

Jürgen Oelkers

## *Zur Entwicklung des deutschen Bildungssystems<sup>\*)</sup>*

Mein Vortrag bietet drei Fragestellungen an, die dem Thema Entwicklung des Bildungssystems gewidmet sind:

- Bleiben Schulen wirklich, was sie sind, oder sind Alternativen denkbar?
- Erhält sich das Interesse an öffentlicher Bildung oder privatisiert sich auch dieser Sektor des gesellschaftlichen Lebens?
- Geht die Qualität der Bildung selbst dann zurück, wenn strukturelle Schulreformen in der einen oder anderen Hinsicht greifen?

Die Fragen beziehen sich auf die drei Schritte meines Vortrages. Sie lassen sich wie folgt erläutern: Staatlich unterhaltene, aus Steuermitteln finanzierte Schulen, die für eine im Kern egalitäre Allgemeinbildung sorgen sollen, sind ein spätes Produkt der Bildungsgeschichte. Ihre bis heute gültige Grundform stammt aus dem 19. Jahrhundert. Sie ist wohl ausgebaut, aber nie wirklich verändert worden. Heute sind jedoch in sehr weitgehender Hinsicht *Alternativen* denkbar, und zwar im Blick auf die Organisation, die Medien und die Finanzierung von Schulen. Mit diesem Szenario werde ich beginnen (1).

Die zweite Frage verweist auf einen hauptsächlichlichen Trend, nämlich die Individualisierung wie des gesellschaftlichen Lebens so auch der Bildung. Die Gleichsetzung von "Schule" mit "Bildung" ist ein Reflex auf die Erfolgsgeschichte staatlicher Entwicklungspolitik im 19. und 20. Jahrhundert, die (die Erfolgsgeschichte) sich nicht einfach fortsetzen wird. Die Individualisierungstendenzen in westlichen Gesellschaften die Individualisierungstendenzen werden sich verstärken und nicht etwa zurückgehen. Dass Bildung *öffentlich* organisiert, als *Allgemeingut* verstanden und mit staatlichem *Zwang* verbunden wird, ist dann nicht mehr selbstverständlich und bedarf besonderer Rechtfertigung (2).

Drittens fragt sich, ob die heutige Form der Verschulung noch jene Bildungsqualität garantiert, die für die Zukunft des Lernens und des Wissens notwendig ist. Schulreformen könnten sich als aufwändige Fehlkalkulationen erweisen, die nichts wirklich verbessern, dafür sehr viel kosten, und dies sowohl echtes als auch symbolisches Kapital. Die Frage, woher wir wissen, dass wir die *richtigen* Schulreformen haben, ist hinter grosser Reformrhetorik verdeckt, die vielleicht ein grösseres Risiko darstellt als die Versuche selbst. Der heutige oft gebrauchte Ausdruck "Qualitätssicherung" ist eher eine rhetorische als eine praktisch bewährte Grösse, die selten vor dem Hintergrund der Geschichte des Systems aufgebaut wird, sondern die nachhaltigen Wandel voraussetzt, der am Ende womöglich ausbleibt. Schulen bringen nicht irgendwelche, sondern spezifische Qualitäten hervor, solche, für die sie spezialisiert sind. Vor allem diese Einsicht *begrenzt* die Frage nach der Entwicklung des Bildungssystems (3).

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Herbstakademie Biberach am 22. Oktober 2003.

Dieses Spektrum lässt sich natürlich nicht in toto bearbeiten. Im Folgenden konzentriere ich mich auf drei Probleme, die sich aus der Richtung meiner Fragestellung ergeben, nämlich

- die Macht ökonomischer Argumente,
- die Akzeptanz öffentlicher Bildung
- und die Qualität der Schule.

Ich werde in meinem Vortrag zunächst eine Fassade aufbauen, dann dieser Fassade einige Risse zufügen und schliesslich das stark machen, was sich hinter der Fassade nur verbergen kann. Zunächst entsteht eine Drohkulisse, die mit einer Chancenabwägung verbunden ist; am Ende werde ich den Gedanken stark machen, dass die Schule die Zukunft die eigene Kontinuität Ernst nehmen muss, wenn sie ihre Qualität erhalten will.

### *1. Alternativen zur Schule: Finanzierung, Organisation, Medien*

Staatliche Schulen sind keine Unternehmen, sie erzielen weder Gewinn noch Verlust sondern müssen nur ihre Budgets zum Jahresende ausgegeben haben. Schulen können nicht Bankrott gehen, faktisch ist es für den Staat schwierig bis unmöglich, Schulen zu schliessen, auch bei schlechter Qualität gibt aus Gründen der flächendeckenden Bildungsversorgung eine Überlebensgarantie, und was genau die Qualität ist, lässt sich trotz oder wegen PISA kaum sagen. Man könnte diese Unbeweglichkeit und Intransparenz mit dem staatlichen Monopol erklären. Organisiert wird die Schule als staatliche Verwaltungseinheit mit identischen Normen und Vorschriften, Mitbewerber sind faktisch keine vorhanden, also fehlen Marktkräfte und so der Zwang, effizient zu arbeiten. Das System kann sich Trägheit leisten, weil es nicht unter Wettbewerbsbedingungen arbeitet.

Dieser Verdacht ist in angelsächsischen Ländern inzwischen so dominant, dass ihm niemand ausweichen kann. Auch entschiedene Kritiker jeglicher Marktorientierung im Bildungsbereich sind veranlasst, sich mit ökonomischen Argumenten und deren eigentümlicher Macht auseinander zu setzen, weil tatsächlich Alternativen zur bisherigen Form der Verschulung erkennbar werden, die nicht nur fiskalisch interessant sind. Es geht auch nicht einfach um Sparpolitik, die bekanntlich ein Mittel von sehr begrenzter ökonomischer Rationalität ist. Vielmehr ist die Schlüsselfrage, ob die Organisation der Schule, die *Form*, in der sie seit Mitte des 19. Jahrhundert existiert, noch effizient genug ist, um zukunftsfähig zu sein. Nur dann kann sie weitere Investitionen abverlangen.

Die Frage, ob sich der ganze Aufwand lohnt, und wenn ja, in welcher Hinsicht, gewinnt in der öffentlichen Diskussion zunehmend an Einfluss und muss also Ernst genommen werden. Die Schulen in Kontinentaleuropa werden nahezu komplett aus dem allgemeinen Steueraufkommen bezahlt, ohne dass eine Gesamtrechnung vorliegen würde, die sämtliche Kostenfaktoren berücksichtigen könnte. Gleichwohl steht die Frage in Raum, ob nicht *zuviel* Aufwand betrieben werde und was *genau* den jetzigen Aufwand rechtfertige. Auf diese Frage kann man nicht immer nur mit Empörung reagieren oder mit dem mageren Argument antworten, Bildung, wie sie ist, sei Standortsicherung.

