



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

### **Vom Reformmodell zur modernen Universität**

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

4. Chancengleichheit

**urn:nbn:de:hbz:466:1-8287**

## 4. Chancengleichheit

### 4.1 Bildungsbericht '70

Wie bereits berichtet, erreichte 1970 in der Zeit der sozialliberalen Bundesregierung der verbale Konsens für eine umfassende Bildungsreform seinen Höhepunkt. Von der kompensatorischen Elementarerziehung über die Gesamtschule bis zur integrierten Gesamthochschule sollte durch reformierte Curricula, durch neue Schulstrukturen und Abschlüsse, durch individuelle Förderung statt Selektion, durch Durchlässigkeit statt Abschottung, durch Differenzierung statt Vereinheitlichung, durch einen demokratischen statt einen autoritären Umgangstil der "Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit" verwirklicht werden. Im Bildungsbericht '70 deutet die mehrfache Nennung dieses anspruchsvollen Zieles auf seine programmatisch zentrale Bedeutung hin:

"Gesellschaftspolitisches Ziel aller Bildungsreformen ist die Verwirklichung des Rechts auf Bildung:

- Nicht privilegierende Auslese, sondern Chancengleichheit durch individuelle Begabungsförderung ist ihr wichtigster Grundsatz,
- nicht Nivellierung, sondern Differenzierung der Bildungsziele und qualitative Verbesserung sind ihr notwendiger Maßstab."<sup>1</sup>

Der Bericht nennt auch die benachteiligten Gruppen, nämlich Kinder aus sozial schwächeren Schichten, Mädchen und Landkinder (regionales Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land).<sup>2</sup>

"Die umfassende Reform der Curricula muß auf die Förderung des individuellen Leistungsniveaus und entwicklungsbedingter Begabungsunterschiede abgestimmt sein, damit sie Chancengleichheit verbessern kann."<sup>3</sup> Ebenso wenig wie das Sekundarschulwesen sei "das tradierte deutsche Hochschulsystem darauf angelegt, Chancengleichheit auch dadurch zu sichern, daß spezifische Begabungen genügend berücksichtigt und Nachteile, die sich aus dem soziokulturellen Milieu ergeben, ausgeglichen werden können."<sup>4</sup> Falls die Eltern dazu nicht in der Lage seien, müsse im Interesse der Chancengleichheit die Gesellschaft die Kosten für die Ausbildung übernehmen.<sup>5</sup>

Das utopische Ziel Chancengleichheit war damals in aller Munde. Gemessen an den seitdem eingetretenen tatsächlichen Veränderungen des Bildungssystems ist zu fragen, warum trotz des damaligen verbalen Konsenses die Forderung nach Chancengleichheit nicht durch eine umfassendere Bildungsreform in politische Praxis umgesetzt wurde. Statt Chancengleichheit waren bald ganz andere Schlagworte in der Diskussion: Überqualifikation, Abiturienten- und Lehrerschwemme, Studentenlawine, Untertunnelung des Studentenberges, Akademikerproletariat. Das Wort von der Chancengleichheit erwies sich für viele als Modewort der Politik, dessen Konjunktur bald vorüber war. Das Engagement für Bildungsreformer schwand schnell. Alles blieb Stückwerk. Man wandte sich anderen Themen und Problemen zu.

<sup>1</sup> Bildungsbericht '70, S. 17.

<sup>2</sup> Ebd., S. 31 u. 51.

<sup>3</sup> Ebd., S. 75.

<sup>4</sup> Ebd., S. 96.

<sup>5</sup> Ebd., S. 121.

Wenn heute in der Bundesrepublik trotzdem die sozialen, geschlechtlichen und regionalen Bildungsbarrieren z.T. niedriger geworden sind, so ist das höchstens punktuell ein Verdienst einer aktiven Bildungspolitik. Die Entwicklung zu qualifizierterer Bildung hat sich relativ unabhängig von restriktiver oder fördernder Bildungspolitik durch viele Einzelentscheidungen vollzogen. Die Verbesserung der materiellen Situation eines Großteils der Bürger regte ihren Aufstiegswillen an. Ein qualifizierter Schulabschluß wurde als eine unverzichtbare Startbasis im Verdrängungswettbewerb um einen möglichst sicheren Arbeitsplatz erkannt. Weiterführende Bildung als Voraussetzung, um einen angemessenen Lebensstandard zu erreichen, hat sich weitgehend unbeeinflusst von den nach wie vor vorhandenen Hindernissen, Selektionsmechanismen, vorzeitigen Weichenstellungen, generativen, sozialen und regionalen Benachteiligungen durch das Bildungssystem ausgebreitet. Pontiert kann man sagen: das rückständige Bildungssystem hat den Trend zur weiterführenden Bildung nicht verhindern können. Jedenfalls hat die in Ansätzen steckengebliebene Bildungs- und Hochschulreform die Entscheidung breiter Bevölkerungsschichten für eine weiterführende Bildung ihrer Kinder kaum beeinflußt.

