

Jürgen Oelkers

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

### 1. *Zur Geschichte des Problems*

Bis nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war das Verhältnis von Bildung und Demokratie nur ein Randthema in der europäischen Literatur über Schule und Gesellschaft. Auch verfassungsmässige Demokratien wie England oder die skandinavischen Länder diskutierten die Schulentwicklung nicht vor dem Hintergrund der Anforderungen einer politischen Demokratie. Es ging normativ um Volks- oder Menschenbildung, ökonomisch dagegen um Ausbildungen für den Arbeitsmarkt. Das Normative hat die ökonomischen Zwecksetzungen oft überlagert, das erklärt den Vorrang von Bekenntnissen und Zieldiskursen in der Literatur.

Zwar war seit Beginn des 20. Jahrhunderts von „staatsbürgerlicher Erziehung“ die Rede, die aber so gut wie nie auf Demokratie hin spezifiziert worden ist. Eine entsprechende Diskussion findet man überwiegend nur in den Vereinigten Staaten und damit zusammenhängend in den Nachkriegsprogrammen der Re-Education, die vor allem in Westdeutschland erfolgreich waren. Die Pointe dabei ist, dass es in der DDR auch eine sozialistische „re-education“ gab. Die Einheitsschule galt als grosse demokratische Errungenschaft und wurde in der westdeutschen Nachkriegsdemokratie massiv bekämpft (Oelkers 2006)

Ein Grund für das geringe publizistische Interesse am Zusammenhang von Bildung und Demokratie vor dem Zweiten Weltkrieg ist die etatistische Organisation der Volksschule. Die Nationalstaaten bauten seit Beginn des 19. Jahrhunderts ein Schulmonopol auf und waren für die Volksbildung zuständig, die allmählich immer stärker Teil der Verwaltung wurde. Voraussetzung war die Trennung Staat und Kirche auch im Schulbereich, die sich erst im Kulturkampf am Ende des 19. Jahrhundert entschieden hat, wobei der Einfluss der beiden christlichen Religionen auf die Schulen in Deutschland und Österreich bis heute nicht ganz verschwunden ist.

Das Staatsmonopol war ein weit reichender historischer Einschnitt. Seit der Reformation sind die deutschen Fürstentümer mit eigenen Schulen für die Elitenbildung zuständig gewesen, während die Kirchen flächendeckend die Elementarbildung organisierten und auch die Aufsicht besorgten. Das änderte sich mit der Verbreitung der Form der Volksschule im ganzen europäischen Raum. Für die Volksschule war der Staat zuständig, eine besondere Verbindung zu den demokratischen Spielregeln der Gesellschaft, sofern vorhanden, gab es so gut wie nicht.

Für die enge Verbindung zwischen Regierungsform und Erziehungsform gibt es allerdings einen prominenten Kronzeugen, nämlich Montesquieu, der im *Esprit des Lois* von 1748 bekanntlich drei verschiedene Regierungsformen unterschieden hat, denen jeweils die dazu passenden Regierungsformen zugeordnet werden. Ist die Regierung die einer Republik

---

<sup>\*)</sup> Paper und Präsentation in der Stiftung Lucerna am 27. September 2014.

und ist diese demokratisch, dann muss auch die Erziehung demokratisch sein. Das gilt allerdings auch für die beiden anderen Regierungsformen, die Monarchie und die Despotie; der unbedingte Vorrang der Demokratie entstand erst im Umfeld der amerikanischen Revolution.

Montesquieus funktionale Sichtweise hat sich allerdings nicht durchgesetzt, was vor allem mit dem Gewicht des Protestantismus in der pädagogischen Theorie des 18. und 19. Jahrhunderts zu erklären ist. Der Zürcher Schriftsteller und Republikaner Johann Heinrich Pestalozzi entwickelte einflussreiche Vorstellungen über die Bildung des Volkes, die wenig mit den tatsächlichen Formen der Schweizer Republiken und mehr mit einer Mythisierung des Volkes zu tun hatten. Pestalozzi war strikt gegen die staatlich organisierte Volksschule und optierte für eine mütterlich geprägte „Wohnstübenerziehung“, die seine Methodenbücher anleiten sollten.

So war es auch nicht Pestalozzi, sondern der Schwyzer Pfarrer Konrad Tanner,<sup>1</sup> Bibliothekar des Klosters Einsiedeln, der 1787 als erster deutschsprachiger Autor eine Erziehung für die Demokratie konzipiert hat.<sup>2</sup> Grundlage waren Montesquieus Regierungsformen, die aber nun pädagogisch qualifiziert wurden. Tanner ging davon aus, dass für die Demokratie eine *bessere* Erziehung notwendig sei als für jede andere Regierungsform. Der freie Bürger kann nicht einfach regiert werden, sondern nimmt „an der Regierung selbst Antheil“.

Das Wohl des Staates hängt von seiner Bildung ab, der Bürger „ist selbst Beherrscher und Gebieter“, er wählt und stimmt ab, in diesen Sinne ist er „der Richter jedes Theiles der Republik und des Ganzen zugleich“. „Er setzt sich seine Vorgesetzten, er schliesst Bündnisse, er errichtet Gesätze, kurz, er ist ein getheilter Monarch“ (Tanner 1787, S. 11).

„Zu diesen wichtigen Verrichtungen braucht er also unstreitig mehr Einsicht, mehr Beurtheilungskraft, mehr sittliche Denkungsart, mehr aufgeheiterte Vernunft, als jeder aristokratische Landsmann vonnöthen hat, der nur zum Gehorsam gebohren oder der monarchistische Unterthan, welcher von der Vorsehung bestimmt ist, den Befehlen seines unumschränkten Herrn zu gehorchen“ (ebd., S. 11/12).

Tanner hatte die amerikanische Revolution vor Augen und kannte deren Begründungsschriften. In der franko-amerikanischen Diskussion zwischen Condorcet und Benjamin Franklin ging es tatsächlich um den Zusammenhang von Demokratie, Bildung und Staatsbürgerlichkeit. Aber was die amerikanischen Gründungsväter nach der Etablierung ihrer Republik postuliert haben, war hundert Jahre später noch nicht annähernd umgesetzt, nämlich eine im Minimum gleiche Bildung für alle künftigen Bürgerinnen und Bürger.

Auch der demokratische Schulplan von Condorcet, der 1792 für die französische Nationalversammlung verfasst wurde, hat die Schulentwicklung in Frankreich erst sehr allmählich beeinflusst. Für einen strukturellen Wandel der französischen Schulen war Napoleons Code Civil von 1804 die Voraussetzung, mit dem die Trennung von Staat und Kirche durchgesetzt wurde. Ohne diese staatsrechtliche Grundlage hätte es eine französische Nationalschule nicht geben können. Die Besonderheit dieser Schule war die Stufung, was wiederum auf den Schulplan von Condorcet zurückging. Die allgemeine Schulpflicht im Übrigen wurde erst am 28. März 1882 eingeführt.

---

<sup>1</sup> Diesen Hinweis verdanke ich Fritz Osterwalder.

<sup>2</sup> Konrad Tanner (1752-1825) war von 1808 bis zu seinem Tod auch Abt des Klosters Einsiedeln.

Die Referenzgrösse für die schulpädagogischen Diskussionen ist bis heute John Deweys Buch *Democracy and Education*, das 1916 veröffentlicht wurde. Dewey formulierte hier den Grundsatz, dass eine qualitativ hochstehende Bildung für alle Kinder einer demokratischen Gesellschaft das Fundament sei für die Weiterentwicklung der Demokratie als Lebensform. Diese These allerdings ist in den pädagogischen Diskussionen der Vereinigten Staaten seit den Zwanzigerjahren des 19. Jahrhunderts immer wieder postuliert worden, während auf der anderen Seite die reale Schulentwicklung von den lokalen Besonderheiten in den Gliedstaaten geprägt wurde. Eine nationale Bildungspolitik entstand in Ansätzen erst mit dem New Deal.

Dewey (1916/1985) konnte bei seiner Theorie der demokratischen Bildung das historisch beispiellose Städtewachstum in den Vereinigten Staaten voraussetzen, welches die Folge war einer ebenso beispiellosen Immigration. Die öffentlichen und zunehmend auch gebührenfreien Schulen wurden seit Mitte des 19. Jahrhunderts die Orte, an denen mehr oder weniger erfolgreich die gesellschaftliche Integration besorgt wurde. Die Verbesserungen des staatlichen Schulsystems sind sehr stark von der Immigrationerfahrung gesteuert worden, wobei heftige Gegensätze zwischen einzelnen Einwanderungsgruppen überwunden werden mussten.

