Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 66 (1979)
Heft: 4

Artikel: Frag-Würdiges zur Chancengleichheit
Autor: Strittmatter, Anton
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-525970

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

ren könnte, versucht nun die Aktion «Bildig nützt allne», dieses Geld oder einen Teil davon auf privater Basis zu beschaffen.

Mit der Aktion verbunden wird eine Aufklärungskampagne über Fragen des Hochschulwesens und den Nutzen akademischer Bildung für die Öffentlichkeit. Die Studenten sollen zugunsten der Aktion bis Ende ihrer Frühlingsferien mindestens einen Tagesverdienst abliefern, die Kantonsschüler sollen sich mit Dienstleistungen für Private (Fensterputzen, Auto-Waschen, Baby-Sitting, Botengänge usw.) nützlich machen und ihren Verdienst ebenfalls abgeben. Bei diesen Tätigkeiten soll sich ein vermehrter und intensiver Kontakt mit der Bevölkerung ergeben, der dazu beitragen könnte, Vorurteile abzubauen.

In einer weiteren Phase sollen dann die Akademiker angesprochen werden mit der Bitte um finanzielle und ideelle Unterstützung. Bereits hat der «Akademikerinnenverein» zugesagt, im April in Schaffhausen einen Raritätenmarkt durchzuführen. Schliesslich wird die Aktion mit einem Aufruf an die ganze Bevölkerung gelangen. Damit will man nicht nur versuchen, von den seinerzeit 13 628 Befürwortern einen Obolus zu erhalten, sondern auch dem einen oder andern der damals 15 123 Gegner der Beitragsvorlage «eine Brücke zu bauen».

TI: Im Tessin steht ein neues Schulgesetz zur Diskussion

Das aus dem Jahr 1958 stammende Tessiner Rahmengesetz über die Schule wird revidiert. Der Gesetzesentwurf sieht die Institutionalisierung von Schüler- und Elternversammlungen, den Einbezug weiter gesellschaftlicher Kreise in die Schulleitung und eine Neuregelung des juristischen Status des Lehrers als Sozialarbeiter mit pädagogischen und didaktischen Aufgaben vor. Der Entwurf einer Expertenkommission gehe nun in die Vernehmlassung.

Als einen «sozialen Dienst, der vom Kanton eingerichtet und geleitet wird», definiert das neue Rahmengesetz, dessen Entwurf von der Expertenkommission in Bellinzona vorgestellt wurde, die Schule. Ihre Aufgabe sei es, «harmonisch entwickelte Persönlichkeiten» heranzubilden, die den «gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen nicht verwirrt gegenüberstehen, sondern die in der Lage sind, diese Veränderungen zu bebewältigen und voranzutreiben».

Eine solche gesellschaftliche und nicht rein pädagogische Definition der Schule hat bisher kein anderer Schweizer Kanton gesetzlich verankert. Entsprechend formuliert sind im Tessiner Gesetzesentwurf auch die Ziele der «dialektischen und schöpferischen Beziehung» zwischen Schule und Umwelt. Sie soll zur Bildung von Menschen beitragen, die durch eine «kritische Verarbeitung des Wissens» ihre gesellschaftliche Rolle, ihre persönliche Verantworung und eine demokratische Einstellung zu finden imstande sind.

Neue Wege geht der Entwurf auch hinsichtlich des am Schulgeschehen zu beteiligenden Personenkreises. Das übliche Lehrer-Schüler-Schema soll durch eine pluralistisch abgestützte Verantwortung für das Schulgeschehen ersetzt werden. Mittels demokratischer Einrichtungen sind Schüler- und Elternversammlungen, aber auch Vertreter des kulturellen Lebens, der Gewerkschaften und der Arbeitgebervereinigungen an der Schulleitung zu beteiligen.

Neu abgegrenzt wird ferner der juristische Status des Lehrers. Der Entwurf geht von der Definition seiner Tätigkeit als sozialen Beruf aus, die nicht in erster Linie durch didaktische, sondern auch durch erzieherische Fähigkeiten qualifiziert wird. In diesem Rahmen sollen auch die Freiheit der Lehre und die didaktische Eigenständigkeit des Lehrers ausdrücklich garantiert werden.