Welches waren die Gründe, daß vor etwa 20 Jahren, Chancengleichheit, das Bürgerrecht auf Bildung, eine grundlegende Bildungsreform zum obersten politischen Ziel erklärt wurden? Die Anforderungen der Wirtschaft an das Bildungssystem und der sich ausbreitende Numerus clausus spielten dabei eine Rolle. Sie reichen als Erklärung aber nicht aus. Die Landesregierung von NRW stellte damals fest: "Ein Bildungssystem, das aus ökonomischem Anspruch die Bildungsmöglichkeiten beschneidet, ist unmenschlich."<sup>6</sup> Ganz abgesehen davon, daß die seitdem in den 80er Jahren vollzogene Bildungspolitik vor diesem Anspruch nicht bestehen kann, führt dieser Satz aus dem Jahre 1971 zu einem der Gründe, der für den Ruf nach Chancengleichheit maßgebend war. Obwohl die Bildungsreform sich damals noch im Stadium der Programmatik befand, erhoben sich doch schon Stimmen, die aus ökonomischer Sicht wegen der sich abzeichnenden Bildungsexpansion vor einer Überqualifikation warnten. Das Bildungssystem und dessen Absolventen drohten zu teuer zu werden: zu viele Abiturienten und zugleich Lehrlingsmangel.

Noch kurz vorher führte die umgekehrte Befürchtung, die durch Picht u.a. zu Beginn der 60er Jahre zum aufsehenerregenden Thema gemacht worden war, zum Ruf nach besserer Ausschöpfung der Begabungsreserven. Alle bildungsökonomischen Indikatoren, wie der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt, die Übergangsquote zu weiterführenden Schulen, die Abiturientenzahl, die Akademikerquote, zeigten im internationalen Vergleich, daß die Bundesrepublik sich auf einem der hinteren Plätze in der Nachbarschaft von Entwicklungsländern (vgl. Kap. 2.2) befand. Der inzwischen wieder erreichte Wohlstand und die Wettbewerbsfähigkeit schienen bedroht. Deshalb war eine gewisse Bereitschaft vorhanden, das aus dem 19. Jahrhundert stammende Bildungswesen mit seiner ständischen Struktur für bisher benachteiligte Bevölkerungsgruppen zugänglicher zu machen. Der Begriff der Chancengleichheit bekam Konjunktur in einer Wohlstandsgesellschaft. Eine "Bildungskatastrophe" mußte verhindert werden. Soweit es die moderne Leistungsgesellschaft erforderte, sollte das Bildungssystem reformiert werden, um die dafür gebrauchten Bildungsreserven zu aktivieren, aber auch nicht

---

<sup>6</sup> Landtag Nordrhein-Westfalen: Drucksache 7/1162 vom 19.10.71, S. 10.

mehr. Gegen diese einseitige Steuerung des Bildungssystems wandte sich die Landesregierung mit dem zitierten programmatischen Satz, der dem bildungsökonomischen Ansatz widerspricht.

#### 4.2 OECD-Studie

Die "Mehrdeutigkeit" des Begriffs Chancengleichheit, auf die die OECD damals aufmerksam machte<sup>7</sup>, führte zu intensiven Auseinandersetzungen über die Frage, wie das Schulsystem zu organisieren sei, wobei die unterschiedlichen politischen Grundpositionen und gesellschaftlichen Interessenlagen sichtbar wurden. Nach der OECD war das Prinzip der Chancengleichheit attraktiv "aufgrund seiner augenscheinlichen Übereinstimmung mit den gegenwärtigen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kräften".<sup>8</sup> Den international hochrenommierten Experten fiel auf, daß in der Bundesrepublik das Schulsystem einem Hindernisrennen vergleichbar ist, wobei die Kinder als Rennläufer auf eine "Laufbahn" geschickt werden.

Drei "Grundmodelle dieser Rennstrecke (Laufbahn)", beschrieben sie als "durchaus authentische Interpretation des Prinzips der Chancengleichheit", jeweils auf unterschiedliche gesellschaftliche Einstellungen und Entwicklungsstadien zugeschnitten. Das erste Modell ist eine zutreffende Beschreibung des damaligen Bildungswesens. Das zweite, dessen Weiterentwicklung, war damals als Anpassung an den veränderten Bedarf der Industriegesellschaft vorübergehend mehrheitsfähig. Das dritte, das tatsächlich die individuelle Förderung in den Mittelpunkt stellt, wurde überwiegend als utopisch abqualifiziert. Diese klare Darstellung von Grundpositionen durch Modelle macht deutlich, was sich hinter der Forderung nach Chancengleichheit verbergen kann. Es ist nicht schwierig, diesen Schlagworte vermeidenden Text auf die Positionen in der Hochschulpolitik zu übertragen, mehr noch: auch diese werden verständlicher:

