Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 39 (2013)

Heft: 1

Artikel: Bildung

Autor: Oelkers, Jürgen

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-893709

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Siehe Rechtliche Hinweise.

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. Voir Informations légales.

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. See Legal notice.

Download PDF: 07.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Bildung◊

Jürgen Oelkers*

1. Magie des Begriffs

Mein Thema lautet kurz und bündig «Bildung». Es soll, so der Auftrag, «way forward» gestaltet werden und lässt mir vor diesem Publikum alle Freiheiten. Als ich das registriert hatte, war ich drauf und dran, meine Zusage schnellstmöglich wieder zurückzuziehen. Bildung hat in der deutschen Philosophie, Literatur und Kunst eine so herausgehobene, geradezu magische Bedeutung, dass einem Referenten alle Freiheiten der Welt nichts helfen, ihr gerecht zu werden, auf welchem Wege er sich auch immer dem Thema nähern mag. Das Gelände ist philosophisch vermint und die Annäherungen enden meistens im begrifflichen Morast, auch weil zu viel Respekt im Spiel ist.

Das Thema «Bildung» hat von Herder bis Humboldt alle Geistesgrössen der deutschen Klassik beschäftigt, niemand geringerer als Georg Wilhelm Friedrich Hegel hat die hochfliegendste 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, das Leben gibt den Unterricht und die Lehren muss man selber ziehen. Also, angesichts dieser Vorgaben hätte ich besser nicht zugesagt.

Nun kann man diese Vorgaben aber auch ignorieren. Nur in Deutschland ist ernsthaft von einer zweckfreien Bildung die Rede, die den Kern des Humanismus darstellen soll. «Wo bleibt Humboldt?» lautete vor mehr als zwei 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 Nutzerwartung: Von «Bildung» kann nur dann die Rede sein, wenn sie nicht auf einen Nutzen zielt, etwa für die Wirtschaft oder für den Arbeitsmarkt.

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.).

Von Schulen war dabei nie die Rede, auch nicht von Gymnasien, die sich meistens als Stätten der Bildung verstehen, und die Entwicklung hin zur Massenuniversität hat das Studieren in «Einsamkeit und Freiheit» an den Rand gedrängt. Angehende Juristen, Ingenieure, Ärzte oder Betriebswirte haben ohnehin nie so studiert. Der Bolognaprozess ist daher eher eine Entprivilegierung der Philosophischen Fakultät als wirklich eine Verschulung wider den Geist der Universität. Man kann aber natürlich auch einen magischen Begriff gebrauchen, der sich nur noch auf sich selbst bezieht.

«Bildung» ist und bleibt der Lieblingsbegriff 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 –

◊ Vortrag vor der Jungen Wirtschaftskammer Zürich am 18. April 2012.

* Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Hirschengraben 48, 8001 Zürich.

oelkers@ife.uzh.ch

Jürgen Oelkers, Dr. phil., ist seit 2011 Emeritus der Universität Zürich. Er war o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich seit 1999; zuvor o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern (1987–1999) und Prof. (C4) für Allgemeine Pädagogik an der Universität Lüneburg (1979–1987). Mitglied des Fachhochschulrates des Kantons Zürich (seit 2011). Präsident des Schulrates der Pädagogischen Hochschule Zürich (2002–2007). Präsident des Stiftungsrates der Volksschule des Kantons Zürich (2004–2013). Mitglied des Beirates des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (1997–2003). Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Herausgeber der Reihe «Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft» (66 Bände, 1991–2013).
Forschungsschwerpunkte: Geschichte reformpädagogischer Bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert; Entwicklung und Steuerung der Bildungssysteme; Demokratie und Erziehung; Bildungspolitik und internationaler Vergleich.

frei nach Hölderlin – immer beides erwartet, Untergang auf der einen und Rettung auf der anderen Seite. Zuletzt zeigte das mit grosser Wirkmächtigkeit Thilo Sarrazin (2010, S. 187–254).

