

Jürgen Oelkers

## *Schulentwicklung und Elitenbildung in der Schweiz <sup>\*)</sup>*

Mein Vortrag signalisiert mit dem Thema eine Fragestellung, die sich eigentlich auch ohne Vortrag beantworten liesse. Die Antwort nämlich dürfte allgemein bekannt sein: Die Bildung der Eliten in der Schweiz ist Sache der Gymnasien und anschliessend der Universitäten, diese Bildung setzt Herkunftsvorteile und scharfe Selektionen voraus, wer den Anforderungen genügt, hat gute Chancen für eine Elitenplatzierung, das war früher nicht viel anders, nur haben sich die Eliten verbreitert und die Gymnasien vermehrt. Wäre das alles, hätte sich mein Thema erledigt und Sie hätten sich den falschen Referenten eingeladen.

Und es gibt für mich armen Referenten noch einen anderen Stolperstein, denn wenn ich über „Elitenbildung“ sprechen soll, dann muss es ja auch um *Bildung* gehen; wer der Elite zugerechnet wird, so nimmt man an, muss auch gebildet sein und nicht nur über Abschlüsse verfügen, mit denen Karrieretüren geöffnet werden. Aber wann ist man „gebildet“ und genügt den Anforderungen? Für den Druck, „gebildet“ erscheinen zu müssen, gibt es Indikatoren, etwa die „10 Klassiker der Weltliteratur, zusammengefasst auf 16 Seiten“, die man 2013 als „exklusive“ Beilage zur NZZ am Sonntag lesen konnte.<sup>1</sup> Als Abonnent hat mich das überrascht: *A la recherche du temps perdu* auf 16 Seiten - da muss die Not gross sein.

Aber irgendetwas sträubt sich dagegen, „Bildung“ auf Shortcuts zu reduzieren, wie es der Frankfurter Verlag Zweitausend mit Theoretikern wie Niklas Luhmann (2001) versucht hat.<sup>2</sup> Auf der anderen Seite hat eben dieses Wort „Bildung“ in der deutschen Philosophie, Literatur und Kunst eine so herausgehobene, geradezu magische Bedeutung, dass einem Referenten alle Bezüge der Welt nichts helfen, ihr gerecht zu werden, auf welchem Wege er sich auch immer dem Thema nähern mag. Das Gelände ist vermint und die Annäherungen enden meistens im begrifflichen Morast, was auch damit zu tun hat, dass viel zu viel Respekt vor den Theoretikern der Bildung im Spiel ist.

Das Thema „Bildung“ hat vom Herder bis Humboldt alle Geistesgrössen der deutschen Klassik beschäftigt, niemand geringerer als Georg Wilhelm Friedrich Hegel hat die hoch fliegendste aller Bildungstheorien geschrieben, die bekanntlich beim absoluten Geist endet, und es war Goethe, der mit seinen Wilhelm Meister-Romanen gezeigt hat, dass wahre Bildung mit einer persönlichen Sendung zu tun hat und sich so nicht in der Schule vollziehen kann. Bildung folgt keinem Zweck und ist Selbstformung, den Unterricht erteilt das Leben und die Lehren muss man selber ziehen. Also, angesichts dieser Vorgaben hätte ich besser nicht zugesagt.

Nun kann man diese Vorgaben aber auch ignorieren und das werde ich im Folgenden auch tun. Mein Thema werde ich auf das konzentrieren, was Bildungsinstitutionen leisten und

---

<sup>\*)</sup> Vortrag anlässlich der Kyburgfeier des Rotary Clubs Winterthur am 2. Juli 2014.

<sup>1</sup> <https://abo.nzz.ch/klassiker>

<sup>2</sup> *Short Cuts*, herausgegeben von Peter Gente, Heidi Paris und Martin Weinmann.

wie sich die Systementwicklung im europäischen Vergleich vollzieht. Über Elitebildung sollte man am besten vor diesem Hintergrund sprechen, erst dann werden die Besonderheiten des Schweizerischen Bildungssystems deutlich, das in den Anfängen der Volksschule noch gar nicht auf Eliten eingestellt war, die Mitte des 19. Jahrhunderts nur wenige Gymnasien brauchten, um sich selbst zu konstituieren. Und nur dort, in den Gymnasien, hat das deutsche Bildungsdenken Spuren hinterlassen.

