Wilfried Rudloff

Ungleiche Bildungschancen als sozialpolitische Herausforderung

1. Bildung im Sozialstaat

Dass man das Bildungssystem als Bestandteil des *welfare state* anzusehen hat, ist eine Sichtweise, die dem britischen Sozialstaatsverständnis weitaus vertrauter ist als dem deutschen[1]. Während man sich auf der Insel schon seit längerem daran gewöhnt hat, auch die Bildungspolitik zum Repertoire des Sozialstaats zu zählen, mehren sich in Deutschland erst in jüngerer Zeit die Zeichen für einen entsprechenden Bewusstseinswandel[2]. Wenn die Gewichte des Sozialstaats, wie es derzeit geschieht, von den nachsorgenden zu den vorsorgenden, von den reagierenden zu den aktivierenden und von den kompensatorischen zu den sozialinvestiven Elementen verschoben werden sollen, liegt der Schluss nahe, dass das Bildungswesen näher an die Sozialpolitik heranrücken wird. Der Gedanke ist auch in Deutschland nicht neu. Ralf Dahrendorf ging schon vor vierzig Jahren davon aus, dass in dem Maße, wie an die Stelle der überkommenen „Sozialpolitik der sozialen Immobilisierung" eine notwendige Politik der Mobilisierung und Aktivierung trete, „Bildungspolitik zum Kernstück der Sozialpolitik" aufsteigen müsse[3].

Ob man Dahrendorfs Zuspitzung folgen mag oder nicht: Wird die Bildungspolitik mehr als bisher in das Sozialstaatsverständnis

---

[1] Vgl. Martin Seeleib-Kaiser/Timo Fleckenstein, Learning from Britain? Deutsch- und englischsprachige Sozialpolitiklehrbücher im Vergleich, in: Zeitschrift für Sozialreform 52 (2006), S. 125–134.

[2] Vgl. vor allem Jutta Allmendinger/Stephan Leibfried, Education and the Welfare State: the Four Worlds of Competence Production, in: Journal of European Social Policy 13 (2003), S. 63–81; Michael Opielka, Bildungsreform und Sozialreform. Der Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik, in: ders. (Hrsg.), Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik, Wiesbaden 2005, S. 127–155.

[3] Ralf Dahrendorf, Es muss wieder Politik gemacht werden, in: ders., Für eine Erneuerung der Demokratie in der Bundesrepublik, München 1968, S. 131–164, hier S. 158; Entwicklungshilfe für die Demokratie (Interview mit Dahrendorf in „Christ und Welt" vom 10.11.1967), in: ebenda, S. 94–99, hier S. 95.

einbezogen, lässt sich als Tendenz erwarten, dass – erstens – neben der retrospektiven Korrektur marktbedingter Verteilungsprozesse das prospektive Element, soziale Chancen zu ermöglichen, größeres Gewicht erlangt, dass – zweitens – neben den Mechanismen sozialer Sicherung die Prozesse sozialer Platzierung stärker ins Bewusstsein rücken, dass – drittens – neben den materiellen Transferleistungen die sozialen Infrastrukturen an Bedeutung gewinnen und dass sich – viertens – die Aufmerksamkeit des Sozialstaats von der alten auf die junge Generation verschiebt. Jedes Mal handelt es sich dabei um Akzentverlagerungen, die an markanten Merkmalen des deutschen Sozialstaats ansetzen.

Umgekehrt liegt es auf der Hand, dass auch das Verständnis von Bildungspolitik von Horizontverschiebungen solcher Art nicht unberührt bleiben kann. Betrachtet man Bildung unter sozialstaatlichen Vorzeichen, zeichnen sich zwei Schwerpunkte ab, die das Funktionsbild der Bildungspolitik bestimmen: die pädagogische Aufgabe der Vermittlung kognitiver Kompetenzen und die gesellschaftspolitische Aufgabe der Verteilung von Lebenschancen. Gerade die internationale Leistungsvergleichsstudie PISA (2000, 2003, 2006) hat diese beiden Grundfunktionen noch einmal vor Augen geführt. Die öffentlichen Debatten und politischen Aktivitäten, die dem neuen Zyklus bildungspolitischer Aufmerksamkeit ihren Stempel aufgedrückt haben, haben aber auch gezeigt, dass die Relation der beiden Brennpunkte zueinander nicht beständig und ihre aktuelle Wertigkeit nicht selbstverständlich ist. Noch deutlicher ist in längerer historischer Perspektive zu erkennen, dass sie sich nicht in einer stabilen Gleichgewichtslage befinden. Besonders die Bewertung der gesellschaftspolitischen Dimension unterliegt starken Schwankungen. Ihr konkreter Stellenwert hängt von vielen Variablen ab; dazu gehören die Leitvorstellungen der Parteien und anderer politischer Akteure sowie die Kräfteverhältnisse zwischen ihnen, der innerhalb der gegebenen institutionellen Arrangements verfügbare Optionsrahmen oder die wandelbaren gesellschaftlichen Diskurse und Deutungskonjunkturen.

So wenig eine sozialpolitisch motivierte Bildungspolitik in Sozialpolitik aufgehen kann, so sehr gilt umgekehrt aber auch, dass selbst eine sozialpolitisch blinde Bildungspolitik große gesellschaftspolitische Wirkung entfaltet. Da unter dem Dach der Bildungseinrichtungen weitreichende, langfristig wirksame und individuell zurechenbare Vorentscheidungen über den Zugang zu wesentlichen Lebens- und Teilhabechancen getroffen werden, bilden diese ein System, in dem soziale Ungleichheit nicht nur generiert wird, sondern auch begründet werden muss, um die Anerkennung des bil-

dungsinstitutionellen Handelns zu gewährleisten[4]. Das Bildungswesen steht in einem dreifachen Verhältnis zur sozialen Ungleichheit: Es produziert sie, indem die erworbenen Bildungspatente Zugang zu unterschiedlichen Statuspositionen eröffnen, und es legitimiert sie, indem das Bildungssystem alle Absolventen einem anerkannten Maßstab zu unterwerfen beansprucht, dem auf Begabung und Lernerfolg zielenden Leistungsprinzip. Schließlich muss es soziale Ungleichheit ständig verarbeiten, denn die Disparitäten sozialer Herkunft fließen als ungleiche Voraussetzungen individueller Sozialisation in das System mit ein. Setzt man voraus, dass Schule überhaupt etwas gegen diese Herkunftseffekte ausrichten kann – schon dies ist nicht unstrittig –, liegt hier der Kern dessen, was als soziales Gerechtigkeitsproblem der Bildungspolitik diskutiert wird. Als sozial gerecht kann demnach ein Bildungssystem nur in dem Maße gelten, wie es Lernangebote schafft, welche die unmittelbare Durchschlagskraft sozialer Herkunftseffekte begrenzen können. Als ungerecht muss es besonders dann gelten, wenn es die sozialen Herkunftseffekte durch die Art der vorhandenen Lerngelegenheiten nicht mildert, sondern verstärkt[5]. Dies ist der anspruchsvolle Maßstab, welcher der schillernden Vokabel der Chancengleichheit zugrunde gelegt werden kann, sobald diesem voraussetzungsreichen und werthaltigen Begriff eine sozialpolitisch gehaltvolle Ordnungsidee zugrunde gelegt werden soll[6]. Realistisch betrachtet, kann ein solcher Gradmesser nur als ein relativer begriffen werden. Da die Ursprünge jener sozialen Disparitäten aus Verhältnissen stammen, die zu guten Teilen außerhalb der Reichweite des Bildungswesens liegen, würde der Anspruch, sie innerhalb des Wirkungskreises der Bildungsinstitutionen ganz oder auch nur weitgehend ausgleichen zu wollen, eine unerreichbare Meßlatte darstellen. In sozialstaatlicher Perspektive lautet die Frage deshalb: Welche institutionellen Arrangements lassen sich finden,

---

[4] Zur Bildung als Bestandteil der „meritokratischen Triade“ von Bildung, Beruf und Einkommen, die als eng miteinander verwobene Grunddimensionen und Klassifikationsmedien soziale Ungleichheit bestimmen vgl. Reinhard Kreckel, Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt a.M./New York 1997, S. 94ff.

