

Chancengleichheit — eine Illusion?

„Chancengleichheit durch Bildung ist eine Illusion. Selbst wenn das Schulwesen so grundlegend reformiert werden könnte, daß alle Kinder eine qualitativ gleiche Bildung erhalten, wären ihre Chancen im späteren Leben genauso ungleich verteilt wie heute. Bildungsreform allein kann soziale und ökonomische Chancengleichheit nicht herstellen. Talent und Intelligenzquotient sind keine Garantie für beruflichen Erfolg und hohes Einkommen. Die kompensatorische Erziehung von heute kann die Handicaps der Unterprivilegierten nicht kompensieren.“

So steht es auf der Umschlagseite des Buchs „Chancengleichheit“ von Christopher Jencks¹, das Rowohlt 1973 herausgebracht hat. Der englische Originaltitel lautet: „Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America.“ Es handelt sich dabei um eine umfangreiche Analyse verschiedener Untersuchungen, die sich alle mit amerikanischen Reformmaßnahmen im Schulsystem befassen. Ursprünglich getrennt durchgeführte und auf das Spezialproblem der Schulbildung und der Überwindung der Armut beim schwarzen Bevölkerungsteil Amerikas angesetzte Teiluntersuchungen sind von Jencks und seinen Mitarbeitern in geradezu herkulisch anmutendem Fleiß ausgewertet und aufeinander bezogen worden. Das ungeheure Datenmaterial konnte nur mit Hilfe des Computers bewältigt werden. Was schließlich herauskam, ist der auf zahlreiche Korrelationsstatistiken gestützte Nachweis, daß die in den USA mit hohem personellem und finanziellem Aufwand in Gang gesetzten Reformen ihr erklärtes Ziel nicht erreicht haben.

Das Buch hat viel Aufsehen erregt, zunächst in Amerika, und eine Fülle von Kommentaren, Gegendarstellungen, zustimmenden und kritischen Rezensionen hat für eine breite öffentliche Diskussion gesorgt. Hat Jencks doch die Axt an die Wurzel des amerikanischen Schulsystems gelegt, den Glauben an die egalisierende Wirkung von Schulbildung. Schule als „melting-pot“, wo die ökonomische Ungleichheit der Kinder aus ethnisch verschiedenen Einwanderungsgruppen ausgeglichen werden sollte, High School als Gesamtschule und dadurch Vehikel des Aufstiegs für alle, Verzicht auf früh einsetzende Leistungs differenzierung und damit ein lange dauerndes Offenhalten der Chancen für alle – das sind die charakteristischen Merkmale und zugleich die „Essentials“ für das Selbstverständnis des amerikanischen Schulsystems.

Daß seine Ergebnisse trotzdem höchst ungleich waren, hat Anfang der sechziger Jahre zu einer Reihe von Untersuchungen geführt, die die Ursache für den offensichtlichen

¹ C. Jencks, Chancengleichheit. Hamburg: Rowohlt 1973. 394 S. Kart. 19,80.

Bruch zwischen der erstrebten Gleichheit der Schulbildung und der Ungleichheit im Berufsleben, besonders des schwarzen Bevölkerungsteils, herausfinden sollten. Nach diesen Untersuchungen lagen die Ursachen einmal in der ungleichen materiellen und personellen Ausstattung der einzelnen Schulen, zum anderen in der mangelnden Integration schwarzer und weißer Schüler und im Fehlen kompensatorischer Programme für Schulanfänger aus unterprivilegierten Schichten. Die Untersuchungsergebnisse wurden in sozialpolitische Reformmaßnahmen umgesetzt (Head-Start-Programm, Umverteilung der Mittel zur Ausstattung der Schulen, Schulbusaktion zur schulischen Integration schwarzer und weißer Schüler) in der Hoffnung, der angestrebten Gleichheit dadurch näherzukommen.

Diese Hoffnung ist – nach Jencks – eitel. Schichtzugehörigkeit, Rassenzugehörigkeit, Intelligenzquotient, Schulleistung, Abschlußzeugnisse, beruflicher Status und berufliches Einkommen haben wenig miteinander zu tun. Zwar gibt es positive Korrelationen zwischen den einzelnen Daten, aber eindrucksvoller als die positiven Korrelationen sind die Varianzen, für die es keine eindeutige Erklärung gibt. Wenn das Ziel amerikanischer Bildungspolitik wirklich Chancengleichheit ist, dann muß man, folgert Jencks, zu der Erkenntnis kommen, daß nicht Veränderungen im Bildungssystem dorthin führen, sondern Veränderungen in der Einkommensverteilung. Solange das obere Fünftel der amerikanischen Bevölkerung auf der Einkommenskala 600 Prozent mehr verdient als das untere Fünftel, ja, solange die obersten fünf Prozent das Fünfundzwanzigfache der untersten fünf Prozent verdienen, ist jeder Versuch, Chancengleichheit über Bildungsreformen herzustellen, eine Illusion.

