

## *Bildung und Bildungspolitik*<sup>\*)</sup>

Das Wort „Bildung“ in Bildungspolitik bedeutet nicht dasselbe wie „Bildung“ *ohne* Bildungspolitik. Meistens verweist Bildung ohne Politik auf persönliche Attribute oder auf die Spezies der Gebildeten. „Gebildet“ kann sich mit Grund nicht jeder nennen, die Auswahl durch Zuschreibung ist ebenso streng wie launisch, so dass dann auch die Versuchung gross ist, den Eindruck, man sei „gebildet,“ zu manipulieren. Das Erlernen von Klassikerzitaten ohne Lektürevoraussetzung ist ein beliebtes Objekt der Nachqualifikation ab einer bestimmten Gehaltsstufe. Auf der anderen Seite verlangt eine glaubwürdige Selbstdarstellung das Spiel mit Bezugsgrössen. Bildung weist man durch Zitate nach; das tue ich jetzt auch:

- Kein Mensch würde nach Bildung streben, sagt Friedrich Nietzsche in seinen Basler Vorträgen *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*,
- „wenn er wüsste, wie unglaublich klein die Zahl der wirklich Gebildeten zuletzt ist und überhaupt sein kann“ (S.W. 1/S. 665).

Wenn der Satz zuträfe, wäre er angesichts der Zahl der von „wirklicher Bildung“ Ausgeschlossenen heute politisch nicht sehr korrekt, hätte die OECD zum Feind und würde auch Präsident Bush gegen sich aufbringen. Warum das so ist, erkläre ich gleich.

Gesagt hat Friedrich Nietzsche den Satz am 16. Januar 1872. Es ging nicht um Bildung als Attribut, sondern um die Frage, ob Bildung als ein *öffentliches* Gut verstanden werden kann, das gleich verteilt wird. Der Vortrag in Basel entwickelte eine Kritik am Zustand der Gymnasien nach der deutschen Reichsgründung und zielte ab auf die, wie es heisst,

„lächerliche Impropotionalität zwischen der Zahl der wahrhaft Gebildeten und dem ungeheuer grossen Bildungsapparat“ (ebd.).

Bis heute wird die anschliessende These gerne zitiert,

- wonach die *Erweiterung* und *Verbreiterung* der Bildung, also der Ausbau und die Öffnung des Gymnasiums,
- zur *Verringerung* und *Abschwächung* der Bildung führen werde oder längst geführt habe (ebd., S. 667).

Diese Idee prägte die zeitgenössische Professionsliteratur der Gymnasien, die dafür sorgen sollte, dass die exklusive Standesschule erhalten bleibt (Oelkers 2005). In der Schweiz sind die Gymnasien bis heute die Schulen überwiegend für eine bestimmte Schicht, auch

---

<sup>\*)</sup> Vortrag im Rahmen der „Staatsbürgerlichen Arbeitswoche“ der Kantonsschule Freudenberg am 31. August 2007 in Zürich.

wenn sich die Schulen verglichen mit der Zeit, als Friedrich Nietzsche Griechisch und Latein am Gymnasium in Basel unterrichtete, sehr gewandelt haben. Aber immer noch sind Gymnasien hoch selektive Bildungsanstalten.

Dieses System hat inzwischen den Hauptspieler der internationalen Bildungspolitik gegen sich, die OECD in Paris, die die PISA-Tests auf den Weg gebracht. OECD ist die Abkürzung für *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Sie verfolgt eine Strategie, die de facto gegen gegliederte Schulsysteme und so gegen Gymnasien gerichtet ist. Gegliederte Systeme kennen auf unterschiedlichen Stufen verschiedene Typen von Schulen, gestufte Systeme kennen nur Stufen. In der Politik-Strategie der OECD verbinden sich das sozialdemokratische Postulat der Chancengleichheit mit der Humankapitaltheorie. Die PISA-Leistungstests sind auf diese beiden Eckpfeiler hin angelegt. Die Philosophie hinter den Tests geht davon aus, dass die Qualität der schulischen Leistungen und das Postulat der fairen Chancen (quality and equity) keine konkurrierenden Politikstrategien sind:

„Maximising overall performance and securing similar levels of performance among students from different socio-economic backgrounds can be achieved simultaneously“ (Learning for Tomorrow’s World 2004, S.184.)

Qualität oder Leistung ist nicht abhängig von Selektion, in homogenen Lernfeldern ist die durchschnittliche Lernleistungen als in heterogenen, die OECD favorisiert daher Gesamtschulen, die beide Politikstrategien zusammenbringen. Das *muss* sein, weil von der Höhe der Bildung der ökonomische Return abhängig ist. Je geringer qualifiziert die Schulabgänger sind, desto weniger werden sie verdienen. Bildungspolitik bezieht sich in diesem Sinne auf eine internationale Wettbewerbssituation, nämlich um Arbeitskräfte in einem globalisierten Umfeld. „Equity“ ist ein ökonomisches Gebote, nicht einfach nur ein pädagogisches Postulat. „Equity“ wird gelegentlich auch mit „Chancengleichheit“ übersetzt. Doch was heisst „Chancengleichheit,“ eine politische Forderung, die oft auch mit Argumenten der Bildungsgerechtigkeit versehen wird?

Im Folgenden werde ich Theorien vorstellen, die sich kritisch mit dem Konzept der Chancengleichheit auseinandersetzen (1). Danach thematisiere ich die Schwierigkeit, mit komplexen Bildungssystemen der der Forderung nach Egalität oder Gerechtigkeit nachzukommen. Die Forderung klingt gut, aber sie ist in keinem System weltweit je erfüllt worden, und das muss Gründe haben (2). Abschliessend komme ich auf die Schweiz zurück und diskutiere die Frage, ob sie OECD gut beraten wäre, der Schweiz vorzuschlagen, die Gymnasien abzuschaffen und Gesamtschulen einzuführen (3).

### 1. Das Konzept der „Chancengleichheit“

In den sechziger Jahren des 20. Jahrhundert wurde Bildungspolitik europaweit zur Sozialpolitik. Der schwedische Pädagoge Torsten Husén (1968) prägte das Konzept der Ausschöpfung von „Begabungsreserven,“ die in den unteren sozialen Schichten vermutet wurden. Dieses Schlagwort spielte auch im deutschen Sprachraum eine Rolle, führte aber nicht zu einem Umbau des Systems. Schon zu Beginn der sechziger Jahre tauchte die Idee auf, dass selektive Schulsysteme mit einem „loss of talent“ verbunden seien (Husén 1960), was die betroffenen Länder in eine nachteilige Wettbewerbssituation bringen würde. Zu viele

Potentiale blieben ungenutzt, nur weil das Schulsystem die Entwicklung durch starre Formen der Zuweisung hemmt. Die unteren Segmente des Arbeitsmarktes verlieren an Bedeutung, für die oberen Segmente müssen die Begabungsreserven ausgeschöpft werden. Die pädagogische Theorie der „Chancengleichheit“ hätte so vor allem eine ökonomische Begründung, aber es gehört zur Ironie der Geschichte, dass seinerzeit keineswegs alle Ökonomen damit einverstanden waren.

