

Jürgen Oelkers

Bildung, Gerechtigkeit und Aufstieg: Stimmt die Gleichung noch?)*

Das so genannte „dreigliedrige“ Schulsystem in Deutschland entstand mit dem „Reichsschulpflichtgesetz“ vom 6. Juli 1938. Erst jetzt wurden die eigenen Vorschulen der Gymnasien abgeschafft, die achtjährigen Volksschulen führten Grundschulen für alle Kinder und nach vier Jahren gemeinsamen Unterrichts erfolgten die Übertritte in die weiterführenden Schulen, die Mittel- oder Realschulen einerseits, die Gymnasien andererseits. Dieses System der „Dreigliedrigkeit“ ist heute erneut in die Kritik geraten, mit Befunden der beiden PISA-Studien einerseits und bei historisch Kundigen auch mit Hinweis auf das Datum und den politischen Kontext des Gesetzes. Diskurspolitisch scheint sich eine Situation zu wiederholen, die sich vor fast vierzig Jahren im Hauptgutachten des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1969 niederschlug, nämlich die Forderung nach Abschaffung der Dreigliedrigkeit und Einführung von ungegliederten Gesamtschulen (Oelkers 2006).

Über die „nationale Einheitsschule“ wird in Deutschland seit 1812 gestritten, man kann dieses Datum zum Anlass nehmen, die strukturelle Rückständigkeit des deutschen Bildungswesens anzuklagen, und es fehlt auch nicht an nostalgischen Hinweisen auf die „Polytechnische Oberschule“ der DDR, die die Wiedereinführung des gegliederten Systems nach 1989 in den neuen Bundesländern wie einen krassen Fehlgriff oder als reaktionäre Politik erscheinen lassen. Auch die politischen Parolen sind dieselben, wieder ist von „Chancengleichheit“, „Bildungsgerechtigkeit“ oder dem „Ausschöpfen der Begabungsreserven“ die Rede. Die Parolen stammen aus einer Zeit, als gerade 6% eines Jahrgangs Abitur machten, noch keine Fachhochschulen existierten und Hansgert Peiserts (1967) Summe der Bildungsbenachteiligung, das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, einige Plausibilität für sich hatte.

Als Bildungspolitik zur Sozialpolitik mutierte, standen sozialdemokratische Zielsetzungen im Mittelpunkt. Es ging um den Aufstieg der Arbeiterkinder, der mit Formel „Freie Bahn dem Tüchtigen“ kommuniziert wurde. Diese Formel hat der Berliner Pädagoge Johannes Tews bereits 1916 geprägt und sie bestimmte die westdeutsche Diskussion schon bevor Georg Picht 1964 mit Daten der OECD die deutsche „Bildungskatastrophe“ ausrief. Die Reaktion der deutschen Bundesländer auf diesen ersten Verdacht der allgemeinen Rückständigkeit war unterschiedlich. Nicht alle Länder folgten den Re-Education-Ideen hinter dem „Grossen Hessenplan“ von Georg Zinn, aber alle steigerten die Abiturientenquote und öffneten so die Gymnasien. Wie massiv sich damit die Volksschulen - bis dahin das Rückgrat des Systems - verändern werden würden, war wohl den wenigsten klar.

Das Konzept einer sozialen Platzierung nicht nach Herkunft, sondern ausschliesslich nach Talent oder Begabung stammte aus der englischen Labour Party. Unter Harold Wilson führte eine Labour-Regierung 1965 die „Comprehensive School“ ein, die das Ziel der Chancengleichheit verwirklichen sollte. Dazu musste ein an Deutschland erinnerndes System

*) Vortrag vor dem Kuratorium der Konrad Adenauer Stiftung am 27. September 2008 im Gasthof zur Post im Kloster Schönthal.

der Dreigliedrigkeit abgeschafft werden, das 1944 von dem konservativen Erziehungsminister Richard Austen Butler eingeführt worden war. Man kann darin eine Ironie der Geschichte sehen, denn auch Butlers Bildungsgesetz war zur Überwindung von Rückständigkeit gedacht. Erstmals wurde eine kostenlose Ausbildung auch in der Sekundarschule garantiert, gleichzeitig wurde die Sekundarschule in drei Typen¹ untergliedert, in die die Schüler nach der Eleven-Plus-Prüfung aufgeteilt wurden.

Zehn Jahre später war genau das strittig, von links und mit einem Manifest, das eine revisionistische Labour Party voraussetzte, die auf Klassenkampf und Verstaatlichung verzichtete. Diese erste „New Labour“ setzte stattdessen auf Bildung und so auf die Chancen der bürgerlichen Gesellschaft. Der Revisionismus ging theoretisch auf Anthony Crosland² zurück. In seinem Buch *The Future of Socialism* aus dem Jahre 1956 findet sich eine Bestimmung, aus der Ralf Dahrendorf (1968) später das „Bürgerrecht auf Bildung“ ableitete. Crosland schrieb seinerzeit mit naturrechtlichem Pathos:

„Every child has a natural right, as citizen, not merely to life, liberty, and the pursuit of happiness, but to that position in the social scale to which his talents entitle him“ (Crosland 1956, S. 208).

Diese seinerzeit stark beachtete These von Crosland basierte auf drei Annahmen, unausgesetztes Wirtschaftswachstum, Verzicht auf sozialistische Staatsmonopole und politische Steuerung in Richtung mehr soziale Gleichheit (ebd., S. 495ff.). Die Mittel dafür waren die Strukturreform des Erziehungswesens, höhere Steuern und breiter Zugang der unteren Schichten zu den Konsumgütern. Crosland plädierte nicht nur für die Steigerung des Wachstums, sondern zugleich für mehr Privatinitiative und eine gemischte Wirtschaft, nicht unähnlich den Vorschlägen der deutschen Sozialdemokratie im Godesberger Programm, das im November 1959 verabschiedet wurde.

Im Blick auf Chancengleichheit besteht sogar wörtliche Übereinstimmung. Im Godesberger Programm heisst es nämlich: „Alle Vorrechte im Zugang zu Bildungseinrichtungen müssen beseitigt werden. Nur Begabung und Leistung sollen jedem den Aufstieg ermöglichen.“³ Crosland argumentierte gegen die, wie es hiess, Exzesse des kompetitiven Individualismus (ebd., S. 107), also das, was heute „Neo-Liberalismus“ genannt wird. Die Kernfrage war, wie mehr soziale Gleichheit in einer Wohlstandsgesellschaft,⁴ die auseinanderstrebt, erreicht werden kann. Die Antwort darauf war gleiche Verschulung für

¹ Tripartite system.

² Anthony Crosland (1918-1977) studierte am Trinity College in Oxford und gehörte seit 1950 dem englischen Parlament an. Crosland war Secretary of State of Education and Science im Kabinett von Harold Wilson von 1965 bis 1967. Sein Buch *The Future of Socialism* von 1956 war die Begründung des Revisionismus in der Labour Party.

³ *Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands* (1959), Grundforderungen für eine menschenwürdige Gesellschaft. Im Programm selbst ist ein eigener Abschnitt „Schule“ enthalten. Es heisst hier: „Organisation des Schulwesens und Lehrpläne müssen so gestaltet werden, dass sich alle Begabungen auf allen Stufen der Entwicklung entfalten können. Jedem Befähigten muss der Weg in weiterführende Schulen und Ausbildungsstätten jederzeit offen stehen.“ Im Einzelnen wurden gefordert der kostenlose Besuch aller öffentlichen Schulen und Hochschulen, die Ausdehnung der Schulpflicht auf zehn Jahre, staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulen, ein allgemeiner Bildungsauftrag auch für die Berufsschulen, Zugang zur Hochschulreife auch über Berufsausbildungen sowie die wissenschaftliche Lehrerbildung.

⁴ Der Ausdruck *affluent society* ist zwei Jahre später von John Kenneth Galbraith geprägt worden. Er sollte kritisch verstanden werden. Eine „Wohlstandsgesellschaft“ im Sinne von Galbraith ist gekennzeichnet durch privaten Reichtum und öffentliche Armut, die durch staatliche Investitionen überwunden werden muss. Die Idee der infrastrukturell gesicherten Lebensqualität, die von der Qualität der Schulen, der öffentlichen Dienste und der Freizeitangebote abhängt, geht auf Galbraith zurück.

alle, die Crosland als Erziehungsminister unter Wilson auf den Weg brachte. Freilich waren „alle“ in England nie mehr als 90%, der Rest besucht die mehr als 2.300 überwiegend teuren Privatschulen.

