

Jürgen Oelkers

## *Expertise gymnasiale Mittelschulen: Ergebnisse und Empfehlungen<sup>\*)</sup>*

### *1. Ideen und Zahlen*

Am Ende des Jahres 2006 dachte ich, die politische Wirklichkeit kann jedes Bemühen um Expertise leicht einholen. Das kann man im Blick auf die Expertise ironisch verstehen, aber auch ganz nüchtern als Bedingung des Feldes, in dem man sich bewegt. Wenn Schlagzeilen produziert werden, dann beherrschen sie die Diskussion, nicht ein Gesamtbild, das zu komplex wäre für eine Kommunikation mit schnellen politischen Ideen. So eine Idee wurde Ende des letzten Jahres publik: Der Kanton Aargau will ein staatliches Elitegymnasium einführen, das für 3% der Schülerschaft offen stehen soll. Das ist ungefähr die Zahl der in jedem Jahrgang vermuteten Hochbegabten. Weil der Vorstoss überraschend kam, die Grundidee auf den ersten Blick irgendwie einleuchtet und Streit dennoch oder gerade deswegen unvermeidlich ist, stiegen die Medien ein.

Sonst sind Gymnasien, die eher ruhige Schulen sind, selten Objekt medialer Aufmerksamkeit. Berichtet wird höchstens einmal über ungewöhnliche Projektwochen und lokal über Maturitätsfeiern. So aber stellt sich plötzlich die Frage, ob Elitegymnasien die Option für die Zukunft sind. Ich muss gestehen, dass ich während der Arbeit an meiner Expertise auf diese Idee an keiner Stelle gekommen bin. Der Grund ist einfach: Gymnasien *sind* Eliteschulen, auch wenn sie nicht ausschliesslich von Hochbegabten bevölkert werden. Das Aargauer Vorhaben schafft eine Elite in der Elite, wobei ich gespannt bin, wie sich die Nachfrage entwickelt, wenn die Bedingungen der Maturität die gleichen bleiben. Bei einer ungebundenen allgemeinen Hochschulreife hat niemand einen Vorteil, der ein staatliches Elitegymnasium besucht. Aber bleiben die Bedingungen, wie sie sind?

Das weiss man in der Politik natürlich nie. Anders sieht mit Vorhersagen aus, die nicht auf Ideen, sondern auf Zahlen beruhen. Dafür gibt es einen verlässlichen Garanten, nämlich das Bundesamt für Statistik. Unterschieden wird in der Statistik bekanntlich zwischen *Prognose* und *Entwicklung*, also zwischen Zukunft und Vergangenheit. Die Prognose für die landesweite gymnasiale Maturitätsquote<sup>1</sup> geht davon aus, dass die Entwicklung seit 1980 zwanzig Jahre durch mehr oder weniger starkes Wachstum bestimmt war.

- Die Quote der gymnasialen Maturität betrug im Jahre 1980 schweizweit etwas über 10% und stieg bis 2000 auf etwa 19 Prozent an, wobei grosse kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden müssen.
- Die Prognose bis 2015 sieht keinen dramatischen Zuwachs. Nach der leichten Delle zwischen 2000 und 2005 wird zehn Jahre später eine Quote um 21 Prozent erwartet, wobei eine von zwei Varianten näher bei 20 Prozent liegt.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf dem Alpenrosesymposium 2007 der Kantonsschule Enge am 13. März 2007 im Hotel Alpenrose Wildhaus.

<sup>1</sup> Statistik Schweiz: Gymnasiale Maturitätsquote. <http://www.bfs.admin.ch/>

- Sicher ist, dass der Anteil an Gymnasiastinnen stärker steigt als der an Gymnasiasten. Das Feminisierungsproblem verschwindet also nicht.

Das gilt wie bei jeder Prognose natürlich nur unter dem Vorbehalt, dass heutige Trends fortgesetzt werden, also aktiv nichts in die eine oder andere Richtung unternommen wird. Genau das aber scheint sich anzudeuten. Das Gymnasium sieht sich einer Diskussion ausgesetzt, in der Kernelemente des Gymnasiums auf den Prüfstand gestellt werden. Die allgemeine Hochschulreife wird ebenso in Zweifel gezogen wie die Ausbildung der Lehrkräfte, die Budgets werden angegriffen, vom Sparen sind eher die weniger teuren Schulen ausgenommen und mit Hinweis auf die Quote der Studienabbrecher wird die Qualität der gymnasialen Bildung als fraglich erachtet. Auch die Idee mit dem Elitegymnasium gehört in diesen Zusammenhang. Und schliesslich ist mit den Daten beider PISA-Studien die Systemfrage neu gestellt worden: Wozu brauchen wir Gymnasien, wenn integrierte Gesamtschulen im Ausland erfolgreicher sind?

Weil von der Systemfrage die Zukunft tatsächlich abhängt, werde ich damit beginnen, Das Weiterbestehen der Gymnasien in der jetzigen Form wäre gefährdet, würde man die Frage positiv beantworten. Die Aargauer Elitenidee ist letztlich systemkonform, die Einführung einer allgemeinen und gleichen Gesamtschule wäre das nicht (2). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Qualität der gymnasialen Bildung näher ein, soweit diese heute bestimmt werden kann. Ein guter Indikator dafür ist die Sicht der Schülerinnen und Schüler (3). Danach wende ich mich einem der Schlüsselprobleme zu, von deren Lösung die Gestaltung der Zukunft bestimmt werden wird, nämlich die allgemeine Hochschulreife und so der künftige Zugang zur Universität (4). Abschliessend fasse ich meine Empfehlungen zusammen (5).

## 2. Die Systemfrage

Die zentrale politische Frage sollte nicht sein, ob wir „zuwenig“ oder „zuviel“ Maturantinnen und Maturanten haben, sondern ob die Passung im System stimmt und wie die Qualität gehalten werden kann. Aber die internationale Diskussion wird von Zahlen bestimmt, die mit *Quoten* und nicht oder nur nachgeordnet mit *Qualitäten* zu tun haben. Regelmässig wirft die OECD daher Ländern mit einem gegliederten Schulsystem vor, sie produzierten zu wenig gymnasiale Abschlüsse und verlören daher den Anschluss an die internationale Entwicklung. Die Schweiz hat, nimmt man rein die Zahl der gymnasialen Maturitätsabschlüsse, eine sehr niedrige Quote, ohne dass ich den Eindruck habe, das Land wäre dadurch nicht imstande, Anschlüsse an internationale Entwicklungen zu halten. Allerdings geht es dabei um Produktion und Arbeitsmarkt, nicht lediglich um die höchsten Bildungsabschlüsse.

Oft wird bei den Vergleichen der Schulabschlüsse unterschlagen, dass in der Schweiz auf der Sekundarstufe II andere als maturitäre Abschlüsse bestehen, die mit guten Berechtigungen verbunden sind und von der weit grösseren Zahl von Jugendlichen erreicht werden. Der Eindruck der Rückständigkeit entsteht nur dann, wenn Abschlüsse verglichen werden, die zum Hochschulzugang berechtigen. Und dabei wird wiederum unterschlagen, dass anders als in anderen Ländern eine Hochschulausbildung das Schweizer Beschäftigungssystem bislang nicht dominiert. Qualität wird auch auf anderem Wege erzeugt, und man braucht keine gymnasiale Maturität, um in bestimmten Sparten erfolgreich zu sein. Andererseits erreichen nicht zu viele Absolventen die Hochschulreife.

Die Forderung nach einer signifikant höheren Maturitätsquote hat wenig mit den realen Beschäftigungsverhältnissen und viel mit der Forderung nach egalitären Bildungschancen zu tun. Die erste PISA-Studie hat in den deutschsprachigen Ländern erneut die Frage der „Chancengleichheit“ aufgeworfen und sie mit gleicher Verschulung für alle zusammengebracht. Das soll, so bestimmte Voten, mit Gesamtschulen nach skandinavischem Vorbild erreicht werden. Begründet wird dies mit dem Rang aller dieser Systeme, besonders Finnlands, im PISA-Ranking. Die finnische Schule ist eine Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der DDR-Einheitsschule, sie zeigt im Durchschnitt bessere Ergebnisse und wird daher oft als Vorbild empfohlen.