"Das erste Modell paßt sich den Anforderungen einer Gesellschaft an, in der kaum soziale oder wirtschaftliche Veränderungen erwartet werden und in der die Nachfrage nach den Fähigkeiten, die durch die Schule vermittelt werden, verhältnismäßig gering ist. In diesem Modell erhalten die meisten Kinder nicht einmal Gelegenheit, sich dem Wettbewerb auf der Rennstrecke zu stellen, weil die Elementarschulen nur abgeschlossene Kurse durchführen. Obwohl die meisten Kinder der privilegierten Klassen die Sekundarschulen besuchen, gelingt es nur sehr wenigen, und dann nur den begabtesten Kindern der unteren Gesellschaftsschicht, ihre "Starterlaubnis" für die Laufbahn, das heißt die Zulassung zur Sekundarschule, zu erreichen. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Modells ist es, daß die höhere Schullaufbahn als ein "fairer" Wettbewerb zwischen einer begrenzten Gruppe angesehen wird. Nachdem sie einmal zugelassen worden sind, müssen alle Kinder, die eine Sekundarschule besuchen, sich einem einzigen Curriculum unterordnen und sich alle dem gleichen Abschlußexamen unterziehen. Da jedoch die Zahl der Hürden begrenzt ist, kommen nur die gelenkigsten hinüber; die anderen bleiben auf der Strecke. Die Kinder bekommen vielleicht mehr als eine

<sup>7</sup> OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD- Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Deutsch hrsg. v. Klaus Hüfner, Frankfurt a.M. 1973, S. 65. Der Bericht stammt vom November 1971. Seine Veröffentlichung wurde fast 2 Jahre verzögert.

<sup>8</sup> Ebd., S. 64.

Chance, die übliche Anzahl der Hürden zu überspringen. Erhalten sie mehr als eine Chance, verringert dies vielleicht etwas die Selektivität des Systems sowie auch die Strafen, die ein langsam lernendes Kind aus der privilegierten Klasse und ein intelligentes Kind aus einem benachteiligten Elternhaus auferlegt bekommt. Wie jedoch auch immer die Organisation im Detail durchgeführt wird, die Quintessenz dieses Systems besteht darin, daß es dazu bestimmt ist, eine verhältnismäßig kleine Anzahl von jungen Leuten auszuwählen und auszubilden, damit sie eine begrenzte Anzahl hoher Positionen innerhalb der Gesellschaft einnehmen können. In diesem Sinne wird dieses Modell am besten als ein Schulsystem mit dem Prinzip charakterisiert, einigen Kindern "gleiche Chancen zum Scheitern" zu bieten; seine Hauptaufgabe besteht darin, die akademisch begabten Kinder zu entdecken und zu fördern.

Das zweite Modell paßt in eine Gesellschaft, die sich der wachsenden technischen Leistung, der Mobilisierung von Begabungsreserven und der Entwicklung einer Anpassungsbereitschaft an Veränderungen innerhalb der Arbeitnehmer verschrieben hat. Diese Gesellschaft ist weit davon entfernt, die Wege zum persönlichen und schulischen Fortschritt zu begrenzen, sondern strebt danach, sie zu erweitern. Alle Arten von Begabungen, die zur Erreichung bestimmter ziemlich gut definierter Ziele (oft in Begriffen des wirtschaftlichen Wachstums) beitragen, sind stark gefragt. Die Schulen spielen eine Schlüsselrolle dabei, diese Begabungen in der notwendigen Anzahl und Vielfalt auszubilden. Es gibt immer noch das Hindernisrennen, dessen Ziel jedoch darin besteht (welches in der Praxis nicht immer vollkommen verwirklicht wird), jedem Kind eine "Starterlaubnis" zu erteilen. Auch die Art des Wettbewerbs ist anders; denn in diesem Modell gibt es nicht nur eine einzige Rennstrecke und eine einzige Reihe von Hürden, die übersprungen werden müssen, sondern es gibt die Möglichkeit, aus einer Reihe von verschiedenen Fächerzusammenstellungen das Hindernisrennen auszuwählen, in dem man sich dem Wettbewerb stellen will. Manchmal dokumentieren die verschiedenen Strecken und Hürden ganz offen Unterschiede im Prestige; es gibt eine hierarchisch geordnete Reihe von Schulzielen, an denen sich die jungen Leute messen können. In Begriffen des Bildungswesens ausgedrückt: Ein Abitur im geisteswissenschaftlichen Zweig steht an der Spitze der Prestigeleiter; darauf folgt ein naturwissenschaftliches Abitur, dann ein Wirtschafts- und Handelsabschluß und schließlich eine abgeschlossene Lehre. Hier haben wir ein System, das formal die Chancengleichheit sicherstellt, um dann einen ungleichen Bildungsstatus zu erreichen. Eine Variante dieses Modells bietet ebenfalls verschiedene Reihen von Hürden an, diese sind jedoch nicht hierarchisch geordnet. Die Bewältigung der einen Reihe von Hürden führt zum gleichen Status und zu den gleichen Rechten und Privilegien wie die Bewältigung irgendeiner anderen Reihe von Hürden. Alle Abiturzeugnisse berechtigen zum Hochschulbesuch und keines ist an sich besser als ein anderes. Formal ausgedrückt, bietet dieses System Chancengleichheit zur Erreichung eines gleichen Bildungsstatus.