[5] Vgl. Rolf Becker, Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheit, in: ders. (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2009, S. 85–129, hier S. 88.

[6] Vgl. aus der Vielzahl der Diskussionsbeiträge zum Problem der Chancengleichheit hier nur stellvertretend Helmut Heid, Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 1–15; James Coleman, The Concept of Equality of Educational Opportunity, in: Harvard Educational Review 38 (1968), S. 7–22.

um herkunftsbedingte Privilegierungen oder Benachteiligungen in der Bildungsbeteiligung möglichst zu begrenzen.

In den 1960er und 1970er Jahren stand ein sozial- und gesellschaftspolitisch aufgeladener Begriff von Bildungspolitik in der Bundesrepublik wie in Großbritannien so hoch im Kurs wie nie zuvor. Georg Pichts Bemerkungen von 1964, die Schule sei „ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus, der die soziale Struktur stärker bestimmt als die gesamte Sozialgesetzgebung der letzten fünfzehn Jahre“[7], zählte zu den wenigen Aussagen seiner bildungspolitischen Kampfschrift, die kaum auf Widerspruch stießen. In einem Leitartikel des „Times Educational Supplement“ hieß es 1963: „Once the school was a place of instruction. Now it is also a service point for the welfare state.“[8] In der westlichen Welt wurde Bildungspolitik wie nie zuvor und danach als Instrument begriffen, mit dem sich gesellschaftliche Strukturen verändern ließen, und als Hilfsmittel, das zur Realisierung sozialer Ordnungsvorstellungen eingesetzt werden konnte. Nicht zufällig waren die 1960er und 1970er Jahre in beiden Ländern zugleich auch eine Hochphase sozialdemokratischen Einflusses. Das Ende der hier betrachteten Periode wurde besonders in Großbritannien sichtbar, wo die Regierung Thatcher seit 1979 einen scharfen schulpolitischen Paradigmenwechsel einleitete. In der Bundesrepublik war zwar mit dem Machtwechsel 1982 kein ähnlich markanter Umbruch verbunden. Dass die Zeit groß angelegter Reformen, getragen vom Geist der Gesellschaftsveränderung, zu Ende ging, war in beiden Ländern jedoch schon seit Mitte der 1970er Jahre erkennbar. Das bildungspolitische Pendel begann, in die Gegenrichtung auszuschlagen; die sozial- wie gesellschaftspolitische Dimension von Bildungspolitik trat in Großbritannien und Westdeutschland nun für mehr als zwei Jahrzehnte in den Hintergrund. Für die damit zu Ende gegangene Ära wird von den skizzierten Grundannahmen aus im Folgenden vergleichend gefragt: Vor welchem Diskussions- und Wahrnehmungshorizont (Kapitel 2) wurde zu welchem bildungspolitischen Reforminstrumentarium gegriffen (Kapitel 3)? Welche Bilanz lässt sich für beide Länder am Ende des Untersuchungszeitraums ziehen (Kapitel 4)?

---

[7] Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, München ^{2}1965, S. 22.
[8] Zit. nach Roy Lowe, Education in the Post-War Years. A Social History, London/New York 1988, S. 106.

2. Ungleichheit und bildungspolitische Verteilungsstrukturen: Der diskursive Rahmen

Fragt man nach den Gründen, warum Bildungs- und Sozialpolitik in England in einen engeren Zusammenhang gerückt wurden als in der Bundesrepublik, so wird für die 1950er Jahre ein wichtiges Erklärungsmoment darin zu suchen sein, dass die bildungspolitischen Fachdebatten dort bereits frühzeitig sozialwissenschaftlich unterfüttert wurden. Zu dieser Zeit beherrschte in der Bundesrepublik noch die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Feld, auch wirkte der Gedanke der „pädagogischen Autonomie" weiter fort. Die britische Bildungssoziologie konnte dagegen an bedeutsame Traditionen aus der Zwischenkriegszeit anknüpfen, und sie gewann in den 1960er Jahren in einem Maße an Gewicht, dass schließlich gesagt werden konnte, „that sociologists achieved a kind of hegemony in their theoretical contributions to the ongoing educational debate"[9]. Indem die sozialwissenschaftliche Forschung wirkungsvoll die sozialen Defizite des Bildungswesens hervorkehrte, machte sie den Raum des Sozialen zum maßgeblichen Bezugspunkt der aufblühenden Reformdebatten.

Anders als in der Bundesrepublik, wo die Vorstellung einer sozial eingeebneten Mittelstandsgesellschaft weite Kreise zog[10], wurden die Debatten in England durch die Interpretationsfigur einer ausgeprägten Klassengesellschaft bestimmt. Die Erfahrungen mit der Umsetzung des *Education Act* von 1944 schienen diese Deutung zu bestätigen – auch wenn sie damit den Absichten des Gesetzes direkt entgegenliefen. Der *Education Act*, ein wesentlicher Baustein der Nachkriegsreformen des *welfare state*, hatte die Schulgebühren für die öffentlichen Sekundarschulen abgeschafft und zugleich vorgeschrieben, dass alle Kinder nach der gemeinsamen *primary school* auf eine weiterführende *secondary school* überwechseln sollten. Es war dies eine alte *Labour*-Forderung aus der Zwischenkriegszeit gewesen. Die inferiore *elementary school*, vom Großteil der weniger privilegierten Schüler besucht, gehörte fortan der Vergangenheit an[11]. Statt dessen war ein dreiteiliges Schulsystem entstanden, dessen Pfeiler *secondary modern school*, *technical school* und *grammar school* im Großen und Ganzen der Gliederung in Hauptschule, Realschule

---

[9] Brian Simon, Education and the Social Order 1940–1990, New York 1991, S. 291.

[10] Vgl. Paul Nolte, Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert, München 2000, S. 318–351.

[11] Vgl. Rodney Lowe, The Welfare State in Britain since 1945, Basingstoke 1993, S. 196ff.

und Gymnasium ähnelte, wie sie zur gleichen Zeit in Westdeutschland gegen alliierte und innerdeutsche Reformbestrebungen verteidigt wurde[12].