Doch die PISA-Studie ist kein Systemvergleich, sondern nur ein Leistungstest, der in bestimmten Fächern Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I misst. Die Ergebnisse haben gleichwohl dazu geführt, erneut die Systemfrage zu stellen. Das liegt jedoch ausserhalb des Ansatzes: PISA vergleicht Bildungssysteme nicht auf die Frage hin, ob die Unterschiede in den Ergebnissen mit dem Merkmal der Stufung oder der Gliederung in Verbindung gebracht werden können. Eine solche Kausalität ist politisch konstruiert worden, um empirisch gesicherten Anschluss zu finden an die älteren Forderungen der „Einheits-“ oder der „Gesamtschule“, die für alle Schüler gleich angeboten wird und die auch zu einem weitgehend gleichen Abschluss führt.

PISA ist ein Kind der OECD, das ist die neben der Weltbank mächtigste Institution der internationalen Bildungspolitik. Genauer müsste ich sagen, es geht um internationalen Bildungswettbewerb, der aus Sicht der OECD zwei Grundkomponenten hat,

- Chancengleichheit auf der einen Seite,
- hohe Allgemeinbildung auf der anderen.

Die Philosophie hinter der OECD-Politik ist eine Mischung aus Egalitätstheorie, die mit dem Slogan „No Child Left Behind“ beschrieben wird, und Humankapitaltheorie, die von der höheren Ausbildung ökonomischen Gewinn erwartet. Die letzte PISA-Studie geht davon aus, dass die Qualität der Leistungen und das Postulat der Chancengleichheit (*quality and equity*) keine konkurrierenden Politikstrategien sind (Learning for Tomorrow's World 2004, S. 183ff.).

Aber was genau ist mit „Chancengleichheit“ gemeint? „Chancen“ im Bildungssystem sind nicht einfach in einer bestimmten Summe vorhanden und können dann in Portionen verteilt werden. Die Gleichheit betrifft nicht eine genau gleiche Menge für alle. Für alle oder fast alle Schüler „gleich“ ist im schweizerischen System das Jahr der Einschulung, der Zugang zur Primarschule und die Anzahl der Pflichtschuljahre; alles andere ist ungleich. Die Dauer des Schulbesuchs, die erworbene Bildungsqualität, die Berechtigung am Ende der Schulzeit sind je nach Bildungsgang verschieden. Ungleich sind bereits die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Schule. Ungleich ist auch die Qualität der Lehrkräfte, die Ressourcen der verschiedenen Schulen, die Unterstützung durch die Eltern, die Wahl der Lehrmittel und vieles mehr. Schon zwei verschiedene Gymnasien definieren unterschiedliche Lernchancen.

Davon zu unterscheiden sind die Abschlüsse. Wer gleiche oder annähernd gleiche Abschlüsse will, muss das System der differenzierten Berechtigungen ausser Kraft setzen und so die Selektion verlagern. Die Frage der Chancengleichheit wird seit dem 19. Jahrhundert zugespitzt auf die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht (Oelkers

2006a). Nur das scheint Chancengleichheit auszumachen, also nicht zum Beispiel gleiche Chancen, im Falle von Lernrückständen effizient gefördert zu werden, sondern die möglichst hohe Verteilung der obersten Abschlüsse. Es ging bei allen Veränderungen der Bildungssysteme im deutschen Sprachraum seit den ersten Schulgesetzen zu Beginn des 19. Jahrhunderts immer um den *Abstand der Berechtigungen*. Wenn sich das ändern soll, muss sich das System ändern. Andererseits stellen Berechtigungen Chancen auf dem Arbeitsmarkt dar, die nicht dadurch besser werden, dass die Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird.

Wird unter „Chancengleichheit“ die drastische Erhöhung der gymnasialen Maturitätsquote verstanden, dann sind unmittelbar alle anderen Berechtigungen betroffen und im Kern in Frage gestellt. Die Selektion würde nicht verschwinden, sondern sich wie in Skandinavien verlagern. Universitäre Eingangsprüfungen wären das Ende des Gymnasialprivilegs, was „Hochschulreife“ ist und was nicht, würden die Universitäten entscheiden, so wie heute in der Schweiz in bestimmten Sparten die Unternehmen entscheiden, was sie als Eingangskompetenz für die Berufslehren akzeptieren und was nicht. Mit der Verlagerung der Selektion in Richtung Abnehmer würden Privilegien und somit Machtpositionen der Schulen verschwinden, ohne dass mit der egalitären Verschulung Gewähr gegeben wäre, die Qualität zu verbessern.

Zum Studium an den Universitäten in Finnland müssen anspruchsvolle Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.<sup>2</sup> Die zwanzig finnischen Universitäten bieten Studienplätze für fast ein Drittel eines Jahrgangs, die Selektion erfolgt hier und sie ist scharf. Von den etwa 66.000 Bewerberinnen und Bewerbern des Jahres 2002 wurden nur 23.000 aufgenommen. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Fachbereiche einen Numerus Clausus, wobei zwischen 1992 und 2002 die Zahl der Studierenden um 40% angestiegen ist.<sup>3</sup> In allen übrigen Ländern der Europäischen Union stagniert oder sinkt diese Zahl.

In Finnland ist nur die durchschnittliche Qualität der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I höher als in der Schweiz, und dies auch nur soweit, wie der PISA-Test reicht, der ja weder musische noch sprachliche Kompetenzen misst. Die Qualität der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit sagt über die Verwendbarkeit des Gelernten auf dem Arbeitsmarkt wenig aus, wie überhaupt fraglich ist, von schulischen Kompetenzen mehr oder weniger direkt auf deren nachschulische Nutzung zu schliessen. Um nur die PISA-Testbereiche zu nehmen: Lesen ist allgemein verwendbar und verlangt fast überall hohe Kompetenzen, das ist in Mathematik und in den Naturwissenschaften nur dort der Fall, wo wirkliche Anschlussverwendungen gegeben sind. „Use it or lose it,“ sagen die Neurophysiologen.

Eine hohe Allgemeinbildung garantiert keine Beschäftigung. Ein Indikator dafür ist die Jugendarbeitslosigkeit, also die Arbeitslosigkeit von beschäftigungsfähigen Personen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Die Jugendarbeitslosigkeit steigt europaweit, unabhängig davon, ob das Schulsystem gegliedert ist oder nicht. Interessant ist, dass Gesamtschulsysteme offenbar in dieser Hinsicht keine besseren Chancen bieten. In Finnland, also dem System mit der besten Allgemeinbildung, lag die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Jahre 2000 bei

---

<sup>2</sup> Die Fachhochschulen wurden in den neunziger Jahren eingeführt. Ihr Träger ist nicht, wie bei den Universitäten, der finnische Staat. Fachhochschulen werden unterhalten entweder von den Gemeinden oder von privaten Anbietern. Der Staat übernimmt etwas mehr als die Hälfte der Kosten.

<sup>3</sup> Daten nach: *Higher Education in the Nordic Countries* (2003).

21,4 Prozent und ist bis heute nur unwesentlich gesunken. Italien, ein Land mit einem schlechten Gesamtschulsystem hatte im Jahre 2004 26.3 % Jugendliche ohne Beschäftigung. Der EU-Durchschnitt beträgt immerhin 15%.

Die Quote lag in Österreich, also einem Land mit einem gegliederten Schulsystem, im Jahre 2000 bei 4,4 Prozent lag. Sie stieg bis 2005 auf 7,5% an. Deutschland - mit bekanntlich grossen Problemen auf dem Arbeitsmarkt - hatte im Jahr 2000 9,0 Prozent Arbeitslose in der Altersgruppe unter 25 Jahren (Isenhard 2001). 2005 lag diese Quote bei etwas über 10%.<sup>4</sup> In der Schweiz lag die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Februar 2007 bei 3.9% und war damit leicht höher als die der arbeitslosen Erwachsenen, die im gleichen Monat bei 3.2% lag.<sup>5</sup> Den niedrigsten Wert aller EU-Ländern halten die Niederlande mit 2004 6.6% arbeitslose Jugendliche, der Wert liegt um fast drei Prozent *höher* als in der Schweiz, einem Land mit einem gegliederten Schulsystem und einer geringen Maturitätsquote.

Diese Unterschiede haben viele Gründe. Die Situation kann nicht kausal verstanden werden. Die Zahlen belegen einfach, wie fragwürdig es ist, von der Allgemeinbildung auf den Arbeitsmarkt zu schliessen, also pauschal Chancengleichheit in der Schule mit gleichen Abschlüssen und diese wiederum mit Lebenschancen in Verbindung zu bringen. Wenn es schon um Lebenschancen gehen soll, dann muss beachtet werden, dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt diese Chancen wesentlich bestimmt. Wer als Jugendlicher arbeitslos ist, wird in seinen Lebenschancen massiv beeinträchtigt, und sei seine Allgemeinbildung noch so hoch. Allein das spricht gegen die Steuerung durch Anhebung der Abschlüsse.

