

Jürgen Oelkers

### *Bildung neu denken*<sup>\*)</sup>

Der Titel meines Vortrages ist keine Selbstaufforderung. Bildung *wird* heute neu gedacht, und die Frage ist, ob damit etwas gewonnen wird, wenn das Thema seit der Antike präsent ist und sich nicht die geringsten Autoren an ihm versucht haben. Im deutschen Sprachraum hat das Wort „Bildung“ hat einen fast magischen Klang. Es ist besetzt mit höchsten Erwartungen des Gebildetseins und so der persönlichen Kultiviertheit, die seit der Weimarer Klassik den literarischen und philosophischen Diskurs bestimmt haben. Kein Geringerer als Friedrich Nietzsche hat der Bildung sogar aristokratischen Status zuerkannt; ganz gelingt sie nur bei wenigen, die durch ihren Genius auserwählt sind.

Seitdem Johannes Winckelmann von der „Nachahmung“ der Griechen gesprochen hat, beherrscht auch ein Klassikerideal die Theorie der Bildung. Und niemand Geringerer als Wilhelm von Humboldt hat die Griechen in den Mittelpunkt seiner viel zitierten und doch sehr fragmentarisch überlieferten Theorie der Bildung gestellt. Damit ist die Bildungshöhe gut bestimmbar, wer nicht zu den Griechen gelangt, ist nicht gebildet. Im Gymnasialkanon des 19. Jahrhunderts war diese Annahme noch ganz selbstverständlich, Bildung ist vor allem Aneignung der Antike, und sie hat zu mit Sprache, Kunst und Literatur, nicht oder nur nachgeordnet mit Wissenschaft.

Das Wort „Bildung“ mit diesem Resonanzraum ist unübersetzbar. Man müht sich vergeblich, amerikanischen oder französischen Besuchern das Wort zu erklären. Nur im Deutschen lässt sich zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ unterscheiden. Allein die Nennung beider Worte macht die Differenz klar, während Amerikaner für beides irgendwie *education* sagen müssen. Im Deutschen ist „Bildung“ reserviert für die edlere Seite, die Kultivierung der Innerlichkeit, die Thomas Mann 1918 nochmals zum Mass aller pädagogischen Dinge erhoben hat. Wahre Bildung, schrieb Hermann Hesse 25 Jahre später, ist ein „Glasperlenspiel,<sup>1</sup>“ das um seiner selbst willen unternommen wird und mit der Realität ausserhalb der Bildung nichts zu tun hat und haben darf.

Nun sind Thomas Manns *Betrachtungen eines Unpolitischen* zu oft, auch von ihm selbst, kritisiert worden, um sie hier als Kronzeugen gegen die deutsche Bildungsidee ins Spiel bringen zu können. Auch geht es dabei nicht allein um das Ideal der „Innerlichkeit,“ vielmehr konnte die Idee der Bildung überhaupt nur plausibel erscheinen vor dem Hintergrund der Bildungskultur, die keine deutsche Besonderheit darstellt, sondern europäisch verstanden werden muss (Fuhrmann 2002). Die Selbstformung durch Literatur, Musik und Kunst setzt den Bildungsraum Europa voraus, genauer: den Raum der bürgerlichen Gesellschaft des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag im Rahmen der Reihe „Weiter denken. Von der Antike zur Moderne“ am 2. April 2008 in der Universität Zürich.

<sup>1</sup> Der Roman *Das Glasperlenspiel: Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassenen Schriften* erschien zuerst 1943 im Verlag Fretz&Wasmuth in Zürich.

Nirgendwo ist das besser verstanden worden als in den Vereinigten Staaten, wo seit Mitte des 19. Jahrhundert eine ganze andere Form von institutioneller Bildung aufgebaut wurde, die mit dem europäischen Ideal der persönlichen Kultiviertheit brechen und *Nutzen* in den Mittelpunkt stellen sollte. *Effectiveness* ist seitdem eine zentrale Forderung, die dem europäischen Ideal der zweckfreien Bildung diametral entgegensteht. Gefragt wird nach den Ergebnissen von jahrelangem Schulunterricht, den ja Steuergelder finanzieren; im Programm der freien Selbstbildung kommt Geld gar nicht vor, weil das Konzept individuell und nicht öffentlich gedacht war.

Den literarische Ausdruck für das Konzept der „Selbstbildung“ stellen Goethes Wilhelm Meister-Romane dar: Bildung ist hier Erfahrung des Lebens und die allmähliche Herausbildung der eigenen Form. Voraussetzung dafür ist eine „theatralische Sendung,“ die Erfahrung von Reisen sowie wechselnde Gesprächskulturen, sanft gelenkt durch die „Turmgesellschaft.“ Der Germanist Johann Carl Simon Morgenstern aus Dorpat hat dafür den Begriff des „Bildungsromans“<sup>2</sup> geprägt, der die literarische Reise durch kulturelle Räume thematisiert und die freie, wenngleich riskante Selbstformung in den Mittelpunkt stellt. Von Nutzen und Finanzierbarkeit ist dabei keine Rede.

Die Bildungskulturen des 18. und 19. Jahrhundert sind weitgehend verschwunden. Ihre Basis waren Bücher, persönliche Korrespondenzen und die Medien der Hochkultur, also bildende Kunst, Oper und Theater. Autoren wie Jean-Jacques Rousseau lebten buchstäblich in ihren Briefen, und sie wurden bekannt durch Bücher, die Leser finden mussten. Das berühmteste Buch über die Bildung oder besser die *Formung* des Menschen, Rousseaus *Emile* von 1762, hätte nie geschrieben werden können ohne den Wandel der Lesekultur im 18. Jahrhundert. Lesen war gebunden an Lektüre und konnte nicht einfach als „Kompetenz“ erscheinen, wie das die pädagogische Sprache der Gegenwart suggeriert.

Soweit der historische Rückblick und die Nostalgie. Heute wird „Bildung“ neu gedacht, nicht mehr vor dem Hintergrund der eigenen Kultur, sondern *ökonomisch*. Mein Vortrag wird sich auf diesen Wandel beziehen, der als ein Globalisierungsphänomen verstanden werden kann. Zwei Hauptakteure in diesem Spiel sind die Weltbank und die OECD; der eine Akteur gibt die Richtung für die Bildungssysteme in der Dritten Welt vor, der andere sorgt für internationale Vergleiche und so für Entwicklungsdruck. Grundlage beider ist die Theorie des Humankapitals, die es möglich macht, frei von der Philosophischen Fakultät über Bildung sprechen zu können. Die neue Begrifflichkeit ist inzwischen Gemeingut, sie wird auch in Bildungsinstitutionen wie selbstverständlich gebraucht.

Bildung ist in dieser Sicht der „Rohstoff“ der Gesellschaft, der umso besser verfeinert und so nutzbar gemacht wird, je mehr möglichst alle ein hohes Niveau erreichen. Nur das scheint auch in einer demokratischen Gesellschaft eine angemessene Sicht zu sein, die Bildung auf Chancengleichheit bezieht und von der aristokratischen Kultiviertheit endgültig Abstand nimmt. Ich werde am Ende des Vortrages zeigen, dass persönliche Kultivierung kein Widerspruch zur Demokratie ist. Zuvor ist mein Thema die Neufassung der Bildung als Produkt und in der Form des internationalen Wettbewerbs. Die Bildungssysteme sind sämtlich national finanziert und sie unterscheiden sich historisch, dennoch geraten sie zusehends in eine Wettbewerbssituation.

Welche Auswirkungen das hat, lässt sich am Verhältnis der Schweiz zur OECD und ihrer Bildungspolitik zeigen. Die OECD lobt jedes Jahr die vorbildliche Berufsausbildung und

---

<sup>2</sup> Ueber das Wesen des Bildungsromans (1820).

die weltweit einmalig niedrige Quote der Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz. Die gleiche OECD rügt in ihren Berichten wenige Seiten später die aus ihrer Sicht viel zu niedrige Zahl der Maturitätsabschlüsse, ohne zwischen beiden Aussagen einen Zusammenhang zu erkennen. Der Massstab ist einfach, dass nur hohe und gleiche Bildungsabschlüsse in Zukunft Beschäftigung sichern und nur das für Chancengleichheit sorgen können. Differenzierte Bildungssysteme wie das der Schweiz können mit diesem Massstab gar nicht erfasst werden, während sie zugleich unter Druck geraten, wie nichts besser zeigt als das PISA-Ranking.