Jencks zieht daraus eine doppelte Konsequenz: Einmal plädiert er für eine Herauslösung der Schule aus allen Verpflichtungen, direkt oder indirekt Sozialchancen zu verteilen. Sie soll ihren Zweck in sich selbst haben und so strukturiert sein, daß Schüler in ihr mehr „Lebensqualität“ finden, glücklicher sind und Freude am Lernen haben, weil sie lernen können, was sie wollen, und nicht, was sie müssen. Zum andern fordert er eine Nivellierung der Einkommen, die Festsetzung einer Höchst- und einer Mindestgrenze, um die Lebenschancen der Menschen „gleicher“ zu machen. Das bedeutet nichts anderes als einen Eingriff in die ökonomischen Strukturen der amerikanischen Gesellschaft. Folgerichtig schließt sein Buch mit der These:

„Solange Verfechter der Gleichheit annehmen, die öffentliche Politik könnte nicht unmittelbar zur ökonomischen Gleichheit beitragen, sondern müsse durch trickreiche Manipulationen von Randinstitutionen wie der Schule vorgehen, wird der Fortschritt nicht viel schneller kommen als die nächste Eiszeit. Wenn wir mit dieser Tradition brechen wollen, müssen wir alle wirtschaftlichen Institutionen, die unsere Gesellschaft formen, unter politische Kontrolle bringen. Diesen Vorgang nennen andere Länder meist Sozialismus. Jeder Kompromiß wird mit derselben Enttäuschung enden wie die Reform der sechziger Jahre“ (288).

Zur deutschen Ausgabe

Ein knappes Jahr nach der amerikanischen Originalfassung lag die deutsche Ausgabe vor. Der Verlag hat nicht nur in der eingangs zitierten Weise die Umschlagseite werbewirksam ausgestattet, er hat auch das Buch selbst nach einem ungewöhnlichen Verfahren auf den deutschen Markt gebracht: Nur der fortlaufende Text und die Tabellen sind übersetzt worden. Der umfangreiche Anmerkungsapparat blieb unübersetzt. Am Ende des Buchs findet sich eine „Notiz zur Textgestaltung der deutschen Ausgabe“. Unter den hier aufgeführten fünf Punkten scheint uns Punkt 3 besonders wichtig:

„Die ‚Anmerkungen‘ bestehen durchweg aus Quellenangaben, Methodenkritik und Literaturdiskussion. Sie sind für das Verständnis des fortlaufenden Textes nur dann unabdingbares Informationsmaterial, wenn der Leser spezielle fachwissenschaftliche Studien anstellen will. Da dieser Kreis wissenschaftlicher Benutzer gewohnt und in der Lage ist, seine Fachliteratur in der Originalsprache zu lesen, und da ferner eine Übersetzung dieser sehr ‚akademischen‘ Partien Umfang und Preis der deutschen Ausgabe so stark erhöht hätte, daß eine politische Breitenwirkung dadurch eingeschränkt worden wäre, sind die ‚Notes‘ der amerikanischen Ausgabe vollständig fotomechanisch in der deutschen Ausgabe reproduziert worden“ (390).

Dem Verlag kam es also auf die politische Breitenwirkung an. Das erklärt den vergleichsweise niedrigen Preis und die Eile, mit der die Übersetzung offensichtlich angefertigt wurde. Man war sich im Verlag aber wohl auch der Gefahr bewußt, daß die politische Breitenwirkung vielleicht doch nicht nur die vom Verlag gewünschte sein würde. Jencks kann nämlich sowohl von extrem reaktionär wie von extrem revolutionär Denkenden in Anspruch genommen werden: Der Aufweis der Vergeblichkeit schulischer Reformen für die Chancengleichheit könnte sehr wohl den Widerstand gegen Reformmaßnahmen im Bildungswesen der Bundesrepublik verstärken. Der Hinweis auf die Notwendigkeit ökonomischer Veränderungen als Voraussetzung der Chancengleichheit könnte andererseits radikalen „Systemveränderern“ in der Bundesrepublik ein Alibi für ihre Ablehnung systemimmanenter Reformen geben.

Welche Konsequenz der Verlag wohl mehr gefürchtet hat, ist unschwer zu erkennen. Sein Bemühen, Jencks vor Mißverständnissen beim deutschen Lesepublikum zu schützen, wird sichtbar in der ungewöhnlichen Tatsache, daß zwei ausführliche Einleitungen von zwei verschiedenen und prominenten Autoren der deutschen Ausgabe vorangestellt sind. Das „Vorwort zur deutschen Ausgabe“ schrieb Professor Becker, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, und Dr. Lothar Krappmann, Mitarbeiter im gleichen Institut, nennt in seiner „erklärenden Einleitung“ das Buch „eine nützliche Provokation“. Beide Verfasser bemühen sich, Jencks gerecht zu werden und vor eiligen und falschen Schlußfolgerungen zu warnen. Sie zeigen Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit auf unsere Schulverhältnisse und unseren Diskussionsstand. Sie warnen vor voreiliger Ablehnung wie vor voreiliger Vereinnahmung. Sie möchten, daß Jencks die Diskussion bei uns nicht blockiert, sondern stimuliert. Sie machen auf Probleme aufmerksam, die Jencks entweder einseitig

angeht oder überhaupt ausklammert. Wohlpräpariert wird der Leser also – vorausgesetzt, daß er Vorworte liest! – mit Jencks konfrontiert. Nach allen Seiten abgesichert, kann das Buch seine politische Breitenwirkung tun.