Frag-Würdiges zur Chancengleichheit

Anton Strittmatter

Vom 12. bis 14. September 1978 fand im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg das 3. Kolloquium für Leiter von Bildungsforschungsinstituten in den Ländern des Europarates statt. Das Kolloquium trug den Titel «Neue Aspekte der Chancengleichheit – Ziele und Werte des Bildungsweges von morgen» und vereinte rund vierzig Delegierte der westlichen Europarat-Länder, einschliesslich der USA, Kanadas und Israels. Der Schreibende gehörte zu den vier Schweizer Teilnehmern, welche den delegierenden Bundesinstanzen einen gemeinsamen Tagungsbericht ablieferten. Diesem eher beschreibend-nüchternen Rapport möchte ich hiermit einige persönliche Gedankensplitter zum Tagungsthema beifügen. Es sind dies Überlegungen, welche in den

oft wenig ergiebigen Referaten und Diskussionen von Hamburg ihren Ausgang nehmen, dann aber «den Faden weiterspinnen», Fragen stellen, Perspektiven auftun. Möge der Leser damit geich verfahren!

Chancengleichheit als ideologischer Begriff

Spätestens seit der französischen Revolution gehört das Verständnis von «Gleichheit» zu den bedeutsamsten Unterscheidungsmerkmalen der verschiedenen gesellschaftspolitischen Systeme. Die herrschende Weltanschauung bestimmt in den verschiedenen Ländern, wie ungleich der Mensch an sich ist, wie gleich oder ungleich jeweils der Zugang zu Positionen, Einkommen und Macht für die verschiedenen Begabungen und sozialen Gruppen sein darf, und wie gleich oder ungleich konsequenterweise auch das Bildungsangebot für gleichbegabte Kinder und Erwachsene sein muss. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass fast alle bildungspolitischen Programme der grossen Parteien und sehr viele Staatsverfassungen in irgendeiner Form das Postulat der Chancengleichheit enthalten. Allein schon die Bildungsstatistiken der Länder belegen, dass es eben überall mehr oder weniger krasse Ungleichheiten gibt, und zwar sowohl im internationalen Vergleich wie auch innerhalb der einzelnen Länder.

Es muss daher zum vorneherein ein problematisches Unterfangen sein, gewissermassen eine «internationale Bilanz Chancengleichheit» ziehen zu wollen. Zwar sollte im Hamburger Kolloquium durch die Ausschaltung des Ostblocks (er hatte an der vorausgehenden Tagung zum selben Thema durch dogmatische Erklärungen die Diskussion in Fruchtlosigkeit erstarren lassen) und durch die Beschränkung auf Bildungsforscher als Teilnehmer eine grösstmögliche Entideologisierung erreicht werden – was aber natürlich nicht gelingen konnte; denn erstens ist das Thema innerhalb des westlichen Polit-Spektrums nicht weniger ideologiegehalten, und zweitens entpuppten sich die Forschungsdirektoren vieler Teilnehmerstaaten als Verwaltungsfunktionäre ohne eigene Forschungspraxis, dafür mit umsomehr diplomatischer Empfindsamkeit. Der dogmatische Stellungskrieg fand zwar nicht statt, aber das höfliche «Miteinander-Vorbeireden» war auch nicht eben ergiebiger . . .

Dann und wann allerdings kam doch so etwas wie ehrliche Unruhe auf, wurden Positionen sichtbar, kamen Delegierte in nickende oder stotternde Erregung. Es war dies bei den Referaten von Prof. Visalberghi von der Universität Rom und Jean Cardinet vom IRDP Neuenburg. Auf Cardinets Beitrag kommen wir weiter unten zu sprechen.

Peinlich berührt bis verstört war die Reaktion vieler Teilnehmer auf das Referat von Professor Visalberghi, welcher (leider erst gegen Ende der Tagung) die tatsächlichen politischen Handlungsalternativen unverblümt auf den Tisch legte. Er ging dabei vom letztlich entscheidenden Dilemma aus, dem überall mehr oder weniger krass vorhandenen Missverhältnis zwischen Begabtenangebot einerseits und Bedarf an Stellen mit höherer Bildung andererseits. Es gelte demnach, so Visalberghi, ganz einfach zwischen vier politischen Alternativen zu wählen:

a) Ausschaltung der «dirty jobs» durch Verzicht auf die entsprechenden Dienstleistungen und Konsumgüter bzw. durch technische Automatisiernug.

b) Ankauf von Fremdarbeitern gewissermassen als «Unterschicht-Ersatz».

c) Wie bisher Einsatz von ungebildeten und handikapierten Kräften für diese Stellen (Rechtfertigungszirkel: weil es diese Stellen gibt, brauchen wir willige Arbeitskräfte mit darauf zugeschnittener Ausbildung, bzw. weil es handikapierte Leute gibt, sind solche Stellen ein Segen für sie).

d) Hohe Ausbildung für alle, auch für die heute weniger gut bewerteten Stellen (mit entsprechenden Konsequenzen für die Besoldung, die job-rotation und die gesellschaftliche Bewertung von Arbeit überhaupt).

