

Jürgen Oelkers

Wohin bewegen sich die Schulreformen in Europa?)*

Die Frage meines Vortrages scheint schnell und leicht beantwortet werden zu können:

- Es gibt keine gemeinsame Richtung der Schulreformen in Europa,
- die Bewegung erfolgt entlang den Vorgaben des je eigenen Systems
- und die nationale Zuständigkeit für die allgemeinbildende öffentliche Schule wird auch in Zukunft nicht in Frage gestellt.

Die Finanzierung erfolgt nahezu ausschliesslich aus dem öffentlichen Steueraufkommen, und es nicht damit zu rechnen, dass sich die Bildungspolitik grundlegend ändert, schon deswegen nicht, weil hier einer der letzten nationalen Politikbereiche liegt, bei dem die Europäische Union oder der Europäische Gerichtshof fast nichts zu sagen haben.

„Fast nichts“ soll nicht auf das Strassburger Urteil gegen Österreich in Sachen Hochschulzugang¹ verweisen, sondern bezieht sich etwa auf unterschwellige Systemangleichungen wie die Begrifflichkeit der UNESCO-Statistik.² Gegliederte Bildungssysteme wie in Deutschland, Österreich oder der Schweiz sind darin eigentlich nicht mehr vorgesehen. Die UNESCO unterscheidet für den gesamten Bildungsbereich sieben „Levels“ oder Stufen, die konsekutiv angelegt sind und die internationale Norm darstellen sollen. Gliederungen mit unterschiedlichen Schultypen auf den einzelnen Stufen oder quer zu ihnen sind nicht vorgesehen. Im europäischen Vergleich haben sich gestufte Systeme durchgesetzt, die die früheren Schultypen abgelöst haben.

- *Schultypen* sind Säulen und bestehen nebeneinander,
- *Schulstufen* vereinigen verschiedene Jahrgänge und sind oft integral organisiert.

Das ist allerdings nur ein sehr formaler Befund. Materiell und inhaltlich bestehen im europäischen Vergleich grosse Unterschiede,³ die von der Klassifikation in der UNESCO-Statistik nicht erfasst werden. Damit werde ich beginnen: Wie sieht die europäische Differenz aus? (1) In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Selektion ein: Wo und wie erfolgt die

*) Vortrag auf der Tagung „Schule zwischen Förderung und Selektion“ am 9. März 2007 im Bildungszentrum St. Virgil in Salzburg.

¹ Gemeint ist das Urteil vom 2. Juli 2005 der Zweiten Kammer des Europäischen Gerichtshofes in Luxemburg gegen die Republik Österreich. Das Urteil entschied in einer Vertragsverletzungsklage, die von der Europäischen Kommission unterstützt durch die Republik Finnland am 31. März 2003 eingereicht wurde. Die Republik Österreich wird verurteilt, dass sie gegen die einschlägigen Bestimmungen des EG-Vertrages verstossen und nicht die erforderlichen Massnahmen ergriffen hat, die sicherstellen, dass die Inhaber von in anderen Mitgliedsstaaten erworbenen Sekundarschulabschlüssen unter den gleichen Voraussetzungen wie die Inhaber von in Österreich erworbenen Sekundarschulabschlüssen Zugang zum Hochschul- und Universitätsstudium in Österreich haben.

² *International Standard Classification of Education (ISCED 1997)*.

³ Daten zum Folgenden nach DÖBERT/HÖRNER/VON KOPP/MITTER (2002). Zudem verwende ich die Daten von *Eurydice*: <http://www.eurydice.org/>. In beiden Fällen wird die Zitation der Daten nicht eigens erwähnt.

Auswahl der Schülerinnen und Schüler? (2) Abschliessend thematisiere ich die keineswegs leichte Frage der Chancengleichheit: Welche Chancen bietet das jeweilige Bildungssystem und wie werden sie genutzt? (3)

1. Europäische Unterschiede

Die erste Stufe der Schullaufbahn beginnt in den verschiedenen Bildungssystemen Europas zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt, zumeist aber mit dem vollendeten vierten Lebensjahr, gelegentlich auch früher. Die Dauer ist ebenfalls unterschiedlich lang, beträgt aber nicht unter zwei Jahre. Im europäischen Vergleich handelt es sich zumeist um dreijährige, nicht-obligatorische Kindergarten-Angebote, die ganz unterschiedlich ausgestattet sind und auch unterschiedlich genutzt werden. Die Nutzung steigt mit der Dichte des Angebots. Die französische *école maternelle*⁴ oder die englische *nursery school*⁵ sind de facto Teil der Schulpflicht, weil sie von vielen und da, wo es möglich ist, von fast allen Eltern genutzt werden. Der Kindergarten in der Schweiz ist dagegen an vielen Standorten ein knappes Angebot, das von vielen Eltern nicht oder erst spät genutzt werden kann.

Die europäische Schulpflicht⁶ beträgt überwiegend neun, in verschiedenen Ländern auch acht und in wenigen Ländern mehr als neun Jahre. Das Obligatorium umfasst mindestens die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

- Acht Pflichtschuljahre sehen vor Albanien, Italien, Kroatien, Polen und die Türkei.
- Zehn Pflichtschuljahre gibt es in Bulgarien, Frankreich, Island, Moldawien, Spanien und Ungarn.
- England und Wales sowie Malta kennen elf Pflichtschuljahre und Belgien zwölf.
- Alle anderen Systeme in Europa haben neun Pflichtschuljahre.

Sonderfälle in dieser Hinsicht sind die Niederlande und Deutschland. Die Niederlande verlangen neben zwölf Pflichtschuljahren noch ein zusätzliches Jahr Lehrpflicht, die dem nahe kommt, was in Deutschland Berufsschulpflicht genannt wird. Wie in Deutschland endet auch in den Niederlanden das gesamte Obligatorium mit dem 18. Lebensjahr. In der Schweiz

⁴ Die *école maternelle* ist bereits 1881 in die Primarschule integriert worden. Sie geht auf Gründungen von JOHANN HEINRICH OBERLIN (1740-1826) im Elsass zurück und war nie Kindergarten. 1910 wurden in den verschiedenen französischen Departementen eigene Inspektorate für die *écoles maternelles* eingerichtet. 1920 wurde ein Vorschullehrplan verabschiedet. Die Schulen expandieren seit etwa sechzig Jahren. Die Eltern erhalten auf Antrag Unterstützung durch die Gemeinden.

⁵ Der ältere Ausdruck *nursery school* stand für ein Angebot im Vorschulbereich, zu dem die lokalen Behörden (Local Education Authorities) nicht generell verpflichtet waren. Die Gesetze schrieben nur vor, Angebote für zwei- bis fünfjährige Kinder mit „special needs“ bereit zu stellen. Dennoch gab es in vielen Schuldistrikten ein relativ dichtes Angebot im Vorschulbereich. Der *School Standards and Framework Act* von 1998 verpflichtet die lokalen Behörden, für alle Kinder ab dem vierten Lebensjahr an fünf Schultagen zweieinhalb Stunden Vorschulunterricht anzubieten, sofern die Eltern dies wünschen. Im April 2004 ist die Berechtigung, freie Plätze wählen zu können, auf die Dreijährigen ausgedehnt worden. Die Vorschule ist kostenpflichtig, aber die Eltern erhalten auf Antrag finanzielle Unterstützung von den lokalen Behörden.