Sie wird sich niemals exakt messen lassen. Und es sollte dem Verlag vielleicht auch gar nicht auf politische Breitenwirkung allein, sondern auch auf bildungstheoretische Tiefenwirkung ankommen. Jencks klammert die bildungstheoretische Dimension praktisch aus. Er muß sie ausklammern, wenn er seine Methode – Analyse und Interpretation von Statistiken unter dem Bezugspunkt „Chancengleichheit“ – durchhalten will. Aber gerade dieser legitime Verzicht macht die Leerstelle sichtbar: detaillierte Überlegungen zur Funktionsbestimmung von Schule. Doch gilt es zunächst, eine gewisse Distanz zu Jencks zu gewinnen, damit deutlich wird, welche seiner Aussagen für die Bildungspolitik in der Bundesrepublik von Bedeutung sind.

Die Problemstellung in der Bundesrepublik

Über weite Strecken des Buchs – dessen Lektüre durch die schlechte Übersetzung und die vielen sinnentstellenden Druckfehler eine Zumutung ist – kann man keine direkte Beziehung zu Bildungsproblemen in der Bundesrepublik herstellen. Alle im Zusammenhang mit der Rassendiskriminierung erörterten Schulprobleme haben bei uns keine Entsprechung. Das Problem der schulischen Eingliederung von Gastarbeiterkindern liegt auf einer anderen Ebene und ist nicht vergleichbar. Nicht vergleichbar sind auch die Finanzierungsprobleme. Die Zuwendung der Mittel erfolgt in den USA nach einem anderen Schlüssel als bei uns, und das Verteilersystem funktioniert anders. Vollends fremd bleibt dem deutschen Leser die Überbewertung des Intelligenzquotienten und der durch standardisierte Tests gemessenen Schulleistung als einziges Kriterium für Chancengleichheit im Bildungswesen. Die quantifizierenden Methoden, mit denen Jencks ausschließlich arbeitet, sichern zwar rechnerische Genauigkeit, fassen das Problem aber immer nur an der Oberfläche. Schule ist mehr als eine „Fabrik“, und ihre „Effizienz“ kann nicht nur an „Input“, „Output“ und „Verschleiß“ gemessen werden. Es wäre aber falsch, aus diesen und anderen berechtigten Einwänden zu folgern, Jencks habe uns nichts zu sagen. Er wirft eine Reihe von Fragen auf, die sehr viel allgemeiner diskutiert werden müßten.

Das Buch bedeutet zunächst einmal die große Entzauberung des amerikanischen Schulsystems und der es tragenden Erziehungswissenschaft. Jencks ist zwar nicht der erste, der diese Entzauberung vornimmt², aber er ist der erste, der nicht nur Teil-

² In letzter Zeit mehren sich die Publikationen, die das Schulsystem der USA radikal in Frage stellen. Die wichtigsten sind (in deutscher Übersetzung): I. Illich, *Entschulung der Gesellschaft* (München 1972); P. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten* (Stuttgart 1971); P. Goodman, *Aufwachsen im Widerspruch* (Darmstadt 1972); Ch. E. Silbermann, *Die Krise der Erziehung* (Weinheim 1973). Aus konservativer Sicht: Th. Molnar, *Die Zukunft der Bildung* (Düsseldorf 1972).

probleme, sondern das Ganze in den Blick nimmt und der seine Aussagen mit harten Zahlen und Fakten belegt. Das kann nicht ohne Auswirkung auf die Reformdiskussion in der Bundesrepublik bleiben, die ihre entscheidenden Impulse aus den USA erhalten hat. Die Übersetzungen erziehungswissenschaftlicher Publikationen aus den USA sind nicht mehr zu zählen, die rasche Vermehrung erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle an den Universitäten der Bundesrepublik, die Ausrichtung ihrer Forschung auf Empirie geschah in deutlicher Anlehnung an das amerikanische Vorbild. Parallel dazu lief eine große Werbekampagne, die mit einer massiven Kritik am gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik begann und mit einer leidenschaftlichen Option für die integrierte Gesamtschule nach dem Muster der amerikanischen High School endete. Im Vordergrund standen politische Motive, und eine Zeitlang schien es, als sei ein gegliedertes Schulsystem in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat eine *Contradictio in adjecto*.

Wenn Jencks jetzt eine hundertjährige Gesamtschultradition in bezug auf ihre egalisierende Wirkung in Frage stellt, wenn er nachweist, daß das Sammeln von Credits um nichts humaner ist als unser Zensurensystem, ja, daß Testergebnisse zwar objektiver, aber auch erbarmungsloser die Schülerleistung messen und einordnen, daß das, was hinter der meßbaren Leistung steht, weder für den schulischen Abschluß noch für spätere Bewerbungen angemessen berücksichtigt wird, wenn er aufzeigt, daß die Ganztagschule mit ihren vielfältigen Möglichkeiten zu allerlei Aktivitäten in der Schule die Schüler nicht schulfreundlicher macht, daß auch eine großzügige finanzielle Ausstattung der Schulen mit Sportplätzen, Labors, Klubräumen usw. das Beheimatetsein der Schüler nicht fördert, daß in dem Maß, wie Mittel vergrößert, Forschung intensiviert, Lehrerbildung verbessert, Reformprogramme mit Enthusiasmus in Gang gesetzt werden, Schüler immer weniger Lust haben, zur Schule zu gehen, dort motiviert zu lernen und in einem qualifizierten Abschluß ein erstrebenswertes Ziel zu sehen – wenn dies alles von Jencks nicht nur behauptet, sondern belegt wird, dann ist das allerdings eine herbe Enttäuschung für alle diejenigen, die in den verfestigten Strukturen des gegliederten Schulsystems bei uns die eigentliche und einzige Ursache der Chancengleichheit sehen und deren Zielvorstellung die Umorganisation nach amerikanischem Vorbild war und ist.

