ausbildungsanstrengungen fragen. Der optimistische Aufbruch in die Chancengleichheit, der die sechziger Jahre kennzeichnete, ist geradezu umgeschlagen. Lange Bildungsgänge bieten durchaus keine Garantie mehr für Anstellungschancen. Und die Aufsteiger, die aus bildungsfernem Milieu in die weiterführenden Schulen eingerückt sind, haben es auch nach wie vor schwerer, durchzuhalten beziehungsweise später eine ihrer Ausbildung entsprechende Stelle zu finden (MEULEMANN/WIESE 1984, S. 296).

Die Schulen und die Bildungsexperten sind gegenüber dieser neuen Situation, diesem Wegrutschen der Chancen für eine ganze Jugendgeneration noch gänzlich hilflos. Zwar ist ihre Möglichkeit, Abhilfe zu schaffen in einem Feld, in dem die politischen Vorgaben noch so dürftig sind, ohnehin eng begrenzt; aber ignorieren können sie diese eminent veränderte Lage ihrer Schüler nun einmal nicht.

5. Chancengleichheit – Revision eines Leitbegriffs der Bildungsreform

Von diesen Befunden her muß der Begriff noch einmal in Augenschein genommen werden, der als Leitwort der Bildungsreform, zumindestens ihres bürgerrechtlichen Motivs, gedient hat. Von „Chancengleichheit“ ist seit den sechziger Jahren in der Bildungs- und Sozialpolitik aller Parteien die Rede. Das Wort hat, wie HECKHAUSEN (1975, S. 113) sagt, in den öffentlichen Verlautbarungen den Charakter einer „Beschwörungsformel“ angenommen. Vielleicht ist es nur der Unschärfe dieses Begriffs und den Mißverständnissen über die jeweils damit verbundenen Vorstellungen zu verdanken, daß die Bundesländer einige Jahre lang eine scheinbar gemeinsame Bildungspolitik betreiben konnten. Der Begriff „Chancengleichheit“ konnte offenbar einer sozialstaatlichen Programmatik ebenso dienen wie der blanken Rechtfertigung elitärer Bestätigungs- und Auslesesysteme. JAMES COLEMAN (1966; 1968), BOURDIEU/PASSERON (1971), HEINZ HECKHAUSEN (1974; 1975), ANDREAS KRAPP (1977), TORSTEN HUSEN (1977), HELMUT HEID (1982, 1984), MEULEMANN/WIESE (1984) und andere haben diesem Begriff und seinen Beziehungen zu den Realverhältnissen scharfsinnige Abhandlungen gewidmet. Hier kann nur versucht werden, die verschiedenen Bedeutungen, die dem Begriff gegeben werden, herauszustellen und im Zusammenhang der Gerechtigkeitsthematik, wie sie hier entwickelt wurde, zu diskutieren¹¹.

Vier Bedeutungen des Wortes „Chancengleichheit“ scheinen mir heute vorzuherrschen, oder doch: idealtypisch sich aus der breiten Chancendiskussion herauslösen zu lassen. Die erste richtet sich auf eine allgemeine und vielseitige *Förderung für alle Kinder*. Die zweite konzentriert sich auf die Herstellung von gleichen *Startchancen* und den dafür nötigen Chancenausgleich. Die dritte thematisiert besonders die *Wettbewerbs- und Aufstiegschancen*, die Umschichtungen in einer abgestuften Leistungsgesellschaft. Bei der vierten schließlich geht es vor allem um Chancen für das Leben und Gedeihen *innerhalb der Schule*, um die Vielfalt der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten als Voraussetzung für alles spätere.

Die *erste* Bedeutung, welche die Chancen postuliert als Förderung aller Kinder, bildet die Grundlage für alle weiteren. Erziehung und Bildung gehören zu den Grundrechten eines demokratischen Staats. Sie sind in internationalen Deklarationen und auch im Grundgesetz der Bundesrepublik, jedenfalls sinngemäß, garantiert¹². Daß für einen Teil der Kinder diese Rechte schwer wahrnehmbar sind, weil ihnen die Voraussetzungen dafür, aus dem Schulbesuch Nutzen zu ziehen, fehlen, wird seit den sechziger Jahren jedenfalls nicht mehr als ein Problem allein dieser Kinder und ihrer Eltern angesehen. Im Prinzip ist klar, daß für diesen Teil der Kinder ein Weg zu ihrem Grundrecht „nur durch die Gewährung besonderer Chancen“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 30) gebahnt werden kann, also durch öffentliche Anstrengungen, die erheblich über das normale Schulangebot hinausgehen. Für Sonderschüler ist das seit langem anerkannt, für andere Gruppen, insbesondere sozial Benachteiligte und Ausländerkinder, gibt es zwar große Aufmerksamkeit an einzelnen Schulen; öffentliche Anstrengungen und ein breites Problembewußtsein aber finden sich noch kaum.