Dieser Befund kann nicht so verstanden werden, dass die Gymnasien keine Entwicklungsaufgaben vor sich sehen. Der Unterschied zu anderen Schulen zeigt sich im Niveaunanspruch. Hier muss auch die heute virulente Frage nach den Standards verankert werden. Sie ist mit den fachlichen Anforderungen des Unterrichts verbunden und steht nicht neu zur Disposition. In diesem Sinne müssen die curricularen Standards des Gymnasiums nicht neu erfunden werden, wie gelegentlich der Eindruck erweckt wird. Es geht um Präzisierung und eine grössere Verbindlichkeit, nicht um eine Totalrevision, die ohnehin unmöglich wäre. Die jeweilige Anpassung der Inhalte sollte nicht von Aussen vorgenommen werden, sondern ist Sache der Lehrpersonen und ihrer Fachgruppen. In diesem Sinne gilt: Standards haben zwei Parameter, die Qualität der Lehrmittel sowie die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer.

Historisch gesehen sind die Gymnasien im deutschen Sprachraum der Ort der Elitebildung. Mit dem Abschluss des Gymnasiums ist heute aber nicht mehr automatisch eine Eliten-Platzierung verbunden. Das ändert sich auch nicht dadurch, dass Elitegymnasien eingeführt werden. Auch hier ist der Grund wiederum einfach. *Einkommenseliten* sind nicht mehr - vielleicht waren sie das auch nie - identisch mit *Bildungseliten*, und die höheren Bildungsabschlüsse sind nicht mehr mit einer de facto Eliten-Berechtigung verbunden. Das gilt umso mehr, als sich die Dynamik der Eliten selbst verändert hat. Dauerhafte Platzierungen sind abhängig vom ökonomischen Erfolg, der Bildungsabschluss ist dafür eine Voraussetzung, mit der bestimmte Zugänge geöffnet werden. Eine Garantie ist damit nicht verbunden.

Die linearen Berechnungen von Ausbildungserfolg und Höhe des Abschlusses auf der einen sowie Einkommensgewinne auf der anderen Seite sind inzwischen einer Kritik unterzogen worden, die die ökonomische Prognose hinter PISA fraglich erscheinen lässt

<sup>4</sup> <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

<sup>5</sup> NZZ Nr. 56 v. 8. März 2007, S. 21. Zum Vergleich die Zahlen in: EDV (2005)..

(Wolf 2002). Träfe diese Prognose zu, dann müsste die Schweiz ein armes Land sein, aber eine vergleichsweise geringe Maturitätsquote könnte auch ein Erfolgsfaktor sein, weil das System nicht dazu zwingt, hohe Abschlüsse aus Verlegenheit zu suchen oder weil die Politik es verlangt. Die englische Bildungsökonomin Alison Wolf hat das Problem so beschrieben: Es gibt natürlich gute Gründe, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die - englische - Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist.

„I find it difficult to construct a convincing argument that more six-form qualifications and more degrees are needed so that people will be educated enough to stack shelves, swipe credit-cards, or operate a cappuccino machine effectively. And it is important to remember just how many jobs like this exists, because to listen a lot of the rhetoric you would think that every semi-skilled or unskilled job was going to vanish tomorrow, if not early this afternoon“ (ebd., S. 49).

Das ist ein Kommentar zur Rhetorik der „Wissensgesellschaft“, die so tut, als warte der Arbeitsmarkt darauf, dass jeder Schüler und jede Schülerin mit der Maturität in der Tasche die Schule verlässt. Man mag „Bildung“ mit einer etwas schiefen Metapher als „Rohstoff“ bezeichnen, aber am Ende stehen verschieden Formen, nicht eine für alle.

Der erfolgreiche Besuch eines Gymnasiums definiert eine Lebenschance, nicht jedoch den Zugang zu einer Kaste oder eine Berechtigung, die mit dauerhafter sozialer Sicherheit verbunden wäre. Man hat es, anders als in meiner Generation, nach der Maturitätsprüfung nicht einfach „geschafft“, die Berechtigung zum Studium definiert einfach weiteren Wettbewerb, der sich zusehends verschärft, weil auch Studienabschlüsse allein keine Garanten mehr sind, auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein. Der Erfolg ist konjunkturabhängig und von Abschluss zu Abschluss mit wechselnden Chancen verbunden. Letztlich bieten die Gymnasien eine besondere Form von Bildung und eine spezielle Berechtigung - nicht mehr, aber auch nicht weniger.

In diesem Rahmen müssen sich die Schweizer Gymnasien bewegen. Die Frage, wie viele Maturantinnen und Maturanten „genug“ sind, kann nicht mit einer bestimmten Zahl beantwortet werden, sondern muss vor dem Hintergrund des Gesamtsystems und seiner Selektionsstufen betrachtet werden. Es gibt in der Schweiz keine selektionsfreie Gesamtschule, die die Bildungsselektion dem Arbeitsmarkt und den Universitäten überlässt. Ich gehe davon aus, dass eine Gesamtschule, die das Gymnasium umschliesst oder auflöst, auf absehbare Zeit nicht kommen wird. Sofern es mit dem HarmoS-Abkommen zu einer Basisstufe kommt, wird es achtjährige kantonale Gesamtschulen mit drei Stufen geben, an die sich wie bislang zwei selektive Sekundarstufen anschliessen.

Die Schweizer Daten der letzten PISA-Untersuchung (Zahner Rossier 2004) zeigen, dass auch selektive Bildungssysteme ihre durchschnittliche Leistung steigern können, ohne sich grundlegend ändern zu müssen. Eine breite Allgemeinbildung ist wichtig, aber nicht im Sinne eines einheitlichen Angebots für alle. Bei der Forderung nach „mehr“ Chancengleichheit sollte man vor Augen haben, dass die *Chancennutzung* ausschlaggebend ist. Die Schulen vergeben Berechtigungen je nach Leistungen, entscheidend ist letztlich, mit welcher Qualität die Berechtigungen verbunden sind und was ihren Gebrauchswert auf dem Arbeitsmarkt ausmacht. Insofern stehen *alle* Schulen, nicht nur die Gymnasien, unter Qualitätsdruck. Was wissen wir aber über die Qualität der spezifisch gymnasialen Bildung?

### 3. Die Qualität der gymnasialen Bildung

Die Schweizer Gymnasien sind seit einer Reihe von Jahren Objekt wissenschaftsgestützter Evaluationen, die bei aller Piktualität doch gewisse Schlüsse zulassen. Im Kanton Zürich werden die Absolventen der Gymnasien regelmässig zwei Jahre nach Abschluss der Maturitätsprüfung befragt, wie sie die Qualität ihrer Ausbildung im Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen einschätzen. In der dritten Ehemaligenbefragung (2000) des Kantons Zürich, die insgesamt eine hohe Zufriedenheit ergeben hat,<sup>6</sup> wird die „zeitliche Belastung durch die Schule“ zentral gewichtet, die kaum Raum lasse für die Entwicklung persönlicher Interessen (Befragung 2001, S. 22). Man muss sich anstrengen, aber ist offenbar auch zufrieden.

Die Gymnasien werden vornehmlich als Institutionen für die Vermittlung *kognitiver* Fähigkeiten wahrgenommen, wobei klare Prioritäten die Wahrnehmung und die Praxis des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler bestimmen. Sie berechnen ihre Chancen, teilen sich ihre Zeit und wägen Aufwand und Ertrag ab, also handeln rational. Die Schulen sind Leistungsschulen und werden auch so wahrgenommen, wenngleich nicht immer im Sinne der Erwartungen der Lehrkräfte. Aber das ist normal, die Schüler stellen sich mit ihren eigenen Erwartungen auf die Schule ein und setzen nicht etwa linear die Ziele des Unterrichts um, und sei dieser auch noch so gut.