Die mit dem *Education Act* verbundene Verheißung einer „*secondary education for all*" hatte Erwartungen geweckt, die vielfach uneingelöst bleiben sollten. Die nicht nur von Anhängern von *Labour* gehegte Hoffnung, das Gesetz werde dazu beitragen, die bestehende Ungleichverteilung der Bildungschancen abzubauen, erfüllte sich nur in begrenztem Umfang. Zwar stieg die Bildungsbeteiligung in der Folge kontinuierlich an, doch besuchten 1961 73 Prozent aller Schüler und Schülerinnen im Alter von 13 Jahren in England und Wales eine *secondary modern school*[13] – eine Schulform, die das Image des „*depository of the unsuccessful*" nie ganz abzustreifen vermochte[14]. Maßstab für eine Angleichung der Bildungschancen wurde so einzig der Zugang zur *grammar school*. Unter dieser Prämisse musste man bald erkennen, dass Bildungsexpansion nicht automatisch auch mehr soziale Bildungsgerechtigkeit bedeutete und dass „*greater opportunities*" schon gar nicht unweigerlich „*greater equality*" nach sich zogen. Die empirischen Befunde der britischen Bildungssoziologie ließen bereits in den 1950er Jahren erkennen, dass sich an der ungleichen Bildungsbeteiligung auch nach 1945 nicht allzu viel geändert hatte. Die bekannteste der Untersuchungen jener Jahre, „*Social Class and Educational Opportunity*" von Floud, Halsey und Martin, gelangte 1957 zu dem Ergebnis, dass zwar die absolute Zahl der Arbeiterkinder, welche die *grammar school* besuchten, deutlich gestiegen sei:

> „Nevertheless, the probability that a working-class boy will get to a grammar school is not strikingly different from what it was before 1945, and there are still marked differences in the chances which boys of different social origin have of obtaining a place."[15]

In der Bundesrepublik stand den empirischen Daten, wie sie für England ermittelt worden waren, bis in die 1960er Jahre hinein kaum etwas Vergleichbares gegenüber. Was in den 1950er Jahren an Untersuchungen vorlag, waren vor allem die methodisch fragwürdigen Studien Karl Valentin Müllers, die noch vom Geist einer erb-

---

[12] Für die Bundesrepublik zusammenfassend: Hans-Georg Herrlitz u. a., Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim/München [4]2005, S. 157ff.

[13] Vgl. Simon, Education, S. 214.

[14] Zit. nach Gary McCulloch, Failing the Ordinary Child? The Theory and Practice of Working-Class Secondary Education, Buckingham 1998, S. 78.

[15] J.E. Floud/A.H. Halsey/F.M. Martin (Hrsg.), Social Class and Educational Opportunity, Bath 1972, S. 142f.

biologischen Determinationslehre geprägt waren und, ganz anders als die britischen Forschungen, von einer sachgerechten „sozialen Siebung“ durch das gegliederte Schulsystem ausgingen. Ungleichheit wurde hier mehr als biologischer denn als sozialer Sachverhalt gedeutet[16]. Die stratifikatorische Wirkung des Bildungssystems erschien als „natürliche“ Gegebenheit und als solche kaum begründungsbedürftig. Noch 1965, ehe die sozialwissenschaftliche Welle in der Bildungsforschung auch die Bundesrepublik erfasste, stellte Ralf Dahrendorf fest, „daß Deutschland unter allen modernen Gesellschaften das Land ist, in dem am wenigsten von der Ungleichheit der sozialen Chancen gesprochen wird, obwohl diese Ungleichheiten hier ausgeprägter sind als andernorts“[17].

Ebenfalls früher, massiver und grundsätzlicher wurden in Großbritannien die Verfahren der Übergangsauslese kritisiert, die im Alter von elf Jahren vorgenommenen *eleven plus*-Prüfungen. Vor allem die standardisierten IQ-Tests, die dabei verwandt wurden, gerieten seit den 1950er Jahren ins Fadenkreuz der Kritik. Psychologische Untersuchungen stellten Prognosesicherheit, Objektivitätsanspruch und soziokulturelle Neutralität der angewandten Tests in Frage. Dass der Übergangserfolg zur *grammar school* überdies weniger von der gemessenen Intelligenz als von den lokal äußerst ungleichen Kapazitäten der *grammar schools* abhing, trug ebenso zum wachsenden Unmut bei wie der Umstand, dass die Schüler als Konsequenz des Auslesesystems schon in der Grundschule in leistungshomogene Gruppen eingeteilt wurden[18]. *Labour* erklärte seit Ende der 1950er Jahre, das Ausleseverfahren ganz abschaffen zu wollen. Nutzen und Nachteil der Übergangsauslese wurden inzwischen auch in der Bundesrepublik diskutiert, hier besonders unter dem Gesichtspunkt, ob die Begabung der Kinder bereits in der vierten Schulkasse hinreichend treffsicher eingeschätzt werden könne. Eingehende Untersuchungen illustrierten den begrenzten Voraussagewert der bundesdeutschen Ausleseverfahren (in der Regel Grundschulgutachten plus Aufnahmeprüfung)[19], wobei im Ver-

---

[16] Vgl. zusammenfassend Peter Drewek, Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit, in: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 197–217.

[17] Ralf Dahrendorf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965, S. 35.

[18] Vgl. Michael Sanderson, Educational Opportunity and Social Change in England, London u. a. 1987, S. 47ff.

[19] Vgl. Walter Schultze, Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt a.M. 1964.

gleich den englischen IQ-Tests ein höherer Objektivitätsanspruch und größere Validität zugeschrieben werden konnte[20]. Dennoch besaß die Regelung der Übergangsauslese nicht das gleiche Irritationspotential wie in England, wo sie den wichtigsten Angriffspunkt bildete, von dem aus die Legitimität des selektiven Schulsystems in Frage gestellt wurde.

Wie nichts anderes verkörperten in der britischen Diskussion schließlich die Privatschulen den Ungleichheits- und Klassencharakter des Schulwesens – ein Element des Bildungssystems, das in der Bundesrepublik für ungleich weniger erregte Debatten sorgte. Mit Unterschieden in der quantitativen Bedeutung ließ sich die Differenz der Strittigkeit kaum erklären, sie waren eher gering. Entscheidend war, dass den hochexklusiven *public schools* – diese Bezeichnung hatte sich paradoxerweise für die Privatschulen eingebürgert – nicht zu Unrecht der Ruch einer geschlossenen Veranstaltung der *upper class* zum Zwecke der sozialen Selbstrekrutierung anhing. Gegen stattliche Schulgebühren fanden hier Schüler wohlhabender Familien Aufnahme, selbst wenn sie bei *eleven-plus* gescheitert waren, und gewannen so Zugang zu höherer Bildung, karrierefördernden Elite-Netzwerken und gesellschaftlichen Spitzenpositionen[21]. Offizielle Untersuchungsberichte attestierten den Privatschulen, die Klassenspaltung der britischen Gesellschaft zu vertiefen, vielen in der *Labour Party* waren sie daher ein besonderer Dorn im Auge[22].

Insgesamt wurde also die Schule in Großbritannien früher und stärker als eine Institution gedeutet, die soziale Ungleichheitsmuster von Generation zu Generation tradierte und festschrieb. Der Klassenbegriff, der dabei verwandt wurde, war ideologisch weniger belastet und sein Gebrauch weit selbstverständlicher als in der Bundesrepublik, wo er, bedingt durch die Spaltung der politischen Semantik im geteilten Deutschland, vielfach als kontaminiert galt. In der englischen Bildungsdebatte wurde Klasse nicht allein als soziale Struktur, sondern auch als kulturelle Entität interpretiert. Daher galt die soziale Distanz zwischen der Arbeiterklasse und den Bildungseinrichtungen auch als Produkt wechselseitiger kultureller

---

[20] Vgl. Gertrud Nunner-Winkler, Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik, Stuttgart 1971, S. 59.