Dewey hatte aber nicht nur die Immigration vor Augen, er fragte sich auch, wie die öffentliche Schule beschaffen sein muss, wenn sie der demokratischen Gesellschaft dienlich sein soll. Auch das greift vorgängige Diskussionen auf, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts innerhalb der Lehrerschaft und auch in der Führung der Schuldistrikte geführt wurden. Dewey entwickelte aus diesen Anregungen das Konzept der Schule als „embryonic society“. Die Schule sollte im Kleinen so beschaffen sein wie die Gesellschaft im Grossen, nämlich demokratisch (Oelkers 2009).

Der Gedanke ist eigentlich seit der Barockdidaktik bekannt, wo zwischen Mikro- und Makrokosmos unterschieden wurde. Nunmehr sollte die Schule so verfasst sein, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Demokratie vorbereitet werden konnten. Dabei stellten sich weitreichende und kontroverse Fragen, die sich vor allen Dingen aus den staatlichen Vorgaben ableiteten. Die Lehrpläne sahen die Vermittlung von Fachwissen vor und auch die amerikanische Schule war autoritär verfasst. Damit konnte im Prinzip auf jede Gesellschaft vorbereitet werden. Ein Spezifikum für die *demokratische* Schule war nicht erkennbar.

Die amerikanische Schulentwicklung zwischen den beiden Weltkriegen folgte dem föderativen Prinzip und verlief alles andere als einheitlich. Deweys Ideen wurden dort aufgegriffen, wo in den basisdemokratischen Schuldistrikten linke Mehrheiten aufkamen, also vor allem in den Grossstädten der Ost- und Westküste. In New York oder auch Los Angeles wurde versucht, den Unterricht auf schülerzentrierte Lernformen umzustellen, auch wurde Mitbestimmung ausprobiert und die Schule zur Gesellschaft hin geöffnet, aber es lang nie, die öffentliche Schule auf breiter Basis als „embryonic society“ zu organisieren.

Weitreichende Unterrichtsreformen, die vom lock-step-teaching wegführten, also vom Lern in gleichen Schritten für alle, sind vor allem in den Primarschulen nachzuweisen. Die High Schools sind landesweit erst im frühen 20. Jahrhundert entwickelt worden und wurden schnell zum Signum einer demokratischen Schulorganisation. Deweys Idee nämlich wurde so verstanden, dass Demokratisierung der Schule gleichzusetzen sei mit *egalitärer* Verschulung. Die staatlichen High Schools sollten das gleiche Angebot bei gleicher Dauer und gleichem Abschluss für alle Schülerinnen und Schüler bereitstellen.

Die späteren sozialistischen Einheitsschulen gehen auf die amerikanischen Erfahrungen zurück, paradoxerweise in einem Land, das sich nie auf Sozialismus eingelassen hat. Seit Ende des 19. Jahrhunderts aber entwickelten sich in den Vereinigten Staaten auf den beiden Sekundarstufen Schulorganisationen, die dem Einheitsgedanken verpflichtet waren. Die High Schools waren von Anfang an gegen die europäischen Gymnasien gerichtet, also gegen eine Elitenbildung, die mit besonders anspruchsvollen Lernanforderungen verbunden war.

Aus diesem Grunde gibt es bis heute in der amerikanischen High School nur wenig verpflichtende Fächer und sehr viele Wahlmöglichkeiten, weil von Anfang an klar war, dass anders eine egalitäre Verschulung bei grossen Unterschieden der Herkunft und Begabung nicht durchzusetzen gewesen wäre. „Gleichheit“ war so verbunden mit einem Absenken der Niveaus, was vielfach dazu führte, dass Privatschulen die Lücke auffüllten. Auf der anderen Seite stieg die Gesamtschule für alle zur Schule der Demokratie auf.

Deweys bahnbrechendes Buch von 1916 hat die Besonderheit, dass von politischer Demokratie keine Rede ist. Das Buch handelt nicht von Macht, es gibt auch keine Parteien, kein Streben nach Mehrheit, keine öffentliche Auseinandersetzung, keine umkämpfte Abstimmung und keinen Machtwechsel. Demokratie ist einfach Lebensform. Das ist natürlich bemerkt worden. Deweys einflussreichster Gegner war Walter Lippmann (1925), der in *The Phantom Public* vor allem die naive Vorstellung von öffentlicher Kommunikation angriff und dabei den stereotypen Einfluss der Massenmedien auf die politische Auseinandersetzung hervorhob. Von herrschaftsfreier Kommunikation könne keine Rede sein.

Demokratie als Regierungsform ist Organisation von Macht. Daher müssen pädagogische Idealisierungen vor dem Hintergrund der realen Demokratie verstanden werden. Bei Dewey spielt ein Idealtypus der Demokratie eine zentrale Rolle, die dem amerikanischen Verständnis von Nachbarschaft nachgebildet ist. Demokratie ist Austausch zwischen verschiedenen Gruppen, faire öffentliche Auseinandersetzung und am Ende ein verträglicher Kompromiss. Aber das unterschlägt den Kampf um die Macht und auch die Auseinandersetzung zwischen unversöhnlichen Interessen.

Andererseits kann es ohne lebensweltliche Verankerung keine Demokratie geben. Theorien, die nur die Regierungsform behandeln, greifen zu kurz. Demokratie muss im Alltag stattfinden und die Lebensform muss auf Dauer überzeugend sein, auch und gerade dann, wenn sich Unzufriedenheit mit der Demokratie artikuliert. In diesem Sinne ist Deweys Idee fruchtbar, Demokratie ist nicht nur ein Machtspiel und die Politik muss lebensweltliche Überzeugungen voraussetzen, deren Zustandekommen sie nicht kontrolliert. Konrad Tanner hätte gesagt: Die Basis ist intelligent und kann sich wehren.

Die Idee der Schule als embryonaler Gesellschaft spielt in der politischen Reformpädagogik bis heute eine wichtige Rolle. Die Schule soll der Ort sein, an dem Demokratie gelernt wird, aber was dabei nur erfahren werden kann, sind ideale Formen und nicht die Härten der politischen Auseinandersetzung. Auch die besonderen Formen der Mediendemokratie lassen sich kaum in der Schule vorwegnehmen, ebenso wenig die Auswirkungen der neuen sozialen Medien auf politische Entscheidungsprozesse. Dazu benötigt man keine schulische Simulation, sondern einfach nur Beteiligung.

Die Kernfrage ist weiterhin, wie die öffentliche Schule für gesellschaftliche Integration sorgen kann und damit der Demokratie dient. Die Schule muss daher im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen und Platzierungen verstanden werden.

Entscheidend sind die schulischen Abschlüsse, mit denen sich Berechtigungen verbinden, die wiederum für Anschlüsse sorgen. Die jeweils erreichten Leistungsstände sind nie gleich, sondern unausweichlich unterschiedlich, so dass auch die Anschlüsse nicht gleich sein können. Wichtig ist die mögliche Korrektur von Entscheidungen, die sich als falsch herausstellen.

Die amerikanischen High Schools sind Einbahnstrassen und haben schon aus diesem Grunde immer noch hohe Dropout-Quoten. Wer keinen Abschluss erreicht, fällt aus dem System heraus und muss selbst für Anschlüsse sorgen. Nicht zufällig herrschen in europäischen Ländern dort hohe Raten an arbeitslosen Jugendlichen, die über kein differenziertes Berechtigungswesen verfügen. Auch sie führen durch ein Nadelöhr und zwingen eine Mehrheit zu einem Studium ohne Unterbau, also ohne berufsqualifizierende Abschlüsse.

In diesem Sinne kommt es nicht primär darauf an, dass die Schule die Demokratie imitiert oder vorwegnimmt, sondern ihr auf schulische Weise dient. Schulen sind keine idealen Gegenwelten, aber auch nicht einfach das „Abbild“ der Gesellschaft, was sie schon aufgrund der starken Moralisierung nicht sein können.

- Aber müssen sie dann nicht gerade deswegen Zielen zur Verbesserung der Gesellschaft dienen?
- Und wäre nicht Chancengleichheit ihre zentrale Aufgabe?

## 2. Kernfrage Chancengleichheit?

Es gibt keine Schule, die wirklich für alle „gleich“ wäre, was primär mit der Verschiedenheit der Kinder zu tun hat. Auch skandinavische Gesamtschulen haben immer Spezialklassen oder Lernorte für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Frage ist, ob sich damit Nachteile verbinden und wenn ja, welche. Die öffentliche Schule und die von ihr vermittelte allgemeine Bildung stehen unter dem Gebot der Chancengleichheit, es kann unter diesem Gebot nicht hingegenommen werden, dass Kinder zu ihrem Nachteil eine öffentliche Schule besuchen. Die heutige Diskussion der schulischen Integration hat wesentlich mit diesem Postulat zu tun. Aber was genau heisst „Chancengleichheit?“ Und ist „Gleichheit“ nicht das Ziel des Sozialismus?