Der schärfste Kritiker der sozialistischen Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik, die in der englischen Labour Party entwickelt wurde, ist Friedrich von Hayek gewesen. Hayek ist einer der Begründer des Neo-Liberalismus. Seine Kritik in *Die Verfassung der Freiheit* aus dem Jahre 1971 hat zwei zentrale Punkte: Die Politik der Chancengleichheit erhöht massiv den bürokratischen Aufwand und ist zugleich illusionär, weil kein Bildungssystem imstande ist, Chancen nach Begabung und Leistungen „gerecht“ zu verteilen. Der Staat muss Chancen zuweisen und so Freiheiten bescheiden, das Ergebnis ist aber nicht mehr Gerechtigkeit für alle, sondern nur eine andere Verteilung mit neuen Benachteiligungen. Es gibt nie gleiche Chancen für alle, weil die Talente verschieden sind und die Ressourcen der Bildung sowohl genutzt als auch verpasst werden können (Hayek 1971).

Chancengleichheit wäre so kein Problem der gerechten Zuteilung, sondern der Nutzung, und die ist niemals „gleich.“ Hinter der Kritik von Hayek steht die Ablehnung von jeglicher Form der Planwirtschaft. Was heute im deutschen Sprachraum gelegentlich etwas giftig „Neo-Liberalismus“ genannt wird, entstand in den dreissiger Jahren in Auseinandersetzung mit sowjetischen Ökonomen und westlichen Staatsinterventionisten. Milton Friedman (1982) hat im Anschluss an Hayek die Theorie eines sich selbst regulierenden Bildungsmarktes entwickelt, der weitgehend frei von staatlicher Reglementierung ist und so auch keine Chancenzuweisung kennt. So würde Bildung wieder im 19. Jahrhundert landen, und die Lektion der Geschichte wäre vergessen. Eine weitgehende Entstaatlichung und so die Einführung von Bildungsunternehmen fordert aber selbst die OECD nicht.

Die Kritik am Konzept oder besser am politischen Slogan der „Chancengleichheit“ trägt nicht nur neo-liberale Züge. Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman (1975) hat wenige Jahre später einen ähnlichen Schluss gezogen wie Hayek, wenngleich dafür ganz andere Argumente verwendet wurden. Der Ausdruck „equal educational opportunities,“ so Coleman, sei nicht brauchbar, weil weder die Ressourcen für den Input der schulischen Bildung noch die Ergebnisse je „gleich“ sein könnten. Worum es nur gehen könne, sei die Reduktion der *Ungleichheiten*, nicht das Streben nach Gleichheit. Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch beseitigt werden, „Gleichheit“ dagegen ist kein Ziel der Bildung, das erreichbar wäre. Historische Fallstudien gerade aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass das Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis immer zwei verschiedenen Welten waren (Nelson 2005).

Colemans Formel der „reduction in inequality“ (ebd., S. 29) war folgenreich.<sup>1</sup> Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu

---

<sup>1</sup> „Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that comote for the child's time, are unequal, and that the school's task is - besides increasing opportunity for all, through what it imparts - to reduce the unqualizing impact on adult life of these differential environments“ (Coleman 1975, S. 29).

bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen. Die verschiedenen Strategien reichten vom freien Transport der Schüler in Bussen über die Quotierung von Studienplätzen bis hin zur Einrichtung von Schulen mit besonderen Profilen. Die Erfolge sind gemischt, weil die Handicaps mit harten sozialen Fakten zu tun haben wie Einkommen und Milieuzugehörigkeit, die nicht einfach durch Schulwechsel zu beseitigen sind. Die amerikanische Bildungsforschung spricht von „white flight“ und untersucht zu diesem Zweck etwa auch die Entwicklung der Grundstückspreise. Andererseits, wenn die ungleichen Effekte der Verschulung und nicht lediglich die Ressourcen betrachtet werden, dann liegt es nahe, nicht den Kindern gleiche Chancen zu „geben,“ was nicht möglich ist, sondern die Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistung zu erhöhen (Coleman 1969, S. 22).

So konkret hat sich Hayek nie geäußert. Er sagt an keiner Stelle, wie soziale Handicaps bearbeitet werden können oder müssen, die der Freiheit des Konsumenten im Wege stehen. Doch die grossen Strategien zur Reduktion von Ungleichheit sind offenbar nur begrenzt wirksam. Der Bustransport der Schüler in Schulen ausserhalb ihrer Nachbarschaft ist in der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert worden, die Quotierung ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform und auch das Konzept der „Accountability,“ also der Verantwortung der Schule für den Erfolg ihrer Schüler, wird sehr verschieden verwirklicht. Dafür gibt es einen Grund: „Chancen“ entstehen erst durch Nutzung, sie sind keine abstrakten Grössen, die einfach zugeteilt werden könnten.

Auf der anderen Seite ist nicht ausreichend, was in den siebziger Jahren in der politischen Philosophie versucht wurde, nämlich „Chancengleichheit“ als *Weg* und nicht als *Ziel* zu verstehen - „a direction of effort, not a goal to be achieved“ (Frankel 1971, S. 209). Wer nur den Weg, aber nicht auch das Ziel sieht, unterschätzt die politische Bedeutung des Themas. Sie hat wenig mit dem Für oder Wider einer philosophischen Konzeption von Chancengleichheit zu tun (Howe 1989), sondern mit schulischen Abschlüssen und der Vereinheitlichung der Schulform. Auch neuere Theorieansätze, die zu einem „substantielleren“ Konzept gelangen und Schulreform als chancenverbessernde Gesellschaftsreform verstehen wollen (Fritzberg 1999), führen nicht weiter, sondern wiederholen die alten Dilemmata.

Die meisten theoretischen Klärungen von „Chancengleichheit“ übersehen den Tatbestand, dass Bildungspolitik seit den fünfziger Jahren als Sozialpolitik verstanden wurde und so mit Interessen zu tun hatte. Gut belegt ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Repräsentanten der amerikanischen Innercities an Programme halten, die konkrete Verbesserungen schaffen. Dazu zählen etwa Bildungsgutscheine oder auch die so genannten Charter Schools, also öffentliche Schulen mit Leistungsprofilen, die auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler der Ghettos zugeschnitten sind. Milton Friedman reklamiert die Erfindung der Bildungsgutscheine für sich; es ist daher sehr ironisch, dass sie heute in der Sozialpolitik eingesetzt werden und nicht zur Begründung eines Bildungsmarktes. Die Eltern wählen oft religiöse Schulen, weil sie damit eine bessere Lernumwelt verbinden und so soziale Chancen für ihre Kinder.

Die Entwicklung der europäischen Bildungssysteme geht seit Mitte der sechziger Jahre, als die Labour-Party in England und Wales die Comprehensive School einführte, deutlich in eine andere Richtung als die, die Hayek vorschwebte, nämlich Erhöhung der Egalität und Beschränkung der Freiheit. Bildungsgerechtigkeit wird so verstanden, dass alle Kinder *eine* Schule besuchen und möglichst auch nur *einen* gemeinsamen Abschluss machen. Der Grund wird negativ bestimmt, kein Kind soll ausgeschlossen, keines auf einen minderwertigen Bildungsweg gebracht werden und so keines zurückbleiben. Positiv ist damit

die Idee der Förderung und so der Bearbeitung von Handicaps verbunden. Angenommen wird, dass nur Gesamtschulen dazu in der Lage seien, weil nur sie keine Sortierung der Schüler vornehmen und so keine strukturelle Ungleichheit in Kauf nehmen.