Schliesslich noch eine Schwierigkeit: Es gibt nicht „die“ Elite, die wie im Feudalismus über die gesellschaftliche und politische Macht verfügen würde. Moderne Gesellschaften kennen kleine Vermögenseiten die sich über Erbschaft konstituieren, grössere Leistungs- und Funktionseliten, die ihren Platz durch gesellschaftlichen Aufstieg erreichen, schliesslich Bildungs- und Wissenschaftseliten, die im eigenen System gross werden. Wer seinen Platz in der Elite erreicht hat, will ihn erhalten und möglichst an seine Kinder weitergeben. Eliten stehen unter dem Druck der Verbreiterung und müssen doch schmal bleiben.

Mich interessiert, wie die Bildungssysteme mit diesem Problem umgehen<sup>3</sup> und welche Lösung die Schweiz gefunden hat. Alle Bildungssysteme sind selektiv, aber sie unterscheiden sich danach, wann die Selektion einsetzt, wie ausschliesslich sie ist und welche Anschlüsse bereitstehen. Die Frage der Elitenbildung betrifft das gesamte System, nicht nur die Gymnasien, und es geht letztlich um den gesellschaftlichen Wert der Bildungsabschlüsse. Die Lösungen sind verschieden, wie sich an zwei typischen Reaktionen ablesen lässt. Deutsche Professoren in der Schweiz verstehen nicht, dass Berufslehren für ihre Kinder keinen Abstieg bedeuten, während französische Eltern genau das vor Augen haben müssen.

Eliten sind in einer direkten Demokratie keine Selbstverständlichkeiten, gerade Bildungseliten nicht, die sich dem Egalitätsgebot der Volksschule irgendwann entziehen. In Ländern wie Grossbritannien oder Indien haben die Eliten eigene Schulen und Universitäten, die für den Weg in die Oberschicht sorgen. In der Schweiz gibt es in diesem Sinne keine geschlossenen Standeschulen, wer immer sich zur Elite rechnet, muss die obligatorische Volksschule besuchen und kann nur mit einem hohen finanziellen Aufwand auf Privatschulen ausweichen. In Frankreich und Deutschland bezahlt der Staat weitgehend die Privatschulen.

Die historische Ausgangslage der Schweizer Volksschule hat ein bestimmtes Datum: Am 28. September 1832 wurde das *Gesetz über die Organisation des gesamten 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. 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 Zweckparaphrase 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. Das Gesetz unterschied grundsätzlich zwischen der allgemeinen und

---

<sup>3</sup> Durch eine radikale Öffnung würden sie die Berechtigungen gefährden, die sie vergeben, und durch zu starke Restriktionen wäre eigene Entwicklung beeinträchtigt.

der höheren Volksschule, also den heutigen Sekundarklassen, die noch nicht obligatorisch waren. Die allgemeinen Volksschulen haben die Aufgabe, „der gesamten 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>4</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.

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>5</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

---

<sup>4</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).

<sup>5</sup> Schülerzahlen im Kanton Zürich: Historische Entwicklung seit 1832. <http://www.bista.zh.ch/vs/Historisch.aspx>

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 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>6</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.

Ihr Referent stammt, wie man hört, nicht aus der Schweiz, weiss aber, dass man gut daran tut, vor einem Schweizer Publikum die Unterschiede zu betonen und bei den Gemeinsamkeiten vorsichtig zu sein. Das gilt für die Sprache und das Sprechtempo, aber eben auch für die Bildung; nur weil das gleiche Wort verwendet wird, muss die Sache ja nicht gleich sein. „Bildung“, will ich sagen, hat in Deutschland einen ganzen anderen Bedeutungsrahmen als in der Schweiz, was schon mein Landsmann Friedrich Nietzsche bei

---

<sup>6</sup> „Wo aber Gefahr ist, //Wächst das Rettende auch“ (Patmos-Hymne, 1802).

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, und klar war auch immer: wer Geld verdienen wollte, musste nicht Altgriechisch können.

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 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>7</sup> Genauer gesagt: Sie hat sich zwischen 1980 und 2010, also in dreissig Jahren, fast verdoppelt.<sup>8</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.

---

<sup>7</sup> Alle Angaben nach Bundesamt für Statistik.

<sup>8</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.

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.

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. 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.

