

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 16 (2010)
Heft: 1

Artikel: Erfolg, Misserfolg und Grenzen der Schulreformen in der Schweiz
Autor: Becker, Rolf / Osterwalder, Fritz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901773>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.01.2026

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

Erfolg, Misserfolg und Grenzen der Schulreformen in der Schweiz

■ Rolf Becker und Fritz Osterwalder

Im Juli 1830, kurz nach der Pariser Juli-Revolution, in der die französischen Republikaner ein zweites Mal historisch geschlagen wurden, trafen sich auf der Rigi die Zürcher republikanisch-liberalen Erneuerer, um ihren eigenen Sieg zu planen. Im Grossen und Ganzen bestand gegenüber dem Ideal des allgemeinen Stimm- und Wahlrechts, dem Inbegriff der modernen Volkssouveränität, auch in diesen Kreisen wenig Begeisterung. Die eindeutige Mehrheit der Bevölkerung, die Bauernschaft, würde jeden Fortschritt blockieren. Das «Bauernregiment» galt den aufgeklärten Liberalen als Schreckgespenst, bis der junge Flüchtling aus Hessen-Nassau, Ludwig Snell, in einer flammenden Rede dafür plädierte, die öffentliche Schule im erneuerten Staat so auszubauen, dass die ganze Bevölkerung, auch die Bauern, den Fortschritt in allgemeinen Wahlen und Abstimmungen mittragen würden.¹ Seit jenen Tagen gilt in der liberalen Schweiz die Institution der öffentlichen Schule als Garant für die moderne Demokratie, für demokratische Freiheit und Gleichheit, für Fortschritt – auch wenn die Frauen bis 1971 warten mussten, bis diese Ziele auch für sie Geltung hatten.

Die öffentliche Schule wurde seither in der modernen Schweiz diejenige Institution, die geeignet schien, die als dringend empfundenen sozialen und politischen Bestrebungen wirkungsvoll umzusetzen. Als nach 1880 die erste Welle der technisch-industriellen Revolution in eine tiefe Krise und starke soziale Spannungen ausmündete, war es selbstverständlich die Schule, die den sozialen Ausgleich zwischen Bürgertum und Arbeiterschaft schaffen sollte. In der Jahrhundertwende, als die Urbanisierung sich auch in der Schweiz abzeichnete, sollte die Schule für die Hygiene des städtischen Lebens die Verantwortung übernehmen. In der Zeit der Bedrohung der schweizerischen Demokratie von aussen sollte ebenso selbstverständlich die öffentliche Schule die nationale Kohäsion aufrechterhalten. Nach dem 2. Weltkrieg wurde dem öffentlichen Bildungssystem die Aufgabe gegeben, die Voraussetzungen für einen neuen technisch-wissenschaftlichen Wachstumsschub durch die Mobilisierung der Begabtenreserve zu schaffen. Und seit den 1970er-Jahren sollten die grossen gesellschaftlichen Probleme, die Chancengleichheit der unterschiedlichen sozialen Schichten, die Gleichberechtigung der Geschlechter, die Bewältigung des Beschäftigungsrückgangs und vor allem auch die Integration der wachsenden Zuwandererströme, durch die Schule bewerkstelligt werden.

Ohne Zweifel können in diesen Prozessen ähnliche Mechanismen nachgewiesen werden, wie sie

David Labaree für die USA aufzeigt. Wir wollen aber in unserm Beitrag auf Entwicklungen in der Schweiz eingehen, die neben den Misserfolgen auch gesellschaftliche Erfolge von Schulreformen zeigen, um abschliessend die Bedingung für eine sozial erfolgreiche Schulreform zu diskutieren.

1. Nationenbildung und demokratische Gleichheit als schulisches Reformprojekt

Die Bedeutung der Schule bzw. der Schulreform für den Prozess der Herausbildung der Nation und des «community building» ist auch für David Labaree Ausgangspunkt seiner Argumentation. Im Gegensatz zu den Schulreformen, die «social efficiency» steigern, also wirtschaftlich notwendiges Humankapital erzeugen, oder die zur sozialen Mobilität und Meritokratie führen sollen, seien jene zur «social democracy», die, bei denen das Bildungssystem seine politische Mission in der Gründungsphase der USA erfüllt habe. Labaree schränkt diesen Befund allerdings in zweierlei Hinsicht ein: Zum einen hält er fest, dass dieser Erfolg kaum auf die curricularen Inhalte, sondern vielmehr auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die sozial durchmischten Schulklassen, zurückzuführen sei, und zum andern wird diese Funktion immer schwächer – nicht zuletzt deshalb, weil das Schulsystem auch sozialen Aufstieg und damit soziale Differenzierung erzeuge.