Inzwischen gibt es nur noch wenige Bildungssysteme, die diesem Trend in Richtung Gesamtschule bislang *nicht* gefolgt sind, darunter Deutschland, Österreich und die Schweiz. Allerdings bestehen sehr unterschiedliche Gesamtschulesysteme in Europa, und sie sind selbst in Skandinavien alles andere als einheitlich. Auch die Resultate sind sehr verschieden, die Schulform allein kann die Unterschiede nicht erklären. Um die Differenz zwischen den Systemen zu verstehen, müssen die historischen Ausgangspunkte der nationalen Bildungssysteme vor Augen stehen, die alleine verhindern werden, dass ein einheitliches System entsteht. Dennoch ist „Gesamtschule“ ein starker ideologischer Faktor, der die heutige Diskussion prägt und wie vor hundert Jahren für die einen den negativen, für die anderen den positiven Bezugspunkt darstellt.

Das Vorbild aller Gesamtschulmodelle ist die amerikanische High School, die von 1892<sup>2</sup> an entwickelt wurde. Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt des demokratischen Ideals der Chancengleichheit betrachtet worden. James Coleman hat 1969 die vier Grundelemente beschrieben, die dieses Ideal konkretisiert haben. „In the United States, nearly from the beginning, the concept of educational opportunity had a special meaning which focused on equality. This meaning included the following elements:

- (1) Providing a *free* education up to a given level which constituted the principal entry point to labor force.
- (2) Providing a *common curriculum* for all children, regardless the background.
- (3) Partly by design and partly because a low population density, providing that children from diverse backgrounds attend the *same school*.
- (4) Providing equality within a given *locality*, since local taxes provided the source of support for schools”  
(Coleman 1969, S. 13).

Dieses Ideal war ursprünglich gedacht für sechsjährige, überwiegend ländliche und oft kleine Primarschulen, die ohne grosse Differenzierung auskommen. Die Einführung der High School bedeutete die Entwicklung eines integralen Systems, das zusätzlich zur Primarschule noch vier bis sechs Jahre Sekundarbildung umfasste. Ohne die Vergrößerung der Schulen und die Inkaufnahme starker Differenzierungen wäre das nicht möglich gewesen. Bezogen auf Colemans Kriterien lässt sich festhalten: Der Eintritt in den Arbeitsmarkt verschob sich um vier bis sechs Jahre, ein gemeinsames Curriculum für alle entstand nie, der vergleichsweise grosse und privilegierte Privatschulbereich blieb erhalten, der Staatsanteil am Unterhalt der Schulen stieg ständig an und die Unterschiede in der Qualität zwischen den öffentlichen Schulen wurden bis heute nicht beseitigt.

Eine neuere historische Studie (Angus/Mirel 1997) kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung der amerikanischen High School seit 1892 vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann: Erstens wurde das demokratische Postulat der Chancengleichheit umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot; das Curriculum war und ist zugeschnitten

---

<sup>2</sup> Im Sommer des Jahres 1892 setzte der National Council of Education ein Committee of Ten an, dessen Report über die Entwicklung der Secondary Schools 1894 veröffentlicht wurde. Der Bericht leitet die Entwicklung der High Schools ein, die allerdings eine gänzlich andere Richtung nehmen sollte als die, die empfohlen wurde. Der Bericht setzte auf akademische Standards und effizienteren Unterricht.

auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen. „Gleich“ war nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Schon der Ort - Grösse, Lage und Qualität der Schule - war immer ungleich. Versuche, die soziale Ungleichheit durch positive Diskriminierung und Quoten zu minimieren, haben nur begrenzt zu Erfolgen geführt.

Zweitens hatte - und hat - das Angebot der High Schools keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anboten.<sup>3</sup> Und mehr noch, weil die Schüler unterschiedlich gruppiert werden und das jeweilige Curriculum nach verschiedenen Gesichtspunkten organisiert ist, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem Geschlecht, wird die Spaltung der Gesellschaft vertieft und nicht etwa überwunden. Die Differenzierung und soziale Stratifizierung wird durch zwei Faktoren verstärkt, den Einsatz von Intelligenztests und den internen Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitiert (ebd.). Die Schule für *alle* ist also kein Erfolg für alle, jedenfalls soweit Leistungsdaten reichen.

Wann aber ist eine Schule gerecht? Oder kann man so gar nicht fragen? Es wäre sicher nicht gerecht, wenn Schulen auf jede Leistungshierarchie verzichten, weil die Leistungen in jeder Lerngruppe unterschiedlich sind und sich immer Leistungsdifferenzen zeigen. Es ist aber auch nicht gerecht, wenn die Schulen allein die Leistungen betrachten und den Kontext ignorieren. Die Schülerinnen und Schüler *haben* eine Herkunft, sie erleben ganz unterschiedliche Formen der Unterstützung und viele müssen mit Handicaps fertig werden, für die sie nichts können. Im Blick darauf ist kein Bildungssystem „gerecht“, sie sind im Sinne Colemans nur unterschiedlich „ungerecht.“

Das lässt sich an zwei Gesamtschulsystemen zeigen, die formal weitgehend gleich organisiert sind, sich aber materiell und im Blick auf das symbolische Kapital zum Teil krass unterscheiden. Beide sind PISA-Gewinner, aber das ist vermutlich auch die einzige Gemeinsamkeit zwischen Japan und Finnland, sieht man einmal davon, dass beide Länder nach dem Zweiten Weltkrieg einen weitgehenden Wandel ihrer Bildungssysteme einleiteten. Erst jetzt entstand eine Schulform, die für alle gleich angeboten wird, und selbst im Vergleich mit anderen sehr verschieden ist. Beides sind formal „Gesamtschulen,“ die aber gänzlich anderen Entwicklungsimperativen folgen, was vor allem mit der unterschiedlichen Kultur und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu tun hat (zum Folgenden: Oelkers 2007).

## 2. Gesamtschulsysteme und die Frage der Gerechtigkeit

In Japan gibt es eine neunjährige obligatorische Gesamtschule, die 1947 - anders als in Deutschland - nach dem Vorbild der amerikanischen High School eingerichtet wurde. Die japanische Gesamtschule besteht aus einer sechsjährigen Primarschule (*Shogakko*) und einer dreijährigen Mittelschule (*Chugakko*). Die weitaus meisten Kinder, nämlich etwa 94%,

---

<sup>3</sup> „Despite claims by educators that they were building ‚democracy’s high school,‘ the institutions they created were deeply undemocratic, providing only a small percentage of students with the opportunity to master the knowledge and skills that might lead to power and success in American society” (Angus/Mirel 1999, S. 198).

besuchen auch die anschliessende Oberstufe,<sup>4</sup> so dass formal tatsächlich zwölf Jahre High School erreicht werden. Dennoch unterscheidet sich das japanische System sehr weitgehend vom amerikanischen, was mit der zentralen Steuerung beginnt und bei den rigiden Lehrplänen aufhört. Die amerikanischen High Schools werden örtlich regiert und sind daher je nach Beschaffenheit der Schulbezirke unterschiedlich. In Japan gibt ein Ministerium weitgehend gleiche Normen, Ressourcen und Verfahren vor. Aber geht es deswegen gerechter zu?