⁶ Unter einem „Schulobligatorium“ wird allerdings Verschiedenes verstanden. In Ländern wie Österreich, Frankreich oder England gibt es keine Schul-, sondern nur eine Unterrichtspflicht. In Deutschland gliedert sich die Schulpflicht in eine Vollzeitschulpflicht und eine Berufsschulpflicht. Die Vollzeitschulpflicht dauert neun und in manchen Bundesländern zehn Jahre, die Berufsschulpflicht reicht bis zum 18. Lebensjahr.

dauert die Schulpflicht neun Jahre, die meisten Kantone bieten danach ein freiwilliges zehntes Schuljahr an, eine Berufsschulpflicht besteht nicht.

Die Einschulung beginnt im europäischen Vergleich durchgehend mit dem 6. oder dem 7. Lebensjahr. Die spätere Form der Einschulung mit dem 7. Lebensjahr kennen alle skandinavischen Bildungssysteme sowie die baltischen Staaten mit Ausnahme von Litauen. Mit dem 5. Lebensjahr werden die Kinder in England und Wales sowie Malta eingeschult, nicht jedoch Irland. Noch früher schulen die Niederlande ein. Die holländische Primarschule ist konzipiert für Kinder von vier bis zwölf Jahren, die Kinder können ab vier Jahren die Primarschule besuchen, Schulpflicht besteht aber erst mit dem 5. Lebensjahr. Bis zum Besuch der Primarschule gibt es ein grosszügiges Angebot von Kindertagesstätten für Kinder von sechs Wochen bis vier Jahren. Unterhalt und Aufsicht der Schulen liegen, ähnlich wie in der Schweiz, bei den Gemeinden.

Die Primarstufe ist in den verschiedenen Bildungssystemen Europas unterschiedlich organisiert. Sie umfasst zwischen vier und sechs Jahre, ist in Teilen gestuft, in Teilen einzügig, jedoch in aller Regel *nicht* gegliedert. Ausnahmen sind Systeme wie die Russische Föderation, in denen es zu keinem Zeitpunkt einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder gibt. Spezialschulen, Gymnasien und allgemeinbildende Schulen bilden eigene Säulen von der ersten bis zur letzten Klasse. Ähnlich sind die Schulen in der Ukraine und in Weissrussland organisiert. Historisch gesehen sind dies die letzten Systeme mit eigenen gymnasialen Vorschulen und einer Schuleingangsselektion. Die meisten Bildungssysteme sehen dagegen eine gemeinsame Verschulung über die Primarschule hinaus vor.

Auch die Sekundarstufen I und II sind unterschiedlich lang. Sie umfassen zwischen drei und fünf Jahre.

- Die Sekundarstufe I gliedert sich nur noch in wenigen Ländern wie Belgien, Deutschland, Irland, Lichtenstein, Luxemburg, Österreich oder der Schweiz nach unterschiedlichen Schultypen, die die Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs dauerhaft absondern.
- Viele Systeme kennen aber eine Unterteilung nach Leistungsniveaus, die eine interne Selektion darstellen.

Ein Sonderfall sind wiederum die Niederlande. Sie führen die Basisschule von der 2. bis zur 8. Klasse für alle Schülerinnen und Schüler gleich. Der Primarbereich dauert bis zum Abschluss der achten Klasse, danach werden drei unterschiedlich lange Lehrgänge im Sekundarbereich⁷ angeboten, wobei die aufnehmende Schule darüber entscheidet, wer für den Lehrgang zugelassen wird und wer nicht.

Die Sekundarstufe II gliedert sich nach der Richtung des Abschlusses, also Berufsausbildungen einerseits, Hochschulausbildungen andererseits. Hier finden sich in *allen* Systemen gymnasiale Abteilungen, die geschlossene Lehrgänge von zumeist drei Jahren anbieten und auf Hochschulstudien vorbereiten. Aber auch hier ist die Variation gross. Ich gebe dafür einige Beispiele:

- Das dänische System sieht als Regelfall drei Jahre Gymnasium vor, das mit der allgemeinen Hochschulberechtigung abgeschlossen wird.

⁷ Es gibt eine vorbereitende mittlere Berufsbildung, die vier Jahre dauert, eine höhere allgemeine Bildung mit fünf und eine vorbereitende wissenschaftliche Bildung mit sechs Jahren Dauer.

- In England und Wales ist eine zweijährige Oberstufe vorgesehen, die mit einer Spezialisierung des Curriculums auf die Universitätsstudien vorbereitet. Der Abschluss der Oberstufe ist aber nicht mit einer pauschalen Berechtigung verbunden. Über die Aufnahme entscheiden die Universitäten.
- Auch in Spanien gibt es eine zweijährige Gymnasialstufe mit sechs Profilen, die auf Universitätsstudien vorbereitet und an eine zehnjährige Gesamtschule anschliesst.

Die *Educacion Secundaria Obligatoria* umfasst vier Jahre und schliesst mit einer Berechtigung ab, die *Graduado en Educacion Secundaria* genannt wird. Sie erhalten nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die alle Anforderungen (Standards) erfüllen. Damit verbunden ist eine Berechtigung für die Gymnasialausbildung oder die Aufnahme in eine Berufsschule.⁸ Zwei Jahre Gymnasialausbildung auf der Sekundarstufe II finden sich daneben noch in Georgien, Irland und Malta, drei Jahre sind die nordeuropäische Durchschnittsnorm,⁹ vier Jahre kennen verschiedene kontinentaleuropäische Systeme.

Interessant für den Vergleich mit dem deutschen Sprachraum sind Bildungssysteme, die mehr als vier Jahre Gymnasialzeit abverlangen und die diese Zeit nicht nur für die Sekundarstufe II vorsehen.

- In Belgien erfolgt die Selektion der Schülerinnen und Schüler in sechsjährige Gymnasien nach der Primarschule, also nach dem sechsten Schuljahr. In
- Lichtenstein und Luxemburg gibt es siebenjährige Gymnasien als Typus der Sekundarstufe I und II,
- in Deutschland und Österreich sind dies Schulen mit einer Dauer von nunmehr nahezu einheitlich acht Jahren.
- Die Niederlande kennen sechs Jahre vorbereitende wissenschaftliche Bildung nach der achten Klasse.

Gymnasien mit einer Dauer zwischen vier, sechs und acht Jahren gibt es in der slowakischen und der tschechischen Republik. Die längste Gymnasialzeit sieht die Türkei vor mit zehn, bzw. elf Jahren Schuldauer in verschiedenen Formen von Lyzeen.

Die Grundstruktur der Stufung setzt also vielfältige nationale Varianten voraus.

- Gymnasiale Formen gibt es in Skandinavien nur noch als dreijährige Lehrgänge der Sekundarstufe II,
- in Italien als eigene Schulen nach der Mittelschule,
- in Frankreich wiederum als Teillehrgänge
- und in England als Niveau des Abschlusses.

Im deutschen Sprachraum werden Gymnasien als Schultypen mit eigenen konsekutiven Lehrgängen über die beiden Sekundarstufen hinweg geführt. Besonders die Länge dieser Lehrgänge ist eine europäische Anomalie. Die Schweiz kennt insofern eine Besonderheit, als beide Möglichkeiten zugelassen werden, gymnasiale Formen nur auf der Sekundarstufe II und solche, die stufenübergreifend angelegt sind.

