

Jürgen Oelkers

*Vorbild Finnland?
Fragen der Qualitätssicherung im internationalen Vergleich^{*)}*

Finnland ist das Musterland der Bildung und mehr noch der Bildungspolitik - *ausserhalb* Finnlands, versteht sich. Intern bereitet auch das finnische System genügend Probleme, die es nicht erlauben, sich auf den Lorbeeren auszuruhen, die dem Land regelmässig durch die PISA-Leistungstests beschert werden. Aber besonders in Deutschland wurde Finnland zum gelobten Land der Bildung erklärt, ein Status, der statistisch erzeugt wird und eigentlich keine Beweihräucherung zulässt. Nun kann man diese Neigung dem deutschen Hang zuschreiben, einen engen Zusammenhang zwischen den beiden Wörtern „Bildung“ und „Katastrophe“ zu sehen. Die deutsche Bildung ist immer nahe dem Untergang und hat dann ihre liebe Not zu haben, Rettung vor sich zu sehen, die in diesem Falle von einem zahlenmässig kleinen Land hoch im Norden Europas mit langen Wintern und viel Einsamkeit erwartet wird.

Aber auch in der nüchternen Schweiz fragt man sich, wie der Erfolg der finnischen Bildung zustande kommt und ob nicht daraus Schlüsse für das eigene System gezogen werden müssen. Finnland hat bekanntlich eine Gesamtschule. Alle Kinder gehen von der ersten bis zur neunten Klasse in eine selektionsfreie Schule, Bildung gilt als Bürgerrecht, und wenn das der Erfolgsfaktor ist, sollten wir dann nicht auch einen Systemwechsel vornehmen und eine integrierte Gesamtschule einführen? Auf der anderen Seite ist genau das heftig umstritten, es würde dazu führen, auf der Sekundarstufe I jegliche Gliederung aufzulösen und ein einheitliches System einzuführen, das erst am Ende die Schülerinnen und Schüler nach ihren Leistungen rangiert. Der Slogan dafür lautet: „No child left behind“.

Aber ist der Erfolg Finnlands wirklich von der Schulstruktur abhängig? Norwegen hat die genau gleiche Struktur, aber erzielt in den PISA-Tests wesentlich schlechtere Ergebnisse. Auch England hat ein Gesamtschulsystem, allerdings mit einem wesentlich höheren Anteil an nicht subventionierten Privatschulen als in Finnland oder Norwegen. Die Leistungen sind wiederum tiefer als in Finnland, aber auch als in Japan oder Südkorea, Ländern mit einer traditionell autoritären Bildungskultur, während in Finnland grosser Wert gelegt wird auf einen liberalen Erziehungsstil. Offenbar ist es gar nicht so einfach, den Erfolg von Bildungssystemen im Vergleich mit anderen zu erklären. Diametral unterschiedliche Systeme scheinen zum gleichen Ergebnis zu führen.

Das aber wäre weder politisch noch empirisch ein befriedigendes Resultat. Ich beginne mit einem Vergleich zwischen Japan und Finnland, zwei in formaler Hinsicht gleiche

^{*)} Vortrag vor der Vereinigung Ehemaliger Zürcherischer Schulpräsidentinnen und Schulpräsidenten am 17. März 2009 in der Universität Zürich.

Systeme, die sich doch hochgradig unterscheiden (1). Im Anschluss daran gehe ich auf das Postulat der Chancengleichheit ein und konfrontiere die Forderung mit einigen Befunden, darunter auch solchen aus Finnland (2). Am Ende meines Vortrages ziehe ich einige Schlussfolgerungen für die Schweiz, die sich auf die Frage konzentrieren, wie im Vergleich mit dem Ausland die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt. Ich vermute, dass sich das Thema der Chancen hier entscheidet (3).

1. Japan und Finnland: Unterschiede zwischen Gesamtschulsystemen

Skandinavische und asiatische Bildungssysteme bestehen überwiegend aus integrierten Gesamtschulen, also einer sechsjährigen Primar- und dreijährigen Sekundarschule, die allerdings ganz unterschiedlich geführt werden, wie sich am Vergleich von Japan und Finnland zeigen lässt. Auf beide treffen formal die gleichen Merkmale zu, aber beide Systeme sind komplett verschieden.

- Der Vergleich fördert im Blick auf die Praxis kaum eine Gemeinsamkeit zutage.
- Die Systemphilosophie ist ebenso different wie die Bildungsmentalität, die Schulkultur oder die Organisation in den Klassenzimmern.
- Dennoch sind beides Gesamtschulsysteme, die auf Chancengleichheit setzen.

In Japan¹ gibt es eine neunjährige obligatorische Gesamtschule, die 1947 nach Vorbild der amerikanischen High School eingerichtet wurde. Sie besteht aus einer sechsjährigen Primarschule (*Shogakko*) und einer dreijährigen Mittelschule (*Chugakko*). Die weitaus meisten Kinder, nämlich etwa 94%, besuchen auch die anschliessende Oberstufe,² so dass formal tatsächlich zwölf Jahre High School erreicht werden. 1993 ist das System der Notenzeugnisse abgeschafft worden, aber es bestehen hohe Leistungserwartungen schon vor Beginn der öffentlichen Schule. Bei Schuleintritt wird vorausgesetzt, dass die Kinder das aus fünfzig Schriftzeichen bestehende Silbenalphabet „Hiragana“ beherrschen.³ Nach neun Jahren steht am Ende der obligatorischen Schulzeit das alles entscheidende Examen, das definitiv und unkorrigierbar darüber entscheidet, wie die Jugendlichen in den Arbeitsmarkt integriert werden.

Das nicht-selektive System der gemeinsamen Verschulung mit einem Streaming am Ende hat hohe Nebenkosten. Es ist derart belastend, dass teure Massnahmen kompensatorischer Moralerziehung notwendig scheinen. Auf die Abschlussprüfungen müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit hohem Aufwand gesondert vorbereiten. Japanische Kinder gehen weit länger in die Schule als amerikanische oder europäische.

¹ Die Daten für Japan sind diversen Links entnommen, die aufgelistet sind in: Education in Japan o. J.

² Es gibt in Japan zwei Typen von Oberstufen, die dreijährige *Kotogakko* und die fünfjährige *Koto Senmongakko*. Der erste Typ ist orientiert an einer breiten Allgemeinbildung, der zweite dient zusätzlich der Berufsorientierung und dauert aus diesem Grunde länger.