[21] Vgl. Gary McCulloch, From Incorporation to Privatisation: Public and Private Secondary Education in Twentieth-Century England, in: Richard Aldrich (Hrsg.), Public or Private Education? Lessons from History, London/Portland 2004, S. 53–72.

[22] Vgl. Simon, Education, S. 324.

Fremdheit[23]. Vor dem Hintergrund solcher Selbstbeschreibungen ließ sich die Ungleichheit im Bildungswesen als Problem sozialer Verteilungsgerechtigkeit interpretieren, so dass die Verteilungsregeln, also das Auslesesystem, und ebenso die Verteilungsergebnisse, das heißt die sozialen Chancenstrukturen, mit dem Argument angefochten wurden, sie seien weder unter Bedarfs- noch unter Leistungsgesichtspunkten gerecht.

Die Eigendynamik des auf Bildungserwerb hin orientierten Aufstiegsstrebens weiter Bevölkerungskreise stieß im Vereinigten Königreich auf ein Schulsystem, dessen Absorptionsfähigkeit auf der einen Seite höher war als die des bundesdeutschen Schulwesens. Die *grammar school* nahm Anfang der 1960er Jahre einen größeren Anteil der Schüler auf als das westdeutsche Gymnasium: 1961 gingen knapp 20 Prozent der 13jährigen in England und Wales auf eine *grammar school*, in der Bundesrepublik besuchten ein Jahr später 15 Prozent ein Gymnasium; dabei war der Arbeiteranteil in den britischen *grammar schools* deutlich höher als beim deutschen Gegenstück[24]. Andererseits jedoch vermochte die *technical school* als mittlere Alternative nicht entfernt die Attraktivität der deutschen Realschule zu gewinnen, deren Äquivalent sie der Idee nach hätte sein sollen. Während die *technical schools* 1964 nur drei Prozent der Schülerschaft absorbierten[25], in ihrem Ausbau stark vernachlässigt wurden und in der Folge mehr und mehr ausdünnten, expandierten die Realschulen beachtlich und wurden zur eigentlichen Aufstiegsschule für Kinder aus den unteren Schichten. In vergleichender Perspektive lag auch darin ein Grund dafür, dass das gegliederte System in England stärker unter Druck geriet als in der Bundesrepublik.

Die unterschiedliche diskursive Rahmung der Bildungspolitik in beiden Ländern ließ unterschiedliche politische Optionshorizonte entstehen. Während dem konservativen Erziehungsminister Edward Boyle Ende der 1950er Jahre bewusst war, dass eine durchgreifende Reorganisation des schulischen Auslesesystems auf der Tagesord-

---

[23] Vgl. Ken Jones, Education in Britain. 1944 to the Present, Cambridge 2003, S. 57ff.

[24] Vgl. Simon, Education, S. 214; Helmut Köhler/Gerhard Schreier, Statistische Grunddaten zum Bildungswesen, in: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Köln 1990, S. 112–155, hier S. 136 (Materialien zur Lage der Nation).

[25] Vgl. Annegret Körner, Die englische Comprehensive School. Entwicklung und Gestalt 1944–1970, Bad Heilbrunn 1973, S. 45.

nung stand[26], konnte zu dieser Zeit in der Bundesrepublik selbst noch der Vorschlag einer strukturkonservativ eingebetteten Förderstufe, wie sie der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen entworfen hatte, vehemente Gegenreaktionen im konservativen Lager hervorrufen[27]. Auf der politischen Gegenseite hatte Anthony Croslands „*The Future of Socialism*", ein Meilenstein revisionistischer Theoriebildung, den britischen Sozialisten 1956 eine politische Strategie jenseits der alten Verstaatlichungsmaxime angeraten, bei der bildungspolitische Reformen eine zentrale Rolle spielten. Um die starren Klassenlinien aufzuweichen und das sozialistische Leitziel *social equality* zu verwirklichen, erschien Crosland nichts so geeignet wie die seit 1952 zur programmatischen Forderung der Partei erhobene *comprehensive school*[28]. Die deutschen Sozialdemokraten, der britischen Schwesterpartei bei der Revision ihres Programms ansonsten voraus, ihr an Egalisierungselan indes unterlegen, brauchten länger, um in der Bildungspolitik auf einen ähnlichen Kurs umzuschwenken. Zwar gelang es der SPD seit Ende der 1950er Jahre zunehmend, sich das Image einer Bildungsreformpartei anzueignen. Aber erst seit Mitte der 1960er Jahre bekannte sie sich, wenn auch zunächst nur sehr vorsichtig, dazu, den verheißenen „Aufstieg durch Bildung" nicht mehr wie bisher im Rahmen eines vertikal gegliederten Schulwesens ermöglichen zu wollen, sondern dessen Umbau in ein horizontal verfasstes Schulsystem anzustreben.

3. Bildungspolitik als Sozialpolitik und Gesellschaftsreform

Die gesellschaftspolitische Aufladung der Bildungspolitik erfolgte in der Bundesrepublik und in Großbritannien mithin zeitverschoben, und sie reflektierte die herrschenden Muster gesellschaftlicher Selbstbeschreibung. Vergleicht man nun, wie die skizzierten Diskursentwicklungen in politische Strategien umgemünzt wurden, so liegt gleichwohl der große Unterschied zwischen beiden Ländern – und damit der Erklärungsbedarf – weniger in der Programmatik als in ihrer Umsetzung. Gegen Ende der 1960er Jahre rangierte beiderseits des Kanals die Gesamtschule ganz oben auf

[26] Vgl. David Crook/Edward Boyle, Conservative Champion of Comprehensives?, in: History of Education 22 (1993), S. 49–62.
[27] Vgl. Alfons O. Schorb, Für und wider den Rahmenplan, Stuttgart 1960.
[28] Vgl. Anthony Crosland, The Future of Socialism, London 1994, S. 258–277 (erstmals veröffentlicht 1956).

der Prioritätenskala sozialdemokratischer Bildungsprogrammatik – ein Projekt, das auf den zahllosen Großbaustellen der Bildungspolitik quer durch Europa alles andere zu überragen schien, zugleich das Reformvorhaben, das den gesellschaftspolitischen Schub der Bildungspolitik am sinnfälligsten verkörperte. Die Bildungspolitiker der *Labour Party* in Bristol zum Beispiel erwarteten schon in den frühen 1950er Jahren in charakteristischer Klassen-Semantik, dass es den *comprehensives* gelingen werde, „[to] transform the educational system [...] from an instrument perpetuating class distinctions into an instrument for promoting social unity“[29].