Auf dem Hintergrund dieser allesamt mindestens unbequemen Alternativen wird es vollends unmöglich, eine allgemein akzeptierbare und gleichzeitig konkrete Definition von Chancengleichheit zu formulieren. Auch die heute verbreitetste Definition «Jeder soll eine seiner individuellen Begabung gemässe maximale Förderung erhalten» erscheint so als blosser frommer oder gar zynischer

Spruch ohne realen ökonomischen Hintergrund.
Hat es in dieser Situation denn überhaupt noch einen praktischen Sinn, über Chancengleichheit zu reden? Kann der Begriff in einer pluralistischen Welt denn überhaupt mehr als eine sozialromantische Formel sein? Ist der Begriff nichts mehr als ein Schlag-Wort im Parolenkampf der Parteien, Länder und Machtblöcke?
Mir scheint, gerade in der Degradierung zum Schlag-Wort liege die gegenwärtige Problematik des Begriffs. Solange Interessengruppen aus ihrem spezifischen Verständnis von Chancengleichheit ein Dogma machen und damit den politischen Gegner zu erschlagen trachten, solange kann es nicht zu einem politisch-konstruktiven Bestreben nach mehr Chancengleichheit kommen. Man kann es sich in diesem Klima kaum mehr leisten, konkret und offen auf mehr Chancengleichheit hin zu arbeiten, weil solches Streben vom politischen Gegner als Eingeständnis des Versagens (Chancenungleichheit) ausgeschlachtet zu werden droht. Es wären auch in Hamburg durchaus sachliche Gespräche über die vorliegenden Forschungergebnisse möglich gewesen, wäre da nicht die übliche Bewertungs- und Selbstrechtfertigungstendenz in solchen internationalen Versammlungen gewesen, die (nicht nur schweizerische) Unart, den jeweils mit Erfahrungen und Forschungsergebnissen aufwartenden Ländern Noten zu erteilen.
Der Begriff der Chancengleichheit *ist* wesenhaft ideologiegeladen. Seine praktische Brauchbarkeit im Dienste einer besseren Schule und einer besseren Welt hängt aber allein davon ab, wie weit er aus der Ineffizienz eines Schlag-Wortes herausgeholt und als «Regulatives Prinzip» im Sinne Kants zum allen Parteien und Ländern gleichermassen aufgegebenen und ständig (in aller Unvollkommenheit) zu verfolgenden Bemühen werden kann. Die ideologiespezifischen Unterschiede in der jeweiligen inhaltlichen Definition von Chancengleichheit erscheinen dabei momentan unwichtiger als das Anliegen, dass überhaupt etwas Konkretes in Richtung auch nur bescheidener Gerechtigkeitsideale getan wird.

Ernüchternde Erfolgsbilanzen?

Natürlich liegen mittlerweile auch eine Reihe von Evaluationsstudien über die Effekte chancenfördernder bildungspolitischer Programme vor, hauptsächlich aus dem angelsächsischen und skandinavischen Raum. Es wird in diesen Untersuchungen in der Regel geprüft, ob infolge von Massnahmen wie die kompensatorischen Vorschulprogramme, die geographisch gleichmässigere Verteilung der Finanzen oder das «bussing» von schwarzen Schülern in Schulen weisser Quartiere und umgekehrt, sich der Zugang und Studienerfolg an höheren Schulen zugunsten bisher benachteiligter Schülergruppen (Unterschicht, rassische Minderheiten, Mädchen) verschoben hat. Grossangelegte Studien wie diejenigen von Coleman (1966) oder Jencks (1972) weisen zwar Verschiebungen nach, jedoch bei weitem unter dem erhofften Mass. Das familiäre Milieu und die Begabung scheinen nach diesen Untersuchungen weit bestimmender zu sein als alle schulischen Massnahmen. Dies gilt nach den in Hamburg präsentierten (Englischen) Studien auch für die Gesamtschulen, welche kaum die erwartete soziale Umverteilung der Bildungschancen erbracht hätten und überdies durch ihre komplizierte Organisation die Laufbahnwahl der Schüler noch anfälliger für unreflektierte (d. h. milieuspezifische) Elternentscheidungen gemacht hätten.

Zieht man neben diesen nicht gerade ermutigenden Evaluationsuntersuchungen noch in Betracht, dass in jüngster Zeit in verschiedenen Ländern Europas stattgefundene Meinungsumfragen bei Eltern überraschende Mehrheiten für das traditionelle selektive Schulsystem hervorgebracht haben, dann scheint die Idee der Chancengleichheit vollends als Traktandum der Bildungspolitik hinfällig zu werden. Hat die Schule in diesem Bereich überhaupt etwas auszurichten? Sind «Chancengleichheit» und «kompensatorische Erziehung» nicht blosse naive Pädagogenträume, Fiktionen von Philanthropen ohne Sinn für die realen Bestimmungsgrössen im menschlichen Werdegang und im sozialen Kampf um die Futterkrippe? Sollte man nicht den Mut haben, wieder zur klaren Bejahung schicksalhafter schichtspezifischer Bestimmung, schulischer Leistungsanforderungen und früh-selektiver Schulstrukturen zurückzufinden?