³ *Hiragana* ist eine der vier japanischen Schreibsysteme, die anderen drei sind *katakana*, das hauptsächlich für Fremdworte benutzt wird, *kanji*, das der chinesischen Schrift entstammt und als Logogramme zumeist den Wortstamm bestimmt, sowie das lateinische Alphabet *romaji*. Die Silbenschrift *Hiragana* wird oft für grammatische Formen verwendet, ihre Beherrschung ist die Bedingung für den Schulunterricht. Vergleichbare Anforderungen an das Lernen im Kindergartenalter gibt es in keinem europäischen Bildungssystem.

- Japanische Kinder gehen im Schnitt 245 Tage im Jahr zur Schule, europäische Kinder im Schnitt 215 Tage und amerikanische Kinder 180 Tage.
- Die japanischen Sommerferien dauern knapp die Hälfte verglichen mit den amerikanischen Summer Breaks.
- Die durchschnittliche Klassengrösse umfasst 40 Schülerinnen und Schülern und ist mit Schweizerischen Verhältnissen kaum vergleichbar.⁴

Alle Schulen arbeiten nach dem gleichen Lehrplan, der vom nationalen Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie in Tokio (*Monbukagakusho*) vorgegeben wird. Der Unterricht ist nur schwach individualisiert und die Förderung wird ausgelagert.

60 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen zusätzlich zum täglichen Unterricht ein Nachhilfeinstitut (*juku* oder *yobiko*) und 15 Prozent werden durch Privatlehrer unterrichtet. Entscheidend für die Lebenskarriere ist das Bestehen der Aufnahmeprüfung in eine der vergleichsweise wenigen hoch reputierten Schulen der Oberstufe. Auf diese Prüfung bereiten nicht die öffentlichen Schulen, sondern private Anbieter (*yoko*) vor, die sich zu einer eigenen Bildungsindustrie entwickelt haben.

- Der Besuch dieser Institute⁵ erfolgt am späten Nachmittag und am Abend.
- Notwendig wird diese Verdoppelung des Schulbesuchs, weil nur bestimmte Schulen der Oberstufe Zugang zu den Eliteuniversitäten⁶ schaffen,
- und nur wer diese Universitäten besucht, hat gute Chancen für Karrieren in den japanischen Grossbetrieben, in der Regierung oder in der Beamtenschaft.

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

Die formal gegebene Chancengleichheit wird durch privaten Aufwand unterlaufen. Je nachdem, wie die Eltern investieren, erhöhen sich die Chancen oder sie verringern sich.

- Am Ende besucht etwa 25% der Studierenden die öffentlichen Universitäten, die die besten Anschlusschancen vermitteln.
- Anders als in den Vereinigten Staaten sind öffentliche Universitäten in Japan weitaus angesehener als private.
- Wer es also nicht an eine öffentliche Eliteuniversität schafft, muss mit einer privaten oder einer minderreputierten öffentlichen Universität vorlieb nehmen.
- Von den 709 Universitäten des Landes sind 87 nationale und 80 öffentliche, 542 sind dagegen private.⁷

⁴ Der westliche Blick auf japanische Schulen ist etwa von Benjamin (1998) dargestellt worden.

⁵ Die Kurse werden bis zu drei Tagen in der Woche jeweils bis zu drei Stunden besucht.

⁶ Eliteuniversitäten sind etwa die staatliche Universität von Tokyo, *Todai*, die städtische Universität von Kyoto, *Kyodai*, sowie die private *Keio* Universität von Toyko.

An den japanischen Universitäten waren im Jahre 2004 rund 2.8 Millionen Studentinnen und Studenten eingeschrieben. Verglichen mit dem Jahr 1985 entspricht das einer Steigerung von rund einer Million Studierender. Die Rate wächst kontinuierlich ohne grosse Sprünge. Dabei nimmt auch die Zahl der weiblichen Studierenden zu, allerdings studieren in Japan immer noch weit mehr Männer als Frauen.⁸ Unterschieden wird ein Studium an einer vollen Hochschule (*Daigaku*) von mindestens vier Jahren Dauer und ein Studium an einer eingeschränkten Hochschule (*Tanki Daigaku*) von zwei oder drei Jahren Dauer. Die kürzeren Studiengänge erlauben einen schnelleren Eintritt ins Berufsleben, werden oft von Frauen besucht und sind mit den schlechteren Karriereaussichten verbunden.

Auch skandinavische Länder führen nicht-selektive Gesamtschulen bis zum 8. oder 9. Schuljahr. Aber im Mittelpunkt des skandinavischen Systems steht nicht die Vorbereitung auf eine definitive Prüfung, die umso wichtiger wird, je mehr sich die Schulzeit ihrem Ende nähert.

- Das Ziel besteht vielmehr darin, allen Schülern möglichst hohe Grundkompetenzen zu vermitteln.
- Bildung ist Bürgerrecht.
- Das Ziel wird angestrebt durch eine starke, nicht-selektive Förderorientierung, die einhergeht mit einer klaren, auf Kompetenzen und Standards bezogenen Leistungsevaluation.

Individuelle Förderung und Kontrolle der je erreichten Qualität sind keine getrennten Grössen, ohne die Qualitätsüberprüfungen mit Selektionen während der Schulzeit zu verbinden. Erst gegen Ende der regulären Schulzeit werden die Schüler in eine Leistungsrangfolge gebracht.

Das finnische System der Gesamtschule sieht neun Jahre gemeinsamen Unterricht vor, in dem eine grundlegende Bildung für alle vermittelt wird. Unterschieden werden zwei Stufen, die Primärstufe der Gesamtschule (*Peruskoulun ala-aste*) und die Sekundärstufe (*Peruskoulun yläaste*).

- Es gibt keinerlei Aufnahmebedingungen und keine Examen.
- Das Abschlusszeugnis bezieht sich darauf, welches Lernpensum die Schülerinnen und Schüler absolviert haben.
- Alle Schüler erhalten einen Abschluss, der in etwa äquivalent ist mit der deutschen mittleren Reife oder einem schweizerischen Real-, bzw. Sekundarabschluss.
- Repetitionen gibt es nur ganz selten und drohende Schulabbrüche werden gezielt verhindert.
- Das System kennt aufwändige Stütz- und Fördermassnahmen.
- Die Schulpflicht gilt als erfüllt, wenn das Lernpensum des grundlegenden Unterrichts erreicht ist.