Mit der Frage der „Chancengleichheit“ werde ich beginnen. Die Frage ist moralisch besetzt und wird eher von unten als von oben her betrachtet. Es geht auch heute mehr um diejenigen, die aus dem System herausfallen, als um diejenigen, die im System Erfolg haben (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf den internationalen Vergleich ein und präsentiere einige Zahlen und Entwicklungen, mit denen sich die Verfassung des deutschen Bildungssystems beleuchten lässt (2). Abschliessend gehe ich auf die Frage ein, wie die heutige Reformdiskussion zu bewerten ist und wohin die Schulentwicklung gehen soll, wenn das klassische Postulat des Aufstiegs ja nicht durch „Bildung“, sondern durch Öffnung der oberen Schulabschlüsse, an seine Grenzen gestossen ist (3).

1. Das Problem der „Chancengleichheit“

Friedrich Edding hat 1962 die Frage gestellt, ob die Bildungschancen in den deutschen Bundesländern „gleich“ seien. Diese Frage musste angesichts der starken und teilweise dramatischen Unterschiede der Ressourcen und Zielsetzungen verneint werden. Die politische Diskussion wurde auf diesem Weg des Vergleichs zwischen den Ländern auf Probleme der Verteilungsgerechtigkeit geführt, die bis heute virulent sind. Bereits zehn Jahre zuvor wurden Fragen gestellt, die die Chancen von Kindern aus bildungsfernen Schichten für den sozialen Aufstieg betrafen. Die Diskussion Mitte der fünfziger Jahre sah ein zentrales Problem in dem, was „Startgerechtigkeit“ genannt wurde, also in den gleichen Chancen bei Beginn der Schulkarriere. Heute zeigt die Lernstandsforschung, dass ein solcher Zustand nie gegeben ist, weil die Kinder mit ungleichen Voraussetzungen die Schule erreichen.

Der Ausdruck „Startgerechtigkeit“ geht zurück auf einen Aufsatz von Alexander Rüstow (1956),⁵ in dem gefordert wurde, dass jeder Mensch seine gesellschaftliche Laufbahn unabhängig von Begabung und Herkunft mit dem „gleichen Grundkapital“ beginnen müsse. Das war ökonomisch gemeint. Rüstow wollte Monopole und Kartelle verbieten lassen. Seine Variante des Ordoliberalismus sah auch vor, dass grosse Vermögen nicht vererbt werden dürfen, sondern der Steuer anheim fallen müssten, um so Kapital für die Finanzierung gleicher Chancen zur Verfügung zu haben. Vielleicht ist das Schicksal der amerikanischen Investment-Banken ja der Anlass, international auf die von Alexander Rüstow, Rudolf Eucken und Franz Böhm begründete soziale Marktwirtschaft zurückzukommen, die in der Mont-Pelerin-Society, wo der Neo-Liberalismus entstand, bekanntlich einen schweren Stand hatte. Es ist jedenfalls wiederum ironisch, wenn heute amerikanische Staatsgelder die schweizerische UBS retten.

⁵ Alexander Rüstow (1885-1963) promovierte 1908 im Fach Mathematik zum Russelschen Paradox bei Paul Hensel in Erlangen. Danach bereitete er seine Habilitation zu Parmenides' Theorie der Erkenntnis vor, die wegen des Ersten Weltkrieges nicht zum Abschluss kam. Als Kriegsfreiwilliger nahm Rüstow am gesamten Krieg teil. Nach Ende des Krieges arbeitete er als Referent im Berliner Reichswirtschaftsministerium und ging 1924 in die Industrie. 1933 wurde Rüstow auf einen Lehrstuhl für Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftsgeschichte an die Universität Istanbul berufen. 1949 erfolgte die Rückkehr nach Deutschland, ein Jahr später wurde Rüstow als Nachfolger von Alfred Weber auf den Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an die Universität Heidelberg berufen. Zusammen mit Rudolf Eucken und Franz Böhm begründete Rüstow den so genannten „Ordoliberalismus“. Das Programm einer freien Wirtschaft mit einem starken Staat geht zurück auf eine Rede, die Rüstow 1932 vor dem „Verein für Socialpolitik“ gehalten hatte. Nach 1945 wurde dieses Programm die Grundlage der sozialen Marktwirtschaft in Deutschland.

Auch in der Bildung hatte die starke Betonung der Chancengleichheit seit den fünfziger Jahren primär ökonomische und nicht etwa pädagogische Gründe. Bildungspolitik wurde in den fünfziger Jahren europaweit zur Sozialpolitik, deren Richtung sich etwa an Schweden gut aufzeigen lässt, das damals als Musterland der Befürworter von Gesamtschulen galt. Sie wurden zu einem dominierenden Thema der Bildung (Norinder 1957) allerdings erst dann, als in Schweden der Wohlfahrtsstaat entstand. Der schwedische Pädagoge Torsten Husén (1968) hat in den sechziger Jahren das Konzept der „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ der unteren sozialen Schichten entwickelt. 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. Die Politik der „Chancengleichheit“ in nicht-selektiven Bildungssystemen verfolgte so eine wirtschaftliche Zielsetzung, die sich auf den künftigen Arbeitsmarkt bezog.

Es gibt aber keine Schule, die wirklich für alle „gleich“ wäre, was primär mit der Verschiedenheit der Kinder zu tun hat. Auch die heutigen skandinavischen Gesamtschulen haben immer Spezialklassen oder Lernorte für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, also weisen eine innere Differenzierung auf, die in Schweden auch mit unterschiedlichen Lernprogrammen verbunden ist. Die Differenzierung nimmt mit der Schulstufe und den fachlichen Anforderungen zu, was für jedes System gilt. Nur einige Privatschulen in Schweden haben aufgrund von Elternwahlen wirklich homogene Lerngruppen und damit einen positiven „Schereneffekt“. So bezeichnet man die wechselseitige Stimulierung des Lernens durch hohe Leistungsstärke innerhalb einer Lerngruppe. In Gesamtschulen sind die Besten meist nicht unter sich, wovon die Leistungsschwachen profitieren.

Die Kernfrage ist, welche Vor- und Nachteile sich mit einer gemeinsamen Verschulung verbinden, wie früh die Trennung erfolgen soll und wer am Ende von welchem Schulweg profitiert. Grundsätzlich gilt: Die öffentliche Schule in einer Demokratie kann nicht hinnehmen, dass Kinder zu ihrem Schaden verschult werden. Hier setzt die neuere bildungspolitische Diskussion an, die den Vergleich mit Skandinavien zieht, um auf die Nachteile bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern in deutschen Schulen hinzuweisen. Die soziale Herkunft, heisst es, mindere die Chancen in Deutschland weit mehr als in anderen Ländern. Doch was genau heisst „Chancengleichheit“, der Massstab, an dem die deutsche Bildung heute erneut gemessen wird?

Der schärfste Kritiker der Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik war Friedrich von Hayek, einer der Begründer des Neo-Liberalismus. Seine Schrift *Die Verfassung der Freiheit* aus dem Jahre 1971 formulierte zwei zentrale Einwände gegen den, wie Hayek sagte, „Bildungssozialismus“. 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 Begabungen ebenso verschieden sind wie die Ressourcen der Bildung. Und Chancen sind nicht einfach vorhanden und müssen nur verteilt werden, sondern sie entstehen erst mit der Nutzung von Ressourcen, und die ist niemals „gleich“. (Hayek 1971).

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. Das Gegenmodell ist der sich selbst regulierende Markt. Dieses Modell ist auf alle gesellschaftlichen Bereiche anwendbar. Milton Friedman (1982) hat im Anschluss an Hayek die Theorie eines Bildungsmarktes entwickelt, der weitgehend frei von staatlicher Reglementierung ist und so auch keine Regulierung der Chancen kennt. Es geht dann nicht mehr um allgemeine Bildung als ein *common good*, sondern um die Freiheit der Wahl beim Kauf eines Produkts.