Aufgepasst! Nimmt man die verschiedenen

Untersuchungen etwas genauer unter die Lupe, zeigt sich praktisch bei allen einer oder mehrere der folgenden häufigen Mängel, welche eine Verallgemeinerung und Übertragung der Ergebnisse auf aktuelle bildungspolitische Entscheidungen in unseren Verhältnissen rundweg verbietet:

- Viele Untersuchungen beziehen sich auf extreme Verhältnisse, welche bei uns so nicht zu finden sind (ghettoisierte rassische Minderheiten, Unterschicht-Slums usw.).
- Die meisten seriösen Untersuchungen erstrecken sich über mehrere Jahre hinweg. Bis dann die Auswertung vorliegt, hat sich oft das Schulsystem erheblich gewandelt, so dass die Ergebnisse kaum mehr für die aktuellen bildungspolitischen Probleme bedeutsam sind.
- Viele Untersuchungen stehen in einem parteipolitischen Spannungsfeld drin oder sind gar Auftragsuntersuchungen bestimmter Interessengruppen. Sie dürfen daher nicht ohne Berücksichtigung des jeweiligen politischen Kontextes gelesen und interpretiert werden.
- Oft werden die in ihrer Wirkung untersuchten Reformmassnahmen selbst nur vage beschrieben. Wenn da etwa in einer englischen Untersuchung vierzig Gesamtschulen erfasst worden sind, so muss in Betracht gezogen werden, dass es sich dabei keineswegs um einen einheitlichen Schultyp, sondern um unterschiedlichste Schulmodelle bis hin zu stark gegliederten und selektiven Strukturen handelt.

Hinzu kommt, dass die meisten Untersuchungen nur grobe input-output-Messungen darstellen, welche kaum etwas erklären und nichts über die relative Wirksamkeit einzelner Schulreformmassnahmen im Gesamt der schulischen und ausserschulischen Einflussgrössen auf die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen aussagen. Es wird nötig sein, am Schlusse meiner Ausführungen noch kurz auf die Kritik der bisherigen Forschung und Verbesserungsvorschläge für künftige Untersuchungen zu sprechen zu kommen.

Für den Moment muss die Feststellung genügen, dass die bisherigen Untersuchungen insgesamt die in Programme zur schulischen Verbesserung der Chancengleichheit gesteckten Erwartungen nicht bestätigen konnten, aber ebenso klar nicht als Beweis für die Aussichtslosigkeit pädagogischer Massnahmen in diesem Anliegenbereich interpretiert werden dürfen. Bei einer solchen Erkenntnislage bleibt dem verantwortlichen Pädagogen und Bildungspolitiker weiterhin aufgegeben, nach Fortschritt in Richtung des als gesellschaftspolitisch bzw. ethisch wertvoll anerkannten Ziels grösserer individueller Förderung und sozialer Gerechtigkeit auch im Zugang zu Bildung, Arbeit und Einkommen zu suchen. In diesem Sinne wurden denn auch in Hamburg Versuche unternommen, einige verheissungsvolle Tendenzen und aussichtsreiche Vorschläge für die weitere Zukunft zusammengetragen. Vier davon scheinen mir wert, näher diskutiert zu werden:

Chancengleichheit an Gesamtschulen?

Nach wie vor bleibt die Gesamtschule als bildungspolitische Antwort auf das Chancengleichheits-Postulat im Gespräch. Die Integrierte Gesamtschule erschien vor allem in Europa jahrelang als des Problems Lösung schlechthin, sieht sich aber nun angesichts der erwähnten Wirkungsuntersuchungen selbst von seiten der Erziehungswissenschaft in Frage gestellt. Die Gefahr zeichnet sich ab, dass man darob nun vielerorts gleich das Kind mit dem Bade auszuschütten versucht ist, d. h. die pädagogischen Forderungen nach Hinausschieben der Selektion, nach mehr Wahlfreiheit in den Fächern, nach besserer Gemeinschaftserziehung usw. zusammen mit der Schulstruktur der Integrierten Gesamtschule auch gleich fallen lassen will. Dabei deuten die vorliegenden Untersuchungen gerade an, dass nicht pauschal die Gesamtschulidee an sich, sondern vielmehr spezifische Merkmale heutiger Gesamtschulen in Frage gestellt werden müssen:

- Das System der weitgehenden fächerweisen Niveau-Differenzierung (setting) scheint zahlreiche unerwünschte Nebenwirkungen hervorzubringen. Eine der bedeutsamsten scheint in unserem Zusammenhang die zu sein, dass Niveaukurse mit homogenen Leistungsgruppen und

präzis definierten Lernzielforderungen ein gesteigertes Selektionsklima schaffen. Im verschärften Kampf um die karriereträchtigen Plätze in den oberen Leistungskursen sind aber natürlich die Kinder karriereorientierter Sozialschichten bzw. bildungsfreundlicher Milieus wieder stark bevorteilt, unter Umständen stärker als in breiter gemischten Schulzügen.