⁸ Wer in Spanien keine Berechtigung erhält, weil nicht alle Anforderungen erfüllt wurden, bekommt ein Abschlusszeugnis mit den erreichten Punktzahlen in den einzelnen Fächern. Für die Eingliederung dieses Leistungssegments stehen Hilfen zur Verfügung.

⁹ Eine dreijährige Gymnasialdauer gibt es aber auch in Frankreich oder in Griechenland, während Island vier Jahre vorsieht.

- Die „Kurzzeitgymnasien“ entsprechen den beiden Hauptvarianten, nämlich dem vier-, bzw. dem dreijährigen Gymnasiallehrgang auf der Sekundarstufe II.
- Die „Langzeitgymnasien“ mit einer Dauer von sechs Jahren entsprechen stufenübergreifenden Lehrgängen, die ausserhalb der Schweiz allerdings in der Regel ein oder zwei Jahre länger dauern.

Damit liegt das Schweizerische System ziemlich in der Mitte (OELKERS 2006). Weder gibt es eine frühe Selektion nach der vierten Klasse wie in Deutschland oder in Österreich noch wird auf jegliche Selektion verzichtet wie in skandinavischen Gesamtschulen. Alle europäischen Bildungssysteme führen gymnasiale Formen schulischer Lehrgänge mindestens auf der Sekundarstufe II. Oft sind dabei vier Jahre Ausbildungszeit vorgesehen, also die Dauer, die auch die meisten Schweizer Kurzzeitgymnasien abverlangen. Die sechsjährigen Langzeitgymnasien liegen unterhalb der Norm in Deutschland und Österreich, sie entsprechen in etwa dem, was in Belgien oder den Niederlanden als Gymnasialzweig vorgesehen ist.

Der Schultypus des Gymnasiums im Sinne eines konsekutiven, stufenübergreifenden Lehrgangs mit hoher Eingangs- und Verlaufsselektion ist nur noch im deutschen Sprachraum sowie in einigen Ländern der EU und der ehemaligen Sowjetunion vorhanden. Gymnasien als Schultypen mit eigenen Vorklassen gab es bis Mitte des 20. Jahrhunderts im gesamten europäischen Bildungsraum. Sie sind zuerst in Skandinavien zugunsten von integralen Gesamtschulen aufgelöst worden, 1959 in Norwegen, 1962 in Schweden und 1968 in Finnland.¹⁰ Die früheren Schultypen finden sich heute verschiedentlich als Stufenbezeichnungen neben anderen, etwa wenn in deutschen Schulgesetzen von der „gymnasialen Oberstufe“ als einem Zweig der Sekundarstufe II die Rede ist.

Die Selektivität der Systeme im Blick auf die Gymnasialstufe ist ganz unterschiedlich, in Schweden setzen 98% eines Schülersgangs die Ausbildung auf der *gymnasieskola* fort,¹¹ die allerdings 17 verschiedene nationale Programme anbietet, also die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler intern löst. Die Programme sind organisiert um acht obligatorische Zentralfächer.¹² Das Abschlusszeugnis berechtigt zum Hochschulstudium, aber nur ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen beginnt ein Studium, die knappen Studienplätze werden nach den Zeugnisprofilen und den Ergebnissen von Eingangstests verteilt. Zum Vergleich: In Ungarn beginnen in einem selektiven System auf den Sekundarstufen I und II¹³ etwa 40% eines Jahrgangs mit einem Hochschulstudium. Im Blick darauf bieten Gesamtschulsysteme offenbar keine Vorteile. Auch sie müssen Anschlussselektionen beachten und auch sie haben eine Sättigungsgrenze vor Augen.

¹⁰ Die allgemeine Volksschule (*folkskolan*) wurde in Schweden 1842 eingeführt. 1950 beschloss das Nationale Erziehungskomitee die Einführung der neunjährigen *grundskola*, die 1962 vom Schwedischen Parlament beschlossen wurde. Diese Gesamtschule löste ein fünffach gegliedertes obligatorisches Schulsystem ab. Mit zwei Schulgesetzen von 1935 und 1959 wurde in Norwegen eine zunächst siebenjährige Einheitsschule (*grunnskole*) eingeführt, die das dreigliedrige System der höheren Schule ablöste. Die fünfjährige *folkeskole* (1.- bis 5. Klasse) bestand seit 1896. Heute besuchen die Schülerinnen und Schüler neun Jahre lang eine gemeinsame Schule. 1968 beschloss das finnische Parlament die Einführung einer integralen Pflichtschule, die eine zweifach gegliederte Sekundarstufe ablöste. Zwischen 1972 und 1977 wurde die finnische Gesamtschule aufgebaut, die von der 1. bis zur 9. Klasse einen gemeinsamen Unterricht für alle besorgt.

¹¹ Der Übergang nach der *grundskola* in die Sekundarstufe II setzt ein nationales Abschlussexamen voraus. Damit verbunden ist das *slutbetyg*, das für den Besuch der Gymnasialzweige berechtigt.

¹² Schwedisch als Zweitsprache, Englisch, Mathematik, Bürgerkunde (civics), Religion, Naturwissenschaften, Sport, Gesundheitserziehung und Kunst.

¹³ Es handelt sich überwiegend um vier- oder sechsjährige Gymnasien. Achtjährige Lehrgänge stellen inzwischen die Ausnahme dar. Die sechs- und achtjährigen Gymnasien gehören zum Pflichtschulwesen und sind gleichwohl - wie die Schweizer Langzeitgymnasien - selektiv, nämlich entscheiden selbst, wen sie aufnehmen.

Der Abschluss gymnasialer Lehrgänge ist mit unterschiedlichen Berechtigungen verbunden. Die Grundform des Abiturs oder der Matur, die im 19. Jahrhundert im deutschsprachigen Bildungsraum entwickelt wurde, bescheinigt die allgemeine Hochschulreife und so den ungeteilten Zugang zu allen Universitäten und allen Studiengängen. Inzwischen kennt wohl nur noch die Schweiz einen zulassungsfreien Hochschulzugang,¹⁴ soweit nicht-medizinische Studiengänge betroffen sind. Generelle Zulassungsverfahren der Universitäten gibt es im Vereinigten Königreich, in den baltischen Staaten und einer Reihe von kontinental- und osteuropäischen Ländern. Ausserhalb des englischen Sprachraums sind Zulassungsverfahren die Regel, die die Maturnoten mit Tests oder Interviews kombinieren. Die Universitäten entscheiden so über die Aufnahme ihrer Studierenden entweder selbst oder sind an der Aufnahme mit eigenen Anteilen zunehmend mehr beteiligt (HÖDL 2002).¹⁵

Die Wege der Selektion sind allerdings wiederum sehr unterschiedlich. Auch hier gibt es keine einheitliche Bewegung in Europa. Es ist auch nicht so, dass sich ein bestimmtes Modell allmählich durchsetzen würde, vielmehr wird die Frage der Auswahl und Verteilung der Schüler verschieden gelöst, je nachdem, welche politischen Vorgaben bestehen und wie stark die nationalen Bildungstraditionen nachwirken. Kein System schafft zu irgendeinem Zeitpunkt eine tabula rasa. Dieses Problem der begrenzten Innovation wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

2. *Wege der Selektion*

Viele europäische Systeme sind wie in Frankreich, Österreich oder Polen zentralistisch angelegt, einige wie in Deutschland auch föderalistisch, manche wie in England oder in Skandinavien kennen nationale Curricula, Tests und Examen, eine hohe lokale Autonomie auf der Ebene von Gemeinden mit föderativer Abstimmung auf der Ebene der Kantone gibt es nur in der Schweiz. Es gibt bei aller Variation einen zentralen Unterschied der Bildungssysteme der Schweiz, Österreichs und Deutschlands im Vergleich mit den EU-Ländern: Das duale System der Berufsbildung ist entweder unbekannt oder wird nur am Rande realisiert. Es ist also eine europäische Anomalie, wenn, wie in der Schweiz, nach Abschluss der Sekundarstufe I die weitaus meisten Schülerinnen und Schüler in Berufslehren vermittelt werden, also anschliessend keine Vollschulen mehr besuchen.

