

Johannes Giesinger

Braucht die Schweiz eine Gesamtschule?

Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion

Pädagogische Hochschule Zürich, 28. November 2017

In Deutschland löste die erste PISA-Studie (2000, vgl. OECD 2001) eine breite öffentliche Debatte um Chancengleichheit im Bildungssystem (oder „Bildungsgerechtigkeit“) aus und fachte zudem die Diskussion um die Gesamtschule wieder an. Auch in der Schweiz sorgte PISA für Aufregung, aber das Problem der Bildungsgerechtigkeit wurde – so jedenfalls mein Eindruck – in der Öffentlichkeit und der Politik nur am Rande wahrgenommen. Eine Gesamtschuldebatte wurde und wird nicht geführt, obwohl mancherorts eine Reform der Oberstufe in Angriff genommen wurde. Bereits in den sechziger und siebziger Jahren war die Debatte um die Gesamtschule in Deutschland viel intensiver als in der Schweiz. In einigen Bundesländern wurden Gesamtschulen errichtet, allerdings als Ergänzung zu den bestehenden Schultypen. Das dreigliedrige Schulsystem (in dem die Schülerinnen und Schüler nach dem vierten Schuljahr der Hauptschule, dem Realschule oder dem Gymnasium zugeteilt werden), blieb also weitgehend intakt. In den späten siebziger Jahren verebbten die Reformbemühungen. Erst mit der PISA-Studie, die den skandinavischen Gesamtschulsystemen gute Noten ausstellte, kam das Thema wieder auf.

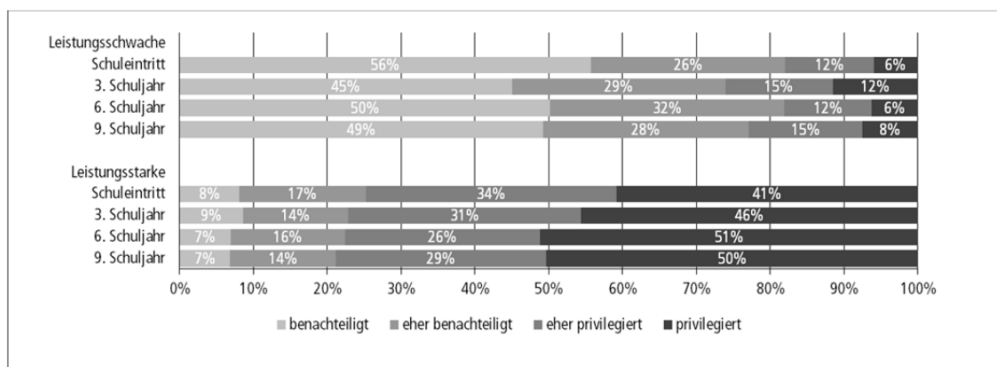
Es gibt Gründe, sich – wenn es um Bildungsgerechtigkeit geht – *nicht* mit der Frage nach der Gesamtschule zu befassen. *Zum einen* gerät man (zumindest in Deutschland), wenn man das Thema anschneidet, in eine ideologisch polarisierte Debatte. Die politisch konservativen Kräfte verteidigten stets das dreigliedrige System, während von linker Seite dessen Abschaffung gefordert wurde. *Zum anderen* kann die Fixierung auf dieses Thema den falschen Eindruck erwecken, dass Bildungsgerechtigkeit allein oder hauptsächlich eine Frage der Struktur des Bildungssystems ist. Es scheint klar, dass man von einer Systemumstellung allein keine Wunder erwarten könnte.

Das waren die Gründe, die mich lange davon abgehalten haben, zu dieser Frage pointiert Stellung zu beziehen. Im letzten Jahr erhielt ich eine Vortragsanfrage aus Österreich, bei der es um dieses Thema ging. Als ich zusagte, ging ich davon aus, dass ich mich um eine klare Antwort auf die Frage nach der Gesamtschule drücken wür-

de. Meine Überlegungen führten mich dann aber doch zu einer eindeutigen Positionierung. In Österreich, vor allem in den westlichen Bundesländern Vorarlberg und Tirol, fand in den letzten Jahren eine intensive politische Auseinandersetzung um das zweigliedrige Bildungssystem statt („Neue Mittelschule“ und Gymnasium). Mit der neuen konservativen Bundesregierung von ÖVP und FPÖ, so sie denn zustande kommt, ist die Debatte aber wohl vorerst beendet.