Mit der Frage des Aufwandes ist noch eine andere verbunden, die grundsätzlicher ist, nämlich was der Staat in Zukunft leisten und wofür er zuständig sein soll, wenn immer mehr

Bürgerinnen und Bürger lieber weniger Steuern zahlen und dafür selber entscheiden wollen, wie ihr Geld angelegt wird. Zudem profitieren nicht alle Bürger von der Schule gleich, wer keine Kinder hat, muss trotzdem Steuern für den Unterhalt von Schulen zahlen, ebenso wer nur bestimmte Teile des Angebots wirklich nutzen kann. Warum soll für Gymnasien zahlen, wer für die eigene Bildung lediglich die Hauptschule hat nutzen können? Auch in umgekehrter Hinsicht ergibt sich ein Befund: Extraleistungen für die Schule, wie Hausaufgabenbetreuung oder die Sicherstellung der Motivation der Schüler wie der Eltern, werden unentgeltlich entgegen genommen und sind nicht einmal von der Steuer absetzbar. So gesehen, ist es nicht erstaunlich, dass die Schulkritik allmählich eine neue Qualität gewinnt, die sich stark von ökonomischen Argumenten leiten lässt.

Die Frage nach der Rolle des Staates bezieht sich gleichermaßen auf föderative wie auf zentralistische Bildungssysteme, weil die Richtung der Antwort Folgen für beide hat. Der Staat nämlich könnte sich zurückziehen auf drei wesentliche Bereiche,

- die Formulierung des *rechtlichen* Rahmens für Bildung,
- die Vorgabe verbindlicher *Ziele* und *Standards*
- sowie die Überprüfung, in welchem Masse die Ziele erreicht wurden oder nicht.

Die Geschäftsgrundlagen müssen klar sein, ebenso die Ziele, die erreicht werden sollen und die Verfahren der Zielkontrolle. Mehr wird jedoch nicht festgelegt, auf jede bürokratische Feinsteuerung wird verzichtet. *Wie* die Ziele oder staatlichen Rahmenvorgaben erreicht werden, wird nicht mehr vom Staat vorgegeben und organisiert, sondern dem Spiel der Kräfte überlassen. Dabei sind für bestimmte Angebote immer Äquivalente möglich, sofern Konkurrenz zugelassen wird, wie dies zum Beispiel in England zunehmend mehr der Fall ist (BALL 2002; siehe auch OELKERS 2001, MANGOLD/OELKERS 2002)<sup>1</sup>.

Vermutlich heisst das nicht, die heutige staatliche Organisation in vollständig liberalisierte Bildungsmärkte zu verwandeln. Beispiele dafür gibt es bislang auch im angelsächsischen Raum nicht. Zudem werden die nationalen Systeme verschiedenen reagieren, was für England gilt, kann kaum auf Österreich oder Baden-Württemberg übertragen werden. Andererseits macht sich überall die Macht ökonomischer Argumente bemerkbar, die die Effizienz des bisherigen Systems<sup>2</sup> in Frage stellen. Ist es wirklich eine lernfördernde, das Potential unserer Kinder nutzende Erfahrung, wenn wir sie neun und mehr Jahre zur Schule gehen lassen, ohne *Abnutzung* in Rechnung zu stellen? Und muss Unterricht erteilt werden, wenn niemand etwas lernt?

- Abverlangt wird von den Kindern ständige Anwesenheit in einer Gruppe, die sie sich nicht ausgesucht haben,
- Angewiesensein auf eine Lehrkraft, die ihnen zugeteilt wurde,
- und Unterricht nach einem Schema, das auf einen fiktiven Durchschnitt hin berechnet ist –
- Sind das zukunftsfähige Erfahrungen, wenn Lernen auf Vorrat nur noch Schulen auszeichnet?

Die Abwahl dieser Erfahrung ist faktisch nicht möglich. Schüler *müssen* unterrichtet werden, auch wenn sie von der Erfahrung gar nicht profitieren oder sich erkennbar subversiv verhalten. Schon die Lehrkräfte verfügen kaum über Möglichkeiten, sich von Schülern, die

<sup>1</sup> Die deutsche Diskussion ist vergleichsweise abwartend bis abwehrend (ZYMEK 1998).

<sup>2</sup> Zur (komplexen) Begrifflichkeit: GRIN (2001).

ihnen das Leben schwer machen, zu trennen, in umgekehrter Hinsicht ist das gänzlich ausgeschlossen. Warum aber diese Zwangsgemeinschaft? Entspricht es nicht einem Gebot der Demokratie, dass man sich die Bildung aussuchen kann, die man für sich selbst oder seine Kinder beansprucht? Was als Grundprinzip in der Erwachsenenbildung fraglos akzeptiert wird, nämlich Freiwilligkeit und die Möglichkeit der Wahl, ist für die schulische Allgemeinbildung verpönt. Dabei herrscht die Rechtslage des 18. und das Verwaltungsprinzip des 19. Jahrhunderts vor, nämlich allgemeine Schulpflicht und zwangsweise Zuordnung zu Schulkreisen, die nur im Ausnahmefall gelockert werden kann.

Ich vermute, dass wir in Zukunft mindestens sechs Modelle diskutieren werden, die alle die heute unbefragte Garantie des Staates für die *eine* historische Schulform, die wir haben, angreifen. Es sind dies Massnahmen zur Flexibilisierung, die das System nicht neu erfinden, wohl aber sehr weitgehend verändern können. Im Einzelnen geht es um

- die komplette oder partielle Umstellung der Bildungsfinanzierung auf Bildungsgutscheine (vouchers),
- die Einführung und allmähliche Erhöhung des Eigenanteils mindestens im nach-obligatorischen Bereich,
- Outsourcing bestimmter Fächer und Angebote,
- Mittelvergabe nach Leistung unter der Voraussetzung von Rankings,
- Teilkommerzialisierung durch Sponsoren
- Privatisierung von Sektoren, die wirtschaftlich interessant sind.

Entwicklungen in Grossbritannien, Skandinavien, Ostasien und in den Vereinigten Staaten zeigen, dass dies keine Hirngespinnste sind. Wiederum sorgt die Macht der ökonomischen - gepaart mit moralischen - Argumenten dafür, dass diese Alternativen der Schulorganisation Ernst genommen werden. Das entsprechende Szenario lässt sich leicht ausmalen und kann keineswegs mehr als *science fiction* betrachtet werden.

Bildungsgutscheine werden vor allem moralisch gerechtfertigt, nämlich mit der Freiheit der Wahl gegenüber unkontrollierbarem, staatlichen Zwang. Statt Schulen automatisch Budgets zuzuteilen, werden die vorhandenen Steuergelder an Personen verteilt, die sie nach *ihrer* Wahl investieren können. Schulen müssten dann um Kunden werben und im Blick darauf ihre Qualität nachweisen. Die Kunden könnten bei der Schulwahl einen Eigenanteil einsetzen, um ihre Position zu verbessern, die Schulen wiederum könnten ihre Preise nach der eigenen Qualität festsetzen, also würden den heutigen Einheitstarif aufgeben. Bestimmte Fächer werden wie Musik oder Sport werden nur noch durch Konsortien ausserhalb der Schule angeboten, was den Rang dieser Fächer deutlich aufwerten würde.