Ausgehend von der historischen Entwicklung in der Schweiz möchten wir diesen Befund unterstreichen, aber gleichermassen auch einen Blick auf die neuere Geschichte werfen, der über die Einschränkungen der Wirkung hinausweist. Obwohl das Bildungssystem 1848, als der schweizerische Bundesstaat gegründet wurde, bereits flächendeckend und mehr oder weniger die ganze Bevölkerung erfassend entwickelt war, standen die liberalen Staatgründer bezüglich des Prozesses der Nationalstaatenbildung durch Schulreform vor einem doppelten Problem – nicht unähnlich den USA nach dem Sezessionskrieg. Der bedeutende Teil der Bevölkerung und der Eliten, der sich aktiv dem Prozess widersetzte, war nicht gleichmässig in der Bevölkerung verteilt, sondern kontrollierte als politische Mehrheit einen Teil der Kantone und damit auch deren Schulen. In diesen Kantonen wirkte das strukturelle Element des «classroom teaching» als «community building» weitestgehend als Hindernis im Prozess des «nation building». Die heranwachsende Bevölkerung wurde solidarisiert in Richtung der anti-liberalen, meist katholisch-konservativen Eliten, die sich dem Nationalstaat widersetzen.

In verschiedenen Etappen wurde bis zum 1. Weltkrieg, als der kriegsrische Konflikt in Europa auch die Nation zu zerreißen drohte, die nationale Einheit durch Schulreformen, die vor allem auf die curricularen Inhalte abzielten, gestärkt:

- a) Die Schulen wurden zum zentralen Ort einer nationalen Gedächtniskultur, die von Schweizergeschichte und Landesgeographie, über vaterländische Gesänge bis zu nationalen Festlichkeiten gepflegt wurde.
- b) Die Schulpflicht für die arbeitende Jugend wurde ausgeweitet um Schultypen, deren Curriculum vor allem auf national bedeutende Inhalte ausgerichtet war.
- c) Die kulturellen Eliten, die die Gymnasien besuchten, wurden zunehmend auf eine nationale schweizerische Kultur festgelegt, die sich sowohl von der deutschen obrigkeitlichen wie auch von der französisch-republikanischen Tradition abzugrenzen versuchte.

Diese Reformen wurden über verschiedene Massnahmen erfolgreich allen Kantonen auferlegt, so dass auch in den Kantonen mit einer katholisch konservativen Mehrheit die traditionelle Religion in Schule und Öffentlichkeit zunehmend durch eine nationale Zivilreligion bedrängt und teilweise sogar verdrängt wurde.²

Ohne Zweifel ist die Wirkung dieser zivilreligiösen schulischen Erziehung seit dem Ende der europäischen Kriege und des kalten Krieges im Rückgang, die soziale und ethnische Entmischung der Wohnbevölkerung unterhöht zusätzlich ihre Wirkung. Dafür ist aber ein zweiter curricularer Reformprozess zu beobachten, der bis heute seine Wirkung entfaltet. Seit Beginn der liberalen Demokratie mit allgemeinem Stimm- und Wahlrecht, die im ausgehenden 19. Jahrhundert durch wesentliche direktdemokratische Volksrechte ausgebaut wurde und in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch endlich die Frauen erreichte, war die politische Mission der Schule darauf ausgerichtet, alle künftigen Entscheider in der Schule mit dem rationalen Wissen auszustatten, das sicher stellt, dass sie selbstständig, das heisst rational am öffentlichen Aushandlungsprozess partizipieren können. Die rationale Mission der Schule wurde in der Perspektive der Liberalen zur Voraussetzung eines eigentlichen demokratischen Verfahrenspatriotismus in der Schweiz.³ Gegenüber der zunehmenden sozialen Differenzierung der Bevölkerung sollte durch die öffentliche allgemeine Volksschule der Grund dafür gelegt werden, dass alle die politische Freiheit gleichermaßen nutzen und sich rational an der Entscheidungsfindung beteiligen können.