Die *zweite* Bedeutung, nämlich die Forderung nach gleichen „Startchancen“ für alle, lokalisiert das Problem beim Schulanfang, an der Stelle, wo gewissermaßen das häusliche Defizit vom Angebot der Schule abgelöst werden soll. Das amerikanische *Head start* Programm mit seiner enormen öffentlichen Resonanz hat dieses versucht: den Kindern aus Armut, Vernachlässigung und Bildungsferne durch eine Fülle von Aktivitäten zu helfen und sie damit für das Angebot der Schule bereit zu machen. Erst nach und nach ist die ganze Naivität dieser Vorstellung von einem „positiven Handicap“ deutlich geworden und sind die Bedingungen studiert worden, unter denen überhaupt „kompensatorische Erziehung“ etwas ausrichten kann¹³. Daß mit bloßer Vorschulförderung und überhaupt mit einer Arbeit, die sich allein auf die Kinder und nicht auch auf ihre Lebensbedingungen richtet, viel verändert werden könne, hat sich auch empirisch nicht als haltbar erwiesen (BERNSTEIN 1970; BRONFENBRENNER 1974).

Die *dritte* Bedeutung muß etwas ausführlicher besprochen werden, weil sie, in dieser oder jener Akzentuierung, die Diskussion am nachhaltigsten bestimmt. Es ist die Gleichsetzung von Bildungs- und Aufstiegschancen: Bildung als Unterscheidungs- und Durchsetzungsmittel im gesellschaftlichen Wettbewerb. Hier herrscht eine Gerechtigkeitsvorstellung, die wir uns am besten am Modell der „Meritokratie“ deutlich machen, wie MICHAEL YOUNG (1961) sie beschrieben und zugleich karikiert hat. Alle Erfolge auf der Leiter der Schulleistungsanforderungen (in Gestalt von Punkten, *merits*, die man für Begabung und Anstrengung erhält) enthalten zugleich die Anrechte auf eine entsprechende Einstufung innerhalb der gesellschaftlichen Positionen. Die Schule versteht sich hier als ein ununterschiedener Teil einer als Wettbewerbssystem ausgelegten gesellschaftlichen Hierarchie. Perfekte Methoden der Intelligenz- und Leistungsmessung schaffen hier, in permanenter Auslese, eine perfekte „Gerechtigkeit“. Chancengleichheit im Sinne der Meritokratie soll dahin führen, daß das Reservoir für den Aufstieg der Tüchtigen auf die Gesamtbevölkerung ausgedehnt wird, daß also alle Menschen mobilisiert und in den allgemeinen Wettbewerb eingeschleust werden können. Die Qualität der Förderprojekte für benachteiligte Kinder wäre daran zu messen, ein wie hoher Prozentsatz sich erfolgreich am Wettbewerb der Bildungslaufbahnen und der Einkommenskarrieren beteiligen kann.

Die Erfolgsuntersuchungen über die amerikanische Bildungspolitik und über die Kompensations- und Förderprogramme, die CHRISTOPHER JENCKS (1973) vorgenommen beziehungsweise ausgewertet hat, legen genau diesen Maßstab an; sie prüfen, wie viele der besonders geförderten Unterschicht-Kinder sich in höheren Bildungs- und Berufskarrieren haben durchsetzen können.

Auch bei uns geht der größere Teil der bildungssoziologischen Untersuchungen und bildungspolitischen Programme von einem solchen Begriff von Chancengleichheit aus. Ja, er ist, in dieser Fassung, geradezu eine Grundfigur neokonservativer Bildungspolitik geworden. Chancengleichheit – so heißt es zum Beispiel in den Thesen des Bonner Forums „*Mut zur Erziehung*“ (1978, These 6) – setzt „stets ungleich verteilte Möglichkeiten ihrer Nutzung frei, und diese Ungleichheit, die sich als Folge realisierter Chancengleichheit erst herstellt, bedarf politischer und moralischer Anerkennung“. Sogar die Verschärfung des Prüfungswesens und der Aufnahmeselektion werden als Akte der Gerechtigkeit ausgegeben. Logische Folge der auf diese Weise realisierten „Chancengleichheit“ ist die immer weitere Verschärfung des Wettbewerbs (MAIER 1976, S. 41).

Hier setzt denn auch die entschiedenste Kritik am Begriff der Chancengleichheit an (HEID 1984): er sei nichts anderes als die Kehrseite des formalisierten Leistungsprinzips und einer gesteigerten Auslesementalität. Die Öffnung des Bildungssystems, die auf ihn zurückgehe, habe die Selektionsmisere gesteigert. Die neugebotenen Bildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für Gruppen, die bisher davon ausgeschlossen waren, würden bezahlt mit dem Zwang zum Mißerfolg für eine jeweils ebenso große Anzahl von Schülern. Eine ohnehin geringfügige Verbesserung der Gerechtigkeit, zum Beispiel für begabte Arbeiterkinder, könne in einer Gesellschaft mit ihrem gleichbleibenden „Bedarf an Ungleichheit“ nur erkaufte werden für einen teuren, zu teuren Preis, nämlich den steigenden Zwang für alle, sich in den Überbietungswettbewerb einzufügen. Die Bildungspolitik unter dem Schlagwort der Chancengleichheit führe im wesentlichen dazu, daß kollektive Benachteiligungen zwar weitgehend bestehen bleiben, aber nunmehr von den einzelnen als ihr persönliches Versagen erlebt werden müssen (HEID 1984).