Auch wenn keine Bildungsgutscheine eingeführt werden, kann man die Mittelvergabe an Leistungsbeurteilungen binden. Die Leistungsmessung mit verbindlichen Tests ermöglicht das Erstellen von Rankings, die die Qualität der einzelnen Schulen abgestuft darstellen. Eltern und Schüler wissen dann, auf welchem Rang ihre Schule steht, was Zu- oder Abwahlen zur Folge haben kann. Auch hier liegen englische Erfahrungen vor (BARBER 2002). Schlechte Schulen sind gehalten, sich zu verbessern, gute Schulen müssen ihren Platz halten, was beides zugleich nicht möglich ist. Der Wettbewerb muss Gewinner und Verlierer kennen, wenn er stattfinden soll. Hinzukommen Privatisierungen mindestens von Teilbereichen und eine stillschweigende Kommerzialisierung, die in den Vereinigten Staaten längst Realität ist (BOYLES 1998). Neben dem Logo der Schule steht das von Coca Cola, die mehr bezahlt als die Konkurrenz, um in der Schule sichtbar zu sein. In diesem Sinne würde ein kommerzieller öffentlicher Raum entstehen, der nicht länger unter staatlicher Kontrolle steht.

Die Frage der effizienten Organisation ist wesentlich verknüpft mit der Frage der neuen Medien. Es ist kein Zufall, dass *beide* Fragen die heutige Reformdiskussion dominieren; beide haben mit Flexibilisierungserfahrungen zu tun, die ausserhalb der Schule längst durchgesetzt worden sind. In früheren Epochen der Schulreform waren Organisation und Medien unbefragte Randbedingungen, die weitgehend starr verstanden werden konnten. Heute steht genau das zur Disposition,

- die Stundentafel,
- die Lektionenverteilung,
- der Frontalunterricht,
- Tafel, Kreide, Schwamm,
- das langsame Lehrbuch
- und vermutlich auch der Hellraumprojektor sowie der damit verbundene foliengesteuerte Unterricht.

Schulen in ihrer herkömmlichen Gestalt sind *ortsgebunden*, und das hat unmittelbare Konsequenzen für die Prinzipien der Schulorganisation, die seit dem ausgehenden Mittelalter in Kraft sind und deren Geltung bislang völlig fraglos zu sein schien. Schulen sind individuell immer nur im Rahmen einer bestimmten Form, die universell ist. Das gilt für die Ästhetik des Unterrichts ebenso wie für die Verteilung der Rollen oder die Fragilität des Kollegiums und die Mentalität "Lehrersein", aber auch und massgeblich für die scheinbaren Selbstverständlichkeiten der täglichen Abläufe. Jeder Schultag setzt mindestens die folgenden Prinzipien voraus, die in der pädagogischen Reformliteratur nie thematisiert werden und die gleichwohl unverzichtbar sind:

1. Alle Schüler einer Lehr- und Lerneinheit sind während der Unterrichtszeit *persönlich* anwesend.
2. Lehren und Lernen ist auf *anwesende* Personen abgestellt, Abwesenheit ist Chancenminderung.
3. Lernobjekt und Lernzeit sind pro Gruppe oder Einheit *genau gleich*.
4. Es gibt nur *ein* Zeitmass.
5. Alle Medien dienen *dieser* Organisation.

Auch hier ist das alternative Szenario nicht mehr *science fiction*. Die Umstellung auf webbasiertes Lernen bricht den unbedingten Vorrang der *Personen* auf, Lernen kann sich auch auf *Programme* beziehen, für die persönliche Anwesenheit nicht mehr zwingend erforderlich ist. Zudem sind ganz andere Betreuungsverhältnisse denkbar, Internetlehrer oder "Telecoaches" gibt es bereits heute schon,<sup>3</sup> sie verlangen nicht, dass alle ihre Schüler zur gleichen Zeit und in der gleichen Situation lernen, was die heutige Schulorganisation verbindlich vorschreibt, unabhängig davon, wie die tatsächliche Lernmotivation beschaffen ist und ob gelernt wird, was gelernt werden soll.

Wesentlich dabei ist, dass Zeit flexibilisiert wird. Lernen ist nicht länger in starre Zeiteinheiten, Lektionen oder Schulstunden, kanalisiert, sondern kann und muss sich selbst organisieren, eine analoge und passende Flexibilisierung der Betreuung vorausgesetzt. Unterricht wäre in der Folge nicht mehr lediglich Lehrertätigkeit, die auf Aufnahme des *akut Vorgebrachten* abhebt, vielmehr würden sich Aufgaben und Leistungen zeitlich trennen.

---

<sup>3</sup> Neben ungezählten namentlichen Anbietern auch Firmen wie das *Studio-DIE Internet Distance Education* der Firma Knowlton&Associates, Inc. ( <http://www.studio-ide.com/> ). Es gibt auch *Online Tutorials* von Lehrerorganisationen, etwa der *Learning Space Foundation* (<http://www.learningspace.org.88/> )

Abwesenheit ist nicht länger gleichbedeutend mit Chancenminderung, weil die Grundbedingung, *Anwesenheit von allen*, aufgebrochen ist. Aufgaben können verschieden bearbeitet werden, und die Leistungskontrolle setzt nicht mehr eine ununterbrochene Kette von analogen Situationen voraus, die sämtlich von der *einen* Lehrkraft gestaltet wurden.

Die Schüler nutzen die medialen Zugänge zur Bearbeitung von Aufgaben, sie werden damit unabhängig von dem Wissensgefüge und dem Lehrstil eines oder gar "ihres" Lehrers, der sich mit den Zugängen zu den neuen Medien unweigerlich einer Konkurrenz ausgesetzt sieht, die früher durch das verpflichtende und vom Lehrer kontrollierte Schulbuch ausgeschlossen oder kurz gehalten werden konnte. Aber will oder kann man es Schülern verweigern, sich die notwendigen Informationen zur Bearbeitung ihrer Aufgaben weltweit zu beschaffen, ohne sich von der Schule kontrollieren zu lassen? Erwartbar ist ein Mix aus Internet und eigenem Kopf, der vermutlich in vielen Fällen das Lernen befördern und jedenfalls nicht mehr behindern wird, als die Schule dies tut.