Jetzt also die Frage: Braucht die Schweiz eine Gesamtschule? Allein die Frage dürfte in der schweizerischen Öffentlichkeit auf wenig Verständnis stossen. Will man das Thema aufs Tapet bringen, so muss zunächst das grundsätzliche Problem der Bildungsgerechtigkeit ins Bewusstsein gerückt werden. Darüber wurde in den letzten Jahren etwa im Zusammenhang mit den PISA-Studien kaum mehr berichtet. Es dominierten Schlagzeilen, die die internationale Spitzenposition des Schweizer Bildungssystems hervorheben – wie z.B. diese NZZ-Schlagzeile von Ende 2016: „Bestnoten für Schweizer Schüler im Fach Mathematik“ (Neue Zürcher Zeitung, 6. Dezember 2016). Ich möchte hier jetzt auch nicht auf PISA, sondern auf eine Untersuchung aus dem Kanton Zürich verweisen, die vielen von Ihnen bekannt sein dürfte, die vierte Zürcher Lernstandserhebung des Instituts für Bildungsevaluation (Angelone, Keller und Moser 2013). Hier wird zum Beispiel herausgestrichen, dass unter den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern überdurchschnittlich viele aus sozial privilegierten Familien stammen. Während der obligatorischen Schulzeit nimmt dieser Anteil sogar noch zu. Umgekehrt sind die sozial Benachteiligten unter den Leistungsschwachen stark vertreten. Ist das ungerecht? Das hängt davon, was man in diesem Kon-

Abbildung 6.5: Leistungsschwache und leistungsstarke Schülergruppe in Deutsch nach sozialer Herkunft



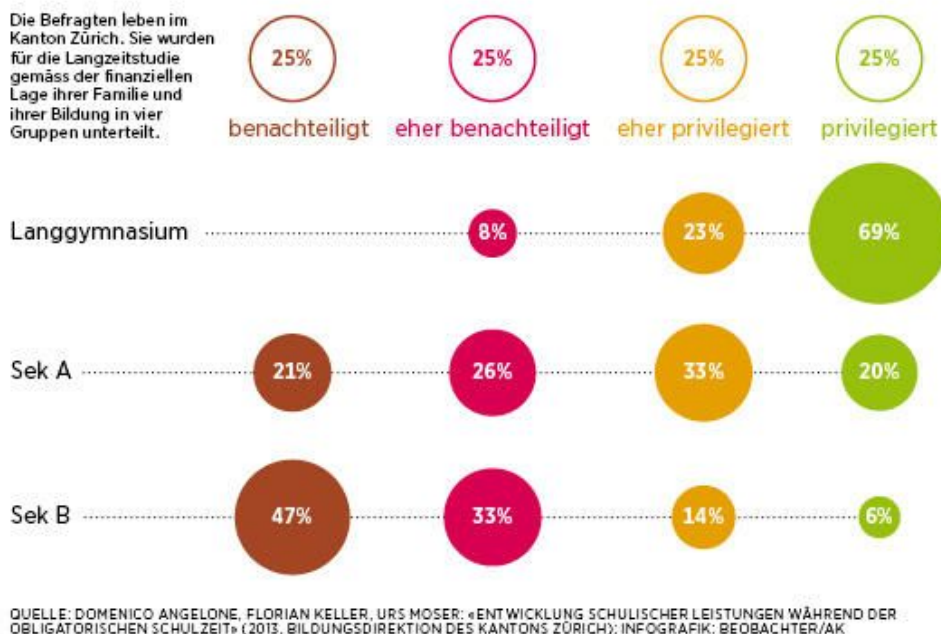
Aus: Angelone, Keller und Moser 2013, S. 73

text unter Gerechtigkeit (Chancengerechtigkeit oder Bildungsgerechtigkeit) versteht, und wo man die Ursachen für diese Leistungsunterschiede sieht.

Thematisiert wurde das Thema der Bildungsgerechtigkeit kürzlich unter anderem im „Beobachter“, der die erwähnte Zürcher Studie aufgreift. Aus dieser Grafik ist ersichtlich, dass der Anteil der sozial privilegierten Kinder im Langzeitgymnasium mit 69% extrem überproportional ist. Insgesamt stammen 92% der Schüler und Schülerinnen in diesem Schultyp aus der oberen Hälfte der Sozialstruktur. Von denjenigen, die der Sek B zugeteilt werden, kommen 80% aus Familien aus der unteren Hälfte der Gesellschaft. Wiederum die Frage: Ist das gerecht?

Von Chancengleichheit keine Spur

Kinder von bessergestellten Eltern sind im Gymi, diejenigen von ärmeren in der Sek.



Nach: Angelone, Keller und Moser 2013, S. 61 (Grafik: Beobachter, 12. April 2016)

Vor dem Hintergrund solcher Statistiken stellt sich die Frage nach der Gesamtschule – d.h. danach, ob man auf die Aufteilung der Kinder auf diese drei Stränge (Langzeitgymnasium, Sek A und B) nach der sechsten Klasse nicht einfach verzichten sollte. In diesem Vortrag näherte ich mich dieser Frage in gerechtigkeits-theoretischer Perspektive und beziehe empirische Daten an den Stellen mit ein, wo es für die normati-

ve Argumenatation nötig erscheint. In einem ersten Schritt gehe ich Argumenten für das mehrgliedrige, selektive System nach. Der zweite Teil befasst sich mit der Kritik an den Argumenten für das mehrgliedrige System. Im dritten Teil formuliere ich ein (zusätzliches) Argument gegen das bestehende System („Lebensoptionen offenhalten“), dessen praktische Konsequenzen ich im vierten Teil weiter ausführe („Zwei Schwellen“).