- Das reichhaltige Angebot an Niveauzügen und Wahlfächern wird leicht unübersichtlich für die Eltern. Optimal ausnützen können das System dann wiederum nur diejenigen Schüler, deren Eltern die Fähigkeit und Bereitschaft zur intensiven Auseinandersetzung mit der Schule aufbringen. Auch hier droht die Idee der Chancengleichheit sich im Vollzug unbeaufsichtigt in ihr Gegenteil zu verkehren.

- Integrierte Gesamtschulen bedürfen einer hohen Anzahl Abteilungen, welche zwar in grösseren Städten mühelos erreicht werden kann, in dünner besiedelten Gebieten aber zentrale Schulstandorte mit sehr grossem Einzugsgebiet bedingt. Der Preis, den Schüler entlegener Gebiete für den Besuch des Schulzentrums zahlen müssen (Schulwegzeiten, kulturelle Deprivation) scheint ebenfalls nicht immer per Saldo mehr Chancengleichheit zu erbringen.

- Schliesslich hat sich gezeigt, dass das Wirken in Gesamtschulen an die Lehrer neue und hohe Anforderungen stellt, welcher in der Lehrergrundausbildung und Fortbildung noch ungenügend entsprochen wird. Es besteht dann die Gefahr, dass ob der grossen Belastung durch Entwicklungsarbeiten, Koordination und Administration sowie beim systembedingten Fachlehrerprinzip der individuellen pädagogischen Betreuung der Schüler eher weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden kann als dies im traditionellen System trotz Heterogenität der Klassen möglich war.

Stimmt diese Diagnose, dann wirft sie ein neues Licht auf Oberstufenreformen, wie sie sich in den letzten Jahren in der Deutschschweiz vollzogen oder angebahnt haben: Das System der «Kooperativen Schulzentren», der «Additiven Gesamtschule» müsste dann nicht mehr als blosser schweizerisch-zaghafter Verschnitt bundesrepublikanischer Gesamtschuleuphorie, als kleinmütig-realpolitischer Zwischenschritt zur Gesamtschule von progressiven und konservativen Kreisen (historisch gesehen nicht zu Unrecht) kritisiert werden. Dieses Modell entpuppte sich dann als möglicherweise gar optimale Lösung im aufgezeigten Spannungsfeld zwischen gesamtschultheoretischen Forderungen und tatsächlich beobachtbaren unerwünschten Nebenwirkungen Integrierter Gesamtschulen – zumindest unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen sowie den heutigen Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften.

Verlagerung auf die Erwachsenenbildung?

Die bezüglich Chancengleichheit enttäuschenden Erfolgsbilanzen von Schulreformen auf der Volksschulstufe haben einem ebenso alten wie immer wieder vernachlässigten Anliegen neuen Auftrieb gegeben: Nicht die Volksschule soll in erster Linie (und mit beschränktem Erfolg) Chancengleichheiten korrigieren, sondern dem Erwachsenen soll durch ein ausgebautes Bildungsangebot die Möglichkeit gegeben werden, zielgerichtet jederzeit früher nicht erkannte oder verwehrte Chancen «nachzuholen», seine Laufbahn durch Wiedereinstieg in ein System rekurrenter Bildung selbst in die Hände zu nehmen und zu verändern. Diese Perspektive ist zweifellos ernst zu nehmen und mit Nachdruck weiterzuverfolgen. Sie entlastet auch die Volksschule vor einem übergrossen und in der Realität doch nicht einlösbaren Anspruch, in den wenigen Schuljahren das heranwachsende und unmündige Kind gewissermassen mit dem endgültigen Rucksack und Fahrplan für das ganze Leben auszurüsten. Wenn aber, wie dies Len Goad vom UNESCO-Institut in seinem Hamburger Tagungsbeitrag getan hat, die Lösung in einer einfachen «Umlagerung» der Mittel von der Volksschule in den Sektor der Erwachsenenbildung gesehen wird, dann macht man es sich doch wieder etwas zu einfach. Die Überschätzung der Volksschule wird dann durch eine noch gefährlichere Unterbewertung abgelöst, welche zwar für den Finanzpolitiker verlockend sein mag,

für die Kinder jedoch fatale Folgen zeitigen müsste. Die Weiterbildungsmotivation, die Entscheidungsautonomie zur Laufbahnwahl, die Kenntnisse und Fähigkeiten für den Einstieg in ein nach oben offenes Beschäftigungssystem wollen auch zuerst gelernt sein. Ersparen wir uns den bildungspolitischen Schildbürgerstreich, die fehlenden Steine für das Obergeschoss einfach dadurch zu besorgen, dass wir sie aus dem Fundament herausreissen!