1993 ist in den japanischen Schulen das System der Notenzeugnisse abgeschafft worden, aber es bestehen hohe Leistungserwartungen schon vor Beginn der öffentlichen Schule. Bei Schuleintritt wird vorausgesetzt, dass die Kinder das aus fünfzig Schriftzeichen bestehende Silbenalphabet „Hiragana“ beherrschen.<sup>5</sup> Nach neun Jahren steht am Ende der obligatorischen Schulzeit das alles entscheidende Examen, das definitiv und unkorrigierbar darüber entscheidet, wie die Jugendlichen in den Arbeitsmarkt integriert werden. Wer die Examen nicht besteht, erlebt oft auch soziale Ächtung. Die Examen selbst sind gleich und insofern auch gerecht. Niemand erlebt eine Sonderbehandlung, allerdings ist die Vorbereitung unterschiedlich.

Das nicht-selektive System der gemeinsamen Verschulung mit einem Streaming erst am Ende hat hohe Nebenkosten. Es ist derart belastend, dass teure Massnahmen kompensatorischer Moralerziehung notwendig scheinen. Auf die Abschlussprüfungen müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit hohem Aufwand gesondert vorbereiten. Japanische Kinder gehen im Schnitt weit länger in die Schule als amerikanische oder europäische.<sup>6</sup> Die durchschnittliche Klassengrösse umfasst 40 Schülerinnen und Schülern und ist etwa mit Schweizerischen Verhältnissen kaum vergleichbar. Alle Schulen arbeiten nach dem gleichen Lehrplan, der vom nationalen Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie in Tokio (*Monbukagakusho*) vorgegeben wird. Der Unterricht ist nur schwach individualisiert und die Förderung wird ausgelagert.

60 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen zusätzlich zum täglichen Unterricht ein Nachhilfeinstitut (*juku* oder *yobiko*) und 15 Prozent werden durch Privatlehrer unterrichtet. Entscheidend für die Lebenskarriere ist das Bestehen der Aufnahmeprüfung in eine der vergleichsweise wenigen hoch reputierten Schulen der Oberstufe. Auf diese Prüfung bereiten nicht die öffentlichen Schulen, sondern private Anbieter (*yoko*) vor, die sich zu einer eigenen Bildungsindustrie entwickelt haben. Der Besuch dieser Institute<sup>7</sup> erfolgt am späten Nachmittag und am Abend. Notwendig wird diese Verdoppelung des Schulbesuchs, weil nur bestimmte Schulen der Oberstufe Zugang zu den Eliteuniversitäten<sup>8</sup> schaffen, und nur wer diese Universitäten besucht, hat gute Chancen für Karrieren in den japanischen Grossbetrieben, in der Regierung oder in der Beamtenschaft.

---

<sup>4</sup> Es gibt in Japan zwei Typen von Oberstufen, die dreijährige *Kotogakko* und die fünfjährige *Koto Senmongakko*. Der erste Typ ist orientiert an einer breiten Allgemeinbildung, der zweite dient zusätzlich der Berufsorientierung und dauert aus diesem Grunde länger.

<sup>5</sup> *Hiragana* ist eine der vier japanischen Schreibsysteme, die anderen drei sind *katakana*, das hauptsächlich für Fremdworte benutzt wird, *kanji*, das der chinesischen Schrift entstammt und als Logogramme zumeist den Wortstamm bestimmt, sowie das lateinische Alphabet *romaji*. Die Silbenschrift *Hiragana* wird oft für grammatische Formen verwendet, ihre Beherrschung ist die Bedingung für den Schulunterricht. Vergleichbare Anforderungen an das Lernen im Kindergartenalter gibt es in keinem europäischen Bildungssystem.

<sup>6</sup> Japanische Kinder gehen im Schnitt 245 Tage im Jahr zur Schule, europäische Kinder im Schnitt 215 Tage und amerikanische Kinder 180 Tage. Die japanischen Sommerferien dauern knapp die Hälfte verglichen mit den amerikanischen Summer Breaks.

<sup>7</sup> Die Kurse werden bis zu drei Tagen in der Woche jeweils bis zu drei Stunden besucht.

<sup>8</sup> Eliteuniversitäten sind etwa die staatliche Universität von Tokyo, *Todai*, die städtische Universität von Kyoto, *Kyodai*, sowie die private *Keio* Universität von Toyko.

Daher ist es entscheidend, die Prüfungen zu diesen Schulen zu bestehen, die nur in sehr formaler Hinsicht jedem offen stehen. Neben den Instituten für die Oberstufe gibt es eigene Kurse für die Aufnahmeprüfungen der Universitäten (*yobiko*). Wer diese Prüfungen nicht besteht, ist gezwungen sie zu wiederholen, weil sonst das System verlassen werden muss. Solche Studierende heissen *ronin*, sie verbringen oft ein oder zwei Jahre in *yobiko*-Kursen, nur um den Zugang zur Universität zu schaffen. Ein Grund für diesen Druck ist die verbreitete Idee der gleichen Begabung, die Leistungsrückstände allein auf das individuelle Verhalten zurückführt, ein anderer Grund ist ein System ohne Alternativen, das nur *einen* sozial akzeptierten Weg kennt. Schliesslich ist ein weiterer Grund das starre Curriculum der staatlichen Normalschulen.

- Die formal gegebene Chancengleichheit wird durch privaten Aufwand unterlaufen.
- Je nachdem, wie die Eltern investieren, erhöhen sich die Chancen oder sie verringern sich.
- Am Ende besucht etwa 25% der Studierenden die öffentlichen Universitäten, die die besten Anschlusschancen vermitteln.

Anders als in den Vereinigten Staaten sind öffentliche Universitäten in Japan weitaus angesehener als private. Wer es also nicht an eine öffentliche Eliteuniversität schafft, muss mit einer privaten oder einer minder reputierten öffentlichen Universität vorlieb nehmen. Von den 709 Universitäten des Landes sind 87 nationale und 80 öffentliche, 542 sind dagegen private.<sup>9</sup>

An den japanischen Universitäten studierten im Jahre 2004 2.809.323 eingeschriebene Studentinnen und Studenten. Das entspricht verglichen mit dem Jahr 1985 einer Steigerung von rund einer Million Studierender. Die Rate wächst kontinuierlich ohne grosse Sprünge. Dabei nimmt auch die Zahl der weiblichen Studierenden zu, allerdings studieren in Japan immer noch weit mehr Männer als Frauen.<sup>10</sup> Unterschieden wird ein Studium an einer vollen Hochschule (*Daigaku*) von mindestens vier Jahren Dauer und ein Studium an einer eingeschränkten Hochschule (*Tanki Daigaku*) von zwei oder drei Jahren Dauer. Die kürzeren Studiengänge erlauben einen schnelleren Eintritt ins Berufsleben, werden oft von Frauen besucht und sind mit den schlechteren Karriereaussichten verbunden.