Argumente für das mehrgliedrige System

Das vielleicht wichtigste Argument für das heutige System, das man in der Schweiz hören wird, lautet folgendermassen: Das selektive System ermöglicht es, die Leistungsfähigen gezielt zu fördern – umgekehrt würde dessen Abschaffung zu einer Nivellierung der Leistungen gegen unten führen.

Das Argument lässt sich unterschiedlich ausformulieren. *Zum einen* kann es auf die Gesamtleistung des Bildungssystems und seinen daraus resultierenden sozialen (z.B. ökonomischen) Nutzen bezogen werden: Indem wir die Leistungsfähigen (oder die „Begabten“) besonders fördern, stärken wir die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit unseres Landes und seine internationale Wettbewerbsfähigkeit.

Zum anderen kann dieser Gedanke zu einem eigentlichen Gerechtigkeitsargument entwickelt werden, d.h. zu einem Argument, das nicht die Steigerung der Wirtschaftskraft, sondern die individuellen Ansprüche von Personen in den Mittelpunkt stellt: Demnach ist es ungerecht, wenn die Leistungsfähigen um die Möglichkeit zur optimalen Entfaltung ihrer Fähigkeiten gebracht werden. Dies setzt voraus, dass diese Personen es aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit oder Begabung *verdienen*, im selektiven System besonders gefördert zu werden. Leistung und Begabung erscheinen hier als Grundlage dafür, Personen eine Belohnung in Form schulischer oder sozialer Vorteile zuzusprechen.

Warum aber sollten sie es mehr als andere verdienen, ihre Potenziale entwickelt zu können? Alternativ könnte man argumentieren, dass das gegliederte System für alle Leistungsgruppen die beste Förderung gewährleistet und deshalb besonders gerecht ist. Die Grundidee ist hier, das *leistungshomogene* (oder *begabungshomogene*) Gruppen besser und gezielter unterrichtet werden können als Lerngruppen, in denen sich die Leistungsvoraussetzungen stark unterscheiden. Demnach ist es für die einzelnen Lernenden nachteilig, mit Personen in der Gruppe zu sein, die über ein anderes Lernniveau verfügen, weil dadurch der Unterricht weniger gut auf die Voraussetzungen der Individuen abgestimmt werden kann.

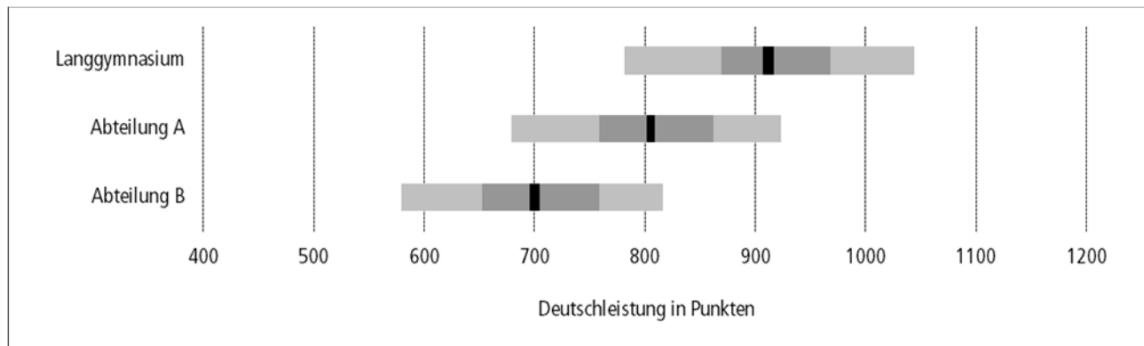
Die gleiche Idee kann man aus Sicht der Lehrpersonen formulieren: Demnach können diese, wenn sie leistungsheterogene Gruppen unterrichten, nicht allen gleich gut gerecht werden. Es ist klar, dass es schwieriger ist, solche Gruppen zu unterrichten und dass manche Lehrpersonen sich davon überfordert fühlen. Ist es unmöglich? Aus didaktischer Perspektive wird man dies wohl verneinen und auf unterschiedliche Wege zum Umgang mit Heterogenität verweisen. Für die einzelne Lehrperson, die sich in dieser Situation wiederfindet, sieht es möglicherweise anders aus.

All diese Argumente setzen eine leistungsgerechte und in diesem Sinne „faire“ Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Schultypen voraus. Wenn in diesem Kontext von Chancengleichheit die Rede ist, so ist häufig genau das gemeint: Personen mit gleicher Leistungsvoraussetzungen sollen gleiche Chancen haben, den jeweiligen Schultypen zugeteilt zu werden. Das System ist fair, insofern es genau das garantiert.