Die staatlich garantierte Grundversorgung mit allgemeiner Bildung stammt aus dem 19. Jahrhundert. Sie löste allmählich eine historisch gewachsene Bildungsorganisation ab, die in vielen europäischen Ländern den Charakter eines unregulierten Marktes hatte. Um 1850 bestimmten die Kirchen und private Anbieter das Bildungsangebot, die neu entwickelte Volksschule in Preussen war die Ausnahme, nicht die Regel, und auch sie war längst noch nicht flächendeckend durchgesetzt. Die privaten Anbieter wurden aber allmählich und überall an den Rand gedrängt, wo sie in der Schweiz bis heute sind. Wie in England erhalten die Privatschulen in der Schweiz kaum öffentliche Mittel und müssen sich allein über den Preis finanzieren, während sie in Frankreich oder in Deutschland faktisch eine volle staatliche Subvention erhalten. In der Schweiz wären sie dann keine „Privatschulen“ mehr.

Die Kritik am staatsinterventionistischen Konzept der „Chancengleichheit“ trägt nicht nur neo-liberale Züge. Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman (1975) hat wenige Jahre später und ganz unabhängig von Hayek einen ähnlichen Schluss gezogen wie er. 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 gegebenen *Ungleichheiten*, nicht das Streben nach Gleichheit. Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch reduziert 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 der Verschulung tatsächlich immer zwei verschiedene Welten waren (Nelson 2005).

Colemans (1975, S. 29) Formel der „reduction in inequality“ war folgenreich.⁶ Die amerikanische Bildungspolitik hat seit der Bürgerrechtsbewegung immer wieder und mit hohem Aufwand versucht, die gegebenen sozialen Ungleichheiten zu bearbeiten. 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 für spezielle Zielgruppen. Die Erfolge waren und sind gemischt, um es freundlich zu sagen, weil die Handicaps mit harten sozialen Fakten zu tun haben wie Einkommen der Eltern und Milieuzugehörigkeit, die nicht einfach durch Schulwechsel oder eine spezielle Profilierung zu beseitigen sind. Die amerikanische Bildungsforschung spricht von „white flight“, also der Flucht der Weissen aus den Innerstädten, die sich nicht durch moralische Appelle bearbeiten lässt.

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

⁶ „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 compete 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).

Zustandekommen der Leistung zu erhöhen (Coleman 1969, S. 22), also den Faktor der „Accountability“ zu verstärken. Anreize zur Schulentwicklung können hier ansetzen. So konkret hat sich Hayek nie geäußert. Reale Schulen und so echte Probleme kommen in seiner Kritik nicht vor, die auch nur solange einleuchtet, wie keine Handlungsstrategien berührt sind. Die Reduktion des Problems der Chancengleichheit auf die Freiheit von Kunden ist, anders als Milton Friedman meinte, nicht die Zerschlagung des Gordischen Knotens der Bildungspolitik.

Auf der anderen Seite sind die grossen Strategien zur Reduktion von Ungleichheit offenbar nur sehr begrenzt wirksam. Der Bustransport der Kinder in Schulen ausserhalb der Distrikte und so der Nachbarschaft ist von der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert worden, die Quotierung der Studienplätze, die auch „affirmative action“ genannt wird, ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform, und auch das Konzept der „Accountability“ wird je nach Lage und Ausstattung der Schulen sehr verschieden verwirklicht. Die schwache und oft streuende Wirksamkeit solcher Massnahmen hat ihren Grund: Das grösste gesellschaftliche System nach dem Gesundheitswesen lässt sich nicht mit einfachen Imperativen steuern, die politisch einleuchten mögen, aber die Grösse und Widerständigkeit des Bildungssystems regelmässig unterschätzen.

Helfen also Gesamtschulen weiter, die für alle Kinder gleich angeboten werden? Die Probleme lassen sich an der amerikanischen High School aufzeigen, die von 1892⁷ an landesweit eingeführt worden ist. Sie gilt vielfach als Vorbild für gleiche Verschulung, was aber nicht dasselbe ist wie die Realisierung von Chancengleichheit. Eine Schule für alle kann die Chancen bestimmter Gruppen auch vermindern. Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Rhetorik betrachtet worden, die tatsächlich immer wieder die Zieldiskussion bestimmt hat. Aber von den Zielen kann nicht auf die pädagogische Wirklichkeit geschlossen werden. Rhetorik und Praxis sind zwei verschiedene Welten, die sich nicht naiv verknüpfen lassen.

Eine neuere amerikanische Längsschnittstudie zum Curriculum der High Schools (Angus/Mirel 1999) kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung 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 auf unterschiedliche Schülergruppen zugeschnitten wurde und nicht auf einen inhaltlich gleichen Abschluss angelegt war und ist. „Gleich“ war immer nur die Anzahl der Jahre, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Zweitens hatte und hat das Angebot keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anbieten.⁸

Oft sieht das Curriculum der High Schools überhaupt nur zwei verbindliche Fächer vor, das restliche Angebot liegt im Wahl- oder Wahlpflichtbereich. Was genau angeboten wird, hängt von den örtlichen Ressourcen ab und bezieht sich nur nominell auf einen übergeordneten Lehrplan oder auf einen verbindlichen Fächerkanon. Die Ressourcen der

⁷ 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 effizienten Unterricht.

⁸ „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).

Schulen werden überwiegend aus lokalen Schulsteuern finanziert, also sind zum Teil wiederum extrem ungleich. Das jeweilige Curriculum ist oft nach sachfremden Gesichtspunkten organisiert, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem Geschlecht. Die Differenzierung des Angebots und die Zuordnung der Schülerschaft werden noch durch zwei weitere Faktoren beeinflusst, den massiven Einsatz von Intelligenztests und den Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von akademischen Lernprogrammen profitiert. Nicht ohne Grund ist hier das Konzept der „Bildungsstandards“ entstanden (Ravitch 1995).

Ungeachtet solcher Befunde ist nach wie vor die gleiche Verschulung für alle ein bildungspolitisches Thema, das oft mit einem Slogan in Verbindung gebracht wird, den die amerikanische Bildungsadministration in die Welt gesetzt hat. Der Slogan lautet: *No Child Left Behind* und wird inzwischen auch in Deutschland und in der Schweiz gebraucht, entgegen der Einsicht, dass immer Kinder „zurückbleiben“ (Meier/Woods 2004) und die Frage nur ist, auf welchem Niveau und mit welchen Anschlusschancen. Der Kontext des Slogans ist wiederum nicht naiv zu verstehen, es geht nicht um Philanthropie. *No Child Left Behind* heisst ein Bundesgesetz, das der amtierende Präsident Bush am 8. Januar 2002 unterschrieben hat und das seitdem die Schulen massiv verändert hat, weil sich die Entwicklungsanreize verschoben haben.

Das Gesetz sieht vor, dass zum ersten Male bei der Verteilung der beträchtlichen Bundesmittel⁹ Qualitätskriterien wie Leistungsdaten der Schüler oder die Ergebnisse von Schulevaluationen zu beachten sind und nicht wie bisher lediglich formale Vorgaben erfüllt werden müssen, die leicht unterlaufen werden konnten. Die Hoffnung geht dahin, mit Massnahmen zur Qualitätssicherung, die aus der Managementlehre stammen, die Schulentwicklung voranzubringen. Tatsächlich werden öffentliche Schulen in den angelsächsischen Ländern rigorosen Outputkontrollen unterworfen, ohne allein deswegen besser zu werden. Inzwischen schliessen amerikanische Bundesstaaten schlechte Schulen, aber sie haben dadurch nicht schon bessere. Der internationale Vergleich lehrt noch etwas, nämlich die starken Unterschiede in den Abschlüssen und den verschiedenen Nutzen, den diese Abschlüsse mit sich bringen haben. Damit beginnt mein zweiter Teil.