⁷ Die Zahl der Universitäten Japans stieg zwischen 1985 und 2004 von total 460 auf 709. Die Zahl der privaten stieg im gleichen Zeitraum von 331 auf 542, die nationalen Institute gingen im gleichen Zeitraum leicht zurück und die öffentlichen stiegen von 34 auf 80. Daten nach: <http://web-japan.org/stat/stats/16EDU29.html>

⁸ Im Jahre 2004 studierten an japanischen Universitäten 1.708.465 Männer und 1.110.858 Frauen. Daten nach: <http://web-japan.org/stat/stats/16EDU59.html>

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, es sei denn, das Alter der Schulpflicht⁹ ist überschritten oder die betreffende Person verlässt die Schule aus eigenem Entschluss (Gäbler 2005).

Für den Übergang in die anschließende dreijährige gymnasiale Oberstufe gibt es keinerlei Prüfungen, der Abschluss der Gesamtschule genügt als Berechtigung. Allerdings gibt es ein landesweites Bewerbungsverfahren, wobei für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler ihre bisherigen Lernergebnisse von ausschlaggebender Bedeutung sind, also kein Notendurchschnitt, der erreicht werden muss. Während der neunjährige gemeinsame Unterricht integral absolviert werden muss, kann die Sekundarstufe II je nach individuellem Lernverlauf minimal in zwei und maximal in vier Jahren durchlaufen werden. Die beiden Zweige auf der Sekundarstufe II¹⁰ sind theoretisch durchlässig und aufeinander abgestimmt. Wer einen gymnasialen Abschluss gemacht hat, kann daran einen verkürzten beruflichen Abschluss anschliessen und umgekehrt. Aber das gilt wirklich nur theoretisch.

Zum Studium an den Universitäten müssen allerdings anspruchsvolle Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.¹¹ Das Studium selbst ist gebührenfrei. Die Auswahl aus einem breiten Bewerberkreis legt fest, wer am Ende an den Universitäten studiert und wer nicht. Diese Auswahl ist definitiv. Im Ergebnis studieren an Universitäten aber kaum mehr als in Deutschland. Der entscheidende Strukturwandel in Finnland bestand im Anheben der oberen Sekundarschulabschlüsse zwischen 1970 und 2000,¹² was über die soziale Stratifikation der Studierenden aber gar nichts aussagt. Wer am Ende studiert und wer nicht, hat ebenso Merkmale der sozialen Herkunft wie in anderen Ländern. Entscheidend ist aber auch hier, wer mit welchen Qualifikationen den Arbeitsmarkt erreicht.

Das finnische System lässt sich nur schwer vergleichen mit einem gymnasialen System der frühen Auslese, wie es etwa in Deutschland und Österreich praktiziert wird. In der bildungspolitischen Diskussion in beiden Ländern wird häufig das Gymnasium gegen die Gesamtschule ausgespielt, ohne zu bedenken, dass Gesamtschulsysteme sehr unterschiedlich sein können, wie der Vergleich zwischen Japan und Finnland gezeigt hat, aber auch ohne die Vorteile selektiver Systeme in Rechnung zu stellen, die es nur in einer bestimmten bildungspolitischen Optik *nicht* geben kann. Der PISA-Test allein genügt als Bewertungsmaßstab nicht, er sagt wenn, dann etwas über die Qualität der schulischen

⁹ Die allgemeine Lernpflicht beginnt in dem Jahr, in dem das Kind sein siebtes Lebensjahr vollendet hat. Sie dauert neun Jahre und endet, wenn das Lernpensum der Gesamtschule erreicht oder zehn Jahre seit Beginn der Lernpflicht vergangen sind (Das finnische Schul- und Ausbildungswesen S 3).

¹⁰ Gymnasium (*Lukio*) und Berufsfachschule (*Ammattikoulu*).

¹¹ Die Fachhochschulen wurden in den neunziger Jahren eingeführt. Ihr Träger ist nicht, wie bei den Universitäten, der finnische Staat. Fachhochschulen werden unterhalten entweder von den Gemeinden oder von privaten Anbietern. Der Staat übernimmt etwas mehr als die Hälfte der Kosten.

¹² 1970 machten in Finnland 181.857 Personen einen oberen Sekundarschulabschluss, im Jahre 2000 waren dies bei etwa gleich bleibender Bevölkerung 351.742. Auch die Abschlüsse auf dem unteren Niveau der Tertiärstufe haben sich verdoppelt (Quelle: Statistics Finland).

Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit, nicht über die Verwendbarkeit der Allgemeinbildung.

Das gymnasiale System in Deutschland und Österreich ist ein System direkter Qualifizierung für Hochschulstudien, daneben besteht wie in der Schweiz ein entwickeltes System der Berufsbildung. In Japan und Finnland läuft das Bildungssystem auf Hochschulausbildungen zu, Deutschland und Österreich verknüpfen sich Schulabschlüsse der Sekundarstufe I mit anspruchsvollen Berufslehren, die in Japan ebenso wie in Finnland unbekannt sind. Ein Vorteil dabei ist der frühe Zugang zum Arbeitsmarkt und die nicht hinausgezögerte Erwerbstätigkeit. Zudem bietet das Ausbildungssystem verschiedene Wege, die ja nach Interesse und Leistung gewählt werden können. Wer nicht an einer Hochschule studieren will, fällt grundsätzlich nicht aus dem System heraus, wenngleich sich in den deutschsprachigen Ländern Probleme mit der Verwendbarkeit unterer Bildungsabschlüsse zeigen.

Die Ausbildung im Gymnasium in Deutschland und Österreich nimmt bei vergleichbaren Abschlüssen doppelt so viel Zeit in Anspruch wie der Besuch von Schweizer Kurzzeitgymnasien. Langzeitgymnasien sind in der Regel zwei Jahre kürzer als deutsche oder österreichische Regelgymnasien. Der hauptsächliche Grund dafür ist die vierjährige Grund- oder Volksschule. In nunmehr fast allen Kantonen der Schweiz gibt es sechsjährige Primarschulen, nach denen die Selektion in zwei oder drei weiterführende Schulen stattfindet.¹³ Ein grosser Teil der Schüler wechselt erst nach der achten oder neunten Klasse in die Maturitätsschulen, während in Deutschland und Österreich zusammenhängende achtjährige Lehrgänge bestehen, die an ein- und derselben Schule besucht werden. Die Schülerinnen und Schüler erfahren bis zur Matur nur zwei Schulen, was bei Schweizer Kindern nur dann der Fall ist, wenn sie nach der Primarschule in ein Untergymnasium wechseln.