Die Medien dienen also nicht mehr der Schule, wie das Schulbuch der Lehrkraft, vielmehr muss umgekehrt die Schule auf die Medien eingestellt werden. Allein das heute im Internet präsente *lexikalische* Wissen erlaubt nicht nur die eine beliebige Erhöhung und Erweiterung des Schulwissens, sondern zugleich seine Kontrolle durch unabhängige Instanzen. Ich könnte auch sagen, das Schulwissen demokratisiert sich, mindestens wird es vielfältig, umstritten und unabhängig von dem Format Schulbuch. Kontrolle und Wissenserwerb fallen auseinander, Unterricht verliert seinen linearen Charakter, Lehren und Lernen übernehmen die Möglichkeiten des globalen Austausches, mit allen Konsequenzen für die Institution Schule, die sich nicht mehr auf den *einen* Lernort verlassen kann, an dem sie gegründet wurde und bislang gut überlebt hat.

Die Lernorte selbst verändern sich, sie verlieren die Bindung an traditional definierte soziale Räume, weil sie auf Schnelligkeit reagieren müssen. Die stetige, sozusagen langsam fließende Zeit der Schule, die sich genau erwarten liess, wird *mit* dem Lernmedium aufgesprengt. Forschendes Lernen im Internet lässt sich nicht im 45 Minuten-Takt bewerkstelligen, während in Zukunft Qualitätssteigerungen im Fachunterricht nur *mit* einem solchen Zugang möglich sein werden. Schulbücher sind viel zu langsam, um das Lerntempo halten zu können, an das sich die Schüler gewöhnen werden, auch weil ihnen keine andere Wahl bleibt. Aber dieses Szenario ist nur die halbe Miete, das Bild lässt sich auch ganz anders entwerfen.

Schnelligkeit nämlich ist die eine Seite, nicht zu bewältigende Vielfalt die andere. Computer und besonders die Internetzugänge bieten Speicherungen und Kommunikationen, die eine radikal neue Qualität definieren. Eine zentrale Frage wird sein, wie man diese Fülle angesichts der Erreichbarkeit innerhalb nützlicher Zeit bewältigt, wenn immer die meisten Anfragen *nicht* gestartet oder nicht ausgewertet werden können. Es ist unmöglich, alle Suchergebnisse zu einem Thema auch nur anzuschauen, geschweige denn zu verarbeiten, während die Unsicherheit wächst,

- Wie die Angebote zustande kommen,
- welche Güte sich mit welcher Information verbindet,
- auf welche Quelle wirklich Verlass ist,
- was als Standardinterpretation gelten kann
- und wo das akut nützlichste Wissen zu finden ist.

Die autoritäre Lehrerinterpretation hatte den unschätzbaren Vorteil, dass alle anderen Möglichkeiten entweder unerkannt blieben oder aber ausgeschlossen wurden. Im Internet gibt es zu jedem Thema des Schulwissens immer weit mehr Angebote, als eingelöst werden könnten, ohne die Qualität auch nur übersichtlich halten, geschweige denn kontrollieren zu können.

*Seriosität*, anders gesagt, wird zum knappen Gut, das nur mit hohem Entwicklungsaufwand zu haben ist, und dies in einem schnellen und zunehmend beschleunigten Medium, das unkontrollierbar viel zur gleichen Zeit anbietet. Damit ist ein erster Riss in der Fassade der schönen neuen Welt der Alternativen zur Schule. Der Riss vergrößert sich, wenn man nicht von denkbaren Alternativen der Finanzierung, der Organisation und der Medien ausgeht, sondern von der Aufgabe öffentlicher Bildung, die nicht nur Lernen und Wissen voraussetzt, sondern auf Grundfragen der Demokratie bezogen werden muss.

## 2. Öffentliche Bildung als Generationenvertrag

Bildung unterscheidet sich von Konsum und Unterhaltung im *Anspruch*. Kommerzialisierung von Bildung heisst im wesentlichen Senkung der Ansprüche, weil Kundenmacht in diesem Bereich sich nicht oder nur schwach und lediglich in bestimmten Kaufsegmenten durch herausgehobene Standards steuern lässt. Kunden entscheiden nach Bedürfnissen und Bedarf, beides ohne einen grossen Planungshorizont, sieht man von der Lebensvorsorge einmal ab. Bedürfnisse werden möglichst *kurzfristig* realisiert, je nachdem, was das persönliche Einkommen zulässt, wobei Angebote die Grenzen je verschieben. Nicht zufällig ist in der Tourismusindustrie von *Last Minute*-Angeboten die Rede, die die Kurzfristigkeit nochmals komprimieren.

Demgegenüber ist Bildung, mindestens in ihrer schulischen Form, ein *langfristiges* Geschäft, das einen Generationenvertrag voraussetzt. Dieser Vertrag ist formell nie geschlossen worden und gleichwohl ein erstrangiger gesellschaftlicher Tatbestand. Seit Beginn des 19. Jahrhundert ist die Bildungsversorgung zu einer zunehmenden Selbstverständlichkeit geworden, die jede Lebensplanung bestimmt. Ohne neun oder dreizehn Schuljahre, ohne anschliessende Berufsausbildung und ohne ständige Weiterbildung sind Lebensentwürfe wie auch Karrieren kaum noch vorstellbar. Die historische Grunderfahrung sind steigende Niveaus *in der Breite*, wesentlich bewirkt durch flächendeckende Bildungsversorgung, der sich im Kern niemand entziehen kann und soll. Jede neue Generation setzt voraus, dass das einmal erreichte Bildungsniveau nicht sinkt, sondern steigt, mindestens aber erhalten bleibt.

Die Voraussetzung dafür waren

- staatliches Engament und öffentliche Alimentierung,
- gemeinsame Standards und vergleichbare Entwicklung in verschiedenen Regionen,
- der Aufbau und die Stabilisierung einer Profession,
- Akzeptanz in der Gesellschaft *mit* der staatlichen Niveausicherung,
- relative Autonomie der einzelnen Einheit
- und unbefristete Überlebensgarantie.

Eine öffentliche Versorgung mit Allgemeinbildung ist unabhängig davon nicht zu haben. Das historische System kann also nicht völlig anders gebaut werden, wenn es vergleichbare Effekte erzielen soll. Historisch besteht der Grundeffekt darin, ein steigendes Bildungsminimum für alle garantieren zu können. Genau das macht den faktischen Generationenvertrag aus, er sieht nicht vor, dass am Ende alle das Gleiche können, sondern dass ein bestimmter Grundbestand an Wissen und Können, der im Niveau ständig angestiegen ist, für alle garantiert scheint.

Wenn ich sage “scheint”, dann aus zwei Gründen: Bildung ist kein automatisch gefertigtes Produkt, sondern ein fragiles Zusammenspiel aus sehr heterogenen Faktoren, die leicht auseinander fallen können, und die gesellschaftliche Überzeugung der Notwendigkeit von Bildung ist in bestimmten Hinsichten wichtiger als das je akute Resultat. Ich könnte auch sagen, entscheidend sind Erwartung und Anspruch, erst daran anschliessend und darauf bezogen die Praxis. Insofern sind Steuerargumente, Individualisierung oder Gleichgültigkeit gegenüber Bildung gefährliche Tendenzen, weil sie die historische Überzeugung des Sinns öffentlicher Bildung angreifen, ohne den die Schule keine Basis in der Bevölkerung hätte. Auf der anderen Seite können Schulen die an gerichteten öffentlichen Erwartungen auch nicht beliebig unterlaufen, sondern müssen auf sie eingestellt sein, und dies möglichst transparent.