2. Internationaler Vergleich

In Frankreich absolvierten im Jahre 2000 60 Prozent eines Jahrgangs die Prüfung zum *baccalauréat général*, in Italien machten zur gleichen Zeit fast 70 Prozent die *maturità* und erhielten so den Hochschulzugang. Die Zahlen sind bis 2008 weiter angestiegen. Das scheint systemkonform zu sein und entspricht den Wertungskriterien, die die OECD an erfolgreiche Bildungssysteme anlegt. Demnach ist ein System um so besser, je mehr Schülerinnen und Schüler die höchsten Abschlüsse erreichen. Zwar bedeuten diese Abschlüsse von Land zu Land ganz Unterschiedliches, auch sind die damit verbundenen Berechtigungen verschieden, statistisch aber wird kein Unterschied gemacht. Die Stufen des Bildungssystems und so die dort erreichten Abschlüsse werden nach einem einheitlichen Schema erfasst (Oelkers 2008, S. 24ff.).¹⁰

⁹ Mehr als 200 Milliarden Dollar seit 1965, dem Jahr der Einführung des Elementary und Secondary Education Act, mit dem die Vergabe der Bundesmittel geregelt wurde.

¹⁰Die International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO gilt seit 1997.

Die Begründung bezieht sich auf die „Wissengesellschaft“ der Zukunft, von der angenommen wird, sie brauche ständig steigende Studierendenzahlen. Die Theorie kommt, wie im Bildungsdiskurs üblich, ohne Grenzwert aus. Es käme darauf an, „möglichst viele“ Schülerinnen und Schüler zum Abitur 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. Wie viele Abschlüsse genug sind, wird der Entwicklung überlassen. Die OECD kritisiert jährlich die „zu geringen“ oberen Abschlüsse im deutschen Bildungssystem, ohne je einen Zusammenhang zwischen Verknappung und Qualität gesehen zu haben. Das würde der sozialdemokratischen Humankapitaltheorie widersprechen, die hinter PISA steht.

Nach dieser Logik müsste die Schweiz ein armes Land sein. Die Quote der gymnasialen Maturität betrug im Jahre 1980 schweizweit etwas über 10% und stieg bis 2000 auf 19 Prozent an, wobei grosse kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden müssen. Eine Prognose des schweizerischen Bundesamtes für Statistik, die bis 2015 reicht, sieht 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. Die Quote der Berufsmaturität, mit der die Fachhochschulreife erworben wird, betrug im Jahre 2005 12,2 Prozent. Rund zwei Drittel der Jugendlichen entscheiden sich für eine Berufslehre, die überwiegend in Betrieben stattfindet (Bundesamt 2006). Die Schweiz unterschreitet die deutschen Zahlen bei der Maturität bei weitem, und wenn die gemäss OECD schlecht sind, dann müssen unsere noch weit schlechter sein.

Warum trügen die blossen Zahlen? Eine Antwort ist kurz und bündig: Der statistische Ländervergleich sagt über die Länder wenig aus. Eine weitere Antwort ist etwas ausführlicher, sie ergibt sich aus der Art und Weise, wie bildungspolitisch diskutiert wird. In Deutschland wird die Auseinandersetzung ja regelmässig strikt gymnasial geführt. Es geht weder um die Berufsbildung noch um die Weiterbildung, sondern nur um die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht. Nur das scheint „Chancengleichheit“ auszumachen, also nicht zum Beispiel Chancen, im Falle von Lernrückständen effizient gefördert zu werden oder Chancen, einen Abschluss zu machen und einen Arbeitsplatz zu finden. Gemeint ist immer die möglichst hohe Verteilung der obersten Abschlüsse. Selten wird bedacht, dass die Selektion dann einfach später stattfindet, zu einem Zeitpunkt, der kaum noch Korrekturen erlaubt.

Das Problem lässt sich an Finnland gut zeigen: 2005 veröffentlichte die OECD einen Länderbericht zur „Equity-Situation“ in Finnland, also zum Zustand der Chancengleichheit. Der englische Rechtsbegriff „equity“ hat inzwischen den Ausdruck „equality“ abgelöst, ohne die Problemwahrnehmung wirklich zu verändern. John Stacy Addams (1965) Theorie der Abschätzung einer fairen Verteilung von Input und Output in der Beobachtung Dritter ist in der vergleichenden Bildungsforschung kaum anwendbar, wenigstens dominiert hier immer noch die Equality-Erwartung. Allerdings hat sich seit Coleman die Fassung des Konzepts verändert: „Gerecht“ ist, wenn niemand zurückbleibt, aber die Linie kann nur durch den gleichen Abschluss oder Minimalstandards bestimmt werden, weil der Leistungsstand innerhalb einer Lerngruppe immer ungleich ist.

Das Urteil der OECD über die finnische Gesamtschule fällt fast hymnisch aus:

„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“. Der eine Zweig ist das Gymnasium, der andere die Berufsschule, beide sind alles andere als gleichwertige Alternativen. Entsprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig nach Abschluss ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schaffen, an einer Universität zu studieren (ebd., S. 24/25).

Wer den Gymnasialzweig besucht, hat zur Voraussetzung Schulen mit ganz unterschiedlicher Reputation und Ausstattung. Selbst im obligatorischen Bereich ist das Angebot nicht gleich, weil die Gemeinden die Gesamtschulen verschieden ausstatten und auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen grosse Unterschiede bestehen. Finnland ist bekanntlich ein Land mit einer grossen Fläche und einer immer noch sehr homogenen Kultur. Für den Gymnasialzweig verweisen finnische Daten darauf, dass hier der Bildungsstand und das Einkommen der Eltern eine zentrale Rolle spielen (Asplund/Leijola 2005). Die scharfe 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 und die Berufsschulen alleine für den Übergang in die Arbeitswelt zuständig sind (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. Die 20 finnischen Universitäten und Hochschulen mit gleichen akademischen Rechten 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.¹¹

Eine hohe Allgemeinbildung garantiert noch keine Beschäftigung. Beide PISA-Tests beschreiben nur die am Ende der Sekundarstufe I erreichte Qualität der Allgemeinbildung in ausgewählten Fächern; allein im Blick darauf gilt die höhere Qualität der skandinavischen Gesamtschulen, die über den Anschlussnutzen gar nichts aussagt. Die Qualität entsteht im Übrigen nicht, weil formal „Gesamtschulen“ existieren, sondern weil aufwändige Förderprogramme eingesetzt werden und die Schulpflicht notfalls um ein Jahr verlängert werden kann, wenn die Ziele nicht erreicht werden.¹² Das Erfolgsrezept ist Zielsteuerung, integrierte Förderung und kleine Schülerzahlen bei einer sehr homogenen kulturellen Umwelt,

¹¹ Daten nach: *Higher Education in the Nordic Countries* (2003).

¹² Ein Notensystem 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.

wie dies zum Beispiel auch in Japan der Fall ist. Sind diese Faktoren nicht gegeben, kann man den statistischen Wettbewerb mit diesen Ländern auch nicht gewinnen.

Nochmals, das PISA-Ranking sagt nichts über den späteren Nutzen der schulischen Allgemeinbildung aus. Als ein Indikator für Qualität der Verwendbarkeit von Allgemeinbildung lässt sich die Jugendarbeitslosigkeit ansehen, also die Arbeitslosigkeit von beschäftigungsfähigen Personen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Die Jugendarbeitslosigkeit steigt europaweit an, unabhängig davon, ob das Schulsystem gegliedert ist oder nicht. Die Quote lag in Österreich, also einem Land mit einem gegliederten Schulsystem, im Jahre 2000 bei 4.4 Prozent. Sie stieg bis 2005 auf 7.5 Prozent an. Deutschland hatte im Jahr 2000 9,0 Prozent Arbeitslose in der Altersgruppe unter 25 Jahren (Isengard 2001). 2005 lag diese Quote bei etwas über 10 Prozent,¹³ während sie in Finnland im gleichen Jahr bei etwas unter 20% lag.

In der Schweiz betrug die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Mai 2008 2.5 Prozent und war damit nur geringfügig höher als die der arbeitslosen Erwachsenen, die im gleichen Monat bei 2.4 Prozent lag.¹⁴ Den niedrigsten Wert aller EU-Länder halten die Niederlande mit 2004 6.6 Prozent arbeitslose Jugendliche. Der Wert liegt um mehr als drei Prozent *höher* als in der Schweiz, einem Land mit einem gegliederten Schulsystem und einer geringen Maturitätsquote. Die Jugendarbeitslosigkeit betrug in der Schweiz im Jahre 2005 noch 5.1%, sie sinkt seitdem, ohne irgendetwas am Schulsystem geändert zu haben. Die Zahl der Lehrstellen ist in den letzten zehn Jahren konstant geblieben, was auch damit zu tun hat, dass sich die Einstellung lohnt und die Lehrlinge früh rentabel sind (Schweri et. al. 2003).