Die sozialistische Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik ist in den fünfziger Jahren in der englischen Labour Party entwickelt worden. Ihr schärfster Kritiker war der Ökonom Friedrich von Hayek. Seine Schrift Die Verfassung der Freiheit aus dem Jahre 1971 formuliert zentrale Einwände gegen den wie Hayek sagte „Bildungssozialismus.“

- Die Politik der Chancengleichheit erhöht massiv den bürokratischen Aufwand und ist zugleich illusionär, weil kein Bildungssystem imstande ist, Chancen nach Begabung und Leistungen „gerecht“ zu verteilen.
- Der Staat muss Chancen zuweisen und so Freiheiten bescheiden, das Ergebnis ist aber nicht mehr Gerechtigkeit für alle, sondern nur eine andere Verteilung mit neuen Benachteiligungen.
- Es gibt nie gleiche Chancen für alle, weil die Talente ebenso verschieden sind wie die Ressourcen der Bildung (Hayek 1971, S. 469-474).

Chancengleichheit wäre so kein Problem der gerechten Zuteilung, sondern der Nutzung, und die ist niemals „gleich.“ Hinter der Kritik von Hayek steht die Ablehnung von jeglicher Form der Planwirtschaft. Was heute im deutschen Sprachraum gelegentlich etwas giftig „Neo-Liberalismus“ genannt wird, entstand in den dreissiger Jahren in Auseinandersetzung mit sowjetischen Ökonomen und westlichen Staatsinterventionisten.

Das Gegenmodell ist der sich selbst regulierende Markt. Dieses Modell ist auf alle gesellschaftlichen Bereiche anwendbar. Milton Friedman (1982) hat im Anschluss an Hayek die Theorie eines Bildungsmarktes entwickelt, der weitgehend frei von staatlicher Reglementierung ist und so auch keine Regulierung der Chancen kennt. Es geht damit auch nicht um Integration, sondern um die Freiheit der Wahl beim Kauf eines Produkts. Finanziert werden soll die freie Schulwahl mit staatlichen Bildungsgutscheinen, Friedmans Modell läuft also auf eine Umverteilung der Bildungsinvestitionen von den Institutionen zu den Kunden hinaus.

Die staatlich garantierte Grundversorgung mit allgemeiner Bildung stammt wie gesagt aus dem 19. Jahrhundert. Sie löste eine historisch gewachsene Bildungsorganisation ab, die in vielen Ländern einen starken Marktcharakter hatte. Um 1850 bestimmten die Kirchen und private Anbieter das Angebot, die neu entwickelte Volksschule in den liberalen Schweizer Kantonen war die Ausnahme, nicht die Regel, und sie war noch längst nicht auf dem heutigen Stand. Die privaten Anbieter wurden aber allmählich und überall in Europa an den Rand gedrängt, wo sie in der Schweiz bis heute sind. Mit Friedmans Idee des sich selbst regulierenden Bildungsmarktes würde die Schule wieder im 19. Jahrhundert landen, und die Lektion der Geschichte wäre vergessen. Eine weitgehende Entstaatlichung und so die Einführung von Bildungsunternehmen fordert aber selbst die OECD nicht.

Die Kritik am politischen Konzept der „Chancengleichheit“ trägt nicht nur neo-liberale Züge. Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman (1975) hat wenige Jahre später und ganz unabhängig von Hayek einen ähnlichen Schluss gezogen wie er.

- Der Ausdruck „equal educational opportunities,“ so Coleman, sei nicht brauchbar, weil weder die Ressourcen für den Input der schulischen Bildung noch die Ergebnisse je „gleich“ sein könnten.
- Worum es nur gehen könne, sei die Reduktion der *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 der Verschulung tatsächlich immer zwei verschiedenen Welten waren, die sich nie aufeinander zu bewegt haben (Nelson 2005).

Colemans (1975, S. 29) Formel der „reduction in *inequality*“<sup>3</sup> war dagegen folgenreich.<sup>4</sup> Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen,

---

<sup>3</sup> Hervorhebung J.O.

<sup>4</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 compete for the child’s time, are unequal, and that the school’s

Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen. Die verschiedenen Strategien reichten vom freien Transport der Schüler in Bussen über die Quotierung von Studienplätzen bis hin zur Einrichtung von Schulen mit besonderen Profilen. Die Erfolge sind gemischt, weil die Handicaps mit harten sozialen Fakten zu tun haben wie Einkommen und Milieuzugehörigkeit, die nicht einfach durch Schulwechsel zu beseitigen sind. Die amerikanische Bildungsforschung spricht von „white flight“ und untersucht zu diesem Zweck etwa auch die Entwicklung der Grundstückspreise.

Andererseits, wenn die ungleichen Effekte der Verschulung und nicht lediglich die Ressourcen betrachtet werden, dann liegt es nahe, nicht den Kindern gleiche Chancen zu „geben,“ was nicht möglich ist, sondern die Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistung zu erhöhen (Coleman 1969, S. 22), also den Faktor der Accountability zu verstärken. So konkret hat sich Hayek nie geäußert. Er sagt an keiner Stelle, wie soziale oder psychische Handicaps bearbeitet werden können, die der Freiheit des Konsumenten im Wege stehen. Bei ihm gibt es weder Lernbehinderungen noch Verhaltensauffälligkeiten, der neo-liberale Konsument ist ebenso potent wie gesund, eine Beschränkung wäre wenn, dann selbst verursacht.

Aber die Theorie der rationalen Wahl - Stichwort Bildungsgutscheine - wird nicht nur mit Hinweis auf die Sonderpädagogik relativiert, die zeigt, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit bestimmte Personengruppen überhaupt wählen können. Gegen das Modell der rationalen Wahl sprechen auch empirische Befunde.

- Wenn Eltern entscheiden können, dann wählen sie nicht einfach die „beste Bildung für ihr Kind,“ sondern die soziale Zusammensetzung der Schule.
- *School Choice* hat daher einen direkten Zusammenhang mit *School Composition*, wie Befunde aus Ländern zeigen, die die Schulwahl frei gesetzt haben.
- Hier geht es nicht mehr um Integration, sondern klar um das Gegenteil, nämlich Segregation, von der Vorteile für das eigene Kind erwartet werden.

In Australien etwa besucht inzwischen ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler „non-government schools.“ Die Mehrzahl kommt aus der Mittel- und Oberschicht. Ihre Eltern treffen soziale Wahlen, in der Folge verschärfte sich die ohnehin nicht geringe soziale Segregation. Zunehmende Wahl und Wettbewerb vergrößerten auch die Unterschiede zwischen den staatlichen Schulen. Eine Studie aus dem Jahre 2007 sagt das so: Öffentliche Schulen in wohlhabenden Regionen treten in einen Wettbewerb um die besten Schülerinnen und Schüler, weil sie die Eltern anziehen, Schulen in ärmeren Regionen verlieren ihre besten Schüler und geraten in eine Abstiegs spirale (Perry 2007, S. 7f.). Ein Bildungssystem, das auf dem Solidarprinzip beruht, ist das nicht mehr.

Auf der anderen Seite sind die grossen Strategien zur Reduktion von Ungleichheit offenbar nur begrenzt wirksam. Der Bustransport der Schülerinnen und Schüler in Schulen ausserhalb ihrer Nachbarschaft ist von der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert worden, die Quotierung der Studienplätze, die auch „affirmative action“ genannt wird, ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform und auch das Konzept der „Accountability,“ also der Verantwortung der Schule für den Erfolg ihrer Schüler, wird sehr verschieden verwirklicht. Dafür gibt es einen Grund:

- „Chancen“ entstehen tatsächlich erst durch Nutzung,
- sie sind keine abstrakten Grössen, die einfach zugeteilt werden könnten.
- Allerdings bezieht sich jede Nutzung auf ein konkretes Angebot und nicht einfach auf ein Wahlmodell.

Aber helfen Gesamtschulen weiter, die für alle Kinder gleich angeboten werden? Die Probleme lassen sich an der amerikanischen High School aufzeigen, die von 1892<sup>5</sup> zu einem Entwicklungsprojekt wurde. Sie gilt vielfach wie gesagt als Vorbild für gleiche und so demokratische Verschulung, was aber nicht dasselbe ist wie die Realisierung von Chancengleichheit. Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Rhetorik betrachtet worden, die tatsächlich immer wieder die Zieldiskussion bestimmt hat. Aber von den Zielen kann nicht auf die schulische Wirklichkeit geschlossen werden. Rhetorik und Praxis sind zwei verschiedene Welten, die sich nicht naiv verknüpfen lassen.