Das letzte Modell, das wir diskutieren wollen, stellt einen entscheidenden Bruch mit allen vorher aufgezeigten Systemen dar. Es ist für eine Gesellschaft gedacht, die einen so hohen Stand des materiellen Wohlstands und der psychischen Reife erlangt hat, daß sie ihre Ziele nicht länger nach den ziemlich einfachen Gesichtspunkten der materiellen

Akkumulation definieren kann. Die Aufgabe der Schule besteht nicht mehr oder nicht hauptsächlich darin, die Kinder auf die Welt des weiteren Studiums oder der Arbeit vorzubereiten. Obwohl noch Facharbeiter auf allen Ebenen benötigt werden, werden sie nicht als relativ passive Ausführende der von vorgesetzten Stellen erteilten Befehle benötigt, sondern als aktive Mitbestimmende bei der Gestaltung ihrer Arbeit, ihrer Firmen und ihrer Gesellschaft. Daher ist das angemessene Bildungsmodell eines, das die aktive Mitbestimmung der Schüler in Schulangelegenheiten hervorhebt (das gilt sowohl für den pädagogischen als auch für den organisatorischen Bereich), das den Wettbewerb abschwächt und die Zusammenarbeit fördert. Dieses Modell senkt nicht nur die Hürden oder schafft sie praktisch ab, auch die Wettbewerbsseigenschaften der Laufbahn werden beseitigt. Die Laufbahn wird jetzt ein geschütztes Gebiet, in dem die Rennläufer ihre Gangarten, ihren Stil und ihre Fähigkeiten testen können. Formal ausgedrückt, versucht dieses System, Chancengleichheit anzubieten, um die individuellen Begabungen zu entwickeln, von denen sich natürlich viele an den Anforderungen der Gesellschaft ausrichten werden, damit die Arbeit getan wird. Aber nicht wenige werden hauptsächlich dafür sorgen, die Gesellschaft zu einem farbigeren, humaneren oder einfach interessanteren Lebensort zu gestalten. Wenn es zum Schluß "Gewinner" und "Verlierer" gibt, so nicht deshalb, weil die Strecke bewußt so angelegt war, daß dies erreicht werden mußte. Es bedeutet einfach, daß Kinder verschiedene Fähigkeiten erben und auf unterschiedliche Art und Weise entwickeln; die Gesellschaft wertet in ihrem Verständnis oder ihrem Unverständnis diese Fähigkeiten verschieden, und dies drückt sie in unterschiedlichen direkten und indirekten Vergütungen aus."<sup>9</sup>

"Zur Zeit", so das damalige Urteil der Expertenkommission, "gibt es nur sehr wenige innerhalb und außerhalb der BRD, die ein solches System akzeptieren können. ... Dieses System durchläuft ein Kind vom Kindergarten bis zur Universität ohne Aufnahme oder Abschlußprüfungen beim Beginn der Primar-, Sekundar- oder Hochschulausbildung. Wer kann sich z.B. ein System vorstellen, in dem die Kinder Partner der Lehrer im Schulbetrieb sind und nicht nur zur routinemäßigen Verwaltung der Schule, sondern auch zur Unterrichtung jüngerer Schüler beitragen? Forschungsergebnisse und Erfahrungen die die größere Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems beweisen, das nach diesen Richtlinien aufgebaut ist, werden nicht gesucht, wenn sie nicht mit den vorgefaßten Ideen der Gesellschaft übereinstimmen."<sup>10</sup> In der praktischen Politik der BRD für die siebziger Jahre und ebenso für die achtziger Jahre taucht das dritte Modell dann tatsächlich nicht auf.

Die Überzeugung von der Unverzichtbarkeit eines normierten Prüfungssystem und eines festgeknüpften Netzes extrinsischer Leistungsmotivation durch Kontrolle ist bei der Elterngeneration tief verankert. Deshalb hat das dritte Modell, das tatsächlich den einzelnen zu fördern verspricht, in der Bundesrepublik keine Chance. Das Mißtrauen gegenüber der jungen Generation ist zu groß. Sie gewähren zu lassen, ihnen den notwendigen Freiraum einzuräumen, sie ihren Weg selbständig suchen zu lassen, stößt schnell auf die Grenzen des angeblich Unverzichtbaren und Bewährten. So sollen die jungen Menschen zwar gefördert werden, aber auf den ausgetretenen Wegen der Eltern. Der Wunsch, den Aufstieg zu ermöglichen, verträgt sich

<sup>9</sup> Ebd., S. 65 ff.

<sup>10</sup> Ebd., S. 68.

damit durchaus. Insoweit sollen Hindernisse, die als zusätzliche Handicaps den eigenen Aufstieg verhinderten, weggeräumt werden, aber nicht die Maßnahmen, durch die Leistung geprüft wird, da an deren Notwendigkeit und Objektivität keine fundamentalen Zweifel möglich erscheinen: Prüfungen entscheiden über Laufbahn und Aufstieg. Das festgeknüpfte Netz der Prüfungssysteme impliziert die Objektivität der Prüfer, deren Urteil als abstrakte Note - obwohl wenig aussagefähig - allgemeine Anerkennung findet. Zur Debatte stehen nur die Höhe der Anforderungen (Hindernisse), deren Inhalt und Zahl und die Schnelligkeit, mit der sie zu erfüllen sind. Es ist bezeichnend, daß die immer wiederkehrende Konstante der Kritik über das Hochschulsystem in den letzten Jahrzehnten die Studiendauer ist. Dahinter treten Debatten über Studieninhalte, -organisation und -ziele zurück.