Das Problem der Zugänge wird anders gelöst. Das zeigt ein Vergleich zwischen England, Frankreich und Italien, also Ländern, die sich gesellschaftlich und ökonomisch mit

¹⁴ Die Bildungspolitik in Österreich hat inzwischen das Urteil des europäischen Gerichtshofes zu beachten, wonach der Hochschulzugang ohne Diskriminierung geregelt sein muss. Gleiche Berechtigungen im EU-Raum müssen zu gleichen Zugängen führen. Bislang mussten in Österreich ausländische Studieninteressierte mit einem Maturitätsausweis einen Studienplatz in ihrem Heimatland nachweisen. Konkret hiess das, Studienbewerber, die in Deutschland in einem Numerus-Clausus-Fach abgewiesen wurden, konnten sich nicht an österreichischen Universitäten einschreiben. In der Folge des EUGH-Urteils werden in den analogen Numerus-Clausus Fächern Aufnahmeverfahren eingerichtet. Einen generellen österreichischen Numerus Clausus soll es nicht geben.

¹⁵ Als erstes deutsches Bundesland hat Baden-Württemberg mit dem Gesetz zur Änderung auswahlrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich vom 11. Dezember 2002 ein umfassendes Auswahlrecht der Hochschulen eingeführt. Basis der Auswahl sind die Noten in den Kernfächern des Abiturzeugnisses, daneben der Notendurchschnitt und aber auch weitere Merkmale wie Berufserfahrungen, Praktika oder ausserschulische Leistungen. Die Hochschulen können zusätzlich schriftliche Tests abverlangen, Auswahlgespräche durchführen oder auch Einzelnoten in weiteren Abiturfächern berücksichtigen, die Aufschluss über die Eignung für den Studiengang geben.

Ländern wie Deutschland, der Schweiz oder Österreich vergleichen lassen. In England besteht Unterrichtspflicht zwischen dem fünften und dem sechzehnten Lebensjahr.

- Die Schülerinnen und Schüler besuchen Vorschuleinrichtungen und danach *primary schools*.
- Die öffentlichen *secondary schools* in England sind fast durchgehend Gesamtschulen, die zwischen dem elften und dem sechzehnten Lebensjahr besucht werden. Diese Stufe heisst auch *general secondary school*.
- An sie angegliedert ist eine Oberstufe, die immer noch *sixth form* genannt wird.
- Daneben bestehen auch eigene *sixth form colleges* oder *further education colleges*.

Ungefähr 50% der Jugendlichen zwischen 16 und 19 Jahren besuchen eine dieser Schulformen. Sie stellen das Angebot der Sekundarstufe II dar. Die *sixth form* dauert zwei Jahre, bereitet auf das Universitätsstudium vor und schliesst mit dem A-Level-Examen ab. *Further-education colleges* (FE Colleges) machen sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Angebote, aber haben kein vergleichbares Abschluss-Level.

1944 wurde in England ein dreigliedriges, selektives Schulsystem eingeführt, das von den sozialistischen Regierungen in den sechziger Jahren in ein System der Comprehensive Schools umgewandelt wurde. Träger der Schulen in England sind die Local Education Authorities (LEA). Nur wenige dieser Träger haben an einem gegliederten System festgehalten. *Grammar schools*, vergleichbar den Gymnasien im deutschen Sprachraum,¹⁶ gibt es noch in einer Gesamtzahl von 166 Einheiten, davon die meisten in den Grafschaften Kent und Medway (Vertiefender Vergleich 2003, S. 48ff.). Alle anderen öffentlichen Schulen im obligatorischen Bereich sind Gesamtschulen. Daneben gibt es einen vergleichsweise grossen Sektor von privaten *Boarding Schools* und privaten *Day Schools*. Berufsschulen im Sinne des deutschen Sprachraums gibt es nicht, das Vocational Training erfolgt an den FE-Colleges oder in berufsvorbereitenden Kursen.

In Frankreich besteht ebenfalls ein in sich differenziertes Gesamtschulsystem. Die Schulpflicht beginnt mit dem sechsten und endet mit dem sechzehnten Lebensjahr.

- Die fünfklassige Primarschule schliesst an die freiwillige *école maternelle* an.¹⁷
- Vorher gibt es Angebote für Lerngruppen ab dem zweiten Lebensjahr, die örtlich allerdings sehr verschieden sind.¹⁸
- Nach der Primarschule wechseln die Schülerinnen und Schüler ins *collège*. Diese Stufe stellt eine Gesamtschule dar und umfasst die Klassen sechs bis neun, also vier Jahre.

¹⁶ *Grammar schools* sind Sekundarschulen, die zwischen dem elften und dem achtzehnten Jahr besucht werden. Sie setzen nach dem Gesetz von 1944 Aufnahmeprüfungen voraus und schlossen mit dem Eleven-plus-Examen ab. Daneben bestanden Secondary Modern Schools, die auf praktische Berufe vorbereiten sollten.

¹⁷ Die *école maternelle* beginnt mit dem dritten Lebensjahr, sie liegt ausserhalb der staatlichen Schulpflicht, stellt aber ein flächendeckendes staatlichen Angebot dar, das inzwischen fast 90% der Eltern nutzt. Im September 2004 besuchten 6.615.900 Schülerinnen und Schüler die *écoles maternelles*. Ähnlich ist die Situation in Finnland. Über 90% der Sechsjährigen besuchen die freiwillige einjährige Vorschule (*Esikoulu*) und fast alle Eltern nutzen das ausgebauten Kindergartenangebot.

¹⁸ Im Schulbezirk (*académie*) von Rennes besuchten im Jahre 2004 68.3% der Zweijährigen eine schulischen Lerneinrichtung, im Bezirk Orléans-Tours waren es 27.1%, in Paris 11.4% und am Oberrhein 5%. Im Dezember 1996 sind in Frankreich dreissig *académies* eingerichtet worden, die die regionalen Bildungsangebote koordinieren.

Die Stufe ist in sich gegliedert in eine einjährige Beobachtungs- und Anpassungsphase, eine zweijährige Konsolidierungsphase und eine einjährige Orientierungsphase für die weitere Schullaufbahn. 95% der Schülerinnen und Schüler schliessen das *collège* mit einem landesweiten Examen - dem *brevet* - ab. Bis dahin gibt es faktisch keine Selektion, die Verschulung ist durchgehend egalitär.