Kritik der Argumente für das mehrgliedrige System

An diesem Punkt setzt denn auch die Kritik des gegliederten Systems an. Gemäss vielfältigen empirischen Studien sind die Selektionsprozesse gerade nicht leistungsgerecht. Nicht nur die Leistung, sondern insbesondere die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler scheint in der Zuteilungspraxis eine bedeutende Rolle zu spielen. Einen Hinweis darauf gibt etwa die erwähnte Zürcher Studie, die die Deutschleistungen von Schülern mit dem Schultyp in Verbindung bringt, dem sie zugeteilt werden. Offenbar kann man, wenn man im Test 800 Punkte macht, jedem der drei Schultypen zugeteilt werden.

Abbildung 5.1: Deutschleistungen am Ende der 6. Klasse nach besuchtem Schultyp auf der Sekundarstufe I



Aus: Angelone, Keller und Moser 2013, S. 58

Es ist üblich, in diesem Kontext von primären und sekundären Effekten zu sprechen (Boudon 1974). Zum einen scheinen die Leistungen von Lernenden im Übergang zur Sekundarstufe I tatsächlich (statistisch) abhängig vom sozialen Hintergrund zu sein. Kinder aus sozial benachteiligten Familien schneiden in Leistungstests schlechter ab als sozial privilegierte Kinder. Damit scheint es gerechtfertigt, wenn in den anspruchsvollen Schultypen überproportional viele privilegierte Kinder zu finden sind. Neben diesen primären Effekten sind aber auch sekundäre Herkunftseffekte festzustellen: Kinder mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund werden bei gleicher Leistung oftmals unterschiedlichen Schultypen zugeteilt. Warum das?

In unserem Schulsystem liegen keine formalen Formen vor Diskriminierung vor (d.h. Personen bestimmter Gruppen werden nicht aus formalen Gründen von Schulbildung ausgeschlossen) und zudem ist die öffentliche Schulbildung, dies insgesamt einen guten Ruf genießt, grundsätzlich kostenlos.

Es ist bekannt, dass die Empfehlungen, die Lehrpersonen beim Übertritt in die Sekundarstufe I abgeben, von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst ist (vgl. etwa Bos et al. 2004). Zudem dürften sich die Entscheidungen der Eltern und Schüler auch unabhängig von Lehrerempfehlungen nach sozialem Hintergrund unterscheiden: Dies sind teils Wertentscheidungen, die den persönlichen Horizont der Betroffenen widerspiegeln, teils spielen aber auch in der Schweiz finanzielle Aspekte eine Rolle. Gymasiale Bildung ist für Eltern tatsächlich kostspieliger als eine Berufslehre. Da sind etwa die Kosten für private Nachhilfe (oder Aufnahmeprüfungsvorbereitung) zu erwähnen, aber auch das „versteckte Schulgeld“, das in Kan-

tonsschulen anfällt (Kosten für Bücher, Laptops, Sprachaufenthalte usw.). Dazu kommt, das man in der Lehre bereits einen Lohn bezieht.

Wenn die Selektion nicht leistungsgerecht ausfällt, wackeln die Argumente für das gegliederte System: Dieses fördert gar nicht die Leistungsfähigsten (oder nur einen Teil von ihnen) – und es entstehen nicht wirklich leistungshomogene Gruppen, die dann wirkungsvoller zu unterrichten wären. Das erwähnte Prinzip der Chancengleichheit, d.h. *Chancengleichheit als leistungsgerechte Selektion*, ist nicht erfüllt.

Dabei ist zu erwähnen, dass das übliche Prinzip sogenannt *meritokratischer Chancengleichheit* über diesen Grundsatz hinausgeht. Dieser bezieht sich nicht auf die aktuellen Leistungen von Personen, sondern auf „Begabung“ oder „Talent“. Die Idee ist, dass der schulische Erfolg allein von natürlichen Begabungen und nicht von der sozialen Herkunft der Person abhängen darf (z.B. Brighthouse/Swift 2008 und 2014, im Anschluss an Rawls 1971). Insofern die aktuellen Leistungen (auch) von der sozialen Herkunft abhängen, scheint eine leistungsgerechte Selektion nicht mit dem meritokratischen Prinzip vereinbar.

Betrachtet man, wie das gegliederte System traditionell gerechtfertigt wird, so wird man denn auch auf die Idee der Begabung – oder die Vorstellung unterschiedlicher Begabungstypen – stossen. Es wurde (oder wird) die Auffassung vertreten, dass Personen über stabile Begabungen verfügen, die ihre Zuteilung zu den verschiedenen Schultypen rechtfertigen. Die Kritik am gegliederten System bezog sich häufig auf diesen Begabungsbegriff. Einflussreich ist etwa der Ansatz Heinrich Roths (1967), der einen „statischen“ von einem „dynamischen“ Begabungsbegriff unterscheidet. Bisweilen wird dem Begriff der Begabung in diesem Kontext der Begriff der „Bildsamkeit“ gegenübergestellt (vgl. auch Stojanov 2008 oder Benner 1987).