Befragt werden in Zürich die *Absolventinnen* und *Absolventen* der Gymnasien, also nicht die Schülerinnen und Schüler. Meine Daten entstammen also einer rückblickenden Beurteilung, nachdem die Matur erworben und den meisten Fällen das Studium begonnen wurde. Es zeigt sich, dass dabei keineswegs mit der früheren Schule abgerechnet wird, die Beurteilungen sind durchgehend sachlich und offen, ohne dass die Ehemaligen auf sich selbst falsche Rücksicht nehmen würden. Man gewinnt so Einblicke in die Realität etwa des Leistungsverhaltens, von dem die Qualität der am Ende erreichten Bildung wesentlich bestimmt wird.

Das lässt sich an einigen Indikatoren gut zeigen. Die „Erwartungen der Schülerschaft“ an ein Schulfach spielen eine erhebliche Rolle beim Zustandekommen der Leistung, wobei die Erwartungen sich wesentlich darauf beziehen, wann ein Fach ernst zu nehmen ist und wann nicht. Offenbar spielen neben dem Rang der Fächer im Curriculum der Gymnasien Tests und Noten eine zentrale Rolle, die von den Schülern im Blick auf Zeitaufwand und Leistungsverhalten kalkuliert werden. Viele haben dabei die rote Linie des Notendurchschnitts vor Augen, die - wie knapp auch immer - erreicht werden muss. „Leistung“ ist für nicht wenige Schüler keineswegs die je optimale Anstrengung, sondern das Erreichen des Durchschnitts, der höher oder tiefer liegen kann, aber immer kalkuliert wird. Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Ressourcen gezielt ein und suchen Streueffekte zu vermeiden.

Trotz dieses aus Sicht des gymnasialen Bildungsideals nicht gerade überzeugenden Befundes erhalten die Zürcher Gymnasien in den vier bisher vorliegenden Ehemaligenbefragungen<sup>7</sup> gute Noten im Blick auf die für das Studium bei Eingang notwendige Fachkompetenz und die darauf bezogene Studierfähigkeit. Die letzte Befragung

<sup>6</sup> 87% der Ehemaligen äussern sich positiv zu ihrer Mittelschule. die kantonsrätliche Vorgabe liegt bei 85% (Befragung 2001, S. 10).

<sup>7</sup> Die Befragungen werden durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates.

aus dem Jahre 2003 bestätigt diesen Befund weitgehend. Die allgemeine Zufriedenheit mit den Schulen ist sogar noch leicht gestiegen, unverändert ist die gute bis sehr gute fachliche Vorbereitung auf das Studium und die Kompetenz, neues Wissen zu erwerben. Auch das Wohlbefinden und die Beurteilung durch die Lehrkräfte werden unverändert und im Schnitt positiv bis sehr positiv eingeschätzt.

Erheblich schwächer bewertet werden die Eigenständigkeit des Urteils und die Möglichkeiten, zielorientiert zu handeln.

- Nur 50% der Befragten stimmt der Aussage zu, im Gymnasium habe man gelernt, „selbstständig Probleme zu lösen“.
- Noch schwächer eingeschätzt wird der Beitrag des Gymnasiums zur Entwicklung der Sozialkompetenz und die Mitsprachemöglichkeiten der Schülerschaft (Befragung 2004, S.11ff.).
- Am schlechtesten beurteilt wird der Ausbildungsstand in Informatik. Noch immer, so der Befund 2003, wird das Informatik-Wissen „zum grössten Teil ausserhalb der Mittelschule erworben“ (ebd., S. 22).

Interessant ist, dass Absenzen - deutsch: Fernbleiben vom Unterricht oder Schwänzen - ein deutliches Konfliktthema waren und 23% der Befragten angaben, Differenzen mit Lehrkräften hätten sie belastet (ebd., S. 18). Fast ein Viertel fühlte sich von den Klassenlehrpersonen vernachlässigt und die Hälfte sah sich bei Problemen von der Schule „oft allein gelassen“ (ebd., S. 17).

Durchgehende Mängel werden aus der Sicht der Absolventen wesentlich im Bereich der *überfachlichen* Kompetenzen gesehen (ebd., S. 25). Im Blick auf diesen Befund sind zwei weitere Studien durchgeführt worden, die näher erfassen sollen, warum die Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen in der Lernkultur des Gymnasiums offenkundig vernachlässigt oder zumindest nicht als Kernaufgabe angesehen wird. Hier wurden nicht Absolventen sondern Schüler befragt (Maag Merki 2002, Maag-Merki/Leutwyler 2005). Neben positiven hat die erste Studie auch negative oder bedenkliche Resultate erbracht. Die problematischen Ergebnisse bezogen sich auf alle drei Dimensionen der Befragung, nämlich

- die Strategien des Lernens und Arbeitens,
- politische Kompetenzen
- und der Umgang mit Gesundheitsrisiken.

Die zweite Studie zeigt eine Zunahme der intrinsischen Motivation, ein positiveres Bild bei den politischen Kompetenzen, auch eine Verbesserung in der Selbstwirksamkeit sowie im Gesundheitsbereich, *nicht* jedoch bei den Lernstrategien (Maag Merki/Leutwyler 2004, S. 20). Lernstrategien sind keine didaktische Nebensächlichkei. Von der Beherrschung anspruchsvoller Lernstrategien wird die Leistung wesentlich mitbestimmt. Die Erwartungen an das Fach ist die eine Seite, die tatsächlich eingesetzten Strategien des Lernens die andere. Sie müssen im Unterricht verwendet werden, aber das setzt voraus, anspruchsvolle Strategien werden als eine Leistungsanforderung verstanden.

Dafür müssten die Lehrkräfte eine Repertoireanpassung vornehmen, also von den Schülern auch andere als konventionelle Lernstrategien abverlangen. Das geht nur, wenn der tägliche Unterricht darauf eingestellt ist. Psychologische Kurse, die manche Schweizer Gymnasien zu Beginn des Schuljahres durchführen, leisten dies nicht. Wer zum Beispiel gelernt hat, was „mind-mapping“ ist, kann damit noch nicht im Deutschunterricht umgehen.



Die Form des Unterrichtens muss sich verändern, und die Lehrkräfte müssen ihr Repertoire auf die Lernstrategien der Schüler einstellen. Dass sich das Wohlbefinden verbessert hat, reicht nicht aus, um auch den Ertrag des Lernens zu verbessern.

Leicht ist eine solche Anpassung der Unterrichtskultur nicht. Selbst zwischen benachbarten Schulen bestehen zum Teil grosse Unterschiede. Allerdings sind die Unterschiede *in* den Schulen wesentlich grösser als *zwischen* ihnen. Das verweist auf einen hohen Individualisierungsgrad der Lehrkräfte und auf eine eher schwache Steuerung durch gemeinsame Standards. Jeder Lehrer und jede Lehrerin ist sozusagen sein oder ihr eigenes Curriculum. Weil das ist, sieht meine Expertise in der Entwicklung und Neugestaltung der Unterrichtskultur den grössten Handlungsbedarf. Die Schüler beurteilten in der letzten Befragung die Leistungsanforderungen der Gymnasien als hoch bis sehr hoch, bestätigten also die fachlichen Standards, geben aber zugleich an, dass sie fast nie zur Reflexion ihres Lernens und Arbeitens angehalten werden.

Ein auffälliges Manko sind die Lernstrategien. Das *Know How* des Lernens ist unterentwickelt. Die Schüler verwenden ihre Arbeitsformen wenig koordiniert und mehr oder weniger situativ. Häufig gebraucht werden simple Strategien wie das Hervorheben wichtiger Aussagen in Texten oder Analogieschlüsse zu früheren Aufgaben gleicher oder ähnlicher Art. Wenn der Fortgang der Arbeit von den Schülern kontrolliert wird, dann nur, um keine Fehler zu machen. Metakognitive Strategien wie Planung und Evaluation der eigenen Leistung sind dagegen eher selten. Anspruchsvolle Lernstrategien haben aber, nochmals gesagt, einen Einfluss auf die Leistung, wobei sich viele Lehrkräfte über diesen Zusammenhang nicht im Klaren sind. Sie beurteilen, *was* und nicht *wie* gelernt wurde; wenn die Unterrichtsqualität verbessert werden soll, dann muss überlegt werden, wie die Lernstrategien in die Beurteilung mit einfließen.

Beide Zürcher Studien zeigen das Problem in aller Deutlichkeit.