Qualität wird auch auf anderem Wege erzeugt, und man braucht keine gymnasiale Maturität, um in bestimmten Sparten erfolgreich zu sein. Ohne das Spiel gestern zu

kommentieren, mit einem Sekundarschul-Abschluss kann man als Fussballprofi<sup>9</sup> viel Geld verdienen und gehört dann zur Leistungselite, allerdings erreichen das Ziel von denen, die beginnen, nur wenige, anders hätte die Hierarchie keine Spitze und wäre der Leistungsgedanke unterlaufen.

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 Abschlüsse 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>10</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

<sup>9</sup> Xherdan Shaqiri verfügt über einen Basler Realschulabschluss für Verkauf.

<sup>10</sup> The Economist December 7th 2013.

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 was genau ist mit „Chancengleichheit“ gemeint? „Chancen“ im Bildungssystem sind nicht einfach in einer bestimmten Summe vorhanden und können dann staatlich gelenkt in gleichen Portionen verteilt werden. Die „Gleichheit“ betrifft nicht eine genau gleiche Menge für alle. Für alle oder fast alle Schüler „gleich“ ist im schweizerischen System das Schuleintrittsalter, der Zugang zur Primarschule und die Anzahl der Pflichtschuljahre; alles andere 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 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*.

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 (zum Folgenden: Oelkers 2008). 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>11</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.<sup>12</sup> 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.

---

<sup>11</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.

<sup>12</sup> Daten nach: *Higher Education in the Nordic Countries* (2003).

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.

Ein ganz anderes Signal kommt aus Deutschland, aber zum Glück nicht von Peer Steinbrück. Die Telekom-Stiftung in Bonn veröffentlicht jährlich einen so genannten „Innovations-Indikator“, der erfassen soll, wie sich die Innovationsfähigkeit ausgesuchter Länder im internationalen Vergleich entwickelt. Im Herbst 2010 wurden 26 Länder untersucht, darunter auch die Schweiz. Mit „Innovationen“ sind Wege bezeichnet, auf denen „Ideen und neue Technologien in wettbewerbsfähige Produkte, Dienstleistungen und Prozesse“ umgesetzt und vermarktet werden. Im Mittelpunkt steht also das Wirtschaftssystem, dem Forschung, Bildung, Politik und Verwaltung zugeordnet sind (InnovationsIndikator 2011, S. 11).

Das Bildungssystem „vermittelt den Menschen die Grundlage für Innovationsleistungen - nämlich Wissen und Fertigkeiten, mit Technologien umzugehen“ (ebd., S. 12). Das ist angesichts der breiten Allgemeinbildung, die in den Schweizer Schulen vermittelt wird, eine sehr kühne Verkürzung, aber es soll ja nicht um Bildung allein, sondern um die Beförderung von Innovationen gehen, wozu massgeblich auch die Bildung beiträgt. Die Studie berücksichtigt 38 Einzelindikatoren aus Wirtschaft, Wissenschaft, Staat und Gesellschaft (ebd., S. 82).

In der Bildung wären das etwa:

- Jährliche Bildungsausgaben auf der Tertiärstufe
- Qualität des Bildungssystems gemäss Experteneinschätzungen
- PISA-Index: Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der Beschäftigten mit tertiärer Bildung am Gesamt der Beschäftigten
- Abschlüsse und Promotionen in Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der ausländischen Studierenden

Bildung ist natürlich mehr als das. Zum Beispiel könnte man fragen, welche Bedeutung Kunst und Musik für Innovationen haben, die ja immer auch auf Intuitionen beruhen, man könnte den geschichtlichen Hintergrund von neuen Technologien beleuchten oder die kulturellen Bedingungen für deren Durchsetzung; Silicon Valley hätte kaum anderswo als in der San Francisco Bay Area entstehen können und es ist kein Zufall, dass Steve Jobs bei der legendären Aktionärsversammlung der Firma Apple im Jahre 1984 Bob Dylan zitierte: „The times they are a-changing“. Das taten sie, mit Innovationsschüben, die vor dreissig Jahren unvorstellbar waren.

Aus den 38 Indikatoren der Telecom-Studien ergeben sich Indexwerte und ein Ranking. Das Ergebnis ist erfreulich: Den besten Wert in Sachen Innovationsfähigkeit erzielt die Schweiz mit Abstand vor Singapur, Schweden und Deutschland (ebd., S. 17). Den Spitzenplatz in diesem Ranking hält die Schweiz seit 1995. Das wird von der Studie wie folgt kommentiert:

„Wie keinem zweiten Land gelingt es der Schweiz bereits seit vielen Jahren, die anderen aufstrebenden und innovationsorientierten Länder auf Distanz zu halten. Die Schweiz hält über nahezu den gesamten Zeitraum einen konstant hohen Wert beim Innovationsindikator. Nur wenigen Ländern ist es gelungen, ähnlich gute Positionen wie die Schweiz zu erreichen“ (ebd., S. 18).