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern haben viele Gründe. Die Situation kann nicht monokausal 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 gleichen 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 allein durch Anhebung der Abschlüsse auf ein gleiches Niveau. Worauf es ankommt, ist die Erreichung von Mindeststandards, bei gleichzeitiger Differenzierung der Bildungswege, die nicht diskriminiert werden dürfen und für unterschiedliche Interessen attraktiv sein müssen.

In Frankreich gilt eine Berufsausbildung immer noch als sozialer Abstieg. Aus diesem Grunde versuchen die Eltern alles, ihren Kindern den Weg zum *Baccalauréat Général* zu öffnen, mit der Folge, dass die Selektion erst danach einsetzt. Die besten Chancen vergeben bestimmte *Grandes Écoles* wie die *Ecole Normale Supérieure* in Paris; sie haben sehr strenge Aufnahmeverfahren und sind hoch selektiv.¹⁵ Wer eine dieser Hochschulen besuchen will, muss anspruchsvolle *classes préparatoires* besuchen, die zwei bis drei Jahre dauern und die Studenten auf den Leistungsstand bringen, der im Studium bei Eintritt erwartet wird. Sie holen so die Oberstufe des Gymnasiums nach, das allgemeine Baccalauréat berechtigt wohl zum Studium, aber für die *Grandes Écoles* reicht es nicht.

¹³ <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

¹⁴ Angaben nach Seco (Statistik des Staatssekretariats für Wirtschaft).

¹⁵ 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.

Die allgemeine Studienberechtigung, die mit allen Baccalauréat-Abschlüssen verbunden ist, besteht nur in formaler Hinsicht. Die meisten Schüler machen ein- und denselben Abschluss, die Chancen werden erst danach verteilt. Faktisch existiert ein enger Zusammenhang zwischen Maturtyp und Studienfach. Zwar kennen die meisten französischen Universitäten keine Eingangsprüfungen, wohl aber zum Teil scharfe interne Selektionen. Wer über ein *Baccalauréat Général* verfügt, besteht oft die Eingangskurse der naturwissenschaftlichen Studiengänge nicht, die mit vergleichsweise guten Berufsaussichten verbunden sind. Das zwingt zum Studienwechsel in weniger attraktive Fächer, was einer Chancenminderung gleichkommt, zu einem Zeitpunkt, wo das besonders weh tut. Das französische System ist so egalitär und zugleich hoch selektiv.

Italien kennt bislang keinen Unterschied zwischen der allgemeinen Hochschulreife und der Berufsmaturität. Es gibt - ausser im Südtirol - auch keine betrieblichen Berufslehren. 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. Wer studieren will, muss eine Universität besuchen, die Fachhochschulen befinden sich erst im Aufbau. Die Chancen werden von den Schulen vorsortiert. Studenten, die aus bestimmten Lyzeen kommen, haben die besten Aussichten, 66 Prozent von ihnen beenden mit Erfolg das Studium. Wer bei einer hohen Dropout-Rate den Abschluss eines Studiums erreicht, hat damit nicht schon etwas gewonnen; nur etwas mehr als die Hälfte aller Akademiker hat nach dem Studium echte Karrierechancen.¹⁶

Der Ausdruck „Gesamtschule“ allein besagt also wenig, weil die nationalen Lösungen mit ganz unterschiedlichen Vorteilen und Handicaps verbunden sind. Und der Vergleich mit dem Ausland hilft insofern nicht weiter, als nur das eigene System weiterentwickelt werden kann. Und das kann dann auch nicht allein mit Blick auf die PISA-Daten geschehen. Die Tests und ihre Philosophie gehen davon aus, dass einer hohen Qualität der Allgemeinbildung ein hoher Nutzwert auf dem Arbeitsmarkt entspricht. Grundlage sind Studien über den Zusammenhang von Erwachsenenliterateil und Einkommen, die vor den PISA-Tests unternommen wurden und so inhaltlich wenig über den Verwendungswert schulischer Allgemeinbildung aussagen.

Dieser Wert wird primär vom Arbeitsmarkt bestimmt und kann nur sehr grob vom Bildungssystem aus beeinflusst werden. Sicher sind hohe Lesekompetenzen in fast allen Berufsfeldern unabdingbar, dagegen ist ein hoher Stand in den Naturwissenschaften eher ein Bildungswert, der sich wahrscheinlich mehr in geschulter Intelligenz niederschlägt, wenn man nicht gerade Physik studiert. Musische Bildung ist extrem lebensdienlich, aber wird vom PISA-Test nicht erfasst. Mathematik ist in vielen Studiengängen eine Voraussetzung, aber selten in direktem Anschluss an die Schulmathematik, die ein Selektionsfach darstellt und entsprechend mit Motivationsschwankungen rechnen muss. Sprachen studieren vor allem junge Frauen, deren Kenntnisse der Schulmathematik kaum weitergehend genutzt werden. Es gibt so keine lineare Nutzung der Allgemeinbildung.

Die englische Bildungsökonomin Alison Wolf hat vor einigen Jahren die PISA-Gleichung vom hohen ökonomischen Wert der Allgemeinbildung in Frage gestellt. Es gibt

¹⁶ Derzeit beenden nur 53% der Studierenden in Italien 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.

natürlich gute Gründe, sagt sie, 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 an grossen Teilen des realen Arbeitsmarktes 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” (Wolf 2002, S. 49).

Die bildungspolitische Diskussion klammert diese Realitäten oft aus, sie ist orientiert an einem zweckfreien Verständnis von „Bildung“ und hat für Fragen der tatsächlichen Verwendbarkeit wenig Sinn. Die PISA-Philosophie erfasst den Fall nicht, dass angelernte Tätigkeiten keine Ausbildung verlangen und doch für den Beschäftigten eine ökonomische Chance darstellen. Wer eine Cappuccino-Maschine bedient, um sein Geld zu verdienen, hat allerdings im Bildungsdiskurs mit Sicherheit keine Stimme.

Bildung ist nicht lediglich gymnasial zu verstehen. Heute gewährleistet der erfolgreiche Abschluss eines Gymnasiums eine bestimmte Chance für den Anschluss, aber er stellt, anders als vor dreissig Jahren, keine Garantie mehr da. Es kommt inzwischen auch in Deutschland sehr darauf an, wo und was studiert wird, der Verwendungswert der Abschlüsse ist ganz unterschiedlich und das Studium muss nicht mit einem sozialen Aufstieg verbunden sein. Allerdings studieren in Deutschland vorwiegend Kinder aus bildungsnahen Schichten, deren Eltern den Aufstieg erlebt haben.

Der Aufstieg über den Beruf ist für viele vor allem männliche Jugendliche in der Schweiz eine attraktive Alternative. Sie können mit der Berufsmaturität studieren, sind aber bereits nach Abschluss der Sekundarstufe I auf der Seite der Verdienenden. Zulassungen zum Studium mit Meisterlehren gibt es bislang nicht, aber es ist eigentlich nicht einzusehen, wieso ein qualitativ hochstehender Meisterabschluss, der teuer ist und selbst bezahlt werden muss, nicht in irgendeiner Form zum Studium berechtigen soll. Aber, zugegeben, die Maturitätsbindung des Hochschulzugangs ist auch in der Schweiz eine eiserne Grösse.

Ohne jetzt einer Systemrevolution das Wort reden zu wollen, auf merkwürdige Weise ist die Idee der „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ seit Husén auf Kinder und Jugendliche einer bestimmten Schicht beschränkt worden. Vielleicht sollte man in Zukunft eher von „Leistungsreserven“ sprechen, die man besser als bisher nutzen kann. Das bezieht sich nicht nur auf Fachhochschulen und Universitäten, sondern auch auf den Sektor der Weiterbildung, der am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagieren kann, ohne heute wirklich strategisch verstanden zu werden. Eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das historische System der Berufsbildung basiert auf der Annahme, am Anfang grundlegende Fertigkeiten erzeugen zu können, die dauerhaft brauchbar sind, ohne ein zweites, ein drittes oder gar viele Male neu strukturiert werden zu müssen. Man wird in *einem* Beruf ausgebildet, und die traditionelle Erwartung geht dahin, das anschliessende Lernen auf die Anforderungen *dieses* Berufes - und nicht *vieler verschiedener* Tätigkeiten - ausrichten zu

können. Aber genau das ist der Fall, und aus diesem Grunde nimmt die Bedeutung der Weiterbildung ständig zu. Der schnelle Umschlag des Wissens in den Betrieben zwingt dazu, die Ressource „Lernfähigkeit“ besser zu nutzen als in der Vergangenheit. Und hier entscheidet sich die Zukunft der „Wissensgesellschaft“ mindestens ebenso wie in den Universitäten.

