



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

4.2 OECD-Studie

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

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

4.2 OECD-Studie

Die "Mehrdeutigkeit" des Begriffs Chancengleichheit, auf die die OECD damals aufmerksam machte⁷, führte zu intensiven Auseinandersetzungen über die Frage, wie das Schulsystem zu organisieren sei, wobei die unterschiedlichen politischen Grundpositionen und gesellschaftlichen Interessenlagen sichtbar wurden. Nach der OECD war das Prinzip der Chancengleichheit attraktiv "aufgrund seiner augenscheinlichen Übereinstimmung mit den gegenwärtigen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kräften".⁸ Den international hochrenommierten Experten fiel auf, daß in der Bundesrepublik das Schulsystem einem Hindernisrennen vergleichbar ist, wobei die Kinder als Rennläufer auf eine "Laufbahn" geschickt werden.

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

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

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

⁸ Ebd., S. 64.

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

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

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

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

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

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

⁹ Ebd., S. 65 ff.

¹⁰ Ebd., S. 68.

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

In der politischen Auseinandersetzung schwankte die Mehrheit zwischen den Modellen 1 und 2. Ein persönliches Votum für das Modell 2 läßt sich mit einer politischen Entscheidung für das Modell 1 vereinbaren. Sobald der zukünftige Wohlstand der Mehrheit in der BRD nicht mehr gefährdet erschien, verstärkte sich der Widerstand gegen die Öffnung des Bildungssystems. Eine übergroße Konkurrenz möchte man den eigenen Kindern ersparen, zumal in Zeiten mit einer erheblichen Arbeitslosenzahl. Deshalb war eine umfassende Reform im Sinne des Modells 2 nicht durchsetzbar. Zwar trat kaum jemand für den Erhalt von ständischen Bildungsprivilegien öffentlich ein, aber das reale Verhalten bei bildungspolitischen Entscheidungen und das Scheitern einer durchgreifenden Bildungsreform nach den Vorschlägen des Bildungsrates, wie sie im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung oder im Bildungsgesamtplan¹¹ enthalten sind, ist so erklärbar.

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

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

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

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

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

¹³ Ebd., S. 95.

¹⁴ Ebd., S. 96.

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

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

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

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

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

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