Die Grundeinheit der organisierten Bildung ist die Schule. Im Folgenden werde ich zunächst ein heute vergessenes, seinerzeit aber sehr erfolgreiches Beispiel aus den Vereinigten Staaten darstellen, das zeigt, wie *wenig* der Effizienzdruck den Schulen hat anhaben können. Die eigensinnige Struktur der Schule war stärker als der Versuch, sie zu einer Fabrik werden zu lassen (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf den PISA-Spitzenreiter Finnland ein und zeige, welche Komplikationen sich mit dem Leitbegriff der „Chancengleichheit“ verbinden (2). Abschliessend werde ich theoretisch und diskutiere den Begriff „Bildung“ vor dem Hintergrund der beiden Pole Ökonomisierung und Kultivierung (3).

### 1. *Ein Experiment mit Schuleffizienz*

Zu dem wohl einflussreichsten Bildungsreformer des 19. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten wurde Charles Eliot, der langjährige Präsident der Harvard University. Er stammte aus Boston und besuchte schon mit zehn Jahren die dortige Lateinschule,<sup>3</sup> was für seine späteren Aussagen zur Bildung als einigermaßen ironisch anzusehen ist. Nach dem Bürgerkrieg galt Latein für viele amerikanische Pädagogen als Teil der rückständigen Bildungskultur in Europa, wie niemand mehr betont hat als Charles Eliot. Er hat sich nie dazu geäußert, wie weit seine spätere Karriere von dem frühen Kontakt zur Bildungssprache Latein geprägt war. Immerhin gibt es die Schule, die er besucht hat, bis heute, nicht als Regelfall, sondern als historische Anomalie.

Als sich Eliot im Jahre 1849 am Harvard College einschrieb, das 1636 gegründet worden war, besuchte er ein ländliches College mit nicht mehr als vierhundert Studenten. Bei seinem Rücktritt vom Amt des Präsidenten der nunmehrigen Harvard University verliess er eine moderne Universität, die mit einer neuen Wirtschaftsfakultät sowie reorganisierten Fakultäten für Recht und Medizin rasch attraktiv wurde. 1907 waren etwa 3000 Studenten eingeschrieben und das Budget hatte sich verzehnfacht. Mit diesen Erfolgen im Rücken wurde Eliot zum Sprecher der Anliegen öffentlicher Bildung. Er prägte dafür das Schlagwort der „education for efficiency“ (Eliot 1909), das Bildung an Nutzen und Schulen an einen gesellschaftlichen Ertrag binden sollte.

Eliot leitete 1892 das so genannte „Committee of Ten,“ das von der gerade gegründeten National Education Association (NEA) eingesetzt worden war.<sup>4</sup> Aufgabe des

<sup>3</sup> Lateinschulen hatten die Einwanderer mitgebracht. Eine der ersten öffentlichen Schulen in den Vereinigten Staaten und die einzige, die bis heute existiert, ist die Boston Latin School. Sie wurde am 16. April 1635 gegründet und erhielt von Anfang an öffentliche Unterstützung aus Steuermitteln.

<sup>4</sup> Mitglieder waren neben Eliot der amerikanische Commissioner of Education, William Torrey Harris, der Präsident der Universität von Michigan, James B. Angell, daneben der Leiter der High School und Lateinschule für Mädchen in Boston, John Tetlow, der Präsident des Vassar College, James M. Taylor, der Leiter der High

Komitees war es, Vorschläge zur Reform der Sekundarschule zu entwickeln, die ein Jahr später vorlagen und wesentlich die Handschrift des Präsidenten trugen. Die zentralen Vorschläge betrafen die Schulzeit und das Curriculum. Die einheitliche Primarschule sollte in Zukunft überall acht und die Sekundarschule vier Jahre dauern. Das Ziel war, möglichst vielen Schülern einen Sekundarschulabschluss zu ermöglichen und vor allem den Besuch der High School attraktiv zu machen.

Von Bedeutung war in diesen Zusammenhang, dass eine höhere Mindestzeit festgelegt werden sollten. Praxis war, dass die Schülerinnen und Schüler nur fünfzehn Wochenstunden in der Schule verbringen mussten. Die ausserschulischen Belastungen waren hoch, weil der Unterricht fast nur mit Rezitationen verbracht wurde, die zuhause gelernt werden mussten. Das Komitee schlug vor, in Zukunft die Wochenlektionen auf zwanzig zu erhöhen. Das war im Vergleich bescheiden, zur gleichen Zeit sahen deutsche Realschulen durchschnittlich 33 und deutsche Gymnasien 35 Wochenstunden vor. Für die amerikanischen Schulen war das aber eine beträchtliche Erhöhung, die wegen der Kosten unmittelbar auf Fragen der Effizienz führte.

Teile des Curriculums für die High School sollten früher beginnen und so an die Primarschule verlagert werden können. Der Unterricht sollte auch im Labor erfolgen, also nicht lediglich aus Büchern und im Frontalunterricht; der Ausdruck „laboratory teaching“ (Report 1893, S. 26) wurde mit dem Bericht des Committee of Ten populär. Aber folgenreicher war die Idee, dass alle Schülerinnen und Schüler nach ein- und demselben Curriculum unterrichtet werden sollten, unabhängig davon, welches weitere Ausbildungsziel sie anstreben (ebd., S. 17). Erst jetzt entstand die Koppelung von demokratischer Erziehung mit *gleicher* Ausbildung für alle, die verbunden wurde mit der Forderung nach dem effizienten Einsatz der Ressourcen.

Die Vorschläge des Committee of Ten führte zur Etablierung der amerikanischen High School, die das Vorbild für alle Gesamtschulen ist. Damit ist heute leicht eine Verklärung verbunden, die das Wunschbild der Egalität für die Wirklichkeit starker Segregation nimmt (Angus/Mirel 1999). Die Anfänge waren von ganz anderen Problem als denen der demokratischen Musteranstalt bestimmt. Unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg stiegen aufgrund der starken Einwanderung die Schülerzahlen in den amerikanischen Grosstädten steil an. Zugleich nahm die Zahl derer, die die Schule regelmässig besuchten, ab. Der Grund war, dass die Eltern die älteren Kinder arbeiten liessen. Sie konnten so Geld verdienen und zum Familieneinkommen beitragen, statt den Tag nutzlos in der Schule zu verbringen. Auch wenn das heute kaum noch vorstellbar ist, vor weniger als hundert Jahren war für viele Eltern der Schulbesuch fraglich, nicht die Kinderarbeit.

Das School Board von New York suchte nach Wegen, den Schulbesuch attraktiver zu gestalten und zugleich die vorhandenen Ressourcen effizienter einzusetzen. Eine Möglichkeit stellte der so genannte „Gary-Plan“ dar, den der Superintendent der Schulen von Gary, William Wirt,<sup>5</sup> entwickelt hatte. Gary im Bundesstaat Indiana ist eine Reissbrettstadt, die von

---

School von Albany in New York, Oscar D. Robinson, der Präsident der Universität von Colorado in Boulder, James H. Baker, der Präsident der Universität von Missouri, Richard H. Jesse, der Leiter der Lawrence School in Lawrence, New York, James C. Mackenzie sowie Henry C. King (1858-1943), Professor für Philosophie am Oberlin College in Ohio und von 1902 an dessen Präsident. Das Komitee bestand so ausschliesslich aus Pädagogen.

<sup>5</sup> William Albert Wirt (1874-1938) stammte aus der kleinen Gemeinde Markle im nördlichen Indiana, die um 1900 keine 700 Einwohner zählte. Hier besuchte Wirt die Primarschule und ging dann später die High School im nahe gelegenen Bluffton. Nach dem Abschluss besuchte Wirt die private DePauw-University in Greencastle, Indiana. Er schloss hier 1898 im Fach Political Science ab, unterrichtete aber bereits zuvor an verschiedenen

1906 an für den Konzern U.S. Steel gebaut oder besser aus dem Boden gestampft wurde. Innerhalb eines Jahres wurden mehr als hundert Millionen Dollar in ein Stück Land investiert, das vorher nur aus Sanddünen bestand und nun Schulen für die Kinder der Stahlarbeiter bereit stellte. Was Europäern oft verdächtig war, der Glaube an die Machbarkeit, lässt sich kaum besser als in Gary demonstrieren. Zeitgenossen dagegen sprachen von der „magic city“ (Flower 1909; vgl. Cohen 2002).

Die neue Stadt verdankte ihren Namen Elbert H. Gary, der 1901 verschiedene Stahlfirmen zu U.S. Steel verschmolzen hatte. William Wirt wurde 1907 als Superintendent der öffentlichen Schulen der Stadt berufen und blieb bis 1934 in diesem Amt. Auf Wirt geht die Idee zurück, dass nicht die Lehrkräfte die Klassen aufsuchen, sondern umgekehrt die Klassen die Lehrkräfte. Diese Idee prägt die amerikanische Schule bis heute, sie basiert auf Überlegungen zur Effizienz, in denen die Lehrkräfte Ressourcen darstellen, die nach den Regeln des *scientific management* eingesetzt werden, die Frederick Winslow Taylor begründet hatte.