Dementsprechend wurde auch die allgemeine öffentliche obligatorische Schule – im Sinne der Gründer der liberalen Schweiz des Rechtes auf Schule, nicht der Schulpflicht – bis zur gegenwärtigen 9-jährigen Schulpflicht stetig ausgeweitet und die curricularen Anforderungen anspruchsvoller. Das Angebot von breiten öffentlichen Bildungs-

möglichkeiten auf allen Altersstufen, das in den vergangenen 150 Jahren aufgebaut wurde, zielte vor allem auf die Sicherung der selbstständigen demokratischen Partizipation. Mit der zunehmenden kognitiven Bildung gewannen die Bürgerinnen und Bürger auch vermehrt politische Selbstständigkeit im Verhältnis zu ihren traditionellen und neuen Einbindungen, was nicht nur die Konservativen sondern auch die Sozialdemokratie und die Gewerkschaften dazu führte, näher am politischen Ausgleich zu politisieren. Was heute in der Wissenschaft als «cognitive mobilization»⁴ in allen westlichen Demokratien nachgewiesen wird, ist in der Schweiz bereits seit dem 19. Jahrhundert explizites Ziel der grossen Schulreformen. Im deutschsprachigen Kontext hat Ralf Dahrendorf mit seiner einflussreichen, im Jahre 1965 erschienen Schrift *Bildung als Bürgerrecht*, diese Ideen mit entsprechenden bildungspolitischen Forderungen wieder in die öffentliche Diskussion eingebracht und davor gewarnt, die Bildung nur unter ökonomischen Gesichtspunkten als formal erworbenes Humankapital zu sehen. Im Vordergrund seiner Forderungen stand die politische Dimension von Bildung als Bürgerrecht, nämlich dass Bildung eine entscheidende Grundvoraussetzung für Entstehung und Garantie einer demokratischen Gesellschaft mündiger Bürger sei: «Geringe Bildungsbeteiligung und hohe Bildungsungleichheit indiziere die Distanz der Menschen zu den Bildungseinrichtungen und damit die traditionelle Unmündigkeit der Bürger sowie einen gesellschaftlichen Modernitätsrückstand. Bildung hingegen bedeute Aufklärung und Erziehung zum liberalen mündigen Bürger. Bildungsexpansion – Reform und Ausdehnung des sekundären und tertiären Bildungswesens, gestiegene Bildungsbeteiligung, längere Verweildauer im Bildungssystem und vermehrter Erwerb höherer Bildungsabschlüsse – selbst führe dann zu einer Modernisierung der Gesellschaft und wäre ein entscheidender Beitrag zur Verringerung von Bildungsungleichheiten. Dahrendorf (1965) teilte die Erwartung, dass mit der Mobilisierung von Bildungsreserven (vor allem in den «bildungsfernen» Sozialschichten) und mit Reformmassnahmen im Bildungswesen die soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung umfassend abgebaut und die gesellschaftliche Durchlässigkeit erhöht werden könne» (Becker 2006, S. 28).

2. Soziale Mobilität, Beschäftigung und Meritokratie – trügerische Hoffnungen der Bildungsreformen und Bildungsexpansionen

Die zwei weiteren Ziele von Bildung bzw. moderner Massenbildung in Demokratien – nämlich Erzeugung von sozialer Produktivität (Humankapital) und sozialer Mobilität (Privatgut) – werden in Bezug auf die Schweiz nun gemeinsam betrachtet, da sie eng miteinander verwoben sind. Den Schwerpunkt setzen wir auf soziale Mobilität als Indikator für die Offenheit einer Sozi-

alstruktur und für absolute wie relative Chancen für Auf- und Abstiege in der sozialen Schichtung. So würden liberale Demokratien die Hoffnung verfolgen, dass zunehmende Bildungschancen zu steigender sozialer Mobilität und sozialer Gleichheit – also zu offenen Gesellschaften – führen würden. Diese Hoffnung ist gemäss David Labaree – zu Recht – trügerisch: In der Art und Weise, wie Bildung mit sozialer Mobilität und sozialer Gleichheit interagiert, wie es in einer Meritokratie sein soll, seien dies relative Grössen, und stellen ein so genanntes Nullsummenspiel dar. Damit sich eine Person besser stellen kann, muss eine andere Person sich schlechter stellen. Gleichheit im Sinne von symmetrischer Verteilung von Ressourcen ist nur möglich, indem eine Person zu sozialen Privilegien gelangt, während die andere Person diese abgibt.

Abgesehen davon, dass Reformziele der Bildungsdebatten in der Nachkriegszeit eher in der Reduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen und in der politischen Terminologie in mehr Chancengerechtigkeit für bildungsferne Gruppen und in Gleichberechtigung von Geschlechtern lagen, ist die folgende Diskussion von Labaree über soziale Mobilität nicht ohne Tücken.⁵ Seine Behauptung, soziale Mobilität sei in Bezug auf soziale Ungleichheit und relative Klassenpositionen ein Nullsummenspiel, ist empirisch nicht zu halten. Die geringen Raten für Abwärtsmobilität, die für Berufsverläufe ausgewählter Geburtskohorten in der Schweiz beobachtet wurden, sprechen eher dagegen (vgl. Buchmann/König/Li/Sacchi 1999; Li/König/Buchmann/Sacchi 2000). Bei allen beruflichen Änderungen ist mit einem Anteil von 20 Prozent die Aufwärtsmobilität wahrscheinlicher als die Abwärtsmobilität mit einem Anteil von 10 Prozent für Männer und 15 Prozent für Frauen.