Chancengleichheit durch Zentralisierung?

Wo die Schulhoheit und finanzielle Hauptlast für die Volksschulen noch bei den lokalen oder regionalen (bzw. kantonalen) Behörden liegt, können zum Teil krasse Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten festgestellt werden. Es scheint da oft weniger an verantwortlichen pädagogischen Entscheidungsvorgängen als an zufälligen kommunalpolitischen Konstellationen zu liegen, wieviel und in welche Richtung in die Schule investiert wird. Wen wundert's, wenn im Namen der Chancengleichheit von höherer Warte aus der Ruf nach Zentralisierung der Geld- und Führungsmittel laut wird: Der Staat solle den Gemeinden einen Steueranteil und die Schulhoheit wegnehmen und über eine zentrale Mittelverteilung und Schulverwaltung für ein überall gleiches Bildungsangebot sorgen.

Auch diese Idee ist zweifellos im Kern des Anliegens nicht unberechtigt, droht aber wie die zuletzt genannten sich in den Händen einfacher und radikaler Geister in ihr Gegenteil zu verkehren. Wohl zweifelt kaum jemand daran, dass der Staat im Interesse gleicher Bildungschancen eingreifen muss, wenn eine Gemeinde glaubt, billigere weil unausgebildete Lehrer oder längst veraltete Lehrmittel täten es auch noch, und auf den Luxus von Fachräumen für Werken, Turnen oder Naturwissenschaften könne ohne weiteres verzichtet werden. Es ist aber ein verhängnisvoller Irrtum zu glauben, Gleichheit der Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrer und Schulstruktur sei identisch mit Chancengleichheit. Der Einsatz pädagogischer Mittel war immer schon eine Funktion der Bildungsziele einerseits und der Eingangsvoraussetzungen der Schüler andererseits. Erstere können durchaus von Region zu Region ungleich sein, letztere sind es in jedem Fall. Chancengleichheit heisst deshalb nicht «Jedem das Gleiche» sondern «Jedem das seinen Zielen und Voraussetzungen Angepasste». Das kann aber nicht von einer Zentralgewalt her allein geboten werden, sondern setzt eine Mitverantwortung und Mitgestaltung durch die lokale und regionale Gemeinchaft und Behörde voraus! Es gilt, der Heterogenität der regionalen wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Verhältnisse angepasste Mischungen von Selbstverwaltung und subsidiärer Zentralverwaltung in subtiler Art und Weise zu ertasten. «Wir müssen soviel Gleichheit schaffen, dass es den Individuen wieder möglich wird, ungleich zu sein», hat der Hamburger Schulsenator bei der Tagungseröffnung erklärt. Das ist zwar kein konkretes Kochrezept, zeigt aber die beiden Wertpole auf und muss wie «Chancengleichheit» überhaupt als weiteres «Regulatives Prinzip» vor Ort immer neu konkretisiert werden.

Die Schweizer Perspektive: Plurikulturelle Schule

An die zuletzt genannte Problematik knüpfte das Referat von Jean Cardinet, Forschungsleiter der IRDP in Neuenburg, an. Sein Beitrag wurde zum meistbeachteten der Tagung, nicht nur weil es durch eine klar aufgebaute Argumentation überzeugte, sondern auch weil er auf dem Hintergrund der schweizerischen Praxis seiner «Utopie» einige Glaubhaftigkeit und Realisierbarkeit verleihen konnte. Cardinet ging von einer Analyse heutiger Praktiken der Schülerbeurteilung und Selektion aus und wies nach, dass sie in erheblichem Masse zur Steigerung der Chancenungleichheiten beitragen können. Die Art, wie Prüfungsnormen festgelegt, Prüfungsaufgaben sprachlich gefasst und die Resultatbewertung und -rückmeldung vorgenommen werden, scheint häufig auf bestimmte soziale Milieus und schichtspezifische Kompetenzen ausgerichtet zu sein, was für einen beträchtlichen Teil der Schüler das Handicap noch erhöht, welchem sie schon im Unterricht und von den Schulstrukturen her ausgesetzt sind. Cardinet schlägt u. a. eine Reihe von prüfungstechnischen Massnahmen vor, welche besser auf die Heterogenität der Voraussetzungen in einer Schul-