Auch skandinavische Länder führen nicht-selektive Gesamtschulen bis zum 9. oder 10. Schuljahr. Aber im Mittelpunkt des skandinavischen Systems steht nicht die Vorbereitung auf eine definitive Prüfung, die umso wichtiger wird, je mehr sich die Schulzeit ihrem Ende nähert. Das Ziel besteht vielmehr darin, allen Schülern möglichst hohe Grundkompetenzen zu vermitteln. Das Ziel wird angestrebt durch eine starke, nicht-selektive Förderorientierung, die einhergeht mit einer klaren, auf Kompetenzen und Standards bezogenen Leistungsevaluation. Individuelle Förderung und Kontrolle der je erreichten Qualität sind keine getrennten Grössen, ohne die Qualitätsüberprüfungen mit Selektionen während der Schulzeit zu verbinden. Erst gegen Ende der regulären Schulzeit werden die Schüler in eine Leistungsrangfolge gebracht.

---

<sup>9</sup> Die Zahl der Universitäten Japans stieg zwischen 1985 und 2004 von total 460 auf 709. Die Zahl der privaten stieg im gleichen Zeitraum von 331 auf 542, die nationalen Institute gingen im gleichen Zeitraum leicht zurück und die öffentlichen stiegen von 34 auf 80. (<http://web-japan.org/stat/stats/16EDU29.html> )

<sup>10</sup> Im Jahre 2004 studierten an japanischen Universitäten 1.708.465 Männer und 1.110.858 Frauen (<http://web-japan.org/stat/stats/16EDU59.html> )

Das immer wieder herausgestellte finnische System der Gesamtschule sieht neun Jahre gemeinsamen Unterricht vor, in dem eine grundlegende Bildung für alle vermittelt wird. Unterschieden werden zwei Stufen, die Primarstufe der Gesamtschule (*Peruskoulun ala-aste*) und die daran anschließende Sekundarstufe (*Peruskoulun yläaste*). Es gibt keinerlei Aufnahmebedingungen und keine Examen. Das Abschlusszeugnis bezieht sich darauf, welches Lernpensum die Schülerinnen und Schüler absolviert haben. Alle Schüler erhalten einen Abschluss, der in etwa äquivalent ist mit der deutschen mittleren Reife oder einem schweizerischen Sekundarabschluss. Repetitionen gibt es nur ganz selten und drohende Schulabbrüche werden gezielt verhindert. Das System kennt aufwändige Stütz- und Fördermassnahmen. Die Schulpflicht gilt als erfüllt, wenn das Lernpensum des grundlegenden Unterrichts erreicht ist.

Ein Bewertungssystem ist vorhanden, es gibt Noten auf einer Skala von 4 bis 10, aber die Noten beschreiben das je erreichte Kompetenzniveau in bestimmten Lernbereichen und sind auf Förderung hin angelegt. Eine „gute Kompetenz“ stellt eine 8 dar. Der Lernfortschritt wird mit den Schülern und den Eltern kommuniziert. Das Jahrespensum kann individualisiert und modularisiert werden, vorausgesetzt, dass gleiche Ziele angestrebt sind und gleiche Kompetenzen erreicht werden können. Ein Schüler oder eine Schülerin gelten so lange als der neunten Klassenstufe zugehörig, bis er oder sie das gesamte Lernpensum des grundbildenden Unterrichts erfüllt haben und ein Abschlusszeugnis erhalten, es sei denn, das Alter der Schulpflicht<sup>11</sup> ist überschritten oder die betreffende Person verlässt die Schule aus eigenem Entschluss (Gäbler 2005).

Wo liegen die Nachteile des Systems? Gibt es überhaupt welche? 2005 veröffentlichte die OECD einen Länderbericht zur Equity-Situation in Finnland. Das Urteil über die finnische Gesamtschule lautete so:

„Finnish comprehensive education has devised a more consistent and comprehensive approach to preventing students from falling behind than any other country we know of“ (OECD 2005, S. 22).

Der OECD-Report hält dann aber fest, dass sich das günstige Bild der Gesamtschule auf die späteren Stufen nicht übertragen lässt. Erwähnt werden die hohe Jugendarbeitslosigkeit, die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei getrennte Zweige auf der Sekundarstufe II und auch die unterschiedliche Bewertung dieser Zweige in den Augen der Betroffenen. Die Wahl am Ende der Gesamtschule, so die Kommission, besteht zwischen einer „high-status“ und einer „low-status option,“ also nicht zwischen gleichwertigen Alternativen. Entsprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schafft, an einer Universität zu studieren (ebd., S. 24/25).

Wer den Gymnasialzweig besucht, hat zur Voraussetzung Schulen mit ganz unterschiedlicher Reputation und Ausstattung. Das Angebot ist selbst im obligatorischen Bereich nicht gleich, weil die Gemeinden die Gesamtschulen verschieden ausstatten und auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen grosse Unterschiede bestehen. Für den Gymnasialzweig verweisen finnischen Daten darauf, dass hier der Bildungsstand und das Einkommen der Eltern eine zentrale Rolle spielen (Asplund/Leijola 2005). Die scharfe

---

<sup>11</sup> Die allgemeine Lernpflicht beginnt in dem Jahr, in dem das Kind sein siebtes Lebensjahr vollendet hat. Sie dauert neun Jahre und endet, wenn das Lernpensum der Gesamtschule erreicht oder zehn Jahre seit Beginn der Lernpflicht vergangen sind.

Differenz zwischen dem Gymnasial- und dem Berufsbildungszweig wird im OECD-Report auch damit in Verbindung gebracht, dass in Finnland kein duales System der Berufsbildung existiert (OECD 2005, S. 26).

Am Ende der dreijährigen Gymnasialzeit steht das Matrikulationsexamen. Viele der Schüler bereiten sich darauf in privaten Klassen vor, die von den Eltern bezahlt werden müssen. Wer im Examen schlechtere Leistungen zeigt, kann nur an einer Fachhochschule studieren. In den Universitäten sind Studierende aus einkommensstarken Familien überrepräsentiert, in Finnland weit mehr Kinder aus Akademikerfamilien (higher education) als in allen anderen EU-Ländern. „Finland easily has the highest proportion of students from families with higher education certificates with a value of 48% of fathers and 50% of mothers” (Eurostudent 2005, ebd., S. 65).

Zum Studium an den Universitäten müssen zusätzlich Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.<sup>12</sup>

- Die 20 finnischen Universitäten bieten Studienplätze für fast ein Drittel eines Jahrgangs, die Selektion erfolgt hier und sie ist scharf.
- Von den etwa 66.000 Bewerberinnen und Bewerbern des Jahres 2002 wurden nur 23.000 aufgenommen.
- Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Fachbereiche einen Numerus Clausus, wobei zwischen 1992 und 2002 die Zahl der Studierenden um 40% angestiegen ist.<sup>13</sup>

Im Ergebnis studieren an Universitäten aber kaum mehr als in Deutschland. Der entscheidende Strukturwandel in Finnland bestand im Anheben der oberen Sekundarschulabschlüsse zwischen 1970 und 2000,<sup>14</sup> was über die soziale Stratifikation der Studierenden aber gar nichts aussagt. Wer am Ende studiert und wer nicht, hat ebenso Merkmale der sozialen Herkunft wie in anderen Ländern. Entscheidend ist aber auch hier, wer mit welchen Qualifikationen den Arbeitsmarkt erreicht.