Es scheint klar, dass die Selektion im gegliederten nicht einfach von den aktuellen Leistungen ausgehen sollte, sondern von einer Leistungsprognose, die auf der Zuschreibung von Lern- und Leistungspotenzialen beruht. Die Frage ist, was eine Person im Laufe der kommenden Jahre lernen und leisten können wird, nicht (nur), was sie jetzt schon kann. Für diese Lern- und Leistungspotenziale kann man den Begriff der Begabung verwenden. Weiter fragt es sich dann, ob diese stabil (und evtl. angeboren) sind oder sich durch soziale und pädagogische Erfahrungen verändern können.

Die beste Legitimation für die schulische Gliederung ergibt sich selbstverständlich, wenn Begabungen natürlich vorgegeben sind und zum Selektionszeitpunkt verlässlich identifiziert werden können. Auf dieser Basis wird man die schulische Selektion mit Verweis auf die Idee meritokratischer Chancengleichheit rechtfertigen. An-

ders sieht es aus, wenn Begabung selbst bereits auf sozialen und pädagogischen Faktoren beruht und deshalb keine stabile, angeborene Eigenschaft des Menschen ist. Dann wird man *erstens* argumentieren können, dass die in der sechsten Klasse feststellbaren Begabungen bereits die Folge unterschiedlicher sozialer Erfahrungen sind. *Zweitens* ergibt sich daraus, dass sich die Potenziale der Person in der weiteren schulischen Karriere noch verändern können. (Diese Darstellung ist zu unterscheiden von einer rein epistemischen Perspektive auf das Problem: Demnach können wir nicht *wissen*, welche Potenziale in der Person schlummern. Nach diesem Ansatz können Potenziale oder Begabungen durchaus angeboren sein, aber sie können nicht in jedem Fall erkannt werden.)

Wenn Begabung bereits sozial beeinflusst ist, dann ist klar, dass die schulische Selektion nach der sechsten Klasse nicht dem meritokratischen Chancengleichheit entsprechen kann: Diese Selektion muss begabungsgerecht sein, weil wir in den verschiedenen Schultypen Personen mit ähnlichen Leistungspotenzialen haben wollen, aber eine begabungsgerechte Selektion wird in diesem Fall (auch) nach sozialem Hintergrund selektieren. Das sähe natürlich anders aus, wenn das Schulsystem soziale Benachteiligung in den ersten Schuljahren ausgleichen würde. Dies ist aber der nicht der Fall. Die Kinder aus unterschiedlichen Schichten treten bereits mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule ein, und in den ersten Schuljahren vergrößert sich diese Ungleichheit sogar.

Das Resultat der primären und sekundären Effekte ist, wie einleitend gesagt, dass verschiedenen Schultypen nicht so sehr leistungsmässig, sondern eher sozial homogen zusammengesetzt sind (zur Erinnerung: Nur 8% der Schülerinnen und Schüler im Langzeitgymnasium stammen aus der unteren Hälfte der Sozialstruktur). Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil mit der Zuteilung zu den verschiedenen Schultypen weitergehende Konsequenzen verbunden sind: Zum einen beeinflusst der Zuteilungsentscheid möglicherweise den weiteren Lernverlauf – in dem Sinne, dass Lernende in den anspruchsvolleren Schultypen stärkere Fortschritte machen als in den weniger anspruchsvollen. Die Zürcher Studie bestätigt dies zumindest insofern, als Lernende *mit gleichen Voraussetzungen* sich (im Fach Deutsch) unterschiedlich entwickeln (Angelone, Keller und Moser 2013, S. 66; vgl. auch Baumert, Stanat und Watermann 2006).

Zum anderen sind die verschiedenen Schultypen mit unterschiedlichen weitergehenden sozialen Chancen verknüpft. Die Chancen auf einen hohen sozioökonomischen Status sind höher, wenn man einen anspruchsvolleren Schultyp besucht hat.

Wenn ich hier von „Chancen“ rede, so meine ich die Chancen, die *aus Bildung* entstehen, nicht die Chancen *auf Bildung*.

Spricht man hier von meritokratischer Chancengleichheit, so bedeutet dies, dass die Personen mit gleichen natürlichen Begabungen gleiche Chancen im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen haben sollen. In diesem Sinne wird der Begriff der Chancengleichheit (*equality of opportunity*) etwa von John Rawls (1971), dem einflussreichsten Gerechtigkeitstheoretiker der vergangenen Jahrzehnte, verstanden. Nach diesem Ansatz gilt es als gerecht, wenn Personen aufgrund ihrer natürlichen Anlagen soziale Vorteile haben (d.h. bessere Chancen im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen). Dies ist, übersetzt auf den Bildungsbereich, bereits einen sehr anspruchsvollen Konzeption, gilt es doch, familiäre Benachteiligungen durch schulische Förderung zu kompensieren.