Alleine die Struktur des Schweizer Schul- und vor allem des dualen Berufsbildungssystems, die enge institutionelle Kopplung des Bildungs- und Beschäftigungssystems und schliesslich die institutionellen Regelungen verhindern massive intergenerationale und intragenerationale Auf- und Abstiege im Sinne simpler Nullsummenspiele. Die vergleichsweise geringe Arbeitslosigkeit in der Schweiz ist ein Indiz für das erfolgreiche Berufsbildungssystem, auch wenn die in den letzten Jahren zunehmende Jugendarbeitslosigkeit der nicht oder gering qualifizierten Schulabgänger Anlass zur Sorge gibt. Es soll auch nicht unterschlagen werden, dass die Bildungsexpansion zu Verdrängungsprozessen und zum «Scream-

ing out» zu Lasten sozial besonders benachteiligter Gruppen (Migranten und Schulabgänger ohne Zertifikate) geführt hat. Und es soll auch nicht die mehr oder weniger unbeabsichtigte Konsequenz der Bildungsexpansion übersehen werden. Die Bildungsexpansion hat im Zusammenspiel mit der Tertiarisierung der Arbeitswelt und der gestiegenen Bedeutung wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistungen bei den Frauen zu grossen Gewinnen bei den Bildungs- und Erwerbschancen geführt. Auch die bildungsfernen Gruppen haben von der Bildungsexpansion profitiert, wenngleich die soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz immer noch vergleichsweise gross ist (Lamprecht/Stamm 1996; Lamprecht 1991; Stamm/Lamprecht/Nef 2003; Buchmann/Charles 1993). Allerdings kann beim Schweizer Mobilitätsregime wie in allen anderen Ländern auch keine Rede von Meritokratie sein, auch wenn ihre Grundidee allgemein und vor allem von den «Gewinnern» des scheinbar fairen Wettbewerbs um Bildungstitel und gesellschaftlicher Position akzeptiert wird: Bildungschancen und Berufseinstieg in der Schweiz hängen trotz Bildungsexpansion von sozialer Herkunft ab (Buchmann/Sacchi 1998; Buchmann/Sacchi/Lamprecht/Stamm 2007; Hadjar 2009). Auch die individuellen Leistungen von Schulkindern korrelieren besonders stark mit den sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses. Unter den OECD-Staaten, die sich an PISA 2000 beteiligten, waren diese Zusammenhänge am stärksten in der Schweiz, in Deutschland und Belgien.

Zweifelsohne war und ist die liberale Idee, dass eine Expansion der formalen Bildungsgelegenheiten zwangsläufig mit einem raschen Abbau von Bildungsungleichheiten einhergeht, politisch attraktiv, aber – empirisch gesehen – naiv (Müller 1998). Weil die Bildung ein kollektives Gut ist, können sozial privilegierte Gruppen von der Nutzung besserer Bildungsgelegenheiten nicht ausgeschlossen werden, um der bislang benachteiligten Gruppe bessere Bildungschancen zu gewähren. Ein Nullsummenspiel dieser Art ist in der Schweiz aus verfassungsrechtlichen Gründen ausgeschlossen.

Betrachten wir dazu in Anlehnung an Boudon (1974) ein fiktives «Gedankenexperiment», das ohne Schwierigkeit auf jedes beliebige Land – auch auf die Schweiz – übertragen werden kann: Wie aus folgender Tabelle zu ersehen ist, haben die Arbeiter ihre Bildungsbeteiligung im Zeitraum von 1925 verdreifacht, während die Mittelschichten ihre Bil-

| Jahr | 1925 | | 1950 | | 1975 | |
|----------------|-------|---------|------|---------|------|---------|
| Bildungsniveau | Hoch | Niedrig | Hoch | Niedrig | Hoch | Niedrig |
| Klassenlage | | | | | | |
| Mittelklasse | A: 40 | B: 60 | 60 | 40 | 80 | 20 |
| Arbeiterklasse | C: 20 | D: 80 | 36 | 64 | 60 | 40 |
| Odds Ratio | | | 2,7 | | 2,7 | |