In der Tat ist zu fragen, ob der Begriff Chancengleichheit, nachdem er mit einem unkritischen Leistungsbegriff derart kopuliert worden ist, als nicht mehr brauchbar angesehen werden muß. Das Problem der Gerechtigkeit bei der Verteilung dessen, was die Schule anzubieten hat, bleibt aber *mit* diesem Begriff und *ohne* ihn bestehen. Liegt wirklich im Wettkampf um die Berechtigungen und Karrieren und in der damit einhergehenden Leistungsmessung und Selektion die spezifische und alleinige Gerechtigkeit, welche die Schule zu bieten hat?

Das wäre schlimm. Eine Veranstaltung, die alle Kinder auf einen gemeinsamen Hürdenlauf schickt, bei dem im voraus feststeht, daß nur eine kleine Zahl ans Ziel gelangen darf und bei der, zum Beispiel wegen der Höhe der Hürden, die Kleinwüchsigen überhaupt keine realen Chancen haben, wäre als Schausport kränkend, als Veranstaltung zur sportlichen Förderung der Kinder absurd. Wo die Schule verstanden wird als ein solcher Hürdenlauf, dort ist die egalisierende Gerechtigkeit verabsolutiert und die unterscheidende Gerechtigkeit vergessen. Wo die Schule die Lernförderung, die auf Möglichkeit und Bedürfnis der Kinder ausgerichtet ist, hintan setzt, verfehlt sie nicht nur ihre pädagogische Aufgabe,

sondern kränkt und verzerrt die Gerechtigkeit. Wo sie einem Teil der Kinder faktisch keinen brauchbaren Anteil an ihrem Angebot gewährt, ist sie ungerecht. Wo sie ihre Abschlüsse und Lernziele dem Wettbewerb aussetzt – so als gehe es dabei um Güter oder Märkte oder Siegespreise, die nur in begrenzter Anzahl zur Verfügung stünden und, indem sie einigen zugesprochen werden, anderen entzogen werden müßten (DEARDEN 1976), – dort handelt sie ungerecht. Wo sie Zensuren in „Normalverteilung“ vergibt, also den Erfolg der einen durch den Mißerfolg der anderen ermöglicht, kann sie sich dafür bestimmt nicht auf „Gerechtigkeit“ berufen. Die gleichmachende und gleichmessende Schule kann, wo sie ihr Gegenprinzip, die Aufgabe der unterscheidenden Förderung vergibt und die Leistungsprüfungen als Siege der Starken über die Schwachen organisiert, Gerechtigkeit für sich nicht geltend machen¹⁴.

Und damit kommen wir denn zu einer *vierten* Bedeutung von Chancengleichheit oder, wenn wir diesen Begriff lieber fahren lassen wollen, von Gerechtigkeit in der Schule. Darin wird zunächst einmal die Basisaufgabe der Schule ganz ernst genommen, die der größtmöglichen Förderung aller Kinder, die ihr anvertraut sind. Das aber heißt: differenzierende Förderung, die vom Kulturkreis und der Sprache der Kinder ausgeht und die Brücke schlägt zur „Schulkultur“. Es heißt weiter, nach allem, was uns die psychologische Forschung gelehrt hat: ermutigende Förderung, die die Lernfähigkeit unterstützt, Lernängste oder Abwehr überwinden hilft, Lernfortschritte an dem vorausgehenden Niveau mißt und nicht an irgendwelchen Standards, die für das Kind nicht passen, vor allem aber: den Mut und die Freude am Lernen zu den wichtigsten Gütern rechnet, die die Schule zu verwalten hat.

Gerechtigkeit in diesem Sinne heißt weiter, daß ein gewisses Basisniveau, eine grundlegende Bildung oder ein „Sockel“, der durch eindeutige Anforderungen des Lebens in diesem Zeitalter und in dieser Gesellschaft bestimmt wird, von allen Kindern erreicht werden kann und daß die Schule ihre Methoden und ihre Aufmerksamkeit darauf richtet, diese Grundlage allen zuteil werden zu lassen (vgl. KRAPPMANN 1973).

Und schließlich müßte Gerechtigkeit in diesem Sinne verhindern, daß die Schulkultur die Begabung und die Neigungen nur eines Teils der Schüler trifft, daß überhaupt eine vertikale Ordnung der Lehrgebiete nur einen ganz bestimmten Typus von Lernen und Interesse honoriert. Eine gerechtere Schule müßte einen breiten Horizont von Lernmöglichkeiten eröffnen und damit nicht nur den Schülern, ihren Interessen und ihren Zugangswegen zum Lernen entsprechen, sondern auch der Tatsache Rechnung tragen, daß die Anforderungen und die Berufsmöglichkeiten der Gesellschaft eine große Breite und Vielfalt zeigen und daß es deshalb nicht nur ungerecht, sondern auch unfunktional ist, die Schule fast ganz auf theoretisches Lernen und auf eine schmale Auswahl und hierarchische Ordnung von Lernaufgaben festzulegen. Die Auslese, die die Schule auf diese Weise trifft, entspricht weder den Bildungsmöglichkeiten der Schüler, noch den Qualifikations- und Leistungsbedürfnissen der Gesellschaft (FAUSER u. a. 1983). Sie ist deshalb aus subjektiven ebenso wie aus objektiven Gründen ungerecht.