Trotzdem besteht möglicherweise ein Unbehagen gegen diese Art von Chancengleichheit, nämlich darum, weil es zu besagen scheint, dass die „Unbegabten“ (d.h. Person mit nachteiligen natürlichen Anlagen) zu Recht sozial schlechter gestellt sind als die von der Natur Bevorzugten. Interessanterweise sieht dies Rawls genauso:

Er vertritt die Auffassung, dass soziale Vorteile aufgrund der Begabung genauso „moralisch arbiträr“ und damit unverdient sind wie Vorteile, die wir aufgrund unseres sozialen Hintergrunds erlangen: Für beides sind wir nicht verantwortlich, und es gibt damit keinen moralischen Grund, uns dafür zu belohnen. Überträgt man diesen Punkt zurück auf die Sphäre der Bildung, so heisst das, dass die „Begabten“ (oder die Personen mit den besten natürlichen Anlagen) keinen Anspruch darauf haben, dass das Bildungssystem zu ihrem Vorteil ausgerichtet wird. Begabtenförderung könnte, wie im ersten Teil angedeutet, auch über ein Nutzenargument begründet werden. Es ist allerdings nicht klar, dass selektive Systeme insgesamt einen grösseren (sozialen, politischen, ökonomischen) Gesamtnutzen hervorbringen. Der PISA-Schock im Jahr 2000 bestand gerade auch darin, dass gewisse Gesamtschulsysteme sich als besonders förderlich für die leistungsfähigen Schüler und Schülerinnen erwiesen.

Lebensoptionen offenhalten

Im folgenden möchte ich ein Argument gegen frühe Selektion vorbringen, das gewisse der bereits gemachten Überlegungen voraussetzt, aber auch neue Gesichtspunkte ins Spiel bringt. Zuerst die theoretische (normative) Grundidee:

1. Personen an der Schwelle zum Erwachsenenalter sollten die Möglichkeit haben, ihre weitere schulische und berufliche Entwicklung selbst zu bestimmen.

2. Damit dies möglich ist, müssen sie zu diesem Zeitpunkt unterschiedliche wertvolle Optionen zur Auswahl haben. Es müssen nicht alle – und auch nicht alle wertvollen – Optionen offenstehen, aber es sollte eine Bandbreite an Möglichkeiten vorhanden sein, die den Heranwachsenden eine echte Wahl gewährleisten.

3. Daraus ergibt sich auch, dass den Heranwachsenden der Zugang wertvolle Optionen nicht vorzeitig und ohne zwingenden Grund verbaut oder erschwert werden sollte. Zukunftsorientierte (schulische, berufliche) Entscheidungen sollten nicht vorweggenommen, sondern wenn immer möglich auf einen Zeitpunkt verschoben werden, zu dem sich die betroffene Person an der Entscheidung beteiligen oder sie selber fällen kann.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund, wie sich die Entscheidungssituation in unserem Bildungssystem, verglichen mit anderen Systemen, darstellt. Hier muss zuerst auf die enge Verbindung des gegliederten Systems mit der Berufsbildung hingewiesen werden (vgl. auch Busemeyer 2015): Diejenigen Länder, die die schulische Gliederung beibehalten haben (v.a. die deutschsprachigen Ländern) verfügen über gut ausgebauten duale Berufsbildungssysteme. Dabei handelt es sich um Systeme, die staatliche finanzierte Berufsbildung mit der Ausbildung in einem Betrieb verbinden. Die skandinavischen Länder kombinieren ihre Gesamtschulsysteme mit staatlich organisierter Berufsbildung, d.h. ohne Zusammenarbeit mit der Privatwirtschaft. In den USA oder Grossbritannien, die ebenfalls über Gesamtschulen verfügen, existieren keine eigentlichen Berufsbildungssysteme (Trump will sich jedoch offenbar für ein *apprenticeship*-System einsetzen). In diesen Ländern variiert die Qualität der Gesamtschulen allerdings sehr stark, hauptsächlich in Abhängigkeit von der sozialen Zusammensetzung ihres Einzugsgebiets. Soziale Segregation führt zu schulischer Segregation. Viele wohlhabende Eltern erachten es als notwendig, ihre Kinder auf eine Privatschule zu schicken, um ihre sozialen und beruflichen Chancen zu verbessern.

Betrachtet man diese Systeme im Lichte oben genannter normativer Ideen, so fällt auf, dass die Entscheidungsoptionen für viele Heranwachsende durch das Fehlen berufsbildender Optionen von vornherein stark eingeschränkt sind, und dass für viele junge Leute aufgrund finanzieller Hindernisse keine wirklich wertvollen beruflichen Optionen existieren. Die Chancen, in den USA ohne College-Abschluss (oder ohne Abschluss eines angesehenen College) beruflich Fuss zu fassen, stehen schlecht. Die Folge ist eine hohe Jugendarbeitslosigkeit. Wer schlecht ausgebildet einen Job findet, verdient meist nicht mehr als den Mindestlohn. In vielen Fällen wird man sagen können, dass die Chance auf einen guten Bildungsabschluss schon früh verbaut wird.

Entscheidend sind bereits die ersten Schuljahre, bzw. die vorschulische Bildung, die die Eltern für einen arrangieren.