Die Schülerinnen und Schüler suchen in wechselnden Gruppen Klassenräume auf, in denen die Lehrkräfte gleich bleibend Unterricht anbieten. Die einzelnen Schulfächer werden in Departemente aufgeteilt und die Schüler müssen nach Plan den Raum wechseln. Die Lehrkräfte bereiten den Unterricht nicht auf den Lernstand ihrer Klasse vor, also passen Aufgaben und Niveauforderung jeweils neu an, sondern unterrichten das gleiche Programm für wechselnde Klassen. Ihr Aufwand pro Lektion und Klasse ist dadurch verglichen mit dem Modell der individuellen Vorbereitung wesentlich geringer.

- Das erlaube, so Wirt, eine weit bessere Bewirtschaftung der Räume in den Schulgebäuden,
- zudem könne das Lernen rationalisiert werden,
- weil die Lehrkräfte ein- und denselben Unterricht für wechselnde Klassen anbieten (Wirt 1911).
- Die Schule hiess daher inoffiziell „Platoon-School“ - Schule eines militärischen Zuges.

Wirt hatte 1915 der New York Times gesagt, dass es bei der Schulreform vor allem darauf ankomme, die zur Verfügung stehende Lernzeit besser zu nutzen. Gegenwärtig, so Wirt, werde das Schulkind den Tag über nur sehr unzureichend beschäftigt.

„The average time that a child is occupied in the schools on each day of the 356 days of the year is two and a half hours. Our plan is to keep children more fully occupied during the day in play, in work with the hand, and with religious instruction” (New York Times October 23, 1915).

Wenn also die Lernanlässe in einem bestimmten Zeittakt wechseln und nicht nur Unterricht in einem Raum für eine Klasse erteilt wird, dann kann auch in überfüllten Schulen wie in New York City ein Ziel erreicht werden, das zu einem politischen Slogan wurde:

**„A seat for every child.“**

---

Schulen. Von 1899 bis 1907 war Wirt Superintendent der Schulen von Bluffton, bevor er nach Gary berufen wurde. 1934 veröffentlichte Wirt ein Pamphlet gegen Roosevelts „New Deal“, das nationale Beachtung fand und als konservatives Manifest verstanden wurde.

Politiker in New York fanden Gefallen am Gary-Plan, der in zwei Elementarschulen<sup>6</sup> auch tatsächlich implementiert wurde. Eine Variante des Plans bezog sich auf vorgezogene Berufslehren. In der siebten und achten Klasse wurden nach dem Modell der ständig wechselnden Klassen Kurse für berufliche Fähigkeiten angeboten. Auch diese Variante wurde in verschiedenen öffentlichen Schulen ausprobiert. Der Erfolg allerdings blieb aus. In seinen Berichten für die Jahre 1916 und 1917 teilte der Superintendent der Schulen von New York, William H. Maxwell, mit, dass beide Varianten nicht die erhofften Effekte erzielt hätten. Im Leistungsbereich hätten die traditionellen Schulen klar besser abgeschnitten, und gegen das neue System sei eine Opposition erwachsen, wie er sie noch nie erlebt habe (Maxwell 1917, S. 50f.).

Die Opposition war so heftig, dass selbst Schulklassen auf die Strasse gingen und praktisch alle Elternverbände dagegen waren. Es entstand eine eigene „Anti-Gary-League“, die sich auch gegen den Plan wandte, in öffentlichen Schulen Religionsunterricht zuzulassen, wie dies Wirt angekündigt hatte (Mohl 1972). Bürgermeister John Hylan<sup>7</sup> musste während der Wahlkampagne 1917 zusagen, dass alle Versuche mit dem Gary-System eingestellt werden würden. Hauptträger der Opposition waren auch die Einwandererfamilien vom Lower East Side, viele von ihnen jüdischer Herkunft, die sich für die Kinder eine starke akademische Bildung nach europäischem Vorbild wünschten. „Amerikanisierung“ war für sie nicht Vorbereitung auf die Industriearbeit, sondern Beherrschung der englischen Sprache und Literatur.

Gegen die Opposition konnte das System der rationalen Bewirtschaftung in New York nicht durchgesetzt werden. Die Presse setzte sich massiv für die Opposition ein und auch die Gewerkschaften kritisierten den neuen Typus von Verschulung mit dem Verdacht, dass die grossen Monopole wie U.S. Steel die öffentlichen Schulen steuern wollten. Es war das erste Mal, dass Schulreform zu einem so kontroversen Thema wurde und die Opposition sich durchsetzte. Die Politik reagierte: Im Mai 1921 verstand Bürgermeister Hylan der Slogan „A Seat for Every Child“ nicht mehr auf der Linie des Gary-Plans, sondern so, dass die Stadt New York für ausreichende Neubauten sorgen müsse und nicht einfach nur eine bessere Raumbewirtschaftung anstreben dürfe (New York Times May, 26 1921).<sup>8</sup>

Dem Erfolg der Platoon-Schools in vielen anderen amerikanischen Städten tat diese Episode zunächst keinen Abbruch. Der Plan ist in der Stadt Bluffton im Norden des Bundesstaates Indiana, wo Wirt zuerst tätig war, von 1900 an implementiert worden. 1925 entstand die National Platoon School Association, die für öffentliche Kampagnen sorgte und damit in vielen Schulbezirken auch Erfolg hatte. 1927 wurde die Zeitschrift *Platon School* gegründet. Im Jahr 1925 arbeiteten 632 Schulen in 126 Gemeinden nach dem Gary-Plan, 1929 waren es 1.068 Schulen in 1068 Städten. Zu diesem Zeitpunkt wurden etwa 730.000 Schülerinnen und Schüler nach dem Verfahren unterrichtet, das ist die grösste Zahl, die ein einzelnes Reformprojekt innerhalb und ausserhalb der Vereinigten Staaten je erreichte (Case 1931, S. 23ff.).

Die Basisidee des *scientific management* wurde von der Pädagogik übernommen und als Wundermittel der Schulreform propagiert. Einer der Begründungsaufsätze stammt von

---

<sup>6</sup> Das waren die Public School No. 45 unter der Leitung von Angelo Patri und die Public School 89 unter der Leitung von Alice Ritter.

<sup>7</sup> John Francis Hylan (1868-1936) war von 1918 bis 1925 Bürgermeister von New York. Er war ursprünglich Lokomotivführer und studierte später Recht. Als Anwalt gehörte er der städtischen Sektion der Demokratischen Partei an. Seine Kampagne 1917 unterstützte die Hearst-Presse.

<sup>8</sup> Rede vor der Interborough Association of Women Teachers am 25. Mai 1921 im Hotel Waldorf-Astoria.

dem der Chicagoer Pädagogikprofessor John Franklin Bobbitt,<sup>9</sup> der Aufsatz hiess *The Elimination of Waste in Education* und erschien im Jahre 1912. Bobbitt lieferte für viele Schulverwaltungen ein durchschlagendes Argument und sogar ein Schema. Die Zeit sollte genau eingeteilt werden, die eine Hälfte des Tages würde für „regular studies“ zur Verfügung stehen, die andere für „special interests,“ für beide würde am Morgen wie am Nachmittag Lernperioden von je genau neunzig Minuten zur Verfügung stehen. Die Schüler besuchen in wechselnden Gruppen die Klassenräume. Der Unterricht in den besonderen Interessen wie Werken, Laborarbeit oder Spiel wird in zwei Teile von je 45 Minuten aufgeteilt, weil hier das Angebot grösser sein muss (Bobbitt 1911/1912, S. 261ff.). Bobbitt forderte auch die Öffnung der Schulen an den Wochenenden, um die Räume für freiwillige Lernarbeit nutzen zu können (ebd., S. 263).

Bei genauerem Hinsehen waren die Erfolge aber keineswegs überwältigend. Der Befund des Superintendenten der Stadt New York bestätigte sich an verschiedenen anderen Orten. In St. Paul, der Hauptstadt von Minnesota, wurde das Platoon-System im Herbst 1919 eingeführt, fünf Jahre später arbeiteten achtzehn Schulen mit der neuen Organisation. Die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler wurden zu diesem Zeitpunkt bereits getestet. Die Schulen mit dem Platoon-System lagen durchgehend unter dem Leistungsdurchschnitt (Hartwell 1925), was viele Ursachen haben konnte, aber die Propaganda des überlegenen Systems in Frage stellte.