Die Erwartungen beziehen sich auf Bildungsstandards, die für die Funktionsweise einer politischen Öffentlichkeit und so einer demokratischen Gesellschaft unerlässlich sind. In diesem Sinne dürfen Organisation und mediale Verfassung der Schule kein Selbstzweck sein, sondern müssen sich auf Anliegen und Auftrag öffentlicher Bildung beziehen lassen. Gelegentlich hat man in der heutigen Diskussion den umgekehrten Eindruck, was auch damit zu tun hat, dass Zielsetzungen individuell verstanden werden und Bildung nicht mehr, auch nicht im Bewusstsein mancher Lehrkräfte, als *allgemeines* Gut erscheint. Aber wenn einzig persönlicher Profit zählen soll, wäre damit das beste Argument für Privatisierung geliefert, während allgemeine Bildung nur mit einem Gut gerechtfertigt werden kann, das sich *nicht* auf privaten Nutzen reduzieren lässt.

Noch ist allgemeine und kostenlose Bildung für Alle ein in der Öffentlichkeit weitgehend fraglos akzeptiert Tatbestand, wie etwa in Meinungsumfragen immer wieder deutlich wird. Allerdings sind damit klare Erwartungen verbunden. Wenn man die Frage stellt, wofür schulische Bildung sorgen soll, damit sich der Aufwand lohnt, dann erhält man Listen wie diese:

- Perfektionsgrade der Alphabetisierung
- Symbolverstehen in öffentlichen Räumen
- Wissensstandards in politischer Kommunikation
- eine persönliche Bildungspräsenz
- selbstverständliche Nutzung von Lernressourcen
- fortlaufende Strukturierung der Bildung
- Aushalten von Testsituationen.

Wer *nicht* Lesen oder Schreiben kann, oder auch, wer dies nur in mangelnder Perfektion kann, hat am Arbeitsmarkt der Zukunft keine Chancen, was sich durch Internetnutzung nicht ausgleichen lässt. Die persönlichen Schwächen werden unmittelbar mit der Nutzung sichtbar, was kein noch so perfektes Fehlerprogramm ausgleichen, es sei denn, der Autor ist mit dem Fehlerprogramm identisch. Wer nicht Lesen kann, erfährt tägliche Benachteiligung in öffentlichen Räumen, die rasches und differenziertes Symbolverstehen

abverlangen. Wer nicht Schreiben kann, ist in entscheidender Hinsicht am persönlichen Ausdruck behindert. Musischen oder überhaupt künstlerischen Analphabeten sind ganze Welten einfach verschlossen, die für die Strukturierung der eigenen Erfahrung eigentlich unverzichtbar sein müssten.

Aber es geht nicht nur um Elementarbildung: Ohne ein vorauszusetzendes Minimum an gemeinsamer Bildung wären politische Kommunikation und so eine argumentativ orientierte Öffentlichkeit nicht möglich. Genau so wenig gelingt die gesellschaftliche Integration, die an Bildungsstandards gebunden ist und nicht etwa nur Schulabschlüsse voraussetzt. Die individuelle Bildung muss fortlaufend strukturiert werden, was nur möglich ist, wenn die Schulerfahrung mit Lernqualität gleichgesetzt werden kann. Erwartet wird aber immer auch eine persönliche Bildungspräsenz, also die Umsetzung der Bildungserfahrungen in eigenen Stil oder Kommunikationsfähigkeit. Schulen bereiten in diesem Sinne auch auf Bildungskulturen vor, die Unwissen oder Ignoranz sanktionieren. Man blamiert sich, wenn man "Faust" für ein Drama von SCHILLER hält, das mit einem "zerbrochenen Krug" endet, oder wenn man MOZART mit der Kugel gleichsetzt. Die Toleranz endet dort, wo sichtbares Nichtwissen *nicht* ausgeglichen wird, was dann die ständige Nutzung von Lernressourcen zu einer selbstverständlichen Erwartung werden lässt. Wer etwas *nicht* kann, ist gehalten, es zu lernen, und zwar als Reaktion auf die *Verletzung* der Erwartungen.

Fortlaufendes Lernen ist nur möglich durch die ständige Restrukturierung der eigenen Bildung, also des Wissenshorizontes, mit dem man sich zu präsentieren gedenkt. Die Präsentation wird fortlaufend getestet, es gibt keine Projektplanung, kein Geschäftsessen und keine Konsumsituation ohne mitlaufende Wissenskontrollen, die die Kommunikation *Anderer* danach testen, ob sie allgemeine Standards erfüllen oder nicht. Falsche Zahlen, schlechte Formulierungen, fehlende Bezüge, schiefe Kontexte sind *negative* Indikatoren für Bildung, die im Alltag hohe Relevanz erhalten. Es gibt jeden Tag Testsituationen, die zeigen, welche hohe Relevanz Bildung zugesprochen erhält, und zwar unabhängig davon, wie der Computer genutzt wird.

Die gesellschaftliche Bildung kann daher nicht auf Berufarbeit und so auf den Arbeitsmarkt verengt, sondern muss auf den Generationenvertrag bezogen werden, den die Internetrevolution nicht aufhebt, sondern verstärkt, wie immer anders die Zeitverhältnisse, die Lernformen oder die Art und Weise der Kommunikation in künftigen Schulen beschaffen sein mögen. Das Problem Bildung ist nicht dadurch gelöst, dass schnelle Zugänge und riesige Speicherungen bestehen.

- Den Umgang mit Computern lernen Kinder spielend,<sup>4</sup> aber allein damit sind sie weder imstande, ein historisches Problem zu verstehen noch auf gesteigerte Ansprüche in der Mathematik zu reagieren.
- Mit dem Zugang zu riesigen Geographienetzen ist nicht garantiert, dass Kinder geographische Vorstellungen entwickeln,
- die leichte Erreichbarkeit lexikalischer Informationen gewährleistet nicht eine vertiefte Problemlösung,
- der ständige Kontakt mit Oberflächen sorgt nicht für den Aufbau von lernfähigen Wissensstrukturen.

Genau das aber muss gesichert werden, ein steigendes Minimum an inhaltlicher Bildungsversorgung für alle, anders lässt sich nicht mehr von öffentlicher Bildung sprechen,

---

<sup>4</sup> Das zeigen Evaluationen von entsprechenden Versuchen in der Schweiz (BÜELER/STEBLER/STÖCKLI/STOTZ 2001).

ganz unabhängig davon, wie sie sich in künftigen Informationsnetzen zu präsentieren versteht oder ob die eine oder andere Deregulierung greift. Im Übrigen zeigen neuere Studien, dass es ausserordentlich schwierig ist, Lernprogramme mit der Schulorganisation kompatibel zu halten. Die Ausstattung ist teuer, der Ertrag aber oft gering, daher gelten Computer als Lernmedien ist manchen Studien bereits als *oversold and underused* (CUBAN 2001).