Vergleicht man dies mit der Situation in der Schweiz, so fällt auf, dass Jugendlichen viele unterschiedliche schulische und berufliche Optionen offenstehen. Die Jugendarbeitslosigkeit ist tief, und Personen, die über eine Ausbildung verfügen, können mit einem anständigen Lohn rechnen. Andererseits (und dies betrifft den dritten Punkt) spürt die frühe Selektion die späteren Berufsweg ein Stück weit vor. Selbstverständlich ist dies nicht mehr im gleichen Ausmass der Fall wie früher – die „Durchlässigkeit“ des Systems wurde erhöht. Nach wie vor macht der Selektionsentscheid bestimmte Optionen aber schwieriger zugänglich als andere. Wo man eingeteilt wird, hat Folgen für die weitere schulische und berufliche Laufbahn, obwohl es keineswegs unmöglich ist, die einmal eingeschlagene Spur zu verlassen.

Das Argument gegen das gegliederte System lautet folglich, dass es bestimmten Schülern und Schülerinnen den Zugang zu bestimmten wertvollen schulischen und beruflichen Optionen frühzeitig und unnötigerweise erschwert. Um eine solche frühe Beschränkung der Optionen zu rechtfertigen, müsste die Selektion zumindest leistungsgerecht sein (was nicht der Fall ist). Zudem müsste der Selektionsentscheid die „Begabungen“ der Betroffenen widerspiegeln – d.h. ihre Entwicklungsmöglichkeiten und -limiten. Man müsste mit einiger Sicherheit sagen können, dass jemand, der in die Sek B (oder Realschule) eingeteilt wird, tatsächlich in seiner Lernentwicklung soweit limitiert ist, dass für ihn die mit der Sek A oder dem Gymnasium verbundenen Optionen von vornherein nicht infrage gekommen. Das aber können wir wohl nicht wissen (*epistemischer* Aspekt). Zudem ist es aus meiner Sicht plausibel anzunehmen, dass Begabungen nicht in dieser Weise festgelegt sind.

Zwei Schwellen

Der Zugang zu wertvollen Optionen soll nicht vorzeitig und ohne zwingenden Grund verschlossen oder erschwert werden. Was heisst dies, positiv gesprochen? Mein Vorschlag ist, diese Frage mithilfe einer sogenannten *Schwellenkonzeption* der Bildungsgerechtigkeit zu beantworten, die zwei unterschiedliche Schwellen umfasst (Schwellenkonzeptionen werden u.a. vertreten von Anderson 2007 und Satz 2007).

Zur ersten Schwelle: Hier ist die Idee, dass alle Lernenden (wenn immer möglich) auf ein minimales Niveau gebracht werden, das ihnen eine selbstbestimmte Lebensgestaltung, politische Beteiligung und die Teilnahme am Arbeitsmarkt ermöglicht. Letzteres bedeutet, auf die schweizerische Situation bezogen, dass alle zumindest eine Berufslehre absolvieren können. Was diese untere Schwelle anbelangt, scheint

die Schweiz gut dazustehen. Zudem gelingt es relativ gut, Jugendliche über das Berufsbildungssystem in den Arbeitsmarkt (und in die Gesellschaft) zu integrieren. Irritierend bleibt weiterhin, dass gemäss den PISA-Studien ein nicht zu vernachlässigender Anteil (d.h. immer noch über 10% gemäss Konsortium PISA.ch 2014) der Jugendlichen einfache Texte nicht versteht. Offenbar stellt dies für viele kein unüberwindbares Hindernis dafür da, um einen Berufsabschluss zu erlangen und danach eine Stelle zu finden. Auch wenn dem so ist, behindert es die Betroffenen in ihrer weiteren schulischen und beruflichen Laufbahn. Man kann hier auch vorsichtig anmerken, dass das heutige gegliederte System offenbar nicht in der Lage ist, alle leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler auf ein minimales Niveau zu bringen. (Daraus kann man natürlich nicht schliessen, dass eine Gesamtschule das ohne weiteres könnte.)

Das Erreichen einer Schwelle bringt Lernende gewissermassen auf eine „Plattform“, von der aus weitere Lernschritte möglich sind. Dies führt zur Idee einer *zweiten Schwelle*: Alle sollten ungeachtet ihrer soziale Herkunft eine realistische Möglichkeit haben, eine höhere Schwelle in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten zu erreichen, die ihnen den Zugang zu einer gymnasialen Matura oder einer Berufsmatura gewährleistet. Wer diese Schwelle erreicht, hat alle Optionen, die unser existierendes System bietet (nicht: alle *möglichen* Optionen). Sieht man es als relevant an, dass Heranwachsende ihre Zukunft auf der Basis vielfältiger Optionen (mit-)entscheiden können, ist es wünschenswert, viele Personen auf die höhere Schwelle zu bringen. Vor allem ist es wichtig, niemanden voreilig abzuschreiben und ihm den Zugang zum höheren Leistungsniveau zu verbauen. Selbstverständlich werden nicht alle dieses Niveau erreichen können. Bei einige werden dies wohl die natürlichen Anlagen (ich sage nicht: Begabungen) nicht erlauben, andere werden einfach nicht motiviert sein, sich besonders anzustrengen, oder sie werden sich aufgrund ihrer persönlichen Neigungen oder Werthaltungen für eine Ausbildung entscheiden, die den Zugang zu höherer Bildung schwierig macht. Das Ziel muss es aber sein, gerade Schüler und Schülerinnen aus sozial benachteiligten Familien dazu zu ermutigen, die höhere Schwelle anzustreben.