- Ein Teil der Schüler bestimmt nicht systematisch im Vorhinein, wie bei der Bearbeitung der Probleme vorgegangen werden soll, also wendet keine Planungsstrategien an, sondern lässt die Aufgabe auf sich zukommen.
- Ähnlich ist das Verhalten nach Abschluss der Leistung, man wartet auf das Ergebnis, also das Urteil der Lehrkraft, und evaluiert nicht den eigenen Lernprozess.
- Bei der nächsten Aufgabe wird das genau gleiche Verhalten gezeigt, einmal erprobte Lernstrategien werden immer neu angewendet, unabhängig von ihrer Qualität.
- Ein Strategiewechsel ist selten, auch weil die individuellen Techniken des Arbeitens und Lernens kaum Thema sind, weder im Unterricht noch unter den Schülern. Sie sprechen nicht darüber, wie sie lernen, sondern kommunizieren Ergebnisse, oft ohne sich über die Konsequenzen im Klaren zu sein.

Wie wenig entwickelt das Lernen ist, zeigte die erste Studie in aller Deutlichkeit: Schwierige Aufgaben werden eher vor sich her geschoben, „einzig 4,5% der Mittelschüler geben an, bei der Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe sobald als möglich zu beginnen und sie nicht lange vor sich her zu schieben“ (Maag-Merki 2002, S. 58). Wenn der Einstieg schwierig erscheint, wird der Beginn verzögert, die Leistung setzt verspätet ein und der Lernprozess wird gestaucht, was dazu führt, dass der Lernende unter selbstverschuldeten Zeitdruck gerät. Dann werden naturgemäss nur noch rasch handhabbare Lernstrategien eingesetzt, die angesichts knapper Zeiten erfolgversprechend zu sein scheinen, an sich aber

anspruchlos sind. Auf Dauer ist das nicht sehr effizient, weil die erreichbare Qualität immer unterschritten wird. Die Ressourcen werden offenbar nicht optimal genutzt.

Dieser Befund korreliert mit der Selbsteinschätzung, mit Erfolg und Misserfolg der Schüler, aber auch mit Unterrichtskultur. Je mehr der Unterricht auf Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit eingestellt ist, je transparenter er für die Schüler ist, je klarer Aufwand und Ertrag des Lernens über einen längeren Zeitraum kalkuliert werden können, desto mehr werden verschiedene, darunter auch anspruchsvolle Lernstrategien angewendet. Wenn die Unterrichtskultur *nicht* so aufgebaut ist, gilt das eher nur für die leistungsstarken Schüler, die ihre eigenen Fähigkeiten und so auch ihre Lernstrategien umso höher einschätzen, je besser ihre Noten sind (ebd., S. 61). In der Forschung spricht man dann von einem Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben.

Die erste landesweite Befragung aller Schweizer Gymnasien aus dem Jahre 2004<sup>8</sup> - EVAMAR 1 - stützt die Zürcher Daten: Fachlich sind die Gymnasien leistungsfähig, im Blick auf die Strategien und Formen des Lernens dagegen weniger. Die Maturarbeit wird von den Schülern wie von den Lehrkräften als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissenschaftsnahes Arbeiten verstanden. In der Betreuung bestehen allerdings grosse Unterschiede, die Kriterien der Bewertung sind uneinheitlich und werden zwischen den Lehrkräften nicht hinreichend abgestimmt. Gleichwohl ist hier ein deutlicher Erfolg der MAR-Revision zu sehen, was sich im Blick auf Schulorganisation und Unterrichtskultur nicht in gleicher Weise sagen lässt.

Auch einige andere Ergebnisse sind bemerkenswert. Die Schülerinnen und Schüler wählen ihre Schwerpunktfächer überwiegend nach Interesse, die anderen Fächer werden nach Aufwand und Ertrag sowie nach den fortlaufenden Daten von Erfolg oder Misserfolg kalkuliert. Die Lernmotivation nimmt mit der Möglichkeit zu, Fächer nach Interesse zu wählen. Die Lernstrategien und auch manche Arbeitseinstellungen lassen jedoch zu wünschen übrig und sollten nachhaltig verbessert werden. Darüber herrscht allerdings keine Einigkeit. Vor allem Lehrkräfte in Mathematik, Informatik und den Naturwissenschaften geben allerdings an, dass sich ihre Fächer dafür weniger gut eignen als andere Fächer (Evaluation 2004).

Die Konstruktion der Schweizer Maturität ist an das Konzept der breiten Allgemeinbildung gebunden. Das wird in den Zielsetzungen auch ausdrücklich hervorgehoben. Letztlich begründet sich die allgemeine Hochschulreife mit diesem Konzept. Aber die von den Schulen anzustrebende „breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung“ (MAR Art. 5,1) wird von den Schülerinnen und Schülern offenbar nicht als Ziel gesehen oder nur eher widerwillig akzeptiert. Sie streben nach stärkerer Spezialisierung und votieren so implizit für eine Art Fakultätsmaturität, die möglichst direkt an den Gymnasialunterricht anschliesst. Das gilt mindestens für bestimmte Studienrichtungen, die hoch mit dem gymnasialen Profil korrelieren.

Korrelationen zwischen Schulorganisation und Unterrichtsqualität sind nur schwach feststellbar. Dass ein Drittel des Unterrichts ausserhalb des Klassenverbandes besucht wird – in einigen Kantonen auch erheblich mehr - stösst nicht auf Kritik. Allerdings: Je niedriger der Anteil des gemeinsamen Unterrichts beschaffen ist, desto mehr wird ein solcher Unterricht gewünscht - und umgekehrt (Evaluation 2004, S. 108). Die sehr grossen Unterschiede zwischen Kantonen, Schulen und Klassen in der Organisation der Maturitätsausbildung

---

<sup>8</sup> EVAMAR: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (2004).

wirken sich auf die Wahrnehmung der Qualität sowie die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler kaum aus. Offenbar können mit ganz unterschiedlichen Organisationsformen vergleichbar gute Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen werden, soweit die Betroffenen dies wahrnehmen. Und: Je länger eine Schule im neuen System unterrichtet, desto höher sind die Qualitätseinschätzungen (ebd., S. 111).

Die Schülerinnen und Schüler zeigen sich in den Befragungen nüchtern und realistisch, engagiert an den Stellen, wo es sich lohnt, und durchaus gut eingestellt auf ihre Schule. Sie versuchen, ihre Chancen zu nutzen, aber stehen dem idealistischen Begriff der „Bildung“ eher skeptisch gegenüber. Die Hochkultur ist vielen von ihnen fern, andererseits bilden sie ihre Interessen aus und wissen relativ genau, welchen Nutzen sie aus dem gymnasialen Angebot ziehen wollen. Wenige bringen überall herausragende Leistungen, aber viele kombinieren ihre Interessen mit dem bestehenden Angebot. Es ist zur Wahrung der Breite der Ausbildung wichtig, dass es auch „ungeliebte Fächer“ gibt.

Es bleibt abzuwarten, welche Ergebnisse EVAMAR 2 bringen wird. Aus den heute vorliegenden Daten lassen keine Indizien für eine schlechte Qualität der gymnasialen Bildung ablesen, eher im Gegenteil (Oelkers 2006). Die grosse Mehrheit der Maturandinnen und Maturanden, nämlich 77% unmittelbar vor Abschluss der Gymnasialzeit, plant ein Universität- oder ETH-Studium. Nur 1% plant überhaupt kein Studium, auch in diesem Sinne kann von einem Erfolg der Ausbildung gesprochen werden. Aber warum steht dann die allgemeine Hochschulreife auf dem Spiel? Diese Frage wird mich im nächsten Schritt beschäftigen.