Die *Labour*-Regierung der frühen Nachkriegsjahre hatte allerdings kaum etwas unternommen, was das dreigliedrige Schulsystem in Frage hätte stellen können. Dennoch hatte die Entwicklung zur *comprehensive school*, von lokalen Initiativen ausgehend, in Großbritannien weitaus früher eingesetzt als in Westdeutschland. In London, wo zwischen 1946 und 1949 versuchsweise die ersten acht Gesamtschulen errichtet worden waren, bestanden 1961 bereits 59, die von mehr als der Hälfte der Schülerschaft der Sekundarstufe besucht wurden[30]. Während sich die Gesamtschule in der Bundesrepublik nicht durchzusetzen vermochte, schritt in Großbritannien der Siegeszug der *comprehensives* unaufhaltsam voran. 1980 besuchten 81 Prozent der Schüler der Sekundarstufe *comprehensive schools*, in der Bundesrepublik waren es unter den 13jährigen nur vier Prozent, nicht mehr als zwanzig Jahre zuvor in Großbritannien[31].

Die britischen Gesamtschulen besaßen in ihrem integrativen Grundansatz Strukturanalogien zu den universalistischen, am Bürgerstatus anknüpfenden Konstitutionselementen des *National Health Service* und der britischen Sozialversicherung. Insofern kann man sie als bildungspolitisches Pendant zum Umbau des britischen Sozialstaats nach 1945 begreifen. Um die Durchschlagskraft dieses Konzepts zu erklären, ist dieser Hinweis jedoch zu abstrakt; die Ursachen lagen nicht in theoretischen Homologien, sondern in politischen Rahmendaten und Grundkonstellationen.

---

[29] Zit. nach David Crook, Local Authorities and Comprehensivization in England and Wales, 1944–1974, in: Oxford Review of Education 28 (2002), S. 247–260, hier S. 254.

[30] Vgl. Stuart MacIure, A History of Education in London 1870–1990, London 1990, S. 170–180.

[31] Vgl. Horst Weishaupt u. a., Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, Baden-Baden 1988, S. 281; I.G.K. Fenwick, The Comprehensive School 1944–70. The Politics of Secondary School Reorganisation, London 1976, S. 148; Beverley Shaw, Comprehensive Schooling: the Impossible Dream?, Oxford 1983, S. 7.

Im Verfassungsgefüge der Bundesrepublik befand sich das bildungspolitische Machtzentrum in den Ländern, deren Abstimmungsmechanismen eine Politik des kleinsten gemeinsamen Nenners förderten. Einschneidende Politikwechsel wurden hier durch horizontale und vertikale Verflechtungen behindert. Das englische Bildungssystem wurde zentralstaatlich gesteuert, ließ der lokalen Ebene jedoch weit reichende Spielräume zu strukturpolitischer Initiative und curricularer Gestaltung. Die entscheidenden Kämpfe um die Gesamtschulen wurden so vor allem vor Ort ausgefochten[32]. Auf der lokalen wie der zentralen Ebene aber war Mitte der 1960er Jahre *Labour* die dominierende Kraft[33]. Der nachhaltige Prozess der *comprehensivization* von unten, der seit *Labours* Wahlsieg 1964 durch die neue Regierung weiter forciert wurde, ließ sich selbst in den Jahren des konservativen Zwischenspiels von 1970 bis 1974 nicht stoppen, als Margaret Thatcher das Amt der Erziehungsministerin innehatte. Unter Thatcher wurde zwar manches Vorhaben verhindert, gleichzeitig wurden jedoch mehr Gesamtschulen neu gegründet und mehr *grammar schools* abgeschafft als jemals vorher oder nachher[34]. Dabei waren es keineswegs nur von *Labour* dominierte Verwaltungen, die sich am Ausbau der *comprehensives* beteiligten[35].

In den westdeutschen Bundesländern liefen seit den 1960er Jahren Schulversuche mit integrativen oder additiven Gesamtschulen an. In Berlin hatten erste Planungen für integrierte Gesamtschulen in den frühen 1960er Jahren eingesetzt, vor allem Hessen folgte dann einige Jahre später nach. Dass in der DDR inzwischen die „Einheitsschule" eingeführt worden war, erschwerte die Durchsetzung der Gesamtschule. Als die Kultusministerkonferenz 1969 bundesweit wissenschaftlich begleitete Modellversuche zur Gesamtschule startete – als Regelschule war die Gesamtschule nicht anerkannt –, handelte es sich, jedenfalls für die unionsregierten Länder, eher um eine Spielform dilatorischer Politik im Zeichen der Zwänge des bundesdeutschen Kulturföderalismus. Und als dann nach Jahren die – widersprüchlichen – Ergebnisse der Begleituntersuchungen endlich vorlagen, hatten die Finanzprobleme und die parteipolitische Polarisierung alle Ansätze zu einer konsensorientierten Politik verdrängt; das günstige Zeitfenster für eine Strukturreform hatte

---

[32] Vgl. Crook, Local Authorities.
[33] Vgl. vor allem Alan Kerkhoff u. a., Going Comprehensive in England and Wales. A Study of Uneven Change, London/Portland 1996.
[34] Vgl. Christopher Knight, The Making of Tory Education Policy in Post-War Britain 1950–1986, London u. a. 1990, S. 107, Anm. 61.
[35] Vgl. Kerkhoff u. a., Going Comprehensive, S. 164ff. und S. 180.

sich wieder geschlossen. Wo Bundesländer wie Hessen und Nordrhein-Westfalen in der Zwischenzeit versucht hatten, die Gesamtschule durchzusetzen, waren sie nicht zuletzt vom starken Gegenwind aus der Eltern- und Lehrerschaft gestoppt worden[36].

Sieht man genauer hin, verliert das Bild jedoch etwas von seinen kontrastierenden Konturen. Denn unter dem weiten Mantel der *comprehensives* bestanden lokal sehr unterschiedliche Organisationsmodelle, die in vielen Fällen darauf hinausliefen, wesentliche Züge des bisherigen Schulsystems abgeschwächt fortbestehen zu lassen. Auf solche Weise blieben dann auch, wiewohl weniger deutlich, die vormaligen Selektionsmechanismen weiter bestehen, sei es, weil die neben den *comprehensives* existierenden *grammar schools* die leistungsstärkeren Schüler abschöpften, sei es, weil die neuen Gesamtschulen auf ähnliche Weise leistungshomogene Niveaugruppen institutionalisierten wie zuvor die drei getrennten Schultypen[37].

Die *comprehensives* blieben nicht das einzige Instrument einer gesellschaftspolitisch interpretierten Bildungspolitik in Großbritannien. Einen Politikansatz, der das Ungleichheitsproblem auf andere Weise anging, stellte das *Educational Priority Areas*-Programm dar. Es markierte den Scheitelpunkt einer Epoche sozial- und gesellschaftspolitisch motivierter Bildungspolitik[38]. Das Ende der 1960er Jahre aufgelegte Programm schrieb sich, angelehnt an amerikanische Projekte kompensatorischer Erziehung, den Grundsatz der „positiven Diskriminierung" auf die Fahnen. Der sozialpolitische Fluchtpunkt verschob sich von dem Konzept der *equality of access* zu dem egalitäreren einer *equalitiy of outcome*[39]. Der liberale Kern des Gleichheitskonzepts wurde wohlfahrtsstaatlich überformt, Bildung damit zum Gegenstand von Umverteilung. Die Initiatoren des Projekts dachten in den Kategorien einer sozialräumlichen Ökologie familiärer Deprivationsbedingungen. Schulen aus Regionen mit hohem Anteil benachteiligter Kinder sollten durch ein Bündel von Fördermaß-

---

[36] Vgl. Gesine Bühlow u. a., Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform, Weinheim/Basel 1972; Jürgen Baumert/Jürgen Raschert, Gesamtschule, in: Ernst-Günter Skiba u. a. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, Stuttgart ²1993, S. 228–269.