Quelle: Breen 2005, S. 60

| Jahr | 2000 | | 2025 | | 2050 | |
|----------------|------|---------|------|---------|------|---------|
| Bildungsniveau | Hoch | Niedrig | Hoch | Niedrig | Hoch | Niedrig |
| Klassenlage | | | | | | |
| Mittelklasse | 95 | 5 | 95 | 5 | 95 | 5 |
| Arbeiterklasse | 76 | 24 | 92 | 8 | 95 | 5 |
| Odds Ratio | 6,0 | | 1,7 | | 1,0 | |

Quelle: Becker 2010

dungsbeteiligung lediglich verdoppelt haben (Breen 2005). Jedoch haben sich die relativen Chancen, an der höheren Bildung zu partizipieren, also die Chancenverhältnisse – $A:B/C:D = 40:60/20:80 = 2,7$ – nicht verändert. Trotz besserer Bildungschancen ist das Ausmass der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen unverändert geblieben (Becker 2009a).

Der Hypothese der «Maximally Maintained Inequality» von Raftery und Hout (1993) zufolge können sich die Bildungschancen der Arbeiterklasse nur dann verbessern, wenn die Bildungsnachfrage der privilegierten Gruppe gesättigt ist, wobei theoretisch wie empirisch unklar ist, wann der Schwellenwert für die Sättigung erreicht ist. In unserem fiktiven Beispiel sehen wir demzufolge, dass im Jahre 2000 die Mittelschichten ihre Sättigung erreicht haben und die soziale Ungleichheit von Bildungschancen trotz gestiegener Bildungsbeteiligung der Arbeiterklasse zugenommen hat. Danach, sofern die Nachfrage bei den Arbeiterklassen anhält, kann die soziale Ungleichheit von Bildungschancen abnehmen. Je früher die höheren Sozialschichten die Sättigungsgrenze erreicht haben, desto eher nehmen soziale Ungleichheiten von Bildungschancen ab.

Es gibt allerdings gute Gründe dafür, dass dieses Szenario fiktiv bleibt, wenn – wie dies für die liberale Idee der Bildungsexpansion typisch ist – übersehen wird, dass die Kinder aus unterschiedlichen Sozialschichten mit unterschiedlichen Voraussetzungen an die Schule (sprich: Startchancen) gelangen und der scheinbar faire Wettbewerb in der Schule nach individuellen Leistungen für die Arbeiterkinder von vornherein verloren ist. So ist es gegenwärtig ein intensiv beforschtes Phänomen, warum heutzutage in der Schweiz die Mädchen und jungen Frauen im Bildungssystem erfolgreicher sind als die Knaben und jungen Männer. Die Veränderung der Geschlechterdisparität dürfte sehr eng mit dem Wandel der Bildungschancen nach sozialer Herkunft zusammenhängen. Wenn das Schweizer Bildungssystem zudem viele Bildungsentscheidungen an den einzelnen Bildungsübergängen abverlangt und gleichzeitig attraktive Alternativen zur höheren und tertiären Bildung anbietet, so lassen sich in der Schweiz trotz verbesserter Bildungsgelegenheiten im Zuge der Bildungsexpansion vor allem Arbeiterkinder und Kinder aus den bildungsfernen Schichten – sofern sie nicht durch die Sortier- und Selektionsleistungen des stratifizierten und segmentierten Schulsystems vom direkten Weg zu den

Hochschulen weggelenkt wurden – vom Zugang zu den Hochschulen ablenken. Die Bildungsreformen wie etwa die Einführung von Berufsmaturität und Fachhochschulen haben diese Problematik zwar verbessert, aber nicht aufgehoben (Becker 2010). Die grossen Gewinner der im internationalen Vergleich als moderat zu bezeichnenden Bildungsexpansion in der Schweiz waren – wie bereits erwähnt – zweifellos die Mädchen und Frauen. Liberale Reformideen der Gleichberechtigung wurden teilweise über die Bildungsexpansion realisiert. Es bleibt jedoch die Frage nach den nunmehr nachteiligen Bildungschancen von den Arbeiterknaben und von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Beck/Jäpel/Becker 2010).