Eine neuere amerikanische Studie zum Curriculum der High Schools (Angus/Mirel 1999) kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung seit 1892 vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann: Erstens wurde das demokratische Postulat der Chancengleichheit umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, das zugeschnitten war auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen, also nicht auf einen gleichen Abschluss angelegt war und ist. „Gleich“ war immer nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Zweitens hatte und hat das Angebot keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anbieten.<sup>6</sup>

Oft sieht das Curriculum überhaupt nur zwei verbindliche Fächer vor, manchmal sogar nur eines; das restliche Angebot liegt im Wahl- oder Wahlpflichtbereich. Was genau angeboten wird, hängt von den örtlichen Ressourcen ab und bezieht sich nicht auf einen übergeordneten Lehrplan, der einen Fächerkanon verbindlich vorschreiben würde. Die Ressourcen der Schulen werden zum grösseren Teil aus lokalen Schulsteuern bereit gestellt, also sind zum Teil wiederum extrem ungleich. Ghettoschulen sind schon von den Ressourcen her Armenschulen, in denen wenn, dann eine Gleichheit der Benachteiligung erreicht wird.

Das jeweilige Curriculum der einzelnen Schulen ist oft nach sachfremden Gesichtspunkten organisiert, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem Geschlecht. Die Differenzierung und soziale Stratifizierung wird noch durch zwei weitere Faktoren verstärkt, den massiven Einsatz von Intelligenztests und den Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitieren kann. Deshalb wird grosser Wert gelegt auf individuelle Wahlmöglichkeiten.

---

<sup>5</sup> Im Sommer des Jahres 1892 setzte der National Council of Education ein Committee of Ten an, dessen Report über die Entwicklung der Secondary Schools 1894 veröffentlicht wurde. Der Bericht leitete die Entwicklung der High Schools ein, die allerdings eine gänzlich andere Richtung nehmen sollte als die, die empfohlen wurde. Der Bericht nämlich setzte auf akademische Standards und effizienten Unterricht.

<sup>6</sup> „Despite claims by educators that they were building ‚democracy’s high school,‘ the institutions they created were deeply undemocratic, providing only a small percentage of students with the opportunity to master the knowledge and skills that might lead to power and success in American society” (Angus/Mirel 1999, S. 198).

Nach dem Zweiten Weltkrieg schien die Entwicklung hin zur Gesamtschule für alle Kinder unaufhaltsam zu sein. In England wurde die Comprehensive School eingeführt, in Skandinavien entstanden in allen Ländern Einheitsschulen und das war auch der Weg für Südeuropa nach der hispanischen Revolution. Ein Vorbild war die Polytechnische Oberschule in der DDR, die gleiche Verschulung für alle bis zum Ende des Sekundarstufe I gewährleistete und die nach der Wende abgeschafft wurde. In der Schweiz gab es nie eine Einheitsschule, sondern stets ein gestuftes System, das mit grossen kantonalen Unterschieden entwickelt wurde.

### 3. Die Schweiz: Bildungssystem ohne „Bildung“

Die historische Ausgangslage der Schweizer Volksschule hat ein bestimmtes Datum: Am 28. September 1832 wurde das *Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich* erlassen, also mit heutigen Worten des erste Volksschulgesetz der Schweiz und wohl auch das erste Gesetz im deutschen Sprachraum, das den Begriff „Volksschule“ positiv verwendet.<sup>7</sup> Das „gemeine Volk“ war im 18. Jahrhundert ein anderer Ausdruck für „Pöbel“, während der Gesetzgeber in Zürich nunmehr eine integrative Schule für das Volk vorsah, deren Zweckparagraf unmissverständlich so formuliert war:

„Die Volksschule soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden“  
(Gesetz 1832, S. 313).

Die Einrichtung der Volksschule war gleichbedeutend mit der Absage an jede Form von Standesschule, wie sie im europäischen Umfeld zu diesem Zeitpunkt noch völlig selbstverständlich war und die es in England etwa immer noch gibt. Das Zürcher Gesetz unterschied grundsätzlich zwischen der allgemeinen und der höheren Volksschule, also den heutigen Sekundarklassen, die noch nicht obligatorisch waren. Die allgemeinen Volksschulen haben die Aufgabe, „der gesammten Schuljugend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen“, die zur Erfüllung des „Zwecks der Schulbildung unerlässlich sind“ (ebd.).

Was unter den notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten zu verstehen ist, wird auf eine heute unvorstellbar kurze Weise festgelegt, nämlich durch eine Aufzählung von vier Lehrbereichen auf nur einer Seite.<sup>8</sup> Das Gesetz sah unabhängige und selbständige Lehrkräfte vor (ebd., S. 326), die verantwortlich für den Unterrichtserfolg waren und dafür Spielraum benötigten. Sie sollten nicht an den Buchstaben des Lehrplans, sondern an der Erreichung des Zweckes gemessen werden. Manchmal lohnt ein Blick in die Schulgeschichte: Der Lehrplan 21 der deutschen Schweiz umfasste in der Vernehmlassung 557 Seiten und war für rund 4.500 Kompetenzen ausgelegt.

<sup>7</sup> In deutschen Ländern gab es staatliche Schulordnungen für die Volksschule, eigentliche Gesetze aber erst viel später. In Preussen ist 1817 ein Gesetz angekündigt worden, das aber bis 1914 trotz verschiedener Anläufe nie zur Ausführung kam. Die Ausnahme war Sachsen, wo es von 1840 an ein Volksschulgesetz gab.

<sup>8</sup> Unterschieden werden die *Elementarbildung* in den Bereichen Sprache, Rechnen und Musik, die *Realbildung* in Fächern einschliesslich Unterricht in der „Staatseinrichtung“, weiter die *Kunstabildung* im Singen, Zeichnen und Schönschreiben sowie schliesslich die *Religionsbildung* mit „biblischer Geschichte im Auszug“ und „Vorbereitung auf den kirchlichen Religionsunterricht“ (Gesetz 1832, S. 313/314).

Das erste Zürcher Volksschulgesetz enthält auch noch andere Regelungen, die aus heutiger Sicht erstaunlich sind, etwa jährliche öffentliche Prüfungen aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 321), gesetzliche Ferien von mindestens vier und höchstens acht Wochen (ebd., S. 323), Verpflichtung der „Schüler der obern Classen“ zur Aushilfe beim „Lehrgeschäft“ (ebd.), Akzeptanz von Schulversäumnissen nur bei alsbaldiger Entschuldigung und dem Vorliegen „erheblicher Gründe“ (ebd., S. 324/325), die Verpflichtung der Lehrerschaft zur Fortbildung (ebd., S. 331), dann weiter Schulsteuern und schliesslich eine „Hochzeitgabe, welche jedes Brautpaar im Betrag von wenigstens zwey Franken an den Schulfonds seiner Bürgergemeinde zu entrichten hat“ (ebd., S. 338/339).

Dagegen machte das Gesetz keinerlei Aussagen oder auch nur Andeutungen über das, was heute vordringlich zu sein scheint, nämlich die Individualisierung des Lernens, die Förderung von sehr unterschiedlichen Talenten und die Integration von Schülerinnen und Schüler mit verschiedener sozialer Herkunft. Das ist leicht zu erklären, es gab für solche Massnahmen keinen Anlass, weil die Gesellschaft wohl verschiedene Klassen kannte, aber das Umfeld der einzelnen Schulen sowohl in sozialer wie auch in religiöser Hinsicht weitgehend homogen war.

Diese historische Ausgangslage lässt sich auch mit zwei Zahlen erläutern, die auch den Abstand zu heute kennzeichnen: 1834 mussten im Kanton Zürich genau 43.653 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.<sup>9</sup> Dafür standen 446 ausschliesslich männliche Lehrkräfte zu Verfügung. Die Relation gibt einen Eindruck von der zulässigen Klassengrösse und aber auch von der Schule selbst, die nämlich noch weitgehend identisch war mit der Klasse. Die hundert Schüler pro Klasse wurden noch nicht in Jahrgänge unterteilt, sondern gemeinsam unterrichtet, fast ausschliesslich von einem Lehrer und seinem Gehilfen.

Es gab zu diesem Zeitpunkt weder Kindergärten noch Sonderschulen, keine Kleinklassen und auch keine organisierte Berufsbildung, für die der Staat Verantwortung getragen hätte. In diesem Sinne hat sich das Bildungssystem gewandelt, nämlich ausgeweitet und differenziert, ohne seine Anfänge einfach hinter sich zu lassen. Dabei waren die Zwecke der Volksschule stets verbunden mit Erwartungen des Nutzens, für die Lernenden einerseits und die Gesellschaft andererseits. In Deutschland dagegen ist bis in die Gegenwart hinein von einer zweckfreien Bildung die Rede, die den Kern des Humanismus ausmachen soll.