- «Bildungsferne Schichten» kann 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 «bildungsferne 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.

- 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 **Achse des schweizerischen Bildungssystems** seit Ende des 19. Jahrhunderts zwischen Volksschule und Berufsbildung liegt.

Das war 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.

2. Die Entwicklung der Bildungsabschlüsse

Die beiden Hauptplayer in der internationalen Bildungssteuerung sind die Weltbank und die OECD. Beide versuchen, das internationale Bildungssystem zu homogenisieren, durch gezielte Investitionen einerseits, statistische Vergleiche, Leistungstests sowie Länderexamen andererseits.

- Die OECD berichtet regelmässig über die Qualität des schweizerischen Bildungssystems und veröffentlicht ihre diesbezüglichen Einschätzungen.
- Regelmässig wird dabei die Qualität der schweizerischen Berufsbildung gelobt und die geringe Maturitätsquote beklagt.
- Ein Zusammenhang zwischen beiden Quoten wird in aller Regel nicht gesehen, obwohl dieser Zusammenhang evident ist.

Hinter den Beobachtungen der OECD steht eine Theorie, die sich aus Elementen der Wissensgesellschaft und des Humankapitals zusammensetzt. Die Idee ist, dass in der künftigen Gesellschaft Wissen (Know-how) die entscheidende Rolle spielt, genauer gesagt die ständige Verbesserung des Wissens durch Forschung einerseits und ansteigende Bildung andererseits. Beides wird auf die Universitäten bezogen und mit der These zusammengebracht, dass der Wissensgesellschaft der Zukunft umso besser gedient ist, je höher die Bildungsabschlüsse ausfallen. In dieser Hinsicht hat die Schweiz ganz tiefe Zahlen und bildet in den entsprechenden Statistiken immer das Schlusslicht.

Die Theorie der Wissensgesellschaft ist in sehr allgemeiner Hinsicht nicht zu bestreiten. Die ständige Verbesserung des Know-hows und die Anreicherung von Problemlösungen durch Forschung sind notwendige und unumgängliche Aufgaben der Zukunft. Über den Arbeitsmarkt ist damit allerdings noch nichts ausgesagt, und vor allem wird nicht beachtet, welche Rolle der Wissensumschlag in den Betrieben spielt und mit welchen Qualifikationen das Personal angestellt, bzw. weitergebildet wird.

Zahlen aus Frankreich oder Italien zeigen jedoch, dass rein schulische Berufsausbildungen in aller Regel am realen Arbeitsmarkt vorbei konzipiert sind und eher die Jugendarbeitslosigkeit erhöhen, als wirklich Stellen schaffen. In dieser Hinsicht sind Länder im Vorteil, die sich nicht einfach auf die Ideologie der möglichst hohen Abschlüsse verlassen und so die Bildung akademisieren. Letztlich kommt es überall darauf an, nachhaltige Wege in den Arbeitsmarkt zu schaffen.

Das System der dualen Berufsbildung, bei dem der grössere Teil der Ausbildung in den Betrieben erfolgt, hat hier offenkundig einen entscheidenden Vorteil. Die Schulen bestimmen nicht allein über die Ausbildung und müssen mit den Betrieben kooperieren. Dieses System der dualen Berufsbildung gibt es nur in den deutschsprachigen Ländern einschliesslich Südtirol. Nur hier ist die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise niedrig. Sie steigt mit dem Grad der Verschulung, ich komme darauf gleich zurück.