Eine Untersuchung der Schulen in der Stadt Gary hatte bereits 1919 massive Schwächen in den schulischen Kernfächern zu Tage gefördert (Courtis 1919).<sup>10</sup> Am Ende war die Opposition der Lehrkräfte gegen das strikte System der Zeitbewirtschaftung stärker als die Macht der Verwaltung (Callahan 1962, S. 145f.). In den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts erlebte die Bewegung massive Einbrüche. Soweit mit der Stundenplangestaltung Vorteile verbunden waren, wurden sie adaptiert. Die Grundidee aber, eine Zeiteffizienz wie in einer Fabrik zu erreichen, wurde nie realisiert. Die Zeitschrift wurde eingestellt und die nationale Gesellschaft löste sich auf.

Das Beispiel zeigt auch, dass sich in mehr als zwanzig Jahren Versuchsphase und vergleichsweise grosser Verbreitung die primär ökonomischen Argumente *nicht* durchsetzen konnten. „Effizienz“ war eine Forderung der Verwaltung, aber keine Realität in den Schulen. Der Grund ist einfach. Schülerinnen und Schüler lernen nicht so, wie sich das Taylor für den Zeittakt in der Fabrik vorgestellt hatte. Systeme dieser Art sind in der Bildung immer gescheitert. Der Unterricht, den die Lehrkräfte individuell auf ihre Klasse hin vorbereiten, verlangt zwar mehr Aufwand, aber ist ungleich nachhaltiger als ein Unterricht mit dem gleichen Programm für wechselnde Gruppen, der nicht zuletzt die Lehrerinnen und Lehrer langweilt.

Gleichwohl setzte in den Vereinigten Staaten fünfzig Jahre später erneut eine Diskussion ein, wie der Unterricht „effektiver“ gemacht werden könne. Auslöser war diesmal der Krisenreport *A Nation at Risk*, der 1983 veröffentlicht wurde. Alles, was heute über „Bildungsstandards“ oder „Outputsteuerung“ diskutiert wird, geht letztlich auf diesen Report zurück. Das gilt auch für die Akzeptanz von vergleichenden Leistungstests, deren

---

<sup>9</sup> John Franklin Bobbitt (1876-1956) stammte aus der Gemeinde English im Crawford County (Indiana). Sein Vater war Lehrer und Superintendent der Schulen von Crawford County. Der Sohn wurde ebenfalls Lehrer und war von 1903 bis 1907 Dozent an der Philippine Normal School in Manila. 1909 promovierte John Franklin Bobbitt an der Clark University und wurde danach an die Universität von Chicago berufen.

<sup>10</sup> Der Psychologe Stuart A. Courtis (1874-1969) war Supervisor an der Forschungsabteilung der Detroit Public Schools. Er wurde 1914 Efficiency Agent für die Schulentwicklung in Detroit..

bekanntester *Programme for International Student Assessment*, kurz PISA, genannt wird. Spitzenreiter oder Primus bei den Ergebnissen ist regelmässig Finnland, das seitdem als Musterland für die Verwirklichung der Chancengleichheit angesehen wird. Ob das so ist, wird mich in einem zweiten Teil beschäftigen.

## 2. PISA, Finnland und die Chancengleichheit

Die finnische Gesamtschule erscheint wesentlich nur in der deutschsprachigen Diskussion<sup>11</sup> als leuchtendes Gegenbeispiel zum gegliederten System. Die Überlegenheit wird an formalen und qualitativen Merkmalen abgelesen: Die finnische Gesamtschule kennt kaum innere Differenzierungen, führt am Ende die meisten Schüler zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II und kann die weltweit besten Ergebnisse in den PISA-Tests vorzeigen. Meistens endet die Diskussion hier. Der PISA-Test betrifft die Fünfzehnjährigen am Ende der obligatorischen Schulzeit. Nur sie, die neunjährige Basisschule *peruskoulu*, wird von allen Kindern gemeinsam besucht. Danach gibt es auch in Finnland eine Aufteilung der Sekundarstufe II in zwei Zweige, einen gymnasialen und einen berufsbildenden.

Beide Zweige sind de facto getrennt. Versuche, sie durchlässig zu gestalten, haben zu keinen guten Resultaten geführt. Der gymnasiale Zweig führt auf das nationale Matrikulationsexamen,<sup>12</sup> der Lehrgang hat keine berufsbildenden Anteile, er ist also nicht „polytechnisch.“ Wer die Ausbildung in den Berufsschulen abschliesst, kann sich direkt auf Stellen bewerben.<sup>13</sup> Ein duales System der betrieblichen Ausbildung wie in der Schweiz gibt es nicht. Das mindert für viele Jugendliche die Chancen, weil sie die Betriebe nur aus den Praktika kennen. Sie gehen drei Jahre in eine Vollzeit-Berufsschule ohne eigene Erfahrung in der Praxis.

Es gibt heute etwa 3.180 staatliche Gesamtschulen in Finnland, darunter sehr kleine mit nur zehn Schülern und sehr grosse mit bis zu 900.<sup>14</sup> Anfang des siebten Lebensjahres beginnt das Obligatorium, das so lange dauert, bis der Lehrplan erfüllt ist, maximal sind das zehn Jahre.<sup>15</sup> Es gibt keinen gesetzlichen Zwang, eine bestimmte Schule besuchen zu müssen. Aufgrund der demografischen Entwicklung sinkt die Zahl der Schulen, im Schuljahr 1997/1998 gab es noch mehr als 4.100 staatliche Gesamtschulen. Sie haben kaum private Konkurrenz, das ist im nach-obligatorischen Bereich anders. Insgesamt waren von allen

<sup>11</sup> Amerikanische Beobachter sehen die Gesamtschule weit mehr im Gesamtkontext des finnischen Wohlfahrtsstaates (etwa: Washington Post Sunday, August 7, 2005, S. B01).

<sup>12</sup> *Ylioppilastutkinto* oder *studentexamen*.

<sup>13</sup> Im Jahre 2005 gab es in Finnland 586.381 Schülerinnen und Schüler in der Basisschule. Die Zahl ist gegenüber 1990 weitgehend konstant. Den Gymnasialzweig besuchten 118.111 Schülerinnen und Schüler, der Wert liegt leicht über dem von 1990 (104.409), aber erheblich unter dem von 2001 (128.642). Seitdem sinkt der Besuch der Gymnasien. Den Berufsbildungszweig besuchten im Jahre 2005 243.398 Schülerinnen und Schüler, das ist der höchste Wert seit 1990. Entsprechend diesen Zahlen sinken die Matrikulationsexamen und steigen die berufsbildenden Abschlüsse. In der Altersgruppe der 20 bis 24-Jährigen verfügten im Jahre 2006 80.6% über einen Abschluss der Sekundarstufe II oder einer Tertiärausbildung.

<sup>14</sup> 2004 gab es mehr als tausend Schulen mit weniger als 50 Schülern. Ebenfalls tausend Schulen hatten eine Grösse zwischen 100 und 300 Schülern. Und nur 130 Schulen hatten mehr als 500 Schüler.

(<http://edu.fi/english/>)

<sup>15</sup> 3% der Schülerinnen und Schüler werden ein Jahr länger verschult (OECD 12005, S. 64).



Anbietern der finnischen Bildungsdienstleistungen auf allen Stufen 36 Prozent private.<sup>16</sup> Die meisten waren in der Berufsbildung sowie in der Weiterbildung tätig.

Die Einführung von Gesamtschulen ist vom finnischen Parlament 1968 beschlossen worden. Genauer: Beschlossen wurde die Weiterentwicklung der seit 1921 bestehenden sechsjährigen Volksschule.<sup>17</sup> Ein Grund war die Rückständigkeit der Sekundarschule. 1957 schlossen nur 8% eines Jahrgangs die Sekundarschule ab und von diesen nahmen nur 5% Studien an der Universität auf (PISA 2006). Die zweizügige Sekundarschule wurde nach 1968 in die Volksschule integriert, so dass ein geschlossener neunjähriger Lehrgang entstehen konnte. Vorbilder dafür gab es zu diesem Zeitpunkt. Schweden hatte 1949 mit dem Experiment der neunjährigen *grundskola* begonnen, die ab 1972 landesweit eingeführt wurde. In Norwegen gab es seit 1889 eine siebenjährige *folkeskole* für alle Kinder, die 1969 auf neun Jahre ausgedehnt wurde.