So sind Jencks' Untersuchungen durchaus geeignet, verfestigte Positionen in der deutschen Bildungsdiskussion aufzubrechen und eine differenziertere Sicht des Problems zu ermöglichen. Bestimmte Ergebnisse der soziologischen und sozialpsychologischen Forschung sind ja bei uns sehr rasch sehr einseitig interpretiert und dadurch fast dogmatisiert worden. Die Bedeutung sozioökonomischer Einflüsse auf individuelle Lernprozesse ist zunächst lange nicht gesehen worden, dann wollte man sie nicht wahrhaben, und jetzt wird sie mit einem Ausschließlichkeitsanspruch vertreten, der dem einzelnen überhaupt keinen Spielraum mehr läßt: alles ist gesellschaftlich vermittelt und schichtspezifisch determiniert. Da sind nüchterne Zahlen und Fakten, die Jencks ausbreitet, eine heilsame Korrektur:

„Armut ist nicht eo ipso erblich. In Armut hineingeborene Kinder haben zwar eine überdurchschnittlich große Chance, arm zu bleiben, aber es gibt doch ein enormes Maß an Einkommensmobilität von einer Generation zur nächsten. Zwischen Brüdern, die im selben Elternhaus aufwachsen, besteht in der Tat fast genausoviel ökonomische Ungleichheit wie in der allgemeinen Bevölkerung“ (40). Oder: „Aber auch Schüler, die in verschiedenen Schulen desselben ökonomischen Niveaus anfangen, weisen eine unterschiedliche akademische Tauglichkeit auf. Die plausibelste Erklärung dafür lautet, daß es in jeder einzelnen ökonomischen Schicht Eltern gibt, die sich für die kognitive Entwicklung ihrer Kinder stärker interessieren als andere Eltern derselben Schicht“ (72).

Diese Beispiele ließen sich vermehren. Sie beweisen eindrucksvoll, daß wohl von Einflüssen, nicht aber von Determinanten die Rede sein kann, wenn es um „Sozialstatus und Schulerfolg“³ geht. Aber so eindrucksvoll und wichtig gerade die Relativierung der bei uns oft absolut gesetzten Daten ist, so wenig macht sie das Entscheidende des Buchs aus. Jencks relativiert alle gängigen Annahmen über die Ursachen der Chancenungleichheit, um seine Annahme scharf herauszuprofilieren: Die Chancen sind so ungleich, weil die Einkommensskala so hohe Extremwerte aufweist.

Es wäre daher verfehlt, aus der niederschmetternden Bilanz, die Jencks aus den Reformbemühungen in den USA zieht, eine Rechtfertigung des überkommenen Schulsystems bei uns mit seiner Gliederung, seinem Fächerkanon, seinen Lehrinhalten, seinen Abschlüssen und Berechtigungen ableiten zu wollen – darauf machen schon die Verfasser der beiden Vorworte aufmerksam. Jencks verengt sich ja selbst sein Blickfeld, indem er die Chance, eine amerikanische Schule erfolgreich zu durchlaufen, einzig daran mißt, wie weit ein erfolgreicher Schulabschluß zu einer beruflichen Position mit hohem Einkommen führt. Die Korrelation ist, wie wir gesehen haben, negativ.

Für Jencks ist und bleibt das eigentliche Hindernis auf dem Weg zur Chancengleichheit die auffällige Ungleichheit in der Verteilung von Einkommen, in der Tatsache also, daß die einzelnen Berufe von der Gesellschaft sehr unterschiedlich bewertet und honoriert werden. Der Zusammenhang zwischen Dauer des Schulbesuchs, Qualität des Abschlußzeugnisses und Zugangsberechtigung ist in den USA zwar nicht so eng wie bei uns, aber doch eng genug, um das selektierende und also verfälschende Moment schulischen Lernens deutlich zu machen. Hier aber liegt das Zentralproblem, in den USA wie bei uns. Daß der selektierende Mechanismus in den USA später einsetzt und zuweilen auch subtiler gehandhabt wird als bei uns, bewirkt im Grund nichts anderes als eine Täuschung des Schülers und seiner Eltern. Der Illusion, alle Chancen seien immer offen, folgt eines Tages die Ernüchterung mit um so größerer Härte.

