



## ***Deutscher Lehrerverband***

*Deutscher Philologenverband (DPHV)*

*Verband Deutscher Realschullehrer (VDR)*

*Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS)*

*Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)*

# **Bildungsgerechtigkeit**

**FACHTAGUNG 2008**

**- Dokumentation -**

## Impressum

Deutscher Lehrerverband (DL)  
**Präsident: Josef Kraus**  
Burbacher Straße 8  
53129 Bonn  
Tel. (02 28) 21 12 12  
Fax (02 28) 21 12 24  
E-Mail: [info@lehrerverband.de](mailto:info@lehrerverband.de)  
Homepage: [www.lehrerverband.de](http://www.lehrerverband.de)

© Deutscher Lehrerverband – Bonn 2009

### **Anschriften der Mitgliedsverbände des DL:**

Deutscher Philologenverband (DPhV),  
Friedrichstr. 169/170, 10117 Berlin, Tel. (0 30) 40 81-67 81, Fax (0 30) 40 81-67 88,  
E-Mail: [info@dphv.de](mailto:info@dphv.de), Homepage: [www.dphv.de](http://www.dphv.de)

Verband Deutscher Realschullehrer (VDR),  
Dachauer Str. 44 b, 80335 München, Tel. (0 89) 55 38 76, Fax (0 89) 55 38 19,  
E-Mail: [info@vdr-bund.de](mailto:info@vdr-bund.de), Homepage: [www.vdr-bund.de](http://www.vdr-bund.de)

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS),  
Friedrichstr. 169/170, 10117 Berlin, Tel. (0 30) 40 81 66 50, Fax (0 30) 40 81 66 51,  
E-Mail: [verband@blbs.de](mailto:verband@blbs.de), Homepage: [www.blbs.de](http://www.blbs.de)

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW),  
Postmoor 23 a, 21640 Bliedersdorf, Tel. (0 41 63) 91 01 01, Fax (0 41 63) 91 00 87,  
E-Mail: [geschaefsstelle@vlw.de](mailto:geschaefsstelle@vlw.de), Homepage: [www.vlw.de](http://www.vlw.de)



# INHALTSANGABE

## VORWORT

**Josef Kraus**

*Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)*

5

## IMPULSREFERATE

### **Bildungsgerechtigkeit aus philosophisch-sozialethischer Sicht**

**Prof. Dr. Walter Schweidler**

*Universität Bochum*

7

### **Bildungsgerechtigkeit aus anthropologischer und begabungstheoretischer Sicht**

**Prof. Dr. Dieter Neumann**

*Universität Lüneburg*

15

### **Bildungsgerechtigkeit aus verfassungsrechtlicher Sicht**

**PD Dr. Hinnerk Wißmann**

*Universitäten München/Augsburg*

22

### **Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Bildungswissenschaft**

**Prof. Dr. Peter J. Brenner**

*Universität zu Köln*

28

### **Kann man soziale Durchlässigkeit mit Pisa messen?**

**Prof. Dr. Peter Bender**

*Universität Paderborn*

44

### **Bildungsgerechtigkeit und außerschulische soziale Disparitäten - Ergebnisse der LIFE-Studie ("Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter")**

**Prof. Dr. Helmut Fend**

*vormals Universitäten Konstanz/Zürich*

54

### **Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Hochschulen**

**Prof. Dr. Johanna Hey**

*Deutscher Hochschulverband, Universität zu Köln*

58

### **Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der beruflichen Bildung**

**Prof. Dr. Frank Achtenhagen**

*Universität Göttingen*

64

## ESSAY ZUR BILDUNGSGERECHTIGKEIT

**Josef Kraus**

*Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)*

90



# Vorwort

Innerhalb der aktuellen Gerechtigkeitsdebatte nimmt die sog. Bildungsgerechtigkeit eine prominente Stellung ein. Manche Bildungspolitiker behaupten nämlich, das deutsche Schulwesen sei ungerecht wie kein zweites. Die Zielrichtung ist klar: Dieses Schulwesen müsse durch ein - so meint man - gerechteres Gesamtschulsystem ersetzt werden.

Gewiss gibt es kein perfektes Bildungswesen. Es gibt weltweit aber auch kaum eines, das so viele Chancen bietet wie das deutsche. Belege dafür sind die vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland; die Vielfalt des beruflichen Bildungswesens; die mehr als 60 Wege zur Hochschulreife (darunter viele, die über die berufliche Bildung führen).

Manche wollen das nicht wahrhaben; sie meinen, für ihre Theorie der Ungerechtigkeit aus PISA Honig saugen zu können. Das aber ist unzulässig. Denn PISA untersucht Fünfzehnjährige, stellt für dieses Alter je nach Sozialschicht den Gymnasiasentenanteil fest, berücksichtigt aber nicht, welchen Bildungsabschluss die PISA-Getesteten später tatsächlich machen. Fakt jedoch ist: Fast 50 Prozent der Studierberechtigten kommen nicht aus dem Gymnasium.

Statistische Artefakte sind auch die Angaben über die soziale Durchlässigkeit anderer Systeme. Beispiel: Wenn die Tochter eines finnischen Arbeiters Krankenschwester wird, dann gilt sie als Beleg für die soziale Durchlässigkeit des dortigen Schulwesens; wenn in Deutschland eine Arbeitertochter Krankenschwester wird, dann gilt sie als Beleg für die mangelnde soziale Durchlässigkeit des deutschen Bildungswesens. Hintergrund: In Finnland trägt dieser Abschluss einen Hochschulstempel, in Deutschland nicht.

So kommen gefühlte Ungerechtigkeiten zustande.

Um diesem Problem auf den Grund zu gehen, hat der Deutsche Lehrerverband (DL) zusammen mit seinen vier Bundesverbänden im Frühsommer 2008 in Fulda eine Fachtagung mit dem Titel „Bildungsgerechtigkeit“ veranstaltet und dazu acht renommierte Wissenschaftler gehört. Nachfolgend geben wir deren Vorträge sowie einen weiteren Essay wieder. Die hier abgedruckten Texte entsprechen zum Teil den explizit so gehaltenen Vorträgen, zum Teil legten uns die Referenten auch umfassendere, über ihren Vortrag hinausgehende Ausarbeitungen vor. Dadurch sind die nachfolgend dargestellten Texte von unterschiedlicher Länge.

Wir wünschen allen Vorträgen auf diese Weise eine große Verbreitung und eine engagierte Diskussion.

Bonn, im Juni 2008

**Josef Kraus**

Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)





## **Bildungsgerechtigkeit aus philosophisch- sozialethischer Sicht**

***Prof. Dr. Walter Schweidler***

*Universität Bochum*

Sie kennen vielleicht die schöne Geschichte von Brecht, in der Sokrates an einem Scharmützel der Athener mit Angreifern teilnimmt und aufgrund eines wetterbedingten Irrtums in den Ruf kommt, er habe durch mutiges Eingreifen den Feind aufgehalten. Die Aufdeckung der Wahrheit kommt vor allem durch seine Frau Xanthippe in Gang, die von vornherein überzeugt ist, daß das so nicht stimmen kann. „Eine Versammlung aufhalten mit seinen Fragen, das kann er“, so sagt sie sich nach Brecht, „aber den Feind...?“ Und in diesen Worten ist gewiß ein Risiko bezeichnet, das man eingeht, wenn man eine Versammlung, die zu konkreten Ergebnissen kommen will, mit philosophischen Überlegungen beginnt, also das Risiko, daß sie aufgehalten wird, bevor sie überhaupt in Gang kommt. Was hilft es denn, wenn man am Beginn des Nachdenkens über ein Thema erst noch darüber nachdenkt, worüber man da eigentlich nachdenkt und wie man dazu kommt, darüber nachzudenken?

Die Antwort scheint mir ganz einfach die folgende zu sein: Es gehört eigentlich zur Verantwortung gebildeter Menschen, sich, wenn sie über ein Thema nachdenken und vor allem wenn sie sich darüber öffentlich äußern, ihrer Kompetenz dafür zu vergewissern. Insofern tun wir, wenn wir uns erst einmal fragen, woher wir eigentlich das Recht nehmen, uns öffentlich über Bildung und über Gerechtigkeit zu äußern, etwas, das eine Fachtagung von einer Talkshow unterscheidet. Darum kann ich Ihnen und mir die Frage nicht ersparen, warum gerade ich und warum gerade wir uns nicht nur im Recht, sondern sogar in der Pflicht sehen sollten, zur Frage der Bildungsgerechtigkeit Stellung zu nehmen. Dazu will ich nun, einfach an Hand der beiden Begriffe Bildung und Gerechtigkeit, zunächst etwas sagen.

Wer bestimmt, was Bildung ist? Meine Antwort lautet: Der gebildete Mensch. Also wir, Sie und auch ich. Daß er ein gebildeter Mensch ist, kann sich natürlich niemand selbst bescheinigen; aber es gibt auch nichts und niemanden, der es einem bescheinigen könnte als die gebildeten Menschen, also uns. Und wir tun es eben, indem wir bestimmen und weitergeben, was Bildung ist. Würden wir davor zurückscheuen, diese Kompetenz in Anspruch zu nehmen, so wäre das nicht Bescheidenheit, sondern Abschieben von Verantwortung. Das Schlüsselwort zur Begründung dieser These ist das Wort „Praxis“. Anders als die rein theoretischen haben praktische Begriffe es an sich, daß der Wissenschaftler einem die Verantwortung für ihre Definition nicht abnehmen kann. Bildungswissenschaft ist für die Bildung so unentbehrlich und so ehrenwert wie die Rechtswissenschaft für das Recht, aber ebensowenig wie die Frage, was Recht und Unrecht ist, kann die Frage nach der Bildung an Wissenschaftler delegiert werden. Bildung ist, was der gebildete Mensch aufgrund seiner kritischen Ver-



antwortung für das, was ihn gebildet hat, davon an zu bildende Menschen weiterzugeben hat. Bildung hat natürlich entscheidend mit Wissen zu tun, aber sie umfaßt mehr als das, vor allem eben die wesentlich praktischen Sinnbedingungen der Aneignung von Wissen, auf eine Kurzformel gebracht: *zu wissen, was es wert ist, gewußt zu werden*. Das ist ein Wissen, das einem kein Wissenschaftler als Wissenschaftler beibringen kann, ja an dem es ihm als solchen mitunter gerade mangeln kann. Wer es kann, ist der Philosoph, aber gewiß nicht primär der Philosophieprofessor, sondern der Philosoph in jedem von uns, der Philosoph, als der wir nachdenken über das an unserem Leben, was wir verantwortlicherweise an andere weiterzugeben haben. Also: Die Kompetenz, uns zur Bildung zu äußern, haben wir als gebildete Menschen, und die Ausübung dieser Kompetenz ist sogar unsere Pflicht.

Nun zur Gerechtigkeit. Wie die für uns systematisch wesentliche Bedeutung des Wortes „Praxis“, so stammt auch die Kernbestimmung des Begriffs der Gerechtigkeit aus der antiken Ethik, konkret von Aristoteles, und sie lautet: *Gerechtigkeit ist die Tugend der Herrschenden*. Von dem Wort „Tugend“ darf man sich nicht abschrecken lassen, man kann statt seiner, wie es eine Zeitlang üblich war, das Wort „Wert“ verwenden oder, wie es nun offenbar in Mode ist, das Wort „personale Kompetenz“; an der Sache ändert das nichts, nämlich daß sich immer auch und unweigerlich in uns selbst entscheidet, ob es gerecht zugeht. Gerechtigkeit ist eine Haltung, ich würde sagen: die Haltung des Menschen, der erkannt hat, daß das Gelingen des Lebens seiner Mitmenschen eine Bedingung des Gelingens seines eigenen Lebens ist. Keine Regierung wird es je schaffen, durch noch so ausgeklügelte Verteilungsverfahren in den Bürgern den Gerechtigkeitssinn zu erzeugen, der schon vorausgesetzt werden muß, wenn man sich um gerechte Gesetze streitet. Wo wir in Herrschaftsverhältnissen stehen, sind wir selbst es, die primär Verantwortung dafür tragen, daß es gerecht zugeht, und insoweit Demokratie wirklich Herrschaft durch das Volk für das Volk bedeutet, gilt dies auch ganz spezifisch für die politische und die soziale Gerechtigkeit. Also: Gerechtigkeit ist die Kompetenz, die wir, wo immer das ist, als Herrschende auszuüben haben.

Die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit muß somit, wenn wir uns an diesen beiden Begriffsmarkierungen orientieren, damit zu tun haben, daß in dem für die Verantwortung des gebildeten Menschen spezifischen Herrschaftsverhältnis etwas problematisch geworden ist. Die Tugend der Gerechtigkeit wird in Erinnerung gerufen, wenn Herrschaft mißbraucht oder zumindest nicht verantwortlich ausgeübt wird. Wem gegenüber besteht das für den gebildeten Menschen spezifische Herrschaftsverhältnis? Nun, die primäre und für unser heutiges Thema ausschließliche Antwort lautet: gegenüber dem zu bildenden Menschen. Ihm gegenüber stehen wir in jenem Herrschaftsverhältnis, das zu überwinden zwar der Sinn unserer Bildung ist, das aber eben als ein im Prozeß der Bildung immer erst zu überwindendes doch ein Herrschaftsverhältnis ist. So kommen wir also, hoffentlich ohne uns ungebührlich lange bei den Ausgangsüberlegungen aufgehalten zu haben, zu einer relativ konkreten Antwort auf die Frage nach unserer Kompetenz zur Befassung mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit, nämlich: Weil und insoweit wir gebildete Menschen sind, sind wir in undelegierbarer Weise kompetent, das heißt *verantwortlich* dafür, uns die Frage zu stellen, *wo in der gegenwärtigen Situation unsere, die Herrschaft der gebildeten über die zu bildenden Menschen mißbraucht oder zumindest nicht in der von uns zu erwartenden Weise adäquat ausgeübt wird*. In der Antwort auf diese Frage werden wir im wesentlichen den Aufschluß darüber finden, was im Sinne der Bildungsgerechtigkeit von uns gegenwärtig gefordert ist.

Allerdings ist an dieser Stelle aus gegebenem Anlaß noch eine weitere winzige Vorbemerkung vonnöten, die die *Reihenfolge* im Umgang mit der so skizzierten Fragestellung betrifft. Wenn man dem Problem der Bildungsgerechtigkeit auf den Grund gehen will, muß man die uralte Einsicht befolgen, die Platon mit dem methodischen Prinzip der *dihairesis* markiert hat: Man muß erst nach den Defiziten fragen, die das Verhältnis der gebildeten Menschen zu *allen* betreffen, für die sie Verantwortung tragen, und wenn man sich über diese Defizite so weit verständigt hat, daß man weiß, wie ihnen abzuhelpen ist oder sogar, daß man guten Gewissens über sie hinwegsehen kann, dann erst kann man sich speziellen Defiziten zuwenden, die etwa gegenüber Mehr- oder Minderbegabten, Land- oder Stadtkindern, sozial Starken und Schwachen oder der Zuwanderer- und Flüchtlingsbevölkerung bestehen. Es kann selbstverständlich in wissenschaftlichen Studien, die einem solchen Teilaspekt der Frage gewidmet sind, vom ersten Wort an um eine derartige Spezialproblematik gehen; aber wer die grundsätzliche Frage nach Bildungsgerechtigkeit auf einen oder mehrere dieser Folgeaspekte reduziert, verfehlt das Thema. Wie ich für die in welchem Sinne auch immer „Benachteiligten“ eintreten kann und soll, das kann ich, wenn mir an wirklicher Erkenntnis gelegen ist, nur herausfinden, wenn ich mir *zuerst* darüber Rechenschaft abgelegt habe, worin der „Vorteil“, den *jeder* Mensch von der Bildung und den Gebildeten mit Recht erwarten darf, besteht. Oder einfacher: Wenn man sich dem Thema Bildungsgerechtigkeit zuwendet, ohne sich über Sinn und Wesen der Bildung verständigt zu haben, dann bringt man unter Umständen entgegen allem Anschein eher Verantwortungsverweigerung als Verantwortungsbereitschaft für wirkliche Erkenntnisfindung zum Ausdruck!

Damit bin ich nun aber *in medias res*. Denn genau hier scheint mir auch ganz allgemein der Schlüssel zur gegenwärtigen Problematik der Bildungsgerechtigkeit zu liegen: *Verantwortungsverweigerung und Verantwortungsscheu*. Nicht nur Ideologen und vordergründige Interessenvertreter, sondern wir alle weichen seit langem in wesentlicher Hinsicht der Frage aus: *Was schuldet der gebildete dem zu bildenden Menschen?* Stellt man sie sich wirklich, dann führt das Thema Bildungsgerechtigkeit unmittelbar auf die philosophische, die Sinn- und Wesensfrage. Denn die Antwort auf sie, also auf die Frage, was der gebildete dem zu bildenden Menschen schuldet, ist einfach: *seine Bildung!* Wenn nun aber, wie ich vorhin sagte, Bildung durch das definiert ist, was der gebildete Mensch in kritischer Verantwortung dem zu bildenden weiterzugeben hat, drehen wir uns dann nicht im Kreis? Nicht ganz, denn es ergibt sich eine erste ganz einfache, rein formale und doch brisante Implikation, nämlich die, daß zur Bringschuld des Gebildeten gegenüber dem zu Bildenden *alles* gehört, was ihm selbst gegeben wurde und er sich errungen hat. Das bedeutet, daß der Bildungsprozeß seinen Erfolgsmaßstab in der Bildung selbst, in *ihrer* ganzen Fülle und ihrem ganzen Anspruch hat und keinesfalls in *seinem*, also des Prozesses möglichst störungsfreien Verlauf – und daß daher auch die Zufriedenheit des zu Bildenden mit diesem Prozeß und mit dem sie bildenden gebildeten Menschen nur insoweit zählen kann, als sie auf der kritischen Aneignung der Inhalte beruht, die ihm der Gebildete in all ihrer Fülle und mit all ihrem Anspruch weitergegeben hat. Nur was nach unserem gewissenhaften Urteil falsch, überholt oder überflüssig ist, dürfen und müssen wir dem zu bildenden Menschen ersparen, jedoch sicher nicht das, was ihn zur Anstrengung, auch zur Qual führt, ohne die ihm bestimmte Fertigkeiten und Zugänge zu den Bildungsinhalten nicht gelingen können. Die umgekehrte Richtung, also die vorgängig zum Ziel gesetzte Zufriedenheit der zu bildenden Menschen zum Maß des Gelingens der Bildung zu machen, ist nicht sachgerechter als wenn man die Leistung des

Finanzamts nach der freudigen Zustimmung der Steuerzahler bemessen wollte; das heißt, es ist die Richtung, in der man Verantwortung, die man eigentlich hätte, scheut und damit nolens volens auf andere abschiebt.

Bildung ist Macht, gewiß; und wer andere mit dem Anspruch auf die Anstrengung, Entbehrung und Qual konfrontiert, die Bildung ihnen wie uns bereitet, der übt Macht aus. Aber es ist Macht, die gerechtfertigt ist, und zwar letztendlich gerechtfertigt durch die Inhalte, die sie dem zu Bildenden übergibt und ihn so in die Fähigkeit versetzt, kritisch zu dem Stellung zu nehmen, was ihm da übergeben wurde; zuerst aber ist die Ausübung dieser Macht auch schon gerechtfertigt durch die simple Erfahrung, daß sie, wenn sie nicht von uns ausgeübt wird, sich nicht in Luft auflöst, sondern daß andere Kräfte dann in das so geschaffene Vakuum eintreten. Eben deshalb ist im Innersten die Macht, die der Gebildete ausüben muß, durch die drohenden Alternativen gerechtfertigt, denen der zu Bildende ansonsten ausgeliefert wird. Wenn die Schulen und die Lehrer die Verantwortung scheuen, die mit der Macht einhergeht, zwischen jungen Menschen im Verlauf ihres Bildungsprozesses zu differenzieren, sie mit der Tatsache zu konfrontieren, daß zu fast allem auf der Welt viele sich berufen fühlen, aber wenige auserwählt sind, sie über ihre Stärken und Schwächen aufzuklären, wenn sie die vornehmste Aufgabe des Lehrers mißachten, nämlich dem Lernenden Orientierung über seine Grenzen und Irrtümer zu verschaffen, solange er aus ihnen noch produktiv lernen kann, sich mit sich selber zu befreunden – ja, glaubt denn jemand, daß die Differenzierung zwischen den sich bildenden Menschen dann einem kulturellen Sandkasten weichen wird, in dem alle gemäß Marx vormittags fischen, nachmittags jagen und abends kritisieren können? Die virulenteste Sozialtheorie der Gegenwart, die Luhmannsche Systemtheorie, verkündet nichts geringeres als daß zunehmende Differenzierung die ganze „stratifikatorische“ Logik ausmacht, von der unsere Gesellschaft angetrieben wird und der sich überhaupt niemand entziehen kann. Wenn die Schule die Entscheidung darüber, wer in der Gesellschaft und insbesondere in ihren leitenden Positionen wozu qualifiziert ist und wer nicht, verweigert und diese Entscheidung so aus dem Prozeß der Bildung heraushält, dann wird doch nicht die Macht über diese Entscheidung entfallen, sondern sie wird vom Prozeß der Bildung im größtmöglichen Umfang auf den Arbeitsmarkt abgeschoben. Statt des gebildeten Menschen entscheiden dann eben die Verkäufer, die Verwalter und die Vermittler, wer herrschen soll und wie man Herrschaft ausübt, und das Paradigma dessen, was es heißt sich zu bilden, wird dann allenfalls noch darin bestehen, Vermittler-, Verwalter- und Verkäuferkompetenzen zu schulen.

Es ist an dieser Stelle sinnvoll, noch einmal auf jenen Kernaspekt des Bildungsprozesses hinzuweisen, den ich mit dem Begriff „Praxis“ markiert habe. Dieser Begriff gewinnt seine Bedeutung in der Abgrenzung nicht nur gegen die Sphäre der reinen Theorie, die, wie ich schon sagte, die genuine Kompetenz des Wissenschaftlers ausmacht, sondern auch gegen die Sphäre, die Aristoteles im Gegensatz zur praktischen die „poietische“ genannt hat. Das heißt: Anders als Prozesse wie die der Produktion von Gütern oder der Therapie von Krankheiten gewinnt Bildung ihren Sinn zuletzt *nicht* aus dem Ergebnis, zu dem sie führt oder sogar dem Preis, zu dem man dieses Ergebnis verwerten könnte; sondern wie die Erziehung oder die Freundschaft ist sie ein Prozeß, bei dem der Weg das Ziel ist, der also seinen Sinn aus dem gelingenden Miteinander des gebildeten mit dem zu bildenden Menschen bezieht. Darum ist die „Finalisierung“ der Bildung gemäß äußeren Zwecksetzungen dann, wenn sie nicht aus pädagogischen Vermittlungserwägungen heraus geschieht, sondern Bildung insgesamt wie ein intentional herstellbares Produkt oder sogar eine nach ihrem

Tauschwert zu messende Ware planen, bewerten und steuern will, grundverkehrt. Dies gilt sowohl auf der individuellen als auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene. Sich vornehmen, einen bestimmten Bewußtseinszustand zu erreichen und dann nach den Mitteln suchen, die ihn herbeiführen: das ist das Prinzip der Droge oder auch der Abrichtung von Nutztieren. Genau das aber spielt sich ab, wenn, wie mir ein Doktorand, der an der Schule lehrt, mir unlängst erzählte, eine Quintessenz der ihm gelehrten Pädagogik darin besteht, daß man als Lehrender den Lernenden nicht etwa verstehen müsse, sondern daß man in ihm das Gefühl erzeugen müsse, verstanden worden zu sein. Man kann sich fragen, ob das nicht ein Schlüssel zum Verständnis des Bologna-Prozesses sein könnte: daß es an der Universität letztlich nicht darauf ankommt, zu studieren, sondern das Gefühl zu bekommen, man habe studiert. Von daher ließe sich das pädagogische Prinzip ableiten, die Lehr- und alsbald auch die Forschungsinhalte danach auszurichten, ob sie geeignet seien, das Ziel der Vermittlung dieses Gefühls zu erreichen, statt umgekehrt den Anspruch, man habe wirklich studiert, an dem zu messen, was studierenswert ist. Und das entsprechende gesellschaftspolitische Ziel bestünde dann darin, die Schulen und Hochschulen nicht nach der Leistung ihrer Absolventen zu beurteilen, sondern nach dem Erfolg, den diese Absolventen auf dem Arbeitsmarkt haben können sollen, ohne diese Leistung zu erbringen – also gewissermaßen an der Kunst, diesen Erfolg nicht zu begründen, sondern ihn zu beschwören.

Das scheint mir in der gegenwärtigen Situation der Schlüssel zur Beantwortung der Frage zu sein, warum wir uns dringend mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzen müssen: Es gibt ein desaströses Zusammenspiel der beiden von mir hier ganz kurz skizzierten Muster soziokulturell induzierter Verantwortungsabschiebung, die den gebildeten Menschen derzeit vorgezeichnet werden, und das sogar noch mit durchgehend ignoranzgesättigtem moralistischen Pathos. Die Schulen – und in vieler Hinsicht auch die Elternhäuser – schieben die Verantwortung für die bildungsbegründete Differenzierung auf die Selektionsmechanismen des Arbeitsmarktes ab, auf deren kompetitive Maßstäbe die jungen Menschen eben wegen der so aufgerissenen Kluft zu den Kompetenzen, die ihren Bildungsprozeß bestimmen, immer weniger vorbereitet sind. Und fertig zu werden versucht man mit dem Problem durch die, wenn ich der Kürze halber so ein Schlagwort zimmern darf, *Polytechnisierung des Bildungswesens*. Das heißt, man fragt sich, was für Fertigkeiten denn durch einen Bildungsprozeß vermittelt werden *müßten*, der mit dieser durch Verantwortungsscheu hervorgerufenen Kluft trotz allem fertig wird und verlangt dann von den Schulen und Bildungsinstitutionen, daß sie möglichst jedem ihrer Absolventen und idealiter überhaupt jedem neuen Mitglied der Gesellschaft genau das beizubringen hätten, was ihnen den Erfolg im Differenzierungszirkus des Arbeitsmarktes ermöglicht oder sogar garantiert. An die Stelle der Verantwortung, die man übernimmt, indem man junge Menschen, bevor sie sich in den Anpassungskampf des Arbeitsmarktes werfen müssen, nach den Maßstäben mißt und sie dadurch indirekt mit den Maßstäben ausstattet, an denen alles menschliche Dasein, auch das des Arbeitsmarktes, sich noch messen lassen muß, tritt damit die Verantwortung, die man auf sie, die jungen Menschen, und auf ihn, den Arbeitsmarkt, abschiebt, indem man nun umgekehrt ihre Anpassung an ihn zum Maß des eigenen Erfolgs macht und Bildung zum Inbegriff eines „poietischen“ Produkts erklärt: zur *Ware*.

Leider müssen wir es uns an dieser Stelle versagen, den tiefsten Gründen dieser Suspension von Verantwortung philosophisch nachzugehen, denn das würde nun in der Tat die Versammlung aufhalten, die sich hier mit ihren Konsequenzen auseinan-

dersetzen muß. Andeuten kann man sie allenfalls so: Zum polytechnischen Ideal der Schule und der Bildungsinstitutionen gehört, wenn man es philosophisch auf seine letzten Motive zurückverfolgt, ein Begriff von Humanität, der in etwa auch in architektonischen Monumenten wie dem Komplex der Ruhr-Universität Bochum seinen Ausdruck gefunden hat, nämlich das Ideal eines kollektiv orientierten menschlichen Daseins, das dem bourgeoisem Streben nach privat begrenztem Lebenssinn abgeschworen hat und seine Lebenslogik im ingenieur- und managerhaften Einsatz für das Projekt einer Zukunftsmenschheit findet, die eines Tages nur noch umwillen der Reproduktion ihrer selbst existieren und so mit der Endvereinigung von Leben und Maschine den Tod abgeschafft haben wird. Ein Leben, das sich einem derartigen Begriff von Menschsein verpflichtet sehen soll, ist ein Leben, dessen Orientierung nicht auf Bildung basiert, sondern zu dem man ausgebildet werden kann, weil es jenseits seiner Grenzen nichts mehr geben soll und nichts mehr geben darf, aufgrund wovon dieses Leben noch einmal auf den Sinn und die Richtigkeit der Weise hin beurteilt zu werden vermag, in der es in den Produktions- und Selbstreproduktionsprozeß seiner selbst eingegliedert worden ist. Es ist ein Leben, das voll und ganz aufgehen soll im Dienst an den Mitteln seiner Erhaltung. Es ist das Leben des Funktionärs, für den das letzte Maß der Daseinsberechtigung seines Gesellschaftsverbandes mit dessen Überlebenserfolg zusammenfällt, selbst wenn er ihn mit einer Mauer umgeben muß, um nicht mit Maßstäben konfrontiert zu werden, die sein Dasein zur Verantwortung vor dem zwingen, was über es hinausgeht. Humane Bildung setzt durchaus nicht den Glauben an ein Leben nach dem Tod voraus; aber sie setzt das Bewußtsein voraus, daß es etwas am und im Leben gibt, das wichtiger ist als die Mittel seiner Erhaltung – und zwar etwas am und im Leben von jedem Menschen und also etwas, das auch nicht durch die Orientierung an der Erhaltung der Menschheit erfüllt werden kann. Ich will, wie gesagt, die Versammlung hier nicht weiter aufhalten, aber muß doch meiner Überzeugung Ausdruck verleihen, daß eine Gesellschaft, die ihr Leitkonzept von Bildung wirklich konsequent am Ideal des ihrer Erhaltung dienenden Funktionärs ausrichtet, sich in eine Entwicklungsdynamik hineinbegibt, deren Logik schnell dazu führen wird, daß sie relativ auf das so gesetzte Ziel mit dem Anspruch der Überlegenheit des polytechnischen Modells konfrontiert werden wird – also des Modells der restlosen Mobilmachung der Gesamtbevölkerung für die staatswirtschaftlich geplante und gesteuerte Verwertung des Humankapitals, eines Modells also, das in seinem Wesenskern „poietisch“ verfaßt ist und in dem es daher, ganz egal wie seine Verfechter reden und denken mögen, immer nur um Ergebnisse und nie um Chancen gehen wird und innerhalb dessen eben darum auch Gleichheit, egal wie derjenige, der für sie eintritt, spricht und denkt, immer nur Ergebnisgleichheit und niemals Chancengleichheit bedeuten wird.

Worauf das Zusammenspiel dieser beiden Faktoren: Überantwortung des Gelingenskriteriums des Bildungsprozesses an die individuelle Zufriedenheit ihres Empfängers und „poietische“ Finalisierung, Polytechnisierung des Bildungswesens, hinausläuft, das ergibt sich ganz logisch, wenn man sie kombiniert und auf den Horizont des zu bildenden Menschen, der mit ihnen konfrontiert wird, bezieht. Er wird den Sinn und das Wesen dessen, was er zu lernen bekommt, in dem *Spaß* suchen, den es ihm bereitet und in dem *Erfolg*, den es ihm ermöglicht. Was dabei auf der Strecke bleibt, ist genau der Kern dessen, was Bildungsinhalte ausmacht, nämlich *dasjenige an unserem Leben, was angesichts seiner Begrenztheit und Kostbarkeit wirklich ernst zu nehmen* ist und was wichtiger als aller Erfolg, was nämlich *das menschliche Maß jeden Lebenserfolgs* ist. Das am Leben, wozu man sich eben gerade nicht ausbilden und nicht ausbilden lassen kann, was man sich nicht erarbeiten und nicht ver-

dienen kann, was Platon und Aristoteles als das Sichbefreunden mit sich selbst und die Stoiker als die *oikeiosis*, die „Einwohnung“ in sich selbst bezeichneten, ist der Sinn, der aus seiner, des Lebens Begrenztheit erwächst, der alles an ihm im Prinzip kostbar macht und darum strengste Wahl und Auswahl im Umgang mit seinen Inhalten erfordert. Die unausweichlich ernstzunehmende *Grenze* eines Lebens, ohne die seine Erfüllung nicht möglich wäre, ist der Tod, und sich zu ihm zu verhalten, heißt nicht sich von ihm bannen zu lassen, sondern das Leben als ein Ganzes wahrzunehmen, für dessen Gelingen man selbst verantwortlich ist. Bildung ist darum auch der Inbegriff des richtigen Verhaltens des Menschen zu seinen Lebensaltern. Was es wert ist gelernt zu werden, das ruft unser Alter unserer Jugend zu. Natürlich kann faktisch immer auch ein Jüngerer einen Älteren belehren, aber die Erfahrung, an der sich die *Inhalte* gelingender Bildung auszuweisen haben, ist die eines sich zu sich schließenden, sich erfüllenden Lebens, das nicht einen Vorrat homogener Zeit seiner Jugend nachtrauernd verliert, sondern dem jeder Tag etwas an Ergänzung seiner Geschichte hinzuerzählt. Ein sich erfüllendes Leben basiert auf der Erfahrung, daß es gut ist, daß seine Zeit geht, weil sich nur in dem, was vor seinem Ende bestehen kann, sein Sinn zeigt. Und die Kompetenz, aufgrund derer es sich zu seiner Zeit zu verhalten vermag, bevor sie vorbei ist, ist eben die Bildung. Zur Bildung gehört daher ganz wesentlich auch die Erfahrung, daß die Zeit für die Werke, die die Persönlichkeit eines Menschen bilden, gekommen sein muß, wenn ein Werk ihm etwas zu sagen haben soll. Das hat aber zur Konsequenz, daß eine ganze Reihe von Bildungsinhalten in der Phase, in der der zu bildende Mensch sie erstmals kennenlernt, bedingungslos über seinen Horizont hinaus gehen müssen. Ihm diese Erfahrung zu ersparen ist deshalb wiederum eine elementare Pflichtverletzung dessen, der eben zur Eröffnung seines Horizonts auf das hin, was ihn jetzt noch überschreitet, berufen ist: des gebildeten Menschen. Wer andere bilden will, muss sie überfordern.

Meine Damen und Herren, zum Schluß möchte ich noch einmal betonen, daß ich diese sehr grundsätzliche Erörterung nicht so verstanden habe, daß sie uns die schwierigen Fragen abnehmen könnte, die sich im Umgang mit den speziellen Problemen der Benachteiligung von Menschen hinsichtlich ihres Zugangs zum Bildungsprozeß und ihrer Teilhabe am Bildungswesen stellen. Aber ich möchte doch auf meiner anfänglichen Bemerkung bestehen, daß man über konkrete Benachteiligung im Bildungswesen nicht substantiell sprechen kann, ohne sich über dasjenige verständigt zu haben, in bezug worauf solche Benachteiligung letztlich besteht. Soziale Gerechtigkeit ist gewiß ein Leitprinzip der Verständigung über Bildungsinstitutionen und über Bildungsreformen. Aber wer sich den Fragen der sozialen Bildungsgerechtigkeit unter der Voraussetzung eines Begriffs von Bildung zuwendet, der nicht an ihren Inhalten orientiert ist, sondern sie auf ihre sozioökonomischen Erträge reduziert, trägt genau jenes desaströse Zusammenspiel, von dem ich gesprochen habe, in das Verständigungsgeschehen hinein, das doch aus ihm herausführen soll. Es gilt heute noch genauso wie vor dreißig Jahren die Feststellung Robert Spaemanns, daß Bildung kein Vehikel zur Gesellschaftsveränderung sein darf. Die gebildeten Menschen müssen fähig sein, sich aufgrund dessen, was sie über Kultur und Gesellschaft gelernt haben, vernünftig darüber zu verständigen, worin gerechte Güterverteilung besteht und wie sich die Gesellschaft den Zwängen der Marktglobalisierung anpassen kann; nicht darf man umgekehrt Bewußtseinsveränderung planen und steuern, indem man die Bildung selbst als eine Art Konsumgut begreift, das unter seine Nutzer möglichst gleichmäßig zu verteilen sei oder auch als eine Zukunftsinvestition, aus deren Ertrag sich der staatliche oder ökonomische Investor zu bedienen das Recht erwirbt. In dem Begriff von Bildung, der solchem Denken zugrunde liegt, wohnt

eine Wurzel von Ungerechtigkeit, die tiefer ist als alle konkreten Formen sozialer Benachteiligung, denn sie drückt Ungerechtigkeit im Verhältnis zwischen denen aus, die ihre Bildung schon haben und denen, denen sie sie schulden. Es ist wohl der Zwang zur Ablenkung von dieser Ungerechtigkeit, der letztendlich der Tendenz zugrunde liegt, gerade im Bildungsprozeß Menschen um das Sensorium für das zu betrügen, was im Leben wirklich ernst zu nehmen ist. Diese Tendenz ist wesentlich inhuman. Denn jenseits der direkten schmerzlichen Erfahrung kann uns allein die Bildung Auskunft darüber geben, was wir im Leben wirklich ernst nehmen müssen, und nur von einem klaren Bewußtsein für das, was wir im Leben ernstzunehmen haben, können auch Sensibilität und Verantwortung für die Frage erwachsen, *wen* wir ernst zu nehmen haben. Eine Gesellschaft kann nicht die wirklichen Ursachen für den Mangel an Anerkennung so vieler der in ihr lebenden Menschen finden, wenn sie auf dem Feld der Bildung, auf dem sich eben das Bewußtsein ihrer Mitglieder für ihre gegenseitigen Ansprüche und Wertvorstellungen bildet, den Spaß predigt! Menschen, denen nichts ernst ist, können auch einander nicht ernst nehmen.



## **Bildungsgerechtigkeit aus anthropologischer und begabungstheore- tischer Sicht**

**Prof. Dr. Dieter Neumann**  
*Universität Lüneburg*

Beim Ruf nach Gerechtigkeit im Bildungswesen in Gestalt der Einforderung von „Chancengleichheit“ schwingt doch immer irgendwie eine Vorstellung von Gleichheit mit. Da kann noch so oft betont werden, dass Chancengleichheit nicht Ergebnise-gleichheit heißen muss. Die stark milieutheoretisch orientierten Ansätze gehen immer wieder stillschweigend davon aus, dass zumindest am Anfang alle gleich sind, wes-halb es gilt, möglichst früh für alle gleiche Bedingungen zu schaffen.

Schon in der Diskussion um die Menschenrechte vor dem Hintergrund des aufkläre-risch-rationalistischen Klimas am Ende des 18. Jahrhunderts in Europa ist keines der Rechte, die eine moralische und rechtliche Sicherung menschlicher Würde gewähr-leisten sollen, so umstritten wie die Vorstellung von „Gleichheit“.

Die anthropologischen Spekulationen der Aufklärungsphilosophie kreisen um die Frage, ob es natürliche Rechte des Menschen gibt, die sich aus dem natürlichen Wesen des Menschen, also aus seiner Natur, ableiten lassen.

Wie bekannt, ist man sich sofort nicht einig: Der Naturrechtstheoretiker Thomasius bezeichnet den Naturzustand als konfus, weshalb er es für unmöglich hält, aus ihm bestimmte Rechte ableiten zu können. Der deutsche Philosoph Wolff geht wie Rous-seau von einer moralisch guten Natur des Menschen aus, einer Natur, die das Gute bejaht und das Böse verabscheut, weshalb er den Menschen als eine „moralische Person“ bestimmt, eine Rechtsperson, die zum Träger von Rechten und Pflichten wird. In der Debatte um die Menschenrechte finden sich theologische, philosophi-sche, naturrechtliche und politische Begründungen, die entsprechend weit auseinan-der klaffen.

Den Physiokraten erschien der Mensch beispielsweise völlig frei und zwar zum Gu-ten bis zum Bösen. Möglich schienen Selbstvervollkommnung wie auch Selbstzerstö-rung.

Die Vorstellung von Gleichheit trennte die Amerikaner von den Franzosen: Die Ame-rikaner taten sich mit diesem Prinzip leicht, die Franzosen hatten damit vor dem Hin-tergrund einer langen feudalistischen Tradition ihre Probleme. Voltaire lehnte die Vorstellung von „Gleichheit“ als eine „Wahnvorstellung“ ab. Schließlich setzte sich die Auffassung einer Gleichheit vor dem Gesetz durch.

Rund 80 Jahre später rückt mit Darwin eine naturwissenschaftliche Erklärung ins Blickfeld, die zwar den Beginn eines immer stabiler gewordenen Evolutionsmodells markiert, die aber bis heute das politisch-philosophisch gesetzte Menschenbild kaum



tangiert. Auch in den Sozialwissenschaften dominieren Überzeugungen und Diskurse, als hätte Darwin nie gelebt.