Die Absolventen des *collège* wechseln in ein *lycée* und setzen also ihren Schulbesuch auf der Sekundarstufe II fort. Betriebliche Lehren nach Abschluss der Sekundarstufe I verbunden mit einem dualen System sind unbekannt. Berufliche Ausbildungsgänge schulischer Art werden auf der Sekundarstufe II angeboten, aber sie setzen eine Negativauslese voraus. Nach der zweiten Klasse des *collèges* werden die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler auf berufliche Bildungswege hin ausgerichtet, was einem Abstieg gleichkommt. Das Ziel der Eltern und auch der Kinder ist, nach dem *collège* ein *lycée* zu besuchen, um das *baccalauréat* zu bestehen und so die Studienberechtigung zu erwerben. Nur wer dieses Ziel *nicht* erreicht, beginnt eine Berufsausbildung, die in aller Regel als Vollzeitverschulung in *lycées professionnels* organisiert ist, also keine Lehre kennt. Höhere Berufsausbildungen werden oft genutzt, um das System der Baccalauréat-Abschlüsse doch noch zu erreichen.¹⁹

Die Abschlussexamen, die zu einem Hochschulstudium berechtigen, sind zentral geregelte, nationale und anonyme Prüfungen, die einen hohen kulturellen Symbolwert haben. Die Schulen nehmen also keine eigenen Prüfungen ab. Auch die Auswertung erfolgt zentral und nach einheitlichen Massstäben.

- Im Jahre 2000 machten mehr als 60 Prozent aller Schüler einer Alterskohorte einen *baccalauréat*-Abschluss, die meisten den *baccalauréat général*.
- Das Bildungsrahmengesetz von 1989 sah einen Anstieg der Quote auf mindestens 80 Prozent vor, dieses Ziel wurde bislang nicht erreicht.
- Auch so ist der Wandel enorm, die Quote betrug im Jahr 1970 nur 20 Prozent (LAUER 2003). Die Schweiz erreicht diese Quote bis heute nicht und wird deswegen von der OECD als rückständig angesehen.

Alle Schüler mit einem *baccalauréat*-Abschluss sind studienberechtigt, aber wenn sie ein Studium beginnen wollen, sehen sie sich unterschiedlichen Formen von Ausleseverfahren gegenüber (Vertiefender Vergleich 2003, S. 60ff.). Die Universitäten entscheiden, welche Studierenden sie akzeptieren, das *baccalauréat* stellt de facto keine pauschale Zugangsberechtigung dar. Zudem haben die Universitätsabschlüsse einen unterschiedlichen Verwendungswert.

Die besten Chancen vergeben bestimmte *grandes écoles* wie die *Ecole normale supérieure* in Paris; sie haben sehr strenge Aufnahmeverfahren und sind hoch selektiv.²⁰ Die mit dem Abschluss gegebenen Chancen haben auch mit dem Typ des *baccalauréat* zu tun. Die allgemeine Studienberechtigung, die mit allen Baccalauréat-Abschlüssen gegeben ist, besteht nur formal. Faktisch besteht ein enger Zusammenhang zwischen Maturtyp und Studienfach. Zwar kennen die meisten französischen Universitäten keine formalen

¹⁹ Das *baccalauréat professionnel* kann nach der Berufsausbildung auf verschiedenen Wegen angestrebt werden, es gibt dafür auch „Übergangsklassen.“

²⁰ Die *Conférence des Grandes Ecoles Française* listet über 180 Schulen auf, die landesweit verteilt sind. (Vgl. <http://www.cge.asso.fr>) Nicht alle dieser Schulen sind staatliche Elitehochschulen. Daneben gibt es in Frankreich 86 Universitäten sowie drei nationale Polytechnische Institute.

Eingangsprüfungen, wohl aber eine interne Selektion. Wer über ein *baccalauréat général* verfügt, besteht oft die *classes préparatoires* der naturwissenschaftlichen Studiengänge nicht, die mit vergleichsweise guten Berufsaussichten verbunden sind. Das französische System ist so egalitär und zugleich in sich hoch selektiv.

In Italien gibt es nur eine achtjährige Schulpflicht, die identisch ist mit dem Besuch einer zweiteiligen Gesamtschule.

- Die *Scuola elementare* umfasst die erste bis fünfte Klasse, die *Scuola media* die sechste bis achte Klasse.
- Die *Scuola media* schliesst mit einer Prüfung ab. Danach wechseln konstant 80% der Schülerinnen und Schüler in die *Scuola secondaria superiore*.
- Diese Stufe ist gebührenpflichtig, dauert in der Regel fünf Jahre und kennt drei Gymnasialzweige, die eigene Schulformen darstellen, das altsprachliche Gymnasium (*liceo classico*), das neusprachliche Gymnasium (*liceo linguistico*) und das naturwissenschaftliche Gymnasium (*liceo scientifico*).
- Daneben besteht die Form des künstlerischen Gymnasiums (*liceo artistico*), des Konservatoriums (*conservatori di musica*) sowie der Fachschule für Kunst (*istituti d'arte*).
- Ergänzt wird das Angebot durch technische und berufliche Fachschulen sowie Institute der Ausbildung von Elementarlehrkräften und Kindergärtnerinnen.²¹

Die Ausbildung in den technischen und beruflichen Fachschulen führt zur gleichen Berechtigung wie die Ausbildung in den Gymnasien, nämlich zur *maturità* oder zur allgemeinen Hochschulreife. Die Bedingung ist der erfolgreiche Abschluss eines fünfjährigen Lehrgangs an einer staatlichen Sekundarschule mit einer einheitlichen Prüfung. Die berufliche Ausbildung ist auch in regionalen Berufsbildungszentren möglich, die zwei- oder dreijährige Lehrgänge anbieten und mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss enden. Danach können die Absolventinnen und Absolventen in einem bestimmten Berufsfeld tätig werden oder sich für höhere Tätigkeiten im gleichen Feld qualifizieren.

Berufslehren im Sinne des dualen Systems sind auch hier unbekannt. Es gibt verschiedene Anlernsysteme, aber keine gesetzlich geregelten Ausbildungen zwischen Schule und Berufsfeld. Die Absolventinnen und Absolventen der fünfjährigen Berufsschulen werden vom Arbeitsmarkt oft nicht angenommen. Über Praktika lassen sich Anschlüsse an Betriebe nicht oder nur sehr individuell erreichen. Nicht zufällig unterscheidet sich die Berufsausbildung in Südtirol von Italien. In Südtirol gibt es elf Landesberufs- und fachschulen, die zwei- oder dreijährige Lehrgänge im Sinne einer Vollzeitverschulung nach Abschluss der Sekundarstufe I anbieten und regional gut vernetzt sind. Daneben gibt es aber auch Berufslehren, die vergleichbar dem dualen System in der Schweiz mit Berufsschulen verknüpft sind. Der Abschluss dieser Lehren führt zu Gesellenbriefen, die wiederum zu Meisterlehren berechtigen, die im restlichen Italien unbekannt sind.²²

Es gibt in Italien bislang keine Fachhochschulen und somit auch keine geteilte Hochschulreife. Wer studieren will, *muss* eine Universität besuchen. Die Chancen werden von den Schulen vorsortiert. Die Studenten, die aus Lyzeen kommen, haben die besten Chancen, 66% von ihnen beendet mit Erfolg das Studium. Wer ein *istituto professionali* absolviert hat,

²¹ Die Ausbildung an Instituten für die *Scuola elementare* dauert fünf Jahre, die Ausbildung für *Scuola materna* drei Jahre.