Wenn Jencks hier den eigentlichen Stein des Anstoßes sieht, so ist er doch keineswegs ein Befürworter des Klassenkampfes und der revolutionären Umgestaltung der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Aber er glaubt, daß die Zeit gekommen ist, die ein Umdenken möglich und nötig macht. Er plädiert dafür, daß die Regie-

³ P. M. Roeder, Sozialstatus und Schulerfolg (Heidelberg 1965), steht hier stellvertretend für viele ähnliche Untersuchungen, die alle auf schichtspezifische Determinierung hinauslaufen.

rung der Vereinigten Staaten „nicht nur für den Gesamtumfang des Volkseinkommens, sondern auch für dessen Verteilung verantwortlich ist“. Und er fährt fort:

„Amerikaner engagieren sich keineswegs alle für die ökonomische Gleichheit, doch wir bezweifeln, daß die meisten von ihnen wirklich der Ansicht sind, die reichsten 5 Prozent aller Familien sollten fünfundzwanzigmal so viel verdienen wie die ärmsten 5 Prozent. Wäre die Einkommensverteilung eine politische Frage und zwänge man den Kongreß zu einer eindeutigen Entscheidung über das von ihm gewünschte Ausmaß der Einkommensungleichheit, würde es wahrscheinlich zu einer gewissen Neuverteilung kommen. Wollen wir jedoch eine substantielle Neuverteilung, dann müssen wir nicht nur die Frage der Einkommensverteilung politisieren, sondern auch die grundlegenden Ansichten der Menschen darüber ändern, inwieweit sie für ihre Nachbarn verantwortlich sind. Das wird zwangsläufig ein langer und langsamer Prozeß sein, der nicht Jahre, sondern Jahrzehnte dauern wird. Trotzdem ist ein offizielles Engagement für die Einkommensangleichung eine gute Methode, diesen Prozeß einzuleiten. Offizielle Verlautbarungen können keine Welt ohne Egoismus schaffen, und sie können auch keine Welt schaffen, in der niemand Wettbewerbsvorteile für seinen persönlichen Profit benutzt. Sie können aber oft helfen, eine Welt zu schaffen, wo die Menschen sich wegen eines solchen Verhaltens schämen. Populäre Annahmen über das Ausmaß, in dem ungewöhnliche Begabung oder Glück den einzelnen zu ökonomischen Privilegien berechtigen, sind kein unabänderliches Nebenprodukt der menschlichen Natur. Wir vermuten überdies, daß sie durch gezielte Bemühungen des Staates genauso geändert werden können, wie die Entscheidung des Obersten Bundesgerichts und das Eingreifen der Bundesregierung in den sechziger Jahren die Einstellung zur Rassenungleichheit änderten.

Eine erfolgreiche Kampagne zur Verkleinerung der ökonomischen Ungleichheit setzt wahrscheinlich zwei Dinge voraus. Erstens müssen Menschen mit niedrigem Einkommen aufhören, ihre Lage als unvermeidlich und gerecht hinzunehmen . . . Zweitens müssen Menschen mit hohem Einkommen und besonders Kinder von Menschen mit hohem Einkommen anfangen, sich der ökonomischen Ungleichheit zu schämen. Wenn diese Dinge geschehen sollten, würden entscheidende institutionelle Änderungen in der Maschinerie der Einkommenverteilung politisch durchführbar“ (287 f.).

Schule als Randinstitution?

Jencks unterläßt es, darüber nachzudenken, ob an dieser Stelle „Schule“ wieder ins Spiel kommen könnte und ob es nicht vielleicht einen Zusammenhang geben könnte zwischen schulischem Lernen und jener Scham, die man angesichts der ökonomischen Ungleichheit empfinden sollte. Man kann von der Gleichheit der Menschen nicht handeln ohne Rekurs auf anthropologische Grundfragen. Die Sehnsucht nach der Gleichheit und der Brüderlichkeit der Menschen, ein Phänomen, das heute weltweit faßbar ist, und der Trieb des Menschen, sich auf Kosten eines anderen zu profilieren und zu privilegieren, müssen aus ihrem antinomischen in ein dialektisches Verhältnis gebracht werden. Wo könnte das anders und besser geschehen als in der Schule? Wenn Schule nicht einfach Chancengleichheit herstellen kann, so ist damit aber noch nichts darüber ausgesagt, was die Schule für die Entwicklung eines Menschen bedeuten kann und was sie leisten soll, inwiefern Schule doch wirksam wird im Leben eines Menschen

über die Schulzeit hinaus, welche Weichen hier gestellt werden, nicht nur für eine spätere Berufswahl, sondern auch für die Einstellung zum Beruf, zu den Mitmenschen, zu den politischen, sozialen und religiösen Fragen, die das konkrete Leben des einzelnen Menschen bestimmen. Wo sollte der auch von Jendks erstrebte Prozeß der Bewußtseinsveränderung, der politischen Entscheidungen voraufgehen und sie tragen muß, anders in Gang gebracht und gesteuert werden als in der Schule? Welche andere Institution hätte eine bessere Möglichkeit, Lernprozesse so zu steuern, daß nicht nur Sacheinsicht, sondern auch Sozialeinsicht und Werteinsicht⁴ gewonnen werden können?