Dabei rückt gerade diese naturwissenschaftliche Betrachtung den Gesichtspunkt interindividueller Unterschiede durch Vererbung ins Blickfeld. Darwins Cousin Francis Galton wurde um 1900 zum Begründer systematischer Forschung über die Erbllichkeit von Merkmalen und sein Resümee lautete: „Viel Natur“.

Von sozial- und kulturwissenschaftlicher Seite sind die auf Determinismus und Reduktionismus verweisenden Hypothesen einer aufkommenden naturwissenschaftlichen Anthropologie sofort bekämpft worden. Die Lerntheorie des Behaviorismus und die ethnologische Theorie des vergleichenden Kulturrelativismus behaupteten große Freiheitsspielräume des menschlichen Verhaltens und damit eine außerordentliche Einfluss- und Prägungskraft des Milieus und des Faktors Erziehung. Biologie durfte kein Schicksal sein.

Obwohl beide Ansätze auch im Rahmen der Sozialwissenschaften krisenhaft wurden, weil sich viele ihrer Annahmen und Prognosen nicht bestätigten, ist es doch nie zu einer Übernahme des naturwissenschaftlichen Menschenbildes in den Sozialwissenschaften gekommen. Bei einem im Ungefähren belassenen Menschenbild wird eine Art Anteilsgleichheit zwischen Anlage- und Umweltfaktoren propagiert, obwohl die Daten der Zwillings- und Adoptionsstudien auf einen weit höheren Erbanteil schließen lassen und die Hypothesen der Verhaltensgenetik diesen noch einmal höher ansetzen.

So vermittelt sich der Eindruck, dass in das von den Sozialwissenschaften gepflegte Menschenbild, und dies betrifft die Begabungs-, Lern- und Motivationsstruktur, normative Vorgaben einfließen, für die es keine wissenschaftlichen Belege gibt.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass ein Grund für Abwehr anthropologischer Erkenntnisse aus den Naturwissenschaften darin liegt, dass die politische Gesellschaft und deren Öffentlichkeit, also auch die an die Sozialwissenschaften angeschlossenen Praxen, das alte aufklärerisch-philosophische Menschenbild mit den Merkmalen von Freiheit, Vernunft, Verstand, Gleichheit und Fortschritt weiter pflegen und auch moralisch immunisiert haben.

Die aktuellen Missverständnisse und unterschiedlichen Auslegungen des Begriffs „Chancengleichheit“ haben ihren tieferen Grund in variierenden Menschenbildern und ihren unterschiedlichen Referenzpunkten. Es dominieren weiter die aufklärerisch-philosophischen Vorstellungen, die aber nur Ausdruck einer vorwissenschaftlichen Spekulation vor dem Hintergrund eines Zukunftsoptimismus sind und die ihre Legitimierung eigentlich nur im politisch-ästhetischen System der Gesellschaft, nicht aber im genuin wissenschaftlichen gefunden haben.

Eine überwiegende Mehrheit von Sozialwissenschaftlern hält die Vorstellung von einer „Tabula rasa – Natur“ des Menschen aufrecht. Von einer solchen Voraussetzung ausgehend, wird der Mensch als Kulturwesen definiert, das sich seiner ursprünglich naturalen Basis weitgehend entzogen hat und das deshalb als ein Produkt von Erziehung und Sozialisation zu betrachten ist.

Ein solches Bild erklärt, warum von dieser Seite die Forderung nach Chancengleichheit auf die möglichst frühe Herstellung und Gewährleistung gleicher Milieus für alle Kinder zielt.

Das verbreitete Ideal der Chancengleichheit wird in allen Sonntagsreden beschworen. Dabei wird auch von Seiten der Wirtschaft und der Politik nicht selten die Vor-

stellung gepflegt, als würde in einer Leistungsgesellschaft ein jeder jede Leistung abrufen können, wenn er seine Fähigkeiten nur richtig nutzen würde. Das erlaubt es, entweder den Versager oder wenig Erfolgreichen schuldig zu sprechen oder die Schuld dem Bildungs- und Erziehungssystem zuzuweisen, weil es nicht in der Lage war, die geforderten Fähigkeiten auszubilden. Beides ist eine große Selbsttäuschung, weil viele die geforderten Fähigkeiten nicht abrufen können, weil sie solche nicht besitzen.

Wo keine brauchbaren Fähigkeiten oder Talente sind, kann man sie auch nicht wachrufen und fördern. Da helfen auch keine noch so schönen Angebote von Seiten der Eltern oder der Lehrer. Bestimmte Untersuchungen werden immer wieder als Gegenbeleg für die Anlagenhypothese ins Feld geführt. Dabei handelt es sich aber in der Regel um eine typische Umkehrung von Ursache-/ Wirkungszusammenhängen.

So hatte eine soziologische Studie über die Herkunft von Führungskräften in der deutschen Wirtschaft ergeben, dass über 80% des leitenden Personals in Unternehmen aus dem Bürgertum stammt, die Hälfte sogar aus dem gehobenen Bürgertum, zu dem man nur 0,5% der Bevölkerung zählt. Zum Bürgertum rechnet man rund 4% der Bevölkerung. Von den Vorstandsvorsitzenden der 2005 im DAX gelisteten 30 Unternehmen kamen 22 aus einer „Chef-Familie“, 6 aus der Mittelschicht und nur 2 aus dem Arbeitermilieu.

Die bemerkenswerte Schlussfolgerung des Soziologen: Nicht Leistung und Einsatzbereitschaft sind für Erfolg die wichtigsten Faktoren, sondern der familiäre Hintergrund, also die Herkunft. Die Studie suggeriert, dass, neben guten Beziehungen, die entscheidende Rolle die Denkmuster spielen, die man als Kleinkind erlernt hat. Es soll der sozialisierte, selbstverständliche Umgang mit der Macht sein, der an erster Stelle für den späteren beruflichen Erfolg verantwortlich ist. Kinder aus Mittelschichten, so die Studie, werden, wenn sie gut sind, Experten, aber nur selten Leittiere, die nach Macht streben.

Die vorliegenden stabilen Erkenntnisse aus der Anlage-/Umweltforschung, vornehmlich gewonnen aus den Zwillings- und Adoptionsstudien, die einen hohen Vererbungsgrad von Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen belegen, werden bei dieser Deutung völlig außer Acht gelassen. Diese Daten lassen es mehr als wahrscheinlich erscheinen, dass die Führungskraft ihren Erfolg nur sehr begrenzt ihrem Kindheitsmilieu verdankt, sondern der Tatsache, dass die Eltern aufgrund ihrer Persönlichkeitsstrukturen und Fähigkeiten zu diesem Milieu gehören. Die Studien an getrennt aufgewachsenen eineiigen Zwillingen zeigen signifikant, dass eine Milieuvverschiebung nicht zur Entwicklung neuer Talente oder Fähigkeiten führt.

Viele Beweisführungen über behauptete Ursachen-/Wirkungszusammenhänge sind fragwürdig, obwohl sie auf den ersten Blick schlüssig erscheinen. Die Alltagserfahrung, dass Menschen Probleme im Umgang mit komplexen Systemen und Handlungslagen haben, ist durch psychologische Experimente inzwischen gut belegt. Diese Schwierigkeiten entstehen aus systematischen Denkfehlern in Form intuitiver Strategien, die man auch als „mentale Tunnel“ bezeichnet. Die moderne Gehirnforschung sieht die Gründe für diese systematische Schwäche in einer modularen Struktur unseres Gehirns, dessen neuronales System im Sinne eigenständiger spezialisierter Kreisläufe funktioniert, die füreinander weitgehend unempänglich sind.

Die tiefer liegenden Gründe für eine solche Strukturierung des menschlichen Denkapparates zeigt die Evolutionsbiologie auf, die darauf verweist, dass unser seit rund 20.000 Jahren in seiner Grundstatik unverändertes Gehirn eine Passung zu einer einfach strukturierten Umwelt darstellt. In dieser galt es, überschaubare Problemlager „ad hoc“ zu bewältigen: Man musste sich vor wilden Tieren und anderen Naturgewalten schützen und nach Nahrung suchen. Was damals passend und ausreichend war, erweist sich heute in einer komplexeren Umwelt als nachteilig.

Mit dem Fortschritt in der Molekularbiologie sind die früheren environmentalistischen Annahmen über die außerordentlichen Prägekräfte von Milieu und Erziehung immer stärker in die Defensive geraten. Glaubte man noch vor vierzig Jahren, dass Krankheiten wie Autismus, Schizophrenie oder psychosoziale Merkmale wie etwa Soziospathie ihre Ursachen in Störungen des Erziehungsumfelds haben, so sind heute deren biologische Hintergründe zweifelsfrei nachgewiesen. So gehen denn auch die Verhaltensgenetiker davon aus, dass sich ihr Sachgebiet immer weiter in das Feld von Psychologie, Soziologie und Pädagogik schieben und dieses eines Tages ganz übernehmen wird.

Hinsichtlich der neuronalen, der molekularen und der zellulären Prozesse bei der Einwirkung von Erfahrungs- und Lernvorgängen auf das menschliche Gehirn herrscht wegen der großen Komplexität dieses Vorgangs und seiner weitgehenden Unbeobachtbarkeit noch große Unklarheit. Insofern sind Aussagen über synaptische Veränderungen und Reorganisationsprozesse in Hirnregionen und damit Behauptungen über ständige Veränderungen von Hirnstrukturen durch Umweltreize noch rein spekulativer Natur.

Erkenntnisse über die Statik oder Dynamik von Persönlichkeitsmerkmalen einschließlich des Intelligenzfaktors beruhen beim Menschen heute noch im Wesentlichen auf Abschätzungen von Daten, die sich aus systematischen Beobachtungen ergeben.

Zur Einschätzung der Vererbbarkeit kognitiver und emotionaler Eigenschaften bedient sich die Persönlichkeitspsychologie seit langem der Zwillings- und Adoptionsforschung unter Konzentration auf Untersuchungen über getrennt aufgewachsene eineiige Zwillinge. Und deren Ergebnisse sind geeignet, den Prognosen der Verhaltensgenetiker Glauben zu schenken und die Annahmen der pädagogischen Anthropologie aus den 60er/70er Jahren ins Reich einer Hoffnungslogik zu verweisen. Und dennoch bestimmen diese grobrastig weiter die pädagogische Vorstellungswelt sowohl im theoretischen als auch im praktischen Bezirk und damit auch die aktuellen Debatten über Chancengleichheit.

Von den älteren deutschen Zwillingsstudien Stumpel/Kranz und Gottschaldt aus den 20er und 60er Jahren über die Untersuchungen von Newman/Freeman/Holzinger aus dem Jahre 1937, Shields aus den 60er Jahren bis zur breit angelegten und bis heute noch nicht abgeschlossenen Bouchard/Minnesota-Studie aus den 70/80er Jahren werden Nachweise über einen großen Erbanteil bei den gefühlsinnerlichen psychischen Eigenschaften einer Person und bei den kognitiven Fähigkeiten geliefert. Im Falle der Intelligenz wird von einem Anlagefaktor von 0,78 und bei den Persönlichkeitsmerkmalen ein durchschnittlicher Korrelationskoeffizient zwischen 0,50 und 0,63 angegeben. Dass dieser Wert niedriger liegt als beim Faktor Intelligenz, hat seinen Grund sehr wahrscheinlich in untersuchungstechnischen Gründen, die darin bestehen, dass in den verschiedenen Studien unterschiedliche Kategorisierungen gewählt wurden, die einen Vergleich erschweren.

Hinsichtlich der Frage, welche Umwelteinflüsse bedeutsam sind und wann sie bedeutsam sind, herrscht noch große Unklarheit. Völlig strittig ist, ob in den ersten drei Jahren der frühkindlichen Phase förderliche Anregungen den genetischen Rahmen ausweiten können oder ob nur negative Folgen zu befürchten sind, wenn extreme Vernachlässigung gegeben ist. Es kann dann erwiesenermaßen zu Deprivationsercheinungen kommen. Einige Forscher gehen davon aus, dass bereits bis zum 5. Lebensjahr durch Prägungs- und Erlebnisprozesse rund 80% der Persönlichkeitsentwicklung fixiert ist und nur die verbleibenden 20% für spätere elterliche und schulische Erziehungseinflüsse offen sind. Ergebnisse der Minnesota-Studien lassen im Übrigen darauf schließen, dass Beeinflussungen durch peer-groups stärker wirken als Prozesse intentionaler Erziehung. Andere Forscher spekulieren mit anderen Anteilsvorstellungen, sehen eine größere Offenheit zum Beispiel bis zum 15. Lebensjahr, aber es findet sich bei den Naturwissenschaftlern keine Position, die das bestätigt, was unserem Selbstverständnis und dem der meisten Sozialwissenschaften so angenehm vertraut ist, dass nämlich der Mensch Kraft seiner Vernunft und seines Verstandes ein Leben lang für Veränderungen offen ist.

Sollte das Gehirn ein Organ wie andere körperliche Organe sein, dann liegt die Vermutung nahe, dass man es auch in gewisser Weise trainieren kann. Trainiert man Muskeln mit Hanteln, so werden diese dicker und erschlaffen wieder, wenn man das Training einstellt. Von Natur aus besitzen aber einige Menschen mehr Muskelmasse und andere, wie der leptosomische Körperbautyp, weniger. Dieser Typ wird auch bei noch so viel Training nur einen geringen Effekt erzielen. Komplizierter wird es schon mit der Vorstellung, ob wir uns einen empfindlichen Magen abtrainieren oder eine bessere Leberfunktion antrainieren können.

Gelegentlich trifft man auf Behauptungen, dass Taxifahrer einen größeren Hippocampus besitzen, weil dort die Orientierung gespeichert ist, und Geiger über ein größeres motorisches Zentrum verfügen, das mit den Fingern der linken Hand verknüpft ist. Hier ist Vorsicht geboten.

Wenn unsere geistigen Leistungen eine physiologische Basis haben, so müssen sich diese im Gehirn auch materiell abbilden. Dies geschieht aber im mikroskopischen Bereich der Nervenzellen und den dazugehörigen Synapsen und nicht im Bereich der Grundstatik.

So werden beim Lernen über eine Reihe von Mechanismen die Übertragungseigenschaften von Synapsen, das sind die Kontaktstellen zwischen den Nervenzellen, im Hippocampus, im Cortex, im Kleinhirn und dort, wo auch immer Lernen stattfindet kurz-, mittel- und langfristig verändert.

Beim Lernen kommt es im Kurzzeitgedächtnis immer zu kurzfristigen physiologischen Veränderungen an der Prä- und Postsynapse, während es bei den Ausbildungen im Langzeitgedächtnis zu strukturellen Veränderungen an den Nervenzellen kommt. Deren Synapsen vergrößern oder verkleinern sich, alte verschwinden und neue werden gebildet. Dies bedeutet aber nun keinesfalls, dass wir durch Lernen unser Gehirn stetig ummodellieren und so optimieren können. Das Gedächtnis kann wie die Grundintelligenz im eigentlichen Sinne nicht verbessert werden. Der Umstand, in welchen Gedächtnisarten jemand gut oder schlecht ist, oder auch der grundlegende Unterschied zwischen einem allgemein guten oder schlechten Gedächtnis ist weitgehend genetisch vorgegeben. Jemand verbessert sein schlechtes Namens- oder Zahlengedächtnis nicht dadurch, dass er viele Namen oder Zahlen auswendig lernt, und auch ein Ortsgedächtnis wird durch Üben nicht besser.

Genauso wenig ist Intelligenz wirklich trainierbar. Die Behauptung, dass es Methoden gebe, die es ermöglichen, die Intelligenz oder das Erinnerungsvermögen nachhaltig hochzuschrauben, besitzt zwar eine lange Geschichte, ist aber ohne Substanz. Die Ergebnisse von kompensatorischen Frühförderprogrammen waren immer ernüchternd. Zwar konnte während der direkten Intervention eine leichte Verbesserung der intellektuellen Leistung festgestellt werden, aber diese war nicht nachhaltig. Schon kurz nach Ende des Programms waren geförderte nicht mehr von nicht geförderten Kindern zu unterscheiden.

Studien des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung unter Federführung von Franz Weinert aus dem Jahre 2000, haben die Ergebnisse der amerikanischen Studie von Herrnstein/Murray aus dem Jahre 1994 wesentlich bestätigt: Ein früh messbares Intelligenzniveau lässt sich auch durch frühe Fördermaßnahmen nur unmerklich erhöhen. Die Studien „Logik“ und „Scholastik“ über die Genese individueller Kompetenzen, durchgeführt an über 1.400 Kindern, bestätigen die Existenz stabiler Begabungsunterschiede. Kinder unterscheiden sich schon früh im Erwerb geistiger Kompetenzen in Geschwindigkeit, Menge und Qualität, also im Lerntempo, in der Lernbreite und in der Lernqualität. Diese Stabilität interindividueller Unterschiede zeigt sich dadurch, dass die in der Frühphase der Entwicklung erkennbaren Differenzen langfristig erhalten bleiben und zwar ins Erwachsenenalter hinein.

Es ist von begrenzten Lerndomänen auszugehen, die auch durch besondere Lernförderprogramme nicht auszudehnen sind. Bei zu massiven Bemühungen ist sogar mit dysfunktionalen Wirkungen zu rechnen.

**Fazit:** Die normative Wunschvorstellung, dass Biologie kein Schicksal sein darf, kann von der Forschung so nicht bestätigt werden. Biologie ist Schicksal und Chancengleichheit im Sinne der Idee einer gleichen Ausgangslage ist schon von Geburt an nicht gegeben.

Niemand kann sich seine Körpergröße, seine Augenfarbe, seinen Haar- oder Nichthaarwuchs, seine Neigung zum Dicklich- oder Nichtdicklichsein aussuchen. Nur eine plastische Chirurgie kann einige als zu störend empfundene Erscheinungen verändern oder abmildern, aber eben längst nicht alle.

Während wir uns aber mit der, weil offensichtlichen, Vererbbarkeit der äußeren Körpermerkmale abzufinden haben – viele Menschen leben auf Grund ihres Aussehens oder körperlicher Krankheitsdispositionen relativ trostlos – gilt für viele schon der Gedanke, dass Menschen im Hinblick auf ihre geistige Ausstattung nicht als unbeschriebenes Blatt, sondern ebenfalls mit vorgefertigten Dispositionen das Licht der Welt erblicken, schon als antihumanistische Ketzerei.

Die Abwehr oder Ignorierung der Ergebnisse naturwissenschaftlicher Selbsterforschung unter Nutzung moralischer Argumente ist in der Öffentlichkeit, aber auch innerhalb der Sozialwissenschaften, so erfolgreich, weil sie an etwas anknüpfen kann, was ebenfalls zu unserer Naturausstattung zu gehören scheint: Die menschlichen Gefühlsdispositionen zielen nicht auf eine vollkommen realistische Selbsteinschätzung, sondern aus überlebensdienlichen Gründen ein wenig mehr auf Optimismus, Hoffnung und Zuversicht. Daran knüpfen wir unsere lebenszugewandten Vertrauensansprüche. Die Vorstellung einer starken Determiniertheit auch der Innerlichkeit des Menschen, also seines Geistes, kann sofort erhebliche Turbulenzen auf der affektiven Ebene auslösen und zu entsprechenden Abwehrreaktionen führen. Die

Utopie eines von der Natur freigesetzten Geistes hat im Hinblick auf das eigene Selbst eine natürliche Gefühlsbasis. So zeichnet sich die menschliche Psyche durch eine umfassende Neigung aus, Überzeugungen durch Wünsche zu färben.

Die Idee, dass unsere Innerlichkeit von einer anderen Qualität ist als unsere körperliche Äußerlichkeit, dass sie freier ist als unsere äußere Begrenztheit, gehört zu den massivsten Deutungs- und Trostformeln der menschlichen Selbstbestimmung. Die anthropozentristische Selbstbetrachtung der Gattung ruht auf einer Art „instinktivem Dualismus“, der schon die großen Religionen auszeichnet.

Die Trennung von Leib und Seele wird durch die philosophische Aufklärung nur säkularisiert und in eine von Körper und Geist verwandelt. Das ist eine normative Vorstellung, für die es keine wissenschaftlichen Belege gibt, sie ist aber wirkungsstark, weil sie uns gefühlsmäßig beruhigt, weshalb sie auch in den Humanwissenschaften beibehalten wird. Streng genommen legitimiert sie deshalb keine Form geprüften Wissens, sondern eine Idee, mit der unser Gefühlshaushalt besser zurechtkommt als mit einer monistischen Vorstellung, die unseren Geist auf eine Organtätigkeit reduziert.

Die Diskussion um Chancengleichheit hat es mit dem Problem zu tun, dass Menschen in Vorstellungen Trost finden können, die sich in der Realität nicht abbilden lassen.



# Bildungsgerechtigkeit aus verfassungsrechtlicher Sicht

***PD Dr. Hinnerk Wißmann***

*Universitäten München/Augsburg*

## **I. Einleitung**

1. Aus juristischer Perspektive ist es eine von vornherein heikle Fragestellung, ob dieses oder jenes Bildungsangebot gerecht sei. Als praktisches Handwerk kann das Recht zwar rechtliche Entscheidungen herbeiführen. Gerechtigkeit freilich ist ein komplexes Gebilde, das sich dem Betrachter bei Annäherung eher verbirgt als daß es durch Subsumtion von Gesetzestexten herbeigezwungen werden könnte. In diesem Sinn kann das positive Recht nur einen Teilbeitrag zur Gesamtdebatte liefern, sie jedoch nicht okkupieren. Und gleiches gilt auch für die Konnotation von Bildung und Gerechtigkeit. Auch hier wird das Recht sich hüten müssen, gerade einen bestimmten Stand von „Bildungsgerechtigkeit“ als eben gerecht und damit rechtlich richtig zu verfertigen und zu präsentieren.

Dennoch ist auch relativ schlicht bezeichnet, worin der Reiz einer juristischen und gerade der verfassungsrechtlichen Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit liegt: Das Verfassungsrecht ist ein Gegenüber der Tagespolitik wie der unmittelbaren Bildungswissenschaften und bietet als Rechtstext ebenso wie als Erfahrungsspeicher Orientierung für Entscheidungen, es setzt anders gewendet verbindliche Grenzen und skizziert Handlungsspielräume.

Mit diesem Vorverständnis von der Rolle des Verfassungsrechts im Bildungswesen möchte ich drei Thesen zur Bildungsgerechtigkeit aus verfassungsrechtlicher Sicht formulieren und knapp begründen:

1. Die fundamentale verfassungsrechtliche Aussage zur Bildungsgerechtigkeit liegt in der Zuordnung des Bildungswesens in den Bereich der Staatsaufgaben. Diese Entscheidung gründet letztlich in der Überzeugung, daß eine Demokratie nur nach dem Maß der Einsichtsfähigkeit ihrer Bürger lebensfähig ist.

2. Der verfassungsrechtliche Begriff der Bildungsgerechtigkeit umfaßt – als Pendant der allgemeinen Schulpflicht – das Teilhaberecht auf gleichen Zugang zu Bildungsressourcen und darüber hinaus einen Leistungsanspruch auf aktive Förderung der realen Zugangsmöglichkeiten.

3. Das Verfassungsrecht trifft keine Aussage über konkrete Schulsysteme. Es liefert aber den Referenzpunkt, daß eine individuelle Bildungsbiographie möglich sein muß,

die auch einen Anspruch auf Erkennbarkeit und Unterscheidbarkeit von Leistungen umfaßt.

## **II. Verfassungsrechtliche Arbeitsbegriffe: Bildung und Bildungsgerechtigkeit**

Vor der Erörterung der Rolle von Staat und Gesellschaft in Bezug auf Bildung und Bildungsgerechtigkeit, ihren gegenseitigen Rechten und Pflichten, muß zunächst ein verfassungsrechtlicher Arbeitsbegriff von Bildung und Bildungsgerechtigkeit formuliert werden.

Ich beschränke mich bei den folgenden Betrachtungen mangels verfassungsrechtlicher Festlegung auf eine pragmatische Definition, die Bildung als geistigen Prozeß von Lernen und Verstehen beschreibt, die sich an ausgewählten Gegenständen in Schulen und Hochschulen und jedenfalls auch in Hinblick auf Abschlüsse vollzieht. Damit bleiben – soviel Zeit muß sein – hier vielfältige Bildungswelten außer Betracht, die im konkreten den einzelnen mindestens ebenso prägen können wie die Institutionen Schule und Universität (Familie, Sport, Naturerleben (nach der bayerischen Verfassung), Kultur oder auch die Berufswelt). Bildungsgerechtigkeit verstehe ich als Frage, wem Bildung oder Bildungschancen zugänglich sein sollen, also als Relation zwischen institutioneller Ordnung des Bildungswesens und individuellen Ansprüchen. Allerdings schwingt in dem so gefaßten, notwendig formal-blutleeren Begriff eben doch auch – sozusagen als Kontrollprogramm – mit, daß ein Bildungssystem auch seinem inhaltlichen Gegenstand gerecht werden muß. Als materieller *topos* steht Bildung dabei nicht für jede beliebige Zuwidmung zur Verfügung. Der bloße Konsum von Medienangeboten etwa könnte auch dann nicht zum Bildungsgegenstand erklärt werden, wenn dies als notwendige Einübung zur Ausschaltung kritischen Geistes verstanden und in die Lehrpläne aufgenommen würde. Das Verfassungsrecht versteht sich insoweit stets auch als materielle, in historischer Erfahrung gegründete Ordnung, die mit „naiver“ Intuition Grenzen für (Reform-) Rabulistik setzen kann.

## **III. Verfassungsrechtliche Grundperspektiven der Bildungsgerechtigkeit**

### **1. Bildung als Staatsaufgabe**

#### *a) Öffentliches Bildungswesen in der Verfassungsordnung*

Nun also zur ersten These: Das Bildungswesen ist unmittelbare Staatsaufgabe. Hierin liegt der fundamentale Beitrag des Verfassungsrechts zur Frage der Bildungsgerechtigkeit: Indem Bildung in öffentlichen Schulen und Hochschulen betrieben wird, ist sie aus den Mustern des Marktes herausgenommen und – Lehrer mögen es nicht gerne hören – institutionell zu einer Verwaltungsaufgabe gemacht. Nicht die jeweilige ökonomische Potenz von Angebot und Nachfrage, auch nicht die im freien Spiel der Kräfte vielleicht erreichbare maximale Exzellenz und Effizienz, bestimmt damit dieses Handlungsfeld, sondern in Gesetzen gefaßte Vorgaben über Unterrichtsinhalte, Schulpflicht, das pädagogische Handeln, gegebenenfalls auch: über einen Beitrag zur Finanzierung. So verfolgt der Staat ein bestimmtes Modell von Bildungsgerechtigkeit, er überläßt Bildung jedenfalls nicht ohne weiteres der Realität gesellschaftlicher Ungleichheit.

Mit etwas Distanz ist diese banal scheinende Feststellung nicht so selbstverständlich und verlangt eine verfassungsrechtliche Rückversicherung. Ist der Zustand „staatli-



ches Bildungswesen“ nicht vielleicht nur eine flüchtige Momentaufnahme? Immerhin steht der Bildungssektor damit quer zu Grundannahmen, die ansonsten unser Gesellschaftssystem als Marktwirtschaft prägen. Und viele andere Felder der Daseinsvorsorge sind in den letzten Jahren aus der früheren staatlichen Leistungsverwaltung entlassen und dem Markt geöffnet worden, der Staat hat hier bestenfalls noch eine subsidiäre Gewährleistungsverantwortung für verträgliche Marktergebnisse, denken Sie etwa an Post, Telekommunikation, Energieversorgung, Bahnverkehr. Daher lohnt es sich durchaus zu fragen, ob und wie Bildung als Staatsaufgabe verfassungsrechtlich verankert ist.

Das Grundgesetz selbst als übliche erste Adresse hält nur eine spärliche Antwort bereit: Der „Schulartikel“ 7 beschäftigt sich vor allem mit den Ausnahmen und Modifikationen des staatlichen Bildungsbereichs, mit dem Religionsunterricht und dem Recht auf private Schulen. Dem vorangestellt ist in Abs. 1 die Formel „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“. Entsprechend den bisherigen verfassungsrechtlichen Konfliktlinien ist hier nur sicher, daß dem Staat – gegen den gelegentlichen Widerstand von Eltern, Kirchen, Freigeistern – die Kompetenz oder Befugnis zukommt, eine öffentliche Schule einschließlich eines eigenständigen staatlichen Erziehungsauftrags zu organisieren. Von einer Pflicht oder jedenfalls Aufgabe war in diesem Zusammenhang bisher immer nur sehr am Rande die Rede, weil sich das entsprechende Problem nicht stellte: Die Privatisierung der Schule steht jedenfalls bisher nicht auf der politischen Agenda – sie vollzieht sich im Moment eher schleichend durch die Abwanderung in profilierte Privatschulen, die zunehmend jenseits der bekannten Klientel von Problemschülern (oder -eltern) und besonderen Weltanschauungen schlicht aus Qualitätsgründen nachgefragt werden.

Auch sozialstaatliche und demokratietheoretische Argumente begründen jedoch eher einen vorhandenen Bestand, als daß sie ihn vorschrieben; abweichende Formen eines freien, durch den Staat nur noch regulierten Schulwesens, etwa mit dem Modell von Bildungsgutscheinen, schiene danach immerhin verfassungsrechtlich möglich.

Diese Zurückhaltung in Bezug auf die konkrete Form des Schulwesens auf der Ebene des Grundgesetzes hat jedoch ihren eigentlichen Grund in der Kompetenzordnung der Verfassung und der daraus folgenden Arbeitsteilung: Für das Schulwesen sind die Bundesländer als Gesetzgeber zuständig. Und entsprechend finden sich bereits in den Landesverfassungen praktisch flächendeckend Gewährleistungen eines staatlich verantworteten Schulwesens, die so eine spezifisch deutsche Tradition fortführen, die sich allgemein mit der Weimarer Republik durchgesetzt hat. Hier finden wir die verpflichtende Absicherung des *status quo* (in dem vorläufigen Sinn, den Verfassungsbestimmungen bieten können). Ergänzend ist darauf hinzuweisen, daß auch das Europarecht für diesen Bereich auf absehbare Zeit keine Veränderungen erwarten läßt; die ausdrückliche Begrenzung der Kompetenzen der EG durch Art. 149 f. EG ist durch den Vertrag von Lissabon bestätigt worden, so daß auch über den Hebel der Rechtsharmonisierung oder der Dienstleistungsfreiheit die öffentliche Schule nicht bedroht ist.

#### *b) Begründungslinien: Grundrechtsbefähigung, Integration, Demokratie*

Zur Begründung lassen sich aus verfassungsrechtlicher Sicht vor allem drei Argumente anführen, die hier zunächst nur knapp benannt werden können: Das Schulwesen ist erstens schon als notwendiges Element individueller Grundrechtsbefähigung

anerkannt, zweitens wird die gesellschaftliche Integration wesentlich über die Schule als letztem gemeinsamem Ort geleistet (vgl. insb. Art. 7 Abs. 6 GG mit der Aufhebung der gymnasialen „Vorschulen“), und drittens wird in der gemeinsamen Erziehung auch die Voraussetzung einer demokratischen Gesellschaft gesehen, die eben nicht blauäugig auf einen Naturzustand freier Entscheidung zurückzuführen ist.

Führt man dies zusammen, tragen die Begründungen einen gemeinsamen Kern von Gleichheit in sich, der Bildungsgerechtigkeit voraussetzt: Der freiheitliche Staat lebt von der Wechselseitigkeit „freier“ Bürger und demokratischer Ordnung. Und er ist insoweit nicht auf „externe“ gesellschaftliche Strukturen verwiesen, um seine Freiheitlichkeit zu erhalten, sondern kann diese in seine Institutionen aufnehmen und zu realisieren helfen, wenn er auch ihre inneren Sachgesetzmäßigkeiten und ihre Dynamik aufnimmt und nicht in einem übersteigerten etatistischen Modell auf der Zuordnung eines abstrakten Letztentscheidungsrechts besteht.

## **2. Individuelle Ansprüche auf Zugang**

### *a) Teilhabegerechtigkeit*

Damit komme ich zu These 2: Das öffentliche Bildungswesen muß vorhandene Ressourcen fair, also mit der Möglichkeit allseitiger Teilhabe verteilen. Die gleichberechtigte Teilhabe ist eine unmittelbare Folge des Gleichheitssatzes. Das gilt für knappe Plätze an begehrten Gymnasien ebenso wie für Studienplätze. Von Verfassungs wegen gefordert ist hierbei nicht eine ergebnisblinde Zufallsmethode, wohl aber die Rationalisierung von Vergabeverfahren durch vorab festgelegte Kriterien und deren belegbare Anwendung. Hier scheinen die Schulen vielerorts unter unpassendem Verweis auf pädagogische Gesamtintuition nach wie vor zu sündigen – und das Einknicken gegenüber juristisch versierten Eltern macht solche Praktiken insgesamt noch unanständiger, weil sie Privilegien wieder belohnt.

### *b) Individuelle Leistungsansprüche*

Noch vor der Selbstverständlichkeit eines solchen, im Grunde äußerlichen Verfahrensreglements liegt der eigentliche Leistungsanspruch, der das Leitbild der Bildungsgerechtigkeit formuliert: Aufgabe der Schule ist es, das „Recht auf Selbstentfaltung“ des Schülers in einem anspruchsvollen Sinn zu realisieren. Die staatliche Schule dient nach den Worten des Bundesverfassungsgerichts der „möglichst ungehinderten Entfaltung seiner Persönlichkeit und damit seiner Anlagen und Befähigungen“ (BVerfGE 58, 257 (272)). Damit wird der öffentlichen Schule die grundrechtliche Richtung vorgegeben. Diese komplexe Ausrichtung auf eine verantwortete Freiheit stellt ein (im staatsrechtlichen Zusammenhang viel zu wenig beachtetes) Widerlager zum oft eher platten autonomistischen Freiheitsverständnis dar, nach dem dann der Erwachsene in den Grenzen des Gesetzes „tun und lassen kann, was er will“. Von hier aus erfährt der Erziehungsauftrag des Staates seine verbindliche Ausrichtung: er ist nicht als Mandat einer Anpassungslehre oder gar für schrankenlose Manipulation mißzuverstehen, mit ihm ist den Bildungseinrichtungen vielmehr die dialektische Aufgabe gestellt, Freiheit in Bindung „herzustellen“.

Der Bezug auf die je individuelle Persönlichkeit aller Schüler führt nun zu einem Leistungsanspruch des Einzelnen, die Bildungsgerechtigkeit konkret werden läßt: Die öffentliche Schule muß die Anlagen und Befähigungen in gleicher Weise begleiten

und darf nicht zulassen, daß Vorbedingungen diese Entwicklung torpedieren oder ganz verhindern. Konkret gewendet folgt daraus etwa das Gebot, den Besuch der höheren Schulen auch den Fahrschülern aus den Dörfern real zu ermöglichen, was Kosten und Zeitaufwand betrifft; auch die Kosten für Lernmittel oder Schulgebühren dürfen die Verwirklichung der Leistungsansprüche nicht verhindern (ohne daß sie deshalb von vornherein unzulässig wären); schwierige Vorbedingungen, wie etwa abweichende Muttersprachen, verlangen einen fördernden Ausgleich, gerade um im Ergebnis an einheitlichen Standards festhalten zu können; und anders als bei den Universitäten muß für den Schulbereich ein Platz in der Schulform vorgehalten werden, für die die geforderte Leistung erbracht wurde bzw. diagnostiziert werden kann. Dies ist das verfassungsrechtlich vorausgesetzte Gegenstück zur allgemeinen Schulpflicht.

### **3. Recht auf Differenzierung**

Zum Bild der verfassungsrechtlichen Bildungsgerechtigkeit gehört abschließend – und damit bin ich bei These drei angelangt – die Pflicht zur Differenzierung. Das real bestehende Bildungswesen ist auch auf seine Ergebnisse, seine Abschlüsse hin angelegt und bleibt nicht beim pädagogischen Prozeß und seinem Selbstwert stehen. Sinn dieser Ergebnisse kann nicht sein, letztlich Unterschiede unerkennbar zu machen. Die gelegentlich vorgebrachte Idee eines Abschlusses für alle, sei es an der Hauptschule oder an der Universität, verfehlt einen elementaren Antriebsstrang des Bildungswesens in einer freiheitlichen Gesellschaft: Die Grundrechte zielen auf den Schutz der Unterschiedlichkeit. Und diese Unterschiedlichkeit ist nicht nur bei Glauben, Meinung und Kunstgeschmack anerkannt und gewollt, sondern trägt auch die Einsicht in unterschiedliche Leistungsfähigkeit und unterschiedlichen Leistungswillen ebenso wie in unterschiedliche Konzentration auf den Eigennutz. Verfassungsrechtlich gewendet: So wie die Verpflichtung besteht, Gleiches gleich zu behandeln, gilt auch die Pflicht, Ungleiches ungleich zu behandeln.

Ein besonders treffendes Beispiel liefert dafür der Art. 33 Abs. 2 GG, wonach jeder Deutsche gleichen Zugang zu allen öffentlichen Ämtern nach Maßgabe seiner Leistungskraft hat. Recht verstanden wird hier deutlich, daß das Leistungselement einen emanzipativen Kern in sich birgt: Nicht ererbte oder erdiente Ämterfolge, sondern die Chance auf Auswahl der Leistungsstärksten soll den öffentlichen Dienst prägen. Über die äußere Form des Bildungswesens, etwa die Unterteilung oder Zusammenführung von Schultypen oder die Form der Abschlußprüfungen, ist damit von Verfassungswegen noch nichts gesagt. Aussagekräftige Abschlüsse und Noten allerdings sind eine objektiv-rechtliche Verpflichtung der Bildungsinstitutionen, wollen sie nicht die Schüler, Eltern und Lehrer um das Ergebnis ihrer Anstrengungen betrügen.

### **IV. Schluß**

Das Verfassungsrecht operiert wie gesehen mit relativ groben bildungsrechtlichen Leitbildern, die die Ebene der Praxis und den Streit um „richtige“ Schulpolitik nur im Ausnahmefall, bei der Verletzung äußerster Grenzen, erreichen wird: Bildungsgerechtigkeit wird als Leitbegriff auf der Ebene institutioneller Ordnung wie individueller Ansprüche wirksam, läßt jedoch eine große Bandbreite möglicher Handlungsweisen zu ihrer Verwirklichung zu.

### **Leitentscheidungen:**

BVerfGE 34, 165 – Förderstufe

BVerfGE 45, 400 – Oberstufenreform

BVerfGE 58, 257 – Schulentlassung

BVerfGE 84, 34 – Prüfungskontrolle

BVerfG, Beschluß vom 31.5.2006, 2 BvR 1693/04 – Integration durch Meinungsvielfalt

### **Literaturauswahl:**

*Hinnerk Wißmann*, „Volksbildung“ und Integration, in: *Sahlfeld u. a.*, Integration und Recht, 43. Assistententagung Öffentliches Recht Luzern 2003, 2003 (Beck-Verlag, AssÖR), S. 289-310

*Ders.*, Rechtsgrundlage und Zustimmungspflichtigkeit bei schulischen Kompetenztests – Zu den Fragen von Eingriff und Gesetzesvorbehalt im Sonderstatusverhältnis, RdJB 2003, S. 179-193

*Ders.*, Kulturelle Differenz und Prozeduren der Integration als Gegenstand der Grundrechtsdogmatik – Das Beispiel von Elternrechten und Kindeswohl, RdJB 2008, S. 153-164 (i. E.)



## **Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Bildungswissenschaft**

**Prof. Dr. Peter Brenner**

*Universität zu Köln*

### **1. Ist Bildungsgerechtigkeit ein Begriff der Bildungswissenschaft?**

„Doch noch immer ist das Schulsystem in Deutschland eines der ungerechtesten in der Welt“. Ist das so? Die Bildungsjournalistin, die diesen Satz im Kommentar einer süddeutschen Qualitätszeitung Mitte Mai 2008 schrieb, wird es geglaubt haben. In ihrem Glauben wird sie sich unterstützt fühlen von einem Konsens in der Bildungsöffentlichkeit, die wiederum ihre Informationen von einem bildungspolitischen Meinungsjournalismus bezieht, der sich auf die öffentliche Meinung beruft.

Im Zuge dieser Diskursschleifen ist „Bildungsgerechtigkeit“ ein journalistisch-politischer Kampfbegriff geworden. Insbesondere im Bildungsjournalismus ist er gut etabliert. Dem Tagesjournalismus gelingt es ohne Mühe, aus einer beliebigen statistischen Mitteilung die Aussage zu formen, dass das deutsche Schulsystem „ungerecht“ sei – in diesem Fall war es die statistische Zahl, dass rund 8% der Schüler an deutschen Schulen die Schule ohne Abschluss verlassen.