Solche Erwägungen sind gewiß noch keine hinreichende Grundlage für eine neue Schultheorie, und aus den Dilemmata, die sich zwischen dem Förderungsauftrag der Schule und den Leistungsforderungen der Gesellschaft ergeben (HECKHAUSEN

1975, S. 118ff.), führen sie nicht heraus. Sie bringen aber doch neue Fragen auf, die an das Schulwesen gerichtet werden müssen, oder sie geben alten Fragen ein neues Gewicht. Es ist hier wie im Rechtsleben und im Bürgerbewußtsein überhaupt: daß das Verständnis von Recht und Gerechtigkeit in neue Bereiche vordringt und dort traditionelle, oft noch obrigkeitstaatlich bestimmte Verhältnisse neu zu ordnen verlangt. In diesem Sinne sind die folgenden Fragen gemeint.

6. Anfragen zur Schulreform

Kann die Schule gerechter werden?¹⁵ Sie muß es ständig versuchen, nicht nur deshalb, weil sie sonst hinter der Entwicklung des Rechts- und Demokratieverständnisses zurückbleibt; sondern weil sie als bürokratisches System aus sich selber fortwährend neues Unrecht erzeugt, wenn sie nicht ständig auch an Problemen ihrer Gerechtigkeit arbeitet¹⁶. Zwar scheinen für die Güte der Schule andere Kennzeichen wichtiger: Schulklima, Engagement der Lehrer, didaktische Qualität (vgl. RUTTER 1980, ANDERSON 1982; KLAFKI 1982); aber die Gerechtigkeit bildet den Rahmen, die Voraussetzung für das alles, Ermöglichung guter Arbeit, aber auch Rechtfertigung für Gleichmacherei und Zwang.

Unsere Erörterung muß in eine Reihe von Anfragen münden, die an unser Schulwesen und seine künftigen Reformen zu richten sind.

Die erste fragt danach, wie der Anspruch aller Kinder auf Förderung mit dem Anspruch auf leistungsgemäße Ausbildungs- und Berufswege, also mit der Verteilung von Privilegien zu vereinbaren ist. Das eine ist deutlich in Defensive gegenüber dem anderen geraten. Das hängt nicht nur mit der neokonservativen Stimmung und mit der Zunahme der Bewerberzahlen bei Abnahme der Stellen zusammen. Es ist vor allem Folge einer Regelung unseres Systems der Bildung und des öffentlichen Dienstes, die mit den *Abgangszeugnissen* der Schulen bestimmte *Zugangs-* und *Laufbahnberechtigungen* verbunden hat. Für die pädagogische wie für die rechtliche Qualität der Schule ist diese Verbindung problematisch, und jeder Weg, der neben der Schule oder als Ergänzung und Korrektur zu gleichen Berechtigungen führt, bringt ein Stück Verbesserung und Entlastung. Aber auch bei Fortbestehen der jetzigen Regelung läßt sich fordern: Auch wenn am *Ende* der Schulzeit mit „objektiven“, das meint, mit gesellschaftlich festgelegten Maßen gemessen werden soll – gibt es eigentlich Gründe, diesen Objektivismus schon am *Anfang* oder in der Mitte der Schulzeit herrschen zu lassen? Verstoßen solche Maßstäbe nicht, je weiter sie nach vorne verlegt werden, um so eindeutiger gegen die erste und wichtigste Aufgabe der Schule: die Lernfähigkeit bei jedem Kind aufzubauen und zu entwickeln? Das ist doch die zentrale Forderung der Gerechtigkeit, die „keine Kompromisse duldet“, daß zunächst einmal das Grundrecht auf Bildung für alle Kinder gesichert wird.

Dürfen Organisationsformen, in denen ein Teil der Kinder von diesem Grundrecht ausgeschlossen wird, fortbestehen? Und Zensurenssysteme, in denen sich ein Teil der Schüler auf Kosten eines anderen Teils qualifiziert? Ja müßte nicht eine Zielsetzung und eine Lernorganisation entwickelt werden, in denen das, was für alle nötig ist, auch von allen erreicht werden kann und sich Lehrer wie Schüler dafür mitverantwortlich wissen, daß alle zumindest diese Plattform, ein bestimmtes

„Sockelniveau“ erreichen? Für die Definition dieses Sockelniveaus und für die Entwicklung eines solchen „zielerreichenden Lernens“ wäre freilich das meiste noch zu leisten (HECKHAUSEN 1975, S. 122; EIGLER/STRAKA 1978).

Weiter: Darf es Abgangsregelungen und -zeugnisse geben, die einen Teil der Schüler als „ohne Schulabschluß“ oder als „Abgänger aus Klasse xy“ bezeichnen und sie damit, *von seiten der Schule*, so dequalifizieren, daß sie praktisch von allen regulären Berufs- und Ausbildungschancen abgeschnitten sind? Haben die Jugendlichen nicht einen Anspruch darauf, ein Zertifikat ihres Könnens (und ihres besonderen Könnensprofils) statt eine Bescheinigung ihres Nichtkönnens mit auf den Weg zu bekommen?

Und weiter: Darf dieses Können oder Nichtkönnen, das die Schule bisher bescheinigt, so definiert sein, daß es für einen Teil der Kinder Bestätigung und Ergänzung ihrer bisherigen Lebenswelt bedeutet, für einen anderen Teil aber eine andere, fremde Kultur? Darf dieses andere, wo es denn als Schulkultur unerlässlich ist, der kulturellen Herkunft und sozialen Zugehörigkeit der Kinder einfach entgegengesetzt werden, so daß ihnen diese als mangelhaft, ersetzungsbedürftig, ja rückständig und verwerflich erscheinen muß (AKADEMIE 1982)? Was kann die Schule tun und was tut sie dafür, daß die Kinder „die tägliche Reise zwischen zwei Welten“ bestehen (AKPINAR/ZIMMER 1984, S. 13)?