klasse Rücksicht nehme. Darauf soll aber hier nicht eingegangen werden. Zentral ist auch für Cardinet nicht die Prüfungstechnik, sondern die «Wertphilosophie» hinter der Schülerbeurteilung. Schüler beurteilen heisst faktisch immer auch Werturteile über die in den verschiedenen Schülern repräsentierten Kulturen zu fällen, über die gesellschaftliche Zulassung der verschiedenen schichtspezifischen, familiären, regionalen oder lokalen Subkulturen auf dem Hintergrund der für die Schule jeweils massgebenden «Standardkultur». Die Entwicklung der modernen Schule geht aus verschiedenen Gründen in die Richtung, dass eben eine Art (meist mittelständisch-urbane) Standardkultur zum Massstab für die Lehrpläne, die Lehrmittel, das Lehrerverhalten und die Beurteilungsinstrumente gesetzt wird, welche nicht nur zur Quelle für die Benachteiligung von Schülern mit abweichendem kulturellem Hintergrund wird, sondern auch das Funktionieren z. B. eines demokratisch-foederalistischen Staatswesens bedroht. Dem gelte es, so Cardinet, eine «Plurikulturelle Schule» entgegenzusetzen, welche unterschiedliche Werte und Ziele zulässt. Das bedeutet

- auf der Seite der zentralen staatlichen Bildungsverwaltung das Zugeständnis und die Förderung einer hohen Autonomie der Schulen auf regionaler und lokaler Ebene,
- auf der Seite der Selektionsnormen die Anerkennung individuell unterschiedlicher, in sich wertvoller Einstellungen und Leistungen,
- auf der Seite der Unterrichtsmethodik das gleichzeitige Arbeiten mit einer Vielfalt von Lehr- und Lernformen und
- auf der Seite der Lehrereinstellungen ein hohes Mass an Wertschätzung für den in einer Schulklasse vorkommenden kulturellen Pluralismus, auch wenn dem die eigene kulturelle Sozialisation und die Beurteilungsnormen für die Schulführung des Lehrers entgegenstehen.

Es handelt sich bei dieser Konzeption gewissermassen um das radikale Gegenmodell zur «Kompensatorischen Erziehung», welche Chancengleichheit als Entwicklungshilfe zum Erreichen der nicht in Frage zu stellenden Standardkultur begreift. Wir haben es als Schweizer Pädagogen leicht, das Modell der «Plurikulturellen Erziehung» als das sowohl humanere wie auch gesellschaftpolitisch adäquatere zu erkennen. Wir müssen aber dafür etwas tun, um nicht diese noch bestehende schweizerische Tradition der schleichenden Aushöhlung durch die durchaus feststellbaren monopolistischen Tendenzen auszuliefern. Das Rezept dafür liegt aber keinesfalls im Rückzug hinter die kantonalen und kommunalen Barrikaden, welche nur allzu oft pädagogischen und politischen Opportunismus und Willkür tarnen; vielmehr gilt es, die zentralen schulplanerischen und erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen besser zur Förderung lokaler und regionaler Selbstverwaltung zu nutzen, welche nicht nur mehr Freiheitsraum, sondern parallel dazu auch mehr Fachkompetenz und Unterstützung zur pädagogisch verantwortlichen Nutzung dieses Freiheitsraumes nötig hat.

Forderungen an die Bildungsforschung

In den Diskussionen und in einzelnen Referaten wurde Kritik an der bisherigen Forschung geübt. Auf die Ausführung dieser Kritik kann hier verzichtet werden; sie wird im wesentlichen auch in den positiven Vorschlägen deutlich, wie sie vor allem im Referat von Prof. C. Rapaport, Jerusalem, vorgetragen wurden. Seinen Ausführungen entnehme ich vier Postulate, welchen m. E. auf dem Hintergrund der obenstehenden Überlegungen besondere Wichtigkeit zukommt: Die Forschung muss zum einen vermehrt ins Klassenzimmer hineinsteigen. Blosse input-output-Statistiken erklären kaum etwas von den komplexen Zusammenhängen im Erziehungsprozess und sind deshalb für die konkrete schulplanerische und bildungspolitische Arbeit auch kaum brauchbar. Neben schülerstatistischen Rahmendaten sind vermehrt «innere Variablen» wie die Interaktionsvorgänge im sprachlichen und nichtsprachlichen Bereich, die psychologischen Effekte schuladministrativer Massnahmen oder das Verhältnis von formellen Vorgaben (Lehrpläne, Lehrmittel) und faktischem Unterricht in die Analysen miteinzubeziehen.