Dass diese 8% eines der größten Probleme des deutschen Schulwesens sind, wird man ohne weiteres bestätigen können; ob es hilfreich ist, diesen Sachverhalt mit der moralischen Kategorie der „Gerechtigkeit“ zu bewerten, ist schon eine schwierigere Frage, und dass Deutschlands Schulen durch diese 8% zu den ungerechtesten der Welt gehören, wird man wohl verneinen. Die so sehr auf den internationalen Vergleich bedachte Journalistin ignoriert, genauso wie ihre Kolleginnen und Kollegen in der bundesdeutschen Bildungspresse, einen kurz zuvor nur verschämt mitgeteilten und öffentlich kaum wahrgenommenen Befund: In den USA verlassen rund 30% aller Schüler die Schule ohne Abschluss: „3 in 10 students will not graduate this year.“ (EPE Research Center, Graduation, 4) Unter dieser Perspektive steht das deutsche Schulwesen eigentlich wieder ganz gut da, und dass diese Nachricht – sie wurde im Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* Mitte 2008 in einer knappen Notiz mitgeteilt – in der deutschen Bildungsdiskussion nicht angekommen ist, gibt Stoff zum Nachdenken.

Bei einem derart publizistisch erzeugten Konsens kann leicht der Blick darauf verloren gehen, wie atemberaubend diese Aussage vom ungerechten deutschen Schulsystem ist. Ihr sind offensichtlich die Maßstäbe verrutscht. In großen Teilen der Welt haben große Teile der Kinder und Jugendlichen überhaupt keine Chance auf Schulbesuch. Die Journalisten- und Politikerbehauptung, Deutschland habe „eines der ungerechtesten Schulsysteme der Welt“ würde bedeuten, dass das deutsche Schulsystem ungerechter ist als das der meisten der UNESCO-Mitgliedstaaten, über die bildungsstatistische Daten vorliegen – ungerechter als das Schulsystem etwa in Ägypten.

ten, Äthiopien, Bangladesch, Ghana, Indien, Jemen, Marokko, Mosambik, Nepal, Pakistan, Sudan, deren Erwachsenen-Alphabetisierungsrate jeweils unter 63% liegt. Das sind die Zahlen, die der *Weltbericht Bildung für alle* der deutschen UNESCO-Kommission von 2006 mitteilt. Er teilt auch mit, dass Deutschland zu den 47 der 163 von der UNESCO erfassten Staaten gehört, in denen eine Grundschulbildung für alle gewährleistet ist.

Es ist offenkundig, dass die einfachsten Zahlen oder auch nur Überlegungen die ja nicht zum ersten Mal zu hörende Behauptung, Deutschland habe eines der „ungerechtesten Schulsysteme der Welt“, ins Reich der Fabel – oder das des Kampagnenjournalismus – verweisen. Geführt werden diese Kampagnen seit neuerer Zeit unter dem Dachbegriff der „Bildungsgerechtigkeit“, der innerhalb kürzester Zeit politisch debattenbeherrschend geworden ist. Als wissenschaftliche Kategorie hingegen ist er noch nicht etabliert. Die Erziehungs-, oder, wie es zunehmend heißt, die Bildungswissenschaft hat die Diskussion über die nähere Bestimmung dieses Begriffes noch nicht aufgenommen. Auch die jüngsten Fachlexika verzeichnen ihn noch nicht, sie sind gerade noch dabei, die Vorläuferbegriffe und Wortfelder abzarbeiten. Begriffsgeschichtlich ist Bildungsgerechtigkeit zweifellos der Nachfolgebegriff für die auch in der wissenschaftlichen Diskussion gut etablierte „Chancengleichheit“ geworden, die sich in den siebziger Jahren in Deutschland etabliert hatte. Dieser Begriff wurde inzwischen aus der bildungswissenschaftlichen Diskussion ausgebürgert, und sein unmittelbarer Nachfolger die „Chancengerechtigkeit“, hat sich nie wirklich durchsetzen können, während im Gefolge der Pisa-Studien nach einer gewissen Verzögerungsphase der Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ enorme Durchschlagskraft erreicht hat. In kürzester Zeit ist er zu einem jener „Hornsignale“ geworden, von denen Erhard Eppler in seiner lesenswerten Analyse der politischen Sprache unter Rückgriff auf Orwell spricht – „Hornsignale“ sind Begriffe, mit denen die politischen Truppen in Reih und Glied gesammelt werden. (Eppler, Kavalleriepferde, 32)

Warum „Chancengleichheit“ wieder aus der Diskussion verdrängt und durch „Bildungsgerechtigkeit“ ersetzt wurde, ist leicht einzusehen. „Chancengleichheit“ war kein wissenschaftlicher Begriff, sondern eine handlungsleitende Kategorie der Bildungspolitik. „Chancengleichheit“ war keine Theorie, sondern ein Programm – ein Programm, das mit enormem pädagogischen, politischen und nicht zuletzt auch finanziellen Aufwand durchgeführt wurde. In Teilen ist es auch realisiert worden. Die Expansion der höheren Bildung durch den massiven Ausbau von Gymnasien und Hochschulen während der sechziger und siebziger Jahre hat immerhin dazu geführt, dass nicht nur die Bildungsbeteiligung insgesamt angewachsen ist, sondern bestimmte Risikogruppen – die damals noch nicht so hießen –, wie insbesondere die Mädchen und die Landbevölkerung, ihren Anteil an der höheren Bildung bis zur Quotengerechtigkeit gesteigert haben. In anderen Bereichen jedoch ist das Programm eindeutig gescheitert. Eine sozialschichtenadäquate Bildungsbeteiligung zu realisieren, ist trotz aller Anstrengungen bis heute nicht gelungen – und auch das Konzept der „kompensatorischen Erziehung“, das Abstriche bei den bürgerlichen Bildungsinhalten bewusst forciert hat, ist einfach nur misslungen.

Dieses offensichtliche Scheitern eines politischen Programms wird wohl der Grund dafür sein, dass der Mythos der „Chancengleichheit“ verblasst und der Bedarf nach einem neuen, unverbrauchten Begriff, eben den der „Bildungsgerechtigkeit“, entstanden ist. Das Ergebnis einer fundierten wissenschaftlichen Debatte ist diese Begriffsverschiebung jedoch nicht. „Bildungsgerechtigkeit“ ist ein fest etablierter Terminus der Pisa-Diskussion geworden, aber, was niemand beachtet zu haben scheint, die

Pisa-Studien und das weitere Umfeld der Pisa-Auswertung in der wissenschaftlichen Diskussion umgehen den Begriff sorgfältig. Er gehört nicht zur Systematik des Pisa-Designs. Mit ihrem riesigen Zahlenapparat stellen die Pisa-Studien zwar immer wieder „Disparitäten“ in der Verteilung von Kompetenzen auf soziale Herkunftsverhältnisse fest, aber sie vermeiden sorgfältig eine Gerechtigkeitsdebatte, die immer nur mit einem moralischen Zungenschlag geführt werden könnte. Bezeichnend ist allerdings die Ausnahme: Im Vorwort zur ersten Pisa-Studie wird ausdrücklich die Frage nach der „Bildungsgerechtigkeit“ gestellt – vielleicht ist das einer der ersten Belege für das Vorkommen dieses Wortes. Dieses Vorwort stammt aber nicht von den Pisa-Wissenschaftlern, sondern von einem Politiker – dem Vorsitzenden des Pisa-Beirats und verdienstvollen vormaligen Hamburger Staatsrats für die Schulen Dr. h.c. Hermann Lange. (Pisa 2000, 14)

Als eine Art Vorläuferbegriff der Bildungsgerechtigkeit könnte man den Versuch werten, von sozialwissenschaftlicher Seite aus analog zur ökonomischen Diskussion „Armut“ als einen Begriff der Bildungswissenschaft zu definieren. Jutta Allmendinger hat 1999 diesen Versuch unternommen. Ihr methodischer Ansatz war denkbar schlicht, liefert aber doch das Muster, nach dem bis heute über Bildungsgerechtigkeit diskutiert wird. Allmendinger ging davon aus, dass die Knappheit an einem erstrebenswerten Gut, sei es Geld oder sei es Bildung, als „Armut“ zu definieren sei und dass man diese Art von Armut auch messen könne. Bei Geld liegt die Mess- und Zählbarkeit auf der Hand. Auch Bildung lässt sich, allerdings nur gegen den Widerstand einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik, quantifizieren, indem man den Erwerb bestimmter Bildungszertifikate auszählt und rückbezieht auf die Schichtzugehörigkeit der Schüler. (Allmendinger, Bildungsarmut, 38-40)

Die dabei festgestellte Bildungsarmut könnte man als „Zertifikatsarmut“ bezeichnen. Zu sonderlich neuen Ergebnissen kommt man dabei nicht, und zu überraschenden erst recht nicht. Dass die Beteiligung der unteren sozialen Schichten an der höheren Bildung hinter ihrem Anteil an der Bevölkerung zurückbleibt, ist ein Befund, der erhoben wurde, seit es statistische Bildungsforschung gibt. Die Pisa-Studien haben – vermeintlich – denselben Befund in einer anderen Variante bestätigt. Sie messen nicht Zertifikate, sondern Kompetenzen, und auch sie kommen zu dem Befund, dass die unteren sozialen Schichten im Bildungswesen unter besonderer „Kompetenzarmut“ leiden. (Solga/Powell, Gebildet, 182)

Aus diesen Befunden speist sich nun seit fast einem halben Jahrhundert jene Debatte, die heute unter dem neuen Namen „Bildungsgerechtigkeit“ geführt wird. Lanciert wird der Begriff allerdings nicht von der Wissenschaft, sei es die Erziehungswissenschaft, sei es die Soziologie; lanciert wird er vielmehr von der Politik – nicht einmal in erster Linie von der Bildungspolitik – und vom Journalismus.

## **2. Kann man Bildungsgerechtigkeit messen?**

„Gerechtigkeit“ ist ein Begriff, der beliebigen Deutungszugriffen ausgesetzt ist. Es macht ihn gut verwendbar im politischen Tagungskauf, es führt aber auch dazu, dass sich die Wissenschaft schwer damit tut, eine fundierte Vorstellung von „Bildungsgerechtigkeit“ zu entwickeln. Der Stoff, aus dem die Meldungen sind und aus dem die Meinungen gemacht werden, sind in der Regel statistische Zahlen. Seit Friedrich Edding vom seinerzeit neu gegründeten *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* – übrigens ein gelernter Historiker – erstmals Deutschlands Schulwesen in Zahlen gefasst und mit anderen Ländern verglichen hat, (Becker, Edding, 132-135) sind Statis-

tiken die Basis der deutschen Bildungsdiskussion geworden. Damals wurden Abiturzeugnisse gezählt, gemäß dem von Dahrendorf 1965 formulierten und bis heute nachhallenden Satz, dass die Qualität eines Bildungswesens an der Zahl der Abiturienten gemessen werden müsse. (Dahrendorf, Bildung, 30f.) Zertifikate, also Abschlusszeugnisse zu zählen, ist vergleichsweise leicht, auch wenn man hier die Tücken der Statistik keinesfalls unterschätzen darf. Speziell das deutsche Schulwesen mit seiner Vielzahl von Schularten und Abschlüssen wirft hier große Probleme der Zuordnung auf, was immer wieder dazu führt, dass in der öffentlichen Wahrnehmung sehr unterschiedliche Zahlen gehandelt werden.

Speziell die Pisa-, aber auch schon die vorhergehenden TIMS-Studien haben der statistischen Arbeit einen wesentlich höheren Komplexitätsgehalt verliehen. Auch hier ist die Grundidee leicht einsichtig: Man testet Schüler in Bezug auf die von ihnen erworbenen Kompetenzen und bildet Ranggruppen. So kann man mit einiger Eindeutigkeit zu Ergebnissen und Rangfolgen kommen, obwohl der Pisa-Diskussion eine kritische Nachfrage gut täte, was denn eigentlich dort gemessen wurde – speziell beim Lesebegriff, der das Fundament der gesamten Pisa-Studie bildet, würden sich bei genauer Betrachtung einige Zweifel stellen, ob hier wirklich irgendetwas gemessen wurde, was eine Aussage macht über die Qualität von Schulen.

Die so hergestellten statistischen Rangfolgen erlauben, vielleicht, eine Aussage darüber, ob ein Schulwesen gut oder schlecht ist, aber sie erlauben noch keine Aussage darüber, ob es gerecht oder ungerecht ist. Diese Aussage wird erst möglich, wenn die Kompetenzrangfolgen in Bezug gesetzt werden zu sozialen Befunden. Auch das geschieht in Deutschland schon seit Jahrzehnten. Seit den Anfängen der modernen Bildungsstatistik werden die Befunde über Kompetenz- oder Zertifikatsverteilung in Bezug gesetzt zum sozialen Status der Schüler und ihrer Herkunftsfamilien.

Die von den Pisa-Studien in die Debatte eingebrachte „soziale Herkunft“ ist zu einem Schlüsselbegriff der neueren Bildungswissenschaft geworden. Was aber sich dahinter verbirgt, ist längst nicht jedem Politiker, Journalisten und auch Wissenschaftler klar, dem der Begriff geläufig über die Lippen kommt. Die Idee, soziale Herkunft in Relation zu Bildungserfolg zu setzen, ist alt. Grundlegende Bedeutung erhielt sie in Deutschland in den sechziger Jahren, als der Begabungsbegriff als Rechtfertigungsmuster für ungleiche Bildungsverläufe zügig verabschiedet wurde. „Begabung“ spielt in der aktuellen Diskussion praktisch keine Rolle mehr. Der Begriff wird allenfalls als politischer Kampfbegriff verwendet, wenn nämlich bildungspolitischen Gegnern vorgeworfen wird, sie hingen einem „veralteten Begabungsbegriff“ an, was aber de facto in einer seriösen wissenschaftlichen und politischen Debatte heute niemand mehr tut.

In Konkurrenz zum Begabungsbegriff hat sich die „soziale Herkunft“ durchgesetzt, die seit den sechziger Jahren in der gesamten westlichen Bildungsdiskussion eine zentrale Rolle spielt. Die faktische Bedeutung dieses Konzepts steht jedoch in umgekehrter Relation zur wissenschaftlichen Klarheit und Fundiertheit, auf das es sich berufen kann. Von den ersten Studien allerdings in den sechziger Jahren bis hin zu den aktuellsten Pisa-Befunden ist die Definition von „sozialer Herkunft“ einer Vielzahl von Veränderungen unterworfen worden. Über lange Jahrzehnte hinweg hat sich das robuste Konzept „Arbeiter“ etabliert. Die Beobachtung, dass der Gymnasialbesuch von „Arbeiterkindern“ nicht ihrem proportionalen Anteil an der Bevölkerung entspricht, gehört – vereinzelt bis heute – zum Standardarsenal der politischen Bildungsdiskussion. Es ist schulüblich gewesen, die Bildungsbeteiligung von Arbeiterkindern mit der



von Beamtenkindern zu vergleichen und hier eine skandalöse Ungleichverteilung zu konstatieren. (Allmendinger, Chancen, 60) Bereits mit dieser Konstruktion aber beginnen die Verzerrungen der Bildungsdiskussion. Denn auf eine bessere ökonomische Ausstattung lässt sich die größere Bildungsbeteiligung der Beamtenkinder nicht zurückführen. Bis zu den großflächigen Privatisierungen von Post und Bahn war der weitaus größte Teil der Beamten in unteren Besoldungsgruppen eingestuft und damit finanziell nicht besser gestellt als Arbeiter, bis in die Mitte der siebziger Jahre sogar schlechter. Bereits hier hätten die Statistiker damit beginnen sollen, darüber nachzudenken, ob am Ende für den Bildungserfolg nicht die familiäre Ausstattung mit ökonomischem Kapital, sondern mit den Bildungsaspirationen der betreffenden Schicht in Zusammenhang zu bringen ist.

Leicht lassen sich die Schwierigkeiten erkennen, „Sozialschichten“ klar zuzuordnen. Es gehörte zum versteckten Ehrgeiz der Pisa-Studien, dieses Problem ein für allemal zu lösen. Dafür wurde ein enormer methodischer und statistischer Aufwand betrieben, der allerdings in den Studien selbst eher verborgen und nur ganz beiläufig erläutert wird. Im gedanklichen Grundansatz folgen die Pisa-Studien dem in den siebziger Jahren entwickelten und in den neunziger Jahren in der deutschen Soziologie langsam rezipierten Modell von Pierre Bourdieu. Bourdieu nimmt soziale Zuordnungen der einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft nicht in erster Linie nach ihrem ökonomischen Status vor, sondern nach ihrem „Habitus“. Der Habitus konstituiert sich, unter anderem, aus dem „ökonomischen Kapital“ – das Geld, über das ein Mensch verfügen kann –, aus dem „sozialen Kapital“ – den sozialen Beziehungen, in die er eingebunden ist – und schließlich dem „kulturellen Kapital“ – die kulturellen Güter, auf die er zurückgreifen kann. (Bourdieu, Unterschiede, 196)

In seiner berühmten Studie über *Die feinen Unterschiede – Les fins gens* – aus den siebziger Jahren hat Bourdieu diese Kapitalarten in quantitativen und qualitativen Reihenuntersuchungen beschrieben und dabei jene „feinen“ Unterschiede benannt, durch die sich soziale Schichten in einer modernen Wohlstandsgesellschaft voneinander unterscheiden. „Geld“, die Verfügung über finanzielle Ressourcen, spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. Dieser Grundgedanke wird in den Pisa-Studien übernommen.

Die in der Presse und in der politischen Auseinandersetzung immer und immer wieder zu hörende Aussage, in Deutschland sei „Bildung vom Geldbeutel abhängig“, wird durch die Pisa-Studie nicht belegt, weil sie über den „Geldbeutel“, das Familieneinkommen der Eltern, keine Auskunft gibt. Die Pisa-Studien greifen vielmehr zur Bestimmung der „sozialen Herkunft“ auf einen internationalen Index zurück, in dem eine Rangliste des Berufsprestiges erstellt wird und der auf der Basis von Befragungen in 16 Ländern rund 160 Berufe erfasst. Die Pisa-Studie fügt Fragebogenauskünfte über die Lebenssituation der deutschen Schüler hinzu – es wird gefragt nach den Wohnverhältnissen, der Zahl der Zimmer, der Zahl der Geschirrspülmaschinen, der Zahl der Badezimmer und Fernsehgeräte, der Gedichtbände, die im Haushalt vorhanden sind, der Zahl der Minuten, die die Eltern mit ihren Kindern verbringen und dergleichen mehr. Das Ganze wird dann wieder in einen Index zusammengefasst, wobei die Gewichtung der einzelnen Faktoren im Unklaren bleibt – es wäre immerhin zu erwägen, ob der Besitz eines Fernsehgerätes unter dem Gesichtspunkt des „kulturellen Kapitals“ nicht eher einen Verlust darstellt, der durch den Bonus eines im Haushalt vorhandenen Gedichtbandes nicht wieder wett gemacht werden kann. Der auf diese Weise gewonnene Datensatz wird dann in fünf Kategorien der „Sozialschichtzugehörigkeit“ aufgeteilt, denen die Schüler zugeordnet werden.

Die klassischen Kategorien, „Arbeiter“ und „Beamte“, „Reiche“ und „Arme“, „Oberschicht“, „Mittelschicht“, „Unterschicht“, kommen in dieser Verteilung nicht mehr vor. Diese „Sozialschichtzugehörigkeit“ schließlich wird in einen sozialen Gradienten eingetragen, der wird in vier Quartile aufgeteilt, und dann endlich haben die Pisa-Studien das Instrument in der Hand, um „soziale Herkunft“ zu messen – so einfach ist das. (Baumert/Maaz, Konzept, 12-24; Watermann/Baumert, Entwicklung, 69-71; PISA 2000, 326-333)

Für einen Statistiker muss es höchst befriedigend sein, eines der ältesten Probleme der Soziologie, nämlich die Frage nach der Klassen- oder Schichtzugehörigkeit, methodisch sauber, wenn auch nicht gerade elegant, gelöst zu haben. Dass man aber immer noch weiter diskutieren kann, zeigen die Pisa-Studien selbst: Der in der ersten Pisa-Studie verwendete ISE-Index wurde in der zweiten Studie durch den ESCS-Index ersetzt (PISA 2003, Bildungsstand, 239) – was bei einer sauberen Darlegung der Sachlage eigentlich dazu hätte führen müssen, dass man Vergleiche in der sozialen Herkunftsverteilung zwischen der ersten und zweiten Studie gar nicht mehr vornehmen könnte.

In einer Folgeauswertung der ersten Pisa-Studie schließlich hat deren deutscher Koordinator, Jürgen Baumert, gemeinsam mit Rainer Watermann das Verfahren der zweiten Pisa-Studie, an der er nicht mehr beteiligt war, kritisiert und gefordert, man möge zu den Methoden der ersten zurückkehren. (Watermann/Baumert, Herkunft, 90f.) Dieses ganze Verfahren entspricht zweifellos hohen wissenschaftlichen Reflexions- und Methodenstandards. Dass damit allerdings eine Aussage über die konkrete Lebenssituation eines Pisa-Schülers gemacht wird, darf man getrost bezweifeln, ganz abgesehen davon, dass die Zuordnung zu Schichten und Klassen in der Soziologie hoch umstritten ist und die Pisa-Studien nur eins von mehreren denkbaren Modellen favorisiert haben.

Bei einer luziden öffentlichen Darlegung ihrer Verfahren zur Messung der „sozialen Herkunft“ hätten die Pisa-Studien in diesem Bereich kaum jene publizistische und politische Durchschlagskraft erhalten, die sie faktisch erhalten haben. Der ISE-Index ist wohl kaum bildzeitungstauglich, ebenso wenig wie die umschweifigen Aussagen der Pisa-Studien, dass in Deutschland die „Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ungewöhnlich straff“ sei (PISA 2000, Basiskompetenzen, 393) oder „dass in keinem OECD-Staat die Steigung des sozialen Gradienten so steil war wie in Deutschland.“ (PISA 2003, Bildungsstand, 252) Bildzeitungstauglich – oder auch ZEIT-, SPIEGEL- und SZ-tauglich sind Behauptungen, dass in Deutschland die Bildung vom Einkommen abhängig sei – das aber wiederum steht nicht in den Pisa-Studien.

Gemessen an dem gewaltigen Untersuchungsaufwand bleiben die Pisa-Aussagen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb merkwürdig defensiv. Sie werden noch verschwommener, wenn die Pisa-Studie versucht, die eigentlich relevante Frage zu beantworten, warum nämlich diese straffe Koppelung entsteht. Hierzu findet sich zusammenfassend nicht mehr als die Aussage: „Auf solche Art entstehen vielfältige Zusammenhänge zwischen der sozioökonomischen Stellung der Eltern und dem Erfolg ihrer Kinder in verschiedenen Bereichen des Lebens.“ (Pisa 2003, Bildungsstand, 247). Das wird man nicht bestreiten wollen, aber eine besonders erhellende Aussage ist es auch nicht. Denn genau das hat die Bildungsforschung auch schon vorher gewusst. Es könnte der Verdacht aufkommen,

dass es sich hier um Glasperlenspiele von Soziologen handle, deren Erkenntnisgewinn in keinem rechten Gewinn zum betriebenen Aufwand steht.

Die nähere Betrachtung zeigt: Genau die Aussagen, die in der öffentlichen Diskussion der Pisa-Studien die dominierende Rolle spielen, werden in der Pisa-Studie sehr sorgfältig vermieden. In den Pisa-Studien findet sich nicht die Aussage, dass „Geld“, ökonomisches Kapital, einen nachweisbaren Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülern habe, es findet sich nicht die Aussage, dass es einen kausalen Zusammenhang gäbe zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg – eine solche Aussage können Statistiker nicht machen – und es findet sich schließlich auch nicht die Aussage, dass das deutsche Schulsystem „ungerecht“ sei.

Das *Deutsche Pisa-Konsortium* in Berlin hat 2006 eine Folgestudie zur Pisa-Studie 2000 vorgelegt. Sie trägt den Titel „Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen“ und beruht auf den Daten der ersten Pisa-Studie. Der Titel selbst ist ein kleiner Schritt vom Pfad der methodischen Tugend, denn dass Bildungsdisparitäten durch die Herkunft „bedingt“, also am Ende kausal verursacht seien, ist eine Aussage, die sich aus einer statistischen Untersuchung nicht ableiten lässt – Statistiken stellen immer nur Korrelationen zwischen Datenreihen und keine Zusammenhänge zwischen dem Phänomen fest. Diese Titelgebung zeigt, dass auch die Pisa-Akteure in den Sog der öffentlichen Meinungsbildung geraten sind, die dem Titel folgenden statistischen Auswertungen hingegen kehren wieder auf den Pfad der Tugend zurück. Fragen nach den Ursachen von „Bildungsdisparitäten“ – ein vorbildlich neutral gewählter wissenschaftlicher Begriff – werden weder gestellt noch beantwortet, vor allem wird nicht die Frage aufgeworfen, ob das Bildungssystem „gerecht sei“. Statt dessen wird einleitend die völlig zutreffende und statistisch belegbare Aussage über die „tatsächlichen sozialen Ungleichheitsverhältnisse“ auch im Bildungsbereich gemacht. (Baumert/Stanat/Watermann, Vorwort, 9) Das ist ein statistischer Befund. An diesen Befund die Aussage anzuknüpfen, das deutsche Bildungssystem sei „ungerecht“, ist hingegen eine moralische Wertung, über die Statistiker nur schwer Auskunft geben können, weshalb sie es auch tunlichst unterlassen haben.

### **3. Was ist Gerechtigkeit?**

„Was ist Gerechtigkeit?“ – diese Frage steht der des Pilatus in Johannes 18, 37 in nichts nach. Es ist erstaunlich und eigentlich ein Skandal der wissenschaftlichen Pisa-Diskussion, dass sie zwar mit großem Eifer die Fragen der Gerechtigkeit im Schulsystem aufgeworfen hat, es aber versäumt hat, diesen Grundbegriff der aktuellen Diskussion auch nur ansatzweise zu problematisieren, geschweige denn zu klären. Wer sich die wissenschaftliche, die halbwissenschaftliche und schließlich die publizistische Diskussion genauer anschaut, wird leicht feststellen, dass der Begriff der Gerechtigkeit das schwarze Loch ist, das alle ihn umgebenden Begriffe und Gedanken in sich hineinzieht, über das man aber selbst nichts weiß und offensichtlich auch nichts wissen will.

Dabei ist der Begriff der „Gerechtigkeit“ wahrlich keine unbekannte Größe der abendländischen Philosophie, vielmehr einer ihrer Zentralbegriffe. Dass die deutsche Bildungsdiskussion es verpasst hat, den Anschluss an die philosophische und soziologische Gerechtigkeitsdiskussion zu suchen, ist ein sträfliches Versäumnis, geradezu ein Versagen. Die Klärung des Begriffs hätte deutlich gemacht, dass der Begriff „Bil-

„Gerechtigkeit“ in der deutschen Diskussion ausgesprochen leichtfertig verwendet wird.

„Gerechtigkeit“ ist nicht nur ein Grundbegriff der antiken Philosophie, dessen systematische Wurzeln bei Aristoteles zu finden sind, sondern auch ein Schlüsselwort der modernen soziologischen Diskussion. Spätestens seit John Rawls 1971 seine *Theory of Justice* vorgelegt hat, also vor bald vier Jahrzehnten, ist die Diskussion über eine der modernen Gesellschaft angemessene Gerechtigkeitsvorstellung entflammt. Irgendwelche Spuren in der deutschen Bildungsdiskussion hat das aber nicht hinterlassen.

Rawls hatte noch auf philosophischer Basis eine kontraktualistische Gerechtigkeits-theorie entworfen. Sie ging im wesentlichen vom Prinzip der Vertragsgleichheit aus und entwickelte die Vorstellung, dass mündige Menschen einen idealtypischen Vertrag über die Verteilung von Rechten, Pflichten und Gütern abschließen. Die Pointe von Rawls' Argumentation war der „Schleier des Nichtwissens“ – die Fiktion, dass die Menschen beim Vertragsabschluss keine Vorstellung davon haben, welche Folgen dieser Vertrag für sie und ihr individuelles Wohl konkret haben wird, so dass sie einen möglichst gerechten Gesellschaftszustand anstreben werden. (Rawls, *Gerechtigkeit*, 159-166)

Diese offensichtlich kontrafaktische Unterstellung, die zudem noch die „Vernünftigkeit der Vertragspartner“ voraussetzt, (Rawls, *Gerechtigkeit*, 166) hat in der Folgezeit heftige Kontroversen ausgelöst und zu liberalen Gegenmodellen geführt, die für die deutsche Bildungsdiskussion eigentlich sehr gute Anschlussmöglichkeiten bieten. Michael Walzer und vor allem David Miller haben in den achtziger und neunziger Jahren den Versuch unternommen, einen pragmatischen, auf die reale Situation der modernen Wohlstandsgesellschaft bezogene Gerechtigkeitsvorstellung auszuarbeiten.

Der Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist alt. Bereits Aristoteles hatte drei grundlegend verschiedene Arten von Gerechtigkeit festgestellt: Zum einen die arithmetische Gerechtigkeit, in der Güter nach dem Grundsatz der Gleichverteilung verteilt werden; sodann die geometrische Gerechtigkeit, in der Güter nach definierten Gewichtungsprinzipien verteilt werden (Aristoteles, *Ethik*, 210f.) und schließlich, was allerdings wenig beachtet wurde, die Epikie, in der Güter nach dem Grundsatz der „Billigkeit“ verteilt werden. Die Billigkeit „vollzieht eine Korrektur des Gesetzes, soweit es auf Grund seiner Allgemeinheit mangelhaft ist.“ (Aristoteles, *Ethik*, 228) Die Epikie ist also eine Art Einzelfallgerechtigkeit, welche die Mängel der abstrakten Gerechtigkeit korrigiert – ein Prinzip, das für die bestimmte Problemlagen der deutschen Schule, insbesondere bei ihrem Umgang mit Behinderten, von allergrößter Bedeutung sein müsste. (Brenner, *Lehren*, 799f.)

In der modernsten angelsächsischen Diskussion taucht diese Dreiteilung wieder auf, nachdem sie durch die kontraktualistischen, liberal-egalitären Gleichheitsgrundsätze der Rawls-Diskussion einige Zeit lang verdrängt worden war. Die deutsche Philosophie hat sich am Gerechtigkeitsdiskurs buchstäblich seit Jahrhunderten – seit Kant – nicht mehr nennenswert beteiligt. Kant entwickelt in der *Metaphysik der Sitten* immerhin, wenn auch an ziemlich beiläufiger Stelle, analog zum kategorischen Imperativ das „formale Prinzip der Möglichkeit“ einer „öffentlichen“ Gerechtigkeit. (Kant, *Metaphysik*, 422f.) In einer bemerkenswert realistischen Wendung der Philosophie hat

Nicolai Hartmann in seiner *Ethik* im 20. Jahrhundert herausgearbeitet, dass die „Gerechtigkeit“ im Konkurrenzsystem der Werte einen der elementaren Werte darstellt, der sich nur in der Verschränkung von individueller Tugend und sozialer Solidarität realisiert. Hier ließe sich bei einer seriösen Diskussion über „Bildungsgerechtigkeit“ durchaus wieder anknüpfen. (Hartmann, *Ethik*, 419-427) Ansonsten bleibt der deutsche Diskurs über Gerechtigkeit bemerkenswert schmal. Selbst die marxistische Tradition macht nur sehr sparsam Gebrauch von dem Begriff und verschiebt die Realisierung in unbekannte historische Ferne.

Erwähnung verdient allerdings, dass einer der jüngsten Beiträge zum Thema von dem ehemaligen Arbeits- und Sozialminister – und promovierten Philosophen – Norbert Blüm stammt. Blüm allerdings hat einen realistischen Blick auf die Weltlage: Ihm stellt sich die Gerechtigkeitsproblematik nicht als innerdeutsches Luxusproblem, sondern im Vergleich des globalen Nord-Süd-Armutgefälles.

In der neueren Diskussion werden die verschiedenen tradierten Gerechtigkeitsbegriffe nicht als konkurrierende und einander ausschließende Grundsätze behandelt, sondern sie werden als komplementär, also als einander ergänzend betrachtet. In verschiedenen Bereichen der Gesellschaft, so lautet das Grundargument, gelten unterschiedliche Vorstellungen von Gerechtigkeit. Michael Walzer hat in dem Titel seines einschlägigen Buches die Formel dafür gefunden: *Spheres of Justice*, Sphären der Gerechtigkeit. Güter, materielle wie immaterielle, haben ihre je eigene „Distributionssphäre“, innerhalb der je eigene Regeln der „gerechten“ Verteilung herrschen. (Walzer, *Sphären*, 35f.) Während Walzer allerdings weiterhin grundsätzlich egalitären Verteilungsprinzipien den Vorzug gibt, hat David Miller vor einem Jahrzehnt das Argument empirisch weiterentwickelt. Unter Rückgriff auf entsprechende soziologisch-empirische Untersuchungsergebnisse der westlichen Welt hat er die These formuliert, dass die in der modernen Gesellschaft tatsächlich vorhandenen Vorstellungen von „gerechter“ Verteilung eines Gutes unterschiedliche Grundsätze favorisieren, je nachdem in welchem gesellschaftlichen Bereich die Frage nach der Gerechtigkeit gestellt wird. Millers Ziel ist eine „pluralistische Gerechtigkeitstheorie“, welche die drei möglichen Gerechtigkeitsprinzipien des Verdienstes, des Bedarfs und der Gleichheit ausbalanciert. (Miller, *Gerechtigkeit*, 83)

Dass materielle und immaterielle Grundgüter – Rawls zählt zu den wichtigsten „Rechte, Freiheiten und Chancen sowie Einkommen und Vermögen“ (Rawls, *Gerechtigkeit*, 83) – ungleich verteilt sind, gehört zu den Grundeigenschaften menschlicher Gesellschaften. Ob aber diese Verteilung gerecht ist und wie sie im gegebenen Falle so zu gestalten wäre, dass sie als gerecht empfunden wird, ist eine Frage, die offensichtlich stark kulturabhängig und entsprechend kulturspezifisch von Fall zu Fall anders entschieden wird. Der gelegentlich in der politischen Diskussion auftauchende Begriff der „gefühlten Gerechtigkeit“ ist unter dieser Perspektive mehr als nur eine politische Verlegenheitsfloskel dessen, der nicht mehr weiter weiß. In der neueren philosophisch-soziologischen Diskussion zeigt sich eine Neigung, die faktisch vorhandenen Gerechtigkeitsvorstellungen in einer Gesellschaft ernst zu nehmen und sie nicht an den abstrakten Maßstäben einer aristotelischen, Thomas'schen, kontraktualistischen oder konsensualistischen Gerechtigkeitstheorie zu messen und zu leicht zu befinden.

So verfährt David Miller. Er entwickelt eine „Gerechtigkeitstheorie“, die in den „alltäglichen Vorstellungen“ wurzelt. (Miller, *Gerechtigkeit*, 41) Miller unterscheidet die Prinzipien des Bedarfs, der Leistung und der Gleichheit. Jedes dieser Prin-

zipien spielt in der westlichen Gesellschaft eine große Rolle, ohne dass aber je diskutiert worden wäre, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. In der politischen Diskussion werden sie auch als konkurrierend begriffen und je nach Geschmack wählen politische Richtungen das Prinzip, das ihrer Grundausrichtung am nächsten kommt. Miller hingegen verteilt diese Prinzipien auf unterschiedliche Sphären der Gesellschaft, die er entsprechend den „Grundformen menschlicher Beziehungen“ definiert. (Miller, *Gerechtigkeit*, 67) Das Prinzip des Bedarfs wird dort die größte Anerkennung finden, wo sich Gemeinschaften nach Grundsätzen der Solidarität, der emotionalen Nähe konstituieren. In einer Familie etwa können materielle und immaterielle Güter – wie etwa die Zuwendung der Mutter zu einem Kind – durchaus ungleich verteilt werden, ohne dass dies als ungerecht empfunden wird, weil eben das eine Kind vielleicht einen größeren Bedarf hat als das andere. Auch in einem Kegelfclub ist es denkbar, dass für den Pfingstausflug die Kegelkasse ungleich aufgeteilt wird, um ärmeren Clubmitgliedern auf solidarische Weise die Teilnahme am Ausflug zu ermöglichen.

In Zweckgemeinschaften hingegen, so argumentiert Miller, überwiegen bei der Verteilung die Prinzipien des Verdienstes oder der Leistung. Eine gewinnorientiert operierende Firma wird ihre Mitarbeiter im wesentlichen danach entlohnen, welchen Beitrag sie für das gemeinsame Unternehmen erbracht haben. Das kann zu erheblichen Unterschieden in der Bezahlung führen, die durchaus nicht bedarfsabhängig sind. Die Vorstellung etwa, dass der Pförtner mit seinen sieben Kindern mehr erhalten solle als der kinderlose Abteilungsleiter, wäre unter Bedarfs Gesichtspunkten durchaus plausibel. Sie ist in der Praxis aber nicht nur nicht durchsetzbar, sondern würde, nach allen von Miller angeführten empirischen Befunden, auch dem Gerechtigkeitsempfinden des Pförtners widersprechen. (Miller, *Gerechtigkeit*, 129f.)

„Gleichheit“ als Verteilungsgrundlage ist schließlich das Prinzip, das in staatlichen, speziell nationalstaatlichen, Gemeinschaften praktiziert wird. Es gehört zur Definition des modernen Staates, dass er seine erwachsenen Bürger in vielerlei Hinsicht absolut gleich behandelt. Das gilt insbesondere für die Gleichstellung beim Wahlrecht oder beim Zugang zum öffentlichen Dienst. Unverkennbar ist aber auch, dass der moderne Wohlstands- und Wohlfahrtsstaat vom Prinzip der Gleichbehandlung dort erheblich abweicht, wo es um die Verteilung materieller Güter geht. Steuerlasten werden, aristotelisch gesprochen, nicht arithmetisch, sondern geometrisch verteilt, sozial Schwache erhalten direkte finanzielle Zuwendungen, als benachteiligt empfundene Schüler erhalten besondere Fördermöglichkeiten, die andern versagt werden.

Es wäre eine echte Herausforderung für die Bildungswissenschaftler, den aktuell kursierenden Begriff der „Bildungsgerechtigkeit“ in diesem theoretischen Diskurszusammenhang zu diskutieren und ihn damit wissenschaftsfähig zu machen. Damit wurde noch nicht begonnen, weil das eben die politische Suggestionskraft des Begriffes schnell zerstören würde.

Zunächst müsste eine solche Diskussion der Tatsache Rechnung tragen, dass Bildung ein ganz besonderer Stoff ist. Rawls, (Rawls, *Theorie*, 122; 309) Walzer und Miller (Miller, *Gerechtigkeit*, 79f.; 113f.) sind sich der Tatsache sehr bewusst, dass der Zugang zu Bildung eine eigene Rolle in der Gerechtigkeitsdiskussion spielt. Alle drei Theoretiker belassen es aber bei floskelhaften Andeutungen. Auch Walzer, der dem Thema immerhin ein ganzes Kapitel widmet, befindet sich hier nicht ganz auf

der Höhe seiner Argumentationsfähigkeit, verwirrt sich in abgelegenen Beispielen und wenig schlüssigen Schlussfolgerungen. (Walzer, *Gerechtigkeit*, 288-326)

Dass die Gerechtigkeitstheoretiker das Problem der Bildung nur vorsichtig umkreisen, hat seinen guten Grund: Bildung ist einerseits ein Gut, das eine grundlegende Rolle bei der Verteilung von Lebenschancen spielt – unüberboten ist immer noch Schelskys Formulierung aus den fünfziger Jahren, dass die Schule eine Institution zur Verteilung von Lebenschancen sei (Schelsky, *Schule*, 18) – , Bildung ist aber auch ein Gut, das man nicht einfach wie eine Suppe mit dem Schöpflöffel verteilen kann, sondern das nur demjenigen zugänglich ist, der es sich durch eigene Anstrengung erwirbt.

Und schließlich ist Bildung ein Gut, das in den modernen westlichen Gesellschaften, und besonders in der deutschen, nicht wirklich knapp ist. In den westlichen Ländern Europas, zu denen auch die Bundesrepublik gehört, hat jedes, buchstäblich jedes Kind nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, ein hochwertiges Schulangebot anzunehmen. Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, berufsbildende Schulen und weitere Schulen aller Art stehen zum kostenlosen Zugang zur Verfügung, und auch der Universitätsbesuch ist kostenfrei oder für eine geringe Gebühr möglich.