In der politischen Auseinandersetzung schwankte die Mehrheit zwischen den Modellen 1 und 2. Ein persönliches Votum für das Modell 2 läßt sich mit einer politischen Entscheidung für das Modell 1 vereinbaren. Sobald der zukünftige Wohlstand der Mehrheit in der BRD nicht mehr gefährdet erschien, verstärkte sich der Widerstand gegen die Öffnung des Bildungssystems. Eine übergroße Konkurrenz möchte man den eigenen Kindern ersparen, zumal in Zeiten mit einer erheblichen Arbeitslosenzahl. Deshalb war eine umfassende Reform im Sinne des Modells 2 nicht durchsetzbar. Zwar trat kaum jemand für den Erhalt von ständischen Bildungsprivilegien öffentlich ein, aber das reale Verhalten bei bildungspolitischen Entscheidungen und das Scheitern einer durchgreifenden Bildungsreform nach den Vorschlägen des Bildungsrates, wie sie im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung oder im Bildungsgesamtplan<sup>11</sup> enthalten sind, ist so erklärbar.

Da die nach dem 2. Modell erforderliche grundlegende Reform des gesamten Bildungswesens nicht stattfand, ist die integrierte Gesamthochschule als Endglied dieser Reform völlig überfordert, wenn ihr mehr aufgebürdet würde, als einen Beitrag zur Verminderung von Chancenungleichheit zu leisten. Das Bemühen um Chancengleichheit muß viel früher mit kompensatorischer Erziehung in der Elementarstufe beginnen und außer der Primarstufe vor allem anstelle einer mehrgliedrigen Sekundarstufe ein differenziertes Schulsystem mit vielfältigem Angebot aufweisen. Dementsprechend bestand dieses nach den zuerst von Evers 1968 gemachten Vorschlägen aus einer integrierten Mittelstufe und der zwei- bis dreijährigen Oberstufe.<sup>12</sup> Sie bietet nebeneinander organisatorisch drei Wege an:

- Vollzeitunterricht mit allgemeinen und beruflichen Kursen,
- je zur Hälfte Schulunterricht und betriebliche Ausbildung, auch als gelenktes Praktikum,
- etwa ein Drittel Schulunterricht und zwei Drittel betriebliche Ausbildung.<sup>13</sup>

Die Grund- und Intensivkurse mit thematischen Wahlmöglichkeiten können individuell gewählt werden. Statt der Regeldauer von 2 Jahren kann der individuelle Lernfortschritt oder die angestrebten Qualifikationen auch zu einem dreijährigen Besuch führen. Eine erste berufliche Qualifikation dual oder in der Vollzeitschule oder eine Studienberechtigung oder beides sollte ermöglicht werden.<sup>14</sup> Die erreichte Qualifikation hängt von den Kursen und der erwiesenen Leistung ab, die durch "objektivierende Verfahren" beurteilt werden.

<sup>11</sup> Bund-Länder-Kommissionen für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan Bde. I und II, Stuttgart 1973.

<sup>12</sup> Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt a.M. 1969, S. 93 ff.

<sup>13</sup> Ebd., S. 95.

<sup>14</sup> Ebd., S. 96.

Das konsequente Anschlußmodell wäre im Tertiären Bereich das nie erprobte Baukastenmodell gewesen (vgl. Kap. 3.5), das dem in der OECD Studie beschriebenen 3. Modell von allen Reformmodellen am nächsten kommt, weil es auf formale Eingangsbedingungen verzichtet, sondern es ermöglicht, die endgültige Zulassung im Studium zu erwerben, das Studium zeitlich und inhaltlich weitgehend nach Neigung und Interesse individuell gestaltbar macht und formalisierte, punktuelle Leistungskontrolle mit einheitlichen Standards nicht vorsieht. Stattdessen werden individuelle Kursleistungen verbal beschrieben, wodurch die Fähigkeiten und Leistungen des einzelnen auch als Gruppenmitglied wesentlich klarer erkennbar sind als durch ein Notentableau.

Ein derartiges die Einzelinitiative förderndes Studium nach dem Baukastensystem ließe sich auch mit dem aus Studien- und Praxisphasen bestehenden Sandwich-Modell kombinieren, da auf diese Weise die Theorie-Praxis-Dichotomie angegangen werden könnte,<sup>15</sup> eine Aufgabe, die den Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen gestellt wurde.<sup>16</sup> Kein von der Praxis abgehobenes theoretisches Studium, das oft mit einem Praxischock endet, keine Wissenschaft der Selbstgenügsamkeit ohne Berücksichtigung praktischer Probleme und auf der anderen Seite keine unkritische Praxisorientierung der Anpassung und kein kurzatmiger Erwerb von momentan anwendbaren Kenntnissen und Methoden, die bald überholt wären, sondern durch abwechselnde Berufs- und Studienphasen wechselseitiger Motivations- und Erkenntnisgewinn. Der Student wird mit Praxiserfahrung gezielter studieren und durch sie an der Hochschule angeregt, Praxis kritisch zu durchleuchten. Der Wechsel zwischen Kompaktstudium und Praxisphasen läßt die rechtzeitige Korrektur bei der Fächerwahl und dem Berufsziel erwarten. Praxis fördert Selbsterfahrung und wirtschaftliche Unabhängigkeit durch eigenes Einkommen. Das Risiko einer falschen Berufswahl wird ebenso gemindert wie das der Arbeitgeber bei der Einstellung eines schon durch Praxisphasen bekannten Mitarbeiters. Durch Erprobung der eigenen Fähigkeiten und durch finanzielle Unabhängigkeit werden die sozialpsychologischen Nachteile langer Studienzeiten vermindert. Außerdem ist das Sandwich Modell die erste Phase lebenslangen Lernens, der Abschnitte des Kontaktstudiums folgen, was im Zusammenhang mit kürzer werdenden Intervallen wirtschaftlich-technischer Innovation größere Flexibilität berufstätiger Hochschulabsolventen mit sich brächte.