Müssen wir ferner nicht prüfen, wieweit die Schule eine Art Monokultur favorisiert oder doch eine deutliche Hierarchie von Lerninhalten derart schafft, daß sie zugleich als eine Vorwegnahme der Hierarchie von Positionen und Aufgaben in der Gesellschaft erscheint, nämlich als das „Oben“ des theoretischen (sprachlichen und mathematischen) und das „Unten“ des praktischen und sozialen Lernens und Könnens? Hat nicht, im Zuge der Angleichung der Schulformen, sich diese Hierarchie aus dem alten Gymnasium auf das Schulwesen im ganzen verbreitet? Und ist diese Hierarchie noch zu rechtfertigen, vom Recht auf Bildung her, vom Bedarf der Gesellschaft her, von dem her, was die Kinder für ihr Leben brauchen werden? Als These sei einmal dagegen gesetzt: So wie es nicht mehr angeht, Schüler mit Hinweis auf ihre soziale Herkunft oder auf ihre Begabung von theoretisch-wissenschaftlichem Lernen auszuschließen – das war ein Leitsatz des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS –, so läßt sich auch die Unbildung der Mehrheit unserer Schüler im praktischen, die mangelnde Entwicklung im technischen, sozialen, politischen, ökonomischen, künstlerischen Lernen nicht mehr rechtfertigen (vgl. FAUSER u. a. 1983).

Und schließlich: Brauchen die Schulen, um ihren Schülern und deren sozialen und kulturellen Voraussetzungen gerecht zu werden, nicht ein hohes Maß eigener Initiative und Flexibilität? Können sie ihre Aufgaben lösen ohne einen lebendigen und intensiven Austausch mit ihrer sozialen Umgebung, ihrer Region? Das setzt Gestaltungsfreiheit und eigene Verantwortung der Schule und der Lehrer voraus. Gilt doch auch hier, daß die unterscheidende Gerechtigkeit mehr von den Lehrern und der einzelnen Schule, die gleichsetzende mehr von der Administration wahrzunehmen ist und daß die Schule einen Teil der Initiative und Selbstverantwortung, der ihr im administrativen Gestrüpp verlorengegangen ist, wieder zurückgewinnen muß (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973; DEUTSCHER JURISTENTAG 1981; FAUSER 1984).

Dies können nur beispielsweise Anfragen sein¹⁷, die selbstverständlich mit pädagogischen und bildungspolitischen Präferenzen des Verfassers zusammenhängen und die, zumal in dieser Kürze, mißverständlich sind. Sie sollen nur darauf aufmerksam machen, daß die Gerechtigkeitsdebatte auch pädagogisch fortgeführt zu werden verdient. Es sind dabei keine anderen Gerechtigkeitsbegriffe vonnöten, als die Rechtsphilosophie von ARISTOTELES bis zu RADBRUCH (1950), COING (1950), WOLF (1962), RAWLS (1972) und anderen Zeitgenossen (HÖFFE 1977) entwickelt hat. Rechtsbegriffe sind aber auf die Felder der sozialen Wirklichkeit zu beziehen, sie sollen dazu beitragen, eine gerechtere Lebensordnung zu stiften. Nach einer Phase enormer Expansion des Schulsystems bedürfen Recht und Gerechtigkeit der Schule neuer Nachprüfung und neuer Aufmerksamkeit. Viel zu mächtig geworden ist, so lautet die These dieses Artikels, die gleichsetzende, austeilende Gerechtigkeit, *Justitia* wie sie dargestellt wird mit verbundenen Augen, die entscheiden soll „ohne Ansehen der Person“. Für die Schule muß, mindestens gleich mächtig, die Schwesterfigur daneben stehen: die unterscheidende, soziale und persönlich-zuteilende Gerechtigkeit, die keine Binde vor den Augen hat, sondern zu sehen vermag, wes dieses Kind, diese Gruppe, diese Schule bedarf.