Für Jendks ist Schule eine „Randinstitution“ ohne Langzeitwirkung. Es geht aber doch wohl nicht an, Schule so aus dem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu lösen. Wenn Menschen – zumindest die Angehörigen der Industrienationen – ein Fünftel ihres Lebens, und zwar die entscheidenden Jahre der größten Bildsamkeit, in der Schule verbringen, kann sie keine Randinstitution sein. Daher genügt auch der vage Hinweis auf den „glücklichen Schüler“ und „mehr Lebensqualität“ für Lehrer und Schüler nicht zur Funktionsbestimmung von Schule heute. Sie kann nicht nur die Spielwiese der Gesellschaft sein, sonst werden die „glücklichen“ Schüler sehr schnell unglücklich, wenn sie die Spielwiese eines Tages doch verlassen müssen, um ihr Brot zu verdienen, und sie sind dann auch nicht fähig, die Humanisierung der Arbeitswelt voranzutreiben, wenn man ihnen in der Schule jede Erfahrung mit Inhumanität vorenthalten hat. Es bleibt der Schule nicht erspart, „Schüler auf das Leben vorzubereiten, wie es ist, ohne sie dem Leben zu unterwerfen, wie es ist“ (v. Hentig).

Es fragt sich allerdings, ob das so geschehen muß, wie es weitgehend geschieht: mit einer starken Betonung der auslesenden gegenüber fördernden Maßnahmen (man prüfe einmal kritisch, welche Rolle die Normalverteilung bei der Beurteilung von Schülerleistungen spielt!) schon in der Grundschule, mit einer Überbetonung kognitiver Lernziele gegenüber sozialen, mit einem Festhalten an überkommenen Schulfächern und überkommenen Lehrinhalten, die, weil sie vor Jahrzehnten sicherlich geeignet waren, die Welt auszulegen und die Vorstellungswelt des Schülers zu klären, heute nicht einfach immer noch in toto „das Bewährte“ und „das Bildende“ darstellen.

Heute erscheint kein Lehrplan mehr, ohne daß soziale und affektive Lernziele ausdrücklich angeführt werden. Aber sie schlagen nur selten bis in die Planung und Durchführung von Unterricht selbst durch. Dort aber, wo es geschieht, taucht nicht selten eine neue Gefahr auf: die Suspendierung von Sacheinsicht zugunsten von „Solidarität“ und „Kooperation“ als Vehikel des Klassenkampfs. Daß die Begründung für einen solchen Unterricht politisch und nicht pädagogisch gegeben wird, macht es vielen Lehrern schwer, ihre eigene Auffassung von Unterricht zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren. Die Diskussion ist zwar heftig entbrannt, aber

⁴ H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2 (Hannover 1971), entwickelt eine übergreifende Theorie des Lernens. Sacheinsicht, Sozialeinsicht, Werteinsicht sollen nicht getrennt oder nacheinander, sondern in gegenseitiger Durchdringung erworben werden und sowohl schulisches wie außerschulisches Lernen bestimmen.

sie hat bis jetzt eher die Unversöhnbarkeit gegensätzlicher Standpunkte gebracht als eine Neubesinnung darüber, wie der Zielkonflikt zwischen Gleichheit und Ausgezeichnetheit der Individuen theoretisch anzugehen und in der Schule praktisch zu regeln ist. In der Praxis wird er doch immer wieder zugunsten der Ausgezeichnetheit entschieden, demgegenüber eine von ideologischer Verhärtung diktierte Option für die Gleichheit in jene erzwungene Gleichmacherei mündet, die Vernünftige mit Recht fürchten. Denn hier würde das Individuum erneut um seine Möglichkeit zur Entfaltung gebracht.

Aber es ist ebenso bedenklich, wenn jeder Versuch, den traditionellen Fächerkanon oder einzelne Lehrinhalte zu verändern, gleichgesetzt wird mit Niveauverlust und Leistungsabfall. Gegen „Gleichmacherei“ darf sich nur zur Wehr setzen, wer bereit ist zu sehen, daß es auch eine „Ungleichmacherei“ gibt, und der der Versuchung widersteht, sie unreflektiert mit „natürlicher“ Ungleichheit zu verwechseln. Die Neigung, Ungleichartiges in Ungleichwertiges umzuinterpretieren, ist weit verbreitet und sitzt tief – auch bei Lehrern. Aber zu schnell und zu total ist alles Bisherige in Frage gestellt worden, zu pauschal ist das Gegenteil des Bisherigen als Heilslehre verkündet worden, als daß dem Lehrer in der Schule, der ohnehin überlastet ist und mit tausend Widrigkeiten kämpft, die Begründung seiner Arbeit aus einer reflektierten Bildungstheorie nicht erschwert würde. Hier liegt wahrscheinlich die Ursache dafür, daß im erziehungswissenschaftlichen Bereich die Kluft zwischen Theorie und Praxis größer ist als z. B. in der Medizin.

Neues Lernen

Wir wissen immer noch nicht, was Lernen eigentlich „ist“, aber wir wissen heute sehr viel genauer als vor zwanzig Jahren, wie komplex der Prozeß ist und was alles „mitgelernt“ wird, wenn eine Sache gelernt wird. Heinrich Roth⁵ hat schon sehr früh darauf aufmerksam gemacht, daß die geläufigen Wendungen: „gehorschen lernen“, „beten lernen“, „Rücksicht nehmen lernen“ zu denken geben sollten, ob wir nicht den Lernbegriff allgemein zu eng fassen und ob die Reduktion des schulischen Lernens auf die Förderung der intellektuellen Tüchtigkeit nicht eine Fehlinterpretation von Schule ist. Dieses Argument bekommt heute neues Gewicht dadurch, daß „Lernen“ und „Erziehen“ nicht mehr reinlich auf Schule und Elternhaus verteilt werden können. Der Bildungsauftrag der Schule ist eigentlich immer ein Erziehungsauftrag gewesen; aber dem theoretischen Bekenntnis dazu entsprach oft eine wenig erziehliche Praxis. Vor allem war den meisten Lehrern nicht bewußt, daß und wodurch sie erzogen.