Finnische Parlamentarier besuchten im Vorfeld des Entscheids auch die damalige DDR und liessen sich beraten. Finnland war zu diesem Zeitpunkt neutral, unterhielt aber Sonderbeziehungen zur Sowjetunion<sup>18</sup> und so auch zu den Ländern des Warschauer Paktes. Die polytechnische Oberschule der DDR, die nach 1959 zehn Klassen umfasste, war eines der Modelle für die Veränderung der finnischen Sekundarschule. Das gilt zum Teil auch für das neue, durchgehende Curriculum. Das zentrale Prinzip der obligatorischen Schule ist Nicht-Selektivität, was allerdings nicht heisst, dass *alle* Kinder den gleichen Unterricht erhalten. Im Jahre 2005 wurde für 8% der Schülerinnen und Schüler ein Vollzeit-Spezialunterricht erteilt. Die Zahl wächst seit einem Jahrzehnt.<sup>19</sup>

Die Einführung der Gesamtschule in Finnland setzte politischen Konsens und die Entwicklung des Wohlfahrtsstaates voraus. Bei den Parlamentswahlen 1966 erreichten die sozialistischen Parteien zum ersten Male seit 1916 die absolute Mehrheit. Präsident Urho Kekkonen<sup>20</sup> ging mit seiner Zentrumsparterie eine lang andauernde Koalition ein und begründete die „Ära des Konsens,“ die bis 1981 andauerte. In dieser Ära entwickelte sich die finnische Gesamtschule, gestützt von einer Serie Mitte-Links-Regierungen. Von 1974 bis 1985 stieg der Anteil Ausgaben für den Wohlfahrtsstaat am GDP von 15.7% auf 24.6%. Zwischen 1982 und 1986 verdoppelten sich die Steuereinnahmen des Staates. Der Dienstleistungsbereich wurde massiv ausgebaut, am Ende der Ära war Finnland kein Agrarstaat mehr.<sup>21</sup>

Finnland ist aber immer noch ein sehr homogenes Land, das stark ländlich geprägt ist. Die meisten Schulen befinden sich in weit auseinander liegenden Gemeinden, die durch einen hohen Grad an sozialer Kontrolle charakterisiert sind. Der Ausländeranteil liegt heute bei

<sup>16</sup> Angaben nach Statistics Finland (Zahlen von 2006).

<sup>17</sup> Vier Jahre nach der finnischen Unabhängigkeit wurde die Schulpflicht eingeführt. 1936 gab es in allen finnischen Gemeinden staatlich unterhaltene und zentrale gesteuerte Schulen.

<sup>18</sup> Im April 1948 wurde der Friedensvertrag mit der Sowjetunion abgeschlossen, der auch Finnlands Neutralität regelte.

<sup>19</sup> Hinzu kommen rund 128.000 Schülerinnen und Schüler, die Teilzeit-Sonderunterricht erhalten. Die Zahl der Sonderschulen geht zurück, der Spezialunterricht findet zumeist in den Gesamtschulen statt. (Daten nach Statistics Finland)

<sup>20</sup> Der Anwalt und Journalist Urho Kekkonen (1900-1986) war von 1950 bis 1956 Ministerpräsident und von 1956 bis 1981 Staatspräsident Finnlands. Er war seit 1936 als Abgeordneter der damaligen Bauernpartei Mitglied des finnischen Reichstages. Kekkonen führte dann später die Zentrumsparterie Kesk (Soumen Keskusta).

<sup>21</sup> [http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/finland/fi\\_appen.html](http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/finland/fi_appen.html)

etwas über 2%,<sup>22</sup> die Zahl wächst, aber die Einwanderer kommen wesentlich aus den Nachbarländern. Die Kultur Finnlands ist fast einheitlich protestantisch geprägt. Der finnische Wohlfahrtsstaat ist nicht kompetitiv, sondern konsensorientiert. Finnland ist zudem ein Hochsteuerland. Der Spitzensatz der Einkommenssteuer liegt bei 60%, 2007 betrug der Anteil der Steuereinnahmen am GDP 44.0%, der Satz lag so hoch wie in Frankreich, war aber niedriger als etwa in Schweden (51.1%).<sup>23</sup>

Eine englische Evaluation aus dem Jahre 1995 führte zu einem überaus positiven Bild der finnischen Bildung (Norris et. al. 1996). Allerdings wurden nur 50 Schulen untersucht, die Stichprobe war nicht repräsentativ und die Aussagen basierten wesentlich auf Schulbesuchen. Der Effekt war ein anderer, der Bericht begründete den Mythos der finnischen Bildung im Ausland. Jetzt entstand das Bild es vorbildlichen Systems, das keine wesentlichen Nachteile kennt. Die Binnensicht ist dagegen eine ganz andere, weil sie Probleme kennt und auch benennt, die von Aussen - also durch Besuche und Fragebögen - gar nicht eingesehen werden können.

Finnische Autoren sahen zur gleichen Zeit ein Problem in der Schulmüdigkeit der Kinder und Jugendlichen (Linnakylä 1995). Mitte der neunziger Jahre liegen auch erste Studien vor, die die Ungleichheit der Chancen nach Beendigung der Gesamtschule belegen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus bürgerlichen Haushalten die Universität besuchen, lag im Vergleich zu Kindern der Arbeiterklasse achtmal höher (Kivinen/Rinne 1995). Jeder dritte Schüler machte keine Ausbildung auf der Tertiärstufe (Ahonen 2007). Das Erziehungsministerium legte 2007 ein eigenes Programm für die Integration der Drop-Outs auf, das in 27 Gemeinden ausprobiert werden soll. Das Programm ist eine Anstrengung zur *Verbesserung* der Chancen, die also alles andere als gleich sein können.<sup>24</sup>

Der OECD-Report zur Equity-Situation in Finnland von 2005 zeichnete wiederum ein positives Bild der Gesamtschulen (OECD 2005). Das Urteil über die Gesamtschule lautet so:

„Finnish comprehensive education has devised a more consistent and comprehensive approach to preventing students from falling behind than any other country we know of“ (ebd., 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 von fast 20%, 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 der Bericht, besteht zwischen einer „high-status“ und einer „low-status option“, also nicht zwischen gleichwertigen Alternativen. Entsprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungsweig ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schaffen, an einer Universität zu studieren (ebd., S. 24/25).

<sup>22</sup> Im Jahre 2006 hatte Finnland 5.225.580 Einwohner, davon waren 113.852 Ausländer. 2003 lag die Zahl bei 103.682. Die beiden grössten Gruppen unter den Ausländern sind russische Zuwanderer und Esten. 1990 lag der Ausländeranteil bei 0.5%. (Daten nach: Grunddaten der nordeuropäischen Länder 2006).

<sup>23</sup> Angaben nach Statistics Finland.

<sup>24</sup> Die Zahl der Drop Outs in den Gesamtschulen ist gering, in den Berufsschulen dagegen waren im Jahre 2001 fast 14.000 Schülerinnen und Schüler oder 12.3% Drop Outs. (Zahlen nach Statistics Finland)

Neuere finnische Studien über die Praxis der Schulwahl in verschiedenen finnischen Städten zeigen, dass Mittelschichteltern ihre Kinder auf qualitativ bessere Schulen schicken, wenn dies möglich ist. Etwa die Hälfte der Eltern von Zwölfjährigen wählt eine andere als die Nachbarschaftsschule. Die Schülerinnen und Schüler aus besser gestellten Haushalten zeigen tendenziell höhere Schulleistungen als diejenigen aus schlechter gestellten, was auch abhängig ist von den unterschiedlichen Standards der verschiedenen Schulen. Aufgrund der Gemeindehoheit sind ungleiche Lösungen möglich, ähnlich wie das in der Schweiz der Fall ist (Ahonen 2007).

Wer den Gymnasialzweig besucht, hat zur Voraussetzung Schulen mit ganz unterschiedlicher Reputation und Ausstattung. Das Angebot ist auch im obligatorischen Bereich nicht gleich, weil die Gemeinden die Gesamtschulen verschieden ausstatten und auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen grosse Unterschiede bestehen. Für den Gymnasialzweig verweisen finnischen Daten darauf, dass im Gymnasialzweig der Bildungsstand und das Einkommen der Eltern eine zentrale Rolle spielen (Asplund/Leijola 2005). Die grosse Differenz zwischen dem Gymnasial- und dem Berufsbildungszweig wird im OECD-Report auch damit in Verbindung gebracht, dass in Finnland kein duales System der Berufsbildung existiert (OECD 2005, S. 26).