2013 hält die Schweiz trotz Eurokrise immer noch den Spitzenplatz, während sich der Wettbewerbsdruck verschärft (InnovationsIndikator 2013, S 13). Kritisch wird angemerkt, dass im Blick auf den Subindikator Bildung die Defizite der Schweiz „in den relativ niedrigen Anteilen von Akademikern“ liegen, während das Land in allen anderen Bildungsbereichen „sehr gut abschneidet“ (ebd., S. 24).

Das sind Aussenbeobachtungen aufgrund statistischer Daten, die eigentlich das duale System der Berufsbildung bestätigen, denn ein signifikant grösserer Anteil von Akademikern würde zu Lasten der Berufsbildung gehen und genau deswegen die Innovationsfähigkeit beeinträchtigen. Das allerdings erkennt man erst, wenn man sich vom Dogma der akademischen Wissensgesellschaft trennt und in Augenschein nimmt, wo konkret innovatives Know How entsteht und was der marktgetriebene Wissensumschlag in den Betrieben dazu beiträgt.

Es ist schon erstaunlich, dass die OECD regelmässig die exzellente Qualität der Schweizerischen Berufsbildung lobt und zugleich die zu geringe Maturitätsquote beklagt, ohne hier einen Zusammenhang zu sehen. Dahinter verbirgt sich eine globale Steuerungspolitik, für die die OECD eigentlich gar nicht mandatiert ist, weil Bildung Sache der Mitgliedsländer ist. Aber die Empfehlungen der OECD haben Autorität, sie lösen scheinbar nationale Bildungskonflikte und sie haben Folgen. Wer sich zu weit auf sie einlässt, verliert schnell einmal die Kontrolle über das eigene System.

Unabhängigkeit, will ich sagen, zahlt sich aus. Die Zukunft der Bildung in der Schweiz wird nicht viel anders aussehen als in der Gegenwart und in der jüngeren Vergangenheit. Das liegt auch daran, dass die Politik man den Empfehlungen der OECD nicht gefolgt ist, die am gesellschaftlichen Konsens vorbeigedacht sind. Das System ist sehr stabil und - anders als eine grosse Volkspartei noch vor einigen Jahren meinte - nicht bedroht, etwa durch innere Schwäche, schleichende Auszehrung oder zunehmende Disziplinlosigkeit. Nostalgiker hören das nicht gerne, aber die gesellschaftliche Bildung ist den letzten Jahrzehnten ständig besser und nicht fortlaufend schlechter geworden, jedenfalls soweit man „Bildung“ beschreiben und messen kann.

Der Grund ist die stetige Weiterentwicklung und graduelle Neuanpassung des Schweizer Bildungssystems, das als bewährt gilt, in der Bevölkerung fest verankert ist und von niemandem grundsätzlich in Frage gestellt wird. Das Weissbuch der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften, in dem 2009 de facto die Auflösung des dualen Systems der Berufsbildung gefordert wurde, ist sang- und klanglos in der Schublade verschwunden. Die Prognose reichte bis 2030, es gab sogar eine „Roadmap“, aber niemand hat darauf wirklich reagiert. Man sieht, wie schwierig es ist, die Herausforderungen der Zukunft zu bestimmen und dann auch einen Zeitplan festzulegen, wie damit umzugehen ist (Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009).

Natürlich findet das Bildungssystem auch in der Schweiz zahlreiche Kritiker, die es entweder für zu träge oder für zu wirtschaftslastig halten. Aber was „Trägheit“ genannt wird, ist in Wirklichkeit steter, niederschwelliger Wandel, und anders als die Kritiker vermuten,

dient das Bildungssystem nicht nur den Innovationen der Wirtschaft, es ist selbst innovativ. Unter den Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre sind zu nennen:

- Ausbau der Tertiärstufe mit Fachhochschulen und Berufsmaturität
- Bewahrung der starken Stellung der Berufsbildung
- Massvoller Anstieg der beiden Maturitätsquoten
- Harmonisierung der kantonalen Volksschulen
- Entwicklung der Unterrichtskultur durch Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF)

Für den Erfolg des schweizerischen Bildungssystems gibt es einen aussagekräftigen Indikator, nämlich die Jugendarbeitslosigkeit. Im Mai 2014 waren 2.7% aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ohne Beschäftigung,<sup>13</sup> wobei kantonale Unterschiede in Rechnung zu stellen sind. Die Quote ist auf bereits tiefem Niveau gegenüber den Vormonaten leicht gesunken. Kein Land der Europäischen Union erreicht diese Zahl auch nur annähernd.