„Wo bleibt Humboldt?“ lautete vor einigen Jahren eine Frage des studentischen Protestes an deutschen Universitäten, die auf verschiedenen Plakaten und Wandzeitungen zu sehen war. Die Frage sollte auf die Gefährdung der humanistischen Bildung verweisen, die durch den Bologna-Prozess gegeben zu sein schien. „Bologna“ hat auch bei vielen Professoren keinen guten Klang, der Name steht für einen Verschulungsprozess, der in den liberalen Geisteswissenschaften verpönt ist. Dahinter steht die Kritik einer direkten Nutzererwartung: Von „Bildung“ kann nur dann die Rede sein, wenn sie *nicht* auf einen Nutzen zielt, etwa für die Wirtschaft, für den Arbeitsmarkt oder für eine Elitenplatzierung.

Der Aufruf der Studenten erinnerte ein wenig an Advent, als wartete man auf einen Heilsbringer, der Wilhelm von Humboldt in seinem realen Leben sicher nie gewesen ist. Sein Name steht für das, was der deutsche Soziologe Helmut Schelsky 1963 Studieren in „Einsamkeit und Freiheit“ genannt hatte. Gemeint ist ein Studium ohne Verpflichtung auf einen praktischen Ertrag und ohne Verantwortung der Universität für den Studienerfolg. Schelsky beruft sich dabei auf Humboldt, allerdings nicht auf seine Bildungstheorie, wie das

---

<sup>9</sup> Schülerzahlen im Kanton Zürich: Historische Entwicklung seit 1832. <http://www.bista.zh.ch/vs/Historisch.aspx>

heute oft geschieht, sondern auf seinen unvollendet gebliebenen Plan der „inneren und äusseren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, der wohl im Verlaufe des Jahres 1809 entstanden ist (Schelsky 1963, S. 141ff.).

Die Berufung galt einem Ideal, das sich nie mit der Wirklichkeit deckte und die Entwicklung hin zur modernen Grossuniversität hat das Studieren in „Einsamkeit und Freiheit“ vollends an den Rand gedrängt. Angehende Juristen, Ingenieure, Ärzte oder Betriebswirte haben ohnehin nie so studiert, also weitgehend frei in der Lektüre und ungebunden durch Zwecke. Und es hat nie eine Universität gegeben ohne akademische Berufe, die immer auch Wege in die gesellschaftlichen Eliten darstellen. Der Bologna-Prozess ist so eher eine Entprivilegierung der Philosophischen Fakultät und eine Verschulung wider den Geist der Universität nur dann, wenn das Studium sich nur noch um Punkte und Prüfungen dreht.

„Bildung“ ist der Lieblingsbegriff auch nur der deutschen Eliten, die ihn auf typische Weise gebrauchen, nämlich sowohl utopisch als auch apokalyptisch. Bildung ist in beiden Richtungen der Wirklichkeit voraus. In diesem Sinne wird von der Bildung - frei nach Hölderlin<sup>10</sup> - immer beides erwartet, Untergang auf der einen und Rettung auf der anderen Seite. Mit grosser Wirkmächtigkeit zeigte das vor einigen Jahren Thilo Sarrazin (2010, S. 187-254). „Bildungsferne Schichten“ kann ihm zufolge nur die deutsche Bildung retten. Doch wer sich der Rettung verweigert, ist Ursache des Untergangs, wobei vergessen wird, dass es stets die Gebildeten sind, die die „bildungsfernen Schichten“ definieren und aber selten etwas zur Verbesserung der Lage beitragen.

„Bildung“ hat in Deutschland einen ganzen anderen Bedeutungsrahmen als in der Schweiz, was schon Friedrich Nietzsche in seinen berühmten Vorträgen über die Zukunft der Bildungsanstalten 1872 in Basel grosszügig übersehen hat. Für Nietzsche war „Bildung“ gleichbedeutend mit *antiker* Bildung und dabei ein Elitemerkmal. Wer nicht Latein und Griechisch gelernt hat, gehörte nicht dazu, in diesem Sinne konnten nur wenige wahrhaft gebildet sein, die Zahl beschränkten die humanistischen Gymnasien, was bei Nietzsches Hörern in Basel deswegen nicht gut ankam, weil damit alles andere wie die Leistungen der Volksschule und der Berufsbildung *nicht* zur „Bildung“ gerechnet und entsprechend abgewertet wurde. Das kann sich in der Schweiz bis heute niemand leisten, ohne auf heftige Gegenwehr zu stossen.

In Deutschland stehen die Gymnasien im Zentrum der bildungspolitischen Auseinandersetzung. In der Schweiz dagegen wird mit Leidenschaft über die Volksschule gestritten, eine Schulform, die es in Deutschland gar nicht mehr gibt. Der Grund für diesen Unterschied ergibt sich aus dem Tatbestand, dass die tragende Achse des schweizerischen Bildungssystems seit Ende des 19. Jahrhunderts zwischen Volksschule und Berufsbildung liegt. Für das Thema Elitebildung ist das entscheidend, der Erfolg dieser Achse schützt die Gymnasien davor, überlaufen zu werden.

Strukturell war das früher in Deutschland ganz ähnlich, die weitaus meisten Schulabgänger machten einen Volksschulabschluss und absolvierten danach eine Berufslehre. Heute verfügen fast 50% eines Jahrgangs über einen Hochschulzugang, also können an Fachhochschulen und Universitäten studieren. Die Zahl steigt seit 40 Jahren kontinuierlich an und sie ist politisch gewollt. Ob die Folgen gewollt sind, ist dagegen unklar. Fast 75% der rund 2.3 Millionen Studierenden in Deutschland studieren in Fächern der Sozial-, Kultur- und

---

<sup>10</sup> „Wo aber Gefahr ist, //Wächst das Rettende auch“ (Patmos-Hymne, 1802).

Wirtschaftswissenschaften, während der Anteil der Studierenden in Natur- und Technikwissenschaften seit Jahren stagniert.

Wie in Deutschland, so gibt es inzwischen auch in der Schweiz zwei Abschlüsse, die zum Studium berechtigen, nämlich die Berufsmatur und die gymnasiale Matur. Wiederum ist der Unterschied zwischen beiden Ländern beträchtlich. In der Schweiz ist nur etwa ein Drittel eines Jahrgangs berechtigt, an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten zu studieren. Zudem führt ein Fachhochschul-Abschluss nicht, wie in Deutschland, zu einem weitergehenden Studium an Universitäten ohne Auflagen. In der Schweiz muss man fehlende Kompetenzen nachholen und das kann bis zu zwei Jahre Nachstudium erfordern. Die Berechtigung führt also nicht automatisch zu einem Anschluss.

Trotz dieser Unterschiede ist auch in der Schweiz die so genannte „gymnasiale Maturitätsquote“ seit 1980 gestiegen.<sup>11</sup> Genauer gesagt: Sie hat sich zwischen 1980 und 2010, also in dreissig Jahren, fast verdoppelt.<sup>12</sup> Während die Quote 1980 landesweit bezogen auf den Jahrgang bei 10.6% lag, liegt sie nunmehr bei landesweit 19.4%, wobei erhebliche kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden müssen. Und während 1980 noch mehr Männer als Frauen die schweizerische Maturität erwarben, waren es 2009 weit mehr Frauen als Männer. Zum ersten Mal war dies der Fall im Jahre 1995, seitdem gibt es stetig mehr Maturantinnen als Maturanten.

Sind das nun *zu viele* oder *zu wenige*? Und schadet die Feminisierung? Man kann die Maturitätsquote nicht isoliert für sich betrachten, sondern muss sie auf das Bildungssystem insgesamt beziehen. Entscheidend ist dann, ob die Passung im System stimmt, welche Anschlüsse zur Verfügung stehen, wie es mit der Durchlässigkeit bestellt ist und wie die Qualität gehalten werden kann. Das Geschlecht spielt nur in Benachteiligungsdiskursen eine Rolle, die allerdings mit grosser Leidenschaft geführt werden. Die Steuerung des Systems bevorzugt oder behindert weder das eine noch das andere Geschlecht.

#### 4. Internationaler Vergleich

Die internationale Diskussion wird von Zahlen bestimmt, die mit *Quoten* und nicht oder nur nachgeordnet mit *Qualitäten* zu tun haben. Regelmässig wirft daher die OECD in Paris der Schweiz vor, sie produzierte zu wenig gymnasiale Abschlüsse und würde daher den Anschluss an die internationale Entwicklung hin zur „Wissengesellschaft“ verlieren. Das Konzept geht auf den amerikanischen Soziologen Daniel Bell zurück, der 1973 den Begriff „post-industrial society“ geprägt hat, in der statt der mechanischen Industrie intelligente Dienstleistungen und wissenschaftsbasierte Formen der Produktion zentral werden (Bell 1973).