Die im europäischen Vergleich einmalig niedrige Maturitätsquote in der Schweiz erklärt sich auch aus

dem Umstand, dass niemand einen gymnasialen Abschluss machen muss, weil es genügend Alternativen gibt. Das ist schon in Deutschland oder Österreich anders, dort haben die Gymnasien keine wirkliche Konkurrenz und so auch keinen Entwicklungsanreiz. Berufsbildung ohne Matur ist ein Ab- und nicht ein Aufstieg. Wer in der Schweiz nicht studiert, vermindert nicht eo ipso seine Chancen, auch weil Fort- und Weiterbildung in den Betrieben zu den notwendigen Qualifikationen führen können, ohne lange Zeiten des Studiums in Kauf nehmen zu müssen.

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 berechtigt 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.[1] Genauer gesagt:

- Sie hat sich von 1980 bis 2009, also in dreissig Jahren, fast verdoppelt.
- Während die Quote 1980 landesweit bezogen auf den Jahrgang bei 10,6% lag, liegt sie nunmehr bei 19,4%.
- 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*? Ich fürchte, die Frage ist falsch gestellt, obwohl – oder weil – sie so medial dominant ist. Das scheinbar zentrale bildungspolitische Problem lässt sich nicht einfach in Zahlen und Relationen fassen, weil es keine Idealgrösse und nicht einmal wirklich einen Grenzwert gibt. Die Frage nach dem «zu wenig» oder «zu viel» ist beliebt, aber nicht aussagekräftig, auch weil man keine guten Antworten finden wird. Man kann die Maturitätsquote nicht isoliert für sich betrachten, sondern muss sie auf das Bildungssystem beziehen. Entscheidend ist dann, ob die Passung im System stimmt und wie die Qualität gehalten werden kann.

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 bestimmten Ländern vor, sie produzierten zu wenig gymnasiale Abschlüsse und verlören daher den Anschluss an die internationale Entwicklung. Die Schweiz hat, nimmt man rein die Zahl der gymnasialen Maturitätsabschlüsse, tatsächlich eine sehr niedrige Quote, ohne dass ich den Eindruck habe, das Land wäre dadurch nicht imstande, Anschlüsse an internationale Entwicklungen zu halten. Allerdings geht es dabei um Produktion und Arbeitsmarkt, nicht lediglich um die höchsten Bildungsabschlüsse.

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 weitaus grössten Zahl von Jugendlichen auch erreicht werden. 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. Andererseits erreichen auch nicht zu viele Absolventen die Hochschulreife, ein «akademisches Proletariat» ist nicht entstanden, weil es keine Inflation der Abschlüsse gibt. 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 wenig 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 Verschulung für alle zusammengebracht.

1 Alle Angaben nach Bundesamt für Statistik.

- 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 zeigt im Vergleich bessere Ergebnisse und wird daher oft als Vorbild empfohlen.

Doch 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. Die Ergebnisse haben gleichwohl dazu geführt, erneut die Systemfrage zu stellen. Das liegt jedoch ausserhalb des Ansatzes: PISA vergleicht Bildungssysteme nicht auf die Frage hin, ob die Unterschiede in den Ergebnissen mit dem Merkmal der Stufung oder der Gliederung in Verbindung gebracht werden können. Eine solche Kausalität ist politisch konstruiert worden, um empirisch gesicherten Anschluss zu finden an die älteren Forderungen der «Einheits-» oder der «Gesamtschule», die für alle Schüler gleich angeboten wird und die auch zu einem weitgehend gleichen Abschluss führt.

PISA ist ein Kind der OECD, das ist wie gesagt 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,
- **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.). Das europäische Musterbeispiel dafür ist immer Finnland, ein Land mit einer homogenen Bildungskultur, einem geringen Ausländeranteil und einer traditionell egalitären Bildungspolitik, soweit die obligatorische Schulzeit betroffen ist.

3. Bildung und Chancengleichheit

Aber was genau ist mit «Chancengleichheit» gemeint? «Chancen» im Bildungssystem sind nicht einfach in einer bestimmten Summe vorhanden und können dann in gleichen Portionen verteilt werden. Die «Gleichheit» betrifft nicht eine genau gleiche Menge für alle oder fast alle Schüler:

- «gleich» ist im schweizerischen System
- das Jahr der Einschulung,
- 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. 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. Systemimmanent ist also nicht Gleichheit, sondern Ungleichheit.