An vielen Schweizer Standorten ist das nicht oder nicht mehr möglich, während in Deutschland die Regelgymnasien in fast allen Bundesländern achtjährige Lehrgänge anbieten, die allerdings in sich stark selektiv sind. Ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler wird an deutschen Gymnasien vor Erreichen des ersten Abschlusses nach fünf Jahren und so vor Beendigung der neunjährigen Schulpflicht relegiert¹⁴ und an Real- oder Hauptschulen verwiesen, wo sie dann einen Abschluss machen können. Durchlässigkeit in der umgekehrten Richtung ist faktisch nicht vorhanden. Weder deutsche noch österreichische Gymnasien kennen Aufnahmeprüfungen, es gibt keine Probezeit nach der Aufnahme und auch keine vorläufigen Promotionen.

Nun fragt sich, wie dermassen unterschiedliche System auf ein einheitliches Postulat reagieren sollen, nämlich das der *Chancengleichheit*. International ist heute von „equity“ die Rede. Die OECD hat 2007 einen Equity-Bericht veröffentlicht, in dem folgende Definition verwendet wird:

„Equity in education has two dimensions. The first is *fairness*, which implies ensuring that personal and social circumstances - for example gender, socio-economic status or ethnic origin - should not be an obstacle to achieving educational potential. The second is *inclusion*, which implies ensuring a basic minimum standard of education for all - for example that everyone would be

¹³ Ein Sonderfall ist der Kanton Aargau, in dem die Selektion nach fünf Jahren erfolgt.

¹⁴ Das historisch nie anders gewesen, auch nicht, als die Abiturientenzahlen kaum 2% eines Jahrgangs betrogen, also Mitte des 19. Jahrhunderts (Oelkers 2006).

able to read, write and do simple arithmetic. The two dimensions are closely intertwined: tackling school failure helps to overcome the effects of social deprivation which often causes school failure” (Field/Kuczera/Pont 2007, S. 2).

Das ist eine sehr abstrakte Definition, die konkret wenig aussagt und zudem interpretatorisch gedehnt wird. Die Fairness-Regel steht heute in jedem Schulgesetz und kann von ganz unterschiedlichen Systemen für sich reklamiert werden. Die Inklusions-Regel lässt sich selbst auf die deutsche Grundschule anwenden, die sicher für ein Basisminimum sorgt, während die frühe Selektion in Deutschland hochgradig umstritten ist und als Verstoss gegen das Gebot der Chancengleichheit gilt. Wie also soll mit dem Problem umgegangen werden? Das wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

2. *Zum Postulat und zur Realität von Chancengleichheit.*

Der Ausdruck „Chancengleichheit“ wird in deutschsprachigen Pädagogik und Bildungspolitik inzwischen wieder heftig diskutiert, nachdem er fast dreissig Jahre lang verschwunden zu sein schien. Der Grund für die Wiederaufnahme des Konzepts sind die Ergebnisse der PISA-Studien, die vor allem für Deutschland, aber auch für die Schweiz und für Österreich, eine starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft erbrachten. Das wurde wahrgenommen als ungerechter Vorteil für Wenige und so als Verstoss gegen das Gebot der Chancengleichheit in der Bildung. Aber was genau besagt dieses Gebot?

Diese Frage ist vergleichsweise wenig bearbeitet worden. „Chancengleichheit“ ist ein moralisches Postulat und ein politischer Slogan, kein genau definierter Begriff. Schon die Unterscheidung zwischen „Chancengleichheit“ und „Chancengerechtigkeit“ fällt schwer, gleiche Chancen für alle kann es nie geben, die Nutzung der je gegebenen Chancen ist immer individuell und Gerechtigkeit ist nicht einfach gleiche Zuteilung, obwohl das genauso empfunden wird. Daher steckt der Begriff „Chancengleichheit“ voller Tücken. Er klingt einfach, gut und überzeugend, aber ist selbst ganz unklar. Aber die Schwierigkeiten sieht man an der OECD-Definition.

Dabei scheint das grundlegende Postulat eigentlich ganz klar zu sein: Der Bildungserfolg soll nicht von der sozialen Herkunft abhängen, sondern einzig von der persönlichen Leistung. Ein Zusammenhang zwischen Herkunft und Leistung wird negiert zugunsten des Postulats, dass *jeder* gemäss seinen Fähigkeiten die Chance erhalten muss, sich bilden zu können. Der Berliner Pädagoge Johannes Tews kleidete dieses Postulat 1916 in Formel „Freie Bahn für jeden Tüchtigen!“ Dahinter stand die Idee, den Zugang zur Höheren Bildung zu öffnen für begabte Kinder der Arbeiterklassen. Insofern war „Chancengleichheit“ immer auch ein Stück Klassenkampf.

Ausgehend von der englischen Labour Party entwickelte sich in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine bildungspolitische Strategie, die Bildungsreform als Sozialpolitik verstand, die Begabungsreserven ausschöpfen wollte und auf eine Gesamtschule hinauslief. Die wurde in England 1965 auch tatsächlich eingeführt, in Deutschland, Österreich und der Schweiz jedoch nicht. In England gab es seit 1944 ein dreigliedriges Schulsystem, das der Labour-Politik nicht standhielt, auch weil der starke Privatschulsektor genügend

Alternativen bot. Im deutschen Sprachraum verhinderten die starken Gymnasien Einheitslösungen, ausgenommen die einundvierzig Jahre DDR.

Der schärfste Kritiker der sozialistischen Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik, die in der englischen Labour Party entwickelt wurde, ist Friedrich von Hayek gewesen, der Begründer des Neo-Liberalismus. Seine Kritik aus dem Jahre 1971 in dem Buch *Die Verfassung der Freiheit* betraf 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).

Der amerikanische Soziologie 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“ sein könnten.
- Worum es allein gehen könne, sei die Reduktion der Ungleichheiten, nicht das Streben nach Gleichheit.
- Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch beseitigt werden.

„Gleichheit“ dagegen ist kein Ziel der Bildung, das erreichbar wäre. Historische Fallstudien gerade aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass das Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis tatsächlich immer zwei verschiedene Welten waren (Nelson 2005).

Aber Colemans (1975, S. 29) Formel der „reduction in inequality“ war folgenreich.¹⁵ Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen. Die verschiedenen Strategien reichten vom Busing über Affirmative Action oder die Quotierung der Studienplätze bis hin zu Charter Schools, also einem Angebot für bestimmte Gruppen ausserhalb der Schulbezirke. Die Erfolge sind gemischt, die grossen Strategien waren offenbar nur begrenzt wirksam.