Das in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* vom 10. Dezember 1948, postulierte „Recht auf Bildung“, (Art. 26) auf das in der neueren Diskussion wieder gerne Bezug genommen wird, dürfte in nur wenigen anderen Ländern der Welt materiell so abgesichert sein wie in der Bundesrepublik Deutschland.

Es gehört nun aber zum Selbstverständnis einer liberalen Gesellschaft, dass sie Rechte gewähren und die materiellen wie institutionellen Voraussetzungen für ihre Wahrnehmung bereitstellen, dass sie aber die Inanspruchnahme dieser Rechte nicht erzwingen kann. Unter der Verkennung dieser Asymmetrie leidet der größte Teil der Diskussion über die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Sie konfundiert das „Recht auf Bildung“ mit der gesetzlichen Pflicht zur Bildung, die in Deutschland mit der allgemeinen Schulpflicht kodifiziert wurde. Auch sie gehört mit verschiedenen Ausgestaltungen zum Kernbestand der westlichen Gesellschaften seit anderthalb Jahrhunderten und ist die Voraussetzung für deren politische, soziale und wirtschaftliche Funktionsfähigkeit. Die Schulpflicht orientiert sich weniger, wie es die heutige Debatte suggeriert, an den Bedürfnissen des Einzelnen, sondern an den Bedürfnissen des Staates und der Gesellschaft. Dass hier speziell in Deutschland in den letzten dreißig Jahren einiges versäumt wurde, lässt sich schwer übersehen. Die 8% Schulabgänger ohne jeden Abschluss sind die voraussehbare Spätfolge einer Schulpolitik des Laissez-faire, die buchstäblich jahrzehntelang brennende Probleme, besonders im sozialen und interkulturellen Bereich ignoriert hat – ein Versäumnis allerdings, das sie mit der allgemeinen Gesellschaftspolitik durchaus teilt. Die Fokussierung auf diese Zahl und auf die Problemfelder „Hauptschule“ sowie „Migranten“, lässt im übrigen außer acht, dass es im deutschen Schulwesen noch eine ganze Reihe anderer Verlierer gibt, die in der öffentlichen Diskussion aber keine Rolle spielen, weil sie bei Pisa nicht vorkommen. (Brenner, *Schule*, 127-159)

#### 4. Wie kann man Bildungsgerechtigkeit herstellen?

„Kann ein Bildungssystem ‚gerecht‘ sein?“ (Ladenthin, Bildung, 6) Vor dem systematischen Hintergrund dieser sozialen wie philosophischen Sachlage stellen sich die in der Debatte über die „Bildungsgerechtigkeit“ diskutierten Probleme neu und anders. Das Problem der Schule ist, dass sich in ihr die drei verschiedenen Formen der Gerechtigkeit miteinander mischen. Schule ist einerseits eine staatliche Einrichtung. Deshalb muss in ihr das Prinzip der Gleichheit herrschen – sie muss alle Kinder gleich behandeln. Das kann sie aber nicht, weil sie zugleich eine pädagogische Einrichtung ist, in der besonders bedürftige Kinder eben nach Bedarf besonders gefördert werden müssen. Schließlich ist die Schule noch eine Einrichtung der Allokation – sie versorgt Schüler mit Lebenschancen und muss insoweit nach dem Leistungsprinzip vorgehen. Hier wird ihr nichts anderes übrig bleiben, als das zu tun, was die moderne Schule seit je tut und was nach der jüngsten Gerechtigkeitsdebatte auch durchaus nicht anstößig ist: Sie muss prozedurale Regeln aufstellen, nach denen das Verdienst des einzelnen Schülers gemessen und belohnt wird. (Miller, Gerechtigkeit, 145-148; 198)

Diese Mischung der verschiedenen Gerechtigkeitstypen in einer einzigen Institution stellt Lehrer wie Institution vor ein unlösbares Dilemma und gibt der öffentlichen Wahrnehmung allerlei Anlass zur Klage über „Ungerechtigkeit“, wobei es dem Klageführer überlassen bleibt, je nach Gegebenheit diese oder jene Form der Gerechtigkeit als nicht erfüllt zu betrachten.

Die Schule ist nicht der einzige Bereich, der mit der Gerechtigkeitsfrage konfrontiert wird. Dass die „gefühlte Ungerechtigkeit“ größer geworden sei, wird immer wieder neu thematisiert, die sich an unterschiedlichen Phänomenen entzünden: Mal ist es die steigende Kluft zwischen Arm und Reich, mal sind es die als obszön empfundenen Managergehälter und -abfindungen, mal ist es die Vorstellung, dass die Kinderarmut in Deutschland zunehme. Man wird davon ausgehen müssen, dass ein großer Teil dieser Debatten auf Pressekampagnen und statistischen Konstruktionen beruht. Das aber ändert nichts daran, dass die Vorstellung, Deutschland sei eine ungerechter werdende Gesellschaft, an Boden gewinnt. In dieser Diskussion nimmt die Bildungsgerechtigkeit eine Sonderrolle ein. Die als ungerecht wahrgenommenen Phänomene in den anderen Gesellschaftsbereichen ließen sich leicht mit technischen Maßnahmen heilen.

Managergehälter kann man per Gesetz deckeln, übergroße Einkommensunterschiede durch Steuerprogression abschöpfen, und Kindern armer Familien kann man Geld geben. Dass das alles in dieser Form nicht geschehen wird, sondern dass das politische Handeln gegen die gefühlte Ungerechtigkeit weitgehend ein symbolisches Handeln bleiben wird, steht auf einem anderen Blatt. Denn jede dieser Maßnahmen wird eine Fülle von Folgewirkungen haben, deren Systemeffekt unabsehbar ist, so dass es am Ende besser ist, die Politik beschränkt sich auf symbolische Reparaturmaßnahmen, um die gefühlte Ungerechtigkeit wieder ins Lot zu bringen.

In der Schule stellt sich die Sachlage freilich etwas anders dar. Es ist schwer denkbar, mit welchen Maßnahmen man „Bildungsgerechtigkeit“ im Sinne einer höheren Partizipation aller sozialen Schichten an höheren Bildungsabschlüssen erzielen könne. Das Symbolpotential wurde weitgehend ausgereizt: Das Verteilen von Hochschulzugangsberechtigungen im Zuge der Bildungsexpansion dürfte inzwischen ei-



nen Grenzwert erreicht haben, der nicht überschritten werden sollte, um die Glaubwürdigkeit des Systems nicht durch Inflationierung endgültig zu diskreditieren. Auch die andere Option wurde inzwischen fast verbraucht. Die in jüngerer Zeit zunehmend üblich gewordene Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen ist ebenfalls ein Akt symbolischer Gerechtigkeit. Mit ihm werden als ungerecht empfundene Zuordnungen zu bestimmten Schularten symbolisch zum Verschwinden gebracht, ohne dass aber in der Sachlage sich irgend etwas änderte.

Gerade dieser letztere Vorgang lässt erkennen, dass der Diskurs über Bildungsgerechtigkeit kontraproduktive Lösungen produziert. Offensichtlich zielt er an der eigentlichen Problemlage vorbei. „Bildungsgerechtigkeit“ ist auf dem besten Weg, zu einem jener „Plastikwörter“ zu werden, welche die Spannung zwischen wissenschaftlichem Denken und politischer Praxis auf unzulässige Weise verkürzen. Verstärkt wird dieser Effekt durch die von den Pisa-Studien forcierte „Mathematisierung“ des Begriffs. (Pörksen, Plastikwörter, 110f.) Zur Problemlösung trägt der Begriff nichts bei. Er fördert vielmehr die Emotionalisierung und Politisierung von echten Problemen der deutschen Bildungswirklichkeit, die nur durch geduldige Arbeit von Wissenschaftlern, Politikern und Praktikern, nicht jedoch durch eine schreiende Begrifflichkeit, gelöst werden können.

Der Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ trägt der Tatsache nicht Rechnung, dass Bildung eben kein Gut ist, das man nach den Grundsätzen arithmetischer Gleichheit verteilen kann. Bildung ist von einer unüberschaubaren Vielzahl von Variablen abhängig, die ganz wesentlich mit der sozialen Herkunft von Schülern verbunden ist. Einige dieser Variablen lassen sich neutralisieren. Die Bildungsforschung der sechziger Jahre hatte gezeigt, dass die regionale Herkunft und die konfessionelle Zugehörigkeit einmal eine große Rolle im deutschen Bildungswesen gespielt haben. Berühmt wurde die Formel von „der katholischen Arbeitertochter vom Lande“ – sie wurde nicht von „Preisert“, (Solga/Powell, Gebildet, 177) sondern von Peisert aufgrund seiner empirischen Untersuchungen konstruiert. Die sechziger und siebziger Jahre haben aber auch gezeigt, dass offensichtlich durch materielle Anstrengungen und durch Bildungswerbung solche Defizite weitgehend kompensiert werden können. Was aber für die regionale und konfessionelle Herkunft gilt, gilt offensichtlich nicht für die soziale Herkunft, die meist auch eine sprachliche Herkunft ist.

„Soziale Herkunft“ ist und bleibt bildungsprägend und sie lässt sich offensichtlich nur in einem begrenzten Umfang durch staatliche Maßnahmen beeinflussen. Das soziale und kulturelle Kapital, das Eltern ihren Kindern mitgeben, stellt einen wesentlichen Faktor ihres Bildungserfolges dar. Bildung wird in der Tat vererbt, wie seit den sechziger Jahren Untersuchungen aller Art festgestellt haben. Sowohl Christopher Jencks mit seiner Studie über *Chancengleichheit* in den USA wie erst recht Bourdieu und Passeron mit ihren tiefgreifenden Untersuchungen über die *Illusion der Chancengleichheit* – auf französisch hieß das Buch ursprünglich noch passender *Les héritiers*, die Erben – haben gegen ihren Willen gezeigt, dass die Schule soziale Herkunft nicht kompensieren kann. Der Befund ist eigentlich recht einfach: Die „Ungerechtigkeiten“ im Bildungswesen sind dort, wo es sie noch gibt, keine Folge des Bildungssystems, sondern eine des Gesellschaftssystems. (Ladenthin, Bildung, 7f.)

Die dilemmatische Lage legt eigentlich nur den einzigen Schluss nahe, dass in der Bildungsdiskussion oder doch zumindest in der praktischen Bildungsadministration auf den Begriff der Bildungsgerechtigkeit verzichtet werden sollte. Er ist kein taugli-

cher Begriff zur Klärung von schulischen Sachlagen. Das deutsche Schulwesen wäre gut beraten, wenn es die unter dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit behandelten Probleme als nüchterne administrative und Ressourcenprobleme behandeln würde. Der Rechtsphilosoph der Weimarer und frühen Bundesrepublik, Hans Kelsen, wird wohl recht gehabt haben, als er lapidar feststellte: „Absolute Gerechtigkeit ist ein irrationales Ideal. Vom Standpunkt rationaler Erkenntnis gibt es nur menschliche Interessen und daher Interessenkonflikte. Für deren Lösung stehen nur zwei Wege zur Verfügung: entweder das eine Interesse auf Kosten des anderen zu befriedigen, oder ein Kompromiss zwischen beiden herbeizuführen.“ (Kelsen, Gerechtigkeit, 49)

Unter dieser nüchternen Perspektive stellt sich die Lage um einiges einfacher dar. Es böte sich an, an die Stelle des überfrachteten Gerechtigkeitsbegriffs den etwas nüchterneren der Subsidiarität zu stellen. Er hat seine Wurzeln ebenfalls in der Antike, in moderner Fassung ist er in der christlich-katholischen Soziallehre des 19. Jahrhunderts entstanden. (Losinger, Subsidiaritätsprinzip 46f.) Subsidiarität bedeutet nicht mehr, als dass denen, die sich definitiv nicht selbst helfen können, von Seiten der Gemeinschaft – und das heißt in der modernen Gesellschaft: von Seiten des Staates – geholfen wird. Bei Miller findet der Gedanke sich wieder als das Prinzip des „Bedarfs“: jede Gemeinschaft muss allen ihren Mitgliedern neben dem biologischen Existenzminimum die Erfüllung derjenigen Bedürfnisse gewährleisten, die nach einem allgemeinen Konsens in einer konkreten Gesellschaft zum Minimalstandard eines menschenwürdigen Lebens gehören. (Miller, Gerechtigkeit, 261)

Diese Hilfe kann aber eben immer nur ein elementares Minimum betreffen. Was darüber hinaus geht, liegt wiederum im Ermessen eines jeden einzelnen. Es gehört zum Grundkonsens jeder liberalen – und das heißt modernen – Gerechtigkeitstheorie, dass sie die Auffassung vertritt, dass „die Menschen für die Wahl ihrer Lebensziele verantwortlich gemacht werden sollten, und dass somit diese Wahlhandlungen keine direkten Gerechtigkeitsansprüche begründen können.“ (Miller, Gerechtigkeit, 260) Für die Schule bedeutet das, dass der Staat seine Einrichtung dazu in die Lage versetzen muss, jedem einzelnen Schüler zu einem nicht zu geringen Minimum an schulischen Sachkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verhelfen – auf mittlerer Sicht wird es der mittlere Abschluss sein, auf dessen Niveau sich der Hauptschulabschluss in der Regel dort auch befindet, wo er noch einigermaßen gepflegt wird. Dann aber endet die Fürsorgepflicht des Staates. Was darüber hinaus geht, kann nur ein Angebot sein – ein Angebot, das jeder nach seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten oder auch einfach nur nach seinen persönlichen Ambitionen wahrnehmen kann oder eben auch nicht.

#### **Literatur:**

Allmendinger, Jutta: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 50 (1999), S. 35-50.

Allmendinger, Jutta: Verschenkte Chancen. Handlungsspielräume für die Bildungspolitik. In: Internationale Politik 59 (2004), Nr. 5, S. 58-66.

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übers. v. Olof Gigon. München: dtv 1991.

Baumert, Jürgen/Kai Maaz: Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Ver-

- tiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Hg. v. Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann. Wiesbaden: VS Verlag 2006, S. 11-29.
- Baumert, Jürgen/Petra Stanat/Rainer Watermann. Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus In: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Hg. v. Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann. Wiesbaden: VS Verlag 2006, S. 95-188.
- Baumert, Jürgen/Petra Stanat/Rainer Watermann. Vorwort. In: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Hg. v. Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann. Wiesbaden: VS Verlag 2006, S. 9-10.
- Becker, Hellmut: Friedrich Edding – ein Bildungsökonom. In: Ders.: Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta 1980, S. 129-140.
- Blüm, Norbert: Gerechtigkeit. Eine Kritik des Homo oeconomicus. Freiburg/Basel/Wien: Herder 2006.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 4. Aufl. 1991.
- /Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971.
- Brenner, Peter J.: „Bildungsgerechtigkeit“. In: Universitas 62 (2007), S. 235-245.
- Alle alles zu lehren. Behinderte Kinder in der deutschen Schule. In: Universitas 58 (2003), S. 786-801.
  - Die Hauptschule – ein hoffnungsloser Fall? Perspektiven einer misshandelten Schulform. In: Die Schulleitung. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern 33 (2006), Heft 2, S. 4-8.
  - Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis. Stuttgart: Kohlhammer 2006.
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner, 3. Aufl.1968.
- EPE Research Center: Education Week. Graduation in the United States. A Nation in the Crisis. Diplomas Count 2008.
- Eppler, Erhard: Kavalleriepferde beim Hornsignal. Die Krise der Politik im Spiegel der Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1992.
- Hartmann, Nicolai: Ethik. Berlin: de Gruyter, 3. Aufl. 1949.
- Höffe, Ottfried: Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. München: Beck, 3., durchges. Aufl. 2007.
- Jencks, Christopher: Chancengleichheit. Reinbek: Rowohlt 1973.
- Kant, Immanuel: Metaphysik der Sitten. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Bd. 7. Darmstadt: Wiss. Buchgesell. 1968, S. 305-614.
- Kelsen, Hans: Was ist Gerechtigkeit? Stuttgart: Reclam 2005 (zuerst 1953).
- Ladenthin, Volker: Bildung, Bildung und Bildungsgerechtigkeit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84 (2008), H 1, S. 3-9.
- Losinger, Anton: Das Subsidiaritätsprinzip und sein Einfluß auf das Menschen- und Gesellschaftsbild der Katholischen Soziallehre. In: Subsidiarität. Gestaltungsprinzip für eine freiheitliche Ordnung in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft. Hg. v. Wolfgang J. Mückl. Paderborn u.a.: Schöningh 1999 (Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft: [Rechts- und staatswissenschaftliche Veröffentlichungen der Görres-Gesellschaft / Neue Folge] 85), S. 35-47.

- Miller, David: Grundsätze sozialer Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Campus 2008 (zuerst engl. 1999).
- Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper 1967 (Studien zur Soziologie 7).
- PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hg. v. Deutschen PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Hg. v. PISA-Konsortium Deutschland. Münster u.a.: Waxmann 2004.
- Pörksen, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Cotta 1988.
- Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1979 (zuerst engl. 1971).
- Sattler, Elisabeth: Chancengleichheit. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Hg. v. Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirrbauer. Wien: Löcker 2006, S. 59-67.
- Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund 1957.
- Solga, Heike/Justin Powell: Gebildet – Ungebildet. In: Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft. Hg. v. Stephan Lessenich/Frank Nullmeier. Frankfurt a. M.: Campus 2006, S. 175-190.
- Walzer, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt a. M./New York: Campus 2006 (zuerst engl. 1986).
- Watermann, Rainer/Jürgen Baumert: Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Hg. v. Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann. Wiesbaden: VS Verlag 2006, S. 61-94.



## **Kann man soziale Durchlässigkeit mit Pisa messen?**

***Prof. Dr. Peter Bender***

*Universität Paderborn*

Am 10.04.2008 erschien folgende dpa-Meldung in den deutschen Tageszeitungen. Unter der Überschrift "OECD rügt deutsches Bildungssystem" wurde zum wiederholten Mal das gegliederte Schulsystem als Gefahr für unseren Wohlstand angeprangert. – Der interessierte Leser hielt nach neuen Quellen Ausschau, die die OECD veranlasst haben konnten, diese Klage zum x-ten Mal vorzubringen, aber außer Pisa wurde da nichts Nachprüfbares genannt. Verfolgt man die Presse länger auf solche Artikel hin, wird man ein Muster gewahr: Etwa alle drei Monate lanciert die OECD solche Cassandra-Rufe. Mit oder ohne Verweis auf Pisa wird das gegliederte Schulsystem konkret verantwortlich gemacht für das langsame Wirtschaftswachstum Deutschlands und, in letzter Zeit verstärkt, für die Möglichkeit des Zurückfallens hinter Indien und vor allem China; – als ob es da nicht ökonomische, gesellschaftliche und politische Einflussfaktoren von ganz anderem Kaliber gäbe!

Bekanntlich wird Pisa von der OECD organisiert, und hin und wieder meldet sich der verantwortliche OECD-Mitarbeiter Andreas Schleicher selbst zu Wort. Wir haben das Pech, dass er Deutscher ist, als Viertklässler seinerzeit keine Empfehlung für das Gymnasium bekam (womit er selbst immer kokettiert) und sich nun in einer Position befindet, aus der heraus er seinen persönlichen Krieg gegen das deutsche gegliederte Schulsystem öffentlichkeitswirksam führen kann. Er ging übrigens damals trotzdem aufs Gymnasium, studierte Physik und ist inzwischen Honorarprofessor an der Universität Heidelberg; – für mich ein Musterbeispiel für die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems: Ohne Gymnasialempfehlung und ohne Promotion kann man bei uns Professor werden!

Trotz oder wegen seiner Expertise in Statistik schreckt er nicht davor zurück, statistische Zusammenhänge aufzubringen oder zu leugnen, wie es ihm in den Kram passt. Für das Aufbringen habe ich gerade ein Beispiel geliefert, und zum Leugnen brauchen wir nur an die Veröffentlichung der deutschen Pisa-Ergebnisse von 2006 in den Naturwissenschaften zu denken, wo Schleicher die deutliche Verbesserung gegenüber 2003 für marginal erklärt hat, weil die Zahlen nicht vergleichbar seien. Das ging allerdings wiederum der deutschen Pisa-Gruppe zu weit, und deren Sprecher Manfred Prenzel hat sich, wenigstens dieses eine Mal, von Schleicher distanziert.

Eine meiner ersten Begegnungen mit einem auf Pisa gestützten Plädoyer für die Einheitsschule war ein Artikel des Erziehungswissenschaftlers Peter Struck am 05.01.2005 in der Frankfurter Rundschau:

Bei Pisa 2003 war erstmals neben Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ein vierter Bereich getestet worden, das sog. Problemlösen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um Knobelaufgaben, wie man sie in den Wochenendbeilagen der Tageszeitungen findet, und damit faktisch um einen Teilbereich der Mathematik. Z.B. soll man bei einer Aufgabe in einem System von Wasserkanälen und Schleusen feststellen, wo Wasser fließt und wo nicht. Das ist nur eine andere Einkleidung der wohlbekannten Stromkreisaufgaben, wo man je nach Schalterstellung angeben muss, wo Strom fließt und wo nicht. Diese sind zwar in der Physik angesiedelt, aber gerade die zweite Einkleidung mit Wasserkanälen zeigt, dass es auf den physikalischen Gehalt nicht ankommt, sondern dass es sich um ein Problem der mathematischen Graphentheorie handelt. Trivialerweise waren die Ergebnisse in Mathematik und in "Problemlösen" hoch korreliert. In "Problemlösen" erzielten die deutschen Jugendlichen 513 Punkte, gegenüber 503 in Mathematik (was allerdings nicht heißt, dass sie in "Problemlösen" besser waren, sondern nur, dass sie da im Vergleich zu anderen Ländern besser abgeschnitten haben als in Mathematik im Vergleich zu anderen Ländern).

Für Struck waren die deutschen Punktzahlen ein Beleg, dass die Jugendlichen außerhalb der Schule "besser" lernen ("Problemlösen" ist *kein* Schulstoff, und Mathematik *ist* Schulstoff). Ignoriert hat Struck jedoch z.B., dass die Deutschen in einem der vier mathematischen Teilgebiete sogar mehr Punkte als in "Problemlösen" erreichten. Stattdessen benannte er die Straßenkinder in Mittelamerika und in Rumänien als Zeugen für erfolgreiches Lernen "im Leben" (interessanterweise nicht wie üblich die in Brasilien; denn dieses Land hatte an Pisa teilgenommen und "trotz" der Lernmöglichkeiten auf der Straße naturgemäß sehr schlecht abgeschnitten). Dazu wurden noch u.a. die veralteten guten Ergebnisse von Schweden herangezogen, und fertig war der Nachweis, dass das deutsche Schulsystem schlecht sei und reformiert werden müsse, d.h. insbesondere seine Dreigliedrigkeit abgeschafft werden müsse.

Das Vorbild "Schweden" ist uns ja schon lange abhanden gekommen. Bereits zu seinem Timss-Erfolg Mitte der 1990er Jahre hatte wesentlich die Tatsache beigetragen, dass die schwedischen Jugendlichen im Durchschnitt ein halbes Jahr älter als die anderen waren. Seitdem sind die Pisa- und Timss-Zahlen für Schweden kontinuierlich zurückgegangen; bei Timss 2003 betrug sie in Mathematik gerade noch 499. Normalerweise gebe ich auf solche Änderungen von einem bis zum nächsten Durchgang wenig; sie sind für mich vielmehr ein Ausdruck der statistischen Unschärfe von Timss bzw. Pisa. Aber bei Schweden zeichnet sich über ein Jahrzehnt doch ein gewisser Trend ab. Man scheint immer weniger mit den Problemen der Einwanderung fertig zu werden. Inzwischen wird in großen Städten wie Stockholm, Göteborg und Malmö der Unterricht in Mathematik, dem dritten Hauptfach neben Schwedisch und Englisch, in der jeweiligen Muttersprache Serbo-Kroatisch, Arabisch usw. erteilt. Für mich ist das kein Fortschritt, sondern ein Zeichen von Resignation.

Die Vorbildfunktion von Schweden hatte sich ursprünglich auch daraus ergeben, dass es (anders als Frankreich oder England, wo die Einwanderer oft von Anfang an mit der Landessprache und -kultur einigermaßen vertraut sind) eine ähnliche Migrationsquote und -struktur wie Deutschland hat. Allerdings wurde bei dieser Unterstellung auch wieder ein unscheinbarer, aber bedeutsamer Unterschied übersehen: In Schweden ist bei der Hälfte aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund *nur ein* Elternteil im Ausland geboren, während in Deutschland dieser Anteil lediglich ein Viertel beträgt; und *diese* Jugendlichen sind in diesen beiden Ländern bei den Pisa-Tests fast so gut wie die Autochthonen und damit viel besser als die mit doppeltem Migrationshintergrund.

Gegen das gegliederte Schulsystem wird mit harten Bandagen gekämpft:

Da denke ich an den UN-Menschenrechtsratssonderberichterstatter, Jura-Professor und pädagogischen Laien Vernor Muñoz aus Costa Rica, der, wohl instrumentalisiert durch interessierte Kreise, bei seiner Suche nach Menschenrechtsverletzungen das deutsche gegliederte Schulsystem wegen seiner angeblich diskriminierenden Wirkung ins Visier genommen hat (Frankfurter Rundschau vom 21.02.2008); – zur allseitigen Beruhigung der wirklichen Menschenrechtsverletzerinnen & Menschenrechtsverletzer in der ganzen Welt.

Seit einigen Jahren geht die frühere Leiterin der Helene-Lange-Schule, einer integrierten Gesamtschule in Wiesbaden, Enja Riegel, mit dem guten Abschneiden ihrer Schule bei Pisa 2000 hausieren (bei 23 teilnehmenden Schülerinnen & Schülern!). Dieses Vorgehen wurde von den Pisa-Leuten selbst als dermaßen unseriös empfunden, dass sie es öffentlich scharf rügten (was sie ansonsten leider sehr selten tun, obwohl es in vielen anderen Fällen ebenfalls nötig wäre). Mit 579 Punkten ist diese Schule bestimmt eine der besten *Gesamtschulen*. Beim Vergleich mit den deutschen *Gymnasien* allerdings landet sie im *Mittelfeld*. Das ficht Frau Riegel jedoch nicht an: Von Anne Will ließ sie in der Sendung am 14.10.2007 ihre Schule als *beste deutsche Pisa-Schule überhaupt* feiern, obwohl beide Damen genau wussten, dass sie damit von der Wahrheit ganz weit entfernt sind.

Die Stellvertretende Vorsitzende der GEW, Marianne Demmer, äußerte sich in einem Schreiben vom 10.10.2006 an ihren Hauptvorstand und die dort Beschäftigten negativ zu dem damals gerade erschienenen Pisa-Kritik-Buch (Jahnke & Meyerhöfer, inzwischen 2. Auflage 2007) und stellte u.a. fest, ein Herr Bender (also ich) lege "sogar nahe, das bewährte gegliederte Schulsystem auch auf die Grundschule auszudehnen". Dies ist das genaue Gegenteil dessen, was ich an der inkriminierten Stelle gesagt habe, und so bat ich Frau Demmer um eine Richtigstellung gegenüber dem Adressatenkreis. Darauf warte ich heute noch; die böswillige Verdrehung meiner Aussage steht nach wie vor im Raum.

Die bildungspolitische Sprecherin der Grünen im Landtag von Nordrhein-Westfalen, Sigrid Beer (mit der ich in ihrer Zeit an der Universität Paderborn in Sachen "Lehrerbildung" sehr gut zusammengearbeitet habe), nahm im November 2007 den geplanten Amoklauf zweier Schüler an einem Kölner Gymnasium zum Anlass, "eine Ellenbogen-Mentalität an den Schulen" zu beklagen und "zur Entwicklung eines positiven Lernklimas und guter Schüler-Lehrer-Beziehungen die Beendigung der Sortierung zehnjähriger Schüler nach Schulformen" zu fordern (Westfälisches Volksblatt vom 20.11.2007). – Kurz davor und ein knappes Jahr später hatten sich ja in zwei finnischen Schulen zwei Amokläufe mit jeweils einem knappen Dutzend Toten ereignet. Da hatte man durchaus unwillkürlich daran gedacht, das finnische Pisa-Paradies, wie es seit Jahren in unseren Medien gefeiert wird, mit diesen Tragödien zu konfrontieren. Aber man hat diesen Gedanken selbstverständlich sofort verworfen: für Probleme der finnischen Gesellschaft wie große Jugendarbeitslosigkeit, verbreiteter Alkoholismus, starker Drogenkonsum und hohe Selbstmordrate ist doch *nicht die Einheitsschule* verantwortlich, sondern vielleicht Tageslichtmangel im Winter! – Umgekehrt sehe ich allerdings auch nicht, wie die Einheitsschule als solche irgendwo explizit dazu beitragen soll, solche Amokläufe zu verhindern.

Für sie wird immer die Idylle des längeren gemeinsamen Lernens überhaupt sowie des gegenseitigen Profitierens der schwächeren und der stärkeren Schülerinnen &

Schüler voneinander angeführt. – In einem Atemzug damit wird oft die *individuelle* Förderung der Schülerinnen & Schüler gemäß ihren Begabungen genannt und damit suggeriert, dass dafür die Einheitsschule besonders gut geeignet sei. – Mit dem Einsatz einfachster Denklogik müsste man doch erkennen, dass die Vereinbarung der beiden Prinzipien "Einheitsschule" und "Individualisierung des Unterrichts" nicht gerade trivial ist.

Der Forderung nach einem längeren gemeinsamen Lernen kann man ja aus politischer Überzeugung durchaus anhängen. Aber für die Behauptung eines langfristigen gegenseitigen Profitierens der Schwächeren und insbesondere der Stärkeren beim Lernen sind mir keine belastbaren empirischen Belege bekannt.

Überhaupt werden seit Jahrzehnten unter dem Schlagwort des pädagogischen Konstruktivismus die Möglichkeiten des selbstständigen Lernens ohne wesentliche instruktionale Elemente erheblich überschätzt. Die Theorie ist gut ausgearbeitet und gestattet mediokren Lehrenden auf Schul- und Hochschulebene, sich der Verantwortung für mäßige Lehrerfolge zu entziehen. In der Praxis funktioniert das mit der Reduktion der Lehrperson auf die Moderatorenrolle aber schlecht. Manche Protagonistinnen & Protagonisten, die an diese Möglichkeiten glauben und entsprechende Unterrichtsversuche unternehmen sowie darüber schreiben, merken nur nicht, wie viele instruktionale, ja autoritäre, Elemente in jeder Lernsituation dennoch enthalten sind und wie schlecht ihre Lernergebnisse oft sind. – Ich habe den pädagogischen Konstruktivismus deswegen hier ins Spiel gebracht, weil er als Paradigma für eine ganze Reihe pädagogischer, didaktischer und methodischer Prinzipien gelten kann, die gerne der Einheitsschule zu- und dem gegliederten Schulsystem abgesprochen werden.

Man wäre übrigens schon über kleine Beispiele erfolgreichen "konstruktivistischen" Unterrichts etwa in Mathematik froh. – Aber für einen Nachweis der Überlegenheit der Einheitsschule wären Untersuchungen von ganz anderem Kaliber erforderlich. Da müssten nämlich zwei Gesellschaften unter insgesamt gleichen Bedingungen wenigstens dreißig Jahre lang beobachtet werden, die eine mit einem gegliederten, die andere mit einem ungegliederten Schulsystem. Dann müsste festgestellt werden, welche erfolgreicher ist. Aber wie will man zwei Gesellschaften mit gleichen Bedingungen finden, und wie kann man diese Bedingungen so lange gleich halten? Wie kann dann der Erfolg gemessen werden? Ganz gewiss nicht mit Pisa-Aufgaben. Mit dem Bruttosozialprodukt? Intakter Umwelt? Zufriedenheit der Menschen? Wie misst man diese? Usw. – Die theoretische und praktische Unmöglichkeit eines solchen Unternehmens liegt auf der Hand. – Man muss sich stattdessen auf Erfahrungen stützen. Diese legen nahe, dass die Abschaffung des Gymnasiums schädlich für unser Land wäre. Die Probleme des schwächsten Viertels unserer Jugendlichen, die durch unsere hohe Migrationsquote ja erheblich verschärft sind, müssen zunächst gesamtgesellschaftlich und dann im Bildungssystem abgestimmt auf diese Population, im Sinne der ja allseits geforderten individuellen Förderung, angegangen werden.

In Ansätzen gibt es durchaus empirisch fundierte Aussagen zur Wirkung von Schulsystemen, z.B. die auf der Tagung vorgestellte Life-Studie von Helmut Fend, wonach selbst bei der etwaigen Verminderung der sozialen Disparität in der Gesamtschule der anschließende Berufsweg oder weitere Bildungsweg doch wieder ganz stark vom sozialen Status der Familie abhängt.



Wenige Tage vor der eingangs erwähnten OECD-Notiz hat der Bildungsforscher Rainer Lehmann (der schon bei Timss und Pisa beteiligt war) dem Berliner Senat die Ergebnisse seiner Element-Studie vorgelegt, in der er die Erfolge der auf sechs Schuljahre verlängerten Grundschule mit den beiden ersten Klassen des Gymnasiums verglich (in Berlin besteht seit einiger Zeit Wahlmöglichkeit zwischen diesen beiden Alternativen): Wichtig ist mir jetzt nicht, dass die verlängerte Grundschule in den zwei Jahren leistungsmäßig gewaltig hinter dem Gymnasium zurückblieb, sondern dass die Schere zwischen den stärkeren und schwächeren Schülerinnen & Schülern in der verlängerten Grundschule trotz des gemeinsamen Lernens noch erheblich weiter auseinander gegangen ist.

Anders als diese und manche andere Untersuchung hat Pisa gerade nicht den Anspruch, Schulsysteme zu vergleichen. Das ergibt sich schon daraus, dass man sich ja dezidiert nicht um die nationalen Curricula der teilnehmenden Länder geschert, sondern die Tests einheitlich an angelsächsischen Usancen ausgerichtet hat. So hat der Verantwortliche für die deutsche Teilnahme an Timss 1995 und am ersten Pisa-Durchgang 2000, Jürgen Baumert, ausdrücklich betont, dass man aus den Timss- und Pisa-Zahlen nicht auf die Unterlegenheit von Schulsystemen schließen dürfe. Vermutlich hat er dies auch zum Schutz der deutschen Gesamtschule gesagt, denn diese hat ja jedes Mal katastrophal abgeschnitten.

Die bei PISA 2000 *noch* (und später nicht mehr) veröffentlichten Zahlen lauten z.B. für Mathematik: Gymnasium 574, Realschule 501, Integrierte Gesamtschule 455, Hauptschule 439. Für mich war das Ausmaß des schlechten Ergebnisses der Gesamtschule eine große Überraschung, aber Andere hatten es durchaus erwartet und hatten deswegen im Vorfeld versucht, die Teilnahme von Deutschland an Pisa zu verhindern. In Hamburg sowie in Berlin hat es unter den Gesamtschulen bei der Durchführung dann eine ausgeprägte Verweigerungshaltung gegeben, die dazu führte, dass diese beiden Länder insgesamt wegen fehlender Repräsentativität vom innerdeutschen Vergleich ausgenommen wurden.

Nun muss man einräumen, dass die Gesamtschule in Deutschland keine wirkliche Chance hat, so lange es das Gymnasium gibt (wie übrigens das Ausbluten der Hauptschule nicht zuletzt auf die Existenz von Gesamtschulen in der jeweiligen Nähe zurückgeht). – Dennoch ist es mir ein Rätsel, wie sich jemand bei einem Plädoyer für die Gesamtschule ausgerechnet auf Pisa-Zahlen stützen kann. – Eine besonders gewagte Argumentationsfigur lautet dabei so: "Wenn das Gymnasium nicht existieren würde, dann würde die Gesamtschule bei Pisa gewiss gut abschneiden. Deswegen stütze ich mich mit Recht auf Pisa, wenn ich mich für die Gesamtschule ausspreche."

Wem dieses Argument allzu konstruiert ist, wendet sich dem internationalen Länder-Ranking zu und stellt fest, dass die Spitzenländer alle über ein Einheitsschulsystem verfügen. – Wirft man allerdings einen Blick auf die untere Tabellenhälfte, so findet man auch dort durchweg die Einheitsschule. Die Schulform kann also den Erfolg der Spitzenländer nicht ausmachen. Vielmehr sind die ostasiatischen Gesellschaften in Japan und den Tigerstaaten Singapur (Teilnahme nur bei Timss und Iglu), Südkorea, Hongkong, Taiwan sowie Macau durch und durch viel stärker leistungsorientiert als die in der westlichen Welt, und das schlägt sich insbesondere in den Pisa-Test-Leistungen nieder. Dieser Einfluss wurde von Pisa nolens volens nicht gemessen und wird folglich ignoriert.

Außerdem haben alle diese Länder, inklusive Finnland, entweder eine Migrationsquote nahe Null, oder aber, wie auch in den klassischen Einwanderungsländern Kanada, Australien und Neuseeland (die uns immer wieder gern als Vorbilder hingestellt werden), ihre – ausgesuchten – Immigranten haben ein Leistungsniveau nahe bei den Autochthonen (so dass sie in manchen Teilbereichen sogar besser als diese abschneiden). Der Einfluss der Migration wird zwar von Pisa gemessen, aber er wird systematisch heruntergespielt.

In Deutschland ist die Lage ganz anders als in den genannten Ländern: Ohne die Jugendlichen mit Migrationshintergrund hätten wir in Mathematik 527 Punkte und würden im Ländervergleich (unter Herausrechnen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Ländern!) im oberen Viertel liegen. – Um es klar zu sagen: Natürlich sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sofern sie auf Dauer hier bleiben, Teil unserer Gesellschaft, und unser Bildungssystem muss sich auch auf sie richten, so dass 490, 503 bzw. inzwischen 504 die "richtigen" Pisa-Mathematik-Zahlen für uns sind. Aber wir sind nicht schlechter, sondern haben es schwerer als viele andere entwickelte Länder. – Was 50 Jahre lang versäumt wurde, muss endlich angegangen werden, nämlich die, u.a. sprachlichen, Voraussetzungen für eine Integration der eingewanderten Familien zu schaffen. Wenn dann die Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemäß ihren Begabungen ihre Schullaufbahn einschlagen können, steht der Integration von schulischer Seite aus nichts im Wege.

Außer Deutschland gab es bei Pisa 2000 noch eine Handvoll weiterer Länder mit gegliedertem Schulsystem (Belgien, Österreich, Schweiz, Slowakei, Tschechien), und diese befinden sich alle in der oberen Hälfte des Länder-Rankings, so dass dieses Ranking eigentlich eher zugunsten des gegliederten Schulsystems ausfällt. Zum einen ist aber dieser Vorteil wirklich gering, und zum anderen möchte ich es mit Baumert halten: Pisa sagt nichts über die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen aus.

In einem dritten Anlauf versuchen die Einheitsschulbefürworter, aus der Pisa-Aussage Honig zu saugen: "Nirgends ist die Abhängigkeit der Pisa-Test-Leistung eines Jugendlichen von dem sozialen Hintergrund seiner Familie so groß wie in Deutschland". Sie unterstellen dabei, dass diese Abhängigkeit durch den Übergang zur Einheitsschule vermindert würde. Diese Unterstellung erscheint plausibel, ist aber nicht fundiert, und die beiden erwähnten Untersuchungen widersprechen ihr direkt oder indirekt: In der Berliner verlängerten Grundschule hat das gemeinsame Lernen jedenfalls zu einem weiteren Auseinanderklaffen der Leistungen geführt. – Und selbst wenn die Gesamtschule vielleicht diese Abhängigkeit (in welchem Sinn auch immer) verringert, so sind die späteren Bildungs- und Berufswege doch wieder ganz stark von der sozialen Herkunft geprägt.

Wie kommt Pisa zu seiner Aussage über die hohe Abhängigkeit der Pisa-Test-Leistung vom Sozialstatus? – Für jedes Land wurde eine lineare Regressionsanalyse zu den beiden Variablen "Pisa-Punktzahl beim Lesen" und "sozialer Status der Familie" durchgeführt. Da entsteht eine Punktwolke, und diese wird durch eine Gerade repräsentiert. Je größer die Steigung dieser Geraden (der sog. soziale Gradient) ist, desto ausgeprägter erscheint die Abhängigkeit. Es ist klar, dass große Gruppen mit sehr niedrigen Punktzahlen in Verbindung mit niedrigem sozialen Status diesen Gradienten erhöhen. Und dazu leisten unsere Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusätzlich zum schwachen Viertel unserer autochthonen Jugendlichen einen erheblichen Beitrag. – Beim Pisa-2000-Lesetest betrug die Steigung des sozialen Gradienten in Deutschland 45, USA 35, Schweden 27, Finnland 20, Japan 9.