Davon zu unterscheiden sind die Abschlüsse. 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 (Oelkers 2006). Nur das scheint Chancengleichheit auszumachen, also nicht zum Beispiel gleiche Chancen, im Falle von Lernrückständen effizient gefördert zu werden, sondern 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.

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 Eingangs-

prüfungen 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 Abnehmer würden Privilegien und somit Machtpositionen der Schulen verschwinden, ohne dass mit einer egalitären Verschulung Gewähr gegeben wäre, die Qualität zu verbessern (Oelkers 2008).

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, die Schulzeit um ein Jahr zu verlängern, 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 nichtakademischer Arbeitsmarkt. Berufslehren gibt es in Finnland kaum, 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.

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.[2] Die zwanzig finnischen Universitäten bieten Studienplätze für fast ein Drittel eines Jahrgangs, die Selektion erfolgt hier und sie ist scharf. Von den etwa 66'000 Bewerberinnen und Bewerbern des Jahres 2002 wurden nur 23'000 aufgenommen. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Fachbereiche einen Numerus Clausus, wobei zwischen 1992 und 2002 die Zahl der Studierenden um 40% angestiegen ist.[3] In allen übrigen Ländern der Europäischen Union stagniert oder sinkt diese Zahl.

In Finnland ist lediglich die durchschnittliche Qualität der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I höher als in der Schweiz, und dies auch nur soweit, wie der PISA-Test reicht, der ja weder musische noch sprachliche Kompetenzen misst, sportliche Leistungen nicht berücksichtigt und auch keinen Platz hat für handwerkliches Geschick. Es ist ein stark eingeschränkter Test in staatlicher Allgemeinbildung. Getestet wird Lesen, nicht Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, nicht Deutsch oder Englisch, Geschichte, Geographie oder Latein.

Die Qualität der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit sagt jedoch über die Verwendbarkeit des Gelernten auf dem Arbeitsmarkt 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.

4. Die Stellung der Schweiz im Wettbewerb

Ein ganz anderes Signal als von der OECD kommt aus Deutschland, zum Glück nicht von Peer Steinbrück, sonst hätte ich jetzt Mühe mit der Akzeptanz meiner Botschaft. 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. Der letzte Bericht ist vor wenigen Monaten erschienen. 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, wie die Grafik zeigt (InnovationsIndikator 2011, S. 11).

2 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.

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

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 in 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).

Es handelt sich um Aussagen einer deutschen Stiftung und muss also stimmen, auch wenn Schweizer das so nie sagen würden. Aber damit lässt sich gleichwohl ein Fazit verbinden, auch wenn es etwas langweilig ausfällt.

Die Zukunft der Bildung in der Schweiz wird nicht viel anders aussehen als in der Gegenwart und in der jüngeren Vergangenheit. Das System ist sehr stabil und – anders als eine grosse Volkspartei noch vor etwas mehr als einem Jahr meinte – nicht bedroht, etwa durch innere Schwäche, schleichende Auszehrung oder zunehmende Disziplinlosigkeit. Nostalgiker hören das nicht gerne, aber die gesellschaftliche Bildung ist in 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 März 2012 waren 3.2% al-

ler Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ohne Beschäftigung.[4] 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 Jahre 2010 betrug in den Niederlanden 8.7% und in Österreich 8.8%.
- In Finnland waren im gleichen Jahr 21.4% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit, exakt die Zahl, die schon 2000 gegeben war.
- In Deutschland betrug die Quote 2010 9.9% gegenüber 7.5% im Jahre 2000.[5]

Offenbar sind eine hohe Allgemeinbildung und ein Spitzenplatz im PISA-Ranking im Blick auf den realen Arbeitsmarkt nur begrenzt hilfreich. 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, Grossbritannien und Schweden waren 2010 ein Viertel der Jugendlichen ohne Arbeit. In Spanien waren es 41%, mit gesellschaftlichen Folgen, die heute deutlich sichtbar werden und von den Sozialsystemen nicht aufgefangen werden können. Junge Leute haben gute Schulen besucht und bleiben allen Prognosen zum Trotz ohne Beschäftigung, weil sie am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet worden sind.