Das zentrale Schlagwort für den Arbeitsmarkt der Zukunft heisst *employability*, was mit „Beschäftigungsfähigkeit“ nur ungenau übersetzt ist (Kraus 2006). Gemeint ist die Fähigkeit, wechselnde Aufgaben und Tätigkeiten ausüben zu können, was hohe Flexibilität und Lernbereitschaft voraussetzt. Solche Tätigkeiten sind befristet und haben keine langen Perspektiven, die Lernform ist oft ein Projekt und die Anstellung setzt Eigeninitiative voraus (Kries 2007). „Arbeit“ im Sinne der Industriegesellschaft ist das nicht mehr und auch die Theorie des „Arbeitstages“ trifft immer weniger zu, einfach weil die Arbeitszeit individualisiert wird. Mit dem Laptop kann man überall und zu jeder Zeit des Tages tätig sein, der „Nine-to-Five-Job“, anders gesagt, löst sich auf oder, wenn das zu radikal ist, verliert an Dominanz.

Es gibt Nostalgiker der Industriegesellschaft, die unter „Arbeit“ nur die Tätigkeit an einem festen Arbeitsplatz und unter der Voraussetzung streng geregelter Arbeitszeit verstehen. Aber das traf vor fünfzig Jahren schon auf die so genannten „freien Berufe“ nicht zu und ist in der Dienstleistungsgesellschaft keine Perspektive mehr. *Employability* setzt den flexiblen Einsatz von Lernen und Wissen voraus; lange im Voraus planbare Karrieren oder lebenslange Arbeitsplätze sind damit nicht mehr verbunden. „Ausbildung“ ist dann auch nicht mehr Ausrüstung mit dem nötigen Wissen, sondern die fortlaufende Schulung der Lernfähigkeit. Der „Rucksack“ des Wissens, wie man in der Schweiz sagt, ist schnell einmal leer.

Bedeutet das aber, in Deutschland ist keine Systementwicklung nötig? Und ist die heutige Politik auf dem richtigen Kurs? Auf diese Fragen werde ich abschliessend eingehen. Dabei werde ich auch auf ein Projekt aus der Schweiz eingehen. Das Projekt zeigt, was möglich ist, wenn ein pragmatisches Vorgehen gewählt wird. In der Schweiz ist das ratsam, weil die Macht der Politik begrenzt ist. Sie kann nichts überstürzen, weil sie immer vom Volk zurückgepfiffen werden kann. Vielleicht ist es kein Zufall, dass in der Schweiz kein politisches Programm existiert, das von finnischen Gesamtschulen Heilserwartungen verbindet. So etwas würde auffallen.

3. Die Entwicklung des deutschen Bildungswesens

In den sechziger Jahren schwebte Reformern wie Georg Picht oder Ralf Dahrendorf ein Anstieg der Abiturientenquote vor, der 15 bis höchstens 20% eines Jahrgangs nicht überschreiten sollte. In einer IEA-Studie¹⁷ zu den Leistungen im Mathematik-Unterricht ist bereits 1964 dokumentiert worden, dass die soziale Selektion in Deutschland so stark ist wie

¹⁷ *International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. An der Mathematikstudie beteiligt waren die Länder Australien, Belgien, England, die Bundesrepublik Deutschland, Finnland, Frankreich, Israel, Japan, die Niederlande, Schottland, Schweden und die Vereinigten Staaten. Die internationalen Kosten wurden finanziert durch das US-Office of Education. Leiter des Projekts war Torsten Husén (Universität Stockholm), die Koordination übernahm das Hamburger UNESCO-Institut, die deutschen Daten wurden vom DIPF erhoben. Die Tests wurden federführend von R.L. Thorndike (1910-1990) (Teachers College Columbia University) entwickelt. Auf diese Weise entstand der Nukleus für die späteren TIMSS und PISA-Studien.

in keinem anderen Bildungssystem (Postlethwaite 1968), ein Befund, der unmittelbar auf die Frage der Chancengleichheit führte. Entsprechend fiel 1971 das OECD-Examen für die Bundesrepublik Deutschland aus: Die Arbeiterkinder hatten so gut wie keinen Hochschulzugang und waren in ihren Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, stark behindert. Arbeiterkinder bildeten Mitte der sechziger Jahre mehr als 50% der Schülerschaft, während gemäss einer Studie von Dahrendorf (1965) nur 5% der Studierenden aus der Arbeiterschicht stammte. „Chancengleichheit“ im Blick auf eine akademische Ausbildung war also nicht gegeben (Kaelbe 1976).

Die Entwicklung seitdem lässt sich mit einigen Zahlen beleuchten:

- 1960 erwarben nur 6.1% der Schulabgänger die allgemeine Hochschulreife und dies ausschliesslich an Gymnasien.
- Die Quote stieg bis 1991 auf 26.9%, schwankte dann leicht um diesen Wert, der exakt im Jahr 2002 wieder erreicht wurde.
- Immer noch ist das Gymnasium der Hauptträger, aber die allgemeine Hochschulreife kann inzwischen auch an anderen Schulen erworben werden.

Neben dem gymnasialen ist ein zweiter Weg zur Hochschulreife etabliert worden, nämlich die Fachhochschulreife. Die ersten Abschlüsse lagen - seinerzeit fast unbeachtet - schon 1970 vor, als 0.5% aller Absolventen eines Jahrgangs diesen Abschluss erreichten. Der Wert stieg bis 1991 auf 10.4% an und erreichte 2002 die Marke von 11.5% (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 91). Für das gleiche Jahr zeigen die Schulabschlüsse insgesamt eine Dominanz der mittleren Abschlüsse, die Voraussetzung für attraktive Berufslehren sind und dann wie gesagt auch weitere Bildungswege eröffnen.¹⁸ Die zunehmende Krise der Hauptschule ist in dieser Entwicklung deutlich erkennbar. Aus der Volksschule wurde die „Restschule“, wenngleich nicht überall.

Im Blick auf den Hochschulzugang spricht man heute im unvergleichlichen Behördendeutsch von der „Studienberechtigten-Quote“.

- Diese Quote beschreibt den Anteil der Absolventen eines Jahrgangs, die die Fachhochschulreife *und* die allgemeine Hochschulreife erworben haben, im Verhältnis zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung.
- Im Jahr 2006 betrug diese Quote 43,1 Prozent, sie ist gegenüber dem Vorjahr¹⁹ leicht gestiegen.
- Die Quote besagt, wer den Zugang zu den Fachhochschulen und den Universitäten erhalten hat, wobei ein Studienabschluss an Fachhochschulen in aller Regel ein Weiterstudium an den Universitäten gewährleistet.

Die „Abiturientenquote“ bezieht sich, was in der Diskussion oft übersehen wird, nur auf den gymnasialen Abschluss und so auf die allgemeine Hochschulreife. Diese Quote betrug im Jahre 2006 bundesweit 29,7 Prozent und ist gegenüber dem Vorjahr leicht gestiegen,

¹⁸ Von den 894.420 Schulabgängerinnen und Schulabgängern der allgemeinbildenden Schulen machten in Deutschland im Jahre 2002 237.893 einen Hauptschulabschluss, 376.202 machten einen Realschulabschluss oder einen damit vergleichbaren Abschluss, 223.249 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 12.076 die Fachhochschulreife. An den Beruflichen Schulen betrug die Gesamtzahl der Abgänger im Jahre 2002 251.799 Schülerinnen und Schüler. Von ihnen machten 50.186 einen Hauptschul- und 75.440 einen Realschulabschluss, 30.063 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 96.110 die Fachhochschulreife (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 96f.).