Am Ende der dreijährigen Gymnasialzeit muss das Matrikulationsexamen bestanden werden. Viele der Schüler bereiten sich darauf in privaten Klassen vor, die von den Eltern bezahlt werden müssen. Wer im Examen schlechtere Leistungen zeigt, kann nur an einer Fachhochschule studieren. In den Universitäten sind Studierende aus einkommensstarken Familien überrepräsentiert, für die Studierenden aus Familien der Arbeiterklassen bleiben oft nur die Fachhochschulen. Die Universitäten haben eine Drop-Out-Rate, die bei 25% liegt, die Rate in den Fachhochschulen ist noch höher. Damit gibt es Gewinner und Verlierer auch bei denen, die studieren können (ebd., S. 27).

Der OECD-Bericht über die Ausbildung auf der Tertiärstufe (September 2006) bestätigt diesen Befund weitgehend. Insbesondere wird hervorgehoben, dass die Berufsbildung zu theoretisch angelegt sei. Was sie kennzeichne, seien „insufficient links between classroom-based study and work activities“ (Davies et. al. 2006, S. 21). Hingewiesen wird auch darauf, dass die Zugänge zu den Universitäten zu hohe Hürden hätten. Als Beispiel werden die Open Universities<sup>25</sup> genannt, die im ganzen Land angeboten werden. Hier studierten im Jahre 2005 über 80.000 Personen, von denen nur 662 in Universitätsprogramme mit Abschlüssen aufgenommen wurden (ebd., S. 22). Man sieht, wie stark die Optik der OECD-Pädagogik von der Idee der Egalität bestimmt wird.

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

---

<sup>25</sup> Es handelt sich um Weiterbildungsangebote der örtlichen Universitäten. Die Open University in Helsinki ist 1977 gegründet worden und verfügt heute bei etwa 18.000 eingeschriebenen Studenten über ein Budget von €6.5 Millionen.

Der amerikanische Soziologe James Coleman (1975) hat wenige Jahre später und ganz unabhängig von Hayek einen ähnlichen Schluss gezogen, wenngleich er dafür andere Gründe geltend machte. 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“ seien. Worum es allein gehen könne, sei die Reduktion der gegebenen Ungleichheiten, nicht das Streben nach Gleichheit. Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch beseitigt werden, „Gleichheit“ dagegen ist kein Ziel der Bildung, das erreichbar wäre. Chancengleichheit kann man nicht durch irgendwelche Massnahmen „herstellen,“ man kann nur im Blick auf bestimmte Ziele gegebene Nachteile bearbeiten.

Auch die heutige Theorie der „equal opportunities“ sieht nicht gleiche Resultate vor, sondern nur Fairness der Zugänge und der Folgenbearbeitung (Jacobs 2004). Historische Fallstudien gerade aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass das Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis immer zwei verschiedene Welten waren (Nelson 2005). Gerade die amerikanische High School hat die Ungleichheit vergrößert, weil der Abschluss keine pauschale Berechtigung darstellt, sondern mit den unterschiedlichsten Zugängen verbunden ist, denen die Basis fehlt, weil es keine Berufsbildung gibt. Das erklärt die immer noch hohe Drop-Out-Quote von mehr als drei Millionen Jugendlichen, die keinen Abschluss machen.

Colemans Formel der „reduction in inequality“ (Coleman 1975, S. 29) war ausgesprochen folgenreich.<sup>26</sup> Wenn die ungleichen Effekte der Verschulung und nicht lediglich die Ressourcen für den Input betrachtet werden, dann liegt es nahe, nicht den Kindern gleiche Chancen zu „geben,“ was nicht möglich ist, sondern die Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistung zu erhöhen und darauf hinzuwirken, dass die Jugendlichen die Schule bis zum Abschluss besuchen (Coleman 1969, S. 22). Die Voraussetzung dafür ist die Bearbeitung der vorhandenen Handicaps im Blick auf Rasse, Gesellschaftsschicht und Geschlecht.

Die amerikanische Bildungspolitik hat sich seit den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen. Die verschiedenen Strategien reichten vom Busing über Quotenlösungen (affirmative action) bis hin zu den Charter Schools. Aber die grossen Strategien sind offenbar nur begrenzt wirksam. Das Busing war in der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert, die Quotierung ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform und auch das Konzept der Verantwortung der Schule ist kaum sehr konkret. Schulwahlen sind oft soziale Wahlen, die amerikanische Bezeichnung dafür lautet „white flight.“ Die politischen Mittel, sozialen Wahlen entgegen zu arbeiten, sind begrenzt, aber dann ist auch die Verantwortung der Schule begrenzt.

Die meisten theoretischen Klärungen von „Chancengleichheit“ übersehen den Tatbestand, dass Bildungspolitik seit den fünfziger Jahren als Sozialpolitik verstanden wurde und so mit Interessen zu tun hatte (Oelkers 2006). Die Entwicklung der europäischen Bildungssysteme geht seit Mitte der sechziger Jahre, als die Labour-Party in England und Wales die Gesamtschule einführte, deutlich in eine andere Richtung als die, die Hayek

---

<sup>26</sup> „Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that comete 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).

vorschwebte, nämlich Erhöhung der Egalität und Beschränkung der Freiheit. Bildungsgerechtigkeit wird so verstanden, dass alle Kinder *eine* Schule besuchen und möglichst auch nur *einen* gemeinsamen Abschluss machen.

Der Grund wird negativ bestimmt, kein Kind soll ausgeschlossen, keines auf einen minderen Track gebracht werden und so keines zurückbleiben. Positiv ist damit die Idee der Förderung und so der Bearbeitung von Handicaps verbunden. Damit wird die Schulform verknüpft, nur Gesamtschulen sind dazu in der Lage, weil nur sie keine Sortierung der Schüler vornehmen und so strukturelle Ungleichheit in Kauf nehmen.

Das Beispiel Finnland zeigt, welche Nebenwirkungen damit verbunden sind und dass es selbst bei besten Testleistungen nicht möglich ist, Gerechtigkeit durch staatliche Verteilung herzustellen. Auch in Finnland nutzen die Schülerinnen und Schüler die Bildungsangebote ungleich, und wenn fast alle den gleichen Abschluss erreichen, so heisst das nicht, dass sie anschliessend dieselben Chancen vorfinden. Die Schule herrscht nicht über die Gesellschaft; wer sich das unter „Bildung“ vorstellt, sollte seinen Begriff schleunigst korrigieren. Bildung ist kein Heilsversprechen, wie man in den sechziger Jahren gedacht hat.

Mein letzter Teil ist dieser Frage gewidmet. Wie kann der Begriff Bildung konzipiert werden, ohne ständig Versuche am falschen Objekt zu machen? Der Utopie der freien Bildung nach dem Vorbild vom *Summerhill* ist eine ökonomische Sprache gefolgt, die nur noch Dienstleistungen sieht. Beides ist einseitig, Alexander Neill wollte nie, dass seine pädagogische Insel das Vorbild für die Staatsschule wird, aber die stellt auch nicht lediglich ein Produkt her, mindestens nicht in dem Sinne, wie das die OECD vor Augen hat. Die Schule wird nicht ein zweites Mal neu erfunden und ihr Bildungsraum ist ebenso differenziert wie begrenzt. Allein das sollte Anlass sein, zwischen persönlicher Kultivierung und Schulbildung zu unterscheiden.

### 3. *Bildung zwischen Ökonomisierung und Kultivierung*

Eine Grundannahme hinter der PISA-Philosophie, wonach ein hoher Bildungsabschluss ein Garant sei für ein hohes Einkommen, ist vor einigen Jahren von der englischen Bildungsökonomin Alison Wolf (2002) in Frage gestellt worden, und zwar mit einem Mengenargument. Es gibt natürlich gute Gründe, sagt sie, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist. Bestimmungsgrösse für Bildungswachstum kann nicht einfach die unbegrenzte Steigerung der höchsten Abschlüsse sein.

„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).

Die theoretische Diskussion klammert diese Realitäten oft aus, sie ist orientiert an einem idealen Verständnis von „Bildung“ und hat für Fragen der tatsächlichen

Verwendbarkeit der Abschlüsse wenig Sinn. Wer eine Cappuccino-Maschine bedient, um sein Geld zu verdienen, hat im Bildungsdiskurs mit Sicherheit keine Stimme. Die Qualifizierung junger Menschen kann aber nicht nur vom gymnasialen Bildungsideal her interpretiert werden, das entstanden ist, als weniger als drei Prozent eines Schülerjahrgangs die Maturitätsprüfung bestanden. Heute gewährleistet der erfolgreiche Abschluss eines Gymnasiums eine Chance, aber stellt keine Garantie mehr dar. Danach beginnt ein neuer Bildungsabschnitt mit sehr unterschiedlichen Aussichten.