- Das Busing und so das Verlassen der Nachbarschaft, war in der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert,
- die Zuteilung nach Quoten statt Leistungen ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform

¹⁵ „Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that comote for the child’s time, are unequal, and that the school’s task is - besides increasing opportunity for all, through what it imparts - to reduce the unqualizing impact on adult life of these differential environments” (Coleman 1975, S. 29).

- und auch das Konzept der „accountability“, also der Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistungen, ist kaum sehr konkret.

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

Inzwischen gibt es nur noch wenige Bildungssysteme, die diesem Trend in Richtung Gesamtschule bislang *nicht* gefolgt sind, darunter Deutschland, Österreich und die Schweiz. Allerdings bestehen wie gezeigt sehr unterschiedliche Gesamtschulsysteme in Europa, und sie sind selbst in Skandinavien alles andere als einheitlich. Auch die Resultate sind sehr verschieden, die Schulform allein kann die Unterschiede also nicht erklären. Dennoch ist „Gesamtschule“ ein starker ideologischer Faktor, der die Diskussion prägt und einen negativen wie positiven Bezugspunkt darstellt. Ob die damit verbundene Kritik an den gegliederten Systemen zutrifft oder nicht, erschliesst sich am besten durch einen Vergleich.

In Frankreich absolvierten im Jahre 2000 sechzig Prozent eines Schülerjahrgangs die Prüfung zum *baccalauréat général*, in Italien machten im gleichen Jahr etwa siebzig Prozent des Jahrgangs die *maturità*. Die Zahlen sind bis 2006 weiter angestiegen. In diesem Jahr bestanden in Frankreich 84.4% von mehr als 650.000 Kandidatinnen und Kandidaten die landesweite Prüfung. Im Vergleich damit liegt etwa Deutschland weit zurück. Die Zahl derer, die die allgemeine Hochschulreife¹⁶ erreichen und dann auch tatsächlich ein Studium aufnehmen, liegt um etwas mehr als die Hälfte tiefer als in Frankreich.

Das wird von der Kritik als gefährlich angesehen. Mit einer zu geringen Abiturientenquote sollen in der Wissensgesellschaft der Zukunft mehr oder weniger dramatische Nachteile verbunden sein. Es käme darauf an, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum höchsten Abschluss 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.

Als Gegenbeispiel zum gegliederten System wird in der deutschsprachigen Diskussion (und wesentlich nur hier)¹⁷ vor allem die finnische Gesamtschule ins Feld geführt, die kaum innere Differenzierungen kennt, am Ende die weitaus meisten Schüler zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II führt und die besten Ergebnisse in den PISA-Tests zeigt.

¹⁶ Zu unterscheiden von der Fachhochschulreife. Beide Abschlüsse zusammen werden als Studienberechtigtenquote erfasst.

¹⁷ Amerikanische Beobachter sehen die Gesamtschule weit mehr im Gesamtkontext des finnischen Wohlfahrtsstaates (etwa: Washington Post Sunday, August 7, 2005, S. B01).

- Aber auch in Finnland gibt es nach Abschluss der neunjährigen Basisschule *peruskoulu* eine Aufteilung der Sekundarstufe II in zwei Zweige, einen gymnasialen und einen berufsbildenden.
- Beide Zweige sind faktisch getrennt, Versuche, sie durchlässig zu gestalten, haben zu keinen guten Resultaten geführt.
- Der gymnasiale Zweig führt auf das nationale Matrikulationsexamen,¹⁸ der Lehrgang hat keine berufsbildenden Anteile.
- Berufslehren gibt es kaum, wer die Berufsschulen abschliesst, kann sich direkt auf Stellen bewerben.

Im Jahre 2005 gab es in Finnland 586.381 Schülerinnen und Schüler in der Basisschule. Die Zahl ist gegenüber 1990 weitgehend konstant.¹⁹ 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. Gemäss diesen Zahlen sinken die Matrikulationsexamen und steigen die berufsbildenden Abschlüsse. In der Altersgruppe der 20 bis 24jährigen verfügten im Jahre 2006 80.6% über einen Abschluss der Sekundarstufe II oder einer Tertiärausbildung.²⁰

Die durchschnittliche Qualität der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I ist höher als in Deutschland und zum Teil auch in der Schweiz. Aber das gilt nur soweit, wie der PISA-Test reicht, der ja weder musische noch sprachliche Kompetenzen misst. Auch wenn der PISA-Test für die Beschreibung einer hohen Allgemeinbildung verwendet wird, sie garantiert noch keine Beschäftigung. In Finnland erfolgt die Selektion nach der obligatorischen Schulzeit.

- Die Schülerinnen und Schüler absolvieren auf der Sekundarstufe II unterschiedliche Abschlussprüfungen.
- Die Universitäten haben scharfe Eingangsprüfungen, die regelmässig nur ein Drittel der Bewerberinnen und Bewerber besteht,
- fast jedes Studienfach hat einen Numerus Clausus,
- und die soziale Zusammensetzung der Studierenden entspricht keineswegs der gesellschaftlichen Schichtung, wie das vom Ideal der Chancengleichheit her angenommen werden müsste.

Dafür sprechen einige Zahlen aus einem EU-Vergleich: Die höchste Zahl von Arbeiterkindern (blue collar worker)²¹ in tertiären Studiengängen verzeichnet mit 40% Spanien, in Finnland sind es 29% und in Deutschland 16%. Überall in der EU ist die Partizipationsrate von Arbeiterkindern unterdurchschnittlich,²² höhere Werte als Finnland erreichen Spanien und Irland. Mütter von studierenden Arbeiterkindern mit einem blue collar-Status sind in Finnland überrepräsentiert (Eurostudent 2005, S. 60ff.).

¹⁸ *Ylioppilastutkinto* oder *studentexamen*.

¹⁹ Die Geburtenrate in Finnland liegt mit 1.74% Kindern pro Frau über dem europäischen Schnitt.

²⁰ http://www.stat.fi/tup/souluk/suoluk_koulutus_en.html

²¹ Bezogen auf den Status des Vaters.

²² Gemessen am Anteil der studierenden Arbeiterkinder bezogen auf das Gesamt der Arbeiterkinder in der Altersgruppe.