Das finnische System lässt sich nur schwer vergleichen mit einem gymnasialen System der frühen Auslese, wie es in Deutschland und Österreich praktiziert wird. In der bildungspolitischen Diskussion in beiden Ländern wird häufig das Gymnasium gegen die Gesamtschule ausgespielt, ohne zu bedenken, dass Gesamtschulsysteme sehr unterschiedlich sein können, wie der Vergleich zwischen Japan und Finnland gezeigt hat. Der PISA-Test allein genügt als Bewertungsmaßstab nicht, er sagt wenn, dann etwas über die Qualität der schulischen Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit aus, nicht über die *Verwendbarkeit* der Allgemeinbildung. Das aber ist eine entscheidende Frage, die sich mit dem neu-deutschen Wort der Accountability verbindet. Wofür sind die allgemeinbildenden Schulen verantwortlich, für einen hohen Leistungsstand bei möglichst geringer sozialer Segregation oder auch für die Verwendbarkeit des Gelernten?

---

<sup>12</sup> Die Fachhochschulen wurden in den neunziger Jahren eingeführt. Ihr Träger ist nicht, wie bei den Universitäten, der finnische Staat. Fachhochschulen werden unterhalten entweder von den Gemeinden oder von privaten Anbietern. Der Staat übernimmt etwas mehr als die Hälfte der Kosten.

<sup>13</sup> Daten nach: *Higher Education in the Nordic Countries* (2003).

<sup>14</sup> 1970 machten in Finnland 181.857 Personen einen oberen Sekundarschulabschluss, im Jahre 2000 waren dies bei etwa gleich bleibender Bevölkerung 351.742. Auch die Abschlüsse auf dem unteren Niveau der Tertiärstufe haben sich verdoppelt. (Quelle: Statistics Finland mit Mail vom 22. 08. 2005)

Die Frage verschärft sich, wenn man das in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz ausgeprägte Berechtigungswesen einbezieht. Schulische Abschlüsse beschreiben nicht einfach die Erfüllung des „Bürgerrechts auf Bildung,“ sondern sind mit Berechtigungen für anschließende Ausbildungsgänge verbunden. Die deutschen Gymnasien müssen dafür sorgen, dass ihre Abschlüsse mit der Fähigkeit verbunden sind, ein Studium aufnehmen zu können, Haupt- und Realschulen müssen auf Berufslehren vorbereiten. In diesem Sinne weist die Verantwortung über den Anschluss hinaus. Das ist Ländern sehr anders, die kein duales System der Berufsbildung kennen und in denen es kein Maturitätsprivileg gibt. In den Vereinigten Staaten meint Accountability vor allem die Verantwortung der Schulen für die akademischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler.

Natürlich ist es politisch offen, ob sich das deutsche oder das Schweizerische Bildungssystem grundlegend verändert. Vielleicht wird in der Schweiz die freie Schulwahl der Eltern eingeführt oder in Deutschland die Gemeinschaftsschule. Die Frage der Gerechtigkeit ist damit nicht beantwortet, jedes neue System hat auch nachteilige Folgen, es wird auch in Zukunft keinen definitiven Zustand geben, an dem Bildungsgerechtigkeit abschliessend hergestellt ist. Gleichwohl wird etwas getan, und es gibt durchaus Konsens, in welche Richtung die Systementwicklung betrieben werden soll.

- Der heute international gültige Slogan für das Problem der Chancengleichheit heisst: *No Child Left Behind* -
- es ist nicht gesagt, dass die Spitze gleich sein muss,
- aber es muss dafür gesorgt sein, dass alle Schüler im Blick auf ein möglichst hohes Minimum lernen können, was sie lernen sollen und wollen.
- Der Slogan stammt aus den Vereinigten Staaten und ist 2001 in einem gleichnamigen Bundesgesetz der ersten Bush-Administration umgesetzt worden.

Natürlich bleiben Kinder immer hinter Anderen zurück, es gibt nie eine gleiche Linie, und zwar weder in den Leistungen noch im Zuwachs des persönlichen Könnens. Der Slogan soll anzeigen, dass jedes Kind in der Lage sein muss, die Leistungsanforderungen seines Bildungsganges in einem hohen Minimum zu erfüllen, ohne durch ausserschulische Faktoren behindert zu sein. Das verlangt Förderpraxis, nicht jedoch irgendeine Form von positiver Diskriminierung, und zwar aufgrund des Leistungsprinzips.

Alle Versuche, die Chancen bestimmter Gruppen zu verbessern, indem andere behindert werden, sind in einem System illegitim, das auf individuelle Leistung setzt, aber dann auch die Voraussetzungen schaffen muss, dass sie zustande kommt. Im öffentlichen Schulwesen kann nicht der umgekehrte Weg beschritten werden, etwa der Einbau von Schikanen für die Leistungsstarken, damit die Leistungsschwachen nicht zurückbleiben. Auch lässt sich die soziale Herkunft nicht mit einem Bonus-Malus-System bearbeiten, etwa derart, dass gute Leistungen mit einem Sozialindex ab- und schlechte Leistungen aufgewertet würden. Schliesslich verbieten sich auch Quotierungen, etwa nach Ethnien, Geschlecht oder Religionszugehörigkeit. Der amerikanische Supreme Court hat die Praxis des *affirmative action* vor zwei Monaten verboten.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Der amerikanische Supreme Court hat am 28. Juni 2007 entschieden, dass die ethnische Durchmischung der Schülerpopulation durch die Schulbehörden nach bestimmten Quoten verfassungswidrig sei. Minderheiten gleich welcher Art dürfen im Bildungssystem nicht länger bevorzugt behandelt werden, um die Folgen früherer Diskriminierungen auszugleichen.

In der Schweiz sind solche Strategien nie angewandt worden, aber die soziale Segregation ist auch geringer und die Ungleichheit hat ein ganz anderes Niveau als in den Vereinigten Staaten. Nur in den Vereinigten Staaten liegen die Bildungsausgaben höher als in der Schweiz, deren Leistungsdaten die amerikanischen aber bei weitem übertreffen. Eine amerikanische High School würde in der Schweiz nichts verbessern, aber die OECD verweist regelmässig darauf, dass die Schweiz zu wenig Maturanden hat und daher das eigene System verändern sollte. Mit dieser Frage werde ich mich abschliessend beschäftigen.

### 3. Die Schweiz als eigener bildungspolitischer Weg

Die zentrale politische Frage sollte nicht sein, ob wir „zuwenig“ oder „zuviel“ Maturantinnen und Maturanten haben, sondern ob die Passung im System stimmt und wie die Qualität gehalten werden kann. Aber die internationale Diskussion wird von Zahlen bestimmt, die mit *Quoten* und nicht oder nur nachgeordnet mit *Qualitäten* zu tun haben. Regelmässig wirft die OECD daher Ländern mit einem gegliederten Schulsystem vor, sie produzierten zu wenig gymnasiale Abschlüsse und verlören daher den Anschluss an die internationale Entwicklung. Die Schweiz hat, nimmt man rein die Zahl der gymnasialen Maturitätsabschlüsse, eine sehr niedrige Quote, ohne dass ich den Eindruck habe, das Land wäre dadurch nicht imstande, Anschlüsse an internationale Entwicklungen zu halten. Allerdings geht es dabei um Produktion und Arbeitsmarkt, nicht lediglich um die höchsten Bildungsabschlüsse.