Entgegen dem Zeitgeist ist “Präsentation” nicht schon *Bildung*. Die Pointe ist, dass jede Präsentation mit persönlichen Bildungsindikatoren gelesen werden kann, anders wäre es unmöglich, Stufen oder Zonen des Gehaltvollen unterscheiden, also ein wirklich argumentatives Gespräch in der Öffentlichkeit von eitlen Geschwätz, eine überzeugende von einer niveaulosen Filmgeschichte oder eine informative Dokumentation von einem Aufguss aus zweiter Hand. Wir können das vielfach ohne grosse Anstrengung, vermutlich wesentlich als Folge unablässiger Bildungsprozesse, die zur individualisierten Anwendung von Standards führen, ohne darin einen Widerspruch sehen zu müssen. Dass eitles Geschwätz die Medienerfahrung mehr bestimmt als argumentative Gespräche, ist kein Einwand, weil das die Qualitätsdifferenz bestätigt und nicht etwa auflöst.

Bildung macht nicht “gleich”, sondern verlangt die persönliche Präsentation allgemeiner Standards, ohne dass diese starre Vorschriften wären. Die Folge dieser Einsicht ist, mit Modellen der Outputsteuerung vorsichtig zu sein, immer den grossen Rest an Individualisierung vor Augen zu haben und vom Prozess der Bildung anzunehmen, dass wesentlich ist, ihn fortsetzen zu können.

- Aber sind dafür die Schulen, die wir haben, geeignet?
- Bieten sie Gewähr, die Qualität zu erzeugen, die in Zukunft benötigt wird?
- Und: Können wir Schulen überhaupt in die Richtung verändern, die in der heutigen Diskussion als ebenso selbstverständlich wie unumgänglich angesehen wird?

Diese drei Fragen werde ich abschliessend behandeln, unter dem Stichwort “Qualitätssicherung”, das ich zunächst auf die Schule selbst beziehe.

### 3. Probleme der Qualitätssicherung

Als “Qualitätssicherung” gilt heute vielfach das Zusammenspiel von medialem Lernen und Organisationsreform. Dafür ist inzwischen ein eigener Jargon entstanden: Medial, so liest man, werde vor allem “Selbstorganisation” und “eigenständiges Lernen” abverlangt, schulisch müsse eine “lernende Organisation” entwickelt werden, die von Grundsätzen der “Teamfähigkeit” und der “Feedbackkultur” ausgehe. Generell sei die Ausbildung von “Schlüsselqualifikationen” gefordert, als die offenbar - entgegen PISA - gehaltvolles Lesen und ambitioniertes Schreiben nicht mehr zählen. Die Rhetorik ist freilich immer weiter als die Praxis. Bei allen Veränderungsprozessen muss zunächst in Rechnung gestellt werden, was die Praxis bestimmt, also wie die Schule tatsächlich lernt oder immer gelernt hat und nicht, wie sie nach bestimmten Idealannahmen lernen soll. Es könnte also sein, dass die zentrale Qualitätssicherung die Schule selbst ist und nicht die Rhetorik, die ihr angetragen wird.

Dafür spricht, dass die Rhetorik der Reform mit einem eigenen Schicksal verbunden ist.

- “Selbstorganisation” und “eigenständiges Lernen” sind Postulate der historischen Reformpädagogik,
- die “lernende Organisation” stammt aus der Sozialpsychologie der fünfziger Jahre,
- “Team-Teaching” ist den sechziger Jahren intensiv diskutiert worden
- und mit dem Konzept des “programmierten Lernens” aus dem gleichen Jahrzehnt waren ähnliche Effektbehauptungen verbunden wie heute mit dem *E-Learning*,

übrigens ein Bereich, der hohe Entwicklungskosten verlangt, zeitaufwändig ist und keineswegs schnelle Verbesserungen mit sich bringt. Angesichts der engen Grenzen all dieser Versuche ist es nur politische Rhetorik, wenn der grosse Sprung nach vorn von einer Mischung aus kindzentrierter Reformpädagogik, Schulautonomie und unausgesetzter Computernutzung erwartet wird.

Die *child-centered education* ist in den Vereinigten Staaten besonders leidenschaftlich diskutiert und propagiert worden. Die grossen Meinungsschlachten der zwanziger und dreissiger Jahre in den liberalen Medien des Landes (WALLACE 1991) hatten das urbane Publikum hinter sich, beeinflussten auch die Einstellung vieler Eltern und änderten den Stil der Familienerziehung, ohne dass sich auch die strukturellen Bedingungen der Verschulung änderten. Amerikanische Bildungshistoriker sprechen heute von der *grammar of schooling* (TYACK/TOBIN 1994), die mit Kindzentrierung nur begrenzt verträglich ist. Gemeint sind Bedingungen und institutionelle Formen wie die Einteilung der Schüler in Klassen nach Jahrgängen, das Durchlaufen von Schulstufen, die Beurteilung der Schülerleistungen im Vergleich mit Anderen, die Beschreibung der Leistungsdifferenzen in Noten, die Deutungshoheit der Lehrkräfte, die Organisation der Inhalte nach Lehrplänen und Aehnliches mehr.

Fragt man, wie amerikanische Lehrkräfte in den vergangenen hundert Jahren tatsächlich unterrichtet haben (CUBAN 1993, siehe auch KLIEBARD 1995), dann ergibt sich folgendes Bild:

1. Kindzentrierte Lernformen und Unterrichtsmethoden konzentrieren sich auf die *unteren* Schulstufen, ohne auch hier den Hauptanteil des Unterrichts auszumachen.
2. Je mehr *fachliche* Anforderungen den Unterricht bestimmen, desto geringer wird der Anteil reformpädagogischer Methoden.
3. Die *traditionelle* Schulform und *ihr* Curriculum dehnen sich aus, neue Methoden müssen zu dieser Form passen.
4. Neue Methoden müssen den Test der *schulischen* Effizienz bestehen, also den Aufwand erträglich halten, ohne den Ertrag zu gefährden.
5. Der Ertrag wird mit *Noten* und *Abschlüssen* erfasst, Lehren und Lernen sind letztlich darauf bezogen.