Probleme mit Lehrstellen gibt es natürlich auch in der Schweiz. Aber sie sind vergleichsweise gering. Wie gesagt, kein anderes Land der Europäischen Union erreicht die Schweizer Zahlen, etwa der Jugendarbeitslosigkeit oder der Überbrückungsprogramme. Und gerade das Schweizer Beispiel zeigt, dass Erfolge in der Bildungssteuerung mit der Diversität attraktiver Angebote zu tun haben. Wer durch Flaschenhälse steuert, also möglichst alle Schülerinnen und Schüler nur auf eine Zielperspektive festlegt, wird irgendwann von den schlechten Ergebnissen eingeholt.

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 durchaus 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 «Wissensgesellschaft», 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.

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 Ausgestaltung. Ein Vortrag darüber lohnt sich erst 2015 oder 2016 und den werde ich dann sicher nicht mehr halten. Der politische Streit um HarmoS ist weitgehend geschlichtet. Es wird nun 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

4 Das waren in der gesamten Schweiz 17'450 Personen (Angaben nach Seco).

5 Angaben nach Wirtschaftskammern Österreichs (WKO) (Statistik).

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.

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.
- Die meisten Jugendlichen erreichen den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Sekundarstufe I, also sehr früh.

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 Chancen*nutzung* 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.

Heute kündigt sich ein grundlegender Wandel der schulischen Lernkultur an, bei dem das Internet der Treiber ist. Darauf gehe ich abschliessend ein. Dieser Wandel hat Auswirkungen sowohl auf die Lernzeit als auch auf die Erfassung der Leistungen. Die heutige Diskussion im Kanton Zürich über Tages- oder Ganztagschulen geht davon aus, dass Unterricht in der Form von Lektionen erteilt und dann für den Tagesbetrieb sinnvoll ergänzt werden muss. Aber das selbstorganisierte Lernen mit dem Laptop und gesteuert durch Aufgabenkulturen stellt genau diese Prämisse in Frage.

5. Das Internet als Treiber der künftigen Entwicklung

In Frage gestellt wird aber noch wesentlich mehr und dies seit geraumer Zeit. Der amerikanische Journalist und Politikberater Lewis J. Perelman veröffentlichte 1992 eine Streitschrift, die den Titel trug *School's out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education* (Perelman 1992). Vor zwanzig 20 Jahren erregte das Buch in den Vereinigten Staaten grosses Aufsehen, war ein Ereignis in den alten Medien und trug dem Verfasser eine Unmenge an Vorträgen ein. Die Nachfrage und das Interesse an der Bildung in ihrer gewohnten Form hielten etwa fünf Jahre an.

Das Grundargument bezog sich auf das Missverhältnis von Bildungsausgaben und den Leistungen von öffentlichen Schulen. Zu Beginn der neunziger Jahre betrugen die Gesamtkosten für das amerikanische Bildungssystem über 400 Billionen Dollar pro Jahr, während gleichzeitig die Drop-out-Quote ständig anstieg und die Schulleistungen zurückgingen. Wenigstens war das die öffentliche Wahrnehmung. Perelmans These ging von einer heruntergewirtschafteten Schule aus und formulierte eine radikale Alternative. Ausgangspunkt waren die neuen interaktiven Lernmedien, von denen angenommen wurde, dass sie innerhalb kürzester Zeit den Schulbesuch ersetzen würden.