Diese Prognose hatte einen richtigen Kern und zugleich dramatische Folgen, wie sich an De-Industrialisierung etwa in Grossbritannien zeigen liesse. Die Folgen für das Bildungssystem waren lange nicht sichtbar oder schienen der Vernunft zu entsprechen. In der Wissensgesellschaft wird die Wissensproduktion zum Wettbewerbsfaktor, der nur mit hoher Allgemeinbildung erfolgreich realisiert werden kann. Das ist letztlich die Idee hinter PISA.

<sup>11</sup> Alle Angaben nach Bundesamt für Statistik.

<sup>12</sup> Die Quote lag um 1900 bei knapp einem Prozent lag und hat erst zwischen 1960 und 1970 die 5 Prozentmarke überschritten. Die im europäischen Vergleich moderate Expansion erfolgte zwischen 1970 und 1990.

Aber dann müssen die Bildungsanforderungen erhöht werden, was gesteuert wurde durch den Anstieg der höheren Bildungsabschlüsse. Von der Verbreiterung des Zugangs wurde eine Verbesserung der Qualität erwartet, von Elitenbildung war keine Rede und auch nicht von Bildungsinflation.

Die Schweiz hat, nimmt man rein die Zahl der gymnasialen Maturitätsabschlüsse, eine sehr niedrige Quote, ohne dass ich den Eindruck habe, das Land würde dadurch in Rückstand geraten und wäre nicht imstande, Anschlüsse an internationale Entwicklungen zu halten. Allerdings geht es dabei um Produktion, Innovation und Arbeitsmarkt, nicht ausschliesslich um die möglichst drastische Anhebung der höchsten Bildungsabschlüsse. Das aber ist die erklärte Politik der OECD, beeinflusst von Frankreich, wo die Elitenbildung einzig durch die Grandes Ecoles gesteuert wird. Wer dort angenommen wird, hat einen Platz in den Führungseliten des Landes sicher, dagegen, wer in der Schweiz studiert und einen Abschluss erreicht, muss selbst für Anschlüsse sorgen, unterstützt oft durch Familien und Netzwerke, aber immer abhängig von der persönlichen Leistung.

Oft wird bei den Vergleichen der Schulabschlüsse unterschlagen, dass in der Schweiz auf der Sekundarstufe II andere als maturitäre Abschlüsse bestehen, die mit guten Berechtigungen verbunden sind und von der weit grösseren Zahl von Jugendlichen auch erreicht werden. Zwei Drittel eines Jahrgangs entscheiden sich für Berufslehren, die meisten sind betrieblich und nicht schulisch organisiert (Berufsbildung 2014, S. 12). Der Eindruck der Rückständigkeit entsteht nur dann, wenn Abschlüsse verglichen werden, die zum Hochschulzugang berechtigen. Und dabei wird wiederum unterschlagen, dass anders als in anderen Ländern eine Hochschulausbildung das Schweizer Beschäftigungssystem bislang nicht dominiert.

Trotz der Verbreiterung des Zugangs zu den Gymnasien ist - anders als befürchtet – in der Schweiz kein „akademisches Proletariat“ entstanden, weil es keine Inflation der Abschlüsse gibt und oft Anschlüsse trotz der Abschlüsse gefunden werden können. Zudem ist es kostengünstiger, bei Knappheit Akademiker aus dem Ausland anzuwerben, statt alle selbst auszubilden. Bei einem offenen Arbeitsmarkt und im Blick auf englischsprachige Berufsfelder wird der Eigenbedarf immer weniger absehbar, so dass die Zahl der tatsächlich benötigten Akademiker sich nicht mehr auf die Zahl der heimischen Studienplätze beziehen lässt.

Die Forderung nach einer signifikant höheren Maturitätsquote hat nur bedingt etwas mit den realen Beschäftigungsverhältnissen und viel mit der Forderung nach egalitären Bildungschancen zu tun. Die erste PISA-Studie aus dem Jahre 2001 hat in den deutschsprachigen Ländern erneut die Frage der „Chancengleichheit“ aufgeworfen und sie mit gleicher obligatorischer Verschulung für alle zusammengebracht. Das soll, so lauten bestimmte Voten, mit Gesamtschulen nach skandinavischem Vorbild erreicht werden. Begründet wird dies mit dem Rang aller dieser Systeme, besonders Finnlands, im PISA-Ranking.

Die finnische Schule ist eine Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der DDR-Einheitsschule, sie zeigte lange im Vergleich bessere Ergebnisse als alle anderen europäischen Länder und wurde daher oft als Vorbild empfohlen. Doch in der PISA-Studie des Jahres 2012, die Ende Dezember 2013 publiziert wurde, verlor Finnland den gewohnten Spitzenplatz mit besonders starken Rückgängen in den Mathematikleistungen und signifikanten Verschlechterungen auch in Lesen und in den Naturwissenschaften.

„Finn-ished“ kommentierte der Economist.<sup>13</sup> Europäischer Spitzenreiter in Mathematik sind jetzt Liechtenstein und - mit konstant hohen Leistungen - die Schweiz. In der Schweiz gehören 21.4% der Jugendlichen zu den besonders leistungsstarken Schülern, in Finnland sind es 15.3 % (Daten nach PISA 2013). Was aber besagen diese Zahlen? Die PISA-Studie ist kein Systemvergleich, sondern nur ein Leistungstest, der in bestimmten Fächern Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I misst. Verglichen werden jeweils die Messdaten zu diesem Zeitpunkt, es handelt sich also nicht um eine Langzeitstudie, die Schülerkohorten über einen längeren Zeitraum untersucht und auch nicht um eine Verbleibstudie, die danach fragt, was die Schüler mit ihren Kompetenzen nach der Schule anfangen können.

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studien haben gleichwohl dazu geführt, erneut die Systemfrage zu stellen. Die Daten wurden politisch genutzt, um empirisch gesicherten Anschluss zu finden an die älteren Forderungen der „Einheits-“ oder der „Gesamtschule“, die für alle Schüler gleich angeboten wird, die zu einem weitgehend gleichen Abschluss führt und gleichwohl höhere Leistungen bei geringerer Streuung bewirkt. Das erklärt den linken Bildungstourismus nach Finnland nach 2002, während man die finnischen Leistungsrückgänge in PISA 2012 in den gleichen Kreisen kaum kommentiert findet. Auch liest man selten etwas über die Elitenplatzierung in Finnland nach Abschluss der Gesamtschule.

PISA ist ein Kind der OECD, das ist die neben der Weltbank mächtigste Institution der internationalen Bildungspolitik. Genauer müsste ich sagen, es geht um internationalen Bildungswettbewerb, der aus Sicht der OECD zwei Grundkomponenten hat, Chancengleichheit auf der einen Seite und möglichst hohe Allgemeinbildung auf der anderen. Die Philosophie hinter der OECD-Politik ist eine Mischung aus Egalitätstheorie, die mit dem Slogan „No Child Left Behind“ beschrieben wird, und Humankapitaltheorie, die von der höheren Ausbildung ökonomischen Gewinn erwartet. Alle PISA-Studien gehen davon aus, dass die Qualität der Leistungen und das Postulat der Chancengleichheit - *quality and equity* - keine konkurrierenden Politikstrategien sind, sondern angenähert und gar harmonisiert werden können (Learning for Tomorrow's World 2004, S. 183ff.).

Aber „Chancen“ im Bildungssystem sind wie gesagt nicht einfach in einer bestimmten Menge vorhanden und können dann staatlich gelenkt in gleichen Portionen für alle verteilt werden. Und trotz staatlichen Lehrplänen sind auch das Lehrangebot oder die Ressourcen nicht gleich. Nur wenige Elemente für alle oder fast alle Schüler sind schweizerischen Bildungssystem „gleich“, das Schuleintrittsalter etwa, der Zugang zur Primarschule oder die Anzahl der Pflichtschuljahre; das meiste ist ungleich.

Die Dauer des Schulbesuchs, die erworbene Bildungsqualität, die Berechtigung am Ende der Schulzeit sind je nach Bildungsgang verschieden. Das gilt trotz HarmoS auch für die Lehrpläne. Ungleich sind bereits die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Schule. Ungleich ist auch die Qualität der Lehrkräfte, die Ressourcen der verschiedenen Schulen, die eingesetzte Zahl der Lektionen, die Unterstützung durch die Eltern, die Wahl der Lehrmittel und vieles mehr. Schon zwei verschiedene Gymnasien definieren unterschiedliche Lernchancen. Kennzeichnend für das Bildungssystem ist also nicht *Gleichheit*, sondern *Ungleichheit*.

---

<sup>13</sup> The Economist December 7th 2013.