Oft wird bei den Vergleichen der Schulabschlüsse unterschlagen, dass in der Schweiz auf der Sekundarstufe II andere als maturitäre Abschlüsse bestehen, die mit guten Berechtigungen verbunden sind und von der weit grösseren Zahl von Jugendlichen erreicht werden. Der Eindruck der Rückständigkeit entsteht nur dann, wenn Abschlüsse verglichen werden, die zum Hochschulzugang berechtigen. Und dabei wird wiederum unterschlagen, dass anders als in anderen Ländern eine Hochschulausbildung das Schweizer Beschäftigungssystem bislang nicht dominiert. Qualität wird auch auf anderem Wege erzeugt, und man braucht keine gymnasiale Maturität, um in bestimmten Sparten erfolgreich zu sein. Andererseits erreichen nicht zu viele Absolventen die Hochschulreife.

Die Forderung nach einer signifikant höheren Maturitätsquote hat wenig mit den realen Beschäftigungsverhältnissen und viel mit der Forderung nach egalitären Bildungschancen zu tun. Die erste PISA-Studie hat in den deutschsprachigen Ländern erneut die Frage der „Chancengleichheit“ aufgeworfen und sie mit gleicher Verschulung für alle zusammengebracht. Das soll, so bestimmte Voten, mit Gesamtschulen nach skandinavischem Vorbild erreicht werden. Begründet wird dies mit dem Rang aller dieser Systeme, besonders Finnlands, im PISA-Ranking, das sich aber nur auf die Bildungsqualität am Ende des Sekundarstufe I bezieht und über die weitere Verweidung des Gelernten keine Aussagen macht.

Die PISA-Studie ist kein Systemvergleich, sondern nur ein Leistungstest, der in bestimmten Fächern Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I misst. Die Ergebnisse haben gleichwohl dazu geführt, erneut die Systemfrage zu stellen. Das liegt jedoch ausserhalb des Ansatzes: PISA vergleicht Bildungssysteme nicht auf die Frage hin, ob die Unterschiede in den Ergebnissen mit dem Merkmal der Stufung oder der Gliederung in Verbindung gebracht werden können. Eine solche Kausalität ist politisch

konstruiert worden, um empirisch gesicherten Anschluss zu finden an die älteren Forderungen der „Einheits-“ oder der „Gesamtschule“, die für alle Schüler gleich angeboten wird und die auch zu einem weitgehend gleichen Abschluss auf der Sekundarstufe I führt.

In Frankreich absolvierten im Jahre 2000 sechzig Prozent eines Schülerjahrgangs die Prüfung zum *baccalauréat général*, in Italien machten im gleichen Jahr etwa siebenzig Prozent des Jahrgangs die *maturità*. Die Zahlen sind bis 2006 weiter angestiegen. In diesem Jahr bestanden in Frankreich 84.4% von mehr als 650.000 Kandidatinnen und Kandidaten die landesweite Prüfung. Im Vergleich damit liegt etwa Deutschland weit zurück. Die Zahl derer, die die allgemeine Hochschulreife<sup>16</sup> erreichen und dann auch tatsächlich ein Studium aufnehmen, liegt um etwas mehr als die Hälfte tiefer als in Frankreich.

Das wird von der Kritik als gefährlich angesehen. Mit einer zu geringen Abiturientenquote sollen in der Wissensgesellschaft der Zukunft mehr oder weniger dramatische Nachteile verbunden sein. Es käme darauf an, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zur Maturität zu führen, die sich dann mit einem Studium auf die Wissensgesellschaft vorbereiten können. Nur im Studium wird qualifiziertes Wissen erworben und von dem hängen der Erneuerungsprozess und so der künftige Wohlstand der Gesellschaft ab.

Gegenevidenzen liefert die Schweiz.<sup>17</sup>

- Hier betrug die landesweite Quote der gymnasialen Maturität im Jahre 1980 etwas über 10%.
- Die Quote stieg bis 2000 auf etwa 19 Prozent an, wobei grosse Unterschiede zwischen den Kantonen in Rechnung gestellt werden müssen.
- Eine Prognose des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik sieht bis 2015 keinen dramatischen Zuwachs. Nach einer leichten Delle zwischen 2000 und 2005 wird zehn Jahre später eine Quote um 21 Prozent erwartet, wobei eine von zwei Varianten näher bei 20 Prozent liegt.

Diese Zahlen müssen im Gesamtzusammenhang verstanden werden. Es ist wenig bekannt, dass es in der Schweiz zwei Maturitätsabschlüsse gibt, neben der Gymnasialen steht seit 1993 die Berufsmaturität, die sich steigender Nachfrage erfreut. Die Quote der Berufsmaturität, mit der die Fachhochschulreife erworben wird, betrug im Jahre 2005 12.2 Prozent. Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen entscheidet sich für eine Berufslehre, die überwiegend in Betrieben stattfindet (Bundesamt 2006). Die Schweiz unterschreitet also im Blick auf die Maturitätsabschlüsse die deutschen Zahlen bei weitem und erreicht gleichwohl eine hohe Bildungsqualität.

Das Ziel in der Schweiz ist nicht, wie in Frankreich oder Italien, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler den obersten Bildungsabschluss erreichen, sondern dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt, dies auf verschiedenen Wegen und dabei auf möglichst hohem Niveau. Aber höchste Niveaus kann nicht jeder erreichen, so dass ein sehr differenziertes System der Eingliederung besteht. „Chancengerechtigkeit“ ist kein abstraktes Ideal, sondern wird vor dem Hintergrund der Beschäftigungsverhältnisse verstanden. Wesentliche Anstrengungen gelten der Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung, das es so nur im deutschen Sprachraum gibt. In Italien und Frankreich findet

---

<sup>16</sup> Zu unterscheiden von der Fachhochschulreife. Beide Abschlüsse zusammen werden als Studienberechtigtenquote erfasst.

<sup>17</sup> Daten im Folgenden nach Oelkers 2007.

die Ausbildung in Berufsschulen statt, die ausser Praktika keinen wirklichen Zugang zu den Betrieben haben. Entsprechend schwer ist es dann, eine Stelle zu finden.

Bei einem drastischen Anstieg der Studierendenquote fragt sich, nicht nur, wer ein Studium beginnt, sondern auch, wer es erfolgreich beendet. Im Jahre 2006 erwarben in Deutschland 43.1 Prozent des Jahrgangs Schülerinnen und Schüler die die Studienberechtigung, angenähert die Hälfte des Jahrgangs konnte also an Universitäten und Fachhochschulen studieren. Tatsächlich fingen 35.5 Prozent des Jahrgangs ein Studium an, das waren im vergangenen Jahr rund 344.000 Studierende. Die Absolventenquote liegt wesentlich tiefer. Im Jahre 2004 schlossen 22 Prozent eines Jahrgangs ein begonnenes Studium ab, die Zahl hat sich seitdem verbessert und steigt langsam an, aber sie sagt dennoch Einiges darüber aus, warum in Deutschland die Abiturientenzahlen steigen und auf dem Arbeitsmarkt derzeit sowohl Ingenieure als auch Facharbeiter fehlen.