#### 4. Allgemeine Hochschulreife und Zugang zu den Universitäten

Es ist eine politische Frage, ob die allgemeine Hochschulreife erhalten oder durch andere Formen der Berechtigung ersetzt werden soll. Diese Frage wird derzeit diskutiert und stellt sich auch tatsächlich im Blick auf die zu erwartende Neugestaltung der Hochschulzugänge. Vorstösse etwa seitens von *Avenir Suisse* (Sporn/Aeberli 2004) lassen erkennen, dass Zugänge zur Universität auch ohne die Berechtigung der allgemeinen Hochschulreife denkbar sind. Wenn der Zugang international geöffnet wird und englischsprachige Studiengänge für Spitzenstudenten angeboten werden, was auch die ETH Zürich erwägt, dann wäre zu prüfen, welche Rolle die allgemeine Hochschulreife der Schweizer Gymnasien für diese Angebote noch spielt. Für Maturandinnen und Maturanden aus dem deutschsprachigen Ausland lassen sich als Zugangsvoraussetzung zum Beispiel Notendurchschnitte festlegen, aber nicht für Kandidaten, die einen vergleichbaren Abschluss wie die Schweizer Maturität gar nicht kennen. Sie müssen Aufnahmeprüfungen bestehen, was dann schnell als allgemeine Zugangsvoraussetzung eingerichtet werden könnte,

Angelsächsische Universitäten kennen keine pauschale Zugangsberechtigung, wer mit ihnen um hoch qualifizierte Studierende in Konkurrenz treten will, kann keine allgemeine Hochschulreife voraussetzen und auch nicht einfach eine Nachqualifizierung abverlangen. Vielmehr würde die Universität nach eigenen Kriterien die Studierenden auswählen, die ihrerseits die Wahl haben, wo sie sich bewerben. Sie würden sich dann um Studienplätze bewerben, so wie sich heute Berufsleute um Arbeitsplätze bewerben. Die einzelne Universität bestimmte den Zugang mit einem eigenen Verfahren. Sie müsste dann auch die Nachfrage beeinflussen und so in Konkurrenz zu Mitbewerbern treten, was die Schweizer Hochschullandschaft grundlegend verändern würde.

Auch wenn dieses Szenario so nicht eintritt, stellt sich doch die Frage, ob und wenn ja, wie der Übergang zwischen Gymnasium und Universität neu geregelt werden soll. Viele Maturandinnen und Maturanden wünschen sich eine stärkere Spezialisierung ihrer Ausbildung einhergehend mit mehr Wahlmöglichkeiten, aber diesem Wunsch nachzugeben, würde den Einstieg in eine Fach- oder Fakultätsreife bedeuten, die mit der Leitidee des MAR nicht vereinbar wäre. Die breite gymnasiale Allgemeinbildung sollte daher als begründendes Prinzip erhalten bleiben. Allerdings muss mehr getan werden, den Sinn dieses Prinzips und so die Anlage des gymnasialen Curriculums verständlich zu machen.

Eine Verabschiedung der allgemeinen Hochschulreife würde das entscheidende Privileg der Gymnasien beseitigen, was nicht anzuraten ist. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Zugänge zu den Universitäten und den anderen Hochschulen, die eine allgemeine Hochschulreife voraussetzen, weiterentwickeln. Aber bevor radikale Lösungen ins Auge gefasst werden, sollte die bisherige Qualität erwogen werden. In fachlicher Hinsicht gewährleisten die Gymnasien, dass in der Mehrzahl der Fälle Studien ohne grosse Verzögerungen und Nachbesserungen aufgenommen werden können. Die Erwartungen der Hochschulen könnten präziser bestimmt werden, wobei auch an eine Operationalisierung der „Hochschulreife“ gedacht werden kann, die sich auf eine klare Beschreibung der bei Studienbeginn erwarteten fachlich und überfachlichen Kompetenzen bezieht.

- Anforderungen etwa an das Leistungsverhalten, die Eigenständigkeit des Lernens oder die Kultur wissenschaftlichen Arbeiten lassen sich ebenso deutlich formulieren
- wie Erwartungen an den Kenntnisstand in den einzelnen Fächern des gymnasialen Lehrgangs.
- Auch die Eingangsvoraussetzungen der Fachstudien könnten so gefasst werden, dass sie eine Erfolgskalkulation auch für solche Maturandinnen und Maturanden erlauben, die dem jeweiligen Fach eher fern stehen.

Das Zürcher Projekt „Hochschule-Gymnasium“ geht in diese Richtung, wie Sie wissen. Für alle Unterrichtsfächer sollen Kompetenzerwartungen ausgehandelt und festgelegt werden. Ich füge dem Projekt noch folgende Überlegung hinzu: Die Grundidee hinter dem MAR-Reglement ist, dass die Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien im Prinzip so qualifiziert sind, dass sie *jedes* Studium ergreifen können. Aber dann müssen sie erheblich besser als heute über die Anforderungen auch von den Studienfächern informiert sein, die nicht ihrem Schwerpunktfach oder ihrem Profil nahe sind.

Faktisch besteht für einen grossen Teil der Maturandinnen und Maturanden die allgemeine Hochschulreife nicht, in dem Sinne, dass sie nach Abschluss der Maturität unter Abwägung der verschiedenen Angebote wählen würden, was sie studieren wollen. Die Richtungen sind deutlich vorgespurt, wenngleich nicht in allen Maturitätsprofilen. Aber das entwertet nicht die Breite des gymnasialen Angebots. Die Schülerinnen und Schüler müssen mit verschiedenen Fächern und so mit Sichtweisen und Problemlagen konfrontiert werden, auch wenn sie nur einseitig interessiert sind. Anders liesse sich gymnasiale Bildung kaum rechtfertigen. Daher sollte zwischen dem Inhalt der Hochschulreife oder dem Ziel der Bildung und der Berechtigung unterschieden werden. Ein Verzicht auf die bisherige Berechtigung ist im Blick auf Nachfrage, Bestand und Funktion der Gymnasien nicht ratsam. Aber das heisst nicht, jede Weiterentwicklung könnte oder sollte ausgeschlossen werden.

Zunächst zur Idee der Auswahl unter den international Besten. Diese Idee setzt Mobilität voraus. Bisher war die allgemeine Hochschulreife auf den begrenzten Bedarf der Schweiz zugeschnitten. Allerdings hat die Schweiz im internationalen Vergleich einen hohen Anteil von Studierenden aus dem Ausland.<sup>9</sup> Je nach Rechnung beträgt dieser Anteil zwischen 12% und 17%. Der Saldo zwischen den ausländischen Studierenden in der Schweiz und den Schweizer Studierenden im Ausland liegt bei 7.5%, er wird im internationalen Vergleich nur von Australien mit 8.1% übertroffen, wobei gesagt werden muss, dass australische Studierende praktisch nicht im Ausland studieren, während dies im Jahre 2002 immerhin 4.8% der Schweizer Studierenden tat. Mit 5.5 liegt die Quote für Österreich im gleichen Jahr leicht höher, während sie für Länder wie Deutschland (2.6%) oder Frankreich (2.5%) erheblich niedriger liegt.

Interessant ist auch, dass in den Vereinigten Staaten der Anteil ausländischer Studierender nur 1.9% beträgt, während gerade 0.2% der amerikanischen Studenten im Ausland studiert.<sup>10</sup>

- Nach einer anderen Rechnung liegt der Anteil der ausländischen Studierenden in den USA bei unter 4%.
- Das Ländermittel beträgt unter 6%, in der Schweiz studieren nach dieser Rechnung über 17% Ausländerinnen und Ausländer in Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen.
- Von diesen kamen im Jahre 2002 20.9% aus Deutschland, 14.8% aus Italien und 10.6% aus Frankreich.
- Knapp dreissig Prozent der ausländischen Studierenden in der Schweiz (genau 29.6%) kommt aus Ländern ausserhalb Europas.
- Die Gesamtquote stieg in der Schweiz von 15.9% im Jahre 1998 auf 17.2% im Jahre 2002, während sie in Ländern wie Italien, Japan oder auch den Niederlanden auf tiefem Niveau stagniert.

Einen höheren Anteil ausländischer Studierender als in der Schweiz gab es 1998 in keinem anderen Land und 2002 mit 17,7% nur in Australien. Allerdings ist auch der Ausländeranteil an der Wohnbevölkerung in der Schweiz mit landesweiten 20.4% weit höher als in anderen Ländern. Die ausländischen Studierenden müssen also keineswegs aus dem Ausland kommen (Bundesamt für Statistik 2004). Wie immer ihre Herkunft aussieht, alle ausländischen Studierenden mussten bislang die Zulassungsbedingungen der Schweizer Hochschulen und Universitäten erfüllen. Der Massstab sind die Anforderungen der allgemeinen und der beruflichen Hochschulreife.

Angesichts dieser Zahlen bleibt abzuwarten, ob der Wettbewerb um die besten Studierenden wirklich spielt. Die zentrale Frage ist, wo die herkommen sollten, wenn sie sich nicht ohnehin für die Schweiz entschieden haben. Die internationale Mobilität ist trotz verschiedener Austausch-Programme bislang eher gering., während die Regionalbindung der Studierenden eher gross ist. Von den angelsächsischen Ländern hat nur Irland mit 8.6% einen nennenswerten Anteil von Studierenden im Ausland,<sup>11</sup> alle anderen Länder liegen signifikant tiefer und man kann annehmen, dass von den 1.2% Studentinnen und Studenten aus dem Vereinigten Königreich, die 2002 überhaupt nur im Ausland studierten, die wenigsten dies im

<sup>9</sup> Daten: Bundesamt für Statistik. Ausländische Studierende werden definiert als „Studierende mit ausländischer Nationalität und Wohnort vor Studienbeginn in oder ausserhalb der Schweiz.“

<sup>10</sup> Berechnet sind diese Werte aus der Basis, dass nur Länder eingeschlossen sind, die das Herkunftsland der ausländischen Studierenden angeben.