Diese Sichtweise von Bildungsgerechtigkeit, die auf das schweizerische System zugeschnitten ist, unterscheidet sich vom klassischen meritokratischen Prinzip (der Chancengleichheit) vor allem in folgenden Punkten: 1. Dieses verlangt eine Neutralisierung sozialer Benachteiligung, akzeptiert aber Ungleichheiten, die einen natürliche Ursache haben. Die Schwellentheorie verlangt, dass alle ungeachtet natürlicher oder sozialer Beeinträchtigungen wenn möglich zumindest auf die untere Schwelle

gebracht werden. 2. Das meritokratische Prinzip verlangt gleiche Bildung für gleich Begabte – nicht aber eine gute oder angemessene Bildung. Mit der (unteren) Schwelle ist inhaltlich definiert, welche Fähigkeiten und Kenntnisse Personen erwerben sollten. Die obere Schwelle definiert das Leistungsniveau relativ zum bestehenden Bildungssystem, d.h. bezogen auf den Zugang zu höherer Bildung.

Braucht die Schweiz eine Gesamtschule?

Im Weiteren stellt sich die Frage, wie – d.h. auch: mit welcher Struktur des Bildungssystems – diese Schwellenkonzeption am besten umgesetzt werden kann. Wie deutlich wurde, ist das gegliederte System problematisch, weil es den Zugang zu gewissen Optionen vorzeitig und unnötigerweise erschwert. Es gibt Gründe anzunehmen, dass die obere Schwelle von bestimmten Schülergruppen (v.a. den sozial Benachteiligten) besser erreichbar wäre, wenn es keine frühen Selektionsentscheidungen gäbe, die – wie ebenfalls klar wurde – in hohem Masse von sozialen Faktoren beeinflusst ist. Gerade diejenigen, die gemessen an ihren Leistungen oder Leistungspotenzialen zu Unrecht in einen weniger anspruchsvollen Schultyp eingeteilt werden, können von einer Abschaffung der frühen Selektion profitieren.

Deshalb gibt es gute Gründe, das heutige System durch eine acht- bis neunjährige gemeinsame Schule („Gesamtschule“) zu ersetzen, an die unterschiedliche „praktische“ und „akademische“ Bildungs- oder Ausbildungsgänge anschliessen, einschliesslich der Lehre mit Berufsmatura sowie der Fach- und Wirtschaftsmittelschulen (es ist interessant zu bemerken, dass insbesondere letztere eine staatliche Form von Berufsbildung darstellen – abgesehen vom integrierten Praktikum, das in einem Betrieb stattfindet).

Wie wir gesehen haben, haben Länder mit Gesamtschulen keine dualen Berufsbildungssysteme (d.h. keine Berufslehre). Das vorgeschlagene Modell kombiniert die Idee der Gesamtschule mit einer starken Berufsbildung, die im Verbund mit der gymnasialen Bildung vielfältige schulische und berufliche Optionen eröffnet.

Literatur

Anderson E (2007) Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics* 117(4): 595–622.

Angelone, D, Keller F, Moser U (2013) Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich: Institut für Bildungsevaluation Zürich.

- Baumert J, Stanat P und Watermann. R (2006) Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert J, Stanat P und Watermann. R (Hrsg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 95–188.
- Benner D (1987) *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Bos W, Voss A, Lankes EM, Schwippert K, Thiel O und Valtin R (2004) Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos W et al. (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, pp. 191–228.
- Boudon R (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Brighouse H und Swift, A (2008) Putting Educational Equality in its Place. *Education Finance and Policy* 3(4): pp. 444–466.
- Brighouse H. und Swift, A. (2014) The Place of Educational Equality in Educational Justice. In: Meyer K (Hrsg.) *Education, Justice, and the Human Good*. London: Routledge: S. 14–33.
- Busemeyer MR (2015) *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Konsortium PISA.ch (2014), PISA 2012: Vertiefende Analysen, Bern und Neuchâtel: SBFI/EDK, PISA.ch
- OECD (2001) *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*: Paris: OECD.
- Rawls J (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge Mass.: The Belknap Press of Cambridge University Press.
- Roth, H. (1967) Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabtenförderung (1952). In: Ballauf, T und Hettwer, H (Hrsg.), *Begabtenförderung und Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 18–36.
- Satz D (2007): Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics* 117(4): 623–648.
- Stojanov K (2008) Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(4): 516–531.