Das Ende der Schule ist schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, zumeist unterstützt mit dem Argument, dass Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis stünden. Bekannt ist etwa das Programm des österreichischen Sozialrevolutionärs Ivan Illich, der 1971 den Slogan *Deschooling Society* prägte, seinerzeit noch Lichtjahre entfernt von der Internetrevolution. Heute kommen erneut Stimmen auf, die das Ende der gesellschaftlichen Institution Schule vorhersagen und Ideen vertreten, wie sie während der Reformation diskutiert wurden, nämlich dass mit Hilfe des Internet jeder jeden unterrichten könne und somit ein professioneller Stand von Pädagogen überflüssig sei (wie Gelernter 2012).

Das hören staatlich angestellte Lehrkräfte natürlich nicht gerne, wie auch schon die Reaktion auf die Thesen von Ivan Illich blankes Entsetzen war. Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das «beleidigte Pädagogengemüt» nannte. Man gibt sein Bestes, aber niemand will es. Doch die Schule ist stärker, als viele Kritiker meinen und die Untergangsängste des Personals befürchten.

Die Schule als Institution bietet neben dem Unterricht

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal, verantwortliche Aufsicht
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Medienalltag.

Sehr wahrscheinlich ist das Verschwinden der Schule also nicht. Etwas anderes ist dagegen unübersehbar, nämlich, dass sich Schule anpasst und den Gewinn für sich auslotet, so wie sie das bisher noch mit jeder Medienrevolution getan hat. Konkret: Die Lernformen und Aufgabenstellungen in der Schule werden sich die Internetrevolution nutzbar machen, ohne dass sie staatliche Schulpflicht verschwindet oder jeder mit eigenen Links lernen kann. Facebook ersetzt die öffentliche Schule nicht, aber beeinflusst die Lernerwartungen und so das Verhalten.

Die Standardsituation des Unterrichtens wird sich verändern. Die Stichworte dafür lauten «selbstorganisiertes Lernen», «Lernen nach eigenem Tempo» und «Steuerung durch Systeme der Rückmeldung». Das traditionelle Lehrbuch wird seinen Stellenwert verlieren, die Lehrpersonen werden nicht mehr einfach «ihre» Klasse unterrichten, sie werden keine vorbereiteten Lektionen mehr geben, sondern mit elektronischen Lernplattformen arbeiten, die in der Technologie bereits weit fortgeschritten sind.

Der Wandel ist in heutigen Schulen bereits deutlich sichtbar und wird sich in den nächsten Jahren massiv beschleunigen. Die Standardsituation des Unterrichts stammt aus dem 19. Jahrhundert und setzt die Lehrbuchgesellschaft voraus. Lehrbücher sind träge Medien, die sich nur langsam verändern können, weil sie viele Auflagen erleben müssen, um rentabel zu sein. Lernmedien dieser Art können mit der Entwicklung der Wissensgesellschaft sicher nicht Schritt halten. Zudem schränken sie die Lernmöglichkeiten ein und basieren auf der Vermittlung des Durchschnitts.

Die Schulen der Zukunft dagegen müssen die Zugänge zum Lernen öffnen, den Habitus des selbstorganisierten Lernens ausprägen und die Schülerinnen und Schüler davor bewahren, von Lernleistungen auszugehen, die irgendwann einmal abgeschlossen sind. Das hat etwa Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung, das Prüfungswesen und das abschliessende Zertifikat eines Schulbesuchs. Alles das wird sich fundamental ändern müssen, wenn die Schule nicht tatsächlich riskieren will, zwischen Laptop-Lernumgebungen allmählich zu verschwinden.

Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Ein Stichwort dafür ist «Transparenz», mit dem heutige Schulen immer noch Mühe haben. «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.

Es ist sicher kein Zufall, dass der Qualitätssprung mit der Entwicklung der elektronischen Medien zu tun hat. Und es ist 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 Aufgabenkulturen 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.