Gleichheit ist ein süßes Gift. Wer gleiche oder annähernd gleiche Abschlüsse will, muss das heutige System der differenzierten Berechtigungen ausser Kraft setzen und so die Selektion verlagern. Die Frage der Chancengleichheit wird seit dem 19. Jahrhundert zugespitzt auf die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht. Nur das scheint Chancengleichheit auszumachen, also nicht zum Beispiel gute Chancen, im Falle von Lernrückständen effizient gefördert zu werden; gemeint ist stets die möglichst hohe Verteilung der obersten Abschlüsse.

Es ging bei allen Veränderungen der Bildungssysteme im deutschen Sprachraum seit den ersten Schulgesetzen zu Beginn des 19. Jahrhunderts immer um den *Abstand der Berechtigungen*. Wenn sich das ändern soll, muss sich das System ändern. Andererseits stellen Berechtigungen Chancen auf dem Arbeitsmarkt dar, die nicht dadurch besser werden, dass die Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird. In Finnland machen alle den gleichen Abschluss, danach erfolgt die Selektion in Richtung Gymnasium und Berufsbildung, hier wirkt sich die soziale Herkunft aus und am Ende studieren weniger an Universitäten als in der Schweiz.

Wird unter „Chancengleichheit“ die drastische Erhöhung der gymnasialen Maturitätsquote verstanden, dann sind unmittelbar alle anderen Berechtigungen betroffen und im Kern in Frage gestellt. Die Selektion würde nicht verschwinden, sondern sich wie in Skandinavien verlagern. Universitäre Eingangsprüfungen wären das Ende des Gymnasialprivilegs, was „Hochschulreife“ ist und was nicht, würden die Universitäten entscheiden, so wie heute in der Schweiz in bestimmten Sparten die Unternehmen entscheiden, was sie als Eingangskompetenz für die Berufslehren akzeptieren und was nicht. Mit der Verlagerung der Selektion in Richtung Universität würden Privilegien und somit Machtpositionen der Gymnasien verschwinden, ohne dass mit der egalitären Verschulung Gewähr gegeben wäre, die Qualität zu verbessern.

Das immer wieder herausgestellte finnische System der Gesamtschule sieht neun Jahre gemeinsamen Unterricht vor, in dem eine grundlegende Bildung für alle vermittelt wird. 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 Sekundarschulabschluss. 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 erfüllt ist, was auch heissen kann, dass die Schulzeit um ein Jahr verlängert wird, wenn die Ziele nicht erreicht werden.

Die Selektion findet auf der Sekundarstufe II statt, also nach dem PISA-Test. Hier gibt es zwei dreijährige Schulzweige, einen gymnasialen in Richtung Universität und einen berufsbildenden in Richtung nicht-akademischer Arbeitsmarkt. Berufslehren sind in Finnland kaum vorhanden, die Ausbildung findet in Berufsschulen statt, Durchlässigkeit zwischen Gymnasien und Berufsschulen gibt es de facto nicht, die berufliche Ausbildung kennt eine hohe Drop-Out-Quote und bezogen auf das Studium spielt auch in Finnland die soziale Herkunft eine entscheidende Rolle. In Finnland studieren weit mehr Kinder aus Akademiker-Familien als in allen anderen Ländern der Europäischen Union. Das deutet darauf hin, dass sich - ähnlich wie früher in der DDR - vor allem die akademischen Eliten reproduzieren.

Zum Studium an den Universitäten in Finnland müssen anspruchsvolle Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren

Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.<sup>14</sup> Die zwanzig finnischen Universitäten bieten Studienplätze für weniger als ein Drittel eines Jahrgangs, die Selektion erfolgt hier und sie ist scharf. Von den etwa 70.000 Bewerberinnen und Bewerbern pro Jahr wird nur wenig mehr als ein Drittel aufgenommen. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Fachbereiche einen Numerus Clausus, wobei zwischen 1992 und 2002 die Zahl der Studierenden um 40% angestiegen ist. In allen übrigen Ländern der Europäischen Union stagniert oder sinkt diese Zahl.

Warum wird dann aber so sehr auf den PISA-Test und sein Zahlenwerk vertraut? Der Test misst die Qualität der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I nur in sehr eingeschränkter Weise. Weder musische noch sprachliche Kompetenzen werden berücksichtigt, zudem nicht sportliche Leistungen oder Aspekte der kulturellen Bildung und der Test hat auch keinen Platz für handwerkliches Geschick oder rhetorisches Talent. Getestet werden Lesen, nicht Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, nicht Deutsch oder Englisch, auch nicht Geschichte, Musik, Literatur und Kunst, Lernbereiche, die nach landläufiger Meinung zum festen Bestandteil der Allgemeinbildung gehören und deswegen auch die Lehrpläne der Schweiz bestimmen.

Die Qualität der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit sagt jedoch über die Verwendbarkeit des Gelernten auf dem Arbeitsmarkt oder im Privatleben nur wenig aus, wie überhaupt fraglich ist, von schulischen Kompetenzen mehr oder weniger direkt auf deren nachschulische Nutzung zu schliessen. Um nur die PISA-Testbereiche zu nehmen: Lesen ist allgemein verwendbar und verlangt fast überall hohe Kompetenzen. Das ist in Mathematik und in den Naturwissenschaften nur dort der Fall, wo wirkliche Anschlussverwendungen gegeben sind. „Use it or lose it,“ sagen die Neurophysiologen.

## 5. *Demokratie und Bildung*

Demokratie als Regierungsform, so Rousseau im dritten Buch des *Contrat Social*, setzt viele Dinge voraus, die schwer zu vereinbaren sind:

- Erstens einen Staat, der sehr klein ist, in dem sich das Volk leicht versammeln lässt und jeder Bürger alle anderen leicht erkennt.
- Zweitens eine grosse Einfachheit der Sitten, die vor zu vielen Geschäften schützt und vor dornenreichen Diskussionen bewahrt.
- Drittens weitgehende Gleichheit in den gesellschaftlichen Rängen und Vermögen, ohne die Gleichheit in den Rechten und vor dem Gesetz nicht lange Bestand hat.
- Und viertens wenig oder gar keinen Luxus, denn Luxus ist entweder die Folge des Reichtums oder macht ihn unentbehrlich, also verdirbt die Reichen durch Besitz und die Armen durch Begehrlichkeit (*convoitise*) (Rousseau O.C. III/S. 405).

Es ist klar, dass unter diesen Bedingungen nicht nur keine direkte, sondern gar keine Demokratie übrig bleibt, zumal Rousseau auch sagt, dass keine andere Regierungsform so sehr Bürgerkriegen ausgesetzt sei, wie die, wo das Volk regiert, und auch keine so sehr unter

---

<sup>14</sup> Die Fachhochschulen wurden in den neunziger Jahren eingeführt. Ihr Träger ist nicht, wie bei den Universitäten, der finnische Staat. Fachhochschulen werden unterhalten entweder von den Gemeinden oder von privaten Anbietern. Der Staat übernimmt etwas mehr als die Hälfte der Kosten.

der „inneren Agitation“ leide und ständig ihre Form ändern müsse. Demokratien sind so notorisch instabil und verlangen einen hohen persönlichen Einsatz, weil ihre Form von der Zustimmung abhängig wird. Wie keine andere Regierungsform verlangt die Demokratie Wachsamkeit und den Mut, sie zu erhalten; sie ist daher angewiesen auf die Kraft und die Standhaftigkeit ihrer Bürger (ebd.).

Dem kann oder muss man zustimmen, auch wenn man Rousseaus Ausschlusskriterien nicht teilt,

- also sich Demokratien vorstellen kann,
- die gross sind,
- keine Tugendrepubliken darstellen,
- komplexe Geschäfte bewältigen
- und einen gewissen Unterschied zwischen arm und reich aushalten.

Und noch etwas ist auffällig: In Rousseaus spartanischer Welt fehlt die öffentliche Bildung. Erziehung ist für ihn Bewahrung der natürlichen Stärke, keine Ausrüstung mit Wissen und Können, in welcher Form auch immer. Rousseaus Pädagogik ist defensiv, sie soll vor der Gesellschaft möglichst lange bewahren, während jede Form von öffentlicher Bildung möglichst früh in sie hineinführt.

Die theoretische Schwäche von Rousseau ist die von Montesquieu; beide gehen von der Demokratie als Regierungsform aus, nicht - auch - als Lebensform. Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Teilhabe *an* und den Einfluss *auf* die öffentlichen Geschäfte, und das wirft ein anderes Licht auf die direkte Demokratie. Sie ist nicht einfach gleichzusetzen mit der regelmässigen Versammlung aller Staatsbürger, die dann natürlich schnell an Grenzen der Kapazität stösst. Aber das Modell der antiken Polis ist irreführend; mit „direkter Demokratie“ können nicht nur Versammlungen, sondern auch Abstimmungen, unmittelbare Formen der Einflussnahme und Meinungsbildung sowie verschiedene Arten von politischer Partizipation ausserhalb des Parteiwesens bezeichnet werden.