Anmerkungen

- 1 Übersetzung vom Verfasser in Anlehnung an die von H. VETTER besorgte deutsche Ausgabe (RAWLS 1979, S. 19f.).
- 2 „Bewahre, Bildung ist ein Glücksfall!“ hielt damals ein älterer Kollege diesem Buchtitel entgegen, um auszudrücken, daß der Begriff „Bildung“ eine historische Prägung und einen theoretischen Anspruch enthält, der mit den heutigen Verschleifungen und mit Wortverbindungen wie „Bildungsforschung“ oder „Bildungsökonomie“ nicht mehr zusammenzubringen ist. Wir lassen uns hier auf die Debatte um den Bildungsbegriff nicht ein, obwohl sich darin das Problem der Demokratisierung des Bildungswesens und damit auch das Problem der Gerechtigkeit durchaus verfolgen ließen.
- 3 Da die pädagogischen und psychologischen Probleme hochbegabter Kinder damit nur oberflächlich berührt werden, hier jedenfalls ein Literaturhinweis: URBAN 1982.
- 4 Gerechtigkeitsvorstellungen und Lehrerbewertung von Schülern sind eigene interessante Themen, die hier nicht mitbehandelt werden können.
- 5 Zum „doppelten Mandat“ im Bewußtsein der pädagogischen Berufe vgl. L. BÖHNISCH/H. LÖSCH: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: H. U. OTTO/S. SCHNEIDER (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 2. Neuwied 1973. Vgl. PRANGE 1983, S. 253f.
- 6 Zu dieser Abstraktion der Reformdebatte der sechziger Jahre vgl. HORNSTEIN 1971.
- 7 Eine differenzierte Abwägung der Verbesserung und Verschlechterung der Situation Benachteiligter durch die Bildungsreform bringen MEULEMANN/WIESE (1984).
- 8 Im Schuljahr 1982/83 gab es in der Bundesrepublik etwa 200 Gesamtschulen; etwa vier Prozent der Sekundarschüler besuchen Gesamtschulen (ROLFF u. a. 1984, S. 155; MPI 1984, S. 87).
- 9 Vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG: 6. Jugendbericht (1984), S. 40; WILDT, C./NAUNDORF, G.: Der Streit um die Koedukation. Expertise Nr. 35 zum 6. Jugendbericht (Kurzbericht im 6. Jugendbericht, S. 68); Verführung zur Ohnmacht: Koedukation. In: Courage 5 (1980), S. 33ff.
- 10 An der Universität Tübingen waren im WS 1974/75 in der Jurisprudenz 1877 Studenten und 514 Studentinnen eingeschrieben; 1984/85 2008 Studenten, 1159 Studentinnen; in der

- Katholischen Theologie 1975 232 Studenten, 33 Studentinnen; 1984 514 Studenten, 261 Studentinnen. Im veterinärmedizinischen Studium an der Universität München beträgt der Anteil der Frauen im 9. Studiensemester 41 Prozent, im 5. Semester 53 Prozent, im 1. Semester 57 Prozent (die Zahlen verdanke ich KATHRIN FRIESCH).
- 11 Für Diskussion und Anregung zu diesem Thema, zu dem ich mich früher etwas anders geäußert habe (FLITNER 1977), habe ich (außer meinen Mitarbeitern PETER FAUSER, ECKART LIEBAU, FRIEDRICH SCHWEITZER) besonders HELMUT HEID und seinem Mitarbeiterkreis, ACHIM LESCHINSKY und HANS SCHIEFELE zu danken.
 - 12 In dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2), in der staatlichen Aufsichtspflicht über Pflege und Erziehung und über die Bedingungen der leiblich-seelischen Entwicklung der Kinder (Art. 6), ferner in den Artikeln über das Schulwesen und die Berufs- und Ausbildungswahl (Art. 7 und Art. 12).
 - 13 Vgl., gewissermaßen ante festum, HANS SCHEUERL 1958.
 - 14 Vgl. auch RAWLS 1979, S. 122ff.
 - 15 Mit einer Tagung „Kann die Schule gerechter werden? Für eine pädagogische Bildungspolitik“ (AKADEMIE 1980) hat die „Akademie für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform“ ihre Tätigkeit begonnen. An die Referate und Diskussionen jener Tagung und an seither zum Thema gehaltene Vorträge des Verfassers knüpft dieser Essay an.
 - 16 Vgl. DEUTSCHER JURISTENTAG 1981, bes. Anhang S. 409ff., Einleitungsreferat R. WIMMER, S. 413ff.; WIMMER 1980; Recht der Jugend 1981).
 - 17 Anfragen zur intergenerativen Gerechtigkeit muß ich mir hier versagen; einige Bemerkungen dazu in FLITNER 1984.

Literatur

- AKADEMIE für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Hrsg.): Kann die Schule gerechter werden? München 1980.
- AKADEMIE für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Hrsg.): Regionale Vielfalt oder zentrale Einfachheit. Schulprobleme angesichts des Schülerrückgangs. München 1981.
- AKADEMIE für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Hrsg.): Ausländische Schüler in deutschen Schulen. München 1982.
- AKPINAR, Ü./ZIMMER, J. (Hrsg.): Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 4 Bde. München 1984.
- ANDERSON, C.: The Search for School Climate: A Review of the Research. In: Review of Educational Research 3, 1982, S. 368–420.
- BACK, H.-J.: Regionale Bildungsplanung und Bevölkerungsrückgang. In: Akademie für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Hrsg.): Regionale Vielfalt oder zentrale Einfachheit. 1981, S. 6–25.
- BAUMERT, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. Stuttgart/Reinbek 1980, S. 589–748.
- BERNSTEIN, B.: Education Cannot Compensate for Society. In: New Society, Februar 1970; dt.: Der Unfug der kompensatorischen Erziehung. In: b:e-Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1971, S. 21–36.
- BILDEN, H./DIEZINGER, A./MARQUARDT, R./DAHLKE, K.: Arbeitslose junge Mädchen. Berufseinstieg, Familiensituation und Beziehung zu Gleichaltrigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 677–695.
- BLK: BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen. Bühl 1982.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.