¹⁹ Am Ende des Schuljahres 2004/2005 betrug die Studienberechtigten-Quote 42,5 Prozent. Alle Angaben gemäss Bundesamt für Statistik in Wiesbaden.

während die Fachhochschulquote weitgehend stabil ist.²⁰ Beide Quoten zusammen ergeben die Prozentzahl von Schülerinnen und Schülern, die nach Abschluss ihrer Schulzeit ein Studium aufnehmen können. Hinzugefügt werden muss, dass die anderen Schulabschlüsse nicht einfach nichts wert sind, nur weil sie mit keiner Studienberechtigung verbunden sind.

Angenähert die Hälfte der Absolventen deutscher Schulen kann also studieren, allerdings müssen grosse regionale und sogar lokale Unterschiede in Rechnung gestellt werden. Die blossе Zahl der Abschlüsse ist nicht sehr aussagekräftig, wie sich am Problem nicht der gleichen, sondern der ungleichen Chancen leicht zeigen lässt. Die Chance, in Hamburg Abitur zu machen ist weitaus grösser als in Bayern, allerdings ist auch die Chance, mit einem Hauptschulabschluss keine Lehrstelle zu finden und arbeitslos zu werden, in Hamburg weit grösser als in Bayern. In Regionen mit einem hohen Anteil an handwerklichen Betrieben sieht die Lehrstellensituation sehr anders aus als in Grossstädten mit einem stark zurückgehenden Anteil von Industrieunternehmen. Der Dienstleistungssektor reagiert auf Bildungsabschlüsse nochmals anders. Keine Gesamtschule wird das ändern.

Die Beurteilung der Situation ist zwischen den politischen Lagern naturgemäss sehr unterschiedlich. Tatsache ist, dass die „Studienberechtigten-Quote“, fast unbemerkt von der Öffentlichkeit, in den letzten fünfzehn Jahren ständig angestiegen ist. Sie betrug 1992 noch 30,7 Prozent und liegt heute - bei steigenden absoluten Zahlen - fast 13 Prozent höher. Das ist der Einführung von Fachhochschulen zuzuschreiben, jedoch auch der Nachfrage nach den Gymnasien, nicht zuletzt in den neuen Bundesländern. Bei nach wie vor starker Binnenselektivität in den Gymnasien stieg die Quote der allgemeinen Hochschulreife von 22,7 Prozent im Jahre 1992 auf die genannten 29,7 Prozent im Jahre 2006 an, ein langsamer Trend, bei dem niemand sagen kann, wann eine Sättigungsgrenze erreicht sein wird. Die berühmte Frage, ab wann das akademische Proletariat beginnt, entstammt einer Zeit, in der weniger als 5 Prozent eines Jahrgangs studierten.

Davon ist die Diskussion der Schulstruktur zu unterscheiden, die erneut mit aller Heftigkeit eingesetzt hat und oft ideologische Untertöne kennt. Die Vorschläge reichen von der Einführung eines Gesamtschulsystems über die Schaffung von Gemeinschafts- oder Stadteilschulen bis hin zur gezielten Entwicklung der Hauptschule. Im ersten Fall wird die „Polytechnische Oberschule“ via Finnland neu belebt, was kaum mehrheitsfähig sein dürfte und auch nur von ganz links gefordert wird. Im zweiten Fall soll auf die Erfahrungen mit integrierten Gesamtschulen zurückgegriffen werden, die vergleichsweise gute Werte bei der Durchlässigkeit haben, allerdings kaum Spitzenwerte in der Leistungsmessung erhalten. Haupt- und Realschulen sollen zu einer neuen Schulform fusioniert werden, mit der Option einer Entwicklung zur integrierten Gesamtschule. Im dritten Fall wird das dreigliedrige System verteidigt, allerdings unter der Voraussetzung einer massiven Aufwertung der Hauptschule, was nur in enger Kooperation mit der Berufsbildung möglich erscheint.

Die Bereitschaft einiger Bundesländer, Hauptschule und Realschule zu einer neuen Schulform zu fusionieren, hat vor allem demographische Gründe. Bei stark rückläufigen Schülerzahlen sind zwei Schultypen, die nebeneinander existieren und sich die Schüler streitig machen, nicht mehr bezahlbar. Zugleich haben die Gemeinden aus Gründen der Standortentwicklung ein Interesse daran, ihre Schulen zu erhalten, was dann Fusionen vor Ort nahe legt. Die qualitative Verbesserung der Hauptschule ist der Versuch, eine solche Entwicklung zu vermeiden. Er liegt dort nahe, wo diese Schulform abgewählt worden ist und

²⁰ Die Quote für die allgemeine Hochschulreife betrug am Ende des Schuljahres 2007/2005 42,5 Prozent. Die Fachhochschulreife sank von 13,7 Prozent im Jahr 2004/2005 auf 13,4 Prozent im Jahre 2005/2006, also ist nahezu konstant.

ein sozial-ethnisches Ghetto entstanden ist. „Bildungsferne“ besteht dort im Blick auf die Anforderungen der deutschen Schulbildung, nicht bezogen auf die Herkunftskultur.

Letztlich entscheidet sich das Problem aber nicht in der Schule, sondern am Arbeitsmarkt. Wenn die Lehrstellen zurückgehen und Berufsschulen für immer mehr Branchen der Ausbildung zu Vollschohlen werden, dann wird das duale System ausgehebelt und alle heutigen Berechtigungen entwertet. In der Schweiz ist das bislang nicht der Fall, auch weil massiv in die Berufsbildung investiert wird, die als die zentrale Achse des Systems verstanden wird. Auch wenn die OECD das nicht einsieht, man kann eine Quote von unter 20% Maturanden haben, wenn hoch stehende Berufslehren zur Verfügung stehen, deren Schülerinnen und Schüler nicht von den Gymnasien abgeschöpft werden, und dies in Deutschland nach der vierten Klasse.

Das Schicksal der Hauptschule, will ich sagen, entscheidet sich mit der Entwicklung des dualen Systems der Berufsbildung. Im Blick auf Lehrstellen spielt die heutige Hauptschule eine durchaus unterschiedliche Rolle. Was sich in Berlin als Abschluss mit einem hohen Makel erweist, hat in Ingolstadt noch beträchtlichen Verwendungswert. Der Befund zur Hauptschule ist also nicht einheitlich finster, während auf der anderen Seite die demographische Entwicklung nur mit einer drastischen Veränderung der Familien- und Schulpolitik umkehrbar sein dürfte. Mittelfristig ist daher kaum mit einer Veränderung des Trends zu rechnen.

Bei gleich bleibender demografischer Entwicklung ist die Fusion oder Annäherung der beiden nicht-gymnasialen Schularten in Deutschland die wahrscheinlichste Variante. Sie ermöglicht eine Profilierung des Angebots, die in vielen Bundesländern mit der Hauptschule allein nicht mehr möglich ist. Das heisst im Übrigen nicht, dass heutige Hauptschulen nicht zum Teil beeindruckende Lösungen für ihre Probleme gefunden haben, die auch in neuen Schulformen Beachtung finden werden. Für diese Lösung spricht, dass sie in Hamburg und Berlin von unterschiedlichen Koalitionen auf den Weg gebracht wird, ohne dafür eine erneute „Bildungskatastrophe“ zu benötigen. Was für die beiden Städte gilt, muss für Bayern keineswegs gut sein. Schulentwicklung vollzieht sich regional und wird in Zukunft unterschiedliche Lösungen kennen.

Eine leichte Warnung sei angebracht: Die Geringschätzung der Hauptschule, ihre Abwahl durch die Eltern, hat neben der Qualitätsbewertung und der Dominanz des gymnasialen Leistungsprofils mit Abstiegsängsten und oft auch mit ethnischen Vorurteilen zu tun. Es sind *soziale* Wahlen, die nicht allein dadurch anders werden, wenn die Hauptschule mit der Realschule fusioniert wird. Ein Imagegewinn wird sich nur mit einem überzeugenden und unterscheidbaren Leistungsprofil erreichen lassen, das nicht am Meinungsmarkt der Abnehmer vorbei gedacht ist. Daher hilft es wenig, die Hauptschule „retten“ zu wollen, sie muss vollwertig erscheinen und sich nur im Auftrag unterscheiden, was ohne entschiedene Öffnung hin zur Berufsbildung kaum möglich sein dürfte.