[37] Vgl. Heinz Stübig, Aspekte der englischen Sekundarschulreform. Leistungsdifferenzierung, Fächerangebot und Curriculumplanung, München 1983, S. 23–35.

[38] Vgl. Harold Silver/Pamela Silver, An Educational War on Poverty. American and British Policy-Making 1960–1980, Cambridge u. a. 1991; Philip Robinson, Education and Poverty, London 1976, S. 50ff. und S. 79ff.

[39] Vgl. A.H. Halsey, Educational Priority, Bd. 1: E.P.A. Problems and Policies, London 1972, inbesondere S. 8.

nahmen gezielt unterstützt werden, um deren negative Startbedingungen auszugleichen. Die Perspektive der Ungleichheit lag nicht mehr nur in den Gelegenheitsstrukturen des Lernens, dem Bauplan des Bildungssystems begründet, sondern mindestens ebenso sehr in den Defiziten familiärer Sozialisation, den Lernvoraussetzungen. Dem Programm war keine lange Lebensdauer beschieden. Sein baldiges Versickern war nicht zuletzt wachsenden Zweifeln daran geschuldet, ob es denn sinnvoll und überhaupt möglich war, die vielfältigen Basisprobleme, die sich in den sozialen Brennpunkten überlagerten und vereinten, primär mit den Instrumenten der Bildungspolitik anzugehen.

Was sich hier ankündigte, war ein Wandel der Paradigmen: Mitte der 1970er Jahre wich die vormalige Zuversicht bildungspolitischen *social engineerings* allmählich wachsender Skepsis. Die Idee, Schule sei sowohl Medium sozialer Problemlösung als auch Motor gezielten sozialen Wandels, begann an Überzeugungskraft zu verlieren. Konservative Kritiker erhoben vernehmlicher als zuvor ihre Stimme gegen die als soziale Umverteilungsstrategie verstandene Gleichheitspolitik. Der „Daily Telegraph" beschrieb die Strategie der „positiven Diskriminierung" als

> „merely another expression of contemporary dogma, the view that at every point the interest of those who have shown themselves capable of benefiting from education should be subordinated to those who show no wish to receive it"[40].

Immerhin, ein in Ansatz und Stellenwert vergleichbares Unternehmen lässt sich in den Jahren des Bildungsbooms für die Bundesrepublik nicht ausfindig machen. Bedenkt man die ganze Spannweite möglicher Anknüpfungspunkte einer gesellschaftspolitisch motivierten Bildungsreform, fällt auf, wie nachrangig hier im Schatten des Gesamtschulthemas andere Vorhaben blieben, die sich gesellschaftspolitische Ziele aufs Panier geschrieben hatten – von der vorschulischen Erziehung über die Ganztagsschule bis hin zur Weiterbildung. Wie sehr es hier meist bei Absichtserklärungen blieb, lässt sich am besten für die Ganztagsschule illustrieren. Während man in England bereits seit dem 19. Jahrhundert ganztägig in die Schule ging, hatte sich die deutsche Schule von einer Ganz- zu einer Halbtagsschule entwickelt[41]. In der Ära des Bildungsbooms neu zur Debatte gestellt wurde die ganztägige Schule vom Deutschen

---

[40] Zit. nach Maurice Kogan/Tim Packwood, Advisory Councils and Committees in Education, London/Boston 1974, S. 73f.

[41] Vgl. Karin Gottschall/Karen Hagemann, Die Halbtagsschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa, in: APuZ B 41 (2002), S. 12–22.

Bildungsrat, der 1968 ein Versuchsprogramm auch für die Ganztagsschule lancierte. An den Halbtagsschulen wurde kritisiert, dass sie die herkunftsbedingten Unterschiede der Kinder nicht hinreichend ausgleichen könnten, von der Ganztagsschule erwartet, dass sie aufgrund größerer Förderungsmöglichkeiten Defizite von Kindern aus bildungsfernen Milieus auszugleichen vermochte[42]. Der 1973 verabschiedete Bildungsgesamtplan forderte immerhin, den Anteil der Ganztagsschüler an den Vollzeitschülern bis 1985 auf 15 bis 30 Prozent zu erhöhen; in einem ersten Entwurf war gar ein Anteil von nicht weniger als 60 Prozent vorgesehen gewesen[43]. Gleichwohl blieb der Ausbau auch hinter den 1973 beschlossenen Werten noch dramatisch zurück: Ende der 1980er Jahre besuchten nicht mehr als vier Prozent aller Schülerinnen und Schüler Ganztagsschulen[44]. Die Bildungs- und Finanzpolitiker hatten vor den Mehrkosten kapituliert. Wo es zu einem gesellschaftspolitisch motivierten Ausbau von Bildungsbereichen kam, war zudem keineswegs sicher, dass auch die gewünschten sozialpolitischen Effekte eintraten. So stand dem Ausbau der Weiterbildungsangebote in der Bundesrepublik ein Nutzungsverhalten gegenüber, das nach der „Bildungspolitischen Zwischenbilanz" der Bundesregierung aus dem Jahr 1976 „oft eher Beiträge zur Verstärkung als zum Abbau von Status- und Bildungsunterschieden" leistete. Die Teilnehmer hatten vornehmlich mittlere und höhere Bildungsgänge absolviert oder gehörten entsprechenden Statusgruppen an, während Angehörige der unteren sozialen Schichten nur in sehr begrenztem Umfang an den Weiterbildungsangeboten partizipierten[45].

So wie sich auf der Insel noch vor dem Machtwechsel 1979 eine Gegenbewegung zu den sozialen Egalisierungsbestrebungen in der Schulpolitik ankündigte, verlor auch die sozialwissenschaftlich-sozialdemokratische Reformkoalition in der Bundesrepublik bereits in den 1970er Jahren die Agenda- und Diskurshoheit. In Großbritannien setzte das Erscheinen der sogenannten *Black Papers* (seit

---

[42] Vgl. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen, in: Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission 1967–1969, Stuttgart 1970, S. 43–68, hier S. 50 und S. 53.

[43] BAK, B 251/1162, BLK, Bildungsgesamtplan (1973), Bd. 1, S. 28; BLK-Geschäftsstelle, Erster Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 9.2.1971.

[44] Vgl. Wolfgang Böttcher, Schule und Unterricht, in: ders./Klaus Klemm (Hrsg.), Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim/München 1995, S. 40–62, hier S. 54.

[45] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn 1976, S. 40.