Die rhetorische Fassade ist also mit der erwartbaren Wirklichkeit kaum sehr weit verträglich, wie immer es ein Recht auf realitätsübergreifende Reflexion geben mag. Aber die Schulform wird nicht ein zweites Mal erfunden, sondern muss sich *aus sich selbst* heraus weiterentwickeln und hat das immer auch getan. Qualitätssicherung, ich wiederhole diesen Punkt, ist zunächst und grundlegend die Schule selbst, wenn man an die beiden zentralen Probleme denkt, die sie fortlaufend bearbeiten muss, nämlich Versorgung in der Breite und Sicherung eines möglichst hohen Minimums für alle. Es ist nicht sehr erstaunlich, dass es

modische Qualitätssicherungssysteme für *diese* beiden Problem kaum gibt, weil sie mit der Schule selbst bearbeitet werden müssen.

Allerdings reicht dieser Hinweis nicht aus, und er wäre für sich genommen auch nicht sehr beruhigend. Wenn von *Entwicklung* der Schule die Rede ist, dann kann nicht einfach der Status Quo verlängert werden. “Entwicklung” heisst nachhaltige Veränderung des Systems, und darunter ist nicht die Bestätigung der schlechten Seiten zu verstehen. Mindestens die folgenden Aspekte einer Qualitätssicherung durch *Reform* müssten realisiert werden:

- Klare und verbindliche Formulierung von Zielen öffentlicher Bildung.
- Aufhebung der Bürokratie durch Schulautonomie.
- Verlagerung der Ressourcen in Einzelschulen/Schulkooperationen.
- Fortlaufende Evaluation der Effekte.
- Sicherstellung der Investitionen.
- Neugestaltung der Lehrerbildung als gezielte Personalentwicklung.

Die Schule wird heute durch sehr offene Lehrpläne und nicht durch wirkliche Ziele gesteuert. Was in Lehrplänen unter “Zielen” verstanden wird, lässt sich mit Wunschprosa gleichsetzen, bei der nicht die Erreichbarkeit, sondern die Zustimmung der Leser im Vordergrund steht. *Ziele* sind erst dann gegeben, wenn zugleich gesagt wird, wie sie sich verwirklichen lassen, also mit welchen Ressourcen und in welcher Zeit was erreicht werden soll. Von Lehrplänen wissen wir, dass sie keine oder nur dann Beachtung finden, wenn Lehrkräfte mit Legitimationsproblemen konfrontiert sind. Daher sind Lehrpläne nur für Rahmenvorgaben geeignet, sie sollten ersetzt oder mindestens ergänzt werden durch Lernprogramme der einzelnen Schulen, die auf vor Ort erreichbare Ziele eingestellt sind.

Das setzt weitgehende und nicht lediglich geduldete Schulautonomie voraus, die nur dann zu haben ist, wenn die Verwaltung in einem *service éducative* verwandelt, also radikal umgebaut wird. Die heute rudimentäre Schulaufsicht muss in eine Entwicklungsagentur verwandelt werden, die nicht Teil der Behörde ist, sondern autonom agiert und mit externen Evakuationen beauftragt wird. Daraus entstehen unabhängige Datensätze ausserhalb der Schulverwaltung, die die Grundlage sind für Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den einzelnen Schulen. Die Schulqualität wird also regelmässig und sehr ortsnahe überprüft, ohne die alten Inspektorate neu zu beleben.<sup>5</sup> Zentralistische Lösungen müssen zugunsten der Stärkung der einzelnen Schule aufgegeben, generell muss der bürokratische Aufwand minimiert werden, zugunsten von konkreter Projektarbeit zwischen den Schulen vor Ort. Sie sind die zentralen Akteure, von ihnen hängt ab, was als “Qualität” gesichert werden soll, also können sie nicht - im deutschen Jargon gesprochen - wie “nachgeordnete Behörden” behandelt werden.

Gesellschaftlich muss für einen Konsens gesorgt werden, dass Schulen keine auflaufenden Modelle des 19. Jahrhunderts, sondern lohnende und unverzichtbare Investitionsgrössen sind. Wiederum zeigen Erfahrungen aus England, dass ein Zusammenhang besteht zwischen fortlaufend verbesserter Investition und zunehmender Leistungsfähigkeit des Systems (BARBER 2002), der allerdings voraussetzt, dass die Verantwortung und Kompetenz klar verteilt sind sowie für fortlaufende Personalentwicklung gesorgt wird. Auch das verlangt Investitionen, weil dabei ausgebildeten Schulleitungen vorausgesetzt sind und Lehrkräfte, die sich permanent weiter qualifizieren und nicht durch einen deprimierenden Status Quo ständig entmutigt werden. Die Veränderung der

---

<sup>5</sup> Auch hier liegen Schweizer Modellerfahrungen vor (Interface 2002).

Lehrerbildung und damit die Professionalisierung des Berufs sind der Schlüssel zur Problemlösung.

Mein Vorschlag setzt auf Systementwicklung, nicht einfach auf Reform durch Veränderung der Methoden des Unterrichts. Was hier diskutiert und praktiziert wird, ist fast immer nur *schüler-*, nicht jedoch *systemorientiert*. Dabei ist erstaunlich, dass die zentrale Forderung nach "Individualisierung" des Unterrichts nicht darauf bezogen wird, wie Schüler *tatsächlich* lernen,

- also wie ihre Interessen entstehen,
- was die Interessen bindet,
- wie sie herausgefordert werden, die nächste Schwierigkeit zu überwinden,
- was sie langweilt,
- und wann sie überhaupt nur wirklich nachhaltig lernen.

Natürlich kommt in der Methodendiskussion auch nicht in den Blick, wann Schüler *nicht* lernen, was beinahe die Hauptfrage ist, wenn man die Sorgen der Lehrkräfte vor Augen hat und nicht einen spezifischen Jargon, der sich Wirklichkeiten nicht kümmern muss, weil er gegenüber *jeder* Wirklichkeit Recht bekommt.

Schülerinnen und Schüler - übrigens beide durchaus verschieden - sind oft auf erstaunliche Weise lernresistent, in dem Sinne, dass sie trotz aller neuen Methoden *nicht* tun, was von ihnen erwartet wird, oder das, was erwartet wird, auf subtile Weise unterlaufen. Die reformpädagogischen Modelle unterstellen verschüttete Lernfreude, die im Augenblick der Selbsttätigkeit freigesetzt wird. Selbst wenn das zuträfe, so wäre es ein Anfangsereignis und keine Prozessbedingung. Komplexe Prozesse, wie sie Schulerfahrungen darstellen, werden durch eine stark vereinfachende Rhetorik geschützt und nicht etwa gesteuert, in diesem Sinne sind grosse Reformpostulate und die damit verbundenen Patentrezepte konservativ, sie schützen den Status Quo, weil und soweit sie viel zu unspezifisch sind, um das System wirklich zu erreichen.

Davon zu unterscheiden sind die wesentlichen Probleme der Schule der Zukunft. Zu nennen sind etwa:

- Die Medialisierung und Kommerzialisierung von Kindheit und Jugend,
- die gesellschaftliche Isolierung von Bildung,
- die Abflachung von Lernen und Kommunikation,
- die Veraltung des schulischen Angebots,
- der schwindende innere Zusammenhalt der Schulerfahrungen
- sowie der wachsenden Effizienzdruck von Gesellschaft und Politik.