Folgt man dem Argument der verstärkten und möglichst frühen Förderung, dann sind im Blick auf die Schulstruktur auch noch andere Lösungen denkbar, die allmählich entwickelt werden können. Mein Vorschlag basiert auf Entwicklungen in der Schweiz, ein Land mit bekanntlich hohem föderativen Eigensinn, der sich vor allem im Bildungsbereich zeigt. Historisch hat jeder Kanton die Entwicklung seines Bildungssystems selbst geregelt, wobei die Kleinheit der Verhältnisse in Rechnung gestellt werden muss. Kantone wie die beiden Appenzell zählen zusammen keine 70.000 Einwohner - Innerhoden 15.000, Ausserhoden 52.000. Das hat bislang zu keinen Fusionen geführt, was vielleicht auch damit

zusammenhängt, dass die Einwohnerzahl der Schweiz durch die Einwanderungen wächst und nicht sinkt.

Wie auch immer, die Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, abgekürzt EDK, hat am 14. Juni 2007, also vor etwas mehr als einem Jahr, die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* verabschiedet. Es handelt sich um ein Projekt zur Systementwicklung. Die EDK gilt als Pendant zur KMK, aber sie hat klugerweise keine Entscheidungsmacht. Der Vereinbarung müssen die Kantone je einzeln beitreten, es handelt sich um einen Staatsvertrag, der ratifiziert wird. Die Chancen dafür stehen gut, weil im Vorfeld das durchgeführt wurde, was in der Schweiz immer gemacht wird, wenn eine Abstimmung bevorsteht, nämlich eine Vernehmlassung bei den Betroffenen. Die Ergebnisse lagen Ende 2006 vor und sie waren für die Eckwerte der Reform zustimmend, und zwar hoch bis sehr hoch.²¹

Das Abkommen heisst abgekürzt „HarmoS“. Die Eckwerte beziehen sich vor allem auf eine weitgehende Reform der Primarschule. Die Reform setzt unten an und nicht bei den Gymnasien, also dann, wenn in der Schweiz die Schulzeit schon fast zuende ist. Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängern wird. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der zweijährige Kindergarten wird an die ersten beiden Klassen der Primarschule angeschlossen und ist nunmehr Teil der Schulpflicht.

Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, es wird sprachregionale Lehrpläne geben, die zum ersten Male die Kantongrenzen überschreiten, zudem werden Blockzeiten sowie Tagesstrukturen eingeführt und landesweit verbindliche Mindeststandards (HarmoS 2004). Das hebt natürlich den „Kantönlicheist“ nicht auf, denn der markiert eine Wettbewerbssituation und nicht nur eine freundliche Nachbarschaft, wie sich am besten an der Steuerpolitik der Kantone aufzeigen lässt. Aber das ist ein anderes Thema.

Der grösste Schritt von HarmoS ist die Basisstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist. Für diese Lösung spricht der internationale Vergleich. Europäisch üblich sind curricularisierte Vorschulen oder Basisstufen, die mit dem vierten oder fünften Lebensjahr beginnen und die auf unterschiedliche Tempi der Entwicklung der Kinder eingestellt sind. Die meisten kontinentaleuropäischen Bildungssysteme sind gestuft, also führen nach der Vorschule eine sechsjährige Primarschule, an deren Ende die Übertritte in zumeist zweizügige Sekundarschulen erfolgen. Das „Streaming“, also die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, erfolgt dann entweder in Richtung Hochschule oder in Richtung Arbeitsmarkt.

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 es als grosser Vorteil angesehen werden kann, wenn ein differenziertes System der Eingliederung vorhanden ist. „Chancengerechtigkeit“ ist kein abstraktes Ideal, sondern muss vor dem

²¹ Allerdings hat jetzt, vor der Ratifizierung, in einigen Kantonen eine kontroverse Diskussion eingesetzt, die zu Volksabstimmungen führen wird. Aber das ist in einer direkten Demokratie nicht anders zu erwarten.

Hintergrund auch der Beschäftigungsverhältnisse verstanden werden. Wesentliche Anstrengungen in der Schweiz gelten daher der Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung, das es so nur im deutschen Sprachraum gibt. In Italien und Frankreich findet die Ausbildung in Berufsschulen statt, die ausser Praktika keinen wirklichen Zugang zu den Betrieben haben. Entsprechend schwer ist es dann, eine Stelle zu finden.

Politische Rhetorik hilft bei der Schulentwicklung nur begrenzt weiter. Die guten Absichten müssen im System untergebracht - neudeutsch sagt man „implementiert“ - werden. Was gefunden werden muss, sind neue Formen der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Oelkers/Reusser 2008), die auch wirklich für Wandel sorgen. Wir sprechen von über 650.000 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, das Bildungssystem ist schon aufgrund der Grösse weit stabiler, als es bildungspolitisch den Anschein hat, und Fusionen allein sind noch kein Wandel. Unter der Hand bleiben die bestehenden Schulkulturen oft auch dann erhalten, wenn man alles daran setzt, sie abzuschaffen. In der DDR gab es eine hoch selektive Abiturprüfung und nicht nur die „Polytechnische Oberschule“, und die wiederum war eine sehr deutsche Version eines sowjetischen Modells.

Die „Polytechnische Oberschule“ stand Pate bei der Entwicklung der finnischen Gesamtschule. Die hat vielleicht auch deswegen eine so grosse Leuchtkraft in Deutschland. Aber jeder Versuch, eine Übertragung des skandinavischen Systems vorzunehmen, löst genau das Problem nicht, das gelöst werden soll, nämlich das der Selektion. Daher hilft nur eine Gesamtsicht, die Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht trennt, sondern von gemeinsamen Entwicklungsaufgaben bis zum Ende der Sekundarstufe II ausgeht. Der bisher erreichte Differenzierungsgrad des Gesamtsystems wird nicht aufgehoben, vielmehr kommt alles darauf an, ob und wie er sich intelligent nutzen lässt. Das ist angesichts der Rhetoriken keine leichte Aufgabe, zumal wenn man weiss, dass die Rhetoriken mit dem heftigen Gegenwind der Besitzstandswahrung verbunden sind. Aber damit muss jede Veränderung im Bildungssystem rechnen.

Literatur

Adams, J. St.: Inequity in Social Exchange. In: *Advances in Experimental Social Psychology* Vol. 62 (1965), S. 335-343.

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 Berufsbildung und Technologie BBT: *Berufsbildung in der Schweiz 2006. Fakten und Zahlen*. Bern: BBT 2006.

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.

Crosland, A.: *The Future of Socialism*. London: Jonathan Cape 1956.

- Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1965. (= Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. Eine Sammlung von Vorträgen und Schriften aus dem Gebiet der gesamten Staatswissenschaften, Heft 302/303)
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Christian Wegner 1968.
- Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1969.
- 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.
- 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.
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.
- HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.
- Hayek, F. A. v.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1971. (= Walter Eucken Institut Freiburg i. Br. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen, Band 7)
- Husen, 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.
- Husen, 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).
- Kaelble, H.: Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland. In: K. Hörning (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung. Darmstadt: Luchterhand 1976.
- Köhler, H./Zymek, B.: Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansatz zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschule und Gymnasien. In: Die Deutsche Schule Heft 1 (1981), S. 50-64.
- Kraus, K.: Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- Kries, M.: Integriertes Employability-Management. Arbeitsmarktfähigkeit als Führungsaufgabe. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2007.
- Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 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).
- Norinder, Y.: The Evolving Comprehensive School in Sweden. In: International Review of Education Vol. 3, No. 3 (1957), S. 257-274.
- 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.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.

- Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper Verlag 1967.
- Postlethwaite, T.H. (Hrsg.): IEA-Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn/München: Verlag Moritz Diesterweg 1968.
- Ravitch, D.: National Standards in American Education: A citizen's guide. Washington, DC: Brookings Institution 1995.
- Rüstow, A.: Die Forderung der Startgerechtigkeit. In: Die berufsbildende Schule Band 8, Heft 12 (1956), S. 754-757.
- Schweri, J./Mühlemann, S./Pescio, Y./Walther, B./Wolter, St./Zürcher, L.: Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung. Chur/Zürich: Rüegger 2003.
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.