- Die Quote der Jugendarbeitslosigkeit im April 2014 betrug in den Niederlanden 11% und in Österreich 9.5%.
- In Finnland waren im gleichen Monat 20.7% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit, 2010 waren es 21.4% exakt die Zahl, die schon 2000 gegeben war.
- In Deutschland betrug die Quote im Mai 2014 7.9% gegenüber 7.5% im Jahre 2000.<sup>14</sup>

Die deutsche Quote ist die niedrigste in der Europäischen Union, sie ist fast doppelt so hoch wie die 4.0% arbeitslosen Jugendlichen im Tessin und in der Westschweiz. Wer auf den Ausbau nur der universitären Bildung gesetzt hat, wie Spanien oder Portugal, muss nun erkennen, dass für die neuen akademischen Eliten kein Arbeitsmarkt vorhanden ist. Spanien verzeichnete im Mai 2014 eine Jugendarbeitslosigkeitsquote von 53.5% und Portugal von 36.1%, während der EU-Durchschnitt bei 22.5% lag. Für die finnischen Jugendlichen ist es kein Trost, dass ihr Wert unter dem EU-Schnitt liegt.

Offenbar sind eine hohe Allgemeinbildung und ein Spitzenplatz im PISA-Ranking im Blick auf den realen Arbeitsmarkt nur begrenzt hilfreich, was sich zum Beispiel auch an den Entwicklungen in China zeigen liesse. Der Grund ist leicht erklärbar: In Ländern mit ausgebauter Berufsbildung und einem etablierten Lehrlingswesen ist die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise gering, weil das berufliche Know-how in den Betrieben gewonnen und von den Schulen unterstützt wird, so dass Weiterbeschäftigungen nach der Lehre wahrscheinlich sind.

Wo das nicht der Fall ist, steigt die Arbeitslosigkeit ausgerechnet der jungen Generation, die erfolgreich verschult wird, in einem Prozess, der aber nur einen Gewinner kennt, nämlich die Schulen selbst. In Frankreich und Schweden waren im Mai 2014 rund ein Viertel der Jugendlichen ohne Arbeit, in Griechenland mehr als die Hälfte und in Italien etwa 43%, in Grossbritannien betrug die Quote 18.4%. Die gesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklung werden heute deutlich sichtbar, und es ist nicht so, dass sie von den Sozialsystemen aufgefangen werden könnten.

---

<sup>13</sup> Das waren in der gesamten Schweiz 15399 Personen. (Angaben nach Seco)

<sup>14</sup> Angaben nach Eurostat.

Junge Leute haben gute Schulen und Universitäten besucht, aber sie bleiben allen Prognosen der OECD zum Trotz ohne Beschäftigung, weil sie am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet worden sind. Im Grunde handelt es sich um falsche Eliteversprechen, die von Höherer Bildung sozialen Aufstieg erwarten, der bei entsprechender Leistung auch zu einem Eliteplatz führen kann. Für eine solche Erwartung fehlt in den betreffenden Ländern eine differenzierte Bildungskultur, die nicht in einem Flaschenhals endet. Wer in Spanien oder Italien den höchsten Bildungsabschluss erreicht, kann anschliessend nur studieren, mit Perspektiven, für die Arbeitslosigkeit weit wahrscheinlicher ist als ein Elitenplatz.

In der Schweiz kann es in Zukunft nur um Qualitätssicherung und massvolle Weiterentwicklung des Bildungssystems gehen. Das System einschliesslich der Berufsschulen wird nicht grundlegend neu erfunden. Grosse Baustellen der Volksschule wie der Lehrplan 21 befinden sich mitten in der konkreten Abstimmung und Umsetzung. Der politische Streit, wie viele Kompetenzen es denn insgesamt sein dürfen, ist es skurril, denn kein Lehrplan kann direkt den Unterricht steuern und jeder Lehrplan wird durch die Praxis angepasst - nicht selten bis zur Unkenntlichkeit. Es wird darauf ankommen, in diesem Rahmen die Volksschule zu entwickeln und auf veränderte Umwelten einzustellen.