Innovationen müssen in dieser Realität ankommen. Bewähren sie sich im Blick auf diese Probleme, ist nichts gegen sie einzuwenden. Aber die Bewährung ist nicht die Folge der Propagierung, die immer vom *besten* Fall ausgeht und schlicht nicht damit rechnet, lernunwillige Kinder vor sich haben. Wieso gibt es keine guten Lehrmittel für schlechte Schüler? Und warum wächst die innere Differenzierung der Langweile und nicht der Freude, zur Schule zu gehen?

Noch eine andere Frage stellt sich, nämlich wofür Bildung nützlich ist, wenn die Schüler nicht mehr zur Schulen gehen. Die heute verfügbaren Bildungstheorien verweigern sich dieser Frage zumeist, weil sie Bildung zweckfrei verstehen und wenigstens nicht einer

ökonomischen Nutzung das Wort reden wollen. Aber natürlich stellt sich die Frage und sollte auch beantwortet werden. Ich habe fünf Punkte:

1. Bildung definiert die *Niveaus* der Lernfähigkeit und ist eine unverzichtbare Ressource.
2. Die Verwendung von Bildung ist an die *lernende Person* gebunden.
3. Der Arbeitsmarkt der Zukunft reagiert auf *individuelle Kompetenz*.
4. Die Kompetenz muss *je neu* auf Aufträge und Erwartungen eingestellt werden.
5. Die Nachfrage ist global, aber nur dann, wenn die Qualität *nachgewiesen* ist.

In diesem Sinne ist “Bildung” fortlaufende Qualitätssicherung, die eine grundlegende Initiation voraussetzt. Dafür sorgen allgemeinbildende Schulen, die also nicht etwa in ihrer Bedeutung abnehmen, sondern mit den neuen Medien eine Aufwertung erfahren, vorausgesetzt, es gelingt ihnen, *Kompetenzen* in den Mittelpunkt zu stellen, also nicht einfach Noten zu verteilen, sondern fachliche Qualität zu entwickeln, die sich überprüfen lässt.

- Entscheidend für den Arbeitsmarkt der Zukunft ist nicht die Note, sondern das Können in Französisch,
- globale Firmen verlangen perfektes Englisch, nicht einfach ein “sehr gut”,
- die naturwissenschaftlichen Berufe setzen Höhere Mathematik voraus,
- das Alltagsleben erwartet Alphabetisierungsstandards –
- die Allgemeinbildung der Zukunft wird sich daran messen lassen müssen, *ob* und *wie weit* sie diesen Erwartungen entgegenkommt.

Was ist damit auf dem Prüfstand steht, ist die Grundidee einer liberalen öffentlichen Bildung, die deswegen auf die “Volksschule” übertragen wurde, weil *alle* Kinder,<sup>6</sup> unabhängig vom sozialen Stand, vom Geschlecht, der Religion oder der ethnischen Zugehörigkeit am Prozess der Bildung teilhaben sollten. Das geschah nie ohne Benachteiligung, so jedoch, dass tatsächlich die durchschnittlichen Chancen wuchsen, die Bildungsbereitschaft mit der Zugänglichkeit von Chancen zunahm und Bildungsverweigerung zu einem Lebensrisiko wurde. Gemessen an diesen Kriterien kann Bildung nicht total individualisiert werden, ist das Marktprinzip nur begrenzt nützlich und bleibt die grundlegende Bildungsversorgung eine Aufgabe des Staates. Dies nicht einfach, weil ein nützlich Produkt entsteht, sondern weil die Versorgung im Sockel einer möglichst hohen Allgemeinbildung für alle garantiert sein muss. Im Gegenzug muss die Schule zeigen, dass und wie sie modernisierungsfähig ist, nur das verhindert eine feindliche Übernahme.

Die Schule der Zukunft wird keine Neuerfindung sein. Alternativen zur historischen Form werden ausprobiert, ihre Grenzen liegen dort, wo der bildungspolitische Auftrag gefährdet ist. “Qualitätssicherung” heisst nicht einfach, Bildungsgutscheine zu verteilen, Schulen mit Computern auszurüsten und Selbstorganisation zu erwarten. Vielmehr müssen sich alle Massnahmen darauf beziehen lassen, ob die Qualität der gesellschaftlichen Bildung erhalten bleibt. Angesichts der Leichtigkeit der Kommerzialisierung ist das eine schwere Aufgabe, die zu wenig honoriert wird und gleichwohl getan werden muss.

### *Literatur*

---

<sup>6</sup> Alle im Rahmen einer Grundeinheit von Bürgern oder anders Zugehörigen. COMENIUS‘ pansophische Bildung ist nie realisiert worden, und sie wird auch nicht die Konsequenz der Internetrevolution sein.

- BALL, St.: Education for the Profit and Standards in Education: the Ethical Role of Markets and the Private Sectors in State Systems. In: J. OELKERS (Ed.): Futures of Education II. Essays From an Interdisciplinary Symposium. Bern et. al.: Peter Lang 2003, S. 197-212.
- BARBER, M.: From Good to Great: Large-Scale Education Reform in England. In: J. OELKERS (Ed.): Futures of Education II: Essays From an Interdisciplinary Symposium. Bern et al.: Peter Lang 2003, S. 293-316.
- BOYLES, D.: American Education and Corporations. The Free Market Goes to School. New York/London: Garland Publishing 1998.
- BÜELER, X./STEBLER, R./STÖCKLI, G./STOTZ, D.: Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2001.
- CUBAN, L.: How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990. Second Edition. New York/London: Teachers College Press 1993.
- CUBAN, L.: Oversold and Underused. Computers in the Classroom. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 2001.
- GRIN, F.: On Effectiveness and Efficiency in Education: Operationalizing the Concepts. In: J. OELKERS (Ed.): Futures of Education. Essays From an Interdisciplinary Symposium. Bern et. al.: Peter Lang 2001, S. 203-216.
- Interface: *wif!*-Projekt "Neue Schulaufsicht an der Volksschule". Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern 2002.
- KLIEBARD, H.: The Struggle for the American Curriculum 1893-1958. Second Edition. New York/London: Routledge 1995.
- MANGOLD, M./OELKERS, J. (Hrsg.): Ökonomie, öffentliche Bildung und Demokratie. Bern et. al.: Peter Lang 2003. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 33)
- OELKERS, J. (Ed.): Futures of Education. Essays From an Interdisciplinary Symposium. Berne et. al.: Peter Lang 2001.
- TYACK, D./TOBIN, W.: The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard To Change? In: American Educational Research Journal Vol. 31, No. 3 (Fall 1994), S. 453-479.
- WALLACE, J.M.: Liberal Journalism and American Education, 1914-1941. New Brunswick/London: Rutgers University Press 1991.
- ZYMEK, B.: "Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch". Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommissionen für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 789-803.