Was sagen uns diese Zahlen, außer dass sie für Deutschland schlecht klingen? Die beim Lesetest erzielten Punktzahlen sind in voller Genauigkeit vorhanden. Aber bereits die Bedeutung dieses kleinen, angelsächsisch orientierten Ausschnitts von Lesekompetenz für Allgemeinbildung, Sozialkompetenz, Lebenstüchtigkeit usw. ist fraglich. – Und die Variable "Sozialstatus" ist dann gänzlich wachweich. Sie wird reduktionistisch mit dem "höchsten" Beruf identifiziert, der in der Familie des Probanden vorhanden ist (ISEI: International Socio-Economic Index of Occupational Status). – Schon die Anordnung der Berufe überhaupt auf einer linearen Skala ist eine höchst fragwürdige weitere Reduktion. Wie man dann noch darauf eine Metrik pflanzen kann, ist mir unbegreiflich. Da werden ja *Abstände* etwa zwischen Professor und Astrologe oder zwischen Botschafter und Tänzer (um einmal einige der Berufe zu nennen) als Zahlen definiert, und mit diesen wird auf zwei Stellen hinter dem Komma genau Regressionsrechnung getrieben!

Hinzu kommt, dass die Angaben der Probanden über den genauen Beruf etwa des Vaters mit *dessen* Angaben nur zu knapp 40% übereinstimmen und diese Übereinstimmung auch dann noch unter 70% bleibt, wenn man nur den ungefähren Beruf wissen will. (Jeweils etwas höher ist die Kohärenz bezüglich der Mutter, weil diese häufiger keiner beruflichen Tätigkeit nachgeht und dieser Status von den Jugendlichen leichter erkannt wird).

Darüber hinaus wird das ökonomische, soziale und kulturelle "Kapital" mit Fragen erhoben wie: "Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?" oder "Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass deine Eltern mit dir über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren?" Da werden subjektive und willkürliche Antworten den Jugendlichen entlockt, bei denen z.B. – völlig neben der Realität – die Schweizerinnen & Schweizer ihre Lage schlechter einschätzen als die Deutschen. Auf der Grundlage dieser Antworten werden dann die kompliziertesten Parameter geschätzt und die raffiniertesten statistischen Zusammenhänge mit riesigen Zahlenkolonnen mit zwei Dezimalen hinter dem Komma aufgestellt. – So objektiv das alles wirkt, Pisa ist gespickt mit Mängeln auf allen Ebenen von Planung, Durchführung und Auswertung der Statistiken, wie Joachim Wuttke (2007) mit seiner gründlichen Analyse nachweisen konnte.

Bei Pisa 2003 wurde erneut für alle Länder der soziale Gradient ermittelt, nun mit den Punktzahlen des diesmaligen Schwerpunktfachs "Mathematik" und einem etwas anderen Parameter für den sozialen Status, dem ESCS (sog. ökonomisch-sozial-kultureller Status). Da hätte man ähnliche Werte wie 2000 erwartet; aber es ist etwas ganz anderes herausgekommen: Die Spitze bilden Belgien und Ungarn mit 55, während Deutschland (47), Japan (46!), USA (45), Schweden (42!) sich in der Nähe des OECD-Durchschnitts befinden (der – fehlerhaft etwas zu niedrig – mit 42 angegeben ist) und von den o.a. Ländern nur Finnland mit 33 deutlich darunter liegt.

Offenbar hielt man bei Pisa diese Werte jetzt für "richtig", – sonst hätte man sie ja wohl nicht veröffentlicht. Eigentlich wäre nun eine Analyse fällig gewesen, die die krassen Unterschiede zum sozialen Gradienten von 2000 erklärt. Da hätte man wohl oder übel die extreme Weichheit der Pisa-Daten sowie den reduktionistischen Charakter der auf ihnen beruhenden ISEI und ESCS darstellen müssen, und es hätte sich die Unhaltbarkeit des sozialen Gradienten à la Pisa ergeben. Einen Fehler, gar grundsätzlicher Art, einzuräumen, ist allerdings nicht der Stil von Pisa, und so hat man von einer solchen Analyse nichts gehört.

Nach 2000 war aber von interessierten Kreisen unter Berufung auf den Pisa-Gradienten die Parole von der in Deutschland besonders großen Abhängigkeit der Schulleistungen (eigentlich ja nur: der Pisa-Test-Leistung) vom sozialen Status ausgegeben worden. Diesen Politikern, z.B. dem Bildungs"experten" Karl Lauterbach von der SPD, hätte man ein scheinbar wissenschaftlich begründetes Argument für die Einheitsschule aus der Hand schlagen müssen, ob man nun selbst dieser Schulform anhängt oder nicht. Aber es ist wohl persönlich zu viel verlangt, Diejenigen zu korrigieren, die sich auf einen stützen, einen dauernd zitieren und einem damit Publizität verschaffen.

Ich finde es skandalös, dass ein wachweicher Parameter aus dem Jahr 2000, der schon drei Jahre später obsolet war, den Zündstoff und bis heute den Treibstoff für ein so gewaltiges Vorhaben wie die völlige Umkrempelung des deutschen Schulsystems lieferte und liefert.

Ein weiteres Beispiel für das Lancieren von negativ wirkenden Nachrichten (vor allem durch die OECD), die scheinbar auf Pisa gestützt werden: Jugendliche, die bei der Einwanderung nach Deutschland etwas älter sind und in ihrem Heimatland schon Schule genossen haben, schneiden bei Pisa wesentlich besser ab als solche, die hier geboren oder als Kleinkinder eingewandert sind. Dieses Phänomen wurde in einer dpa-Meldung am 07.06.2006 im Westfälischen Volksblatt mit einer böartigen Formulierung in folgender Weise dargestellt: "Beispielsweise versagt das deutsche Schulsystem nach der jüngsten OECD-Studie wie kein anderes vergleichbarer Industrienationen bei der Förderung von Migrantenkindern. Die Schulleistungen von Zuwandererkindern werden mit Dauer des Aufenthaltes ihrer Familien in Deutschland sogar deutlich schlechter." – Die Erklärung des Phänomens ist aber frappierend einfach und plausibel: die als ältere Jugendliche Eingewanderten stammen vor allem aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, wo die Bildungssysteme durchaus ordentlich waren, und gehören oft einer mittleren Sozialschicht an, während die Familien der anderen Population vornehmlich aus bildungsfernen Schichten der Türkei mit niedrigem Sozialstatus kommen. Mit einem Versagen des deutschen Schulsystems hat dieser Sachverhalt nun aber gar nichts zu tun.

Pisa-Deutschland ist stets bemüht, die Variable "Migrationshintergrund" hinter der Variablen "Sozialstatus" zurücktreten zu lassen, wohl, damit die eingewanderten Familien nicht zum Sündenbock für das schlechte Abschneiden Deutschlands gemacht werden. Zwar wird das Stichwort "Migrationshintergrund" immer wieder behandelt, aber immer wieder als isolierter Block. Stattdessen wäre bei fast jedem Thema von Interesse, wie die entsprechenden Zusammenhänge und Zahlen mit und ohne Beachtung des Migrationshintergrunds aussehen würden, und das eventuell noch mit Differenzierung nach Herkunftsland, Verkehrssprache, doppeltem und einfachem Migrationshintergrund usw.

Z.B. wurde 2003 in einer Regressionsanalyse zur Abhängigkeit der Mathematik-Punktzahlen von acht verschiedenen Einflussfaktoren (die schrittweise nacheinander einbezogen wurden) deren Anteil an der aufgeklärten Varianz zu 67% für den sozialen Status, dann zu 12% für den Migrationshintergrund und danach zu 21% für die anderen Faktoren (Kindergartenbesuch, Vater-Erwerbstätigkeit, Familien-Umgangssprache usw.) bestimmt (Prenzel u.a. 2004, 274). In Deutschland und in zahlreichen anderen Ländern hängen alle diese Faktoren wiederum stark vom Faktor "Migrationshintergrund" ab. Dieser ist als einziger wirklich unabhängig, und mit ihm müsste eigentlich angefangen werden. Von allen anderen Faktoren müsste der ermittelte

Aufklärungsanteil wenigstens partiell wiederum dem "Migrationshintergrund" zugeschlagen werden.

Bei dem oben angesprochenen Thema "sozialer Gradient" wurde 2000 auch nach Bundesländern differenziert: die alten Bundesländer lagen alle zwischen 42 und 52, die neuen zwischen 35 und 39. Hier zeigt sich ganz deutlich der Einfluss der Migrationsquote: in den alten Bundesländern betrug diese 27% und in den neuen knapp 4%. Das Augenmerk legte der Pisa-Bericht stattdessen aber darauf, dass sogar die neuen Bundesländer, obwohl sie wegen der niedrigen Migrationsquoten doch recht homogene Gesellschaften darstellen, etwa so schlecht wie die USA und Großbritannien abgeschnitten hatten, "die ja häufig als Staaten mit großen sozialen Disparitäten angeführt werden" (Baumert u.a. 2006, 62f).

Unter den alten Bundesländern hatte dabei Bayern mit 43 nach Baden-Württemberg den niedrigsten sozialen Gradienten, und mit 533 Pisa-2003-Mathematik-Punkten ist Bayern mit Abstand das beste Bundesland überhaupt und wäre trotz seiner relativ hohen Migrationsquote sogar eines der besten Länder der Welt. Diese Spitzenstellung geht u.a. darauf zurück, dass in Bayern die Hauptschule (noch) funktioniert. Aber man hat sich auch einen Parameter ausgedacht, der dieses Funktionieren der bayrischen Hauptschule ins Negative wendet, die "relative Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs" (Prenzel u.a. 2005, 261ff). Dieses Maß ist ersichtlich nicht auf das Ausland übertragbar und ermöglicht keinen internationalen Vergleich. Trotzdem wurde es in den Medien zum Anlass genommen, wieder einmal die Chancengleichheit in Deutschland hervorzuheben, ergänzt um die Schlagzeile "Chancengleichheit in Bayern am größten".

Man hatte die Bevölkerung nach ihrem ESCS in vier Quartile eingeteilt und dann in jedem Bundesland in jedem Quartil die Anteile der Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, und der Anderen miteinander verglichen und so die o.g. "relativen Wahrscheinlichkeiten" erhalten. Dann wurde für Deutschland und für die 16 Bundesländer jeweils der Quotient der "relativen Wahrscheinlichkeit" des ersten und der des dritten Quartils gebildet. – Auch bei diesem Parameter gibt es so manche begriffliche und methodische Schwäche. – Das Ganze mündete schließlich in dem reißerisch aufgemachten Ergebnis, dass in Deutschland die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, für die "Reichen" 4,01-mal so groß ist wie für die "Armen" und in Bayern dieses Verhältnis mit 6,65 unter den Bundesländern maximal ist, – weil dort eben die Hauptschule noch funktioniert.

Diese Rechnung wurde mit zwei verschiedenen Modellen durchgeführt, und zwar einmal "mit" und einmal "ohne Kontrolle der Mathematik- und der Lesekompetenzen". Die *genannten* Verhältniszahlen stammen aus dem Modell "mit", und in dem Modell "ohne" sind die Werte naturgemäß höher. Da liegen dann allerdings auf einmal Sachsen-Anhalt mit 10,44 und Bremen mit 9,06 "vorne", während Bayern mit 7,77 etwa in der Mitte und nahe bei Deutschland mit 6,87 platziert ist. Der Pisa-Bericht stellt selbst fest, dass für jedes Bundesland der "angemessene" Wert (was immer man damit meint) im Intervall zwischen den beiden "Extremen" liegt, und da steht Bayern gar nicht mehr so "schlecht" da. – Aber der breiten Öffentlichkeit wurde nur der einseitige, für Bayern negativ erscheinende Wert mitgeteilt.

**Zusammenfassung:** In der kurzen Zeit konnte ich nur exemplarisch vorgehen. Mit Pisa kann man messen, welche *Pisa-Aufgaben* von wie vielen Jugendlichen gelöst werden. Mit den Zahlenkolonnen kann man allerlei Statistik treiben und dadurch auf

manche Tendenz aufmerksam machen. So hat Pisa durchaus seinen Nutzen. Ob sich der vorgesehene Aufwand von 2000 bis 2018 rentiert, steht jedoch dahin. Vom Anspruch, eine hinter diesen Zahlen stehende kognitive, soziale, kulturelle Realität abzubilden, ist man jedenfalls weit entfernt, und zwar nicht, weil man noch nicht gut genug ist, sondern weil dieser Anspruch prinzipiell nicht einzulösen ist. Es ist mir darüber hinaus unbegreiflich, wie man mit Pisa-Zahlen eine Überlegenheit der Einheitsschule begründen will. Selbstverständlich hat auch diese ihre Vorzüge. Die von mir gesammelten unbelegten, naiven, hanebüchenen, oft an den Haaren herbeigezogenen, manchmal auf Lügen gestützten Argumente mögen Teil der politischen Auseinandersetzung sein, die man in ihrer Unredlichkeit vielleicht ertragen muss. Aber spätestens wenn sie mit einem irgendwie gearteten wissenschaftlichen Anstrich versehen werden, muss man als Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler einschreiten, ob sie den eigenen Überzeugungen nun ent- oder widersprechen.

#### **Literatur:**

- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jahnke, Thomas & Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.) (2007): Pisa & Co. Kritik eines Programms. 2. Auflage. Hildesheim & Berlin: Franzbecker
- Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.) (2004): PISA 2003 – der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u.a.: Waxmann
- Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.) (2005): Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster u.a.: Waxmann
- Wuttke, Joachim (2007): Die Insignifikanz signifikanter Unterschiede: Der Genauigkeitsanspruch von PISA ist illusorisch. In: Jahnke & Meyerhöfer, 99–246  
online: <http://www.messen-und-deuten.de/pisa/Wuttke2007b.pdf>



## **Bildungsgerechtigkeit und außerschulische soziale Disparitäten - Ergebnisse der LIFE-Studie ("Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter") \***

**Prof. Dr. Helmut Fend**  
*vormals Universitäten Konstanz/Zürich*

Noch immer besteht vergleichsweise wenig gesichertes Wissen über die Struktur und die Determinanten differentieller Entwicklungspfade von der Kindheit und der Jugend ins Erwachsenenalter. Von hohem wissenschaftlichem und gesellschaftlichem Interesse ist insbesondere die Frage der prädikativen Wirkung personaler und sozialer Ressourcen sowie bestimmter Typen von Entwicklungsverläufen in der Jugendphase auf die Entwicklung im frühen Erwachsenenalter. Hier setzt die vorliegende Studie an. Sie untersucht in Fortführung der Längsschnittstudie zur "Entwicklung im Jugendalter" (1979 bis 1983) die psychosoziale Entwicklung von 1500 Personen vom 12. bis ins 35. Lebensjahr. Besonderes Augenmerk wird auf die Konsequenzen schulischer und sozialer Erfolge im Jugendalter für die Bewältigung normativer und bedingt normativer Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter gelegt. Die Bewältigung wird indiziert durch Merkmale der sozialen, familialen und beruflichen Entwicklung. Diese Indikatoren sind integriert in ein Konzept der "produktiven Lebensbewältigung im Erwachsenenalter".

Die aus dem Jugendlängsschnitt vorliegenden Daten und Ergebnisse umfassen nicht nur ein detailliertes Indikatorensystem zum damaligen schulischen Umfeld, zum Elternhaus und zu den Gleichaltrigen, sondern auch extensive Informationen zu handlungstheoretisch fundierten Persönlichkeitsmerkmalen. Entsprechend erlaubt die Untersuchung eine Integration pädagogischer, bildungs- und familiensoziologischer sowie entwicklungspsychologischer Fragestellungen. Sie verspricht damit eine themen- und disziplinübergreifende Analyse der Entwicklungsprozesse im Übergang ins Erwachsenenalter, wie sie in vergleichbarer Breite bisher nicht möglich war.

19 Jahre nach der letzten Erhebung der Jugendstudie fand die Follow-Up-Untersuchung in Form einer postalischen Befragung mit einem standardisierten Fragebogen statt. Die Erhebung wurde im Frühling/Sommer 2002 von der Universität Konstanz aus durchgeführt. Zur Vorbereitung wurden im Jahre 2001 zwei Pretests, ein standardisierter in Deutschland und ein kognitiver in der Schweiz durchgeführt. Dank dem komplexen Design, der Incentivevergabe, einer schriftlichen und einer telefonischen Nachfassaktion, konnte ein Rücklauf von über 80 Prozent erreicht werden.

Das Projekt wird in Kooperation zwischen dem Fachbereich für Pädagogische Psychologie I an der Universität Zürich und dem Fachbereich Geschichte und Soziologie an der Universität Konstanz durchgeführt. Gefördert wird das Projekt vom

Schweizer Nationalfonds und der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Nachdem ich bereits in den siebziger Jahren in Hessen eine große Studie zur Wirksamkeit der Schulform Gesamtschule durchgeführt hatte (»Gesamtschule im Vergleich«; Beltz Verlag, Weinheim 1982), hat mich das Ergebnis meiner aktuellen Forschungen überrascht und enttäuscht zugleich: Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems – entgegen ihrem Anspruch und entgegen den Hoffnungen vieler Schulreformer, denen ich mich verbunden fühle. Die soziale Herkunft, so die bittere Erkenntnis der neuen Studie, entscheidet hierzulande noch langfristiger über den Bildungserfolg der Kinder als bislang angenommen.

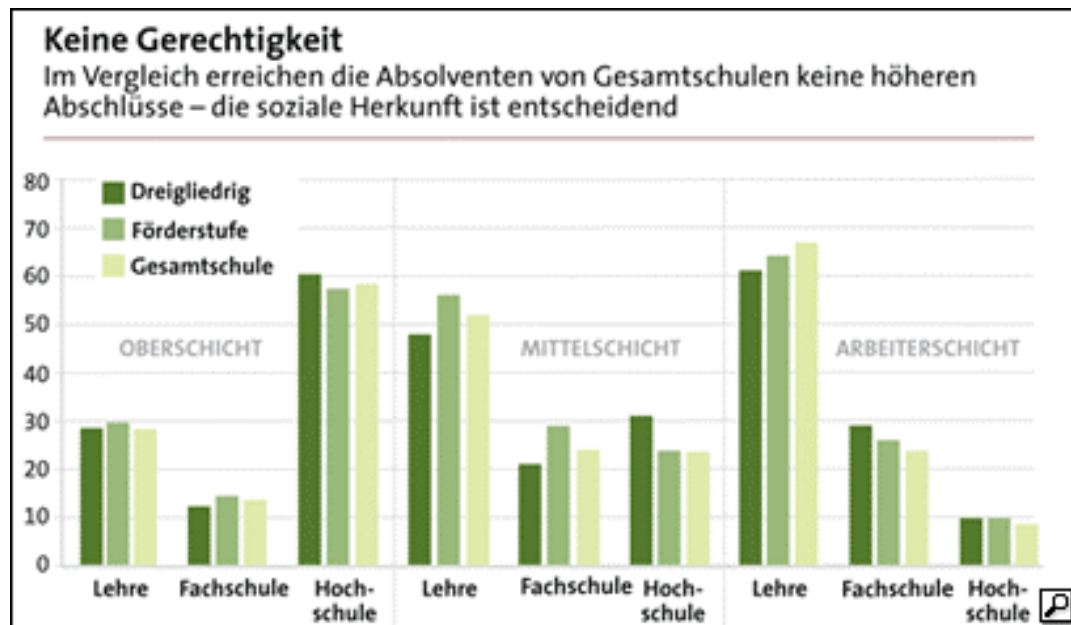
Das überrascht deshalb, weil andere Untersuchungen in eine andere Richtung wiesen. Meine Gesamtschulstudie in den siebziger Jahren zeigte zum Beispiel, dass die Gesamtschulen bei der Verteilung von Bildungschancen gerechter sind als die Schulen des gegliederten Systems. In den meisten Gesamtschulen wurden die Schüler entsprechend ihrer Leistung auf unterschiedlich anspruchsvolle Kurse verteilt. Bei dieser innerschulischen Auswahl, das zeigte die Untersuchung, spielte die soziale Herkunft der Kinder keine so starke Rolle wie bei der Verteilung der Schüler auf die Haupt- oder Realschule oder das Gymnasium. Auch die Pisa-Studie weist darauf hin, dass in Staaten mit Gesamtschulsystemen die Leistungen der Schüler nicht so eng an die soziale Herkunft gekoppelt sind wie in Staaten mit einem gegliederten Schulsystem.

Beide Studien, die begrenzt ihre Aussagekraft, untersuchten Schüler, die die neunte, maximal die zehnte Klasse besuchten. Was ist mit dem weiteren Lebensweg der Schüler unterschiedlicher Bildungssysteme? Darauf habe ich mit meinem Team eine Antwort gesucht. In der Studie haben wir das schulische Schicksal und den Lebenslauf von 1527 Personen vom 12. bis zum 35. Lebensjahr untersucht. Ein Drittel war in der Großstadt Frankfurt aufgewachsen, zwei Drittel in umgebenden Landkreisen. Einer dieser Landkreise hatte flächendeckend eine Förderstufe eingerichtet, in der die Kinder von der fünften bis zur sechsten Schulstufe beisammenblieben und dann in herkömmliche Schulformen wechselten. Weil die Studie die drei Schulsysteme, »dreigliedriges Bildungswesen«, »Förderstufe« und »Gesamtschule«, abbildet, können wir beobachten, welche Lebenswege ihre Absolventen eingeschlagen haben. Welchen Schulabschluss haben sie letztendlich erreicht, welche Ausbildung geschafft, und in welche Berufspositionen sind sie gekommen? Damit kann die Nagelprobe gemacht werden, ob Schulsysteme die soziale Selektivität der Bildungs- und Berufslaufbahnen langfristig reduzieren oder gar beseitigen können.

Wenn wir die Lebenswege dieser jungen Menschen beobachten, finden wir eine erste positive Überraschung. Wir hatten erwartet, dass die Kinder der neunten Schulstufe jene Abschlüsse machen, die der Schulform entsprechen, in der sie sind. Dies war aber bei 25 Prozent der Schüler nicht der Fall. Sie sind zu anderen Abschlüssen, meist höheren, gekommen. Offenbar wurden die vom Schulsystem gebotenen Anschlussmöglichkeiten, auch nach dem neunten oder zehnten Schuljahr neue Chancen zu ergreifen, genutzt. Wenn wir aber die Schul- und Ausbildungswege im Detail betrachten, zeigt sich, wie groß der Einfluss der sozialen Herkunft auf den höchsten Abschluss in der Berufsbildung ist (siehe Grafik). Die Chancen eines Arbeiterkindes,



einen Hochschulabschluss zu erreichen, stehen im Vergleich zu einem Kind aus den Bildungsschichten eins zu zwölf.



Die größte Enttäuschung entsteht beim Blick auf die soziale Selektivität bei den verschiedenen Stufen des Bildungs- und Berufsweges. Sie wird durch Förderstufen oder Gesamtschulen nicht reduziert! Bei ehemaligen Kindern aus Gesamtschulen, Förderstufen und dem dreigliedrigen Bildungswesen bestimmt die soziale Herkunft gleichermaßen mit, welche Schulabschlüsse, Ausbildungen und Berufe sie erreichen. Solange die Schule intern agieren kann, also die Kinder und Jugendlichen beisammen hat und sie nach Leistungen gruppiert, kann sie die soziale Selektivität durchaus reduzieren. Wenn es um die weiteren Bildungsstufen geht, um die risikobehafteten Entscheidungen beim Schulabschluss, bei der Ausbildung und bei den Berufslaufbahnen, dann verliert sich dieser schulische Einfluss, und die familiären Ressourcen in der Gestaltung der Entscheidungen treten in den Vordergrund.

Diese Ergebnisse müssen sicher sorgfältig auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin geprüft werden. Aber diese Studie ist die bislang größte ihrer Art, und sie wird zudem von anderen Studien über den Zusammenhang von familiärem Hintergrund und Berufslaufbahn gestützt. Was bedeuten die Ergebnisse inhaltlich? Sie sprechen einmal dafür, dass die Ressourcen der Familie, optimal für ihre Kinder zu sorgen, sich bei unterschiedlichen Bildungssystemen durchsetzen. Danach müssten auch Familien der Bildungsschichten nicht befürchten, bei Gesamtschulen die Bildungsziele für ihre Kinder weniger realisieren zu können. Das jeweilige Bildungssystem ist für sie immer das Instrument, die bestmögliche Vorsorge für die Kinder zu erreichen. Familienforscher dürften beeindruckt sein, wie groß hier die intergenerationale Transmissionsleistung ist. Wer behauptet, dass die Familie in der Moderne an Bedeutung verloren habe, wird angesichts dieser Ergebnisse unglaubwürdig. Dennoch ist für die meisten Kinder die Schule die wichtigste, wenn nicht die einzige Chance des sozialen Aufstiegs und der kulturellen Erfahrungen.

Eine Kernfrage bleibt: Was kann die Schule tun, um die soziale Selektivität zu verringern? Sind veränderte Bildungssysteme wie Gesamtschulen oder Gemeinschaftsschulen unwirksam? Die Antwort auf dem Hintergrund der obigen Ergebnisse: So-

lange sie die Kinder »bei sich« hat, kann sie sehr viel machen. An den Stellen, an denen Entscheidungen mit Risikocharakter getroffen werden müssen, kommen die Ressourcen der Familie zum Tragen. Die Erhöhung der Chancengleichheit und der sozialen Gerechtigkeit, die Stärkung der Integration in einem Gemeinwesen sind wichtige sozialpolitische Ziele. Dazu die Möglichkeiten des Bildungswesens auszuschöpfen ist jede Anstrengung wert. Das notwendige Instrumentarium muss aber umfassender sein, als lediglich die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I zu integrieren. Eine gezielte Frühförderung und Unterstützung, etwa durch Ganztagschulen, könnten sich als bedeutsam erweisen. Es kann dabei aber nie darum gehen, gegen die Bemühungen bildungsmotivierter Elternhäuser zu handeln. Im Vordergrund muss vielmehr die Hilfe für jene Eltern und Kinder stehen, die die Chancen des Bildungswesens nicht nutzen oder nicht nutzen können. Letztlich muss das Ziel sein, dass es allen Kindern gut gehen kann, gleich, welchen Schulabschluss sie machen. Dass dies der Fall ist, zeigt unsere Studie ebenfalls.

Doch die Verringerung der sozialen Selektivität muss nicht der einzige Grund sein, um Veränderungen der Sekundarstufe I sinnvoll zu machen. So scheint klar, dass eine frühe Einteilung in Bildungsgänge nach der vierten Klasse nur zu rechtfertigen ist, wenn die Anschlussmöglichkeiten an weiterführende Bildungswege nach der neunten oder zehnten Klasse gut ausgebaut sind, etwa in den berufsbildenden Gymnasien. Ansonsten wäre die frühe Selektion in der Tat für kleine Kinder und ihre Familien unzumutbar. Auch gut ausgebaute berufsbildende Wege zu einer Hochschulreife – wie bei der Berufsmatura in der Schweiz und in Österreich – machen die frühe Selektion erst pädagogisch erträglich. Demografische Gründe können ebenfalls Veränderungen notwendig machen. Wenn in einer Region nicht mehr alle Bildungswege in separaten Schulen angeboten werden können, liegt es nahe, Schulen zusammenzulegen.

Die Zersplitterung der Bildungsgänge in verschiedenen Schulformen oder die Ausgrenzung von Hauptschulen in Großstädten lassen es sinnvoll erscheinen, dort eine Zweigliedrigkeit ins Auge zu fassen. Sie würde helfen, problematische Zusammensetzungen der Schülerschaft zu verhindern. Auch Stigmatisierungen von Hauptschülern wären damit vermeidbar, selbst wenn das Problem der internen Stigmatisierung noch nicht bewältigt wäre. Ein zweigliedriges System könnte eine neue Übersichtlichkeit schaffen, die Eltern bei ihren Entscheidungen hilft. Dies ist in Deutschland besonders wichtig, da sich die Bildungssysteme der Länder durch die Föderalismusreform auseinanderentwickeln. Eine ebenso sinnvolle Alternative wäre es, alle Angebote in einer Schule zu konzentrieren und hier intern pädagogische Ansätze auszuprobieren.

Insgesamt legen die Forschungsergebnisse pragmatische Optionen nahe. Verschiedene Organisationslösungen der Bildungsgänge sind akzeptabel, wenn sie zu Durchlässigkeit und einer optimalen pädagogischen Förderung führen. Sie fordern auch dazu auf, nach einer pädagogischen Gestaltung der Schule zu suchen, die mehr umfasst als die Organisationsstruktur von Bildungsgängen.

\* In Absprache mit Prof. Dr. Fend geben wir hier anstelle seines bei der DL-Fachtagung frei gehaltenen Vortrages zwei seiner allgemein zugänglichen Texte wieder. Die ersten vier Abschnitte stammen von der Internetseite <http://www.paed-work.unizh.ch/pp1/follow-up>, der nachfolgende Teil ist identisch mit der ersten zusammenfassenden Darstellung der LIFE-Studie in DIE ZEIT vom 3. Januar 2008.



## **Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Hochschulen**

***Prof. Dr. Johanna Hey***

*Deutscher Hochschulverband, Universität zu Köln*

Seit Mitte der 60er Jahre Georg Picht vor der „Bildungskatastrophe“ warnte und Rolf Dahrendorf die „Bildung als Bürgerrecht“ forderte, sind in regelmäßigen Abständen politische Diskussionen um die „Bildungsgerechtigkeit“ entflammt. Neue Nahrung haben sie durch internationale Vergleichsstudien wie PISA erhalten. Diese legen den Schluss nahe, dass das deutsche Bildungssystem allenfalls mittelmäßige Leistungen hervorbringe und stärker als in anderen Ländern eine Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bestehe. Allen voran hat Bundespräsident Köhler gemahnt, dass wir es uns nicht leisten können, Talente aus bildungsfernen Schichten, nicht zuletzt auch aus Zuwanderungsfamilien, zu vergeuden. Die Forderung nach „Bildung für alle“ ist geradezu zu einem Markenzeichen seiner Amtszeit avanciert.

So wundert es nicht, dass sich unter Berufung auf das Staatsoberhaupt ein Gutachten des "Aktionsrats Bildung" im Frühjahr 2007 des Themas Bildungsgerechtigkeit annahm. Das, was dort als Medizin gegen die tatsächliche oder auch vermeintliche Bildungsmisere zusammengetragen wurde, war gewiss nicht neu, konnte sich dafür aber großen medialen Interesses erfreuen. Gefordert wurden u. a. der Ausbau der frühkindlichen Förderung, die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule, die Einführung von Ganztagschulen und eine Reform von Lehrerausbildung und -besoldung. Für das Studium, hieß es weiter, sollte das Abitur nicht mehr Pflicht sein, sondern nur noch die Studierfähigkeit, die stärker mittels Eingangstests ermittelt werden müsse.

Im Aktionsrat Bildung, der sich im Jahr 2005 auf Initiative der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft konstituiert hat, haben sich unter dem Vorsitz des Präsidenten der Freien Universität Berlin, Dieter Lenzen, eine Reihe renommierter Professoren zusammengefunden. Bekanntermaßen müssen Professoren jedoch nicht immer einhelliger Meinung sein. Ob Sie eingedenk dieser Tatsache an mich herangetreten sind, um zum Thema Bildungsgerechtigkeit aus der Sicht der Hochschulen und des Deutschen Hochschulverbandes zu sprechen, vermag ich nicht zu beurteilen. Ihrer Bitte komme ich jedenfalls sehr gerne nach.

Ein Bildungssystem muss sich daran messen lassen, ob es Kindern und Jugendlichen Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Ein Migrationshintergrund oder die Herkunft aus sozial schwächeren Verhältnissen dürfen den sozialen Aufstieg nicht ausschließen. Der Schule wird in diesem Zusammenhang heutzutage mit Vorliebe die Aufgabe zugedacht, vorhandene Unterschiede auszugleichen. Damit wird sie jedoch hoff-

nungslos überfordert: Denn die wesentlichen Prägungen eines Menschen, das haben die Hirn- und Zwillingsforschung ergeben, erfolgen in den ersten Lebensmonaten und Jahren durch das Elternhaus. Wenn Kinder im Alter von fünf oder sechs Jahren in die Schule kommen, sind wichtige Weichenstellungen bereits vollzogen. Schulen sollten daher Unterschiede, die sie bei Kindern antreffen, nicht aufheben, sondern auf diese eingehen, indem sie Starke fordern und Schwache fördern.

Neuere Studienergebnisse bestätigen: Längeres gemeinsames Lernen durch längere Grundschulzeiten oder Gemeinschaftsschulen schafft weder mehr Bildungsgerechtigkeit noch größere Lernerfolge. Die vor wenigen Wochen erschienene „Element“-Studie des Berliner Bildungsforschers Rainer Lehman belegt, dass sich eine sechsjährige im Vergleich zu einer vierjährigen Grundschulzeit zu Lasten des Lernfortschritts auswirkt. Gymnasiasten lernen in der fünften und sechsten Klasse deutlich mehr als ihre Altersgenossen an Grundschulen. Ihnen wird ein Leistungsvorsprung von bis zu zwei Jahren attestiert. Auch der Züricher Erziehungswissenschaftler Helmut Fend gelangt zu dem Ergebnis, dass Gesamtschulen in keiner Weise dem dreigliedrigen Schulsystem überlegen sind, wenn es darum geht, Kinder aus unterprivilegierten Schichten zu einem besseren Bildungs- und Berufserfolg zu verhelfen. Schon ein Blick auf die vielzitierten PISA-Studien zeigt: Bei den Vergleichen haben Bayern und Baden-Württemberg mit ihrem dreigliedrigen Schulsystem am besten abgeschnitten. Gerade Kinder mit Migrationshintergrund erzielten im Süden durch die Bank bessere Noten als im Norden. Gleichwohl bemängeln Kritiker, dass das dreigliedrige Schulsystem zu wenig Abiturienten hervorbringe. Berufen können sie sich auf die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit, die in ihren alljährlichen Berichten „Bildung auf einen Blick (Education at a Glance)“ gebetsmühlenartig eine Erhöhung der Abiturientenquote und der Zahl akademischer Abschlüsse anmahnt.

Ist aber das bloße Zählen von Abschlüssen ein Kriterium, mit der die Qualität einer Ausbildung hinreichend erfasst wird? Zu Recht hat der Deutsche Lehrerverband darauf hingewiesen, dass das Zahlenwerk der OECD inhaltliche Kriterien vollständig vernachlässige. Hochschulzugangsberechtigungen können in Deutschland nicht nur an Gymnasien, sondern auch an beruflichen Schulen erworben werden.

Im Übrigen ist es richtig, dass in den USA und Finnland Krankenschwestern eine akademische Ausbildung erhalten. Ob sie aber dadurch besser sind als die deutschen Krankenschwestern, die bislang keine akademische Ausbildung genießen, ist damit nicht beantwortet. Ausgeblendet wird nämlich, dass es hierzulande mit der dualen Berufsausbildung ein Modell gibt, das weltweit nahezu einzigartig ist und Nachahmer findet. Dies muss bei vergleichenden Erhebungen berücksichtigt werden, reicht es doch, nicht formale Akademikerquoten zu ermitteln.

Gleichwohl formuliert der Koalitionsvertrag der Großen Koalition das Ziel, vierzig Prozent eines Altersjahrganges zu einem Studium zu führen. Dabei platzen die Hochschulen schon heute bei der derzeitigen Studierendenquote von 36 Prozent aus allen Nähten: Das Versprechen, mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge an Deutschlands Universitäten ein besseres Lehrangebot zu schaffen, ist bislang Makulatur geblieben. Stattdessen müssen immer weniger Professoren immer mehr Prüfungen abnehmen. Seit 1995 wurden an Universitäten über 1.500 Professuren gestrichen. Davon unbeeindruckt rollt auf Grund geburtenstarker Jahrgänge und kürzerer Gymnasialzeiten eine Studierendenwelle auf die Hochschulen zu. Nach Schätzungen der Kultusminister werden die Studierendenzahlen bis zum

Jahre 2020 von derzeit zwei Millionen auf 2,7 Millionen hochschnellen. Der von Bund und Ländern geschlossene Hochschulpakt in Höhe von 1,13 Milliarden Euro und einer Laufzeit von vier Jahren verschafft kaum Entlastung, weil er deutlich unter dem von der Hochschulrektorenkonferenz auf durchschnittlich 2,6 Milliarden Euro bezifferten jährlichen finanziellen Mehrbedarf zum Aufbau zusätzlicher und notwendiger Studienkapazitäten bleibt. Schon heute kommen an Universitäten in den Geisteswissenschaften bis zu 170 Studierende auf eine Professur.

Bildungsgerechtigkeit setzt voraus, dass die Hochschulen durch eine angemessene Personal- und Finanzausstattung in die Lage versetzt werden, den Rechtsanspruch der Studierenden auf eine hochwertige Ausbildung einlösen zu können. Ohne substantielle Beiträge von Bund und Ländern in Milliardenhöhe wird dies nicht gelingen. Das hat der Hochschulverband gemeinsam mit anderen Verbänden von Studierenden und Lehrenden vor wenigen Wochen thematisiert.

Dort, wo Studiengebühren eingeführt wurden, müssen Stipendien- und Darlehenssystem sicherstellen, dass sich jeder ein Studium leisten kann. Das Nachbarland Österreich zeigt, wie es geht: In den letzten Jahren ist die Zahl der Absolventen jenseits der Alpen gestiegen, während der Anteil der Studierenden, die keine einzige Prüfung absolviert haben, um die Hälfte zurückgegangen ist. Dieser Effizienzgewinn ging einher mit einer verbesserten Studienförderung: Zwischen 2000 und 2004 hat Wien die Mittel für Stipendien und Förderungen um 57 Prozent ausgeweitet, der Prozentsatz unterstützter Studenten erhöhte sich von 13 auf 20 Prozent. So ist es zu begrüßen, dass sich der Stifterverband der Deutschen Wirtschaft den Aufbau eines funktionierenden Stipendienwesens zum Ziel gesetzt hat.

Die Entscheidung Hessens, die Studiengebühren wieder abzuschaffen, ist kein Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit. Zum einen ist bekannt, dass die Gebührenfreiheit des Studiums zur Umverteilung von der Gesamtheit der Steuerzahler zu den in der Regel überdurchschnittlich verdienenden Akademikern darstellt. Zum anderen waren die Studiengebühren segensreich für die Verbesserung der Studienbedingungen, was wiederum gerade den leistungsschwächeren Studierenden in besonderem Maße zugute kommt.

Über die Frage, ob die Differenzierungen, die das tertiäre Bildungsangebot in Deutschland bietet, hinreichend genutzt werden, lohnt sich dessen ungeachtet nachzudenken. Deutschland verfügt bekanntermaßen über Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien. Diese Vielfalt ist ein Segen. Es ist an der Zeit umzudenken. Die Universität, die durch den sogenannten Öffnungsbeschluss von Bund und Ländern im Jahre 1977 zum Massenbetrieb wurde, ist nicht der alleinige Schlüssel zu Prosperität und zum individuellen Glück des Menschen. Es muss viel besser informiert und nötigenfalls auch dahingehend gesteuert werden, dass nur diejenigen eine Ausbildung durch Wissenschaft an einer Universität in Anspruch nehmen sollten, die auch die entsprechende Eignung mitbringen. Viel stärker als bisher sollte umgelenkt werden, etwa in Richtung der Fachhochschulen, die mit einer anwendungsorientierten und praxisnahen Ausrichtung wichtige Beiträge zur zukunftsfähigen Ausbildung einer Wissensgesellschaft leisten. Leider gibt es jedoch wie im Bereich der Schulen auch in der Hochschullandschaft einen Trend, Differenzierungen aufzuheben und Unterschiede einzuebnen. Statt die unterschiedlichen, sich ergänzenden Aufgaben der Hochschularten zu akzentuieren, sollen Universitäten und Fachhochschulen nivelliert werden, indem beispielsweise etappenweise über die Ausweitung des Promotionsrechts auf nichtuniversitäre Einrichtungen fabuliert wird.

Wer Hochschulprofile verwischt, nimmt Qualitätseinbußen in Kauf. Natürlich muss es Durchlässigkeit auf allen Ebenen geben. Insbesondere beim Hochschulzugang müssen jedoch strenge Kriterien angelegt werden. Durch eine Aufweichung von Leistungsstandards mögen allenfalls mehr Studienanfänger in die Hochschulen gespült werden. Die Wahrscheinlichkeit, Studienabbrecherquoten zu erhöhen und damit eine weitere zentrale politische Vorgabe zu konterkarieren, ist jedoch sehr groß.