- COING, H.: Grundzüge der Rechtsphilosophie. (Lehrbücher und Grundrisse der Rechtswissenschaft. Bd. 19.) Berlin 1950.
- COLEMAN, J. u. a.: Equality of Educational Opportunity. Washington 1966.
- COLEMAN, J.: The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: Harvard Educational Review 38 (1968), S. 7–22.
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- DEARDEN, R. F.: Problems in Primary Education. London 1976.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen I. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1973.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Im Auftrag der Bildungskommission hrsg. von H. ROTH und D. FRIEDRICH. (Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50/51.) Stuttgart 1975.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland – 6. Jugendbericht – Bericht der Sachverständigenkommission und Stellungnahme der Bundesregierung. Bundestagsdrucksache 10/1007 vom 15.02.1984.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Die neue Jugenddebatte. München 1982.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat. Bd. 1. Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht. München 1981.
- EIGLER, G./STRAKA, G. A.: Mastery Learning. Lernerfolg für jeden? München/Wien/Baltimore 1978.
- EIGLER, H./HANSEN, R./KLEMM, K.: Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: ROLFF, H.-G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 1. Weinheim/Basel 1980, S. 45–71.
- ERLINGHAGEN, K.: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland. Freiburg/Basel/Wien 1965.
- FAULSTICH-WIELAND, H., u. a.: Erfolgreich in der Schule, diskriminiert im Beruf: Geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der Berufseinmündung. In: ROLFF, H.-G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 3. Weinheim/Basel 1984, S. 117–143.
- FAUSER, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Dissertation Tübingen 1984.
- FAUSER, P./FINTELMANN, K.-J./FLITNER, A.: Lernen mit Kopf und Hand – Zur pädagogischen Begründung des praktischen Lernens in der Schule. In: FAUSER, P., u. a. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim/Basel 1983, S. 127–146.
- FEND, H., u. a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Schulsystem. (Gutachten für den Deutschen Bildungsrat.) Stuttgart 1976.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, A.: Isolierung der Generationen? In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 345–355.
- FLOOD, J. E., u. a.: Social Class and Educational Opportunity. London 1956.
- HAENISCH, H., u. a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche. Paderborn 1979.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Systems im Leistungsvergleich. München 1980.
- HALSEY, A. H./FLOOD, J./ANDERSON, C. A.: Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education. Glencoe 1961 (Paperback New York/London 1965).
- HALSEY, A. H. (Ed.): Heredity and Environment. London 1977.
- HANSEN, G./NIEHAUS, U./WÄLTKEN, K.: Hauptschule und Ausbildungskrise. In: ROLFF, H.-G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 1. Weinheim/Basel 1980, S. 121–140.

- HAUSSER, K. (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München/Wien/Baltimore 1981.
- HECKHAUSEN, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974.
- HECKHAUSEN, H.: Leistungsprinzip und Chancengleichheit. In: DEUTSCHER BILDUNGS RAT: Bildungsforschung. Probleme, Perspektiven, Prioritäten. Im Auftrag der Bildungskommission hrsg. von ROTH, H. und FRIEDRICH, D. (Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50/51.) Stuttgart 1975, S. 101–152.
- HECKHAUSEN, H.: Chancengleichheit. In: KRAPP, A./SCHIEFELE, H.: Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981, S. 54–61.
- HEID, H.: Über die Bedingungen der Möglichkeit, soziale Ungleichheit durch Weiterbildung zu beeinflussen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), S. 147–158.
- HEID, H.: Die Problematik der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaft Tübingen, 22. 11. 1984.
- HÖFFE, O. (Hrsg.): Über John Rawls Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/Main 1977.
- HORNSTEIN, W.: Bildungspolitik ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 285–314.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. Stuttgart 1977; Bd. 2 (im Druck). Berlin 1985.
- HURRELMANN, K.: Kinder der Bildungsexpansion. Die Interpretation der eigenen Bildungs- und Berufschancen durch Angehörige der Geburtsjahrgänge 1962–1964. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 263–283.
- HURRELMANN, K./ROSEWITZ, B./WOLF, H.: Die Belastung von Jugendlichen durch die Schule. Bieten die gegenwärtigen Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen verbesserte Chancen der Persönlichkeitsentwicklung? In: Die Deutsche Schule 76 (1984), S. 381–391.
- HUSEN, T.: Soziale Umwelt und Schulerfolg. Perspektiven der Forschung zum Problem der Chancengleichheit. Hrsg. von H. THOMAS. Frankfurt/Berlin/München 1977.
- JENCKS, CH., u. a.: Chancengleichheit. Reinbek 1973.
- KLAFKI, W.: Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule 74 (1982), S. 339–352.
- KLAFKI, W., u. a.: Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit. Symposium auf dem 8. Kongreß der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Regensburg. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 18 (1983), S. 105–107.
- KLAUER, K.J./KORNADT, H.J. (Hrsg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1977.
- KMK: STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER: Kulturpolitik der Länder 1968/69. Bonn 1970.
- KÖHLER, H.: Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952–1975. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Materialien aus der Bildungsforschung. Nr. 13.) Berlin 1978.
- KÖHLER, H./ZYMEK, B.: Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansätze zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschulen und Gymnasien. In: Die Deutsche Schule 73 (1981), S. 50–64.
- KRAPP, A.: Zur Dimensionalität des Begriffs Chancengleichheit. In: KLAUER, K.J./KORNADT, H.J. (Hrsg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1977, S. 128–149.
- KRAPPMANN, L.: Eine nützliche Provokation. Erklärende Einleitung zur deutschen Ausgabe. In: JENCKS, CH., u. a.: Chancengleichheit. Reinbek 1973.
- LABOV, W.: Sprache im sozialen Kontext. Königstein 1970.
- MACKENSEN, R./UMBACH, E./JUNG, R.: Leben im Jahr 2000 und danach. Perspektiven für die nächste Generation. Berlin 1984.
- MAIER, H.: Kulturpolitik. Reden und Schriften. München 1976.