- Wer nur zu Wahlen gehen darf, aber nicht auch in Sachgeschäften entscheiden kann und dafür Verantwortung übernimmt, hat leicht das Gefühl der politischen Ohnmacht,
- und wenn dann den Bürgerinnen und Bürgern Urteilskraft erst gar nicht zugetraut wird, weil die Geschäfte angeblich zu komplex sind, verliert auch die demokratische Bildung schnell einmal ihre Geschäftsgrundlage.

Demokratie muss ihren Sinn immer neu unter Beweis stellen, in dieser Hinsicht behält Rousseau Recht; aber das gelingt nicht, wenn das Erscheinungsbild der Demokratie auf die Darstellungsformen der Demoskopie reduziert wird. Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung.

Wenn aber Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich auf das Volk beziehen und einlassen. In der heutigen Sprache gesagt: Der demokratische Habitus entsteht in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. Bildung ist dabei nicht im Sinne eines akademischen Grades notwendig, sondern als intelligente Problemlösung, die demokratisch ausgehandelt und an der Basis erzeugt wird.

Schulen können darauf vorbereiten, wenn sie selbst zivil werden, also Partizipation ermöglichen, sich transparent verhalten und eine öffentliche Rolle spielen. Nur die autoritäre Staatsanstalt konnte Disziplin zum Kult erheben. Und es ist sehr verwunderlich, wenn heute, gar zur Rettung der Reformpädagogik, eine Art Mut zur Disziplin verlangt wird, ohne zugleich zu sagen, wie der Weg zurück zur Staatsanstalt aussehen soll, die keine Zivilgesellschaft voraussetzen musste. Im Übrigen gab es nie mehr Klagen über „disziplinlose“ Schülerinnen und Schüler (nicht Lehrerinnen und Lehrer) als in der kaiserlichen Staatsanstalt.

- Zivile Schulen basieren auf einsichtigen Regeln und setzen nicht wie in der Dreiklassenschule natürliche „Begabung“, sondern Lernfähigkeit voraus.
- Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen.
- Was die künftige öffentliche Bildung tatsächlich von der Schule des 19. Jahrhunderts unterscheidet, erwächst aus dem Tatbestand, dass der Staat sein Bildungsmonopol de facto verloren hat.
- Die Schulpflicht ist nicht mehr gleichbedeutend mit einer weitreichenden Kontrolle des Lernraums.

Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen. Es gibt keine andere Institution, die - so weit es geht - für gesellschaftliche Integration sorgen und so auch die Folgen der Migration bearbeiten kann. Das war im 19. Jahrhundert noch ganz anders, weil die klassischen Milieus den Lebensverlauf stützten. Heute muss die Schule die Konflikte der Integration direkt austragen und hat dabei immer nur *eine* Chance, weil sich keine Schulkarriere wiederholen lässt.

Das wird auch nicht dadurch anders, dass Schüler, Eltern und Lehrer heute weltweit kommunizieren können. Diese Form von Globalisierung hat tatsächlich zu einer weitgehenden Veränderung des Lernverhaltens geführt, weil anders *gesucht* und ohne soziale Organisation auch gefunden werden kann. Die Aufgaben der öffentlichen Bildung stellen sich dadurch nicht vollkommen neu, auch wenn sich die Wege und Strukturen der Bildungsversorgung verändern mögen. Aber dann werden sie transparenter und demokratischer, also noch weniger vom Staat kontrollierbar. Und auf der anderen Seite bleibt die Frage nach einem gemeinsamen Unterricht ohne vorgängige Begünstigung oder wenigstens nach einem fairen Ausgleich der Benachteiligung auf der Tagesordnung.

Wir können Demokratien nicht exportieren, sie können sich nur selbst entwickeln. Nicht zufällig entstand nach 1945 in Deutschland keine Demokratie, die nach amerikanischem Vorbild starke plebiszitäre Elemente enthalten hätte. Erst heute scheint das möglich und auch wünschbar zu sein. Demokratien können und müssen sich weiter entwickeln, aber nicht auf imperialem Wege; wie gesagt, es handelt sich nicht um ein Glaubensgut. Demokratien basieren auf Zustimmung und das heisst, sie müssen für die Bürgerinnen und Bürger überzeugend sein, was umso besser gelingt, je mehr für Beteiligung gesorgt wird.

Soweit das Idealbild. Heute sind Schulen rivalisierenden Bildungsmedien ausgesetzt, die schneller, leichter und lernfähiger sind als sie. Eine zentrale Frage ist, was dieser Wandel der Medien für die öffentliche Bildung bedeutet und bewirkt. Konservative Kritiker sehen bereits den Untergang der Lesekultur vor sich, weil die Nutzer der Medien nach schnellen Informationen suchen, die selbständig verknüpft werden, ohne auf NiveaUANsprüche zu

achten. Das staatliche Schulmonopol hat immer die Lernniveaus kontrolliert und war deswegen existentiell auf den Nachweis von Lernfortschritten angewiesen. „Schule“ hiess geradezu auf geordnetem Wege in bestimmten Fächern voranzukommen. Wenn lediglich die jeweils vorhandene Motivation das Lernen bestimmt, entfällt die Kontrolle durch die niveausetzende Instanz.

Was heisst das für den gebildeten Bürger? Die öffentlichen Schulen müssen gesellschaftliche Erwartungen erfüllen, die von einer minimalen Elementarisierung bis zur Hochbildung immer mit Perfektionsansprüchen verbunden sind. Deswegen entflammen immer wieder Debatten über die mangelhafte Beherrschung der Schriftsprache, der Grundrechenarten oder auch der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Und in der Tat, sind solche Fähigkeiten nicht vorhanden oder werden mit jeder Generation geringer, dann muss die Frage nach dem Generationenvertrag der Schule neu gestellt werden.

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können. Das gilt umso mehr, wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann. Hier sind Sortierungsleistungen notwendig, die das Internet nicht selbst besorgt. Bürgerinnen und Bürger müssen auch entscheiden, was sie nicht als politisches Thema akzeptieren. Lernfähigkeit heisst nicht, dass Bürgerinnen und Bürger nur dann akzeptiert sind, wenn sie die Hochkultur beherrschen. Das politische Dasein als Bürger hat gleichwohl Bildungsbedingungen, die elementar mit einer hinreichenden Schulbildung zu tun haben.

Die Neuen Medien haben dafür gesorgt, dass sich tatsächlich ein Strukturwandel der Öffentlichkeit vollzogen hat, und zwar anders als Jürgen Habermas oder zuvor schon Walter Lippmann beschrieben haben. Die Räume und Bedingungen der Meinungsäusserung haben sich nicht nur erweitert, sondern fundamental verändert. Auf der einen Seite geht die mediale Herrschaft der Intellektuellen zu Ende, Meinungsführer sind nunmehr in unübersichtlicher Themenvielfalt Experten, von denen nicht Belehrung, sondern Problemlösungen erwartet wird.

Auf der anderen Seite ist im Netz eine Öffentlichkeit ohne raumzeitliche Anwesenheit und ohne Vergessen entstanden. Partizipation im Netz setzt anonyme Meinungsbildung voraus und bringt daher die traditionelle Vorstellung der persönlich diskutierenden Öffentlichkeit in Verlegenheit. Zudem gibt es auch hier keine Autorität mehr, die das Niveau der Auseinandersetzung kontrolliert. Für Selbstkontrolle sorgt allein die mehr oder weniger normierende Schulbildung.

### *Literatur*

- Angus, D.L./Mirel, J.E.: The Failed Promise of the American High School, 1890-1995. New York/London: Teachers College Press 1999.
- Bell, D.: The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books 1973.
- Berufsbildung in der Schweiz 2014. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2014.
- 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.
- Dewey, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- Friedman, M.: Capitalism and Freedom. With the Assistance of R. D. Friedman. With a New Preface by the Author. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982.
- Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In: Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. Zweyter Band. Zürich: Bey Friedrich Schulthess 1832, S. 313-341.
- Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004.
- Lippmann, W.: The Phantom Public. New York: Harcourt, Brace and Company 1925.
- 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: Beltz Verlag 2006.
- Oelkers, J.: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.
- Perry, L.B.: School Composition and Student Outcomes: A Review of Emerging Areas of Research. Referred Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, November 2007 in Fremantle, WA. Perth, WA: Murdoch University, School of Education on 2007.
- PISA 2012 Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. Paris: OECD 2013.
- Rousseau, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. III: Du Contrat Social. Ecris politiques. Paris: Editions Gallimard 1964.
- Sarrazin, Th.: Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München: Deutsche Verlags-Anstalt 2010.
- Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 1963.
- (Tanner, K.): Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie. Zürich 1787.