Roths spekulative Annahme ist inzwischen empirisch vielfach untermauert worden. Die Fülle empirischer Untersuchungen hat einerseits zu immer spezielleren Teilunter-

⁵ H. Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* (Hannover 1957).

suchungen in der Lerntheorie und Lernpsychologie geführt, andererseits aber auch die Grundlage abgegeben für eine Erziehungsphilosophie, die mit einem neuen Begriff von „Lernen“ arbeitet. Den Publikationen aus dem angelsächsischen Raum⁶ folgten bald auch Arbeiten deutscher Autoren, die, teils in Anlehnung an die angelsächsischen Vorarbeiten, teils unabhängig von ihnen zu einer philosophischen Begründung von „Lernen“ kommen. Am deutlichsten wird das vielleicht in der kleinen Studie von Hermann Krings⁷:

„Lernen bleibt in jeder weiteren Phase Entstehung von Bewußtsein oder dessen gelenkte oder freie Veränderung. Mehr und mehr aber vermittelt sich das entstehende Bewußtsein, wiewohl aus der Energie des Triebes entspringend, über schon entstandenes Bewußtsein, d. h. über Sachen, die gelernt worden sind. Es ist gewiß nicht gleichgültig, welche Sachen gelernt werden; nicht weniger wichtig aber ist, wie man sie lernt und mit welchen Zielen. Denn die humane Relevanz des Lernens liegt nicht allein darin, mit der Sache fertig zu werden, sondern auch mit der eigenen Produktivität fertig zu werden und dem realisierten Selbstgefühl. Man lernt nie allein die Sache, man lernt – sich selbst. Was immer man lernen mag . . . das Bewußtsein selbst, das dieses Lernen unternimmt und auf das sich der Lernprozeß bezieht, entsteht darin neu“ (25).

„Es wird eine hervorragende Aufgabe der Bildungspolitik sein, ein Instrument der Curriculumentwicklung und -erprobung zu schaffen, das sowohl wissenschaftlichen Ansprüchen als auch gesamtgesellschaftlichen Notwendigkeiten genügt, das aber vor allem ein Instrument sein muß, durch das sich auch in der modernen Industriegesellschaft im Lernen eine Strategie der Humanität Geltung verschaffen kann“ (39).

Theorie und Praxis

Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats haben solche Gedanken einen ersten Niederschlag gefunden, stärker noch in der Empfehlung zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Noch aber ist wenig davon in die Schulpraxis gedrungen. Das liegt nicht nur daran, daß es seine Zeit braucht, bis aus philosophischen Reflexionen bildungspolitische Entscheidungen und aus diesen handhabbare Praxis geworden ist, sondern auch daran, daß das „neue Lernen“ für viele Lehrer selbst noch zu „neu“ ist. Sacheinsicht ist leichter zu vermitteln als Sozialeinsicht und Werteinsicht, Lernerfolge im Sachbereich sind eher überprüfbar als in den anderen Dimensionen des Lernens. Zu lange ist es von den meisten Lehrern als selbstverständlich hingenommen worden, daß Schule auf eine „Leistungsgesellschaft“ vorbereiten müsse. Zuwenig ist die Ambivalenz von „Leistung“ in der Schule reflektiert worden, zuwenig die Problematik eines elitären Denkens. Solange mehr lernen – mehr leisten – mehr erreichen – mehr verdienen – mehr gelten eingestanden oder uneingestanden das gesellschaftliche Bewußtsein weitgehend

⁶ Bahnbrechend waren hier vor allem S. Hirst und R. Peters, die in ihrer „Begründung der Erziehung durch die Vernunft“ (deutsch Düsseldorf 1972) eine Einführung aller Schüler in die „öffentlichen Modi von Erfahrung“ forderten. Darunter verstehen die Verfasser Logik und Mathematik, Naturwissenschaft, Moral, Religion, Kunst, soziales und humanes Verhalten, Philosophie.

⁷ H. Krings, Neues Lernen (München 1972).

bestimmt, solange man der Meinung ist, daß die Bereitschaft zur eigenen Anstrengung nur durch ein Mehr an Status und Einkommen wachzurufen ist, so lange werden Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken immer wieder auch schulisches Lernen dehumanisieren. Der Lehrer ist hier in einer schwierigen Lage: Er muß gegen die gängigen Vorstellungen von Schule und Leistung sein eigenes Bewußtsein im Sinne des „neuen Lernens“ verändern und darf dabei doch nicht einfach auf Autorität und Sachanforderungen den Schülern gegenüber verzichten.