Das Konzept der Gesamthochschulen in NRW ist weitgehend dem 2. Modell der OECD-Studie zuzuordnen. Ihre tatsächliche innere Entwicklung seit 1972, worüber noch zu berichten ist, und die nicht vollzogene gesetzliche Ankündigung, alle anderen Hochschulen des Landes ebenfalls in integrierte Gesamthochschulen bis zum Jahre 1977 zu überführen, sind Belege dafür, daß in den letzten 20 Jahren insgesamt sich die tradierten Strukturen behaupten konnten. Chancengleichheit als Ziel ist nicht mehr in der Diskussion. Gelegentlich wird auch der Eindruck erweckt, sie wäre erreicht, was nicht der Fall ist.<sup>17</sup> Die zu Beginn der 70er Jahre erwartete Reform des Sekundarschulwesens und seiner Abschlüsse (vgl. Dokument 2, Abs. 3.4) als Voraussetzung für die darauf aufbauenden Gesamthochschulen blieb ebenfalls aus.

<sup>15</sup> Litten, Jens: Die Sandwich-Universität oder die Hochschule für Jedermann, Hamburg 1971, S. 87 f.

<sup>16</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1972, S. 12 ff.

<sup>17</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschule 2001, Düsseldorf, August 1988, S. 9 im Vergleich mit dem ein Jahr später herausgegebenen Handbuch II, S. 202.



### 4.3 Aufstiegsinstrument Schule

Wenn es aus ökonomischen Gründen zweckmäßig erscheint, werden "Begabungsreserven mobilisiert". Jedoch sollten dabei die Aufstiegschancen der eigenen Kinder so wenig wie möglich tangiert werden. Das mehrheitlich konsensfähige Ziel, den privaten Wohlstand zu mehren, verdrängt das Grundrecht auf Bildung. Über die Dosierung der Ressourcen und über die Aufrechterhaltung unterschiedlicher Hindernislaufbahnen mit mittelstandsgeprägten Barrieren sind im Bildungssystem genügend Steuerungsmöglichkeiten verfügbar. Es kommt nur darauf an, diese Politik mehrheitsfähig zu machen. Gegebenenfalls muß sie soweit verschleiert werden, daß die tatsächlichen Intentionen und Wirkungen verborgen bleiben. "Begabungsreserven" werden nur dann und insoweit mobilisiert oder umgelenkt, wie es dem wirtschaftlichen Wachstum dient. Dabei wird mit Abiturientenschwemme oder -mangel, mit dem Lehrlings- oder Lehrstellenmangel operiert.

Natürlich funktioniert das System nicht optimal. Dazu sind die Bedarfsprognosen infolge des langfristig nicht exakt feststellbaren Arbeitskräftebedarfs zu fehlerhaft und die individuellen Entscheidungen nicht vollständig manipulierbar. Durch den zunehmenden Aufstiegswillen nimmt der Anteil der Kinder in weiterführenden Bildungseinrichtungen zu, weil offensichtlich ist, daß in Zeiten mit erheblicher Arbeitslosigkeit das Beschäftigungsrisiko mit der Höhe des Ausbildungsgrades geringer wird. Dieses natürliche Verhalten im Wettbewerbssystem aufgrund gestiegener beruflicher Anforderungen ist wegen unterschiedlicher Einflußfaktoren nicht optimal steuerbar. Die Erkenntnis, daß mit dem Ausbildungsgrad das Lebens Einkommen und die Berufszufriedenheit deutlich korrelieren, führen unvermeidbar zu partieller "Überqualifikation", aber nicht zur Chancengleichheit, denn die Handicaps der Unterprivilegierten bleiben erhalten.