<sup>11</sup> Das ist der Anteil Studierender im Ausland im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden des Landes.

deutschen Sprachraum taten. In Japan studiert 1.6% aller Studierenden im Ausland, in Spanien sind dies 1.5%, in Korea 2.6% und in Finnland 3.5%. Selbst wenn Unterschiede nach Fachrichtungen gemacht werden müssen, der Anteil ist durchwegs gering und es steht nicht zu erwarten, dass sich das nennenswert ändert. Das schliesst englischsprachige Studiengänge mit besonderem Profil an Schweizer Universitäten aber natürlich nicht aus.

Norwegen etwa schickt mit einem Anteil von rund 8% verhältnismässig viele Studierende ins Ausland, aber es gibt keine Daten, wie gezielt dies geschieht und ob dabei die Reputation von Universitäten eine Rolle spielt. Im Vergleich ist auch unklar, welche Motive für ein Studium im Ausland massgebend sind und ob es jenseits bestimmter amerikanischer Eliteuniversitäten wirklich einen internationalen Wettbewerb um die besten Studentinnen und Studenten gibt. Die europäischen Austauschprogramme dienen deutlich einem anderen Zweck, nämlich der Erhöhung der Mobilität für möglichst viele Studierende.

Im Vergleich mit den deutschsprachigen Ländern lässt sich Folgendes festhalten: In Österreich betrug der Anteil der ausländischen Studierenden im Jahre 2004/2005 16.0%, Der Anteil steigt kontinuierlich, aber er betrifft neben der traditionellen Klientel aus Deutschland und anderen europäischen Industrieländer vor allem Entwicklungsländer und die Türkei.<sup>12</sup> Das gilt ähnlich für deutsche Zahlen. Im Jahre 2002 studierten 2.996 Personen aus den Vereinigten Staaten und 1.798 aus dem Vereinigten Königreich an deutschen Universitäten (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 200f.), also verschwindend wenige. Dafür dürfte die Sprachbarriere ausschlaggebend sein, vor allem aber die Karrierewege auf dem Heimatmarkt. In den meisten Fällen lohnen sich dafür Studien im Ausland nur sehr begrenzt.

Die internationale Rekrutierung von hoch qualifizierten Studentinnen und Studenten ist für die Schweizerischen Universitäten eine interessante Zukunftsaufgabe, aber dürfte auf absehbare Zeit nicht das Hauptproblem darstellen. Unabhängig von dieser Frage sind im Blick auf die künftige Berechtigung der Maturitätszeugnisse und so den Übergang zwischen Gymnasium und Universität neue Lösungen vorstellbar, die sich vom jetzigen System mehr oder weniger stark unterscheiden. Dabei lassen sich vier verschiedene Modelle differenzieren, die in der einen oder anderen Weise angedacht sind und bereits diskutiert werden:

- Zulassungsprüfungen der Universitäten und Hochschulen
- Verlagerung der Abschlussprüfungen
- Gemischte Abschluss- und Eingangsprüfungen
- Übertragung des ECTS-Punktesystems

Die radikalste Lösung wäre die Preisgabe des Maturitätsprivilegs. Das Abschlusszeugnis der Gymnasien wäre nicht mehr gleichbedeutend mit der Zulassung zum Studium. Die Universitäten und Hochschulen würden stattdessen eigene Zulassungsprüfungen vornehmen, zu denen sich jeder anmelden kann, der sich die Prüfung zutraut. Die Prüfungen wären fach- oder fakultätsgebunden und setzten keine allgemeine Hochschulreife voraus oder dies nur in formaler Hinsicht. Getestet werden neben den fachlichen auch überfachliche Kompetenzen, aber nicht mehr ein allgemeiner Bildungsstand. Auf den kommt es dann nicht mehr an, mit allen Folgen für das MAR und seine Philosophie.

Weniger radikal, aber immer noch einschneidend wäre eine Verlagerung der gymnasialen Abschlussprüfungen an externe Prüfungsbüros, die gleiche Standards anlegen und unabhängig sind. Die Berechtigung hätte so die Voraussetzung, dass *nicht* prüft, wer

---

<sup>12</sup> Quelle: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst. Vorläufige Statistik für 2004/2005.

ausbildet. Das Maturitätsprivileg bliebe den Gymnasien erhalten, aber sie würden Macht abgeben. Das Zentralabitur in manchen deutschen Bundesländern wäre ein Beispiel, wie ein solches Prüfungssystem verfährt, wenngleich das Zentralabitur nicht von einem unabhängigen Prüfungsbüro abgenommen wird. Das Zentralabitur ist auch nicht testbasiert und stellt mehr eine Leistungsüberwachung durch die Bürokratie dar als wirklich ein System mit objektiven Standards.

Möglich wäre drittens auch eine gemischte Form der Prüfung, die teils den Gymnasien, teils den Universitäten überlassen wäre und mit einem Anrechnungssystem organisiert werden könnte. Die Gymnasien prüfen die allgemeine Hochschulreife wie bisher, aber zusätzlich gäbe es fakultäts- oder studiengangsbezogene Eingangsprüfungen, die anteilig verrechnet werden. Das Maturitätsprivileg wäre dann nur noch zwei Drittel oder die Hälfte wert, die pauschale Berechtigung würde verschwinden, die Universitäten und Fachhochschulen wären am Zugang mit einem bestimmten Schlüssel beteiligt. Der Schlüssel kann je nach Leistung angepasst werden, also grössere und kleinere Anteile beider Seiten festlegen. Das System wäre flexibel und könnte auf Schwankungen reagieren, was heute nicht der Fall ist.

Viertens könnte man im Gymnasium auf aufwändige Abschlussprüfungen verzichten und die Leistungen fortlaufend mit einem Punktesystem nach Vorbild des *European Credit Transfer System* (ECTS) bewerten. Das setzt die Abstimmung von Aufgaben und Leistungen mit der Lernzeit der Schülerinnen und Schüler voraus. Alles, was innerhalb der Lernzeit geleistet wird, erhält eine Bewertung. Am Ende der gymnasialen Ausbildung könnte dann etwa eine Prüfung stehen, die sich auf die Maturaarbeit und ihr Umfeld konzentriert. Die Maturaarbeit stellt, wie gesagt, in den besten Fällen eine eigenständige, forschungsnahe Lernleistung dar, an der sich fachliche oder interdisziplinäre Fragestellungen prüfen lassen. Alles Andere würde semesterbegleitend geprüft und benotet werden, etwa so, wie dies in den universitären Bachelor-Studiengängen der Fall ist, die in bestimmten Fächern sogar auf Abschlussarbeiten verzichten.

Der Anschluss an diese Studiengänge wird auch in anderer Hinsicht zu einem Prüfstein der Gymnasien. Mit dieser Organisation könnte man sich Übergänge in die Universität *ohne* grossen Prüfungsaufwand vorstellen. Verlangt wird einfach nur eine bestimmte Punktzahl in einem standardisierten Anforderungssystem, wie dies etwa in Ländern wie Neuseeland der Fall ist. Die Leistungen können sich auf bestimmte Niveaus beziehen und werden entsprechend zertifiziert. Bestimmte Universitätsfächer können höhere Anforderungen verlangen als andere, aber komplizierte Prüfungen am Ende des gymnasialen Lehrgangs wären nicht mehr erforderlich. In Modulen werden am Ende bestimmte Kompetenzen erreicht oder nicht erreicht, bescheinigt in Punkten, die von einer bestimmten Zahl an für die nächste Ebene berechnen.