- Auf der anderen Seite studieren in Finnland weit mehr Kinder aus Akademikerfamilien (higher education) als in allen anderen EU-Ländern.
- „Finland easily has the highest proportion of students from families with higher education certificates with a value of 48% of fathers and 50% of mothers“ (ebd., S. 65).
- Anders als zum Beispiel in Spanien leben finnische Studentinnen und Studenten überwiegend nicht mehr bei den Eltern, sondern zu 64% in eigenen Wohnverhältnissen oder zur Miete (ebd., S. 70).
- Mit monatlich €1.115 verfügen finnische Studierende, die einen eigenen Haushalt unterhalten, über das höchste Monatseinkommen in der EU (ebd., S. 86).

Die Universitäten verlangen derzeit noch keine Gebühren.²³ Die Finanzierung des Studiums erfolgt, anders als zum Beispiel in Deutschland, primär nicht über die Familie, sondern durch den Staat und durch Jobs (ebd., S. 90). Nur in England und Wales ist die staatliche Unterstützung für Studierende höher als in Finnland (ebd., S. 98).²⁴ Besonders gefördert werden Studierende, deren Eltern niedrige Schulabschlüsse haben (ebd., S. 102), sehr erfolgreich ist das aber nicht. Die Einschätzung der finanziellen Situation durch die finnischen Studierenden als „very good“ ist im EU-Bereich am höchsten, aber bezieht sich nur auf 39% der Studierenden (ebd., S. 116).²⁵

Das Vorbild aller Gesamtschulmodelle ist die amerikanische High School, die von 1892²⁶ an entwickelt wurde. Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt des demokratischen Ideals der Chancengleichheit betrachtet worden. James Coleman hat die vier Grundelemente beschrieben, die dieses Ideal konkretisiert haben.

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

Dieses Ideal war ursprünglich gedacht für Primarschulen ohne grosse Differenzierung. Die Einführung der High Schools, also des integralen Systems von Primar- und Sekundarschule, war ohne starke innere Differenzierung aber nicht möglich. Eine neuere historische Studie (Angus/Mirel 1999) kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung die letzten hundert Jahre vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann: Erstens wurde das demokratische Postulat der Chancengleichheit umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, das Curriculum war und ist zugeschnitten auf die vermutete Zukunft

²³ Das Erziehungsministerium plant die Einführung einer hohen Semestergebühr (bis € 9.500) für Studierende ausserhalb der EU. Die Stipendien sollen über Regierungsabkommen oder Unternehmen finanziert werden.

²⁴ 66% der Unterstützung sind Stipendien, 34% sind Darlehen (Eurostudent 2005, S. 104)

²⁵ Den niedrigsten Wert haben die Niederlande mit 17% „very good“ (Eurostudent 2005, S. 116). Hier liegt die Rate der Studierenden, die ausserhalb des Studiums arbeiten, am höchsten (91%) (ebd., S. 126).

²⁶ 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.

unterschiedlicher Schülergruppen. „Gleich“ war nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Schon der Ort - Grösse, Lage und Qualität der Schule - war immer ungleich. Versuche, die soziale Gleichheit durch positive Diskriminierung und Quoten herzustellen, haben, wie gezeigt, kaum zu Erfolgen geführt.²⁷

Zweitens hatte und hat das Angebot der High Schools keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anboten.²⁸ Und mehr noch, weil die Schüler unterschiedlich gruppiert werden und das jeweilige Curriculum nach verschiedenen Gesichtspunkten organisiert ist, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem Geschlecht, wird die Spaltung der Gesellschaft vertieft und nicht etwa überwunden. Diese Tendenz wird durch zwei Faktoren verstärkt, den flächendeckenden Einsatz von Intelligenztests und den Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitiert.

Es gibt daher keinen Lehrplan für alle, sondern curriculare Angebote für sehr unterschiedliche Zielgruppen. Schon aus diesem Grunde ist die Schule für *alle* kein *Erfolg* für alle, jedenfalls soweit die Leistungsdaten reichen. Man kann auch sagen, dass kein System ohne Nachteile auskommt und so nicht allein die Vorteile betrachtet werden dürfen. Zudem unterscheidet sich die Rhetorik immer von der Praxis oder der Wunsch von der Wirklichkeit. Dies vorausgesetzt, lassen sich einige Schlussfolgerungen für die Schweiz ziehen. Damit beschliesse ich den Vortrag.

3. Schlussfolgerungen für die Schweiz

Die OECD lobt die Schweiz in jedem Jahr für ihr vorbildliches System der Berufsbildung. Und in jedem Jahr tadelt die gleiche Organisation die Schweiz für die im Vergleich weit zu geringen Maturanzahlen. Ein Zusammenhang zwischen beiden Befunden wird nicht gesehen, und dies nicht nur, weil verschiedene Instanzen urteilen. Die massive Steigerung der obersten Abschlüsse und so der Zahl der Studierenden ist erklärte Politik der OECD. Die Berufsbildung ist deutlich nachgeordnet, was auch damit zusammenhängt, dass es ein duales System der Berufsbildung in den meisten Ländern der OECD nicht gibt. Was so genannt wird, ist eine Vollverschulung mit Praktika als Unterbrechung. Die Unterschiede werden ignoriert oder freundlicher gesagt, können nicht erfasst werden. Die Politik soll in jedem Land auf eine Steigerung der Zahl der Studierenden hin angelegt sein, was in der Schweiz immer mit Skepsis betrachtet wurde.

Bei einem drastischen Anstieg der Studierendenquote fragt sich nicht nur, wer ein Studium beginnt, sondern auch, wer es erfolgreich beendet.

²⁷ Der amerikanische Supreme Court hat am 28. Juni 2007 entschieden, dass die ethnische Durchmischung der Schülerpopulation durch die Schulbehörden nach bestimmten Quoten verfassungswidrig sei. Minderheiten gleich welcher Art dürfen im Bildungssystem nicht länger bevorzugt behandelt werden, um die Folgen früherer Diskriminierungen auszugleichen.

²⁸ „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).

- Im Jahre 2006 erwarben in Deutschland 43.1 % des Jahrgangs Schülerinnen und Schüler die Studienberechtigung, angenähert die Hälfte des Jahrgangs konnte also an Universitäten und Fachhochschulen studieren.
- Tatsächlich fingen 35.5 Prozent des Jahrgangs ein Studium an, das waren rund 344.000 Studierende.
- Die Absolventenquote liegt wesentlich tiefer. Im Jahre 2004 schlossen 22 Prozent eines Jahrgangs ein begonnenes Studium ab.

Die Zahl hat sich seitdem verbessert und steigt langsam an, aber sie sagt dennoch Einiges darüber aus, warum in Deutschland die Abiturientenzahlen steigen und auf dem Arbeitsmarkt derzeit sowohl Ingenieure als auch Facharbeiter fehlen.