In diesem Sinne ist der ganz auf das Gymnasium zugeschnittene Bildungsbegriff nur eine Variante. Er betont den Vorrang fachlichen Lernens, und behält seine Gültigkeit für die gymnasialen Lehrgänge. Aber er ist nicht allein massgebend. Die Berufsbildung heisst zu Recht so, sie ist eine unverzichtbare und oft verkannte Variante gesellschaftlicher Bildung, versteht man darunter die Ausrüstung mit Know How und die Entwicklung von Einstellungen der Lernfähigkeit. Was Gymnasien mit einem Fächerkanon versuchen, geschieht im Betrieb mit guten Problemlösungen, die nur dann nachhaltig sind, wenn sie die Lernfähigkeit verbessern.

Einer der grundlegenden Irrtümer der deutschen Diskussion geht dahin, mit einem besonders herausgehobenen Begriff „Bildung“ das gesamte Spektrum der Anforderungen und Leistungen erfassen zu wollen. Humboldts Konzept der Bildung ist ästhetischer und sprachlicher Natur und sagt nichts aus über Berufe und Bildungsinstitutionen. Das meist mit Pestalozzi in Verbindung gebrachte Konzept der „Menschenbildung“ gibt keinen Aufschluss über die Adressaten der Bildung, die sich nach Gruppen unterscheiden, also nicht einfach nur „alle Menschen“ können. Und mit „Selbstbildung“ muss sich mehr verbinden lassen, als die triviale Annahme, dass jedes „Selbst“ sich bewegt und insofern bildet.

Wer das Konzept der Bildung neu fassen will, muss es aus dem engen Korsett des einheitlichen Begriffs befreien. Es gibt nicht „die“ Bildung „des“ Menschen, wie alle kulturtheoretischen Debatten der letzten Jahrzehnte gezeigt haben. Bildung ist nicht einfach menschliche Disposition, sondern muss unterschieden werden zwischen einer Angebots- und einer Nutzerseite. Beide Seiten sind nie gleich, sondern konstant ungleich. Daher steht am Ende steht kein egalitäres Resultat, sondern nur individueller Nutzen oder Schaden. In den Schulen profitieren die Kinder trotz aller Förderung immer unterschiedlich. Es macht durchaus Sinn, Mindeststandards einführen, aber es macht keinen Sinn, das Maximum des Erreichbaren festzulegen. Bildung ist nach oben hin offen, was wir seit Plato eigentlich wissen.

Dabei lässt sich die alte Idee, von den *Ressourcen* des Lernens auszugehen, neu fassen, nur nicht als mechanische Zeittaktung, sondern als Nutzungsproblem. Lehrmittel sind Ressourcen des Lernens ebenso wie das Know How der Lehrkräfte oder die Lerneinstellungen der Schüler.<sup>27</sup> Der Wert der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich erst im Gebrauch. „Lehren“ besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler instand setzen sollen, Lernmaterialien, Aufgaben und andere Ressourcen mehr oder weniger gut zu gebrauchen. Der Wert der Ressourcen ist davon abhängig, nicht *ob*, sondern *wie* sie gebraucht werden (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 86).

---

<sup>27</sup> „Teachers’ knowledge, skills, and strategic actions can be seen as resources, as can students’ experiences, knowledge, norms, and approaches to learning. These resources attach to the agents of instruction and appear to mediate their use of such conventional resources as time and material” (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 85).

Das ist in Gymnasien nicht anders als in Gesamtschulen und trifft auf Finnland wie auf die Schweiz zu. Entscheidend ist am Ende, welche Evidenz der Unterricht erzielt, und das setzt voraus, die die Schülerinnen und Schüler haben gelernt, wie sie am Besten mit dem Angebot der Schule umgehen können.<sup>28</sup> Sie erhalten nicht einfach Chancen zugeteilt, sondern lernen die Ressourcennutzung, und dies unterschiedlich. In diesem Sinne sind sie die zentralen Akteure. Starre Zuweisungen und Quoten bringen nur neue Nachteile mit sich, wie vor allem die amerikanischen Beispiele zeigen. Auch eine gemeine Schulzeit für alle führt nicht, dass niemand zurückbleibt und alle gleich profitieren. Bildung kann in diesem Sinne nicht egalitär sein.

Schulische Bildung hängt von den je gegebenen Ressourcen an, aber auch davon, die Ressourcen sinnvoll zu nutzen. Es macht keinen Sinn immer nur die soziale Herkunft ins Spiel zu bringen, ohne die Art und Weise zu beachten, wie die Schülerinnen und Schüler mit den Ressourcen umgehen. Ihre konkreten Fähigkeiten und Kenntnisse leiten sich nicht gleichsam automatisch aus der Schichtzugehörigkeit ab (Jünger 2008), wie vor allem die PISA-Studie suggeriert hat. Aber die „bildungsferne Schicht“ ist ein statistisches Konstrukt und keine schulische Realität, die im konkreten Fall nicht determiniert ist. Wir sprechen über unterschiedliche Lernbiografien, die von der Ressourcennutzung vor Ort bestimmt werden.

Bleibt die Frage der Bildung in Sinne persönlicher Kultiviertheit. Bei aller neuen Kulturkritik am Internet - der amerikanische Essayist Lee Siegel (2008) spricht vom „age of the electronic mob“ - mehr Möglichkeiten, sich selbst zu kultivieren gab es nie. Goethe würde staunen, wenn man bedenkt, wie klein und eng Weimar war. Dass die Briefkultur elitär geworfen ist, stellt dagegen keinen Einwand dar. Europa hat erst heute einen integrierten Kulturraum, der nicht mehr lediglich die nationalen Eliten repräsentiert. Dass nicht alle daran teilnehmen, markiert einen normalen Grenzwert. Niemand muss sich über das hinaus bilden, was Schule und Beruf abverlangen, eine gesellschaftliche Ächtung zieht das nicht nach sich.

Auch das lässt über Humboldt und die Weimarer Klassik theoretisch neu fassen. Für den Prozess der individuellen Bildung ist nicht einfach „Geist“ erforderlich, sondern müssen „generalisierte Andere“ im Sinne von George Herbert Mead gegeben sein. Die „Anderen“ sind die Autoren, Theorien oder Symbolsysteme, die Werke und Objekte, die Kulturräume und Wissenschaften, denen man sich aussetzen und an denen man sich abarbeiten muss, wenn das gegebene eigene Niveau des Lernens überwunden werden soll. In diesem Sinne ist Bildung immer Konfrontation mit dem, was man *nicht* weiss und *nicht* versteht, also herausfordernde Kränkung und zugleich die Erfahrung, dass die eigene Ignoranz überwunden werden kann. Die Provokation der Gehalte ist zugleich die Chance der Verbesserung. Irritierend ist dabei nur, dass der Einsatz der Mittel nicht proportional ist zum Ergebnis.

Der Prozess der persönlichen Bildung setzt *Perplexität* voraus, Fragestellungen, denen man nicht ausweichen, aber die man auch nicht unmittelbar beantworten kann und die so beunruhigend sind. Sie verweisen auf weiterführende Bereiche des Verstehens und Wahrnehmens, in die einzudringen Anstrengung verlangt, ohne dass die Belohnung gewiss

---

<sup>28</sup> Die Frage der Ressourcen bezieht sich nicht nur auf die Budgets. *Alles*, was zum Lernen genutzt werden kann, ist eine Ressource, die Kompetenz der Lehrkräfte ebenso wie die Medien, die Unterstützungssysteme, die Lern- und Arbeitstechniken oder auch die Interessen, die sich mit einem Fach oder einem Lehrgang verbinden. Ressourcen dürfen also nicht lediglich materiell verstanden werden, oft sind symbolische Ressourcen für den Lernerfolg wichtiger als die materielle Ausstattung, aber auch symbolische Ressourcen lassen sich standardisieren, man denke an Logos, didaktische Markierungen oder Leitbilder.

wäre. Eine solche Lernkultur scheint schlecht in eine Wirklichkeit zu passen, in der sich Lernende auf schnellen Wandel, kurzfristige Abrufbarkeit und situative Zugriffe einstellen sollen und die scheinbar keine Nachhaltigkeit der Bildung mehr verlangt. Aber Nachhaltigkeit ist das zentrale Problem, wie gerade Longitudinalstudien zur Schulerfahrung zeigen. Die Schule ist nie die einzige Einflussgrösse, und sie immer der Konkurrenz ihrer Umwelten ausgesetzt. Aber wer bis zur Pubertät nicht gelernt hat, gehaltvoll und an Lektüre orientiert zu lesen, hat grosse Aussichten, diese Ignoranz nie korrigieren zu können. Das gilt auch über das Lesen hinaus.