²² In Südtirol besteht zusätzlich die Möglichkeit, über die Berufsschulen Technikerbriefe zu erwerben. Auch der Weg zur Berufsmatur wird angeboten, was vergleichbar ist mit dem Schweizer System.

reduziert seine Chancen beträchtlich. Nur 28% dieser Gruppe machen einen Universitätsabschluss, also erwerben die „Laurea“. Das gilt für 42% der Studierenden, die aus einem *istituto magistrale* oder einem *istituto tecnico* an die Universität wechseln. Die Lyzeen sind vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern im Vorteil. 56.7% machen hier einen Abschluss, während das nur für 14.5 % der Absolventinnen und Absolventen von *istituti professionali* gilt. Wer den Abschluss schliesslich erreicht, hat damit nicht schon gute Aussichten; nur 64% aller Akademiker haben Karrierechancen.

Die Universitäten sind überfüllt, allein die *Università degli Studi di Roma La Sapienza* zählt derzeit 136.000 Studierende, gefolgt von der *Università degli Studi di Bologna* mit 97.000 Studierenden. Das führt zu ungewollten Selektionseffekten. Die Quote der Studienabbrecher ist hoch, ebenso die Studienverweildauer, und viele akademische Diplome sind am Arbeitsmarkt wenig wert. Derzeit beenden nur 53% der Studierenden das Universitätsstudium und durchschnittlich verlassen 20% die Universität nach dem dritten Semester, also im zweiten akademischen Jahr. Die Diplome stellen formal Überqualifizierungen dar und sind nur in wenigen Fällen mit Berechtigungen verbunden.²³ Fast alle Schulabgänger können so studieren, unmittelbar nach Abschluss der *maturità* schreiben sich etwa 73% der Absolventinnen und Absolventen auch ein, aber längst nicht alle erhalten durch das Studium auch Chancen, die sie nutzen könnten (BERNING 2002, BIAGI 2002).²⁴

Die Wege von der Ausbildung zum Arbeitsmarkt sind also sehr verschieden, wobei im europäischen Vergleich eine deutliche Verstärkung der *schulischen* Qualifizierung auf der Sekundarstufe II festzustellen ist. Anerkannte Berufslehren mit gesellschaftlichem Profil nach Abschluss der Sekundarstufe I gibt es in der Breite nur in Ländern mit einem dualen Ausbildungssystem, wobei auch in Deutschland und Österreich ein Trend in Richtung Vergrößerung der schulischen Ausbildungsanteile festzustellen ist. Dieser Trend ist in der Schweiz wesentlich schwächer, eine Entwicklung in Richtung weiterer Verschulung ohne Lehrangebote wird so weit wie möglich vermieden.

In Skandinavien ist der Gymnasialzweig der Sekundarstufe II faktisch die Verlängerung der Gesamtschule, ähnlich in Frankreich, dort einhergehend mit einer massiven Abwertung der beruflichen Qualifikation, oder in Italien, wo die Ausbildung in den Berufsschulen nicht mit wirksamen Berechtigungen verbunden ist wie etwa in der Schweiz. In vielen europäischen Bildungssystemen entfernt sich die Entwicklung von den Berufsfeldern, ohne wie in den Vereinigten Staaten auf funktionale Anlernsysteme zurückzugreifen. Das lässt sich mit einer Formel so fassen: Die Verschulung ersetzt das *Learning-on-the-Job*.

Nicht nur die staatlichen Angebote unterscheiden sich, ganz verschieden im europäischen Vergleich ist auch der Anteil der Privatschulen am nationalen Bildungsaufkommen, und nochmals unterschiedlich ist der Charakter dieser Privatschulen. In Frankreich werden Privatschulen fast ausschliesslich von konfessionellen Trägern angeboten, in den Vereinigten Staaten sind Privatschulen vor allem Eliteschulen, die konfessionell wie nicht-konfessionell geführt werden, und in den Niederlanden werden konfessionelle Privatschulen komplett staatlich finanziert. Protestantische Länder haben einen weit geringeren Anteil an Privatschulen als katholisch geprägte Länder. „Homeschooling“ als

²³ In der laufenden Studienreform wird zwischen der dreijährigen *laurea* und der zweijährigen *laurea specialistica* unterschieden. Davon sind Studiengänge wie die Humanmedizin ausgenommen. Sie dauern nach wie vor sechs Jahre. Für die Berufsausübung ist zusätzlich eine staatliche Prüfung erforderlich. Erst sie führt zur Berechtigung.

²⁴ Die Einführung von BA und MA-Studiengängen könnte diese Situation verändern.

nochmals andere Alternative zur staatlichen Bildungsversorgung gibt es als nennenswerte Bewegung bislang nur in den Vereinigten Staaten.²⁵

Im Unterschied etwa in Deutschland oder der Schweiz ist der Privatschulsektor in Frankreich bedeutsam. 13 Prozent aller Kinder besuchten im Schuljahr 1999/2000 eine private Vorschuleinrichtung, 15 Prozent der Primarschüler wurden in Privatschulen unterrichtet und 21 Prozent der Sekundarschüler nutzten Angebote ausserhalb des öffentlichen Sektors. Fast alle dieser *écoles libres* haben Verträge mit dem Staat und alle unterliegen der staatlichen Aufsicht. Die Schulen übernehmen vom Staat die obligatorische Bildungsversorgung und die Lehrkräfte erhalten im Gegenzug staatliche Gehälter. Das ist in Deutschland ähnlich, aber der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist weitaus geringer, wobei zwischen den Schularten grosse Unterschiede bestehen. In England finanzieren sich die Privatschulen ausschliesslich aus dem Schulgeld. Es gibt derzeit in England über 2.500 *independent schools*, das sind 8% aller Schulen, in denen zwischen 6 und 7% Prozent der Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Oft, aber durchaus nicht immer, sind dies die Schulen der Elite.

Das wirft die Frage auf, wie Chancengleichheit erreicht werden soll und kann. Diese Frage rangiert inzwischen auf der bildungspolitischen Agenda ganz oben, wenigstens gilt das für die Rhetorik und die Absichtserklärungen. Aber offenbar ist Chancengleichheit wesentlich leichter gefordert als realisiert, was auch damit zu tun hat, dass wir es mit keinem sehr einfachen Begriff zu tun haben. Der Diskussion dieses Problems ist mein letzter Teil gewidmet.

3. Die Frage der Chancengleichheit

Die beiden PISA-Studien haben in den deutschsprachigen Ländern dazu geführt, erneut eine Debatte über Fragen der Chancengleichheit zu führen und dabei das gegliederte Schulsystem einer grundsätzlichen Kritik zu unterziehen, die ähnlich bereits in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts vorgebracht wurde. Seinerzeit war das Stichwort, Bildung sei als „Bürgerrecht“ zu verstehen, das ungeteilt Geltung finden müsse. Aber auch der heute wieder zitierte RALF DAHRENDORF hat 1965²⁶ trotz der Berufung auf das zivile Recht aller Bürger auf Bildung keine strikt egalitäre Verschulung empfohlen. Sein Plädoyer betraf zwei Bereiche, die Qualitätsverbesserung der Grundbildung in der Volksschule auf der einen, die moderate Anhebung der Abiturientenquote auf der anderen Seite (OELKERS 2006a).