1969) ein erstes Signal für den bildungspolitischen Umschwung. Die Kampfschriften aus der Feder konservativer Publizisten, Wissenschaftler und Politiker waren ein Frontalangriff auf all das, was sich mit sozialistischem *egalitarianism* und reformpädagogischem *progressivism* in Verbindung bringen ließ – auf die soziologische Milieutheorie, den optimistischen Begabungsbegriff und die kindzentrierte Didaktik, auf curriculare Beliebigkeit, schulische Disziplinprobleme und sinkendes Leistungsniveau, auf die Priorität von Gleichheit vor Exzellenz und den Vorrang von Nivellierung vor Differenzierung[46]. Auch die bundesdeutsche Bildungspolitik kehrte, bisweilen von ähnlich hitzigen Debatten begleitet, den Auseinandersetzungen über die äußere Schulstruktur zunehmend den Rücken. Mit der Zeit erwachte statt dessen ein neues Interesse an der inneren Schulkultur, der Qualität der Lernbedingungen in den einzelnen Schulen. Die für anderthalb Jahrzehnte so hochrangige Frage, welche institutionellen Arrangements den Abbau der ungleichen Bildungschancen zu fördern versprachen, büßte erheblich an Stellenwert ein. Die Bildungspolitik verlor so ihr gesellschaftspolitisches Profil.

4. Folgen, Erfolge und Folgerungen

Damit ist die Frage nach dem sozialpolitischen Ertrag von Bildungsexpansion und Bildungsreform aufgeworfen. In der Bundesrepublik wie in England war es in den 1960er und 1970er Jahren zu einer bislang beispiellosen Ausdehnung der Bildungsbeteiligung gekommen – im einen Fall in den Bahnen des bestehenden Schulsystems, im anderen parallel zu dessen äußerer Umstrukturierung. So unterschiedlich die Reformpfade auch verliefen: Auf beiden Seiten des Kanals herrschte schon bald die Meinung vor, dass im Zuge der Bildungsexpansion die ungleichen Bildungschancen der Geschlechter in hohem Maße ausgeglichen wurden, der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungskarrieren sich jedoch als außerordentlich zählebig erwiesen hatte. Das Bildungsniveau hatte sich insgesamt zwar beträchtlich gehoben – ein Prozess, von dem sehr wohl auch die unteren Schichten profitierten. Aber Niveaueffekte bedeuten nicht schon Struktureffekte. Die für den Zusammenhang von Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung in England getroffene Beobachtung, „that social reform may be rather better at changing totals than at changing relatives“, galt so für beide Länder[47].

---

[46] Vgl. C.B. Cox/A.E. Dyson (Hrsg.), The Black Papers on Education, London 1971; Knight, Making, S. 42ff.

[47] Anthony Heath/Colin Mills/Jane Roberts, Towards Meritocracy? Recent Evidence on an Old Problem, in: Colin Crouch/Anthony Heath (Hrsg.),

Immerhin, auch wenn der enge Nexus zwischen sozialer Herkunft und Bildungsabschlüssen nicht durchbrochen wurde, sind neuere und methodisch komplexere Untersuchungen für die Bundesrepublik doch zu dem Ergebnis gelangt, dass sich die Abhängigkeit der Bildungsbeteiligung von den sozialen Herkunftsbedingungen im Zuge der Bildungsexpansion zumindest abgeschwächt hat[48]. Das gilt vornehmlich für die erste schulische Selektions- und Verteilungsstufe, für die Bildungsverläufe bis zu den 1970er Jahren und insbesondere für den Zugang zur mittleren Schulbildung. Der Grundbefund einer herkunftsbedingt hohen Ungleichheit der Bildungsbeteiligung wird durch diese Forschungsergebnisse jedoch nur in Nuancen korrigiert[49]. Auch 1980 besaßen Beamtenkinder noch immer eine zwölf Mal bessere Chance als Arbeiterkinder, an einer Universität zu studieren, 2000 sogar eine fünfzehn Mal bessere Chance[50]. Ähnlich bestätigen Analysen auch für Großbritannien, dass sich insgesamt zwar die sozialen Ungleichheitsmuster der Bildungsbeteiligung etwas verringert haben, gleichwohl aber prägnant geblieben sind[51]. Beiden Ländern gemein war überdies eine, gemessen an den Bildungsabschlüssen, begrenzte intergenerationelle Mobilität. Die relativen Bildungschancen von Kindern mit niedrigem familiärem Bildungshintergrund haben sich in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren nicht mehr verbessert[52].

Social Research and Social Reform. Essays in Honour of A.H. Halsey, Oxford 1992, S. 217–243, hier S. 240; vgl. auch den vergleichenden Überblick von Colin Crouch, Social Change in Western Europe, Oxford/New York 1999, Kapitel 8.

[48] Vgl. Rainer Geißler, Soziale Schichtung und Bildungschancen, in: ders. (Hrsg.), Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1987, S. 79–110; Anthony Heath, Education Since 1945, in: Jonathan Hollowell (Hrsg.), Britain Since 1945, Malden u. a. 2003, S. 296–312.

[49] Vgl. Walter Müller/Dietmar Haun, Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: KZfSS 46 (1994), S. 1–42; Walter Müller/Reinhard Pollak, Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden ²2007, S. 303–342; Ursula Henz/Ineke Maas, Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion, in: KZfSS 47 (1995), S. 605–633.

[50] Vgl. Becker, Entstehung, in: ders. (Hrsg.), Lehrbuch, S. 98.

[51] Vgl. Jan O. Jonsson/Colin Mills, Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective: a Swedish-English Comparison, in: British Journal of Sociology 44 (1993), S. 213–247 und S. 403–428.

[52] Vgl. Regina T. Riphahn, Intergenerational Transmission of Educational Attainment in Germany. The Last Five Decades, in: Journal of Economics and Statistics 229 (2009), S. 36–60.

All dies bedeutet jedoch nicht, dass zwischen beiden Ländern in puncto sozialer Bildungsungleichheit keine bedeutsamen Unterschiede bestanden hätten. Schon das Ausmaß der Ungleichheit war nicht dasselbe. So konnte für die Kohorte der zwischen 1950 und 1959 Geborenen – Jahrgänge, die zu guten Teilen am frühen Bildungsboom partizipierten – festgestellt werden, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung in England schwächer ausgeprägt war als in der Bundesrepublik[53]. Auch andere Daten bestätigen diese Beobachtung. Nach Berechnungen der OECD lag der Anteil der Arbeiterkinder an den Studierenden 1974 in England erheblich höher als in der Bundesrepublik[54]. Ebenso darf in vergleichender Perspektive nicht außer Acht bleiben, dass Bildungszertifikate die beruflichen Chancen in England weniger massiv bestimmen als in der Bundesrepublik, wo sich der Zusammenhang zwischen Bildungstiteln, sozialer Platzierung und Arbeitsmarktchancen enger gestaltet[55]. Für die sozialen Chancenstrukturen in beiden Ländern fiel andererseits ins Gewicht, dass das deutsche Bildungssystem einen wesentlich höheren Ausstoß an mittleren Qualifikationen und insbesondere ein deutliches Plus in der beruflichen Ausbildung vorweisen konnte[56]. Schließlich wurden in England, trotz vieler fortbestehender Probleme, in der Frage der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern größere Fortschritte erzielt. So erlangte in der Kohorte der zwischen 1960 und 1969 Geborenen, der zweiten britischen Migrantengeneration, ein größerer Anteil der Kinder von indischen und pakistanischen Einwanderern einen Universitätsabschluss als dies unter den in Großbritannien geborenen Weißen der Fall war[57]. In der Bundes-

---

[53] Vgl. Jan O. Jonsson/Colin Mills/Walter Müller, A Half Century of Increasing Educational Openess? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain, in: Robert Erikson/Jan O. Jonsson (Hrsg.), Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective, Boulder (Colorado) 1996, S. 183–206, hier S. 198f. und S. 204.