Eine hohe Allgemeinbildung garantiert keine Beschäftigung. Ein Indikator dafür ist die Jugendarbeitslosigkeit, also die Arbeitslosigkeit von beschäftigungsfähigen Personen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Die Jugendarbeitslosigkeit steigt europaweit, unabhängig davon, ob das Schulsystem gegliedert ist oder nicht. Interessant ist, dass Gesamtschulsysteme offenbar in dieser Hinsicht keine besseren Chancen bieten. In Finnland, also dem System mit der besten Allgemeinbildung, lag die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Jahre 2000 bei 21,4 Prozent und ist bis heute nur unwesentlich gesunken. Italien, ein Land mit einem schlechten Gesamtschulsystem hatte im Jahre 2004 26.3 % Jugendliche ohne Beschäftigung. Der EU-Durchschnitt beträgt immerhin 15%.

Die Quote lag in Österreich, also einem Land mit einem gegliederten Schulsystem, im Jahre 2000 bei 4,4 Prozent lag. Sie stieg bis 2005 auf 7,5% an. Deutschland - mit bekanntlich grossen Problemen auf dem Arbeitsmarkt - hatte im Jahr 2000 9,0 Prozent Arbeitslose in der Altersgruppe unter 25 Jahren (Isenhard 2001). 2005 lag diese Quote bei etwas über 10%.<sup>18</sup> In der Schweiz lag die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Februar 2007 bei 3.9% und war damit leicht höher als die der arbeitslosen Erwachsenen, die im gleichen Monat bei 3.2% lag.<sup>19</sup> Den niedrigsten Wert aller EU-Ländern halten die Niederlande mit 2004 6.6% arbeitslose Jugendliche, der Wert liegt um fast drei Prozent *höher* als in der Schweiz, einem Land mit einem gegliederten Schulsystem und einer geringen Maturitätsquote.

Diese Unterschiede haben viele Gründe. Die Situation kann nicht kausal verstanden werden. Die Zahlen belegen einfach, wie fragwürdig es ist, von der Allgemeinbildung auf den Arbeitsmarkt zu schliessen, also pauschal Chancengleichheit in der Schule mit gleichen Abschlüssen und diese wiederum mit Lebenschancen in Verbindung zu bringen. Wenn es schon um Lebenschancen gehen soll, dann muss beachtet werden, dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt diese Chancen wesentlich bestimmt. Wer als Jugendlicher arbeitslos ist, wird in seinen Lebenschancen massiv beeinträchtigt, und sei seine Allgemeinbildung noch so hoch. Allein das spricht gegen die Steuerung durch Anhebung der Abschlüsse.

Die linearen Berechnungen von Ausbildungserfolg und Höhe des Abschlusses auf der einen sowie Einkommensgewinne auf der anderen Seite sind inzwischen einer Kritik unterzogen worden, die die ökonomische Prognose hinter PISA fraglich erscheinen lässt (Wolf 2002). Träfe diese Prognose zu, dann müsste die Schweiz ein armes Land sein, aber eine vergleichsweise geringe Maturitätsquote könnte auch ein Erfolgsfaktor sein, weil das System nicht dazu zwingt, hohe Abschlüsse aus Verlegenheit zu suchen oder weil die Politik

---

<sup>18</sup> <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

<sup>19</sup> NZZ Nr. 56 v. 8. März 2007, S. 21. Zum Vergleich die Zahlen in: EDV (2005)..

es verlangt. Die englische Bildungsökonomin Alison Wolf hat das Problem so beschrieben: Es gibt natürlich gute Gründe, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die - englische - Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist.

„I find it difficult to construct a convincing argument that more six-form qualifications and more degrees are needed so that people will be educated enough to stack shelves, swipe credit-cards, or operate a cappuccino machine effectively. And it is important to remember just how many jobs like this exists, because to listen a lot of the rhetoric you would think that every semi-skilled or unskilled job was going to vanish tomorrow, if not early this afternoon” (ebd., S. 49).

### *Literatur*

Angus, D.L./Mirtel, J.E.: The Failed Promise of the American High School, 1890-1995. New York/London: Teachers College Press 1999.

Asplund, R./Leijola, L.: Education and Wage Inequality in Finland: A Review of the Empirical Evidence. In: R. Asplund/E. Barth (Eds.): Education and Wage Inequality in Europe. Helsinki: ETLA 2005.

Bundesamt für Statistik: Das schweizerische Bildungssystem im europäischen Vergleich. Ausgewählte Indikatoren. Bearb. v. W. Caballero Liardet/E. v. Erlach. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2005.

Coleman, J.S.: The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: Harvard Educational Review (Ed.): Equal Educational Opportunity. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1969.

Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.

Das finnische Schul- und Ausbildungswesen. FINFO Nr. 3 (2002). Helsinki: Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten 2002.

Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Synopsis and Indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, The Netherlands and United Kingdom (England and Wales). Hannover: HIS 2005.

Frankel, Ch.: Equality of Opportunity. In: Ethics Vol. 18, No. 3 (1971).

Friedman, M.: Capitalism and Freedom. With the Assistance of R. D. Friedman. With a New Preface by the Author. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982.

Fritzberg, G.J.: In the Shadow of „Excellence”: Recovering a Vision of Educational Opportunity for All. San Francisco, CA: Caddo Gap Press 1999.

Gäbler, Chr.: Grundbildender Unterricht an Schulen in Finnland. Unterricht für alle Schüler von Klasse 1 - 9. <http://christoph-gaebler.de/finnland.htm>

Hayek, F. A. v.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck) 1971. (= Walter Eucken Institut Feiburg i. Br. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen, Band 7)

Howe, K.: In Defense of Outcomes-Based Conceptions of Equal Educational Opportunity. In: Educational Theory Vol. 39, No. 4 (1989).

Husén, T.: Loss of Talent in Selective School Systems: The Case of Sweden. In: Comparative Education Review Vol. 4, No. 2 (October 1960), S. 70-74.

Husén, T.: School Structure and Utilization of Talent. In: Scandinavian Journal of Education Vol. 12, No. 1 (1968).

Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).

Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004

Nelson, A.R.: The Elusive Ideal: Equal Educational Opportunity and the Federal Role in Boston's Public Schools, 1950-1985. Chicago/London: The University of Chicago Press 2005. (= Historical Studies of Urban America).

Nietzsche, F.: Sämtliche Werke, hrsg. v. G. Colli/M. Montinari, Bd. 1: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemässe Betrachtungen. Nachgelassene Schriften 1870-1873. München, Berlin/New York: Deutscher Taschenbuch Verlag, Walter de Gruyter 1980.

OECD: Equity in Education. Thematic Review. Finland. Country Note. Paris:OECD 2005.

Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.

Oelkers, J.: Expertise gymnasiale Mittelschulen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.

Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.