Schon vor mehr als 20 Jahren hatte Martin Baethge auf die einseitige Funktion des Bildungssystems hingewiesen, vorwiegend den Aufstiegswillen zu fördern. Die Richtigkeit seiner Analyse wird u.a. dadurch bestätigt, daß die notwendigen Veränderungen für ein besseres Bildungssystem bis heute nicht durchgesetzt werden konnten. Statt dessen hat man sich mit der Zuteilung von Zukunftschancen durch das Bildungssystem weitgehend abgefunden. Baethge schrieb:

"Der Vernachlässigung des Systemcharakters des Bildungssystems entspricht im Bereich der Soziologie der Bildungspolitik eine Verkürzung des gesellschaftlichen Charakters des Bildungssystems auf die Mobilitäts- bzw. Aufstiegsfunktion der Schule. Ralf Dahrendorf hat in seiner Streitschrift 'Bildung ist Bürgerrecht' den heute allgemein in der bildungspolitischen Diskussion ins Zentrum gerückten Mobilitäts- und Aufstiegsaspekt am klarsten als Kriterium eines demokratischen Bildungssystems herausgestellt. Daß dieser Mobilitätsaspekt, dessen Wichtigkeit auch hier nicht in Abrede gestellt werden soll, keineswegs so unproblematisch ist, wie die Zahl der ihn unkritisch vertretenden Autoren glauben machen könnte, wird an gleicher Stelle bei Dahrendorf deutlich, wenn er für die soziale Gerechtigkeit des deutschen Bildungssystems als Maßstab die Zugänglichkeit zur Hochschule für alle Bevölkerungsschichten aufstellt und damit die Fortschrittlichkeit des Bildungssystems in der Erhöhung der Abiturientenzahl und in

einer jeweils dem Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprechenden quotenmäßigen Verteilung der Studenten auf soziale Gruppen sieht. Dabei tastet Dahrendorf trotz aller Kritik am gegenwärtigen Bildungssystem dessen Struktur nicht an, sondern behält die Dreigliedrigkeit des Schulwesens und seine starke Ausrichtung auf die Universität bei. Das ist nicht zufällig, sondern eine Konsequenz des bildungspolitischen Denkansatzes, der die Mobilitäts- und Aufstiegsrelevanz der Schule so stark betont. Der Aufstiegsaspekt liefert von sich aus weder ein pädagogisches Gestaltungsprinzip für die Schule noch verleiht er der Schule eine demokratische gesellschaftspolitische Potenz und machte sie so für alle Gesellschaftsmitglieder zu dem, was sie strukturell sicherlich ist, zum entscheidenden Aufstiegsmechanismus der Gesellschaft. Insofern kann die Verabsolutierung der Aufstiegsfunktion der Schule gesellschaftspolitisch durchaus sehr konservativ sein. Fortschrittlich würde die Bildungspolitik erst, wenn sie die übrigen, neben der Aufstiegsfunktion der Schule als gleichrangige Ziele der Bildungspolitik zu beachtenden Funktionen des Bildungswesens in einer demokratischen Industriegesellschaft ebenfalls berücksichtigte und die sich aus der Sozialgeschichte des Bildungssystems ergebenden Probleme der unterschiedlichen Privilegierung der verschiedenen Gesellschaftsgruppen löste, was eine Frage des Verhältnisses von Bildungsstruktur und Sozialstruktur ist. Selbst wenn unter Beibehaltung der bestehenden Struktur des Bildungssystems Chancengleichheit und Mobilität verwirklicht werden könnten, müßte das Bildungssystem keineswegs gesellschaftspolitisch fortschrittlich sein im Sinne eines Beitrags zu einer rationaleren und freieren Gesellschaft, da dieses Bildungssystems immer noch gesellschaftlichen Aufstieg in Anlehnung an die Sozialstrukturen vornähme, deren Ausdruck es ist, im vorliegenden Falle also der Strukturen einer vor- bis frühindustriellen Klassengesellschaft. Ein solches Bildungssystem bliebe auch deswegen ein Instrument gesellschaftspolitischer Immobilität, weil es sich jeweils von der gesellschaftlichen Praxis die zum Aufstieg erforderlichen Bildungsinhalte wie auch die Zahl der möglichen Aufstiegs-kandidaten vorgeben ließe, ohne selbst korrigierend in die Sozialstruktur einzugreifen. Es würde sich lediglich die Zusammensetzung der Inhaber gesellschaftlicher Spitzenpositionen in bezug auf ihre Schichtzugehörigkeit ein wenig verändern, wodurch bei den gegenwärtigen Zuständen in Deutschland freilich schon etwas gewonnen wäre, ohne jedoch auch nur im geringsten die Kriterien für Aufstieg und das System der gesellschaftlichen Werte im Sinne höherer Rationalität zu beeinflussen. Im Gegenteil drohte der Schule Gefahr, mit dem radikalen Leistungsanspruch der Gesellschaft sich auch deren Irrationalität einzuhandeln.

Gesellschaftspolitisches Instrument für eine demokratische, aufgeklärte und mobile Gesellschaft autonomer Menschen kann das Bildungssystem aber nur sein, wenn es selbst in Anlehnung an die gesellschaftliche Praxis und gleichzeitig in kritischer Distanz zu ihr alle ihr zufallenden Funktionen zu erfüllen trachtet, von denen gerade für eine allgemeine Grundschule andere Funktionen wichtiger als die Aufstiegsfunktion sind. Wenn der Schule, wie die Familien- und Bildungssoziologie gezeigt hat, tendenziell zunehmend mehr Aufgaben in dem früher weitgehend der Familie überlassenen Sozialisationsprozeß des Kindes und Jugendlichen zufallen, und wenn gleichzeitig die Schule zur wichtigsten Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher und politischer Verhaltensorientierungen und Einstellungen geworden ist, dann erscheint es im Interesse der