Von der Qualität der Volksschule hängt es in der Tat ab, wie sich die Zukunft der Bildung in der Schweiz gestalten wird und ohne Baustellen geht es dabei nicht. Lehrkräfte und Eltern beklagen sich oft über zu viele Baustellen, ohne je zu sagen, wie viele denn genug sind. Das Interessante an diesen Baustellen ist, dass sie kaum zu Staus führen und selten Unfälle wie zum Beispiel grösseren Unterrichtsausfall verursachen. Sie haben Belastungsfolgen und verursachen manchmal starken Stress, aber sie bringen das System nicht durcheinander.

Die linearen Berechnungen von Ausbildungserfolg und Höhe des Abschlusses auf der einen sowie Einkommensgewinne auf der anderen Seite sind inzwischen einer Kritik unterzogen worden, die die ökonomische Prognose hinter PISA fraglich erscheinen lässt (Wolf 2002). Träfe diese Prognose zu, dann müsste die Schweiz ein armes Land sein, aber eine vergleichsweise geringe Maturitätsquote könnte auch ein Erfolgsfaktor sein, weil das System nicht dazu zwingt, hohe Abschlüsse aus Verlegenheit zu suchen oder weil die Politik es verlangt.

Die englische Bildungsökonomin Alison Wolf hat das Problem so beschrieben: Es gibt natürlich gute Gründe, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die OECD-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).

Das ist ein Kommentar zur Rhetorik der „Wissengesellschaft“, die so tut, als warte der Arbeitsmarkt darauf, dass jeder Schüler und jede Schülerin mit der Maturität in der Tasche die Schule verlässt. Man mag „Bildung“ mit einer etwas schiefen und ziemlich

abgenutzten Metapher als „Rohstoff“ bezeichnen, aber am Ende stehen verschiedene Formen, nicht eine für alle.

Dafür lässt sich folgende Prognose abgeben: In der Schweiz wird es auch in Zukunft eine selektive Schule geben, die die Verteilung der Schülerinnen und Schüler an Berechtigungen bindet und sie nicht dem Arbeitsmarkt oder den Universitäten überlässt. Eine selektionsfreie Gesamtschule, die das Gymnasium umschliesst oder auflöst, wird nicht kommen. Mit dem HarmoS-Abkommen entsteht eine Basisstufe und so eine achtjährige kantonale Gesamtschule mit drei Stufen. An sie schliessen sich wie bislang zwei selektive Sekundarstufen an. Weiterhin erreiche die meisten Jugendlichen den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Sekundarstufe I, also sehr früh. Die Studierendenzahlen werden in den nächsten zehn Jahren nur minim steigen. Für Fachhochschulen gilt das nicht, weil häufiger der Übertritt nach der Berufsmaturität gewählt wird.<sup>15</sup>

Die Schweizer Daten der letzten PISA-Untersuchung zeigen, dass auch selektive Bildungssysteme ihre durchschnittliche Leistung steigern können, ohne sich grundlegend ändern zu müssen. Eine breite Allgemeinbildung ist wichtig, aber wie gesagt nicht im Sinne eines einheitlichen Angebots für alle. Bei der Forderung nach „mehr“ Chancengleichheit sollte man vor Augen haben, dass die *Chancennutzung* ausschlaggebend ist. Die Schulen vergeben Berechtigungen je nach Leistungen, entscheidend ist letztlich, mit welcher Qualität die Berechtigungen verbunden sind und was ihren Gebrauchswert auf dem Arbeitsmarkt ausmacht. Insofern stehen *alle* Schulen, nicht nur die Gymnasien, unter Qualitätsdruck

Gibt es neuere Entwicklungen, die die Qualität der Bildung beeinträchtigen oder gar bedrohen können? Davon ist der Öffentlichkeit viel die Rede, weil man gemessen an Idealnormen immer Defizite erkennen kann und dann leicht der Meinung ist, die Bildung werde „immer schlechter“. Verlässliche Daten für diese Annahme liegen nicht vor, historisch-demografische Studien legen eher das Gegenteil nahe, nämlich einen über Jahrzehnte stabilen Anstieg der gesellschaftlichen Bildung. Man kann wie der deutsche Kritiker Richard David Precht (2013) das Ende der Schule und ihrer Berechtigungen beschwören, während man es in Wirklichkeit mit einem sehr stabilen und lernfähigen System zu tun hat, das nicht so beschränkt ist, wie die Kritiker annehmen.