Lernplattformen gehen auf eine pädagogische Erfindung zurück. Sie operieren nach dem Muster des historischen «Dalton-Plans», den die amerikanische Pädagogin Helen Parkhurst 1920 in Abgrenzung zu Maria Montessori veröffentlicht hat. Dahinter steht die Kritik der sogenannten «lock-step-schooling», die bereits vor dem Ersten Weltkrieg

aufkam[6] und einen gewissen Einfluss auf die amerikanische Reformpädagogik hatte.

- Die Kritik greift die historische Normalform des Unterrichts an,
- also das Lernen in Jahrgängen,
- in genau gleichen Schritten
- und mit nur einem Thema pro Lektion für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse.

Dieser Trend hin zum selbstorganisierten Lernen nach eigenem Tempo hat an Privatschulen begonnen und inzwischen auch die öffentlichen Schulen erreicht. Einige Sekundarschulen etwa im Kanton Thurgau haben ihr Programm schon sehr weitgehend auf elektronische Plattformen umgestellt, weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit und in der Form von Selbstentwicklung.

- Die Plattformen ermöglichen individuelles Lernen mit Aufgaben oder «Lernjobs,» und eine fortlaufende Rückmeldung des Lernstandes.
- Die Lehrkräfte werden zu «Lerncoaches,» die nicht jeden Tag vor der Klasse stehen und gemäss der Stundentafel Unterricht erteilen.
- Sie begleiten und bewerten Lernprozesse, ohne für jede Lektion den Unterricht geplant zu haben.
- Sie betreuen Aufgabenkulturen und bearbeiten den Lernstand.

Im Blick auf das Tempo und den Weg ist das Lernen individuell, die Standards sind gesetzt ebenso die Art der Leistungsüberprüfung. Von diesem sowohl individualisierten wie standardisierten Lernen profitieren nicht zuletzt die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler, die in der festen Leistungshierarchie einer Klasse ihren Rang kaum verbessern können. Mindeststandards sind für sie so eher zu erreichen.

Es gibt inzwischen Schulen, die die Eltern regelmässig und passwortgeschützt über den Lernstand ihrer Kinder informieren. Die Schulen legen Datenbänke an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann beizeiten überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, das weder sie noch ihre Kinder zufriedenstellt.

Auch im Blick auf die oft mangelhafte Kenntnis sowohl der Lernziele als auch der genauen Leistungsanforderungen kann man mit einem offenen Zugang Abhilfe schaffen. Die Schulen müssen nur darstellen und den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zugänglich machen, was sie in welcher Zeit erreichen wollen und nach welchen Kriterien sie bei der Leistungsbewertung vorgehen. Der Verweis auf den Lehrplan genügt nicht, weil jede Schule im Rahmen der staatlichen Vorgaben letztlich den eigenen Lehrplan verwirklichen muss. Das kann in Gestalt von Monats- oder Jahresplänen geschehen, in die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler Einblick haben. Bezogen auf den Unterricht sind Transparenz und Zielsteuerung längst ein Thema.

Mit Eltern und den Jugendlichen werden auf dieser Basis Standortgespräche geführt, die mit Testdaten angereichert werden können. Auch in einer Evaluation von «Stellwerk» im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, selbst wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007). Auf diese Weise wird ein professioneller Kontakt mit den Eltern möglich, der sich nicht auf persönliche Beobachtungen beschränkt und auch keine Klagen nötig hat.

Die Schulen dürfen nicht einfach nur entgegennehmen, was kommt, sondern müssen aktiv den Aufbau der Interessen gestalten, nicht bei jedem Schüler gleich, wohl aber als deutlicher Auftrag, Leistungen hervorzubringen. Die Leistungen der Schüler sind stark von ihrem Interesse bestimmt, aber auch davon, dass sie erfahren, in ungeliebten Fächern voranzukommen und dort Erfolg zu haben, wo sie es nicht erwarten, etwa im Französischunterricht. Hier liegt ein wichtiger Testfall für den Schulerfolg und die Probe auf die Anstrengungsbereitschaft. Auch dafür kann viel getan werden kann, dies mit Nutzung neuer Medien und unter aktiver Einbeziehung der Eltern.