In jedem Lebenslauf gibt es Schlüsselerfahrungen, die die Persönlichkeit verändern, weil die gewohnten Sichtweisen und Standards herausgefordert sind. Jeder Bildungsgang kennt beim Überschreiten der bisher gewohnten Grenze einen *point of no return*, der verhindert, dass man hinter das erreichte Niveau zurück fällt. Irgendwann beherrscht man die elastische Perfektion des schriftlichen Ausdrucks und versucht, diese Stufe möglichst nicht zu unterschreiten. Dabei sind genaue Kontrollen im Spiel, die die Grenzen des Zulässigen fortlaufend definieren. Kinder müssen nur akzeptieren, dass man Fisch nicht mit „V“ schreibt, was lange nicht der Fall sein kann und dann, von einem imaginären Punkt an, operativ unverzichtbar wird. Die Bindung von Lesen an gehaltvolle Lektüre setzt immer ein Initiationserlebnis voraus, die Bewältigung des ersten schwierigen Textes, der das Mass setzt für die weiteren Prozesse der Selbstzumutung, die unmerklich leichter werden und am Ende einen unverzichtbaren Standard definieren, eine echte „innere Form.“

Der *point of no return* ist der Punkt, an dem die erreichte Qualität unumkehrbar ist. Es sind Bildungserlebnisse und -anstrengungen, die uns verändern, nicht einfache Aufgaben, die man löst oder Tests, die man besteht. In diesem Sinne spricht vieles für die These, dass Bildung als fortlaufende Initiation aufzufassen sei, die nicht umkehrbar ist, aber die Wendepunkte kennt, an denen und mit denen sich entscheidet, welche Qualität erreicht werden kann. Jede Biographie kennt Bildungserlebnisse, unabhängig davon, welcher Kultur sie zugerechnet werden. Es sind auch nicht einfach nur Intuitionen, sondern oft glückliche Lösungen oder erfolgreiche Problembearbeitungen, die man sich selbst nie zugetraut hat. Zentral ist der Anfang der neuen Qualität, nicht das Ende.

Der Punkt, von dem an man nicht mehr zurück kann, muss freilich kein Anlass sein, den Weg fortzusetzen. Erlebnisse können singular bleiben und sich der nachträglichen Bearbeitung entziehen. Bilder lassen sich nicht einfach für Bildung in die Pflicht nehmen. Aber wer sich ernsthaft auf Musik, Literatur, Wissenschaft und Kunst einlassen will, muss imstande sein, sich selbst zu verändern. Offenbar spielen dabei Einstellungen zur Bildung eine zentrale Rolle, versteht man darunter die Gewöhnung an fortgesetzte Problemproduktion. Es gibt kein intuitives Verstehen ohne Bildungsvorlauf, Kunst ist gerade nicht voraussetzungsfrei zugänglich und in diesem Sinne auch nicht populär, wie immer Enthusiasmus damit verbunden sein mag, es ist nicht der Enthusiasmus von Ignoranten

Bildung ist schliesslich auch Präsentation, die eigene Bedingungen kennt. Zu den Bedingungen zählt die selbstverständliche Anwendung von möglichst hohen Standards des Verstehens und der Wahrnehmung, die wie innere Kontrollen operieren. Man erkennt sofort die Fehler, sieht die Schiefheiten, achtet sehr genau auf die erschlichenen Passungen, und zwar gleichermassen bei sich selbst wie bei Anderen. In diesem Sinne ist Bildung Wechselwirkung und nicht etwa einsame Inszenierung. Wer Subtilitäten missachtet, bekommt das zu spüren, ebenso, wer es an Distanz zu sich selbst fehlen lässt. Nicht zufällig ist Selbstironie die gekonnteste Form der Selbstdarstellung, weil sie es versteht, Bildung mit dem Herunterspielen und Relativieren des Darstellers zu verbinden. Man kann daran auch das



Risiko der Bildung demonstrieren: Nichts ist schmerzhafter als Selbstironie, die misslingt, weil der richtige Ton nicht getroffen wird. Und nichts ist penetranter als ein falscher Ton, der sich nicht abstellen lässt.

Weil es auch im Grenzwert nie *Gleichheit* von Bildung geben kann, ist die Grunderfahrung Differenz und persönlicher Abstand, der zum Weiterlernen auffordert. Nicht nur gibt es keine Gleichheit, es gibt auch keinen *optimalen* Zustand. „Bildung“ kennt keinen Punkt, an dem man alles wüsste und mit der Arbeit an sich selbst aufhören könnte. Darauf muss sich niemand einlassen, aber wer begonnen hat, kommt an kein Ende. Bildung in diesem Sinne ist ein durch und durch persönliche Erfahrung, die sich in Geschmack umsetzt, nicht jedoch in Noten.

Weil englische Bildungsromane selten zitiert werden, schliesse ich mit Samuel Johnsons *The History of Rasselas, Prince of Abissina* aus dem Jahre 1759. Hier taucht der Begriff „pursuit of happiness“ auf, aber anders als in der amerikanischen Verfassung (Johnson 1999, S. 87). Bildung sei notwendig, weil sie für die Vergleiche sorgt, die das Urteil braucht, wenn es vernünftig sein soll (ebd., S. 73). Ein Glücksanspruch sei damit nicht verbunden. Dem widerspricht ein Philosoph, der unschwer als Rousseau zu erkennen ist (ebd., S. 55). Er verspricht das Glück des natürlichen Lebens, „not instilled by education“ (ebd., S. 56). Aber die Lehrer der Moral haben einen Nachteil, sagt Samuel Johnson, „they discourses like angels, but they live like men“ (ebd., S. 47).

### *Literatur*

- Ahonen, S.: Common School - A Historical Anomaly? Two Hundred Years of Universal Education. Unpubl. Ms. Helsinki: University of Helsinki 2007.
- 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.
- Bobbitt, J.F.: The Elimination of Waste in Education. In: Elementary School Teacher Vol. 12, No. 6 (1911/1912), S. 259-271.
- Callahan, R.E.: Education and the Cult of Efficiency. Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools. Chicago: The University of Chicago Press 1962.
- Case, R.D.: The Platoon Schools in America. Stanford, CA: Stanford University Press 1931.
- Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.
- Cohen, R.D.: Children of the Mill: Schooling and Society in Gary, Indiana, 1906-1960. New York: Routledge 2002.
- 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.
- Courtis, St.: The Gary Public Schools: Measurement of Classroom Products. New York: General Education Board 1919.

- Eliot, Ch. W.: Education for Efficiency and The New Definition of the Cultivated Man. Boston/New York/Chicago, Cambridge: Houghton Mifflin Company, The Riverside Press 1909.
- Flower, E.: Gary, the Magic City. In: Putnam's Magazine Vol. V, No. 6 (March 1909), S. 643-653.
- Fuhrmann, M.: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2002.
- Hartwell, S.O.: A Side-Light on Platoon Schools. In: The Elementary School Journal Vol. 25, No. 6 (February 1925), S. 437-441.
- Hayek, F.A. v.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck) 1971. (= Walter Eucken Institut Feiburg i. Br. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen, Band 7)
- Jacobs, L.A.: Pursuing Equal Opportunities. The Theory and Practice of Egalitarian Justice. Cambridge: Cambridge University Press 2004.
- Johnson, S.: The History of Rasselas Prince of Abissina. Ed. by J.P. Hardy. Oxford: Oxford University Press 1999.
- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kivinen, O./Rinne, R.: The Social Inheritance of Education: Equality of Educational Opportunity Among Young People in Finland. Helsinki: Statistics Finland 1995.
- Linnakylä, P.: Quality of School Life in the Finnish Comprehensive School. A Comparative View. In: Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 37, No. 1 (1995), S. 63-74.
- Mohl, R.A.: Schools, Politics and Riots: The Gary Plan in New York City, 1914-1917. In: Paedagogica Historica Vol. 15 (1972), S. 39-72.
- Norris, N. et al.: An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland. Helsinki: National Board of Education 1996.
- 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.
- PISA: Finnish School Timeline.  
[http://www.pisa2006.helsinki.fi/finnish\\_school/timeline/timeline.htm](http://www.pisa2006.helsinki.fi/finnish_school/timeline/timeline.htm)
- Report of the Committee of Ten. To the National Council of Education. Washington, DC 1893.
- Siegel, L.: Against the Machine. Being Human in the Age of Electronic Mob. New York: Spiegel&Grau 2008.
- Wirt, W.A.: Scientific Management of Schoolplants. In: The American School Board (February 1911).
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.