Auch das Internet wird die Schule nicht überflüssig machen und dann beseitigen. Allerdings werden die neuen Medien für einen grundlegender Wandel der schulischen Lernkultur sorgen. Dieser Wandel hat Auswirkungen nicht nur auf die Organisation der Lernzeit oder die Erfassung der Leistungen. Die bisherige Schulkultur wird sich ändern und der Wandel zeigt sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung.

Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach aussen. „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

---

<sup>15</sup> Bundesamt für Statistik: Szenarien für das Bildungssystem - Analysen (2013).  
[www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/08/dos/blanc/15/07/html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/08/dos/blanc/15/07/html)

Es ist sicher kein Zufall, dass der Qualitätssprung mit der Entwicklung der elektronischen Medien zu tun hat. Und es auch kein Zufall, dass dabei Leistungstests inzwischen eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Tests sind nicht alles, sie haben auch deutliche Grenzen, aber sie werden für die Beurteilung der Leistungen unverzichtbar und werden ihren Platz nicht zuletzt in der Kommunikation mit den Eltern finden. Tests sind allerdings auch nur eine von verschiedenen Massnahmen zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht.

- Die Internetrevolution wird in wenigen Jahren auch die Formen des Lehrens und Lernens in öffentlichen Schulen grundlegend verändern.
- Lernen mit Smart Boards, elektronischen Plattformen und in Laptop-Lernumgebungen sind bereits heute in nicht wenigen Schulen Praxis.
- Die Lehrmittel werden sich in elektronische Aufgabekulturen verwandeln, die mit Rückmeldesystemen verbunden sind.

Die Schülerinnen und Schüler lernen nach individuellem Tempo und damit auch unabhängig von einem schulisch vorgegebenen Zeittakt. Die Lernfortschritte werden dokumentiert und transparent gemacht, das gilt ebenso für die von den Schülerinnen und Schülern angefertigten Produkte.

Die Probleme liegen woanders, nämlich an den Schnittstellen und Übergängen des Bildungssystems. Wenn man bei der Evaluation eines Schweizer Gymnasiums erfährt, dass Lehrkräfte in den Sprachfächern oder in Mathematik das erste Jahr des vierjährigen Lehrgangs damit zubringen, die Defizite der Sekundarschulen auszugleichen, bevor der eigentlichen Fachunterricht beginnen kann, dann erhält man einen Einblick in die Schwierigkeiten die sich an der Schnittstelle zeigen. Wohl gibt es einen Lehrplan, der festlegt, was die Sekundarschulen erreichen sollen, inhaltliche Abstimmungen mit den Gymnasien fehlen jedoch weitgehend. Die Übergänge werden mit Zeugnissen und Aufnahmeprüfungen geregelt, die über die tatsächlichen Kompetenzen und auch die Lernfähigkeit nur begrenzt etwas aussagen.<sup>16</sup>

Damit verbunden sind Fragen, wie die Qualität der Schulen gehalten und verbessert werden kann. Diese Fragen werden die künftige Systementwicklung bestimmen, sie hat mit dem zu tun, was Bildungssysteme nur mühsam gelernt haben, nämlich wie man Erfolg hat bei heterogenen Lerngruppen, Anreiz zum Minimalismus und zunehmender Transparenzerwartung seitens der Abnehmer. Die Wege in die Eliten, sowie sie durch die Ausbildung bestimmt sind, werden sich nicht grundlegend ändern.

### *Literatur*

Akademien der Wissenschaften Schweiz: Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009.  
 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.

---

<sup>16</sup> Die Übergänge zu den Universitäten dagegen sind in Zürich mit dem Projekt HSGYM abgestimmt (vgl. die Zwischenbilanz in HSYGM 2014).

- Gesetz über die Organisation des gesamten 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.
- HSGYM – Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit - Eine Zwischenbilanz. Zürich: HSGYM 2014.
- InnovationsIndikator 2010. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2011.
- InnovationsIndikator 2013. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2014.
- Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004.
- PISA 2012 Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. Paris: OECD 2013.
- Luhmann, N.: Short Cuts. 2. Auflage. Frankfurt: Zweitausendeines 2001.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Precht, R.D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Wilhelm Goldmann Verlag 2013.
- 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.
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths About Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.