Vermutlich wäre das radikalste Variante, weil sie auf einen definitiven Abschluss und einen für alle geprüften Übergang verzichtet. Aber wahrscheinlicher sind Entwicklungen in kleinen Schritten, die gymnasialen Abschluss und Aufnahme in bestimmte Studiengänge stärker aufeinander beziehen. Das spricht für eine reduzierte Version der dritten Variante. Die Gymnasien erteilen nach wie vor die allgemeine Hochschulreife, aber beziehen die Leistungen und ihre Bewertungen auf gemeinsame Standards fachlicher wie überfachlicher Art. Zusätzlich können die Universitäten fächer- oder fakultätsspezifische Anforderungen stellen, wie dies heute bereits bei der Lateinvoraussetzung in Studiengängen der Philosophischen Fakultät der Fall ist.

## 5. Empfehlungen

Aus dieser Analyse ergeben sich die folgenden Empfehlungen:

- Beibehaltung der allgemeinen Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung für Studiengänge an Schweizer Universitäten und Fachhochschulen.
- Keine allgemeinen Zulassungsbeschränkungen, sondern Anforderungsprofile für Fakultäten und/oder Fächer.
- Im Bedarfsfall ergänzende Eignungsabklärungen oder Assessments für einzelne Studienrichtungen.
- Enge Kooperation zwischen Gymnasien, Universitäten und Hochschulen.
- Entwicklung effektiver Modelle des Übergangs.
- Kompetenzbezogene Zertifizierung der Leistungen.
- Abklärung der Folgen des Bologna-Prozesses für die Gymnasien.

Leistungsnachweise im Gymnasialbereich waren bislang Noten und Zeugnisse. Wenn diese Form beibehalten werden soll, fragt sich, wie sie aussagekräftiger gestaltet werden kann. Aus EVAMAR geht hervor, dass immer noch im gymnasialen Bewertungssystem Bezugsnormen fehlen. Solche Normen werden heute mit Kompetenzmodellen und Standards beschrieben, die die Gymnasien für ihre Leistungsanforderungen entwickeln sollten. Ähnlich wie die Volksschulzeugnisse im Kanton Zürich wären Formen der Zertifizierung zu wählen, die stärker auf die tatsächlich erreichten Kompetenzen in den einzelnen Fächern abzielen. Hier wäre ein eigenes Entwicklungsprojekt „Leistungsdiagnose und Innovation der Noten im Gymnasium“ anzuraten.

Für die Gymnasien stellt sich bei Erhalt der allgemeinen Hochschulreife kaum ein gravierendes Problem. Die Berechtigung bezieht sich auf Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen, sofern diese, wie etwa die Pädagogischen Hochschulen, eine gymnasiale Maturität als Eingangsvoraussetzung vorsehen. Zwischen Fachhochschulen und Universitäten wird es Passerellen in der einen oder anderen Form geben, wobei letztlich die Attraktivität des Studiums über die Wahl entscheidet. Akademische Rechte für die Fachhochschulen sind derzeit nicht absehbar, allerdings ist damit zu rechnen, dass eine Diskussion einsetzen wird, wie die Fachhochschulen ihren eigenen Nachwuchs ausbilden können, ohne einfach auf die Universitätsgrade angewiesen zu sein.

Die Situation stellt sich anders dar, wenn alle oder hinreichend viele Hochschulen als Eingangsvoraussetzung mehr oder anderes vorsehen als die allgemeine Hochschulreife. Der Zugang mit *einem*, allgemein anerkannten Abschluss auf der Sekundarstufe II ist die Lösung, die den geringsten Aufwand an Veränderung abverlangt. Auf der anderen Seite ist denkbar, dass die Gymnasien ihre Absolventinnen und Absolventen auf die unterschiedlichsten Assessments vorbereiten müssen, zumal dann, wenn mit dem Bestehen der Assessments Aussagen über die Qualität der Gymnasien verbunden werden. Vorstellbar wäre dann etwa, dass die ETH-Kandidatinnen und Kandidaten mit mehr Aufwand und höheren Anforderungen auf ihre Assessments vorbereitet werden als diejenigen Mittelschülerinnen und Mittelschüler, die sich für Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen interessieren. Die allgemeine Hochschulreife wäre dann sehr schnell entwertet. Das gilt auch, wenn bestimmte Zulassungen an einen bestimmten Notendurchschnitt gebunden werden, also nur noch die Besten Medizin oder Life Sciences studieren.



Schliesslich: Was ist mit dem Problem der Studienabbrecher? Dass die Studienabbrecherquote zu hoch sei, wird politisch als Argument für die nicht mehr genügende Qualität der Gymnasien ins Feld geführt. Statistisch gibt es dafür keinen Beleg, weil eine entsprechende Statistik gar nicht geführt wird. Erfasst wird bislang nur die Studienerfolgsquote, die im Universitätsbereich landesweit bei etwa 70% liegt, mit einem leicht höheren Frauenanteil.<sup>13</sup> Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass die Quote der Studienabbrecher 30% beträgt. Der Begriff „Studienabbrecher“ ist statistisch gar nicht definiert. Wer einen Studiengang wechselt, ins Ausland geht oder sich an einer anderen Universität, bzw. einer Fachschule neu einschreibt, schliesst ein begonnenes Studium nicht ab und orientiert sich neu. Das erlaubt aber keinen Rückschluss auf die Studierfähigkeit, die im übrigen auch nicht definiert ist.<sup>14</sup> Wenn die Universität Zürich eine Erfolgsquote von 60% hat und die ETH Zürich fast 80% erreicht, und wenn die Quote in den Geisteswissenschaften viel tiefer liegt als in den technischen Disziplinen, dann sind wohl eher die Studienreglemente, die Betreuungsverhältnisse und die Anforderungsprofile gefragt.

Mein Schluss lautet so: Die Gymnasien stehen vor Herausforderungen, aber nicht vor unlösbaren Problemen. Das System ist stabil. Was bislang über die Qualität der Gymnasien bekannt ist, rechtfertigt keine Diskussion, die von der allmählichen Auflösung der Gymnasien ausgeht. Sie können den künftigen Entwicklungen eigentlich von einer starken Position aus entgegen sehen, auch wenn die Selbstsicht eine andere ist. Allerdings müssen die Gymnasien sich anpassungsfähig zeigen und sich auf überzeugende Weise weiterentwickeln. Es gibt für den internen Bereich drei Zukunftsaufgaben, die unmittelbar angegangen werden können, nämlich

- die Verbesserung der Unterrichtsqualität,
- die Aktivierung der Schülerrolle
- und mehr Transparenz vor allem im Bereich der Leistungsbeurteilung.

Standards und Tests werden kommen, aber sie arbeiten der Schule nicht entgegen, sondern werden zur Unterstützung der Urteile der Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt. Das ist keine „Standardisierung“ im Sinne einer Uniformität und schon gar keine, wie manche Lehrkräfte befürchten „McDonaldisierung“ des Unterrichts. Der vorstellbare Horror ist grösser als die erkennbare Wirklichkeit. Über die Idee des Elitegymnasiums habe ich mich damit nicht geäussert.

### *Literatur*

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich 2001.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich 2004.

Bundesamt für Statistik: Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2004.

Bundesamt für Statistik: Das schweizerische Bildungssystem im europäischen Vergleich. Ausgewählte Indikatoren. Bearb. v. W. CABALLERO LIARDET/E. V. ERLACH. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2005.

<sup>13</sup> Quelle: Bundesamt für Statistik.

<sup>14</sup> Seit drei Jahren befragt die Universität Zürich Studierende, die sich exmatrikuliert haben. Der Rücklauf dieser Befragung ist so gering, dass die Daten nicht ausgewertet werden können.

- Die Schulen im Kanton Zürich. Herausgegeben von der Abteilung Bildungsplanung/Bildungsstatistik. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2004.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD): Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz – Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung. Bern: EVD 2005.
- Evaluation der Maturitätsreform 1996 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Bern 2004.
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.
- International Standard Classification of Education: ISCED 1997. Paris: UNESCO1997.
- Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).
- Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004.
- Maag-Merki, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.
- Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Evaluation Mittelschulen- Überfachliche Kompetenzen. Zwischenbericht der zweiten Erhebung 2004. Vervielf. Ms. Zürich 2004.
- Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Eine Längsschnittstudie zwischen dem 10. und 12. Schuljahr auf der Sekundarstufe II. Vervielf. Ms. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung 2005.
- Oelkers, J.: Expertise Mittelschulen. Ms. Zürich 2006.
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland,. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim//Basel: Beltz Verlag 2006a.
- Sporn, B./Aeberli, Chr.: Hochschule Schweiz. Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld. Zürich: Avenir Suisse 2004.
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.
- Zahner Rossier, C. (Hrsg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2004.