Seit dem 19. Jahrhundert wird in Deutschland das Problem der Chancengleichheit zugespitzt auf die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht. Auch heute scheint nur das „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 sind nicht Lebenschancen, sondern es geht um die möglichst hohe Verteilung der obersten Abschlüsse.

- Dabei wird selten mitbedacht, dass die Chancen für den Einzelnen sinken, wenn unbestimmt viele den obersten Abschluss erreichen und keine weitere Differenzierung stattfindet.
- In Gesamtschulsystemen wird die Selektion verlagert oder findet intern statt.
- Die Schulen tragen keine Verantwortung für das, was die Schüler mit ihrer Bildung anfangen können.
- Aber es wäre zu fragen, wie weit gerade das, die Verwendbarkeit der Bildung, zum Konzept der Accountability und so zur Übernahme von Verantwortung zählt.

Gegenevidenzen liefert die Schweiz.²⁹ Hier betrug die landesweite Quote der gymnasialen Maturität im Jahre 1980 etwas über 10% und stieg bis 2000 auf etwa 19 Prozent an, wobei grosse Unterschiede zwischen den Kantonen in Rechnung gestellt werden müssen. Eine Prognose des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik sieht bis 2015 keinen dramatischen Zuwachs. Nach einer leichten Delle zwischen 2000 und 2005 wird zehn Jahre später eine Quote um 21 Prozent erwartet, wobei eine von zwei Varianten näher bei 20 Prozent liegt. Die Quote der Berufsmaturität, mit der die Fachhochschulreife erworben wird, betrug im Jahre 2005 12.2 Prozent. Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen entscheidet sich für eine Berufslehre, die überwiegend in Betrieben stattfindet (Bundesamt 2006). Die Schweiz unterschreitet also im Blick auf die Maturitätsabschlüsse die deutschen Zahlen bei weitem und erreicht gleichwohl eine hohe Bildungsqualität.

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

²⁹ Daten im Folgenden nach Oelkers 2008.

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.

Mit Abschlüssen sind im deutschen wie im schweizerischen Schulsystem Berechtigungen verbunden, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt darstellen. Diese Chancen werden nicht dadurch besser werden, dass aus Gleichheitsgründen möglichst jede Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird. Aber in den europäischen Gesamtschulsystemen gibt es keineswegs nur *einen* Abschluss für alle. Um ein Beispiel aus Skandinavien zu wählen, das in der Diskussion wenig Aufmerksamkeit findet: Norwegen hat 2006 für die Sekundarstufe II eine Schulreform durchgeführt, die zwei Zweige, einen allgemeinbildenden und einen berufsbildenden, kennt. Die Reform beschränkt die frühere Durchlässigkeit und sieht zwei getrennte Abschlüsse vor.³⁰

Als ein Indikator für die Bildungsqualität unter dem Gesichtspunkt der Verwendbarkeit kann auch die Jugendarbeitslosigkeit angesehen werden, 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.

- Finnische Studien zeigen zwischen 1990 und 1999 gestiegene Risiken für alle Gruppen der Jugendlichen sowie eine engere Verknüpfung von Bildung und Arbeitsmarkt als zuvor (Järvinen/Vanttaja 2001).
- Die Quote der arbeitslosen Jugendlichen lag im Jahre 2000 bei 21,4 Prozent und ist bis heute nur unwesentlich gesunken.³¹
- 2006 betrug der Wert 19,5%.³² Italien, ein Land mit einem Gesamtschulsystem, hatte im Jahre 2004 26,3 Prozent Jugendliche ohne Beschäftigung.
- Der EU-Durchschnitt beträgt immerhin 15 Prozent.³³

Das soll nicht kausal verstanden werden, sondern nur darauf hinweisen, dass Selektionen im Bildungssystem unvermeidlich sind und dabei der Effekt für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu beachten ist.

Hinter PISA und so der These, dass Gesamtschulen wie in Finnland für mehr Chancengleichheit sorgen, steht eine Philosophie der Allgemeinbildung. Die Tests gehen davon aus, dass einer hohen Qualität der Allgemeinbildung ein hoher Nutzwert auf dem Arbeitsmarkt entspricht. Kompetenzen, die die Schule vermittelt, sind umso nützlicher, je besser sie am Ende der Schulzeit individuell ausgebildet sind. Das klammert sowohl Abnutzungseffekte nach der Schule als auch den unausweichlichen Umbau der Kompetenzen im Beruf aus. Die nach wie vor zentrale Bedeutung der Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt wird ebenfalls nicht erfasst.

³⁰ Es gibt drei- und vierjährige Ausbildungen in Berufsschulen. Berufslehren wie in der Schweiz gibt es nicht. Die ersten zwei Jahre sind voll verschult, danach gibt es eine praktische Ausbildung, die in den längeren Lehrgängen ein Jahr dauert. Im Anschluss wird oft eine tatsächliche Mitarbeit in den Betrieben angestrebt. Der Abschluss heisst in der englischen Fassung „trade and journeyman’s certificate.“

³¹ 1995 lag die Jugendarbeitslosigkeit in Finnland noch bei 29.7%.

³² Das Arbeitslosenrisiko bezogen auf die gesamte Altersgruppe zwischen 15 und 24 Jahren lag in Finnland bei 10.8%.

³³ Die Werte entstehen unterschiedlich. In Finnland ist der Schulbesuch in der Altersgruppe der 15 bis 24-Jährigen höher als etwa in der Schweiz.

Die Grundgleichung des hohen Nutzens der höchsten Bildung ist etwa von der englischen Bildungsökonomin Alison Wolf (2002) in Frage gestellt worden. Es gibt 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 am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist.

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

Die bildungspolitische Diskussion klammert diese Realitäten oft aus, sie ist orientiert an einem zweckfreien Verständnis von „Bildung“ und hat für Fragen der Verwendbarkeit 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 Maturiätsprüfung bestanden. Heute gewährleistet der erfolgreiche Abschluss eines Gymnasiums eine Chance, aber stellt keine Garantie mehr dar. Danach beginnt ein neuer Abschnitt mit sehr unterschiedlichen Aussichten.