Nun haben die Hochschulen inzwischen das Recht, aus den Bewerbern für einen Studienplatz selbst auszuwählen. Zu einem wettbewerblich ausgerichteten Hochschulsystems, in dem jede Hochschule ein schlüssiges Profil entwickeln soll, gehört es, dass Universitäten Studierwillige auch nach Kriterien rekrutieren, die über die Abiturdurchschnittsnote hinausgehen können, z. B. schriftliche oder mündliche Tests, Zusatzqualifikationen wie Fremdsprachenkenntnisse, Auslandsaufenthalte, abgeschlossene Berufsausbildung oder im persönlichen Gespräch gewonnene Eindrücke von der Eignung des Studienbewerbers.

Die Abiturnote bietet aber, insbesondere wenn sie nach Fächern gewichtet wird, nach wie den zuverlässigsten Aussagewert für die Prognose des Studienerfolges. Explizit hat daher der Hochschulverband im April 2002 in einer auf dem 52. DHV-Tag in Koblenz verabschiedeten Resolution mit dem Titel „Stärkung des Abiturs und Auswahlrecht der Universitäten“ festgehalten:

„Jede Form der Neugestaltung des Hochschulzugangs muss das Ziel haben, das Abitur als Ausweis der Studierfähigkeit zu stärken. Der Wert des Abiturs liegt nicht in der Vorbereitung auf ein spezielles Studienfach, sondern in der Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung sowie von Fähigkeiten, die in jedem Studienfach gefordert werden. Um die Aussagekraft des Abiturs für den zukünftigen Studienerfolg zu erhöhen, darf das Abitur nicht lediglich Ausweis der formalen Hochschulzugangsberechtigung dienen. Vielmehr sind von allen Bundesländern Anstrengungen zu verlangen, das Abitur zu einem aussagekräftigen Nachweis der tatsächlichen Hochschulzugangsbefähigung zu machen.“

Konkret hat der DHV damit die Forderung verbunden, einen Grundkanon von im Abitur geprüften Hauptfächern einzuführen. Eine Prüfungspflicht in Deutsch, einer Fremdsprache, Mathematik, einer Naturwissenschaft und Geschichte sollen eine breite studienvorbereitende Grundbildung sicherstellen. Dieser Forderung, die der Hochschulverband insbesondere bereits mit Werner Heldmanns Studie „Studierfähigkeit“ Nachdruck verliehen hatte, sind inzwischen einige Länder nachgekommen. Auch mit der Einführung des Zentralabiturs in nahezu allen Bundesländern wurden weitere wichtige Schritte hin zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit des Abiturs vollzogen.

Unter dem Stichwort G 8 drohen bereits erreichte Fortschritte nun allerdings wieder zurückgedreht zu werden. Einige Ministerpräsidenten lassen sich mit der Forderung vernehmen, die gymnasialen Lehrpläne müssten endlich von vermeintlichem Ballast befreit werden. Selten fehlt auch der mit einem Augenzwinkern und im kumpelhaften Unterton versehene Hinweis, dass jeder doch ein Beispiel aus seiner Schul- bzw. Studienzeit beisteuern könne, in dem er oder sie sich Wissen aneignen mussten, das später im Beruf keinen praktischen Nutzwert hatte. Effizienz scheint das oberste Kriterium zu sein, an dem der vorherrschende Zeitgeist der Ökonomisierung Bildung misst.

So wird gerade auch von den Universitäten unter dem Unwort der „Employability“ erwartet, dass sie berufsfertige Absolventen zu möglichst geringen Kosten und nach möglichst kurzer Zeit generieren sollen. Kann jedoch die Herstellung der „Berufsfertigkeit“ alleinige Aufgabe der Alma Mater sein? Wäre dies der Fall, bestünde ihre Aufgabe darin, Informationen zu transportieren, über deren Inhalt die Politik nach Vorgaben der Wirtschaft bestimmen würde, nicht jedoch die Wissenschaft. Die Universität will der Gesellschaft aber keine Technokraten, die bloß funktionieren, zur Verfügung stellen, sondern wirklich zum Beruf befähigte Menschen, die dank ihrer Ausbildung durch Wissenschaft in der Lage sind, selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Junge Menschen sollen durch den nicht endenden Zyklus von Irrtum und Einsicht zur Erkenntnis von Problemen und ihren Lösungsmöglichkeiten herangeführt werden, um sich später in der Begegnung mit dem Neuen, Unbekannten und noch Ungelösten bewähren zu können. Universitäten sind daher keine Zulieferbetriebe für den Arbeitsmarkt, sondern Stätten der intellektuellen Auseinandersetzung, an denen sich das Individuum selbst entfalten und seine Persönlichkeit umfassend bilden kann.

Ist diese umfassende Persönlichkeitsbildung allerdings unter den derzeitigen Gegebenheiten noch möglich? Im Rahmen der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge werden die Freiräume zur inhaltlichen Gestaltung der Veranstaltungen auf Grund festgefüger Modulstrukturen eingeschränkt. Wenn Studierende daher immer seltener über den Tellerrand ihres eigenen Fachgebietes hinausblicken und keine Zeit mehr für erste Praxiserfahrungen im Ehrenamt, Praktikum oder einem studentischen Nebenjob haben, kann dies auch nicht im Sinne jener Vertreter der Wirtschaft sein, die neben kürzeren Studienzeiten die stärkere Vermittlung von Schlüsselqualifikationen fordern. Wer beispielsweise Absolventen mit interkulturellen Kompetenzen wünscht, muss ihnen zuvor auch die Möglichkeit zum Auslandsaufenthalt lassen. Dass gerade durch die Modularisierung der Studienangebote die Bologna-Reform ihr selbst gesetztes Kernziel, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen, verfehlt hat, ist inzwischen auch von Seiten der Politik erkannt worden. Nicht von ungefähr soll nun von allzu starren Zeitvorgaben beim Bachelor abgewichen werden können, damit Auslandsaufenthalte möglich werden. Das lässt aber den erwünschten Effekt der Studienzeitverkürzung verpuffen.

Akademische Berufe wie Arzt, Lehrer, Richter, Pfarrer oder auch Ingenieur, Chemiker und Physiker, die ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit voraussetzen, erfordern überdies einen tiefergehenden Umgang mit Wissenschaft, als im Rahmen eines sechssemestrigen Bachelor-Studiums vermittelt werden kann. Straffe Lehrpläne und haarklein festgelegte Module führen zu einem „Scheuklappen“-Studium, das den Blick nach rechts und links verstellt. Mit einem Studium, das es den Studierenden lediglich erlaubt, an der Oberfläche zu kratzen, werden „schmale Intelligenzen“ geschaffen, nicht jedoch die Innovationsträger und Funktionseliten herangebildet, nach denen Politik und Wirtschaft in der weltweit konkurrierenden Wissens- und Informationsgesellschaft rufen.

Denn Bildung erschöpft sich letztlich nicht in „Qualifizierungsmodulen“, „Kernkompetenzen“ und „exemplarischem Lernen“. Gerade auch die Schule muss jungen Menschen Raum für Persönlichkeitsentwicklung lassen. Alle Anlagen sollten dort mit den Worten Wilhelm von Humboldts „proportionierlich“ gefördert werden. Dazu gehört, dass die sprachliche, historische und musische Bildung nicht Opfer ministerieller „Entrümpelungsaktionen“ werden und Jugendlichen noch Zeit für Sport, Musik oder ehrenamtlicher Arbeit bleibt.

Um die Bildungsgerechtigkeit ist es in einem differenzierten System, wie es die Bundesrepublik bei Hochschulen und Schulen kennt, nicht so schlecht bestellt, wie die Kritiker uns weismachen wollen. Ob allerdings unter dem Deckmantel der Bildungsgerechtigkeit den Bildungsinhalten Gerechtigkeit widerfährt, muss ernsthaft bezweifelt werden.





## **Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der beruflichen Bildung**

***Prof. Dr. Frank Achtenhagen***

*Universität Göttingen*

### **(1) Statt einer Vorbemerkung: einige Feststellungen**

Dass der DL die übergeordnete Thematik „Bildungsgerechtigkeit“ auch im Hinblick auf die berufliche Bildung behandelt, muss explizit gewürdigt werden; denn das deutsche System der Berufsbildung ist in der breiten akademischen Öffentlichkeit mit seinen Organisationsformen, seinen Vorzügen, aber auch seinen Problemen und aktuellen Entwicklungen so gut wie nicht bekannt. Im Allgemeinen wissen befragte Akademiker, seien es Gymnasiallehrer, Juristen, Mediziner etc., zwar, dass es Lehrlinge, aber auch Meister gibt – wie die berufliche Bildung jedoch organisiert ist, welche Vielfalt es gibt, wie sie mit dem allgemeinen Bildungssystem verknüpft ist, steht nicht im Zentrum eines allgemeinen Interesses (als nähere Information für den internationalen oder nationalen Bereich vgl. Achtenhagen & Grubb, 2001; Baethge et al., 2006; Achtenhagen & Weber, 2008; siehe auch die im Netz verfügbaren Informationen des Bundesinstituts für Berufsbildung). Da man grosso modo sagen kann, dass sich in der Berufsbildung alle diejenigen befinden, die den „Königsweg“ zum Abitur nicht geschafft haben – in Entsprechung zum Zweieinhalbtausendjährigen „Lehrplan des Abendlandes“ (vgl. Dolch 1965) –, sind sie auch für die Akademikerkwelt nicht von Interesse und finden auch keine entsprechende Aufmerksamkeit. Dabei wird zugleich übersehen, dass hiervon ca. 70% aller Jugendlichen betroffen sind. Typisch ist zum Beispiel, dass einer der Hauptredner auf dieser Fachtagung „Bildungswelten“ aufzählte, dabei aber den „Beruf“ nicht erwähnte. So erklärt sich auch, dass Berufsbildungsfragen in der allgemeinen bildungspolitischen Diskussion eher stiefmütterlich herablassend und damit wenig zielgerichtet behandelt werden. Das gilt auch für die Ministerien auf Landesebene, wo sehr oft Juristen oder ehemalige Gymnasiallehrer Verantwortung für zentrale Berufsbildungsfragen bekommen haben. Das gilt selbst für das Jahresgutachten 2007 zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ des Aktionsrats Bildung (2007), in dem allerdings kein Experte für Berufsbildungsfragen Mitglied ist und der daher auch diese Problematik eher cursorisch behandelt.

Das wird sich allerdings ändern; denn neuere Arbeitsmarktanalysen zeigen, dass das Bruttosozialprodukt in Deutschland mit den quantitativ wie qualitativ vorhandenen Arbeitsressourcen in absehbarer Zeit kaum mehr zu erwirtschaften sein wird. Auch wenn dieses Jahr zum ersten Mal wieder genügend Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stehen scheinen (Institut der Deutschen Wirtschaft, 2008), kommt es den noch regional und von den Ausbildungsberufen her zu großen Spannungen. Oder anders – ökonomisch – formuliert: Der Faktor „Arbeit“ wirkt im Zusammenspiel mit

dem Faktor „Kapital“ limitational – und das heißt, dass der nationale Wohlstand gefährdet ist, was sich durchaus auf die Gehälter auch der Akademiker auswirken könnte. Von daher ist dringend zu fordern, dass die anstehenden Probleme der Berufsbildung sachverständig behandelt werden. Fragen der „Bildungsgerechtigkeit“ berühren daher für die Berufsbildung nicht nur die Individuen, sondern schlagen zugleich um in Fragen der Erwirtschaftung und Verteilung des Bruttosozialprodukts.

Nach diesen allgemein gehaltenen Feststellungen sollen im Folgenden zunächst Rahmenbedingungen für Entwicklungen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung angesprochen werden (vgl. auch die Ausführungen bei Achtenhagen & Weber, im Druck), um dann ausgewählte Fragen der Bildungsgerechtigkeit zu thematisieren.

## **(2) Megatrends und Fachkräfteengpass**

Im Bereich der Wirtschaft geraten Fragen der beruflichen Erstausbildung – und damit zusammenhängend auch der beruflichen Weiterbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens (vgl. Achtenhagen & Lempert, 2000) – verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses. Diese Entwicklung hängt mit Prozessen zusammen, die unter der Überschrift „Megatrends“ zusammengefasst werden und von ihrer Tendenz her als unumkehrbar gelten (vgl. Buttler, 1992; Achtenhagen, Nijhof & Raffe, 1995; Achtenhagen & Grubb, 2001). Hierzu werden vor allem gerechnet:

- (a) *Demographische Veränderungen:* Sowohl in Deutschland als auch in anderen europäischen Industrieländern können wir einen Rückgang der Zahl ausgebildeter Angestellter und Facharbeiter beobachten. Gründe dafür sind in den Einschnitten der Bevölkerungspyramide (als Folge der Weltkriege und der Geburtenkontrolle) zu suchen. Hinzu tritt eine Heterogenität der Schulabschlüsse und des Alters der Schulabgänger, verbunden mit einem wachsenden Anteil fremder Nationalitäten in den jeweiligen Bildungssystemen. Die Beurteilung dieser demographischen Trends führt zu paradox anmutenden Beobachtungen; denn der von den Betrieben beklagte zunehmende Mangel an Fachkräften fällt zur Zeit mit einer hohen Arbeitslosenzahl zusammen, die - nach allen sachverständigen Urteilen - weniger konjunkturell als vielmehr strukturell bedingt ist.
- (b) *Veränderung von Wertemustern:* Forschungen (vgl. die Zusammenfassung bei Sembill, 1992) zeigen einen tiefgreifenden Wandel der Werte und Einstellungen bei den Jugendlichen, der mit einem Verlust des Glaubens an Autoritäten im privaten, im politischen und im Arbeitsleben einhergeht. Selbstverwirklichung, Mitsprache, Freizeitwerte sowie Zeitsouveränität werden zunehmend wichtiger. Hervorgehoben werden auch die starke Reizüberflutung sowie die Furcht vor ökologischen Katastrophen - alles Tendenzen, die erschwerend für organisierte Lehr- und Lern-Prozesse wirken. Entsprechend finden wir ein Aufleben der Diskussion um Moral und Ethik in der Wirtschaft und Wirtschaftswissenschaft, wozu allerdings auch die Berichterstattung über das Verhalten einzelner Vertreter des Managements beigetragen hat (vgl. Ulrich, 1991; Küpper, 2006; Kres, 2007).
- (c) *Wachsende Internationalisierung der Wirtschaft.*
- (d) *Zunehmende Zahl an technologisch verwertbaren Forschungsergebnissen.*
- (e) *Steigende Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken:* Dieser Sachverhalt verursacht tief greifende Änderungen an vielen Arbeitsplätzen und erfordert deren sorgfältige Adaptation an die neuen technischen Möglichkei-

ten. Die Mikroelektronik führt zu einer Automatisierung von Routinearbeiten und eröffnet durch eine integrierte Aufgabenverarbeitung Möglichkeiten einer kontrollierten Dezentralisierung von Tätigkeiten (vgl. DFG, 2001). Vintage-Effekte der Wissensstruktur (vgl. Mertens, 1974) beeinflussen die Arbeitsprozesse; denn weder die allgemeinen Schulen noch die Berufsausbildung sind mit ihren traditionellen Ausbildungsweisen bisher in der Lage, angemessen auf den Gebrauch der neuen Technologien vorzubereiten (zur Problematik vgl. Achtenhagen, 2001 und die Beiträge in Mayer, 2005).

- (f) *Globalisierung der Ressourcennutzung und der Umwelteinflüsse des Wirtschaftens*: Das kontinuierliche Wachsen und die zunehmende Internationalisierung der Weltwirtschaft setzen eine drastische Reduzierung des Verbrauchs von nicht-reproduzierbaren Ressourcen sowie verstärkte Maßnahmen gegenüber einer unkontrollierten Umweltverschmutzung voraus (vgl. Buttler, 1992; Bundesinstitut für Berufsbildung, 1993; Albach, 1993; Gilgen, Bieri, Bischoff, Gresch & Zürcher, 1993).
- (g) *Verfahren einer systemischen Rationalisierung*: Mit diesem Begriff bezeichnen Baethge & Oberbeck (1986) betriebliche Organisationsformen, über die bisher eher isolierte Ziele und Inhalte der Arbeitsaufgaben neuartig verknüpft werden, wodurch komplexe Arbeitsplätze entstehen, die ihrerseits neue Formen der Arbeitsbeherrschung erfordern.
- (h) *Niederbrechen hierarchischer Strukturen*: Zusammen mit Maßnahmen der systemischen Rationalisierung sind solche eines Abbaus von Hierarchiestufen zu beobachten. Als ein Schlagwort wäre hier "lean production" zu nennen. Damit entstehen neue, komplexer gestaltete Arbeitsplätze, denen zugleich mehr Entscheidungskompetenz zugewiesen wird.
- (i) *Wachsen des Dienstleistungsbereichs*: Der Dienstleistungsbereich kann unter drei Aspekten betrachtet werden (vgl. Buttler, 1992, S. 165 ff.; Tessaring, 1993):
- Das Anwachsen des tertiären Bereichs des Arbeitsmarkts auf Kosten von Landwirtschaft und Produktionssektor;
  - das Zunehmen von Dienstleistungstätigkeiten auch außerhalb des eigentlichen Dienstleistungsbereichs (z.B. betriebswirtschaftliche Beratung von Landwirten);
  - das Zunehmen von Dienstleistungsaktivitäten im Rahmen einer Reihe von Berufen.

Nach neueren Prognosen werden im Jahr 2010 ca. zwei Drittel aller Beschäftigten im Dienstleistungsbereich tätig sein und ca. 72% im gesamten Tätigkeitspektrum möglicher Dienstleistungen. Dabei werden sich innerhalb der Dienstleistungen Verschiebungen zugunsten komplexerer Tätigkeiten ergeben.

Insgesamt beeinflussen diese „Megatrends“ die Entwicklung des Fachkräftebedarfs im Hinblick auf strukturelle und konjunkturelle Komponenten. Dabei wirkt sich erschwerend aus, dass aufgrund der zeitlichen Nähe dieser Trends, deren Wirkungen quantitativ wie qualitativ nur schwer im Detail prognostizierbar sind, valide und reliable Beschreibungsmodelle sowie die entsprechenden Daten fehlen. So können – wie bereits erwähnt – Vakanzen und Arbeitslosigkeit ebenso parallel auftreten wie unversorgte Bewerber und nicht besetzte Ausbildungsplätze. Aller Voraussicht nach wird es auch zu einer spürbaren regionalen und von Betriebsgrößenklassen abhängigen Differenzierung dieser Engpässe kommen. Diese Fakten haben eine Konse-

quenz: Die Flexibilität und die Passgenauigkeit des Berufsbildungssystems werden steigenden Anforderungen ausgesetzt sein. So wird sich aller Voraussicht nach eine Individualisierung der Arbeit einstellen: Arbeit und Beschäftigung werden flexibler, weniger standardisiert und sich mehr an den Interessen weiblicher Arbeitskräfte ausrichten. Der Strukturwandel der Wertschöpfung wird zunehmend in (produktionsnahen) Dienstleistungen stattfinden, wobei aber die Industrie der Taktgeber bleibt. Die betrieblichen Tätigkeiten werden stärker denn je mit informatorischen und kommunikativen Prozessen durchsetzt sein. Prozesse der gesellschaftlichen Alterung und Schrumpfung werden rapide zunehmen: Die Gesellschaft, Belegschaften, Kunden altern; dabei schrumpft gleichzeitig die Bevölkerung. Alle diese Prozesse laufen ab, während gleichzeitig die Unternehmen sich neu entlang internationaler Wertschöpfungsketten aufstellen.

### **3. Situation in der beruflichen Bildung**

Die Bestimmung dessen, was unter „beruflicher Bildung“ zu verstehen sei, folgt der Festlegung in der "Denkschrift" der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die den Forschungsaspekt betont. Danach untersucht Berufsbildungsforschung "die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personeller und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen" (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990, S. VII). Bezogen auf diese Definition soll zunächst der institutionell-organisatorische Aspekt behandelt werden; denn hierüber lässt sich eine Abgrenzung zu allgemeinen Bildungsprozessen vornehmen, die vor der Berufsbildung liegen (Unterricht in den allgemeinen Schulformen) oder parallel dazu erfolgen (z. B. Volkshochschulkurse mit allgemeinen Themen). Fragen des berufsvorbereitenden Unterrichts in allgemeinen Schulen (z. B. Arbeitslehreunterricht, Polytechnischer Unterricht, Unterricht im Fach Arbeit-Wirtschaft-Technik) bzw. des Unterrichts im tertiären Bereich (Universitäten, Fachhochschulen) werden somit nicht behandelt. Dabei ist natürlich festzuhalten, dass diese Fragen eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht zu erheben, mit welchem Vorwissen Jugendliche bzw. Erwachsene in berufliche Bildungsprozesse eintreten (vgl. Weber, 1994).

Für die Behandlung des institutionell-organisatorischen Aspekts ist zunächst zwischen Institutionen und Lernorten der beruflichen Bildung zu unterscheiden (vgl. Achtenhagen & Weber, 2003; Weber et al., 2003). Unter "Institutionen" beruflichen Lernens sollen hier die institutionell abgegrenzten Ausbildungsstätten verstanden werden: Betriebe, berufliche Schulen, überbetriebliche Ausbildungsstätten, Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Als "Lernorte" seien die organisatorischen Einheiten bezeichnet, in denen Lernprozesse stattfinden. Nimmt man für den gewerblich-technischen Bereich der Berufsbildung beispielsweise den "Lernort" "Lehrwerkstatt", so kann man ihn - jeweils gleich oder auch unterschiedlich strukturiert - innerhalb der Institutionen Betrieb, berufliche Schule oder überbetriebliche Ausbildungsstätte finden. Gleiches gilt im kaufmännisch-verwaltenden Bereich für den Lernort "Übungsfirma" (vgl. Achtenhagen, 1988; vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990, S. 74 ff.). Diese Unterscheidung ist wichtig, da Probleme der beruflichen Bildung über weite Strecken politisch kontrovers diskutiert werden, wobei die Einflussnahme auf die Berufsbildungsprozesse und deren Finanzierung die Hauptstreitpunkte sind (zur Historie vgl. Stratmann & Schlösser, 1992; siehe auch die Einbindung in den Schlussbericht der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000": Deutscher Bundestag, 1990); zur Finanzierungsproblematik vgl. auch Sachverständigenkom-

mission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung, 1974; Beicht, Walden & Herget, 2004; Schweri et al., 2003). In diesem Zusammenhang spielt die sogenannte "Lernortfrage" (Weber et al., 2003; Achtenhagen et al., 2004; Euler, 2004) eine zentrale Rolle; denn im Verhältnis insbesondere von Betrieben und beruflichen Schulen werden den Institutionen fast auf beschwörende Art und Weise besondere "Fähigkeiten" zugesprochen (als Beispiele können die entsprechenden Schriftenreihen des Deutschen Industrie- und Handelstages oder die Berichte über die Tagungen der gewerblich-technischen bzw. der kaufmännischen Ausbildungsleiter dienen, die vom Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung herausgegeben werden). In diesem Beitrag sei auf die Qualität der Lehr- und Lernprozesse abgestellt: So kann man analytisch zwischen Lernprozessen, die "Ernstcharakter" aufweisen (d. h. zu Konsequenzen für die Produktion, Verwaltung etc. und die übrigen hieran Beteiligten führen und damit die Produktivität, die Wirtschaftlichkeit, die Rentabilität und die Liquidität direkt beeinflussen), und solchen unterscheiden, bei denen das nicht der Fall ist. In beiden Fällen kann man weiter danach differenzieren, ob sie einer "Logik des Arbeitsplatzes" bzw. vorwiegend ökonomischen Zielen oder einer "didaktischen Logik" bzw. vorwiegend pädagogischen Zielen folgen. Die in der Berufsbildungspolitik wie in der Ausbildungspraxis zu findende Begriffsverwirrung rührt daher, dass für gewöhnlich die Lernprozesse mit Ernstcharakter pauschal dem Betrieb, die Lernprozesse ohne Ernstcharakter dagegen ebenso ausnahmslos den beruflichen Schulen zugerechnet werden. Diese Unterscheidung trifft jedoch nicht mehr zu; denn gerade unter dem Einfluss der neuen Informations- und Kommunikationstechniken und neuer Formen einer integrierten Aufgabenbearbeitung richten immer mehr Betriebe "Lernorte ohne Ernstcharakter" ein, und umgekehrt gibt es beispielsweise seit langem - wenn auch in der Bundesrepublik nur vereinzelt - Produktionsschulen (als Konzeption eines Modellversuchs vgl. Bullan, Johanssen, Schmidt-Mildner & Schwarzbach, 1992; Bojanowski et al. 2008; als ausländisches Beispiel vgl. Bolte, 1993). Genau dieser Sachverhalt ist der Grund dafür, dass es zur Zeit darauf ankommt, die Qualität der beruflichen Lehr- und Lernprozesse in den Vordergrund zu rücken und die politisch-institutionellen Aspekte zurücktreten zu lassen, die immer wieder die berufs- und die wirtschaftspädagogische Diskussion beherrscht haben (vgl. als ausgewählte Beispiele hierfür Lempert & Franzke, 1976; Beck, Brater, Daheim, 1980; die Sonderworten zu den Berufsbildungsberichten des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft).

Dass diese bildungspolitischen Kontroversen nicht nur die berufliche Erstausbildung, sondern auch die berufliche Weiterbildung betreffen, zeigt ein Gutachtenband des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, 1990, in dem der Forschungsstand sowie die Forschungsperspektiven parallel aus betrieblicher Sicht und aus Sicht von Arbeitnehmern dargestellt werden. Mit welcher Schärfe die Argumente gesetzt werden, belegen entsprechende Positionspapiere (vgl. Arbeitgeberverband Gesamtmetall, 1992; als Überblick vgl. Lipsmeier, 1991; den aktuellen Stand der Debatte um die berufliche Weiterbildung kann man den Schriften der Arbeitsgruppe QUEM entnehmen).

Zur Zeit ist nur die berufliche Erstausbildung organisatorisch eindeutig geregelt (eine Revision des Berufsbildungsgesetzes erfolgte 2005), deren wichtigste Vorschriften und Rahmenbedingungen in aller Kürze vorgestellt werden sollen; daneben sei auf die Berufsbildungsberichte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie auf die folgenden Zeitschriften verwiesen: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Wirtschaft und Erziehung; Die berufsbildende Schule; Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis; Wirtschaft und Berufs-Erziehung. Einen Überblick über das

breite Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung bieten die Handbücher von Timpelt (1999), Rauner (2005), Arnold & Lipsmeier (2006) und Kaiser & Pätzold (2006).

Die berufliche Erstausbildung gehört zum deutschen System der allgemeinen Schulpflicht. Auch wenn es einige länderspezifische Sondervorschriften gibt, so besteht die generelle Regelung darin, dass jeder Deutsche zwölf Jahre schulpflichtig ist und dabei als Normalfall neun (in manchen Ländern: zehn) Jahre eine allgemeine Schule zu besuchen und drei (bzw. zwei) Jahre eine Berufsausbildung zu absolvieren hat. Im Vorgriff auf die weiter unten behandelten Probleme der beruflichen Bildung soll hier festgehalten sein, dass an die Stelle der Berufsausbildung von zwei bis drei Jahren eine vollzeitschulische Maßnahme treten kann, die ein Jahr dauert (z. B. Berufsvorbereitungsjahr: BVJ). Im Bereich der Sekundarstufe II kann die Schulpflicht daneben auch durch den Besuch einer allgemeinen Schule (in der Regel: des Gymnasiums) erfüllt werden. Von Sonderregelungen für den Bereich der Behinderten wird hier einmal abgesehen.

Für die berufliche Erstausbildung lassen sich unterscheiden (vgl. auch das Schaubild in Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1993, S. 10):

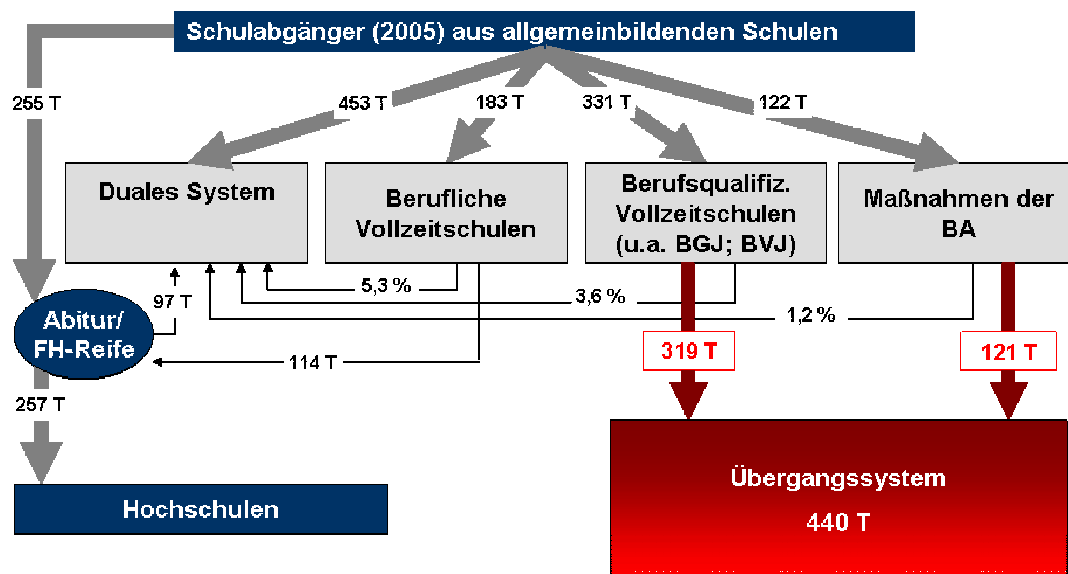
- *die Ausbildung in einem der (1.8.2007) 344 anerkannten Ausbildungsberufe*, die überwiegend im Betrieb und in der Berufsschule erfolgt;
- *die Ausbildung in beruflichen Vollzeitschulen* (Berufsfachschulen), die zu einem schulischen bzw. einem beruflichen Abschluss führen; für den Pflegebereich – in einem weiten Sinne – liegen zur Zeit 128 Ausbildungsberufe vor; als berufliche Vollzeitschulen sind auch Berufsaufbauschule, Fachoberschule, Fachschule, Berufsoberschule und das Fachgymnasium aufzuführen, die von ihren Aufgaben und ihrer Organisationsform her dem beruflichen Schulwesen zugeordnet sind;
- *die Ausbildung in vorberuflich qualifizierenden Vollzeitschulen* (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr; einjährige Berufsfachschulen);
- *die Ausbildung in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit*.

Die Sammlung der "Grund- und Strukturdaten" des deutschen Bildungswesens sowie der Berufsbildungsbericht skizzieren für den Zeitpunkt 2005 die zahlenmäßige Verteilung der Schüler und Auszubildenden auf die verschiedenen Institutionen der beruflichen Bildung (vgl. BMBF, 2005; BMBF, 2007; zu den Schwierigkeiten, eindeutige Zahlen für die Bildungs- und Sozialberichterstattung zu erhalten, vgl. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 6/2006; speziell für die berufliche Bildung vgl. Baethge & Wieck, 2007, Baethge, Solga & Wieck, 2007) (vgl. Abbildung 1).

Danach wechselten 2005 etwa 23% der Absolventen eines Jahrganges aus den allgemeinbildenden Schulen in den tertiären Bereich. Ein weitaus größerer Teil ging in die berufliche Erstausbildung, und hier vornehmlich in das Duale System sowie in die beruflichen Vollzeitschulen. Ein nicht unerheblicher Anteil der Absolventen bleibt auf berufsqualifizierende Vollzeitschulen wie u. a. das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bzw. auf außerschulische Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA-Maßnahmen) angewiesen. Hervorzuheben ist der Erfolg der beruflichen Vollzeitschulen mit ihren beruflichen Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsoberschulen, die einen erheblichen Teil ihrer Schüler bis zur Fachhochschulreife oder fachbezogenen und allgemeinen Hochschulreife führen und es damit den Absolventen ermöglichen, ein Studium an der Fachhochschule oder Universität aufzunehmen. Weniger erfolgreich scheinen, den Zahlen entsprechend, die

„berufsqualifizierenden Maßnahmen“ zu sein, da nur wenige Jugendliche den Übergang in eine anerkannte Berufsausbildung schaffen. Auch wenn statistisch derzeit nicht die Spuren aller Absolventen aus dem BGJ, BVJ sowie den BA-Maßnahmen nachgezeichnet werden können, so bietet das Residual mit ca. 440.000 Jugendlichen, die in einer weiteren Maßnahme des Übergangssystems bzw. in sonstigen Maßnahmen verbleiben, ein erschreckendes Signal. Die mit diesen Bildungsangeboten korrespondierenden Bildungsausgaben (vgl. Abbildung 2) zeigen einerseits die Bedeutung und andererseits die Problematik dieses Bildungssektors der beruflichen Erstausbildung im Sekundarbereich II.

Abb. 1: Derzeitige Situation in der beruflichen Erstausbildung



Quelle: BMBF: Berufsbildungsbericht, 2007, S. 101, 104; BMBF, 2005, S. 95, 152

Abbildung 2: Bildungsausgaben 2003

Bildungssektor	Ausgaben
Allgemeinbildende Schulen	45,4 Mrd.
Berufliche Erstausbildung	26,5 Mrd.
- Berufliche Schulen	8,6
- betriebliche Ausbildung	13,6
- Maßnahmen der BA	4,3
Berufliche Weiterbildung	26,8 Mrd.*
<b>SUMME:</b>	<b>98,7 Mrd.</b>

Quelle: BMBF, 2005, S. 334-335; \*Werner, 2006, S.1

*Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf:* Für Deutschland ist die Organisationsform des Dualen Systems, d.h. der zugleich in Betrieb und Schule stattfindenden beruflichen Erstausbildung typisch.

Die Fülle und Verschiedenheit der Berufe bringen es mit sich, dass Einteilungen und Zuordnungen kaum eindeutig möglich sind. Einteilungsgesichtspunkte sind u. a. die Verantwortung der verschiedenen Kammern (Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Ärztekammern etc.), das vorwiegend bearbeitete Material (Holz; Metall; Textil), Verfahren (Bau; Druck; Körperpflege), Tätigkeitsbereiche (Agrarwirtschaft; Farbtechnik und Raumgestaltung; Ernährung und Hauswirtschaft; Gesundheit; Wirtschaft und Verwaltung), Wissenschaftsbezug (Elektrotechnik; Chemie, Physik und Biologie). Den anerkannten Ausbildungsberufen stehen die so genannten Erwachsenenberufe gegenüber, deren Zahl ungefähr 30.000 beträgt und die auf dem Arbeitsmarkt verstanden werden als "die auf Erwerb gerichteten, charakteristische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Erfahrungen erfordernden und in einer typischen Kombination zusammenfließenden Arbeitsverrichtungen ..., durch die der einzelne an der Leistung der Gesamtheit im Rahmen der Volkswirtschaft mitschafft" (Statistisches Bundesamt, 1975, S. 11). Diese Klassifizierung gliedert die Berufe hierarchisch wie folgt (Statistisches Bundesamt, 1992, S. 24 ff.):

6 Berufsbereiche (I. Pflanzenbauer, Tierzüchter, Fischereiberufe; II. Bergleute, Mineralgewinner; III. Fertigungsberufe; IV. Technische Berufe; V. Dienstleistungsberufe; VI. Sonstige Arbeitskräfte);

33 Berufsabschnitte;

88 Berufsgruppen;

369 Berufsordnungen;

2287 Berufsklassen.

Die Auflistung zeigt bereits, wie schwierig es ist, Klassifikationssysteme zu entwerfen, die der Arbeitsmarkt- und der Ausbildungsstruktur entsprechen. Bedeutung besitzen diese Klassifikationen, die über Tätigkeitsbeschreibungen spezifiziert werden, für die Manteltarifverträge. Hier ist nämlich festgelegt, welche Tätigkeiten, und damit Erwachsenenberufe, welcher Lohn- bzw. Gehaltsgruppe zugeordnet sind, wobei eine bestimmte Gruppe zur Anwendung kommen muss, wenn ein Arbeitnehmer über eine für den Tätigkeitsbereich relevante abgeschlossene Berufsausbildung verfügt. Diese Zuordnungsmuster sind mit ein Grund dafür, dass die qualitative Anpassung von Ausbildungsordnungen an veränderte Arbeitsbedingungen sich äußerst langwierig darstellt; denn es wird sehr genau darauf geachtet, dass neu formulierte Bestimmungen tarifvertragsneutral gestaltet werden. Für die aktuelle Berufsausbildung ist ein zentrales Problem damit gegeben, dass seit 2003 in der Metall- und Elektroindustrie ein neues Entgelt-Rahmenabkommen existiert (ERA), in dem über eine Modularisierung der Erwachsenentätigkeiten ganzheitliche Berufsvollzüge aufgespalten werden. Zum Beispiel gibt es angesichts der eingeführten SAP-Software im kaufmännischen Bereich zunehmend begrenzte Tätigkeiten im Kreditoren- oder Debitorenbereich und nicht mehr im Rechnungswesenbereich insgesamt.

Ein anerkannter Ausbildungsberuf wird über die Ausbildungsordnung definiert (§ 25 Berufsbildungsgesetz), wobei die Anerkennung durch den Bund ausgesprochen wird, der überdies die Regelungen für den betrieblichen Ausbildungsteil erlässt. Hierzu gehören u. a. die Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die Dauer der Ausbildung, das Ausbildungsberufsbild, der Ausbildungsrahmenplan sowie die Prüfungsanforderungen. Für die Regelung der Ausbildung in der Berufsschule liegt die Kompetenz bei den einzelnen Bundesländern, wobei über die Kultusministerkonferenz ein Rahmenlehrplan beschlossen wird, der dann von den einzelnen Bundesländern umzusetzen ist. Die Erarbeitung der Ausbildungsmittel ist über das sog. Ge-



meinsame Ergebnisprotokoll von 1972 geregelt (vgl. Benner & Püttmann, 1992). In der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 wurden Strukturanpassungen sowie Modernisierungen vorgenommen; diese betreffen vor allem die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen, Fragen der Internationalisierung der beruflichen Bildung, der Modernisierung des Prüfungswesens sowie Möglichkeiten, über Modularisierungen der Ausbildung sowie zeitliche Verschiebungen von Prüfungen Ausbildungsregelungen und Ausbildungszeiten flexibler zu gestalten.

Ein Hauptmerkmal der Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ist es, dass die Prüfungen extern von den zuständigen Wirtschaftsorganisationen abgenommen werden, d.h. die ausbildenden Betriebe und die Berufsschulen keinen unmittelbaren Einfluss geltend machen können; die Berufsausbildung stellt eine Selbstverwaltungsaufgabe der Kammern dar. Zum Teil ist die Erstellung und auch die Auswertung der Aufgaben zentralen, gesondert hierfür beauftragten Institutionen übertragen, so z. B. der AKA-Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen, Industrie- und Handelskammer Nürnberg, bzw. der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (PAL), Stuttgart. Damit fallen die Durchführung der Ausbildung und die Evaluation des Ausbildungserfolgs auseinander, was permanent zu heftigen Auseinandersetzungen führt. Daneben muss für die Einstellungspraxis der Betriebe nach Abschluss der Ausbildung auf die Bedeutung des betrieblichen Arbeitszeugnisses und des Berufsschulzeugnisses, das in einigen Bundesländern zurzeit eine Aufwertung erfährt, verwiesen werden.