Sowie der moderne demokratische Rechts- und Wohlfahrtsstaat mit der Einführung von Schulpflicht und Ermöglichung von Massenbildung zur Lösung dringlicher sozialer Probleme (wie etwa Alphabetisierung, allgemeine Berufsbildung, Strukturierung eines Moratoriums für Kinder und Jugendliche über Sozialdisziplinierung hinaus oder Rückgang der Kinder- und Jugendlichensterblichkeit) im Zuge der Industrialisierung und zur Strukturierung moderner Lebensverläufe beigetragen hat, hat er – so Mayer und Müller (1986) für das moderne Europa – im Zusammenspiel mit anderen Arbeitsmarktparteien (Gewerkschaften, Arbeitgeber) die Verteilung wohlfahrtsstaatlicher Anrechte über Bildung, Arbeit und Beitragszahlung implementiert. In Folge der verstärkten Übernahme wohlfahrtsstaatlicher Aufgaben in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Sozialfürsorge und von Aufgaben der öffentlichen Sicherheit in der Nachkriegszeit, die in liberalen Wohlfahrtsstaaten wie der Schweiz in einem geringeren Masse erfolgte als etwa in den konservativen (Deutschland zum Beispiel) oder sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaaten (Schweden), hat er in modernen europäischen Staaten die Bildungsexpansion angestossen, um die eigene Nachfrage nach qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften selbst zu konsumieren, während die Privatwirtschaft lange Zeit zunächst indifferent auf das gestiegene Angebot qualifizierter Schulabgänger reagierte (Becker 2007). Diese verbesserten absoluten wie relativen Mobilitätschancen von jüngeren Kohorten – und hierbei sind wiederum die Frauen zu nennen, auch wenn sie in der beruflichen Karriere und bei der Einkommenserzielung immer noch im Nachteil gegenüber den Männern sind – gingen nicht zu Lasten der bereits im Arbeitsmarkt etab-

lierten Beschäftigten in dem Sinne, dass sie «verloren» haben. Profitiert haben zweifelsohne qualifizierte und hochqualifizierte Frauen, die in die staatlichen Dienstleistungs- und Verwaltungsberufe einsteigen konnten.

Von einem Nullsummenspiel im Zuge der Bildungsexpansion und der damit einhergehenden Mobilitätsprozesse kann auch in der Schweiz nicht so ohne weiteres ausgegangen werden. Es hat substantielle Umschichtungen in der Bildungs- und Berufsstruktur («Tertiarisierung») gegeben, die nicht mit massenhaften Auf- und Abstiegen in der Generationenabfolge und in intragenerationalen Karrieren verbunden waren. Dennoch haben sich gerade wegen der Höherqualifikation und wahrscheinlich weniger wegen der Abgänge älterer Jahrgänge aus dem Erwerbsleben infolge der qualifikatorischen Flexibilisierung verbesserte Mobilitätschancen ergeben. Die Vorstellung eines Nullsummenspiels ist sicherlich der komparativ-statischen Sichtweise von Mobilitätstabellen im Querschnitt geschuldet und empirisch irreführend. Eine Längsschnittperspektive von Mobilitätsprozessen im Lebenslauf von Personen in aufeinander folgenden Geburtskohorten wird der empirischen Überprüfung von Folgen der Bildungsexpansion für die soziale Mobilität und die soziale Ungleichheit eher gerecht. Hierzu fehlen jedoch noch aktuelle und tragfähige Befunde für die Schweiz. Empirische Befunde über persistente Ungleichheiten von Bildungschancen im Zuge der Bildungsexpansion lassen auch für die Schweiz den Schluss zu, dass vor allem die oberen Dienstklassen (Akademiker) die Schulen und Hochschulen als Instrumentarium für den Statuserhalt nutzen, während die Mittelschichten im Vergleich zu den bildungsfernen Schichten oder den Arbeitern die moderne Schule für soziale Aufstiege in der Generationenfolge nutzen.

3. Bedingungen für gesellschaftliche Wirkung von Bildungsreformen

Unsere Darlegungen zur politischen und sozialen Wirkung von Schulreformen in der Schweiz sind keine Gegenthese zu David Labarees Essay über den chronischen Misserfolg der amerikanischen Schulreformen. Wir versuchen vielmehr die Perspektive anders auszurichten. Bezüglich der Schulreform, die auf politische Gleichheit ausgerichtet ist, richten wir den Fokus nicht nur auf die gemeinsame Lehrumgebung, Schulorganisation, sondern auch auf die curricularen Inhalte, bezüglich der ökonomischen Effizienz richten wir das Augenmerk auf die berufliche Organisation der Beschäftigung, und bezüglich der Mobilität statt auf die soziale Gleichheit auf die Meritokratie.