[54] Vgl. Heinz Stübig, Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in England, München 1980, S. 211.

[55] Vgl. Anthony Heath/Sin Yi Cheung, Education and Occupation in Britain, und Walter Müller/Susanne Steinmann/Renate Ell, Education and Labour-Market Entry in Germany, beide Beiträge in: Yossi Shavit/Walter Müller (Hrsg.), From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations, Oxford 2003, S. 71–101 und S. 143–188.

[56] Vgl. Karin Wagner, Die Beziehung zwischen Bildung, Beschäftigung und Produktivität und ihre bildungs- und beschäftigungspolitische Bedeutung. Ein deutsch-englischer Vergleich, Berlin 1986.

[57] Vgl. Heath, Education, in: Hollowell (Hrsg.), Britain, S. 309; vgl. auch Oliver Walter/Päivi Taskinen, Kompetenzen und bildungsrelevante Einstel-

republik, mit ihrer nach Ethnien wie nach sozialökonomischem Status anders zusammengesetzten Migrantenbevölkerung, sind, gemessen an der durchschnittlichen Bildungsbeteiligung der deutschen Mitschüler, die Defizite der Migrantenkinder deutlich größer, ja im Bildungserfolg scheint sich die Kluft zu den Einheimischen, einer Auswertung der Mikrozensusdaten zufolge, in der zweiten Generation eher noch vergrößert zu haben[58].

PISA 2000 hat beiden Ländern das Zeugnis ausgestellt, dass ihre Schulsysteme international zu denjenigen zählen, in deren Rahmen das von den Schülern erreichte Kompetenzniveau am stärksten zwischen den sozialen Herkunftsgruppen differiert[59]. Im Unterschied zum deutschen System, dem PISA 2000 zugleich beträchtliche Defizite bei den durchschnittlich erreichten Kompetenzen bescheinigte, schnitt das englische unter Leistungsgesichtspunkten allerdings vergleichsweise gut ab. Beide Befunde könnten für Großbritannien überraschend erscheinen, bedenkt man, dass das britische Schulsystem in den Jahrzehnten des Bildungsbooms eine tiefgreifende, gesellschaftspolitisch motivierte, auf mehr Gleichheit hin ausgerichtete Strukturreform durchlaufen hatte, und vergegenwärtigt man sich zudem, dass die englischen Schulen gleichzeitig im Hinblick auf den Kenntnisstand ihrer Absolventen einer immer stärkeren Kritik ausgesetzt gewesen waren. Manches Verdikt, das noch in den 1980er Jahren über das als unzureichend angesehene Wissen der britischen Schüler gefällt wurde, nährte sich aus einer – oft oberflächlichen – Kontrastierung mit dem bundesdeutschen Modell[60]. Was die äußere Strukturreform angeht, ist hier freilich zu berücksichtigen, dass die *comprehensive schools* die Auslese zwar

---

lungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten, in: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster u.a. 2007, S. 337–366.

[58] Vgl. Rainer Geißler, Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn, in: Peter A. Berger/Heike Kahlert (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim/München 2005, S. 71–100.

[59] Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 323–407.

[60] Vgl. S.L. Prais/Karin Wagner, Schooling Standards in England and Germany: Some Summary Comparisons Bearing on Economic Performance, in: National Institute Economic Review 1985, S. 53–76; Detlef Glowka, Anglo-German Perceptions of Education, in: Comparative Education 25 (1989), S. 319–332.

zeitlich nach hinten verschoben, das Problem der Chancenungleichheit jedoch nicht grundlegend entschärften[61], zumal viele dieser Schulen durch die Art, wie sie die Schüler nach Niveaustufen einteilten, das gegliederte System in abgeschwächter Form reproduzierten. Und auch mit Blick auf die Qualität lässt sich der englische Befund leicht erklären: Die britische Schulpolitik der 1980er und 1990er Jahre vollzog nicht nur eine deutliche Abkehr von der bis dahin vorherrschenden, gesellschaftspolitisch motivierten Bildungspolitik, sondern etablierte auch ein neues, auf nationalen Bildungsstandards, Erfolgskontrollen und Wettbewerb fußendes Steuerungsparadigma[62]. Seit PISA ist es dieses Paradigma, das der deutschen Bildungspolitik als neues Referenzmodell dient.

Die konservative Bildungspolitik der Ära Thatcher war an individuellen Chancen interessiert, nicht aber an einem gesellschaftlichen Chancenausgleich. *New Labour* hat an den Grundelementen des von den Konservativen eingeführten Paradigmas festgehalten, sich zugleich jedoch auf die Fahnen geschrieben, die verschärfte soziale Schieflage ausgleichen zu wollen, die zum Erbe der konservativen Bildungspolitik zählte. Darüber, ob und in welchem Maße dies gelungen ist, gehen die Meinungen auseinander[63]. Ein radikales Ausschlagen des Pendels in eine entgegengesetzte Richtung ist unter *New Labour* jedenfalls nicht erfolgt. Anders als in den Boomjahren der Bildungsexpansion zielt dort, wo sich auf beiden Seiten des Kanals in der Bildungspolitik wieder ein sozialpolitischer Impuls bemerkbar macht, das Bestreben heute vor allem darauf, Bildungsarmut zu bekämpfen und Prozesse sozialer Deklassierung zu verhindern; durch einen Umbau des Systems die Chancen für einen „Aufstieg durch Bildung" für alle zu erhöhen, tritt demgegenüber zurück. *New Labours* Losung lautet nicht mehr *social equality*, sondern

---

[61] Vgl. Anthony F. Heath, Educational Reform and Changes in the Stratification Process in Great Britain, in: Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer (Hrsg.), The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe, Frankfurt a.M. u. a. 1990, S. 92–110.

[62] Vgl. Clyde Chitty, Towards a New Education System: The Victory of the New Right? London u. a. 1989; Pam Sammons u. a., England, in: Hans Döbert/Eckhard Klieme/Wendelin Sroka (Hrsg.), Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results, Münster u. a. 2004, S. 65–149.

[63] Vgl. Ruth Lupton/Natalie Heath/Emma Salter, Education: New Labour's Top Priority, in: John Hills/Tom Sefton/Kitty Stewart (Hrsg.), Towards a More Equal Society? Poverty, Inequality and Policy Since 1997, Bristol 2009, S. 71–90; Sally Tomlinson, Education in a Post-Welfare Society, Maidenhead [2]2005; sowie die bilanzierenden Beiträge in Oxford Review of Education 31 (2005) Nr. 1 und 34 (2008) Nr. 6.

social inclusion. Die Verschiebung des Ansatzpunkts resultiert nicht zuletzt aus der Differenz zwischen gehegten Erwartungen und beobachtbaren Erträgen, wie sie bei früheren Anläufen zu einer gesellschaftspolitisch motivierten Bildungspolitik zu beobachten gewesen war. Bildungspolitik ist heute Sozialpolitik zur Sicherung eines Mindestmaßes an kompetenzbezogenen Teilhabechancen, kaum aber manifeste Gesellschaftspolitik im Sinne einer Veränderung der Gesellschaft mit den Mitteln der Bildungspolitik.