Aber verweisen diese Zahlen auf die Notwendigkeit, mehr Wettbewerb zwischen den Schulen einzufordern? Zunächst ist festzuhalten, dass alle bisher genannten Systeme ihre Ergebnisse *ohne* ausgeprägte Wettbewerbssituation zwischen einzelnen Schulen erreichen. Das gilt auch für die Schweiz. Die vergleichsweise guten Zahlen verweisen auf die zweithöchsten Bildungsausgaben weltweit, auf aktive Arbeitsmarktpolitik und eine inzwischen hohe Flexibilität in den Anstellungsverhältnissen, nicht auf schulischen Wettbewerb, wenngleich eine Öffnung in Richtung mehr Markt im nach-obligatorischen Bereich, also der Sekundarstufe II, der Tertiärstufe und der Erwachsenenbildung inzwischen unübersehbar ist. Aber es gibt im Bereich der Primar- und Sekundarschule bislang weder eine freie Schulwahl noch eine Qualifizierung der Schulen nach Leistungsdaten.

In den Ländern der europäischen Union herrscht zentralistische Steuerung vor, ein Trend, der Freiheiten beschneidet und Wahlmöglichkeiten behindert, ohne dadurch gerechter zu werden. Auch föderative Länder wie Deutschland haben zentralistische Steuerungen, nur eben auf Länderebene. Historisch ist immer versucht worden, die Schulentwicklung mit Erlassen und Vorschriften zu steuern, also weder mit Resultaten noch mit einer Marktöffnung. Staatliche Erlasse und Vorschriften bestimmen den Input jedoch nur schwach und auch nur dann, wenn ein hoher Vermittlungsaufwand betrieben wird. Das erklärt den Wechsel der Bildungspolitik in Richtung Orientierung am Resultat, wobei die Gefahr gesehen werden muss, dass die Bürokratie noch weiter anwächst und eine wirkliche Outputkontrolle gar nicht erreicht wird.

Der internationale Vergleich zeigt, dass mit einer zentralistischen Steuerung gleich welcher Art dem Problem der Chancengerechtigkeit nicht beizukommen ist. „Chancen“ sind keine Bildungsgutscheine, die gegen einen bestimmten Wert eingelöst werden könnten. Jede Zuteilung hat auch Nachteile, während der Ausgleich von Handicaps offensichtlich nicht mit einer einfachen, allseits wirksamen Strategie verbunden ist. Ich gebe dafür abschliessend

einige Beispiele: In Frankreich gilt eine Berufsausbildung immer noch gleichbedeutend mit einem sozialen 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.³⁴ Wer sie erreichen will, muss zweijährige, manchmal auch längere *classes préparatoires* bestehen, die von etwa 13% eines Studienjahrgangs besucht werden. Hier wird im Prinzip die gymnasiale Oberstufe nachgeholt. Diese Klassen sind wesentlich besser ausgestattet als die Eingangsklassen der normalen Universitäten. Der französische Staat gibt für einen Universitätsstudenten durchschnittlich € 6.850 aus, Studierende in einer *classe préparatoire* kosten mehr als doppelt so viel. Deren Professoren verdienen auch wesentlich mehr als die Professoren an normalen Universitäten. Ein Grossteil der Forschung ist ausgelagert, die französischen Universitäten, ausgenommen die Elite-Hochschulen, sind Lehruniversitäten und so zum Beispiel mit finnischen gar nicht vergleichbar.

Die allgemeine Studienberechtigung, die mit allen Baccalauréat-Abschlüssen gegeben ist, besteht in formaler Hinsicht. Faktisch existiert aber ein enger Zusammenhang zwischen Maturtyp und Studienfach sowie zwischen Arbeitsmarkt und Universitätsabschluss. Zwar kennen die meisten französischen Universitäten keine Eingangsprüfungen, wohl aber eine zum Teil scharfe interne Selektion. Wer über ein *baccalauréat général* verfügt, besteht oft die Eingangsklassen der naturwissenschaftlichen Studiengänge nicht, die mit vergleichsweise guten Berufsaussichten verbunden sind. 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 Chancen werden von den Schulen vorsortiert. Die Studenten, die aus bestimmten Lyzeen kommen, haben die besten Chancen, 66 Prozent von ihnen beenden mit Erfolg das Studium. Wer den Abschluss des Studiums erreicht, hat damit aber nicht schon gute Aussichten; nur etwas mehr als die Hälfte aller Akademiker hat echte Karrierechancen.

Der internationale Vergleich zeigt, dass die Idee einer möglichst langen Verschulung für alle, die im Kern gleich ist, nicht nur sehr verschieden realisiert wird, sondern auch neue Formen der Ungleichheit schafft. Es gibt nicht das *eine* „beste System“,³⁵ von dem alle anderen lernen können, wie sie es machen müssen.

Auffällig am internationalen Vergleich ist auch, dass in bestimmten Ländern, die seit Jahrzehnten Gesamtschulen führen, Versuche unternommen wurden, mehr Wettbewerb freizusetzen. Die amerikanische High School ist das historische Projekt der Demokraten, die

³⁴ 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.

³⁵ David Tyack (2005) hat die These vertreten, dass die amerikanische Schulentwicklung des 20. Jahrhunderts vom bürokratischen Bestreben gekennzeichnet ist, *ein* System zu errichten.

englische Comprehensive School hat die Labour Party eingeführt und die schwedische Gesamtschule ist im sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat entwickelt worden. Diese Parteien sind traditionell eher marktkritisch und wollten vor allem im Bildungsbereich keine Wettbewerbssituation. Die soziale, ethnische und religiöse Benachteiligung verschiedener Gruppen sollte durch gleiche Verschulung kompensiert werden.

Was kann man nun von Finnland lernen?

- Frühe und intensive Förderung in den Schulen.
- Integration aller sozialen Dienste und Aufhebung der Auslagerungen.
- Unterscheidung des Fachpersonals, Beschränkung der Lehrkräfte auf Unterricht.
- Schule als ganztägiger Erfahrungs- und Lernraum mit Angeboten über den Unterricht hinaus.
- Enge Einbindung der Eltern, geteilte und sichtbare Verantwortung.
- Hohes Ansehen der Lehrkräfte.

Literatur

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

Benjamin, G.: Japanese Lessons: A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children. New York: New York University Press 1998.
Bundesamt für Statistik 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.

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

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

Field, S./Kuczera, M./Pont, B.: No More Failures. Ten Steps to Equity in Education. Paris: OECD 2007.

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

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

Järvinen, T./Vanttaja, M.: Young People, Education and Work: Trends and Changes in Finland in the 1990s. In: Journal of Youth Studies Vol. 4, No. 2 (2001), S. 195-207.

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).

- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2006.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Tyack, D. B.: The One Best System: A History of American Urban Education. New Edition. Cambridge/Mass./London: Harvard University Press 2005.
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.

