

Unsere Schule ist nicht gerecht

Weder gemeinsames Lernen noch individuelle Förderung führen zu Chancengleichheit in der Bildung von THOMAS KERSTAN

Jeder, wirklich jeder tritt heutzutage für mehr Bildungsgerechtigkeit ein: die Lehrtgewerkschaft GEW ebenso wie die Arbeitgeberverbände oder die Bundesbildungsministerin.

Doch je populärer der Begriff, desto weniger Menschen denken augenscheinlich über ihn nach. Denn es gibt einige wissenschaftliche Befunde, die jeden verstören müssen, denn die Bildungsgerechtigkeit am Herzen liegt.

Erstens: Um die Chancen begabter Arbeiterkinder zu erhöhen, zum Abitur und auf die Uni- versität zu gelangen, propagieren noch immer viele die Gesamtschule. Nun hat aber kürzlich eine Studie des Gesamtschulexperten Helmut Fend gezeigt, dass die soziale Herkunft langfristig den Bildungs- und Berufserfolg der Menschen bestimmt – und zwar unabhängig davon, ob sie als Kinder Gesamtschulen oder Schulen des ge- gliederten Systems besucht haben (ZEIT Nr. 02/08). Während der Schulzeit vermag die Ge- samtschule hier und da Ungerechtigkeiten aus- zugleichen. Wenn es aber um die Würst geht, um die Studien- und Berufskarriere, dann schlägt die soziale Herkunft derart stark durch, dass sich die Hoffnungen auf mehr Gerechtigkeit durch einen längeren gemeinsamen Schulbesuch der Kinder nicht erfüllen.

Zweiter irritierender Befund: Als neuer Königsweg der Schulbildung wird allerorten die individuelle Förderung der Schüler ent- sprechend ihrer Leistungsfähigkeit propagiert. Die Leistungsfähigkeit aber wird stark durch die Intelligenz determiniert, die von Kind zu Kind unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Von optimaler individueller Förderung profitieren am meisten die intelligentesten Kinder (»Mar-

thäus-Effekt«: Wer hat, dem wird gegeben). Die individuelle Förderung bringt sicher allen Kindern etwas; aber sie mildert nicht, sondern sie vergrößert die Ungleichheit unter ihnen.

Den dritten Grund, neu über die Bildungs- gerechtigkeit nachzudenken, liefern Untersu- chungen des Mannheimer Soziologen Walter Müller. Sie deuten darauf hin, dass sich die im internationalen Vergleich vorbildliche deutsche Berufsbildung paradoxerweise als Aufstiegsbar- riere für Arbeiterkinder auswirken kann. Für sie ist eine gute Berufsausbildung ein erstrebenswer- tes Ziel, ein Abschluss führt normalerweise zu einem recht ordentlichen Einkommen. Ein Stu- dium hingegen wird als riskant angesehen – und bringt keines so gewaltigen finanziellen Vorteil, dass sie dieses Risiko in Kauf nehmen. Es ist aber die notwendige Bedingung, um in den einfluss- reichsten und bezahltesten Berufen zu landen. Für Kinder aus Akademikerfamilien kein Pro- blem, denn der Weg an die Hochschule ent- spricht der Familientradition, er wird als erprobt und normal angesehen.

Und viertens rütteln die Studien des Darm- städter Eliten-Soziologen Michael Hartmann an dem für den Zusammenhalt der Gesellschaft wichtigen Versprechen »Aufstieg durch Bildung«. Beim Aufstieg ins Topmanagement, fand Hart- mann heraus, zählt nicht die Bildung, sondern der Habitus des Nachwuchses, der »Stalgenrich«. In den Zirkel der Machthabenden wird nur aufge- nommen, wer sich so benimmt wie seine jetzigen Mitglieder. Damit wird begabten Aufsteigern der Zutritt verwehrt.

Allein diese vier Erkenntnisse stellen die Maßnahmen infrage, von denen sich viele

mehr Bildungsgerechtigkeit versprechen: das längere gemeinsame Lernen und die individu- ellere Förderung der Kinder.

Aber auch darüber, was denn Bildungsgerech- tigkeit ausmacht, muss neu debattiert werden. Viele Fragen stellen sich: Ist es gerecht, wenn nur das begabte Arbeiter- oder Einwandererkind speziell gefördert wird? Wie handelt man gerecht gegenüber besonders Begabten? Wenn die Be- nachteiligung schon in der frühen Kindheit an- gelegt wird, wie früh darf und soll der Staat mit Förderangeboten in die Familie eingreifen? Wenn Bildung nicht der alleinige Schlüssel zum Stu- dien- und Berufserfolg ist, müssen dann Arbei- ter- und Einwandererkinder über eine Art posi- tive Diskriminierung nach amerikanischen Mustern (*affirmative action*) gefördert werden?

Oder sollte der Staat, statt uneinlösbare Gerechtigkeitsversprechen abzugeben, lieber alle Mittel darauf konzentrieren, jedem Kind eine vernünftige Basisqualifikation, etwa auf dem Niveau des Hauptschulabschlusses, ange- deihen zu lassen?

Und da die Schule offensichtlich nicht der große soziale Gleichmacher sein kann, wie es in den sechziger und siebziger Jahren viele er- hofften: Müssen wir unsere Erwartungen an die Schulen zurückschrauben und stattdessen lernen, Ungleichheit besser auszuhalten?

Die Pisa-Studie hat zum Glück die Empirie in die Bildungspolitik eingeführt. Wir wissen jetzt genauer, was die Schule tatsächlich leistet. Nun muss auch wieder um normative Fragen gestritten werden. Also: Wie viel und welche Bildungsgerechtigkeit wollen wir, und wie viel Ungleichheit sind wir bereit auszuhalten?