Die Hauptsorge der Lehrer ist darum heute die weitverbreitete Lernunlust der Schüler und die Schwierigkeit, sie für irgend etwas zu interessieren. Hier liegen die Probleme in den USA und bei uns auf der gleichen Ebene. Verschärfte Leistungskontrollen schaffen kurzfristige Lernanstrengungen – das wissen wir, seit der Numerus clausus auf die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe drückt. Aber wir wissen auch, daß damit der Schüler in der Schule nicht heimisch wird, daß er Schule nicht empfindet als Chance, Erfahrungen aufzunehmen und zu verarbeiten, sondern daß er unter Druck das lernt, was ihn nur selten interessiert und von dem er nicht weiß, inwiefern es für ihn wichtig ist. Diese Schülerhaltung macht es nicht leicht, schulisches Lernen zu revidieren, es von außerschulischen Ansprüchen zu befreien, die Entfaltung des Individuums im Auge zu haben, wozu auch das Bewußtmachen einer gesellschaftlichen Abhängigkeit und die reflektierte Bejahung dieser Abhängigkeit gehört. Aber wenn die Schule überhaupt die Gleichheit der Bildungschancen erstrebt, dann muß die individuelle Ausgangslage des Schülers stärker als bisher bestimmendes Moment bei der Organisation von Lernprozessen sein. Das klingt utopisch angesichts des Lehrermangels, überhöhter Klassenfrequenzen, eines Numerus clausus. Aber wenn nicht wenigstens als Zielvorstellung flexiblere und auf den einzelnen Schüler zugeschnittene Schwerpunktcurricula anvisiert werden, bleibt die Chancengleichheit schon im Bildungswesen – vom Berufsleben gar nicht zu reden – in der Tat eine Illusion, und die Chance, Sozialeinsicht und Werteinsicht zu vermitteln, wird vertan.

Man hat in der Bundesrepublik sehr lange und ausschließlich Chancengleichheit im Bildungswesen verstanden als verbreiteten Zugang zum Abitur. Heute weiß man, daß die Verdoppelung der Abiturienten neue Probleme geschaffen und die alten nicht gelöst hat. Chancengleichheit im Bildungswesen müßte neu definiert werden: als Chance für jeden einzelnen Schüler, seine Anlagen optimal zu entfalten und dabei zu lernen, wie man Erfahrungen macht und verarbeitet, so daß in der Schulzeit die Fähigkeit erworben wird, das Leben zu bewältigen, ohne Fatalismus, aber auch ohne Unterdrückung anderer.

Schule kann, wie auch immer sie organisiert wird, die Gleichheit der sozialen Chancen nicht einfach herstellen, vor allem dann nicht, wenn man unter „sozialen Chancen“ gleiches Einkommen im Beruf versteht. Sie kann aber die Ungleichheit der Bildungschancen verringern, indem sie Lernbehinderungen, die in der frühkindlichen Sozialisation liegen, als solche erkennt und zu kompensieren versucht, das Lernangebot durch die ganze Schulzeit hindurch so flexibel hält, daß jeder Schüler seine Chance

wahrnehmen kann, bei der Vermittlung von Sacheinsicht nicht stehenbleibt, sondern Sozial- und Werteinsicht theoretisch und vor allem praktisch einbezieht, und schließlich Lernen so organisiert, daß dem Schüler die Notwendigkeit des Lernens als Hilfe zur Lebensbewältigung einsichtig wird.

Schulen in freier Trägerschaft könnten hier eine besondere Aufgabe sehen. Frei vom Druck parteipolitischer Bildungsideologien, könnten sie ein Konzept entwickeln, das Wertbeständiges aus der pädagogischen Überlieferung mit neuen anthropologischen Einsichten verbindet und in entsprechende Curricula umsetzt. Wenn aber eine Schule in kirchlicher Trägerschaft Lehrer sucht und in der Stellenanzeige vermerkt: „Wir suchen . . . Philologen, die im Zusammenwirken mit den Eltern das Erziehungs- und Bildungsziel dieser Schule bejahen: junge Menschen in einer an echten Werten immer ärmer werdenden Umwelt durch Vermittlung ethischer Werte und Normen zu sittlich gefestigten Persönlichkeiten zu erziehen und gleichzeitig unbedingt auf Leistung zu achten. Modernistischer Ehrgeiz ist unerwünscht“, dann ist Wachsamkeit geboten. Die hier verwendete Begrifflichkeit, durch langen und unkritischen Gebrauch eingeschliffen, dürfte heute so nicht mehr auftauchen, wenn nicht Mißverständnisse provoziert werden sollen. Hier wird mit Klischees gearbeitet, die einiges verraten. Wer Veränderungen in den Wertvorstellungen pauschal mit Verarmung gleichsetzt, wer so tut, als ließen sich ethische Normen und Werte einfach „vermitteln“, wer Leistung „unbedingt“ beachtet sehen will, wer alle Bestrebungen, ambivalente pädagogische Ziele und Mittel zu problematisieren, als „modernistischen Ehrgeiz“ denunziert, der sucht sein Erziehungs- und Bildungsziel eher im Rückzug in ein elitäres Getto statt in der Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit, Vorkämpfer für eine humane Schule zu sein. Sollen wir das Lernziel „Sensibilisierung für soziale Note“ den „Linken“ überlassen?

Diese Sensibilisierung aber wäre eine der unabdingbaren Voraussetzungen für die Scham, die Jencks an den Anfang einer veränderten Einstellung zu Besitz und Einkommen setzt. Eine in einem langen Bildungsprozeß erworbene veränderte Einstellung zu Besitz und Einkommen könnte dann vielleicht doch eines Tages auch im politischen Bereich jene Veränderungen bewirken, die einer Angleichung der Sozialchancen dienen.