Diese Prüfungsproblematik sowie die Ordnung der Berufsausbildung hängen mit einem zentralen Problem der gesetzlichen Regelung zusammen: Prinzipiell kann jeder eine anerkannte Berufsausbildung aufnehmen, der neun (bzw. zehn) Jahre eine allgemeine Schule besucht hat, wobei die 9. bzw. 10. Klasse nicht erreicht bzw. erfolgreich abgeschlossen sein müssen. In Verbindung mit dem auf Georg Kerschensteiner zurückgehenden Prinzip der "aufsteigenden Einberufsklasse" (vgl. Achtenhagen, 1970, S. 89), nach dem eine Berufsschulklasse jahrgangsweise nur aus Schülern eines Ausbildungsberufes zusammengesetzt sein sollte, zeigen sich Schwierigkeiten, Homogenität herzustellen; besonders schwierig gestaltet sich dabei die Berücksichtigung der unterschiedlichen schulischen Vorbildung. Da die Betriebe frei darin sind, wen sie einstellen wollen, kommt es zu Durchmischungen von Klassen, die für den Erfolg der Lehr-Lern-Prozesse große Probleme verursachen. Diese Tendenz wird durch den Trend hin zu höheren allgemeinen Schulabschlüssen noch verstärkt. Für die Durchführung der Berufsausbildung hat das zwei mögliche Konsequenzen: (a) Bei gleich bleibenden Zielen und Inhalten kann die Ausbildungszeit verkürzt werden; (b) bei gleich bleibender Zeit lassen sich Ziele und Inhalte anspruchsvoller definieren. Die erste Alternative wird häufig gewählt, so dass man beispielsweise an ein und derselben Berufsschule parallel Auszubildende vorfindet, die eine zweijährige, eine zweieinhalbjährige oder eine dreijährige Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau absolvieren, die jeweils formal gleichwertig sind. Es leuchtet unmittelbar ein, dass bei extern gesetzten Prüfungen diese Regelungen in erheblichem Maße die Lehr- und Lernkultur beeinflussen. Im Hinblick auf eine Flexibilisierung einer Ausbildung wird versucht, durch eine entsprechende Modularisierung die Berufsausbildung sowohl den Interessen der Betriebe als auch den Möglichkeiten der Auszubildenden gerecht zu werden (vgl. hierzu u. a. „Dual mit Wahl“: Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2007). Die zweite Alternative wird zurzeit über besondere Ausbildungsmodelle durch die Wirtschaftsverbände zu realisieren versucht; hierzu sind beispielsweise die Berufsakademien oder aber auch duale Ausbildungen im Hochschulbereich zu rechnen.

Eine Besonderheit stellt für das Duale System die *Ausbildung in überbetrieblichen Ausbildungsstätten* dar. Diese Institutionen finden sich vor allem im Bereich des Handwerks; sie werden sowohl für die berufliche Erstausbildung als auch für die Weiterbildung genutzt. Im Rahmen der Erstausbildung übernehmen sie im Wesentlichen die Teile der betrieblichen Ausbildung, die wegen einer fehlenden technischen Ausstattung vor allem in Klein- und Mittelbetrieben nicht angemessen vermittelt werden können. Im Zuge der Wiedervereinigung spielen sie in den neuen Bundesländern eine bedeutende Rolle, um das Angebot an qualifizierten Ausbildungsplätzen zu erhöhen. Bildungspolitisch sind diese Ausbildungsstätten in der Diskussion, weil sich die Frage stellt, warum - vor allem angesichts des Rückgangs der Schülerzahlen - nicht die oft vergleichbar gut ausgestatteten beruflichen Schulen diese Aufgaben übernehmen könnten bzw. sollten. Unter einer anderen ausbildungspolitischen Perspektive werden solche überbetrieblichen Ausbildungsstätten in der Schweiz eingesetzt, um unter einer übergreifenden Zielsetzung die Ausbildungsqualität insgesamt zu erhöhen; man spricht von einem „trialen System“ (zur Begründung vgl. Dubs, 2005).

*Ausbildung in Berufsfachschulen:* Berufsfachschulen stellen ein hoch differenziertes System von beruflichen Vollzeitschulen dar, das sich nach den allgemeinen Schulabschlüssen der Schüler sowie nach verschiedenen Berufen und Berufsgruppen bzw. Formen der Berufsvorbereitung gliedert und ein oder mehrere Jahre umfassen kann. Dabei ist es möglich, einen schulischen bzw. einen beruflichen Abschluss zu erreichen. Bei bestimmten Notenkombinationen, wobei allgemeine Fächer, wie Deutsch, Mathematik, Englisch, eine besondere Rolle spielen, können auch allgemeine Berechtigungen, wie z. B. der Erweiterte Sekundarabschluss I, erworben werden, was einen Übergang in die gymnasiale Oberstufe möglich macht (vgl. die einschlägigen Verordnungen auf Bundes- sowie Länderebene).

*Ausbildung in der Berufsaufbauschule, der Fachoberschule, der Fachschule, der Berufsoberschule und dem Fachgymnasium:* Hierbei handelt es sich um Vollzeit-, zum Teil auch Teilzeitschulen, die - mit Ausnahme des Fachgymnasiums und zum Teil auch der Fachoberschule - bereits den Besuch beruflicher Ausbildungsinstitutionen voraussetzen. Ziele dieser Schulen sind primär die Erreichung höherer allgemeiner Abschlüsse, der Erwerb von Zugangsberechtigungen zu Bildungsinstitutionen des tertiären Bereichs (Fachhochschulen, Universitäten) bzw. die theoretische Vertiefung berufspraktischer Kenntnisse. Für diese Schulen gilt ebenfalls, dass sie sehr stark berufsbereichsspezifisch gegliedert sind und besucht werden.

*Ausbildung in vorberuflich qualifizierenden Vollzeitschulen:* Im Hinblick auf die Schwierigkeiten, für alle Jugendlichen einen Ausbildungsplatz bereitzustellen bzw. zu finden, wurden organisatorische Lösungen entworfen, um zum einen auf eine Berufsausbildung vorzubereiten, indem notwendige und zusätzliche Qualifikationen vermittelt werden sollen, und zum anderen die Ableistung der Schulpflicht zu ermöglichen. Im Hinblick auf die Einführung in ein Berufsfeld oder eine spezifische Berufsgruppe entwickelte man das Konzept des *Berufgrundbildungsjahres*, das an sich auf eine Ausbildung in einem zugeordneten Ausbildungsberuf angerechnet werden müsste – eine staatliche Vorgabe, die über das Handeln der Betriebe oder der Ausbildungsplatzsuchenden sehr oft unterlaufen wird. Das *Berufsvorbereitungsjahr* dient primär der Entwicklung von Qualifikationen, die für die Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses als nützlich angesehen werden. Vergleichbares gilt für das Konzept der *einjährigen Berufsfachschule* zur Vermittlung von Grundkenntnissen in einem Berufsfeld.

*Ausbildung in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit:* Hierbei handelt es sich um Maßnahmen, mit deren Hilfe Jugendliche und junge Erwachsene sowohl schulische Qualifikationen nachholen als auch an betriebliche Anforderungen herangeführt werden sollen.

Die folgenden Ausführungen zeigen, welche Probleme zurzeit für das ganze System der beruflichen Aus- und Weiterbildung und für die hier nachfragenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegeben sind.

Das System der beruflichen Bildung, sowohl im Bereich der Erstausbildung als auch in dem der Weiterbildung, befindet sich im Zentrum politischer Auseinandersetzungen, die in den industrialisierten Staaten in vergleichbarer Weise geführt werden. Für die deutsche Situation greift beispielsweise die "Denkschrift" der Deutschen Forschungsgemeinschaft bereits 1990 zentrale Problemfelder unter einer Forschungsperspektive auf. Für Österreich sei auf die Schrift "Qualifikation 2000" verwiesen (Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen, 1989), für England auf die ganz anders ansetzende Arbeit von Coffield (2007). Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften hat am 2.6.1989 in einer Mitteilung an den Rat hervorgehoben, „dass die allgemeine und die berufliche Bildung in den kommenden Jahren in zunehmendem Maße eine Schlüsselposition in der globalen Entwicklungsstrategie der Gemeinschaft einnehmen muss. Daher hat die neue Kommission beschlossen, die allgemeine und berufliche Bildung an die Spitze ihrer Prioritäten zu setzen, um so eine neue, gemeinschaftsweite Entschlossenheit zu fördern, in die Menschen zu investieren, in ihre Qualifikationen, ihre Kreativität und Vielseitigkeit. Ohne Investitionen in das gegenwärtige und künftige Arbeitskräftepotential wird die Fähigkeit Europas zur Innovation, zum Wettbewerb und zur Schaffung von Wohlstand für alle seine Bürger ernsthaft gefährdet sein“.

Diese Zielvorstellung – vgl. auch die Stellungnahmen der EU von Lissabon, Kopenhagen und Maastricht – ist angesichts der oben diskutierten „Megatrends“ sicher richtig bezeichnet und gewählt, ohne allerdings die zentralen Probleme im Detail zu nennen.

In der Berufsbildungspolitik ist man im Hinblick auf diese Tendenzen, die von allen gesellschaftlichen Gruppen vergleichbar eingeschätzt werden, bereits tätig geworden: Unternehmerverbände, Gewerkschaften, Bund und Länder haben in die Leitlinien von neu geordneten, d. h. im Hinblick auf neue Anforderungen angepassten Ausbildungsberufen im gewerblich-technischen und im kaufmännisch-verwaltenden Bereich Zielsetzungen eingearbeitet, die sowohl auf die Eigeninitiative der Arbeitnehmer als auch auf neue Gestaltungsspielräume in der Lern- und Arbeitsumwelt abheben. Dabei sind die Forderungen für die Berufsgruppen beider Bereiche durchaus gleichsinnig formuliert. So heißt es in der Neuordnung der industriellen Metallberufe (1987), dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden sollte, "die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt". Der entsprechende Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz greift dieses auf: Die Schüler sollen "Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die ihr Urteilsvermögen und ihre Handlungsfähigkeit und -bereitschaft in beruflichen und außerberuflichen Bereichen vergrößern".

Für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich heißt es beispielsweise in den Niedersächsischen Richtlinien für den Unterricht in den berufsbezogenen Fächern des Berufsgrundbildungsjahrs im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, die 1987 für 31 an-

erkannte kaufmännische Berufe galten: Die Schüler sollen befähigt werden, "sich auf veränderte Anforderungen einzustellen und neue Aufgaben zu übernehmen. Damit wird auch ihr Entscheidungs- und Handlungsspielraum und ihre Möglichkeit zur freien Wahl des Arbeitsplatzes erweitert". Sie sollen "Fähigkeiten und Einstellung(en) erwerben, die ihr Urteilsvermögen und ihre Handlungsfähigkeit und -bereitschaft in beruflichen und außerberuflichen Bereichen vergrößern".

Diese Forderungen, die von den Arbeitsstrukturveränderungen her begründet sind, gehen über traditionelle Additionen von Fähigkeiten und Kenntnissen hinaus, die bis dahin für die berufliche Erstausbildung typisch waren (vgl. Achtenhagen & Weber, im Druck). Damit stellt sich zugleich die Frage, wie die Lehr- und Lernprozesse auszu- sehen haben, mit deren Hilfe diese neu formulierten Zielstrukturen erreicht werden können. Einen Hauptdiskussionspunkt stellt auch die Frage dar, ob ein "Berufskonzept" gegenwärtig noch Focus aller beruflichen Ausbildungsbemühungen sein kann bzw. wie dieses auszusehen hätte (vgl. Blankertz, 1963; Kell, 1989; Zabeck, 1992; Kutscha, 1992; Kutscha, 1994; Baethge et al., 2006).

Diese Fragen stellen sich auch vehement im Hinblick auf erfolgreiche Konzepte der beruflichen Weiterbildung und des „lebenslangen Lernens“ (vgl. die fünf Bände umfassenden Gutachten bei Achtenhagen & Lempert, 2000; Faulstich, 2005). Im Hinblick auf die Anerkennung von Kompetenzen, die am Arbeitsplatz erworben werden, hat die EU einen „European Qualification Frame“ entworfen, mit dessen Hilfe Kompetenzen klassifiziert werden sollen – von der Stufe 1: un- und angelernte Fähigkeiten, bis zur Stufe 8: Doktorwissen. Entscheidend bei diesem Vorschlag sind zwei Sachverhalte: Zum einen werden Kompetenzen, die im allgemeinbildenden Bereich und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie bei betrieblichen Arbeiten erworben werden, innerhalb eines Klassifikationsschemas aufeinander bezogen; zum anderen werden hier auch Kompetenzen eingeordnet, die als Ergebnisse informellen Lernens (d. h. eines Lernens außerhalb von hierfür ausgewiesenen Institutionen und Lernorten) zu gelten haben (vgl. auch Baethge et al., 2006; Björnåvold, 2000).

#### **(4) Lehr-Lern- und Entwicklungsprozesse in der deutschen Berufsbildung**

Die genannten Megatrends führen zu einer Fülle von Reaktionen im Aus- und Weiterbildungsbereich, die allerdings nur zu einem äußerst geringen Teil durch entsprechende Forschung abgesichert sind. In besonderem Maße geht es darum, die Lehr- und Lernprozesse zu ersetzen, die sich durch einen hohen Grad der Linearisierung und Parzellierung auszeichnen. Hierunter ist zu verstehen, dass sowohl beim schulischen als auch betrieblichen Lehren und Ausbilden immer noch die Vorstellung vorherrscht, für die Berufsausbildung käme es darauf an, möglichst kleinschrittig vorzugehen, um den Lernenden eine angemessene Hilfestellung zu bieten. Nun zeigen aber gerade neuere Forschungsarbeiten, dass eine solche kleinschrittige Vorgehensweise für ein umfassendes, integriertes Verständnis betrieblicher Prozesse eher kontraproduktiv ist und das berufliche Lernen gerade nicht unterstützt (vgl. die Zusammenstellungen bei Achtenhagen & Grubb, 2001). Dieser Sachverhalt kann als besonderer Verstoß gegen die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit angesehen werden, da hier prinzipiell das Lernen selbst und damit auch weitere Lernchancen beeinträchtigt werden. Im Bereich der allgemeinen Lerntheorie wird diese Kritik gestützt durch konstruktivistische Annahmen zur Gestaltung komplexer Lernumgebungen (Bransford, Brown & Cocking, 2000; für den kaufmännischen Bereich Achtenhagen, 2003a,b; Achtenhagen & Weber, 2003). Die Bedeutung dieser Kritik liegt darin, dass auf den hier in Frage stehenden Stufen der Persönlichkeitsentwicklung es ge-

rade darauf ankommt, sich zu erproben, Alternativen zu prüfen, in verschiedenen Kontexten gezielt Informationen zu sammeln, eine offene Kommunikation zu pflegen (vgl. Berk, 2005; Achtenhagen & Weber, im Druck). Lehr- und Lernverfahren, die sich durch eine strikte Abfolge von Lehr- und Lernschritten auszeichnen, sind nur wenig geeignet, den Bedürfnissen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in angemessener Weise gerecht zu werden. Es gilt, diesen Sachverhalt zu betonen, da sich gerade im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine große Anzahl verschiedener Lehr- und Lernverfahren findet, deren Einsatz es an und für sich gestattete, mit einer Vielfalt von Lernangeboten, die zugleich den Wünschen und Interessen der Lernenden entspräche, Motivation und Lernleistung – und damit letztlich auch Identität – nachhaltig zu fördern.

In einem ersten Zugriff lassen sich Formen beruflichen Lehrens und Lernens fünf verschiedenen Gruppen zuordnen (als Überblick vgl. Achtenhagen & Grubb, 2001; Achtenhagen & Weber, im Druck; die entsprechenden Beiträge in Arnold & Lipsmeier, 2006; Kaiser & Pätzold, 2006; Rauner, 2005; Hohenstein & Wilbers, 2002; Mayer, 2005; Sonntag & Stegmaier, 2007):

- (1) Gestaltung von Lernumgebungen, die computergestützt sind, zunehmend Hypertext- bzw. Hypermediakomponenten aufweisen und primär auf ein individualisiertes Lernen zielen.
- (2) Allgemein definierte Verfahren, die Adaptionen von bereits seit langem bekannten methodischen Vorschlägen für die berufliche Ausbildung darstellen: Formalstufen (vor allem: Sechs-Stufen-Methode), Rollenspiel, Projektmethode, das Spektrum gruppenspezifischer und kommunikationstheoretischer Verfahren.
- (3) Verfahren, die vornehmlich im kaufmännisch-verwaltenden Bereich eingesetzt werden: Arbeitsanaloge Lernaufgaben, Bürosimulation (Lernbüro, Übungsfirma), Entrepreneurship, Juniorenfirma, Planspiel, Fallstudie.
- (4) Verfahren, die vornehmlich im gewerblich-technischen Bereich Einsatz finden: Leittexte, Lernecke/Lernwerkstatt/Lerninsel, Lernstatt, Qualitätszirkel.
- (5) Lernen am Arbeitsplatz.

Der Einsatz dieser verschiedenen Verfahren wird nach dem gegenwärtigen Forschungsstand dann erfolgreich sein,

- wenn die Vernetztheit von Zielen und Inhalten deutlich wird,
- die Lehr- und Lernprozesse über längere Sequenzen geplant und durchgeführt werden,
- komplexe Probleme als Ausgangspunkt genommen werden,
- die Lehr- und Lernprozesse über den Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechniken gestützt werden,
- die Balance von Kasuistik und Systematik streng gewahrt bleibt und schließlich
- die erbrachten Leistungen im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden (vgl. Reetz & Tramm, 2000; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Achtenhagen, 2001, 2003; Achtenhagen, Preiß & Weber, 2005).

Empirische Studien zeigen (z. B. Klusmeyer, 2003), dass der Anspruch, im Unterricht komplex vorzugehen, d. h. das prinzipiell mit den verschiedenen hier genannten Me-

thoden erreichbare Lern- und Entwicklungspotential zu fördern und damit eine Kleinschrittigkeit und Parzellierung zu vermeiden, im Schnitt nicht eingelöst wird. Es dominiert ein Frontalunterricht (zu ca. 87% im Urteil der Lernenden), bei dem der Lehrer Fragen stellt, die auf eine bestimmte Antwort hin ausgerichtet sind (im Urteil der befragten Lernenden trifft dieser Sachverhalt mit ca. 92% zu; vgl. Klusmeyer, 2003) (vgl. hierzu auch Rebmann, 2001). Hauptgrund dafür scheint zu sein, dass die Lehrer und Ausbilder einerseits zu wenig Erfahrung mit diesen Verfahren im Rahmen ihrer Ausbildung gewonnen haben und andererseits den Schülern und Auszubildenden (insbesondere in den eher als schwächer eingeschätzten Klassen) eine erfolgreiche Mitwirkung in komplexen Lehr- und Lernsituationen nicht zutrauen (vgl. Rebmann, 2001). Als Konsequenz besitzen die Lernangebote im Frontalunterricht einen zu geringen Anforderungsgehalt, eine unzureichende Komplexität und Vollständigkeit, eine reduzierte Problemhaftigkeit und einen eingeschränkten Handlungsspielraum (vgl. Rebmann, 2001; Klusmeyer, 2003). Die daraus resultierende unzureichende Herausforderung und Förderung der Lernenden mögen den Hauptgrund dafür bilden, dass andere Studien zeigen, in welchem Maße eine zu Beginn der Berufsausbildung gegebene hohe Motivation im ersten Ausbildungsjahr stark abfällt (vgl. Prenzel, Kramer & Drechsel (2001); vgl. auch zusammenfassend Beck & Krumm, 2001). Insofern schlägt die von den Lehrenden als Hilfestellung gedachte Linearisierung und Parzellierung des Frontalunterrichts um in eine systematische Verringerung der Lernchancen.

## **(5) Berufswahl und Vermittelbarkeit**

Die entwicklungspsychologische Literatur stimmt darin überein, dass die „Wahl einer passenden Rolle in der Arbeitswelt“ eine der „größten Entscheidungen im Leben“ für Jugendliche und junge Erwachsene darstellt (vgl. Berk, 2005, S. 605; Achtenhagen & Weber, im Druck). Diese Entscheidung stellt die Heranwachsenden vor verschiedene Aufgaben, die sich zumeist über einen längeren Zeitraum erstrecken. Da im Allgemeinen verschiedene Einflussfaktoren auf diese Entscheidung existieren, folgt diese auch verschiedenen Mustern, die abhängig sind von der dynamischen Interaktion der einzelnen Person und ihrer Umgebung. Flammer & Alsaker (2002, S. 253 ff) haben in einer umfangreichen Durchsicht der Literatur vor allem vier Faktorenbündel identifiziert, die die Berufswahl beeinflussen. Hierzu gehören die (1) *Berufseignung* mit ihren Anforderungen an Selbständigkeit, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Ehrlichkeit, Intelligenz, spezifische Lernvoraussetzungen; (2) *Berufsberatung*: Hierbei unterscheiden Flammer & Alsaker die Berufswahlvorbereitung (durch Eltern, Schule, Erkundungen, Expertenkontakte), die Fähigkeits- und Interessenabklärung (primär über eine persönliche Selbstbeurteilung, die Berufsinformation (unter Inanspruchnahme von Dokumentationen, Praktika, „Schnupperlehren“), die Berufsentscheidung (unter Einschluss von Freunden, Berufspersonen, Berufsberatern; dabei ist zentral, dass eine solche Berufsentscheidung fast immer einen Kompromiss aus Fähigkeiten, Interessen und dem gegebenen Angebot darstellt); die Lehrstellensuche (die ein Bewerbungs- und Vorstellungstraining einschließen kann); (3) die *Berufsinteressen*, die sich mit dem Lebensalter entwickeln und spezifizieren. Hierzu gehören neben realistischer werdenden Selbsteinschätzungen bezüglich der eigenen Fähigkeiten auch die Akzeptanz physischer Anforderungen im Berufsleben (z.B. körperliche Konstitution für das Baugewerbe; Farbsichtigkeit für Lokomotivführer). Berufswahlen sind nur realisierbar im Rahmen des gegebenen (4) *Ausbildungsplatz-/Berufsangebots*, das abhängig ist von den gegebenen ökonomischen, politischen und regionalen Einflüssen. Zudem spielt hier auch die berufliche und soziale Attraktivität der Berufe und Anbieter eine Rolle.

Es lässt sich festhalten, dass Berufswünsche im Laufe der Adoleszenz nicht nur realistischer werden, sondern auch konformer werden mit den eigenen Fähigkeiten und Werten sowie wirtschaftlichen und praktischen Realitäten: Die Optionen werden eingegrenzt.

Angesichts der aktuellen Schwierigkeiten für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, eine anerkannte Berufsausbildung antreten zu können (vgl. Abbildung 1), ist der Versuch unternommen worden, die Zusammenhänge zwischen Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit im Hinblick auf eine erfolgreiche Berufswahl in einem „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ festzuhalten (2006). Abbildung 3 zeigt die Kategorien, die in diesem Zusammenhang für die Bundesagentur für Arbeit und die beteiligten Wirtschaftsverbände als relevant angenommen werden. Diese Kategorien werden im Folgenden anhand von korrespondierenden entwicklungspsychologischen Annahmen und ausgewählten Daten diskutiert.

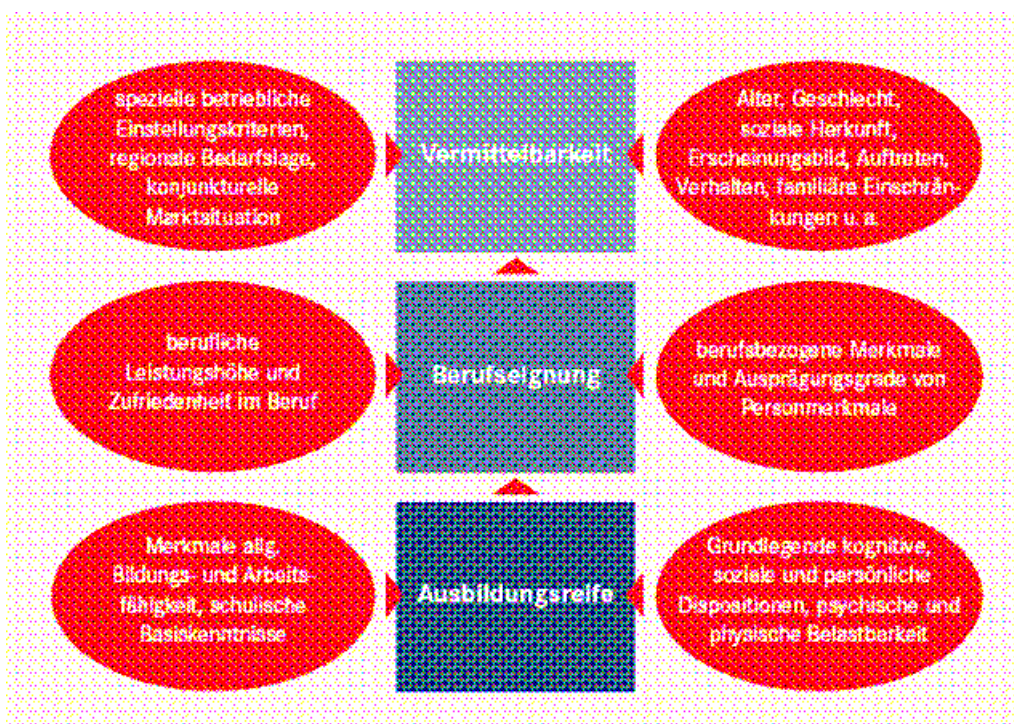


Abbildung 3: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, 2006, S. 12

Bezogen auf die *Ausbildungsreife* wird die Bedeutung grundlegender kognitiver, sozialer und persönlicher Dispositionen sowie der psychischen und physischen Belastbarkeit hervorgehoben. Unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive entwickeln die Jugendlichen in der Adoleszenzphase neue Fähigkeiten des abstrakten Denkens (die formal-operative Ebene sensu Piaget). Zugleich ist ihr Verhalten auf den Erwerb von Wissen gerichtet; dabei erweisen sich Auseinandersetzungen mit komplexen Problemen und alternativen Konzepten als besonders förderlich für ein fachbezogenes Rasonieren, ein vernetztes Denken und damit ein eigenständiges Schlussfolgern, Werten und kreatives Denken. Dabei werden Auseinandersetzungen mit verschiedenen Personen gesucht: Eltern, Freunde, Peers, Betreuer in Praktika etc. Typisch ist durchaus die Suche nach Hintergründen und damit zusammenhängend eine Lust am „Streit“, um die eigenen Einstellungen, Überzeugungen, Werte und Fähigkeiten auszubilden und zu erproben - bei gleichzeitiger Empfindlichkeit ge-

genüber öffentlicher Kritik an der eigenen Person. Zu beachten ist, dass das Durchschnittsalter für die Aufnahme einer Ausbildung von 16,6 Jahren in 1970 auf 19,5 Jahre in 2005 gestiegen ist (BMBF, 2007, S. 110). Dieses ergibt sich aufgrund der Tatsache, dass einige Jugendliche vor der Aufnahme einer Berufsausbildung Berufsvorbereitungsmaßnahmen durchlaufen, aber auch dass Betriebe in vielen Bereichen eher Abiturienten, die über eine höhere Allgemeinbildung verfügen, einstellen. Damit sind bereits 79% der Auszubildenden volljährig. Diese älteren Auszubildenden haben eine Entwicklung erreicht, in der ein pragmatisches Denken relevanter wird, mit dessen Hilfe sie sich an berufliche und private Situationen anpassen wollen und können. Sie zeigen in der Regel auch eine zunehmende Toleranz für Mehrdeutigkeit, einen Antrieb zum Erfolg und ein höheres Durchhalte- und Beharrungsvermögen und machen auch bei einem Versagen eher weiter (Csikszentmihalyi, 1999; Berk, 2005, S. 602). Allerdings liegen die Abbruchraten für Ausbildungsverträge bei 19,9% in 2005 (BMBF, S. 135). Dabei sind die höchsten Raten für das Handwerk, die Hauswirtschaft und die Freien Berufe auszumachen, was nahe legt, dass neben irrigen Vorstellungen zu den Anforderungen im Ausbildungsberuf die persönliche Beziehung des Auszubildenden zum Ausbildungsverantwortlichen eine besondere Rolle spielt (zu inhaltlichen Gründen eines Ausbildungsabbruches vgl. Weiß, 1982; Schöngen, 2003). Unabhängig davon halten 92,2 % der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und 77,2% der Jugendlichen mit einem Realschulabschluss bzw. einem mittleren Schulabschluss eine Ausbildung im dualen System für den „Königsweg“ (Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung, 2006: BMBF, 2007, S. 60). Diese Wunschvorstellungen können vielfach nicht realisiert werden, wenn schulische Basiskenntnisse nur unzureichend erworben wurden (vgl. die PISA-Ergebnisse, die für das 9. Schuljahr erhoben wurden). Nur 15,4% der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss erhielten in 2004 einen Ausbildungsplatz im Vergleich zu 40,2% der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und 48,5% der Jugendlichen mit Realschulabschluss (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 83).

In Bezug auf die *Berufseignung* hat u. a. Fend (1991) für deutsche Jugendliche gezeigt, dass 15-Jährige realistischere Berufswünsche haben als 12-Jährige. Dieses äußerte sich darin, dass so genannte Traumberufe (Tierarzt, Flugkapitän etc.) unter den Berufswahlen seltener vorkamen, während bescheidenere, mehr realitätsbezogene Wünsche zunahm (z. B. kaufmännische Berufe, Arztgehilfin). Dieses mag mit der realistischeren Wahrnehmung der eigenen (Schul-)Leistungen, physischen Berufsvoraussetzungen, der aktuellen konjunkturellen Situation sowie mit Rückmeldungen und Erfahrungen aus ersten Bewerbungsprozessen zusammenhängen. In 2005 bewarben sich 70% der Jugendlichen auf mehr als einen Beruf, 44% sogar auf mehr als 4 Berufe (BMBF, 2006). Dennoch konnten in 2006 lediglich 61,9% der weiblichen und 71,2% der männlichen Jugendlichen ihren gewünschten Beruf realisieren (BMBF, 2007, S. 64). Eine betriebsspezifische Besonderheit scheint es zu sein, dass ein Versuch von Altbewerbern, einen höheren Schulabschluss oder eine Notenverbesserung zu erreichen, um ihre Bewerbungschancen zu verbessern, nicht zu einem vergleichbaren Einstellungseffekt führt wie bei Jugendlichen, die gerade die allgemein bildenden Schulen verlassen haben: „Mit zunehmendem Alter wächst offenbar zugleich ‚die Gefahr geringerer Übernahmemöglichkeiten in ein Berufsausbildung‘“ (BMBF, 2007, S. 42-43).

Bezogen auf die Einmündung in eine Berufsausbildung und die *Vermittelbarkeit* bestehen immer noch Vorteile für die männlichen Jugendlichen (BMBF, 2007, S. 61), wengleich unbestritten ist, dass Frauen bei der Bildungsbeteiligung aufgeholt haben (vgl. Kupka, 2006, S. 637). Allerdings gelingt es den Mädchen und jungen Frauen



nicht, ihre Bildungsvorteile bei der Gewinnung eines Ausbildungsplatzes oder beim Übergang in das Erwerbsleben entsprechend umzusetzen (vgl. Baethge & Kupka, 2004). Beispielsweise errechnet sich für die männlichen Auszubildenden ein Vergütungsdurchschnitt von 643 € und für die weiblichen Auszubildenden ein solcher von 607 € pro Monat. Diese Abweichungen erklären sich aus der unterschiedlichen Verteilung von männlichen und weiblichen Auszubildenden auf die Berufe: Junge Frauen sind häufiger in Berufen mit einer niedrigeren Ausbildungsvergütung anzutreffen als junge Männer (BMBF, 2007, S. 143). Dieses korrespondiert zugleich mit der Problematik, dass die von Frauen ergriffenen Berufe geringere Zukunftsaussichten und weniger Aufstiegschancen haben (Kupka, 2006, S. 637). Allerdings ist im Zusammenhang mit den Einflüssen der Megatrends ein auf den ersten Blick paradox erscheinendes Phänomen herauszustellen: Es gibt Warnungen davor, junge Frauen in einem zu starken Maße für die Wahl von ‚Männerberufen‘ im gewerblich-technischen Beruf zu begeistern, da der Strukturwandel aller Voraussicht nach männerdominierte Berufe stärker in Mitleidenschaft ziehen könnte. Von daher stellt sich die Frage, ob es nicht ebenso wichtig wäre, junge Männer für Berufe in bislang weiblich dominierten Dienstleistungstätigkeiten zu gewinnen (Kupka, 2006, S. 638). Ein weiteres Problem ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, das Baethge, Solga & Wieck (2007, S. 44ff) als das „Elend der jungen Männer“ kennzeichnen. So lässt sich zeigen, dass männliche Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen zur Hauptverlierergruppe beim Übergang in eine anerkannte Berufsausbildung oder in das Arbeitsleben zählen. Als weiteres Problem ist hervorzuheben, dass mehr als ein Viertel der Bevölkerung im Alter von 25 Jahren einen Migrationshintergrund hat (27%); dabei besitzt nur ein Zehntel nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 41). Es ist festzuhalten, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund überproportional im Maßnahmensystem vertreten sind, wozu auch die höheren Anteile an niedrigen Schulabschlüssen beitragen. Die „Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME I)“ zeigte für Hamburg, dass deutsche Jugendliche ohne Migrationshintergrund doppelt so hohe Chancen wie ausländische Jugendliche haben, eine vollqualifizierende Ausbildung zu besuchen oder eingestellt zu werden – auch wenn das Fachleistungsniveau vergleichbar hoch ist (Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 43-44; Lehmann et al., 2004; Lehmann et al., 2006).

Bei einer repräsentativen Befragung bei mehr als 12.000 Jugendlichen wurden diese nach dem Grad ihrer Informiertheit über berufliche Ausbildungsgänge sowie nach Kriterien für die Auswahl eines bestimmten Ausbildungsbetriebes gefragt (Hans, 2006). Danach gaben 60,8% der Schüler an, Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung sehr gut oder gut zu kennen. Für die Auswahl eines Ausbildungsunternehmens standen bei einer Entscheidung zwischen 13 verschiedenen Begründungen an erster und zweiter Stelle *„Vielseitige und interessante Arbeitsaufgaben“* und *„Attraktivität der Produkte / Dienstleistungen“*, an vorletzter und letzter Stelle dagegen *„Übernahmegarantie nach der Ausbildung“* und *„Gute Betreuung“*.

Betriebe bilden nur aus, wenn sie sich davon entsprechende Renditen versprechen und gleichzeitig davon überzeugt sind, dass sie ihren Arbeitskräftebedarf so besser als durch eine Nachfrage auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt decken können. Ein entscheidender Aspekt für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen besteht darin, die allgemeinen Ausbildungsanforderungen sowie die spezifischen betriebsinternen Zielsetzungen in angemessener Weise erfüllen zu können. Diese Einstellung ist beeinflusst von generellen Urteilen über die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Lehrstellenbewerber, wozu in jüngster Zeit auch eine Übergeneralisierung

der deutschen PISA-Ergebnisse gehört. Rebmann et al. (2007) haben für die Region Weser-Ems Befragungen zur Ausbildungsreife von Lehrstellenbewerbern bei Lehrkräften an allgemeinen und berufsbildenden Schulen sowie bei Unternehmensvertretern durchgeführt. Bezogen auf die Antworten der Unternehmensvertreter konnten zwei Gruppen gebildet werden, die sich in ihrem Antwortverhalten signifikant unterschieden, d.h. die Auszubildenden durchgängig eher positiv bzw. eher negativ beurteilten (Rebmann et al., 2007, S. 69). Von Interesse ist hier besonders, welche Fähigkeiten und Kenntnisse von den Unternehmen bei den Bewerbern vermisst werden: wirtschaftliche, naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse; Allgemeinwissen; sprachliche Ausdrucksfähigkeit; Problemlösefähigkeiten; vernetztes Denken; geistige Beweglichkeit; Präsentationsfähigkeit; Fähigkeit, die berufliche Laufbahn zu planen. Hervorzuheben ist, dass „das Urteil der Unternehmen über ihre Auszubildenden signifikant positiver ausfällt als das Urteil der Lehrer/innen über ihre Schulabgänger/innen“ (Rebmann, 2007, S. 92). Dazu gehört, dass die befragten Unternehmen die Mehrzahl der Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen ihrer Auszubildenden als vorliegend einschätzen. Dabei geht es um Computerkenntnisse, die Fähigkeit des Umgangs mit dem anderen Geschlecht, Höflichkeit, Teamfähigkeit, Fähigkeit des Umgangs mit anderen Kulturen, Einhalten von Verhaltensregeln, Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit sowie Kulturtechniken. Unabhängig davon, dass die Auszubildenden mit ihrer Bewerbung Erfolg hatten, kann festgestellt werden, dass in der betrieblichen Ausbildung Persönlichkeitseigenschaften aktiviert werden, die als zentral für die Adoleszenz und das junge Erwachsenenalter herausgestellt werden. Das lässt sich einerseits mit der Auslese der Bewerber durch die Unternehmen erklären, kann aber andererseits auch als Indiz dafür genommen werden, dass es den Auszubildenden gelingt, ihre Kompetenzen im Laufe der Ausbildung zu verbessern. Damit erhebt sich zugleich die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für die Gestaltung der schulischen Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozesse sowie für die Gestaltung des Schullebens ergäben.

## **(6) Zusammenfassung der Probleme**

Die Ausführungen haben verdeutlicht, dass bezogen auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit im Bereich der beruflichen Bildung vor allem zwei Problemkomplexe gegeben sind:

- (a) Probleme institutioneller Natur: Hierunter sind die Chancen gefasst, einen angemessenen Ausbildungsplatz zu erhalten (1. Schwelle) und dann nach der erfolgreich durchlaufenen Ausbildung einen angemessenen Arbeitsplatz zu finden (2. Schwelle), der mittel- und langfristig berufliche Perspektiven gewährt.
- (b) Probleme des Lehrens, Ausbildens, Lernens und Arbeitens: Die Probleme innerhalb der beruflichen Ausbildung, aber auch der Weiterbildung, weisen Merkmale auf, die ein vertieftes, transferfähiges Lernen nur unzureichend stützen. Damit werden in hohem Maße Lern-, aber auch Arbeitsprozesse beeinträchtigt, die an sich die berufliche Kompetenz, aber auch die Anschlussfähigkeit des beruflichen Lernens fördern sollten und könnten.

Abschließend werden einige Maßnahmen aufgeführt, die sich zur Relativierung der Wirkungen dieser Mängel anbieten.

## **(7) Maßnahmen zur Stützung von Bildungsgerechtigkeit im Bereich der beruflichen Bildung**

Alle Maßnahmen in diesem Kontext sollten auf Ziele beruflicher Bildung Bezug nehmen, wie sie international formuliert und akzeptiert werden (vgl. Baethge et al., 2006, S. 13 ff.):

- (1) Individuelle Regulationsfähigkeit als Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen und zu gestalten. Das schließt die Entfaltung von Lernfähigkeit und den Erwerb verwertbarer Qualifikationen ein, ist darüber hinaus mit der Idee der Selbstentfaltung, mit Aneignung und verantwortlicher Gestaltung von Kultur verbunden.
- (2) Entwicklung von Humanressourcen als die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens (ökonomische Perspektive) sowie die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen (individuelle Perspektive).
- (3) Förderung von sozialer Teilhabe und Chancengleichheit bzw. sozialer Integration als Beitrag der Berufsbildung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und zu demokratischer Partizipation.