In manchen Sekundarschulen hat jede einzelne Klasse eine eigene Website, auf der sie ihre Leistungen und Produkte präsentieren kann, in Form von Texten, Bildern, Kommentaren und Disputen. Man liest dann als Vater oder Mutter die besten Aufsätze, kann Musterlösungen mathematischer Aufgaben studieren und erhält Einblick in den Kunstunterricht, indem die Abbildungen der Produkte ins Netz gestellt werden.

Blogs geben die reflexive Arbeit wieder, die das Lernen begleitet hat. Und für die Schüler ist es sehr anregend, sichtbar zu sein und gar noch zu den Bes-

6 Den Ausdruck «lock-step» verwandte schon William J. Shearer, der Superintendent der öffentlichen Schulen von Elizabeth in New Jersey. Er verfasste 1898 ein Buch gegen das *Grading of Schools*, also die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgängen. Shearer war einer der ersten amerikanischen Pädagogen, der für «ungraded schools» und so für «alterdurchmischtes Lernen» eintrat.

ten zu gehören, vielleicht auch dort, wo es nicht für möglich gehalten wurde. Eltern können auf diese Weise auch Lernfortschritte wahrnehmen, was für sie das Kernkriterium ihrer Beurteilung der Schulqualität ist.

Der Weg zur Leistung ist ebenso transparent wie die Leistung selbst. Am Ende stünde nicht der «gläserne Schüler», bzw. die «gläserne Schülerin», sondern ein Glaubwürdigkeitsgewinn für die öffentliche Schule. Nur so kann man mit dynamischen Bezugsnormen arbeiten, wie sie getestete und fortlaufend weiterentwickelte Aufgabenkulturen darstellen. Berufsschulen spielen hier bereits heute die Vorreiterrolle, weil sie produktorientiert vorgehen und sich an den Betrieben orientieren müssen.

Die neuen Technologien des Lernens werden auch die allgemeinbildenden Schulen antreiben, sich auf möglichst intelligente Weise in diese Richtung zu entwickeln. Nun kann sich die Schule als moderne Organisation zeigen, die mit der gesellschaftlichen Entwicklung mithält und vom Auftrag her glaubwürdig bleibt. Nur so ist auch die öffentliche Finanzierung zu rechtfertigen. Niemand hätte Verständnis, wenn die Schulen einfach nur ihren pädagogischen Lieblingsideen folgen würden.

Mein Schluss lautet daher so: Entgegen manchen Prognosen löst das Internet die Schulen nicht auf, aber zwingt sie zum Wandel, wenn sie ihren gesellschaftlichen Rang bewahren wollen. Ganz abgesehen davon, dass die Kinder und Jugendlichen in Zukunft noch mehr erstaunt sein werden als heute schon, dass sie in der Schule anders lernen sollen als im Alltag. Damit sage ich nicht, dass Sport, Handarbeitsunterricht oder Musik im Laptop stattfinden werden. ■

Literatur

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

Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L. v. Werder/R. Wolff. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.

Gelernter, D.: Hausfrauen, Polizisten – jeder ist als Lehrer geeignet. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 33 v. 8. Februar 2012, S. N5.

Higher Education in the Nordic Countries. 2003. *http://www.abo.fi/norden/welcom_e.htm*

Illich, I.: Deschooling Society. New York: Harper&Row 1971.

Innovationsindikator 2011. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2011.

Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.

Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004.

Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland,. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim//Basel: Beltz Verlag 2006.

Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Perelman, L.J.: School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education. New York: William Marrow 1992.

Sarrazin, Th.: Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. 6. Auflage. 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.