Zweitens muss die Forschung vermehrt die gerade zum Thema «Chancengleichheit» als bedeutsam erscheinenden Wirkgrössen im

sozialen Umfeld der Schule zu erfassen suchen. Auch hier gilt es, nicht blosse «Sozialdaten» zu erheben, sondern Instrumente zur Erfassung interaktioneller Vorgänge zwischen inner- und ausserschulischen Personen und Institutionen zu entwickeln. Dabei muss es auch möglich sein, neben den schulischen Einwirkungen und dem sozioökonomischen Bedingungsgefüge am Ort und in der Region die heute wirksamen Einflüsse nationaler und internationaler Geschehnisse und Trends mit in die Interpretation und Theoretisierung der Forschungsergebnisse einzubeziehen.

Die zu Anfang unserer Ausführungen festgehaltene Ideologieanfälligkeit des Begriffs der Chancengleichheit verlangt drittens von der Forschung eine sorgfältige Ideologiekritik. Diese hat sich nicht nur auf Forscher und das Forschungsdesign selbst zu beziehen, sondern ebenfalls auf die Präsenz von Ideologie bei den Schülern, Lehrern und Schulbehörden als handelnde Subjekte im Rahmen von Forschungsprojekten.

Viertens schliesslich hat sich der Forscher mit dem eigenen Verhältnis zur Bildungsverwaltung bzw. zum Auftraggeber der Forschung auseinanderzusetzen. Die von vielen Wissenschaftern in diesem Zusammenhang immer wieder geforderte «Verwaltungsunabhängigkeit» sollte dabei aber auf die Dauer nicht bloss als defensives Postulat begriffen werden. Wo es so ist, dass die Bildungsverwaltung tatsächlich unangemessene Ansprüche stellt, hilft «Flucht in die Unabhängigkeit» vielleicht zwar dem Forscher, hier aber kaum der Sache. Der Bildungspolitiker muss Forschungsergebnisse zur Kenntnis nehmen *wollen.* Das setzt aber einen von gegenseitigem Verständnis geprägten ständigen Dialog zwischen dem Forscher und dem «Abnehmer» seiner Arbeit voraus. Dem Forscher kommt daher in diesem Verständnis eine zusätzliche didaktische Aufgabe zu, in der Verwaltung Einstellungen zu schaffen, die ihm ein gleichzeitig wissenschaftlich seriöses und mit manifesten Bedürfnissen der Bildungsverwaltung zusammenhängendes Arbeiten erlauben. Wer Forschung im Themenbereich der Chancengleichheit ansiedelt, übernimmt gewissermassen per definitionem ein gesellschaftspolitisches Engagement. Dieses kann sich auch für den Forscher nur in tätiger Beziehung zu den diese Gesellschaft bestimmenden Institutionen vollziehen.

Denkfiguren für eine Schule

Plädoyer für die Institution Gymnasium

Gonsalv K. Mainberger

Vorbemerkung der Redaktion

Mit Ausnahme des Kantons Zug führen alle Kantone der Region Innerschweiz siebenjährige Gymnasien, während in der übrigen Schweiz die Dauer der Gymnasialausbildung zwischen sechs und acht Jahren beträgt.

1976 beschloss der Zuger Kantonsrat, die sechsjährige Ausbildungszeit der Kantonsschule auf sieben Jahre zu erhöhen.

Neben dem Argument, dass eine Angleichung der Schuldauer innerhalb der Region nur Vorteile biete, vor allem aber wegen des drohenden Numerus clausus, der Absolventen eines sechsjährigen Gymnasiums unter Umständen zum Verhängnis werden könnte, wurden folgende Vorteile, die eine Verlängerung mit sich bringe, ins Feld geführt: Bessere Verteilung des gedrängten Lehrstoffes, Verminderung der Wochenstundenzahl, Verminderung des Leistungsdrucks, intensivere Förderung der selbständigen Arbeitsweise, Reduzierung der Versagerquoten, Entlastung des Untergymnasiums und damit Verbesserung der Durchlässigkeit zur Sekundarschule, bessere Gewährleistung der Chancengleichheit, adäquatere Vorbereitung auf die Hochschule, Einbau einer Schnupperlehre, grössere Flexibilität im Fächerangebot, frühzeitiger Abschluss in einzelnen Maturafächern usw. Natürlich wurden bei der damaligen Kantonsratsdebatte auch verschiedene Nachteile geltend gemacht: Erhöhte individuelle Schulkosten, späterer Beginn des Hochschulstudiums und der Berufstätigkeit usw.

Mit grossem Mehr – gegen die Stimmen des Freisinns – wurde jedoch beschlossen, die Schuldauer vom Jahr 1979 an auf sieben Jahre zu verlängern.