Menschen, die gut auf eine wirtschaftlich und persönlich befriedigende Arbeit vorbereitet sind, werden eher produktive Bürger, engagierte Familienmitglieder und zufriedene Erwachsene, die zum positiven Gelingen von Familie, Firmen, Gemeinden und Gesellschaft beitragen (Berk, 2005, S. 611). In der internationalen Wahrnehmung birgt das deutsche Duale System der beruflichen Ausbildung durch die Kombination von Arbeit und berufsorientiertem Schulunterricht hierauf bezogen große Chancen. Dies gilt sowohl für die leistungsstärkeren als auch für die leistungsschwächeren und die Risikoschüler. Es bietet den Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit, schulische Lernprozesse fortzusetzen und zugleich praxisnah auf die Anforderungen des Erwerbslebens vorbereitet zu werden und damit zum Wirtschaftswachstum eines Landes beizutragen (vgl. Grubb, 1999; Hamilton, 1993; Achtenhagen & Grubb, 2001). Diese internationale Sicht auf das deutsche Berufsausbildungssystem verdeutlicht, dass die Entwicklungsaufgaben und Wünsche der Jugendlichen nicht mit den aktuellen Strukturen und Abläufen optimal gestützt und gefördert werden. Von daher scheint es notwendig, die folgenden Veränderungen und Ergänzungen vorzunehmen (vgl. Achtenhagen & Weber, im Druck):

- Jugendliche und junge Erwachsene sollten möglichst früh mit Anforderungen der Arbeitswelt vertraut gemacht werden. Aufgrund der Veränderungen der Arbeitswelt und der damit einhergehenden Abstraktheit, Unanschaulichkeit und Komplexität der Arbeitsprozesse ist es zunehmend schwieriger, angemessene Einblicke aufgrund von Erfahrungsberichten von Eltern oder Bekannten zu gewinnen. Gefordert sind vielmehr gut strukturierte Maßnahmen (wie Praktika, Girls' Days etc.), die Basis für Reflexionen und weitere Explorationen sind.
- Neue Formen der Berufsberatung werden wichtig, die einerseits den Jugendlichen helfen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen, und andererseits Entwicklungs- und Karriereprofile angesichts der veränderten Ausbildungsland-

- schaft aufzuzeigen in der Lage sind. In besonderem Maße ist dabei auf die Eigeninitiative der Jugendlichen und jungen Erwachsenen einzugehen.
- Es gilt insbesondere, Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund aufzufordern und zu ermutigen, entsprechend ihrem Potential höhere Ausbildungsabschlüsse und Karrieren anzustreben (Weber, 2007).
- In besonderem Maße kommt es darauf an, Lern- und Entwicklungsprozesse zu fördern, mit deren Hilfe die Jugendlichen und jungen Erwachsenen von Vertrauen getragene Bindungen eingehen können, um so berufliche und private Anforderungen selbstbewusster bewältigen zu können. Dazu gehören auch organisatorische Regelungen zur Verbesserung der „Maßnahmen“ im Maßnahmensystem.
- Für die schulischen und betrieblichen Ausbildungsprozesse sollten Methoden gewählt werden, die der Komplexität und Vernetztheit betrieblicher Prozesse gerecht werden sowie praxisangemessene Problemlösungen unterstützen. Dieses Vorgehen ist mit der Gewährung von Handlungsspielräumen zu verknüpfen. Damit werden zugleich, Motive, Antriebe und Lernbereitschaft gestärkt.
- Daneben gilt es auch, die Auszubildenden darin zu ermutigen, sich in außerschulischen Freizeitaktivitäten zu engagieren. Dieses Engagement sollte durchaus auch von Seiten der Schule und des Betriebes unterstützt werden.
- Für diejenigen Erwachsenen, die keine berufliche Ausbildung durchlaufen haben und/oder nach der 2. Schwelle arbeitslos sind, gilt es, angemessene Verfahren der Nachqualifizierung durchzuführen.
- Institutionell sollten Anstrengungen unternommen werden, um die gegebenen Ausbildungskapazitäten zu nutzen und zu erweitern – und dabei insbesondere auf fehlende Qualifikationen der Jugendlichen einzugehen.
- Eine wichtige Rolle spielt auch die Stärkung der deutschen dualen Ausbildung im internationalen Bereich; hier gewinnen Fragen der Vergleichbarkeit (EQF, ECVET) wie Fragen der wechselseitigen Anerkennung von Abschlüssen eine besondere Bedeutung.
- Vom Institut der Deutschen Wirtschaft (2008) werden vor allem drei Maßnahmen als vorrangig zu ergreifen angesehen:
  - Die Stärkung der Berufsschulen;
  - eine weitere Flexibilisierung der Berufsausbildung, die sich an den Fähigkeiten der Auszubildenden sowie an den Bedürfnissen der Betriebe ausrichtet;
  - die engere Anbindung der Berufsbildung an betriebliche Geschäftsprozesse.
- Von entscheidender Bedeutung ist aber für die erfolgreiche Herstellung von Bildungsgerechtigkeit die Qualität der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder und der Lehrer im beruflichen Bereich. Es ist nach dem gegenwärtigen Forschungsstand unbestritten, dass das Professionswissen von Lehrenden über fünf große Bereiche zu definieren ist, wobei den ersten beiden besondere Bedeutung zukommt (vgl. Shulman, 1986; Bromme, 1997; Baumert & Kunther, 2006; Brunner et al., 2006):

- (1) Fachwissen;
- (2) fachdidaktisches Wissen;
- (3) pädagogisches Wissen;
- (4) Organisationswissen;
- (5) Beratungswissen.

Bildungsgerechtigkeit für berufliche Bildung kann nur gewährleistet sein, wenn die Lehrenden über ein hinreichendes Fachwissen verfügen, das selbst wieder Voraussetzung für den Erwerb eines angemessenen fachdidaktischen Wissens ist. In diesem Zusammenhang sind mit der Einführung der BA-/MA-Studiengänge bedenkliche Entwicklungen zu verzeichnen, die das Niveau der beruflichen Bildung nachhaltig gefährden: So haben beispielsweise im Rahmen der Handelslehrausbildung Studierende im BA-Studiengang „Wirtschaftspädagogik“ nur 60% der Ökonomieausbildung eines Bachelor-Studierenden im BA-Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“. Das muss hervorgehoben werden, da die angehenden Handelslehrer im gesamten MA-Studium keine einzige weitere Ökonomieleistung zu erbringen haben. Wenn man sieht, dass die kaufmännische Ausbildung durchaus Leistungen erbringt, die mit Teilen einer BA-Ausbildung vergleichbar sind, so sind hier die Stiehlschen Regulative von 1854 in Erinnerung zu bringen, für die es ein Leitprinzip war, dass die Lehrer nicht mehr als die von ihnen unterrichteten Schüler wissen sollten. Oder anders formuliert: Die Kultusministerkonferenz sorgt über die Neuordnung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an berufsbildenden Schulen dafür, dass die fachspezifische berufliche Bildung systematisch vom Niveau her abgestuft wird – und trägt damit nachhaltig dazu bei, dass Bildungsgerechtigkeit im beruflichen Bereich mittel- und langfristig – wenn die traditionell über eine Diplomausbildung qualifizierten Lehrkräfte pensioniert sind – nicht mehr gegeben ist. Die eingangs beklagte geringe Wahrnehmung der Probleme beruflicher Bildung sowie die prinzipielle Abwertung aller Jugendlichen, die nicht den „Königsweg“ zum Abitur gehen, werden hier besonders deutlich. Das Motto der gegenwärtigen Maßnahmen zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für berufsbildende Schulen kann beschrieben werden als die Heranbildung von „Restlehrern“ für „Restschüler“ an „Restschulen“, die erfolgreich das Fördern von Bildungsgerechtigkeit im beruflichen Bereich verhindert.

#### **Literatur:**

- Achtenhagen, F. (1970). Berufsausbildung. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band I* (S. 82-112). München: Kösel.
- Achtenhagen, F. (1988). Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung. *Unterrichtswissenschaft, 16*, 2-8.
- Achtenhagen, F. (2001). Criteria for the development of complex teaching-learning environments. *Instructional Science, 29*, 361-380.
- Achtenhagen, F. (Hrsg.) (2003a). *Forschungsgeleitete Innovation der kaufmännischen Berufsbildung – insbesondere am Beispiel des Wirtschaftsgymnasiums*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Achtenhagen, F. (2003b). Lerntheorien und Medieneinsatz: Bedingungen und Möglichkeiten einer Steigerung des Lernerfolgs. In R. Keil-Slawik & M. Kerres (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung* (S. 85-113). Münster et. al.: Waxmann.

- Achtenhagen, F., Bendorf, M., & Weber, S. (2004). Lernortkooperation zwischen Wirklichkeit und „Vision“. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung* (S. 77-101). Bielefeld: Bertelsmann.
- Achtenhagen, F., & Grubb, W. N. (2001). Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition* (pp. 604-639). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Achtenhagen, F., & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. 5 Bände*. Opladen: Leske+Budrich.
- Achtenhagen, F., Nijhof, J. W., & Raffe, D. (1995). *Feasibility Study: Research Scope for Vocational Education in the Framework of COST Social Sciences*. Brussels, Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.
- Achtenhagen, F., Preiß, P., & Weber, S. (2005). *Fachdidaktische Grundlagen der ökonomischen Bildung*. Oldenburg: Institut für Ökonomische Bildung.
- Achtenhagen, F., & Weber, S. (2003). „Authentizität“ in der Gestaltung beruflicher Lernumgebungen. In A. Bredow, R. Dobischat & J. Rottmann (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z* (S. 185-199). Baltmannsweiler: Schneider.
- Achtenhagen, F., & Weber, S. (im Druck). Zur Bedeutung der beruflichen Aus- und Weiterbildung für Jugendliche und junge Erwachsene. In J. Fegert & A. Streeck-Fischer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters*. Stuttgart: Schatthauer.
- Aktionsrat Bildung (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007 der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Albach, H. (Hrsg.) (1993). Betriebliches Umweltmanagement. *Ergänzungsheft 2/93 der Zeitschrift für Betriebswirtschaft*. Wiesbaden: Gabler.
- Arnold, R., & Lipsmeier, A. (Hrsg.) (2006). *Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V., & Weber, S. (2006). *Berufsbildungs-PISA, Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Baethge, M., & Kupka, P. (2004). Bildung und soziale Strukturierung. In SOFI, IAB, ISF & INIFES (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland – Arbeit und Lebensweisen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baethge, M., & Oberbeck, H. (1986). *Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Baethge, M., Solga, H., & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baethge, M., & Wieck, M. (2007). Berufliche Bildung in der Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 6/2006*, 163-185.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, 469-520.
- Beck, K., & Krumm, V. (Hrsg.) (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Beck, U., Brater, M., & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Reinbek: Rowohlt.
- Beicht, U., Walden, G., & Herget, H. (2004). *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Benner, H., & Püttmann, F. (1992). *20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll*. Herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in Zusammenarbeit mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie. 3. Aufl.* München et al.: Pearson.

- Björnavold, J. (2000). *Making Learning Visible*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf: Schwann.
- Bojanowski, A., Mutschall, M., & Meshoul, A. (Hrsg.) (2008), *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern*. Münster et al.: Waxmann.
- Bolte, U. (1993). Dänemark: Produktionsschulen. *Berufsbildung*, 47, 43-44.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How People Learn*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y., & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 521-544.
- Bullan, K., Johanssen, T., Schmidt-Mildner, G. K. & Schwarzbach, D. (1992). *Produktionsschule in Hamburg. 3. Aufl.* Hamburg: Verein Produktionsschule in Hamburg/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1993). *Umweltschutz in der beruflichen Bildung - Entwicklungstendenzen und Lösungswege*. BIBB-2. Fachkongress vom 9.-11.12.1993 in Berlin. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). *Grund- und Strukturdaten 2005*. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Berufsbildungsbericht 2007*. Bonn, Berlin.
- Buttler, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung* (S. 162-182). Wiesbaden: Gabler.
- Coffield, F. (2007). Can Post Compulsory Education in England Be Turned From a Disorganised Sector into a Learning System? In K. Beck & F. Achtenhagen (Eds.), *Vocational Education and Training in a Globalized World* (pp. 21-56). Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Band 29. Göttingen.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift*. Weinheim et al.: VCH.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2001). *Entwicklungsperspektiven von Arbeit*. Berlin: Akademie Verlag.
- Deutscher Bundestag (1990). *Schlußbericht der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000"*. Drucksache 11/7820, 5.9.1990, einschließlich Anhangsband. Bonn.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2007). *„Dual mit Wahl“ – Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung*. Berlin.
- Dolch, J. (1995). *Lehrplan des Abendlandes – Zweieinhalbtausend Jahre seiner Geschichte*. 2. Aufl. Ratingen: Henn.
- Dubs, R. (2005). *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung*. Bern: h.e.p.
- Euler, D. (Hrsg.) (2004). *Handbuch der Lernortkooperation. 2 Bände*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, P. (2005). Weiterbildungsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 223-231). Bielefeld: Bertelsmann.

- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Flammer, A., & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Gilgen, P. W., Bieri, E., Bischoff, E., Gresch, P. & Zürcher, M. (1993). *Betriebliches Umwelt-Informationssystem (BUIS)*. Zürich: Gesellschaft zur Förderung der schweizerischen Wirtschaft.
- Hans, J. (2006). Gebt mir eine Uniform! *Die Zeit*, Nr. 37, 07.09.2006, 83-84.
- Hohenstein, A., & Wilbers, K. (Hrsg.) (2002). *Handbuch E-Learning*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kaiser, F.-J., & Pätzold, G. (Hrsg.) (2006). *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kell, A. (1989). Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In A. Kell & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 9-25). Stuttgart: Steiner.
- Klusmeyer, J. (2003). Der Methodeneinsatz im kaufmännischen Unterricht. In K. Rebmann (Hrsg.), *Oldenburger Forschungsbeiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 51-63). Oldenburg.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kres, M. (2007). *Integriertes Employability-Management*. Bern: Haupt.
- Küpper, H.-U. (2006). *Unternehmensethik*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kupka, P. (2006). Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Aufl. (S. 628-643). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscha, G. (1992). "Entberuflichung" und "Neue Beruflichkeit" - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, 535-548.
- Kutscha, G. (1994). Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination. In F. Buttler, R. Czycholl & H. Pütz (Hrsg.), *Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung* (S. 40-56). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Lehmann, R. H., Ivanov, S., Hunger, S., & Gänsfuß, R. (2004). *ULME I. Untersuchungen der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung.
- Lehmann, R. H., Seeber, S., & Hunger, S. (2006). *ULME II: Untersuchungen der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung.
- Lempert, W., & Franzke, R. (1976). *Die Berufserziehung*. München: Juventa.
- Lipsmeier, A. (1991). *Berufliche Weiterbildung*: GFAB.
- Mayer, R. E. (Ed.) (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36-43.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs (2006). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
- Prenzel, M., Kramer, K., & Drechsel, B. (2001). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 37-61). Opladen: Leske+Budrich.
- Rauner, F. (Hrsg.) (2005). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.



- Rebmann, K. (2001). *Planspiel und Planspieleinsatz*. Hamburg: Kovac.
- Rebmann, K., Tredop, D., Klattenhoff, K., Schulze, G. C., & Wittrock, M. (2007). *Empirische Studien zur Ausbildungsreife im Urteil von Lehrkräften und Unternehmensvertreter/innen aus der Weser-Ems-Region*. Oldenburg: Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Oldenburg.
- Reetz, L., & Tramm, T. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band V* (S. 69-120). Opladen: Leske + Budrich.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung (1974). *Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schöngen, K. (2003). Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 35-39.
- Schweri, J., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter, S. C., & Zürcher, L. (2003). *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit - Zielgrößen forschenden Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Shulman, L. S. (2006). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sonntag, K., & Stegmaier, R. (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (1975). *Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen (Ausgabe 1975)*. Stuttgart, Mainz: Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (1992). *Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen (Ausgabe 1992)*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stratmann, K., & Schlösser, M. (1992). *Das Duale System der Berufsbildung - Eine historische Analyse seiner Reformdebatten, 2. Aufl.* Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Tessaring, M. (1993). Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. Ein Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 26, 131-161.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl.* Opladen: Leske+Budrich.
- Ulrich, P. (1991). Unternehmensethik. In H. Steinmann & A. Löhr (Hrsg.), *Unternehmensethik* (S. 189-210). 2. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weber, S. (1994). *Vorwissen in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Eine struktur- und inhaltsanalytische Studie*. Wiesbaden: Gabler.
- Weber, S. (2007). Mindful Identity Negotiation and Intercultural Learning at Work. *Lifelong Learning in Europe*, XII (3), 142-152.
- Weber, S., Achtenhagen, F., Bendorf, M., & Getsch, U. (2003). Überlegungen zur Gestaltung einer wirksamen Kooperation von Institutionen und Lernorten der beruflichen Bildung. In F. Achtenhagen (Hrsg.), *Neue Wirtschaftspädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten* (298-331). Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Bd. 28. Göttingen.
- Weiß, R. (1982). Gründe für den Abbruch der Berufsausbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorzeitig gelöster Berufsausbildungsverhältnisse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 78, 564-577.

- Werner, D. (2006). Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. *IW-Trends*, 33, Heft 1/2006. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.
- Zabeck, J. (1992). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*.



## **Bildungsgerechtigkeit \***

**Josef Kraus**

*Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)*

### **Einleitung**

Deutschland hat in den ersten drei PISA-Studien unterschiedlich gut abgeschnitten. 2000 und 2003 erreichte es ein Ergebnis im Mittelbereich der OECD-Staaten, 2006 schloss es in der internationalen Rangfolge zum vorderen Viertel auf und ließ sogar das hochangesehene Schweden hinter sich. Insgesamt ist durch die PISA-Studien eine lebhafte bildungspolitische Debatte in Deutschland angestoßen worden. Diese Debatte ist zum Teil hilfreich, zum Teil aber auch überzogen und wird für andere Zwecke instrumentalisiert. Zuletzt wurde PISA vor allem sozialpolitisch diskutiert. "Bildung ist *die* soziale Frage des 21. Jahrhunderts", so heißt es. Das ist richtig. Zugleich gilt: Sozial ist, was Arbeitsplätze erhält beziehungsweise neu schafft. Bildung ist dabei ein wichtiges - wenngleich nicht das einzige - Vehikel zur Verbesserung von Chancen. Eine formal höhere Bildung kann individuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern, sie verschärft aber zugleich den Konkurrenzkampf. Der britische Politikwissenschaftler Colin Crouch wundert sich daher nicht zu Unrecht, dass manche Politiker auf Bildung setzen, dabei aber übersehen, dass nur eine Minderheit in den Genuss des Aufstiegs kommen könne.

Gleichwohl hat Bildung eine bedeutende soziale und eine mindestens gleichberechtigte personale Dimension. Bildung ist Zweck und Mittel der Persönlichkeitsentwicklung. Nur durch Bildung können sich Menschen zu mündigen Mitgliedern eines freiheitlichen, demokratischen und rechtsstaatlichen Gemeinwesens entwickeln. Bildung sollte deshalb nicht zum bloßen Vehikel von Sozialpolitik werden. Höchst bedenklich wäre aber auch eine völlige Indienstnahme der Bildung durch die Wirtschaftspolitik, denn eine fortschreitende Ökonomisierung der Bildung könnte dazu führen, dass "unrentable" Bildungsangebote gerade zulasten sozial Schwächerer wegrationalisiert würden.

### **Gleichheit versus Freiheit**

Im Kontext mit PISA gibt es in Deutschland einen leidenschaftlichen Streit um Gerechtigkeit. Das ist zwar gut, aber nicht unproblematisch. Denn bei der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse gilt es zwei Prinzipien zu beachten: das Prinzip Gleichheit und das Prinzip Freiheit. In Reinform praktiziert, bedeutet Gleichheit Vereinheitlichung und Gleichmacherei; Freiheit pur bedeutet Überleben der Stärksten.

Es kann also weder das eine noch das andere Paradigma einziger Maßstab sein. Denn Freiheit ohne Gleichheit wäre ein Laissez-faire-Libertarismus, und Gleichheit ohne Freiheit wäre Kollektivismus. Insofern kann es gerade in einem freiheitlich-demokratischen Rechts- und Sozialstaat immer nur um einen Ausgleich zwischen Freiheit und Gleichheit gehen. Beide sind auf der Basis von Subsidiarität und Solidarität durchaus vereinbar, erst daraus erwächst Gerechtigkeit.

Das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Freiheit bleibt jedoch nicht aufhebbar: Sind die Menschen frei, dann wollen sie gleich sein; und sind sie gleich, so wollen sie frei sein. Deshalb gilt nach wie vor, was Goethe sagte: "Gesetzgeber oder Revolutionäre, die Gleichheit und Freiheit zugleich versprechen, sind Phantasten oder Scharlatane". Die Gefahr, die hinter der vermeintlichen Unvereinbarkeit von Freiheit und Gleichheit lauert, ist freilich, dass das Prinzip Freiheit schwieriger zu wahren ist. Bereits Alexis de Tocqueville hat 1835 warnend darauf hingewiesen: Freiheit erliege gern der Gleichheit, weil Freiheit mit Opfern erkaufte werden müsse, während Gleichheit ihre Genüsse von selbst darbiete. Am Ende sei den Menschen die Gleichheit in Knechtschaft lieber als die Ungleichheit in der Freiheit.

Bezogen auf Schulbildung lautet die Frage also: Soll ein Schulwesen am Prinzip Freiheit oder am Prinzip Gleichheit orientiert sein? Hier ist der Freiheit eindeutig der Vorrang zu geben, denn Gleichheit total wäre der Tod der Individualität. Und haben wir uns erst einmal der Gleichheit verschrieben, so fangen wir auch über Erziehung und Bildung an, Unterschiede abzuhebeln. Dem aber steht entgegen, was der Berliner Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth kürzlich in einem Interview zum Ausdruck brachte: "Die Beseitigung der Ungleichheit durch Bildung ist ein kollektives Missverständnis (...) Schule ist ein System der Erzeugung von Differenz und nicht von Gleichheit." [1](#)

Die "conditio humana" kennt keine Gleichheit. Menschen kommen unterschiedlich auf die Welt. Wer völlige Chancengleichheit will, müsste sie entmündigen. Beim Start in die Bildungslaufbahn sollten -abgesehen von den Genen - alle die gleichen Chancen haben, gleiche Zielchancen kann es aber nicht geben. So äußert sich auch der Begabungsforscher Christopher Jencks, dessen Klassiker von 1972 "Inequality" betitelt ist (und der in Deutschland bezeichnenderweise unter dem Titel "Chancengleichheit" auf den Markt kam). Bereits bei Jencks findet sich auch die Feststellung: Chancengleichheit durch Bildung sei eine Illusion, denn selbst wenn Bildung am Ende gleichmäßig verteilt wäre, würden doch andere Unterschiede durchschlagen: familiäre Förderung, Begabung usw. Was den Faktor Begabung betrifft, so mag es heute politisch nicht mehr korrekt sein, davon zu sprechen. In manchen Diskussionen ist aus Begabung eine "vermeintliche Begabung" geworden. Wissenschaftlich haltbar ist eine solche Diktion nicht. Denn die Forschung hat seit mehreren Jahrzehnten eindeutig nachgewiesen, dass 70 Prozent des kognitiven Potentials durch Erbfaktoren bestimmt sind.

## **Gerechtigkeits-Rhetorik**

Gerade in Wahlkampfzeiten haben Bindestrich-Gerechtigkeiten Konjunktur: etwa Generationen-, Geschlechter-, Umwelt-, Leistungs-, Renten-, Einkommens- oder Verteilungs-Gerechtigkeit. In diesem Katalog nimmt die so genannte Bildungsgerechtigkeit seit etwa 2001 eine prominente Stellung ein. Obgleich der Zusammenhang zwi-

schen Schulleistung und sozialer Herkunft keine neue Einsicht ist, erheben in der Folge manche Bildungspolitiker und Bildungsforscher - da es angeblich gerechter ist - die Forderung nach einem egalisierenden Bildungswesen. Was dabei unter dem Titel "Gerechtigkeit" implizit und explizit mit aufgelegt wird, mutet wie eine Verschwörungstheorie an: Akademiker würden Kinder von Nicht-Akademikern von höherer Bildung ausschließen und von höheren Bildungsabschlüssen abhalten wollen. Vertreter der oberen Dienstklassen hätten Angst vor einer nivellierenden Masse und legten deshalb Wert auf Exklusivität, auf Privilegienhierarchien, auf Status- und Kultur-Reproduktion, auf einen ausgrenzenden bürgerlichen Bildungskanon sowie auf die Monopolisierung spezieller materieller und kultureller Güter. Es wird zudem behauptet, PISA habe bewiesen, dass Bildung vom Geldbeutel der Eltern abhängt. Dabei hat PISA das Einkommen der Eltern gar nicht erfassen können, sondern nur das Vorhandensein "kultureller Besitztümer" (gemeint sind vor allem Bücher).

In solcher Rhetorik schwingt ein gewisser antibürgerlicher Affekt mit, der sich aus der Tatsache speist, dass Heranwachsende nun einmal einen Vorsprung haben, wenn sie über Distinktion, Lebensstil, Habitus und Bildungsehrgeiz verfügen. Hier wird gelegentlich sogar das Evangelium bemüht - konkret der so genannte Matthäus-Effekt: "Wer hat, dem wird gegeben. Wer aber nicht hat, vom dem wird genommen." Dass in der Bildung niemandem etwas genommen wird und - so er es denn hat - genommen werden kann, scheint dabei keine Rolle zu spielen.

Absolute Gerechtigkeit bleibt auch in Fragen von Erziehung und Bildung ein irrationales (metaphysisches) Ideal. In der Bildung kann es keine egalisierende Gerechtigkeit im Sinne eines "Jedem das Gleiche" geben, weil Individualität damit blockiert würde. Überhaupt geht es in der Bildung nicht um Verteilungsgerechtigkeit im Sinne von Chancenverteilung, sondern um Chancennutzung. Aber Chancen sind keine Garantien. Zu konkreten Optionen werden sie erst durch eigene Anstrengung. Die Menschen müssen Agenten ihrer eigenen Interessen sein können. Die Motivation dazu ist freilich zum Teil wiederum eine Frage der Schichtzugehörigkeit und der Bildung. Der Soziologe Pierre Bourdieu hat dazu festgestellt: Selbst bei einer Inflation an höheren Bildungsabschlüssen bleiben traditionelle Privilegien bessergestellter Familien erhalten ("Bildungsparadoxon"). Auch eine Studie von 2007 zeigt, dass sogar eine Korrelation zwischen den Bildungsabschlüssen der Großeltern- und der Kindergeneration besteht. Das heißt: Viele Bildungsaufstiege sind über die Generationen hinweg nicht nachhaltig. [2](#) Da Bildung per se kein knappes Gut ist, kann sie nicht den einen genommen und den anderen gegeben werden. Es ist zudem nicht vertretbar, die Chancen bestimmter Gruppen zu verbessern, indem man andere Gruppen bremst. Aus diesem Grund verbieten sich übrigens auch Quotierungen.

Zugleich gilt: Vermeintliche Gleichheit könnte allenfalls durch Absenkung des Anspruchsniveaus erzielt werden. Wer aber die Ansprüche senkt, der bindet gerade junge Menschen aus schwierigen Milieus in ihren "eingeschränkten Codes" fest. Derartige Gleichmacherei würde nur zu einer gefühlten Gerechtigkeit führen, nach dem Motto: Was nicht alle können, darf keiner können.

Der Wirtschaftsnobelpreisträger Friedrich August von Hayek hat dazu Bedenkenswertes festgestellt: Die Politik der Chancengleichheit erhöhe massiv den bürokratischen Aufwand, und sie sei zugleich illusionär, weil kein Bildungssystem imstande sei, Chancen nach Begabung und Leistung gerecht zu verteilen. Der Staat müsste, falls Chancengleichheit hergestellt werden sollte, Chancen zuweisen und so Freihei-

ten beschneiden. Das Ergebnis wäre nicht mehr Gerechtigkeit für alle, sondern nur eine andere Verteilung mit neuen Benachteiligungen. Es gebe überhaupt nie gleiche Chancen, weil die Talente verschieden seien und die Ressourcen der Bildung sowohl genutzt als auch verpasst werden könnten. [3](#)

### **Schiefe internationale Vergleiche**

Zur Frage sozialer Ungleichheiten im Bereich Bildung ist in PISA 2000 im internationalen Vergleich nachzulesen: "Es gelingt keinem Teilnehmerland, Schülerleistungen von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu entkoppeln (...) Die disparitätserzeugenden Effekte von familiären Strukturmerkmalen werden überwiegend durch die kulturelle Praxis von Familien vermittelt." Auch 2006 erreichten Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status tendenziell bessere PISA-Kompetenzwerte. Dieser Zusammenhang sei besonders eng in Tschechien, Luxemburg, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Belgien, besonders gering in Kanada, Mexiko, Island, Finnland, Korea und Japan. Deutschland liegt hier im OECD-Mittelfeld. Am ausgeprägtesten ist die soziale Selektivität des Bildungswesens in Ländern mit flächendeckendem öffentlichem Einheitsschulsystem und kostspieligen Privatschulen. In Japan schicken zwei Drittel der Eltern ihre Kinder auf eine private Nachhilfeschule, oder sie heuern einen Privatlehrer an. In England, Frankreich und in den USA geben Eltern ihre Kinder auf eine Privatschule, sofern sie sich die zehn- bis dreißigtausend Euro Schulgeld pro Kind und Jahr leisten können.

Allein vor diesem Hintergrund trifft die Behauptung nicht zu, ein gegliedertes Schulwesen wie in Deutschland sei ein sozial besonders selektives Schulwesen. Soziale Selektivität gibt es eben in allen nationalen Schulsystemen. Dort, wo es sie auf dem Papier nicht gibt, werden Studienberechtigungen nahezu flächendeckend vergeben. Viele internationale Vergleiche der "Abitur- und Akademikerquoten" sind statistische Artefakte, denen - nach dem Prinzip "upgrading of certificates and downgrading of skills" - eine Gleichsetzung von Quote mit Qualität zugrunde liegt. Statistische Artefakte sind auch die Angaben über die so genannte "soziale Durchlässigkeit". Wenn zum Beispiel die Tochter eines finnischen Hafenarbeiters Krankenschwester wird, gilt sie - da mit Hochschulstempel ausgestattet - als Beleg für die ausgeprägte soziale Durchlässigkeit des dortigen Schulwesens; wenn in Deutschland die Tochter eines Fließbandarbeiters Krankenschwester wird, gilt sie - da ohne Hochschulstempel - als Beleg für die mangelnde soziale Durchlässigkeit des deutschen Bildungswesens.

Frankreich mag mit einer 80-prozentigen "Abitur"-Quote als besonders sozial durchlässig wahrgenommen werden. Staatspräsident Nikolas Sarkozy sieht das jedoch anders: Aus dem "collège unique" sei ein "collège inique" geworden. (Aus dem einheitlichen Collège sei ein ungerechtes Collège geworden.) Hintergrund für seine Klage ist die Tatsache, dass in Frankreich 65 Prozent der Studierenden ihr Studium abbrechen. Eine Quotenpolitik kann also nicht die Lösung sein. Denn dann müssten Frankreich mit 80 Prozent baccalauréat général und Italien mit 80 Prozent maturità viel reicher sein als Deutschland, das laut Statistischem Bundesamt eine Studienberechtigtenquote von 43 Prozent hat (Stand: 2006). Zugleich müsste die Schweiz mit einer gymnasialen Maturitätsquote von knapp 20 Prozent und einer Berufsmaturitätsquote von 12 Prozent (vergleichbar mit FH-Reife) ein ärmeres Land als Deutschland sein. Ein wichtiges sozialpolitisches Kriterium wird ebenfalls häufig übersehen, nämlich das Ausmaß an Jugendarbeitslosigkeit. Hier haben oft sogar PISA-Vorzeigeländer mit Gesamtschulsystemen eine Quote von um die 20 Prozent - Finn-

land und Schweden etwa. In Ländern mit gegliederten Schulsystemen und dualer Berufsbildung dagegen sind es um oder unter zehn Prozent: in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz.

### **Bildungsexpansion durch ein differenziertes Schulwesen**

Chancengleichheit ist über das Bildungswesen nicht herstellbar. Daran ändert kein PISA-Schock etwas. Auch der so genannte Sputnik-Schock von 1957 hat in den USA trotz größter Anstrengungen nicht zu einer weitreichenden und nachhaltigen Mobilisierung von "Begabungsreserven" geführt. Falsch ist auch die Behauptung, durch die Integrierte Gesamtschule könne ein sozialer Ausgleich stattfinden. In einer Langzeitstudie von 2008 wurde nachgewiesen, dass der Besuch einer Gesamtschule keineswegs verbesserte soziale Aufstiegsmöglichkeiten schafft. Unabhängig von der besuchten Schulform zeigte sich zugleich, dass 25 Prozent der damaligen Neuntklässler zu höheren Abschlüssen gekommen sind, als es das Abschlussziel der zunächst besuchten Schulform war. [4](#) Es gibt also keinen Abschluss ohne Anschluss. Zugleich bleibt für die vergangenen drei Jahrzehnte für Deutschland festzuhalten: Durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit, durch mehr Beteiligung in höheren Bildungsgängen sowie durch sehr viele Schulgründungen gab es vielerlei positive Effekte, die den so genannten bildungsfernen Schichten zugute kamen. Wenn das deutsche Gymnasium immer nur die eigene Klientel reproduziert hätte, wie es manche Kritiker behaupten, dann hätte sich die Zahl der Gymnasiasten im gegliederten Schulwesen binnen 20 Jahren (von 1960 bis 1980) nicht um 150 Prozent erhöhen können. All dies sind Leistungen des herkömmlichen, gegliederten Schulwesens. Insgesamt gibt es in der Bundesrepublik heute rund 60 verschiedene Wege zu einer Hochschulreife. Die Anzahl der Hochschulen hat sich in 30 Jahren (von 1960 bis 1990) fast verdoppelt, die der Studentinnen und Studenten sogar versechsfacht. [5](#)

Jedenfalls haben wir in Deutschland in den vergangenen Jahren eine eindeutige Entkoppelung von besuchter Schulform einerseits und dem höchsten formal erreichten Bildungsabschluss andererseits. Das heißt: Der Anteil der Studienanfänger, die nicht über den herkömmlichen Weg des Gymnasiums an die Hochschule kommen, ist immer größer geworden. In manchen Bundesländern hat er 50 Prozent überschritten und selbst in Bayern liegt er bei 44 Prozent. Nutznießer dieser Entwicklung sind vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten (kaum jedoch von Migranten). Gerade das berufsbildende Schulwesen in Deutschland bietet hier im Sinne vertikaler Durchlässigkeit nicht nur qualifizierte Ausbildung, sondern in erheblichem Maße Aufstiegsbildung. Allerdings findet trotz dieser Optionen oft immer noch eine Selbstselektion statt. Arbeiterkinder studieren, selbst wenn sie Abitur haben, zu einem geringeren Anteil als Kinder aus anderen Familien.

### **Eine gerechte Schule ist eine Schule der Leistung**

Zum Leistungsprinzip in der Schule gibt es keine gerechte Alternative. Wer es untergräbt, setzt zugleich eines der revolutionärsten demokratischen Prinzipien außer Kraft. In unfreien Gesellschaften sind Geldbeutel, Geburtsadel, Gesinnung, Geschlecht oder dergleichen die maßgeblichen Kriterien zur Positionierung eines Menschen im Gemeinwesen. Freie Gesellschaften haben an deren Stelle das Kriterium Leistung vor Erfolg und Aufstieg gesetzt: ein revolutionärer Fortschritt und die große Chance zur Emanzipation für jeden Einzelnen und jede Einzelne!

Auch Sozialstaatlichkeit ist nur mit dem Leistungsprinzip möglich. Ein simpler Beweis hierfür ist die Tatsache, dass 20 Prozent der besonders Leistungsfähigen für 70 Prozent des Steueraufkommens sorgen. Deshalb kann das Sozialprinzip auch nicht über das Leistungsprinzip gestellt werden, da es kein Leistungssubstitut ist. Das Sozialstaatsprinzip ist allerdings ein ethisch gebotenes, dem Leistungsprinzip immanentes Korrektiv. Verschiedenheit ist keine Ungerechtigkeit. Vielmehr ist nichts so ungerecht wie die gleiche Behandlung Ungleicher. Nur in totalitären Organisationen gibt es die eine, zeitlose Gerechtigkeit als Ausdruck einer - totalitären - Glückverheißung. Kinder und Jugendliche brauchen ein möglichst individuelles Anspruchs- und Herausforderungsniveau. Ein Einheitsanspruch aber würde individuelle Anstrengungsbereitschaft und Eigeninitiative bremsen.

### **Was noch notwendig und möglich ist**

Eine freiheitliche Gesellschaft muss mit Unterschieden leben. Soziale Unterschiede werden durch das Prinzip Solidarität abgepuffert. Es kann aber kein einklagbares Recht auf einen bestimmten Bildungsabschluss geben. Natürlich gibt es ein moralisches Recht auf Bildung. Damit muss freilich eine moralische Pflicht zur Bildung korrespondieren. Bildung und Wissen sind heute frei verfügbare Güter; Wissen hat zuletzt durch die neuen Medien (bei aller Problematik ihres Angebotspektrums) eine Demokratisierung ohnegleichen erfahren. Bildung ist insofern kein Privileg mehr von wenigen. Man kann Bildungsabschlüsse jedoch nicht planwirtschaftlich-inflationär vergeben, und man kann niemanden zu echter Bildung zwingen. Bildungsbereitschaft staatlich anzuordnen wäre totalitär. Es kann also nur um Hilfe zur Selbsthilfe gehen und um eine Rückbesinnung darauf, dass die erste Bildungsverantwortung in der Familie liegt. Der Staat hat hinsichtlich des Bildungsangebots eine Bringschuld, die Eltern und ihre Kinder aber haben eine Holschuld. Wichtig ist es auch anzuerkennen, dass Fördern und Auslese zusammengehören. Leistung und Auslese sind zwei Seiten derselben Medaille. Auslese ist eine notwendige Voraussetzung für individuelle Förderung. Die antithetische Formel "Fördern statt Auslese" ist falsch. Es muss heißen: Fördern durch Differenzierung!

Eine Optimierung des Bildungsangebots im Interesse der sozial schwächeren Klientel ist gleichwohl möglich und ein Gebot der Fairness. Die Erziehungs- und Bildungsberatung muss in den Risiko-Populationen intensiviert werden. Damit kann ein Beitrag gegen die Selbstselektion dieser Familien geleistet werden. Vor allem muss es mehr als bisher gelingen, Angehörige bildungsferner Schichten im Falle eines entsprechenden Leistungsvermögens ihrer Kinder zum Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen zu motivieren. Des Weiteren müssen dem Kindergarten und der Vorschule mehr Bedeutung beigemessen werden. Ohne die institutionalisierte frühkindliche Förderung überschätzen zu wollen - es ist notwendig, dass der (kostenfreie) Besuch des Kindergartens stärker auf Bildung als auf Betreuung ausgerichtet wird. Gerade für Kinder aus sozial schwächeren Elternhäusern ist ferner eine rechtzeitige Einschulung notwendig. Würden diese Kinder zu lange von der Schule zurückgestellt, blieben ihnen in prägenden Phasen wichtige Anregungen vorenthalten. Darüber hinaus sollten Schulen mit besonderen sozialen Problemlagen bevorzugt für die Jugendsozialarbeit geöffnet und als Ganztagschulen betrieben werden. Für Risikoschüler, die im ersten "Anlauf" zu keinem Schulabschluss gekommen sind, sollte es außerdem die Chance eines zweiten "Anlaufs" geben.



Da Bildungsarmut vor allem männlich und multiethnisch geprägt ist, bedarf es schließlich speziell für diese Klientel zusätzlicher schulischer, vor allem sprachlicher Fördermaßnahmen. Notwendig ist aber auch eine Ordnungspolitik, die sanften Druck auf Eltern ausübt, damit ihre Kinder das vorhandene Bildungsangebot tatsächlich wahrnehmen. Der Neuköllner Bezirksbürgermeister Heinz Buschkowsky (SPD) lag in dieser Hinsicht wohl nicht ganz falsch (und das gilt auch für so manches deutsche Elternhaus), als er im Sommer 2007 mit Blick auf Schulschwänzer mit Migrationshintergrund das Streichen von Kindergeld vorschlug: "Wenn ein Vater merkt, dass ihm 300 Euro fehlen, wenn Ayse und Murat nicht zur Schule gehen, haben die das letzte Mal geschwänzt."

Zum Schluss: Auch in der Bildungs- und Sozialpolitik sollte wieder vermehrt das Subsidiaritätsprinzip gelten. Die Bürger müssen die ihnen gebotenen Chancen eigenverantwortlich nutzen, bevor der Staat eingreift. Darüber hinaus sind - so ein Postulat von John Rawls - soziale Ungleichheiten so zu gestalten, dass sie jedermanns Vorteil dienen. 6 Insofern kann Ungleichheit gerecht sein - nämlich dann, wenn das Handeln von Eliten zu einem Mehrwert führt. Auch aus diesem Grund dürfen die Stärkeren nicht gebremst werden, denn man macht die Schwächeren nicht stärker, indem man die Stärkeren schwächt. Den Mitgliedern einer Gesellschaft, auch den gutsituierten, ist eine Kultur des Respekts gegenüber jedermann abzuverlangen - auch gegenüber den Klienten des Sozialstaates. 7 Der Mensch beginnt schließlich nicht erst mit Abitur ein Mensch zu sein.

- 1 In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), vom 16.9. 2008.
- 2 Vgl. Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971; diess., Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1997; Marek Fuchs/Michaela Sixt, Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59 (2007) 1, S. 1-29.
- 3 Vgl. Friedrich A. von Hayek, Die Verfassung der Freiheit, Tübingen 1971; ders., Illusion der sozialen Gerechtigkeit, Landsberg 1981.
- 4 Vgl. Helmut Fend u.a., Life - Lebensläufe ins frühe Erwachsenenalter, Wiesbaden 2008.
- 5 1960: 131 Hochschulen/0,29 Millionen Studierende; 1990: 248/1,58 Millionen; heute: 360/2,26 Millionen. Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Grund- und Strukturdaten 1974; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Grund- und Strukturdaten 2003/2004; dies. (Hrsg.), Grund- und Strukturdaten 2007/2008, in: <http://gus.his.de/gus/download.html> (10.11. 2008).
- 6 Vgl. John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1975.
- 7 Vgl. Richard Sennett, Respekt im Zeitalter der Ungleichheit, Berlin 2002; ders., Handwerk, Berlin 2007.

\* Dieser Beitrag von DL-Präsident Josef Kraus entspricht seinem Essay „Bildungsgerechtigkeit“ in: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Nr. 49/2008, 1. Dezember 2008, S. 8 – 13.