Im Sinne der OECD wird oft als politische Kernfrage verstanden, wie die beiden entscheidenden Parameter für die Entwicklung der Bildungssysteme *gleich* gefördert werden

²⁵ Eine Schulinitiative „Bildung zu Hause“ gibt es auch in der Schweiz: <http://www.bildungzuhause.ch/> Der entsprechende Verein ist am 12. Dezember 1998 gegründet worden. Die Hauserziehung während der obligatorischen Schulzeit ist in mehreren Kantonen rechtlich möglich, verlangt aber eine Bewilligung der Erziehungs-, bzw. Bildungsdirektionen. Sie üben auch die Aufsicht aus. Die Zahl der Bewilligungen ist verschwindend klein. Zum Vergleich: In den Vereinigten Staaten wurden 2005 landesweit von rund 53 Millionen Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen fünf und siebzehn Jahren (Zensus des Jahres 2000) mehr als 2 Millionen in verschiedenen Einrichtungen der Homeschooling unterrichtet. Im Jahre 2000 waren es noch knapp 900.000. Die Zahlen steigen in allen Bundesstaaten. Es handelt sich um Schätzungen, eine genaue Statistik gibt es landesweit nicht. <http://homeschooling.gomilpitas.com/weblinks/numbers.htm>

²⁶ DAHRENDORFS einflussreiche und auch in der Schweiz beachtete Schrift *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* erschien 1965 in der ersten Ausgabe.

können, nämlich „quality and equality“ (Learning for Tomorrow’s World 2004, S. 191). Das geht einher mit einer Kritik an der Elitenbildung, die Segregation voraussetzt:

„On the one hand, socio-economic segregation may bring benefits for the advantaged that will enhance the performance of the elite and, perhaps as a consequence, overall average performance. On the other hand, segregation of schools is likely to decrease equality. However, there is strong evidence that this dilemma can be resolved from countries that have achieved both high quality and high equality. Just how other countries might match this record is the key question“ (ebd.).

Die Ungleichheit der Chancen wird von der OECD vor allem als Folge der sozialen Herkunft verstanden. Der Ausgleich der Herkunftsnachteile wird als langfristiges Problem der Schulentwicklung vorgestellt, das nie völlig gelöst, jedoch besser oder schlechter bearbeitet werden kann. Das führt zu einer vitalen Frage der Systementwicklung:

„To what extent can schools and school policies moderate the impact of socio-economic disadvantage on student performance?“ (ebd., S. 186)

Der graduelle Ausgleich der sozio-ökonomischen Nachteile gilt nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Unterschiede zwischen den Schulen, ihrer Ausstattung und ihrem Ansehen (ebd., S. 190). Die materiellen wie die symbolischen Ressourcen²⁷ spielen eine zentrale Rolle, wenn das Zustandekommen der jeweiligen Qualität beurteilt werden soll. Die Nachteile der sozialen Herkunft, nicht jedoch die Vorteile, können durch veränderten Ressourceneinsatz minimiert werden.

Die Kritik an selektiven Schulsystemen geht davon aus, dass gute Lebenschancen mit guter Bildungsqualität verbunden sind und dass in den selektiven Systemen mit einem starken Gymnasialanteil eine hohe Spreizung zwischen guten und schlechten Leistungen besteht, die verursacht wird durch das „Streaming“²⁸ der Schülerinnen und Schüler, also ihre vertikale Aufteilung nach allgemeiner Leistungsfähigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt, der nicht reversibel ist. Das Streaming führe früh zu formierten, homogenen Leistungsgruppen, die den Leistungsdurchschnitt absenken. Die Beeinflussung der Leistung durch die soziale Herkunft könne durch schulinterne Massnahmen der Förderung nicht ausgeglichen werden und die Sortierung der Schülerinnen und Schüler lege die Chancen fest, bestimmte Abschlüsse zu erreichen und andere nicht. Weil das in Gesamtschulsystemen nicht oder nur in geringerem Masse der Fall ist, erfüllen sie, so die Kritik, das Postulat der Chancengleichheit besser als gegliederte Systeme.

Aber es gibt gute und schlechte Gesamtschulsysteme. Verbesserungen des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler oder der Ressourcen der Schulen sind *immer* möglich, sie haben zunächst nichts damit zu tun, ob gegliederte Systeme vorhanden sind oder gestufte. Die These der systemischen Benachteiligung verweist eher auf die Abwesenheit von verbindlichen Zielen und effektiven Fördersystemen, wie dies zum Beispiel in Deutschland der Fall ist. Generell sind die Schulen im deutschen Sprachraum typische Lektionenschulen: Die Ressourcen werden für den Unterricht eingesetzt; für die Förderung der Schülerinnen und

²⁷ Der Ressourcen-Begriff ist sehr weit. Alles, was zur Unterstützung des Lernens eingesetzt wird, erscheint als „Ressource“, die materielle Ausstattung der Schule ebenso wie die Kompetenz der Lehrkräfte, die Qualität der Unterrichtsmedien oder die Unterstützung durch die Eltern. (Vgl. COHEN/RAUDENBUSH/LOWENBERG BALL 2002)

²⁸ Den Ausdruck „streaming“ benutzt im deutschen Sprachraum wohl zuerst BOHNSACK (1958, S. 30), nicht zufällig im Kontext einer positiven Betrachtung der Entwicklung des schwedischen Schulwesens.

Schüler stehen entweder zu wenig Mittel zur Verfügung oder an sich ausreichende Mittel werden nicht gezielt eingesetzt. In der Schweiz sind die vergleichsweise hohen Mittel zur Förderung oft ausgelagert und individualisiert worden, so dass sie nicht oder zu wenig dem Unterricht zugute kommen. Nur eine integrierte Förderung aber hat Auswirkungen auf das Leistungsverhalten.

Von diesen Problemen ist die Systemfrage zu unterscheiden. „No child left behind“ lautet der Slogan der internationalen Bildungspolitik, die hinter Vergleichsstudien wie PISA steht. Die OECD verfolgt eine Politik, die sich auf Annahmen der Human-Capital-Theorie stützt und das Ziel der Chancengleichheit verfolgt. Qualität und Gleichheit der Bildung sollen gleichsinnig entwickelt werden, der PISA-Test ist auf dieser Grundlage entstanden und legt eine gemeinsame Norm fest, an der alle OECD-Staaten gemessen werden. Die Kernfrage scheint zu sein, ob die Potentiale aller Schülerinnen und Schüler nur dann ausgeschöpft werden können, wenn die schulischen Lehrgänge auf *einen* gemeinsamen Abschluss zusteuern.

Identisch sind oft aber nur die formalen Merkmale. Skandinavische und asiatische Bildungssysteme bestehen überwiegend aus integrierten Gesamtschulen, also einer sechsjährigen Primar- und dreijährigen Sekundarschule, die allerdings ganz unterschiedlich geführt werden, wie sich am Beispiel von Japan und Finnland zeigen lässt. Auf beide treffen formal die gleichen Merkmale zu, aber die Systeme sind komplett unterschiedlich. Der Vergleich fördert im Blick auf die Praxis kaum eine Gemeinsamkeit zutage. Die Systemphilosophie ist ebenso different wie die Bildungsmentalität, die Schulkultur oder die Organisation in den Klassenzimmern. Dennoch sind beides Gesamtschulsysteme, die auf Chancengleichheit setzen, diese aber ganz unterschiedlich realisieren.