Was aber auch in dieser Perspektive sichtbar wird, und wo wir uns mit David Labarees These treffen, betrifft die zeitliche Perspektive der Reformen. Keine der von uns in den Blick gefassten Reformen entwickelt ihre Wirkung in einem kurzen Zeitraum

von zwei Generationen. Vielmehr sind alle diese Reformen auf eine sehr langfristige Wirkung angelegt, sie gehören gewissermassen zur Funktionsweise des schweizerischen Bildungssystems und können nur so ihre politische und soziale Wirkung erzielen. Die Erneuerung und Ausweitung des Wissens im Hinblick auf den öffentlichen Aushandlungsprozess hat die öffentliche Schule seit Beginn der liberalen Zeit bis heute geprägt. Die Problematik von Meritokratie und Chancengleichheit steht mit der Frage des allgemeinen Stimm- und Wahlrechts gleichfalls seit der liberalen Umwälzung auf der bildungspolitischen Tagesordnung, auch wenn die Gleichberechtigung der Geschlechter spät in den Focus geriet. Und die Ausrichtung der Bildung auf die Berufe ist seit dem Entstehen des Berufsbildungssystems und der dualen Bildung im ausgehenden 19. Jahrhundert ein bildungspolitischer Dauerbrenner. Diese langen Rhythmen der beschriebenen Bildungsreformen und ihrer Wirkung sind ex negativo die Bestätigung von Labarees These, dass mit Bildungsreform nicht kurzfristig Sozialpolitik betrieben werden kann.

Anmerkungen

- 1 Diese Episode wird berichtet in Wettstein 1907, S. 113. Snell hat seine Perspektive dann 1840 im Pamphlet *Geist der neuen Volksschule in der Schweiz* dargelegt.
- 2 Die Darstellung dieses Prozesses in Osterwalder 2008 und seines Ergebnisses in Osterwalder 2006.
- 3 In diesem Sinne legte Ludwig Snell die demokratische Mission der Schule dar. Sie rüstet alle Menschen mit dem rationalen Wissen aus, so dass sie verlangen, in der Gestaltung des Staates als Freie und Gleiche zu partizipieren und diesen zunehmend zu verbessern (Snell 1840, S. 48).
- 4 Für die USA ist dieser Effekt der Bildung nachgewiesen durch Dalton 2008.
- 5 Beim inhaltlichen Konzept der Chancengleichheit ist der Prozess des ungleichen Bildungszugangs zu betrachten, über welchen die unterschiedlichen Startchancen und Bildungsergebnisse zustande kommen. Es geht um die Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen für den Bildungserwerb und damit der Möglichkeiten, die gebotenen Bildungschancen wahrnehmen zu können. Da aber – abgesehen von den institutionellen Voraussetzungen formaler Chancengleichheit – die sozioökonomische Ungleichheit ein Faktum ist, ist die Forderung nach Chancengleichheit utopisch und «*Equality of educational opportunities*» ein fehlerhaftes wie irreführendes Konzept; fehlerhaft, weil es diese Forderung nach Chancengleichheit an gleiche Lerngelegenheiten im Bildungssystem festmache und irreführend, weil Chancengleichheit an sich wegen bestehender Ungleichverteilungen von sozioökonomischen Ressourcen nicht erreichbar sei, so Coleman in zwei einflussreichen Schriften (Coleman 1968, 1975). Es kann daher nicht um das Streben nach Chancengleichheit, sondern nur um die Reduktion von Chancenungleichheiten gehen (Jencks 1973). Wenn es nicht möglich ist, den Kindern gleiche, von sozialer Herkunft unabhängige Chancen zu garantieren, dann müsse die Schule verstärkt in die Pflicht genommen werden, für schulische Leistungen und Bildungserfolge zu sorgen, damit bestehende Ungleichheiten von Lernvoraussetzungen ausgeglichen werden.

Literatur

- Beck, Michael/Jäpel, Franziska/Becker, Rolf: Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Bildungsarmut – Neue Ungleichheiten in der Wis-