Erfüllung dieser Funktionen erforderlich, den Erziehungsauftrag der Schule ihrem sozialpolitischen Auftrag vorzuordnen und aus ihm das Gestaltungsprinzip des Bildungssystems im ganzen abzuleiten. Die Konsequenz für die Neustrukturierung des Bildungssystems bestünde darin, eine einheitliche 'Jugendschule' unter Einschluß von Berufsausbildungsprozessen einzurichten, die möglichst alle Jugendlichen zu einer 'Abitursreife' brächte; diese wäre jetzt nicht mehr in erster Linie Zertifikat für den Zugang zur Universität, sondern wirkliches Reifezeugnis. Damit wäre die Schule im Interesse ihrer Sozialisations- und Erziehungsfunktion von der Aufstiegsfunktion, die dann nachfolgende Fachschulen und Hochschulen vordringlich wahrnehmen, entlastet, trüge ihr jedoch immer noch soweit Rechnung, als sie bessere Aufstiegsvoraussetzungen für alle Jugendlichen schaffe und damit auch ein gerechteres Auslesesystem darstelle als das gegenwärtige Schulsystem."<sup>18</sup>

#### 4.4 Illusionäre Chancengleichheit

Zu etwa dem gleichen Ergebnis kamen die bedeutendsten Bildungssoziologen Frankreichs ihrer Zeit Bourdieu und Passeron<sup>19</sup> nach zehnjährigen Untersuchungen. Obwohl die empirischen Belege ihrer Erkenntnisse am französischen Bildungswesen gewonnen worden sind, spricht vieles für ihre Allgemeingültigkeit. Im übrigen sind sie bis heute nicht widerlegt. Sie stammen vorwiegend aus dem universitären Bereich. Der Teil mit dem Thema "Bildungsprivileg und Bildungschancen" mit zahlreichen empirischen Ergebnissen schließt mit folgendem Resümee:

"Wenn es das höchste Ziel eines wirklich demokratischen Bildungswesens wäre, einer möglichst großen Zahl von Individuen in möglichst kurzer Zeit Gelegenheit zum möglichst vollständigen Erwerb möglichst vieler der Fähigkeiten zu geben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt akademische Bildung bedeuten, stände dieses in ebenso krassem Gegensatz zum traditionellen, an der Bildung und Auslese einer Elite aus den oberen Klassen orientierten, wie zum technokratischen Bildungswesen, das auf die Serienproduktion von Spezialisten nach Maß abzielt. Aber die bloße Forderung nach realer Demokratisierung des Bildungswesens genügt nicht. Mangels einer rationalen Pädagogik, die vom Kindergarten bis zur Hochschule methodisch und kontinuierlich die Wirkung der sozialen Faktoren kultureller Ungleichheit zu neutralisieren suchte, kann der politische Wille, allen gleiche Bildungschancen zu geben, die bestehende Ungleichheit selbst dann nicht überwinden, wenn er alle institutionellen und finanziellen Mittel in Bewegung setzte; umgekehrt könnte eine wirklich rationale, das heißt auf einer Soziologie der kulturellen Ungleichheit basierende Pädagogik zweifellos dazu beitragen, die Ungleichheit der Bildungschancen zu verringern. Sie ließe sich jedoch nur dann verwirklichen, wenn alle Bedingungen für eine wirkliche Demokratisierung der Auslese von Lehrenden und Lernenden gegeben wären, angefangen mit der Entwicklung einer rationalen Pädagogik."<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Baethge, Martin: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt a.M. 1970, S. 111 f.

<sup>19</sup> Bourdieu, Pierre u. Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit, Weinberg 1971.

<sup>20</sup> Ebd., S. 90 f.

Es mag sein, daß der unvermeidlich mühsame und langdauernde Prozeß zur Verbesserung von Bildungschancen sogar Gutwillige abschreckt oder resignieren läßt. Für Politiker ist es jedenfalls unattraktiv, sich auf Chancengleichheit einzulassen, da kurzfristige Erfolge nicht zu erzielen sind. Bis jetzt haben gezielte punktuelle Reparaturen ausgereicht, das System hinreichend akzeptabel zu machen, zumal das Bildungssystem, "als privilegierendes Instrument der bürgerlichen Soziodizee, das den Privilegierten jenes höchste Privileg verschafft, nicht als Privilegierte zu erscheinen, (dadurch) überzeugt sie die Unterprivilegierten um so leichter davon, daß ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihrem Mangel an Fähigkeiten oder Verdienst beruhen".<sup>21</sup>

Die gleichen Verfasser kommen zu dem Ergebnis, daß im Tertiären Bereich des Bildungssystems die stattfindende soziale Auslese in die Ungleichheit der Begabung umgedeutet wird:

"Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit, besonders aber die des akademischen Erfolgs, als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen. Eine derartige Haltung entspricht der Logik eines Systems, das, um funktionieren zu können, die formale Gleichheit aller Studenten postulieren muß und das infolgedessen keine andere Ungleichheit als die individueller Begabung anerkennen kann. Der Professor kennt sowohl in der eigentlichen Lehre wie in den Ausleseverfahren nur in Rechten und Pflichten gleichgestellte Studenten."<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Ebd., S. 228.

<sup>22</sup> Ebd., S. 82.