Dann fragt sich aber, was genau unter „Chancengleichheit“ verstanden werden soll. Eine anerkannte allgemeine Theorie der Chancengleichheit liegt nicht vor. Zumeist wird das Postulat auf Chancen bezogen, bestimmte Schulabschlüsse zu erreichen.

- Je höher diese Abschlüsse sind und je mehr Schülerinnen und Schüler sie erreichen, desto mehr Chancengleichheit ist gegeben.
- Umgekehrt: Je weniger höchste Schulabschlüsse erreicht werden, desto weniger wird das Ziel der Chancengleichheit erreicht.
- Eine Theorie der Chancengleichheit kann aber nicht nur auf hohe oder tiefe Schullabschlüsse achten, sondern muss auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungsprofile und beruflichen Aspirationen in Rechnung stellen.

Das pädagogische Ideal der Chancengleichheit sagt nichts über die tatsächliche Chancennutzung aus. „Chancen“ sind nicht einfach gegeben und können dann besser oder schlechter genutzt werden, wie die OECD zu unterstellen scheint. In konkreten Entscheidungssituationen spielen verschiedene Bildungsaspirationen eine Rolle, aber auch Ressourcenabwägungen, Nutzenkalküle oder Familienbindungen. Entscheidungen für oder gegen gymnasiale Bildungsgänge sind Abwägungen, welche Vor- und welche Nachteile damit verbunden sind. Wer sich gegen gymnasiale Bildungsgänge entscheidet, wählt nicht einfach die schlechtere Perspektive, sondern hat ein anderes Nutzungsverhalten vor Augen, solange gute Alternativen zur Verfügung stehen.

Die Optik, dass nur die Gymnasien die besten Chancen verteilen, ist schief. In der Schweiz sind Gymnasien Schulen mit einem bestimmten akademischen Leistungsprofil, das

auch bei breiterer Öffnung keineswegs jeder nachfragen würde. Chancen sind generell nicht einfach schulisch definiert, und sie werden nicht besser, wenn ein Bildungssystem auf jedes Streaming verzichtet. Eine gemeinsame Schulerfahrung kann den Durchschnitt der Allgemeinbildung anheben, aber dabei spielen viele Faktoren eine Rolle, die auch ungünstig für das Ziel der Chancengleichheit gelagert sein können. Generell ist es sehr problematisch, das Postulat der Chancengleichheit allein mit Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen in Verbindung zu bringen, ohne die sehr unterschiedlichen Lösungen zu berücksichtigen, wie der Arbeitsmarkt für die Schulabgänger geöffnet wird.

Wer gleiche oder annähernd gleiche Abschlüsse will, muss das System der differenzierten Berechtigungen ausser Kraft setzen und so die Selektion verlagern. Die Frage der Chancengleichheit wird seit dem 19. Jahrhundert zugespitzt auf die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht (OELKERS 2006a). Nur das scheint Chancengleichheit auszumachen, also nicht zum Beispiel gleiche Chancen, im Falle von Lernrückständen effizient gefördert zu werden, sondern möglichst hohe Verteilung der obersten Abschlüsse. Es ging bei allen Veränderungen der Bildungssysteme im deutschen Sprachraum seit den ersten Schulgesetzen zu Beginn des 19. Jahrhunderts immer um den *Abstand der Berechtigungen*. Wenn sich das ändern soll, muss sich das System ändern. Andererseits stellen Berechtigungen Chancen auf dem Arbeitsmarkt dar, die nicht dadurch besser werden, dass die Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird.

Wird unter „Chancengleichheit“ die drastische Erhöhung der gymnasialen Maturitätsquote verstanden, dann sind unmittelbar alle anderen Berechtigungen betroffen und im Kern in Frage gestellt. Die Selektion würde nicht verschwinden, sondern sich wie in Skandinavien verlagern. Zum Studium an den Universitäten in Finnland müssen anspruchsvolle Eingangsprüfungen bestanden werden.

- Die zwanzig 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.²⁹
- In allen übrigen Ländern der Europäischen Union stagniert oder sinkt diese Zahl. Auch das sollte bei der Diskussion der Chancengleichheit bedacht werden.

In Finnland ist nur die durchschnittliche Qualität der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I höher als in der Schweiz, und dies auch nur soweit, wie der PISA-Test reicht, der ja weder musische noch sprachliche Kompetenzen misst. Die Qualität der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit sagt über die Verwendbarkeit des Gelernten auf dem Arbeitsmarkt wenig aus, wie überhaupt fraglich ist, von schulischen Kompetenzen mehr oder weniger direkt auf deren nachschulische Nutzung zu schliessen. Um nur die PISA-Testbereiche zu nehmen: Lesen ist allgemein verwendbar und verlangt fast überall hohe Kompetenzen, das ist in Mathematik und in den Naturwissenschaften nur dort der Fall, wo wirkliche Anschlussverwendungen gegeben sind.

²⁹ Daten nach: *Higher Education in the Nordic Countries* (2003).

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. Die Jugendarbeitslosigkeit stieg bis 2005 auf 7,5% an. Deutschland hatte im Jahr 2000 9,0 Prozent Arbeitslose in der Altersgruppe unter 25 Jahren (ISENGARD 2001). 2005 war die Quote bei etwas über 10% angestiegen.³⁰ In der Schweiz betrug die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Jahre 2004 4.7% und war damit höher als die der arbeitslosen Erwachsenen, die im gleichen Jahr bei 3.8% lag (EVD 2005). Den niedrigsten Wert aller EU-Ländern halten die Niederlande mit 2004 6.6% arbeitslosen Jugendlichen, der Wert liegt um fast zwei 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 massive 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. 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).

³⁰ <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

Das ist ein Kommentar zur Rhetorik der „Wissensgesellschaft“, die so tut, als warte der Arbeitsmarkt darauf, dass jeder Schüler und jede Schülerin mit der Maturität in der Tasche die Schule verlässt. Man mag „Bildung“ mit einer etwas schiefen Metapher als „Rohstoff“ bezeichnen, aber am Ende stehen verschiedene Formen, nicht eine für alle.

Literatur

- BERNING, E.: Hochschulen und Studium in Italien. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung 2002.
- BIAGI, M.: Università e orientamento al lavoro del doporiforma: verso la piena occupabilità. In: Diretto delle Relazioni industriali 2002, S. 343-356.
- BOHNSACK, F.: Der gegenwärtige Stand der schwedischen Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. IV, Nr. 1 (1958), S. 28-42.
- DÖBERT, H./HÖRNER, W./VON KOPP, B./MITTER, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag 2002.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD): Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz – Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung. Bern: EVD 2005.
- Higher Education in the Nordic Countries. 2003. http://www.abo.fi/norden/welcom_e.htm
- HÖDL, E.: Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz. Wien/Graz: Böhlau Verlag 2002. (= Studien zu Politik und Verwaltung, Band 77)
- International Standard Classification of Education: ISCED 1997. Paris: UNESCO 1997.
- ISENGARD, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).
- LAUER, Ch.: Bildungspolitik in Frankreich. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung 2003. (DiscussionPaper No. 03-43).
- Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004
- OELKERS, J.: Expertise Mittelschulen. Ms. Zürich 2006.
- OELKERS, J.: Gesamtschule in Deutschland, Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim//Basel: Beltz Verlag 2006a.
- Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Herausgegeben vom Referat Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.
- WOLF, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.