- sensgesellschaft. Wiesbaden 2010 (im Druck)
- Becker, Rolf: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Andreas Hadjar/Rolf Becker (Hrsg.): Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden 2006, S. 27–62
- Becker, Rolf: State and Private Sector Employees. In: George Ritzer (Ed.): Blackwell Encyclopaedia of Sociology. Oxford: Blackwell 2007, pp. 4734–4737
- Becker, Rolf: Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In: Rolf Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2009, S. 85–129
- Becker, Rolf: Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In: Markus Neuschwander/Hans-Ulrich Grunder (Hrsg.): Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien. Zürich 2010 (im Druck)
- Boudon, Raymond: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley 1974
- Breen, Richard: Why Did Class Inequalities in Educational Attainment Remain Unchanged over Much of the Twentieth Century? In: Anthony F. Heath/John Ermisch/Duncan Gallie (Eds.): Understanding Social Change: Proceedings of the British Academy. Oxford: Oxford University Press 2005, pp. 55–72
- Buchmann, Marlis/Charles, Maria: The Lifelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunities in Switzerland. In: Yossi Shavit/Hans-Peter Blossfeld (Eds.): Persistent Inequalities. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries. Boulder: West View Press 1993, pp. 177–192
- Buchmann, Marlis/König, Markus/Li, Jiang Hong/Sacchi, Stefan: Weiterbildung und Beschäftigungschancen. Zürich 1999
- Buchmann, Marlis/Sacchi, Stefan: The Transition from School to Work in Switzerland: Do Characteristics of the Educational System and Class Barriers Matter? In: Yossi Shavit/Walter Müller (Eds.): From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Oxford University Press 1998, pp. 407–442
- Buchmann, Marlis/Sacchi, Stefan/Lamprecht, Markus/Stamm, Hanspeter: Tertiary Education Expansion and Social Inequality in Switzerland. In: Yossi Shavit/Richard Arum/Adam Gamoran (Eds.): Stratification in Higher Education: A Comparative Study. Stanford: Stanford University Press 2007, pp. 321–348
- Coleman, James S.: The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: Harvard Educational Review 38(1968), pp. 7–22
- Coleman, James S.: What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'? In: Oxford Review of Education 1(1975), pp. 27–29
- Dalton, Russell J.: Partisan Mobilization, Cognitive Mobilization and the Changing of American Electorate. In: Kai Arzheimer/Jocelyn Evans (Eds.): Electoral Behavior. London: Sage Publications 2008
- Hadjar, Andreas: Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit in Westdeutschland im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden 2009
- Lamprecht, Markus: Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In: Volker Bornschie (Hrsg.): Das Ende der sozialen Schichtung? Zürich 1991, S. 126–153
- Lamprecht, Markus/Stamm, Hanspeter: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Bern 1996
- Jencks, Christopher: Chancengleichheit. Reinbek bei Hamburg 1973
- Li, Jiang Hong/König, Markus/Buchmann, Marlis/Sacchi, Stefan: Influence of Further Education on Occupational Mobility in Switzerland. In: European Sociological Review 16(2000), pp. 43–65
- Mayer, Karl Ulrich/Walter Müller: The State and the Structure of the Life-Course. In: Aage B. Sorensen/Franz E. Weinert/Lonnie R. Sherrod (Eds.): Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum 1986, pp. 217–245
- Müller, Walter: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Jürgen Friedrichs/Rainer M. Lepsius/Karl Ulrich Mayer (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen 1998, S. 83–112
- Osterwalder, Fritz: Pädagogische Modernisierung – Pädagogisierung der Öffentlichkeit und Sakralisierung der Pädagogik. In: Michèle Hofmann/Denise Jacottet/Fritz Osterwalder (Hrsg.): Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik. Bern 2006, S. 273–261
- Osterwalder, Fritz: Akteure, Kontexte und Innovationen – soziale Funktion und Eigendynamik in der modernen Schulgeschichte: Schule als Agentur der 'Nation'. In: Fritz Osterwalder/Claudia Crotti (Hrsg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Bern 2008, S. 15–37
- Raftery, Adrian E./Hout, Michael: Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75. In: Sociology of Education 66(1993), pp. 41–62
- Snell, Ludwig: Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst den Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. St. Gallen 1840
- Stamm, Hanspeter/Lamprecht, Markus/Nef, Rolf: Soziale Ungleichheit in der Schweiz. Strukturen und Wahrnehmungen. Zürich 2003
- Wettstein, Walter: Die Regeneration des Kantons Zürich. Die liberale Umwälzung der dreissiger Jahre. 1830–1839. Zürich 1907

School Development as Problem Solution:

A Middle Position on the School Reform Discussion

■ Jürgen Oelkers

A central question of school reform is when, and under what circumstances, schools accept *new* problems. This question will be answerable only once the learning processes *in* the schools are described. Schools do not simply react to demands for reform, no matter how urgent. However, schools have to accommodate all innovations in the existing organization. For this reason it must be determined more precisely how schools continuously constitute themselves and what it is that induces schools to develop in new directions if

they gain more from *not* doing so.

For good reason, schools are rather conservative institutions that do not chase after every latest fashion in education but instead start out from that which has withstood the test of time. This cannot simply be called «lethargic» but is instead the consequence of problem solutions that have so far been *unsurpassed*.

Established problem solutions guarantee survival in everyday life. This becomes visible when the knowledge dynamics in the schools are examined.