- MPI: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 2. Bde.* Stuttgart/Reinbek 1980.
- MPI: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler.* Neuwied/Reinbek 1984.
- MERTENS, D.: *Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 439–455.
- Mut zur Erziehung:* Bonner Forum. Stuttgart 1978.
- MEULEMANN, H./WIESE, W.: *Bildungsexpansion und Bildungschancen. Soziale Selektion nach dem 10. Gymnasialschuljahr zwischen 1964 und 1973.* In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4 (1984), S. 287–306.
- NELLESEN-SCHUMACHER, T.: *Sozialprofil der deutschen Katholiken. Eine konfessionsstatistische Analyse.* Mainz 1978.
- NOHL, H.: *Die Pädagogik der Verwahrlosten (1924).* In: NOHL, H.: *Pädagogik aus dreißig Jahren.* Frankfurt 1949, S. 173–181.
- OSTNER, I.: *Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 471–486.
- OTTO, U./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 2.* Neuwied 1973.
- PEISERT, H.: *Studien zur Sozialstruktur der Bildungschancen in Deutschland. Habilitationsschrift* Tübingen 1965.
- PEISERT, H./DAHRENDORF, R.: *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg in Baden-Württemberg 1953–1963.* Villingen 1967.
- PICHT, G.: *Die deutsche Bildungskatastrophe.* München 1965.
- PRANGE, K.: *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer.* Bad Heilbrunn 1983.
- RADBRUCH, G.: *Rechtsphilosophie. 4. Aufl., hrsg. von ERIK WOLF,* Stuttgart 1950.
- RAWLS, J.: *A Theory of Justice.* Oxford 1972; dt.: *Eine Theorie der Gerechtigkeit. Übersetzt von H. VETTER.* Frankfurt/Main 1979.
- Recht der Jugend und des Bildungswesens* 29 (1981), Heft 3.
- REDL, F.: *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik.* Bearbeitet und hrsg. von FATKE, R. München 1971.
- ROEDER, P. M.: *Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg.* In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 7 (1968), S. 53–68.
- ROEDER, P. M.: *Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule.* Manuskript Berlin 1984.
- RÖSNER, E./TILLMANN, K.-J.: *Strukturelle Entwicklungen. Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I?* In: ROLFF, H.-G., u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 1.* Weinheim/Basel 1980, S. 73–104.
- ROLFF, H.-G.: *Soziologie der Schulreform.* Weinheim 1980.
- ROLFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 1.* Weinheim/Basel 1980; *Bd. 3.* Weinheim/Basel 1984.
- RUTTER, M., u. a.: *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder.* Weinheim 1980.
- SATERDAG, H./STEGMANN, H.: *Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse der Basiserhebungen einer Längsschnittuntersuchung. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Bd. 41.)* Nürnberg 1980.
- SECHSTER JUGENDBERICHT: s. Deutscher Bundestag 1984.
- SEIDENSPINNER, G./BURGER, A.: *Mädchen '82. Eine repräsentative Untersuchung über die Lebenssituation und das Lebensgefühl 15- bis 19-jähriger Mädchen in der Bundesrepublik, durchgeführt vom Deutschen Jugendinstitut München im Auftrag der Zeitschrift „Brigitte“.* München/Hamburg 1982.
- SCHELSKY, H.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft.* Würzburg 1957.
- SCHUEERL, H.: *Begabung und gleiche Chancen. Zur Frage der „Startgerechtigkeit“ im Schulwesen.* Heidelberg 1958.

- SCHLÖMERKEMPER, J.: Gut Wetter für alle und keinen? Zum Auswertungsbericht der BLK. In: *Die Deutsche Schule* 75 (1983), S. 212–218.
- SCHWEITZER, F./THIERSCH, H. (Hrsg.): *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugend und Schule miteinander haben.* Weinheim 1983.
- SMITH, G./JAMES, T.: The effects of preschool education: Some American and British evidence. In: HALSEY, A. H. (Ed.): *Heredity and Environment.* London 1977, S. 288–311.
- TILLMANN, K.-J.: Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit. In: *Die Deutsche Schule* 75 (1983), S. 199–211.
- URBAN, K. K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte.* Heidelberg 1982.
- WIMMER, R.: Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980), S. 775–788.
- WIMMER, W.: *Nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine. Sozialbiographien aus einer Hauptschulklasse.* Reinbek 1976.
- WOLF, K.: *Die Gerechtigkeit des Erziehers.* München 1962.
- YOUNG, M.: *The Rise of Meritocracy; dt.: Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie.* Düsseldorf 1961.

*Abstract**Justice as a School problem and as an Issue of Educational Reform*

Taking, as a starting point, JOHN RAWLS' claim, that justice should always take account of the least privileged position, the author reexamines research results on equal opportunity as reported by CH. JENCKS a. o. and by West German researchers, and reevaluates the underlying concepts of justice. His critical questions are focussing on the personal rights of the student, on the system of competition and selection and on educational policy and school reform.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen