



Universität Zürich

Pädagogisches Institut

Jürgen Oelkers

Expertise gymnasiale Mittelschulen

Zuhanden der Bildungsdirektion
des Kantons Zürich

2006

Vorwort

Die Expertise ist im Sommer und Herbst des Jahres 2005 entstanden. Eine Überarbeitung erfolgte Anfang Januar 2006 nach ersten Rückmeldungen aus der Begleitgruppe. Die definitive Fassung entstand nach erneuten Rückmeldungen im Februar 2006. Analyse und Darstellung beruhen auf der Auswertung der inzwischen recht zahlreichen Evaluationen, die in der Schweiz und speziell im Kanton Zürich für den Gymnasialbereich vorliegen. Zudem habe ich die einschlägigen Gesetze und Reglemente gesichtet sowie die zum Thema gehörenden Dokumente ausgewertet. Dabei sind nationale und in Auswahl auch internationale Quellen berücksichtigt worden. Einzelne Schulen sind bei Gelegenheit berücksichtigt worden, ohne dass ich einen wirklichen Vergleich verschiedener Schulen angestrebt habe. Die Absicht geht in Richtung Systemanalyse, wobei an bestimmten Stellen auf konkreten Handlungsbedarf hingewiesen wird. An diesen Stellen spreche ich Empfehlungen aus.

Der Abteilung Bildungsplanung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich danke ich für die Überlassung zahlreicher Studien und Dokumente, die meine Arbeit unterstützt haben. Ebenfalls danke ich HANSUELI HERRMANN und BEA OBERHOLZER sowie HANS JÖRG HÖHENER vom Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich für Auskünfte und die Übersendung von Dokumenten. Aufschlussreich war für mich auch die „Konferenz an der Schnittstelle Gymnasium-Hochschule.“ Der Begleitgruppe des Projekts danke ich für zahlreiche wertvolle Hinweise.

Hilfe bei der Literaturrecherche haben geleistet MONIKA WICKI, SABINA LARCHER KLEE und SYLVIA BÜRKLER vom Pädagogischen Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik) der Universität Zürich. MONIKA WICKI hat auch bei bestimmten Teilen der Datenerhebung mitgewirkt. RITA CASALE hat die Angaben zu Frankreich und Italien überprüft, TOSHIKO ITO die Daten für Japan. SONJA GEISER hat den Text korrigiert und in eine ansprechende Form gebracht. Auch ihnen allen danke ich.

Zürich, 16. Februar 2006

Jürgen Oelkers

Inhalt

1. Auftrag, Ziel und Begrifflichkeit der Expertise	5
2. Entwicklungen der Schulsysteme im europäischen Vergleich	8
2.1. Die Kritik selektiver Schulsysteme	9
2.2. Stufung versus Gliederung: Zur Struktur von Bildungssystemen	16
2.3. Gymnasien und Gesamtschulen.....	28
2.4. Quantität und Bedarf in der Schweiz	38
3. Schweizer Entwicklungen nach dem MAR	43
3.1. Das MAR und sein Begründungskontext	44
3.2. Vorgaben des Rahmenlehrplans	51
3.3. Neue Fächerstruktur	61
3.4. Interessen und Fächerwahl	69
3.5. Ausbildungserfolg	73
3.6. Der Unterricht und das Prüfungswesen.....	79
3.7. Bewertung der Reform	87
4. Die Zürcher Mittelschulen	91
4.1. Struktur und Typologie des Angebots	93
4.2. Quoten und Übertritte	97
4.3. Untergymnasien und die Sekundarstufe I	99
4.4. Evaluationen der Mittelschulen und Belastungsstudie	103
4.5. Vergleichende Lehrplananalyse	115
5. Abschliessende Analyse und Empfehlungen	122
5.1. Systementwicklung	122
5.2. Allgemeine Hochschulreife und Übergänge zur Universität	132
5.3. Ziele des Gymnasiums und der Entwicklung des Unterrichts	138
5.4. Die Weiterentwicklung der Maturaarbeit	144
5.5. Bildungsprofile und Schwerpunktfächer	152
5.6. Lehrgänge ausserhalb der gymnasialen Maturität: Fachmittelschulen	158
5.7. Private Mittelschulen	165
5.8. Einzelne Entwicklungsprojekte	168
5.8.1. Zweisprachiger Unterricht	169
5.8.2. Selbstlernsemester	173

5.8.3. Aufnahmeprüfungen	175
6. Dokumente und Literatur	178

1. Auftrag, Ziel und Begrifflichkeit der Expertise

Der Auftrag der Expertise ist von der Abteilung Bildungsplanung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wie folgt formuliert worden:

„Das Gutachten behandelt Stand und Entwicklung der gymnasialen Mittelschulen unter Berücksichtigung der Fach- und Diplommittelschulen. Ziel des Gutachtens ist eine Situationsanalyse sowie die Beschreibung von Entwicklungszielen. Die Analyse umfasst das Gesamtsystem sowie alle relevanten Teilprobleme. Die Ziele werden soweit möglich in Form von Varianten formuliert. Grundlage des Gutachtens sind die vorliegenden Evaluationen sowie weitere einschlägige Studien und Dokumente. Ein interkantonaler Vergleich wird angestrebt, internationale Daten soweit wie nötig beigezogen“

(Erlass Abteilung Bildungsplanung der Bildungsdirektion Zürich vom 22. Juni 2005, S. 1).

„Gymnasiale Mittelschulen“ unterscheiden sich von Berufsschulen, die Lehrgänge anbieten, welche zur Berufsmatur führen. Unter „Mittelschulen“ verstehe ich im Folgenden Schulen, deren Lehrgänge mit der allgemeinen Hochschulreife abschliessen. Das sind im Kanton Zürich die öffentlichen Mittelschulen (Kantonsschulen einschliesslich Liceo Artistico), die freien Mittelschulen sowie die Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene. Fach- und Diplommittelschulen verstehe ich als Lehrgänge, die an Mittelschulen angeboten werden. Den Ausdruck „Maturitätsschulen“ verwende ich im Sinne des schweizerischen Maturitäts-Anerkennungsreglements MAR. In diesem Sinne handelt es sich um „allgemeinbildende Vollzeitschulen der Sekundarstufe II oder um „allgemeinbildende Vollzeit- oder Teilzeitschulen für Erwachsene“ (MAR Art. 4.). Der Ausdruck „Gymnasien“ bezieht sich darauf.

Der Gegenstand des Gutachtens sind die Zürcher Mittelschulen und ihr nationaler wie internationaler Kontext. Der Kanton Zürich führt elf so genannte „Langzeitgymnasien“, also Mittelschulen mit einem sechsjährigen Lehrgang.¹ Acht Gymnasien sowie die Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene (KME) sind „Kurzzeitgymnasien.“² Einige Kantonsschulen führen Diplommittelschulen (DMS), Handelsmittelschulen (HMS) sowie Informatik-Mittelschulen (IMS) als spezielle Lehrgänge. Das Angebot wird ergänzt durch verschiedene private Gymnasien. Insgesamt wurden im Schuljahr 2004/2005 im Kanton Zürich 14.872 Schülerinnen und Schüler in Bildungsgängen der Mittelschulen unterrichtet. Die Zahl ist verglichen mit dem Jahr 2000 leicht rückläufig.³

¹ Das Langzeitgymnasium schliesst an die sechste Primarklasse an und führt nach sechs Jahren zu einer eidgenössisch anerkannten Maturität. Die Ausbildung erfolgt zwei Jahre lang auf der Unterstufe, die Wahl des Maturitätsprofils erfolgt in der Regel zu Beginn des neunten Schuljahres (Glossar zur Bildungsstatistik des Kantons Zürich).

² Die Kurzzeitgymnasien schliessen an die 2. oder 3. Sekundarklasse (Abteilung A, St. Kl. E) an und führen nach vier Jahren zu einer eidgenössisch anerkannten Maturität (Glossar zur Bildungsstatistik des Kantons Zürich). Es gibt zwei Varianten: Der Lehrgang des Liceo Artistico dauert fünf Jahre, die Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene bietet einen dreijährigen Lehrgang als Ganztageschule sowie einen dreieinhalbjährigen Lehrgang mit Vorkurs als Halbtageschule an.

³ Total besuchten im Jahre 2000 15.571 Schülerinnen und Schüler Einrichtungen der Mittelschulen, ein Jahr später waren es 15.794, danach sank die Zahl auf 14.164 und stieg dann wieder an. Die öffentlichen

Die nachstehende Expertise verfolgt drei wesentliche Ziele: Erstens wird die Kernfrage des Systems untersucht: Wie weit sind selektive gymnasiale Ausbildungsangebote auf der Sekundarstufe I und II noch zeitgemäss und welche Zukunft haben sie? Diese Frage stellt sich im Anschluss an die Bildungspolitik der OECD und so die Ausdeutung der Resultate der internationalen Vergleichsstudien. Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Vergleich erforderlich, der die Schweizer Gymnasien im europäischen Bildungsraum positioniert. Dabei soll der Verdacht untersucht werden, gymnasiale Systeme seien Anomalien oder auslaufende Modelle, die den Weg zu einer am Postulat der Chancengleichheit orientierten Bildung und so zur Gesamtschule behindern.

Meiner Interpretation liegt folgende Leitannahme zugrunde: Das Bildungsangebot ist als ein erstrangiger Standortfaktor zu verstehen, der für die ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung unabdingbar ist. Die Mittelschulen spielen darin eine bestimmte Rolle, dürfen aber nicht isoliert betrachtet werden. Zur Einschätzung der Situation muss das Angebot insgesamt betrachtet werden. Allgemeinbildende und berufsbildende Lehrgänge bilden einen Zusammenhang, das für den Standort stimmen muss. Globale Gleichverteilungen sind ebenso wenig anzustreben wie künstliche Harmonisierungen, die auf die historische Entwicklung des Systems keine Rücksicht nehmen. Die Wettbewerbsfähigkeit des Bildungssystems muss dabei ebenso eine Rolle spielen wie die Chancen der Absolventinnen und Absolventen auf einem Arbeitsmarkt, der sich zusehends international öffnet und aber immer auch lokal orientiert ist.

Zweitens stellt sich die Frage nach Qualität und Entwicklung der Schweizer Gymnasien und in diesem Rahmen auch der Zürcher Mittelschulen. Diese Frage wird auf der Basis der ersten landesweiten Evaluation der Gymnasien untersucht. Das Ziel ist, zu einer empirisch erhärteten Einschätzung zu gelangen, die bildungspolitische Schlussfolgerungen in dreifacher Hinsicht erlaubt, bezogen auf den Bildungsauftrag und das Selbstverständnis der gymnasialen Maturität, das Verhältnis von gymnasialer und beruflicher Maturität sowie die Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität. Die Schlussfolgerungen werden so gehalten, dass sie für die Einschätzung der kantonalen Situation verwendbar sind.

Drittens werden Fragen der weiteren Entwicklung des gymnasialen Standortes Zürich untersucht. Angesprochen sind dabei sowohl interne als auch externe Aspekte. Das Ziel ist, zu einer kohärenten Strategie zu gelangen, die den Standort stärkt und Perspektiven eröffnet. Intern geht es vor allem um Fragen der Qualitätssicherung, extern um Probleme der Anschlüsse. Qualitätssicherung bezieht sich auf verschiedene Aspekte, die vom Schulmanagement bis zum Prüfungswesen reichen. Die Frage der Anschlüsse hat wesentlich zwei Aspekte, die Situation auf der Sekundarstufe I sowie der Übergang zur Universität. Die vorliegenden Evaluationen erlauben ein relativ klares Bild der Stärken und Schwächen, aus dem sich Entwicklungsszenarien ableiten lassen, die in Form von Varianten vorgestellt werden.

Am Ende der Expertise stehen Empfehlungen. Sie betreffen vor allem drei Aspekte: Zunächst wird eine *allgemeine Einschätzung* der künftigen Bedeutung von Gymnasien im Schweizer und speziell im Zürcher Schulwesen abgegeben. Die Gymnasien sind vergleichsweise teuer, aber sie sind deswegen nicht unverzichtbar. Ihr Erhalt und gegebenenfalls sogar ihr Ausbau können nur mit einem besonderen Auftrag begründet werden, der keineswegs mehr unstrittig ist. Zweitens werden Massnahmen zur

Qualitätssicherung diskutiert, die die Organisation der Schule sowie die Gestaltung des Unterrichts betreffen. Hierbei werden auch Fragen der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte berührt. Drittens geht es um *Entwicklungsprojekte*, die der Profilierung der Gymnasien dienen und die sich mit einer standortbezogenen Strategie verbinden lassen. Die Zürcher Gymnasien befinden sich einerseits in einer Wettbewerbssituation, andererseits müssen sie auf den Standort eingestellt sein, also als kantonales System betrachtet werden.

2. Entwicklungen der Schulsysteme im europäischen Vergleich

Der Auftrag sieht vor, einen interkantonalen Vergleich anzustreben und internationale Daten zu berücksichtigen, soweit dies nötig ist und erforderlich scheint. Die Entwicklungen der Bildungssysteme auf Sekundarstufe II sind von erheblicher Bedeutung für die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes, weil auf dieser Stufe über die Eingliederung in den Arbeitsmarkt entschieden wird. Das gilt sowohl für anschliessende Hochschulausbildungen als auch für die verschiedenen nicht-akademischen Berufsausbildungen, die auf der Sekundarstufe II stattfinden. Die Wege der Eingliederung in Berufsleben und Arbeitswelt sind international zum Teil hochgradig verschieden, erst der Vergleich macht sichtbar, wie das eigene System einzuschätzen ist und welche Vor- und Nachteile mit ihm verbunden sind.

Der Vergleich kann nicht nur zwischen den Kantonen erfolgen, sondern muss auch über eine europäische Perspektive verfügen. Dafür sprechen mindestens drei Gründe, die Internationalisierung des Ausbildungsmarktes, die Ermittlung der eigenen Wettbewerbsposition sowie die bildungspolitische Entwicklung, die unmittelbar mit Fragen der Harmonisierung der nationalen Systeme verbunden ist. Nicht erst seit der Deklaration von Bologna gibt es eine europäische Bildungspolitik, die immer stärker in die nationalen Systeme eingreift, wie nicht zuletzt auch Urteile des Europäischen Gerichtshofes gezeigt haben. Die Entwicklung in der Schweiz wird davon nicht unberührt bleiben, wobei nicht nur die Tertiärstufe, sondern auch die Sekundarstufe II betroffen sind. Auf beiden Stufen wird zunehmend ein europäischer Bildungsraum vorausgesetzt werden müssen.

Der EU-Benchmark gibt konkrete Ziele für die allgemeine und die berufliche Bildung im nachobligatorischen Bereich vor (Rat der Europäischen Union 2003).⁴ Bis 2010 sollen in zentralen Bereichen folgende Ziele erreicht werden:

- Höchstens 10% frühzeitige Schulabgänger. Das ist der Anteil der Bevölkerung im Alter von 18 bis 24 Jahren ohne weiterführenden Bildungsabschluss, der an keiner Aus- und Weiterbildung teilnimmt.
- Steigerung der Gesamtzahl der Absolventen im tertiären Bereich in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik⁵ um mindestens 15%, wobei gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht abnehmen soll.
- Mindestens 85% der 22-Jährigen sollte die Sekundarstufe II abgeschlossen haben.
- Der Anteil der 15-Jährigen, die im Bereich der Lesekompetenz schlechte Leistungen⁶ erzielen, sollte im Vergleich zum Jahr 2000 um mindestens 20% gesunken sein.
- Mindestens 12.5% der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (25-64 Jahre) sollte sich am lebenslangen Lernen beteiligen.

⁴ Beratungsergebnisse des Rates vom 5. und 6. Mai 2003.

⁵ Gesamtzahl der Absolventen der Tertiärstufe in den ISCED-Stufen 5 und 6 bezogen auf diese drei Fächer.

⁶ Bezogen auf PISA: Lesekompetenzstufe 1 und darunter.

An diesen Zielen wird auch die Schweiz nicht vorbeigehen können. Zwar betont der Rat der Europäischen Union, dass die Ziele als „europäische Durchschnittsbezugswerte“ zu verstehen seien, also „keine Festlegung einzelstaatlicher Ziele“ darstellten (ebd., S. 4). Aber solche Vorgaben wirken sich unmittelbar auf die nationale Bildungspolitik aus, weil sie wie Messlatten verwendet werden. Mit ihnen wird die Qualität der einzelnen Systeme unterschieden, was auf die Politik der Staaten in der einen oder anderen Weise zurückwirkt, ohne formal deren Entscheidungshoheit zu berühren.

Eine politische Schüsselfrage lautet: Verlangen diese Ziele einheitliche oder homogene Bildungssysteme? Die Frage lässt sich mit Blick auf den deutschsprachigen Bildungsraum auch so stellen: Sind und bleiben Bildungssysteme mit einem selektiven gymnasialen Anteil im internationalen Vergleich wettbewerbsfähig? Diese Frage bezieht sich sowohl auf den Arbeitsmarkt als auch auf die Qualität des Bildungssystems. Alle Qualifikationen und Abschlüsse von Bildungssystemen zielen in irgendeiner Form auf den Arbeitsmarkt, aber damit sind ganz verschiedene Berechtigungen verbunden. Zudem unterscheiden sich die Niveaus der Abschlüsse und die Qualität der Bildung auf den verschiedenen Systemebenen. Dabei geht es nicht nur um Leistungsvergleiche, sondern auch um Fragen der Struktur, also um das Verhältnis von Stufung und Gliederung oder die Anlage des Systems.

Gymnasiale Systeme stehen unter Kritik, weil sie dem Egalitätsprinzip zu widersprechen scheinen, das in der internationalen Bildungspolitik von Organisationen wie der OECD oder der Weltbank vertreten wird (2.1.). Das strukturelle Problem der Systementwicklung ergibt sich aus dem Verhältnis von Gliederung und/oder Stufung, das im europäischen Vergleich erstaunliche Unterschiede aufweist. Es ist nicht so, dass sich einfach „gegliederte“ und „gestufte“ Systeme der gleichen Art gegenüberstehen (2.2.). Die Besonderheit des Schultyps der Gymnasien kann im Vergleich mit Gesamtschulsystemen bestimmt werden, deren Egalitätsprinzip keineswegs nur als Vorteil erscheint, wenn Allgemein- und Berufsbildung zusammen betrachtet werden (2.3.). Damit verbunden ist die Frage des ökonomischen Bedarfs und der gesellschaftlichen Passung von gymnasialen Ausbildungsgängen, die abschliessend behandelt wird (2.4.).

2.1. Die Kritik selektiver Schulsysteme

Die Entwicklung nationaler Bildungssysteme erfolgt aus den eigenen Vorgaben heraus, also mit Entscheidungen über Aufbau, Struktur und Entwicklungsrichtung, die innerhalb des Systems getroffen werden. Diese Entscheidungen liegen im Grundsatz oft historisch weit zurück, sind aber immer wieder auch angepasst worden. Seit dem 19. Jahrhundert spielt der Vergleich mit anderen Bildungssystemen eine wichtige Rolle beim Zustandekommen bildungspolitischer Entscheidungen (GONON 1998). In der Schweiz ist zusätzlich der interkantonale Vergleich eine zentrale Einflussgrösse. Dabei ist der Abstand zu besseren oder weniger guten Bildungssystemen ein Schlüssel dafür, in welcher Richtung das eigene System weiter entwickelt werden soll. Fremde Systeme können nicht einfach kopiert, wohl aber in ihren Erfolgsbedingungen evaluiert werden.

Die fortlaufende Beobachtung anderer Bildungssysteme hat sich mit der Einführung von internationalen Vergleichsstudien nochmals intensiviert. Der Vergleich betrifft auch die Struktur und so die Besonderheit des eigenen Systems. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Zukunft der Gymnasien nicht allein als Schweizer Problem. Vielmehr fragt

sich grundsätzlicher, ob es sich bei dieser Schulform im internationalen Vergleich um eine Anomalie oder ein auslaufendes Modell handelt. Diese Frage ist erneut gestellt worden, nachdem die Vergleichsstudien in bestimmten Kompetenzbereichen bessere Testergebnisse von Bildungssystemen nachgewiesen haben, die nicht selektiv verfahren und im obligatorischen Bereich Gesamtschulen der einen oder anderen Art führen.

Darauf hat die bildungspolitische Diskussion reagiert, obwohl keine der Vergleichsstudien einen kausalen Zusammenhang zwischen Struktur und Qualität eines Bildungssystems zum Ziel hatte. Aus Ergebnissen von Tests zur Qualität der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit kann nicht pauschal auf Chancengleichheit geschlossen werden. Die Ursachen für die durchschnittlich besseren Resultate bestimmter Gesamtschulsysteme können sehr verschieden sein, und es ist auch möglich, dass selektive Systeme in der Lage sind, ihre Resultate zu verbessern, je nachdem, welche Entwicklungspolitik sie betreiben. Darauf deuten etwa die Schweizer Daten der zweiten PISA-Studie hin (ZAHNER ROSSIER 2004), wenngleich der Zeitraum der Entwicklung noch zu kurz ist, um die Resultate wirklich einschätzen zu können.

Die beiden PISA-Studien haben dazu geführt, erneut eine Debatte über Fragen der Chancengleichheit zu führen und dabei die Gymnasien mit einer grundsätzlichen Kritik zu konfrontieren, die ähnlich bereits in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts vorgebracht wurde. Seinerzeit war das Stichwort, Bildung sei als „Bürgerrecht“ zu verstehen, das ungeteilt Geltung finden müsse. Das Ergebnis dieser Diskussion war die Expansion der Gymnasien im deutschsprachigen Raum, ein Weg, der heute nicht zuletzt aus Kostengründen verbaut ist. Auch RALF DAHRENDORF hat 1965⁷ trotz der Berufung auf das zivile Recht aller Bürger auf Bildung keine strikt egalitäre Verschulung empfohlen. Sein Plädoyer betraf zwei Bereiche, die Qualitätsverbesserung der Grundbildung in der Volksschule auf der einen, die moderate Anhebung der Abiturientenquote auf der anderen Seite (OELKERS 2006).

Verschiedene Diskussionen und auch politische Vorstösse deuten darauf hin, dass die klassische Begründung für die Gymnasien als Schulen der gesellschaftlichen Elite angesichts der Ausweitung des Zugangs nicht mehr überzeugend zu sein scheint, während auf der anderen Seite die Gymnasien immer noch Schulen einer bestimmten Klientel sind. Selektiv sind aber nicht nur die Gymnasien. Die Zusammensetzung der Schülerschaft insgesamt, so die Kritik, basiert auf sozialer Selektion und nicht auf gerecht verteilten Chancen. Der Schulerfolg in solchen Systemen ist „systematisch zufällig,“ also abhängig von Zuordnungen oder Selektionen, die die Bildungswege festlegen und so den Erfolg bestimmen (KRONIG 2005). In der Schweiz stellt sich zudem das Problem, dass aufgrund der grossen kantonalen Unterschiede auch die gymnasialen Chancen ungleich verteilt sind. Kinder von Eltern mit Wohnsitz in Genf haben weit grössere Chancen, ein Maturitätszeugnis zu erwerben als Kinder von Eltern mit Wohnsitz im Thurgau.

Im Sinne der OECD wird oft politische Kernfrage verstanden, wie die beiden entscheidenden Parameter für die Entwicklung der Bildungssysteme *gleich* gefördert werden können, nämlich „quality and equality“ (Learning for Tomorrow's World 2004, S. 191). Das geht einher mit einer Kritik an der Elitenbildung, die Segregation voraussetzt:

„On the one hand, socio-economic segregation may bring benefits for the advantaged that will enhance the performance of the elite and, perhaps as a consequence, overall average performance. On the other hand, segregation of schools is likely to decrease

⁷ DAHRENDORFS einflussreiche und auch in der Schweiz beachtete Schrift *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* erschien 1965 in der ersten Ausgabe.

equality. However, there is strong evidence that this dilemma can be resolved from countries that have achieved both high quality and high equality. Just how other countries might match this record is the key question” (ebd.).

Die Ungleichheit der Chancen wird von der OECD vor allem als Folge der sozialen Herkunft verstanden. Der Ausgleich der Herkunftsnachteile wird als langfristiges Problem der Schulentwicklung vorgestellt, das nie völlig gelöst, jedoch besser oder schlechter bearbeitet werden kann. Das führt zu einer vitalen Frage der Systementwicklung:

„To what extent can schools and school policies moderate the impact of socio-economic disadvantage on student performance?” (ebd., S. 186)

Der graduelle Ausgleich der sozio-ökonomischen Nachteile gilt nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Unterschiede zwischen den Schulen, ihrer Ausstattung und ihrem Ansehen (ebd., S. 190). Die materiellen wie die symbolischen Ressourcen⁸ spielen eine zentrale Rolle, wenn das Zustandekommen der jeweiligen Qualität beurteilt werden soll. Die Nachteile der sozialen Herkunft, nicht jedoch die Vorteile, können durch veränderten Ressourceneinsatz minimiert werden.

Die Kritik an selektiven Schulsystemen geht davon aus, dass gute Lebenschancen mit guter Bildungsqualität verbunden sind und dass in den selektiven Systemen mit einem starken Gymnasialanteil eine hohe Spreizung zwischen guten und schlechten Leistungen besteht, die verursacht wird durch das „Streaming“⁹ der Schülerinnen und Schüler, also ihre vertikale Aufteilung nach allgemeiner Leistungsfähigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt, der nicht reversibel ist. Das Streaming führt früh zu formierten, homogenen Leistungsgruppen, die den Leistungsdurchschnitt absenken. Die Beeinflussung der Leistung durch die soziale Herkunft kann durch schulinterne Massnahmen der Förderung nicht ausgeglichen werden und die Sortierung der Schülerinnen und Schüler legt die Chancen fest, bestimmte Abschlüsse zu erreichen und andere nicht. Weil das in Gesamtschulsystemen nicht oder nur in geringerem Masse der Fall ist, erfüllen sie, so die Kritik, das Postulat der Chancengleichheit besser als gegliederte Systeme.

Verbesserungen des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler oder der Ressourcen der Schulen sind freilich immer möglich, sie haben zunächst nichts damit zu tun, ob gegliederte Systeme vorhanden sind oder gestufte. Die These der systematischen Benachteiligung verweist eher auf die Abwesenheit von verbindlichen Zielen und effektiven Fördersystemen, wie dies zum Beispiel in Deutschland der Fall ist. Generell sind die Schulen im deutschen Sprachraum typische Lektionenschulen: Die Ressourcen werden für den Unterricht eingesetzt; für die Förderung der Schülerinnen und Schüler stehen entweder zu wenig Mittel zur Verfügung oder an sich ausreichende Mittel werden nicht gezielt eingesetzt. In der Schweiz sind die vergleichsweise hohen Mittel zur Förderung ausgelagert und individualisiert worden, so dass sie nicht oder zu wenig dem Unterricht zugute kommen. Nur eine integrierte Förderung aber hat Auswirkungen auf das Leistungsverhalten.

⁸ Der Ressourcen-Begriff ist sehr weit. Alles, was zur Unterstützung des Lernens eingesetzt wird, erscheint als „Ressource“, die materielle Ausstattung der Schule ebenso wie die Kompetenz des Lehrkräfte, die Qualität der Unterrichtsmedien oder die Unterstützung durch die Eltern. (Vgl. COHEN/RAUDENBUSH/LOWENBERG BALL 2002)

⁹ Den Ausdruck „streaming“ benutzt im deutschen Sprachraum wohl zuerst BOHNSACK (1958, S. 30), nicht zufällig im Kontext einer positiven Betrachtung der Entwicklung des schwedischen Schulwesens.

Von diesen Problemen ist die Systemfrage zu unterscheiden. „No child left behind“ lautet der Slogan der internationalen Bildungspolitik, die hinter Vergleichsstudien wie PISA steht. Die OECD verfolgt eine Politik, die sich auf Annahmen der Human-Capital-Theorie stützt und das Ziel der Chancengleichheit verfolgt. Qualität und Gleichheit der Bildung sollen gleichsinnig entwickelt werden, der PISA-Test ist auf dieser Grundlage entstanden und legt eine gemeinsame Norm fest, an der alle OECD-Staaten gemessen werden. Die einzelnen Staaten haben dem Verfahren zugestimmt, ohne dass darüber je eine politische Abstimmung erfolgt wäre. Die Kernfrage scheint zu sein, ob die Potentiale aller Schülerinnen und Schüler nur dann ausgeschöpft werden können, wenn die schulischen Lehrgänge auf *einen* gemeinsamen Abschluss zusteuern. Um im Bild zu bleiben: Ist eine gemeinsame Ziellinie erforderlich, damit niemand zurück gelassen wird, oder kann das gleiche Ziel auf verschiedenen Wegen erreicht werden?

Die Frage ist rhetorisch, die Wege *sind* verschieden, und sie münden nie in einen gemeinsamen Abschluss für alle, wenn man Schule und Arbeitsmarkt nicht isoliert betrachtet, sondern in ein Verhältnis setzt. Man erkennt dann, dass verschiedene Wege zum gleichen Ziel führen können, aber auch dass verschiedene Ziele angestrebt werden, die keine gemeinsame Linie haben. Auch dann sind die Bildungssysteme bemüht, „niemanden zurückzulassen,“ nur dass keine gemeinsamen Abschlüsse angestrebt werden. Das Erreichen von gleichen Abschlüssen für alle ist aber nur dann ein Indiz für die Erfüllung des Postulates der Chancengleichheit, wenn dieses Postulat auf die schulische Allgemeinbildung verengt und die weitere Ausbildung vernachlässigt wird. Eine Matura für viele oder für alle würde im Extrem differenzierten Meisterlehren entgegenstehen, und es müsste behauptet werden, dass nur das erste System für Chancengleichheit sorgt.

Dabei fragt sich, was genau unter „Chancengleichheit“ verstanden werden soll. Eine anerkannte allgemeine Theorie der Chancengleichheit liegt nicht vor. Zumeist wird das Postulat auf Chancen bezogen, bestimmte Schulabschlüsse zu erreichen. Je höher diese Abschlüsse sind und je mehr Schülerinnen und Schüler sie erreichen, desto mehr Chancengleichheit ist gegeben. Umgekehrt: Je weniger höchste Schulabschlüsse erreicht werden, desto weniger wird das Ziel der Chancengleichheit erreicht. Eine Theorie der Chancengleichheit kann aber nicht nur auf hohe oder tiefe Schullabschlüsse achten, sondern müsste auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungsprofile und beruflichen Aspirationen in Rechnung stellen.

Das pädagogische Ideal der Chancengleichheit sagt nichts über die tatsächliche Chancennutzung aus. „Chancen“ sind nicht einfach gegeben und können dann besser oder schlechter genutzt werden, wie die OECD zu unterstellen scheint. In konkreten Entscheidungssituationen spielen verschiedene Bildungsaspirationen eine Rolle, aber auch Ressourcenabwägungen, Nutzenkalküle oder Familienbindungen. Entscheidungen für oder gegen gymnasiale Bildungsgänge sind Abwägungen, welche Vor- und welche Nachteile damit verbunden sind. Wer sich gegen gymnasiale Bildungsgänge entscheidet, wählt nicht einfach die schlechtere Perspektive, sondern hat ein anderes Nutzungsverhalten vor Augen, solange gute Alternativen zur Verfügung stehen.

Die Optik, dass nur die Gymnasien die besten Chancen verteilen, ist schief. In der Schweiz sind Gymnasien Schulen mit einem bestimmten akademischen Leistungsprofil, das auch bei breiter Öffnung keineswegs jeder nachfragen würde. Chancen sind generell nicht einfach schulisch definiert, und sie werden nicht besser, wenn ein Bildungssystem auf jedes Streaming verzichtet. Eine gemeinsame Schulerfahrung kann den Durchschnitt der Allgemeinbildung anheben, aber dabei spielen viele Faktoren eine Rolle, die auch ungünstig

für das Ziel der Chancengleichheit gelagert sein können. Generell ist es sehr problematisch, das Postulat der Chancengleichheit allein mit Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen in Verbindung zu bringen, ohne die sehr unterschiedlichen Lösungen in den nationalen Bildungssystemen zu berücksichtigen.

Das Problem lässt sich an einem Beispiel aufzeigen. Die *International Standard Classification of Education* (ISCED) ist die Grundlage der internationalen Bildungsstatistik. Mit ihr wurde im November 1997 die Education Database der OECD neu definiert. Die Standardklassifikation unterscheidet für den Tertiärbereich zwischen *theoretischen* und *beruflichen* Ausbildungen. Die theoretischen Ausbildungen (ISCED 5A) erfolgen an Universitäten und Fachhochschulen, die beruflichen (ISCED 5B) an Berufs- und Fachakademien. Unterschieden werden weiter Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die einen direkten Zugang zum Tertiärbereich A, also zu den Universitäten und Fachhochschulen, öffnen (ISCED 3A), und Bildungsgänge, die post-sekundär angelegt sind und zum gleichen Zugang, nur später, führen (ISCED 4A).

Die gymnasialen Lehrgänge im deutschen Sprachraum haben zur Folge, dass eine vergleichsweise niedrige Studienberechtigungsquote im Sinne des unmittelbaren direkten Zugangs nach Abschluss der Sekundarstufe II gegeben ist und aber eine verhältnismässig hohe Quote für den post-sekundären Zugang besteht (EGELN/ECKERT/HEINE/KERST/WEITZ 2003, S. 14). Gemeint sind damit etwa Lehrgänge für Erwachsene, die eine gymnasiale Maturität erwerben wollen, oder Ausbildungsgänge *nach* der beruflichen Grundausbildung, die zur Berufsmaturität führen.¹⁰ Dazu zählen auch berufsbegleitende Abschlüsse von Fachschulen oder Fernakademien, die zunehmend nachgefragt werden. Solche post-sekundären Zugänge zur Studienberechtigung sind ausserhalb des deutschen Sprachraums in elaborierter Form nur wenig bekannt.

Das hat vor allem damit zu tun, dass im europäischen Umfeld kein duales System der Berufsbildung existiert. Die Systeme sind schulisch angelegt und kennen auf der Sekundarstufe II in aller Regel einen (grösseren) gymnasialen und einen (kleineren) berufsbildenden Zweig. Der berufsbildende Zweig ist eine Mischung aus theoretischem und praktischem Unterricht sowie kürzeren oder längeren Praktika in Betrieben. Anspruchsvolle Berufslehren in Betrieben gibt es kaum und Meisterlehren sind weitgehend unbekannt, weil Handwerk und Industrie anders organisiert sind. Das Personal wird nicht, wie in der Schweiz, über Lehren intern qualifiziert und möglichst früh rentabel gemacht, so dass sich Ausbildung für die Betriebe lohnt (SCHWERI et. al. 2003). Vielmehr müssen Schulabgänger ohne betriebliche Erfahrungen beschäftigt werden, die mit dem Berufsfeld nicht qua Lehre verankert sind.

Berufslehren sind eine eigene Art Streaming und stellen eine Alternative für akademische Ausbildungen dar. Wenn also, wie in der Schweiz, die Mehrzahl der Jugendlichen die allgemeinbildenden Schulen mit der Sekundarstufe I abschliesst und keine Gymnasialstufe besucht, dann muss damit keine Chancenminderung verbunden sein, wie die Kritik unterstellt. Über die Berufsmatur ist auch ein Hochschulzugang gegeben und Meisterabschlüsse sind im Handwerksbereich nach wie vor attraktive Zielsetzungen. Solche Alternative sind im europäischen Umfeld ausserhalb des deutschen Sprachraums so nicht vorhanden. Wenig bekannt in Europa sind auch post-sekundäre Zugänge zu den Hochschulen, die mit Berechtigungen verbunden sind.

¹⁰ Verordnung über die Berufsmaturität Art. 4 c.

Wer in der politischen Diskussion nur die allgemeine Hochschulreife für relevant erachtet, verkennt die Seite der Berufsbildung und übersieht deren Gewicht in Bildungssystemen wie dem der Schweiz. Auf dieses Gewicht zu achten, ergibt sich auch aus dem Tatbestand, dass die Zahl der Studienberechtigten zwischen 1998 und 2003 im europäischen Vergleich sinkt und keineswegs mehr alle ein Studium aufnehmen, die dafür eine Berechtigung erworben haben. In Europa steigt die Quote der Studienberechtigten nur in Finnland, im angelsächsischen Raum nur in den Vereinigten Staaten und geringfügig auch in Australien. In den meisten europäischen Ländern ist die Quote rückläufig, so in Italien, Frankreich, Schweden, Spanien und ganz besonders in den Niederlanden (EGELN/ECKERT/HEINE/KERST/WEITZ 2003, S. 14/15). Offenbar ist in vielen OECD-Ländern eine „Sättigungsgrenze“ erreicht, zumindest erfolgt keine weitere Expansion (ebd., S. 15). Das gilt aber zum Beispiel nicht für Japan, wo die Zahl der Studierenden kontinuierlich zunimmt.

Von der Studienberechtigung ist die Studierbereitschaft zu unterscheiden. In Deutschland wollen nur 70 Prozent der studienberechtigten Schulabsolventen des Jahres 2004 ein Studium beginnen, diese Quote ist gegenüber dem Vorjahr rückläufig und erreicht etwa die Quote Mitte der neunziger Jahre. Wer also studieren kann, muss diese Chance nicht auch nutzen. Von denen, die kein Studium ergreifen und eine Berufsausbildung vorziehen, gibt in einer neuen Studie knapp die Hälfte an, eine praktische Tätigkeit würde sie mehr interessieren als ein theoretisches Studium (HEINE/SPANGENBERG/SOMMER 2005, S.13). Für diese Gruppe war der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife offenkundig nicht identisch mit ihren Interessen, und es fragt sich, warum nicht vorher ein anderer Weg eingeschlagen wurde.

Angesichts solcher Daten ist es zumindest voreilig, das Konzept der Chancengleichheit allein auf die Chancen zu beziehen, die mit einer Studienberechtigung verbunden sind. Es könnte sein, dass gemischte Systeme, die Hochschulzugänge und Berufsausbildungen teils koppeln (wie in der Berufsmaturität), teils trennen (wie in den Lehrberufen und anschliessenden Meisterlehren) angemessener und flexibler auf die tatsächlichen Interessen der Jugendlichen sowie auf die Gegebenheiten des Ausbildungsmarktes reagieren können. Die Wege in die Beschäftigung sind zudem differenzierter und nicht mehr so langfristig, wie die Systeme annehmen, die letztlich für alle eine Hochschulausbildung vorsehen. Und solche Systeme heben das „Streaming“ nicht auf, sondern verlagern es nur. Dabei ist keineswegs eine soziale Entmischung zu beobachten, die Herkunft wird nur an anderer Stelle wirksam.

Der Equity-Bericht der Schweiz zeigt einen klaren sozialen Bezug der Gymnasien. Mehr als 50% der Kinder und Jugendlichen kommen aus den oberen sozialen Schichten und weniger als 10% stammt aus der Unterschicht (CORADI VELLACOTT/WOLTER 2004, S. 24f.). Aber das ist nur eine Zahl, die nicht das Gesamtsystem erfasst. Andere Zahlen müssen dieses Bild ergänzen. In der Schweiz brechen etwa 8% der 18-24-Jährigen ihre Ausbildung ab, das heisst, die weitaus meisten Jugendlichen erreichen Ausbildungsziele, was längst nicht überall Realität ist. Die günstigsten Werte hat Norwegen mit 4,5%, allerdings mit einem rein schulischen Modell, das keinen Lehrstellenmarkt voraussetzt. Die Schweiz hat den gleichen tiefen Wert wie Dänemark (8.1%), einen sehr hohen Wert erreicht Italien (23.5), den höchsten Wert im EU-Vergleich erzielt Portugal mit 39.4% (Bundesamt für Statistik 2005, S. 29f.).

Im Jahre 2004 lag der Anteil derjenigen 20-24-Jährigen, die eine abgeschlossene Ausbildung auf der Sekundarstufe II vorweisen können, in der Schweiz bei 83 Prozent. Der europäische Schnitt liegt mit 76,4% wesentlich tiefer, wobei die Abschlüsse einen oft geringeren Nutzwert haben. Der Schweizerische Prozentsatz ist über zehn Jahre lang stabil. Er

liegt nahe beim europäischen Benchmark für 2010, der 85% beträgt. Diesen Wert übertrifft im europäischen Vergleich nur Norwegen. Leicht besser als die Schweiz sind Schweden, Österreich und Finnland mit je etwa 85% (ebd., S. 11). Die blossen Zahlen sagen aber für sich genommen wenig aus. Die Verwendbarkeit der Berechtigungen der Abschlüsse muss auf die je gegebene Situation des Arbeitsmarktes bezogen werden. Die Arbeitslosigkeit in Norwegen etwa betrug 2003 12.5% bei den männlichen und 11.9% bei den weiblichen Jugendlichen.¹¹ Das ist eine niedrige Quote verglichen mit den anderen skandinavischen Ländern, aber die norwegische Quote übertrifft die der Schweiz. Ich werde diese Relation zur Jugendarbeitslosigkeit im Folgenden häufiger verwenden.

Ebenfalls hoch im europäischen Vergleich liegen in der Schweiz die Weiterbildungsaktivitäten. Im Jahre 2004 nahm mehr als ein Viertel aller erwachsenen Schweizerinnen und Schweizer im Alter zwischen 25 und 64 Jahren an Aktivitäten lebenslangen Lernens teil. Gemeint sind damit allgemeine oder berufliche Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen der verschiedensten Art. Die Schweiz erzielt hier den zweithöchsten Wert im europäischen Vergleich nach Schweden. Der EU-Benchmark ist für 2010 auf 12.5% angesetzt, der europäische Durchschnitt betrug 2004 9.4% (ebd., S. 27f.). Allerdings steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Personen an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, mit dem Bildungsabschluss (ebd., S. 28; CORADI VELLACOTT/WOLTER 2004, S. 28). Die Werte der Schweiz für die Weiterbildung von Personen mit tiefem Bildungsniveau liegen im europäischen Mittel, dagegen erzielt die Schweiz bei der Weiterbildung der qualifiziertesten Personen einen Wert von 43.4%, der nur von Schweden (50.6%) übertroffen wird (Bundesamt für Statistik 2005, S. 28/29).

Schlechte oder schwache Werte erreicht die Schweiz bei den Lesekompetenzen der 15-Jährigen (ebd., S. 13) und auch im Blick auf die Absolventinnen der mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Studienrichtungen. Wie in Japan sind auch in der Schweiz nur 15% der Absolventen dieser Richtungen weiblichen Geschlechts, im EU-Schnitt sind es doppelt so viel, in Schweden und dem Vereinigten Königreich sind mehr als 30% Absolventinnen zu verzeichnen, den Spitzenwert erreicht Italien mit über 35% (ebd., S. 19). Im EU-Benchmark nimmt die Steigerung nicht nur der Studienabschlüsse der Absolventinnen einen zentralen Stellenwert ein, sondern die Steigerung überhaupt der Abschlüsse in diesen Bereichen. 2003 schloss in der Schweiz 22% aller Studierenden erfolgreich ein mathematisches, naturwissenschaftliches und technisches Studium ab. Damit liegt die Schweiz im letzten Drittel der verglichenen Länder (ebd., S. 18f.).

Das Postulat der Chancengleichheit muss so auf das Gesamtsystem der Bildung in einem Land bezogen werden und endet nicht an einer gemeinsamen Ziellinie für alle. Die Kernfrage lautet nicht, wie erreichen möglichst viele Schülerinnen und Schüler den höchsten Abschluss, sondern welche Chancen bestehen und werden ergriffen, bestimmte Ziele in verschiedenen Abschnitten des lebenslangen Lernens zu erreichen. Die Chancen sind nicht einmal gegeben und können erreicht oder verpasst werden, eine dynamische Theorie der Chancennutzung muss die gesamte Bildung über die Lebensspanne in Rechnung stellen, wenn ernsthaft Gewinne und Verluste unterschieden werden sollen.

¹¹ Ende August 2003 waren in der Gruppe der 20-24-jährigen Norwegerinnen und Norweger 16.073 Personen arbeitslos, in der Gruppe der 16-19-Jährigen waren dies 3.921 Personen. In der ersten Gruppe gilt 12.0% als langzeitarbeitslos (National Report on Youth Policy in Norway 2003). Die Quote schwankt, sie stieg zwischen 1987 und 1993 an, sank dann aber bis 1998. Ein Grund ist die Schulpolitik: Nach der Schulreform von 1994 haben alle Jugendlichen unter 20 Jahren einen gesetzlichen Anspruch auf drei Jahre weiterführende Schulbildung nach dem Besuch der obligatorischen Schule, die zehn Jahre dauert. Der Staat bezahlt also eine dreizehnjährige Ausbildung, wobei noch die Vorschulaktivitäten hinzugerechnet werden müssen.

Davon ist die Frage der schulischen Selektion zu unterscheiden. Sie hat zwei kritische Punkte, den Wert des je erworbenen Abschlusses und die Korrigierbarkeit des einmal eingeschlagenen Weges. Tiefere Abschlüsse müssen zu attraktiveren Ausbildungen führen können und daran anschliessend müssen Höherqualifikationen möglich sein, sofern diese angestrebt werden. Es macht aber wenig Sinn, Bilder von Opfern des Bildungssystems zu stilisieren, wenn die tatsächliche Lern- und Leistungsbereitschaft unbekannt ist. Chancen müssen nicht nur bestehen, sondern auch wahrgenommen werden, und dafür ist ein differenziertes System erforderlich, das nicht nur *einen* Weg kennt.

2.2. *Stufung versus Gliederung: Zur Struktur von Bildungssystemen*

Der Schultypus des Gymnasiums im Sinne eines konsekutiven, stufenübergreifenden Lehrgangs mit hoher Eingangs- und Verlaufsselektion ist nur noch im deutschen Sprachraum sowie in einigen Ländern der EU und der ehemaligen Sowjetunion vorhanden.¹² Gymnasien als Schultypen mit eigenen Vorklassen gab es bis Mitte des 20. Jahrhunderts im gesamten europäischen Bildungsraum. Sie sind zuerst in Skandinavien zugunsten von integralen Gesamtschulen aufgelöst worden, 1959 in Norwegen, 1962 in Schweden und 1968 in Finnland.¹³ Im europäischen Vergleich haben sich gestufte Systeme durchgesetzt, die die früheren Schultypen abgelöst haben. Schultypen sind Säulen und bestehen nebeneinander, Schulstufen vereinigen verschiedene Jahrgänge und sind oft integral organisiert. Die früheren Schultypen finden sich heute verschiedentlich als Stufenbezeichnungen neben anderen, etwa wenn in deutschen Schulgesetzen von der „gymnasialen Oberstufe“ als einem Zweig der Sekundarstufe II die Rede ist.

Was unter „Stufen“ des Bildungssystems zu verstehen ist, wurde nicht zuletzt zu statistischen Zwecken standardisiert. Die UNESCO unterscheidet in der *International Standard Classification of Education* (ISCED 1997) sieben „Levels“ oder Stufen, die konsekutiv angelegt sind und die internationale Norm darstellen sollen. Die Stufen werden wie folgt beschrieben:

1. **Level O: Pre-Primary Education**

- Programmes at level O defined as the initial stage of organized instruction are designed primarily to introduce very young children to a school-type environment.

¹² Daten zum Folgenden nach DÖBERT/HÖRNER/VON KOPP/MITTER (2002). Zudem verwende ich die Daten von *Eurydice*: <http://www.eurydice.org/> In beiden Fällen wird die Zitation der Daten nicht eigens erwähnt.

¹³ Die allgemeine Volksschule (*folkskolan*) wurde in Schweden 1842 eingeführt. 1950 beschloss das Nationale Erziehungskomitee die Einführung der neunjährigen *grundskola*, die 1962 vom Schwedischen Parlament beschlossen wurde. Diese Gesamtschule löste ein fünffach gegliedertes obligatorisches Schulsystem ab. Mit zwei Schulgesetzen von 1935 und 1959 wurde in Norwegen eine zunächst siebenjährige Einheitsschule (*grunnskole*) eingeführt, die das dreigliedrige System der höheren Schule ablöste. Die fünfjährige *folkeskole* (1.- bis 5. Klasse) bestand seit 1896. Heute besuchen die Schülerinnen und Schüler neun Jahre lang eine gemeinsame Schule. 1968 beschloss das finnische Parlament die Einführung einer integralen Pflichtschule, die eine zweifach gegliederte Sekundarstufe ablöste. Zwischen 1972 und 1977 wurde die finnische Gesamtschule aufgebaut, die von der 1. bis zur 9. Klasse einen gemeinsamen Unterricht für alle besorgt.

- For a programme to be considered as pre-primary education, it has to be school-based or centre-based.¹⁴
- Such programmes are designed for children aged at least 3 years.¹⁵ The upper age limit depends in each case on the typical age for entry into primary education.

2. **Level 1:** *Primary Education*

- Programmes at level 1 are normally designed on a unit or project basis to give students a sound basis education in reading, writing and mathematics along with an elementary understanding of other subjects such as history, geography, natural science, art and music. In some cases religious instruction is featured.
- The core at this level consists of education for children, the customary or legal age of entrance being not younger than five years or older than seven years.
- Throughout this level the programmes are organized in units or projects rather than by subjects. This is a principal characteristic differentiating programmes at this level in most countries from those at level 2.

3. **Level 2:** *Lower Secondary or Second Stage of Basic Education*

- Programmes at level 2 are usually on a more subject-oriented pattern using more specialized teachers and more often several teachers conducting classes in their fields of specialization. The full implementation of basic skills occurs at this level.
- The end of this level often coincides with the end of compulsory education where it exists. Entry is after some 6 years of primary education. The end of this level is after some 9 years of schooling since the beginning of primary education.
- The programmes are subdivided into three categories: General Education, pro-vocational or pre-technical education and vocational or technical education.

4. **Level 3:** *(Upper) Secondary Education*

- Programmes at level 3 are more specialized than on ISCED level 2. They require the completion of some 9 years of full-time education. Often teachers need to be more qualified or specialized than on level 2.
- The entrance age into this level is typically 15 or 16 years.
- For the destination of these programmes there are three distinct groupings.¹⁶

5. **Level 4:** *Post-Secondary non-tertiary Education*

- Programmes at level 4 serve to broaden the knowledge of participants who have already completed a programme at level 3. Typical examples are programmes designed to prepare students for studies at level 5, i.e. pre-degree foundation courses, short vocational programmes or second-cycle programmes.
- Entrance requires as a rule the successful completion of level 3. The students are typically older than those in upper secondary programmes.

¹⁴ „These terms are used to distinguish activities in settings such as primary school, pre-schools and kindergartens from services provided in household or family settings“ (ISCED 1997, S. 12)

¹⁵ Frühere Programme entsprechen in der Regel nicht den ISCED-Kriterien.

¹⁶ ISCED 3C-programmes giving access to labour market, level 4 programmes or other level 3 programmes, ISCED 3B-programmes giving access to 5B programmes, and ISCED 3A-programmes giving access to 5A programmes (ISCED 1997, S. 17).

- Programmes have a typical full-time equivalent duration of between 6 months and 2 years. There are two groupings, i.e. programmes giving and *not* giving access to level 5. ISCED level 4A is giving access to level 5.

6. **Level 5: First Stage of Tertiary Education (Not Leading Directly to an Advanced Research Qualification)**

- Programmes at level 5 have an educational content more advanced than those offered on level 3 and 4. Entry to these programmes normally requires the completion of ISCED level 3A or 3B or a similar qualification at LSCED level 4A. The programmes must have a cumulative theoretical duration of at least 2 years from the beginning of level 5. There are two groupings: LSCED level 5A and 5B.
- ISCED level 5A programmes are tertiary programmes that are largely theoretically based and are intended to provide sufficient qualifications for gaining entry into advanced research programmes and professions with high skill requirements. They have a minimum cumulative theoretical duration of three years' full time equivalent, although typically they are of 4 or more years.
- ISCED level 5B programmes are tertiary programmes, their content is practically oriented/occupationally specific and mainly designed for participants to acquire the practical skills, and know how needed for employment in a particular occupation or trade or class of occupations or trades. The successful completion of this level usually provides the participants with a labour-market relevant qualification. The programmes have a minimum of two-years' full-time equivalent duration but generally are of 2 or 3 years.

7. **Level 6: Second Stage of Tertiary Education (Leading to an Advanced Research Qualification)**

- Programmes at level 6 lead to the award of an advanced research qualification. The programmes are devoted to advanced study and original research and are not based on course-work only.
- It typically requires the submission of a thesis or dissertation of publishable quality which is the product of original research and represents a significant contribution to knowledge.

(ISECED 1997).

Die erste Stufe beginnt in den verschiedenen Bildungssystemen Europas zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt, zumeist aber mit dem vierten Lebensjahr, gelegentlich auch früher. Die Dauer ist ebenfalls unterschiedlich lang, beträgt aber nicht unter zwei Jahre. Im europäischen Vergleich handelt es sich zumeist um dreijährige, nicht-obligatorische Kindergarten-Angebote, die ganz unterschiedlich ausgestattet sind und auch unterschiedlich genutzt werden. Die Nutzung steigt mit der Dichte des Angebots. Die französische *école maternelle*¹⁷ oder die englische *nursery school*¹⁸ sind de facto Teil der Schulpflicht, weil sie

¹⁷ Die *école maternelle* ist bereits 1881 in die Primarschule integriert worden. Sie geht auf Gründungen von JOHANN HEINRICH OBERLIN (1740-1826) im Elsass zurück und war nie Kindergarten. 1910 wurden in den verschiedenen französischen Departementen eigene Inspektorate für die *écoles maternelles* eingerichtet. 1920 wurde ein Vorschullehrplan verabschiedet. Die Schulen expandieren seit etwa sechzig Jahren. Die Eltern erhalten auf Antrag Unterstützung durch die Gemeinden.

¹⁸ Der ältere Ausdruck *nursery school* stand für ein Angebot im Vorschulbereich, zu dem die lokalen Behörden (Local Education Authorities) nicht generell verpflichtet waren. Die Gesetze schrieben nur vor, Angebote für zwei- bis fünfjährige Kinder mit „special needs“ bereit zu stellen. Dennoch gab es vielen Schuldistrikten ein

von vielen und da, wo es möglich ist, von fast allen Eltern genutzt werden. Der Kindergarten in der Schweiz ist dagegen an vielen Standorten ein knappes Angebot, das von vielen Eltern nicht oder erst spät genutzt werden kann.

Das europäische Schulobligatorium¹⁹ beträgt durchgehend neun, in verschiedenen Ländern auch acht und in wenigen Ländern mehr als neun Jahre. Es umfasst mindestens die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

- Acht Pflichtschuljahre sehen vor Albanien, Italien, Kroatien, Österreich, Polen und die Türkei.
- Zehn Pflichtschuljahre gibt es in Bulgarien, Frankreich, Island, Moldawien, Spanien und Ungarn.
- England und Wales sowie Malta kennen elf Pflichtschuljahre und Belgien zwölf.
- Alle anderen Systeme in Europa haben neun Pflichtschuljahre.

Sonderfälle sind in dieser Hinsicht die Niederlande und Deutschland. Die Niederlande verlangen neben den zwölf Pflichtschuljahren noch ein zusätzliches Jahr Lehrpflicht, die dem nahe kommt, was in Deutschland Berufsschulpflicht genannt wird. Auch in den Niederlanden endet das gesamte Obligatorium mit dem 18. Lebensjahr. In der Schweiz dauert die Schulpflicht neun Jahre, die meisten Kantone bieten danach ein freiwilliges zehntes Schuljahr an, eine Berufsschulpflicht besteht nicht.

Die Einschulung beginnt im europäischen Vergleich durchgehend mit dem 6. oder dem 7. Lebensjahr. Die spätere Form der Einschulung mit dem 7. Lebensjahr kennen alle skandinavischen Bildungssysteme sowie die baltischen Staaten mit Ausnahme von Litauen. Einschulung mit dem 5. Lebensjahr kennen England und Wales sowie Malta, nicht jedoch Irland. Noch früher schulen die Niederlande ein. Die holländische Primarschule ist konzipiert für Kinder von vier bis zwölf Jahren, die Kinder können ab vier Jahren die Primarschule besuchen, Schulpflicht besteht aber erst mit dem 5. Lebensjahr. Bis zum Besuch der Primarschule gibt es ein grosszügiges Angebot von Kindertagesstätten für Kinder von sechs Wochen bis vier Jahren. Unterhalt und Aufsicht der Schulen liegen, ähnlich wie in der Schweiz, bei den Gemeinden.

Die Primarstufe ist in den verschiedenen Bildungssystemen unterschiedlich organisiert. Sie umfasst zwischen vier und sechs Jahre, ist in Teilen gestuft, in Teilen einzügig, jedoch in aller Regel nicht gegliedert. Ausnahmen sind Systeme wie die Russische Föderation, in denen es zu keinem Zeitpunkt einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder gibt. Spezialschulen, Gymnasien und allgemeinbildende Schulen bilden eigene Säulen von der ersten bis zur letzten Klasse. Ähnlich sind die Schulen in der Ukraine und in Weissrussland organisiert. Historisch gesehen sind dies die letzten Systeme mit eigenen gymnasialen Vorschulen und einer Schuleingangsselektion. Die meisten Bildungssysteme sehen dagegen eine gemeinsame Verschulung über die Primarschule hinaus vor.

relativ dichtes Angebot im Vorschulbereich. Der *School Standards and Framework Act* von 1998 verpflichtet die lokalen Behörden, für alle Kinder ab dem vierten Lebensjahr an fünf Schultagen zweieinhalb Stunden Vorschulunterricht anzubieten, sofern die Eltern dies wünschen. Im April 2004 ist die Berechtigung, freie Plätze wählen zu können, auf die Dreijährigen ausgedehnt worden. Die Vorschule ist kostenpflichtig, aber die Eltern erhalten auf Antrag finanzielle Unterstützung von den lokalen Behörden.

¹⁹ Unter einem „Schulobligatorium“ wird allerdings Verschiedenes verstanden. In Ländern wie Österreich, Frankreich oder England gibt es keine Schul-, sondern nur eine Unterrichtspflicht. In Deutschland gliedert sich die Schulpflicht in eine Vollzeitschulpflicht und eine Berufsschulpflicht. Die Vollzeitschulpflicht dauert neun und in manchen Bundesländern zehn Jahre, die Berufsschulpflicht reicht bis zum 18. Lebensjahr.

Auch die Sekundarstufen I und II sind unterschiedlich lang. Sie umfassen zwischen drei und fünf Jahre. Die Sekundarstufe I gliedert sich nur noch in wenigen Ländern wie Belgien, Deutschland, Irland, Lichtenstein, Luxemburg, Österreich oder der Schweiz nach unterschiedlichen Schultypen, die die Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs dauerhaft absondern. Viele Systeme kennen aber eine Unterteilung nach Leistungsniveaus, die eine interne Selektion darstellen. Ein Sonderfall sind wiederum die Niederlande. Sie führen die Basisschule von der 2. bis zur 8. Klasse für alle Schülerinnen und Schüler gleich. Der Primarbereich dauert bis zum Abschluss der achten Klasse, danach werden drei unterschiedlich lange Lehrgänge im Sekundarbereich²⁰ angeboten, wobei die aufnehmende Schule darüber entscheidet, wer für den Lehrgang zugelassen wird und wer nicht.

Die Sekundarstufe II gliedert sich nach der Richtung des Abschlusses, also Berufsausbildungen einerseits, Hochschulausbildungen andererseits. Hier finden sich in *allen* Systemen gymnasiale Abteilungen, die geschlossene Lehrgänge von zumeist drei Jahren anbieten und auf Hochschulstudien vorbereiten. Aber auch hier ist die Variation gross. Das dänische System sieht als Regelfall drei Jahre Gymnasium vor, das mit der allgemeinen Hochschulberechtigung abgeschlossen wird. In England und Wales ist eine zweijährige Oberstufe vorgesehen, die mit einer Spezialisierung des Curriculums auf die Universitätsstudien vorbereitet. Der Abschluss der Oberstufe ist aber nicht mit einer pauschalen Berechtigung verbunden. Über die Aufnahme entscheiden die Universitäten.

Auch in Spanien gibt es eine zweijährige Gymnasialstufe mit sechs Profilen, die auf Universitätsstudien vorbereitet und an eine zehnjährige Gesamtschule anschliesst. Die *Educacion Secundaria Obligatoria* umfasst vier Jahre und schliesst mit einer Berechtigung ab, die *Graduado en Educacion Secundaria* genannt wird. Sie erhalten nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die alle Anforderungen (Standards) erfüllen. Damit verbunden ist eine Berechtigung für die Gymnasialausbildung oder die Aufnahme in eine Berufsschule.²¹ Zwei Jahre Gymnasialausbildung auf der Sekundarstufe II finden sich daneben noch in Georgien, Irland und Malta, drei Jahre sind die nordeuropäische Durchschnittsnorm,²² vier Jahre kennen verschiedene kontinentaleuropäische Systeme.

Interessant für den Vergleich mit der Schweiz sind Bildungssysteme, die mehr als vier Jahre Gymnasialzeit abverlangen und die diese Zeit nicht nur für die Sekundarstufe II vorsehen. In Belgien erfolgt die Selektion der Schülerinnen und Schüler in sechsjährige Gymnasien nach der Primarschule, also nach dem sechsten Schuljahr. In Lichtenstein und Luxemburg gibt es siebenjährige Gymnasien als Typus der Sekundarstufe I und II, in Deutschland und Österreich sind dies Schulen mit einer Dauer von nunmehr nahezu einheitlich acht Jahren. Die Niederlande kennen sechs Jahre vorbereitende wissenschaftliche Bildung nach der achten Klasse. Gymnasien mit einer Dauer zwischen vier, sechs und acht Jahren gibt es in der slowakischen und der tschechischen Republik. Die längste Gymnasialzeit sieht die Türkei vor mit zehn, bzw. elf Jahren Schuldauer in verschiedenen Formen von Lyzeen.

²⁰ Es gibt eine vorbereitende mittlere Berufsbildung, die vier Jahre dauert, eine höhere allgemeine Bildung mit fünf und eine vorbereitende wissenschaftliche Bildung mit sechs Jahren Dauer.

²¹ Wer in Spanien keine Berechtigung erhält, weil nicht alle Anforderungen erfüllt wurden, bekommt ein Abschlusszeugnis mit den erreichten Punktzahlen in den einzelnen Fächern. Für die Eingliederung dieses Leistungssegments stehen Hilfen zur Verfügung.

²² Eine dreijährige Gymnasialdauer gibt es aber auch in Frankreich oder in Griechenland, während Island vier Jahre vorsieht.

Die Grundstruktur der Stufung setzt also vielfältige nationale Varianten voraus. Gymnasiale Formen gibt es in Skandinavien nur noch als dreijährige Lehrgänge der Sekundarstufe II, in Italien als eigene Schulen nach der Mittelschule, in Frankreich wiederum als Teillehrgänge und in England als Niveau des Abschlusses. Im deutschen Sprachraum werden Gymnasien als Schultypen mit eigenen konsekutiven Lehrgängen über die beiden Sekundarstufen hinweg geführt. Eine Besonderheit der Schweiz liegt darin, dass beide Möglichkeiten zugelassen werden, gymnasiale Formen nur auf der Sekundarstufe II und solche, die stufenübergreifend angelegt sind. Die Kurzzeitgymnasien entsprechen den beiden Hauptvarianten, nämlich dem vier-, bzw. dem dreijährigen Gymnasiallehrgang auf der Sekundarstufe II. Die „Langzeitgymnasien“ mit einer Dauer von fünf bis sieben Jahren entsprechen stufenübergreifenden Lehrgängen, die allerdings in der Regel ein oder zwei Jahre länger dauern.

Strukturell gesehen kann von einer Anomalie des Schweizerischen Systems im europäischen Vergleich also nicht gesprochen werden. Weder gibt es eine frühe Selektion nach der vierten Klasse wie in Deutschland oder in Österreich noch wird auf jegliche Selektion verzichtet wie in skandinavischen Gesamtschulen. Alle europäischen Bildungssysteme führen gymnasiale Formen schulischer Lehrgänge mindestens auf der Sekundarstufe II. Oft sind dabei vier Jahre Ausbildungszeit vorgesehen, also die Dauer, die auch die meisten Schweizer Kurzzeitgymnasien abverlangen. Die sechsjährigen Langzeitgymnasien liegen unterhalb der Norm in Deutschland und entsprechen in etwa dem, was in Belgien oder den Niederlanden als Gymnasialzweig vorgesehen ist.

Die Selektivität der Systeme im Blick auf die Gymnasialstufe ist ganz unterschiedlich, in Schweden setzen 98% eines Schülersgangs die Ausbildung auf der *gymnasieskola* fort,²³ die allerdings 17 verschiedene nationale Programme anbietet, also die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler intern löst. Die Programme sind organisiert um acht obligatorische Zentralfächer.²⁴ Das Abschlusszeugnis berechtigt zum Hochschulstudium, aber nur ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen beginnt ein Studium, die knappen Studienplätze werden nach den Zeugnisprofilen und den Ergebnissen von Eingangstests verteilt. Zum Vergleich: In Ungarn beginnen in einem selektiven System auf den Sekundarstufen I und II²⁵ etwa 40% eines Jahrgangs mit einem Hochschulstudium. Im Blick darauf bieten Gesamtschulsysteme offenbar keine Vorteile. Auch sie müssen Anschlussselektionen beachten und auch sie haben eine Sättigungsgrenze vor Augen.

Der Abschluss gymnasialer Lehrgänge ist mit unterschiedlichen Berechtigungen verbunden. Die Grundform des Abiturs oder der Matur, die im 19. Jahrhundert im deutschsprachigen Bildungsraum entwickelt wurde, bescheinigt die allgemeine Hochschulreife und so den ungeteilten Zugang zu allen Universitäten und allen Studiengängen. Inzwischen kennen nur noch wenige europäische Bildungssysteme *keine* Zulassungsverfahren für den Hochschulzugang, darunter Österreich²⁶ und die Schweiz,

²³ Der Übergang nach der *grundskola* in die Sekundarstufe II setzt ein nationales Abschlussexamen voraus. Damit verbunden ist das *slutbetyg*, das für den Besuch der Gymnasialzweige berechtigt.

²⁴ Schwedisch als Zweitsprache, Englisch, Mathematik, Bürgerkunde (civics), Religion, Naturwissenschaften, Sport, Gesundheitserziehung und Kunst.

²⁵ Es handelt sich überwiegend um vier- oder sechsjährige Gymnasien. Achtjährige Lehrgänge stellen inzwischen die Ausnahme dar. Die sechs- und achtjährigen Gymnasien gehören zum Pflichtschulwesen und sind gleichwohl - wie die Schweizer Langzeitgymnasien - selektiv, nämlich entscheiden selbst, wen sie aufnehmen.

²⁶ Die Bildungspolitik in Österreich hat inzwischen ein Urteil des europäischen Gerichtshofes vom 7. Juli 2005 zu beachten, wonach der Hochschulzugang ohne Diskriminierung geregelt sein muss. Gleiche Berechtigungen im EU-Raum müssen zu gleichen Zugängen führen. Bislang mussten in Österreich ausländische Studieninteressierte mit einem Maturitätsausweis einen Studienplatz in ihrem Heimatland nachweisen. Konkret

soweit nicht-medizinische Studiengänge betroffen sind. Generelle Zulassungsverfahren der Universitäten gibt es im Vereinigten Königreich, in den baltischen Staaten und einer Reihe von kontinental- und osteuropäischen Ländern. Ausserhalb des englischen Sprachraums sind Zulassungsverfahren die Regel, die die Maturnoten mit Tests oder Interviews kombinieren. Die Universitäten entscheiden so über die Aufnahme ihrer Studierenden entweder selbst oder sind an der Aufnahme mit eigenen Anteilen zunehmend mehr beteiligt (HÖDL 2002).²⁷

Das Urteil der Zweiten Kammer des Europäischen Gerichtshofes in Luxemburg gegen die Republik Österreich stützt diese Entwicklung. Das Urteil entschied in einer Vertragsverletzungsklage, die von der Europäischen Kommission unterstützt durch die Republik Finnland am 31. März 2003 eingereicht wurde. Die Republik Österreich wird verurteilt, dass sie gegen die einschlägigen Bestimmungen des EG-Vertrages verstossen und nicht die erforderlichen Massnahmen ergriffen hat, die sicherstellen,

„dass die Inhaber von in anderen Mitgliedsstaaten erworbenen Sekundarschulabschlüssen unter den gleichen Voraussetzungen wie die Inhaber von in Österreich erworbenen Sekundarschulabschlüssen Zugang zum Hochschul- und Universitätsstudium in Österreich haben.“

Die österreichischen Rechtsvorschriften sahen bislang vor, dass ausländische Bewerberinnen und Bewerber zur Aufnahme ihres Studiums nicht nur den Sekundarschulabschluss in einem anderem Mitgliedstaat der EU vorweisen, sondern darüber hinaus nachweisen müssen, dass sie „die Voraussetzungen des Zugangs zum Hochschul- oder Universitätsstudium in dem Staat, in dem sie ihren Abschluss erworben haben, erfüllen“. Dazu zählt etwa eine erfolgreich absolvierte Aufnahmeprüfung für einen Studiengang oder eine Mindestnote für einen Numerus Clausus (Urteil Artikel 42). Österreich wollte damit verhindern, dass Studierende, vor allem aus Deutschland, die Aufnahmeprüfungen nicht bestanden haben oder Mindestnoten in NC-Fächern wie Medizin, Pharmazie oder Psychologie nicht erreichen, an österreichischen Universitäten, wo es diese Aufnahmebeschränkungen bislang nicht gibt, ein Studium aufnehmen.

Diese Praxis ist gemäss Urteil unzulässig. Sie benachteiligt die Inhaber von ausländischen Sekundarschulabschlüssen, weil sie „nicht unter den gleichen Voraussetzungen wie die Inhaber gleichwertiger österreichischer Abschlüsse Zugang zum Hochschulstudium in Österreich haben“ (Urteil, Artikel 46). Zulässig ist dagegen, die allgemeine Hochschulreife in bestimmten Ausbildungsfächern mit nicht-diskriminierenden Massnahmen zu beschränken. Massnahmen sind dann nicht-diskriminierend, wenn davon keine berechtigte Gruppe ausgenommen ist, also auch nicht die eigenen Maturandinnen und Maturanden.

Das Rechtsprinzip der Nicht-Diskriminierung sichert nur die Gleichbehandlung, nicht eine bestimmte Form der Berechtigung. Das Urteil erwähnt Massnahmen wie die Einführung

hiess das, Studienbewerber, die in Deutschland in einem Numerus-Clausus-Fach abgewiesen wurden, konnten sich nicht an österreichischen Universitäten einschreiben. In der Folge des EUGH-Urteils werden in den analogen Numerus-Clausus Fächern Aufnahmeverfahren eingerichtet. Einen generellen österreichischen Numerus Clausus soll es nicht geben.

²⁷ Als erstes deutsches Bundesland hat Baden-Württemberg mit dem Gesetz zur Änderung auswahlrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich vom 11. Dezember 2002 ein umfassendes Auswahlrecht der Hochschulen eingeführt. Basis der Auswahl sind die Noten in den Kernfächern des Abiturzeugnisses, daneben der Notendurchschnitt und aber auch weitere Merkmale wie Berufserfahrungen, Praktika oder ausserschulische Leistungen. Die Hochschulen können zusätzlich schriftliche Tests abverlangen, Auswahlgespräche durchführen oder auch Einzelnoten in weiteren Abiturfächern berücksichtigen, die Aufschluss über die Eignung für den Studiengang geben.

einer Aufnahmeprüfung oder das Erfordernis einer Mindestnote für die Zulassung zum Studium, die für alle Bewerberinnen und Bewerber gleich gelten müssen (Urteil Artikel 61). Weitere Massnahmen sind nicht ausgeschlossen; verlangt wird nur, dass ausländische Bewerber „unter den gleichen Voraussetzungen wie die Inhaber von in Österreich erworbenen Abschlüssen Zugang zum Hochschul- oder Universitätsstudium in Österreich erhalten“ (Urteil Artikel 70). Das gilt für alle Mitgliedstaaten, insofern wird ein Grundsatz formuliert.

In der Folge dieses Urteils kann die allgemeine Hochschulreife als unbeschränkte Zulassung im Prinzip unterlaufen werden, sofern bei den Zugängen zu bestimmten Ausbildungsgängen gleiche Voraussetzungen für alle Bewerber bestehen. Untersagt ist, im EU-Bereich den Zugang zwischen inländischen und ausländischen Bewerbern ungleich zu regeln. Das Urteil stärkt nicht die Idee einer ungeteilten Hochschulreife, sondern lässt die Wege zum Studium offen und verlangt nur, dass niemand mit gleichen Berechtigungen diskriminiert werden darf, was nicht heisst, dass allgemeine Berechtigungen schon konkrete Zugänge definieren. Die nationalen Gesetzgeber sind im Gegenteil frei, eigene oder zusätzliche Bedingungen zu stellen, die mit der Aufnahme eines Studiums verknüpft sind. Diese Bedingungen dürfen nur nicht diskriminierend sein, weder versteckt noch offen.

Die Abschlüsse der Sekundarstufe II, soweit sie allgemeinbildend gehalten sind, verbinden sich im europäischen Vergleich mit unterschiedlichen Berechtigungen, aber nur noch im Ausnahmefall mit einer uneingeschränkten Hochschulreife, die *nicht* ergänzt werden muss durch besondere Fähigkeitsnachweise, die vor Aufnahme eines Studiums erbracht werden müssen. Das Maturitätszeugnis der Schweiz stellt für Studien im Ausland keine besondere Berechtigung dar, sondern unterliegt den dort je gegebenen Zulassungsverfahren. Umgekehrt gilt das nicht: Wer an einer ausländischen Universität zusätzliche Leistungen wie das Bestehen von Eingangstests erbringen muss, um studieren zu können, kann bei einem Wechsel in die Schweiz ohne diese Leistungen²⁸ ein Studium aufnehmen, vorausgesetzt der gymnasiale Abschluss wird anerkannt. Insofern wird das Urteil des Europäischen Gerichtshofes Auswirkungen auch in der Schweiz haben.

Aber nicht nur die Berechtigung am Ende der Sekundarstufe II stellt ein Problem dar. Ein genauerer Vergleich einzelner europäischer Systeme kann die Unterschiede noch mal mehr deutlich machen und die Besonderheit des Schweizerischen Bildungssystems beleuchten. Viele europäische Systeme sind wie in Frankreich oder Polen zentralistisch angelegt, einige wie in Deutschland auch föderalistisch, manche wie in England oder in Skandinavien kennen nationale Curricula, Tests und Examen, aber kein System vereinigt wie in der Schweiz hohe lokale Autonomie auf der Ebene von Gemeinden mit föderativer Abstimmung auf der Ebene der Kantone, bei der auf zentrale Regelungen weitgehend verzichtet wird. Zudem gibt es im Vergleich keine Systeme mehr, die nach Abschluss der Sekundarstufe I die weitaus meisten Schülerinnen und Schüler in Berufslehren vermitteln. Das damit verbundene duale System der Berufsbildung ist, wie gesagt, in Europa - ausgenommen der deutsche Sprachraum - unbekannt.

Die Zugänge werden anders gelöst. Das zeigt ein Vergleich zwischen England, Frankreich und Italien, also Ländern, die sich gesellschaftlich und ökonomisch mit der Schweiz vergleichen lassen. In England besteht Unterrichtspflicht zwischen dem fünften und dem sechzehnten Lebensjahr. Die Schülerinnen und Schüler besuchen Vorschuleinrichtungen und danach *primary schools*. Die öffentlichen *secondary schools* in England sind fast durchgehend Gesamtschulen, die zwischen dem elften und dem sechzehnten Lebensjahr

²⁸ Ausgenommen Medizin.

besucht werden. Diese Stufe heisst auch *general secondary school*. An sie angegliedert ist eine Oberstufe, die immer noch *sixth form* genannt wird. Daneben bestehen auch eigene *sixth form colleges* oder *further education colleges*. Ungefähr 50% der Jugendlichen zwischen 16 und 19 Jahren besucht eine dieser Schulformen. Sie stellen das Angebot der Sekundarstufe II dar. Die *sixth form* dauert zwei Jahre, bereitet auf das Universitätsstudium vor und schliesst mit dem A-Level-Examen ab. *Further-education colleges* (FE Colleges) machen sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Angebote, aber haben kein vergleichbares Abschluss-Level.

1944 wurde in England ein dreigliedriges, selektives Schulsystem eingeführt, das von den sozialistischen Regierungen in den sechziger Jahren in ein System der Comprehensive Schools umgewandelt wurde. Träger der Schulen in England sind die Local Education Authorities (LEA). Nur wenige dieser Träger haben an einem gegliederten System festgehalten. *Grammar schools*, vergleichbar den Gymnasien im deutschen Sprachraum,²⁹ gibt es noch in einer Gesamtzahl von 166 Einheiten, davon die meisten in den Grafschaften Kent und Medway (Vertiefender Vergleich 2003, S. 48ff.). Alle andern öffentlichen Schulen im obligatorischen Bereich sind Gesamtschulen. Daneben gibt es einen vergleichsweise grossen Sektor von privaten *Boarding Schools* und privaten *Day Schools*. Berufsschulen im Schweizer Sinne gibt es nicht, das Vocational Training erfolgt an den FE-Colleges oder in berufsvorbereitenden Kursen.

In Frankreich beginnt die Schulpflicht mit dem sechsten und endet mit dem sechzehnten Lebensjahr. Die fünfklassige Primarschule schliesst an die an die freiwillige *école maternelle* an.³⁰ Vorher gibt es Angebote für Lerngruppen ab dem zweiten Lebensjahr, die örtlich allerdings sehr verschieden sind.³¹ Nach der Primarschule wechseln die Schülerinnen und Schüler ins *collège*. Diese Stufe stellt eine Gesamtschule dar und umfasst die Klassen sechs bis neun, also vier Jahre. Die Stufe ist in sich gegliedert in eine einjährige Beobachtungs- und Anpassungsphase, eine zweijährige Konsolidierungsphase und eine einjährige Orientierungsphase für die weitere Schullaufbahn. 95% der Schülerinnen und Schüler schliessen das *collège* mit einem landesweiten Examen - dem *brevet* - ab. Bis dahin gibt es faktisch keine Selektion, die Verschulung ist durchgehend egalitär.

Die Absolventen des *collège* wechseln in ein *lycée* und setzen also ihren Schulbesuch auf der Sekundarstufe II fort. Betriebliche Lehren nach Abschluss der Sekundarstufe I verbunden mit einem dualen System sind unbekannt. Berufliche Ausbildungsgänge schulischer Art werden auf der Sekundarstufe II angeboten, aber sie setzen eine Negativauslese voraus. Nach der zweiten Klasse des *collèges* werden die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler auf berufliche Bildungswege hin ausgerichtet, was einem Abstieg gleichkommt. Das Ziel der Eltern und auch der Kinder ist, nach dem *collège* ein *lycée* zu besuchen, um das *baccalauréat* zu bestehen und so die

²⁹ *Grammar schools* sind Sekundarschulen, die zwischen dem elften und dem achtzehnten Jahr besucht werden. Sie setzen nach dem Gesetz von 1944 Aufnahmeprüfungen voraus und schlossen mit dem Eleven-plus-Examen ab. Daneben bestanden Secondary Modern Schools, die auf praktische Berufe vorbereiten sollten.

³⁰ Die *école maternelle* beginnt mit dem dritten Lebensjahr, sie liegt ausserhalb der staatlichen Schulpflicht, stellt aber ein flächendeckendes staatlichen Angebot dar, das inzwischen fast 90% der Eltern nutzt. Im September 2004 besuchten 6.615.900 Schülerinnen und Schüler die *écoles maternelles*. Ähnlich ist die Situation in Finnland. Über 90% der Sechsjährigen besuchen die freiwillige einjährige Vorschule (*Esikoulu*) und fast alle Eltern nutzen das ausgebauten Kindergartenangebot.

³¹ Im Schulbezirk (*académie*) von Rennes besuchten im Jahre 2004 68.3% der Zweijährigen eine schulischen Lerneinrichtung, im Bezirk Orléans-Tours waren es 27.1%, in Paris 11.4% und am Oberrhein 5%. Mit De26. Dezember 1996 sind in Frankreich dreissig *académies* eingerichtet worden, die die regionalen Bildungsangebote koordinieren.

Studienberechtigung zu erwerben. Nur wer dieses Ziel nicht erreicht, beginnt eine Berufsausbildung, die in aller Regel als Vollzeitverschulung in *lycées professionnels* organisiert ist, also keine Lehre kennt. Höhere Berufsausbildungen werden oft genutzt, um das System der Baccalauréat-Abschlüsse doch noch zu erreichen.³²

Das *lycée* umfasst die Klassen zehn bis zwölf. Es gibt zwei grundlegende Arten, das allgemeinbildende und das berufsbildende *lycée*. Beide schliessen mit einer gleichwertigen Berechtigung ab, im ersten Fall mit dem *baccalauréat générale*, im zweiten Fall mit dem *baccalauréat professionnel*. Im allgemeinbildenden *lycée* wird die Ausbildung mit dem elften Schuljahr differenziert in einen allgemein bildenden und einen technologischen Lehrgang. Der erste führt zum *baccalauréat général* und kennt drei Profile, ein sprachliches, ein wirtschafts- und gesellschaftswissenschaftliches und ein mathematisch-naturwissenschaftliches. Der zweite Lehrgang führt zu einem *baccalauréat technologique* oder zu einem *brevet de technicien*. Auch im *lycée professionnelle* können verschiedene Abschlüsse erworben werden, neben dem *baccalauréat professionnel* sind dies ein berufsbildendes Zertifikat (CAP) und ein berufsbildendes Diplom (BEP).³³

Die Abschlussexamen, die zu einem Hochschulstudium berechtigen, sind zentral geregelte, nationale und anonyme Prüfungen, die einen hohen kulturellen Symbolwert haben. Die Schulen nehmen also keine eigenen Prüfungen ab. Auch die Auswertung erfolgt zentral und nach einheitlichen Massstäben. Im Jahre 2000 machten mehr als 60 Prozent aller Schüler einer Alterskohorte einen *baccalauréat*-Abschluss, die meisten den *baccalauréat général*; das Bildungsrahmengesetz von 1989 sah einen Anstieg der Quote auf mindestens 80 Prozent vor, die Quote betrug im Jahr 1970 20 Prozent (LAUER 2003). Alle Schüler mit einem *baccalauréat*-Abschluss sind studienberechtigt, aber wenn sie ein Studium beginnen wollen, sehen sie sich unterschiedlichen Formen von Ausleseverfahren gegenüber (Vertiefender Vergleich 2003, S. 60ff.).

Die Universitäten entscheiden, welche Studierenden sie akzeptieren, das *baccalauréat* stellt de facto keine pauschale Zugangsberechtigung dar. Zudem haben die Universitätsabschlüsse einen unterschiedlichen Verwendungswert. Die besten Chancen vergeben bestimmte *grandes écoles* wie die *Ecole normale supérieure* in Paris; sie haben sehr strenge Aufnahmeverfahren und sind hoch selektiv.³⁴ Die mit dem Abschluss gegebenen Chancen haben auch mit dem Typ des *baccalauréat* zu tun. Die allgemeine Studienberechtigung, die mit allen Baccalauréat-Abschlüssen gegeben ist, besteht nur formal. Faktisch besteht ein enger Zusammenhang zwischen Maturtyp und Studienfach. Zwar kennen die meisten französischen Universitäten keine Eingangsprüfungen, wohl aber eine interne Selektion. Wer über ein *baccalauréat général* verfügt, besteht oft die *classes préparatoires* der naturwissenschaftlichen Studiengänge nicht, die mit vergleichsweise guten Berufsaussichten verbunden sind. Das französische System ist so egalitär und zugleich hoch selektiv.

³² Das *baccalauréat professionnel* kann nach der Berufsausbildung auf verschiedenen Wegen angestrebt werden, es gibt dafür auch „Übergangsklassen.“

³³ Das CAP (certificat d'aptitude professionnelle) kann in drei Jahren nach dem zweiten collège-Jahr oder in zwei Jahren nach dem vierten collège-Jahr erworben werden. Es qualifiziert für eng definierte berufliche Tätigkeiten. Das BEP (brevet d'études professionnelle) kann in zwei Jahren nach der vierten collège-Klasse erworben werden und stellt eine umfangreichere Qualifikation dar (LAUER 2003, S.6).

³⁴ Die *Conférence des Grandes Ecoles Française* listet über 180 Schulen auf, die landesweit verteilt sind. (Vgl. <http://www.cge.asso.fr>) Nicht alle dieser Schulen sind staatliche Elitehochschulen. Daneben gibt es in Frankreich 86 Universitäten sowie drei nationale Polytechnische Institute.

In Italien gibt es nur eine achtjährige Schulpflicht, die identisch ist mit dem Besuch einer zweiteiligen Gesamtschule, der *Scuola elementare* (erste bis fünfte Klasse) und der *Scuola media* (sechste bis achte Klasse). Die *Scuola media* schliesst mit einer Prüfung ab. Danach wechseln konstant 80% der Schülerinnen und Schüler in die *Scuola secondaria superiore*. Diese Stufe ist gebührenpflichtig, dauert in der Regel fünf Jahre und kennt drei Gymnasialzweige, die eigene Schulformen darstellen, das altsprachliche Gymnasium (*liceo classico*), das neusprachliche Gymnasium (*liceo linguistico*) und das naturwissenschaftliche Gymnasium (*liceo artistico*). Daneben besteht die Form des künstlerischen Gymnasiums (*liceo artistico*), des Konservatoriums (*conservatori di musica*) sowie der Fachschule für Kunst (*istituti d'arte*). Ergänzt wird das Angebot durch technische und berufliche Fachschulen sowie Institute der Ausbildung von Elementarlehrkräften und Kindergärtnerinnen.³⁵

Die Ausbildung in den technischen und beruflichen Fachschulen führt zur gleichen Berechtigung wie die Ausbildung in den Gymnasien, nämlich zur *maturità* oder zur allgemeinen Hochschulreife. Die Bedingung ist der erfolgreiche Abschluss eines fünfjährigen Lehrgangs an einer staatlichen Sekundarschule mit einer einheitlichen Prüfung. Die berufliche Ausbildung ist auch in regionalen Berufsbildungszentren möglich, die zwei- oder dreijährige Lehrgänge anbieten und mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss enden. Danach können die Absolventinnen und Absolventen in einem bestimmten Berufsfeld tätig werden oder sich für höhere Tätigkeiten im gleichen Feld qualifizieren. Berufslehren im Sinne des dualen Systems sind auch hier unbekannt. Es gibt verschiedene Anlernsysteme, aber keine gesetzlich geregelten Ausbildungen zwischen Schule und Berufsfeld.

Die Absolventinnen und Absolventen der fünfjährigen Berufsschulen werden vom Arbeitsmarkt oft nicht angenommen. Über Praktika lassen sich Anschlüsse an Betriebe nicht oder nur sehr individuell erreichen. Nicht zufällig unterscheidet sich die Berufsausbildung in Südtirol von Italien. In Südtirol gibt es elf Landesberufs- und fachschulen, die zwei- oder dreijährige Lehrgänge im Sinne einer Vollzeitverschulung nach Abschluss der Sekundarstufe I anbieten und regional gut vernetzt sind. Daneben gibt es aber auch Berufslehren, die vergleichbar dem dualen System in der Schweiz mit Berufsschulen verknüpft sind. Der Abschluss dieser Lehren führt zu Gesellenbriefen, die wiederum zu Meisterlehren berechtigen, die im restlichen Italien unbekannt sind. In Südtirol besteht zusätzlich die Möglichkeit, über die Berufsschulen Technikerbriefe zu erwerben. Auch der Weg zur Berufsmatur wird angeboten, was nochmals die Ähnlichkeit zum Schweizer System aufzeigt.³⁶

Es gibt in Italien keine Fachhochschulen und somit auch keine geteilte Hochschulreife. Wer studieren will, muss eine Universität besuchen. Die Chancen werden von den Schulen vorsortiert. Die Studenten, die aus Lyzeen kommen, haben die besten Chancen, 66% von ihnen beendet mit Erfolg das Studium. Wer ein *istituto professionali* absolviert hat, reduziert seine Chancen beträchtlich. Nur 28% dieser Gruppe macht einen Universitätsabschluss, also erwirbt die „Laurea“. Das gilt für 42% der Studierenden, die aus einem *istituto magistrale* oder einem *istituto tecnico* an die Universität wechseln. Die Lyzeen sind vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern im Vorteil. 56.7% machen hier einen Abschluss, während das nur für 14.5 der Absolventinnen und Absolventen von *istituti professionali* gilt. Wer den Abschluss schliesslich erreicht, hat damit nicht schon gute Aussichten; nur 64% aller Akademiker hat Karrierechancen.

³⁵ Die Ausbildung an Instituten für die *Scuola elementare* dauert fünf Jahre, die Ausbildung für *Scuola materna* drei Jahre.

³⁶ <http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/berufsschulen.htm>

Die Universitäten sind überfüllt, allein die *Università degli Studi di Roma La Sapienza* zählt derzeit 136.000 Studierende, gefolgt von der *Università degli Studi di Bologna* mit 97.000 Studierenden. Das führt zu ungewollten Selektionseffekten. Die Quote der Studienabbrecher ist hoch, ebenso die Studienverweildauer, und viele akademische Diplome sind am Arbeitsmarkt wenig wert. Derzeit beendet nur 53% der Studierenden das Universitätsstudium und durchschnittlich verlässt 20% die Universität nach dem dritten Semester, also im zweiten akademischen Jahr. Die Diplome stellen formal Überqualifizierungen dar und sind nur in wenigen Fällen mit Berechtigungen verbunden.³⁷ Fast alle Schulabgänger können so studieren, unmittelbar nach Abschluss der *maturità* schreiben sich etwa 73% der Absolventinnen und Absolventen auch ein, aber längst nicht alle erhalten durch das Studium auch Chancen, die sie nutzen könnten (BERNING 2002, BIAGI 2002).³⁸

Die Wege von der Ausbildung zum Arbeitsmarkt sind also sehr verschieden, wobei im europäischen Vergleich eine deutliche Verstärkung der *schulischen* Qualifizierung auf der Sekundarstufe II festzustellen ist. Anerkannte Berufslehren mit gesellschaftlichem Profil nach Abschluss der Sekundarstufe I gibt es nur in Ländern mit einem dualen Ausbildungssystem, wobei auch in Deutschland und Österreich ein Trend in Richtung Vergrößerung der schulischen Ausbildungsanteile festzustellen ist. In Skandinavien ist der Gymnasialzweig der Sekundarstufe II faktisch die Verlängerung der Gesamtschule, ähnlich in Frankreich, dort einhergehend mit einer massiven Abwertung der beruflichen Qualifikation, oder in Italien, wo die Ausbildung in den Berufsschulen nicht mit wirksamen Berechtigungen verbunden ist wie etwa in der Schweiz. In vielen europäischen Bildungssystemen entfernt sich die Entwicklung von den Berufsfeldern, ohne wie in den Vereinigten Staaten auf funktionale Anlernsysteme zurückzugreifen. Die Verschulung ersetzt das *Learning-on-the-Job*.

Nicht nur die staatlichen Angebote unterscheiden sich, ganz verschieden im europäischen Vergleich ist auch der Anteil der Privatschulen am nationalen Bildungsaufkommen, und nochmals unterschiedlich ist der Charakter dieser Privatschulen. In Frankreich werden Privatschulen fast ausschliesslich von konfessionellen Trägern angeboten, in den Vereinigten Staaten sind Privatschulen vor allem Eliteschulen, die konfessionell wie nicht-konfessionell geführt werden, und in den Niederlanden werden konfessionelle Privatschulen komplett staatlich finanziert. Protestantische Länder haben einen weit geringeren Anteil an Privatschulen als katholisch geprägte Länder. „Homeschooling“ als nochmals andere Alternative zur staatlichen Bildungsversorgung gibt es als nennenswerte Bewegung bislang nur in den Vereinigten Staaten.³⁹

³⁷ In der laufenden Studienreform wird zwischen der dreijährigen *laurea* und der zweijährigen *laurea specialistica* unterschieden. Davon sind Studiengänge wie die Humanmedizin ausgenommen. Sie dauern nach wie vor sechs Jahre. Für die Berufsausübung ist zusätzlich eine staatliche Prüfung erforderlich. Erst sie führt zur Berechtigung.

³⁸ Die Einführung von BA und MA-Studiengängen könnte diese Situation verändern.

³⁹ Eine Schulinitiative „Bildung zu Hause“ gibt es auch in der Schweiz: <http://www.bildungzuhause.ch/> Der entsprechende Verein ist am 12. Dezember 1998 gegründet worden. Die Hauserziehung während der obligatorischen ist in mehreren Kantonen rechtlich möglich, verlangt aber eine Bewilligung der Erziehungs-, bzw. Bildungsdirektionen. Sie üben auch die Aufsicht aus. Die Zahl der Bewilligungen ist verschwindend klein. Zum Vergleich: In den Vereinigten Staaten wurden 2005 landesweit von rund 53 Millionen Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen fünf und siebzehn Jahren (Zensus des Jahres 2000) mehr als 2 Millionen in verschiedenen Einrichtungen den Homeschooling unterrichtet. Im Jahre 2000 waren es noch knapp 900.000. Die Zahlen steigen in allen Bundesstaaten. Es handelt sich um Schätzungen, eine genaue Statistik gibt es landesweit nicht. <http://homeschooling.gomilpitas.com/weblinks/numbers.htm>

Im Unterschied etwa in Deutschland oder der Schweiz ist der Privatschulsektor in Frankreich bedeutsam. 13 Prozent aller Kinder besuchten im Schuljahr 1999/2000 eine private Vorschuleinrichtung, 15 Prozent der Primarschüler wurden in Privatschulen unterrichtet und 21 Prozent der Sekundarschüler nutzten Angebote ausserhalb des öffentlichen Sektors. Fast alle dieser *écoles libres* haben Verträge mit dem Staat und alle unterliegen der staatlichen Aufsicht. Die Schulen übernehmen vom Staat die obligatorische Bildungsversorgung und die Lehrkräfte erhalten im Gegenzug staatliche Gehälter. Das ist in Deutschland ähnlich, aber der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist weitaus geringer, wobei zwischen den Schularten grosse Unterschiede bestehen. In England finanzieren sich die Privatschulen ausschliesslich aus dem Schulgeld. Es gibt derzeit in England über 2.500 *independent schools*, das sind 8% aller Schulen, in denen zwischen 6 und 7% Prozent der Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Oft sind dies die Schulen der Elite.

Diese grossen Unterschiede müssen in Rechnung gestellt werden, wenn das Schweizer Bildungssystem positioniert werden soll. Es bietet keinen zunehmend einheitlichen Weg, sondern erhält seinen hohen Differenzierungsgrad. Der zentrale Faktor der Systementwicklung ist der Bildungsstandort, auch das ist keine Anomalie, wie Vergleiche mit Südtirol, dem Elsass, dem Bodenseeraum und anderen regionalen Bildungsräumen in Europa zeigen können. Die Schweizer Bildungsstandorte sind regional und öffentlich organisiert, private Angebote im Bereich der Allgemeinbildung haben eine ergänzende Bedeutung. Die zentrale Differenz zu den meisten europäischen Bildungssystemen besteht in der Organisation der Berufslehre und so in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I. Der Trend, die grössere Zahl der Absolventen anschliessend gemeinsam weiter zu verschulen, wird nicht verfolgt. Allerdings sind auch in der Schweiz ansatzweise Entwicklungen in Richtung weiterer Verschulung ohne Lehrangebote zu beobachten.

Das Schweizerische System bietet aber immer noch Chancen für viele, eine Berufslehre abzuschliessen und vergleichsweise früh eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, die eine Ausbildung voraussetzt. Mit der Berufsmaturität und der Fachhochschulreife sind seit den neunziger Jahren Wege zum Studium eröffnet worden, so dass nicht nur Meisterlehren Höherqualifizierungen in bestimmten Berufen darstellen. Verglichen damit bilden die Gymnasien die weitaus kleinere Zahl von Schülerinnen und Schülern aus. Ihr Curriculum stellt eine Spezialisierung dar, die überwiegend nur von bestimmten sozialen Schichten nachgefragt bzw. dorthin geöffnet wird.

Auch diesen Punkt werde ich wiederholt ansprechen. Wie diese Spezialisierung genau einzuschätzen ist, kann zunächst an einem Vergleich zweier gegensätzlicher Gesamtschulsystemen, nämlich Japan und Finnland, aufgezeigt werden. Danach gehe ich auf die beiden anderen Gymnasialsysteme im deutschen Sprachraum ein, das in der Bundesrepublik Deutschland und das in Österreich. Die Beschreibung verlangt einen gewissen Aufwand, weil unter gleichen Etiketten sehr komplexe und sehr unterschiedliche Verhältnisse anzutreffen sind. Was „Gymnasium“ heisst, ist im deutschen Sprachraum nicht etwa, wie oft unterstellt wird, angenähert gleich, sondern ungleich. Selbst bei formal gleicher Dauer der Gymnasialzeit, wie in Deutschland und Österreich, bestehen grosse Unterschiede.

2.3. *Gymnasien und Gesamtschulen*

Inzwischen liegen Versuche vor, die nationalen Bildungssysteme übergreifend zu beschreiben und zu interpretieren. HELMUT FEND (2003) etwa hat eine internationale

Typologie von verschiedenen Bildungssystemen entwickelt. Die Typologie bezieht sich nicht auf einzelne Länder, sondern auf einen Systemverbund mit je angenäherten Merkmalen. Auf dieser Linie lässt sich ein vierteiliger Idealtypus konstruieren, der zwischen skandinavischen, angelsächsischen, deutschsprachigen oder asiatischen Bildungssystemen unterscheidet. Der Idealtypus geht davon aus, dass die Entwicklung der Systeme weltweit nicht gleichförmig verläuft, vielmehr je besondere Systemgeschichten voraussetzt und nicht in einer bestimmten Konvergenz endet. Es gibt keine historische Tendenz hin zu einer universellen Schule, vielmehr verstärken sich eher die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsregionen.

Identisch sind oft nur die formalen Merkmale. Skandinavische und asiatische Bildungssysteme bestehen überwiegend aus integrierten Gesamtschulen, also einer sechsjährigen Primar- und dreijährigen Sekundarschule, die allerdings ganz unterschiedlich geführt werden, wie sich am Beispiel von Japan und Finnland zeigen lässt. Auf beide treffen formal die gleichen Merkmale zu, aber beide Systeme sind komplett unterschiedlich. Der Vergleich fördert im Blick auf die Praxis kaum eine Gemeinsamkeit zutage. Die Systemphilosophie ist ebenso different wie die Bildungsmentalität, die Schulkultur oder die Organisation in den Klassenzimmern. Dennoch sind beides Gesamtschulsysteme, die auf Chancengleichheit setzen.

In Japan⁴⁰ gibt es eine neunjährige obligatorische Gesamtschule, die 1947 nach Vorbild der amerikanischen High School eingerichtet wurde. Sie besteht aus einer sechsjährigen Primarschule (*Shogakko*) und einer dreijährigen Mittelschule (*Chugakko*). Die weitaus meisten Kinder, nämlich etwa 94%, besuchen auch die anschliessende Oberstufe,⁴¹ so dass formal tatsächlich zwölf Jahre High School erreicht werden. 1993 ist das System der Notenzeugnisse abgeschafft worden, aber es bestehen hohe Leistungserwartungen schon vor Beginn der öffentlichen Schule. Bei Schuleintritt wird vorausgesetzt, dass die Kinder das aus fünfzig Schriftzeichen bestehende Silbenalphabet „Hiragana“ beherrschen.⁴² Nach neun Jahren steht am Ende der obligatorischen Schulzeit das alles entscheidende Examen, das definitiv und unkorrigierbar darüber entscheidet, wie die Jugendlichen in den Arbeitsmarkt integriert werden.

Das nicht-selektive System der gemeinsamen Verschulung mit einem Streaming am Ende hat hohe Nebenkosten. Es ist derart belastend, dass teure Massnahmen kompensatorischer Moralerziehung notwendig scheinen. Auf die Abschlussprüfungen müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit hohem Aufwand gesondert vorbereiten. Japanische Kinder gehen im Schnitt weit länger in die Schule als amerikanische oder europäische.⁴³ Die durchschnittliche Klassengrösse umfasst 40 Schülerinnen und Schülern und ist etwa mit Schweizerischen Verhältnissen kaum vergleichbar.⁴⁴ Alle Schulen arbeiten nach dem

⁴⁰ Die Daten für Japan sind diversen Links entnommen, die aufgelistet sind in: Education in Japan o. J.

⁴¹ Es gibt in Japan zwei Typen von Oberstufen, die dreijährige *Kotogakko* und die fünfjährige *Koto Senmongakko*. Der erste Typ ist orientiert an einer breiten Allgemeinbildung, der zweite dient zusätzlich der Berufsorientierung und dauert aus diesem Grunde länger.

⁴² *Hiragana* ist eine der vier japanischen Schreibsysteme, die anderen drei sind *katakana*, das hauptsächlich für Fremdworte benutzt wird, *kanji*, das der chinesischen Schrift entstammt und als Logogramme zumeist den Wortstamm bestimmt, sowie das lateinische Alphabet *romaji*. Die Silbenschrift *Hiragana* wird oft für grammatische Formen verwendet, ihre Beherrschung ist die Bedingung für den Schulunterricht. Vergleichbare Anforderungen an das Lernen im Kindergartenalter gibt es in keinem europäischen Bildungssystem.

⁴³ Japanische Kinder gehen im Schnitt 245 Tage im Jahr zur Schule, europäische Kinder im Schnitt 215 Tage und amerikanische Kinder 180 Tage. Die japanischen Sommerferien dauern knapp die Hälfte verglichen mit den amerikanischen Summer Breaks.

⁴⁴ Der westliche Blick auf japanische Schulen ist etwa von BENJAMIN (1998) dargestellt worden.

gleichen Lehrplan, der vom nationalen Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie in Tokio (*Monbukagakusho*) vorgegeben wird. Der Unterricht ist nur schwach individualisiert und die Förderung wird ausgelagert.

60 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen zusätzlich zum täglichen Unterricht ein Nachhilfeinstitut (*juku* oder *yobiko*) und 15 Prozent werden durch Privatlehrer unterrichtet. Entscheidend für die Lebenskarriere ist das Bestehen der Aufnahmeprüfung in eine der vergleichsweise wenigen hoch reputierten Schulen der Oberstufe. Auf diese Prüfung bereiten nicht die öffentlichen Schulen, sondern private Anbieter (*yoko*) vor, die sich zu einer eigenen Bildungsindustrie entwickelt haben. Der Besuch dieser Institute⁴⁵ erfolgt am späten Nachmittag und am Abend. Notwendig wird diese Verdoppelung des Schulbesuchs, weil nur bestimmte Schulen der Oberstufe Zugang zu den Eliteuniversitäten⁴⁶ schaffen, und nur wer diese Universitäten besucht, hat gute Chancen für Karrieren in den japanischen Grossbetrieben, in der Regierung oder in der Beamtenschaft.

Daher ist es entscheidend, die Prüfungen zu diesen Schulen zu bestehen, die nur in sehr formaler Hinsicht jedem offen stehen. Neben den Instituten für die Oberstufe gibt es eigene Kurse für die Aufnahmeprüfungen der Universitäten (*yobiko*). Wer diese Prüfungen nicht besteht, ist gezwungen sie zu wiederholen, weil sonst das System verlassen werden muss. Solche Studierende heissen *ronin*, sie verbringen oft ein oder zwei Jahre in *yobiko*-Kursen, nur um den Zugang zur Universität zu schaffen. Ein Grund für diesen Druck ist die verbreitete Idee der gleichen Begabung, die Leistungsrückstände allein auf das individuelle Verhalten zurückführt, ein weiterer Grund ist ein System ohne Alternativen, das nur einen sozial akzeptierten Weg kennt. Schliesslich ist ein weiterer Grund das starre Curriculum der staatlichen Normalschulen.

Die formal gegebene Chancengleichheit wird durch privaten Aufwand unterlaufen. Je nachdem, wie die Eltern investieren, erhöhen sich die Chancen oder sie verringern sich. Am Ende besucht etwa 25% der Studierenden die öffentlichen Universitäten, die die besten Anschlusschancen vermitteln. Anders als in den Vereinigten Staaten sind öffentliche Universitäten in Japan weitaus angesehener als private. Wer es also nicht an eine öffentliche Eliteuniversität schafft, muss mit einer privaten oder einer minderreputierten öffentlichen Universität vorlieb nehmen. Von den 709 Universitäten des Landes sind 87 nationale und 80 öffentliche, 542 sind dagegen private.⁴⁷

An den japanischen Universitäten studierten im Jahre 2004 2.809.323 eingeschriebene Studentinnen und Studenten. Das entspricht verglichen mit dem Jahr 1985 einer Steigerung von rund einer Million Studierender. Die Rate wächst kontinuierlich ohne grosse Sprünge. Dabei nimmt auch die Zahl der weiblichen Studierenden zu, allerdings studieren in Japan immer noch weit mehr Männer als Frauen.⁴⁸ Unterschieden wird ein Studium an einer vollen Hochschule (*Daigaku*) von mindestens vier Jahren Dauer und ein Studium an einer eingeschränkten Hochschule (*Tanki Daigaku*) von zwei oder drei Jahren Dauer. Die kürzeren Studiengänge erlauben einen schnelleren Eintritt ins Berufsleben, werden oft von Frauen besucht und sind mit den schlechteren Karriereaussichten verbunden.

⁴⁵ Die Kurse werden bis zu drei Tagen in der Woche jeweils bis zu drei Stunden besucht.

⁴⁶ Eliteuniversitäten sind etwa die staatliche Universität von Tokyo, *Todai*, die städtische Universität von Kyoto, *Kyodai*, sowie die private *Keio* Universität von Toyko.

⁴⁷ Die Zahl der Universitäten Japans stieg zwischen 1985 und 2004 von total 460 auf 709. Die Zahl der privaten stieg im gleichen Zeitraum von 331 auf 542, die nationalen Institute gingen im gleichen Zeitraum leicht zurück und die öffentlichen stiegen von 34 auf 80. (<http://web-japan.org/stat/stats/16EDU29.html>)

⁴⁸ Im Jahre 2004 studierten an japanischen Universitäten 1.708.465 Männer und 1.110.858 Frauen (<http://web-japan.org/stat/stats/16EDU59.html>)

Auch skandinavische Länder führen nicht-selektive Gesamtschulen bis zum 8. oder 9. Schuljahr. Aber im Mittelpunkt des skandinavischen Systems steht nicht die Vorbereitung auf eine definitive Prüfung, die umso wichtiger wird, je mehr sich die Schulzeit ihrem Ende nähert. Das Ziel besteht vielmehr darin, allen Schülern möglichst hohe Grundkompetenzen zu vermitteln. Das Ziel wird angestrebt durch eine starke, nicht-selektive Förderorientierung, die einhergeht mit einer klaren, auf Kompetenzen und Standards bezogenen Leistungsevaluation. Individuelle Förderung und Kontrolle der je erreichten Qualität sind keine getrennten Grössen, ohne die Qualitätsüberprüfungen mit Selektionen während der Schulzeit zu verbinden. Erst gegen Ende der regulären Schulzeit werden die Schüler in eine Leistungsranfolge gebracht.

Das immer wieder herausgestellte finnische System der Gesamtschule sieht neun Jahre gemeinsamen Unterricht vor, in dem eine grundlegende Bildung für alle vermittelt wird. Unterschieden werden zwei Stufen, die Primärstufe der Gesamtschule (*Peruskoulun ala-aste*) und die Sekundärstufe (*Peruskoulun yläaste*). Es gibt keinerlei Aufnahmebedingungen und keine Examen. Das Abschlusszeugnis bezieht sich darauf, welches Lernpensum die Schülerinnen und Schüler absolviert haben. Alle Schüler erhalten einen Abschluss, der in etwa äquivalent ist mit der deutschen mittleren Reife oder einem schweizerischen Real-, bzw. Sekundarabschluss. Repetitionen gibt es nur ganz selten und drohende Schulabbrüche werden gezielt verhindert. Das System kennt aufwändige Stütz- und Fördermassnahmen. Die Schulpflicht gilt als erfüllt, wenn das Lernpensum des grundlegenden Unterrichts erreicht ist.

Ein Notensystem ist vorhanden, es gibt Noten auf einer Skala von 4 bis 10, aber die Noten beschreiben das je erreichte Kompetenzniveau in bestimmten Lernbereichen und sind auf Förderung hin angelegt. Eine „gute Kompetenz“ stellt eine 8 dar. Der Lernfortschritt wird mit den Schülern und den Eltern kommuniziert. Das Jahrespensum kann individualisiert und modularisiert werden, vorausgesetzt, dass gleiche Ziele angestrebt sind und gleiche Kompetenzen erreicht werden können. Ein Schüler oder eine Schülerin gelten so lange als der neunten Klassenstufe zugehörig, bis er oder sie das gesamte Lernpensum des grundbildenden Unterrichts erfüllt haben und ein Abschlusszeugnis erhalten, es sei denn, das Alter der Schulpflicht⁴⁹ ist überschritten oder die betreffende Person verlässt die Schule aus eigenem Entschluss (GÄBLER 2005).

Für den Übergang in die anschliessende dreijährige gymnasiale Oberstufe gibt es keinerlei Prüfungen, der Abschluss der Gesamtschule genügt als Berechtigung. Allerdings gibt es ein landesweites Bewerbungsverfahren, wobei für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler ihre bisherigen Lernergebnisse von ausschlaggebender Bedeutung sind, also kein Notendurchschnitt, der erreicht werden muss. Während der neunjährige gemeinsame Unterricht integral absolviert werden muss, kann die Sekundarstufe II je nach individuellem Lernverlauf minimal in zwei und maximal in vier Jahren durchlaufen werden. Die beiden Zweige auf der Sekundarstufe II⁵⁰ sind durchlässig und aufeinander abgestimmt. Wer einen gymnasialen Abschluss gemacht hat, kann daran einen verkürzten beruflichen Abschluss anschliessen und umgekehrt.

Zum Studium an den Universitäten müssen allerdings anspruchsvolle Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren

⁴⁹ Die allgemeine Lernpflicht beginnt in dem Jahr, in dem das Kind sein siebtes Lebensjahr vollendet hat. Sie dauert neun Jahre und endet, wenn das Lernpensum der Gesamtschule erreicht oder zehn Jahre seit Beginn der Lernpflicht vergangen sind (Das finnische Schul- und Ausbildungswesen S 3).

⁵⁰ Gymnasium (*Lukio*) und Berufsfachschule (*Ammattikoulu*).

Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.⁵¹ Die 20 finnischen Universitäten und Hochschulen mit gleichen akademischen Rechten 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.⁵²

Das Studium selbst ist gebührenfrei. Die Auswahl aus einem breiten Bewerberkreis legt fest, wer am Ende an den Universitäten studiert und wer nicht. Diese Auswahl ist definitiv. Im Ergebnis studieren an Universitäten aber kaum mehr als in Deutschland. Der entscheidende Strukturwandel in Finnland bestand im Anheben der oberen Sekundarschulabschlüsse zwischen 1970 und 2000,⁵³ was über die soziale Stratifikation der Studierenden aber gar nichts aussagt. Wer am Ende studiert und wer nicht, hat ebenso Merkmale der sozialen Herkunft wie in anderen Ländern. Entscheidend ist aber auch hier, wer mit welchen Qualifikationen den Arbeitsmarkt erreicht.

Das finnische System lässt sich nur schwer vergleichen mit einem gymnasialen System der frühen Auslese, wie es in Deutschland und Österreich praktiziert wird. In der bildungspolitischen Diskussion in beiden Ländern wird häufig das Gymnasium gegen die Gesamtschule ausgespielt, ohne zu bedenken, dass Gesamtschulsysteme sehr unterschiedlich sein können, wie der Vergleich zwischen Japan und Finnland gezeigt hat, aber auch ohne die Vorteile selektiver Systeme in Rechnung zu stellen, die es nur in einer bestimmten bildungspolitischen Optik *nicht* geben kann. Der PISA-Test allein genügt als Bewertungsmaßstab nicht, er sagt wenn, dann etwas über die Qualität der schulischen Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit, nicht über die Verwendbarkeit der Allgemeinbildung.

Das gymnasiale System in Deutschland und Österreich ist ein System direkter Qualifizierung für Hochschulstudien, daneben besteht wie in der Schweiz ein entwickeltes System der Berufsbildung. In Japan und Finnland läuft das Bildungssystem auf Hochschulausbildungen zu, Deutschland und Österreich verknüpfen sich Schulabschlüsse der Sekundarstufe I mit anspruchsvollen Berufslehren, die in Japan ebenso wie in Finnland unbekannt sind. Ein Vorteil dabei ist der frühe Zugang zum Arbeitsmarkt und die nicht hinausgezögerte Erwerbstätigkeit. Zudem bietet das Ausbildungssystem verschiedene Wege, die ja nach Interesse und Leistung gewählt werden können. Wer nicht an einer Hochschule studieren will, fällt grundsätzlich nicht aus dem System heraus, wenngleich sich Probleme in der Verwendbarkeit unterer Bildungsabschlüsse zeigen.

Gymnasien in Deutschland und Österreich werden stufenübergreifend geführt und sind getrennt von beruflichen Ausbildungen, die aber eigene Wege zum Abitur, bzw. zur Maturität kennen. Die gymnasialen Lehrgänge umfassen die beiden Sekundarstufen mit einem ununterbrochenen Zug. Die Zuweisung der Schüler erfolgt in Deutschland nach der Grundschule, also mit Abschluss der vierten Klasse. Nur in zwei Bundesländern, nämlich Berlin und Brandenburg, dauert die Grundschule sechs Jahre, entsprechend beträgt die Dauer

⁵¹ 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.

⁵² Daten nach: *Higher Education in the Nordic Countries* (2003).

⁵³ 1970 machten in Finnland 181.857 Personen einen oberen Sekundarschulabschluss, im Jahre 2000 waren dies bei etwa gleich bleibender Bevölkerung 351.742. Auch die Abschlüsse auf dem unteren Niveau der Tertiärstufe haben sich verdoppelt. (Quelle: Statistics Finland mit Mail vom 22. 08. 2005)

des Gymnasialbesuchs in diesen Ländern ebenfalls sechs Jahre. Mit dem Schuljahr 2004/2005 sind in fast allen deutschen Bundesländern die gymnasialen Lehrgänge von neun auf acht Jahre verkürzt worden. Nur im Bundesland Rheinland-Pfalz wird der Besuch des Gymnasiums nach achteinhalb Jahren abgeschlossen. In Österreich beträgt die Ausbildungsdauer nach der vierjährigen Volksschule bis zur Matur durchgehend acht Jahre, unterschieden nach Unterstufe (fünftes bis achtes Schuljahr) und Oberstufe (neuntes bis zwölftes Schuljahr).

Die Ausbildung im Gymnasium in Deutschland und Österreich nimmt bei vergleichbaren Abschlüssen doppelt so viel Zeit in Anspruch wie der Besuch von Schweizer Kurzzeitgymnasien. Langzeitgymnasien sind in der Regel zwei Jahre kürzer als deutsche oder österreichische Regelgymnasien. Der hauptsächliche Grund dafür ist die vierjährige Grund- oder Volksschule. In fast allen Kantonen der Schweiz gibt es sechsjährige Primarschulen, nach denen die Selektion in zwei oder drei weiterführende Schulen stattfindet.⁵⁴ Ein grosser Teil der Schüler wechselt erst nach der achten oder neunten Klasse in die Maturitätsschulen, während in Deutschland und Österreich zusammenhängende achtjährige Lehrgänge bestehen, die an ein- und derselben Schule besucht werden. Die Schülerinnen und Schüler erfahren bis zur Matur nur zwei Schulen, was bei Schweizer Kindern nur dann der Fall ist, wenn sie nach der Primarschule in ein Untergymnasium wechseln.

An vielen Schweizer Standorten ist das nicht oder nicht mehr möglich, während in Deutschland die Regelgymnasien in fast allen Bundesländern achtjährige Lehrgänge anbieten, die allerdings in sich stark selektiv sind. Ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler wird an deutschen Gymnasien vor Erreichen des ersten Abschlusses nach fünf Jahren und so vor Beendigung der neunjährigen Schulpflicht relegiert⁵⁵ und an Real- oder Hauptschulen verwiesen, wo sie dann einen Abschluss machen können. Durchlässigkeit in der umgekehrten Richtung ist faktisch nicht vorhanden. Weder deutsche noch österreichische Gymnasien kennen Aufnahmeprüfungen, es gibt keine Probehalbjahre nach Aufnahme und auch keine vorläufigen Promotionen.

In Deutschland gab es im Schuljahr 2003/2004 3.139 Gymnasien in staatlicher und privater Trägerschaft, die von 2,32 Millionen Schülern besucht wurden. Das waren 32.000 mehr als im Vorjahr. In Österreich gab es im gleichen Zeitraum 327 Gymnasien verschiedener Typen. Der langfristige Trend der Verschulung in Deutschland geht seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts in Richtung einer Öffnung der Gymnasien, in Österreich ist eine ähnliche Entwicklung zu beobachten. In Westdeutschland besuchten im Jahre 1960 noch rund 80% der Schülerinnen und Schüler die achtjährige Hauptschule. Im Schuljahr 2003/2004 waren dies bei Angeboten von neun oder zehn Jahren weniger als zwanzig Prozent. Analoge Zahlen liegen für Österreich vor. Das Gymnasium hat sich in diesen Ländern von einer Schulform für eine schmale Elite zu einer Schule für je nach Ort und Region zwanzig bis dreissig Prozent aller Schülerinnen und Schüler entwickelt. Neben dem Besuch des Gymnasiums sind aber auch andere Wege zur Hochschulreife möglich.

Unter „Studienberechtigtenquote“ versteht das deutsche Statistische Bundesamt in Wiesbaden den Anteil derjenigen jungen Erwachsenen, die bezogen auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung ihren Schulbesuch mit der Fachhoch- oder Hochschulreife abschliessen.⁵⁶

⁵⁴ Ein Sonderfall ist der Kanton Aargau, in dem die Selektion nach fünf Jahren erfolgt.

⁵⁵ Das historisch nie anders gewesen, auch nicht, als die Abiturientenzahlen kaum 2% eines Jahrgangs betrogen, also Mitte des 19. Jahrhunderts (OELKERS 2006).

⁵⁶ Beide Abschlüsse heissen „Abitur.“ Der Unterschied zwischen beiden Abschlüssen besteht darin, dass die allgemeine Hochschulreife zum Besuch aller Hochschulen berechtigt, die Fachhochschulreife nur zum Besuch

Am Ende des Schuljahres 2002/2003 waren dies rund 365.300 Personen.⁵⁷ Die Quote lag landesweit bei 38.9%, während sie zehn Jahre zuvor noch 32,8% betrug. Es gibt starke Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, aber nur in einem Bundesland, nämlich in Mecklenburg-Vorpommern, liegt die Quote unter 30%. Konservative Bildungssysteme wie das in Bayern bringen 30.5% ihrer Schülerschaft zu einer Studienberechtigung, in langjährig sozialdemokratisch regierten Ländern wie Nordrhein-Westfalen betrug die Quote 2003 48.09%, in Stadtstaaten wie Hamburg lag sie bei 47.2% und in grossen Flächenstaaten wie Baden-Württemberg lag sie bei 40.7%.

Davon zu unterscheiden ist die „Abiturientenquote.“ Sie bezieht sich auf den Anteil derjenigen eines Altersjahrgangs, der mit dem Abitur die allgemeine Hochschulreife erwirbt. Das Abitur kann an Gymnasien, integrierten Gesamtschulen, freien Waldorfschulen, Kollegs und beruflichen Gymnasien erworben werden. Die höchste Abiturientenquote erreicht das Bundesland Baden-Württemberg, sie beträgt hier 31.2%, also in etwa die Quote gymnasialer Maturität des Kantons Genf. Die niedrigste Abiturientenquote erreicht mit 19.8% das Bundesland Bayern, der landesweite Wert beträgt 27.1%. In bestimmten Universitätsstädten wie Tübingen oder Freiburg/Br. machen über die Hälfte eines Jahrgangs der Schülerinnen und Schüler Abitur.⁵⁸ Aber auch im ökonomisch rückständigen Bundesland Mecklenburg-Vorpommern liegt die Abiturientenquote bei 24.0%.⁵⁹

1960 erwarben 6.1% der Schulabgänger die allgemeine Hochschulreife ausschliesslich an Gymnasien. Die Quote stieg bis 1991 auf 26.9%, schwankte dann leicht um diesen Wert, der exakt im Jahr 2002 wieder erreicht wurde. Immer noch ist das Gymnasium der Hauptträger, aber die allgemeine Hochschulreife kann inzwischen auch an anderen Schulen erworben werden. Die Fachhochschulreife beginnt 1970 mit einem Wert von 0.5%, steigt bis 1991 auf 10.4% an und erreicht den Spitzenwert 2002 mit 11.5% (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 91). Neben dem gymnasialen ist also erfolgreich ein zweiter Weg zur Hochschulreife etabliert worden. Ähnliches gilt für die Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz. Dabei muss auch gesehen werden, dass bestimmte Schulabschlüsse mit Anschlussberechtigungen für den Erwerb der Fachhochschulreife verbunden sind. Die Schulabschlüsse selbst zeigen in Deutschland für das Jahr 2002 eine Dominanz der mittleren Abschlüsse, die Voraussetzung für attraktive Berufslehren sind und dann auch weitere Wege eröffnen.⁶⁰

Beide Quoten müssen zusammen gesehen werden, so wie in der Schweiz Maturitätszeugnisse und Berufsmaturitätszeugnisse nicht getrennt betrachtet werden dürfen.

der Fachhochschulen. Allerdings berechtigt der Abschluss eines Fachhochschulstudiengangs in vielen Fällen zum Einstieg in das Hauptstudium der analogen Universitätsstudiengänge.

⁵⁷ Davon erwarben 69,6%, also etwa 254.400 Personen, die allgemeine Hochschulreife. Überwiegend geschah dies an allgemeinbildenden Schulen, also Gymnasien, die im Jahre 2003 222.440 Schülerinnen und Schüler mit dem Abitur entliessen. Die Fachhochschulreife wird überwiegend an beruflichen Schulen erworben, ein solcher Abschluss ist aber auch an allgemeinbildenden Schulen möglich.

⁵⁸ Der Anteil der Frauen an allen Abschlüssen des Jahres 2002/2003 betrug 52,8%. Der Anteil ist seit 2002 leicht rückläufig. Die weiblichen Absolventen bevorzugen die Hochschulreife, ihr Anteil lag hier bei 55,5% gegenüber 46,6% Fachhochschulreife.

⁵⁹ Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden.

⁶⁰ Von den 894.420 Schulabgängerinnen und Schulabgängern der allgemeinbildenden Schulen machten in Deutschland im Jahre 2002 237.893 einen Hauptschulabschluss, 376.202 machten einen Realschulabschluss oder einen damit vergleichbaren Abschluss, 223.249 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 12.076 die Fachhochschulreife. An den Beruflichen Schulen betrug die Gesamtzahl der Abgänger im Jahre 2002 251.799 Schülerinnen und Schüler. Von ihnen machten 50.186 einen Hauptschul- und 75.440 einen Realschulabschluss, 30.063 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 96.110 die Fachhochschulreife (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 96f.).

Oft entsteht in internationalen Surveys eine falsche Optik, weil bei den Vergleichen nur die allgemeine Hochschulreife in Rechnung gestellt wird, was damit zusammenhängt, dass in vielen Bildungssystemen ausserhalb des deutschen Sprachraums nicht zwischen Universitäten und Fachhochschulen unterschieden wird. Es werden dann nur Berechtigungen verglichen, die zu einem Universitätsabschluss führen, während die deutschsprachigen Länder zwei verschiedene Studienberechtigungen vorsehen. Zieht man beide zusammen, dann werden in Deutschland 38.9% eines Jahrgangs erfolgreich auf ein Studium vorbereitet, das ist weit mehr als ein Drittel. Nach einer Prognose der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) soll diese Quote bis 2015 auf 39.4% anwachsen (Statistische Veröffentlichungen 2002).

Die Quoten allein sind aber kein zureichendes Indiz für die Qualität des deutschen oder des österreichischen Bildungssystems. Beide Systeme bieten duale Berufsausbildungen an, die der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler offen stehen. Diese Art der Berufsbildung ist eine Besonderheit, die andere Bildungssysteme nicht kennen. Ich wiederhole diesen Punkt nochmals. In Finnland, zum Beispiel, brauchen die Schülerinnen und Schüler keine Lehrstelle, um eine „vocational qualification“ zu erwerben. Der berufsbezogene Ausbildungszweig auf der Sekundarstufe II sieht eine zwei- bis dreijährige berufliche Erstausbildung in berufsbildenden Schulen oder Fachschulen vor, nicht zwingend eine Lehre. Die Ausbildung kann, aber muss nicht in einem vertraglichen Lehrverhältnis erfolgen, und dieses Verhältnis verlangt die Bestätigung vom staatlichen Bildungsveranstalter, also nicht einfach einen Vertrag zwischen Auszubildenden und Arbeitgeber. Ein verbindliches duales System wie im deutschen Sprachraum gibt es in Finnland nicht (Die Bildungssysteme in Finnland, Schweden und Österreich 2005, S. 22f.).

Allerdings haben duale Berufsbildungssysteme eigene Probleme. In Österreich sank die Gesamtzahl der Lehrlinge in Berufsausbildungen von 145.516 im Jahre 1990 auf 119.040 im Jahre 2003. Die Zahl der Jugendlichen im ersten Lehrjahr betrug 44.485 im Jahre 1990 und 35.524 im Jahre 2003. Der Anteil der Sechzehnjährigen sank im gleichen Zeitraum nur unbedeutend und wird sich bis 2010 wieder erhöhen. Auf der anderen Seite lag die Maturitätsquote in Österreich im Jahr 2001 bei 37.3%, was einer Steigerung von etwas weniger als zehn Prozent in zehn Jahren entspricht (Bundesministerium 2002, S. 19).⁶¹ Der Eintritt in die Unterstufe der Gymnasien ist mittelfristig konstant, was sich verändert hat, ist das Bildungsverhalten der Jugendlichen, und das hat vor allem damit zu tun, dass sich die Chancen auf dem Lehrstellenmarkt verschlechtert haben.

Die obligatorische Schulzeit in Österreich beträgt neun Jahre, aber das System ist auf einen Wechsel nach vier, bzw. nach acht Jahren angelegt. Die Schülerinnen und Schüler verbringen ihre Schulzeit je hälftig in der Volksschule und in den beiden Teilen der anschliessenden Stufe. Im Jahre 2000 besuchten mehr als zwei Drittel aller Schüler (69%) nach der vierjährigen Volksschule die Hauptschule und weniger als ein Drittel die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS), also die Gymnasien. Nach der achten Klasse verbleiben rund 60% in den Gymnasien und wechseln in die Oberstufe. Ihr Abschluss führt zur Hochschulreife. 32% der gymnasialen Oberstufe wechselt an eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS), die zu einem Fachhochschulabschluss führt. Nur zwei Prozent der in die Gymnasien eingeschulten Schülerinnen und Schüler wechselt nach der achten Klasse in eine Berufsbildende Mittlere Schule (BMS), deren Abschluss nicht mit einer Hochschulreife verbunden ist.

⁶¹ Die Maturitätsquote in Österreich betrug im Jahre 1971 16.8% in Bezug zum arithmetischen Mittel der Jahrgänge der inländischen Wohnbevölkerung der 18- bis unter 20-Jährigen. 1981 betrug die Quote 20.7%, zehn Jahre später 28.8%. Der Frauenanteil stieg von 15.1% (1971) über 20.3% (1981) auf 31.2% (1991). Die Maturitätsquote betrug 1991 28.8% (Bundesministerium 2002, S. 19).

Bei den Hauptschulen zeigt sich ein anderes Bild. 29% der Schülerinnen und Schüler besuchen nach vier Jahren Volksschule und vier Jahren Hauptschule ein Polytechnikum, 25% eine BMS, 27% eine BHS und 6% wechseln in die AHS-Oberstufe. Rund die Hälfte der Maturandinnen und Maturanden kommt aus BHS-Schulen, die Besuchszahlen der BHS sind zwischen 1988 und 2000 konstant gestiegen, während der Lehrbeginn von Hauptschülerinnen und Hauptschülern konstant gesunken ist. Die Fluktuation zwischen den vier Formen der oberen Sekundarstufe ist gering, die Durchlässigkeit hat sich aber leicht erhöht. Insgesamt ist ein deutlicher Trend zur Verschulung sichtbar, der nicht nur auf höhere Bildungsaspirationen reagiert, sondern mit dem veränderten Lehrstellenmarkt zu tun (BIFFL 2002, LANG/POINTINGER 2002, SCHLÖGL/LACHMAYR 2004).

In Deutschland gibt es eine solche Aufteilung der Sekundarstufen in zunächst zwei und dann vier Typen nicht. Aber die Entwicklung ist ähnlich. Sie bewegt sich weg von einer frühen Eingliederung in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Sekundarstufe I und hin zu längeren Zeiten der Verschulung. Mehr Schülerinnen und Schüler denn je besuchen weiterführende Schuleinrichtungen. Der Zugang zu Lehrstellen ist auch durch die Abwertung der Hauptschulabschlüsse verengt worden, wer nur über den niedrigsten Schulabschluss verfügt, hat sehr geringe Aussichten eine Lehrstelle zu erlangen. Auf der anderen Seite wächst die Nachfrage nach privaten Gymnasien. Im grössten deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen besuchten im Schuljahr 2003/2004 547.513 Schülereinen und Schüler Gymnasien, davon fast 17% (mehr als 90.000) private Gymnasien, zumeist solche in kirchlicher Trägerschaft. Hinzu kommen noch etwa 17.500 Schüler in Steiner-Schulen.⁶² Der Anteil der Privatschulen im obligatorischen Bereich der Grund- und Hauptschulen lag bei knapp einem halben Prozent.⁶³

Die Reglemente für die Gymnasien sind zwischen den deutschen Bundesländern sehr verschieden. Für den Vergleich mit der Schweiz aufschlussreich sind die Anforderungsprofile und Prüfungsreglemente auf der gymnasialen Oberstufe, also den bisherigen Klassen 11 bis 13. Vergleichsweise grosse Unterschiede bestehen etwa zwischen den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Bayern. In Nordrhein-Westfalen wurde seit Beginn der siebziger Jahre eine entschiedene Politik der Öffnung der Gymnasien verfolgt, in Bayern dagegen eine Politik der Konsolidierung des dreigliedrigen Systems. Damit wurde in Bayern einer Entwertung der Hauptschulabschlüsse vorgebeugt, während in Nordrhein-Westfalen parallel zu den Gymnasien Gesamtschulen eingerichtet wurden. Hauptschulen sind dann quasi „Restschulen“, deren Abschluss mit einer starken Chancenminderung verbunden ist.

Allerdings sind auch hier die Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Bayern ist die Hauptschule keine „Restschule“, sie hat mit fast 40% den höchsten Anteil Schülerinnen und Schüler aller bayerischen Schularten. Ohne Abschluss verlassen etwa acht Prozent eines Jahrgangs die Hauptschule, das ist keine geringe Zahl, aber es ist die niedrigste Quote landesweit. Grosse Firmen in Bayern wie Audi oder BMW haben Einstellungsquoten für Lehrstellen, die Bewerberinnen und Bewerber mit Hauptschulabschluss berücksichtigen. Audi etwa hat im Sommer 2005 je 220 Absolventen mit Real- und Hauptschulabschluss eingestellt. Ähnliche Zahlen gelten auch für andere Unternehmen. BMW München hat 2005 mehr

⁶² Freie Waldorfschulen in Deutschland.

⁶³ Im Schuljahr 2003/2004 besuchten 778.641 Schülerinnen und Schüler nordrhein-westfälische Grundschulen, davon waren 4.234 oder 0,5% privat verschult. Hauptschulen besuchten im gleichen Schuljahr 291.238 Schülerinnen und Schüler, 1.231 gingen in eine Privatschule, das waren 0.4% der Gesamtzahl.

Hauptschulabsolventen als Abiturienten eingestellt. Allerdings sind die Verhältnisse regional sehr unterschiedlich.⁶⁴

Interessant sind auch die Unterschiede der Anforderungen im Vergleich mit Schweizer Gymnasien. Das bis 2005 gültige Anforderungsprofil in Nordrhein-Westfalen wird in der *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe* (APO-GOST) vom 5. Oktober 1998 (letzte Änderung vom 14. Februar 2001) ersichtlich. Hier ist von „Aufgabenfeldern und Unterrichtsfächern“ die Rede, wobei „Aufgabenfelder“ Gruppierungen von Fächern darstellen. Unterschieden wird zwischen einem „sprachlich-literarisch-künstlerischen“,⁶⁵ einem „gesellschaftswissenschaftlichen“⁶⁶ sowie einem „mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen“⁶⁷ Aufgabenfeld. Religionslehre und Sport werden keinem dieser Aufgabenfelder zugeordnet (§ 7 APO-GOST).

Die Ordnung für die gymnasiale Oberstufe sieht Grundkurse (Jahrgangsstufe 11) sowie Grund- und Leistungskurse (Jahrgangsstufe 12 und 13) vor, die sich in der Dotation unterscheiden⁶⁸ und je ein Schulhalbjahr dauern. Die Fächer werden in einen Pflicht- und einen Wahlbereich unterschieden. In der Jahrgangsstufe 11 (Einführungsphase) sind neun Grundkurse im Pflichtbereich zu belegen, hinzu kommt ein weiterer Kurs im Wahlbereich. In der Jahrgangsstufe 12 und 13 (Qualifikationsphase) wählen die Schülerinnen und Schüler „aus den in der Jahrgangsstufe 11 belegten Fächern des Pflicht- und des Wahlbereichs zwei Fächer als Leistungskurse und mindestens sechs Fächer als Grundkurse“ (§ 8 und 11 APO-GOST).

Die Abiturprüfung wird in vier Fächern abgelegt, mit denen die drei Aufgabenfelder erfasst werden müssen. Das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld kann nur durch Deutsch oder eine Fremdsprache abgedeckt sein, unter den vier Abiturfächern muss Deutsch oder Mathematik oder eine fortgeführte Fremdsprache sein (§ 12 APO-GOST). Die Prüfung selbst sieht eine schriftliche Leistung im ersten bis dritten Abiturfach vor, also in drei Fächern. Das vierte Abiturfach ist verpflichtendes Fach der mündlichen Prüfung. Zum Vergleich: Das schweizerische Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR) sieht mindestens fünf Prüfungsfächer vor, darunter Mathematik, die Erstsprache sowie eine zweite Landes- bzw. Kantonsprache, die alle nicht abgewählt werden können (MAR Art. 14).

Im Reglement von Nordrhein-Westfalen dauert die schriftliche Prüfung in den ersten beiden Fächern (Leistungsfächer) viereinviertel Zeitstunden, im dritten Fach drei Zeitstunden. Bei einem bestimmten Leistungsstand können auch in den ersten drei Fächern mündliche Prüfungen angesetzt werden. Für die mündliche Prüfung wird eine Regel-Vorbereitungszeit von 30 Minuten angenommen, die Prüfung selbst dauert mindestens 20 und höchstens 30 Minuten (§ 32, 35ff. APO-GOST). Jede schriftliche Arbeit wird von zwei Fachkräften korrigiert und bewertet, die obere Schulaufsichtsbehörde kann Lehrkräfte anderer Schulen mit der Zweitkorrektur beauftragen (§ 34 APO-GOST).

Das MAR sieht schriftliche Prüfungen vor, mündliche können zusätzlich abgenommen werden (MAR Art. 14, 1). Die Prüfungshoheit der einzelnen Schulen ist bislang unangetastet,

⁶⁴ Die Lehrstellensituation insgesamt ist auch in Bayern angespannt. Auf jeden Bewerber und jede Bewerberin entfielen im Mai 2005 0.72 Stellenangebote.

⁶⁵ Deutsch, Musik, Kunst, Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Niederländisch, Italienisch, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch.

⁶⁶ Geschichte, Erdkunde, Philosophie, Sozialwissenschaften, Recht, Erziehungswissenschaft, Psychologie.

⁶⁷ Mathematik, Physik, Biologie, Chemie, Ernährungslehre, Informatik, Technik.

⁶⁸ Grundkurse werden mit drei, Grundkurse in einer neu einsetzenden Fremdsprache mit vier und Leistungskurse mit fünf Wochenstunden unterrichtet (§ 6 (1) APO-GOST).

Auslagerungen von Prüfungsteilen sind nicht üblich. Ein Zentralabitur, wie dies inzwischen fast alle deutschen Bundesländer eingeführt haben oder einführen werden,⁶⁹ ist in der Schweiz noch nicht diskutiert worden. Die kantonalen Regelungen sind uneinheitlich. Das Prüfungswesen ist von Schule zu Schule unterschiedlich organisiert, gemeinsame Standards fehlen, die gleiche Berechtigung - gymnasiale Maturität - kann unter sehr verschiedenen Voraussetzungen erworben werden.

2.4. Quantität und Bedarf in der Schweiz

Eine politische Frage, die seit dem OECD-Länderexamen für die tertiäre Bildung 2002⁷⁰ im Raum steht, bezieht sich auf die Menge der Schulabschlüsse, die zum Hochschulzugang berechtigen sowie damit zusammenhängend die Chancen von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. Der Bericht konstatiert, dass die Schweiz lange Zeit ausschliesslich auf das erfolgreiche Berufsbildungssystem gesetzt und den Tertiärbereich vernachlässigt. Seit Mitte der achtziger Jahre seien aber Anstrengungen auch im Bereich der tertiären Bildung, die Universitäten wurden ausgebaut und neu wurden Fachhochschulen geschaffen. Zwar lägen die Quoten für den Hochschuleintritt und -abschluss noch immer unter dem OECD-Durchschnitt, aber alles deute darauf hin, „dass die Nachfrage nach einem Zugang zur Tertiärstufe und nach tertiären Bildungsabschlüssen weiter zunehmen wird“ (OECD Länderexamen 2003, S. 195).

Genauere Angaben, wie hoch die Nachfrage voraussichtlich sein wird, fehlen. Dem Bericht liegt ein breiter Begriff „tertiärer Bildung“ zugrunde, der nicht nur Hochschulabschlüsse umfasst. Auch wird vermerkt, dass in der Schweiz zahlreiche Ausbildungsgänge auf der Tertiärstufe existieren, die bislang nicht zur „Hochschulausbildung“ gezählt werden (ebd.). Wie aber das Angebot auf die Nachfrage reagieren soll, etwa mit welcher Art von Ausbau, bleibt eher unbestimmt und wäre auch dann schwierig zu bestimmen, wenn allein die Hochschulausbildungen betrachtet werden.

Im Idealfall könnte man von einer gesellschaftlichen Passung sprechen. Es werden nur so viele Absolventinnen und Absolventen ausgebildet, wie auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden, Angebot und Nachfrage halten sich die Waage. Aber das ist eine Grenzerwartung, die eher mit Planwirtschaft als mit der freien Wahl der Studien zu tun hat. Angesichts der Differenziertheit der Verhältnisse und der Aufteilung in ganz verschiedene Sektoren sind Steuerungen dieser Art nicht möglich.

Die Passungsverhältnisse zwischen Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen und dem Arbeitsmarkt sind bereits zwischen einzelnen Fächern wie Architektur oder Betriebswirtschaftslehre sehr verschieden (PÄTZMANN 2005). Zudem müssen Sektoren, die mit Niederlassungsbewilligungen (Medizin/Zahnmedizin) arbeiten oder die ihre Abschlüsse

⁶⁹ Auch das Bundesland Nordrhein-Westfalen führt von 2007 an ein Zentralabitur durch. Das betrifft die schriftlichen Prüfungen. Grundlage der Prüfungen ist der Unterricht in der Qualifizierungsphase, also den letzten beiden Schuljahren. Die Lehrpläne dieser beiden Klassen machen dafür verbindliche Vorgaben.
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost-07/>

⁷⁰ Die Schweiz hat 1989 erstmals eine externe Evakuierung ihres Bildungswesens durch Experten der OECD durchführen lassen. Seinerzeit nahmen sechs Kantone am „Länderexamen“ teil, Zürich, Uri, Aargau, Tessin Wallis und Neuenburg.

auf staatliche Eingangsvoraussetzungen und Stellen beziehen (wie die Lehrämter) von solchen unterschieden werden, die (wie das Fach Psychologie) einen freien Arbeitsmarkt voraussetzen. Schon der Bedarf an universitär ausgebildeten Lehrkräften für die Gymnasien lässt sich mittelfristig nur schwer abschätzen, weil zu viele Variablen den Prozess der Personalentwicklung bestimmen. Der Bedarf an Therapeutinnen und Therapeuten mit einem Universitätsabschluss dürfte noch weniger zu berechnen sein.

Universitäten und Fachhochschulen bieten nicht Studienplätze an, sondern nehmen Studierende auf. Die Zahl der Studienplätze ist identisch mit der Zahl der Studierenden. Steigt diese Zahl, dann werden nicht die Studienplätze knapp, sondern sinkt bei gleich bleibenden Rahmenbedingungen die Qualität der Betreuung. Für mehr Studierende steht die gleiche Zahl von Dozentinnen und Dozenten zur Verfügung. Das gilt in umgekehrter Richtung ebenso. Dabei ist auch zu beachten, dass die Zahl der gymnasialen Maturitätszeugnisse im Jahr 1990 12.090 betrug und dreizehn Jahre später etwa 4.500 Zeugnisse mehr ausgestellt wurden, wobei sich zwischenzeitlich mit den Fachhochschulen das Angebot veränderte.

Schon aus diesen Gründen ist eine pauschale Forderung nach „mehr“ Maturandinnen und Maturanden unangebracht. Es gibt keine Angaben darüber, wie viele Studierende in Zukunft benötigt werden, alle diesbezüglichen Forderungen basieren auf Vergleichen mit dem Ausland, wo, wie gezeigt, gänzlich andere Verhältnisse herrschen. Nicht ohne Grund hat der Rat der Europäischen Union nur die Abschlüsse auf der Sekundarstufe II mit einem Benchmark versehen, nicht die Steigerung der Zahl der Studierenden insgesamt. Gesteigert werden soll die Zahl der Studienabschlüsse in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, was nicht zwingend einen Zuwachs der Gesamtzahl aller Studierenden voraussetzt.

Aus der landesweiten Befragung EVAMAR - wie gleich dargestellt werden wird - ging hervor, dass weit zu wenig Schweizer Maturandinnen und Maturanden sich für den Bereich Technik (harte Ingenieurwissenschaften) und zu wenig für Mathematik und Naturwissenschaften interessiert. Ausgehend vom Benchmark der EU lässt sich hier Bedarf feststellen, nicht jedoch in einem allgemeinen Sinne, wie oft behauptet wird. Die Systeme sind zu verschieden, um sich durch Zahlenvergleiche auf eine gemeinsame Linie bringen zu lassen. Daher ist nicht einfach Steigerung angesagt, sondern eine differenzierte Betrachtung. Wenn in Italien 73% derjenigen Schülerinnen und Schüler, die eine *maturità* erworben hat, studieren, ist das nicht „mehr“ oder „besser“ als in der Schweiz, sondern zunächst nur eine Zahl, die nicht deswegen aufgewertet wird, weil in der Schweiz bestimmte Abschlüsse sinken.

Zwar zeigen die Bildungsabschlüsse für das Jahr 2003 eidgenössisch einen Rückgang der Maturitätszeugnisse von etwa 14% gegenüber dem Vorjahr,⁷¹ aber die Entwicklung muss in ihrem Zusammenhang betrachtet werden. Im gleichen Zeitraum war auf Bundesebene ein Anstieg der Berufsmaturitätszeugnisse auf 10.3% festzustellen sowie eine unverändert hohe Zahl von Fähigkeitszeugnissen in Berufslehren BBG. Insgesamt wurden im Jahre 2003 83.467 Bildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II erworben, davon 50.734 in Berufslehren BBG. Zum Vergleich: 16.497 Maturitätszeugnissen⁷² standen 9.027 Berufsmaturitätszeugnisse gegenüber. Auf der Tertiärstufe wurden im gleichen Jahr 42.964 Diplome vergeben, davon 25.989 in der Höheren Berufsbildung und 16.975 an den

⁷¹ Im Schuljahr 2003/2004 wurden in der Schweiz 19.199 Maturitätszeugnisse vergeben, ein Jahr später waren es 16.497 und noch ein Jahr später 15.993. Die Maturitätsquote sank von 19.1% auf 18.6%.

⁷² Die Zahl der gymnasialen Maturitätszeugnisse betrug in der Schweiz im Jahre 1990 12.090 und im Jahre 2000 15.024.

verschiedenen Hochschulen.⁷³ Wer also Fragen nach der gesellschaftlichen Passung der Maturitätsabschlüsse stellt, muss das Gesamtsystem vor Augen haben, das - nochmals - deutlich von der Berufsbildung bestimmt wird.

Ein Indikator für den Erfolg der Berufsausbildung ist die Jugendarbeitslosigkeit, die sich auf die Beschäftigung der 15 bis 24jährigen bezieht. Die Quote ist in Ländern, die nur schulische Berufsbildungen kennen, vielfach signifikant höher als in Ländern mit einem dualen System. Offenbar stellen Berufslehren, auch wenn ihre Zahl wie in Österreich zurückgeht, einen vergleichsweise sicheren Einstieg in die Berufswelt dar. Die Jugendarbeitslosigkeit liegt etwa in Finnland konstant bei über 25%, während sie in Österreich oder der Schweiz zwischen 5 und 7% beträgt. In der Schweiz ist im Jahre 2004 ein leichtes Ansteigen des Lehrstellenangebotes zu verzeichnen gewesen,⁷⁴ die Jugenderwerbslosenquote lag im zweiten Quartal 2004 mit 7,7% über der Gesamterwerbslosenquote (4,3%), aber beide Quoten sind im internationalen Vergleich niedrig und können als die Folge von aktiver Arbeitsmarktpolitik verstanden werden.⁷⁵

Die ökonomische Frage, ob die Ausdehnung des Humankapitals auf der Tertiärstufe sich positiv auf die wirtschaftliche Entwicklung auswirkt, lässt sich beim derzeitigen Stand der Forschung kaum beantworten. „Die Frage lautet, ob neben den privaten Bildungsrenditen auch die gesellschaftlichen ... deutlich positiv ausfallen. Dies muss nicht zwingend der Fall sein, da es auch zu Überinvestitionen oder einem *crowding out* anderer Produktionsfaktoren kommen kann, die höhere Wachstumsbeiträge liefern könnten“ (RIPHAHN 2003, S. 12). Das Länderexamen der OECD schlägt eine deutliche Erhöhung der Investitionen im Tertiärbereich vor, mit Argumenten, die empirisch kaum gesichert sind (ebd.). Die vorliegenden Studien über die privaten Renditen ergeben „ein vergleichsweise geringes Gefälle“ zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen. Berechnungen zu den sozialen Renditen verschiedener Bildungsgänge liegen für die Schweiz nicht vor (ebd., S. 13).

Die Anzahl der Eintritte in ein universitäres Studium lag im Jahr 2004/2005 schweizweit bei 18.4%, also leicht geringer als die gymnasiale Maturitätsquote in diesem Jahr, die 18.6% betrug. Ein Teil der Maturandinnen und Maturanden beginnt mit einem Studium an einer Fachhochschule, wengleich nicht zwingend im Jahr der Maturitätsprüfung. Die Eintrittsquote der Fachhochschulen betrug im Jahr 2004/2005 15.3%, das ist wesentlich höher als die Berufsmaturitätsquote von 10.9%. Im Jahr 2004 machten die Studienanfänger an den schweizerischen Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) 31% der gleichaltrigen Bevölkerung aus.⁷⁶ Nur ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen der Berufsmaturität beginnt unmittelbar nach Abschluss ein Fachhochstudium, 1997 war es noch ein Drittel. Frauen tendieren deutlich weniger dazu als Männer, ein Fachhochschulstudium aufzunehmen.

Aber das muss nicht bedeuten, dass Chancen verpasst werden; es ist auch möglich, dass zum Zeitpunkt der Entscheidung Alternativen attraktiver sind, wobei die Berechtigung, einmal erworben, nicht limitiert ist. Wer will, kann zu jedem späteren Zeitpunkt studieren. Steuerbar ist das Verhalten der Absolventinnen und Absolventen nur begrenzt. Die

⁷³ Quelle: Bundesamt für Statistik.

⁷⁴ Quelle: Lehrstellenbarometer.

⁷⁵ Quelle: Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement.

⁷⁶ Die Summe der beiden Teilquoten ist höher als die der Gesamtquote, weil diese von Mehrfachzählungen bereinigt wurde. Quelle aller Angaben: Bundesamt für Statistik in diversen Publikationen.

entscheidende Steuerungsgrösse sind die öffentlichen Bildungsausgaben.⁷⁷ Maturitätsschulen sind teuer: Im Jahre 2002 betrug die laufenden Kosten pro Schülerin und Schüler durchschnittlich 20'000 Franken, verglichen mit Kosten pro Kind von durchschnittlich 6000 Franken pro Kind in der Vorschule, 11.000 Franken in der Primarschule und 15'000 Franken auf der Sekundarstufe I. Die Zahlen müssen mit kantonalen Varianten betrachtet werden: Im Kanton Zürich wurden im Rechnungsjahr 2003 für jeden Lernenden der Volksschule Fr. 17'980 ausgegeben, während die Kosten pro lernenden an den Mittelschulen Fr. 22'465 betrug. Grund für diese Differenz sind vor allem die unterschiedlichen Lohnkosten (Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich 2005).⁷⁸

In den allgemeinbildenden Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II nahm die Zahl der Lernenden zwischen 1990 und 2000 um ein Drittel zu, während die Ausgaben bis 1996 stagnierten, 1997 sogar sanken und nach 1998 wieder leicht anwuchsen. Die Forderung nach einem deutlichen Anstieg der Zahl der Maturandinnen und Maturanden muss auch vor dem Hintergrund der Finanzierbarkeit gesehen werden. Die Bildung gehört wohl zusammen mit der sozialen Wohlfahrt zu den wichtigsten Posten in den öffentlichen Budgets. Die realen Ausgaben für das Sozialwesen in der Schweiz haben zwischen 1990 und 2002 um etwa 50% zugenommen, aber der Anteil der Ausgaben für den Bildungsbereich ist im gleichen Zeitraum gesunken. Erst im Jahre 2002 erreicht der Anteil mit 18.6% etwa den Wert von 1990 mit 18.7% der öffentlichen Ausgaben von Bund, Kantonen und Gemeinden. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandprodukt betrug im Jahre 2002 5.8%. Der europäische Mittelwert zwischen 1995 und 2001 beträgt 5.1%. Höher als die Schweiz liegen alle nordischen Länder sowie Frankreich und Österreich. Signifikant gestiegen sind die öffentlichen Ausgaben für Bildung nur in Dänemark.

In der Schweiz sind zwischen 2001 und 2002 die Bildungsausgaben stärker gewachsen als die Gesamtausgaben der öffentlichen Hand. Keine deutlichen Erhöhungen gab es nur in den Kantonen Waadt, Solothurn und Bern, und einzig in Genf wurden die Bildungsausgaben gesenkt. 54% der Ausgaben bestreiten die Kantone, 33% die Gemeinden und 13% der Bund. Nach einem Jahrzehnt der Stagnation steigen die Ausgaben zwischen 2001 und 2002 wieder an. Allerdings sind nicht alle Schultypen gleich betroffen. Mehr als die Hälfte (54.3%) der gesamten Bildungsausgaben werden für die Lehrerbesehung ausgegeben, das sind 13.5 Milliarden Franken pro Jahr. 90 Prozent der Bildungsausgaben entfallen auf laufenden Ausgaben, 9.3% sind Investitionsmittel. Kantonal liegt der Anteil der Löhne für die Lehrkräfte und das andere Personal an den Schulen zwischen 56 und 81%.

Ein solches System kann nicht mit einem grossen Zuwachs der teuersten Kategorie belastet werden. Daher erwartet das Bundesamt für Statistik entgegen den Experten der OECD in einer Prognose bis 2013 auch keinen Zuwachs der gymnasialen Maturitätsquote. Die Quote von 19.0% im Jahre 2003 wird auf 19.2% im Jahr 2013 ansteigen, also faktisch konstant bleiben. Vorher wird es zu einem leichten Rückgang kommen, mit dem Tiefstwert von 18.5% im Jahre 2007. Auch an der Geschlechterverteilung wird sich kaum etwas ändern. Im Jahre 2013 werden weiterhin mehr Frauen (22.2%) als Männer (16.3%)

⁷⁷ Die folgenden Angaben, wo nicht anders zitiert, nach: Bildungsstatistik Schweiz 2004, Bundesamt für Statistik 2005.

⁷⁸ Im Kanton Luzern kostet eine Sekundarschülerin bzw. ein Sekundarschüler die Gemeinden rund 17'000 Franken, das Untergymnasium kostet pro Lernende rund 19'000 Franken. Soll zwischen Kanton und Gemeinden eine angemessene Kostenverteilung erreicht werden, dann müsste der Kanton je gleich viel für die Sekundarschulen und die Untergymnasien zahlen, was dazu führen würde, die Gemeindebeiträge für die Untergymnasien heraufzusetzen. Hier liegt der Kern des Konfliktes (Antwort Regierungsrat 2005).

Maturitätszeugnisse erwerben. Angesichts der im Folgenden näher zu beschreibenden Studienwahlen besteht also im Blick auf den Benchmark Mathematik, Naturwissenschaften und Technik tatsächlich ein echter Handlungsbedarf.

Abzuwarten bleibt die Auswirkung des demographischen Wandels auf den Bildungsbereich und die Nachfrage nach gymnasialer Bildung. Das Bundesamt für Statistik hat in einer weiteren Prognose verschiedene Szenarien durchgespielt, die auf den erwartbaren Bevölkerungsrückgang reagieren (Bildungsperspektiven 2005). Im Ergebnis nimmt im Prognosezeitraum zwischen 2004 und 2014 die Zahl der Primarschülerinnen und Primarschüler um 14% ab. Die Zahl schrumpft von 499'900 Lernenden im Jahre 2003 auf voraussichtlich 430'000 im Jahre 2014. Die Zahl im Primarschulbereich (ISCED 1) wächst nur noch 2005, danach nimmt sie kontinuierlich ab. Im gleichen Zeitraum sinkt auch die Zahl der Lernenden auf der Sekundarstufe um 13% auf dann 229'000 Personen.

Gesamthaft geht die Zahl der Schülerinnen und Schüler im obligatorischen Bereich drastisch zurück. 2014 dürfte es gemäss Prognose 100.000 bis 110.000 Lernende weniger geben, das wäre ein Rückgang um 11.0% der Gesamtschülerschaft. Sie erreicht dann einen Tiefstwert wie zuletzt 1987 und 1988. Das gilt für alle Kantone ausgenommen Genf und Zug; die höchsten Einbrüche mit 20% weniger Schülerschaft wird es in den Kantonen Uri, Glarus, Schaffhausen, Appenzell und Thurgau geben (ebd., S. 18f.). Am geringsten wird die negative Entwicklung für den Kanton Zürich prognostiziert. Der Schwund der Schülerschaft bis 2004 wird total, bezogen sowohl auf Primarschule als auch auf Sekundarstufe I, bei unter 2% liegen (ebd., S. 36). Vorausgesetzt wird immer, dass sich die Bevölkerungsentwicklung nicht wesentlich ändert und auch die interkantonalen Wanderungssaldi stabil bleiben.

3. Schweizer Entwicklungen nach dem MAR

Die Schweizerischen Gymnasien entsprechen weder dem deutschen Typus noch dem österreichischen. Die mit dem Maturitätszeugnis erworbene Berechtigung ist dagegen vergleichbar, wenngleich in Deutschland die allgemeine Hochschulreife zunehmend ergänzt wird durch universitäre Eingangsabklärungen der einen oder anderen Form. In der Schweiz ist die Berechtigung zum Universitätsstudium bislang nur durch den Eignungstest für das Medizinstudium begrenzt, in Österreich gab es bislang nicht einmal diese Beschränkung. Nach dem Urteil des Europäischen Gerichtshofes werden aber in bestimmten Fächern zusätzliche Bedingungen für die Aufnahme eines Studiums eingeführt. In der Schweiz gibt es Diskussionen über eine Fakultätsreife und/oder die Bestimmung des Zugangs durch die Universitäten und Hochschulen.

Die Gymnasien in Österreich werden durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Wien zentral geführt, in Deutschland gibt es, wie in der Schweiz, ein föderatives System, das allerdings in den einzelnen Bundesländern ebenfalls eine zentrale Verwaltung mit einer hohen Regelungsdichte kennt. Entsprechend begrenzt ist die fachliche Autonomie der einzelnen Schule, während Schweizer Gymnasien traditionell über einen hohen Grad an Autonomie verfügen konnten. Der Lehrplan war und ist Sache der einzelnen Schule und so des Kollegiums. Erst mit der Diskussion um die „Mittelschule von morgen“ (1972) kam überhaupt das Bedürfnis auf, die Ziele und Inhalte des gymnasialen Unterrichts näher zu umschreiben und festzulegen. Bis dahin waren die Schulen im Rahmen der Maturitätsanerkennung weitgehend frei, über ihre Curricula selbst zu bestimmen, ohne auf Vorgaben achten zu müssen.

Ein nationales Curriculum für die Gymnasien wie in Österreich ist in der Schweiz nicht absehbar, und eng geführte kantonale Lehrpläne vergleichbar denen deutscher Bundesländer sind kaum zu erwarten. Der erste eidgenössische Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen von 1994 enthielt keinerlei inhaltliche Vorschriften und nicht einmal Beispiele, sondern nur Ziele. Die Entwicklungen im Kanton Bern zeigen allerdings, dass stärkere Vorgaben möglich sind. Der Erziehungsdirektor des Kantons Bern hat am 29. Juli 2005 einen kantonalen Lehrplan für den vierjährigen gymnasialen Bildungsgang in Kraft gesetzt, der ab dem Schuljahr 2006/2007 erstmals für die neunten Klassen gilt. Der Lehrplan vereinheitlicht die Lektionentafel und gibt für alle Fächer Bildungs-, Richt- und Grobziele vor, ohne allerdings die fachlichen Inhalte detailliert festzulegen (Erziehungsdirektion 2005). Aber selbst mit einer solchen kantonalen Vorgabe unterscheidet sich der Grad an Autonomie der Schweizer Gymnasien beträchtlich von dem der deutschen oder österreichischen.

Auch organisatorische Merkmale wie die Anstellungsbedingungen des Personals, der Status der Beschäftigung, die Kompetenz der Schulleitung oder die Lektionentafeln sind zwischen den drei Ländern sehr verschieden. Zudem ist die Besoldung sehr unterschiedlich. Es kann also nur sehr begrenzt von einer gemeinsamen „Kultur des Gymnasiums“ die Rede sein, die schon im 19. Jahrhundert bei vergleichbaren Aufgaben in der Elitebildung nicht bestanden hat. Die Schweizer Gymnasien sind überwiegend Kantonsschulen, deren Kapazitäten auf den Bedarf der einzelnen Kantone hin zugeschnitten sind. Das erklärt die

grossen Unterschiede, die sich nicht nur in der Maturitätsquote zeigen, sondern die auch in den Ressourcen, im strukturellen Aufbau und im Selbstverständnis gegeben sind.

Die schweizerische gymnasiale Maturitätsquote lag im Jahre 2003 bei 19.0%. Dabei müssen erhebliche kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden. Im Kanton Genf erhielten in diesem Jahr 29.9% der 19jährigen das Maturitätszeugnis, im Kanton Basel-Stadt waren es 24.9%. Im Blick auf die Deutschweizer Kantone erzielt Basel-Stadt den höchsten Wert. Generell liegt die gymnasiale Maturitätsquote in den französischsprachigen Kantonen höher, wie sich auch an einem Vergleich mit der Berufsmaturitätsquote zeigen lässt. Im Jahre 2002 erreichten schweizweit 8'195 Personen die Berufsmaturität, die Quote liegt bei 9.5%, wobei sie im Kanton Genf 5.1% und im Kanton Aargau 14.5% beträgt. Nur im Westschweizer Kanton Neuenburg steht einer Quote von 30.7% Gymnasialmaturität eine relativ hohe Quote von 13.2% Berufsmaturität gegenüber.

Die Deutschweizer Kantone unterscheiden sich im Blick auf die gymnasiale Maturitätsquote nochmals deutlich. Dem höchsten Wert in Basel-Stadt steht der tiefste Wert in Glarus mit 12.0% gegenüber. Wenn man eine hohe (>20%), eine mittlere (15-20%) und eine niedrige (<15%) Maturitätsquote unterscheidet, dann liegt der Kanton Zürich mit 18,4% (2004) im mittleren Bereich. Zum Vergleich: Die Maturitätsquote lag 2003 im Kanton Bern bei 17.7%, im Kanton St. Gallen bei 14.2%, im Kanton Schwyz bei 16.1% und im Kanton Luzern bei 17.1%. Höher als im Kanton Zürich lag die Quote nur in Basel-Stadt. Die Unterschiede sind verglichen mit den Werten von 1993 angenähert worden. In diesem Jahr war die Spanne zwischen dem Höchstwert von Genf (32.4%) und dem Tiefstwert in Appenzell I.Rh. (7.6%) weit ausgeprägter. Die höchste Maturitätsquote nach Regionen war 2003 im Tessin (28.2%) zu verzeichnen, die tiefste mit 14.5% in der Ostschweiz. Das war 1993 nicht anders, nur lagen die Quoten niedriger, 24.7% im Tessin, 9.8% in der Ostschweiz.

Die Entwicklung der Schweizer Gymnasien ist in den letzten zehn Jahren vor allem durch das neue Maturitätsanerkennungsreglement beeinflusst worden. Die Ziele dieses Reglements sehen erstmalig nicht nur das Erreichen fachlicher sondern auch überfachlicher Kompetenzen vor. Zur Einschätzung dieser Entwicklung ist zunächst der Kontext der Entscheide vor zehn Jahren zu berücksichtigen (3.1.). Im Blick auf die Abstimmung des Curriculums waren die Vorgaben des Rahmenlehrplans von 1994 massgebend, in dem erstmalig für alle Fächer des Gymnasiums allgemeine Bildungsziele sowie Richtziele formuliert wurden (3.2.). Die Zielsetzungen der Reform sind knapp zehn Jahre später landesweit evaluiert worden. Die wesentliche Veränderung zielte ab auf den Fächerkanon des Gymnasiums und die fünf Maturitätstypen. Die neue Fächerstruktur wurde landesweit umgesetzt (3.3.). Massgebend für die Fächerwahl sollen die Interessen der Schülerinnen und Schüler sein (3.4.). Der Ausbildungserfolg muss vom Ziel der breiten Allgemeinbildung her verstanden werden (3.5.). Angestrebt wurden auch Veränderungen des Unterrichts und des Prüfungswesens (3.6.). Schliesslich ist die Reform von den Betroffenen beurteilt und bewertet worden (3.7.).

3.1. Das MAR und sein Begründungskontext

Am 9. Juni 1994 verabschiedete die EDK zuhanden der Kantone einen Rahmenlehrplan, der Bildungsziele für *alle* Maturandinnen und Maturanden formulierte, ohne sie wie bisher auf Maturitätstypen hin auszulegen. Es heisst in der Begründung des Rahmenlehrplans, das Gymnasium könne und dürfe nicht „Propädeutik für einzelne

Wissenschaftszweige betreiben.“⁷⁹ Vielmehr „müssen die Schülerinnen und Schüler zur allgemeinen Hochschulreife bzw. Studierfähigkeit geführt werden; sie sollen in der Wahl ihres Studiums bzw. einer anspruchsvollen höheren Berufs- oder Fachausbildung frei sein.“ Der Rahmenlehrplan wende sich auch an Jugendliche, „die nicht nur eine intellektuelle, sondern zusätzlich auch eine breite, ausgewogene, auch musische Bildung und die Entwicklung und Festigung ihrer Persönlichkeit anstreben“ (Rahmenlehrplan 1994, S. 6).

Nur eine solche breite und ausgewogene Bildung wird als Grundlage für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife angesehen, die zu diesem Zeitpunkt bereits von der Berufsmaturität unterschieden werden musste.⁸⁰ Das schien nur möglich, wenn keine vorzeitige Spezialisierung für bestimmte Tätigkeitsfelder und so auch nicht für akademische Berufe angestrebt wird. Ergänzend heisst es im Rahmenlehrplan, das Gymnasium könne und wolle den Schülerinnen und Schülern keine „Bildung fürs Leben“ vermitteln, also keinen Rucksack. Vielmehr gehe es um „eine Grundlage an Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen,“ die es den Jugendlichen ermöglicht, „ihr Wissen auf jedem Gebiet und jederzeit zu erweitern“ (ebd.). Damit soll eine einseitig gewichtete Bildung ebenso vermieden werden wie eine Bildung, die nach Ende des Lehrgangs als abgeschlossen erlebt wird.

Wie diese Ziele erreicht werden sollen, also welche Umsteuerungen im System der Gymnasien vorgenommen werden müssen, um zu einer ausgewogenen allgemeinen Hochschulreife zu gelangen, die nicht länger eine Propädeutik für bestimmte Studienrichtungen darstellt, ist in dem Rahmenlehrplan nicht näher ausgeführt worden. Er verzichtet weitgehend auf die Formulierung von Implementationsstrategien und liefert aber eine neuartige Klassifikation. Unterschieden wurden erstmalig *Lernbereiche* und *allgemeine Ziele* der Maturitätsbildung.

- Lernbereiche beziehen sich auf Unterrichtsfächer, die der Rahmenlehrplan in Gruppen einteilt und zusammenfasst.
- Die allgemeinen Ziele werden mit einem Profil von fächerübergreifenden Kompetenzen beschrieben (ebd., S. 9ff.).

Diese Ziele sollen als „erzieherischer Gesamtrahmen“ verstanden werden, der die „gemeinsamen Aspekte“ der einzelnen Fächer an Maturitätsschulen aufzeigen soll (ebd., S. 11).

Die Entwicklung des Rahmenlehrplans und die Umstellung des Maturitätsreglements gehen zurück auf Diskussionen in den achtziger und frühen neunziger Jahren. Voraussetzung war das starke Anwachsen der Maturitätszeugnisse zwischen 1965 und 1990.⁸¹ 1965 wurden in der Schweiz 4.653 Diplome ausgestellt, die mit der allgemeinen Hochschulreife zum Studium an einer Universität berechtigten; 1990 waren dies 12.090 Diplome (1994 13.691). Die Maturitätsabschlüsse stiegen auch dann noch an, als der Anteil der 19jährigen sank (1984-1994). Statistisch rekonstruieren lässt sich, dass die Quote um 1900 bei knapp einem Prozent lag und erst zwischen 1960 und 1970 die 5 Prozentmarke überschritt. Die im europäischen Vergleich moderate Expansion erfolgte zwischen 1970 und 1990. Sie konnte nicht ohne Folgen für das curriculare System bleiben, auch wenn weder deutsche noch französische oder gar skandinavische Werte erreicht wurden.

⁷⁹ Das Gymnasium als „Schule einer wissenschaftlichen Propädeutik“ war zum Beispiel der Kern der 18 Thesen zur Situation der höheren Schule, die der Deutsche Philologen-Verband am 31. Mai 1957 in Saarbrücken verabschiedete (Beschlüsse 1957, S. 152).

⁸⁰ Die ersten Klassen begannen 1994 mit der Ausbildung zur Berufsmaturität.

⁸¹ Die Zahlen im Folgenden nach: Von der „Mittelschule von morgen“ 1996, S. 175-183.

Nach 1970 begannen die Kantone mit einer Politik der Dezentralisierung und Regionalisierung des Gymnasialangebots, einige Kantone, die, wie der Kanton Basel-Landschaft, noch keine Gymnasien führten, gründeten neue Schulen, die Nichthochschulkantone vergrösserten ihr Angebot, ebenso die Kantone mit traditionell kleinen Maturitätszahlen. Zwischen 1993 und 1995 stieg die Maturitätsquote nochmals von 15% auf 17%. Trotz Expansion blieben die kantonalen Unterschiede gross. Sie lassen sich für das Jahr 1993 wie folgt darstellen: Die höchste Quote hatte der Kanton Genf mit etwa 32% Maturandinnen und Maturanden, gefolgt vom Kanton Tessin mit knapp 25% und vom Kanton Neuenburg mit etwa 22%. Am anderen Ende der Skala standen der Kanton Appenzell-Innerrhoden mit etwa 8%, der Kanton Nidwalden mit etwa 9% und der Kanton Thurgau mit unter 10%.

Fast alle Kantone haben in den achtziger Jahren ihre Maturitätsquote kontinuierlich erhöht, jedoch nicht annähernd gleich, sondern unterschiedlich. Einen überdurchschnittlich hohen Zuwachs gab es in der Westschweiz und im Tessin, Kantone mit einer tiefen Quote fanden sich besonders der Ostschweiz und der Innerschweiz. Die Situation hat sich insofern verändert, als die Spitze in Genf abgeflacht ist und die meisten Kantone eine Quote um 15% erreicht haben. Im Jahre 2003 lagen nur die Kantone Glarus (12.0%), Aargau (13.6%), Uri (14.2%), Solothurn (14.2%), St. Gallen (14.2%), Schaffhausen (14.3%), Appenzell I.Rh. (14.8%) und Graubünden (14.8%) unter dieser Marge. Von 1993 bis 2003 ist die Quote gesamtschweizerisch um 2 Prozent gestiegen, die Prognose des Bundesamtes für Statistik geht wie gesagt davon aus, dass bis 2013 die Quote bei 19.2% stagnieren wird.

Schon in den achtziger Jahren fragte sich, wie ein System weiterentwickelt werden soll, das ursprünglich auf eine ganz schmale Elite zugeschnitten war. Die MAV-Revision von 1925 erfolgte vor dem Hintergrund einer Maturitätsquote von 2%. Die nächste wichtige Revision von 1968 setzte eine Quote von 5.7% voraus. Danach erfolgte die Öffnung der Gymnasien, die die Zugänge veränderte und damit einhergehend die Zusammensetzung der Schülerschaft. Der bildungsbürgerliche Hintergrund verlor an Gewicht, neue einkommensstarke Schichten bestimmten die Nachfrage, die Maturitätsquote wuchs nicht zufällig stark in urbanen Siedungsformen mit einem hohen Anteil an Beschäftigten im Dienstleistungsbereich sowie in den Hochschulkantonen. Im Zuge der Expansion veränderte sich die Wahl der verschiedenen Maturitätstypen in nur zwei Jahrzehnten grundlegend. Die grundlegende Revision des Reglements war eine Antwort auf diese Entwicklung.

Das neue Schweizerische *Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen* (Maturitäts-Anerkennungsreglement MAR) wurde am 1. August 1995 in Kraft gesetzt. Bis dahin sind fünf feste Maturitätstypen unterschieden worden, die in der *Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen* (MAV) wie folgt beschrieben wurden:

„Der kennzeichnende Unterschied zwischen den einzelnen Typen besteht darin, dass beim Typus A Latein und Griechisch, beim Typus B Latein und die dritte Landessprache oder Englisch, beim Typus C Mathematik und Naturwissenschaften, beim Typus D die dritte Landessprache oder Englisch und eine weitere moderne Fremdsprache (Englisch oder die dritte Landessprache oder Spanisch oder Russisch), beim Typus E Wirtschaftswissenschaften und die dritte Landessprache oder Englisch besonders gepflegt werden. In den Fächern des Typus D ist ein besonderer Akzent auf die Vermittlung der geschichtlichen Aspekte zu legen“ (MAV §8,2).

Die MAV-Revision von 1968 durch den Schweizerischen Bundesrat hatte zwei Neuerungen festgelegt: Zum einen wurde ein siebzigjähriger Streit beendet, indem entschieden wurde, dass auch der lateinlose Maturitätstypus C zum Medizinstudium berechtigte. Vorher war dies nur mit dem Typus A und B möglich. Nunmehr konnte erstmals ohne Lateinnachweis eine Ausbildung zum Arzt und zur Ärztin begonnen werden. Zum anderen wurde der seinerzeit so genannte „gebrochene Bildungsweg“, also der Übertritt ins Gymnasium nach Besuch eines Schultyps der Sekundarstufe I, als vollberechtigt anerkannt. Die Vorbereitung auf die Maturität wurde auf eine Dauer von in der Regel sechs Jahre begrenzt, nach dieser Revision konnten Lang- und Kurzgymnasien unterschieden werden (Von der „Mittelschule von morgen“ 1996, S. 14).

1972 kam eine weitere MAV-Revision zustande. Mit ihr wurden die neusprachlichen Gymnasien und die Handelsschulen aufgewertet, sie erhielten den Maturitätstypus D und E zugesprochen. Beide Typen wurden zunächst mit grosser Skepsis betrachtet. Besonders der Typus D, dessen Vorgängerschulen zumeist höhere Mädchenschulen waren, musste mit massiven Vorurteilen kämpfen, die noch 1982 zu Vorstossen führten, dem Lehrgang zusätzliche Auflagen aufzunötigen (ebd., S. 16). Auch der Typus E war anfänglich umstritten, nicht wegen des Geschlechts, auch nicht aufgrund der Nachfrage, sondern weil die breite gymnasiale Allgemeinbildung vermisst wurde. Die Kritik blieb wirkungslos. Nach der Preisgabe der Lateinvoraussetzung für das Medizinstudium und der Einführung von zwei neuen Maturitätstypen entwickelte sich das Schweizerische Gymnasium bei gleichzeitiger Expansion in eine historisch neue Richtung.

Zu Beginn der neunziger Jahre liess sich die Situation der Gymnasien so fassen: Der altsprachliche Maturitätstyp A war sehr schnell zum „Resttyp“ (ebd., S. 182) geworden, der meist nur noch in gemischten Klassen angeboten wurde. Betrug sein Anteil an den eidgenössisch anerkannten Maturitätsabschlüssen im Jahre 1970 noch 12%, so waren dies 1975 nur noch 5.8% und 1990 3.4%. Ähnlich sank der Typus B von 41.9% (1970) über ein Zwischenhoch von 44.3% (1975) auf 29.4% (1990). Der Typ C wies dagegen im gleichen Zeitraum eine hohe Stabilität auf. Sein Anteil bewegte sich von 24.3 % (1970) über 27.2% (1975) auf 24.7% (1990). Der Typus D dagegen stieg von 5.3% im Jahre 1965 auf 15.7% im Jahre 1990, und der Typus E stieg gar von 6.4% (1975) auf 17.7% (1990). 1993 betrug der Anteil der Maturitäten im Typus E 20.3%. Typ D und E entwickelten sich zwischen 1975 und 1993 zulasten von Typ B, nachdem Typ A schon vorher einen rasanten Bedeutungsverlust erlebt hatte.

Vor diesem Hintergrund ist das MAR entwickelt worden. Mit ihm wurde ein mehrstufiges, flexibleres System eingeführt, das zum Teil auf Wahlfreiheit der Schülerinnen und Schüler beruht. Die Kantone haben das neue System unterschiedlich schnell realisiert. Im Kanton Zürich erfolgte die Umstellung von dem alten System der Maturitätstypen auf das neue MAR mit dem Schuljahr 1998/1999. Das neue System sieht für die gymnasialen Lehrgänge mindestens und verbindlich sieben *Grundlagenfächer* vor, die Wahl eines *Schwerpunktfaches* und eines *Ergänzungsfaches* sowie die Abfassung der *Maturaarbeit*. Das Angebot kann kantonal ergänzt, aber nicht minimiert werden. Die neuen Maturitätsprofile unterscheiden sich von den alten Maturitätstypen primär durch die Wahl des Schwerpunktfaches und des Ergänzungsfaches, die durch weitere Wahlmöglichkeiten komplettiert wird. Ausserdem ist die Maturaarbeit verbindlich.

Die Ziele der MAR-Revision hat der damalige Präsident der eidgenössischen Maturitätskommission, der Lausanner Telekommunikationswissenschaftler PIERRE-GÉRARD FONTOLLIET, so bestimmt:

Objectifs pour la révision

- *Reformuler les buts des études gymnasiales* dans une langue plus actuelle en les étendant à des notions comme la formation permanente, le développement de la curiosité et de l'imagination, l'acquisition d'une méthode de travail, l'exercice de la communication, le rapport à l'information, les références au contexte naturel, technique, social et culturel.
- *Promouvoir et respecter le projet de l'élève* pour sa formation, par un système d'options impliquant une information et un conseil préalables.
- *Tenir compte de la réalité et de la richesse multiculturelle* de notre pays plurilingue.
- *Décloisonner les disciplines traditionnelles* en respectant leur spécificité, telle qu'elle ressort du PEC.⁸²
- *Instaurer un travail de maturité*, obligatoire pour tous les élèves, dans le but de développer les aptitudes attendues de l'université: travail autonome, ouverture de l'esprit, recherche et valorisation d'informations, expression écrite et orale.
- *Assouplir le système des types* pour l'ouvrir à un panachage plus éclectique et éviter la rigidité et l'étanchéité d'une orientation précoce (FONTOLLIET 1996, S. 53).

Die Absicht war also, rigide und „wasserdichte“ Maturitätstypen zu vermeiden, einen Strauss von Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, breitere Ziele als nur solche des Fachunterrichts anzustreben, die Interessen der Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen, die ihre Bildung als eigenes Projekt betrachten sollen, weiter die traditionellen Fachgrenzen bei Wahrung der Eigenheiten der Disziplinen zu öffnen, die Mehrsprachigkeit der Schweiz gebührend zu beachten und mit der Einführung der Maturaarbeit mehr Selbständigkeit im Arbeitsverhalten zu erreichen.

Das im MAR festgelegte Bildungsziel der Maturitätslehrgänge geht auf diese Vorgaben zurück, insbesondere gilt das für die erste Bestimmung, die FONTOLLIET formuliert hat (ebd.). Das Ziel ist anspruchsvoll und betrifft verschiedene Bereiche, nämlich Anforderungen der Hochschulreife allgemeiner Art, spezielle Anforderungen an Lernfähigkeit und methodisches Arbeiten, Sprachkenntnisse und Formen der Enkulturation sowie den Aufbau von Haltungen und Einstellungen.

MAR Artikel 5 Bildungsziel¹

Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Lernen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.

⁸² PEC/RLP: Plan d'études cadre pour les écoles de maturité/Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen.

MAR Artikel 5 Bildungsziel²

Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.

MAR Artikel 5 Bildungsziel³

Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.

MAR Artikel 5 Bildungsziel⁴

Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene. Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur zu übernehmen.

Im Blick auf das erste Ziel werden nicht Wissenschaftsgruppen angesprochen, sondern Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler ausbilden müssen. Sie erwerben mit dem Maturitätsausweis die „allgemeine Hochschulreife“ (MAR Art. 2,1) und nicht den Zugang zu einzelnen Fakultäten oder bestimmten Universitäten. Entsprechend ist die Berechtigung gehalten. Sie betrifft die Zulassung zu den Eidgenössischen Technischen Universitäten, zu den kantonalen Universitäten, sowie zu den eidgenössischen Medizinalprüfungen und den eidgenössischen Prüfungen für Lebensmittelchemikerinnen und -chemiker (MAR Art. 2, 3a-c). Die Maturitätsschulen bereiten ihre Absolventinnen und Absolventen darauf vor, ein Hochschulstudium jeglicher Art aufnehmen zu können. Die Berechtigung ist im Blick auf die genannten Zulassungen uneingeschränkt.

Die verschiedenen Maturitätsfächer (MAR Art. 9) sollen zu einer „breit gefächerten, ausgewogenen und kohärenten Bildung“ führen, die unterschieden wird von einer „fachspezifischen oder beruflichen Ausbildung.“ Die Abgrenzung von *Bildung* und *Ausbildung* ist nicht unproblematisch, weil mindestens von der Begriffsgeschichte her damit eine Wertung nahe gelegt wird, die sachlich nicht gegeben ist. Inhaltlich bezieht sich der gymnasiale Bildungsanspruch auf Maturitätsfächer. Sieben Fächer sind „Grundlagenfächer,“ die von allen Schülerinnen und Schülern absolviert werden müssen, wengleich auch hier Wahlmöglichkeiten bestehen, etwa im Blick auf die dritte Sprache oder zwischen Bildnerischem Gestalten und Musik. Das Schwerpunktfach wird aus einer Anzahl von acht Fächern oder Fächergruppen ausgewählt,⁸³ das Ergänzungsfach aus einer Gruppe von

⁸³ Das *Schwerpunktfach* kann aus folgenden Fächern oder Fächergruppen ausgewählt werden: Alte Sprachen (Latein und/oder Griechisch), eine moderne Sprache (eine dritte Landessprache, Englisch, Spanisch oder Russisch), Physik und Anwendungen der Mathematik. Biologie und Chemie, Wirtschaft und Recht, Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten, Musik (MAR Art. 9,3).

dreizehn Fächern.⁸⁴ Mit diesen Wahlmöglichkeiten wird für eine individuelle Profilbildung gesorgt, die im früheren System nicht gegeben war.

Die Bildungsziele betonen entsprechend überfachliche Kompetenzen wie Lern- und Denkfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, selbständiges Arbeiten allein und in Gruppen sowie „Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.“ Im dritten und vierten Bildungsziel wird stark auf Zusammenhänge zwischen Sprachen und Kulturen, Politik, Geschichte und Gesellschaft abgehoben. Auffällig ist, dass Wissenschaften und speziell Naturwissenschaften im Zielkatalog nicht erwähnt werden. Maturandinnen und Maturanden sollen sich in ihrer „natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt“ zurechtfinden, aber *alle* diese Umwelten sind abhängig von den modernen Wissenschaften. In ihnen kann sich nur zurechtfinden, wer über genügend Kenntnisse der Wissenschaften verfügt. Sie sind ein grundlegender Baustein jeder höheren Allgemeinbildung.

Die sieben Grundlagenfächer bestätigen den Eindruck einer gewissen Sprachlastigkeit. Es handelt sich um:

- Die Erstsprache
- Eine zweite Landessprache
- Eine dritte Sprache (eine dritte Landessprache, Englisch oder eine alte Sprache)
- Mathematik
- Naturwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Biologie, Chemie und Physik
- Geistes- und Sozialwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Geschichte und Geographie sowie einer Einführung in Wirtschaft und Recht
- Bildnerisches Gestalten und/oder Musik.

Auch die Zeitverteilung folgt diesem Trend hin zu den Sprachen. Für den Bereich *Sprachen* in den Grundlagenfächern ist vorgesehen ein Zeitanteil von 30-40%, für den Bereich *Mathematik und Naturwissenschaften* 20-30%, für den Bereich *Geistes- und Sozialwissenschaften* 10-20% und für den Bereich *Kunst* 5-10%. Für den Wahlbereich, also das *Schwerpunkt- und Ergänzungsfach* sowie die *Maturarbeit*, verbleiben 15-25%. Die Margen werden kantonale unterschiedlich umgesetzt, wobei eindeutige Trends erkennbar sind.

Die Bildungsziele sind 1995 noch nicht mit Standards und Kompetenzen beschrieben worden. Entsprechend sind sie sehr allgemein gehalten und ihre Erreichung oder Nichterreichung dürfte auf diesem Abstraktionsniveau empirisch schwer nachzuweisen sein. Die heute diskutierte Beteiligung der Gymnasien am Projekt HarmoS würde zu einer Ausrichtung des Unterrichts an Standards führen, deren Erreichen in der 9. und in der 12. Klasse getestet würde. Auf diese Weise liessen sich die Bildungsziele präziser fassen und der Erfolg des Unterrichts mit Blick auf bestimmte Fächer oder überfachliche Kompetenzen besser prüfen. Ausserdem liessen sich, wie im Projekt HarmoS vorgesehen, mit Tests nach der zweiten, der sechsten und der neunten Klasse auch die Leistungswege der Mittelschülerinnen und Mittelschüler besser verfolgen als bisher. Die Probleme des Übergangs könnten damit eine neue Lösungsqualität erhalten.

⁸⁴ Das *Ergänzungsfach* kann aus folgenden Fächern gewählt werden: Physik, Chemie, Biologie, Anwendungen der Mathematik, Geschichte, Geographie, Philosophie, Religionslehre, Wirtschaft und Recht, Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten, Musik, Sport (MAR Art. 9,4)

Diese Möglichkeiten waren Mitte der neunziger Jahre nicht gegeben und auch nicht absehbar. Seinerzeit bedeutete es einen grossen Schritt, überhaupt Abstimmungen auf der Zielebene vorzunehmen. Vorher gab es für die Gymnasien weder ausformulierte kantonale Lehrpläne noch abgestimmte Profile ihrer Fächer. Von „Standards“ und „Kompetenzen“ war noch keine Rede, und auch die Unterscheidung zwischen „fachlichen“ und „überfachlichen“ Kompetenzen schälte sich erst allmählich heraus. Gesteuert werden sollte die Entwicklung durch ein klassisches Instrument, nämlich einen Lehrplan. Als dieser Lehrplan entwickelt wurde, gab es in der Schweiz praktisch keine Lehrplan- und Unterrichtsforschung im Bereich der Mittelschulen.

3.2. Vorgaben des Rahmenlehrplans

Unter intensiver Mitarbeit von etwa 250 gymnasialen Lehrkräften aus allen Fachverbänden des *Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)*⁸⁵ ist der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen entstanden. Er geht im Grundansatz zurück auf die „10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung (Art. 7 MAV)“, die die Schweizerische Kommission Gymnasium-Universität (KGU) 1985 vorgelegt hatte.⁸⁶ Diese Thesen haben die Reformdiskussion in verschiedener Hinsicht beeinflusst. Sie legen grundsätzlich fest, dass das Ziel aller Maturitätsschulen die Hochschulreife und so der unbeschränkte Zugang zu allen Studienrichtungen ist. Dieses Privileg der Gymnasien wird in der ersten These ohne grosse Erläuterung erneuert und an die Spitze der Aussagen gestellt.

In dem Begriff der Hochschulreife, heisst es in der These weiter, sind „zugleich Ausbildungs- und Bildungsziele enthalten.“ Ausbildungsziele legen fest, was zu lernen ist; Bildungsziele realisieren sich „im Vollzug des Lehrens und Lernens.“⁸⁷ Sie stellen in den Thesen keine eigene Grösse dar, sondern werden im Prozess erwartet: „Bildung ereignet sich in und während der Ausbildung“ (KGU 1985, S. 142). Die zweite These definiert das Ausbildungsziel daher sehr allgemein:

„Die Absolventinnen und Absolventen der Maturitätsschulen sollen fähig sein, erfolgversprechend ein Studium zu beginnen und künftig verantwortliche Aufgaben in Beruf und Gesellschaft zu übernehmen“ (ebd.).

Dabei soll nicht nur das Wissen der Unterrichtsfächer beherrscht, sondern auch „menschliche Qualitäten und Haltungen“ hervorgebracht werden. Betont wird zudem, dass die Beherrschung einer zweiten Landessprache notwendig ist, damit ein Studium auch in einem anderen Sprachgebiet aufgenommen werden kann. Schliesslich heisst es, dass die Anforderungen für den erfolgreichen Studienbeginn „auf keinen Fall einseitig von der Universität bestimmt werden“ dürfen, sondern das „gemeinsame Gespräch der beiden Institutionen“ verlangen (ebd., S. 142/143).

⁸⁵ Heute: *Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG)*. Der Berufsverband vertritt heute rund 4.000 Lehrpersonen, die an Schweizer Mittelschulen tätig sind. Gegründet wurde der Verein von 27 Lehrpersonen im Jahre 1860. Das Ziel war seinerzeit, einen Lehrplan für die Schweizer Gymnasien zu schaffen.

⁸⁶ Die Thesen führten zur Einrichtung einer vorbereitenden Arbeitsgruppe „Maturitätsprogramme“ der EDK. Im Ergebnis schlug diese Arbeitsgruppe vor, Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen zu erarbeiten. Die EDK folgte diesem Vorschlag und fasste am 28. Oktober 1987 einen entsprechenden Beschluss.

⁸⁷ Vorausgesetzt, ist die Annahme, dass Bildung nur „in geringem Masse planbar (sei)“ (KGU 1985, S. 142).

Mehr wird allgemein zur Hochschulreife und zum Verhältnis von Gymnasium und Universität nicht gesagt. Die übrigen Thesen beziehen sich auf „Kenntnisse, Haltungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten“, über die Maturandinnen und Maturanden verfügen müssen, wenn sie „als Erwachsene verantwortungsvolle Aufgaben in Beruf und Gesellschaft“ übernehmen wollen (ebd., S. 143). „Kenntnisse“ werden in der dritten These verstanden als „solides Grundwissen und Können in allen Maturitätsfächern.“ Dieses Grundwissen sollte nur im Falle von „besonderen Begabungen“ auf ein spezielles Fachstudium ausgerichtet sein, also nicht aufgrund des Maturitätstypus. Das in der zweiten These formulierte „Gesamtziel“ der Ausbildung umfasst neben dem Grundwissen auch die Ausbildung der „Leibes-, Gefühls-, Willens- und sozialen Kräfte.“ Das Ziel setzt „Neugierde, Eigeninitiative, selbständiges Denken und Urteilen, Leistungsbereitschaft, Weltoffenheit und Verantwortungsbewusstsein voraus“ (ebd.).

Die vierte These begründet zunächst das „exemplarische Prinzip“ des Unterrichts. Jedes einzelne Unterrichtsfach müsse bestrebt sein, im Sinne dieses Prinzips vielseitig auf Hochschulstudien vorzubereiten. Daran anschliessend führt die These eine folgenreiche Unterscheidung ein, die nämlich zwischen „fachspezifischem“ und „fächerübergreifendem“ Denken. Von „Kompetenz“ ist, wie gesagt, noch keine Rede. Gefordert wird, dass im Gymnasium neben dem „sektoriellen“ auch das „vernetzte“ Denken „gepflegt“ werden müsse. Das „vernetzte Denken“ wird im Sinne der Theorie von FREDERIC VESTER⁸⁸ verstanden und unterschieden von „fächerübergreifendem Unterricht.“ Die Förderung vernetzten Denkens sei Sache jedes Lehrers, fächerübergreifender Unterricht verlange die Zusammenarbeit verschiedener Lehrkräfte und eine besondere Planung (ebd., S. 144/145).

Die Theorie des vernetzten Denkens spielte in der anschliessenden Diskussion kaum noch eine Rolle.⁸⁹ Die Forderung jedoch, auch fächerübergreifende Dispositionen auszubilden und so das Ziel der Maturitätsausbildung nicht auf die Beherrschung fachlicher Gehalte zu beschränken, setzte sich bildungspolitisch durch. In den Thesen von 1985 wurden im Blick auf die fachliche Ausbildung bestimmte Akzente gesetzt, die über Ziele der materialen Bildung⁹⁰ hinausgingen. In allen Fächern soll die „Freude am Schönen“ geweckt werden (ebd., S. 145), allen Fächern soll auch der differenzierte Umgang mit Sprache ein Anliegen sein (ebd., S. 146) und alle Fächer sollen „Neugierde, Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft des Einzelnen“ fördern (ebd., S. 147) sowie zur Ausbildung „menschlicher und staatsbürgerlicher Verantwortung“ beitragen (ebd., S. 148). Wie die einzelnen Fächer dazu beitragen sollen und ob das alle gleich gut können, wurde nicht gesagt.

Die neunte These liest sich aus heutiger Sicht fast wie eine Warnung vor der anschliessenden Theorie der Lernziele. Einen Rahmenlehrplan mit expliziten Zielen forderten die Thesen von 1985 an keiner Stelle. Vielmehr heisst es:

⁸⁸ FREDERIC VESTER (1925-2003): *Das kybernetische Zeitalter*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 1974. Ders.: *Neuland des Denkens*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1980. VESTER betrachtet Systeme als vernetzte Wirkungsgefüge, die durch Rückkopplungen gesteuert werden. Je nachdem werden einzelne Grössen geschwächt oder verstärkt. Der Gegensatz von „linearem“ und „systemischem“ Denken war in den achtziger Jahren sehr populär.

⁸⁹ Der Ausdruck „vernetztes Lernen“ taucht heute noch gelegentlich in Behördenpapieren auf (etwa: Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden 2005, S. 8).

⁹⁰ In der deutschsprachigen Schulpädagogik ist im 19. Jahrhundert zwischen *materialer* und *formaler* Bildung unterschieden worden, also den Bildungsgütern der einzelnen Unterrichtsfächer auf der einen, allgemeineren geistigen Fähigkeiten auf der anderen Seite. Die Abgrenzung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erinnert in bestimmter Hinsicht an diese Unterscheidung, nur dass die formale Bildung eng mit dem Unterricht verknüpft sein sollte.

„Bildungsvorgänge haben Prozesscharakter. Bildung muss daher als dynamischer Vorgang verstanden werden, an dem nicht nur das Ziel, sondern die ihn begleitenden Impulse von grosser Bedeutung sind. Mancher Anstoss gelangt erst später zur vollen Wirkung. Selbst als grundlegend betrachtete Kenntnisse und Fertigkeiten können sich wandeln, daher ist es wichtig, dass die Schüler in die Entwicklung der Wissenschaften Einblicke gewinnen und so lernen können, auch in Zukunft auf neuartige Herausforderungen beweglich und kreativ zu reagieren“ (ebd., S. 149).

Von einem dezidierten Lehrplan für alle Fächer ist keine Rede. Zwar heisst es, die Entwicklung der Wissenschaften „zwingt zum Überdenken und zur Erneuerung des Stoffes.“ Das aber dürfe „nicht zur Überlastung der Stoffpläne führen, sondern zu deren Beschränkung.“ „Vor allem“ aber müssten jene Fertigkeiten vermittelt werden, „die es möglich machen, diese Entwicklung der Wissenschaften zu bewältigen“ (ebd., S. 149). In der französischen Fassung der Thesen ist am Ende von einem „dialogue permanent“ die Rede (ebd., S. 159). Erst die EDK-Kommission „Maturitätsprogramme“, die im Anschluss an die Thesen eingesetzt wurde, machte daraus den Entwurf eines Rahmenlehrplans.

Dieser Rahmenlehrplan ist ziel- und nicht prozessorientiert, wenigstens nicht im Sinne der neunten These. Mit dem Lehrplan sollten erstmals in der Geschichte des schweizerischen Gymnasiums „die wesentlichen Ziele der zu unterrichtenden Fächer formuliert werden“ (Rahmenlehrplan 1994, S. 7). Dabei sollte ein Ausgleich unter den verschiedenen didaktischen Konzepten hergestellt werden sowie die kulturell und sprachregional unterschiedlichen Wertvorstellungen angemessene Berücksichtigung erfahren (ebd.). Im Kern aber sollten für alle Fächer des gymnasialen Unterrichts allgemeine Bildungsziele sowie Richtziele formuliert werden. Der Entwurf des Rahmenlehrplans ging im Januar 1992 in die Vernehmlassung und stiess auf breites Interesse.

Gedacht war an eine Definition der Bildungsziele, die am Ende der Gymnasialzeit erreicht werden sollen, „Zwischenziele“ wurden ausgeschlossen. Es sollten allgemeine Bildungsziele begründet und erläutert werden, zudem Richtziele in Form von Grundkenntnissen, Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse, jedoch keine „detaillierten, operationalisierten Ziele.“ Diese zu entwickeln, wurde als Sache der aus dem Rahmenlehrplan abzuleitenden „schuleigenen Lehrpläne“ angesehen (Von der „Mittelschule von morgen“ 1996, S. 29) und den Kantonen überlassen. Daher war von Anfang an zu erwarten, dass bei der Umsetzung der Vorschläge des Rahmenlehrplans grosse Unterschiede auftreten würden, zumal auch das Format der „schuleigenen Lehrpläne“ nicht bestimmt wurde. Was genau darunter zu verstehen ist, blieb offen.

Der Rahmenlehrplan ging von den bestehenden Fächern aus und versuchte keine „Neukartierung des Wissens.“ Das Konzept war jedoch ursprünglich „stark interdisziplinär“ ausgerichtet, so wie es die Kritik am gymnasialen Standardunterricht, der sich lediglich auf das Fach konzentriert, immer wieder gefordert hatte. Es sollte nicht nur um die Ergänzung der fachlichen durch überfachliche Kompetenzen gehen, sondern auch um die Verstärkung des interdisziplinären Unterrichts. Näher ausgeführt wurde diese Idee aber nur im Sinne einer „verstärkten fächerimmanenten Interdisziplinarität.“ Damit war ein Unterricht gemeint, „in dem innerhalb der bestehenden Fachgrenzen ein Maximum an Verknüpfung mit anderen Wissensgebieten gefördert wird“ (ebd., S. 29/30).

Die Ziele der einzelnen Fächer wurden im Wesentlichen von den Fachverbänden des VSG erarbeitet. Zusätzlich zu diesen Zielen wurden allgemeine Bildungsziele entwickelt, die nach Kompetenzfeldern strukturiert sind und quer zu den Fächern des Gymnasiums

verstanden werden sollen. Modell dafür waren „cross-curricular goals“ (ebd., S. 30), die in der angelsächsischen Diskussion der Zeit eine grosse Rolle spielten. Die Idee dabei ist, dass bestimmte Ziele in allen Lernbereichen zur Geltung kommen sollen. Solche Ziele gab es vorher nicht, wobei angemerkt werden muss, dass unter „cross-curricular goals“ vornehmlich präzise beschriebene *skills* verstanden werden, also nicht allgemeine „Kompetenzen“, die aus verschiedenen „Feldern“ hervorgehen sollen. Es entstand so nicht, was in der amerikanischen Literatur der achtziger Jahre als „integrated“ oder „interdisciplinary curriculum“⁹¹ verstanden wurde, sondern ein nach Lerndomänen unterschiedener gymnasialer Fachlehrplan mit zusätzlichen Aufgaben.

Die Verfasser des Lehrplans geben drei Kriterien für seinen „Innovationsgrad“ an:

- Erstmals wurden gesamtschweizerisch die Lernziele des gymnasialen Unterrichts definiert;
- erstmals soll aufgrund von Lernzielen und nicht nach Stoffplänen unterrichtet werden;
- beachtet wurden „neue didaktische Erkenntnisse,“ wobei auch in Rechnung gestellt wurde, dass sich die Didaktik der einzelnen Fächer „laufend erneuert“ (Rahmenlehrplan 1994, S. 7).

Von diesen Kriterien trifft das erste sicherlich zu. Tatsächlich lagen mit dem Rahmenlehrplan erstmals Lernziele vor, die für den gesamten Gymnasialunterricht gelten sollten, und dies für alle Fächer sowie zusätzlich für fächerübergreifende Kompetenzen. Das zweite Kriterium ist gleichbedeutend mit einer unspezifischen Aufforderung. Der Rahmenlehrplan enthält wohl Handreichungen, wie Lehrkräfte mit ihm umgehen können, aber - wie gesagt - keine Hinweise auf Implementationsstrategien, die aufzeigen würden, wie die Umstellung des Unterrichts auf Lernziele erreicht werden soll. Das dritte Kriterium ist ebenfalls unspezifisch, es unterscheidet nicht zwischen gymnasialen und anderen Fachdidaktiken und stellt auch nicht den zu diesem Zeitpunkt noch vergleichsweise schwachen Entwicklungsstand der Fachdidaktik in der Schweiz in Rechnung (MANGOLD/OELKERS 2000).

Die Favorisierung eines Modells, das von Lernzielen ausgeht, wird nicht begründet. Auch wird nicht näher spezifiziert, was genau unter einem „Lernziel“ verstanden werden soll. Empirisch müssten Ziele eine Angabe über die Bedingungen ihrer Erreichbarkeit enthalten, also etwa notwendige Ressourcen, zeitlicher Aufwand und Formen der Überprüfung. Nichts davon findet sich in dem Rahmenlehrplan. Er bietet Sprachregelungen und Konsensformeln auf einer sehr allgemeinen Ebene, die wenig darüber aussagen, wie die Ziele konkretisiert und umgesetzt werden sollen. Gleichwohl wurde dem Rahmenlehrplan eine „eigenständige Funktion“ zuerkannt. Er sollte als Empfehlung der EDK an die Kantone dienen, „ihre gymnasialen Lehrpläne danach auszurichten oder gymnasiale Lehrpläne auf dieser Basis neu zu schaffen“ (Rahmenlehrpläne 1994, S. 8). Und der Rahmenlehrplan sollte als Referenzdokument für die Anerkennung der Maturitätsausweise Verwendung finden (ebd., S. 9).

Lehrpläne sind kaum sehr weit den Unterricht steuernde Grössen, wie verschiedene Untersuchungen gezeigt haben (etwa: LANDERT/STAMM/TRACHSLER 1998). Die tatsächlichen Steuerungsgrössen für Schule und Unterricht wie die Verteilung der Zeit in den

⁹¹ Unterrichtet werden sollten dabei Themen und Fächer (HUMPHRYS/POST/ELLIS 1981). Am Ende sollte ein interdisziplinäres Curriculum stehen (JACOBS 1989), für das allerdings im Bereich der Sekundarstufe II kaum Beispiele entwickelt wurden.

Lektionentafeln, die didaktische Organisation der Inhalte in den Lehrmitteln oder die Kompetenz und die Einstellung der Lehrkräfte werden im Rahmenlehrplan nicht berücksichtigt. Auch die tatsächlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler haben keine Funktion.⁹² Der Rahmenlehrplan liefert ein Klassifikationsschema für die Neugruppierung der Fächer und erhöht die Anforderungen durch die Einführung eines Modells fächerübergreifender Kompetenzen. Neben der Formulierung von Lernzielen für die Unterrichtsfächer lagen hier die beiden entscheidenden Innovationen, wobei nicht gefragt wurde, ob sie zum gymnasialen Bildungsfeld passen. Es handelte sich um normative Vorgaben, die in der Vernehmlassung⁹³ auf breite Zustimmung stiessen.

Im Auswertungsbericht, der im November 1992 vorlag, heisst es:

„Alle Kantone und auch die Lehrerschaft befürworten den Erlass des Rahmenlehrplans als EDK-Empfehlung nach dessen Ergänzung bzw. Überarbeitung. Er soll sogar einen verbindlichen Status erhalten, wenn er mit der vorgeschlagenen Neuregelung der Anerkennung der Maturitätszeugnisse (sog. MAR-Revision) übereinstimmt. In der Beurteilung des RLP ist kein Gegensatz zwischen Deutsch- und Westschweiz auszumachen; die simultan-zweisprachige Lehrplanentwicklungsarbeit hat sich also gelohnt“ (Rahmenlehrplan 1994, S. 8).

Tatsächlich war dieser Lehrplan folgenreich. Das gilt im Blick auf die Lernziele der Unterrichtsfächer in dem Sinne, dass viele Gymnasien bestimmte Formulierungen des Rahmenlehrplans übernahmen und auf ihre Verhältnisse hin anpassten (etwa: Gymnasium Burgdorf Lehrplan⁹⁴). Bestimmte Gymnasien wie die Kantonsschule Beromünster adaptieren auch den ganzen Text des Rahmenlehrplans und bieten ihn auf ihrer Homepage als pdf-Datei an.⁹⁵ Andere Schulen wiederum gehen sehr frei mit dem Text um und greifen nur Kernaussagen auf, wie etwa die Kantonsschule Willisau im Blick auf die von ihr angebotenen Schwerpunktfächer.⁹⁶ Nicht alle Gymnasien stellen ihre Lehrpläne in detaillierter Form öffentlich vor, wo das geschieht, ist die Anlehnung an den Rahmenlehrplan in der einen oder anderen Art erkennbar.

Im Kanton Zürich haben die einzelnen Mittelschulen mit erheblichem Aufwand ausführliche Lehrpläne entwickelt, die nicht nur allgemeine Bildungsziele und Richtziele, sondern auch Grobziele enthalten. Oft ist der Bezug auf den EDK-Rahmenlehrplan eher indirekt oder formal, soweit die Einteilung der Fächer betroffen ist. Der Lehrplan etwa der Kantonsschule Oerlikon Zürich schliesst in manchen Formulierungen an den Rahmenlehrplan an, geht aber in der Konkretisierung wesentlich weiter. Der Lehrplan der Kantonsschule Enge stellt eher eine Paraphrase dar und bezieht sich auch nur in bestimmten Formulierungen auf den Rahmenlehrplan. Der Lehrplan des Mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums Rämibühl Zürich stellt in jeder Hinsicht eine eigene Ausarbeitung dar. Der Lehrplan der

⁹² Die deutsche DSB-Sprint-Studie (2005) zeigt etwa für den Sportunterricht, dass die angebotenen Inhalte von den Schülerinnen und Schülern als veraltet und nicht sie betreffend angesehen werden. Die pädagogischen Ziele der einschlägigen Lehrpläne werden nicht annähernd erreicht und sind den Schülerrinnen und Schülern unverständlich. Die im Unterricht erfahrenen Angebote haben für Schülerinnen und Schüler keinen Verwendungswert. Auf anderen Seite besteht für verwendbare Unterrichtangebote, die die sportliche Leistungsfähigkeit verbessern, hohes Interesse.

⁹³ Vorher sind die Entwürfe der KGU zur Validierung vorgelegt worden. Der entsprechende Bericht wurde in dem Vernehmlassungstext berücksichtigt (Rahmenlehrplan 1995, S. 7).

⁹⁴ <http://www.gymburg.ch/lehrplaene/>

⁹⁵ <http://www.ksb-lu.ch/pdf-archiv./rlp.pdf>

⁹⁶ <http://www.kswillisau.ch/download/SFBroschur.pdf>

Kantonsschule Hohe Promenade Zürich ist dagegen zumindest in einigen Fächern wesentlich mehr angelehnt an den Rahmenlehrplan.⁹⁷

Einen starken Effekt hat der Rahmenlehrplan auch bezogen auf die Definition und Gruppierung der Fächer gehabt, die praktisch überall übernommen wurden. Die Forderung nach Ausbildung fächerübergreifender oder wie es später hiess überfachlicher Kompetenzen hat ebenfalls nachhaltig gewirkt, wenngleich, wie zu zeigen sein wird, eher in der Schulrhetorik als in der Praxis des Unterrichtens. In diesem Sinne der Nutzung eines Musters hat eine Systemsteuerung stattgefunden. Der Rahmenlehrplan ist intensiv bearbeitet worden, um mehr oder weniger analog zu ihm eigene Formate auszubilden und die Terminologie anzupassen. Lehrpläne dieser Art hatten die Gymnasien vorher nicht, so dass mindestens ein gemeinsamer Kodifizierungseffekt zu verzeichnen ist. Über die tatsächliche Implementation ist damit allerdings noch nichts ausgesagt.

Der Rahmenlehrplan nimmt als grundsätzliche Einheit nicht *Fächer*, sondern *Lernbereiche* an, in denen sich die Fächer gruppieren lassen. Unterschieden werden:

- Sprachen
- Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
- Mathematik und Naturwissenschaften
- Bildende Kunst und Musik
- Sport.

Der Lernbereich *Sprachen* wird unterschieden in alte Sprachen (Latein und Griechisch), neue Sprachen L1 Erstsprachen (Landessprachen) (Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch) sowie neue Sprachen L2 Zweitsprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch, Russisch). Das ist genau die Gruppierung von Sprachen, die auch das MAR berücksichtigt. Neben den beiden alten Sprachen und den vier Landessprachen werden drei neue Sprachen als gymnasiale Unterrichtsfächer berücksichtigt, nämlich Englisch, Spanisch und Russisch. *Nicht* berücksichtigt sind Sprachen wie Chinesisch, Japanisch oder auch Portugiesisch. Chinesisch wird, soweit ich sehe, nur ganz vereinzelt angeboten, etwa als Freiwahlfach am Gymnasium Leonhard in Basel.⁹⁸ Zum Vergleich: Das Literaturgymnasium Rämibühl in der Stadt Zürich bietet als Freifach Hebräisch, nicht jedoch Chinesisch an.

Zu den *Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften* gehören folgende Fächer: Geschichte, Geographie,⁹⁹ Wirtschaft und Recht, Philosophie, Pädagogik und Psychologie sowie Religion. Zu den Fächern des Lernbereichs *Mathematik und Naturwissenschaften* gehören die Fächer: Mathematik, Anwendungen der Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Geographie. Zum Lernbereich *Bildende Kunst* werden die Fächer Bildnerisches Gestalten und Musik gerechnet. Der Lernbereich Sport besteht nur aus dem gleichnamigen Fach. Von einer vergleichbaren Gruppierung geht auch das parallel entwickelte MAR aus, in diesem Sinne hat der Rahmenlehrplan tatsächlich kodifizierende Wirkungen gehabt, wenngleich nicht jedes Detail übernommen wurde.

Das MAR sieht ein Grundlagenfach Geistes- und Sozialwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Geschichte und Geographie sowie einer Einführung in

⁹⁷ Ausführlich werden die Lehrpläne der Mittelschulen des Kantons Zürich im Abschnitt 4.5. untersucht.

⁹⁸ Das Freiwahlfach Chinesische Sprache und Kultur wird in Kooperation mit der Partnerschule Shandong Yantai No. 1 Middle School in China angeboten (<http://www.gymml.unibas.ch/go/16/>).

⁹⁹ Geographie wird je nach Kanton verschieden zugeordnet.

Wirtschaft und Recht vor. Wirtschaft und Recht ist als Schwerpunkt- und Ergänzungsfach vorgesehen, Geschichte und Geographie sind auch Ergänzungsfächer. Philosophie/Pädagogik/Psychologie bilden ein Schwerpunktfach, Philosophie und Pädagogik/Psychologie können auch separat als Ergänzungsfächer angeboten werden. Religionslehre ist wie Sport nur als Ergänzungsfach wählbar. Gegenüber dem Rahmenlehrplan sieht das MAR kein einziges neues Fach vor, sondern gruppiert und bezeichnet die Fächer nur etwas anders, damit sie zur Struktur der Maturitätsfächer passen.

Das gilt auch für die anderen Bereiche: Der Lernbereich Mathematik und Naturwissenschaften ist in die beiden Grundlagenfächer Mathematik und Naturwissenschaften (mit obligatorischem Unterricht in Biologie, Chemie und Physik) sowie die beiden Schwerpunktfächer Physik und Anwendungen der Mathematik und Biologie und Chemie aufteilt worden. Der Lernbereich Sprachen erhält als einziger im MAR-Reglement drei Grundlagenfächer, nämlich die Erstsprache, eine zweite Landessprache sowie eine dritte Sprache, die zwischen der dritten Landessprache, Englisch oder einer alten Sprache gewählt werden kann. Hinzu kommen noch zwei sprachliche Schwerpunktfächer, nämlich alte Sprachen (Latein und/oder Griechisch) und eine moderne Sprache, die zwischen der dritten Landessprache, Englisch, Spanisch und Russisch gewählt werden kann. Dafür kann weder eine alte noch eine moderne Sprache als Ergänzungsfach gewählt werden. Die Wahlmöglichkeit einer anderen Sprache ist nicht vorgesehen, aber wird auch nicht explizit ausgeschlossen (MAR Art. 9).

Die Formulierung der allgemeinen Bildungsziele sowie der Richtziele im Rahmenlehrplan folgt der Einteilung in Lernbereiche. Die *Bildungsziele* stellen die Legitimation des Faches dar, die *Richtziele* geben an, welche Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen angestrebt werden sollen. Beides soll am Ende der Gymnasialzeit erreichbar sein. Die Formulierung der Ziele ist aber nicht auf Erreichbarkeit eingestellt, sondern ist sehr allgemein gehalten. Das lässt sich an beliebigen Beispielen zeigen. Für den Griechischunterricht etwa wird im Blick auf die allgemeinen Bildungsziele unter anderem postuliert:

„Im Griechischunterricht erkennen die Jugendlichen, wie die griechische Kultur - in Literatur, Philosophie, Kunst und Religion - als Grundlage der europäischen Kultur bis heute nachwirkt. Dadurch gewinnen sie ein besseres Verständnis der modernen Welt. Andererseits erwerben sie durch die Begegnung mit der andersartigen griechischen Welt auch eine kritische Distanz zu ihrer eigenen Zeit“ (Rahmenlehrplan 1994, S. 65).

Dabei sollen durch den Fachunterricht Grundkenntnisse entstehen, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen. Nochmals am Beispiel gesagt: Die Schülerinnen und Schüler sollen „angemessene, auf das Notwendige beschränkte Kenntnisse der altgriechischen Sprache besitzen, verbunden mit einem Einblick in die verschiedenen literarischen Dialekte.“ Sie sollen Fertigkeiten erwerben wie die Wiedergabe eines griechischen Textes in der Muttersprache sowie die Beurteilung verschiedener Übersetzungen des griechischen Originals (ebd., S. 67). Und sie sollen Haltungen erwerben wie die, „nach der Methode des griechischen philosophischen Denkens das Wesentliche in den Phänomenen (zu) suchen“ (ebd., S. 68).

23 Fächer sind so aufgebaut, aber es fehlt jegliche Form von Machbarkeitserwägung, etwa im Blick auf Zeitressourcen, Interessen der Schülerinnen und Schüler oder Stellung des jeweiligen Faches im Gesamt des Lehrplans. Religionslehre gibt es im MAR-Reglement nur als Ergänzungsfach und meistens verteilt auf eine Jahrgangsstufe, gleichwohl werden im Rahmenlehrplan maximale Bildungsziele vertreten, die vom Verstehen „religiöser

Phänomene“ über das Erschliessen der „religiösen Symbolsprache“ bis zum Aufarbeiten von Vorurteilen reichen (ebd., S. 87). Eines der Bildungsziele des Faches Pädagogik und Psychologie geht dahin, „eine kritische Einstellung zu gängigen Alltagstheorien im Bildungs- und Erziehungsbereich aufzubauen.“ Und der entsprechende Unterricht soll „die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu dialogfähigen Menschen“ befördern (ebd., S. 87). Im Fach Philosophie soll „immer wieder“ bewusst gemacht werden, „dass auch differenziertes Begründen und Erklären und wohlerwogenes Tun und Lassen noch fraglich bleiben“ (S. 81). Nimmt man diese Formulierung als Zielvorgabe erst, dann müssten nach dem Unterricht im Ergänzungsfach Philosophie bei den Schülerinnen und Schülern entsprechende Dispositionen nachweisbar sein.

Auch konsistentere und vergleichsweise konkrete Formulierungen wie die der allgemeinen Bildungsziele und Richtziele in Mathematik (ebd., S.97ff.) leiden an Überfrachtung und Idealisierung. Gemäss den Zielen des Rahmenlehrplans müsste sich das vergleichsweise hoch dotierte Fach Mathematik daran messen lassen, ob es den Lehrkräften gelingt, bei den Schülerinnen und Schülern folgende Grundhaltungen auszubilden:

- Der Mathematik positiv begegnen, ihre Stärken und Grenzen kennen
- Offen sein für die spielerische und ästhetische Komponente mathematischen Tuns
- Selbständig, sowohl allein als auch in der Gruppe, arbeiten
- Technische Hilfsmittel kritisch einsetzen
- Offen sein für Verbindungen zu anderen Fachbereichen, in denen mathematische Begriffsbildungen und Methoden nützlich sind
- Bereit sein, mathematische Probleme zu erkennen und die verfügbaren Kräfte und Mittel für Lösungen einzusetzen (ebd., S. 99).

Wie das bei allen Schülerinnen und Schüler in einem Fach, das eines der beiden zentralen Selektionsfächer des Gymnasiums darstellt, erreicht werden soll, bleibt offen. Formuliert wird so kein Ziel, sondern das Ideal der Fachlehrerschaft.

Die allgemeinen Bildungsziele des Rahmenlehrplans werden anders beschrieben, nämlich mit Hilfe des bereits erwähnten Kompetenzmodells. Warum nicht auch in den Fächern der Lernbereiche Kompetenzmodelle verwendet wurden, bleibt unklar. Letztlich bilden ja alle Fächer spezifische Kompetenzen aus, aber nur in fächerübergreifender Hinsicht werden Kompetenzen expliziert, was schon im Ansatz verhindert, beide Bereiche aufeinander beziehen zu können. Die Lehrpläne der einzelnen Schulen sind entsprechend wenig in beiden Hinsichten verknüpft. Die fächerübergreifenden Ziele werden zumeist wohl erwähnt, aber bleiben vage, weil die dabei geforderten Kompetenzen kaum mit den Unterrichtsfächern in Verbindung zu bringen sind.

Das Modell für die allgemeinen Ziele der Maturitätsausbildung umfasst im Rahmenlehrplan fünf Kompetenzbereiche:

1. Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich.
2. Kompetenzen im intellektuellen, wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bereich.
3. Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich.
4. Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheit.

5. Kompetenzen in den Bereichen der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologien.
(end., S. 11).

Die damit verbundenen Bildungsziele „ergänzen“ die Rahmenlehrpläne der einzelnen Fächer. Die Ausbildung dieser Kompetenzen wird deutlich als „fächerübergreifender Zugang zu den Fach-Rahmenlehrplänen“ verstanden. Dieser Zugang setzt die „Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen für ihre Bildung“ voraus. Die allgemeinen Bildungsziele

„dürfen nicht als Vorwand für zusätzlichen Lehrstoff in den einzelnen Fächern dienen; sie sollen vielmehr dazu ermutigen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren“ (ebd.).

Wie schwer das fällt, zeigen die Bildungs- und Richtziele in den einzelnen Fächern der Lernbereiche. Sie weiten die Bedeutungen des eigenen Faches aus und vermeiden eher die „Konzentration auf das Wesentliche.“ Eine solche Reduktion ist immer nur konkret möglich, unter der Voraussetzung knapper Mittel und zeitlicher Befristung, auf die Lehrpläne in aller Regel nicht eingehen.

Im Blick auf die allgemeinen Bildungsziele wird unterschieden zwischen „Grundkompetenzen,“ die für alle Jugendlichen verbindlich sind, und „ergänzenden Kompetenzen“, die speziell für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vorgesehen sind, an die höhere Anforderungen gestellt werden. Diese Unterscheidung hat sich nicht durchgesetzt, auch weil die Beschreibungen kaum sehr plausibel waren. Wohl aber ist die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen zu einer Kernfrage geworden, wie die Qualität der gymnasialen Bildung eingeschätzt werden kann oder soll. Dahinter steht das alte Problem, wie weit der gymnasiale Unterricht auch erzieherische Aufgaben übernehmen soll und welche pädagogischen Ziele über den Erwerb von Fachwissen hinaus angestrebt werden. Auch das war immer weitgehend unklar und ist erstmals kodifiziert worden.

Im Rahmenlehrplan sind die fünf allgemeinen Kompetenzbereiche wie folgt spezifiziert worden:

- Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich: Sich in einer Gemeinschaft integrieren/mündig werden;
- Kompetenzen im intellektuellen, wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bereich: Wissen strukturieren und anwenden/sich dokumentieren und sich weitere Kenntnisse selbst aneignen/eigene Kenntnisse gebrauchen und anwenden;
- Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich: Kommunizieren als eine Schlüsselkompetenz/am kulturellen Leben teilnehmen/andere Kulturen kennenlernen;
- Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheit: Eine ausgeglichene persönliche Entwicklung fördern/die Gesundheit schätzen und fördern/sich in seinem Körper wohlfühlen;
- Kompetenzen in den Bereichen der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologie: Sich informieren lernen/ die Informations- und Kommunikationstechniken benutzen/ Nutzen und Risiken der neuen Technologien verstehen
(Rahmenlehrplan 1994, S. 11ff.).

Heute wird, wie gesagt, zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden, wobei der überfachliche Bereich inzwischen so klassifiziert wurde, dass Operationalisierungen und so empirische Überprüfungen möglich sind (GROB/MAAG-MERKI 2001). Die Ausbildung sozialer, politischer, ästhetischer, psycho-physischer und lerntechnischer Kompetenzen gehört heute zum Anforderungskatalog gymnasialen Unterrichts; insofern haben sich Thesen und Rahmenlehrplan im Sinne einer Veränderung des Erwartungshorizontes durchgesetzt. Das bedeutet nicht, dass sich auch die Praxis des Unterrichts verändert hat. Zunächst sind nur Erwartungen erweitert worden.

Die kantonale Umsetzung des MAR erfolgte im Sinne der genannten Zielsetzungen und unter der Voraussetzung eines sehr differenten Systems, das mit dem neuen Reglement keineswegs vereinheitlicht wurde. Der Verlauf und die Effekte der Umsetzung aus der Sicht der direkt Betroffenen sind acht Jahre nach Verabschiedung des MAR landesweit untersucht worden. Direkt Betroffene sind die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte, die Schulleitungen sowie die Behörden. Ihre Einschätzungen sind im Projekt *Evaluation der Maturitätsreform 1995* (EVAMAR) erhoben worden. Die Evaluation wurde in drei Teilprojekten durchgeführt und stellte eine Befragung von fünf Personengruppen dar. Die drei Teilprojekte waren:

- Neue Fächerstruktur und Ausbildungserfolg
- Objectifs pédagogiques transversaux/überfachliche Kompetenzen
- Schulorganisation und Schulentwicklung

Befragt wurden:

- Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen
- Schülerinnen und Schüler im ersten nachobligatorischen Schuljahr
- Lehrpersonen der Abschlussklassen
- Schulleitungen von Gymnasien
- Verantwortliche für Gymnasien in den Bildungsverwaltungen

An der Befragung teilgenommen haben 148 Schulen. Das ist die Gesamtheit aller schweizerisch anerkannten Gymnasien, in denen, mit Ausnahme der Maturitätsschulen für Erwachsene, Schülerinnen und Schüler im Jahre 2003¹⁰⁰ eine Maturität nach dem neuen System ablegten. In 15 Kantonen wurde eine Vollerhebung aller Gymnasien durchgeführt. Insgesamt wurden über 21.000 Schülerinnen und Schüler, 2.300 Lehrkräfte und die Schulleitungen aller beteiligten Schulen befragt. Die Befragungen fanden zwischen März und August 2003 statt. Inzwischen liegt der Schlussbericht der Phase 1 vor, mit dem sich eine erste Abschätzung der schweizweiten Effekte der mit dem MAR verbundenen Veränderungen vornehmen lässt.

Die Resultate beziehen sich auf die Frage, ob die Bildungsziele der Reform erreicht wurden und wenn ja, in welchen Hinsichten und in welchem Umfang. Weil die Ziele nur sehr allgemein bestimmt wurden, konnten sie nicht direkt überprüft werden. Zudem wird kein Prozess zwischen zwei Zeitpunkten erfasst, sondern nur die Einschätzung an einem Zeitpunkt gegeben. Daher liegt keine kausale Wirkungsanalyse vor, die einen Vergleich von „vorher“ und „nachher“ zur Voraussetzung hätte. Beschrieben werden der Umsetzungsprozess und seine Auswirkungen (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 36). Von besonderer bildungspolitischer Bedeutung sind die Ergebnisse des ersten Teilprojekts, also der

¹⁰⁰ Die Prüfung im Kanton Baselland erfolgte zu Beginn des Jahres 2004.

Zusammenhang zwischen der neuen Fächerstruktur und dem Ausbildungserfolg. Aber auch die Resultate der beiden anderen Projekte verdienen Beachtung, weil sie einen Einblick geben, wieweit die MAR-Revision Schulen und Unterricht tatsächlich verändert hat. Vergleichbare Daten lagen bislang nicht ansatzweise vor.

3.3. Neue Fächerstruktur

Gemäss MAR sind die Kantone für die Ausbildungsangebote in den Grundlagen-, den Schwerpunkt- und in den Ergänzungsfächern zuständig (MAR Art. 9,6). Die Maturaarbeit ist dagegen interkantonal neu eingeführt, also überall realisiert worden. Nicht alle Kantone haben den Schulen bei der Umsetzung Vorgaben gemacht, vor allem in den kleineren Kantonen konnten die Schulen die MAR-Revision im Wesentlichen eigenständig umsetzen. Auch im Reglement für die Maturitätsprüfung an den Gymnasien des Kantons Zürich ist im Blick auf die Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer vom „Angebot der Schulen“ die Rede (Reglement Art. 4), das nicht kantonsweit festgelegt ist. Tatsächlich unterscheiden sich die Angebote je nach den vorhandenen Ressourcen zum Teil erheblich. Die Kantonsschule Büelrain Winterthur bietet nur ein Schwerpunktfach an, nämlich Wirtschaft und Recht, die Kantonsschule Zürcher Oberland Wetzikon führt dagegen fünf Profile mit fast allen Schwerpunktfächern.¹⁰¹

Zehn Kantone haben die MAR-Umsetzung weitgehend den Schulen überlassen, zehn weitere haben die Umsetzung in irgendeiner Form koordiniert und nur fünf Kantone haben mit der Revision auch eigene Zielsetzungen verfolgt. 80% aller Kantone haben zusätzliche Mittel für die Umsetzung der Reform bewilligt, vor allem waren dies Stundenentlastungen. Kantonale Projekte im Umfeld der MAR-Revision haben den Verlauf der Umsetzung unterschiedlich berührt. 15 Kantone strebten während dieser Zeit eine Verkürzung der gymnasialen Ausbildungsdauer an, 12 Kantone verfolgten Sparmassnahmen der einen oder anderen Art und mehrere Kantone begannen mit neuen Formen der Qualitätssicherung auch im Gymnasialbereich. Zudem führten sechs Kantone Lehrplanrevisionen durch. Das Bündel an zusätzlichen Massnahmen wirkte offenbar nicht gerade befördernd. Nur 25% der befragten Schulen gaben an, dass sich die schulpolitischen Rahmenbedingungen auf die MAR-Revision „tendenziell positiv“ ausgewirkt haben (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 259ff, Zitat S. 266).

Im Blick auf die Umsetzung des MAR in den Schulen sind landesweit verschiedene Strategien erkennbar. Eine zentrale Strategie betrifft die Zuteilung der zeitlichen Ressourcen. Diese Strategie zeigt sich am deutlichsten im Wahlpflichtbereich, also im Zeitaufwand für Schwerpunktfächer, Ergänzungsfächer und Maturaarbeit. Der Anteil dieses Bereiches bewegt sich fast überall am unteren Ende der im MAR vorgesehenen Spanne von 15 bis 25%. Die Spanne wird nicht nur nicht voll ausgeschöpft, sondern offenbar gezielt minimiert. Kein

¹⁰¹ Altsprachliches Profil: Latein oder Griechisch; Neusprachliches Profil: Englisch, Italienisch, Spanisch oder Russisch; Wirtschaftlich-rechtliches Profil: Wirtschaft und Recht; Mathematisch-Naturwissenschaftliches Profil: Biologie und Chemie oder Physik und Anwendungen der Mathematik; Musisches Profil: Musik oder Bildnerische Gestaltung. Dabei wird im MN-Profil erst im letzten Jahr nach den Schwerpunktfächern differenziert, während im M-Profil in den ersten beiden Jahren beide Schwerpunktfächer in einem gemeinsamen Programm angeboten werden. Im N-Profil werden verschiedene Sprachkombinationen bis nahe an die Maturität mit gleichen Anforderungen unterrichtet, unabhängig davon, ob Englisch Grundlagen- oder Schwerpunktfach ist. Vgl. Der Profilbereich: <http://www.kzo.ch/>

einzigem Kanton bietet alle Fächer an, die möglich sind, nur wenige Kantone bieten fast alle Fächer an und viele Kantone haben so wenig wie möglich geändert. Zwar hat mit den neuen Wahlmöglichkeiten die Individualisierung zugenommen, aber die Wahl wird durch das faktisch gegebene Angebot sowie die Koppelung zwischen Grundlagen- und Schwerpunktfächern klar gesteuert.

An Beispielen gesagt: Die Kantonsschule Kollegium Schwyz sieht einen Anteil des Schwerpunktfaches von 10% am gesamten Pensum des Gymnasiums vor, das Ergänzungsfach erhält einen Anteil von 4% und die Maturaarbeit wird zeitlich nicht berücksichtigt.¹⁰² Die Grundlagenfächer umfassen mehr als 80% des Angebots und stellen den Hauptbeitrag dar. Der Unterricht im Schwerpunktfach beginnt im zweiten Schuljahr,¹⁰³ was häufig, aber auch nicht überall der Fall ist. Das Gymnasium am Münsterplatz in Basel räumt der Maturaarbeit 2 Lektionen in der Abschlussklasse ein, das Gymnasium in Liestal sieht 2 Lektionen in der 3. Klasse vor sowie zusätzlich eine Woche Unterrichtsbefreiung in dieser Klasse während der mündlichen Maturitätsprüfungen. Die Kantonsschule Zug reserviert für die Maturaarbeit nur eine Lektion in der Abschlussklasse.

Das erkennbare Bestreben geht überwiegend dahin, möglichst wenig vom alten System aufzugeben und bestimmte Maturitätstypen im neuen System zu erhalten. Auch der Umfang in den Geistes- und Sozialwissenschaften (10 bis 20%) liegt in der unteren Hälfte, während die Marge von 20 bis 30% in Mathematik und Naturwissenschaften zumeist voll ausgeschöpft wird.¹⁰⁴ In der MAV war vorgesehen, dass der Anteil der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an der Summe der obligatorischen Unterrichtsstunden „mindestens ein Viertel betragen“ muss (MAV Art. 8, 3). Dieser Anteil sollte offenbar möglichst erhalten bleiben. Zu beobachten ist auch eine Koppelung zwischen dem Schwerpunktfach und der Lektionendotation in den Grundlagenfächern. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in jenen Lerndomänen mehr Unterricht, die in inhaltlicher Beziehung stehen zu ihrem Schwerpunktfach. Das geht zulasten der im MAR eigentlich vorgesehenen Individualisierung und hat zur Folge, dass „die früheren Maturitätstypen im neuen System weitergeführt werden“ (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 59). Sie werden elastischer, aber bestimmen nach wie vor die Mitte des Angebots.

Das Ziel ist offenkundig, unter Wahrung wesentlicher Elemente des alten Systems einem Qualitätsabbau im Blick auf die Wahl bestimmter Studienrichtungen vorzubeugen. De facto liegen nur höchstens 15% der Gesamtzeit im Wahlbereich, nicht selten mit Lösungen, die nur nominell diesen Anteil erreichen. Mit der Begrenzung der Wahl werden naturgemäss auch die positiven Effekte der Individualisierung begrenzt. Die Koppelung zwischen Schwerpunktfach und dazu passenden Grundlagenfächern betrifft nicht alle, sondern nur die alten Maturitätstypen B, C und E. Im faktischen Angebot der Schwerpunktfächer gibt es eine grosse Streubreite, die von der Grösse der Kantone abhängig ist. Schulen in Zürich und Bern bieten mit 12 Fächern fast das gesamte Angebot, Schulen in anderen Kantonen konzentrieren sich auf weniger Fächer, besonders in diesen Schulen entsteht eine Fächerstruktur, die dem alten System der Maturitätstypen nahe kommt. Das Angebot der Westschweizer Kantone ist

¹⁰² Das ist nicht die Regel. Im Rahmenlehrplan des Kantons Basel-Landschaft etwa erhält die Maturaarbeit im zweiten Semester des dritten Schuljahres eine Dotierung von 2 Lektionen pro Woche bei einer Gesamtlektionenzahl von 33.

¹⁰³ Kantonsschule Kollegium Schwyz: Studienaufbau <http://cms.kks.ch/>

¹⁰⁴ Der neue kantonale Lehrplan in Bern sieht einen Anteil von 33.6% für die Sprachen, 27.7% für Mathematik und die Naturwissenschaften, 13.5% für Geistes- und Sozialwissenschaften, 8.4.% für den Kunstbereich sowie 16.5% für den Wahlbereich vor (Erziehungsdirektion 2005, S. 12).

im Schnitt grösser, wenngleich auch hier abhängig von der Grösse der Kantone. Im Blick auf das Ergänzungsfach ergibt sich ein ähnlicher Befund.

Einzelne Befunde ergänzen dieses Bild: Schülerinnen und Schüler mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunktfach erhalten eine deutlich stärkere Förderung im Grundlagenfach Mathematik als jene anderer Ausbildungsrichtungen (SEMPERT 2005, S. 17f.). Je nach den von den Schülerinnen und Schülern gewählten Schwerpunktfächern gelten unterschiedliche Lektionenzahlen (ebd., S. 13). Die Schwerpunktfächer werden mit einer „enormen Bandbreite der dafür veranschlagten Lektionen“ angeboten, zwischen Minimum und Maximum des Angebots liegt eine Differenz von 10.5 Lektionen (ebd., S. 11). Aber auch das Grundlagenfach Mathematik wird mit einer Bandbreite und nicht etwa einheitlich angeboten (ebd., S. 9). Von den drei alten Maturitätstypen ist vor allem der naturwissenschaftliche Typus C mit zwei Varianten weitertradiert worden (ebd., S. 22/23).¹⁰⁵

Drei der Schwerpunktfächer, nämlich Philosophie/ Pädagogik/Psychologie (PPP), Bildnerisches Gestalten und Musik, lassen sich nicht den bisherigen Maturitätstypen zuordnen. Nur acht Kantone bieten alle neuen Fächer an, die Kantone Tessin und Nidwalden keines dieser Fächer. Ein interessanter Fall ist das Kombinationsfach PPP: Das Fach wird in zehn Kantonen als Schwerpunktfach angeboten, die beiden grossen Kantone Zürich und Genf führen das Fach bislang nicht und bieten das Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie nur punktuell an.¹⁰⁶ Auch für diesen Befund dürfte es strukturelle Gründe geben, die starke Erweiterung des früheren Philosophieunterrichts würde neues Personal verlangen, während die Ressourcen anderweitig eingesetzt werden.

An verschiedenen Beispielen gesagt: Das Gymnasium Bäumlhof in Basel-Stadt bietet Philosophie als Ergänzungsfach, aber führt weder ein Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie noch ein Ergänzungsfach Psychologie/Pädagogik.¹⁰⁷ Das ehemalige humanistische Gymnasium Basel, das heutige Gymnasium am Münsterplatz, führt Philosophie nicht einmal als Ergänzungsfach und bietet als Schwerpunktfächer ausschliesslich Sprachen an.¹⁰⁸ Ein Ergänzungsfach Philosophie führen wie die Kantonsschule Rychenberg Winterthur¹⁰⁹ verschiedene Zürcher Mittelschulen. Das gilt ähnlich für das Collège du Léman¹¹⁰ und andere Schulen in Genf. Philosophie bietet auch das Kollegium Spiritus Sanctus in Brig, daneben aber auch Pädagogik/Psychologie.

Nicht nur das Angebot, auch die Grösse der Schulen ist ganz unterschiedlich. Mit der Grösse variieren die Ressourcen, und dies zum Teil beträchtlich. 40% aller Gymnasien der Schweiz sind kleine Schulen mit bis zu 400 Schülerinnen und Schülern, 43% sind mittelgrosse Schulen mit 400 bis 800 Schülerinnen und Schülern und nur 15% sind grosse Schulen mit über 800 Schülerinnen und Schülern. Verglichen mit dem Ausland sind die Schweizer Gymnasien mehrheitlich kleine Schulen, 66% weisen weniger als 600 Schülerinnen und Schüler auf (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 259). Zwischen den

¹⁰⁵ In den Lektionentafeln wird der alte Typus C in zwei Varianten tradiert, hauptsächlich mit dem Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik und etwas abgeschwächter mit dem Schwerpunktfach Biologie und Chemie (SEMPERT 2005, S. 23). Die Fächer Mathematik und Physik wurden im Typus C doppelt verrechnet (MAV Art. 22).

¹⁰⁶ Die Kantonsschule Büelrain Winterthur bietet das Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie an, ebenso die Kantonsschule Oerlikon in Zürich und die Gymnasium Unterstrass.

¹⁰⁷ Gymnasium Bäumlhof Basel: <http://pages.unibas.ch/schulen/gymb/>

¹⁰⁸ Latein, Latein mit Griechisch, Griechisch mit Englisch sowie Spanisch. Gymnasium am Münsterplatz Basel. <http://www.gmbasel.ch/information/studentaspez.html>

¹⁰⁹ Kantonsschule Rychenberg Winterthur: Ergänzungsfächer 2005/06: <http://www.ksrychenberg.ch>

¹¹⁰ Collège du Léman: Maturité fédérale bilingue: <http://www.cdl.ch>

Kantone bestehen schon von der Anzahl der Schulen her grosse Unterschiede, in neun Kantonen existiert jeweils nur ein Gymnasium, in sieben Kantonen gibt es Gymnasien sehr unterschiedlicher Grösse (ebd.).¹¹¹

In acht der 148 untersuchten Schulen waren weniger als 20 Schülerinnen und Schüler in der Abschlussklasse, am anderen Ende des Spektrums stehen zehn Schulen mit mehr als 200 Schülerinnen und Schülern im Abschlussjahrgang. Das verweist auf beträchtliche Unterschiede in der Schulorganisation, in der Gestaltung des Unterrichts und in der Lehrer:Schüler-Relation, also den Betreuungsmöglichkeiten. Überwiegend nur die grossen Schulen können den Wahlbereich mehr oder weniger gut abdecken, kleinere Schulen müssen mit erheblichen Beschränkungen auskommen. Die Bildungsmöglichkeiten sind so stark von den konkreten Ressourcen abhängig, die zudem während der MAR-Revision in vielen Schulen reduziert werden mussten.

Auch die Dauer des Schulbesuchs variiert. Nach verschiedenen Kürzungen beträgt die Ausbildung bis zur Matur in den meisten Kantonen zwölf Jahre, in fünf Kantonen (Aargau, Freiburg, Genf, Wallis, Tessin¹¹²) beträgt sie aber nach wie vor dreizehn Jahre, im Kanton Baselland zwölfteinhalb. In manchen Kantonen wie in Zürich wird zwischen Lang- und Kurzgymnasien unterschieden, andere Kantone bieten nur die eine oder die andere Form. Die Dauer beider Formen ist wiederum verschieden, Langgymnasien können in der sechsten oder siebten Klasse beginnen und je nach Gesamtdauer der Schulzeit fünf, sechs oder sieben Jahre in Anspruch nehmen. Kurzgymnasien haben in der Regel vier, aber auch drei oder dreieinhalb Schuljahre zur Verfügung. Im letzteren Fall wird die Ausbildung so angelegt, dass sie eine gymnasiale Vorbildung auf der Sekundarstufe I voraussetzt. Diese Möglichkeit besteht zum Beispiel in den Kantonen Bern¹¹³ und Basel-Landschaft.¹¹⁴ Insgesamt ist das System nicht nur differenziert und uneinheitlich, sondern auch flexibel und zugeschnitten auf die örtlichen Verhältnisse. Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, dass eine unterschiedliche Organisation, Ausstattung und Dauer der Lehrgänge zur gleichen Berechtigung führt.

Grosse Unterschiede zeigen sich auch auf Unterrichtsebene. Das neue Wahlsystem reduziert den alten Unterricht im Klassenzusammenhang, also Lehreinheiten mit ein- und derselben Gruppe über verschiedene Fächer hinweg. Solche „Stammklassen“ müssen ergänzt werden durch unterschiedlich zusammengesetzte Gruppen, die nur in einem Fach unterrichtet werden. Das kommt einem Kursprinzip nahe, wie es im Hochschulunterricht praktiziert wird. Tatsächlich nimmt der Anteil des gemeinsam besuchten Unterrichts ab, je mehr die Schülerinnen und Schüler verschiedene Schwerpunktfächer besuchen. Gesamthaft waren im Untersuchungszeitraum 26% der Schülerinnen und Schüler in einer Stammklasse, in der alle das gleiche Schwerpunktfach besuchten, 22% waren in Stammklassen mit einer Verteilung auf zwei und 27% in Klassen mit einer Verteilung auf fünf oder mehr Schwerpunktfächer

¹¹¹ Freiburg, St Gallen, Basel, Aargau, Luzern, Genf und Zürich.

¹¹² Im Kanton Tessin werden die Kinder ein Jahr früher als in den anderen Kantonen eingeschult.

¹¹³ Im Kanton Bern dauert die gymnasiale Ausbildung vier Jahre und beginnt mit dem 9. Schuljahr. Dieses Schuljahr kann an der Quarta einer Maturitätsschule oder an einer Sekundarschule besucht werden. Die Aufnahme erfolgt aufgrund der Empfehlung der öffentlichen Sekundarschule oder durch eine Aufnahmeprüfung. Es gibt eine Mittelschulvorbereitung (MSV), die von den meisten Schülerinnen und Schülern auch in Anspruch genommen wird. *Gymnasien/Maturitätsschulen im Kanton Bern*: <http://www.erz.be/ch>

¹¹⁴ Im Kanton Basel-Landschaft beginnt der gymnasiale Maturitätslehrgang mit dem 10. Schuljahr und dauert 3 ½ Jahre. Zur Vorbereitung auf diesen Lehrgang bestehen an den rund 20 Sekundarschulen des Kantons progymnasiale Abteilungen. *Die Matur an den Gymnasien im Kanton Basel-Landschaft*: <http://www.baselland.ch/index.htm>

(ebd., S. 58/59). Je geringer diese Verteilung ist, desto mehr greift das alte System der Maturitätstypen.¹¹⁵

Die Organisation des Angebots ist die eine Seite, die Nutzung die andere. Von den vielfältigen Resultaten zur Nutzung seien nur einige genannt. Im Blick auf den Umfang ist der wichtigste Unterrichtsbereich der der Sprachen. Er wie gezeigt nimmt 30 bis 40% des gesamten Zeitvolumens in Anspruch, die kantonalen Regelungen sind im Detail allerdings verschieden, je nachdem können die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein oder zwei fremdsprachliche Grundlagenfächer selbst wählen. Ist diese Möglichkeit gegeben, dann wählen sie weder eine dritte Landessprache noch eine alte Sprache, sondern mit 96% Englisch (ebd., S. 61).¹¹⁶

Mit der Wahlfreiheit ist der Anteil des Lateinunterrichts, also dem Zentralfach der klassischen Bildung, auf die sich viele Gymnasien nach wie vor beziehen, noch einmal massiv zurückgegangen. Der Anteil insgesamt lag im Jahre 1999, dem letzten Jahr vor den ersten Abschlüssen nach dem neuen System, bei 24% und beträgt jetzt nur noch knapp 12%.¹¹⁷ In diesem Sinne ist Latein der klare Verlierer der Reform, während sich auf der anderen Seite die Zulassungsbedingungen für die Philosophischen Fakultäten nicht geändert haben.¹¹⁸ Das schafft mittelfristig ein massives Problem in der Rekrutierung der Studierenden für die Kernfächer dieser Fakultäten. Diese Probleme lassen sich nicht durch Kurse vor Beginn des Studiums auffangen.

Auf der anderen Seite stehen die Gewinner der Reform, und auch hier gibt es deutliche Kontinuitäten. Die wichtigste Wahl für das individuelle Profil ist die des Schwerpunktfaches. Am häufigsten gewählt wurden landesweit die Fächer Wirtschaft und Recht mit 21% sowie Biologie und Chemie mit 15% aller Schülerinnen und Schüler. Die Zahlen sind zwischen den Sprachregionen nicht identisch. Wirtschaft und Recht ist in der Deutschschweiz um rund zehn Prozent beliebter als Biologie und Chemie, während beide Fächer in der Romandie und im Tessin etwa gleich beliebt sind. Eine ähnliche Verteilung gab es bereits vor der Reform. Häufig gewählte Schwerpunktfächer sind auch Spanisch sowie Physik und Anwendungen der Mathematik mit je 11-12%. Die neuen Fächer finden dort, wo sie angeboten werden, Zuspruch, das Fach Philosophie/Pädagogik/Psychologie wird bereits von rund 6% der Schülerinnen und Schüler besucht, obwohl es im kantonalen Vergleich weniger als Griechisch angeboten wird.

Bei der Ausweitung dieser Fächer dürfte die Nachfrage massiv ansteigen. Die Nachfrage ist zwischen den Geschlechtern ungleich verteilt. Für Fächer wie PPP, Musik und Bildnerisches Gestalten sowie für die meisten Sprachen interessieren sich mehrheitlich Schülerinnen, für Wirtschaft und Recht sowie Physik und Anwendungen der Mathematik mehrheitlich Schüler. Die Verteilung der Wahlen der Mädchen über das Gesamtangebot ist

¹¹⁵ In den Kantonen Solothurn und St. Gallen besuchten im Untersuchungszeitraum fast alle Schülerinnen und Schüler Stammklassen mit weniger als vier Schwerpunktfächern, in den Kantonen Waadt und Aargau war das niemand. In diesen vier Kantonen wurden aber etwa acht Schwerpunktfächer angeboten (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 59).

¹¹⁶ Ausführlich zur Verteilung der Lektionendotation auf die Maturitätsfächer: SEMPET (2005).

¹¹⁷ Quelle: Bundesamt für Statistik. Der landesweite Wert liegt bei 11.9%. Der Wert beträgt in der Deutschschweiz 13.1% und im Tessin 7.6%. Im Schnitt wählen mehr Frauen als Männer Latein.

¹¹⁸ Darauf verweisen einzelne Schulen auch in ihren Webauftritten. Das Untergymnasium der Kantonsschule Olten etwa sieht für den dreijährigen Lehrgang ein Lateinobligatorium vor und begründet dies neben der Förderung der „allgemeinen Denk- und Ausdrucksfähigkeit“ auch mit den Zulassungsvoraussetzungen der sprachlich-historischen Studienrichtungen an Schweizer Universitäten. Vgl. Kantonsschule Olten Untergymnasium: <http://www.kantiolten.ch/>

gleichmässiger, ein Grossteil des Angebots scheint demnach für die Jungen „nicht attraktiv zu sein“ (ebd., S. 64). Sie wählen enger und berufsorientierter (ebd., S. 81f.), also fragen direkter nach dem Nutzen als die Mädchen. Man erkennt in dem Wahlverhalten die künftigen Juristen, Ökonomen, Naturwissenschaftler und Ärzte.¹¹⁹ Die Wahlen der Mädchen sind demgegenüber offener und allgemeiner gehalten.

Im neuen Wahlsystem haben sich Bildungsprofile entwickelt, die sich auf die individuell gewählten Fächerkombinationen beziehen. In Frage kommen für die Profilbildung die Wahl des Schwerpunktfaches, des Ergänzungsfaches sowie der fremdsprachlichen Grundlagenfächer. Die kantonalen Lehrpläne unterscheiden Maturitätsprofile nach den Gewichtungen des Angebots. Beobachtet wurden in der Evaluationsstudie insgesamt 452 unterschiedliche Bildungsprofile. Um zu einer Klassifikation zu gelangen, wurden nur das zweite fremdsprachliche Grundlagenfach sowie das Schwerpunktfach, nicht jedoch das gering dotierte Ergänzungsfach berücksichtigt.¹²⁰ Unterschieden wurde zwischen alten und neuen Sprachen, die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten und Musik wurden zum „musischen Bildungsprofil“ zusammengefügt.

Die individuellen Bildungsprofile lassen sich mit den alten Maturitätstypen vergleichen. Dabei entsteht folgendes Bild:

1. **Altsprachliches Profil**

Das Profil umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Latein und Griechisch als zweites fremdsprachliches Grundlagenfach und Schwerpunktfach gewählt haben. Dieses Profil entspricht in etwa dem *Maturitätstypus A*.

2. **Alt-/neusprachliches Profil**

Das Profil umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eine alte und eine neue Sprache als Grundlagen- und als Schwerpunktfach gewählt haben. Im Blick auf die alte Sprache wählen 96% Latein, im Blick auf die neue Sprache 94% Englisch. Dieses Profil entspricht in etwa dem *Maturitätsprofil B*.

3. **Neusprachliches Profil**

Das Profil umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zwei neue Sprachen als Grundlagen- und Schwerpunktfach gewählt haben. Neben Englisch sind dies zumeist Spanisch (57%) und Italienisch (37%). Dieses Profil entspricht in etwa dem *Maturitätstypus D*.

4. **PAM: Physik und Anwendungen der Mathematik**

Das Profil umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, die als Grundlagenfach eine Sprache und als Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik gewählt haben. Als Sprache wählen 98% Englisch. Dieses Profil entspricht in geringerer Masse dem *Maturitätstypus C*, es ist enger spezialisiert und hat weniger Chemie.

5. **B&C (Biologie und Chemie)**

Das Profil umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, die als Grundlagenfach eine Sprache und als Schwerpunktfach Biologie und Chemie wählen. Als Sprache

¹¹⁹ Das Medizinstudium in der Schweiz verlangt einen Eingangstest, die Zulassung also ist nicht mehr mit der allgemeinen Hochschulreife allein gewährleistet.

¹²⁰ Das erste fremdsprachliche Grundlagenfach wird nicht einbezogen, und es wird kein Unterschied gemacht, ob ein fremdsprachliches Fach als zweites Grundlagenfach oder als Schwerpunktfach belegt wird.

wählen 96% Englisch und 2.4% Latein. Dieses Profil entspricht in geringerem Masse dem *Maturitätstypus C*, es ist enger spezialisiert und hat weniger Physik.

6. W&R (Wirtschaft und Recht)

Das Profil umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, die als Grundlagenfach eine Sprache und als Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht wählen. Als Sprache wählen 98% Englisch. Das Profil entspricht in erheblichem Masse dem *Maturitätstypus E*, zusätzlich wird Unterricht in Recht erteilt.

7. PPP (Philosophie/Pädagogik/Psychologie)

Das Profil umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, die als Grundlagenfach eine Sprache und als Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie wählen. Als Sprache wählen 98% Englisch und 1.9 % Latein. Es handelt sich im Sinne der eidgenössischen Anerkennung um ein *neues Profil*, dem keiner der früheren Maturitätstypen entspricht oder nahe kommt.¹²¹

8. Musisches Profil

Das Profil umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, die als Grundlagenfach eine Sprache und als Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten oder Musik wählen. Als Sprache wählen 96% Englisch, als Schwerpunktfach wählen zwei Drittel Bildnerisches Gestalten und ein Drittel Musik. Auch das ist im Sinne der eidgenössischen Anerkennung ein *neues Profil*, dem keiner der früheren Maturitätstypen entspricht oder nahe kommt¹²² (ebd., S. 67/68).

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Verknüpfung von Schwerpunktfach und Ergänzungsfach, die ebenfalls durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt. Erkennbar sind zwei Strategien: Entweder wird das Bildungsprofil *vertieft* mit einem dazu passenden Ergänzungsfach oder das Profil wird durch die Wahl *ergänzt* und *verbreitert*. Das lässt sich mit Zahlen so belegen:

- **Altsprachliches Profil:** *Vertiefende* Ergänzungsfächer sind hauptsächlich Philosophie (24%) und Geschichte (18%).
- **Alt-/neusprachliches Profil:** *Vertiefende* Ergänzungsfächer sind hauptsächlich Geschichte (17%) und Philosophie (9%), *ergänzende/verbreiternde* Fächer sind Wirtschaft und Recht (13%) sowie Biologie (12%).
- **Naturwissenschaftliches Profil (PAM und B&C):** *Vertiefende* Ergänzungsfächer beziehen sich oft auf das jeweils andere naturwissenschaftliche Fach (Chemie 16%, Physik 16%) oder auf Geografie (12-13%). *Ergänzende/verbreiternde Fächer* sind für beide Profile Sport (16%-17%) sowie Wirtschaft und Recht (PAM 16%, B&C 11%). Das Schwerpunktfach B&C kombinieren 11% auch mit dem Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie.
- **Neusprachliches Profil oder ein Profil mit PPP:** Selten gewählt wird ein naturwissenschaftliches Fach. *Vertiefende* Ergänzungsfächer sind weitere geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer, hauptsächlich Geschichte (PPP:

¹²¹ Pädagogik und Psychologie konnten jedoch in der seminaristischen Lehrerbildung und in bestimmten kantonalen Maturitätstypen belegt werden.

¹²² Auch hier sind aber kantonal geregelte Maturitätstypen fortgeführt worden.

19%, neusprachlich: 11%), im PPP-Profil auch Religionslehre (15%). *Ergänzende/verbreiternde* Fächer sind Wirtschaft und Recht (beide Profile 11%), Sport (12-13%) oder Bildnerisches Gestalten (neusprachlich 11%, PPP 15%).

- **Profil mit Wirtschaft und Recht:** Selten gewählt wird ein naturwissenschaftliches Fach. *Vertiefende* Ergänzungsfächer sind weitere geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer, hauptsächlich Geschichte (19%). *Ergänzende/verbreiternde* Fächer sind Pädagogik/Psychologie (17%) und Sport (12%).
- **Musisches Profil:** *Vertiefendes* Ergänzungsfach ist hauptsächlich Pädagogik/Psychologie (25%). *Ergänzende/verbreiternde* Fächer sind Geschichte (16%), Biologie (13%), Geografie (12%) und Philosophie (11%) (ebd., S. 70/71).

Die Kernfrage bei der Bewertung dieser Entwicklung lautet so: „Haben sich die Bildungsprofile der Schülerinnen und Schüler mit der Reform in ihren Hauptmerkmalen verändert oder werden mit der reformierten Maturitätsausbildung wieder die gleichen individuellen Bildungsprofile wie zuvor erzeugt?“ (ebd., S. 77) Die Antwort auf diese Frage hat verschiedene Dimensionen, zunächst die Häufigkeit der Wahl: Die drei am häufigsten gewählten Bildungsprofile entsprechen in etwa den früheren Maturitätstypen C,¹²³ D und E. Damit wird der Trend seit der MAV-Revision von 1972 ungebrochen fortgesetzt. Nimmt man alle Maturitätsabschlüsse und Lehrpatente zusammen, dann lag der Anteil dieser drei Typen im Jahre 1999 bei 55%. Der Anteil der analog zu verstehenden Bildungsprofile im neuen System lag 2003 bei 63%. Diese Entwicklung geht klar zu Lasten der alten Maturitätstypen A und B. Altsprachliche Bildungsprofile, nochmals gesagt, erleben im neuen System einen weiteren Rückgang. Die Reproduktion der alten Maturitätstypen konzentriert sich hauptsächlich auf drei, die nochmals ausgeweitet wurden.

Die neuen Profile, obwohl nicht überall angeboten, haben sich aufgrund des Wahlverhaltens der Schülerinnen und Schüler etabliert. Philosophie/Pädagogik/Psychologie (5.7%) und das musische Profil (10%) stellen dort, wo es sie gibt, offenbar attraktive Angebote dar. Sie waren vorher nur kantonale anerkannt und sind jetzt im Blick auf den Ausweis der allgemeinen Hochschulreife (MAR Art. 2²) und so den Hochschulzugang gleichberechtigt. Weil die Ressourcen dieser Profile oft aus der seminaristischen Lehrerbildung entnommen sind, lässt sich auch sagen, dass diese Ausbildung im Zuge ihrer Auflösung gymnasial aufgewertet worden ist. Der Zuwachs der neuen Profile deutet darauf hin, dass sie die Lücke füllen, die die beiden altsprachlichen Maturitätstypen hinterlassen.

Nur noch 1.3% der Schülerinnen und Schüler wählen Latein und Griechisch, also den Kern des alten Typus A, und gegenüber dem alten Typus B schrumpfte der Lateinanteil von 22% auf 8.3%, während die anderen Typen im neuen System der Bildungsprofile nochmals wachsen. Eine signifikante Zunahme von 20% auf 24% ist in den Bildungsprofilen zu verzeichnen, die dem alten Typus C entsprechen, auch die neusprachlichen Profile, also der alte Typus D, wachsen leicht,¹²⁴ ebenso das neue Profil des alten Typus E. Die Fächerwahl folgt überwiegend nach persönlichem Interesse, das an verschiedenen Motiven ausgerichtet sein kann, sich aber deutlich auf ein Fach bezieht und nicht auf andere Zwecke.

¹²³ Der alte Typus C wird im neuen System in zwei Varianten angeboten.

¹²⁴ Typus D und der Anteil des Typus B ohne Latein wachsen von 18% auf 20%.

Die einzige Ausnahme ist die Gruppe, die sich für altsprachliche Fächer entscheidet. Diese Gruppe lässt sich mehr als die anderen von Eltern und Lehrpersonen beraten und für sie ist die Verwendung des Faches in der späteren Ausbildung gegenüber dem Interesse am Fach gleichgewichtig. Der Grund ist das Lateinobligatorium in vielen Fächern der Philosophischen Fakultäten. Bei allen anderen Gruppen ist das Interesse am Fach allen anderen Motiven übergeordnet. Nachgeordnete Motive wie Ausbildungsmöglichkeiten, Karriere und Studienwunsch sind in bestimmten Schwerpunktfächern deutlich stärker vorhanden als in anderen (ebd., S. 81).¹²⁵

3.4. Interessen und Fächerwahl

Die Interessen der Schülerinnen und Schüler für alle 26 Schulfächer sind erhoben worden, und zwar in der ersten nachobligatorischen Klasse (zumeist das 10. Schuljahr) sowie in den Abschlussklassen. Motive für die Fächerwahl und das allgemeine Interesse für die Fächer stimmen in beiden Gruppen „weitgehend“ überein (ebd., S. 82), das heisst, die Schul- und Unterrichtserfahrung im gymnasialen Lehrgang bis zur Abschlussklasse verändert diese grundlegende Einstellung nicht. Sie wird im Unterricht vorausgesetzt, aber offenbar kaum thematisiert, auch nicht im Blick auf die Grundlagenfächer, wo ja im Kern nur geringe Wahlmöglichkeiten bestehen und aber unterschiedliche Interessen vorhanden sind. Vom Interesse ist der Lernerfolg abhängig, und das Interesse für die Fächer ist ungleich verteilt.

Ganz oben auf der Skala des Interesses für Fächer rangiert Englisch, die beiden untersten Ränge nehmen Latein und Griechisch ein, also die beiden Fächer, die den Schülerinnen und Schülern am wenigsten bekannt sind und die als „schwer“ gelten. Die Interessen sind wiederum zwischen den Geschlechtern ungleich verteilt. Englisch erreicht bei den Schülerinnen als einziges Fach einen Wert von über 4 auf einer Fünferskala,¹²⁶ Griechisch erreicht bei den Schülern als einziges Fach einen Wert von unter 2 (ebd., S. 83). Englisch ist die Sprache, die fast alle Schülerinnen und Schüler, wenngleich in unterschiedlicher Dotierung, belegen. Das ist ein deutlicher Wandel gegenüber dem früheren Gymnasialangebot in der Schweiz. Der Befund korreliert mit der Ablehnung der Kernfächer der klassischen Bildung durch sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler, die sich in dieser Hinsicht nur unwesentlich unterscheiden. Vom besonderen Bildungswert der alten Sprachen, immerhin ein Grundtopos der Gymnasialliteratur seit zweihundert Jahren (OELKERS 2005), sind sie offenbar nicht mehr überzeugt.

Bei den Schülerinnen ist das Interesse für die musischen, die sprachlichen und die meisten anderen geisteswissenschaftlichen Fächer ausgenommen Geschichte sowie das Interesse an Biologie im Durchschnitt wesentlich ausgeprägter als bei den Schülern. Umgekehrt dominieren bei den Schülern die naturwissenschaftlichen Fächer ausgenommen Biologie, zudem Mathematik, Informatik, Wirtschaft und Geschichte. Wenn Informatik in der Rangliste der Fächer erst an 19. Stelle auftaucht, dann weil das Interesse der Schülerinnen an diesem Fach so gering ist (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 81). Im Blick auf die

¹²⁵ Schülerinnen und Schüler, die ein musikalisches Profil wählen, sind an der Entwicklung ihrer eigenen Fähigkeiten interessiert, sie sehen das Fach als Herausforderung und interessieren sich kaum für die mit dem Fach verbundenen Ausbildungs- und Karrieremöglichkeiten, die in den Profilen Wirtschaft und Recht sowie Physik und Anwendungen der Mathematik eine viel stärkere Rolle spielen (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 81).

¹²⁶ Die Skala „Interesse am Fach“ reicht von 1= gar nicht, 2= eher nicht, 3= halb-halb, 4= eher und 5= sehr (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 83).

Geschlechtsdifferenz der Fachinteressen zeigen sich keine regionalen oder sprachlichen Unterschiede, die ansonsten durchaus gegeben sind.¹²⁷ Dieses Ergebnis wird von vielen Studien bestätigt und ist ein gesicherter Befund.

Geht man davon aus, dass auf der einen Seite der Anteil der Schülerinnen an der gymnasialen Maturitätsquote leicht ansteigen wird und zumindest nicht rückläufig ist, auf der anderen Seite die Geschlechtsdifferenz bei den Fachinteressen stabil bleibt¹²⁸ und zwischen Anfang und Ende der Maturitätslehrgänge keine Veränderung erfährt, dann ist ein weiterer Zuwachs bei den neusprachlichen Maturitätsprofilen absehbar. Dieser Zuwachs hat auch Folgen für die Wahl der Studienrichtungen. Obwohl mit der allgemeinen Hochschulreife ein ungeteilter Hochschulzugang eröffnet wird, sind die Studienrichtungen durch die Wahl der Profile vorgespurt, wenngleich in unterschiedlicher Stärke und Gewichtung. Neusprachliche Maturitätsprofile werden mit einer hohen Wahrscheinlichkeit nicht zur Aufnahme naturwissenschaftlicher Studiengänge führen, und umgekehrt.

Der Zusammenhang zwischen den Fachinteressen ist unterschiedlich und kann nur in bestimmten Fällen als sehr stark bezeichnet werden. So besteht zwischen dem Interesse für die Unterrichtssprache und dem für Fremdsprachen ein eher geringer Zusammenhang, während das Interesse für die beiden Fächer Wirtschaft und Recht stark korreliert. Sehr hoch korrelieren auch Pädagogik und Psychologie, nicht jedoch diese beiden Fächer mit Philosophie. Eine starke Verbindung besteht zwischen Mathematik und Anwendungen der Mathematik, die Verbindung zur Physik ist weniger stark (ebd., S. 84). Musik und Bildnerisches Gestalten korrelieren nur wenig, wie sich auch an den Wahlen zeigt. Ein zusammenhängendes Interesse für „künstlerische Fächer“, wie oft von der Theorie der „musischen Bildung“ unterstellt wird, besteht also nicht (ebd.).

Die Schülerinnen und Schüler lassen sich im Wahlbereich von ihren Interessen leiten, wobei aber unklar ist, wie diese Interessen zustande kommen und was sie bedingt. Das Schwerpunktfach mit dem geringsten Interesse aller Schülerinnen und Schüler ist Latein; wenn es gewählt wird, dann aus Nützlichkeitsabwägungen oder mangels Alternativen. Etwas höher als an Latein ist das Interesse an den naturwissenschaftlichen Fächern, deutlich höher dagegen liegt das Interesse im sprachlichen und musischen Bereich. Im sprachlichen Bereich ist das Interesse an der Unterrichtssprache im Schnitt deutlich höher als das Interesse an den beiden zur Wahl stehenden Landessprachen, ohne dass es hier regionale Unterschiede gäbe. Dominiert wird das Interesse für Sprachen vom Fach Englisch. Französisch ist für deutschsprachige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das Sprachfach mit der grössten Abneigung, umgekehrt ist das Deutsch für französischsprachige.

Man kann nun das Interesse am tatsächlich *gewählten* und am *optimalen* Bildungsprofil¹²⁹ unterscheiden und zwischen beiden eine Deckungslücke¹³⁰ konstruieren. Die höchste Interessenabdeckung mit der von ihnen gewählten Fächerkombination erreichen

¹²⁷ Das Interesse für Wirtschaft ist bei den italienisch sprechenden Schülerinnen und Schülern am höchsten, bei den französisch sprechenden am niedrigsten (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 84).

¹²⁸ 2004 betrug die gymnasiale Maturitätsquote in der Schweiz 18.6%; bei den Männern betrug sie 15,8% und bei den Frauen 21.5%. In einer Prognose geht das Bundesamt für Statistik davon aus, dass die Quote im Jahre 2013 bei 19.2% liegen wird, 16.3% bei den Männern und 22.2% bei den Frauen. (Quelle: Prognosen, Stand Juni 2004).

¹²⁹ „Die optimale Fächerkombination ist diejenige Kombination, bei deren Wahl der Jugendliche die höchste Interessenabdeckung erreichen würde.“ Das muss nicht eine bestimmte, sondern können mehrere Kombinationen sein (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 86).

¹³⁰ Damit ist gemeint die Interessenabdeckung im *optimalen* Profil minus Abdeckung im *gewählten* Profil (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 87).

Schülerinnen und Schüler mit einem altsprachlichen, neusprachlichen und musischen Bildungsprofil. Sie konnten wählen, was sie wählen wollten. Die Werte für beide Bereiche (Interesse am gewählten und am optimalen Profil) liegen durchgehend über 4.0 auf der Fünferskala. Die niedrigste Deckungslücke weist das musische Profil auf, hier liegen die gewählte und die optimale Fächerkombination am nächsten beieinander. Die grösste Deckungslücke besteht bei den Schülerinnen und Schülern mit einem alt-/neusprachlichen Profil. Sie wählen Latein, für das sie sich eigentlich nicht interessieren (ebd., S. 87).

Das ist auch eine Frage des Angebots. Kombinationen, die mit den alten Maturitätstypen kompatibel sind, werden sehr viel breiter angeboten als die neuen Kombinationen. Erneut ist auch hier eine Geschlechtsdifferenz erkennbar: Die Interessenabdeckung bei den Schülern ist „markant niedriger“ als bei den Schülerinnen, und dies sowohl im Blick auf das gewählte als auch bezogen auf das optimale Bildungsprofil (ebd., S. 92). Fast die Hälfte der optimalen Profile sind verglichen mit dem MAV-System neue Kombinationsmöglichkeiten, in diesem Sinne ist grundsätzlich eine bessere Anpassung der Profile an die individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler möglich, wenngleich dabei berücksichtigt werden muss, dass ein ausreichendes Angebot an Schwerpunktfächern längst nicht überall besteht und die alten Strukturen zum Tragen kommen.

Zusammengefasst stellt die Studie im Vergleich zur MAV fest:

„Vom neuen Reglement profitieren können v.a. Jugendliche, die sich für Bildnerisches Gestalten und Musik interessieren und, in etwas geringerem Umfang, Jugendliche mit Interessen im Bereich Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Allen Jugendlichen zu Gute kommen die leicht erweiterten Möglichkeiten bei der Wahl der Fremdsprachen ... Interessant ist diese Neuerung in erster Linie für fremdspracheninteressierte Schülerinnen und Schüler ... Für andere Jugendliche ergeben sich im Vergleich dazu weniger Verbesserungen: An Biologie interessierte Jugendliche müssen Chemie mitwählen, obwohl das Interesse für das eine Fach oft nicht mit Interesse für das andere Fach einhergeht. Ähnliches gilt für an Wirtschaft oder Recht und Physik oder Anwendungen der Mathematik Interessierte“ (ebd., S. 93).

Die Frage ist, ob diese Entwicklung gewollt ist und den Zielsetzungen des MAR entspricht. Die Eröffnung von beträchtlichen Wahlmöglichkeiten hat dazu geführt, dass tatsächlich die Interessen der Schülerinnen und Schüler eine grössere Rolle spielen als im alten System. Die Interessen werden aber eher wie eine Grösse behandelt, die keiner weiteren Bearbeitung bedarf. Die Schwerpunktfächer werden in aller Regel zu Beginn oder im Laufe des ersten Schuljahres der vierjährigen Lehrgänge gewählt. Manche Gymnasien - aber längst nicht alle - sehen besondere Orientierungen vor, andere verlassen sich de facto auf Herkunft oder schülerinterne Kommunikationsprozesse. Die Schülerinnen und Schüler ordnen ihr Interesse für das Fach jeweils einem Prototyp zu, dem sie nahe zu kommen wünschen (HANNOVER/KESSELS 2004). Das gilt positiv wie negativ. Wer sich für Mathematik und Naturwissenschaften interessiert, hat eine bestimmte Einstellung zu sich selbst, ebenso wer sich für Sprachen und Pädagogik interessiert.

Die Bezeichnungen für Fächer gehen mit Einschätzungen ihrer „Bedeutung“ einher, wobei sich Nutz- und Bildungserwartungen die Waage halten können. Zudem sind Fächer mehr oder weniger konturiert, über sie gibt es bei den Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Vorstellungen, die mit der Nähe zur Lebenswelt und mit dem Verlauf der bisherigen Schulerfahrungen zu tun haben. Alte Sprachen sind kein Bestandteil der Lebenswelt und kommen ausserhalb gymnasialer Lehrgänge nicht vor, Englisch ist eine

unausweichliche Grösse, der sich niemand entziehen kann, auch über Musik herrschen angesichts der Erfahrungen mehr oder weniger klare Vorstellungen, Geschichte dagegen erscheint leicht als blosse „Vergangenheit“ und so als unwichtig für die Zukunft, Wirtschaft und Recht sind im Alltag unmittelbar präsent, Physik erscheint dagegen wie eine abstrakte und ferne Grösse, etc.

Wer also die Wahlmöglichkeiten verbessern will, muss die Ungleichheit in den Voraussetzungen mit kalkulieren. Alle Fächer haben schon vor Beginn der gymnasialen Maturitätslehrgänge bestimmte Sympathiewerte, die mit Erwartungen und Einschätzungen einhergehen. Die Einschätzungen betreffen das Fach und die eigene Stellung dazu. Schülerinnen und Schüler „wissen“, dass Mathematik „schwer“ ist und „mehr etwas für die Jungen“, dass Physik „abstrakt“ ist und Geografie „anschaulich“, dass Chemie nur dann akzeptabel ist, wenn das Fach auf Umweltprobleme bezogen wird, dass Psychologie und Pädagogik für Jungen kaum wählbar ist und Informatikkenntnisse für nahezu alle Berufe unverzichtbar sind. Was hier nur verwundert, ist das nach wie vor geringe Interesse der Mädchen. Offenbar ist Interesse nicht zwingend von Nützlichkeit abhängig.

Wie sehr die Wahl ein Problem darstellt, zeigt sich an den Ergebnissen der Evaluation. Ein zentrales Resultat bezieht sich auf die Korrektur der Entscheidung: Weniger als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler am Ende der Ausbildung würde das gleiche Schwerpunktfach noch einmal wählen (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 94). Besonders schlecht werden die sprachlichen Fächer bewertet. Nur 32% bzw. 35% der Schülerinnen und Schüler würden sich nochmals für die Fächer Italienisch, Latein und Englisch, die auch als Grundlagenfächer gewählt werden können, entscheiden. Das ist ein erstaunliches Resultat, das mit drei Bedingungsfaktoren zu tun hat,

- der Veränderung des Interesses im Laufe der Schulzeit,
- dem tatsächlich erlebten Unterricht
- sowie dem vorhandenen Angebot.

Die Erwartung an ein Sprachfach geht dahin, dass Sprache und Kommunikation gelernt werden; wenn das nicht oder nicht im gewünschten Ausmass der Fall ist, ändert sich das Interesse. Es bezieht sich nunmehr auf das real erlebte Schulfach und nicht, wie zum Zeitpunkt der Entscheidung auf das vorgestellte Fach, das nur nach Massgabe analogisierter Erfahrungen beurteilt werden kann.

Auch das *nicht* vorhandene Angebot wirkt sich aus. Fragt man, welches der nicht angebotenen Schwerpunktfächer die Schülerinnen und Schüler wählen würden, dann bevorzugen von denjenigen, die heute ein anderes Fach wählen würden, 78.5% Philosophie/Pädagogik/Psychologie und nur 7.5% Physik und Anwendungen der Mathematik. Ein Viertel der Gruppe, die sich für Philosophie/Pädagogik/Psychologie entscheidet, stammt aus dem Kanton Zürich. Geht man vom Wunsch der Schülerinnen und Schüler aus, dann müssten die Maturitätsschulen des Kantons Zürich sofort das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie einführen. Das Gleiche würde für die Kantone Genf, Tessin, St. Gallen und Freiburg gelten. Ich komme auf dieses Problem in meinen Empfehlungen zurück.

Durchgehend gut ist das örtliche Angebot in den Schwerpunktfächern Latein, Physik und Anwendungen der Mathematik, Biologie und Chemie, Italienisch als Fremdsprache, Spanisch sowie Wirtschaft und Recht. Wer diese Fächer wählen wollte, konnte dies in 90% der Fälle auch tun. Gut ist auch die Situation im Bereich der Ergänzungsfächer. Die weitaus

meisten Schülerinnen und Schüler konnten das Fach besuchen, das sie gewählt hatten. Die Wahlmöglichkeiten sollten nach Auffassung der Schülerinnen und Schüler ausgedehnt werden, zugleich sollte die gymnasiale Bildung stärker auf bestimmte Fächer hin konzentriert werden. Eine breite Allgemeinbildung erscheint den Schülerinnen und Schülern weniger wichtig. Mehr Selbstbestimmung und stärkere Spezialisierung ist bei den Schülern ein ausgeprägter Wunsch als bei den Schülerinnen. Vor allem die männlichen Jugendlichen sind davon überzeugt, in Fächern unterrichtet zu werden, die sie nicht interessieren.

Die Kernfrage ist hier, wieweit die aktuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler das curriculare Angebot bestimmen können. Auf die Notwendigkeit, auch *gegen* das gegebene Interesse lernen zu können, ist etwa im kantonalen Lehrplan von Bern ausdrücklich verwiesen worden.¹³¹ Offenbar ist der Unterricht aber wenig wirksam, bestehende Abneigungen zu verändern. Eher gilt der umgekehrte Befund: ursprüngliche positive Interessen werden negativ beeinflusst, was auch damit zu tun hat, dass die Interessen sich nicht auf genauere Vorstellungen beziehen, was das jeweilige Fach im Kontext schulischen Lernens ausmacht und was nicht.

3.5. Ausbildungserfolg

Die ganze Konstruktion des MAR ist an das Konzept der breiten Allgemeinbildung gebunden. Das wird in den Zielsetzungen, wie gezeigt, 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 nicht bzw. nur 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.

Offenbar ist der Wert einer breiten Allgemeinbildung, die Spezialisierungen nur begrenzt zulässt, im Verstehenshorizont und Bewertungsfeld der Abnehmer dieser Bildung kaum verankert. Das ist ein bedenkliches Resultat, das mindestens dazu auffordert, die Struktur und das Anliegen der gymnasialen Bildung stärker als bisher mit den Betroffenen zu kommunizieren. Die Schülerinnen und Schüler sollten wissen, worauf sie sich einlassen und was der Wert einer breiten Allgemeinbildung ist. Auch sollte klar kommuniziert werden, dass die gegebenen Interessen für das gymnasiale Angebot keine letzte Grösse darstellen.

Die Erfahrung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler bringt im Ergebnis wenig Überraschungen. Zum einen zeigen sich klare Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation und der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität, zum anderen ist die Lernmotivation dann höher, wenn eine hohe Abdeckung der Fachinteressen erreicht wird. Das spricht gemäss der Evaluationsstudie deutlich für das neue System der Wahlmöglichkeiten. Die Lernmotivation wird mit drei Skalen erfasst, nämlich „Lernfreude“, „Unterrichtsinteresse“ und „Selbstwirksamkeit in der Schule.“ Alle drei Aspekte hängen positiv mit einer hohen Unterrichtsqualität zusammen, also guten sozialen Beziehungen, angemessenem Unterrichtstempo und wenig Wissenslücken (ebd., S. 104).

¹³¹ Als Anforderung des gymnasialen Lehrgangs wird auch verstanden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich „neue Gebiete“ zu erschliessen, „auch wenn diese nicht unmittelbar ihrem aktuellen Interesse entsprechen“ (Erziehungsdirektion 2005, S. 7).

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 (ebd., S. 108). Die sehr grossen Unterschiede zwischen Kantonen, Schulen und Klassen in der Organisation der Maturitätsausbildung 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). Allerdings muss bedacht werden, dass die Jugendlichen in aller Regel über keine Vergleichsdaten verfügen.

Von besonderem Gewicht sind die Aussagen zum Ausbildungserfolg, also Antworten auf die Frage, wie gut die Maturität auf ein Hochschulstudium vorbereitet hat. Zunächst liegen Befunde über die Wahl der Ausbildungswege nach der Maturität vor, die eine klare Geschlechtsdifferenz zeigen. Befragt wurden Abschlussklassen etwa vier Monate vor dem Ende der Ausbildung. Zu diesem Zeitpunkt wissen 18% der Schülerinnen und Schüler noch nicht, welchen Ausbildungsweg sie einschlagen werden. 17% haben sich wohl für ein Universitätsstudium entschieden, aber noch nicht für eine bestimmte Fachrichtung. 63% streben ein Studium an einer Hochschule an, 18% wollen sich ausserhalb der Hochschule weiter ausbilden lassen. 70% der Männer und 58% der Frauen haben sich für ein Universitätsstudium entschieden, auf der anderen Seite planen mehr Frauen als Männer eine Ausbildung ausserhalb von Universität und ETH. Bei der Entscheidung gibt es auch regionale Unterschiede, nur 7% der italienischsprachigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wissen zu diesem Zeitpunkt noch nicht, was sie tun werden, in der Deutschschweiz liegt dieser Anteil bei 21%.

Feststellbar ist in bestimmten Bereichen eine Koppelung zwischen Bildungsprofil und Studienwahl. Den höchsten Wert mit zum Teil mehr als 90% erreichen das altsprachliche Profil sowie das Profil Physik und angewandte Mathematik. Einen hohen Wert mit mehr als 80% erreichen auch das alt-/neusprachliche Profil, Biologie und Chemie sowie Wirtschaft und Recht. Wer diese Profile wählt, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit ein dazu passendes Studium aufnehmen. Das gilt für das neusprachliche Profil sowie für Philosophie/Pädagogik/Psychologie wesentlich weniger, nur rund 70% derjenigen Schülerinnen und Schüler, die aus diesem Profil kommen, wollen ein Universitätsstudium aufnehmen. Je rund 10% entscheiden sich für Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Nur 50% der Maturandinnen und Maturanden mit einem musischen Profil planen ein Universitätsstudium, hier gibt es noch stärkere Präferenzen für Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Dabei spielt auch ein gewisser Effekt der sozialen Selektion eine Rolle (ebd., S. 117/118).¹³²

Die Wahl der Studienrichtungen ist für den Erfolg der Maturitätsausbildung von ausschlaggebender Bedeutung. Das erste Ziel des MAR, die mehrfach erwähnte „breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung“ ist nicht erreicht, wenn alle Bildungsprofile mit den dazu passenden Studienrichtungen „perfekt“ (ebd., S. 119) verkoppelt wären, also nur

¹³² Maturandinnen und Maturanden, von denen kein Elternteil einen Universitätsabschluss hat, nehmen zu 73% ein Universitätsstudium auf gegenüber 83% mit akademisch vorgebildeten Eltern. Bei Maturandinnen beträgt die Differenz 65% zu 77%. Maturandinnen mit Eltern ohne Universitätsabschluss streben vor allem eine Ausbildung zur Lehrerin an (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 117).

das studiert wird, was dem Profil entspricht. Die Maturitätsbildung soll auf der einen Seite die Ausbildung der Interessen befördern, auf der anderen Seite muss sie so breit angelegt sein, dass sie eine Studienwahl auch jenseits des gewählten Profils zulässt. Das ist jedoch nur begrenzt der Fall. Klare Verkoppelungen ergeben sich vor allem in den naturwissenschaftlichen Profilen sowie im Profil Wirtschaft und Recht.

Im Profil *Biologie und Chemie* entscheiden sich 37% der Maturandinnen und Maturanden für die Aufnahme eines Medizinstudiums und 25% für naturwissenschaftliche Studiengänge. Die Wahl aller anderen Studienrichtungen liegt in diesem Profil zwischen 7% (Rechtswissenschaften) und 1% (Geschichte). Die Maturandinnen und Maturanden des Profils *Wirtschaft und Recht* wollen zu 35% Wirtschaftswissenschaften und zu 25% Rechtswissenschaften studieren. 13% geben als Studienrichtung Sozialwissenschaften an, 6% Medizin, alle anderen Studienrichtungen liegen bei 3% und darunter. Das Profil *Physik und Anwendungen der Mathematik* kennt ebenfalls klare Präferenzen: 24% der Maturandinnen und Maturanden wollen Studienrichtungen im Bereich Mathematik/Informatik studieren, 22% Richtungen im Bereich harte Ingenieurwissenschaften¹³³ und 16% verschiedene Naturwissenschaften. Geringer gewählt werden Bauwesen (8%), Wirtschaftswissenschaften (7%), Medizin (6%) sowie Rechtswissenschaften (4%). Alle anderen Richtungen liegen bei 3% und darunter.

Das *alt-/neusprachliche Profil* hat eine vergleichsweise breite Streuung: 21% wählen Medizin, 16% Sozialwissenschaften, 15% Rechtswissenschaften, 11% Sprach- und Literaturwissenschaften und 7% Naturwissenschaften. Im Profil *Philosophie/Pädagogik/Psychologie* ist der höchste Wert in der Wahl einer einzelnen Studienrichtung zu registrieren: 41% der Maturandinnen und Maturanden wollen Sozialwissenschaften studieren. Alle anderen Richtungen liegen unter 10%, die nächst höheren Werte erreichen Philosophie/Theologie mit 8% sowie die Studiengänge der Lehrerbildung mit ebenfalls 8%. Aus dem *musischen Profil* wollen 13% der Maturandinnen und Maturanden Lehrgänge an Pädagogischen Hochschulen besuchen, 21% planen, ein Studium der Sozialwissenschaften aufzunehmen und 10% haben sich für Medizin entschieden. Das *altsprachliche Profil* kennt ebenfalls eine breite Streuung, die höchsten Werte in der Wahl von Studienrichtungen liegen bei 21% (Sprach- und Literaturwissenschaften) und 16% (Geschichte). Immerhin 11% der Maturandinnen und Maturanden wollen Medizin studieren, also die alte Domäne dieses Profils (ebd., S. 119).

Tatsächlich studieren das Fach Medizin aber nur 1% der Absolventinnen und Absolventen des altsprachlichen Profils. Studienwunsch und tatsächlicher Studienentscheid¹³⁴ sind nicht deckungsgleich. Mit der Entscheidung für ein bestimmtes Studium werden die starken Koppelungen nochmals verstärkt:

- 67% der künftigen Studierenden der harten Ingenieurwissenschaften haben in ihrer Maturitätsausbildung das Profil *Physik und Anwendungen der Mathematik* gewählt,
- 62% der künftigen Studierenden der Richtung Mathematik/Informatik stammen aus dem Profil *Physik und Anwendungen der Mathematik*,

¹³³ „Harte“ Ingenieurwissenschaften sind Richtungen wie Bau-, Elektro-, Maschinen- oder Werkstoffingenieurwissenschaften. Sie werden unterschieden von „grünen“ Ingenieurwissenschaften, zu denen Richtungen wie Agronomie, Forstwirtschaft oder Umweltwissenschaft zählen (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 120).

¹³⁴ Als Vergleichsgrösse ist die Verteilung der Studienanfänger mit schweizerischem Hochschulzulassungsausweis des Jahres 2002 gewählt worden (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 119).

- 62% der künftigen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften haben zur Voraussetzung das Bildungsprofil *Wirtschaft und Recht*,
- 51% der künftigen Studierenden der Medizin kommen aus dem Profil *Biologie und Chemie*,
- 47% der künftigen Studierenden der Naturwissenschaften sind Absolventen des Profils *Biologie und Chemie*,
- 41% der künftigen Studierenden der Rechtswissenschaften setzen das Profil *Wirtschaft und Recht* voraus (ebd., S. 121).

Alle anderen Koppelungen zwischen gymnasialem Bildungsprofil und tatsächlichen Studienentscheiden sind schwächer. Von den Absolventinnen und Absolventen des Profils Philosophie/Pädagogik/Psychologie studiert nur 14% Sozialwissenschaften, aber 24% Philosophie/Theologie und 13% Geschichte. 15% macht eine Ausbildung in Lehrämtern. Der Entscheid für Philosophie/Theologie liegt um ein Dreifaches höher als der geplante Entscheid am Ende des Gymnasiums. 38% der Absolventinnen und Absolventen des musischen Profils studiert Kunst- und Musikwissenschaften, nur 7% wollte diese Richtungen studieren. 28% entscheidet sich für eine Ausbildung in den Studiengängen der Lehrerbildung, das ist mehr als doppelt soviel wie kurz vor der Maturitätsprüfung. 23% der Studierenden der Geschichte, 21% der Sprach- und Literaturwissenschaften sowie 17% der Kunst- und Musikwissenschaften hat zur Voraussetzung ein alt-/neusprachliches Profil.

Für ein Studium der Kunst- und Musikwissenschaften haben sich die Maturandinnen und Maturanden noch gar nicht interessiert, die Zahl der geplanten Studienentscheide liegt bei einem Prozent. Ähnlich wird die Lehrerbildung offenbar erst nach der Matur entdeckt. Dafür entscheiden sich 27% der Absolventinnen und Absolventen des neusprachlichen Profils, die Zahl der geplanten Entscheide lag bei 4%. Immerhin kommt noch für 13% der Absolventinnen und Absolventen des Profils *Wirtschaft und Recht* die Lehrerbildung in Frage, ein Entscheid, den nur zwei Prozent geplant hatten. Und auch die Sportwissenschaften werden entdeckt, 26% der Studierenden dieses Faches hat ein neusprachliches Profil absolviert und 30% das Profil *Biologie und Chemie*; geplant hatten das Fach je 5%. Schliesslich wollte 11% der Maturandinnen und Maturanden Sprach- und Literaturwissenschaften studieren, tatsächlich kommt 40% der Studierenden aus diesem Profil (ebd.).

Von der Wahl der Studienrichtung ist zu unterscheiden, wie sich die Maturandinnen und Maturanden auf das Studium vorbereitet fühlen, also wie sie das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife subjektiv einschätzen (ebd., S. 122). Fragt man sehr allgemein, dann ist der Befund positiv: 76% der Maturandinnen und Maturanden halten sich gut oder eher gut auf die meisten Studienrichtungen vorbereitet.¹³⁵ Fragt man konkreter nach den Studienrichtungen, dann fällt das Urteil anders aus. Gut und eher gut vorbereitet fühlen sich fast 80% auf die Studienrichtung Geschichte, aber nur gerade 14.4% auf das Studium harter Ingenieurwissenschaften. Je etwa zwei Drittel und mehr der Maturandinnen und Maturanden gibt an, sie seien gut bis eher gut auf Sprach- und Literaturwissenschaften, Naturwissenschaften und Mathematik vorbereitet worden, nur etwas mehr als ein Drittel sagt das für Medizin und um 20% für grüne Ingenieurwissenschaften. Der Rest der Fächer bewegt sich im Feld der etwa hälftigen Einschätzungen.

¹³⁵ Die Einschätzung erfolgt auf einer Viererskala: Gut, eher gut, eher schlecht und schlecht.

Zu diesen Befunden ist zu sagen, dass sie sich auf Abschlussklassen beziehen. Zu vermuten ist, dass die Vorstellungen und Kenntnisse der Studienrichtungen ganz unterschiedlich waren. Die meisten Gymnasien bemühen sich zwar um frühzeitige Kontakte zu den Universitäten, die ihrerseits weit mehr als früher Informationsveranstaltungen anbieten, um den künftigen Studierenden die Wahl zu erleichtern. Aber der Effekt dieser Veranstaltungen dürfte begrenzt sein. Die Maturandinnen und Maturanden fühlen sich umso weniger auf ein Studium vorbereitet, je ferner es dem gymnasialen Fächerkanon im Allgemeinen und ihrem speziellen Bildungsprofil liegt. Ingenieurwissenschaften liegen ausserhalb des Kanons und dürften de facto in der Gymnasialerfahrung kaum vorkommen. Das Ergebnis kann also nicht verwundern. Ein Problem entsteht, wenn die Unkenntnis und der Eindruck, schlecht vorbereitet zu sein, dazu führen, diese Studienrichtung nicht zu wählen, obwohl die allgemeine Hochschulreife das zulassen würde.

Bei allen Bildungsprofilen sind Studienrichtungen vorhanden, deren Vorbereitung als ausgesprochen gut angesehen wird. Diese Richtungen werden dann auch häufig gewählt. Die Ausnahme sind Maturandinnen und Maturanden mit neusprachlichem Profil. Sie fühlen sich sowohl in allgemeiner als auch bezogen auf Vielfalt und Breite „relativ schlecht“ (ebd., S. 125) auf die verschiedenen Studiengänge vorbereitet. Die besten Werte erzielt die kleine Gruppe mit einem altsprachlichen Bildungsprofil. Wenig gut vorbereitet empfinden sich auch die Maturandinnen und Maturanden des musischen Profils. Die restlichen Profile befinden sich in den drei Dimensionen der Einschätzung - allgemeines Urteil, Vielfalt und Breite der Vorbereitung - überwiegend im positiven Bereich.

Eine weitere Auswertung betrifft die Frage, auf welche Studienrichtungen sich die Maturandinnen und Maturanden sich gut vorbereitet fühlen, unabhängig von der Frage, ob sie diese Richtung auch tatsächlich ergreifen. Am besten vorbereitet fühlen sich wiederum die Absolventinnen und Absolventen der alten Typen C und E.

- 92% der Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches *Biologie und Chemie* fühlen sich gut bis eher gut¹³⁶ vorbereitet auf die Studienrichtungen der Naturwissenschaften und 73% auf das Studium der Medizin.
- 92% der Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches *Physik und Anwendungen der Mathematik* fühlt sich gut bis eher gut vorbereitet auf das Studium der Mathematik, 88% auf das Studium der Naturwissenschaften und 54% auf harte Ingenieurwissenschaften.
- 90% der Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches *Wirtschaft und Recht* fühlt sich gut bis eher gut vorbereitet auf das Studium der Wirtschaftswissenschaften und 85% auf das Studium der Rechtswissenschaften (ebd., S. 127).

Zum Vergleich: Von den Absolventinnen und Absolventen des *musischen Profils* fühlt sich 91% auf das Studium der Kunst- und Musikwissenschaften gut bis eher gut vorbereitet, aber nur 7% will diese Richtung studieren und 38% studiert sie am Ende auch. Die Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches *Philosophie/Pädagogik/Psychologie* fühlen sich zu 91% gut bis sehr gut auf Studienrichtungen der Sozialwissenschaften vorbereitet, wollen diese Richtungen auch zu 41% wählen, aber wählen sie tatsächlich nur zu 14%. Das Interesse der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an diesem Fach ist wie gesagt hoch, wenngleich klar geteilt für entweder

¹³⁶ Die Wertungen beziehen sich auf eine Viererskala von gut, eher gut, eher schlecht bis schlecht.

Philosophie oder für Pädagogik/Psychologie; der Verkoppelungseffekt mit Studienrichtungen ist dagegen eher schwach. Am Ende studiert werden hauptsächlich Philosophie und Theologie oder Studiengänge in der Lehrerbildung, wobei eine grosse Streuung der Studienrichtungen festzustellen ist.

Den höchsten Wert bei den einzelnen Studienrichtungen im Durchschnitt aller Profile erzielt Geschichte, den niedrigsten die harten Ingenieurwissenschaften. Einen niedrigen Wert erzielen auch die grünen Ingenieurwissenschaften, Theologie/Philologie und Medizin, auf das sich ein knappes Drittel gut vorbereitet fühlt; einen hohen Wert erzielen dagegen Sprach- und Literaturwissenschaften, Naturwissenschaften und Mathematik. 57% der Maturandinnen und Maturanden fühlen sich auf die Lehrerbildung gut vorbereitet, die aber als reale Wahlmöglichkeit kaum gesehen wird. Bezüglich der Einschätzung der allgemeinen Vorbereitung auf das Hochschulstudium zeigt sich bei den traditionellen Gymnasien kein Unterschied zwischen dem alten MAV- und dem neuen MAR-System. Die Absolventinnen und Absolventen der ehemaligen Lehrerseminare und jetzigen musischen Gymnasien schätzen die Qualität ihrer Vorbereitung auf das Studium dagegen niedriger ein (ebd., S. 128).

Am besten vorbereitet auf das eigene Studium, also die Richtung, die dann auch *tatsächlich* gewählt wurde, fühlen sich die Absolventinnen und Absolventen des Profils Physik und Anwendungen der Mathematik, gefolgt von Wirtschaft und Recht sowie Biologie und Chemie. Die schlechteste Vorbereitung attestieren ihren Gymnasien die Absolventinnen und Absolventen des neusprachlichen Profils, gefolgt vom alt-/neusprachlichen Profil. Von den neuen Profilen erzielt Philosophie/Pädagogik/Psychologie einen vergleichsweise hohen Wert, der nur knapp unter dem für Biologie und Chemie liegt. Das musische Profil wird wesentlich schwächer im Blick auf die Vorbereitung für das eigene Studium eingeschätzt (ebd., S.128). Fast 40% der Absolventinnen und Absolventen dieses Profils studieren Kunst- und Musikwissenschaft und etwas unter 30% macht eine Lehrerbildung, was nochmals für die These spricht, dass derartige Richtungen erst später entdeckt werden.

Zwischen Gymnasium und Studium lässt sich eine Verwandtschaft oder ein „Standard-Übergang“ konstruieren,¹³⁷ den 51% aller Maturandinnen und Maturanden vollziehen. Sie schätzen die Vorbereitung auf das von ihnen gewählte Studium weit höher ein als die anderen. Dieser Wert liegt vergleichsweise sehr hoch. Die Einschätzung bei Standard-Übergängen unterscheidet sich zwischen den Profilen nur wenig. Die Ausnahme ist das neusprachliche Profil, hier ist der Standard-Übergang der zu den Sozialwissenschaften, auf deren Anforderungen das Gymnasium aber kaum vorbereitet. Auf Geschichte fühlen sich demgegenüber fast alle gut vorbereitet. Generell fällt die Einschätzung der Vorbereitung auf das eigene Studium bei Standard-Übergängen weit höher aus als bei den Nicht-Standard-Übergängen (ebd., S. 130).

Die allgemeine Hochschulreife wird also so ganz unterschiedlich eingesetzt, mit klaren Vorspurungen in bestimmten Bereichen und vergleichsweise hoher Individualität in der tatsächlichen Studienwahl in anderen. Standard-Übergänge sind keine neuen Erscheinungen (NOTTER/ARNOLD 2003); sie haben mit mentalen Einstellungen zu tun, mit der curricularen Struktur sowohl der Gymnasialfächer als auch der Studienrichtungen sowie

¹³⁷ „Bildungsprofile und Studienrichtungen werden dann als verwandt angesehen, wenn Maturandinnen und Maturanden mit einem bestimmten Bildungsprofil sich im Mittel auf diese Studienrichtung ausserordentlich oft (zu über 85%) oder weit öfter als die Gesamtheit ... gut oder eher gut vorbereitet fühlen oder wenn sie die Studienrichtung weit öfter wählen als andere ... Kombinationen, die eine dieser Bedingungen erfüllen, werden ... als ‚Standard-Übergang‘ bezeichnet, die andern als ‚Nicht-Standard-Übergang‘“ (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 129).

mit der Einschätzung des eigenen Könnens. Diese Einschätzung war schon im alten System von der Koppelung abhängig. Die Studierenden schätzten ihre Fachkompetenz dann hoch ein, wenn sie einen mit ihren Studienfächern verwandten Maturitätstypus besucht hatten. Die Einschätzung der Güte der Vorbereitung auf das Studium hängt auch *während* des Studiums von dieser Koppelung ab (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 131).

3.6. Der Unterricht und das Prüfungswesen

Die MAR-Revision hat offenbar die interne Fachstruktur des gymnasialen Lehrplans unterschätzt, was sich auch daran zeigt, dass im heutigen Gymnasium fächerübergreifender Unterricht immer noch die Ausnahme ist und wenn, dann häufig nur Varianten gewählt werden, die möglichst wenig Aufwand erfordern. Die Schülerinnen und Schüler werden in diesen schwachen Varianten lediglich dazu aufgefordert, Kenntnisse aus anderen Fächern in den Unterricht einzubringen. Das Pensum des Unterrichts ändert sich dadurch nicht. Er bleibt fachbezogen und integriert andere Fächer, sofern diese sich in der Perspektive der Lernenden als anschlussfähig erweisen. Eine besondere didaktische Form ist dafür nicht erforderlich und auch das methodische Repertoire muss nicht angepasst oder erweitert werden.

Der Terminus des fächerübergreifenden oder „interdisziplinären“ Unterrichts stösst wohl auf das Interesse der Lehrpersonen, aber sie sind überwiegend der Meinung, dass die Lernenden selbst für die Verknüpfungen zwischen den Wissensbereichen sorgen sollten. Das entspricht in etwa der im Umkreis des Rahmenlehrplans anfangs der neunziger Jahre diskutierten Idee der „fächerimmanenten Interdisziplinarität“, nur realisiert durch die Schülerrinnen und Schüler.

„Une bonne partie du corps enseignants continue à penser que se sont avant tout les élèves eux-mêmes qui peuvent ou doivent trouver les liens entre les diverses suggestions disciplinaires que les enseignants leur proposent par l’usage de références bibliographiques ou le recours à des connaissance fournies par d’autres disciplines“ (ebd., S. 235).

Die Lehrkräfte der Mathematik, der Informatik und der Naturwissenschaften sind auch theoretisch vom Konzept des interdisziplinären Unterrichts weniger überzeugt als die Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer (ebd., S. 206). Mehrheitlich werden von allen Lehrpersonen nur solche Formen gewählt, die nicht allzu viel zusätzliche Vorbereitung abverlangen und zum eigenen Repertoire passen. Dabei rekurren Lehrkräfte aus der deutschsprachigen Schweiz überwiegend auf Strategien der Koordination des Wissens durch die Schülerinnen und Schüler ausserhalb des Unterrichts, während Lehrkräfte aus der Romandie und dem Tessin die Verbindungslinien zwischen den Disziplinen eher in ihrem Unterricht aufzeigen (ebd.). Zugleich geben die Lehrkräfte an, in ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf interdisziplinären Unterricht vorbereitet worden zu sein. So fehlen sowohl Zeit als auch didaktische Kompetenz (ebd., S. 236).

In dieses Bild passen auch die Befunde zu den überfachlichen Kompetenzen. Die praktische Bereitschaft, im Gymnasium überfachliche Kompetenzen auszubilden, ist bei den Lehrkräften nicht sehr ausgeprägt ist. Oder aber diese Aufgabe wird mit dem gleichgesetzt, was im eigenen Unterricht ohnehin geschieht. Auch hier sind die Lehrkräfte theoretisch positiv bis sehr positiv auf die neue Aufgabe eingestellt (ebd., S. 212). Fast 80% der Lehrkräfte sind zudem eher oder ganz der Auffassung, dass sie selbst bei der Ausbildung

überfachlicher Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen und dass man diese Kompetenzen in verschiedenen Fächern „bewusst üben“ müsse (ebd., S. 213). Aber offenbar stehen Einsicht und Realität in keinem günstigen Verhältnis, was wohl auch damit zu tun hat, dass sich mit dem Konzept überfachlichen Lernens keine wirklich unterscheidbare Praxis verbindet. Letztlich existiert nur die Forderung.

Das hat Folgen: Etwa 20% der Lehrkräfte sind eher oder voll und ganz der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler fachübergreifende Kompetenzen selbst erwerben müssen, da ihnen diese „niemand beibringen“ könne (ebd.).¹³⁸ 37% der Lehrkräfte geben an, dass sie eher oder voll und ganz der Meinung seien, fächerübergreifende Kompetenzen könnten „spontan“ in verschiedenen Fächern erworben werden, also müssten gerade nicht eingeübt werden. Etwa die Hälfte der Gymnasiallehrkräfte findet zudem eher, dass die Schülerinnen und Schüler derartige Kompetenzen „bereits früher“ hätten ausbilden sollen, wobei diese Aussage am häufigsten von Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz vertreten wird. Sie sind der Auffassung, dass überfachliche Kompetenzen wohl eine wichtige Lernaufgabe darstellten, die aber nicht vom Gymnasium zu besorgen sei. Der Maturitätslehrgang müsse andere, nämlich fachliche Prioritäten verfolgen.

Dagegen spricht nicht der Befund, dass mehr als die Hälfte aller befragten Lehrkräfte auf die Aussage „In meinem Unterricht sind nur die fachlichen Kompetenzen gefragt“ mit *stimmt eher nicht* und 28.2% mit *stimmt gar nicht* antwortet. Die meisten Lehrkräfte sehen ihren Unterricht für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durchaus als geeignet an, allerdings in einem wenig spezifizierten Sinne. Fast 40% stimmt der Aussage eher zu, dass fächerübergreifende Kompetenzen etwas Neues seien, das es zu unterrichten gelte. Drei Viertel der Lehrpersonen sagt aber zugleich, dass zur Erfüllung dieser Aufgabe eher nicht oder überhaupt nicht genug Zeit zur Verfügung stünde. Der Aussage: „Fächerübergreifende Kompetenzen müssen die Schülerinnen und Schüler selbst erwerben - niemand kann sie ihnen beibringen“ stimmen am häufigsten Lehrkräfte der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu, am wenigsten Lehrkräfte der sportlichen (ebd.). Das gilt ähnlich für interdisziplinären Unterricht, wobei zusätzlich zu den fachlichen auch Geschlechtsdifferenzen eine Rolle spielen (ebd., S. 235).

Die Einschätzung der Wirksamkeit von Massnahmen zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen auf die Schülerinnen und Schüler bezieht sich vor allem auf deren persönliche Entwicklung sowie auf eine bessere Vorbereitung für Studium und Beruf (ebd., S. 214). Bei sich selbst sehen die Lehrkräfte Effekte überwiegend im kollegialen Austausch, in der professionellen Selbstreflexion, in der Verbesserung des eigenen Unterrichts sowie in der Förderung des Kontaktes zu den Schülerinnen und Schülern. Etwa die Hälfte, nämlich 53% der Lehrkräfte, gibt an, mehr Kriterien für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu haben, wenn die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen mit berücksichtigt wird (ebd., S. 215). Ob und wie die Lehrkräfte diese Kriterien auch verwenden, ist damit allerdings nicht gesagt.

Insgesamt sind fünf Felder überfachlicher Kompetenzen untersucht worden, die in etwa dem nahe kommen, was der Rahmenlehrplan vorgesehen hatte. Drei dieser Felder sind in der Auswertung der Daten berücksichtigt worden. Es handelt sich erstens um das Feld *kommunikativer, kultureller* und *ästhetischer* Kompetenzen mit zwei Bereichen, nämlich „kulturkritische“ und „kooperative“ Kompetenzen. Im einen Fall geht es darum, die eigene Voreingenommenheit zu erkennen, offen zu sein gegenüber anderen Kulturen, die eigene

¹³⁸ Das sagen signifikant mehr Lehrer als Lehrerinnen und mehr Lehrpersonen der französischen als der deutschen und der italienischen Schweiz (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 213).

Kultur aus einem anderen Blickwinkel betrachten zu können und unterschiedliche Formen künstlerischen Schaffens schätzen zu können. Im anderen Fall geht es um verschiedene Formen der Verantwortung, die Fähigkeit selbständig arbeiten zu können sowie die Zusammenarbeit in Gruppen. Das zweite Feld ist das der *Informations-, der Lern- und Arbeitstechniken* sowie des *allgemeinen Technikverständnisses*. Das dritte Feld schliesslich bezieht sich auf *wissenschaftliche Kompetenzen*, darunter das Generieren und Überprüfen von Hypothesen sowie die eigene Ausdrucksfähigkeit.

Fragt man, wo und wie die verschiedenen überfachlichen Kompetenzen ausgebildet werden sollen, dann ist die Antwort bei allen Beteiligten eindeutig. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler geben an, dass Aktivitäten im Unterricht am effektivsten seien für die Ausbildung von kooperativen Kompetenzen. Den geringsten Ertrag des Unterrichts weisen beide Gruppen den Kompetenzen im Bereich der Informationsverarbeitung zu. Der Ertrag des Unterrichts für die Ausbildung fachlicher wird von den Schülerinnen und Schüler leicht höher eingeschätzt als der Ertrag für die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen. Die Schülerinnen und Schüler der Romandie schätzen den Ertrag des Unterrichts für die Ausbildung fachlicher Kompetenzen am höchsten ein. Die Lehrpersonen sind überzeugter als die Schülerinnen und Schüler, dass der Unterricht auch zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen beitrage (ebd., S. 217ff.).

Die Lehrkräfte geben an, die häufigste Lernform zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen sei die Gruppenarbeit. Die Schülerinnen und Schüler sagen, für sie sei die häufigste Form die Informationsgewinnung im Internet. Für die Lehrkräfte ist die nächst häufige Form die Aufforderung, die Schülerinnen und Schüler sollen die im Fach erworbenen Kenntnisse mit Kenntnissen anderer Fächer verknüpfen. Wie oft das geschieht, ist nicht erhoben worden. Am wenigsten, geben die Lehrkräfte an, werden Bewertungen der Schülerinnen und Schüler untereinander zur Ausbildung überfachlicher Kompetenzen eingesetzt, gefolgt von der Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, die ihrerseits zu dem genau gleichen Ergebnis kommen. Die Werte für „Gruppenarbeit“ liegen auf einer Viererskala bei 3 und bedeuten *manchmal*; die Werte für „Bewertung untereinander“ und „Selbstbeurteilung“ liegen bei den Schülerinnen und Schülern unter 2 und bedeuten *selten bis nie* (ebd., S. 220/221).

Regionale Unterschiede und Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind markant. Andererseits gibt es bei den Schülerinnen und Schüler im Blick auf die Lernformen und Unterrichtspraktiken auch klare Favoriten. Am wenigsten sind sie davon überzeugt, dass mündliche Vorträge vor der Klasse dazu beitragen, überfachliche Kompetenzen auszubilden. Am meisten sehen sie das verwirklicht in der Anwendung von Fachkenntnissen auf aktuelle Ereignisse und alltägliche Situationen sowie in der Verknüpfung von Kenntnissen verschiedener Fächer (ebd., S. 221). Auch sie sehen also vor allem die Idee der „fächerimmanenten Interdisziplinarität“ realisiert und übertragen sie auf die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen.

Bei den Lehrkräften sind in etwa der Hälfte der erfragten Unterrichtspraktiken regionale Unterschiede zu verzeichnen. Deutschschweizer Lehrkräfte geben häufiger an und wünschen sich teilweise auch häufiger, dass sie Gruppenarbeit durchführen, zur Informationsbeschaffung im Internet auffordern und im Unterricht die Anwendung der Fachkenntnisse nahe legen. Lehrpersonen aus der italienisch sprechenden Schweiz geben häufiger an, die Schülerinnen und Schüler Synthesen mit Schemata und Texten herstellen zu lassen oder Streitgespräche zu organisieren (ebd., S. 222). Das scheint auf Unterschiede in der

Unterrichtskultur zu verweisen, die auch an anderen Stellen der Untersuchung beschrieben werden.

Die Antworten hängen davon ab, wie häufig bestimmte Praktiken im Unterricht eingesetzt und erfahren werden. Die Lehrkräfte geben umso mehr an, dass bestimmte Praktiken zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen beitragen, je häufiger sie diese Praktiken einsetzen. Das gilt für die Seite der Schülerinnen und Schüler analog: Je häufiger sie bestimmte Unterrichtspraktiken erfahren, desto mehr sind sie der Überzeugung, dass sich damit auch die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen verbindet. Aber nur in bestimmten Fällen bestehen hier starke Zusammenhänge, meistens sind die Zusammenhänge „moderat“ (ebd., S. 223), was damit zu tun hat, dass die Formen des Unterrichts mit dem didaktischen Ziel vereinbar sein müssen.

Gruppenarbeit wird nach diesem Befund im Unterricht häufiger eingesetzt, die Bewertung der Schülerinnen und Schüler untereinander ist dagegen selten Unterrichtspraxis, ebenso Formen der Selbstbeurteilung. Von den verschiedenen Feldern überfachlicher Kompetenzen trägt der gymnasiale Unterricht offenbar wenn, dann vor allem zur Entwicklung kooperativer Kompetenzen bei, soweit diese mit Verfahren der Gruppenarbeit befördert werden können. Selbstreflexion scheint dagegen nur in geringem Masse vermittelt zu werden, ebenso Selbstbeurteilung und andere Lernstrategien. Das lässt eine Schlussfolgerung zu: Der gymnasiale Unterricht hebt wesentlich ab auf die Vermittlung fachlicher Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen müssen dazu passen oder bleiben unbeachtet. Generell scheint bei den Lehrkräften noch wenig didaktisches Wissen vorhanden zu sein, wie im Unterricht überfachliche Kompetenzen ausgebildet werden können.

Bestimmte Gymnasien geben Auskunft über die bei ihnen vorgesehenen Unterrichtsformen. Ein Beispiel ist die Kantonsschule Oerlikon Zürich. Der Lehrplan der Schule unterscheidet zwischen „Unterricht im Klassenverband“ und „besonderen Unterrichtsformen.“ Der Unterricht im Klassenverband wird als die „normale Form des Unterrichts“ bezeichnet. Die besonderen Formen „dienen der Vertiefung des Normalunterrichts und stärken den Bezug zur Welt ausserhalb der Schule. Sie fördern die interdisziplinäre Zusammenarbeit und das Gemeinschaftserlebnis“ (Lehrplan 1998, S. 19). Genannt werden folgende besondere Unterrichtsformen:

- *Kursgruppen*: Unterricht, bei dem die Schülerinnen einer oder mehrerer Klassen nach Interessen in Kursen zusammengefasst werden.
- *Einzelunterricht* in Instrumentalfächern.
- *Praktikum*: Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern. Die Schülerinnen und Schüler ergänzen den normalen Unterricht durch praktische Arbeiten und führen selbständige Versuche und Studien durch.
- *Exkursionen*: Ein- oder mehrtägige Veranstaltungen ausserhalb des Schulortes, die den normalen Unterricht ergänzen und in der Regel im Klassenverband durchgeführt werden.
- *Projekte*: Unterrichtsveranstaltungen verschiedener Dauer, die die Vertiefung in einem bestimmten Fach ermöglichen oder fächerübergreifend einem aktuellen Problem oder Wissensgebiet gewidmet sind.
- *Arbeitswoche*: Unterricht im Klassenverband, der sich auf bestimmte Themen richtet und möglichst fächerübergreifend angelegt ist. Er wird in der Regel von zwei Lehrkräften durchgeführt.
- *Projektwoche*: Klassenübergreifende Lehrveranstaltung auf der Oberstufe, die einem interdisziplinären Thema gewidmet ist. Die Veranstaltung trägt

dem Wissensstand, dem Erfahrungshorizont, der Interessenlage und der Fähigkeit zur Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler Rechnung (ebd., S. 19/20).

Auch an dieser Bestimmung der Unterrichtsformen lässt sich der fachliche Zuschnitt des Gymnasiums ablesen. Die „besonderen“ Formen ergänzen den normalen Unterricht im Klassenverband, und sie dienen zur Vertiefung und Verbreiterung des Wissens, wobei auch interdisziplinäre Aspekte zum Tragen kommen. Überfachliche Kompetenzen entstehen wenn, dann *in* diesen Formen des Unterrichts. Die Befunde können daher nicht überraschen. Solange für die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen keine speziellen Unterrichtsformen oder Lerngefäße zur Verfügung stehen, ist das nicht anders möglich.

Die primär fachliche Ausrichtung des gymnasialen Unterrichts zeigt sich auch in der Analyse der Notengebung und des Prüfungswesens. Untersucht wurden in der landesweiten Evaluation zwei Fragen,

- einerseits ob und wenn ja, wie die Leistungsbeurteilung je nach Schwerpunktfach anders gehandhabt wird,
- und andererseits ob unterschiedlich leistungsfähige Schülerinnen und Schüler bestimmte Schwerpunktfächer bevorzugen.

Die Maturandinnen und Maturanden mussten angeben, welche Noten sie im letzten Zeugnis in den einzelnen Fächern erreicht haben. Aus diesen Angaben wurde für die Fächer ein Durchschnitt gebildet. Im Ergebnis ist der Notendurchschnitt in den Fächern Musik und Bildnerisches Gestalten „deutlich und statistisch gesichert“ höher als der Gesamtmittelwert, während Physik und Anwendungen der Mathematik sowie Wirtschaft und Recht, tendenziell niedriger liegen. Alle anderen Fächer unterscheiden sich nicht statistisch gesichert vom Gesamtmittelwert (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 132).

Diese „deutlichen“ Notenunterschiede werden mit „unterschiedlichen Beurteilungspraktiken“ in Verbindung gebracht (ebd.), die in der einschlägigen Forschungsliteratur immer wieder beschrieben worden sind. Selektive Hauptfächer wie Mathematik oder Sprachen vergeben Noten nach strengeren Massstäben als musische Fächer. Die Noten in Mathematik streuen „deutlich stärker“ als die in den anderen Fächern, die Mathematiknoten erhalten daher eine erhöhte Bedeutung bei der Promotion, gefolgt von der zweiten Landessprache. Vornehmlich an diesen beiden Fächern entscheidet sich der Verbleib in den Maturitätsschulen und mindestens der je erreichte individuelle Notendurchschnitt. Drei Viertel derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die Maturität nicht bestehen, haben eine ungenügende Note in Mathematik, zwei Drittel haben eine solche Note in der zweiten Landessprache. Von der Gesamtpopulation aller Maturandinnen und Maturanden hat fast ein Viertel eine ungenügende Note in Mathematik.

Mathematik und die zweite Landessprache sind die „gefährlichen Klippen“ auf dem Weg zur Maturität (ebd., S. 135). Es gibt zwischen Deutsch und Französisch als zweiter Landessprache keinen Unterschied, solange beide Sprachen lediglich als Schulfächer¹³⁹ erfahren werden. Wer gute Leistungen in der Unterrichtssprache erzielt, hat in der Regel keinen Vorteil für den Erwerb der zweiten Landessprache. Ein Transfereffekt, der von der ebenfalls viel zitierten „Sprachbegabung“ getragen sein würde, lässt sich nicht feststellen.

¹³⁹ Zu unterscheiden von längeren Sprachaufenthalten, wie sie verschiedene Gymnasien in Form der zweisprachigen Matur anbieten.

Wer etwa Englisch als Schwerpunktfach besucht, erzielt tiefere Noten in der Unterrichtssprache und nochmals tiefe in der zweiten Landessprache. Das gilt allerdings nicht für Latein: Wer dieses Schwerpunktfach besucht, erzielt höhere Noten in der Unterrichtssprache und fast die gleichen Noten in der zweiten Landessprache wie in Latein (ebd., S. 133).

Auch im Zusammenhang mit den Noten lässt sich ein Koppelungseffekt nachweisen: Wer das Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik gewählt hat, weist besonders hohe Noten in Mathematik und besonders niedrige Noten in den sprachlichen Grundlagenfächern (Unterrichtssprache und zweite Landessprache) auf. Wer Philosophie/Pädagogik/Psychologie gewählt hat, erzielt hohe Noten in der Unterrichtssprache, erhebliche tiefere in der zweiten Landessprache und tiefe in Mathematik. Die Noten im Schwerpunktfach sind hier erheblich höher als im Fach Physik und Anwendungen der Mathematik. Wer von den Schülerinnen und Schülern das Schwerpunktfach Musik gewählt hat, erreicht sehr viel bessere Noten in Mathematik als diejenigen aus den Schwerpunktfächern Deutsch als Fremdsprache, Italienisch als Fremdsprache und Philosophie/Pädagogik/Psychologie.

Die Koppelungseffekte führen zu unterschiedlichen Notenprofilen und so Gewichtungen. Wer das Schwerpunktfach Deutsch als Fremdsprache besucht, erreicht mit 4.03 den tiefsten Notendurchschnitt in Mathematik überhaupt. Noten unter vier stehen für ungenügende Leistungen (MAR Art. 16,1). Der höchste Durchschnitt im Grundlagefach Mathematik wird von den Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches Physik und Anwendungen der Mathematik erreicht. Er liegt mit 4.85 sogar höher als im Schwerpunktfach, während die gleichen Schülerinnen und Schüler in der zweiten Landessprache Noten erzielen, die im Schnitt um mehr als eine halbe Note niedriger liegen als in Mathematik. Wer den Schwerpunkt Bildnerisches Gestalten besucht, erreicht in Mathematik und in der zweiten Landessprache schwache Noten, die sich aber nur um 0.16 Noten unterscheiden.

Die Bewertungen in den Grundlagenfächern sind nicht niedriger, wenn die Schülerinnen und Schüler eines der neuen Schwerpunktfächer gewählt haben. Sie können daher auch nicht als leistungsschwächer eingestuft werden, nur weil sie diese Fächer gewählt haben. Wer das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie gewählt hat, erreicht am Ende in Mathematik ähnlich tiefe Noten wie die Absolventinnen und Absolventen der Schwerpunktfächer Spanisch oder Italienisch als Fremdsprache. Wer das Schwerpunktfach Musik besucht, erhält in der Unterrichtssprache im Durchschnitt ähnliche Noten wie diejenigen, die das Schwerpunktfach Englisch oder Russisch besuchen. Offenbar erleichtert die Wahl der neuen Schwerpunktfächer den Weg zur Maturität nicht, wie gelegentlich vermutet wurde (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 133).

Lange strittig im Vorfeld der MAR-Revision war die neue Promotionsordnung. Die Artikel 14 bis 16 der MAR formulieren die Normen der Promotion. Sie haben neben der Definition der ungenügenden Note „unter vier“ auf einer Sechskerskala drei Bedingungen: Es gibt neun Maturitätsfächer, von denen mindestens fünf schriftlich geprüft werden. Zusätzlich kann mündlich geprüft werden. Die Prüfungsfächer zeigen die Gewichte: Sie sind die Unterrichtssprache, die zweite Landessprache oder zweite Kantonssprache, Mathematik, das Schwerpunktfach sowie ein weiteres Fach nach kantonalen Vorschriften. In der Schlussprüfung werden also nicht zwingend die Naturwissenschaften geprüft, wobei die kantonalen Regelungen durch das Heraufsetzen der Zahl der Prüfungsfächer verändert werden können.

In allen neun Maturitätsfächern werden Noten gesetzt. In den Prüfungsfächern setzt sich die Note je zur Hälfte aufgrund der Leistungen im letzten Ausbildungsjahr und der Leistungen an der Maturitätsprüfung zusammen. In den anderen Fächern bezieht sich die Note auf die Leistungen im letzten Ausbildungsjahr, in dem das Fach unterrichtet wurde. Es gibt so nur die Wahl von Fächern, aber nicht die Abwahl im Laufe der Ausbildung; alle Maturitätsfächer sind am Ende für das Bestehen der Maturität relevant, auch wenn sie nicht alle bis zum Ende der Ausbildungszeit unterrichtet werden. Das unterscheidet das Schweizer System massgeblich von deutschen oder österreichischen Maturitätsordnungen.

Zum Vergleich: In der österreichischen Verordnung über die Reifeprüfung von 1990 wird zwischen Vorprüfung und Prüfung unterschieden, zudem werden Pflichtgegenstände und Freigegegenstände unterschieden, die sich maximal auf die vorletzte Schulstufe beziehen, also nicht auf den gesamten vierjährigen Lehrgang der gymnasialen Oberstufe. In Bayern sind mit der Reform des achtjährigen Gymnasiums die Abwahlmöglichkeiten nach der Jahrgangsstufe 11 abgeschafft worden, ebenso die Differenzierung zwischen Grund- und Leistungskursen. Die Abiturprüfung besteht neu aus fünf statt aus vier Fächern, aber von diesen fünf Fächern sind zwei frei wählbar. Mitgezogene Noten aus früher abgeschlossenen Fächern gibt es in beiden Ländern nicht.

Die dritte Bedingung für die neue Promotionsordnung gemäss MAR bezieht sich auf die Bestehensnormen. Die Maturität ist dann bestanden, wenn in den neun Maturitätsfächern die doppelte Summe aller Notenabweichungen von 4 nach unten nicht grösser ist als die Summe aller Notenabweichungen von 4 nach oben. Ausserdem dürfen nicht mehr als drei Noten unter 4 erteilt werden. Das ist gegenüber dem alten MAV-Reglement eine Verschärfung, die vermutlich zustande kam, weil Leistungsabfälle durch die neuen Wahlmöglichkeiten vermieden werden sollten. Eine vergleichbare Regelung ist in keinem der deutschen Bundesländer und auch nicht in Österreich bekannt.

Gemäss deutschen und österreichischen Reglements wird nur von den Noten der Abschlussprüfungen ein Durchschnitt gebildet und dieser wird nicht in irgendeiner Form gewichtet. Dabei werden die Noten durchaus unterschiedlich definiert, was auch für die Grenze zum „nicht genügend“ gilt.¹⁴⁰ Für die Zulassung zur Abiturprüfung sind in verschiedenen Ländern Notenausgleiche vorgesehen, die das MAR nicht kennt. Das Schweizerische Notenreglement definiert so vergleichsweise hohe Leistungsanforderungen, die sich auf eine breite Bildung richten, die die Schülerinnen und Schüler nicht von sich aus verengen können. In dieser Hinsicht entspricht das Reglement den Zielsetzungen.

Die Maturaarbeit spielt im Prüfungsreglement nur insofern eine Rolle, als bei ihrer Bewertung die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten schriftlichen und mündlichen Leistungen berücksichtigt werden müssen (MAR Art. 15, 2). Diese Bewertung zählt aber nicht zu den Bestehensnormen. Die Maturaarbeit ergänzt so nicht die Maturitätsfächer, sondern wird in den Maturitätszeugnissen nur als gesonderte Leistung aufgeführt, die auf den Notendurchschnitt keinen Einfluss nimmt. Die Bewertung der Maturaarbeit erfolgt in Noten, aber die je erreichte Note wird nicht verrechnet. Verlangt wird von den Schülerinnen und

¹⁴⁰ Das Hamburger Reglement aus dem Jahre 2003 zum Beispiel sieht auf einer Sechskerskala nur zwei Stufen vor, in denen die Leistungen nicht den Anforderungen entsprechen, nämlich „mangelhaft“ (5) und „ungenügend“ (6). Ein „ausreichend“ (4) entspricht bei gewissen Mängeln doch „im Ganzen“ den Erwartungen, und „mangelhaft“ wird so definiert, dass die Leistungen zwar nicht den Anforderungen gemäss sind, aber die Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können (Ausbildungs- und Prüfungsordnung §2).

Schülern im Reglement, dass sie „eine grössere eigenständige schriftliche oder schriftlich kommentierte Arbeit erstellen und mündlich präsentieren“ (MAR Art. 10). Auch auf diesen Punkt komme ich in den Empfehlungen zurück.

Die Quote der nicht bestandenen Maturitätsprüfungen hat sich nach Umsetzung des MAR mit 2.4% im Jahre 2003 fast verdoppelt, liegt aber immer noch sehr tief (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 134). Die Erfolgsquote sank vor allem in der Romandie und betrug dort 94.6% verglichen mit 98.5% in der italienischen Schweiz (ebd.). Zwischen den einzelnen Schulen gibt es zum Teil erhebliche Unterschiede. Das kann mit der Umstellung zu tun haben und ist kein Indikator für eine generelle Leistungsverschärfung. Die weitaus meisten Jugendlichen bestehen die Prüfung, wobei Misserfolge bei den Maturanden „auffällig häufiger“ als bei den Maturandinnen zu verzeichnen sind (ebd., S. 135). Vergleichszahlen zum alten System liegen allerdings nicht vor. Der Effekt muss also keine Folge des neuen Systems sein und kann auch als Fortsetzung des langfristigen Trends verstanden werden, der sich mit generellen Unterschieden im schulischen Verhalten beider Geschlechter erklären liesse. Maturandinnen sind in den Abschlussklassen mit 57%¹⁴¹ weit stärker vertreten als Maturanden mit 43%, und die Maturanden bestehen häufiger die Prüfung nicht. Unterschiede zeigen sich auch in Schwerpunktfächern, nicht jedoch in den Ergänzungsfächern (ebd.).¹⁴²

Wer die Maturität nicht besteht, hat wie gesagt ungenügende Noten vor allem Mathematik und der zweiten Landessprache, gefolgt mit Abstand von der zweiten Fremdsprache und dem Schwerpunktfach. Das gilt ähnlich für die Schülerinnen und Schüler, die die Maturität knapp bestehen. Ihre beiden schlechtesten Fächer sind Mathematik und die zweite Landessprache. Zwischen „nicht bestanden“ und „knapp bestanden“ ist die Differenz im Schwerpunktfach, in der zweiten Landessprache und in der Erstsprache besonders gross. Eine ungenügende Note im Schwerpunktfach haben 18.5% derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die Maturität knapp bestanden, aber 42.5%, die sie nicht bestanden. Ähnlich hoch liegt die Differenz in den anderen beiden Fächern, während sie in den Naturwissenschaften vergleichsweise niedrig ist. Auch das verdeutlicht die „kritische Rolle der Sprachfächer“ (ebd., S. 136).

Die These ist mit einer Modellrechnung veranschaulicht worden, die die Ergebnisse unter Veränderung der MAR-Rahmenbedingungen durchgespielt hat. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

„Bestimmt man den Entscheid über das Bestehen der Maturität unter Ausschluss des Prinzips der doppelten Kompensation ungenügender Noten, so würde die Misserfolgsquote um fast die Hälfte zurückgehen. Zählt man die Naturwissenschaften wie drei Fächer, so würde sich die Quote um etwa einen Drittel reduzieren... Die Reduktion der Misserfolgsquote ist so eine Folge der im Vergleich zu den selektivsten Fächern insgesamt höheren Bewertung der drei Naturwissenschaften“ (ebd., S. 137).¹⁴³

¹⁴¹ In der Westschweiz liegt der Prozentsatz bei 60% (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 146).

¹⁴² Jugendliche, die Latein oder Englisch gewählt haben, bestehen die Maturität etwas häufiger knapp, Jugendliche mit dem Schwerpunktfach Biologie und Chemie fallen häufiger durch (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 135).

¹⁴³ Die Schulen haben zu wenig Angaben über die Teilnoten in Chemie, Biologie und Physik gemacht. Bei der Schätzung konnte also das Prinzip der doppelten Kompensation zwischen diesen drei Fächern nicht berücksichtigt werden (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 137).

Das könnte man als eine ungewollte Folge der Reform ansehen, die insgesamt weniger verändert hat, als sie verändern wollte. Das ist historisch erwartbar und schlägt sich auch in der Bewertung der Reform nieder. Bei eher schwachen und kantonal höchst unterschiedlichen Implementationsstrategien kann sich nicht soviel geändert haben, wie beabsichtigt war.

3.7. Bewertung der Reform

In der Befragung der Schulleitungen zeigt sich, dass landesweit 4% die MAR-Reform als sehr positiv einschätzen und 1% als sehr negativ.¹⁴⁴ Die beiden grossen Gruppen sind die 43% der Schulleitungen, die eine „ziemlich positive“ Einschätzung abgibt, und die 49%, die den Erfolg der Reform mit „teils-teils“ beurteilt. Dabei müssen die Relationen beachtet werden: 80% der fünf befragten Tessiner Schulleitungen urteilen mit „ziemlich positiv,“ 51% der 102 befragten Deutschschweizer Schulleitungen mit „teils-teils“ (ebd., 243). Innerhalb der Kantone sind die Bewertungen der Schulleitungen „erstaunlich homogen“ (ebd., S. 244). Es gibt keine generelle Zufriedenheit mit der Reform, auch keine generelle Unzufriedenheit, wohl aber dezidierte Einschätzungen über ihren Wert und ihren Ertrag.

Die Notwendigkeit der MAR-Reform wird immer noch grundsätzlich bezweifelt. Oft sagen die Schulleitungen, dass sich im Prinzip eigentlich nichts verändert habe, sondern nur mehr administrativer Aufwand abverlangt werde. Auswirkungen auf den Unterricht habe das aber nicht, die gleichen Inhalte und die gleichen Methoden wie früher kommen zur Anwendung (ebd.). Die positiven Äusserungen über den Verlauf der Reform beziehen sich vielfach auf die gelungene Umsetzung der Reform in der eigenen Schule. Vor allem die Arbeit der internen Begleitgruppe wird hervorgehoben und gewürdigt (ebd., S. 245), während die Gesamteinschätzungen stark von den kantonalen Rahmenbedingungen abhängig waren.

Beklagt wird die Verkürzung des Gymnasiums in manchen Kantonen, die Politik des Sparens und der erhöhte Stoffdruck, der sich negativ auswirke vor allem auf den fächerübergreifenden Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler seien sehr belastet, was sich auch an der Zunahme der Absenzen zeige. Das MAR-Reglement, wie auch gesagt wird, sei sehr kompliziert und habe einige irritierende Aspekte. Musik etwa zähle dreimal mehr als Biologie, was nicht verstanden werde (ebd.). Generell wird die Schwächung der Naturwissenschaften kritisiert (ebd.), was schon im Vorfeld der MAR-Revision ein starkes Konfliktthema gewesen ist, das sich offenbar mit dem Verlauf der Reform nicht beruhigt hat und weiter virulent ist.

Auffällig bei der Analyse der Rückmeldungen zur Gesamtbewertung ist, dass die inhaltlichen Absichten der Reform faktisch nicht erwähnt werden. Zentrale Ziele wie die Individualisierung des Bildungsprofils oder die Ausrichtung des Unterrichts an didaktischen Zielen kommen in den zahlreichen Kommentaren der Schulleitungen und der Lehrkräfte so gut wie nicht vor. Die Kommentare beziehen sich auf positive oder negative Aspekte einzelner Reformelemente oder auf die kantonalen Rahmenbedingungen der Umsetzung. Dieser Befund überrascht, wenn man den Aufwand vor Augen hat, mit dem die neuen Lehrpläne entwickelt und propagiert wurden. Der Befund überrascht nicht, wenn man in Rechnung stellt, dass die Realitäten des Feldes in der Anlage der Reform kaum eine Rolle gespielt haben. Zielsteuerung ist gerade *nicht*, was den gymnasialen Unterricht bestimmt, und

¹⁴⁴ Die Einschätzung erfolgte auf einer Fünferskala: Sehr positiv, ziemlich positiv, teils-teils, ziemlich negativ, sehr negativ.

eine formale Individualisierung durch die Wahl eines Fächerprofils verlangt zunächst nicht mehr als eine Anpassung der Lektionentafel.

Die Gesamtreform erhält von den Schulleitungen eine vergleichbar schlechte Beurteilung wie die am schlechtesten bewerteten einzelnen Reformelemente. Weniger als ein Drittel bewertet das fächerübergreifende Lernen als „ziemlich positiv“ und weit weniger als die Hälfte, nämlich 41.8%, sagt das über die neue Promotionsordnung. Als „sehr positiv“ beurteilt dagegen mehr als zwei Drittel der Schulleitungen die Maturaarbeit. Sie erhält die höchsten Werte überhaupt, 93.3% der Schulleitungen bewertet ihre Einführung als „ziemlich positiv“ und „sehr positiv“, was 86.8% von den Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern sagt. Auch sie können als Erfolg gelten, während die Maturaarbeit, so die Autoren von EVAMAR, als das „Glanzstück“ der Reform angesehen werden müsse (ebd., S. 247).¹⁴⁵

Daraus lässt sich auch schliessen, dass Erfolg oder Misserfolg der Reform nicht an ihren allgemeinen Zielen, sondern am praktischen Ertrag gemessen werden, genauer: daran, wie sich bestimmte Reformelemente positiv oder negativ auf den Alltag der Gymnasien auswirkt haben. Die Maturararbeit ist eine Verstärkung eigenverantwortlichen Lernens ausserhalb des Unterrichts, und mit den frei gewählten Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern ist erhöhtes Interesse der Lernenden verbunden. Wenn 19% der Schulleitungen in der Romandie die Einführung der Maturaarbeit mit „teils-teils“ bewerten, dann richtet sich das nicht gegen die Arbeit, sondern gegen ihren Rang im Maturitätsreglement. Die Maturaarbeit ist Voraussetzung für die Zulassung, zählt aber, wie gesagt, nicht für die Maturanote. Befürchtet werden von den Schulleitungen Rekurse, wenn Schülerinnen und Schüler bei ansonsten guten Leistungen nicht zugelassen werden (ebd.).

Die Promotionsordnung ist inhaltlich umstritten, wegen der Fächergewichtung einerseits, der doppelten Kompensation ungenügender Noten andererseits. Nur knapp die Hälfte der Bewertungen liegt im positiven Bereich. Bei der Fächergewichtung werden vor allem die Sammelnoten in den Naturwissenschaften sowie in den Geistes- und Sozialwissenschaften kritisiert. Diese Kritik zieht sich quer durch alle Sprachregionen. Bei der doppelten Kompensation gibt es neben negativen auch positive Stimmen, die sämtlich aus der deutschsprachigen Schweiz kommen. Diese Stimmen sind in der Minderheit. Sie betonen, dass die Promotionsordnung klare Entscheide abverlange und für Minimalisten oder einseitig Begabte einen „schweren Stand“ mit sich bringe (ebd., S. 250).

Der interdisziplinäre Unterricht wird im Blick auf die Zielrichtung begrüsst, bezogen auf die Probleme der Umsetzung jedoch nicht. Das deckt sich weitgehend mit den Einschätzungen der Lehrkräfte. Die Schulleitungen der Romandie sehen Vorteile in der „vision globale“ des Konzepts, die Schulleitungen der deutschsprachigen Schweiz begrüssen neue Unterrichtsgefässe wie das projektorientierte Lernen. Als nachteilig erscheinen die zu vage definierten Zielsetzungen, der hohe organisatorische Aufwand und der Zeitmangel. Der interdisziplinäre Unterricht erhält zu wenige Lektionen und kann daher nur sehr am Rande realisiert werden. Zudem wird nochmals betont, dass die Lehrkräfte für einen solchen Unterricht nicht ausgebildet seien (ebd., S. 251). Sie sehen sich primär als Fachpersonen und sind in Fachgruppen, also nicht interdisziplinär, organisiert.

Fast 80% der Schulleitungen bewertet die Einführung von Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern mit „ziemlich positiv“ und „sehr positiv“, was auch bedeutet, dass die grösseren Wahlmöglichkeiten grundsätzlich positiv bewertet werden. Das gilt aber wiederum

¹⁴⁵ Zitat eines Schulleiters.

nur vor dem Hintergrund von Umsetzungsproblemen. In kleinen Schulen ist es ebenso schwierig wie teuer, eine ausreichende Zahl von Fächern anzubieten, in grossen Schulen entsteht ein Problem, wenn Fächer wohl angeboten, aber nicht oder nicht in ausreichendem Masse gewählt werden (ebd., S. 248). Entsprechend dem Angebot urteilen auch die Lernenden. Wenn das Wunschfach nicht gewählt werden konnte, sind die Einschätzungen negativer (ebd., S. 249). Die Schulleitungen bewerten auch die Auswirkungen der Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer auf die Lehr/Lernkultur ihrer Schule als positiv (ebd., S. 257).

Eine erhebliche Schwierigkeit stellte auch die Akzeptanz der Reform bei den Lehrkräften dar. Für mehr als 60% aller Schulleitungen war fehlende oder mangelhafte Akzeptanz ein ernst zu nehmendes Problem, das auch mit den kantonalen Rahmenbedingungen zu tun hatte. Mit dem Verlauf der schulischen Umsetzungen nahm die Akzeptanz zu, mit der Akzeptanz auch die Motivation, allerdings dort nicht, wo verschlechterte Arbeitsbedingungen, erhöhter Druck und die Abwertung bestimmter Fachrichtungen registriert wurden (ebd., S. 252/253). Besonders die Fachlehrkräfte der naturwissenschaftlichen Richtung sehen sich von dieser Abwertung betroffen und reagieren entsprechend.

Die gesamtschulische Mitarbeit der Lehrpersonen hat sich nach Einschätzung der Schulleitungen nicht sehr stark verbessert (ebd., S. 254), knapp 40% der Schulleitungen gibt an, dass sich die Reform zumindest teilweise auf die Professionalität der Lehrkräfte ausgewirkt habe,¹⁴⁶ während das fächerübergreifende Lernen oder der interdisziplinäre Unterricht deutlich als Schwachpunkt der Reform erkannt werden (ebd., S. 255/256). Als hohe Belastung wird der durch die Reform notwendige organisatorische Mehraufwand angesehen. 90% aller Schulen stuft diese Belastung als „sehr stark“ und „ziemlich stark“ ein. Sehr starke Belastungen wurden vor allem dort registriert, wo - wie in der Romandie - die Schulen keine zusätzlichen Ressourcen für die Umsetzung der MAR-Reform erhielten (ebd., S. 258).

Auch nach der MAR-Revision waren die Lehrpersonen der Gymnasien vornehmlich damit befasst, Fachunterricht zu erteilen. Neue Rollendifferenzierungen auf Seiten der Lehrkräfte liessen sich nur in etwa 20% der Schulen feststellen, und diese Differenzierungen müssen mehrheitlich im Zusammenhang mit der Umsetzung der Reform verstanden werden (ebd., S. 278). 43% der befragten Schulleitungen gibt an, dass sich das Engagement der Lehrkräfte für gesamtschulische Belange „gar nicht oder kaum“ verbessert hat, nur 15% gibt an, dass sich das Engagement „stark“ verbessert habe (ebd.). Viele neue Arbeitsgruppen, die durch die Umsetzung der Reform erforderlich wurden, sind inzwischen eingestellt worden;¹⁴⁷ als stabil haben sich vor allem Gremien erwiesen, die mit der Organisation der Maturaarbeit befasst sind. Aber auch sie gab es im Höchstfalle nur in etwas mehr als 40% aller Schulen (ebd.).

Die meisten Schulen verfügen über traditionelle Schulleitungen und vor allem grosse Schulen haben die Leitung funktional differenziert. Von einem doppelten Rektorat werden in

¹⁴⁶ Diese Einschätzung bezieht sich häufig auf die Betreuung der Maturaarbeiten sowie den Unterricht in Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern. Oft werden aber auch Entwicklungen als Ursache für eine verbesserte Professionalität der Lehrkräfte genannt, die nichts mit der MAR-Reform zu tun haben, etwa schulinterne Massnahmen zur Qualitätssicherung oder der Aufbau von Feedbackformen (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 255).

¹⁴⁷ Vor allem Gremien zur Erarbeitung der neuen Promotionsordnung und zur Organisation der Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer.

der gesamten Schweiz nur fünf Mittelschulen geführt, die meisten, nämlich 79 Schulen, kennen ein Rektorat und untergeordnet verschiedene Prorektorate, nur etwa ein Drittel aller Gymnasien verfügt über eine erweiterte Schulleitung (ebd., S. 287).¹⁴⁸ 60% aller Schulen haben Ressourcen, um Lehrpersonen zu entlasten, die mit besonderen Aufgaben betraut sind. Allerdings sind die Ressourcen ganz unterschiedlich dotiert und stellen überwiegend traditionelle Entlastungsformen dar. Auch das erklärt die sehr unterschiedliche Art der Umsetzung der MAR-Revision.

Interessant ist schliesslich noch die Frage, ob die Umsetzungsstrategien eher *prozess-* oder eher *projektorientiert* angelegt waren. Der Unterschied besteht darin, dass eine prozessorientierte Umsetzung weitere Entwicklungsarbeit im gleichen Bereich nach sich zieht, was bei der projektorientierten Umsetzung nicht der Fall ist. Im Blick auf die Reformelemente ergibt sich folgender Befund: Die weitaus meisten Schulen hatten zum Zeitpunkt der Befragung Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer installiert, aber nur 40% dieser Schulen sehen weitere Entwicklungsarbeiten vor. Bezogen auf die Maturaarbeit sind beide Umsetzungsstrategien etwa gleich stark vertreten. 44% der Schulen sehen hier einen Entwicklungsprozess, 42% betrachten das Projekt als abgeschlossen (ebd., S. 289). Beim fächerübergreifenden Lernen gibt 22% der Schulleitungen an, keine Umsetzung vorgenommen zu haben, während 30% den Prozess als nicht abgeschlossen ansieht. Nur 25 Schulen (19%) hält dieses Teilprojekt für abgeschlossen (ebd.).

¹⁴⁸ Gesamthaft waren es in dieser Auswertung 134 Schulen, also nicht alle untersuchten. 11 von 134 Schulen machten keine Angaben.

4. Die Zürcher Mittelschulen

Im Unterschied zur Volksschule haben die Zürcher Gymnasien keinen gemeinsamen Lehrplan. Das Mittelschulgesetz vom 13. Juni 1999 sieht vor, dass der Bildungsrat des Kantons Zürich für den Erlass der Lehrpläne und der für den Schulbetrieb erforderlichen Rahmenbestimmungen wie die Promotionsordnung zuständig ist (Mittelschulgesetz §4). Die Schulen geben sich ihre Lehrpläne vorbehaltlich der Genehmigung durch den Bildungsrat also selbst. Das geschieht naturgemäss recht unterschiedlich, wie eine vergleichende Analyse aller Lehrpläne der Zürcher Gymnasien zeigt. Sie orientieren sich zum Teil am Rahmenlehrplan von 1995, dies jedoch wiederum sehr verschieden. Zum Teil sind auch ganz eigene Lehrplanwerke entstanden, die oft, aber auch nicht immer auf der Homepage der jeweiligen Schule zugänglich sind.

In inhaltlicher, methodischer und didaktischer Hinsicht besteht in den Mittelschulen des Kantons Zürich ein auch zwischen gleichen Fächern oder Fachgruppen unterschiedliches, zum Teil sogar stark unterschiedliches Angebot. Die Wahl der Schule ist frei, es gibt keine Schulkreisbindung wie in Deutschland oder Österreich. Umteilungen können von der Bildungsdirektion nur im Falle von Überbelegungen oder mangelnder Auslastung vorgenommen werden (Mittelschulgesetz §26). Angesichts der stabilen Zahlen ist das keine konkrete Möglichkeit. Die Schulen müssen sich nicht untereinander abstimmen, sondern sind einer gewissen Konkurrenz ausgesetzt, die aber vor allem in der Stadt Zürich spielen dürfte, weil verschiedene Gymnasien gleich schnell erreichbar sind. Wie weit und wie genau die Schülerinnen und Schüler den Ort ihrer Schule tatsächlich wählen, war nicht zu ermitteln.

Das Angebot wird nicht nur mit den Lehrplänen dargestellt, sondern zeigt sich auch in den Profilen, die zwischen den einzelnen Schulen wiederum sehr unterschiedlich sind. Der Bildungsrat ist für die Zuteilung der Maturitätsprofile an die Schulen zuständig (Mittelschulgesetz §4,3). Die jetzige Verteilung ist das Ergebnis der MAR-Revision, die im Kanton Zürich vergleichsweise aufwändig durchgeführt wurde. Grundlage war der Beschluss über die „Kantonale Vorgaben zur Maturität“, der der damalige Erziehungsrat des Kantons Zürich am 4. Juni 1996 getroffen hat. Im September des gleichen Jahres wurde in einer Volksabstimmung auch die Verkürzung der beiden Gymnasiallehrgänge von sechseinhalb auf sechs und von viereinhalb auf vier Jahre beschlossen. Die Umsetzung war also auch hier verbunden mit einer Kürzungserfahrung.

Für diesen Prozess wurden seitens des Erziehungsrates kantonale Vorgaben als notwendig erachtet, weil das MAR den Kantonen und den Schulen verglichen mit der MAV „einen relativ breiten Spielraum“ lasse (Der Erziehungsrat des Kantons Zürich, S. 1). Die Vorgaben wurden ausgearbeitet von der erziehungsrätlichen Kommission zur Überprüfung der gymnasialen Studiengänge (KÜGA) in Zusammenarbeit mit der kantonalen Schulleiterkonferenz.

„Dabei war wegleitend, dass Maturitätsreformen besser zum Tragen kommen, wenn die einzelnen Schulen bei der Gestaltung der neuen Ausbildungsgänge aktiv mitwirken und sich nicht darauf beschränken müsse, eine kantonal vorgegebene Lösung einzuführen“ (ebd., S. 2).

Mit diesem dezentralen Vorgehen sei zwar mehr Aufwand verbunden als bei einer „zentralen Lösung“, aber es dürfe erwartet werden, „dass die Reformen durch den intensiveren Einbezug der Lehrkräfte bessere Wirkung entfalten“ (ebd.). In „Fortsetzung der bisherigen Praxis“ im Mittelschulbereich werde den Schulen die Möglichkeit gegeben, „ihren Stärken entsprechende Akzente zu setzen“ (ebd.). Die KÜGA hat entsprechend Vorgaben ausgearbeitet, die nicht detaillierte Regelungen vorsahen, sondern als Grundlage dienen sollten „für die Ausarbeitung der Lehrpläne, Reglemente und weiterer Unterrichtsgrundlagen sowie für die Planung der Schulen in den kommenden Jahren“ (ebd.).

Der Verzicht auf eine zentrale Lösung bewahrte die Autonomie der einzelnen Schulen, die keinen kantonalen Rahmenlehrplan umsetzen mussten, sondern eigene Lehrpläne entwickeln konnten. Die Vorgaben der Kommission übernahmen die Fächerstruktur des MAR weitgehend, aber nicht total. Bei den Schwerpunktfächern wird Philosophie/Pädagogik/Psychologie nicht aufgeführt, zudem wird die Maturitätsarbeit¹⁴⁹ als Bestandteil der Maturitätslehrgänge ausdrücklich erwähnt (Kantonale Vorgaben 3.1.). In den Vorgaben werden fünf Maturitätsprofile bestimmt. Ein solches Profil ergibt sich aus bestimmten Kombinationen von Schwerpunktfächern mit Grundlagenfächern. Ausdrücklich heisst es in den Vorgaben von 1995: „Ein Maturitätsprofil kann mehrere Schwerpunktfächer enthalten“ (Kantonale Vorgaben 4.1.).

In den Empfehlungen der Kommission wurde eine Erstzuteilung von Schwerpunktfächern vorgeschlagen, die im Wesentlichen auch so umgesetzt wurde. Vorbeugend heisst es: Die Schulen sind „nicht verpflichtet“, alle Fächer oder Fächerkombinationen anzubieten (Kantonale Vorgaben 4.2.). Die Vorgaben regeln auch die Wahl der Profile. Die Lehrgänge seien so zu gestalten, „dass die Schülerinnen und Schüler auf Beginn des 9. Schuljahres ein Maturitätsprofil zu wählen haben“ (Kantonale Vorgaben 4.3.). Wie das genau geschieht, legten die Schulen fest, die auch hier einen Gestaltungsspielraum zugesprochen erhielten.¹⁵⁰ Sie konnten die Vorgaben auf ihre Situation hin anpassen und blieben auch in ihrem Bestand weitgehend erhalten. Die Umsetzung geschah im übrigen ohne Kontakt zu den Universitäten. Fusionen wie zehn Jahre später im Kanton Bern¹⁵¹ gab es nicht. Der Bestand der Schulen blieb erhalten blieb, nur in einem Falle erfolgte eine Standortverlagerung, die aber nicht im Zusammenhang mit der MAR-Umsetzung stand.

Im Folgenden stelle ich zunächst die Struktur und Typologie des gymnasialen Angebots im Kanton Zürich dar (4.1.). Danach gehe ich auf Quoten und Übertritte ein (4.2.) und skizziere die Situation auf der Sekundarstufe I (4.3.). Im Anschluss daran gebe ich zentrale Befunde der bislang vorliegenden Evaluationen der Zürcher Mittelschulen wider (4.4.). Und abschliessend zeige ich mit einer vergleichenden Lehrplananalyse die Unterschiede des curricularen Angebots zwischen den einzelnen Schulen auf (4.5.). Den Handlungsbedarf analysiere ich im anschliessenden Kapitel, in dem auch konkrete Empfehlungen formuliert werden.

¹⁴⁹ Der Terminus weicht ab vom MAR-Begriff „Maturaarbeit.“

¹⁵⁰ „Die Lehrpläne der Schulen legen fest, in welchen Zeitpunkten die angebotenen Schwerpunktfächer gewählt werden müssen und wann sich die Schülerinnen und Schüler für weitere zur Wahl stehende Fächer (Ergänzungsfächer, allfällige Präferenzfächer) in ihren Profilen zu entscheiden haben“ (Kantonale Vorgaben 4.4.).

¹⁵¹ Im Schuljahr 2005/2006 werden im Kanton Bern statt bisher 19 nur noch 12 Gymnasien geführt. Fusionen gab es in Bern, Köniz, Biel und Langenthal.

4.1. Struktur und Typologie des Angebots

Das Angebot der öffentlichen Mittelschulen des Kantons Zürich umfasst die gymnasialen Maturitätsprofile, die Unterstufen sowie die Diplommittelschulen.¹⁵² Die Maturitätsausbildungsgänge umfassen folgende Angebote:

- Maturitätsausbildungen von 6 Jahren Dauer (7.-12. Schuljahr, Langgymnasien).
- Maturitätsausbildungen von 4 Jahren Dauer (9.-12. Schuljahr, Kurzgymnasien).
- Das Liceo Artistico von 5 Jahren Dauer (9.-13. Schuljahr, Kurzgymnasium).
- Spezielle K+S Klassen¹⁵³ am MNG Rämibühl Zürich von 5 Jahren Dauer (9.-13. Schuljahr, Kurzgymnasium).
- Die Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene von 3 Jahren bzw. berufsbegleitend von 3 ¾ Jahren Dauer (Kurzgymnasium).

Die Bildungsgänge der Gymnasien führen zu einem schweizerisch anerkannten Maturitätszeugnis mit den Berechtigungen der MAR. Das Anschlusszeugnis des Liceo Artistico berechtigt auch zum Studium an italienischen Universitäten und Kunsthochschulen.

Unterschieden werden im Kanton Zürich fünf Maturitätsprofile. Gewählt wird das jeweilige Profil mit Beginn des 9. Schuljahres, also bei Eintritt in die dritte Klasse der sechsjährigen oder in die erste Klasse der vierjährigen Maturitätsausbildung. Die Profile unterscheiden sich wie folgt:

1. Altsprachliches Profil (A)
Das Schwerpunktfach ist eine Sprache, die Sprachkombination enthält Latein und/oder Griechisch.
2. Neusprachliches Profil (N)
Das Schwerpunktfach ist eine Sprache, die Sprachkombination enthält nur eine moderne Sprache.
3. Mathematisch-naturwissenschaftliches Profil (MN)
Das Schwerpunktfach ist „Biologie und Chemie“ oder „Physik und Anwendung der Mathematik.“
4. Wirtschaftlichrechtliches Profil (WR)
Das Schwerpunktfach ist „Wirtschaft und Recht.“
5. Musisches Profil (M)
Das Schwerpunktfach ist „Bildnerisches Gestalten“ oder „Musik.“

Die einzelnen Maturitätsschulen bestimmen den Zeitpunkt für die Wahl von Schwerpunkt- und Ergänzungsfach selbst im Rahmen ihres Lehrplans. In den meisten Schulen wird das Ergänzungsfach im letzten Jahr geführt. In der Unterstufe (7.-8. Schuljahr) sind Latein, Englisch und Französisch obligatorisch. An einigen Kantonsschulen wird ein deutsch-englischer Ausbildungsgang „zweisprachige Maturität“ geführt.¹⁵⁴ In allen Maturitätsprofilen

¹⁵² Quelle für die nachfolgenden Angaben: Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich.

¹⁵³ Klassen für musikalisch, tänzerisch und sportlich besonders begabte Schülerinnen und Schüler.

¹⁵⁴ Die Kantonsschule Riesbach Zürich, Im Lee Winterthur und Rychenberg Winterthur begannen im Wintersemester 2001/2002 mit je einer Klasse. Im darauf folgenden Wintersemester folgten die Kantonsschule

kann Italienisch anstelle von Französisch als zweite Landessprache belegt werden, aber diese Möglichkeit wird nicht von allen Schulen angeboten. Welche Schwerpunkt- und welche Ergänzungsfächer angeboten werden, hängt von der Nachfrage, also der Zahl der Anmeldungen, ab.

Die Verteilung des Angebotes auf die einzelnen Schulen sowie die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler lässt sich mit Zahlen aus dem Jahre 2004¹⁵⁵ wie folgt darstellen:

1. Kantonsschule Rämibühl LG, Zürich: 595 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 282
 - Gym Profil A 172
 - Gym Profil N 141

2. Kantonsschule Rämibühl RG, Zürich: 757 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 338
 - Gym Profil A 155
 - Gym Profil N 264

3. Kantonsschule Rämibühl MNG, Zürich: 769 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil M 37
 - Gym Profil MN 656
 - Gym Profil N 76

4. Kantonsschule Hohe Promenade, Zürich: 695 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 328
 - Gym Profil A 187
 - Gym Profil N 180

5. Kantonsschule Stadelhofen, Zürich: 612 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil A 39
 - Gym Profil M 300
 - Gym Profil N 273

6. Kantonsschule Hottingen, Zürich: 568 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil WR 360
 - HMS 154
 - IMS 54

7. Kantonsschule Birch, Zürich: 511 Schülerinnen und Schüler
 - DMS 390
 - Gym Profil M 20
 - Gym Profil N 101

Wiedikon Zürich sowie das Real- und das Literargymnasium Rämibühl mit einem gemeinsamen Ausbildungsgang. Zum Wintersemester 2004/2005 eröffneten die Kantonsschule Enge Zürich, die Kantonsschule Küsnacht, das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium Rämibühl Zürich sowie die Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene einen zweisprachigen Maturitätsgang. Neben deutsch-englischen bestehen auch Optionen für deutsch-französische und deutsch-italienische Lehrgänge neben dem Liceo Artistico.
¹⁵⁵ Quelle: Bildungsstatistik des Kantons Zürich (Bista vom 25.01.2005). Ich übernehme die Reihenfolge der Darstellung der Gymnasien aus dieser Darstellung.

8. Kantonsschule Wiedikon, Zürich: 921 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 351
 - Gym Profil A 177
 - Gym Profil M 202
 - Gym Profil N 191

9. Kantonsschule Freudenberg, Zürich: 619 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 303
 - Gym Profil A 183
 - Gym Profil N 133

10. Liceo Artistico, Zürich: 225 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil M 225

11. Kantonsschule Enge, Zürich: 828 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil N 272
 - Gym Profil WR 374
 - HMS 128
 - IMS 54

12. Kantonsschule Oerlikon, Zürich: 1058 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 378
 - Gym Profil A 199
 - Gym Profil MN 245
 - Gym Profil N 236

13. Kantonsschule Rychenberg, Winterthur: 1098 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 442
 - DMS 169
 - Gym Profil A 254
 - Gym Profil N 233

14. Kantonsschule Im Lee, Winterthur: 515 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil A 26
 - Gym Profil M 105
 - Gym Profil MN 156
 - Gym Profil N 228

15. Kantonsschule Büelrain, Winterthur: 622 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil WR 455
 - HMS 126
 - IMS 41

16. Kantonsschule Küsnacht: 404 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 27
 - Gym Profil M 222
 - Gym Profil N 155

17. Kantonsschule Zürcher Oberland, Wetzikon: 1106 Schülerinnen und Schüler

- Unterstufe 274
- Gym Profil A 108
- Gym Profil M 172
- Gym Profil MN 175
- Gym Profil N 207
- Gym Profil WR 170

18. Kantonsschule Glattal, Dübendorf: 291 Schülerinnen und Schüler

- Unterstufe 102
- Gym Profil A 25
- Gym Profil M 29
- Gym Profil MN 56
- Gym Profil N 60
- Gym Profil WR 19

19. Kantonsschule Zürcher Unterland, Bülach: 984 Schülerinnen und Schüler

- Unterstufe 300
- Gym Profil A 198
- Gym Profil M 91
- Gym Profil MN 90
- Gym Profil N 216
- Gym Profil WR 89

20. Kantonsschule Limmattal, Urdorf: 595 Schülerinnen und Schüler

- Unterstufe 191
- Gym Profil A 78
- Gym Profil M 28
- Gym Profil MN 159
- Gym Profil N 116
- Gym Profil WR 23

21. KME Zürich: 468 Schülerinnen und Schüler

- Gym o. Profil 86
- Gym Profil A 106
- Gym Profil M 46
- Gym Profil MN 76
- Gym Profil N 78
- Gym Profil WR 76

Im Blick auf die Grösse der Mittelschulen (Schülerpopulation) lassen sich drei Gruppen bilden, grosse Schulen mit einer Schülerpopulation von 1000 und darüber, mittelgrosse Schulen mit einer Population zwischen 500 und 900 sowie kleinere Schulen mit einer Population unter 500. Die drei grössten Schulen sind die KS Wetzikon, die KS Rychenberg und die KS Oerlikon, nicht zufällig entweder ausserhalb der Stadt Zürich oder an deren nördlicher Peripherie gelegen. Die drei kleinsten Schulen sind die KS Küsnacht, die KS Glattal Dübendorf und die KMW, alles drei Schulen entweder mit einem besonderen Auftrag (KME) oder mit einer speziellen Geschichte.¹⁵⁶ Das Gros der Schulen ist von mittlerer Grösse

¹⁵⁶ Die Kantonsschule Glattal Dübendorf geht zurück auf eine Filialabteilung des seinerzeitigen Unterseminars Küsnacht aus dem Jahre 1958. Diese Abteilung führte jährlich eine Unterseminarklasse, deren Räume im

und konzentriert sich auf die Stadt Zürich. Das entspricht der Geschichte, den Ausbaubemühungen und der bisherigen Nachfrage.

4.2. Quoten und Übertritte

Die Mittelschülerquote lag im Kanton Zürich im Jahre 2004 bei 22,6%. Diese Quote beschreibt den Anteil Mittelschülerinnen und Mittelschüler im 10. bis 12. Schuljahr in Prozent der Primarschüler 4. bis 6. Schuljahr sechs Jahre zuvor. Die Quote ist pro Schulgemeinde unterschiedlich, zum Teil stark unterschiedlich. In Schulgemeinden wie Zürichberg oder Erlenbach liegt sie über 50%, in Gemeinden wie Schlieren oder Hägenbach beträgt sie bis zu 10%. Gemeinden mit sehr hohen und hohen Quoten von über 50% und zwischen 40 und 50% gruppieren sich um den Zürichsee, und hier nochmals ungleich verteilt zwischen dem rechten und dem linken Seeufer. Auf dem Lande werden in aller Regel Quoten von bis zu 20% erreicht. Die Chancen, nach der Primarschule eine Mittelschule besuchen zu können, sind also allein schon geographisch ungleich verteilt.¹⁵⁷

Seit Mitte der neunziger Jahre ist zu beobachten, dass der Eintritt in die Zürcher Mittelschulen tendenziell früher erfolgt. Nach einem Rückgang im Jahr zuvor hat sich dieser Trend im Schuljahr 2004/2005 fortgesetzt. Rund 10% oder 160 Sechstklässler mehr sind nach der Primarschule in eines der Langzeitgymnasien eingetreten. Die ersten beiden Klassen dieser Schulen haben einen langjährigen Zuwachs erlebt, der dazu geführt hat, dass erstmals in diesem Schuljahr die Zahl der Übertritte aus der gymnasialen Unterstufe in die verschiedenen Mittelschul-Zweige (Kurzgymnasien und Diplomschulen) höher war als die Übertritte aus der Sekundarschule. In Zahlen ausgedrückt: Im Jahre 2000 wechselten 1320 Schülerinnen und Schüler aus Sekundarschulen und 1140 aus der Unterstufe der Gymnasien in die Mittelschulen, im Jahre 2004 waren es 1380 aus Sekundarschulen und 1490 aus der Unterstufe.¹⁵⁸

Die gymnasiale Maturitätsquote, also der prozentuale Anteil der Abschlüsse an Gymnasien im Vergleich mit der gleichaltrigen Wohnbevölkerung,¹⁵⁹ lag im Jahre 2002 bei 18,4 % und entsprach damit dem Landesdurchschnitt. Dieser Anteil ist vergleichsweise stabil. Im Jahre 2000 schlossen an den Zürcher Kantonsschulen 2215 Absolventinnen und Absolventen ab, im Jahre 2004 waren es 2146. Insgesamt waren es im Jahre 2000 2516 Mittelschulabschlüsse, im Jahre 2004 2450. Was sich verändert hat, sind die Schwerpunkte. Die Maturitätszeugnisse werden zunehmend mehr mit neusprachlichen Profilen erworben, von 2146 Kantonsschulabschlüssen des Jahres 2004 waren dies 624, also mehr als ein Viertel.

Frühjahr 1974 in die Schulanlage Stägenbuck in Dübendorf verlegt wurden. Hier wurde am 23. April 1974 die Filialabteilung Glattal der Kantonsschule Zürcher Oberland eröffnet, die den Nukleus der heutigen Kantonsschule darstellt. Die Kantonsschule Küsnacht entstand aus dem 1832 gegründeten Seminar Küsnacht, das von 1938 als Unterseminar geführt wurde und für die Allgemeinbildung der angehenden Lehrkräfte zuständig war. 1979 eröffnete die Schule ein Gymnasium mit dem damaligen Maturitätstypus D, 1984 erhielt sie den Namen Kantonsschule Küsnacht.

¹⁵⁷ Quelle: Bildungsstatistik des Kantons Zürich (Bista vom 26.01.2005).

¹⁵⁸ Quelle: Bildungsstatistik des Kantons Zürich (Bista vom 25.01.2005).

¹⁵⁹ Die gymnasiale Maturitätsquote zeigt an, wie viel Prozent der 19jährigen Wohnbevölkerung die gymnasiale Maturität und somit die Berechtigung erworben hat, ein universitäres Hochschulstudium aufzunehmen. Vergleich: Die Berufsmaturitätsquote (BMQ) zeigt an, wie viel Prozent der 21jährigen Wohnbevölkerung die Berufsmaturität erworben hat und somit berechtigt ist, ein Studium an einer schweizerischen Fachhochschule aufzunehmen. Die Quote vermittelt eine Grössenordnung der Fachhochschulreife eines Alterjahrgangs (Glossar der Bildungsstatistik des Kantons Zürich).

Insgesamt machen die Maturitäten mit dem Schwerpunkt moderne Sprachen fast ein Drittel aller Abschlüsse aus. Mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Profil schlossen im Jahre 2000 250 Maturandinnen und Maturanden ab, im Jahre 2003 waren es 315 und im Jahre 2004 279.

Der Frauenanteil am Mittelschulbesuch wächst seit Mitte der achtziger Jahre. Entsprechend absolvieren mehr Frauen als Männer die Maturitätsprüfungen. Der Anteil lag 2004 insgesamt bei 61% und verteilt sich aber wiederum nach den Profilen unterschiedlich. 69% aller sprachlichen Maturitätsabschlüsse machen Frauen, bei einem musischen Profil liegt der Anteil bei über 80%, bei einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Profil bei etwa einem Drittel. In Handelsmittelschulen lag der Frauenanteil während der letzten fünf Jahre relativ konstant bei etwas über der Hälfte,¹⁶⁰ in Diplommittelschulen ebenso konstant bei über 90%¹⁶¹ und in Informatikmittelschulen bei unter 20%.¹⁶² 6% der Maturitätszeugnisse des Jahres 2004 wurden von ausländischen Jugendlichen erworben, während der Ausländeranteil der 19jährigen im gleichen Jahr über 20% betrug.¹⁶³

Diese Befunde sind konstant, sie unterscheiden sich im Kern nicht von den Zahlen, die im Jahre 2000 vorlagen. Seinerzeit wurde festgehalten;

- Eine seit 1985 angewachsene, aber seit Mitte der neunziger Jahre stagnierende Maturandenquote;
- ein höherer Anteil von Frauen auch in den schweizerisch anerkannten Maturitätsabschlüssen;¹⁶⁴
- ein wachsendes Interesse für die neusprachliche Maturität;
- unterschiedliche Maturitätspräferenzen von Männern und Frauen;
- wenige Maturanden unter den Jugendlichen ausländischer Herkunft;
- starke regionale Unterschiede (STUTZ-DELMORE 2000).

Die gymnasiale Maturitätsquote im Kanton Zürich betrug im Jahre 1985 total 12,9% und im Jahre 1997 20,1%, was den bisherigen Spitzenwert darstellt. In Zahlen ausgedrückt sieht das Bild etwas anders aus. Die Prozentzahlen beschreiben 1985 total 1976 und 1997 total 1993 Abschlüsse. Bei leicht steigenden Abschlüssen sinkt die Quote, was sich mit der veränderten Bezugsgrösse erklärt. Für die Analyse entscheidend ist die Zahl der Abschlüsse, die insgesamt zwischen 2000 und 2004 nicht zunimmt, sondern normalen Schwankungen unterworfen ist.

Annahmen, die Gymnasien des Kantons Zürich würden gleichsam „überlaufen“, sind nicht zutreffend. Die Entwicklung ist stabil und scheint wie in anderen Systemen auch eine gewisse Sättigungsgrenze erreicht zu haben. Mit einer plötzlichen und stark ansteigenden Nachfrage ist nicht zu rechnen, auch weil neue Trägergruppen, anders als in den siebziger

¹⁶⁰ Der Frauenanteil am Besuch der Handelsmittelschule betrug im Jahre 2000 51,3% und im Jahre 2004 54,0%. Dazwischen liegen Anteile von 47,6% (2001) und 57,4% (2002).

¹⁶¹ In den Diplommittelschulen betrug der Frauenanteil im Jahre 2000 96,3% und im Jahre 2004 92,3%.

¹⁶² Hier liegen zwei Werte vor: Im Jahre 2003 betrug der Frauenanteil am Besuch der Informatikmittelschulen 28,6%, ein Jahr später lag dieser Wert bei 15,6%.

¹⁶³ Quelle: Bista vom 25.02.1005.

¹⁶⁴ Bis 1998 war der höhere Frauenanteil auf die starke Übervertretung in den Lehramtschulen mit kantonaler Maturität zurückzuführen. Im Jahre 2000 wurde 910 eidgenössisch anerkannte Maturitätszeugnisse an Frauen und 816 an Männer vergeben. Gemessen an der gleichaltrigen Bevölkerung betrug der Frauenanteil an den Maturitätsabschlüssen 20,7%, während der Männeranteil 15,3% betrug. Mitte der achtziger Jahre lag die Quote für beide Geschlechter gleich bei etwa 13% (STUTZ-DELMORE 2000, S. 52).

Jahren, kaum entstehen werden. Dabei ist auch in Rechnung zu stellen, dass die Gymnasien nach wie vor selektive System sind, die die Nachfrage selbst regulieren können. Eingangsprüfungen, Probehalbjahre und probeweise Promotionen sind interne Instrumente zur Steuerung des Bestandes.

4.3. Untergymnasien und die Sekundarstufe I

Im Kanton Zürich wird, wie gezeigt, zwischen vierjährigen Kurzzeit- und sechsjährigen Langzeitgymnasien unterschieden. Die ersten beiden Jahre des Langzeitgymnasiums werden als „Untergymnasium“ geführt. Dieser Lehrgang ist Teil der Sekundarstufe I, aber gehört nicht zur Oberstufe der Volksschule. Untergymnasien sind Teillehrgänge der kantonalen Mittelschulen. Sie unterstehen ein- und derselben Schulleitung und werden von Lehrkräften mit gymnasialen Lehrdiplomen unterrichtet. Eine spezielle Ausbildung für die Untergymnasien gibt es nicht. Die Untergymnasien haben einen eigenen Lehrplan und eine besondere Fächerkombination. Der Übertritt in den Hauptlehrgang erfolgt durch Promotion, nicht durch eine nochmalige Aufnahmeprüfung.

In der Schweiz gibt es sehr unterschiedliche Kombinationen beider Gymnasialformen, also des Kurz- und des Langgymnasiums. Das lässt sich anhand einiger Beispiele zeigen. Die Kantonsschule Solothurn, mit nahezu 2.000 Schülerinnen und Schülern eine der grössten Schulen des Landes, bietet einen dreijährigen Lehrgang „Untergymnasium“ an, der auf die vierjährige Maturitätsschule vorbereitet. Das gleiche gilt für die Kantonsschule Olten, die an die fünfte oder sechste Primarschulklasse anschliesst. Drei Jahre Untergymnasium ist schweizweit ebenso die Ausnahme wie eine gymnasiale Gesamtdauer von sieben Jahren.

Inzwischen sind politische Vorstösse erfolgt, die auf eine Änderung der Struktur drängen. In Zukunft soll die Sekundarstufe I im Kanton Solothurn nur noch vier Typen umfassen, darunter die „Sek P,“ das zweijährige *Progymnasium*, das als Teil der Volksschule geführt wird. Die Sek P wird nur an sieben bis zehn Standorten angeboten und bereitet zwischen 15 und 20% der Schülerinnen und Schüler auf den vierjährigen gymnasialen Maturitätslehrgang vor. Die Ausbildung, heisst es im Vernehmlassungsentwurf, ist „auf die Bedürfnisse der Kantonsschulen Olten und Solothurn als Hauptabnehmerschulen ausgerichtet,“ erfolgt aber nicht mehr exklusiv hier (Department für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn 2004, S. 13f.).¹⁶⁵

Auch das ist nur eine Variante. Die Maturitätsabteilung des Gymnasiums Muttenz bietet einen dreieinhalbjährigen Ausbildungsgang, der ohne Untergymnasium zur allgemeinen Hochschulreife führt. Die Bündner Kantonsschule Chur bietet wie die Zürcher Gymnasien wahlweise einen sechs- und einen vierjährigen Lehrgang.¹⁶⁶ Genauso verfährt auch die Kantonsschule am Burggraben St. Gallen. Die Ausbildung zur gymnasialen Maturität dauert vier Jahre im Anschluss entweder an das Untergymnasium oder die zweite Sekundarklasse. Das Gymnasium der Kantonsschule Zug schliesst an die 6. Klasse der Primarschule an und dauert als integraler Lehrgang sechs Jahre. Im Anschluss an das achte, bzw. neunte Schuljahr gibt es je einen Übergangskurs von der Sekundarschule für Quereinsteiger in das Gymnasium.

¹⁶⁵ Nach der Vernehmlassung hat der Regierungsrat des Kantons Solothurn am Grundsatz und der Stossrichtung der Reform der Sekundarstufe I festgehalten (Regierungsratsbeschluss Nr. 2005/1459 vom 4. Juli 2005).

¹⁶⁶ Zuvor waren sieben- bzw. fünfjährige Lehrgänge angeboten worden. Die Kürzung der Gymnasialausbildung um ein Jahr erfolgte nach Annahme des Mittelschulgesetzes vom 27. September 1998.

Die Rahmenbedingungen werden von der MAR vorgegeben, wobei für Flexibilität gesorgt ist starre Regelungen vermieden werden. Die MAR sieht eine Ausbildungszeit bis zur Maturität von insgesamt mindestens zwölf Jahren vor, wobei die letzten vier Jahre mit einem eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang zu gestalten sind. Dreijährige Lehrgänge sind möglich, wenn auf der Sekundarstufe I eine gymnasiale Vorbildung erfolgt ist. An Maturitätsschulen für Erwachsene muss der auf die Maturität ausgerichtete Lehrgang mindestens drei Jahre dauern (MAR Art. 6). Diese Rahmenbedingungen schliessen Untergymnasien nicht aus, erwähnen sie aber auch nicht ausdrücklich.

Zahlen für die Schweiz haben sich nur mühsam ermitteln lassen, teilweise waren Nachfragen bei einzelnen Schulen erforderlich, weil die Angaben in kantonalen Statistiken ungenau waren. Das Bild sieht so aus: Insgesamt werden an den öffentlichen und privaten Gymnasien in der Schweiz 144 Lehrgänge an Kurzzeitgymnasien geführt, die zwischen drei und fünf Jahre dauern. Ihnen stehen 48 Lehrgänge an Langzeitgymnasien gegenüber, die fast ausschliesslich sechs Jahre dauern. 42 Schulen bieten sowohl Lang- als auch Kurzzeitgymnasien an, 102 Schulen sind ausschliesslich Kurzzeitgymnasien. Der Typus des dreijährigen Kurzzeitgymnasiums ist vor allem in der Westschweiz verbreitet. Einen sechsjährigen ungeteilten Lehrgang gibt es nur in Zug, einen siebenjährigen Lehrgang nur in Solothurn und Olten.

Die meisten Lehrgänge, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, sehen eine vierjährige Dauer vor. Diese Lehrgänge unterscheiden sich organisatorisch wie inhaltlich beträchtlich, grosse Unterschiede müssen aber auch im Blick auf die vorgängigen Schulstufen angenommen werden. Die Sekundarstufe I ist landesweit keineswegs einheitlich organisiert, und sie gliedert sich auch nicht einfach in Untergymnasien auf der einen, Sekundarschulen auf der anderen Seite. Nicht nur das Streaming der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Zeitpunkt der Selektion ist unterschiedlich. Vergleichbares gibt es in den anderen Gymnasialsystemen des deutschen Sprachraums nicht. Die Selektion erfolgt nur zu einem Zeitpunkt, die Dauer der Lehrgänge ist gleich lang und es gibt nur einen Typ Gymnasium, also nicht ein Lang- und ein Kurzgymnasium.

Vergleicht man nur den Schulaufbau zwischen den beiden Nachbarkantonen Aargau und Zürich, dann wird eine bis in die Details differente Struktur sichtbar. Die Volksschule im Kanton Aargau unterscheidet eine ungegliederte fünfjährige Primarschule und eine gegliederte vierjährige Oberstufe. Die Oberstufe umfasst drei Schultypen, nämlich Realschule, Sekundarschule und Bezirksschule. Die Zuweisung zu einem dieser Typen erfolgt aufgrund der Empfehlung des Lehrers oder der Lehrerin der fünften Klasse in Kooperation mit den Eltern. Im Konfliktfall entscheidet die Schulpflege nach Anhörung der Eltern über die Zuweisung.¹⁶⁷ An allen Schulen besteht ein Probehalbjahr.

Die drei Typen unterscheiden sich im Anspruchsniveau und in den Qualifikationszielen. Gemäss der Beschreibung des Departements für Bildung, Sport und Kultur des Kantons Aargau erwerben die Schülerinnen und Schüler der *Realschule* eine breite Allgemeinbildung und die Grundlage für eine Berufslehre, vornehmlich in Industrie und Handwerk. Die *Sekundarschule* wird als der mittlere Zug der drei Oberstufentypen verstanden. Hier erwerben die Schülerinnen und Schüler eine breite Allgemeinbildung und die Voraussetzung für eine anspruchsvolle berufliche Bildung. Gut qualifizierte Absolventinnen und Absolventen können in die Diplommittelschule wechseln. Die

¹⁶⁷ Wenn die Eltern mit dem Entscheid nicht einverstanden sind, kann eine Aufnahmeprüfung an einer Sekundar- oder Bezirksschule abgelegt werden.

Bezirksschule ist kein Untergymnasium, sondern eine Auswahl der Leistungsstärksten, die auf Berufslehren im oberen Segment und auf den Besuch weiterführender Schulen vorbereitet. Etwa die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen besucht nach der Bezirksschule eine Mittelschule.¹⁶⁸

Im Anschluss an die Bezirksschule können die Schülerinnen und Schüler wählen zwischen dem Besuch eines Gymnasiums und einer Diplommittelschule. Die Berechtigung zum Übertritt richtet sich nach dem Notenschnitt. In eine Diplom- oder Handelsmittelschule kann übertreten, wer eine Abschlussnote von mindestens 4.4 erreicht hat; die Gymnasien sehen einen Schnitt von mindestens 4.7 vor. Es gibt keine eigentliche Aufnahmeprüfung, die Aufnahme richtet sich nach dem Ergebnis der Abschlussprüfung der Bezirksschulen.¹⁶⁹ An den sechs Kantonsschulen für Jugendliche,¹⁷⁰ die der Kanton Aargau führt, dauert die Ausbildung vier Jahre und schliesst also mit dem 13. Schuljahr ab. Die Schulzeit bis zur Matur ist also ein Jahr länger als die Mindestdauer, die das MAR vorsieht. Das erste Semester der ersten Klasse stellt eine Probezeit dar, an deren Ende gemäss kantonalen Bestehensnormen¹⁷¹ über Aufnahme oder Nichtaufnahme entschieden wird.

Der Kanton Zürich sieht mit dem neuen Volksschulgesetz eine elfjährige Schulpflicht vor, die mit dem vollendeten vierten Altersjahr beginnt. Im Aufbau der Volksschule werden drei Stufen unterschieden: Die *Kindergartenstufe* dauert zwei Jahre, die Primarstufe sechs und die Sekundarstufe drei. Der Übertritt in die Primarstufe kann je nach der intellektuellen und persönlichen Entwicklung des Kindes ausnahmsweise auch nach einem oder nach drei Jahren erfolgen. Die *Primarstufe* sieht in der Regel einen Wechsel der Lehrperson und wenn möglich auch eine neue Zusammensetzung der Klasse nach drei Jahren vor. Die *Sekundarstufe* umfasst in der Regel zwei oder drei Abteilungen (Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005, §§ 4-7). Das alte Volksschulgesetz hatte zwischen einer dreiteiligen und einer gegliederten Sekundarschule unterschieden. Die Gemeinden konnten über die Organisationsform entscheiden (Gesetz über die Volksschule und die Vorschulstufe vom 11. Juni 1899, § 54-55).

Die in der Vernehmlassung befindliche Volksschulverordnung des Kantons Zürich führt aus, dass an der Sekundarstufe die Abteilungen A und B oder A, B und C gebildet werden können. Es handelt sich um Abteilungen, die nach den Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler unterschieden werden. Die Abteilung A ist die kognitiv anspruchsvollste. Die Fächer Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch können in den Anforderungsstufen I, II und III unterrichtet werden. Die Anforderungsstufe I ist die kognitiv anspruchsvollste. Die Anzahl der Abteilungen wird von der Schulpflege festgelegt, die auch darüber entscheidet, ob und wenn ja in welchen Fächern Anforderungsstufen geführt werden. Mehrklassige und kombinierte Klassen¹⁷² sind zulässig (Volksschulverordnung § 5).

Die Volksschulverordnung unterscheidet im Blick auf Schullaufbahnentscheide zwischen Promotions- und Übertrittsentscheiden. Die Promotion in die je nächste Klasse erfolgt ohne förmlichen Bescheid, sofern die Schülerinnen und Schüler „dem Unterricht zu folgen vermögen“ (Volksschulverordnung § 35). Ist das nicht der Fall, kann an der

¹⁶⁸ <http://www.ag.ch/bks/de/pub/bildung.php>

¹⁶⁹ Ausserordentliche Aufnahmeprüfungen sind möglich für Schülerinnen und Schüler, die nicht die vierte Klasse der aargauischen Bezirksschule besucht haben. Der Prüfungstoff entspricht dem Lehrplan der Bezirksschulen.

¹⁷⁰ Hinzu kommt noch die *Aargauische Maturitätsschule für Erwachsene*.

¹⁷¹ Jede ungenügende Note muss doppelt kompensiert werden. Für die Promotion in der 1. bis 3. Klasse dürfen nicht mehr als vier ungenügende Noten vorkommen (Das aargauische Gymnasium im Überblick, S. 24).

¹⁷² Kombiniert sind Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Abteilungen oder Anforderungsstufen gemeinsam unterrichtet werden (Volksschulverordnung § 5, 4).

Primarstufe eine Klasse wiederholt werden. In der letzten Klasse der Primarstufe und in allen Klassen der Sekundarstufe sind Wiederholungen nur dann zulässig, wenn „aussergewöhnliche Umstände“ vorliegen und diesen nicht durch die Wahl der Abteilung und der Anforderungsstufe Rechnung getragen werden kann (Volksschulverordnung § 36). Das alte Volksschulgesetz enthielt keine solche Bestimmung.

Der Übertritt an die Sekundarstufe erfolgt ohne Prüfung nach der 6. Klasse. Die Entscheide werden in einem Gespräch vorbereitet, an welchem wenigstens die Lehrperson und ein Elternteil teilnehmen. Im Falle der Nichteinigung entscheidet die für die Sekundarstufe zuständige Schulpflege. Die Zuteilung zu einer der Abteilungen erfolgt aufgrund einer Gesamtbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, also nicht allein mit einem Notenschnitt. Wenn Anforderungsstufen geführt werden, dann verlangt die Zuteilung zu einer der Stufen eine Leistungsbewertung im betreffenden Fach, also keine Gesamtbeurteilung (Volksschulverordnung § 38). Wechsel nach der Zuteilung in andere Abteilungen und Anforderungsstufen sind je nach Entwicklung des Leistungsverhaltens möglich (Volksschulverordnung § 39).¹⁷³

Daneben gibt es Übertritte von der Primarschule in das Langzeitgymnasium, die von den einzelnen Mittelschulen durchgeführt werden. Das Mittelschulgesetz sieht vor, dass der Zürcher Regierungsrat die Bedingungen für die Aufnahme in die Mittelschulen festlegt. Anders als im Übergang zu den Sekundarschulen ist die definitive Aufnahme der Schülerinnen und Schüler vom Bestehen einer Prüfung und einer Probezeit abhängig (Mittelschulgesetz vom 13. Juni 1999 § 14). In dieser Hinsicht wird nicht zwischen Langzeit- und Kurzzeitgymnasien unterschieden. Auch das Promotionsreglement gilt analog. Wer also nach der Primarschule in ein Langzeitgymnasium wechselt, wird von Anfang an den gymnasialen Standards unterworfen.

Zum Vergleich: Im Kanton Aargau muss die Bezirksschule mit einem Schnitt von 4.7 abgeschlossen werden, bevor die Kantonsschule besucht werden kann, die keine Aufnahmeprüfung, sondern nur ein Probehalbjahr kennt. Der Übertritt in die Gymnasien erfolgt für alle nach dem neunten Schuljahr, also ein Jahr später als der Regeleintritt in die Zürcher Kurzzeitgymnasien. Die Langzeitgymnasien bauen zunehmend mehr auf der Population der eigenen Unterstufe auf, während im Aargau ein Wechsel von einer Schulform stattfindet, wobei die Übertritte aus den Bezirksschulen in etwa den Übertritten aus der Anforderungsstufe A der Zürcher Sekundarschule entspricht. Die Regelung der Promotion in beiden Gymnasialsystemen ist in Zürich leicht schärfer als im Aargau, wobei sie für die gesamte Gymnasialdauer, also auch für die Unterstufe, gilt,¹⁷⁴ während im Kanton Aargau die Reglemente der Bezirksschule gelten.

Die Sekundarstufe des Kantons Zürich ist derzeit noch von den beiden alten Modellen geprägt, also der dreiteiligen und der gegliederten Sekundarschule. Bei der *dreiteiligen Sekundarschule* entsprechen die Abteilungen A, B und C den frühen Typen der Sekundar-, Real- und Oberschule. Dieses Modell ist im Kanton Aargau erhalten geblieben, nur dass dort ein Jahr mehr Zeit zur Verfügung steht. Die Schülerinnen und Schüler werden nach ihrem

¹⁷³ Der Wechsel kann nur zu bestimmten Zeitpunkten erfolgen, Ende November, Mitte April oder Anfang des Schuljahres. Ein Wechsel in eine andere Anforderungsstufe wird von der Lehrperson, die auf der bisherigen Anforderungsstufe unterrichtet, den Eltern und der Schulleitung beschlossen. Im Falle der Nichteinigung entscheidet die Schulpflege.

¹⁷⁴ Promoviert wird im Kanton Zürich, wenn die doppelte Summe aller Notenabweichungen von 4 nach unten nicht grösser ist als die Summe aller Notenabweichungen von 4 nach oben und wenn nicht mehr als drei Noten unter 4 erteilt werden (Promotionsreglement vom 10. März 1998, § 9).

Leistungsverhalten auf der Primarschule verschiedenen Typen zugeteilt, die in sich homogen erscheinen. In der *gegliederten Sekundarschule* werden die Schülerinnen und Schüler auf zwei Stammklassen verteilt, deren Anspruchsniveau unterschiedlich ist. Unterschieden werden Stammklassen mit grundlegendem Niveau (G) und Stammklassen mit erweiterten Anforderungen (E). In zwei Fächern wird der Unterricht in drei Leistungsniveaus erteilt, wobei zwischen Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch gewählt werden kann. Hier wird unterschieden zwischen einem Niveau mit grundlegenden (g), mit mittleren (m) und mit erweiterten (e) Anforderungen.

Nur ein Viertel aller Sekundarschülerinnen und -schüler besucht im Kanton Zürich eine Schule nach dem Modell der gegliederten Sekundarschule. Die Chance, das zugewiesene Niveau je nach Leistung wechseln zu können, ist hier weitaus grösser als in der dreiteiligen Sekundarschule, ein Ergebnis, das auch aus Deutschland und Österreich bekannt ist. Faktisch werden in der dreiteiligen Sekundarschule die Schülerinnen und Schüler festen Typen zugewiesen, die sie mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht wieder verlassen. Die Zahlen zu den Umstufungen im Kanton Zürich zwischen 1990 und 2004 ergeben ein klares Bild: In der dreiteiligen Sekundarschule wurden vom 7. bis zum 9. Schuljahr durchschnittlich 12% aller Schülerinnen und Schüler umgestuft, in der gegliederten Sekundarschule waren dies 42%. Eine Umstufung in den Stammklassen ist mit 7% wesentlich seltener als eine Umstufung in den Niveaugruppen mit 35% (Bericht und Antrag des Regierungsrates vom 20. Juli 2005, S. 7).

Der gegliederte Typ ist flexibler, die Unterscheidung von Leistungsniveaus erklärt den höheren Umstufungsanteil, der im übrigen auch in der Richtung anders verläuft. In der dreiteiligen Sekundarschule gab es 61% Abstufungen und 39% Aufstufungen, 40% der Aufstufungen wurde durch die Repetition eines Schuljahres erreicht. Aufstufungen durch Repetition waren in der gegliederten Sekundarschule die Ausnahme. Generell gab es hier mit 54% mehr Auf- als Abstufungen (45%) in der Stammklasse. Wenn als Niveaufach eine Sprache gewählt wurde, dann hielten sich Auf- und Abstufungen die Waage, war das Niveaufach Mathematik, dann überwogen mit 59% die Aufstufungen.

4.4. Evaluationen der Mittelschulen und Belastungsstudie

Im Kanton Zürich werden die Absolventinnen und 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,¹⁷⁵ wird die „zeitliche Belastung durch die Schule“ zentral gewichtet, die kaum Raum lasse für die Entwicklung persönlicher Interessen (Befragung 2001, S. 22). Die Mittelschulen 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. Das deckt sich weitgehend mit den Befunden der EVAMAR-Studie.

Die „Erwartungen der Schülerschaft“ an ein Schulfach spielen eine erhebliche Rolle beim Zustandekommen der Leistung, wobei die Erwartungen sich wesentlich darauf beziehen,

¹⁷⁵ 87% der Ehemaligen äussern sich positiv zu ihrer Mittelschule; die kantonsrätliche Vorgabe liegt bei 85% (Befragung 2001, S. 10).

wann ein Fach ernst zu nehmen ist und wann nicht. Offenbar spielen dabei Prüfungen und Noten eine zentrale Rolle, die von den Schülern im Blick auf Zeitaufwand und Leistungsverhalten kalkuliert werden. Leistung ist für sie oft keineswegs die je optimale Anstrengung im Blick auf eine bestimmte Aufgabe, sondern das Erreichen eines Notendurchschnitts, der höher oder tiefer angesetzt werden kann, aber immer kalkuliert wird. Viele Schülerinnen und Schüler setzen ihre Ressourcen gezielt ein und vermeiden Streueffekte. Dabei spielen die Erwartungen an ein Fach und die damit verbundene Motivation eine wichtige Rolle. Auch das deckt sich mit den Ergebnissen der EVAMAR-Studie.

Unabhängig davon erhalten die Gymnasien in den vier bisher vorliegenden Ehemaligenbefragungen¹⁷⁶ gute Noten im Blick auf die für das Studium bei Eingang notwendige Fachkompetenz und die darauf bezogene Studierfähigkeit. Die letzte Befragung aus dem Jahre 2003 bestätigt diesen Befund weitgehend. Die allgemeine Zufriedenheit mit der Schule 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.

Schwächer bewertet werden die Eigenständigkeit des Urteils und die Möglichkeiten, zielorientiert zu handeln. 50% der Befragten stimmt der Aussage „voll und ganz“ oder „zu,“ im Gymnasium habe man gelernt, „selbstständig Probleme zu lösen“. Erweitert man die Voten der Zustimmung um den Bereich „trifft eher zu,“ dann sind es um 80%. Etwas mehr als 40% stimmen „voll und ganz zu“ oder „zu,“ wenn zielorientiertes Handeln“ erfragt wird. Erweitert und die Voten „trifft eher zu“ sind dies etwas unter 80%. Noch schwächer eingeschätzt werden der Beitrag des Gymnasiums zur Entwicklung der Sozialkompetenz und die Mitsprachemöglichkeiten der Schülerschaft. Nur etwas mehr als ein Viertel stimmt „voll und ganz zu“ oder „zu,“ dass man in der Mittelschule gelernt habe, mit Konflikten umzugehen oder sich in der heutigen Welt zurechtzufinden (Befragung 2004, S.11 ff.).

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). Allerdings ist Informatik als Unterrichtsfach vielen Befragten ein Bedürfnis, weil mindestens Anwenderkenntnisse Voraussetzung sind für Studium und Beruf (ebd.). Die Frauen beurteilen ihren Ausbildungsstand in allen Fragebereichen schlechter als die Männer, besonders gering beurteilen die Frauen ihre Kompetenzen im Blick auf Tabellenkalkulation und Technologieverständnis (ebd.). Interessant ist, dass Absenzen für über 80% ein deutliches Konflikthema waren und mehr als Hälfte der Befragten angaben, Differenzen mit Lehrkräften hätten sie belastet (ebd., S. 18). Knapp die Hälfte stimmte der Aussagen „voll und ganz zu“ oder „zu,“ dass sie bei Problemen von der Schule „oft allein gelassen“ wurden (ebd., S. 17).

Während sie mit den notwendigen Informationen für den Schulbetrieb versorgt wurden und bei Bedarf auch Zugang zur Schulleitung erhielten, beurteilten die Schülerinnen und Schüler die eigenen Mitsprachemöglichkeiten eher zurückhaltend. Der Aussage, „ich hatte angemessene Mitsprachemöglichkeiten“ stimmten unter 40% „voll ganz zu“ oder „zu.“ Nimmt in den positiven Bereich noch Zustimmungen der Kategorie „trifft eher zu“ auf, dann sind es knapp 70%. Dagegen ist die Zustimmung zur Aussage „Ich fühle mich angemessen

¹⁷⁶ Die Befragungen werden durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates.

beurteilt“ vergleichsweise sehr hoch (ebd.). Auch das Wohlbefinden in der Schule sowie in der Klasse ist mit 87% bzw. 84% hoch (ebd.).

Der Ausbildungsstand in den für das Studium relevanten Fächern wird allgemein besser beurteilt als der in den übrigen Fächern. Studierende im fünften Semester des Fachstudiums beurteilen die Mittelschulen genau gleich wie alle Befragten. Die allgemeine Zufriedenheit mit der Schule hat Auswirkungen auf die die Beurteilung in den Fragebereichen. Wer insgesamt mit seiner Mittelschulerfahrung „sehr zufrieden“ war, beurteilt die Vorbereitung auf das Studium, den Erwerb von Lernstrategien und Sozialekompetenz, das schulische Wohlbefinden und das Schulklima sowie den Ausbildungsstand in den meisten obligatorischen Fächern auch „sehr zufrieden.“ Das Analoge gilt für Personen, die mit der Mittelschule insgesamt „unzufrieden“ waren. Nur der Ausbildungsstand in den fakultativen Fächern hängt *nicht* mit der „Gesamtzufriedenheit“ zusammen (ebd., S. 27).

Ein weiterer Befund bezieht sich auf die Dauer der Gymnasialerfahrung und so auf den Unterschied zwischen Langzeit- und Kurzzeitgymnasien. Der Befund lautet so:

„Absolvierende des Langzeitgymnasiums sind insgesamt mit der Mittelschule unzufriedener. Sie fühlen sich in fachlicher Hinsicht und insgesamt schlechter auf Studium vorbereitet. Zudem war ihr schulisches Wohlbefinden geringer“ (ebd., S. 27).

Hinsichtlich der Förderung von Lernstrategien geben fast 97% der Befragten an, sie hätten in ihrer Gymnasialzeit gelernt, neues Wissen zu erwerben. Verschiedene Äusserungen in den offenen Fragen der Untersuchung gehen aber dahin, dass „Lernstrategien“ im engeren Sinne an den Mittelschulen „zu wenig vermittelt wurden“ (ebd., S. 25).

Zwei weitere Studien (MAAG-MERKI 2002, MAAG-MERKI/LEUTWYLER 2005) gelten diesem Bereich, der als Teil von überfachlichen Kompetenzen angesehen wird.¹⁷⁷ In der MAR-Revision sind, wie gezeigt, fächerübergreifende Ziele stark gemacht worden, die nach den Befunden der EVAMAR-Studie aber offenbar kaum den Unterrichtsalltag erreichen. Die beiden Zürcher Studien sollten in Form eines Längsschnitts vier Fragen nachgehen:

1. In welchem Ausmass verfügen die Schülerinnen und Schüler der zürcherischen Mittelschulen über überfachliche Kompetenzen?
2. Gibt es in Bezug auf die überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Unterschiede zwischen den Schulen oder zwischen den Klassen?
3. Gibt es zwischen einzelnen Gruppen der Schülerinnen und Schüler (zum Beispiel aufgrund des Geschlechts) bedeutsame Unterschiede?
4. Inwiefern können überfachliche Kompetenzen gefördert werden?
(MAAG-MERKI 2002, S. 6)

Die erste Studie befragte Schülerinnen und Schüler der 10. und der 13.Klasse, die zweite Studie nur die Schülerinnen und Schüler der 13. Klasse. Von diesen haben aufgrund der normalen Fluktuation nicht alle an der ersten Untersuchung teilgenommen, die Zahl reicht aber aus, um Aussagen über den Längsschnitt machen zu können (MAAG-MERKI/LEUTWYLER 2005, S 21).

¹⁷⁷ Unterschieden werden drei Bereiche überfachlicher Kompetenzen: Personale Kompetenzen, interpersonale Kompetenzen sowie gesellschaftsbezogene Kompetenzen (MAAG-MERKI 2002, S. 18). Lernstrategien sind personale Kompetenzen.

In den meisten der untersuchten überfachlichen Kompetenzbereiche¹⁷⁸ ergab die erste Studie positive Befunde. Das gilt besonders für die Einschätzungen der Kooperationsfähigkeit und des Umgangs mit anderen. Im Umgang mit sich selber wurde nur der Umgang mit belastenden Gefühlen eher als Schwäche eingeschätzt. Selbstwert, Selbstwirksamkeit und die Wahrnehmung eigener Gefühle lagen dagegen im positiven Bereich. Auch im Bereich Gesundheit sind mehr positive als bedenkliche Resultate zu verzeichnen, die bedenklichen Ergebnisse beziehe sich auf den Konsum von Tabak und Alkohol, teilweise auch Cannabis, sowie auf Konzentrationsschwächen. Durchgehende Schwächen zeigen sich in den Bereichen Lernen und Politik.

Die bedenklichen Ergebnisse lassen sich in drei verschiedenen Dimensionen zusammenfassen, nämlich Strategien des Lernens und Arbeitens, politische Kompetenzen sowie der Umgang mit Gesundheitsrisiken. In allen drei Dimensionen gibt es Daten und Aussagen, die nicht zufrieden stellend sind. Die problematischen Resultate der ersten Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. *Lern- und Arbeitsstrategien*

Mühe bereiten den Mittelschülerinnen und Mittelschülern die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien sowie der Umgang mit Misserfolg und negativen Gefühlen. Von den Lern- und Arbeitsstrategien werden unabhängig vom Maturitätsprofil vor allem metakognitive Strategien selten verwendet, insbesondere die Planung und Evaluation eigener Lernprozesse. Regelmässig verwenden Evaluationsstrategien nur 2.8% der Schülerinnen und Schüler. Auch das Ressourcenmanagement ist eher ungünstig. Vor allem den Einstieg in schwierige Aufgaben gestaltet sich als als problematisch; nur ganz wenige Schülerinnen und Schüler berichten über Schwierigkeiten, einmal angefangenen Arbeiten auch abschliessen zu können (ebd., S. 53ff.).

2. *Politische Kompetenz*

Starkes und sehr starkes Interesse an Politik haben knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler. Der Zeitaufwand für politische Informationsbeschaffung ist durchgehend nicht sehr hoch. Das durchschnittliche Wissen über politische Strukturen und Prozesse ist ebenfalls eher niedrig, allerdings gibt es hier zwischen den einzelnen Personen je nach Herkunft und Geschlecht sehr grosse Unterschiede. Die Schülerinnen und Schüler des Maturitätsprofils Wirtschaft und Recht verfügen im Vergleich zu den Jugendlichen der anderen Profile über ein überdurchschnittliches politisches Wissen. Das politische Interesse nimmt zwischen dem 10. und dem 13. Schuljahr zu. Die Schülerinnen haben ein bedeutend geringeres politisches Interesse, wenden deutlich weniger Zeit für politische Informationen auf und verfügen über geringere Kenntnisse (ebd., S. 118ff.).

3. *Gesundheit*

Die Ergebnisse zur Gesundheit der Mittelschülerinnen und Mittelschüler zeigen auf, dass knapp ein Fünftel der Jugendlichen ihre Gesundheit hohen Risiken aussetzt. Am häufigsten geben die Schüler an, Alkohol, Tabak, Cannabis und Schmerzmittel zu konsumieren. Nur 11.7% der Schülerinnen und Schüler gibt an, in den letzten zwölf Monaten nie Alkohol konsumiert zu haben. Knapp die Hälfte

¹⁷⁸ Kooperationsfähigkeit, Umgang mit anderen, Umgang mit sich selber, Lernen, Gesundheit, Umwelt und Politik.

gibt an, im letzten Jahr nie geraucht zu haben. 15.4% der Schülerinnen und Schüler raucht täglich, 5.6% konsumieren Cannabis entweder einmal oder mehrfach pro Tag (ebd., S.103ff.).

Die Befunde zu den Lern- und Arbeitsstrategien haben auch mit der Einstellung zum Gymnasium zu tun. Bei vielen Schülerinnen und Schülern überwiegt in dieser Studie die extrinsische Motivation, sie betrachten das Gymnasium eher als „Zulieferinstitution“ für den Arbeitsmarkt und weniger als Institution, in der „Bildung an sich“ erworben wird (ebd., S. 53). Auch in dieser Studie zeigt sich, dass der Ausdruck „Bildung“ für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten keine herausgehobene Bedeutung hat. Sie sind sich allerdings überwiegend bewusst, dass sie privilegiert ausgebildet werden.

An häufigsten geben die Schülerinnen und Schüler an, extrinsisch motiviert zu sein. Zentral sind insbesondere materielle Ziele,¹⁷⁹ nur 10.7% geben an, dass dies Ziele „eher oder überhaupt nicht“ im Zentrum stehen. „Das Lernen in der Mittelschule scheint somit stark geprägt zu sein durch das Erreichen des Maturitätsabschlusses, welcher die Chancen erhöht, später aussichtsreiche Berufspositionen zu besetzen“ (ebd., S. 45). 62% der Schülerinnen und Schüler weisen eine „hohe bis sehr hohe“ Leistungsmotivation aus, diese Gruppe ist auch zuversichtlich im Blick auf den Erfolg des Lernens. Bei 10.1% ist die Bilanz zwischen Erfolgsoversicht und Misserfolgsangst „eher bis sehr negativ“ (ebd., S. 46/47). 41.8% derjenigen Schülerinnen und Schüler, die an sich ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Erfolgsoversicht und Misserfolgsängsten angeben, berichten „teilweise bis sehr häufig“ von Misserfolgsängsten (ebd., S. 47).

Bei den Maturitätsprofilen sind deutliche Unterschiede im Blick auf Leistungsorientierung und Erfolgserwartung feststellbar. Die Schülerinnen und Schüler des musischen Profils sind im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern der anderen Profile „weniger leistungsorientiert“ und verfolgen beim Lernen „weniger materielle Ziele.“ Die Schülerinnen und Schüler der Profile Mathematik/Naturwissenschaften und Alte Sprachen weisen den „geringsten Wert“ bei der extrinsischen Motivation auf. Sie geben an, am wenigsten beim Lernen auf äusseren Druck angewiesen zu sein. Zugleich sind sie am stärksten erfolgsoversichtlich (ebd., S. 50). Sie lernen in und mit ihren Profilen, was sie interessiert.

Mittelschülerinnen und Mittelschüler des 10. Schuljahres und des 13. Schuljahres unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsmotive „bedeutsam.“ Die Schülerinnen und Schüler des 13. Schuljahres sind im Vergleich zu denen 10. Schuljahres

- systematisch leistungsmotivierter,
- geben häufiger an, nur dann zu lernen, wenn dies von ihnen verlangt wird,
- weisen weniger häufig materielle oder intrinsische Motive aus
- und stellen Motive der Leistungsorientierung weniger ins Zentrum (ebd., S. 49)

Das ist erklärbar: Die Schülerinnen und Schüler des 13. Schuljahres stehen vor ihrem Abschluss und beurteilen ihr Lernen „insbesondere durch äusseren Druck motiviert.“ Sie stehen den Aufgaben aber erfolgsoversichtlich gegenüber, und dies erheblich mehr als die Schülerinnen und Schüler des 10. Schuljahres. Diese Gruppe ist interessierter an den Inhalten,

¹⁷⁹ Schülerinnen und Schüler, die das Profil Wirtschaft und Recht gewählt haben, verfolgen beim Lernen am stärksten materielle Ziele (MAAG-MERKI 2002, S. 50).

verfolgt stärker materielle Ziele und will häufiger in der Schule gute Leistungen erbringen. Kurzzeitgymnasiastinnen und -gymnasiasten sind „etwas stärker“ als Schülerinnen und Schüler aus Langzeitgymnasien intrinsisch motiviert und möchte ebenfalls „etwas stärker“ gute Leistungen erbringen (ebd., S. 49). Schliesslich besteht eine „schwache Tendenz“, dass Schülerinnen und Schüler aus eher bildungsferneren Elternhäusern etwas stärker materielle Ziele verfolgen und etwas leistungsorientierter eingestellt sind (ebd., S. 51).

Es gelingt offenbar einzelnen Schulen, Interesse und Neugier bei ihren Schülern zu wecken, so dass nicht nur aufgrund von „äusserem Druck gelernt wird.“ 15% der Schülerinnen und Schüler gibt an, weniger aufgrund von intrinsischen Motiven zu lernen. Diese Gruppe ist nicht in allen Schulen gleich. Auch in dieser Hinsicht ist das Ergebnis in den Gymnasien und seine Auswirkung auf die Qualität nicht angenähert gleich, sondern ungleich (ebd., S. 53/54). Die Unterschiede *zwischen* den Schulen sind allerdings sehr viel kleiner als die *in* den Schulen (ebd., S. 47).

Grundsätzlich wird festgehalten, dass sich die Art und Weise, wie der *Unterricht* aufgebaut und gestaltet wird, „als eine der zentralsten Faktoren in Bezug auf Motivation“ der Schülerinnen und Schüler „herauskristallisieren“ lässt (ebd., S. 53/54). Das bestätigt nochmals eine der Hauptthesen dieser Expertise. Die reale Unterrichtserfahrung ist auch ein zentraler Faktor für die Zufriedenheit mit der Schule und das subjektive Wohlbefinden. Je häufiger die Schülerinnen und Schüler einen „selbstaktivierenden, rhythmisierenden und transparenten Unterricht“ sowie ein positives Schulklima erfahren, „desto wohler fühlen sie sich in der Mittelschule“ (ebd., S. 41).

Ausgeprägt ist nach dieser Studie auch die Differenz zwischen den Geschlechtern:

- *Mittelschülerinnen* beurteilen ihre Kompetenzen in folgenden Bereichen höher als ihre männlichen Kollegen: Umgang mit sich selber, Zusammenarbeit mit Anderen, Reflexion des eigenen Verhaltens sowie Übernahme von Verantwortung. Sie sind stärker an den Lerninhalten interessiert und wenden häufiger verschiedene Lernstrategien an. Die Mittelschülerinnen sind mit sich weniger zufrieden als die Mittelschüler und haben weniger Vertrauen, schwierigere Aufgaben lösen zu können und haben grössere Mühen, mit belastenden Gefühlen umzugehen.
- *Mittelschüler* beurteilen ihren Selbstwert, ihre Fähigkeiten und den Glauben an den Erfolg höher als die Mittelschülerinnen. Im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen verfügen die Mittelschüler über ein umfassenderes Umwelt- und Politikwissen. Sie sind aber weniger an den Lerninhalten interessiert, verfügen über ein geringeres Ausmass kooperativer Kompetenzen als die Schülerinnen und sind auch bei der Bearbeitung von schwierigen Aufgaben weniger kompetent. Zudem sind sie weniger verantwortungsbewusst und verhalten sich gesundheitsgefährdender. (ebd., S. 11/12).

Das geschlechtsspezifisch ungleich verteilte Interesse und die divergenten Selbsteinschätzungen werden von zahlreichen Studien bestätigt und sind weder eine Besonderheit noch eine Überraschung. Das generell eher schwache Politikinteresse der Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler und damit zusammenhängend die eher geringe Kompetenz lassen sich nicht allein der Schule zuschreiben, auch nicht der Schulkarriere, also der Gesamterfahrung während der Schulzeit. Eher dürften generationenspezifische Faktoren eine Rolle spielen, die wiederum in einem engen Zusammenhang mit den heutigen Kinder-

und Jugendkulturen gesehen werden müssen. Zudem ist daran zu erinnern, dass eine Einführung in die Politik im Lehrplan erst relativ spät vorgesehen ist, was das stärkere Interesse der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen erklären würde.

Die Auswirkungen der generationsspezifischen Jugendkulturen sind in den vorliegenden Studien nicht erhoben worden. Amerikanische Studien deuten darauf hin, dass Bildungsnähe oder Bildungsferne nicht allein durch Elternhäuser beeinflusst werden, sondern komplexer oder weniger gut sichtbar auch durch informelle Kulturen der Schülerschaft, die sich häufig fern von Bildungsansprüchen bewegen (STEINBERG 1997). Eine ähnliche Erklärung dürfte auch für die Gesundheitsgefährdungen nahe liegen. Die Probleme ergeben sich aus den internen wie externen Gruppierungen der Schülerschaft, die oft wie abgeschlossene Cliques operieren. Es ist sehr schwer, auf die Meinungsbildung und das Verhaltensrepertoire dieser Gruppen Einfluss zu nehmen, was nicht heissen soll auf derartige Anstrengungen zu verzichten. Generell aber muss die Beurteilung der Möglichkeiten einer Schule immer vor dem Hintergrund ihres sozialen und kulturellen Umfeldes erfolgen

Der schulisch relevante Kernpunkt beider Studien sind die Lernstrategien, also das Know How der Schülerinnen und Schüler, mit dem im Unterricht oder ausserhalb Aufgaben bearbeitet und Probleme gelöst werden. Begrifflich unterschieden werden kognitive Strategien (Transformation und Elaboration), metakognitive Strategien (Planung, Monitoring und Evaluation) sowie Strategien des Ressourcenmanagements (Volition und Persistenz). Zu den kognitiven Strategien gehören das Markieren von Aussagen in einem schriftlichen Text (Transformation) und Analogien zu früheren Aufgaben (Elaboration). Metakognitive Strategien sind die Festlegung des Vorgehens bei der Bearbeitung einer Aufgabe (Planung), die begleitende Fehlerkontrolle (Monitoring) sowie die Reflexion nach Fertigstellung der Arbeit (Evaluation). Strategien des Ressourcenmanagements sind der Entscheid über den zeitlichen Beginn der Bearbeitung einer Aufgabe (Volition) und das Durchhaltevermögen, eine begonnene Aufgabe auch zu beenden (Persistenz) (MAAK-MERKI 2002, S. 56/57).

Bei der Bearbeitung von schwierigen Aufgaben verwenden die Mittelschülerinnen und Mittelschüler verschiedene Lernstrategien, die sich aber auffällig gruppieren. Im Blick auf die kognitiven und metakognitiven Strategien werden am häufigsten verwendet solche der Fehlerkontrolle, der Analogiebildung und des Markierens im Text. Diese Strategien werden von etwa zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler „teilweise bis sehr regelmässig“ eingesetzt. 10% verwenden diese Strategien sehr regelmässig. Am wenigsten häufig werden Planungs- und Evaluationsstrategien eingesetzt, also Lernstrategien mit höherem Anspruch. Weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (46.2%) plant und evaluiert den eigenen Lernweg „teilweise bis eher regelmässig“, und nur 2.8% geben an, dies „sehr regelmässig“ zu tun. Mehr als die Hälfte verfügt also nicht über auch noch so unregelmässig verwendete Strategien des Planens und der Evaluation. Nur 4.4% plant sehr regelmässig das Lösen einer schwierigen Aufgabe (ebd., S. 56/57).

Auch im Blick auf das Ressourcenmanagement zeigen sich bedenkliche Resultate. Die Daten zur Volition sind die schwächsten bei den sieben Lernstrategien und liegen unter dem Mittelwert. Der Einstieg in die Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe und der rechtzeitige Beginn schaffen offenbar erhebliche Probleme. Der Grossteil der Schülerinnen und Schüler gibt an, dass sie „mittlere bis eher erhebliche Schwierigkeiten“ hätten, „sich ohne Umschweife an einer Umschweife an eine schwierige Aufgabe zu setzen.“ 20% geben gar an, „grosse Mühe“ zu haben, mit der Arbeit zu beginnen. Die Werte zur Persistenz sind dagegen höher: Wenn der Einstieg geschafft ist, zeigen die Schülerinnen und Schüler Durchhaltewillen und hohe Leistungsfähigkeit. 25% geben an, über seine „sehr hohe Persistenz“ zu verfügen,

also „hartnäckig“ zu arbeiten, um die Aufgabe auf jeden Fall zu beenden, ohne dabei die eigenen Ressourcen überlegt einzusetzen (ebd., S. 58).

Die Art und Weise, wie etwa im Umkreis der Maturaarbeit gelernt wird, unterscheidet sich markant von dem, welche Lernstrategien im täglichen Unterricht eingesetzt werden und wie dies geschieht. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

- Die Schülerinnen und Schüler verwenden Strategien des Lernens und Arbeitens wenig koordiniert und mehr oder weniger situativ.
- Häufig verwendet werden eher einfache 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 vor allem, um keine Fehler zu machen.
- Metakognitive Strategien wie Planung und Evaluation der eigenen Leistung sind dagegen eher selten.

Anspruchsvolle Lernstrategien haben 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, das sich zusammenfassend so beschreiben lässt:

Ein grosser Teil der Schülerinnen und 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 ein analoges Verhalten gezeigt, einmal erprobte Lernstrategien werden weiterhin angewendet, unabhängig von ihrer Qualität. Ein Strategiewechsel ist vermutlich 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 nicht sofort begonnen, die zeitliche und materiellen Ressourcen werden nicht der Aufgabe angepasst und eine überlegte Planung erfolgt nur selten. „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“ (ebd., S. 58). Das lässt sich so kommentieren: 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 selbst verursachten Zeitdruck gerät. Dann werden naturgemäss nur noch rasch handhabbare Lernstrategien eingesetzt, die angesichts knapper Zeiten erfolversprechend zu sein scheinen, an sich aber eher anspruchslos 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). Generell gesagt und unterschieden nach Gruppen: Defizite im Bereich von Lern- und Arbeitsstrategien lassen sich bei schwächeren Schülerinnen und Schülern, männlichen Schülern sowie Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern feststellen (ebd., S. 63).

Lernstrategien sind keine didaktische Nebensächlichlichkeit. 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 müssen die Lehrkräfte eine Repertoireanpassung vornehmen, also von den Schülern auch andere als konventionelle Lernstrategien abverlangen. Das wird nur dann erreicht, wenn der tägliche Unterricht darauf eingestellt ist. Psychologische Kurse, die manche Gymnasien zu Beginn des Schuljahres durchführen, leisten dies nicht.¹⁸⁰ Die Unterrichtskultur und die Schülerrolle müssen sich verändern.

Die Frage, wie Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen, ist auch von der Forschung lange vernachlässigt worden und gewinnt aber mit den Ergebnissen beider Zürcher Studien an Gewicht. Die Leistungen sind nicht nur von den Erwartungen an die Fächer abhängig, sondern auch vom *Know How* im Umgang mit Aufgaben und Problemen. Und offenbar ist das nicht mit Appellen zu verbessern. Bessere Lernfähigkeit wird nicht dadurch erreicht, dass die Schülerinnen und Schüler das „Lernen lernen“ *sollen*. Wenn entsprechende Strategien nicht im Unterricht nahe gelegt und auch abverlangt werden, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass die Appelle auch etwas bewirken.

Die zweite Studie zeigt in den verschiedenen Dimensionen der Befragung erhebliche Veränderungen auf. Im Einzelnen konnten festgestellt werden

- 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 2005).

Das Problem ist nur dann wirklich zu lösen, wenn in den Mittelschulen Problembewusstsein entsteht und die Unterrichtskultur weiterentwickelt wird. Wenn die vorhandenen Ressourcen optimal benutzt werden sollen, dann müssen sich die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrstile ihrer Lehrerinnen und Lehrer verändern. Dass sich das Wohlbefinden verbessert hat, reicht nicht aus, um auch den Ertrag des Lernens zu verbessern. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen in der letzten Befragung die Leistungsanforderungen der Gymnasien als hoch bis sehr hoch, aber geben zugleich an, dass sie fast nie zur Reflexion ihres Lernens und Arbeitens angehalten werden. Eine solche Reflexion wäre aber gerade leistungsfördernd.

¹⁸⁰ Manche Ehemalige schlagen vor, am Anfang der Mittelschulzeit ein „Seminar zum Lernen“ durchzuführen (Befragung 2004, S. 25).

Die landesweite Evaluation EVAMAR stützt die Zürcher Daten: In fachlicher Hinsicht sind die Gymnasien leistungsfähig, im Blick auf die Strategien des Lernens dagegen wesentlich weniger. Beides muss aber zusammen gesehen werden, wenn die Qualität verbessert werden soll. Es kommt darauf an, den Fachunterricht so zu entwickeln, dass die Schülerinnen und Schüler selbständiger arbeiten, ihre Problemlösungen stärker als bislang reflektieren und den Weg des Lernens vor Augen haben. Sie müssen in grösseren Zusammenhängen lernen und nicht nur die nächste Prüfung vor Augen haben. Nachhaltig sind vor allem Lernerfahrungen, die den Fortschritt des eigenen Könnens in einem Fach bestätigen. Dafür müssen nicht nur Aufgaben erfüllt, sondern Probleme bearbeitet werden, die mit vertieftem Verstehen verbunden sind.

Das lässt sich am Beispiel der Maturaarbeit zeigen, die am Ende der Expertise nochmals in ausführlicher Form behandelt wird. Die Maturaarbeit wird auch von den Zürcher Schülerinnen und Schülern ebenso wie von ihren Lehrkräften als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissenschaftsnahes Arbeiten verstanden. Diese Einschätzung betrifft vor allem theoretische und empirische Studien, die in ihren besten Resultaten als direkt studienvorbereitend verstanden werden können. Im Sinne eines Forschungsprojekts müssen Lernstrategien direkt angewendet werden, die Leistung hängt davon ab, wie gut die Methoden waren und die Qualität wird im Resultat sichtbar, das ja auch präsentiert werden muss. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht einfach das Urteil der Lehrkraft entgegen nehmen.

In der Betreuung und Bewertung der Maturaarbeit bestehen allerdings erhebliche Probleme. Die dafür vorgesehene Zeit ist zu knapp bemessen, die Dotierung mit Lektionen ist unzureichend und die Formen der Beurteilung sind oft entweder unklar oder uneinheitlich. Die Kriterien werden zwischen den Lehrkräften zu wenig abgestimmt. Hier liegt ein erhebliches Problem, auch weil sich mit gleichen Bewertungen ein höchst unterschiedlicher Aufwand auf Seiten der Schüler verbinden kann. Die Anpassung der Notenformate - wie wird welche Leistung beurteilt? - ist eine der wichtigen Entwicklungsaufgaben für das Gymnasium der Zukunft.

In der Entwicklung der Unterrichtsqualität spielt generell die Frage eine Rolle, wie das Verhältnis von Instruktion und selbständigem Lernen gefasst werden soll. Der Fachunterricht ist der Kern des Gymnasiums, aber das bedeutet nicht, lediglich mit didaktischen Formen zu arbeiten, die auf direkte Instruktion durch die Lehrkräfte angelegt sind. Fachunterricht und selbständiges Lernen schliessen einander nicht aus. Allerdings ist selbständiges Lernen nicht im Sinne einer vom Unterricht losgelösten „Schlüsselqualifikation“ zu verstehen,¹⁸¹ wohl aber als Element eines schulisch gesteuerten Lernprogramms. Dafür gibt es inzwischen Beispiele auch im Bereich von Maturitätslehrgängen, also nicht nur im Blick auf die Maturaarbeit, die ein allseits akzeptiertes Projekt selbstständigen Lernens darstellt, das allerdings eher ausserhalb der Schule stattfindet.

Eine Schlüsselfrage lautet: Was kann getan werden, die Lerninitiative von Jugendlichen und junge Erwachsenen zu fördern, ohne die Qualität der gymnasialen Bildung zu gefährden? Viele Lehrkräfte gehen davon aus, dass letztlich nur Instruktion, also *ihr* Unterricht, die Qualität sichert. Aber die je erzielte Leistung hängt auch davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler kompetent lernen können, also nicht nur situativ reagieren, sondern planen, ihre Ressourcen richtig einsetzen und den Lernfortschritt kontrollieren. Wenn sie nur Ergebnisse in Form von Noten entgegen nehmen, ist das Lernen nicht sehr elaboriert. Die

¹⁸¹ Das Konzept einer *bereichs-* oder *fachspezifischen* Kompetenz, das nicht in psychologische „Schlüsselqualifikationen“ aufgelöst werden kann oder darf, geht zurück auf WEINERT (1999). Dieses Konzept steht hinter den PISA-Studien.

Gymnasien müssen das Know How des Lernens oder die Strategien der Problemlösung ihrer Schülerinnen und Schüler als ihre Aufgabe akzeptieren. Die Weiterentwicklung und Verbesserung der Unterrichtskultur wäre so ein vorrangiges Ziel.

Das sind Postulate, die auch vor dem Hintergrund der beruflichen Belastungen gesehen werden müssen. Die Studie von FORNECK und SCHRIEVER (2001)¹⁸² erhebt Belastungsfaktoren der Zürcher Lehrkräfte und geht von folgender Annahme aus: Lehrpersonen müssen mit paradoxen Problemlagen umgehen. Einerseits müssen sie auf vielfältige Bedürfnisse der Klientel eingehen und gleichzeitig sollen sie symbolisches und instrumentelles Regelwissen vermitteln. Es müssen handlungsorientierte Einstellungen gebildet werden und gleichzeitig soll der Eigensinn des Lernenden respektiert werden. Güte und Erfolg kann daher immer nur im Horizont von allgemeinen *und* situativen Kontexten beurteilt werden. Daher arbeiten Lehrpersonen unter einem dauernden Insuffizienzeindruck (ebd., S. 46ff.).

Die Resultate der Studie lassen sich im Blick auf die subjektiven Belastungen wie folgt zusammenfassen: Lehrpersonen der Mittelschulen sehen sich subjektiv stärker durch das Korrigieren von Prüfungen belastet als Lehrpersonen der Primar- und Sekundarschule. 57,9% aller Mittelschullehrkräfte deklarierten eine starke Belastung durch die Korrektur von Prüfungen, gut 81% fühlten sich insgesamt durch das Korrigieren von Prüfungen belastet (ebd., S. 97). Etwas weniger stark sahen sich die Mittelschullehrkräfte durch die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler belastet. 64,3% deklarierten insgesamt eine Belastung, 27,9% eine starke Belastung durch die Beurteilungstätigkeiten. 49% der Mittelschullehrpersonen geben an, durch den täglichen Unterricht belastet zu sein, an, die Hälfte davon fühlt sich durch den Unterricht stark belastet (ebd., S. 101).

Bei den Zusatztätigkeiten sehen die Lehrpersonen allgemein vor allem Fragen der schulischen Sozialisation und Erfahrungen mit problematischen Schülern als belastend an, wobei sich Mittelschullehrkräfte in diesem Bereich im Vergleich mit den Lehrkräften anderer Kategorien eher weniger belastet fühlen. Über 60% geben an, durch Beratungstätigkeiten kaum oder nur mittelmässig belastet zu sein (ebd., S. 104). Im Bereich der Arbeitsbedingungen fühlen sich die Lehrpersonen aller Schulstufen vor allem durch grosse Klassen stark belastet. Bei den Mittelschullehrkräften sind es über 84% der Lehrkräfte, die sich durch grosse Klassen belastet fühlen (ebd., S. 111).

Die Lehrpersonen gaben zusätzlich in einer Rangfolge an, welche Faktoren sie in den drei Feldern unterrichtsbezogene Tätigkeiten, zusätzliche Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen am meisten belastete. An Mittelschulen dominierte bei den unterrichtsbezogenen Tätigkeiten eindeutig die Belastung durch die Korrektur von Prüfungen. An zweiter Stelle der empfundenen Belastungsintensität folgte an den Mittelschulen die Vorbereitung des Unterrichts (vgl. ebd., S. 120). Bei den Zusatztätigkeiten fühlten sich die Mittelschullehrpersonen am stärksten durch schulische Sonderformen belastet (vgl. ebd., S. 125). Bei den Arbeitsbedingungen lag bei den Mittelschulen die Klassengrösse auf dem ersten Rang der belastenden Faktoren (vgl. ebd., S. 130).

¹⁸² Die Untersuchung basierte auf einer repräsentativen Stichprobe (FORNECK/SCHRIEVER 2001, S. 91). Nach der Datenbereinigung lagen 2299 vollständige Datensätze vor. Ein vollständiger Datensatz bestand aus einem Anmeldefragebogen, aus einem Belastungsfragebogen und aus einer Arbeitszeitdeklaration über 9 Wochen, aus der mit aufwändigen Methoden die Jahresarbeitszeit errechnet wurde. 14% oder 332 der Fragebogen waren von Mittelschullehrpersonen ausgefüllt worden, von denen 45% Vollzeit arbeiteten und 65% Männer waren.

Um die Wahrnehmung der Lehrpersonen bezüglich professioneller Aufgaben zu analysieren, wurden sie nach ihrem Zeitbedarf für spezifische Aufgaben gefragt. Die Untersuchung zeigte auf, dass die Lehrpersonen desto mehr Zeit benötigen, den Stoff zu vermitteln, je höher die Stufe ist, auf sie unterrichten. In der Mittelschule sieht nur eine Minderheit der Befragten die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit als genügend an (27.4%). In allen Schulstufen fordern die Lehrpersonen mehr Zeit für die Vorbereitung des Unterrichts. Nur 23,1% der Mittelschullehrkräfte sagen aus, sie hätten dafür genügend Zeit zur Verfügung (ebd., S. 135). Ebenso wird angegeben, dass mehr Zeit für Beratung und Betreuung sowie für die Schulentwicklung erforderlich sei (ebd., S. 141). Auch das deckt sich mit den EVAMAR-Daten.

Anhand der verschiedenen Skalen¹⁸³ wurde die psychische Belastung der Lehrpersonen erfasst. Die Studie zeigt auf, dass Lehrpersonen in der Schweiz bezüglich Burnout (emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Leistungsverlust) leicht unter dem bundesdeutschen Durchschnitt liegen. In allen drei Variablen fühlen sich Kindergärtnerinnen im unteren Normbereich und Mittelschullehrpersonen im oberen Normbereich. Insgesamt bringt die überwiegende Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen einen durchschnittlichen Grad an Ausgebranntheit zum Ausdruck.

Auf der Skala „berufliche Belastung“ fühlen sich die Lehrpersonen der Sekundarstufe A mehr belastet als die Mittelschullehrpersonen. Diese Belastung wurde anhand der Variablen Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheitserleben und Arbeitsunzufriedenheit erfasst. Mittelschullehrpersonen fühlen sich insbesondere weniger stark kontrolliert als die Lehrkräfte der Sekundarstufe A (ebd., S. 149ff.). Mit der Variable Proaktivität und Selbstwirksamkeitserwartung wurden die Strategien zur Bewältigung beruflicher Belastung erfasst. In diesem Bereich zeigte sich, dass sich Mittelschullehrpersonen als eher weniger proaktiv und selbstwirksam einstufen als Lehrpersonen der Sekundarstufe A. Ein generelles Ergebnis der Studie lautet: Je tiefer die Stufe ist, auf der unterrichtet wird, desto höher ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (ebd., S. 154ff.).

Die Resultate im Blick auf objektiven Belastungen¹⁸⁴ sehen wie folgt aus: Bei Teilzeitkräften ist auf allen Schulstufen eine erhöhte Jahresarbeitszeit nachweisbar. Da insbesondere an den Mittelschulen vermehrt Teilzeitarbeit geleistet wird, ist bei Mittelschullehrkräften eine höhere Arbeitszeit zu verzeichnen. Gezeigt wird auch, dass ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte sogar überbeschäftigt ist (ebd., S. 170). An den Mittelschulen weisen vor allem junge Lehrkräfte im Alter von 30 bis 39 Jahren mit einer ein- bis fünfjährigen Unterrichtspraxis die höchste Jahresarbeitszeit auf (ebd., S. 176). Höhere Jahresarbeitszeiten haben Hauptlehrer und Lehrpersonen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer (ebd., S. 180). Lehrpersonen, die in drei und vier Klassen unterrichten, leisten ebenfalls signifikant mehr Jahresarbeitszeit (ebd., S. 186). Lehrpersonen, die eine Leitungsfunktion übernehmen, leisten auch signifikant mehr Jahresarbeitszeit (ebd.,

¹⁸³ Der zweite Teil des Fragebogens zur subjektiven Belastung sollte Aspekte psychischer Belastung erheben. Die untersuchten Aspekte waren Burnout (erfasst anhand des Maslach Burnout Inventory), die berufliche Belastung (erfasst anhand der Skala von Enzmann und Kleiber), die Proaktivität (erfasst anhand der Skala von Schmitz & Schwarzer) und die Lehrer-Selbstwirksamkeit (erfasst anhand der Skala von Schwarzer & Schmitz).

¹⁸⁴ Die Teilnehmer erfassten ihre Arbeitszeit über 9 Wochen anhand des 19 Kategorien umfassenden Tätigkeitsrapportes (FORNECK/SCHRIEVER 2001, S. 50-56). Die im Voraus bestimmten Wochen zur Erfassung der Arbeitszeit umfassten sowohl arbeitsintensive als auch weniger intensive Wochen. Die Ferien wurden eingerechnet. Die von den Lehrpersonen erfasste Tagesarbeitszeit wurde statistisch bereinigt.

S. 189). Fachgruppenleitung, Konvente und Tätigkeiten in der Schulentwicklung führen zu mehr Arbeitsstunden.

Mittelschullehrpersonen verwenden fast gleich viel Zeit für die Unterrichtstätigkeit (13 Stunden pro Woche) wie für schulische Sonderformen (12 Stunden pro Woche). An dritter Stelle folgt die Unterrichtsvorbereitung (8 Stunden) und an vierter Stelle die Korrektur von Prüfungen (7 Stunden pro Woche) (ebd., S. 202). Bezüglich der Arbeitszeit haben Mittelschullehrkräfte eine ähnliche Arbeitsbelastung wie Sekundarschullehrkräfte. Die wöchentliche Arbeitszeit von Lehrpersonen der Sekundarschule A umfasst etwas mehr als 46 Arbeitsstunden, wobei Ferien und Feiertage bereits abgerechnet sind (ebd., S. 163).

Zusammenfassend löst sich festhalten: Mittelschullehrpersonen haben insgesamt einen hohen Belastungsindex. Geht man vom Belastungsindex aus und bezieht sich dabei auf die Jahresarbeitszeit, dann sind die Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer am höchsten belastet (ebd., S. 207). Mittelschullehrpersonen haben eine verhältnismässig hohe Jahresarbeitszeit. Da viele Mittelschullehrkräfte teilzeit arbeiten, erhöht sich die Jahresarbeitszeit noch stärker (vgl. ebd., S. 169). Die Verhältnisse sind zwischen den einzelnen Schulkategorien verschieden, aber erhebliche Belastungsdifferenzen bestehen auch innerhalb einer Schulform, also zwischen den Mittelschulen.

Mittelschullehrkräfte verfügen über zu wenige Strategien zur Bewältigung einer als hoch empfundenen subjektiven Belastung. Während sie mehr Zeit für den Unterricht und dessen Vorbereitung, für die Beratung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler und für die Schulentwicklung aufwenden möchten, investieren sie die meiste Zeit in den eigentlichen Unterricht, in die Arbeit für schulische Sonderformen wie Projektwochen und Exkursionen sowie in das Korrigieren von Prüfungen. Das Korrigieren von Prüfungen wird insgesamt als sehr belastend erlebt. Da in der Aufteilung der Arbeitszeit, das Korrigieren von Prüfungen bereits an dritter Stelle folgt (7 Stunden pro Woche) und diese Arbeitszeit dann als besonders belastend erlebt wird, erscheint es folgerichtig, dass Mittelschullehrpersonen einen hohen Belastungsindex aufweisen.

4.5. Vergleichende Lehrplananalyse

Der Rahmenlehrplan der EDK von 1994 war, wie aufgezeigt, gedacht als Empfehlung zuhanden der Kantone. Er sollte einheitlich konzipierte Leitvorstellungen vermitteln, einen Ausgleich unter den verschiedenen didaktischen Konzepten herstellen und die wesentlichen Ziele des gymnasialen Unterrichts formulieren. Die Kantone waren in der Umsetzung frei, auch darin, was genau sie unter „Umsetzung“ verstehen wollten. Nach der Verabschiedung des Rahmenlehrplans überarbeiteten alle Gymnasien ihre Lehrpläne, wobei sowohl neue Formate als auch neue Konzepte eingeführt wurden. Die Resultate sind erwartbar sehr unterschiedlich.

Für die Lehrplananalyse stellt sich die Frage, ob und wenn ja, wie weit die einzelnen Mittelschulen eigene und neue Lehrpläne entwickelt haben. Einzelne Stichproben legten den Eindruck nahe, dass die Mittelschulen nicht einfach den Rahmenlehrplan übernommen und lediglich die unterste Zielebene operationalisiert haben, wie dies eigentlich vorgesehen war. Aber nur einige Fächer und einzelne Schulen haben den Rahmenlehrplan mehr oder weniger integral übernommen. In den meisten Schulen ist eigene Lehrplanarbeit geleistet worden, wenngleich in sehr verschiedener Weise. Dieser Befund wäre für die Einschätzung der

Reform wichtig, waren doch viele Schulleiter in der EVAMAR-Studie der Meinung, dass sich mit der MAR-Revision so viel gar nicht geändert habe und vieles beim Alten geblieben sei, darunter vor allem der Unterricht.

Zur Untersuchung der These eigener Lehrplanarbeit wurden die Lehrpläne aller Zürcher Gymnasien systematisch einer Kategorienanalyse unterzogen.¹⁸⁵ Dazu wurden zunächst die Inhalte des Rahmenlehrplans in einzelne Kategorien zerlegt, so dass fast jeder Abschnitt einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden konnte. Im Anschluss daran wurden die Lehrpläne der verschiedenen Mittelschulen darauf hin untersucht, ob sie den vom Rahmenlehrplan abgeleiteten Kategorien entsprachen oder nicht. In erster Linie wurde darauf geachtet, ob gewisse Begriffe oder Satzteile übernommen wurden, erst in einem weiteren Schritt wurden Sätze, die allgemeiner oder anders formuliert waren, aber inhaltlich mit dem Rahmenlehrplan übereinstimmten, den Kategorien zugeordnet. Die Analyse wurde exemplarisch durchgeführt.

- Untersucht wurden zwei Sprachfächer (Deutsch und Französisch),
- ein geisteswissenschaftliches Fach (Geschichte und Staatskunde)
- sowie Mathematik.
- Zudem wurden die Stundenzahlen der einzelnen Gymnasien verglichen.

Aufgrund dieser Analyse kann angegeben werden, inwiefern die Lehrpläne der Schulen dem Rahmenlehrplan entsprechen, welche Vorgaben übernommen wurden und welche nicht und ob die Lehrpläne über den Rahmenlehrplan hinausgehen, indem zusätzliche Kategorien oder Zielsetzungen aufgenommen wurden. Im Blick auf die allgemeinen Ziele konnte untersucht werden, ob die Lehrpläne einen Hinweis auf den Rahmenlehrplan enthielten und ob sie auf die Vorbereitung zur „allgemeinen Hochschulreife“ hinwiesen. Das war keineswegs immer der Fall. 55% aller Lehrpläne wiesen auf den Rahmenlehrplan hin, 65% auf die Vorbereitung zur allgemeinen Hochschulreife und 45% erfüllten beide Kriterien.

Viele Gymnasien beschreiben die Förderung der intellektuellen, kommunikativen und ethischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler in ihrem Leitbild, wobei sehr verschiedene Formulierungen gewählt wurden. Die Lehrpläne wiederholen diese Formulierungen im Allgemeinen nicht. Die generelle Absicht zur Förderung erscheint nicht als explizite Zielsetzung, die ja Konkretisierungen erlauben müsste. Leitbilder beschreiben eher die normative Grundlage einer Schule. Die allgemeinen Bildungsziele des Rahmenlehrplans können daher nur schlecht mit den Bildungszielen der Lehrpläne der einzelnen Gymnasien verglichen werden.

Auffällig ist, dass nur wenige Gymnasien überhaupt Hinweise auf allgemeine Bildungsziele in ihren Lehrplänen aufnehmen. Gelegentlich werden die Bildungsziele des MAR übernommen.¹⁸⁶ Kein einziges der Zürcher Gymnasien erwähnt die fünf Kompetenzbereiche des Rahmenlehrplans. Generell ist nie von „Kompetenzen“ die Rede, weder von fachlichen noch von überfachlichen. Die Lehrpläne sind inhaltlich strukturierte Themensammlungen, die unterschiedlich sortiert sind. Oft werden detaillierte fachliche Ziele formuliert, ohne dabei auch die angestrebten Kompetenzen anzugeben. Schon gar nicht werden gestufte Erreichungsgrade formuliert. Auch über die Verbindlichkeit der Ziele wird kaum etwas ausgesagt.

¹⁸⁵ Untersucht wurden Onlinelehrpläne und gedruckte Lehrpläne. Ich danke den Zürcher Gymnasien für die Übersendung ihrer Lehrpläne und die Bereitschaft zur Kooperation.

¹⁸⁶ Etwa: Lehrplan Kantonsschule Oerlikon, S. 3f.

Am Beispiel gesagt: Die fachlichen Anforderungen im Lehrplan der der Kantonsschule Oerlikon sind nach einem einheitlichen Schema formuliert worden. Jedes Fach beschreibt Bildungsziele und Richtziele, wie dies im Rahmenlehrplan vorgeben war. Unterschieden werden die Lehrpläne nach dem MAR-Fächertypus sowie nach der schulinternen Stufung, also nach Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Die Bildungsziele orientieren sich zum Teil am Rahmenlehrplan, wobei oft Formulierungen übernommen oder variiert worden sind. Es gibt aber auch Fächer wie Latein oder Mathematik, die eigene Formulierungen wählen.

Die Richtziele werden im Blick auf Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen unterschieden, was sich auch als Kompetenzen verstehen lässt, die mit dem Fachunterricht erworben werden sollen. Für die einzelnen Stufen werden dann Grobziele beschrieben, die sich auf die Inhalte des Unterrichts beziehen. Bei einzelnen Inhalten oder Themen werden Querverweise zu anderen Fächern gegeben, um so die mögliche Interdisziplinarität anzuzeigen. Der Aufbau fachlichen Wissens wird durch die Stufung angedeutet. Ein Bezug zu den Lehrmitteln wird nicht gegeben, auch fachspezifische Lernstrategien sind im Lehrplanwerk nicht enthalten.

Die entscheidende Achse der Schulorganisation ist Stundentafel, also die Verteilung der Zeit gemäss der Hierarchie der Fächer. Sämtliche öffentlichen Gymnasien im Kanton Zürich weisen eine Stundentafel auf.¹⁸⁷ In den Unterrichtsfächern Deutsch, Französisch, Mathematik und Geschichte sind in allen öffentlichen Gymnasien die Stundenzahlen relativ einheitlich. Die Anzahl Stunden im Neusprachlichen Profil im Fach Deutsch schwankt zwischen 14 bis 16 Stunden, im Fach Französisch zwischen 11 und 16 Stunden, im Fach Mathematik zwischen 14 bis 18 Stunden und im Fach Geschichte zwischen 8 bis 13 Stunden.

Insgesamt bietet im Neusprachlichen Profil die Kantonsschule Zürcher Oberland mit insgesamt 48 Stunden in den vier genannten Fächern am wenigsten Stunden und die Kantonsschule Rychenberg mit insgesamt 62 Stunden am meisten Unterrichtsstunden in diesen Fächern an. Zu bemerken ist an dieser Stelle, dass die Kantonsschule Zürcher Oberland halbe Jahreswochenstunden hat, die bei der Auswertung allgemein abgerundet wurde. In diesen vier Fächern können dennoch höchstens zwei Jahreswochenstunden hinzukommen. Somit bleibt ein Unterschied von 12 Jahreswochenstunden bestehen. Des Weiteren sind die Stundentafeln durch die Wahl der Ergänzungsfächer sehr unterschiedlich.

Die Stundenzahl der anderen öffentlichen Gymnasien, die keine neusprachlichen Profile führen, konnten nur ansatzweise verglichen werden, da jeweils nur zwei Gymnasien einem bestimmten Profil entsprachen (wirtschaftlich-rechtliches Profil und mathematisch-naturwissenschaftliches Profil). Die drei untersuchten privaten Mittelschulen weisen in den Stundenzahlen ähnliche Strukturen auf. Einzig das Freie Gymnasium Zürich bietet mehr Mathematikunterricht an (19 Std.). Insgesamt liegen die privaten Mittelschulen jedoch stundenmässig im allgemeinen Durchschnitt.

*Fachlehrplan Deutsch*¹⁸⁸

¹⁸⁷ Von der Kantonsschule Glattal konnten die genauen Stunden nicht ausgewertet werden, da der Lehrplan online nicht vorhanden ist und im ausgedruckten Exemplar keine Stundentafeln aufgeführt sind.

¹⁸⁸ Der Fachlehrplan Deutsch wurde anhand 37 Kriterien untersucht.

42% der im Rahmenlehrplan vorgegebenen Bildungsziele werden in den Deutschlehrplänen der öffentlichen Gymnasien wiedergegeben. Meistens wird das Lesen verschiedener Textarten, die Geschichte der deutschen Sprache oder Literaturgeschichte und die korrekte Handhabung des Regelsystems genannt. Diese Angaben kommen in 95% der Lehrpläne vor. Die Rhetorischen Mittel (79%) und die Analyse von Texten (74%) folgen an nächster Stelle. Über 50% der Gymnasien nennen auch das richtige Argumentieren, das begriffliche Erfassen von Texten und von Gehörtem sowie die Beurteilung des Gehaltes, das situationsgerechte Sprechen, das Kennen der Epochen der Literaturgeschichte, das „sich ausdrücken können“ sowie das sprachgebundene Denken. Kaum genannt werden Missverständnisse erkennen und klären (nur 5%) und die Verbindung mit Weltthemen (nur 11%).

Mit 73% aller möglichen Kriterien hat die Kantonsschule Freudenberg ihren Deutschlehrplan am stärksten dem Rahmenlehrplan angepasst, mit nur 30% hat die Kantonsschule Stadelhofen am wenigsten mit dem Rahmenlehrplan im Deutschen Fach gemeinsam. Im Fachlehrplan Deutsch entsprechen die privaten Mittelschulen im Durchschnitt etwas mehr dem Rahmenlehrplan als die öffentlichen Mittelschulen (50%). Vor allem die Freie Katholische Schule Kreuzbühl hat ihren Lehrplan dem Rahmenlehrplan angepasst (60%).

*Fachlehrplan Französisch*¹⁸⁹

Die Kriterien für die Analyse des Französischlehrplanes waren stark reduziert.¹⁹⁰ Im Rahmen der Untersuchung stimmen die Französischlehrpläne der öffentlichen Gymnasien zu 50% mit dem Rahmenlehrplan überein. Wiederum steht die korrekte Handhabung des Regelsystems sowie das „sich ausdrücken können“ an oberster Stelle der Themenliste (94%), es folgt die Geschichte (76%) sowie die Anwendung von Hilfsmitteln (64%). Die Textanalyse wird noch von 53% der Gymnasien im Lehrplan aufgeführt.

Die Kantonsschule Hottingen hatte mit 83% am meisten der aus dem Rahmenlehrplan abgeleiteten Kriterien übernommen. Nur 33% boten die Kantonsschulen Enge, Oerlikon, Zürcher Unterland, Rämibühl LG und Hohe Promenade. Am wenigsten dem Rahmenlehrplan entsprach der Französisch-Lehrplan der KME Zürich (25%). Auch im Lehrplan des Faches Französisch stimmen die privaten Mittelschulen durchschnittlich etwas stärker mit dem Rahmenlehrplan überein (58%). Dies ist wiederum bedingt durch die Katholische Schule Kreuzbühl, welche den Rahmenlehrplan sehr stark adaptiert hat (91%).

*Fachlehrplan Geschichte und Staatskunde*¹⁹¹

¹⁸⁹ Der Fachlehrplan Französisch wurde anhand 12 Kriterien untersucht.

¹⁹⁰ Es konnten nur 17 öffentliche Gymnasien ausgewertet werden, da im Realgymnasium Rämibühl der Lehrplan weder online noch ausgedruckt verfügbar war, von der Kantonsschule Limmattal kein Lehrplan vorhanden war und die Kantonsschule im Lee auf der Homepage der Fachschaft Französisch keinen Lehrplan veröffentlichte. Ein ausgedruckter Lehrplan der Kantonsschule im Lee wurde nicht bestellt.

¹⁹¹ Der Fachlehrplan Geschichte und Staatskunde wurde anhand von 32 Kriterien ausgewertet.

Der Fachlehrplan Geschichte und Staatskunde der öffentlichen Gymnasien des Kantons Zürich stimmt durchschnittlich zu 51,5% mit dem Rahmenlehrplan überein. Zu bemerken ist jedoch, dass die drei Kriterien Kultur- und Mentalitätsgeschichte, politische Geschichte und Wirtschafts- und Sozialgeschichte von allen Gymnasien genannt wurden. Die historische Bedingtheit der Gegenwart und das Kennen verschiedener Epochen wurden von 80% der Gymnasien erwähnt, die sachgerechte Informationsbeschaffung von 70% und die Quellenverarbeitung von 75%. Aus der Staatskunde wurde vor allem das Kennen der politischen Strukturen (75%) sowie der Rechte und Pflichten als Bürger (50%) genannt.

Insbesondere die Grundfertigkeiten aus dem Bereich Staatskunde des Rahmenlehrplanes wurden sehr selten genannt. Dieser Bereich wird in den Lehrplänen der öffentlichen Gymnasien des Kantons Zürich lediglich 15 bis 40% genannt. Die Grundhaltungen, welche im Rahmenlehrplan im Fach Staatskunde erwartet und gefördert werden sollen, fanden stärkeren Rückhalt in den Lehrplänen der Gymnasien. Die Kriterien „aktiv und kritisch“ am politischen Leben teilnehmen sowie „Offenheit für unterschiedlichen Meinungen und seinen Standpunkt fair vertreten“ konnte in 60% der Lehrpläne nachgewiesen werden.

Die Kantonsschule Büelrain stimmt in ihrem Lehrplan im Fach Geschichte und Staatskunde zu 94% mit dem Rahmenlehrplan überein, die Kantonsschule Zürcher Oberland zu 78%, der Lehrplan im Fach Geschichte des Realgymnasiums Rämibühl zu 69% gefolgt von den Kantonsschulen Limmattal, Birch und Oerlikon, die in fast 60% im Fach Geschichte und Staatskunde mit dem Rahmenlehrplan übereinstimmen.

Am wenigsten haben die Fachlehrpläne Geschichte und Staatskunde der KME Zürich und der Kantonsschule Rychenberg mit dem Rahmenlehrplan gemeinsam. Hier werden nur 34% erreicht. Im Fachlehrplan Geschichte und Staatskunde entsprechen die Lehrpläne der privaten Mittelschulen zu 76% dem Rahmenlehrplan. Dies ist wiederum beeinflusst durch die katholische Schule Kreuzberg, welche den Rahmenlehrplan exakt übernommen hat.

*Fachlehrplan Mathematik*¹⁹²

Die Fachlehrpläne Mathematik der öffentlichen Gymnasien des Kantons Zürich stimmen zu fast 60% mit dem Rahmenlehrplan überein. Dies ist ein verhältnismässig hoher Wert. Mit 96% Übereinstimmung hat der Lehrplan Mathematik der Kantonsschule Rychenberg einen mit dem Rahmenlehrplan fast identischen Mathematiklehrplan. Auch die Kantonsschulen Büelrain (84%), Rämibühl MNG und Hottingen (78%) haben Lehrpläne im Fach Mathematik, die sehr stark mit dem Rahmenlehrplan übereinstimmen. Nur wenig Übereinstimmung mit dem Rahmenlehrplan Fach Mathematik findet sich im Lehrplan der Kantonsschule Hohe Promenade (34%) und der Kantonsschule Enge (31%).

Kaum genannt wurden das Kriterium „Zeit, Geduld und Musse“ auf das im Rahmenlehrplan Mathematik mehrmals hingewiesen wird. Ebenso wenig wurde der Begriff „modulare Problemlösungen kennen“ in den Lehrplänen aufgenommen. Nur 16% der

¹⁹² Der Fachlehrplan Mathematik wurde ebenfalls mit 32 Kriterien untersucht.

Gymnasien, konkret eine Schule, hat diese beiden Begriffe verwendet. Immer wieder vor kam das „exakte Denken“, Algebra, Analysis Geometrie und Stochastik, (94%), mathematische Probleme erfassen, Modelle anwenden und die korrekte Darstellung. Das findet sich in über 80% der Lehrpläne. Im Fachlehrplan Mathematik entsprechen die privaten Mittelschulen nur leicht stärker dem Rahmenlehrplan als die öffentlichen Mittelschulen (65%). Wiederum ist die Freie Katholische Kreuzberg sehr stark am Rahmenlehrplan orientiert (90%).

Durchschnittlich sind die Lehrpläne der Gymnasien im Kanton Zürich zu 51% mit dem Rahmenlehrplan identisch. Die Kantonsschule Büelrain (72%) und die Kantonsschule Hottingen (70%) haben ihre Lehrpläne im allgemeinen am ehesten dem Rahmenlehrplan angepasst, die Kantonsschule Stadelhofen und die KME Zürich mit je 38% am wenigsten. Das bestätigt den Eindruck der Stichprobe: Die Mittelschulen haben mit den Vorgaben des Rahmenlehrplans eigene Lehrpläne entwickelt. Nur einige Fächer haben den Rahmenlehrplan mehr oder weniger komplett übernommen. Offenbar haben die Fachschaften an den Gymnasien relativ frei darüber entscheiden können, inwieweit sie den Rahmenlehrplan übernehmen wollen.

Wenn Gymnasien für ihre Lehrpläne eine eigene, einheitliche Struktur durchsetzen wollten, wie etwa die Kantonsschule Zürcher Unterland angibt, so ist dies gelungen. Eine Uniformierung des Angebots hat es nicht gegeben, die Lehrpläne unterscheiden sich, wengleich in Massen und so, dass die Unterschiede in der Fachstruktur massgebend sind. Hochstrukturierte Fächer wie Mathematik oder in Teilen auch die Naturwissenschaften sind zwischen den verschiedenen Lehrplänen naturgemäss sehr viel homogener als individualisierte Fächer wie etwa der Literaturunterricht. Die Fachschaft Mathematik hat sich generell am ehesten an den Rahmenlehrplan gehalten. Offenbar hat der Rahmenlehrplan in diesem Fach die wesentlichen Bedürfnisse der Fachschaften abdecken können.

Die Lehrpläne der einzelnen Gymnasien gehen in ihren Grundzielen kaum über den Rahmenlehrplan hinaus. In den meisten Gymnasien wurden die Bildungsziele und Grobziele für die einzelnen Klassenstufen bis zu den Inhalte und Lernzielen ausformuliert. Die Freie Katholische Schule Kreuzberg hat am umfassendsten und in den meisten Fächern den Rahmenlehrplan übernommen. Ansonsten hat kein Gymnasium den Rahmenlehrplan so wie er ist übernommen. Selbst bei gewissen Anlehnungen wurden die meisten Sätze umformuliert. Die Diplommittelschulen und Handelsmittelschulen haben ältere, vom Rahmenlehrplan stärker abweichende Lehrpläne. Die Informatikmittelschulen haben alle denselben Lehrplan. Dieser ist für die allgemeinen Fächer stark reduziert und für die Informatik sehr stark ausgebaut worden. Die Lehrpläne dieser drei Lehrgänge sind nicht mit dem Rahmenlehrplan zu vergleichen.

5. Abschliessende Analyse und Empfehlungen

Meine Empfehlungen betreffen verschiedene Bereiche auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems. Die Argumente greifen die Befunde der vorangehenden Kapitel auf und vertiefen sie im Blick auf den Kanton Zürich. Darauf basieren meine Schlussfolgerungen. Ich werde dabei von allgemeinen Systemproblemen ausgehen, dann auf die Folgen der MAR-Revision zu sprechen kommen und schliesslich Vorschläge darlegen, die auf die Situation des Kantons Zürich eingehen. Übergreifende Probleme sehe ich im Blick auf die Entwicklung eines gegliederten Systems im europäischen Umfeld sowie bezogen auf die allgemeine Hochschulreife und damit den Übergang zur Universität. Die Folgen der MAR-Revision stellen sich in Hinsicht auf einzelne Elemente der Reform wie etwa die Maturaarbeit anders als bezogen auf die allgemeinen Ziele, die offenbar weniger als erhofft wirksam gewesen sind und daher überprüft werden sollten.

Für den Kanton Zürich fragt sich besonders, wie die Gymnasien in eine Gesamtstrategie der Entwicklung des Bildungsstandortes einbezogen werden können und was dabei ihre Besonderheit ausmacht. Die Gymnasien müssen sich neuen Herausforderungen stellen können, im Blick auf die Justierung des Angebots ebenso wie bezogen auf die veränderten Lerneinstellungen der Schülerschaft. Ein zentrales Problem der Qualitätssicherung ist die fortlaufende Entwicklung des Personals, was auch für die Organisation der Lehrerbildung Folgen haben sollte. Daneben stehen Einzelfragen wie die Zukunft des Langzeitgymnasiums, die Politik der Bildungsprofile, die Entwicklung der nicht-maturitären Bildungsgänge oder die Strategien der Qualitätssicherung.

Meine Darstellung beginnt mit Empfehlungen zur Systementwicklung (5.1.) und geht dann über zu Fragen der Allgemeinen Hochschulreife, wobei auch die Übergänge zur Universität angesprochen werden (5.2.). In einem dritten Schritt werden Ziele des Gymnasiums und Parameter zur Weiterentwicklung des Unterrichts dargelegt (5.3.), bevor ich auf die Maturaarbeit eingehe (5.4.). Daran anschliessend werden die Bildungsprofile und die Schwerpunktfächer behandelt (5.4.), die nicht-maturitären Lehrgänge (5.6.) sowie die privaten Mittelschulen (5.7.). Am Schluss stehen Empfehlungen zu zwei einzelnen Entwicklungsprojekten im Kanton Zürich (5.8.).

5.1. Systementwicklung

Im europäischen Umfeld nehmen die Gymnasialsysteme inzwischen die Gestalt einer Minderheit an, die in ausgeprägter Form fast nur noch im deutschen Sprachraum vorhanden ist. Aus dieser Tatsache kann aber nicht geschlossen werden, dass es sich um ein auslaufendes Modell handelt. Die nationalen Bildungssysteme nehmen eine ganz unterschiedliche Entwicklung, die nicht *ein* System gegenüber allen anderen auszeichnet. *Alle* Systeme haben auch Nachteile, was in der Diskussion über das Verhältnis von Bildungsangebot und Chancengleichheit oft übersehen wird. Abstrakt hat diese Diskussion die Entwicklung noch nie bestimmt, und konkret müssen Vor- und Nachteile abgewogen werden.

Die Forderung nach Chancengleichheit darf nicht auf die Maturitätsabschlüsse verengt, sondern muss auf den Arbeitsmarkt bezogen werden (STERN/WAGNER 1999 und diverse Andere). Die skandinavischen Gesamtschulen sind der Stachel in der bildungspolitischen Diskussion allein im deutschen Sprachraum. Diese Schulen erzielen zwar in bestimmten Kompetenzbereichen höhere Werte am Ende der obligatorischen Schulzeit und sie führen auch die meisten Schülerinnen und Schüler zu einem Gymnasialabschluss. Aber der Zugang zu den Universitäten ist hoch selektiv, die Studienplätze sind knapp und das Niveau der Aufnahmeprüfungen liegt über dem Gymnasialabschluss. Wer die Aufnahmeprüfungen bestehen will, muss zusätzlich investieren.

In vielen europäischen Ländern sind Bildungssystem und Arbeitsmarkt entkoppelt. Doch dann fragt sich, was gleiche *Schulchancen* bedeuten und was mit ihnen angefangen werden soll, wenn der Zugang zum Arbeitsmarkt davon nicht oder nur sehr bedingt abhängt. Die Bildungssysteme im deutschen Sprachraum orientieren sich an Berechtigungen und nur darauf bezogen auf Kompetenzen der Allgemeinbildung. Nimmt man den Arbeitsmarkt insgesamt, dann ist die entscheidende Frage nicht die Erhöhung der Maturitätsquote, sondern die Chancen, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit ergreifen zu können und die dazu passenden Bildungschancen wahrnehmen zu können. Wenn die Nachfrage *skills* betrifft und nicht einfach Schulabschlüsse, dann befinden sich Jugendlichen in vielen europäischen Ländern in einer Catch-22-Situation: sie benötigen Erfahrungen für Jobs, aber sie erhalten nur Jobs, wenn sie über Erfahrungen verfügen.¹⁹³

Hier spielt die Berufsbildung auf absehbare Zeit eine wichtigere Rolle als die Ausbildung zur allgemeinen Hochschulreife. Nur in wenigen Ländern gibt es duale Systeme der Berufsbildung, die Jugendliche direkt in den Betrieben ausbilden. Überwiegend wird die Berufsvorbereitung von Schulen geleistet, die keinen direkten Zugang zum Arbeitsmarkt haben. Aber hier entscheidet sich das Problem der Chancengleichheit in der Breite. Das duale System der Berufsausbildung im deutschen Sprachraum gehört im internationalen Vergleich neben den japanischen Netzwerken zwischen Schulen und Betrieben (*Jisseki-Kankei*) zu den beiden „most successful school-to-work systems“ der Nachkriegsperiode (RYAN 1999, S. 453).

Wenn der Erfolg anhalten soll, müssen die Bedingungen gewahrt bleiben. Daher ist die Lehrstellenverknappung zu Recht als das eigentliche Systemproblem in Ländern wie der Schweiz bezeichnet worden. Hält die Verknappung an, wird der Druck auf das Gesamtsystem zunehmen, auch weil inzwischen nur noch die besten Sekundarschüler eine echte Chance haben, attraktive Lehrstellen zu finden (MOSER 2004). Hier muss die Bildungspolitik nach Alternativen suchen, die ich für Kanton Zürich vor allem im Blick auf die Situation der Sekundarstufe I diskutieren werde.

Die Struktur der Gymnasien in der Schweiz ist in verschiedenen Hinsichten durch langfristige Trends bestimmt. Das betrifft Faktoren wie

- die seit den neunziger Jahren weitgehend stabile Maturitätsquote,
- die auch nach der MAR-Revision bestehende Vorspurung der Studienrichtungen,
- die inhaltliche Struktur des Angebots,
- die Verteilung der Nachfrage auf die Geschlechter,

¹⁹³ „Young people suffer from the Cach-22 problem of needing experience to get a good job, but finding it hard to get a job in order to get the experience, particularly of they did not acquire much education“ (RYAN 1999, S. 443).

- die Ausbildung der Lehrkräfte.

Der Bestand an Mittelschulen ist nach dem Ausbau in den achtziger und frühen neunziger Jahren weitgehend konstant, die regionale Versorgung wird sich damit auf absehbare Zeit kaum sehr weit ändern. Auch für den Kanton Zürich gilt, dass die Rahmenbedingungen in den nächsten zehn Jahren eher konstant bleiben werden. Allerdings kann die fiskalische Politik deren Qualität beeinflussen. Kürzungen im Bereich des unterrichtlichen Angebots oder der Weiterbildung der Lehrkräfte haben Folgen für die Bildungsqualität der Absolventinnen und Absolventen.

Die Diskussion von abstrakten Systemfragen wird angesichts der beschriebenen Sättigungsgrenzen auf die Entwicklung kaum Einfluss nehmen. Einen signifikanten Anstieg der gymnasialen Maturitätsquote wird es nicht geben, dagegen wird die Berufsmaturität zunehmen, wenngleich auch nicht in grösseren Sprüngen. Die Tektonik des Gesamtsystems bleibt mit hoher Wahrscheinlichkeit erhalten. Was sich bei relativ konstanten Rahmenbedingungen im Gymnasium eher wandelt, ist die Form und der Modus des Unterrichtens, die Schulorganisation, die Qualitätssicherung und nicht zuletzt die Rolle der Schülerinnen und Schüler. Es wird vor allem darum gehen, diese Prozesse stärker zu beobachten und die Massnahmen zur Entwicklung der Gymnasien darauf abzustellen.

Strategisch müssen vor allem Fragen des Standortes beachtet werden. Einen drastischen demographischen Wandel mit Auswirkungen auf die Schulen wird es mit einiger Sicherheit im Kanton Zürich nicht geben, die Gesamtschülerzahl geht bis 2014 nur geringfügig zurück. Bei einem annähernd gleich bleibenden Streaming der Schülerinnen und Schüler werden sich auch die Zahlen der Gymnasien kaum sehr weit ändern. Die wesentlichen Aufgaben bleiben auf allen Ebenen erhalten, auch die örtliche Rekrutierung der Schülerinnen und Schüler wird sich nicht drastisch verändern. Bei gleich bleibenden Berechnungsgrundlagen dürfte es so zu grösseren Einbrüchen auf Seiten der Ressourcen nicht kommen, was aber letztlich vor dem Hintergrund der Haushaltslage des Kantons Zürich zu entscheiden sein wird.

Aus dieser Analyse leiten sich folgende Empfehlungen zur Systementwicklung ab:

1. Kein Systemwechsel in Richtung Gesamtschule.
2. Klare Perspektiven für die Sekundarstufe I.
3. Präzisierung der Standortpolitik.
4. Kein kantonaler Lehrplan für die Gymnasien.
5. Abstimmung der schulischen Lehrpläne durch elektronische Formate.
6. Erhaltung des Bestands.
7. Verbesserung der Schulorganisation durch neue Formen der Qualitätssicherung.
8. Fokus auf die Unterrichtsentwicklung.

Das System der gymnasialen Lehrgänge im Kanton Zürich ist stabil und kann vor allem im fachlichen Bereich mit einer hohen Qualität aufwarten. Alle vorliegenden Evaluationen stimmen in diesem Punkt weitgehend überein. Wie weit das fachliche Niveau durch die Führung von Untergymnasien bestimmt wird, lässt sich bei der derzeitigen Datenlage nicht sagen. Wenn Absolventinnen und Absolventen aus Langzeitgymnasien ihre Schulerfahrungen weniger gut beurteilen als die aus Kurzzeitgymnasien, dann kann das - ausgenommen Zufriedenheit - nicht als Indikator für Qualität genommen werden. Untergymnasien werden von Eltern aus bestimmten sozialen Schichten nachgefragt, die

Nachfrage hat zugenommen, aber sie wächst nicht exorbitant. Auch hier sind die Zürcher Verhältnisse im Kern stabil.

Viele Langzeitgymnasien nutzen die Unterstufe, um mit Fächern wie Latein oder Griechisch die Besonderheit des gymnasialen Bildungsangebotes darzustellen und exemplarisch erfahrbar zu machen. Auch soll dem völligen Abbau des altsprachlichen Bildungsprofils entgegengewirkt werden. Allerdings ist nicht bekannt, ob dieser Effekt wirklich greift. Die EVAMAR-Auswertung deckt diesen Schluss nicht, für Zürich liegen keine eigenen Daten vor. Beide Lehrgänge, der des Langzeit- und der des Kurzzeitgymnasiums sollen gleichwertig sein, aber weil Untergymnasien bislang nicht getrennt untersucht wurden, ist diese Gleichwertigkeit schwer zu fassen.

Bei der Problembestimmung „Untergymnasium“ sollen die realen Zahlen vor Augen stehen. Total besuchten im Schuljahr 2003 /2004 5.788 Schülerinnen und Schüler gymnasiale Lehrgänge an öffentlichen Schulen¹⁹⁴ auf der Sekundarstufe I,¹⁹⁵ während 11.466 die Abteilung A der Sekundarschule besuchten (Die Schulen im Kanton Zürich 2004, S. 8). Eine Minderheit besucht die Untergymnasien, die Quote des Verbleibs (zu unterscheiden von der des Eintritts)¹⁹⁶ betrug 1990 11% und 2003 12.0%, bei einem Tiefstwert von 8.5% im Jahre 1995 und einem Höchstwert von 12,9% im Jahre 2002 (Bericht und Antrag 2005, S. 3).¹⁹⁷ In absoluten Zahlen nimmt der Bestand zu, aber das gilt auch für den Bestand in den 6. Primarklassen. 1990 verblieben 1090 Schülerinnen und Schüler in den Langzeitgymnasien, 2003 waren dies 1432 (ebd.).

Die weitgehende Angleichung der Sekundarstufe I und die Einführung eines Systems nur noch von Kurzgymnasien sind politisch aller Voraussicht nach im Kanton Zürich nicht durchsetzbar, und es ist fraglich, ob sich damit ökonomische Vorteile verbinden würden. Ein solcher Entscheid wäre gleichbedeutend mit dem Einstieg in die Entwicklung einer integrierten Gesamtschule im obligatorischen Bereich. Das kann im Kanton Zürich auf absehbare Zeit nicht als realistisches Szenario gelten. Das Argument, aus den beiden PISA-Studien ginge ein (skandinavisches) „Idealsystem“ hervor, ist weder zutreffend noch anwendbar. Das Problem ist eher, ein differenziertes Angebot halten zu können, das unterschiedliche Abschlüsse ermöglicht und zu realistischen Berechtigungen führt. Die heute gegebene Qualität des Gymnasiums darf dabei nicht gefährdet werden.

Allerdings muss auch gesagt werden, dass Kantone wie Bern, Thurgau oder Basel-Landschaft nur noch Kurzzeitgymnasien von vier bzw. sogar nur drei Jahren Dauer kennen. Das erhöht den Druck auf die Sekundarstufe I, in Teilen einen progymnasialen Unterricht zu realisieren, der ursprünglich gar nicht vorgesehen war. Die meisten Kantone haben aber eine gegliederte Sekundarstufe I mit zwei oder drei Zügen erhalten. Fünf Züge einschliesslich Untergymnasium und Kleinklassen gibt es so nur im Kanton Zürich. Der Kanton Solothurn führt neu vier Typen ein, darunter einen progymnasialen Typus, der nicht mehr zu den Kantonsschulen zählt. Das bisherige dreijährige Untergymnasium wird als gymnasiale Stufe abgeschafft.

Im städtischen Gymnasium Am Burggraben St. Gallen gibt es weiterhin ein Untergymnasium, allerdings eines, das einen Numerus Clausus kennt. In Basel-Stadt, das

¹⁹⁴ Einschliesslich Liceo Artistico und HMS+.

¹⁹⁵ 7.-9. Schuljahr, also Untergymnasium und erste Klasse des Hauptlehrgangs.

¹⁹⁶ Gesamthaft wird der Bestand in den 6. Primarklassen zugrunde gelegt. Die Quote bezieht sich darauf.

¹⁹⁷ Der Bestand in den Primarklassen des Kantons Zürich betrug 2003 11'886 Schülerinnen und Schüler, 14.3% trat in ein Langzeitgymnasium ein, 12.0% verblieb dort (Bericht und Antrag 2005, S. 3).

einem Gesamtschulsystem sehr nahe kommt,¹⁹⁸ ist es immer noch möglich, nach der siebten Klasse in einen fünfjährigen Gymnasiallehrgang zu wechseln. Der Kanton Luzern hat 2004 beschlossen, die Langzeitgymnasien weiterhin zu führen, nachdem ein externes Gutachten¹⁹⁹ ergeben hat, dass ihre Abschaffung keinen finanziellen Vorteile ergeben und auch die Raumprobleme der gymnasialen Bildungsversorgung nicht lösen würde. Auch im Kanton Graubünden wird das Untergymnasium erhalten, kleinere Kanton wie Glarus oder Appenzell Innerrhoden führen sechsjährige Gymnasien.²⁰⁰

Die Lösungen sind zwischen den Kantonen noch verschieden, obwohl eine grössere strukturelle Harmonisierung klar erkennbar ist, wozu auch die Diskussionen um den Bildungsartikel in der Bundesverfassung beigetragen haben. Gegen den Erhalt eines Sektors von Untergymnasien spricht prinzipiell nichts, soweit damit für eine wünschenswerte Differenzierung des Angebots gesorgt und das Bildungsangebot Untergymnasium mit einer stabilen Nachfrage gerechnet werden kann, was für den Kanton Zürich klar der Fall ist. Kein einziger Kanton hat mit der Einführung von Kurzzeitgymnasien den Einstieg in eine Gesamtschule nach skandinavischem Vorbild vorgesehen. Auch in der Westschweiz, wo die dreijährige Ausbildung am *lycée* dominiert, ist ein differenzierter, selektiver Unterbau erhalten geblieben.

Vordringlich für den Kanton Zürich sind also keine abstrakten Systemdiskussionen. Vordringlich ist eine klare Entwicklungsperspektive für die Sekundarstufe I. Dazu zählen gezielte Massnahmen zur Förderung aller, vor allem aber der schwächeren Schülerinnen und Schüler, die durch neue Formen der Qualitätssicherung wie Tests und Rückmeldesysteme gestützt sind. Die Projekte *Klassencockpit* und *Harmos* weisen in die richtige Richtung, was auch an der Akzeptanz bei den Lehrkräften abgelesen werden kann (MOSER 2003). Auch das Projekt *Stellwerk* gehört in diesen Zusammenhang, also die Chance, Kompetenzen, die für eine Berufslehre notwendig sind, nachbessern zu können. Lehrlinge sind wirtschaftlich interessant und sie werden unabhängig von ihrer sozialen Herkunft ausgewählt, aber die Voraussetzung ist, dass sie produktiv eingesetzt werden und dabei über Kompetenzen der Allgemeinbildung verfügen, die die Betriebe nicht nachqualifizieren. Das kann nur die Schule besorgen.

Aber auch im Blick auf die Struktur, also die Abteilungen der Sekundarschule im Kanton Zürich, besteht Handlungsbedarf. Die vorliegenden Daten zur Durchlässigkeit legen einen Ausbau der gegliederten Sekundarschule nahe, soweit dies örtlich gewollt wird und betrieben werden kann. Ein solcher Ausbau ist kein Einstieg in die Gesamtschule. Auf der anderen Seite ist es nicht so, dass die dreiteilige Sekundarschule keine Vorteile hätte, etwa im Blick auf neue Formen der Förderung im fächerübergreifenden Unterricht am Ende der Schulzeit. Das neue Volksschulgesetz erwähnt die bisherige Differenzierung nicht mehr und lässt auf der Sekundarstufe I „in der Regel zwei oder drei Abteilungen“ zu. Unabhängig von ihrer Zuteilung in eine Abteilung können die Schülerinnen und Schüler in bestimmten Fächern auf drei Anforderungsstufen oder Niveaus unterrichtet werden (Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005, §7). Auf dieser Basis sollte eine Entwicklungsperspektive möglich sein,

¹⁹⁸ In Kanton Basel sind die Kinder neun Jahre ohne Selektion zusammen, zwei Jahre im Kindergarten, vier Jahre in der Primarschule und drei Jahre in der Orientierungsschule. Danach gibt es eine zweijährige Weiterbildungsschule, die in einen „A-Zug“ und einen anspruchsvolleren „E-Zug“ gegliedert ist. Daneben besteht die Möglichkeit, ins fünfjährige Gymnasium zu wechseln. Die beiden Züge der Weiterbildungsschule werden kooperativ geführt. Die Zuteilung in den E-Zug erfolgt nach Leistung (Lernbericht der 3. Klasse Orientierungsschule) oder durch eine bestandene Aufnahmeprüfung.

¹⁹⁹ Überprüfung des Gymnasialangebots im Kanton Luzern 2004.

²⁰⁰ Im Kanton Appenzell Ausserrhoden baut der vierjährige gymnasiale Maturitätslehrgang auf einer zweijährigen Sekundarschule auf.

die den lokalen Gegebenheiten Rechnung trägt und die Nachteile des bisherigen Systems minimiert.

Ausserdem besteht bei der Verteilung der Schülerinnen und Schüler Handlungsbedarf: Die Übertrittsverfahren zwischen Primar- und Sekundarschule müssen deutlich verbessert werden. Hier lassen sich Unterstützungen durch kantonale Tests denken, vor allem aber sind curriculare Standards notwendig, die Primar- und Sekundarschule verbinden. Der Lehrplan leistet das nur bedingt, die Entwicklung von *Harmos* wird diesen Prozess voranbringen. *Harmos* beschreibt Mindeststandards und sieht Tests in der zweiten, sechsten und neunten Klasse vor. Eine Schlüsselfrage wird sein, ob und wenn ja, wie weit die damit verbundene Förderabsicht verträglich ist mit den Selektionsaufgaben in einem gegliederten System.

Bei allen Massnahmen im Kanton Zürich müssen die grossen Unterschiede zwischen den Gemeinden in Rechnung gestellt werden. Bestimmte Seegemeinden haben etwa eine hohe Übertrittsquote in die Langzeitgymnasien und gleichzeitig einen tiefen Bestand an Schülerinnen und Schülern pro Jahrgang, was die Klassenbildung für die Sekundarschule „erheblich erschwert“ (Bericht und Antrag 2005, S. 7). In anderen Gemeinden liegt das Problem eher in umgekehrter Hinsicht. Was Standortpolitik genannt wird, kann also nicht mit einem zentralen Masterplan realisiert werden, der für sehr differenzierte Verhältnisse gelten soll. Gleichwohl muss deutlich werden, dass die Bildung auch den Standort und nicht nur die Gemeinden betrifft.

Standortpolitik hat einen hohen symbolischen Gehalt und vollzieht sich über die Abstimmung der Interessen. Die Politik bestimmt die Eckwerte der Ressourcen und gibt die Richtung der Entwicklung vor. Das geschieht nicht mit einem Gesamtplan oder einer „Gesamtstrategie“, wie manchmal in Lehrerkreisen gefordert wird; ein solcher Plan würde nie umgesetzt werden. Man könnte aber an kantonale Benchmarks denken, die sich auf ausgewählte Ziele beziehen. Benchmarks sind Prioritäten, hinter denen andere Ziele zurücktreten müssen. Nur die vorrangigen Ziele erhalten einen konkreten Zeitrahmen. Im Blick darauf wäre die Frage zu stellen, wo der Bildungsstandort Zürich im Jahre 2015 stehen soll. Die Gymnasien wären Teil dieser Strategie.

Die MAR-Revision hat dazu geführt, dass die Zürcher Mittelschulen eigene Lehrpläne entwickelt und umgesetzt haben. Die Lehrpläne sind in vielen Hinsichten unterschiedlich, aber immer angepasst an die örtliche Situation. Ein kantonaler Lehrplan wie in Bern wäre unsensibel gegenüber den Gegebenheiten der einzelnen Schulen und würde mit grosser Sicherheit unterlaufen werden. Die Kommission zur Überprüfung der gymnasialen Studiengänge hat seinerzeit richtig entschieden. Es kommt nicht darauf an, zentrale curriculare Vorgaben zu erfüllen, sondern den Unterricht in den Schulen an gemeinsamen Zielen auszurichten. Entscheidend ist die Qualitätsarbeit vor Ort, Lehrpläne sind nur so gut, wie sie diese Arbeit unterstützen. EVAMAR hat eine hohe Persistenz bestimmter Unterrichtspraktiken festgestellt, die Schulen werden ihre weitere Entwicklungsarbeit hier fokussieren müssen.

Aus der Tatsache, dass in allen Kantonsschulen Lehrpläne vorliegen, lässt sich nicht schliessen, dass der Unterricht davon bestimmt wird. Lehrpläne sind Rahmenvorgaben und Orientierungsgrössen, die im Einzelfall sehr unterschiedlich befolgt werden. Es macht auch keinen Sinn, die hohe Autonomie der einzelnen Lehrkräfte künstlich beschränken zu wollen. Die Motivation der Lehrkräfte ist mindestens ein so hohes Gut wie die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Das schliesst aber neue Formen der Evaluation nicht aus. Als öffentliche Schulen sind auch die Gymnasien rechenschaftspflichtig, sie müssen ihre Qualität

regelmässig beurteilen lassen und dabei auch auf neue Formen wie Standards und Tests zurückgreifen. Hier geht es um die Überprüfung der Ergebnisse, nicht um die Beschneidung der Autonomie.

Ob mit einem kantonalen Lehrplan eine Ressourcenabstimmung erreicht werden kann, ist nicht sicher. Ein solches Ziel wenigstens muss von dem Problem der Geltung oder der Wirksamkeit unterschieden werden. Die Abstimmung der Ressourcen lässt sich auch auf anderen Wegen erreichen oder würde ein ganz anderes Format „Lehrplan“ verlangen. Eine solche Entwicklung ist nicht ausgeschlossen. Flexiblere und weniger abstrakte Zielvorgaben und so Planungsgrössen können und sollten zwischen den Schulen entwickelt werden. Eine Voraussetzung dafür ist gegeben, wenn Lehrpläne oder Bildungsstandards als Kommunikationsproblem gefasst werden. Solange sie nur als umständliche Papierversion vorliegen, sind sie wenig wirksam.

Vorstellbar sind aber netzgestützte Kommunikationen, die Fachschaften organisieren und die schulintern wie schulübergreifend angeboten werden.²⁰¹ Die Lehrpläne der einzelnen Schulen könnten zwanglos und ohne Behördenaufwand angeglichen werden, soweit dies erforderlich erscheint. Sie lassen sich auch intern besser kommunizieren. Zudem könnten die zum Lehrplan passenden Lehrmittel ausgetauscht und zugänglich gemacht werden. Die Lehrpläne liessen sich schnell neuen Situationen anpassen und könnten je in der neuesten Version zugänglich sein. Vermutlich ist das ein Weg, die Verbindlichkeit zu erhöhen, ohne neue Vorschriften erlassen zu müssen. Mehr Verbindlichkeit ist hier nicht auf dem Erlasswege zu erreichen. Eine interne Abstimmung ist allemal wirksamer als äusserer Druck, dem man sich entziehen kann.

Die bestehenden Gymnasien sollten in ihrem heutigen Bestand erhalten bleiben. Fusionen bieten sich nicht an. Die einzige Neugründung der letzten Jahre, die Kantonsschule Zürich Birch, basiert auf einer Verlegung der Kantonsschule Riesbach und wird heute zutreffend als Stärkung des Mittelschulstandortes Zürich Nord verstanden.²⁰² Die neue Nachbarschaft zur Kantonsschule Oerlikon hat sich offenbar bislang nicht nachteilig ausgewirkt. Das Beispiel geordneter Nachbarschaft ist nicht singulär und zeigt, dass Fusionen, wie sie im Kanton Bern erfolgt sind, nicht unbedingt eine gute Problemlösung darstellen müssen. Wichtig sind klare Profile der einzelnen Schulen, die im örtlichen Angebot einen unterscheidbaren Platz einnehmen und mit denen sich die Nachfrage beeinflussen lässt. Je deutlicher das Profil beschaffen ist, desto besser können die Eltern oder die Jugendlichen wählen.

Schulen sind auch Orte der Identitätserfahrung. Die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte, die Eltern und das Umfeld müssen sich mit „ihrer“ Schule identifizieren können, was nur dann möglich ist, wenn der Bestand garantiert ist. Nicht zufällig verweisen viele Zürcher Kantonsschulen auf ihre Geschichte, wenn sie sich auf ihrer Homepage öffentlich präsentieren. Sie verstehen sich als langfristige Institutionen gymnasialer Bildung, die auf eine Entwicklung zurückblicken und im Kanton ihren bestimmtem Ort einnehmen. Das ist nicht nebensächlich, sondern ein zentrales Erfordernis für die künftige Entwicklung dieser Schulen. Die lokale Bedeutung der Mittelschulen darf politisch nicht unterschätzt werden, sie bilden Standorte im Standort.

²⁰¹ Die Idee stammt aus dem Volksschulbereich und setzt kantonale Lehrpläne sowie Ämter voraus (Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden 2005, S. 19). Aber die Idee ist übertragbar, wenn schulisch Lehrpläne und die Kommunikation von Fachschaften als Grundeinheiten angenommen werden.

²⁰² Ansprache des Rektors anlässlich der Eröffnungsfeier der KS Zürich Birch am 2. September 2004.
<http://www.kzb.ch/inhalte.kzbirch/eroeffnung.html>

Auch örtlich sehr nahe beieinander liegende Schulen haben unterschiedliche Profile ausgebildet, wirkliche Doppelspurigkeiten können nicht festgestellt werden. Kantonsschulen in unmittelbarer Nachbarschaft wie Rychenberg und Im Lee in Winterthur oder die drei Schulen in Rämibühl Zürich sind auf unterschiedliche Nachfragen eingestellt und haben eine Verankerung im Bewusstsein der Bevölkerung, die sich nicht ersetzen lässt. Das Angebot ist historisch gewachsen und auf örtliche Bedürfnisse hin angepasst, wobei die Schulen inzwischen viel dafür tun, Präsenz zu zeigen und aussercurriculare Aktivitäten zu entwickeln. Zudem geht aus den Evaluationen hervor, dass die Mittelschulen bei den Schülerinnen und Schülern auch und gerade im Blick auf die Leistungsanforderungen akzeptiert sind.

Die Massnahmen zur Qualitätssicherung sind in den verschiedenen Schulen bislang sehr unterschiedlich. Die Lehrkräfte an Mittelschulen verfügen über hohe Autonomie im Blick auf die Gestaltung ihres Unterrichts. EVAMAR hat zudem ergeben, dass die MAR-Revision das schulische Engagement der Lehrerinnen und Lehrer nur in Massen verändert hat. Der Fokus des Interesses ist das Fach, Lehrkräfte nehmen Fragen der Qualitätssicherung primär unter dieser Perspektive wahr, sie sehen ihre Schule nur sehr bedingt als „lernende Organisation.“ Die Qualitätssicherung ist daher eher eine Angelegenheit der Schulleitungen. Das zeigt sich etwa am Umgang mit Rückmeldungen aus externen Evaluationen. Die Schulen erhalten vermehrt Rückmeldungen, in denen sie mit Durchschnittswerten aller Schulen verglichen werden; je nachdem, wie die Schulleitungen gegenüber diesem Aspekt der Qualitätssicherung eingestellt sind, werden die Daten verwendet und erreichen oder erreichen nicht das Kollegium (Bildungsdirektion Interner Bericht 2005, S. 11).

Aus den Erfahrungen mit Rückmeldesystemen lässt sich auch schliessen, dass alle Massnahmen zur Qualitätssicherung ihrerseits Qualitätseinschätzungen ausgesetzt sind. Rückmeldungen haben nur dann eine Chance, zur Qualitätssicherung genutzt zu werden, wenn sie bestimmte Anforderungen erfüllen, das betrifft vor allem die Qualität und Präsentation der Daten. Sie müssen klar und aktuell sein, dürfen keine Widersprüche zu Daten anderer Befragungen enthalten und sollten jeden Eindruck vermeiden, dass unfaire Vergleiche gezogen werden. Ausserdem erwarten die Schulen, dass die Forschenden ihre Ergebnisse selbst präsentieren. Aber selbst wenn diese Erwartungen erfüllt sind, genutzt werden Rückmeldesysteme nur dann, wenn das Anliegen institutionell verankert ist, also Arbeitsgruppen zur Qualitätssicherung bestehen und Zeitgefässe für die Diskussion der Daten vorhanden sind. Zudem ist eine Tendenz feststellbar, dass die Schulleitungen mit ungünstigen Daten anders umgehen als mit günstigen (ebd., S. 10/11).

Ein zentraler Grundsatz der Implementation lautet so: Die Rückmeldungen müssen die Lehrkräfte erreichen, wenn die Daten wirklich zur Qualitätssicherung beitragen sollen. Das gilt auch für Schulevaluationen, die im Projekt *ifes*: „Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II“ durchgeführt werden.²⁰³ Die Fachstelle bietet externe Evaluationen an, wobei vor allem das Qualitätsmanagement der Schulen untersucht wird. Zudem kann die beauftragende Schule eigene Themen vorschlagen, für die sie ein externes Feedback einholen will. Die Evaluationen werden in Form von Peer Reviews durchgeführt, die Berichte gelten für die Schulen als Qualitätsnachweis, die sie auch zur Aussendarstellung ihrer Qualität verwenden können.

²⁰³ Die Fachstelle der Universität Zürich ist dem Höheren Lehramt Mittelschulen angegliedert und bietet seit September 2004 externe Evaluationen für die Sekundarstufe II an, also für Gymnasien ebenso wie für Berufsschulen.

Diese Form entspricht in etwa der „Neuen Schulaufsicht,“ die im Kanton Zürich für den Volksschulbereich einschliesslich Kindergarten entwickelt wurde. Die Evaluation dieses Projekts zeigte, dass die Schulen den Blick von Aussen begrüßen und auch mit der Datenerhebung zufrieden waren, Aussagen über die Qualität des Unterrichts aber deutlich reserviert gegenüberstanden (BINDER/TRACHSLER 2002). Tatsächlich ist es schwierig und heikel, mit Peer Reviews den Unterricht zu beurteilen, zumal dann, wenn keine Selbsterhebungen durch die Schulen vorliegen. Aufgrund dieser Erfahrungen machen die Evaluationsteams von *ifes* keine Unterrichtsbesuche, es sei denn, die beauftragende Schule wünscht dies ausdrücklich.

Hauptgegenstand der Evaluation ist das Qualitätsmanagement, also die Fähigkeit einer Schule, die eigene Schul- und Unterrichtsqualität zu überprüfen und weiter zu entwickeln.²⁰⁴ Der Stand der Schulen unterscheidet sich in dieser Hinsicht erheblich. In diesem Sinne dienen die externen Evaluationen der Verbesserung, allerdings müssen auch hier Strategien der Umsetzung vorgesehen werden. Die Kriterien der Evaluation müssen bekannt und so weit wie möglich auch akzeptiert sein, die Berichte sollten lokale Strategien der Umsetzung nachweisen, das Kollegium darf den Strategien nicht entgegenarbeiten und muss die Evaluation als Qualitätsnachweis oder gar Zertifikat verstehen. Ohne einen solchen Aufbau von Zustimmung dürfte es schwierig sein, Massnahmen zur Qualitätssicherung wirkungsvoll zu verankern.

Seit einigen Jahren wurden in den Zürcher Mittelschulen eigene Arbeitsgruppen „Qualitätssicherung“ aufgebaut, die diesen Bereich der Bereich der Schulentwicklung wirksam unterstützen können. Seit Sommer 2005 sind diese Gruppen fest eingerichtet. Ihr Auftrag ist durch Vorgeben der Bildungsdirektion vom 10. April 2005 geregelt worden. Er umfasst Selbst- und Fremdevaluationen sowie eine darauf bezogene Berichterstattung. Es heisst in den Vorgaben bezogen auf die personale Seite der Selbstbeurteilung: „Im Rahmen des Individualfeedbacks erhalten die Lehrpersonen und die Schulleitungsmitglieder der Schule regelmässig Rückmeldung zu ihrer Tätigkeit und ihrem Verhalten durch Dritte wie andere Lehrpersonen, Lernende, Eltern oder die Schulleitung“ (Vorgaben der Bildungsdirektion §3).

Der Fokus der Schulentwicklung ist der Unterricht. Er setzt ein gutes Management der Schule voraus, das gegenüber dem „Kerngeschäft“ keineswegs eine Nebensache darstellt. Allerdings kann nicht jede Massnahme zur Qualitätssicherung auch dem Unterricht zugute kommen. Die Lehrkräfte werden ihre Überzeugungen zur Schulentwicklung auch weiterhin primär auf ihr Fach und den damit verbundenen Unterricht beziehen. Die Schulleitungen sollten daher von verschiedene Ebenen der Entwicklung ausgehen und Massnahmen danach unterscheiden, ob sie die Schule als Handlungseinheit, die Lehrkräfte und ihren Unterricht oder die Schülerinnen und Schüler sowie deren Umfeld betreffen. Alle diese Ebenen sind sinnvoll und sollten auch in der internen Diskussion nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Im Blick auf die Entwicklung des Unterrichts müssen auch Massnahmen getroffen werden, mit denen die Rolle der Lernenden entwickelt wird. Die vorgängigen Unterrichtspraktiken sollten gezielt erweitert werden, sofern mit ihnen der Fachanspruch des gymnasialen Unterrichts gezielt verbessert werden kann. Das methodische Repertoire muss über das hinaus, was in EVAMAR beschrieben wird, angereichert werden. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler müssen die Lern- und Arbeitstechniken signifikant verbessert und auch die Selbstreflexion und das eigene Urteil sollten verstärkt werden. Das alles bezieht sich

²⁰⁴ <http://ifes-schuleva.ch>

auf den Unterricht und stellt kein davon zu unterscheidendes Beratungsproblem dar. Auch Repräsentationstechniken oder die Rhetorik der Darstellung müssen wesentlich im Unterricht geschult werden.

Die Schülerinnen und Schüler sollten aber auch Feedback-Systeme nutzen können, die die Schulen oder einzelne Lehrkräfte anbieten. Auf den Websites der Zürcher Gymnasien wird gelegentlich auf die bestehenden Beratungsmöglichkeiten verwiesen. Elektronische Formen von Feedback bestehen aber in aller Regel nicht.²⁰⁵ Generell ist der Unterricht zu wenig auf interne Rückmeldesysteme aufgebaut. Die Schulen könnten interne Befragungen durchführen und die Daten für die eigene Entwicklung nutzen. Das geschieht gelegentlich, ist aber nicht Gemeingut. Hier könnten Forschungsstellen der Pädagogischen Hochschule oder der Universität auch einen Beratungsservice anbieten, der den Schulen zur Verfügung stünde. Neue Formate müssen die Schulen nicht sämtlich selbst erfinden.

In einer Umfrage unter Lehrkräften an neun Zürcher Gymnasien zeigte sich, dass zwei Drittel der Befragten positiv gegenüber neuen Verfahren der Qualitätssicherung eingestellt sind. Genannt wurden interne und externe Evaluationen, kollegiale Fallberatung und gemeinsame Reflexion des Veränderungsprozesses. 25% der Lehrpersonen war sogar sehr positiv eingestellt. Aber 51% gibt an, es treffe eher oder gar nicht zu, dass ein umfassender Einbezug aller Akteure in die Feedbackkultur ihrer Schule Realität sei (MAAG MERKI/HALBHEER/KUNZ 2005, S. 10), wobei unter „Feedbackkultur“ schulisch sehr Verschiedenes verstanden werden kann. Nur ein Drittel der Lehrpersonen sagt, dass gegenseitige Unterrichtsbesuche selbstverständlicher Teil ihrer Arbeit sei. Auch im Bereich der Kooperation aufgrund gemeinsamer pädagogischer Zielsetzungen gibt es eine Kluft zwischen der Zustimmung zum Programm und der erfahrenen Realität (ebd.).²⁰⁶ Hier kann also noch viel getan werden.

Die Frage der für die Entwicklung notwendigen Ressourcen lässt sich nicht abschliessend klären. Die finanziellen Mittel der Zürcher Gymnasien haben sich seit 1990 stark verändert. Der Mittelfluss über die Jahre kann nur bedingt verglichen werden, weil die Parameter anders geworden sind. 1995 sind Schülerpauschalen und Globalbudgets eingeführt worden, die die Berechnung der Mittelzuwendung verändert haben. Mit Einführung der MAR wurde die Mittelschulzeit gekürzt, dadurch sind die Gesamtkosten gesunken. Im §31 des Mittelschulgesetzes wird festgehalten, dass Aufwendungen für Neu-, Um- oder Erweiterungsbauten sowie für den Erneuerungsunterhalt gesondert finanziert werden. Dadurch ist schwierig, die heutige Gesamtsituation mit früheren Zahlen zu vergleichen.

Im Rechnungsjahr 2004 sind erstmals die Kostenbeiträge der Gemeinden an die Ausbildungskosten eingeführt worden. Die Einnahmen im Globalbudget Mittelschulen sind dadurch gestiegen und der durchschnittliche Aufwand pro Schüler und Schülerin gesunken. Generell müssten die finanziellen Daten jedes Jahr um die Zinsen und Abschreibungen sowie die Beiträge für ausserkantonale Schülerinnen und Schüler bereinigt werden, was die Gesamtrechnung nochmals schwieriger macht. Pauschale Aussagen über stetig sinkende oder steigende Ausgaben sind allein aus diesen Gründen nicht möglich. Auf der anderen Seite

²⁰⁵ Allerdings bieten manche Schulen wie Kantonsschule Küsnacht ihren Schülerinnen und Schülern elektronische „Freiräume“ an, in denen sie sich selbst präsentieren können. Andere Schulen wie die Kantonsschule Zürcher Unterland führen Homepages für einzelne Klassen oder einzelne Schüler. Schliesslich finden sich auf den Schülerseiten auch vereinzelt Rückfragen auf schulische Events (etwa <http://8ight.net/>) und auch einen FAQ-Service.

²⁰⁶ Dagegen ist nach dieser Untersuchung Selbst- und Fremdbeurteilung für zwei Drittel der befragten Lehrkräfte Bestand ihrer Arbeit (MAAG MERKI/HALBHEER/KUNZ 2005, S. 19). Das hat aber mit dem Vorgaben des kantonalen Gesetzes für die Anstellung im öffentlichen Dienst zu tun.

muss darauf verwiesen werden, dass neue Gefässe für Unterricht, Management oder Weiterbildung Kosten verursachen und finanziert werden müssen.

5.2. Allgemeine Hochschulreife und Übergänge zur Universität

Es ist eine politische Frage, ob die allgemeine Hochschulreife erhalten oder durch andere Formen der Berechtigung ersetzt werden soll. Diese Frage wird derzeit noch kaum diskutiert, stellt sich aber im Blick auf die zu erwartende Neugestaltung der Hochschulzugänge. Vorstösse etwa seitens *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 Matura gar nicht kennen.

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 stehen, 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. Ich komme darauf zurück.

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 Hochschule 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. Das gibt es bislang nicht und hier könnte der Kanton Zürich eine Vorreiterrolle einnehmen.

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 Maturandinnen und Maturanden erlauben, die dem jeweiligen Fach eher fern stehen. Die Prämisse hinter dem MAR-Reglement ist, dass die Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien im Prinzip qualifiziert sind, *jedes* Studium ergreifen zu können. Aber dann müssen sie erheblich besser als heute über die Anforderungen von 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.²⁰⁷ Je nach Rechnung beträgt dieser Anteil zwischen 12% und 17%. Der Saldo zwischen den ausländischen Studierenden 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.²⁰⁸ 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 auf den ISCED-Level 5 und 6. Von diesen kam 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.

²⁰⁷ Daten: Bundesamt für Statistik. Ausländische Studierende werden definiert als „Studierende mit ausländischer Nationalität und Wohnort vor Studienbeginn in oder ausserhalb der Schweiz.“

²⁰⁸ Berechnet sind diese Werte aus der Basis, dass nur Länder eingeschlossen sind, die das Herkunftsland der ausländischen Studierenden angeben.

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. Im Blick auf die Universitätskantone lässt sich festhalten, dass der Ausländeranteil im Jahre 2003 in Genf bei 37.8% lag, in Basel-Stadt bei 28.9%, in der Waadt bei 27.7%, im Tessin bei 25.0%, in Neuenburg bei 22.8%, in Zürich bei 22.2% und in St. Gallen bei 20.3%. Niedrige Werte verzeichnen Bern mit 12.3%, Freiburg mit 15.0% und Luzern mit 15.3%. Insgesamt waren 2003 über 1.5 Millionen Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz wohnhaft. Der Anteil lag 1980 noch unter 15.0% (Bundesamt für Statistik 2004).

Wie viele ausländische Studierende aus diesem Teil der Wohnbevölkerung kommen und wie viele tatsächlich aus dem Ausland, war nicht zu ermitteln. Im Schuljahr 2003 betrug der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer in Ausbildungsgängen der Zürcher Mittelschulen auf der Sekundarstufe II insgesamt 7%, im Unterschied zu einem Anteil von 18.3% in der Berufsbildung. Zwei der Maturitätsprofile weisen Ausländeranteile von über 10% aus, nämlich das mathematisch-naturwissenschaftliche (11.2%) und das musische Profil (mit Liceo Artistico) (11.7%). Die höchste Quote unter den Lehrgängen, die nicht zur gymnasialen Maturität führen, erreicht mit 11.1% die Informatikmittelschule (Die Schulen im Kanton Zürich 2004, S. 12f.). Es gibt keine Daten, was die ausländischen Schülerinnen und Schüler mit ihren Berechtigungen anfangen und ob sie sich einbürgern lassen oder nicht.

Wie immer ihre Herkunft aussieht, alle ausländischen Studierenden mussten bislang die Zulassungsbedingungen der Schweizer Hochschulen und Universitäten erfüllen. Der Masstab 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,²⁰⁹ 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 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.

²⁰⁹ Das ist der Anteil Studierender im Ausland im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden des Landes.

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 Industrieländern vor allem Entwicklungsländer und die Türkei.²¹⁰ 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 Ausweitung des Angebots von englischsprachigen Studiengängen wird vermutlich diese Zielgruppe nur beschränkt erreichen können, weil das häusliche Angebot attraktiver erscheint und Mobilität bislang nur in Grenzen vorhanden ist. Wenn im Jahre 2002 16.581 Chinesinnen und Chinesen an deutschen Universitäten studiert haben (ebd., S. 201), dann hat das wenig mit dem Wettbewerb um die Besten und viel mit Entwicklungspolitik zu tun. Wenn dies im gleichen Jahr 16.777 Personen aus der Türkei getan haben (ebd., S. 200), dann spielt eher das deutsche Ausländerrecht als der Wettbewerb eine Rolle.

Auffällig ist, dass beide Gruppen mit einem hohen Anteil in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften vertreten sind, die Chinesen zusätzlich auch in den Rechtswissenschaften (ebd., S. 202f.), weil hier der heimatische Bedarf besonders gross ist. Offenbar ist dann die Sprachbarriere nicht ausschlaggebend. Ein solches Motiv mag in der Schweiz eine geringere Rolle spielen, auf jeden Fall dürfte sich der Druck auf die allgemeine Hochschulreife durch eine internationale Bestenauswahl in Grenzen halten. Eher ist ein Problem, wie sich die Freizügigkeit der wechselseitigen Anerkennung im Zuge des Bolognaprozesses auswirken wird. Hier ist die Frage, wie lange der Hochschulzugang pauschal mit einem schulischen Abschluss erteilt werden kann, wenn im europäischen Umfeld keine solchen Berechtigungen existieren.

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. Getestet werden neben den fachlichen auch überfachliche Kompetenzen, aber nicht mehr ein

²¹⁰ Quelle: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst. Vorläufige Statistik für 2004/2005.

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 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, wengleich 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 oft 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.

Aus dieser Analyse ergeben sich die folgenden Empfehlungen:

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

Die letzten Empfehlungen lassen sich noch wie folgt erläutern: Die Kooperationsformen zwischen den Gymnasien, den Universitäten sowie anderer Hochschulen, die die gymnasiale Maturität voraussetzen, müssen intensiviert und teilweise auch neu aufgebaut werden. Frühere Verknüpfungen wie die Lehrtätigkeit von Privatdozenten in den Gymnasien oder die Expertentätigkeit von Hochschullehrern in den Maturitätsprüfungen sind stark rückläufig. Hier müssen neue Anreize geschaffen werden, etwa Lehraufträge für Gymnasiallehrpersonen in den Fachwissenschaften, die Ausbildung und Zertifizierung von Praxislehrkräften für das Höhere Lehramt Mittelschulen oder eine gezielte Anwerbung von Expertinnen und Experten der Universität und anderer Hochschulen durch die Gymnasien. Oft kennen ausländische Dozierende das Schweizer Expertensystem bei den Maturitätsprüfungen nicht, so dass sie auch nicht wissen, welche Rolle der Universität dabei zukommt.

Zur Entwicklung effektiver Modelle des Übergangs zwischen Gymnasium und Universität sollte eine Projektgruppe eingesetzt werden. Die bisherigen Gefässe der Informationstage für Maturandinnen und Maturanden sollten intensiviert werden, etwa in Richtung einer stärkeren Beteiligung der Lehrkräfte. Aber es müssen auch die strukturellen Fragen diskutiert werden, einschliesslich einer möglichen Verzahnung der letzten Gymnasialklasse mit dem Universitätseingang oder der Veränderung des Prüfungswesens. Der Auftrag an die Projektgruppe wäre die Erarbeitung von konkreten Modellen, die zur Diskussion gestellt und anschliessend erprobt werden.

Das gilt analog auch für die Übergänge zwischen den Gymnasien und den Pädagogischen Hochschulen. Ein neues Problem bei den Übergängen von den Universitäten zu den Pädagogischen Hochschulen. Spätestens nach Abschluss der ersten Bachelor-Studiengänge, die Unterrichtsfächer berühren, stellt sich die Frage der Passerellen nicht nur von den Pädagogischen Hochschulen zur den Universitäten, sondern auch umgekehrt. Der Zugang zu den Lehrberufen muss dann dort, wo es sich anbietet, ebenso geregelt werden wie der Zugang zu den universitären Masterstudiengängen. Hier sind Fächer wie Pädagogik oder Sonderpädagogik gefordert, zu innovativen und verträglichen Lösungen zu kommen.

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. Auch hier wäre ein eigenes Entwicklungsprojekt „Leistungsdiagnose und Innovation der Noten im Gymnasium“ anzuraten.

Die Bologna-Empfehlungen sind im Tertiärbereich weitgehend umgesetzt, zum Teil mit aufwändiger Entwicklungsarbeit. Eine Besonderheit der Schweiz geht dahin, dass für beide Niveaus der ersten Tertiärstufe, also Level 5A und 5B, unterschiedliche Lösungen gefunden wurden. Das hängt mit der Entwicklung der Fachhochschulen zusammen, die es in Bildungssystemen ausserhalb des deutschen Sprachraums nicht oder erst in Ansätzen gibt. Die Universitäten bieten auf dem Level 5A Bachelor-Studiengänge an, die einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellen²¹¹ und aber zugleich den Zugang zum Level 6 öffnen, auf dem mit dem Masterabschluss eine „advanced research qualification“ erworben wird. Fachhochschulen kombinieren die 5A und 5B-Programme, bieten jedoch ihre Bachelor und Master-Studiengänge nicht als Konsekution beider Programme an. Der Master-Abschluss erreicht hier nicht das Level 6.

Für die Gymnasien ist bei Erhalt der allgemeinen Hochschulreife kaum ein Problem gegeben. 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.

5.3. Ziele des Gymnasiums und die Entwicklung des Unterrichts

²¹¹ Das ist zulässig gemäss der ISCED-Klassifizierung: „Level 5A programmes are tertiary programmes that are largely theoretically based and are intended to provide sufficient qualifications for gaining entry into advanced research programmes and professions with high skill requirements“ (ISCED 1997, S. 21; Hervorhebung J.O.).

Die Ziele der MAR-Revision unterscheiden sich nachhaltig von den tatsächlichen Strategien der Umsetzung in den einzelnen Schulen. Bei aller Besonderheit der Kantone und ihrer Vorgaben, erkennbar ist eine klare Richtung, nämlich die möglichst schonende Anpassung des vorhandenen Systems an je neue Anforderungen und Problemlagen. Oberste Maxime war offenbar der Erhalt der Ressourcen und die Vermeidung von Verlusten unter Wahrung der bisherigen Identität. Das ist nicht eben spektakulär, aber wirksam. Der Wandel erfolgt dosiert und unter Beibehaltung bewährter Problemlösungen, die nicht strapaziert werden.

Allgemeine Ziele sind keine wirklichen Steuerungsgrössen gewesen, auch weil sie 1995 - wie gezeigt - kaum als echte, nämlich erreichbare „Ziele“ formuliert wurden. Die Umsetzung blieb den einzelnen Schulen überlassen, die dabei je nach ihrer eigenen Situation voringen. Auffällig sind vor allem die eher geringen Auswirkungen der Reform auf die Praxis des Unterrichtens. Offenbar sind Wandlungen auf dieser Ebene weniger von Lehrplänen als von Veränderungen der Ausbildung oder der Lehrmittel abhängig. Bestimmte Veränderungen im Bereich der Qualitätssicherung sind erst nach der MAR-Revision überhaupt diskutiert worden. Ihre Implementation hat nichts zu tun mit Auswirkungen der Reform.

Zum Beleg meiner These der relativen Beharrung gebe ich zwei Beispiele ausserhalb des Kantons Zürich. Das 1854 gegründete Evangelische Seminar Muristalden in Bern führt seit 1997 ein Gymnasium mit musisch-pädagogischen Schwerpunkten. Ursprünglich war Muristalden ein privates Lehrerseminar mit Internat, das seit 1890 eine eigene Übungsschule unterhielt. Mit Veränderung der Lehrerbildung im Kanton Bern musste sich Muristalden neu positionieren. Die alte Lehrerinnen- und Lehrerbildung war seminaristisch und schloss also neben dem Lehrpatent auch mit einer kantonalen Maturität ab. Die dafür vorgesehene Allgemeinbildung ist nunmehr Grundlage des musisch-pädagogischen Gymnasiums, das jetzt aber mit einer eidgenössisch anerkannten Maturität abschliesst. Für diese Fälle hat das MAR von 1995 die beiden Grundlagen- und Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten und Musik sowie das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie vorgesehen.

Das Gymnasium Muristalden hat zwischen 1997 und 2001 das eidgenössische Anerkennungsverfahren durchlaufen und bestanden. Angeboten werden vier Schwerpunktfächer, nämlich Philosophie/Pädagogik/Psychologie, bildnerisches Gestalten, Musik und Englisch. Vier Schwerpunktfächer bietet auch das Gymnasium am Münsterplatz in Basel an, aber hier sind dies Latein, Griechisch und Latein, Griechisch mit Englisch sowie Spanisch. Das Gymnasium in Basel ist die alte kirchliche und seit der Reformation städtische Lateinschule, die seit 1589 als Humanistisches Gymnasium geführt wurde. 1997 wurde daraus das Gymnasium am Münsterplatz, das das MAR genauso im Sinne seiner Geschichte interpretierte wie das Seminar in Muristalden.

Die „humanistische Bildung“ ist mit keiner besonderen Berechtigung mehr verbunden. Seit der MAV-Revision von 1968 und besonders seit der Revision von 1972, die - wie gezeigt - die beiden neuen Typen der D und E-Maturität einführte, sind die alten Sprachen einem ruinösen Verdrängungswettbewerb ausgesetzt worden. Heute haben nur noch 12.8% aller Maturitätsabschlüsse kleinere und grössere Lateinanteile - ungeachtet dessen beruft sich das Gymnasium am Münsterplatz auf „die Ideale einer gewissenhaften humanistischen Bildung“, die „gewiss nicht“, wie es auf der Homepage heisst, „gegen irgend etwas anderes ausgewechselt (werden).“²¹² Muristalden beruft sich auf das Motto von HARTMUT VON

²¹² <http://www.gmbasel.ch/geschichte.html>.

HENTIG: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“, setzt auf die Ausbildung von Kompetenzen²¹³ und ist im vielem das Gegenteil des Gymnasiums am Münsterplatz.²¹⁴

Muristalden hebt in seiner Selbstdarstellung zwischenmenschliche Begegnungen hervor, Dialogfähigkeit und den „Mut, eine anspruchsvolle berufliche und persönliche Biografie zu verwirklichen.“ In Basel ist man stolz darauf, dass im Schatten des Münsters seit über tausend Jahren Latein gelernt wird. Nicht vergessen wird, auf berühmte Ehemalige wie LEONHARD EULER oder JACOB BURCKHARD hinzuweisen, und auch FRIEDRICH NIETZSCHE wird erwähnt, der fast zehn Jahre lang am Humanistischen Gymnasium Latein und Griechisch unterrichtet hat. „Seminaristisch“ und „humanistisch“ überleben offenbar je auf eigene Weise. Vom Gesamtspektrum her mögen die Beispiele extrem erscheinen, aber sie zeigen die Spannweite. Schweizer Gymnasien sind immer noch entwicklungsautonom, das heisst, sie folgen nicht einem allgemeinen Modell und wandeln sich aus sich selbst heraus.

Alle Beispiele verweisen auf ihre je eigene Geschichte. Um im Kanton Bern zu bleiben, das 1873 gegründete Gymnasium Burgdorf ist näher bei der Mitte aller Gymnasien, aber zeigt auch nicht den Regelfall. Das Gymnasium bietet für den vierjährigen Lehrgang neben den Maturitätsfächern sämtliche Schwerpunktfächer mit Ausnahme von Philosophie/Pädagogik/Psychologie und auch alle Ergänzungsfächer eingeschlossen Pädagogik/Psychologie.²¹⁵ Das Gymnasium Koeniz-Lerbermatt, auch ein ehemaliges Lehrerseminar, führt die Schwerpunktfächer *mit* Philosophie/Pädagogik/Psychologie.²¹⁶ Das Gymnasium Kirschgarten in Basel bietet für einen fünfjährigen Lehrgang vier Schwerpunktfächer an, nämlich Biologie und Chemie, Bildnerisches Gestalten, Physik und Anwendungen der Mathematik sowie Latein.²¹⁷ Das benachbarte Gymnasium Liestal dagegen führt für einen dreieinhalbjährigen Lehrgang wiederum die gesamte Palette von Schwerpunktfächern ausgenommen Philosophie/Pädagogik/Psychologie.²¹⁸

Die Anpassungen an das MAR waren also örtlich sehr verschieden. Der Status Quo wurde so weit wie möglich gewahrt und die Veränderung sollte so in Massen gehalten werden. Das entspricht historischen Beobachtungen, die gegebene Struktur von Schulsystemen ist in aller Regel stärker als der Wandel, was nicht heisst, dass das System konservativ ist. Es versucht nur, im Wandel Stabilität zu bewahren. Ich sage das, weil es ein erklärtes Ziel der MAR-Revision war, das System der starren Maturitätstypen aufzulockern und mit Hilfe von Wahlangeboten zu individuelleren Bildungsprofilen zu gelangen, die auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind (Von der „Mittelschule von morgen“ zur Maturitätsreform 1995, S. 53). Das ist in Massen erreicht worden, aber hauptsächlich verstärkten sich mit dem MAR eher nur die langfristigen Trends der Systementwicklung.

Aus dieser Analyse ergeben sich folgende Empfehlungen für Zielsetzungen und Unterricht:

1. Anpassung der Zielsetzungen von 1995.

²¹³ *Wahrnehmen* (ästhetische Kompetenz), *verstehen* (kognitive Kompetenz), *gestalten* (kommunikative Kompetenz) und *verantworten* (ethische Kompetenz).

²¹⁴ <http://www.muristalden.com/campus2.php>

²¹⁵ <http://www.gymburg.ch/>

²¹⁶ <http://koeniz-lerbermatt.ch/>

²¹⁷ <http://www.gkg.edubs.ch/>

²¹⁸ <http://www.gymliestal.ch/>

2. Grundsatzdiskussion über überfachliche Kompetenzen und interdisziplinären Unterricht.
3. Klare Lernorte und Lerngefässe für überfachliche Kompetenzen.
4. Schulverträgliche Anreize für interdisziplinären Unterricht.
5. Entwicklung von curricularen Standards.
6. Verstärkte Evaluation des Unterrichts.
7. Weiterbildung ausgerichtet an Good Practice-Konzepten.

Das Mittelschulgesetz des Kantons Zürich vom 13. Juni 1999 enthält eine Zielbestimmung, die drei unterschiedliche Teile hat. Es heisst hier, die kantonalen Mittelschulen

- bilden die Schülerinnen und Schüler gemäss den eidgenössischen und kantonalen Vorschriften und Diplome aus, um deren Bildungsziele zu erreichen,
- fördern die Schulkultur durch persönlichkeits- und gemeinschaftsbildende Massnahmen,
- treffen Massnahmen zur Qualitätssicherung (Mittelschulgesetz §2).

Mehr Ziele sind kantonal nicht formuliert. Weder die Mittelschulverordnung vom 26. Januar 2000 noch die beiden Reglemente über die Maturitätsprüfungen und die Promotionen enthalten Zielbestimmungen. Das bestätigt auf der einen Seite nochmals die hohe Autonomie der Zürcher Mittelschulen, auf der anderen Seite würde die Bestimmung im Gesetz bedeuten, dass die MAR-Bildungsziele zu erreichen seien, was schon aus Gründen ihres Abstraktionsgrades und ihrer geringen Präzision ausgeschlossen werden muss.

Nimmt man die aus dem Rahmenlehrplan erwachsene Unterscheidung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Ausgangspunkt, dann haben EVAMAR und die anderen Evaluationen gezeigt, dass der Fachunterricht im Zentrum des Gymnasiums steht. Die Frage ist, ob überfachliche Kompetenzen einen gleich hohen Wert als Erfolgserwartung haben sollen wie fachliche. Bejaht man die Frage, sind spezielle Ressourcen zur Verfolgung dieses Zieles notwendig. Bei gleich bleibenden oder gar schlechter werdenden Rahmenbedingungen wird weiterhin der Fachunterricht das Zentrum bilden. Es macht wenig Sinn, verschiedene Zielrichtungen zu verfolgen, wenn nur eine wirklich erfolgreich sein kann. Blosser Appelle erreichen die Praxis nicht, die sich im übrigen gerade bezogen auf die Didaktik des Fachunterrichts gewandelt hat und weiter wandelt.

Daher müssen die Zielerwartungen angepasst werden. Wenn wirklich interdisziplinärer Unterricht oder die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen Ziele von gymnasialen Ausbildungsgängen sein sollen, dann muss es zur Erreichung dieser Ziele zusätzliche Mittel, eigene didaktische Formate und Möglichkeiten zur Überprüfung geben. Sonst bleibt die Verlegenheit bestehen, auf diese Ziele - weil es politisch verlangt wird - reagieren zu müssen, aber so recht keine Antwort zu finden, weil sie als unterscheidbare Grösse gar nicht verfolgt werden. Oder aber die nicht-fachlichen Ziele werden in der jetzt gegebenen Form aufgegeben und nicht weiter verfolgt. Denkbar ist auch eine Redimensionierung des Anspruchs, die mit präzisen Vorgaben arbeitet und auf Zielerreichung achtet. Die jetzige rhetorische Form ist dafür nicht geeignet.

Über diesen Punkt empfiehlt sich tatsächlich eine „Grundsatzdiskussion“ (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 11). Aus der Sicht der Lehrpersonen wie aus der Sicht der

Schülerinnen und Schüler bezieht sich der Unterricht im Gymnasium vor allem auf fachliche Kompetenzen. Wenn mehr erreicht werden soll, so kann das nicht nebenbei geschehen, und es muss den Lehrkräften vor Augen stehen, was dieses „mehr“ bedeutet. Es muss klare Lernorte und Lerngefässe für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen geben, sonst ist allein das zufällige Engagement der einzelnen Lehrkraft massgebend, das heisst, eine solche Entwicklung findet statt oder auch nicht. Das gilt ähnlich für den interdisziplinären Unterricht, auch hier muss es schulverträgliche Anreize geben, tatsächlich Formen zu entwickeln, die zu diesem Ziel passen. Das Bemühen der „fächerimmanenten Interdisziplinarität“ reicht nicht aus.

Wenn dafür keine Ressourcen - in welcher Form auch immer - zur Verfügung stehen, werden beide Ziele nicht nur nicht erreicht, sondern nicht wirklich angestrebt. Sie werden nur als rhetorische Formeln verwendet, die den Unterricht nicht erreichen und auch in der Schulorganisation nicht verankert sind. Wenn etwa die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollen, dann muss zur Aufgabe des Fachunterrichts gemacht werden, in der Ausbildung angeboten werden und im didaktischen Know How der Lehrkräfte verankert sein. Anders werden die Lehrkräfte weiterhin Formen des kooperativen Lernens oder Problemlösens allein mit „Gruppenarbeit“ in Verbindung bringen, weil mehr im eigenen Repertoire nicht vorgesehen ist. Sollen andere Strategien gelernt werden, muss eine entsprechende Praxis aufgebaut sein.

In bestimmten Zürcher Mittelschulen ist eine Verbesserung der Interaktion, also eine Zunahme von Kooperation unter den Lehrkräften und eine Entwicklung der Problemlösefähigkeit, feststellbar, in anderen ist das nicht oder höchstens sehr anfänglich der Fall (MAAG MERKI/HALBHEER/KUNZ 2005, S. 16). Man kann so „interaktive“ von „fragmentierten“ Schulen unterscheiden: Die einen Schulen entwickeln sich in Richtung

- „aktive Diskussionskultur“,
- bessere Ressourcennutzung,
- Austausch,
- tragfähige Absprachen etwa im Blick auf Hausaufgaben,
- gegenseitige Hospitation,
- Selbst- und Fremdbeurteilung.

Die anderen Schulen tun das nicht oder noch nicht (ebd., S. 17).

Gewisse Unterschiede zwischen diesen beiden Typen zeigen sich auch im Unterricht, aber die Unterschiede sind geringer und trennen auch nicht mehr durchgängig zwischen „interaktiven“ und „fragmentierten“ Schulen. Ausnahmen finden sich in fünf Bereichen, nämlich die Störneigung im Unterricht, die Förderung der personalen und leistungsbezogenen Kompetenzen, die Individualisierung und die Selbstaktivität. In „interaktiven“ Schulen werden in geringerer Masse als in „fragmentierten“ Störungen im Unterricht wahrgenommen und die Lehrpersonen sind in höherer Masse der Ansicht, personale und leistungsbezogene Kompetenzen zu fördern sowie im Unterricht individualisierende und aktivierende Lehrformen einzusetzen (ebd., S. 19). In anderen Bereichen, etwa der Förderung von Kooperationskompetenzen, Selbstkontrolle oder Arbeitsreflexion, zeigen sich zwischen beiden Typen keine Unterschiede (ebd., S. 19/20).

Unabhängig von den Typen: Drei Viertel der befragten Lehrpersonen gibt an, dass ihnen die Meinungen der Schülerinnen und Schüler wichtig sind, und ebenfalls drei Viertel ist der Auffassung, dass in ihrem Unterricht Störungen eher nicht oder überhaupt nicht

vorkommen. 75% der Lehrkräfte gibt auch an, dass die Kompetenzen der Lernenden in allen vier Bereichen der Befragung²¹⁹ eher bis sehr gefördert werden. Aber nur 13% bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die eigene Lernarbeit zu reflektieren und nur je 40% legt Wert auf Individualisierung der Aufgabenstellung und gibt Lernenden Gelegenheit zur Selbstkontrolle des Gelernten (ebd., S. 12/13). 86% der Lehrpersonen ermöglichen Selbstaktivität, aber das bezieht sich auf ein Item wie dieses: „Meine Schülerinnen und Schüler können im Unterricht meist selbst aktiv mitarbeiten“ (ebd., S. 13).

Das dürfte vermutlich fast immer der Fall sein, aber sagt über die Qualität wenig aus. Über 90% der Lehrkräfte geben an, dass sie das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler einschätzen können und merken, wenn jemand dem Unterricht nicht zu folgen vermag. Zwei Drittel der Lehrpersonen loben Schülerinnen und Schüler, auch wenn andere bessere Leistungen erbracht haben (ebd.). Das Klassenklima erhält einen hohen Stellenwert, dagegen werden Massnahmen zur Selbstregulierung des Lernprozesses „unterschiedlich intensiv und insgesamt zurückhaltend“ in die Gestaltung des Unterrichts miteinbezogen (ebd., S. 14). Das bestätigen Befunde aus EVAMAR und anderen Evaluationsstudien. Wer die Unterrichtskultur der Gymnasien verbessern will, muss hier ansetzen.

Dazu gehören auch die Entwicklung curricularer Standards in den Schulen und so die Abstimmung innerhalb der Fachgruppen. *Harmos* könnte die Entwicklung von Testaufgaben auch auf die Sekundarstufe II ausdehnen, betroffen vom jetzigen Projekt sind bereits die Untergymnasien. Zwischen den Schulen sollte mehr Abstimmung erreicht werden, ohne, wie gesagt, einem kantonalen Lehrplan das Wort zu reden. In manchen Schulen werden bereits jetzt „Treffpunkte“ gebildet, an denen verbindliche Fachvereinbarungen getroffen werden. Denkbar wären auch kantonale Fachkonferenzen, die sich um die Vergleichbarkeit der Angebote bemühen, ohne dabei die individuellen Profile der einzelnen Schulen anzutasten. Die Vergleichbarkeit bezieht sich eher auf die von den Schülerinnen und Schülern je erreichten Kompetenzen. So könnten etwa die Notenformate kantonal angeglichen werden, ohne damit den Unterricht uniform zu machen, wie von manchen Gymnasiallehrkräften befürchtet wird.

Möglichkeiten zur Verbesserung der Lehrkompetenzen sind zum Beispiel das inhaltsbezogene Coaching (WEST/STAUB 2003) sowie Formen der Weiterbildung, die den Einbezug von *good practice* voraussetzen. Im ersten Fall wird der Fachunterricht von Lehrpersonen ausserhalb der eigenen Schule über einen bestimmten Zeitraum und mit Hilfe von kriteriengestützten Rückmeldungen gezielt entwickelt. Neu gegenüber früheren Formen der Supervision ist die Ausrichtung auf das Fach und nicht einfach auf die Person. Das Coaching betrifft die thematische Steuerung des Lernens und die inhaltlichen Aussagen der Lehrpersonen, also den zentralen Bereich des gymnasialen Unterrichts. Die pauschale „Fachkompetenz“ genügt nicht, vielmehr ist der Ausgangspunkt der künftigen Entwicklung, dass Lehrkräfte lernen müssen, regelmässig eine Anpassung ihre Repertoires vorzunehmen und dass dabei Coaches hilfreich sind.

Eine Variante ist die Verknüpfung der Weiterbildung an *good practice*. Damit sind Lehrkräfte bezeichnet, deren Praxis bessere Resultate etwa im Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler hervorbringt, als die Praxis anderer Lehrkräfte. Festgestellt wird die Qualität der guten Praxis etwa mit Hilfe von Tests. Aus deren Befunden würde folgen, Lehrkräfte vom beruflichen Können anderer Lehrkräfte im Feld profitieren zu lassen. Das geht nicht mit Lehrkräften aus ein- und derselben Schule. Wenn aber jede Form kollegialer

²¹⁹ Gefragt wurde nach der Förderung von personalen, gesellschaftlichen, leistungsbezogenen und kooperativen Kompetenzen (MAAG MERKI/HALBHEER/KUNZ 2005, S.12).

Kränkung vermieden wird, könnte direkt Know How transferiert werden. Von dieser Form des direkten Coachings profitieren die Lehrkräfte, wenn sie die Ergebnisse des Tests an sich herankommen lassen und offen sind für den Tatbestand, dass Andere eine gute Qualität erreichen und sie aber lernen können, ihre eigene Kompetenz zu verbessern.

Das ist in anderen Berufsfeldern durchaus üblich und stellt wiederum einen direkten Transfer des Know How dar, wie er auch in der Weiterbildung von Lehrkräften angestrebt werden sollte. Für Gymnasiallehrkräfte ist das bislang eher eine ungewöhnliche Form. Aber wenn ein Fokus der Schulentwicklung auf den Unterricht gelegt werden soll, dann müssen vor allem die Kompetenzen der Lehrkräfte fortlaufend angereichert werden. Mit den bisherigen Mitteln der Weiterbildung ist das nur begrenzt möglich. Die Ressourcen sind zu gering und werden unspezifisch eingesetzt. Damit sage ich nicht, dass nur noch *content-focused coaching* oder Lernen von den Besten im Feld die Weiterbildung bestimmen sollten. Aber insgesamt muss die Weiterbildung näher an das Berufsfeld heranrücken, ohne die fachwissenschaftlichen Anteile zu vernachlässigen.

Die Erstausbildung wird in ihrer Struktur durch den Bologna-Prozess faktisch nicht sehr weit verändert. Das Lizentiat in den Fachwissenschaften wird ersetzt durch einen fachspezifischen Master-Abschluss und das Diplom Höheres Lehramt wird ab dem WS 2006/2007 mit einem *Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education* neu konzipiert. Die zeitlichen Vorgaben ändern sich nicht, allerdings wird die Studienstruktur grundlegend verändert. Die BA/MA-Struktur ermöglicht mehr Flexibilität, wobei abzuwarten bleibt, ob tatsächlich so etwas wie Polyvalenz entsteht. Bisher war das Lizentiat kein berufsqualifizierender Abschluss, in Zukunft wird das mit dem Bachelor-Examen gegeben sein.

Ob diese Entwicklung Auswirkungen hat auf die Rekrutierung zukünftiger Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer haben wird, ist nicht genau absehbar, weil nicht klar ist, wer tatsächlich in Richtung Master weiterstudiert. Erwartbar ist aber, dass sich an der heutigen Situation strukturell eher wenig ändert. Unklar ist, wie sich BA-Abschlüsse auf die faktische Einstellungspraxis der Schulen auswirken. Berufsqualifizierende BA-Abschlüsse sind klar nicht für Lehrberufe in Gymnasien gedacht, andererseits stehen damit auxiliäre Kräfte zur Verfügung, die vor einer festen Anstellung untermenschlich beschäftigt werden könnten.

Der *Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education* sieht Module vor, die auf eine fachwissenschaftliche Vertiefung mit pädagogischem Fokus abzielen. Hier könnte eine neue Form der Kooperation zwischen den Universitäten und den Gymnasien angestrebt werden, die sich über qualifizierte Lehraufträge anbahnen liesse. Sofern die Ressourcen zur Verfügung stehen, können die Universitätsinstitute ein Angebot für angehende Gymnasiallehrkräfte entwickeln, dass das fachliche und fachdidaktische Know How der amtierenden Lehrkräfte nutzt. Ein solcher Fokus ergänzt die fachwissenschaftliche Ausbildung an einer entscheidenden Schnittstelle, nämlich dem Verhältnis von Fachwissenschaft und Unterrichtsdisziplin. Je weniger hier bloße Analogien aufgebaut werden, desto wirksamer Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte sein.

5.4. Die Weiterentwicklung der Maturaarbeit

Die Maturaarbeit hat gemäss MAR keinen direkten Einfluss auf das Bestehen der Maturität. Gleichwohl hat die Arbeit innerhalb kurzer Zeit in der Erfahrung von Maturitätslehrgängen einen herausgehobenen Rang erhalten. Sie stellt in den Urteilen aller Betroffenen einen inzwischen unverzichtbaren Bestandteil des Gymnasiums dar, den keine einzige Schulleitung zugunsten anderer Elemente aus dem Programm gestrichen sehen will. Die sehr hohe Zustimmung wird trotz gesteigerter Belastungen erreicht, was nochmals darauf hindeutet, dass es sich hierbei um einen Erfolg der MAR-Revision handelt. Dieses Ziel ist offenbar erfüllt worden. Aber dann fragt sich, welche Konsequenzen sich damit verbinden lassen.

Landesweit schätzen die Lehrpersonen die Maturaarbeit als ein „nützliches und interessantes“ Element der Reform, Schulleiter bezeichnen sie gar als deren „Glanzstück“, problematisch ist wenn, dann die Umsetzung. Weniger als 70% der Lehrkräfte (weniger als 60% in der Romandie) schätzen die Kriterien der Bewertung als klar ein, wobei die Einschätzung umso kritischer ausfällt, je jünger die Lehrkräfte sind. 32% der Lehrkräfte geben an, dass die Schülerinnen und Schüler nicht über die Fähigkeiten autonomen Lernens verfügen, die bei der Maturaarbeit vorausgesetzt werden. Und 52% schätzen, dass die methodischen Voraussetzungen fehlen, eine Maturaarbeit erfolgreich abfassen zu können. Vor allem aber wird beklagt, dass für die Betreuung und Bewertung der Maturaarbeit die notwendige Zeit fehle (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 183).

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler schätzt die Bedingungen für die Abfassung der Maturaarbeit als zufriedenstellend ein, wobei vor allem die Autonomie des Arbeitens und das mit dem Thema verbundene persönliche Engagement als wertvoll bezeichnet werden (ebd., S. 180f.). Die methodische Seite der Arbeit wird dagegen wesentlich schwächer eingeschätzt. Nur 46% der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler (63,2% in der Suisse romande) bewerten „la rigueur méthodologique du travail“ als positive Erfahrung. 78.1% aller Befragten sehen ihre Arbeit als originell an, aber nur 28,7% geben an, in irgendeiner Form interdisziplinär gearbeitet zu haben (ebd., S. 181).

Die Betreuung durch die Lehrkräfte wird von einer grossen Mehrheit positiv eingeschätzt (ebd., S. 179). Allerdings sind 44% der Schülerinnen und Schüler der Auffassung, dass die Anweisungen der Lehrkräfte wenig klar waren. 32% waren der Meinung, die Rahmenvorgaben der Lehrkräfte seien ungenügend gewesen, wobei diese beiden Einschätzungen mit grossen regionalen Unterschieden verbunden waren (ebd., S. 183). Die Wahl der Betreuung ist unterschiedlich, bestimmte Lehrpersonen werden häufiger in Anspruch genommen als andere. Auch die Verteilung der Themen nach Fächern oder Lernbereichen ist unterschiedlich. Die meisten Maturitätsarbeiten werden landesweit in den Sprachfächern geschrieben, gefolgt von den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern einschliesslich Informatik, sowie den Geistes- und Sozialwissenschaften einschliesslich Wirtschaft und Recht (ebd., S. 166).

40% aller 3307 in EVAMAR untersuchten Maturaarbeiten waren Theoriearbeiten, 33.1% wandten empirische Forschungsmethoden an, 12.3% stellten künstlerische Arbeiten dar und 14.0% waren auf soziokulturelle oder ausserschulische Themen und Aktivitäten gerichtet. Nur im letzten Typus gibt es eine klare Geschlechtsdifferenz, 16.0% der Schülerinnen gegenüber 11.5% der Schüler wählte diesen Typus. Ansonsten ist die Differenz minimal, 32.2% der Schülerinnen und 34.4% der Schüler verfasste Maturaarbeiten, die auf einer empirischen Untersuchung beruhen. 42.5% der Schüler und 39.0% der Schülerinnen verfassten Theoriearbeiten. Bei den künstlerischen Arbeiten ist die Verteilung ähnlich ausgeglichen, 11.6% der Schüler und 12.5% der Schülerinnen wählte diesen Typus (ebd., S.

177). Wer die Maturität nicht oder nur knapp besteht, schreibt keine schlechteren Maturaarbeiten. 34% der durchgefallenen Maturandinnen und Maturanden weisen gute Maturaarbeiten auf, 15% sogar sehr gute und ausgezeichnete (ebd., S. 135).

Gesamthaft konnte 73% der Schülerinnen und Schüler das Thema der Maturaarbeit frei wählen. In der deutschsprachigen Schweiz traf das sogar auf 97% zu,²²⁰ die Themenerzeugung lag also faktisch komplett in der Hand derer, die die Maturaarbeit erstellen müssen. Die weitaus meisten Schülerinnen und Schüler, nämlich 90%, wählten das Thema nach eigenem Interesse. Ein Drittel bezieht sich bei der Wahl auf individuelle Vorkenntnisse, und weniger als 10% gibt Gründe an wie die Leichtigkeit der Realisierung des Themas, eine zufällige Themenwahl oder eine Beratung durch andere Personen. Damit steht das Interesse im Mittelpunkt, was auch den zum Teil hohen Aufwand erklärt, mit dem diese Arbeiten durchgeführt werden.

Für den Kanton Zürich liegen Zahlen aus EVAMAR vor, die gesondert aufbereitet wurden. Der Zeitaufwand, den die Schülerinnen und Schüler für die Abfassung der Maturaarbeit benötigen, schwankt zwischen weniger als 20 und mehr als 150 Stunden. 3.7% der Jugendlichen gibt an, weniger als 20 Stunden investiert zu haben, 11.5% setzte mehr als 150 Stunden ein. Ein knappes Viertel (25.1%) arbeitete zwischen 50 und 80 Stunden, etwas mehr als ein Fünftel (21%) zwischen 80 und 100 Stunden. Mehr als 120 Stunden arbeitete ebenfalls ein knappes Fünftel (21.3%). Die Geschlechtsverteilung ist unwesentlich different, auch die Verteilung nach Ausbildungswünschen lässt keinen Unterschied erkennen. Je die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler, die ein Universitätsstudium aufnehmen wollen, investiert zwischen 50 und 100 Stunden in die Maturaarbeit, aber das trifft auch auf diejenigen zu, die eine praktische Ausbildung ergreifen wollen oder die noch nicht entschlossen sind (Evaluation der Maturitätsreform: Kantonsrückmeldung Zürich 2004, S. 62).

Unterschieden nach Bildungsprofilen zeigen sich einige Unterschiede. Den höchsten Einzelwert erreicht der Schwerpunkt Biologie und Chemie. Hier gibt 15.2% der Maturandinnen und Maturanden an, mehr als 150 Stunden für die Abfassung der Maturaarbeit aufgewandt zu haben, im Schwerpunkt Wirtschaft und Recht waren das 8.5%. Mehr als 120 Stunden arbeitete 27.2% der Schülerinnen und Schüler im musischen Schwerpunktbereich, im Schwerpunkt Wirtschaft und Recht waren dies 13.8%. Hier liegt auch die höchste Zahl derer, die angeben, weniger als 20 Stunden aufgewandt zu haben. Die Zahl liegt bei 7.8% (das waren 22 Personen), im Vergleich zu 1.4% (2 Personen) im Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik (ebd.). Leider gibt es keine Analyse des Zusammenhangs zwischen Aufwand und Benotung.²²¹

Auffällig ist die grosse Streuung zwischen Minimum und Maximum, 73 Arbeiten benötigen einen Aufwand von unter 20 Stunden, um zu einem Resultat zu gelangen, 228 Arbeiten setzen mehr als 150 Stunden ein. Die Lehrkräfte spielen in der Beratung eine Rolle vor allem bei der Bestimmung des Inhaltes sowie beim Aufbau der schriftlichen Arbeit; nur 30.1% der Schülerinnen und Schüler sucht Rat im Blick auf die Arbeitsmethode. Noch weniger, nämlich 28.3%, benötigt Unterstützung bei der Zeitplanung (ebd., S. 61). Der

²²⁰ Im Tessin war nur 8% der Schülerinnen und Schüler frei in der Wahl des Themas ihrer Maturaarbeit, was mit der andersartigen Organisation zusammenhängt. Die Maturaarbeit ist Teil von Seminarveranstaltungen, in deren Rahmen die Themen vergeben werden (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 176).

²²¹ Die Frage 49: „Welche Beurteilung (in Form von Noten oder Worten) haben Sie für ihre Matura-Arbeit erhalten?“ ist nicht ausgewertet worden (Evaluation der Maturitätsreform: Kantonsrückmeldung Zürich 2004, S.71).

Beratungsaufwand, andererseits, ist beträchtlich. 43.3% der Jugendlichen gibt an, vier- bis sechsmal individuelle Besprechungen mit den betreuenden Lehrpersonen genutzt zu haben, für knapp 20% waren sieben bis zehn und mehr Besprechungen nötig. Nur 1.5 % (31 Personen) kam ohne jede Besprechung aus (ebd., S. 60).

Die Maturaarbeit stellt für viele Schülerinnen und Schüler ein zentrales Lernerlebnis dar, das mit selbst organisiertem Arbeiten zu tun hat. Quer durch alle Domänen des gymnasialen Unterrichts und quer zu allen Regionen der Schweiz ist „Autonomie“ derjenige Wert, den mehr als 90% aller Schülerinnen und Schüler mit dem Abfassen der Maturaarbeit in Verbindung bringt.²²² Bei den Lehrkräften überwiegt die Einschätzung, mit der Betreuung der Maturaarbeit die Schülerinnen und Schüler besser kennen zu lernen. Nur 17.6% der Schweizer Lehrkräfte (9.4% in der deutschsprachigen Schweiz) ist der Auffassung, dass mit Abfassung der Maturaarbeit der Sinn für das jeweilige Fach verbessert wird, und ebenfalls nur 28.0% der Lehrkräfte (24.1% in der deutschsprachigen Schweiz) sieht mit der Maturaarbeit die eigenen Unterrichtsmethoden diversifiziert oder aktualisiert (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 175). Die Verknüpfung der Maturaarbeit mit dem Unterricht der Lehrkräfte ist also eher bescheiden.

Zusammenfassend gesagt: Die Maturaarbeit hat sich vielerorts zu einem Vorzeigeobjekt der Gymnasien entwickelt und wird sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülerinnen und Schülern als Bereicherung erfahren, wenngleich diese Bereicherung durchaus unterschiedlich gesehen wird. Die Arbeit wird überwiegend als Einzelarbeit durchgeführt, zur Anwendung kommen oft wissenschaftliche Forschungsmethoden, der Zeitaufwand ist nicht selten höher, als die Dotierung im Halbjahr dies vorsieht, und das selbständige Arbeiten entspricht den Anforderungen der Universitäten. Der Eindruck, dass die Maturaarbeit für die Lern- und Arbeitserfahrung im Gymnasium einen echten Fortschritt darstellt, ist zutreffend.

Aus diesem Grunde sollte die Arbeit einen höheren Stellenwert erhalten. Sie wird auf der Studentafel zu gering dotiert, was auch damit zu tun hat, dass die Auswirkungen der Maturaarbeit auf den Fachunterricht gering sind. Heute ist die Arbeit im System ein willkommener Fremdkörper. Das zeigt sich auch daran, dass die Beurteilungskriterien nicht immer sehr transparent sind und zwischen den Lehrkräften nicht abgesprochen werden. Zudem sind vielfach die genauen zeitlichen und materiellen Anforderungen unklar. Mindestens nach unten bietet sich eine Begrenzung an, die Minimalismus verhindern sollte. Generell sollte alles getan werden, dass die positiven Effekte der Maturaarbeit auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler sich schulisch zeigen können.

Aus dieser Analyse ergeben sich folgende Empfehlungen:

1. Eidgenössischer Vorstoss zur Aufwertung der Maturaarbeit als Teil der Maturitätsprüfung.
2. Stärkere Gewichtung der Maturaarbeit in den Lektionentafeln.
3. Angemessene Präsentation der Anforderungen im Internet.
4. Bewertung der Maturaarbeit nach abgestimmten Kriterien.
5. Stärkere Berücksichtigung der Maturaarbeiten im Unterricht.
6. Verbesserung der Betreuungszeit und der Betreuungsverfahren.

²²² Die Ausnahme ist die Romandie. Hier liegt der Wert bei 79.9% (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 175).

Die Maturarbeit hat de facto ein Gewicht erhalten, das in der Maturitätsprüfung zum Tragen kommen muss. Die Schülerinnen und Schüler erstellen ein individuell erarbeitetes Produkt, das wohl bewertet wird,²²³ aber im Blick auf die Prüfung nicht wirklich zählt.²²⁴ Als Zulassungsvoraussetzung ist die Note der Maturarbeit unter Wert gehandelt, bedenkt man, welche hohe Bedeutung sie inzwischen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gewonnen hat. Zudem ist die Maturaarbeit der einzig wirklich unstrittige Erfolg der MAR-Revision. Ich schlage daher vor, dass der Kanton Zürich einen Vorstoss unternimmt, die Note der Maturaarbeit bei den Maturitätsnoten zu berücksichtigen und das Reglement entsprechend zu ändern.

Der Einwand, dass die Maturaarbeit die einzige Leistung des gymnasialen Lehrgangs ist, die mit eigener Themenwahl erfolgt, die eigenständig durchgeführt wird und die nicht der Berechnung des Notendurchschnitts unterworfen ist, zählt für mich geringer. Es ist zutreffend, dass die Benotung *ohne* Verrechnung auch Vorteile haben kann, zumal die Note für die Maturaarbeit im Abschlusszeugnis auftaucht. Andererseits zählt das nicht und kann so auch nicht zur etwaigen Verbesserung des Notendurchschnitts eingesetzt werden. Wenn jedes Maturitätsfach zählt, ist nicht einzusehen, zumal nicht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, dass die Maturaarbeit gesondert behandelt wird. Die hohe Qualität setzt Leistungen voraus, die Bestandteil der am Ende bescheinigten allgemeinen Hochschulreife sind.

Viele sehr gute Maturaarbeiten werden faktisch neben der Schulzeit erstellt. Mehr als 20% der Schülerinnen und Schüler überschreiten das von manchen Gymnasien gesetzte Limit von 120 Arbeitstunden, wobei angemerkt sei, dass eine solche Angabe bislang offenbar eher die Ausnahme ist. Auch die Entlastung für Lehrkräfte wird selten angegeben. Eine Ausnahme ist etwa die Kantonsschule Wiedikon Zürich, die dies in ihrer Wegleitung angibt. Der Betreuer oder die Betreuerin einer Maturitätsarbeit wird mit einer ¼ Jahresstunde pro Arbeit entlastet (Maturitätsarbeit 2004). Die Wegleitung regelt auch die Aufgaben der Betreuung und Umfang der Arbeit, schliesslich die Bewertungskriterien und den Arbeitsaufwand. Das gilt ähnlich für diverse andere Wegleitungen, etwa den sehr umfangreichen und präzisen der Kantonsschule Am Burggraben St. Gallen²²⁵ oder die ähnlich gehaltvolle Beschreibung der Maturaarbeit im Programm des Literargymnasiums Rämibühl Zürich.²²⁶

Wie immer die formalen Vorgaben aussehen mögen, viele Schülerinnen und Schüler investieren sehr viel freie Zeit in die Bearbeitung ihrer Themen. Oft werden die Richtgrössen überschritten, was im Sinne eines intrinsisch motivierten Lernens nicht als negativ anzusehen ist. Die weitaus meisten Arbeiten werden nicht von Minimalisten geschrieben. Nicht selten müssen die Lehrkräfte den Umfang beschränken. Für die Maturandinnen und Maturanden stellt es eine wichtige Erfahrung dar, während einer bestimmten Zeit nach eigenem Interesse lernen und arbeiten zu können. Aber dann sollte die Maturaarbeit auf der Lektionentafel mehr Gewicht erhalten. Zu denken sind an drei statt bisher zwei Halbjahreslektionen, mindestens aber am Erhalt der jetzigen Richtgrösse, zusätzlich an eine Freistellung während der Maturitätsprüfungen und eine gewisse Entlastung von anderen Aufgaben. Das setzt freilich

²²³ Das Zürcher Reglement für die Maturitätsprüfungen sieht vor, dass die Maturitätsarbeit den „Anforderungen der Schule“ genügen und angenommen sein muss, bevor die Prüfungen am Ende des letzten Schuljahres beginnen (Reglement für die Maturitätsprüfungen §15). Im Maturitätsausweis wird das Thema und die Bewertung der Maturaarbeit erwähnt (§19, e). Manche Schulen sehen für die Bewertung der Arbeit vier Prädikate vor (sehr gut/gut/genügend/ungenügend) (Literargymnasium Rämibühl), andere das gesamte Notenspektrum (Kantonsschule Oerlikon).

²²⁴ Das führt zu präventiven Formulierungen, etwa wenn es im Lehrplan der Kantonsschule Oerlikon heisst: „Die Annahme der Arbeit ist eine Bedingung für die Aushändigung des Maturitätszeugnisses“ (Lehrplan 1999, S.11).

²²⁵ Fassung Januar 2005. *Maturaarbeit* <http://www.ksbg.ch>

²²⁶ <http://www.lgr.ch/programm/maturaarbeit/leitfaden.html>

klare Regeln und Absprachen voraus, damit der Feiraum für die Maturaarbeit produktiv genutzt wird.

Im Landesvergleich wäre das keine zu hohe Dotierung. Die Kantonsschule Heerbrugg etwa weist in ihrer Lektionentafel²²⁷ insgesamt vier Lektionen für die Maturarbeit im letzten Jahrgang auf, das gleiche gilt für die anderen Gymnasien im Kanton St. Gallen. Wie die Alte Kantonsschule Aarau so sehen auch die übrigen Maturitätsschulen im Kanton Aargau vier Lektionen im letzten Jahr vor. Zum Vergleich: Die Kantonsschule Frauenfeld plant im ersten Semester der dritten Klasse eine Lektion für die „Einführung in die Maturaarbeit“ ein, jedoch keine Lektion für die eigentliche Abfassung. Diese Zeit geht voll zulasten der Schülerinnen und Schüler. Die Kantonsschule Zug hat in der letzten Klasse eine Lektion für die Maturaarbeit übrig, die Kantonale Mittelschule Uri eine Lektion in der fünften Klasse. Die Dotierung ist also ganz unterschiedlich, wobei die Evaluation wie gezeigt eine deutliche Aufwertung der Maturaarbeit ergeben hat, die Konsequenzen haben müsste.

Im Kanton Zürich sind in fast allen Gymnasien zwei Lektionen²²⁸ für die Maturaarbeit reserviert, oft im ersten Semester der letzten Klasse. Einige Schulen haben auch eine Dotierung von je einer Lektion für die beiden Semester der Abschlussklasse. Aber zum Beispiel die Kantonsschule Küsnacht hat die beiden bisher vorgesehenen Lektionen für die Maturarbeit auf 1.5 Lektionen abgesenkt, und zusätzliche Zeitreserven sind, soweit ich sehe, nirgendwo vorgesehen. Die Gymnasien sind frei, die Dotierung zu verändern, weder das Mittelschulgesetz noch das Reglement für die Maturitätsprüfungen an den Gymnasien des Kantons Zürich vom 10. März 1998 sehen diesbezüglich Reglemente vor. Das Reglement überlässt auch hier die Ausgestaltung den einzelnen Schulen.²²⁹

Die Handhabung der Maturaarbeit ist offenbar sehr unterschiedlich. Manche Gymnasien, wie etwa die Kantonsschule Zürcher Oberland, geben an, dass die „eine Maturitätsarbeit in allen Fächern geschrieben werden kann,“ also in den „Grundlagen-, Ergänzungs- und Wahlfächern“ ebenso wie in „Projektkursen.“²³⁰ Die meisten Schulen lassen das offen. Auf der Homepage der Kantonsschule Enge kann man die Maturitätsarbeiten seit dem Schuljahr 2001/2002 einsehen, andere Schulen erwähnen die Maturaarbeit nur in formaler Hinsicht oder überhaupt nicht. Auffällig ist auch, dass meistens von „Maturitätsarbeit“ und nicht wie im MAR von „Maturaarbeit“ gesprochen wird. Hier wäre mindestens im Blick auf die Internet-Präsentation eine Vereinheitlichung anzuraten. Die Maturaarbeiten sollten überall angemessen vorgestellt werden.

Formate in dieser Richtung werden landesweit entwickelt. Die Kantonsschule Schaffhausen hat etwa einen eigenen *Leitfaden für die Maturaarbeit* entwickelt, in dem der Sinn dieser Arbeit erklärt, Formate wie Umfang der Arbeit dargestellt und auch die Kriterien der Bewertung mitgeteilt werden. Hier heisst es etwa, dass nicht nur das Endergebnis, sondern der gesamte Prozess einschliesslich der mündlichen Präsentation bewertet werden. Es wird etwas zur Durchführung der Arbeit gesagt, die Anforderungen werden skizziert und der zeitliche Ablauf wird mitgeteilt. Schliesslich wird auch das Bewertungsverfahren dargelegt,

²²⁷ Stand 31. Juli 1998.

²²⁸ Zwei Halbjahreslektionen sollen je nach Rechnung einem Arbeitsaufwand von 80 Stunden im Jahr entsprechen.

²²⁹ Zum Vergleich: Das Maturitätsprüfungsreglement des Gymnasiums im Kanton St. Gallen schreibt vor, dass die Maturaarbeit betreut werden muss, wie die Betreuung auszusehen hat und in welcher Zeit die Arbeit geschrieben werden muss. Zudem schreibt das Reglement vor, dass der Rektor oder die Rektorin jeder Schule „nach Rücksprache mit den Fachgruppen Richtlinien über die Erstellung und Bewertung der Maturaarbeit“ erlässt (Maturitätsprüfungsreglement Art. 1).

²³⁰ <http://www.kzo.ch/internet/lehrplan/lp34maturitarb.asp>

das mit dem Gegenwert der Maturaarbeit abschliesst. Für die Zulassung zu den Maturitätsprüfungen, heisst es, sei „eine mindestens genügende Gesamtbewertung der Maturaarbeit notwendig“ (Leitfaden o.J., S. 7). Die Maturaarbeiten werden archiviert und die jeweils letzten vier Jahrgänge stehen zur Einsichtnahme offen (ebd., S. 8).

Einen solchen Service bieten verschiedene Gymnasien in der Schweiz,²³¹ darunter wie bereits erwähnt die Kantonsschule Wiedikon oder auch das Literargymnasium Rämibühl. Die meisten Maturitätsschulen des Kantons Zürich haben aber keinen derartigen Leitfaden oder bieten ihn zumindest nicht im Internet an. Ich empfehle eine klare Ausrichtung sowohl der Erstellung als auch der Bewertung der Maturaarbeit an intern abgestimmten und verbindlichen Kriterien, die öffentlich zugänglich sein müssen. Wie das gehen kann, zeigt etwa die Kantonsschule Wiedikon. Sie sieht einen Kontrakt mit den Schülerinnen und Schülern vor, gibt klare Regeln zur Abfassung und Gestaltung der Arbeit vor und macht eine Aussage zum zeitlichen Aufwand, der 60 Stunden Arbeit nicht übersteigen soll. Eine Besonderheit ist die doppelte Begutachtung der Arbeit, die durch die betreuende Lehrkraft sowie durch einen Experten, bzw. eine Expertin erfolgt. Die Experten werden in Absprache mit der Schulleitung bestimmt (Maturitätsarbeit 2004: Richtlinien).²³²

Zeitliche Befristungen nach oben sind allerdings nicht ohne Risiken. Gemäss den kantonalen Daten entsteht weniger als ein Drittel der Zürcher Maturaarbeiten mit einem Arbeitsaufwand von nicht mehr als 60 Stunden (Evaluation der Maturitätsreform: Kantonsrückmeldung Zürich 2004, S. 62). Daher sollte eher der minimale Zeitaufwand festgelegt werden, vielleicht unterschieden nach den verschiedenen Typen der Maturaarbeiten. Auch könnten zeitliche Margen angegeben werden, also minimale und maximale Eckwerte. Wie immer, die Formate müssen bestimmt sein, und das sollte auch nicht nur für die Maturaarbeit gelten.

Das Literargymnasium Rämibühl macht allen Benutzern seiner Homepage deutlich, dass der „Maximalumfang“ von Textarbeiten „circa 20 A4-Seiten“ betragen sollte, an Zeit „max. 120 Arbeitsstunden“ zur Verfügung stünden und Plagiate „schwerwiegende Konsequenzen“ nach sich ziehen würden (Maturaarbeit S. 2). Ausführlich wird die Betreuung beschrieben, die Zeitanrechnung wird dargestellt²³³ und schliesslich werden auch Kriterien der Bewertung offen gelegt (ebd., S. 3f.), die für die gesamte Schule Geltung haben. Warum allerdings in der einen Schule 60 Arbeitsstunden als Maximum angesetzt werden, in der anderen 120, war nicht in Erfahrung zu bringen. Offenbar gibt es hier keine kantonale Abstimmung.

Eine Schwachstelle der Maturaarbeit ist, dass sie faktisch keinen Einfluss auf den Unterricht hat. Das ist einerseits verständlich, weil sich ja die Themenerzeugung nahezu vollständig nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler richtet. So wird ein hoher Individualisierungsgrad erreicht, kein Thema gleicht dem anderen. Auf der anderen Seite entstehen Arbeiten, die von hohem fachlichen Interesse sind und in den Unterricht einfließen

²³¹ Ein besonders gutes Beispiel ist das *Vademekum zur Maturaarbeit* der Kantonsschule Heerbrugg (Fassung Januar 2005). <http://www.ksh.edu/uploads/media/VademekumMaturaarbeit2005.pdf>

²³² Die Experten werden mit Fr. 250.- entlohnt.

²³³ Die Betreuung beginnt bereits im Semester vor der eigentlichen Arbeitsphase (vorbereitende Abklärungen) und endet im Semester danach (Beurteilungsgespräch). Die eigentliche Arbeitsphase ist das 1. Semester der 6. Klasse, in welchem den Schülern zwei Lektionen pro Woche angerechnet werden; dazu kommen die entsprechenden Aufgabenzeiten und die drei Stunden, die in anderen Semestern für langfristige Aufgaben vorgesehen sind. Im Einverständnis mit dem Betreuer und Koordinator kann in begründeten Fällen die Arbeitsphase in die Zeit zwischen Frühlingsferien 5. Klasse und Herbstferien 6. Klasse vorverlegt werden“ (Maturaarbeit S. 2).

könnten. Eine solche Rückverwendung ist, soweit ich sehe, nirgendwo entwickelt, die Schulen registrieren und archivieren die Arbeiten, aber nutzen sie offenbar nicht.

Die Verwendung im Unterricht muss nicht direkt nach dem Abschluss einzelner Arbeiten erfolgen, aber die Nutzung der Ergebnisse kann dort geschehen, wo eine Passung im Curriculum gegeben ist. Die Maturaarbeiten werden nach Sachgebieten geordnet, die besten und originellsten können in den Unterricht zurück fließen. Die Schülerinnen und Schüler sehen nicht nur am Ergebnis ihrer Arbeit, dass sie zur Wissenserzeugung beitragen können, was eine grundlegende Erfahrung für die Vorbereitung des Studiums ist. Sie sehen auch, dass für ihre Maturaarbeit didaktische Verwendung besteht, wenn sie gut ausfällt. Geeignet dafür sind Arbeiten aller Art.

Die Qualität der Arbeiten hängt nicht zuletzt von der Betreuung ab. Hierfür müssen ausreichend Zeit und gute Verfahren zur Verfügung stehen. Die zeitliche Belastung ist in den deutlich kritisiert worden und stellt ein Problem dar. Auch die Verteilung sollte geregelt werden, in den Fachschaften wären Häufungen im Blick auf einzelne Lehrkräfte zu vermeiden und müsste eine möglichst ausgeglichene Verteilung angestrebt werden. Es gibt Schulen, die, wie das Basler Gymnasium Liestal, die Anzahl der betreuten Arbeiten begrenzen.²³⁴ Ein Zürcher Beispiel ist das Literargymnasium Rämibühl, wo ein Betreuer oder eine Betreuerin nicht mehr als vier Arbeiten übernehmen darf.

Grundsätzlich sollten die Anforderungen an eine Maturaarbeit sowie die Kriterien der Bewertung nicht nur an Individualnormen ausgerichtet sein, vielmehr wäre eine angemessene Standardisierung der Themenbearbeitung, des Zeitaufwandes sowie der Notenformate anzuraten, damit nicht eine vergleichbare Leistung unterschiedlich beurteilt wird. Das ist nicht ganz leicht, weil zwischen den Fächergruppen und auch zwischen den einzelnen Lehrkräften erhebliche Unterschiede im Blick auf die Standards solcher Arbeiten festzustellen sind. Die Schulen sollten hier eine Entwicklungsaufgabe sehen, die einer Kommission überantwortet werden könnte.

Offenbar ist für Transparenz in der Hinsicht gesorgt, dass die Maturandinnen und Maturanden über die Kriterien der Bewertung informiert werden. Das bestätigen 75.2% der Befragten in der Zürcher Teilauswertung für die schriftliche Arbeit und 57.0% für die mündliche Präsentation. Hier gibt es kaum Unterschiede zwischen den Maturitätsprofilen oder den Geschlechtern (Evaluation der Maturitätsreform: Kantonsrückmeldung Zürich 2004, S. 71). Was genau Kriterien der Bewertung sind, wurde allerdings nicht erfragt, die Auswertung der Leitfäden, Wegleitungen und Programme zeigt, dass verschiedene Schulen sich bemühen, hier zu einer gemeinsamen Praxis zu gelangen, die allerdings mehr in formaler Hinsicht bestimmt wird.

Zwischen den verschiedenen Schulen lässt sich demnach eine ganz unterschiedliche Entwicklungsarbeit feststellen. Manche Schulen legen ausführlich dar, was sie unter einer Maturaarbeit verstehen, andere sind eher zurückhaltend und überlassen die Definitionsarbeit den Lehrkräften oder den Fachschaften. Die inhaltliche Entwicklung des Formats „Maturaarbeit“ sollte aber einen angenähert gleichen Stand erreichen. Angesichts des hohen Autonomiegrades der Zürcher Mittelschulen ist das nicht über eine kantonale Regelung erreichbar. Aber Abstimmungen und eine gemeinsame Politik im Blick auf der Maturaarbeit sind unter Wahrung der Autonomie der einzelnen Schulen durchaus möglich.

²³⁴ „Eine Lehrperson kann in einem Schuljahr maximal fünf Arbeiten betreuen“ (Leitfaden zur Maturaarbeit Gymnasium Liestal, S. 16).

5.5. Bildungsprofile und Schwerpunktfächer

Im Kanton Zürich gibt es im Angebot der Mittelschulen kein Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie. Das Reglement für die Maturitätsprüfungen sieht die sieben Grundlagenfächer des MAR vor und überlässt die Ausgestaltung der Schwerpunkt- bzw. Ergänzungsfächer dem Angebot der Schulen. Aus diesem Angebot wählen die Schülerinnen und Schüler aus (Reglement für die Maturitätsprüfungen §4). Das Angebot ist, wie gezeigt, unterschiedlich und nur in der Hinsicht einheitlich, dass keine einzige Schule das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie im Programm hat. Verschiedene Schulen führen Philosophie als Ergänzungsfach, einige Schulen bieten als Ergänzungsfach auch Pädagogik und Psychologie an.

11.1% der Schülerinnen und Schüler der Zürcher wählte 2003 das Ergänzungsfach Philosophie, das waren 223 Personen; 3.9% oder 79 Personen entschieden sich für das Ergänzungsfach Pädagogik und Psychologie.²³⁵ Das Ergänzungsfach Philosophie wird von den Kantonsschulen Im Lee Winterthur, Rychenberg Winterthur, in der Kantonalen Mittelschule für Erwachsene, im Liceo Artistico, in der Kantonsschule Wiedikon, im Freien Gymnasium Zürich, in der Kantonsschule Zürcher Oberland, im Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium Rämibühl sowie an der Kantonsschule Hohe Promenade angeboten. Zumeist handelt sich um ein singuläres Angebot, das wie Griechisch oder Latein weitergeführt wird.

Zwei Ergänzungsfächer, nämlich Philosophie und Pädagogik/Psychologie, bietet die Kantonsschule Oerlikon an. Das Gleiche gilt auch für die Kantonsschulen Limmattal und Kuesnacht sowie für das Wirtschaftsgymnasium der Kantonsschule Büelrain Winterthur, die Kantonsschule Stadelhofen und die Kantonsschule Birch (gemeinsam mit der Kantonsschule Oerlikon). Das Literargymnasium Rämibühl Zürich führt das Ergänzungsfach Philosophie/Psychologie. Das Realgymnasium Rämibühl sieht nur das Ergänzungsfach Philosophie vor. Das Gymnasium Unterstrass bietet das Fach Pädagogik/Psychologie an.

Ein Ergebnis von EVAMAR geht dahin, dass das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie dort auf grosses Interesse stösst, wo es angeboten wird, aber auch dort, wo es *nicht* angeboten wird, wie etwa im Kanton Zürich. Auf diesen Zusammenhang deuten auch Ergebnisse der kantonalen Rückmeldung hin. 45 von 2002 befragten Schülerinnen und Schüler (2.2%) haben ihre Maturaarbeit im Fach Mathematik geschrieben, 55 (2.7%) im Ergänzungsfach Pädagogik und 226 (11.3%) im Ergänzungsfach Psychologie. 75 Arbeiten oder 3.7% entfallen auf das Fach Philosophie. Die meisten Arbeiten (446: 22.3%) sind im Fach Geschichte als obligatorischer Teil des Grundlagenfaches Geistes- und Sozialwissenschaften geschrieben worden, Psychologie liegt etwa gleich auf mit Geografie (10.2%) und bildnerischem Gestalten (13.2%) (Evaluation der Maturitätsreform: Kantonsrückmeldung Zürich 2004, S. 56).

Psychologie wird nur von sechs Zürcher Gymnasien überhaupt angeboten, darunter viermal in Kombination mit Pädagogik. 15 Schulen führen das Fach Philosophie. Die Ergänzungsfächer werden in den meisten Schulen im letzten Ausbildungsjahr angeboten, parallel zur Abfassung der Maturaarbeiten. Die Themen der Arbeiten müssen vorher

²³⁵ Das sind Daten der EVAMAR-Erhebung (Evaluation der Mittelschulen: Kantonsrückmeldung Zürich 2004, S. 32).

festgelegt werden. Unklar ist, ob es hier einen Zusammenhang gibt oder ob die Bestimmung der Themen unabhängig vom Ergänzungsfach erfolgt, das ja zu Beginn des Maturitätslehrgangs festgelegt wird. Auch über die Fachlichkeit der Betreuung gibt es keine Angaben. Denkbar ist, dass Maturaarbeiten in Fächern geschrieben werden, die in der Schule nicht angeboten, wohl aber betreut werden. Lehrkräfte im Fach Philosophie könnten etwa Arbeiten in den Fächern Pädagogik oder Psychologie betreuen. Anders ist die hohe Zahl der Arbeiten im Fach Psychologie kaum erklärbar. Allerdings liegen keine Zahlen über das Einzelaufkommen der Schulen vor.

Etwa die Hälfte der Maturaarbeiten bezieht sich auf Themen ausserhalb der regulären Schulfächer (ebd., S. 53). Auffällig ist die geringe Zahl von Maturaarbeiten in den Naturwissenschaften. Physik und Chemie kommen zusammen auf knapp 10% aller Arbeiten²³⁶ und nur Biologie (14.4%) stösst auf ein Interesse, das mit der Unterrichtssprache Deutsch (15.7%) vergleichbar ist. Die Zahl der Arbeiten in Mathematik ist fast identisch mit der in Französisch (45 Personen: 2.2%). Gerade 13 Arbeiten sind im Bereich Anwendungen der Mathematik geschrieben worden. Das sind 0.6% aller Arbeiten (ebd., S. 56). Wenn man zugrunde legt, welche Bedeutung den Maturaarbeiten zugeschrieben wird, dann stellt sich die Frage nicht nur nach der Verteilung der Themen sondern auch nach dem künftigen Angebot.

Das Interesse der Schülerinnen und Schüler²³⁷ im Kanton Zürich ist ähnlich verteilt wie im Landesdurchschnitt. Auf einer Fünferskala²³⁸ erzielt gesamthaft nur ein Fach einen Wert über 4, nämlich Englisch (4.01). Es gibt auch nur ein Fach mit einem Wert unter 2, und das ist Griechisch (1.82). Hohe Werte erzielen neben Englisch die Fächer Sport (3.96), Geschichte (3.95) und Biologie (3.88). Nach Deutsch und Geografie (beide 3.70) folgt dann schon Psychologie (3.58). Philosophie (3.17) und Pädagogik (3.13.) erzielen Werte, die vor den Naturwissenschaften Chemie (3.07) und Physik (2.82) liegen. Psychologie allein liegt im Interesse für die Fächer des Gymnasiums vor Wirtschaft (3.27) und Recht (3.42). Dabei spielt auch das Geschlecht eine Rolle.

Bei den Schülerinnen erzielt Psychologie (3.88) den vierthöchsten Wert nach Englisch (4.08), Biologie (4.05) und Geschichte (3.92). Das Interesse für das Fach Pädagogik liegt bei den Schülerinnen bei 3.51, bei den Schülern bei 2.65. Auch in Philosophie ist das Interesse der Schülerinnen (3.25) höher als das der Schüler (3.05) (ebd., S. 13). Den höchsten Wert erzielt Psychologie im musischen Profil (3.82), den niedrigsten im Profil Physik und Anwendungen der Mathematik (3.21). Hier erzielt Pädagogik (2.59) den tiefsten Wert aller drei Gebiete des Schwerpunktfaches Philosophie/Pädagogik/Psychologie (ebd., S. 14). Bei den Schülerinnen und Schüler steigt das Interesse an allen drei Fächern während der Gymnasialzeit, bei den Schülerinnen aber mehr als bei den Schülern, wobei im Gesamtvergleich aller Fächer Psychologie den zweithöchsten Wert nach Geschichte erzielt. Den drittniedrigsten Wert erzielt Physik nach Latein und Französisch (ebd., S 15).

Auf die Frage: „Welches Schwerpunktfach würden Sie aus heutiger Sicht wählen, wenn Ihr Gymnasium alle anbieten würde?“ antworten die weitaus meisten Maturandinnen und Maturanden der Zürcher Mittelschulen mit der Wahl des Faches Philosophie/Pädagogik/Psychologie. Das gilt für 225 von 1143 Befragten, das sind 22.3%, wobei mehr Schülerinnen (26.4%) diese Wahl treffen würden als Schüler (17.0). Aber auch bei den männlichen Jugendlichen erreicht in dieser fakultative Frage der Schwerpunkt

²³⁶ 78 Arbeiten (3.9%) wurden in Chemie, 129 Arbeiten (6.4%) wurden in Physik geschrieben.

²³⁷ Erfragt wurde das Interesse für 26 Fächer, unabhängig davon, ob diese im Angebot der Schule vorkommen oder die Schülerinnen und Schüler sie kennen.

²³⁸ 1=gar nicht, 2=eher nicht, 3=halb-halb, 4=eher, 5=sehr.

Philosophie/Pädagogik/Psychologie den höchsten Wert vor Wirtschaft und Recht (16.0%). 10.4% aller Schülerinnen und Schüler würden das Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten wählen, 10.2% Englisch, aber nur 5.0% (57 Personen) Physik und Anwendungen der Mathematik. Latein und Griechisch sind als Wahloptionen faktisch nicht mehr vorhanden. Von den 1944 befragten Personen würden 16 Latein wählen und 9 Griechisch, das sind drei Personen weniger als diejenigen, die sich für Rätoromanisch interessieren (ebd., S. 27).

41.2% der Maturandinnen und Maturanden gibt am Ende der Gymnasialzeit an, das gleiche Schwerpunktfach wieder zu wählen, 58.8% (das sind 1143 Personen) würde das *nicht* tun (ebd., S. 27). Dieser Befund unterscheidet sich kaum nach den Schwerpunktfächern. Die meisten Abwahlen werden in den beiden sprachlichen Profilen getroffen, nur in einem Profil, nämlich Physik und Anwendungen der Mathematik, herrschen ausgeglichene Verhältnisse. Von den 144 befragten Absolventinnen und Absolventen dieses Schwerpunktes würden ihn 72 nochmals wählen. Ungefähr ausgeglichen ist auch das Profil Wirtschaft und Recht, während im Profil Biologie und Chemie erheblich mehr Abwahlen erfolgen würden, könnte man sich nochmals entscheiden. Ähnliches gilt auch für das musische Profil (ebd., S. 28).

Faktisch gewechselt haben das Schwerpunktfach während der Ausbildung aber nur 6.7% aller Befragten (ebd., S. 21). Die Wahlen sind von zwei zentralen Kategorien geleitet, das Interesse am Fach auf der einen Seite, die vermuteten Fähigkeiten im Fach auf der anderen (ebd., S. 25). Das entspricht dem nationalen Ergebnis. Auch im Kanton Zürich handelt es sich nicht um Negativwahlen, erfolgt die Wahl nicht nach dem vermuteten Aufwand und spielen auch die Mitschüler nur eine untergeordnete Rolle. Erwogen werden wohl auch Motive wie das Wunschstudium oder die spätere Karriere, aber bei der Wahl dominiert das Interesse, wobei auch die Herausforderung durch das Fach angegeben wird (ebd.). Ratschläge der Eltern spielen nur dort eine Rolle, wo die alten Sprachen gewählt werden. Das Interesse am Fach erzielt im altsprachlichen Bereich (3.73) den zweithöchsten Wert nach dem musischen Profil (3.74) (ebd., S. 26).

Die Schwerpunktwahlen sind deutlich sprachlastig. Knapp mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an Zürcher Gymnasien wählte sprachliche Fächer einschliesslich Latein, darunter Englisch mit dem höchsten Wert (23.4%), gefolgt von Spanisch (12.8%), Latein (7.1%) und Italienisch als Fremdsprache (6.4%).²³⁹ Von 2001 Befragten geben 338 Personen an, sich für eines der beiden naturwissenschaftlichen Schwerpunktfächer entschieden zu haben, das sind 8.1% aller Befragten für Physik und Anwendungen der Mathematik sowie 8.7% für Biologie und Chemie. Etwa genau gleich liegen die Werte für Bildnerisches Gestalten (8.6%) und Musik (7.8%). Den zweithöchsten Wert erzielt Wirtschaft und Recht (15.5%), zusammen mit den Naturwissenschaften ergibt das einen Wert von knapp einem Drittel; zwei Drittel sind Wahlen für Sprach- oder musische Profile.

Nur in den beiden naturwissenschaftlichen Schwerpunkten sowie für den Schwerpunkt Latein liegen Zahlen vor, die auf eine hohe Bereitschaft hinweisen, an der Universität oder der ETH studieren zu wollen. Von den Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktes Physik und Anwendungen der Mathematik sagt das 75.9%, im Schwerpunkt Biologie und Chemie beträgt die Zahl 65.7%, für Latein 72.7%. Insgesamt haben sich 55.8% aller 1086 Befragten für ein Universitätsstudium entschieden, die wenigsten im Bereich Bildnerisches Gestalten und Musik. 16.1% aller Befragten wollte eine andere als universitäre Ausbildung beginnen und 28.1% war unentschlossen bzw. wollte eine praktische Tätigkeit ergreifen. Im

²³⁹ Hinzu kommen noch geringe Werte für Russisch, Griechisch und Französisch als Fremdsprache.

musischen Bereich waren dies knapp 60% (ebd., S. 20). Das unterscheidet sich vom Landesdurchschnitt.

Aus dieser Analyse leiten sich die folgenden Empfehlungen ab:

1. Die Schülerinnen und Schüler sollten vor der Wahl ihrer Profile besser informiert werden.
2. Die naturwissenschaftlichen Schwerpunkte müssen deutlich gestärkt werden.
3. Philosophie sowie Pädagogik und Psychologie bleiben Ergänzungsfächer.
4. Landesweit könnte ein Schwerpunktfach „Sozialwissenschaften“ erwogen werden.
5. Das Themenaufkommen der Maturaarbeiten sollte koordiniert werden.
6. Das Universitätsstudium sollte für den Maturitätsabschluss zum Regelfall werden.

Die einzelnen Schulen informieren über die Bedeutung der Wahl der Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer ganz unterschiedlich. Faktisch erfolgt die Wahl nach dem vermuteten Interesse, also nach dem, was sich die Schülerinnen und Schüler unter dem Fach vorstellen. Die einzige Ausnahme ist Latein, auf dessen Bedeutung als Zulassungsvoraussetzung für viele Studiengänge der Philosophischen Fakultäten gezielt hingewiesen wird, wenngleich auch dies nicht in allen Schulen gleich. Über die Wahl der anderen Fächer entscheidet das je gegebene Interesse, das auch in den Empfehlungen der EVAMAR-Verantwortlichen wie eine letzte Grösse behandelt wird, die nicht weiter behandelt werden kann oder soll.

Die Zürcher Maturandinnen und Maturanden wünschen sich mehrheitlich eine „offenere“ Fächerwahl (ebd., S. 35). Bei den Ergänzungsfächern geben fast 80% der Befragten an, dass sie ihr Wunschfach wählen konnten, nur 15.0% sagen, dass das Wunschfach nicht angeboten wurde (ebd., S. 33). Die offenere Wahl kann sich also nur auf die Schwerpunktfächer beziehen. Hier gibt es zwei Möglichkeiten, entweder die Schulen komplettieren ihr Angebot oder es werden neue Schwerpunktfächer in das curriculare Programm aufgenommen. Tatsächlich bieten nur gerade fünf Zürcher Mittelschulen alle kantonalen Maturitätsprofile an, darunter die grösste (Kantonsschule Zürcher Oberland) und die kleinste (Kantonsschule Glattal).²⁴⁰ In vielen Schulen werden nur zwei oder drei Profile angeboten, in drei Schulen sogar nur eines.²⁴¹ Allerdings ist, wie gesagt, die Schulwahl frei, so dass das Angebot in der ganzen Breite betrachtet werden muss.

Es gibt keine Untersuchungen, wie informiert die Wahl der Schule und in ihr die Wahl der Schwerpunkt-, bzw. der Ergänzungs-, und der Sprachfächer erfolgt. Wenn die Schulen die Wahlen beeinflussen wollen, müssen sie dafür Programme entwickeln und Ressourcen bereitstellen. Ohne gezielte Informationspolitik, die über das hinausgeht, was die Lehrpläne an Zielen und Begründungen darstellen, bleibt die sprachlastige Verteilung mit einem zu geringen Aufkommen in den Naturwissenschaften unangetastet. Ein neuer Schwerpunkt Philosophie/Pädagogik/Psychologie würde diesen Trend nur noch verstärken, während es darauf ankommen sollte, die beiden naturwissenschaftlichen Schwerpunkte nachhaltig zu unterstützen. Das ist im MAR-System nur möglich durch Koppelungen mit den Grundlagenfächern oder durch die Beeinflussung der Wahlen.

²⁴⁰ Die drei anderen Schulen sind die Kantonsschulen Zürcher Unterland und Limmattal sowie die KME Zürich.

²⁴¹ Wirtschaft und Recht ist das einzige Profil der Kantonsschulen Hottingen Zürich und Büelrain Winterthur. Im Liceo Artistico wird nur das musische Profil (Bildnerisches Gestalten) angeboten.

Das jetzige System erlaubt einen relativ hohen Anteil an Maturaarbeiten in den Fächern Philosophie, Pädagogik und Psychologie. Insgesamt werden fast 18% aller Arbeiten in diesen Fächern geschrieben (ebd., S. 56). Das Interesse kann so auch ohne eigenen Schwerpunkt umgesetzt werden. Die Einführung eines Schwerpunktfaches Philosophie/Pädagogik/Psychologie ist in der Vernehmlassung zu den Vorschlägen der KÜGA abgelehnt worden. Diese Vernehmlassung fand von Oktober 1995 bis Januar 1996 statt und hatte diesbezüglich ein klares Resultat. Die Ergänzungsfächer gemäss MAR Art. 9 Abs. 4 wurden dagegen begrüsst und fanden ohne Einschränkung Aufnahme in die kantonalen Maturitätsvorgaben.

Zehn Jahre später besteht nur *ein* neues Datum, offenbar interessieren sich die Schülerinnen und Schüler stark für das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie. Aber das allein ist kein Grund, dieses Fach einzuführen, insbesondere dann nicht, wenn keine Manövriermasse aus der seminaristischen Lehrerbildung vorhanden ist. Die ist im Kanton Zürich wegen der Maturitätsbindung, die auch bereits in der alten Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegolten hat, nicht gegeben. Das Fach selbst ist eine sehr heterogene Konstruktion. Mit der Philosophie verbinden sich ganz andere Fragestellungen als mit der Pädagogik oder der Psychologie. Es ist nicht zu sehen, wie hier, anders als in allen anderen Schwerpunktfächern, ein irgendwie zusammenhängendes Fach entstehen kann.

Die Gefahr ist gross, dass der Unterricht überwiegend nur in einem Teilfach erteilt wird, weil anders als in anderen Schwerpunktfächern kaum Beziehungen zwischen den Teilen vorhanden sind, und zwar weder in methodischer noch in thematischer oder auch in wissenschaftsgeschichtlicher Hinsicht. Die Schülerinnen und Schüler bringen dem Fach eher praktische oder lebenskundliche Interesse entgegen, die auf den gesamten gymnasialen Bildungsgang eher nachteilig wirken. Die nationale Erhebung hat zwar gezeigt, dass die Leistungen der Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches Philosophie/Pädagogik/Psychologie in den Grundlagenfächern nicht schlechter sind als die anderer Profile. Aber das spricht nicht einfach für ein solches Fach, sondern ist lediglich ein allgemeines Leistungsresultat. Das Fach muss sich im Blick auf gymnasiale Anforderungen und so bezogen auf die allgemeine Hochschulreife begründen lassen.

Untersucht man vorliegende Lehrpläne oder Fachbeschreibungen des Schwerpunktfaches Philosophie/Pädagogik/Psychologie, dann finden sich dort Fragestellungen und Vorgehensweisen, die mit denen der drei Fachdisziplinen kaum etwas gemein haben. Das Gymnasium Hofwil, zum Beispiel, geht davon aus, im „Zusammenspiel“ der drei Fachgebiete unter anderem Fragen nach „dem Menschen,“ dem „Menschenbild,“ der allgemeinen „Entwicklung“ oder des „Zusammenlebens“ nachgehen zu können,²⁴² Fragen, die in dieser Allgemeinheit weder in der heutigen Philosophie noch in der Pädagogik oder der Psychologie eine Rolle spielen. Dort, wo das Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie beschrieben wird, finden sich erheblich konzisere Aussagen, auch wenn, wie etwa im Lehrplan der Kantonsschule Reussbühl, das Angebot immer noch heterogen ist.²⁴³

Die Kernfrage ist, was derartige Angebote zum Erreichen der allgemeinen Hochschulreife beitragen können. Ein Schwerpunktfach kann, je nachdem, wie das Ergänzungsfach dotiert ist und wie die Gesamtverteilung aussieht, einen erheblichen

²⁴² <http://www.kl.unibe.ch/sec2/hofwil/Gymnasium/Bottom1.html>

²⁴³ Der Lehrplan sieht Grundbegriffe der Pädagogik ebenso vor wie Kommunikationstheorien „nach Watzlawick oder Schulz von Thun,“ Ansätze der Entwicklungspsychologie, „pädagogische Persönlichkeiten“ von Sokrates bis Neill, Persönlichkeitspsychologie, verschiedene Tiefenpsychologien, Psychopathologie, Lernpsychologie und Sozialpädagogik (http://www.ksreussbuehl.ch/faecher/paeda_psycho/)

Zeitanteil beanspruchen. Im Kanton Bern, wo es das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie an verschiedenen Mittelschulen gibt, ist im Dezember 2003 eine kantonale Lektionentafel verabschiedet worden, die die Grundlage darstellte für die Entwicklung eines kantonalen Lehrplans. Hier sind 14 Jahreslektionen²⁴⁴ für das Schwerpunktfach vorgesehen. Das ist die höchste Dotierung nach Deutsch und Mathematik, die je 15 Jahreslektionen erhalten. Zum Vergleich: Physik und Chemie erhalten zusammen 12 Lektionen und werden nicht bis zur Abschlussklasse geführt.²⁴⁵

Die Inhalte des Schwerpunktfaches Philosophie/Pädagogik/Psychologie sind im kantonalen Lehrplan Berns ähnlich heterogen wie in den Lehrplänen der einzelnen Schulen. Allerdings ist gegenüber dem bisherigen Lehrplan etwa des Gymnasiums Hofwil eine gewisse Straffung und Rationalisierung festzustellen. Aber die einzelnen Bereiche bilden auch hier kein Fach. Die Inhalte sind heterogen und die einzelnen Themen reichen von der Transzendentalphilosophie über Aggression und Gewalt bis zu therapeutischen Massnahmen bei psychischen Störungen. Menschenbilder und Glücksvorstellungen sollen ebenso behandelt werden wie die Vielfalt und der Wandel von Erziehungszielen oder Theorien der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung (Erziehungsdirektion 2005: Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie).²⁴⁶

Was überlegt werden könnte, wäre die Einführung eines Schwerpunktfaches „Sozialwissenschaften.“ Auch das würde einen eidgenössischen Vorstoss und eine Veränderung des MAR verlangen. Im Unterschied zu einem Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie sind die methodischen Grundlagen der verschiedenen Sozialwissenschaften eher konsistent, das Themenaufkommen hat gemeinsame Anliegen und den Fragestellungen kommt hohe gesellschaftliche Relevanz zu. Erforderlich wäre eine klare Unterscheidung des Schwerpunktfaches „Wirtschaft und Recht“, und auch die Finanzierung müsste gesichert sein. Die Gymnasien müssten dann Umverteilungen vornehmen, die vermutlich zulasten der Ergänzungsfächer gehen würden. Ein Schwerpunktfach „Sozialwissenschaften“ wird sich im MAR-Reglement nicht anstelle des Schwerpunktfaches Philosophie/Pädagogik/Psychologie durchsetzen lassen. Vielmehr wäre es eine Alternative für Kantone, die PPP nicht anbieten.

Eine weitere Frage ist die nach dem Themenaufkommen. Die Maturaarbeiten im Kanton Zürich streuen je nach Schwerpunktwahl beträchtlich. 19% der Arbeiten im Profil Physik und Anwendungen wurden 2003 im Fach Physik geschrieben, 17% in Geschichte und 10.9% in Bildnerischem Gestalten. Im Profil Biologie und Chemie entstanden 28.2% aller Arbeiten im Fach Biologie, 19% in Geschichte und 8% in Chemie. Im neusprachlichen Profil wurden sieben Arbeiten in Mathematik angefertigt, 46 in Geografie (11.2%) und 112 in Geschichte (27.3%) (ebd., S. 57). Gleichzeitig gab 99.8% aller Maturandinnen und Maturanden an, bei der Wahl des Themas frei gewesen zu sein. Gerade 3 Personen von 1998 Befragten haben sich auf ein Rahmenthema oder Themenvorschläge bezogen (ebd., S. 58). Angesichts der Bedeutung der Maturaarbeit (ebd., S. 63f.) sollten sich die Mittelschulen überlegen, mit Rahmenthemen oder Themenlisten die Wahl zu steuern, wie dies in vielen Universitätsfächern der Fall ist.

²⁴⁴ Vorgesehen sind für das Schwerpunktfach 4 Jahreslektionen in der zehnten und je 5 Lektionen in den beiden anschliessenden Klassen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in den letzten beiden Jahren im Schwerpunktfach mehr Unterricht als in Mathematik und Deutsch.

²⁴⁵ Chemie und Physik werden in den ersten drei Jahren des Gymnasiallehrgangs mit zwischen 1.5 und 2.5 Lektionen unterrichtet.

²⁴⁶ Das Grundlagenfach Deutsch ist vergleichsweise wesentlich stärker strukturiert (Erziehungsdirektion 2005; Grundlagenfach Deutsch).

Schliesslich sollte den Absolventen der gymnasialen Lehrgänge besser vor Augen stehen, dass die allgemeine Hochschulreife für ein Universitätsstudium bzw. für ein Studium an einer Hochschule, die die gymnasiale Matur voraussetzt konzipiert ist und aber eine Berechtigung für alle Richtungen darstellt. Aus der landesweiten Befragung ging hervor, dass - nochmals gesagt - viele Schülerinnen und Schüler eine Art Fakultätsreife vor sich sehen und eher an einer frei gewählten Spezialisierung als an einer breiten Bildung interessiert sind. Offenbar fehlt hier ein Gefäss, mit dem die Ziele der gymnasialen Bildung kommuniziert werden können. Viele Gymnasien führen Klassenstunden in der einen oder anderen Form. Die Schulen sollten Wege finden, diese Stunden auch für Zielfragen des Gymnasiums zu nutzen.²⁴⁷ Die jetzigen Formen der Beratung sind dafür offenbar wenig geeignet.

Die verschiedenen Wege der Studien- und Berufsberatung werden von den Zürcher Maturandinnen und Maturanden unterschiedlich beurteilt, wobei auffällt, dass vergleichsweise wenige sich dazu überhaupt äussern. Die meisten Rückmeldungen gab es auf die Frage nach der Zeitschrift *perspektive*, mit der mehr als zwei Drittel eher und sehr zufrieden war. Wenig Rückmeldungen gab es zu den mündlichen Formen der Beratung, die auch zurückhaltend beurteilt wurden (ebd., S. 85).²⁴⁸ Auf die Frage, warum ein Beratungsgespräch bei der Studien- und Berufsberatung *nicht* genutzt wurde, gibt 42.2% der Befragten an, Beratung nicht nötig zu haben, 27.7% gibt an, sich noch nicht darum gekümmert zu haben und 25.8% ist der Meinung, Beratung hilft nicht weiter (ebd., S. 87). Die Kommunikation muss also in der Schule gesucht werden, und sie muss auch die Ziele der gymnasialen Bildung betreffen.

Die Experten der OECD haben in ihrem Länderbericht zur tertiären Bildung dringlich auf das Informationsproblem hingewiesen. Sie empfehlen die Verbesserung der Information und Betreuung für künftige Studierende und deren Eltern, „und zwar nach Abschluss der obligatorischen Schulbildung bis zum Ende der Sekundarstufe II“, also durchgehend während der gesamten Zeit bis zur Matur (OECD Länderexamen 2004, S. 197). Fehlende Informationen über die möglichen Bildungswege, die Kosten und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt „erschweren den Zugang zur Tertiärbildung“ generell (ebd.) und sind speziell ein Hindernis für die Wahl der Studiengänge von Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien.

5.6. Lehrgänge ausserhalb der gymnasialen Maturität: Fachmittelschulen

Im Kanton Zürich werden neben den gymnasialen Lehrgängen derzeit noch drei andere Ausbildungsgänge an Mittelschulen geführt. Es handelt sich um:

- Handelsmittelschulen (HMS): vier Jahre Dauer 9.-12. Schuljahr, einschliesslich Praxisjahr; Abschluss: Berufsmaturität.
- Diplommittelschulen (DMS): drei Jahre Dauer 10.-12. Schuljahr; Abschluss Diplom.

²⁴⁷ Ob das heute bereits geschieht und wenn ja, in welcher Form, ist nicht erhoben worden.

²⁴⁸ Beratungsgespräch, Kurzgespräch, Auskunft. Die Informationsveranstaltung von Universität und ETH wird von drei Vierteln der Befragten mit „eher“ und „sehr zufrieden“ beurteilt (Evaluation der Maturitätsreform: Kantonsrückmeldung Zürich 2004, S. 85).

- Informatikmittelschulen (IMS): vier Jahre Dauer 9.-13. Schuljahr, einschliesslich Praxisjahr, Abschluss: kaufmännische Berufsmaturität und eidgenössischer Fähigkeitsausweis für Informatik.

Diese Lehrgänge führen nicht zur allgemeinen Hochschulreife. Zwei schliessen mit einer Berufsmaturität ab. Die Lehrgänge werden derzeit von fünf staatlichen und einer privaten Schule angeboten. Im Jahre 2004 besuchten 1163 Schülerinnen und Schülern DMH/HMS und IMS-Lehrgänge. Drei der staatlichen Schulen befinden sich in der Stadt Zürich, zwei in Winterthur. Die Verteilung mit Angabe der Schülerzahl sieht wie folgt aus:

Kantonschule Hottingen

HMS	154
IMS	54

Kantonsschule Birch

DMS	390
-----	-----

Kantonschule Enge

HMS	128
IMS	54

Kantonsschule Rychenberg

DMS	169
-----	-----

Kantonsschule Büelrain

HMS	126
IMS	41

Freie Evangelische Schule Zürich

DMS	47
-----	----

Die DMS-Lehrgänge haben sich aus den früheren Höheren Töcherschulen²⁴⁹ entwickelt, die HMS-Lehrgänge sind aus den Handelsschulen entstanden, die IMS-Lehrgänge sind Neugründungen. Die neuere Diskussion der Diplommittelschulen im Kanton Zürich erfolgte im Zusammenhang mit dem neuen Berufsbildungsgesetz und dem Aufbau von Bildungszentren. Mit dem Sanierungsprogramm 04 wurde entschieden, an der DMS festzuhalten. Angeregt wurde deren Neukonzeption, wobei im Zuge der Sanierung insbesondere weniger Freifächer angeboten werden sollen, um die Kosten zu senken.

Diplommittelschulen sind im Bildungssystem des Kantons Zürich kein zentraler Faktor. Schweizweit haben diese Schulen ein erheblich stärkeres Gewicht. Im Kanton Zürich betrug der Anteil der DMS-Schülerschaft an den gleichaltrigen Mittelschülerinnen und Mittelschülern im Schuljahr 2003/2004 etwa 7%, während dieser Anteil in der gesamten Schweiz bei fast 14% lag. 12'003 Personen von gesamt 87'475 besuchten Lehrgänge in

²⁴⁹ Das erste Schuljahr der staatlichen Höheren Töcherschulen Zürich begann am 4. Mai 1875. Der Lehrgang dauerte zunächst zwei und wurde später auf drei Jahre erweitert. Seit dem 22. April 1774 gab es in der Stadt Zürich öffentlichen Unterricht für Töchter, der bis 1803 privat finanziert wurde. 1876 wurde in Zürich das Lehrerinnenseminar eröffnet, ein Jahr später das Kindergartenseminar. Ab 1904 führte die Töcherschule Gymnasialklassen, der Abschluss wurde 1920 kantonal anerkannt. 1934 erhielt die Töcherschule die bundesrätliche Anerkennung für die Maturitätstypen A und B. 1963 wurde die Oberrealschule gegründet, die mit dem Maturitätstypus C abschloss.

Diplommittelschulen. Im Kanton Zürich besuchten im gleichen Zeitraum etwa 12'000 Jugendliche das erste Jahr einer Berufsschule, rund 2'300 besuchten die zweite Klasse der Gymnasien und nur 192 die zweite Klasse der Diplommittelschulen. 137 Jugendliche besuchten die zweite Klasse der Handelsmittelschulen und 58 die erste Klasse der Informatikmittelschulen (Die Fachmittelschulen im Kanton Zürich 2004, S. 14).

Das Zürcher Reglement für die Aufnahme in die Diplommittelschulen vom 22. April 1986 (Stand August 1999) sieht vor, dass der Eintritt in die erste Klasse den Besuch der dritten Klasse (9. Schuljahr) der zürcherischen Dreiteiligen Sekundarschule oder Gegliederten Sekundarschule oder eine gleichwertige Ausbildung voraussetzt. Zugelassen zur Aufnahmeprüfung werden Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Anmeldung die Abteilung A der Dreiteiligen Sekundarschule oder in der Gegliederten Sekundarschule die Stammklassen mit erweiterten Anforderungen sowie in den beiden Niveaufächern das erweiterte und das mittlere Niveau besuchen (Reglement für die Aufnahme in die Diplommittelschulen §1). Vergleichbar damit ist zum Beispiel die Aufnahmeregelung des Kantons Schwyz (2002).

Die Absolventinnen und Absolventen der DMS-Lehrgänge sind bislang ein wichtiges Reservoir für bestimmte Lehrberufe und Berufe des Gesundheitswesens. Für den Kanton Zürich liegen diesbezüglich Zahlen vor. Ehemalige der Kantonsschule Riesbach (neu Kantonsschule Zürich Birch), die in den Schuljahren von 1999/2000 bis 2002/2003 die Diplommittelschule abgeschlossen haben, sind kurz vor dem Ende ihrer Schulzeit befragt worden, was sie anschliessend tun wollten. Es handelte sich um rund 520 Jugendliche, die im Blick auf ihre Berufs-, bzw. Ausbildungswahl wie folgt antworteten:

- 25% wollten Lehrberufe ergreifen, vor allem im Bereich Kindergarten und Primarschule;
 - 23% wollten eine Ausbildung im Gesundheitswesen aufnehmen, vor allem in den Bereichen Krankenpflege und Physiotherapie;
 - 7% strebten soziale Berufe an;
 - 8 % wollte in einen Maturitätslehrgang wechseln;
 - 24% strebte Berufsausbildungen in verschiedenen Branchen an, die vom Tourismus über die Hotellerie bis zu Dolmetscherberufen reichen.
 - 12% war bei Abschluss der Ausbildung noch unentschlossen
- (Die Fachmittelschulen im Kanton Zürich 2004, S. 15).

Die Zahlen geben keine Auskunft über die tatsächlichen Entscheide, können aber den Trend verdeutlichen. Fast die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen wollte eine anschliessende Ausbildung in Lehr- und Gesundheitsberufen ergreifen. Das dürfte auch künftig eine wichtige Ressource sein, wobei sich inzwischen für die geplanten Fachmittelschulen aufgrund der Neukonzeption der Ausbildungsgänge in den Lehr- und Gesundheitsberufen die Rahmenbedingungen verändert haben.

Diplommittelschulen waren ursprünglich zur Entlastung der Gymnasien gedacht. 1972 wurde der EDK-Expertenbericht „Mittelschule von morgen“ veröffentlicht, der erstmalig das Konzept der Diplommittelschulen begründete. 1976 erschienen Empfehlungen und Beschlüsse zum Bericht „Mittelschule von morgen“ und 1987 verabschiedete die EDK Richtlinien für die Anerkennung von Diplommittelschulen. Viele Kantone hatten auf die Idee reagiert und für das Streaming in den Gymnasien Diplommittelschulen eingerichtet. Die Richtlinien enthielten eine Definition: Die DMS wurde als eine mindestens zweijährige, allgemeinbildende Vollzeitschule der Sekundarstufe II gefasst, an deren Abschluss ein

Diplom steht und so eine nicht-maturitäre Berechtigung. Rahmenlehrpläne für Diplommittelschulen verabschiedete die EDK 1988, bis 2004 sind 57 Schulen (Lehrgänge) in 21 Kantonen von der EDK anerkannt worden.

Im Kanton Zürich wurden die städtischen Frauenbildungsschulen bzw. Höheren Töchtertschulen im Zuge der Kantonalisierung aller Mittelschulen in Diplommittelschulen umgewandelt. Auch sie waren unter Anderem zur Entlastung der Gymnasien gedacht. Von Beginn an wurden die DMS im Kanton Zürich als dreijährige Vollzeitschulen geführt. Allerdings war dieser Zweig zahlenmässig nicht sehr gewichtig. Heute bieten drei Schulen DMS-Lehrgänge an. Sie müssten in Fachmittelschulen umgewandelt werden.

Zwischenzeitlich war der Bestand dieser Schulen in Frage gestellt. Gründe dafür waren die Einrichtung der Berufsmaturität, die Gründung von Berufsmittelschulen und die Neuordnung der Berufsbereiche Gesundheit in der Zuständigkeit des Bundes. Am 1. Januar 2000 trat die revidierte Bundesverfassung in Kraft, gemäss der die Kompetenz für die Ausbildung in den Berufen für Gesundheit, Soziales und Kunst dem Bund übertragen wurde. Betroffen waren Berufsausbildungen sowohl auf der Tertiärstufe als auch auf der Sekundarstufe II. also im Bereich der Diplommittelschulen. Das neue, seit 2004 geltende Berufsbildungsgesetz sieht zudem vor, dass die Bezeichnung „Diplom“ nur noch für Abschlüsse auf der Tertiärstufe verwendet werden dürfe.

Damit waren die DMS gehalten, ihren Namen zu ändern. Hinzukam, dass die „Diplommittelschulen“ in bestimmten Kantonen keine Schulform waren, die zahlenmässig sehr ins Gewicht fiel. Und wenn das zutraf, war lange Zeit die künftige Bedeutung der DMS unklar. Gleichwohl sprach sich die EDK 1999 für den Erhalt aus. Verabschiedet wurden „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Diplommittelschulen,“ die einen zukunftsweisenden Weg aufzeigen sollten. Im Dezember 1996 war der Bericht „Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen“ vorgelegt worden, zu dem auch eine Vernehmlassung stattfand. Auf diesem Bericht und den Ergebnissen der Vernehmlassung basierten die EDK-Empfehlungen vom 25. Februar 1999.

Grundsätzlich halten die Empfehlungen fest, dass die Diplommittelschulen als Bestandteil der Sekundarstufe II neben und mit der Berufsbildung und den Gymnasien auch zukünftig „eine notwendige und wichtige Rolle im schweizerischen Bildungssystem“ einnehmen werden. Sie vermitteln auf der einen Seite „eine erweiterte Allgemeinbildung“, auf der anderen Seite „berufsweltbezogene Kompetenzen.“ Damit sind für die Weiterentwicklung der DMS zwei zentrale Aufgaben gegeben:

„Die DMS entwickeln sich als qualifizierte, allgemeinbildende Vollschohlen weiter, in Vernetzung mit der Sekundarstufe II, dem Tertiärbereich und insbesondere der in beiden Bereichen angesiedelten Berufsbildung. Bedingt durch die laufenden Reformen der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe müssen die DMS strukturell und inhaltlich eine diesen Veränderungen angepasste Entwicklung und Flexibilisierung leisten.“

Über die Ziele der Ausbildung heisst es einleitend: „Allgemeinbildung, Sozialkompetenz und Schlüsselqualifikationen werden für die gesamte Arbeitswelt wichtiger“. In diesem Rahmen muss auch die Entwicklung der DMS verstanden werden. „Zentrale Bildungsziele“ sind daher:

- die Entwicklung der Persönlichkeit,
- der Ausbau von Kompetenzen im kommunikativen Bereich,

- eine innovative Pädagogik
- und die verstärkte Integration in die Berufsbildung durch berufsspezifische Wahlpflichtangebote.

Besonders das letzte Entwicklungsziel rückt die DMS weg von den Gymnasien, zu deren Entlastung sie doch ursprünglich gedacht waren. Die EDK sah 1999 eine dreijährige Vollzeitausbildung vor, die Anschlüsse über das bisherige Berufsfeld hinaus erlauben soll. Nach Abschluss der dreijährigen Ausbildung finden sich Anschlüsse wie bisher und „hauptsächlich“ in den Bereichen „Gesundheit, Soziales, Erziehung, Kunst und Musik.“ Daneben aber und „vermehrt“ sollen Zugänge „im Feld der übrigen höheren Berufsbildung erschlossen werden“, und dies sowohl im Fachschul- als auch im Fachhochschulbereich (EDK Empfehlungen 1999).

2002 wurde eine landesweite Vernehmlassung über die Zukunft der Diplommittelschulen durchgeführt. Die Vernehmlassung betraf das Konzept für die Weiterentwicklung der Diplommittelschulen sowie den „Entwurf für ein Reglement zur Anerkennung der Abschlüsse von Diplommittelschulen.“ Geklärt werden sollten die folgenden Fragen:

1. Sollen die Diplommittelschulen als Vollzeitschulen der Sekundarstufe II, welche den Zugang zur tertiären Berufsbildung öffnen, beibehalten werden?
2. Zu welchen Berufsausbildungen auf Tertiärstufe soll die Ausbildung hinführen? Sollen das wie bisher die Bereiche Gesundheit Kunst sowie Kommunikation, angewandte Linguistik und pädagogische Berufe sein?
3. Welche Bezeichnung sollen die Diplommittelschulen künftig tragen? Soll beispielsweise die Bezeichnung „Fachmittelschulen.“ Analog zu den Handelsmittelschulen, Verwendung finden?²⁵⁰

Im Ergebnis der Vernehmlassung wurde die bisherige Ausrichtung der Diplommittelschulen im Sinne der zweiten Frage bestätigt. Die Lehrgänge sollen drei Jahre dauern und mit einem Fachmittelschulabschluss abschliessen. Nach ergänzendem Praktikum soll auch eine Fachmaturität erreicht werden können. Zusätzlich zu den bisherigen Ausrichtungen soll schliesslich auch eine Ausbildung in Richtung Pädagogische Hochschulen möglich sein.

Entsprechend dieser Vernehmlassung verabschiedete die EDK-Plenarversammlung am 12. Juni 2003 das Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen. Am 9. September 2004 wurde der Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen erlassen, der inzwischen in den meisten Kantonen umgesetzt worden ist. Seit Sommer 2004 haben in 17 Kantonen Fachmittelschulen, die aus den Diplommittelschulen entwickelt wurden, ihren Betrieb aufgenommen. Die ersten Fachmittelschulabschlüsse wurden im Sommer 2005 in Kanton Schwyz vergeben (OPILIK/SAILER/WYSS 2005, S. 4). Auch der Kanton Zürich hat seine Projektarbeit abgeschlossen. Mit einer Entscheidung des Regierungsrates über die Eröffnung einer Vernehmlassung zur Fachmittelschule ist im ersten Viertel des Jahres 2006 zu rechnen.

Das Anerkennungsreglement der EDK definiert Mindestanforderungen (EDK Reglement 2003 Art. 1). Fachmittelschulen im Sinne dieses Reglements sind Vollzeitschulen der Sekundarstufe II, die

²⁵⁰ Pressemitteilung EDK vom 8. Februar 2002.

- eine vertiefte Allgemeinbildung vermitteln,
- die Persönlichkeitsbildung durch Stärkung von Sozial- und Selbstkompetenz fördern,
- berufsfeldbezogene Fächer anbieten,
- den Berufswahlentscheid unterstützen,
- auf Studiengänge im nichtuniversitären Tertiärbereich vorbereiten
- und einen Fachmittelschulabschluss und ein Fachmaturitätszeugnis mit Ausrichtung auf ein bestimmtes Berufsfeld beziehungsweise mit Ausrichtung auf bestimmte Studiengänge im nichtuniversitären Tertiärbereich verleihen (EDK Reglement 2003 Art. 2,1).

Die neuen Fachmittelschulen bieten Studiengänge an, die sich, wie es heisst, „insbesondere“ auf anschliessende Berufsfelder oder Studiengänge in den Bereichen „Gesundheit, Soziales, Pädagogik, Kommunikation und Information (Angewandte Linguistik), Gestaltung und Kunst, Musik und Theater sowie Angewandte Psychologie“ beziehen können (EDK Reglement 2003, Art. 2,2).

Die Ausbildung führt je nach Anlage und Ausrichtung zu unterschiedlichen Abschlüssen, mit denen sich verschiedene Berechtigungen verbinden. Der *Fachmittelschulabschluss* ersetzt das bisherige Diplom und öffnet den Zugang zu bestimmten Höheren Fachschulen. Das Fachmaturitätszeugnis wird neu erteilt und öffnet den Zugang zu bestimmten Fachhochschulstudiengängen. Wird das Fachmaturitätszeugnis durch eine „ergänzende Allgemeinbildung“ erweitert, dann öffnet es auch den Zugang zu Pädagogischen Hochschulstudiengängen (EDK Reglement Art. 3).

Für den Kanton Zürich bedeutet das die Umwandlung der drei bisherigen Lehrgänge Diplommittelschule an den staatlichen Kantonschulen Zürich Birch und Rychenberg Winterthur sowie an der nichtstaatlichen Freien Evangelischen Schule Zürich in Lehrgänge der Fachmittelschule. In der Begründung der kantonalen Projektgruppe heisst es, dass Fachmittelschulen „in erster Linie auf weiterführende Ausbildungen“ vorbereiten (Die Fachmittelschule im Kanton Zürich 2004, S. 22).

„Bildungsgänge der FMS werden dort eingerichtet, wo es keine Berufslehren gibt oder die Ausbildungen erst auf Tertiärniveau beginnen, wo die Zahl der Lehrstellen ungenügend ist oder wo neben einer berufsgestützten auch eine schulgestützte Ausbildung als Laufbahn sinnvoll ist.²⁵¹ Schulgestützte Wege sind dort sinnvoll, wo es weniger um die Vermittlung von Erfahrung als um den Erwerb und die Verbindung von allgemein bildenden und berufsrelevantem Wissen sowie um die entsprechenden Kompetenzen geht“ (ebd., S. 24).

Angesichts des ungebrochenen Gewichts der Berufsausbildungen im dualen System der Schweiz lässt sich nicht von einem Einstieg in die Verschulung sprechen, der im europäischen Umfeld zu beobachten war. Eher geht es um einen academic drift, also die Aufwertung eines Studiengangs durch Erhöhung der Anforderungen und Erweiterung der Berechtigungen. Damit wird eine bestimmte Zielgruppe angesprochen: „Die FMS ist eine Schule für Jugendliche, die den Besuch einer Fachhochschule oder einer Höheren Fachschule anstreben.

²⁵¹ „Das gilt vor allem auch für Mädchen, die oft eine schulische Ausbildung einer betrieblichen vorziehen“ (Die Fachmittelschulen im Kanton Zürich 2004, S. 29).

Das gilt insbesondere für Bereiche, bei denen der Zugang nicht über eine Berufslehre erfolgt oder nicht genügend Lehrstellen zur Verfügung stehen“ (ebd., S.29).

Dass auch die neuen Lehrgänge der Fachmittelschulen an *Mittelschulen* geführt werden müssen, wird begründet mit der Bildungstheorie der Gymnasien, also dem didaktisch-methodischen Grundsatz, „wonach in der Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten Bildung erworben wird.“ Daneben bemühen sich die Fachmittelschulen aber auch, „die andere Form der Bildung zu integrieren: Lernen durch Reflexion von Handeln.“ Die Fachmittelschulen bieten daher „neben den traditionellen Lernbereichen der Mittelschulen ... zusätzliche Berufsfeld und Studiengang bezogene obligatorische Fächer an“ (ebd., S. 22). Die Fächer sind im Anerkennungsreglement festgelegt (EDK Reglement 2003, Art. 6 und 7). Das Reglement schreibt auch vor, dass der Unterricht von Lehrpersonen zu erteilen ist, „die das Diplom für das Höhere Lehramt oder eine andere, fachlich und pädagogisch gleichwertige Ausbildung abgeschlossen haben“ (EDK Reglement 2003, Art. 10).

Die Umstellung der Ausbildung soll im Kanton Zürich mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 erfolgen. Die Zahlen werden mit Lehrgängen an nur zwei Schulen klein bleiben. Eine Durchlässigkeit zur gymnasialen Maturität besteht nicht. Das Zürcher Konzept ergänzt das bisherige Angebot. In Fachbereichen der Sekundarstufe II, in denen Angebote für eine berufliche Grundbildung und den Erwerb einer Berufsmaturität bestehen, wird es keine Lehrgänge an Fachmittelschulen geben. Die Segmente bleiben also so gut wie möglich aufgeteilt.

Vorgesehen für das Erreichen von Fachmittelschulabschläüssen sowie von Fachmaturitäten sind drei Studienrichtungen, nämlich

- Pädagogik und Kommunikation
- Musik und Theater
- Gesundheit und Naturwissenschaften

In der ersten Studienrichtung sollen Absolventinnen und Absolventen auf Tätigkeiten in den Bereichen Erziehung und angewandte Linguistik vorbereitet werden. Unter „angewandter Linguistik“ sind Berufsfelder in den Sparten Übersetzung und Journalismus zu verstehen. Der Fachmittelschulabschluss berechtigt zum Eintritt in Ausbildungsgänge des Kindergartens ohne Prüfung. Zudem kann mit diesem Ausweis der Vorkurs für die Aufnahmeprüfung zur Ausbildung in der Pädagogischen Hochschule besucht werden. Dieser Kurs dauert 20 Wochen und ist bewährte Praxis.

Die zweite Studienrichtung erfordert im Blick auf Musik besondere Vorkenntnisse, die über den Abschluss der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe I hinausgehen. Der Musikunterricht wird an oder in Kooperation mit der Zürcher Hochschule für Musik und Theater erteilt und ist mit einem besonderen Qualifikationsverfahren verbunden. Geführt werden soll nur eine Klasse, für die ein Numerus Clausus bestehen würde. Wer die Zulassungsbedingungen erfüllt, hat keinen Anspruch auf Aufnahme. Das gilt für die anderen Studienrichtungen nicht. Hier gibt es auch keine besonderen Qualifikationsverfahren.

In der dritten Studienrichtung wird im Bereich auf Pflegeberufe hin vorbereitet, aber auch auf Tätigkeiten in medizinisch-therapeutischen und medizinisch-technischen Berufsfeldern. In diesem Bereich wird der gleiche Abschluss wie in der parallelen Berufslehre angestrebt, nämlich ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis und eine Berufsmaturität. Im Bereich Naturwissenschaften kann der Fachmittelschulabschluss und die Fachmaturität

erworben werden. Vorbereitet wird auf Tätigkeiten in neuen Berufsfeldern der Nanotechnik, der Biotechnologie oder der Life Science.

Politisch wäre mittelfristig zu klären, ob die Fachmittelschulen ein schmales Segment im Angebot der Sekundarstufe II bleiben oder aber erweitert werden sollen. Wenn die Fachmittelschulen auch und gerade in ihrer neuen Form als Entlastung oder Ergänzung der Gymnasien gedacht sind, dann käme ein gemässiger Ausbau in Frage. Für bestimmte Zielgruppen wäre ein solches Angebot vermutlich attraktiv, wobei die tatsächliche Grösse dieser Gruppe gesondert erhoben werden müsste. Auch bleibt die weitere Entwicklung der Handelsmittelschulen und der Informatikmittelschulen abzuwarten.

Einen direkten Zugang mit dem Fachmittelschulabschluss zu den Pädagogischen Hochschulen halte ich nicht für sinnvoll. In den Ausbildungsgängen für schulische Lehrberufe spielt die Allgemeinbildung im Unterschied zur fachlichen Spezialschulung eine gewichtige Rolle. Der Unterricht in allen Fächern hängt sehr stark davon ab, über welche Allgemeinbildung und welchen damit verbundenen Habitus die Lehrpersonen verfügen. Das spricht sehr dafür, die gymnasiale Hochschulreife als Regelzugang zu erhalten. Zusätzliche Wege sind bereits heute offen, müssen aber zu vergleichbaren Qualifikationen führen. Das gilt auch unter der Voraussetzung, dass unter den Studierenden der Pädagogischen Hochschule bestimmte Maturitätsprofile überproportional vertreten sind.

5.7. Private Mittelschulen

Im Kanton Zürich werden vier anerkannte nicht-staatliche Mittelschulen geführt, die im Jahre 2004 von 631 Schülerinnen und Schülern besucht wurden. Diese Zahl ist gesamthaft leicht rückläufig, sie betrug im Jahre 2000 708. Im Einzelnen sieht das Angebot mit Zahlen aus dem Jahre 2004 wie folgt aus:

1. Freie Evangelische Schule Zürich: 47 Schülerinnen und Schüler
 - DMS 47
2. Freie Katholische Schule Kreuzbühl: 82 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil A 40
 - Gym Profil N 42
3. Freies Gymnasium Zürich: 332 Schülerinnen und Schüler
 - Unterstufe 77
 - Gym Profil A 46
 - Gym Profil MN 57
 - Gym Profil N 29
 - Gym Profil WR 123
4. Gymnasium Unterstrass: 170 Schülerinnen und Schüler
 - Gym Profil M 170

Diese vier Schulen sind staatlich anerkannt und bilden ein zusätzliches, eigens profiliertes Angebot, das die staatlichen Mittelschulen ergänzt. Es handelt sich um Schulen, die nicht gewinnorientiert sind und mit ihrem Profil für bestimmte pädagogische Werte einstehen. Es handelt sich nicht um eine wirkliche Konkurrenz zu den öffentlichen Mittelschulen; der private Anteil ist zu klein, um sich sichtbar auszuwirken. Allerdings sind die privaten Mittelschulen insofern eine Herausforderung, als sie aufgrund ihrer Nähe zu den Kunden oft früher mit Entwicklungen beginnen und so auch zur Qualität der staatlichen Schulen beitragen können.

Neben den anerkannten gibt es eine Reihe von nicht anerkannten Mittelschulangeboten, die zu Abschlüssen führen. Dieses Angebot ist statistisch nicht erfasst. Oft werden diese Angebote von privaten Bildungsunternehmen gemacht, die gewinnorientiert sind. Es gibt also innerhalb der privaten Anbieter zwei verschiedene Kategorien. Grössere Schweizer Anbieter wie *feusi* (Bern) bieten zum Beispiel Varianten einer Hausmatur wie das „Sportgymnasium“ an. Andere Anbieter wie *Minerva* in Basel führen mit einem viereinhalbjährigen Lehrgang zur Schweizerischen Maturität. Über die Nachfrage insgesamt liegen soweit ich sehe keine genauen Zahlen vor. Beratungen über das sehr differenzierte Angebot können bei einer eigenen Agentur²⁵² nachgefragt werden.

Unter staatlicher Bewilligung versteht das Mittelschulgesetz des Kantons Zürich folgenden Sachverhalt:

„Die Errichtung und Führung nichtstaatlicher Mittelschulen bedarf der Bewilligung der für das Bildungswesen zuständigen Direktion, sofern die Ausbildung innerhalb der Schulpflicht beginnt und der Unterricht an die Stelle des obligatorischen öffentlichen Unterrichts tritt“
(Mittelschulgesetz §35)

Die zuständige Direktion entscheidet auch über die kantonale Anerkennung von Bildungsabschlüssen, in diese Fall auch über die Abschlüsse nichtstaatlicher Mittelschulen. Die Direktion erlässt dementsprechende Bestimmungen. Grundlegend heisst es im Gesetz:

„Die Ausbildungsabschlüsse nichtstaatlicher Mittelschulen werden kantonale anerkannt, wenn die Ausbildungsmöglichkeiten im öffentlichen Interesse liegen, die Bildungsziele erreicht werden und Gewähr für einen Unterricht besteht, der den Anforderungen der staatlichen Mittelschulen entspricht“
(Mittelschulgesetz § 36)

Das Gesetz regelt auch die möglichen staatlichen Subventionen an private Anbieter im Bereich der Mittelschulen. Der entsprechende Passus lautet wie folgt:

„Der Kanton kann an nichtsstaatliche Mittelschulen mit schweizerisch anerkannten Abschlüssen für Schülerinnen und Schüler mit Wohnsitz im Kanton Zürich pauschale Subventionen bis höchstens zu einem Drittel der Kosten für Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen ausrichten. Voraussetzung ist, dass sie die Vorgaben für die staatlichen Mittelschulen einhalten und dass ihr Angebot im Interesse des Kantons liegt“
(Mittelschulgesetz §37).

²⁵² <http://www.privatschul-beratung.ch>

Die Subventionen sind gemäss dieser Bestimmung an die *gesamtschweizerisch anerkannten* Abschlüsse gebunden. Über eine solche Anerkennung verfügen die Mittelschulen dann, wenn ihre Ausbildungsgänge nach einer kantonalen auch eine Anerkennung vom Bundesrat und der EDK erhalten haben. Im Kanton Zürich verfügen über eine solche Anerkennung das Gymnasium Unterstrass, das Freie Gymnasium Zürich sowie das Gymnasium der Freien Katholischen Schulen Zürich (Verzeichnis der Schulen 2004, S. 1260f.).

Die schweizerische Anerkennung setzt ein Verfahren voraus, das auch die staatlichen Gymnasien durchlaufen müssen. Danach erhalten sie die Berechtigung, an ihrer Schule gymnasiale Lehrgänge durchzuführen und eigene Maturitätszeugnisse auszustellen. Voraussetzung für die schweizerische ist immer die kantonale Anerkennung sowie die Hausmatur. Das unterscheidet diese Schulen von allen anderen staatlich bewilligten Privatschulen, die auf die eidgenössische Matur im Sinne der Fremdmatur oder die auf das International Baccalaureate (IB) vorbereiten. Der IB-Abschluss ist kein im Sinne des MAR gesamtschweizerisch anerkannter Abschluss.

Derzeit sind im Kanton Zürich verschiedene Anbieter im Bereich der Sekundarstufe II tätig, auf die diese Kriterien nicht zutreffen. So bietet die *Swiss International School at Institut Minerva Zurich* neu ein zweisprachiges Gymnasium/College an, das wahlweise mit der gymnasialen Maturität oder dem Diplom des International Baccalaureat (IB) abgeschlossen werden kann.²⁵³ Die *Hull's School Ltd. Zurich's Downtown International School* bietet seit dem Jahr 2000 ein Maturaprogramm nach britischem System an. Diese Matura wird auch von bestimmten Schweizer Universitäten anerkannt.²⁵⁴ Das 1956 gegründete *Lycée Français de Zurich* in Gockhausen²⁵⁵ ist eine französische Auslandsschule, die dem Aussenministerium untersteht. Die Schule bietet von der école maternelle bis zum lycée alle Stufen des französischen Systems an. Der Lehrgang des lycée schliesst mit einem französischen Baccalauréat ab, dieser Abschluss wird von den Schweizer Universitäten als allgemeine Hochschulreife anerkannt. Die Schule ist von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich anerkannt worden, verfügt jedoch über keine gesamtschweizerische Anerkennung. Auch die 1975 gegründete *Japanische Schule* in Uster²⁵⁶ führt eine Mittelschule und nimmt Schülerinnen und Schüler mit Wohnsitz im Kanton Zürich auf.

Das 1999 erlassene Mittelschulgesetz sah vor, dass hinsichtlich der Subventionen eine Verordnung die Einzelheiten regeln soll (Mittelschulgesetz §37). Diese Verordnung ist vom Regierungsrat des Kantons Zürich am 29. Januar 2003 erlassen worden. Hier wird nochmals genauer bestimmt, wer subventionsberechtigt ist. Ausbildungsangebote nichtstaatlicher Mittelschulen können subventioniert werden, wenn

- sie den staatlichen Bildungsauftrag unterstützen oder das Bildungsangebot der staatlichen Mittelschulen ergänzen,
- ihr Abschluss schweizerisch anerkannt ist,
- die Vorgaben, welche die welche die Ausbildungsqualität an staatlichen Mittelschulen sicherstellen, eingehalten werden,
- sichergestellt ist, dass die Schülerinnen und Schüler keinen pädagogisch oder weltanschaulichen Einflüssen ausgesetzt sind, die den Zielen des Zürcher Bildungswesens grundlegend widersprechen,

²⁵³ <http://www.sis-zh.ch/>

²⁵⁴ <http://www.hullschool.ch/de/index.cfm>

²⁵⁵ <http://www.lfz.ch/>

²⁵⁶ <http://mypage.bluewin.ch/jszurich/>

- die Schulgelder die von der Bildungsdirektion festgelegten Beträge nicht überstiegen
(Verordnung über Subventionen, §1).

Die Subventionen werden in Form von Schülerpauschalen ausgerichtet. Berechtig sind nur Schülerinnen und Schüler, deren Eltern bei Beginn der Ausbildung ihren zivilrechtlichen Wohnsitz im Kanton Zürich haben. Festgelegt wird die Schülerpauschale unter Berücksichtigung des Ausbildungsangebotes der jeweiligen Schule. Berechnet wird die Pauschale nach den für die staatlichen Mittelschulen geltenden Grundsätzen. Sie beträgt höchstens einen Drittel der Schülerpauschale, die im Vorjahr an staatliche Mittelschulen ausgerichtet worden ist (Verordnung über Subventionen §3-5).²⁵⁷

Die Nachfrage wird gesteuert durch die schweizerische Anerkennung des Abschlusses. Wie weit damit Anreize geschaffen werden, das nichtstaatliche Angebot im Bereich der Mittelschulen auszubauen, ist fraglich. Mit der Regel der schweizerischen Anerkennung kann das 1891 durch den Regierungsrat konzessionierte Freie Gymnasium Zürich subventioniert werden, ebenso die anderen beiden nichtstaatlichen Gymnasien im Kanton Zürich, die Hull's School Ltd. oder das Lycée Français jedoch nicht. Wenn das Angebot durch staatliche Subventionierung verbreitert werden soll, das ist dies nur möglich mit Schulen, die über eine gesamtschweizerische Anerkennung verfügen.

Die Subventionen *können* gesprochen werden. Eine Garantie besteht ausdrücklich nicht. Politisch muss überlegt werden, wie die nichtstaatlichen Anbieter, die über die gesamtschweizerische Anerkennung verfügen, in Zukunft behandelt werden sollen, wenn sie mit erfolgreichen eigenen Profilen zur Qualität der gymnasialen Matur beitragen. Die Frage ist vor allem wegen der Finanzierung heikel. Wenn es keine zusätzliche Ressourcen gibt, müssten die für die Subventionierung der nichtstaatlichen Mittelschulen erforderlichen Mittel aus dem jetzigen Budget der staatlichen Mittelschulen entnommen werden. Subventionen an nichtstaatliche Mittelschulen sind für das Jahr 2008/2009 ein Entwicklungsschwerpunkt in der KEF-Planung²⁵⁸ der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (KEF Nr. 7305).

5.8. Einzelne Entwicklungsprojekte

Abgesehen von den verschiedenen Massnahmen zur Qualitätssicherung sind in den Gymnasien des Kantons Zürich seit 2001 zwei Entwicklungsprojekte unternommen worden, die direkt den Unterricht betrafen. Das grössere Projekt ist der „zweisprachige Unterricht an Mittelschulen,“ der an verschiedenen Kantonsschulen einen zusätzlichen Ausbildungsgang darstellt, jedoch nicht als ein neues Maturitätsprofil verstanden werden darf. Das kleinere Projekt ist die erste Erprobung eines „Selbstlernsemesters“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland Wetzikon. Über beide Projekte liegen inzwischen Evaluationsberichte vor, so dass Beurteilungen und Empfehlungen möglich sind.

Ein weiteres Projekt betrifft die Einführung von gemeinsamen Aufnahmeprüfungen zunächst der Untergymnasien und dann aller gymnasialer Lehrgänge. Damit ist das

²⁵⁷ Subventionen können von der Bildungsdirektion gekürzt oder verweigert werden, wenn die Beitragsgesuche verspätet oder unvollständig eingereicht werden und die Schule Weisungen und Auflagen der Bildungsdirektion trotz ;Mahnung missachtet (Verordnung über Subventionen §6).

²⁵⁸ Konsolidierter Entwicklungs- und Finanzplan des Kantons Zürich (KEF) 2005-2008.

Prüfungswesen der Gymnasien insgesamt berührt. Das Projekt der Aufnahmeprüfungen liegt in der Entwurfsfassung vor. Das Prüfungswesen der Gymnasien insgesamt ist abgesehen von den Daten der EVAMAR-Untersuchung bislang kaum Thema grösserer Studien gewesen, entsprechend sind nur sehr vorläufige Schlussfolgerungen möglich. Das Thema muss im Zusammenhang mit Standards und vergleichenden Prüfungen gesehen werden, die im Kanton Zürich bislang nicht üblich sind.

5.8.1. Zweisprachiger Unterricht

Im Schuljahr 2004/2005 führten zehn Zürcher Kantonsschulen²⁵⁹ den Bildungsgang „Zweisprachige Maturität.“ Es handelt sich um ein Immersionsprojekt, das im Wintersemester 2001/2002 mit drei Schulen begonnen wurde. Ein zweisprachiger Maturitätsgang ist an sich nichts Neues, das Liceo Artistico führt eine solche bikulturelle Ausbildung (Deutsch-Italienisch) seit vielen Jahren mit grossem Erfolg. Neu sind deutsch-englische Maturitätsgänge, die inzwischen an Gymnasien im gesamten deutschen Sprachraum angeboten werden, wenngleich in durchaus unterschiedlicher Form und Ausrichtung.

Auch an Schweizer Gymnasien ist das Angebot nicht einheitlich. Im Kanton Zürich beginnen die zweisprachigen Ausbildungen frühestens nach der Probezeit und erstrecken sich je nach Schule auf zwei bis dreieinhalb Jahre. Die Ausbildung wird innerhalb eines an der jeweiligen Schule vorhandenen Maturitätsprofils angeboten. Neben dem eigentlichen Fach Englisch werden mindestens zwei Maturitätsfächer ebenfalls in englischer Sprache unterrichtet. Die übrigen Fächer werden weiterhin in deutscher Sprache erteilt. Voraussetzung für die Zulassung ist die bestandene Aufnahmeprüfung und ein guter Notendurchschnitt insbesondere in den sprachlichen Fächern.

Während der fünfjährigen Pilotphase besteht kein Anspruch auf Übernahme auch bei Erfüllung der Zulassungsbedingungen. Die Pilotphase sieht ein eingeschränktes Angebot von einer Klasse pro Jahrgang und Schule vor, damit Faktoren für Erfolg oder Misserfolg des Versuchs ausprobiert werden können. Je nach Ausgang des Versuchs ist eine Generalisierung möglich, die auch Optionen für deutsch-französische und deutsch-italienische Maturitätsgänge enthalten können.

Die Ziele des Projekts wurden vom Mittelschul- und Berufsbildungsamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wie folgt beschrieben: Die zweisprachige Maturität befähigt die Schülerinnen und Schüler dahingehend, dass sie

„in den immersiv unterrichteten Fächern bessere und umfassendere Englischkenntnisse in allen vier Teilfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) ... erwerben, einen souveränen Umgang mit komplexem fremdsprachigem Stoff ... pflegen“ und „über den Erwerb von guten Englischkenntnissen das Verständnis für kulturelle Verschiedenheit ... vertiefen“ können.

Auf diese Weise verfügen sie über ein „umfassenderes englischsprachiges Fundament.“ Im Blick auf ihre weiteren Studien und auch bezogen auf Berufe mit

²⁵⁹ Kantonsschule Rychenberg Winterthur, Kantonsschule Im Lee Winterthur, Kantonsschule Birch Zürich, Literargymnasium Rämibühl Zürich, Mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl Zürich, Realgymnasium Rämibühl Zürich, Kantonsschule Wiedikon, Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene Zürich, Kantonsschule Küsnacht sowie Kantonsschule Enge Zürich.

internationaler Ausrichtung „können sie in der internationalen Arbeits- und Austauschsprache Englisch angemessen kommunizieren“ und sind in der Lage, „in spontanen Situationen mit Englisch sprechenden Gesprächspartnern souveräner, selbstverständlicher und selbstbewusster zu reagieren“ (OBERHOLZER/WIDER 2003).

Die Datenerhebung für die Evaluation dieses Projekts wurde vom 18. November bis 17. Dezember 2004 durchgeführt. Sie betraf neun von den zehn Schulen, darunter acht, die alle sieben Teilerhebungen durchführen liessen. Für jede der untersuchten Immersionsklassen wurde eine Kontrollgruppe bestimmt. Befragt wurden alle beteiligten Immersionslehrkräfte sowie die Lehrkräfte der Kontrollgruppen, die Schülerinnen und Schüler, die Schulleitungen sowie die Leitungen der örtlichen Immersionsprojekte. Das Erhebungsdesign umfasste vier verschiedene Module mit insgesamt sieben Teilprojekten, darunter auch Unterrichtsvideos und Interviews mit den Lehrpersonen.

Im Ergebnis entstand ein differenziertes Bild. Zum Zeitpunkt der Evaluation hatten neun von zehn Pilotschulen den neuen Ausbildungsgang implementiert, die zehnte Schule hatte die Implementation noch nicht abgeschlossen und wurde entsprechend nicht berücksichtigt. Am Ende der Versuchsphase konnte kantonsweit zu jedem Maturitätsprofil ein deutsch-englischer Ausbildungsgang angeboten werden. Die Situation stellt sich in den einzelnen Schulen allerdings ganz unterschiedlich dar. Das zeigt sich etwa an der Nachfrage. Bestimmte Schulen konnten ihre Immersionsklassen nur mit Mühe überhaupt füllen, andere mussten interessierte Schülerinnen und Schüler gezielt wegberaten, also hatten weit mehr Anmeldungen als Plätze zur Verfügung standen. Die meisten Interessierten hatten sich für sprachliche Maturitätsprofile entschieden und unterscheiden sich in soziodemographischer Hinsicht kaum von ihren Mitschülern.

Die Akzeptanz des deutsch-englischen Lehrgangs ist bei allen Beteiligten sehr hoch. In der Befragung der Schülerinnen und Schüler gibt nur 5.5% derjenigen, die in Immersionsklassen unterrichtet werden, an, sie würden den Ausbildungsgang gerne wechseln. In den Kontrollklassen sagt dies 15.5% der Schülerschaft. Auf die Frage, ob der gewählte Ausbildungsgang der richtige für sie sei, antwortete 95.5% der Schülerinnen und Schüler in den Immersionsklassen positiv, in den Kontrollklassen waren dies 83.8% (HOLLENWEGER/MAAG MERKI/STEBLER/PRUSSE/ROOS 2005, S. 29). Dabei muss natürlich die besondere Motivation von „Pilotklassen“ berücksichtigt werden, die wissen, dass sie etwas Neues ausprobieren sollen.

Die Projektverantwortlichen wie die beteiligten Lehrkräfte sehen eine „hohe bis sehr hohe Projektakzeptanz“ der Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 28) und stehen auch selbst hinter dem Projekt (ebd., S. 30). Die Gründe für die Teilnahme am Immersionsprojekt sind überwiegend das allgemeine Interesse an Sprachen, das spezielle Interesse für Englisch, die neue Art des Englischerwerbs und erst dann die instrumentelle Bedeutung für Karrieren oder das weitere Studium (ebd., S. 32). Die Gruppe, die auf eine Teilnahme verzichtet hat, gibt eine ähnlich hohe Affinität zu Sprachen an, aber ein geringeres Interesse für die neue Art des Englischerwerbs. Auch die instrumentelle Bedeutung des neuen Ausbildungsgangs wird geringer eingeschätzt, wobei für den Verzicht wohl auch eine Rolle gespielt hat, dass kaum Empfehlungen anderer vorlagen (ebd.).

Die Immersionskonzepte unterscheiden sich zwischen den einzelnen Schulen stark. Wohl finden sich im Angebot der Zürcher Gymnasien alle fünf Maturitätsprofile, aber dies in unterschiedlicher Verteilung. Fünf Gymnasien bieten Immersionslehrgänge im neusprachlichen Profil an, drei Gymnasien im altsprachlichen Profil, je zwei in Wirtschaft

und Recht sowie im musischen Profil und ein Gymnasium im mathematisch-naturwissenschaftlichen Profil. Zumeist beginnt der Immersionsunterricht im 9. Schuljahr nach der Probezeit, gelegentlich aber auch schon im Untergymnasium oder in der 10. Klasse. Die Zahl der Immersionsfächer steigt mit der Klassenstufe an, das verbreitetste Immersionsfach in der 11. und 12. Klasse ist Mathematik. Auch Geschichte, Geografie, Biologie, Chemie und Physik sind häufige Immersionsfächer. Dagegen bieten nur einzelne Schulen Immersionsfächer Wirtschaft und Recht, Sport, Musik oder Bildnerisches Gestalten an (ebd., S. 35).

Verschiedene Schulen bieten zusätzliche Unterstützung an, etwa separate Englischkurse mit besonderer Förderung für einzelne Schülerinnen und Schüler, Sprachaufenthalte oder Intensivkurse vor Beginn und auch während des Lehrgangs und schliesslich Vorbereitungskurse für bestimmte Zertifikate. Die bei Eintritt abverlangten „guten Sprachkenntnisse“ werden kaum mit Noten präzisiert. Die Aufnahmeverfahren hängen sehr von der Grösse der Schule und den vor Ort praktizierten Selektionsverfahren ab. Auch die Funktionsbestimmung ist unterschiedlich: „Während die einen Schulen den Immersionsunterricht als Instrument der Begabtenförderung sehen, wehren sich andere entschieden gegen eine solche Praxis. Gewisse Schulen wollen primär sprachbegabte Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern, andere möchten künftigen Ingenieuren das Studium an der ETH und im Ausland erleichtern, selbst (oder gerade wenn) sie nicht so sprachbegabt sind“ (ebd., S. 36).

Über den Unterricht wird Folgendes festgehalten: Die Schülerinnen und Schüler sind in besonderer Weise leistungsbereit und stellen eine besondere Auswahl dar. Die Lehrpersonen haben ihre neue Aufgabe freiwillig übernommen, sie sind für die Arbeit in Immersionsklassen sprachlich wie didaktisch vorbereitet worden, „fühlen sich (der) Aufgabe gewachsen, unterrichten gerne und sind überzeugt vom Erfolg des Immersionsunterrichts“ (ebd., S. 45). Die an der Kodierung der Videos beteiligten fachdidaktischen Experten bescheinigen den aufgezeichneten Lektionen in Englisch, Geschichte und Mathematik ein „hohes sachliches Anspruchsniveau“ (ebd.).

„Es wird in hohem Tempo viel und anspruchsvoller Stoff behandelt. Der Unterricht in den Immersionsklassen ist inhaltlich und sprachlich lehrreich und wird relativ abwechslungsreich gestaltet. Er ist aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler wesentlich anspruchsvoller und anregender als der Unterricht in den Kontrollklassen. Interessant ist ferner die Tatsache, dass die Immersionsklassen in den Fächern Mathematik und Geschichte/Geografie mehr Englisch-Fortschritte wahrnehmen als im Englischunterricht“ (ebd., S. 45/46).

Die Wahrnehmung der Fortschritte ist von der tatsächlich erreichten Kompetenz zu unterscheiden. Der Unterricht in den Immersionsklassen wird stark von den Lehrpersonen gesteuert. Pro Unterrichtseinheit werden in aller Regel zwei oder drei Lehrformen kombiniert. Die Auswertung der Videos zeigt, dass Methoden, bei denen die Lehrpersonen mit der ganzen Klasse interagiert, den grössten Teil der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Gemessen am Resultat wird also effektiver Frontalunterricht erteilt, der sich die hohe Motivation der Pilotklassen zunutze macht. Der auf die Lehrperson zentrierte Unterricht wird ergänzt durch Partner- oder Gruppenarbeit sowie Phasen der Einzelarbeit. Das deckt sich mit Befunden der Befragung der Schülerinnen und Schüler. Auch hier wird deutlich, dass Lehrformen wie Freiwahlarbeit, Projektunterricht, Werkstattunterricht oder Internetrecherchen kaum vorkommen, was auch für die Kontrollklassen gilt (ebd., S. 46).

Im Blick auf die fachlichen Ausbildungsziele gibt es zwei relevante Befunde: Die Fortschritte der Immersionsklassen in Englisch sind früh feststellbar und zugleich nachhaltig. In den Sachfächern lässt sich verglichen mit den Kontrollklassen kein Leistungsunterschied feststellen. In den Immersionsklassen lernen die Schülerinnen und Schüler schneller und besser Englisch, aber nicht schneller und besser Mathematik, Geografie oder Geschichte. Wer einen zweisprachigen Maturitätsgang besucht, weist durchschnittlich bereits im 10. Schuljahr bessere Englischkompetenzen auf als sie in der 12. Klasse aufzufinden sind. Das Niveau der englischen Sprachkompetenz variiert mit der Jahrgangsstufe, nicht jedoch mit der Schule. Alle Klassen desselben Schuljahres erbringen ähnliche Englischleistungen, obwohl die Aufnahmekriterien divergent waren und die Lehrgänge heterogen (ebd., S. 62/63).

Das ist tatsächlich ein „bemerkenswertes“ Ergebnis (ebd., S. 63), auch weil in den Immersionsklassen bei den Englischfortschritten keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen waren. Das gilt ebenso für die getesteten Englischfertigkeiten: Zwischen Hör- und Leseverstehen sowie Sprachwissen besteht kein Unterschied. Einzig die Dauer zählt, bei offenbar gleich bleibendem Niveau des Unterrichts: „Je länger die Schülerinnen und Schüler bilingualen Unterricht erlebt haben, desto besser sind ihre Englischkenntnisse“ (ebd.). Daran sind allerdings die Fächer unterschiedlich beteiligt. Es gibt keinen anteiligen Effekt, der zwischen den Immersionsfächern gleich wäre.

Mit einer multiplen Regressionsanalyse ist untersucht worden, ob die Wahrnehmungen zum Englischunterricht in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Testleistungen der Schülerinnen und Schüler stehen (ebd., S. 65). Gemäss dieser Analyse hat der englische Fachunterricht in Immersionsklassen die grösste Bedeutung für die Entwicklung englischer Kompetenzen, der englische Unterricht in Mathematik dagegen weniger und der englische Unterricht in Geschichte und Geografie noch weniger. Am wichtigsten für die tatsächlich erreichten *Leistungen* der Schülerinnen und Schüler in Englisch sind die Erfahrungen im Englischunterricht (ebd., S. 66). Einen geringeren, aber ebenfalls bedeutsamen Einfluss üben Lernerfahrungen im immersiven Mathematikunterricht aus.

Wegen der sehr heterogenen Stichprobe kann dieser Befund jedoch nicht überbewertet werden, zudem sind die Fächer unterschiedlich lang unterrichtet worden (ebd., S. 67). Andererseits steht und fällt das Konzept des Immersionsunterrichts mit zusätzlichen Effekten aus den Fächern. Sonst könnte man es mit zusätzlichen Lektionen für das Fach Englisch bewenden lassen. Dieser Schluss liegt auch deswegen nahe, weil die fachspezifischen Leistungen der Kontrollgruppe zum Beispiel in Geschichte in etwa die gleichen sind (ebd., S. 68).

Aus dieser Analyse leiten sich die folgenden Empfehlungen ab:

1. Weiterentwicklung des Konzepts zweisprachiger Maturitätsgänge zur Profilierung der einzelnen Schulen.
2. Keine Generalisierung zum jetzigen Zeitpunkt.
3. Öffnung von Optionen für weitere zweisprachige Lehrgänge.
4. Verstärkung der Kooperation mit Schulen im Zielland.

Die beiden letzten Empfehlungen lassen sich wie folgt erläutern: Wenn englischer Immersionsunterricht erfolgreich ist, so kann dies ein anderer Immersionsunterricht auch sein. Das Zürcher *Liceo artistico* verfährt so seit Aufnahme des Schulbetriebs am 21. August 1989. Französischer Immersionsunterricht ist ebenfalls denkbar, etwa in Kooperation mit dem Lycée Française. Die Schulen sollten sich für weitere Optionen öffnen und gezielte

Entwicklungspolitik betreiben, die dem eigenen Profil zugute kommt. Dabei sollte auch eine Kooperation aus Schulen im Zielland verstärkt betrieben werden.

Schweizer Gymnasien rechnen derzeit Studienaufenthalte ihrer Schülerinnen und Schüler etwa an einer amerikanischen High School nicht an, weil dort das Schweizer Niveau unterschritten wird. Das ist in aller Regel zutreffend, sollte aber kein Hindernis sein für eine verstärkte Kooperation mit bestimmten Schulen im Zielland. In dem Auslandjahr liegt der stärkste Effekt für die Beherrschung der englischen Sprache (KÖLLER/BAUMERT/CORTINA/TRAUTWEIN/WATERMANN 2004) und vermutlich auch der grösste persönliche Veränderungswert der gesamten Schulzeit. Sprachen lernt man umso besser, je mehr man in sie eintauchen kann. Daraus würde folgen, dass die Mittelschulen versuchen sollten, mit Partnerschulen Sprachaufenthalte im jeweiligen Zielland zu organisieren. Sporadisch ist das bereits heute der Fall.

Gute Erfahrungen liegen auch vor im Blick auf Jahresaufenthalte oder andere Formen des längeren Austausches mit Partnerschulen in der in der französischen oder italienischen Schweiz. Diese Kontakte gilt es zu verstärken und je nach Situation auch für den Immersionsunterricht zu nutzen. Die letztlich erreichte Sprachkompetenz hängt stark vom Angebot ab, im Zielland kommunizieren zu lernen und auf authentische Weise die fremde Kultur zu erfahren.

5.8.2 Selbstlernsemester

Im Gymnasium Zürcher Oberland in Wetzikon wird seit dem Herbstsemester 2004/2005 zum ersten Mal ein Versuch mit einem „Selbstlernsemester“ durchgeführt, über den bereits eine externe Evaluation vorliegt (BINDER/FELLER-LÄNZLINGER 2005). Der Versuch betraf die fünfte Klasse des Langzeitgymnasiums und wurde in drei von zehn Klassen durchgeführt. Während des gesamten Halbjahres erhielten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Grundlagenfächern Deutsch, Mathematik, Französisch und Englisch, im Schwerpunktfach (Griechisch, Latein oder Physik) sowie im Fach Sport keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht. Sie mussten ohne tägliche und direkte Anleitung durch die Lehrkräfte lernen.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (ebd., S. 7).

Die Ergebnisse werden im Vergleich mit einer Kontrollgruppe wie folgt beschrieben:

1. Die vorgegebenen Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.
2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.

3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten von den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler gibt an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als im gewohnten Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

Einige Lehrkräfte sagten in den Interviews: „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ... Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ... Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindringen“ (ebd., S. 26).

Aus dieser Analyse leiten sich folgende Empfehlungen ab:

1. Fortführung des Projekts und genaue Evaluation des Versuchs
2. Bei gleich bleibend guten oder noch besseren Ergebnissen Freigabe der Lernform für alle interessierten Schulen.
3. Kein Ersatz für Unterricht, den Lehrpersonen erteilen.
4. Klare Zielorientierung in Richtung selbständiges Lernen in Fachdomänen des Gymnasiums.
5. Abkoppelung von politischen Sparvorgaben.

Der Zürcher Bildungsrat hat beschlossen, diesen singulären Versuch fortzusetzen und weiter Erfahrungen mit dieser innovativen Lernform zu sammeln. Nach einer abschliessenden Evaluation wird dann zu entscheiden sein, ob die Form des Selbstlernsemesters für alle interessierten Schulen frei gegeben wird. Das setzt gleich bleibend gute und möglichst noch bessere Ergebnisse voraus, wobei abzuwarten bleibt, wie sich Schülerkohorten verhalten, die nicht mehr zur „Pioniergeneration“ zählen.

Die Form des Selbstlernsemesters wird nur dann auf bleibende Akzeptanz bei den Lehrkräften stossen, wenn sie nicht als Ersatz für normalen Unterricht angesehen wird. Das begrenzt den Einsatz dieser didaktischen Form, die nur als Ergänzung Sinn macht. Grössere Möglichkeiten zur Einsparung sind aufgrund der komplexen Anforderungen mit dem Selbstlernsemester nicht gegeben, eher im Gegenteil. Die Begründung kann daher auch nicht fiskalischer Natur sein, sondern verlangt einen klaren Bezug zu den didaktischen und pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen des Gymnasiums.

Das Selbstlernsemester kann in dieser Hinsicht vor allem Ziele des autonomen Lernen befördern, wie sie für Universitätsausbildungen abverlangt werden. Hier wäre ein neues Gefäss gegeben für das Zusammenspiel von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, das in vielen Evaluationen vermisst wird. Insbesondere könnten Lernstrategien erprobt werden, die im normalen Unterricht nicht oder nur marginal zum Einsatz kommen. Ein ähnlicher Effekt ist ja auch mit der Maturaarbeit erreicht worden. Vorausgesetzt ist dabei immer, dass die fachliche Qualität des Lernens nicht geschmälert, sondern gestärkt wird.

Flexibilisierungen des regulären Unterrichts können auch auf anderen Wegen erreicht werden. Eine Möglichkeit unterhalb eines ganzen Semesters wären „Kompaktwochen,“ in denen während einer Woche ein ganzes Fach gelehrt wird. Die Idee ist für die Volksschule des Kantons Graubünden entwickelt worden und liesse sich auf andere Schularten übertragen. Der Unterricht in der Kompaktwoche entspricht einer Jahreslektion. Er könnte mit Elementen des eigenständigen Lernens angereichert werden und ähnlich organisiert sein wie das Selbstlernsemester. Der Unterricht konzentriert sich auf das eine Fach und erlaubt ganz andere Verknüpfungen als der vom stündlichen Wechsel der Fächer geprägte Unterricht (Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartment Graubünden 2005, S. 8f.). Auch diese Form ersetzt nicht den Regelunterricht, aber kann ihn wirkungsvoll ergänzen, nicht zuletzt im Blick auf die Arbeits- und Lerntechniken.

5.8.3. Aufnahmeprüfungen

Der Regierungsrat des Kantons Zürich hat am 11. Mai 2005 in einer Antwort auf eine parlamentarische Anfrage vom 14. Februar 2005 eine Verbesserung des Aufnahmeverfahrens zu den Untergymnasien angekündigt. Es geht um zwei Massnahmen, die Abschaffung des prüfungsfreien Neueintritts im Falle einer Relegation einerseits und die Einführung einer kantonal einheitlichen Aufnahmeprüfung andererseits. Die zweite Änderung ist substantiell, denn bislang konnte jede einzelne Schule die Aufnahmeprüfung inhaltlich wie organisatorisch selbst bestimmen. Eine kantonale Regelung gibt es bislang nicht.

Die beiden einschlägigen Reglemente beziehen sich auf die Promotionen und die Maturitätsprüfung, nicht jedoch auf die Aufnahmeprüfung, und zwar weder bezogen auf das zweijährige Untergymnasien noch auf die vierjährigen Lehrgänge. Im Mittelschulgesetz vom 13. Juni 1999 heisst es nur: „Der Regierungsrat legt die Bedingungen für die Aufnahme in die Mittelschulen fest. Die definitive Aufnahme ist vom Bestehen einer Prüfung und einer Probezeit abhängig“ (Mittelschulgesetz Art. 14). Zuständig für die Reglemente der Promotionen und der Abschlussprüfungen ist der Bildungsrat.

Der Regierungsrat verweist in seiner Antwort darauf, darauf, dass „das Langzeitgymnasium einem Bedürfnis von Eltern und Jugendlichen“ entspricht, worauf das Angebot der Zürcher Sekundarstufe I auch eingestellt sei. Eine Regulierung des Angebots etwa durch einen Numerus clausus sei nicht angezeigt. Auch „schärfere Auswahl der künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten“ dränge sich nicht auf, weil die statistischen Daten auf sehr stabile Verhältnisse verweisen. In den letzten fünfzehn Jahren seien verteilt auf den ganzen Kanton gerade einmal 3% *mehr* Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in ein Langzeitgymnasium übergetreten.

Ein Problem sei allerdings die regionale Verteilung. In etwa einem Dutzend Schulgemeinden würden deutlich mehr Übertritte stattfinden. Zumeist seien dies solche Gemeinden, in denen bereits seit Jahrzehnten überdurchschnittlich hohe Übertrittsquoten festgestellt werden konnten. Allerdings treten rund 40% der zur Aufnahmeprüfung angemeldeten Kandidatinnen und Kandidaten gar nicht an, und rund 10% derer, die die Prüfung bestanden haben, scheiden am Ende des Probehalbjahres wieder aus.

Das deckt sich genau mit den oben referierten Daten. Der Grund für die Einführung einer einheitlichen Aufnahmeprüfung kann nicht die Verschärfung der Selektion sein, denn das System *ist* hoch selektiv. Vielmehr geht es um gleiche Anforderungen für gleiche

Berechtigungen, also um eine Art Standardisierung. Die Frage ist, welche Folgen dieser Schritt hat, den andere Kantone im Übrigen längst vollzogen haben.²⁶⁰ In der Konsequenz wären alle Aufnahmeprüfungen zu vereinheitlichen, aber dann bleibt die Frage, warum nicht auch die Abschlussprüfungen einheitlich erfolgen sollen, bis hin zur oben erwähnten Form der Zentralmatur nach deutschem oder französischem Vorbild. Das aber wäre eine Beschneidung der Schulautonomie und würde unmittelbar die Frage externer Prüfungsbüros aufwerfen.

Diese Frage sollte gründlich diskutiert werden. Nach deutschen Erfahrungen steigert ein Zentralabitur die Leistung, jedoch müssen dabei andere Verhältnisse beachtet werden. Deutsche oder österreichische Gymnasien kennen weder Aufnahmeprüfungen noch Probehalbjahre, sie haben in aller Regel geringere Ressourcen und kennen weniger strikte Prüfungsanforderungen. Daher ist die These der Leistungssteigerung durch zentrale Prüfungen nicht generalisierbar. In der Schweiz bestehen ganz andere Qualitätsvoraussetzungen sowie ein unterschiedliches Prüfungswesen. Zudem sind die Grössenverhältnisse anders. Soll eine stärkere inhaltliche Standardisierung des Prüfungswesens erreicht werden, so ist das eher durch Abstimmung als durch Zentralisierung zu erreichen.

Der regelmässige Beizug von externen Expertinnen und Experten zu den Maturitätsprüfungen ist ein Element, das in Deutschland oder Österreich fehlt, im Kanton Zürich aber vorgeschrieben ist (Reglement für die Maturitätsprüfungen §10). Damit wird eine gewisse unabhängige Kontrolle erreicht, ohne einer Zentralisierung das Wort zu reden. Dies gilt umso mehr, als die Expertinnen und Experten in aller Regel nicht aus Lehrberufen stammen.²⁶¹ Die Zürcher Gymnasien sind in der Durchführung der Maturitätsprüfungen relativ frei. Die Prüfungsaufgaben stellen die Fachlehrpersonen im Einvernehmen mit der Schulleitung, die Schulleitung erlässt den Prüfungsplan, die Prüfungsnote wird von der prüfenden Lehrperson gemeinsam mit dem Experten oder der Expertin festgelegt.

Der Zürcher Regierungsrat geht davon aus, dass nur einem ganz seltenen Fall der Besuch eines Untergymnasiums aus curricularen Gründen zwingend ist. Wer im altsprachlichen Profil Griechisch lernen will, muss nach der sechsten Primarklasse in ein Untergymnasium wechseln. In allen anderen Maturitätsprofilen kann der Weg zur Matur auch über die Sekundarstufe der Volksschule erreicht werden, eine entsprechende Leistungsklassifizierung vorausgesetzt. Das Untergymnasium wird nach gymnasialen Standards mit einem differenzierten Fachlehrersystem geführt. Dies System sind nur Schülerinnen und Schüler gewachsen, die bereits über die „notwendige persönliche und intellektuelle Reife verfügen.“ Für diese Kinder ist das Langgymnasium die „geeignete Schulform“ (Auszug aus dem Protokoll 2005).

Ein Numerus Clausus für das Untergymnasium, wie er seit 20 Jahren im Kanton St. Gallen üblich ist und wie er 2005 im Kanton Glarus eingeführt wurde, wird nicht ins Auge gefasst. In St. Gallen werden jedes Jahr nur zwei Klassen geführt und die Prüfungsanforderungen sind so, dass nur diese beiden Klassen gefüllt werden. Ein Bundesgerichtsentscheid hat diese Praxis mit dem Hinweis bestätigt, dass es sich um einen

²⁶⁰ Etwa im Kanton St. Gallen: Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen: Mittelschulen Aufnahmeprüfungen 2006. Die Aufnahmeprüfung in die erste Klasse der Kantonsschule am Burggraben St., Gallen gilt als freiwilliges Angebot im Bereich der Begabtenförderung und steht nur kantonalen Schülerinnen und Schülern offen. Die Prüfung zur Aufnahme in die erste Klasse des Gymnasiums ((Maturität) erfolgt an fünf Standorten in verschiedenen Fächern nach kantonalen Richtlinien (ebd., S. 19ff.).

²⁶¹ Die Praxis ist unterschiedlich. Im Kanton Glarus etwa wirken als Expertinnen und Experten in erster Linie die vom Regierungsrat gewählten Mitglieder der ständigen Maturitätsprüfungen mit (Reglement für die Maturitätsprüfungen an der Kantonsschule Glarus Art. 9).

relativen Numerus Clausus handele, weil die Aufnahmeprüfung, der den Zugang zu dem vierjährigen Gymnasiallehrgang öffnet, jeder Schülerin und jedem Schüler nach der zweiten Sekundarschulklasse offen stehe (Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen 2005, S. 11).

Ein Numerus clausus ist nicht unproblematisch. Von der Kantonsschule Glarus sind im Jahre 2005 16 Schülerinnen und Schüler abgewiesen worden, obwohl sie die Aufnahmeprüfung in das Untergymnasium bestanden haben. Angesichts der Zahlen liegt eine solche Massnahme für den Kanton Zürich nicht nahe. Dagegen erscheint es sinnvoll, wenn die Aufnahmeprüfung eine gewisse Standardisierung erfährt, damit bei Beginn gleiche Qualitätserwartungen angelegt werden. Bei der Abschlussprüfung wird die je von der Schule erreichte Qualität geprüft, was auch im Blick auf allgemeine Standards der Gymnasialfächer gelten würde. Das Prüfungswesen der Zürcher Gymnasien ist organisatorisch ausgereift und stellt ein bewährtes System dar, das im Blick auf Standards und Tests weiterentwickelt werden kann.

Zum Prüfungswesen gehört schliesslich auch die Frage, ob die Grundlagenfächer Naturwissenschaften sowie Geistes- und Sozialwissenschaften weiterhin mit einer integralen Note bewertet werden sollen. Die EVAMAR-Daten legen eine Abkehr von diesem Prinzip und eine Rückkehr zur Einzelfachbenotung nahe. Auf der Basis dieser Befunde wäre eine Revision des MAR anzuraten. Die Sprachlastigkeit des MAR - drei Sprachfächer werden einzeln benotet - dürfte allerdings erhalten bleiben. Aber durch diese Massnahme könnten zumindest die einzelnen Naturwissenschaften aufgewertet werden.

6. Dokumente und Literatur

Dokumente

Änderung des Volksschulgesetzes (als Folge der Reform der Sekundarstufe I). Botschaft und Entwurf des Regierungsrates an den Kantonsrat von Solothurn. RRB 2004/2621 vom 21.12.2004.

Antwort des Regierungsrates des Kantons Luzern auf die Anfrage Bernhard Blöchlinger und Mit. über die Zukunft der Gymnasialstufe im Kanton Luzern (Nr. 137) vom 26. Januar 2004. Antwort vom 11. April 2005.

Ausbildungs- und Prüfungsordnung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife der Freien und Hansestadt Hamburg (APO-AH) vom 22. Juli 2003. Zuletzt geändert durch Verordnung vom 6. 12. 2004. http://hh.juris.de/hh/gesamt/ReifeAPO_HA.htm

Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich. Sitzung vom 11. Mai 2005. 689. Anfrage (Bedeutung des gestuften Bildungswegs).

Bericht und Antrag des Regierungsrates des Kantons Zürich an den Kantonsrat zum Postulat KR-Nr. 54/2003 betreffend Bericht zur Situationsanalyse der Sekundarstufe I vom 20. Juni 2005.

Beschlüsse der Vorstandssitzung des deutschen Philologen-Verbandes in Saarbrücken am 31. Mai 1957. In: Die Höhere Schule Bd. X, H., 7 (1957), S. 152-156.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Entwicklungs- und Finanzplanung KEF 2005-2008. Zürich 2004.

Bildungsperspektiven: Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule: Szenarien 2005-2015. Bearb. v. J. BABEL. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2005.

Bildungsstatistik Schweiz : Öffentliche Bildungsausgaben 2002. Bearb. v. K. MÜHLEMANN/E. MOSER. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 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.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Hochschulbericht Band 2. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2002.

Die Schulen im Kanton Zürich. Herausgegeben von der Abteilung

Bildungsplanung/Bildungsstatistik. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2004.

Education in Japan. An Overview. O.J.

http://www.asahai-net.or.jp/^^ja8i-brtl/edu_in_japan.htm

EDK Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Diplommittelschulen (DMS) vom 25. Februar 1999.

EDK Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 12. Juni 2003.

Erziehungsdepartment des Kantons St. Gallen: Mittelschulen Aufnahmeprüfungen 2006: Orientierung über Termine, Ausbildungsgänge und Prüfungsanforderungen. St. Gallen 2005.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang vom 9. bis 12. Schuljahr im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Bern: ED 2005.

<http://www.erz.be.ch/klm>

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Kantonale Lektionentafel für die vierjährige Gymnasialausbildung. <http://www.bzl-langenthal.ch/medien/LektafelKLM.pdf>
- Erziehungs- Kultur- und Umweltschutzdepartment Graubünden: „Mehr Tiefe als Breite“ in der Bündner Volksschule. Version vom November 2005. Chur 2005.
- Gesetz über die Volksschule und die Vorschulstufe (Volksschulgesetz) des Kantons Zürich vom 11. Juni 1899.
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.
- Higher Education in the Nordic Countries. 2003. http://www.abo.fi/norden/welcom_e.htm
- International Standard Classification of Education: ISCED 1997. Paris: UNESCO1997.
- Kantonale Vorgaben zur Maturität. Zürich 1996. „
- Kommission Gymnasium-Universität (KGU)/Commission gymnase-université (CGU) 1985: 10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung (Artikel 7 MAV). 10 thèses relatives à l'actuel article 7 de l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM). In: Von der „Mittelschule von morgen“ zur Maturitätsreform 1995. De l'„enseignement secondaire de demain“ à la réforme de la maturité 1995. Bern: EDK/CDIP 1996, S. 142-159.
- Leitfaden für die Maturaarbeit. Kantonsschule Schaffhausen. <http://www.kanti.ch/bildung.tpl>
- Leitfaden zur Maturaarbeit. Gymnasium Liestal. <http://www.gymliestal.ch/>
- Lehrplan der Kantonsschule Oerlikon genehmigt vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 17. November 1999. <http://www.ksoe.ch/lernangebot/index/Lehrplan.pdf>
- Maturitätsarbeit: Richtlinien und Wegleitung. 2004. Kantonsschule Wiedikon. <http://www.ks-wiedikon.ch/Pro/matarb.richtlin.html>
- Maturaarbeit Leitfaden (revidierte Ausgabe 2003/04). Literargymnasium Rämibühl. <http://www.lgr.ch/programm/maturaarbeit/leitfaden.html>
- Maturitätsprüfungsreglement des Gymnasiums, erlassen vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen am 24. Juni 1998.
- Mittelschulgesetz des Kantons Zürich vom 13. Juni 1999.
- Mittelschulverordnung des Kantons Zürich vom 26. Januar 2000.
- National Report on Youth Policy in Norway. Oslo: Barne- og Familiedepartementet 2003.
- Promotionsreglement für die Gymnasien des Kantons Zürich vom 10. März 1998.
- Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlungen an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1994.
- Rat der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). Brüssel: EU 2003. <http://www.register.consilium.eu.int/pdf/de/03/st08/st08981de03.pdf>
- Reglement für die Maturitätsprüfungen an der Kantonsschule Glarus (Maturitätsreglement) vom 24. Januar 1996.
- Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement MAR) vom 16. Januar 1995. (Letzte Änderung vom 29. Dezember 1999.)
- Reglement über die Aufnahme in die Diplommittelschulen des Kantons Schwyz vom 3. Juni 2002.
- Regelement für die Aufnahme in die Diplommittelschulen des Kantons Zürich vom 22. April 1986 (Stand August 1999).
- Reglement für die Maturitätsprüfungen an den Gymnasien des Kantons Zürich vom 10. März 1998.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 162: Vorausberechnungen der Schüler- und Absolventenzahlen 2000 bis 2020. Bonn: EDK 2002.

Urteil des Gerichtshofes der Europäischen Gemeinschaften (Zweite Kammer) vom 7. Juli 2005.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 7. Juni 1990 über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden Schulen. Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl Nr. 56/2003. http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/reifepruefung/vo_rp_ah

Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäss § 26 b SchVG – APO-GOST) vom 5. Oktober 1998 zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Februar 2001 (SGV.NRW. 223)

Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsverordnung, MAV) vom 22. Mai 1968. (Stand vom 1. April 1988.)

Verordnung über die Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung) vom 30. November 1998 (Stand am 21. Dezember 2004).

Verordnung über Subventionen an nichtstaatliche Mittelschulen des Kantons Zürich vom 29. Januar 2003.

Verzeichnis der Schulen, deren Maturitätsausweise vom Bund und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkannt sind. In: Bundesblatt Nr. 11 (2004), S. 1260-1272.

Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005. (noch nicht in Kraft)

Vorgaben der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II vom 10. April 2005.

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.

BENJAMIN, G.: Japanese Lessons: A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children. New York: New York University Press 1998.

BERNING, E.: Hochschulen und Studium in Italien. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung 2002.

BIAGI, M.: Università e orientamento al lavoro del doporiforma: verso la piena occupabilità. In: Diretto delle Relazioni industriali 2002, S. 343-356.

BIFFL, G.: Der Bildungswandel in Österreich in den neunziger Jahren. In: WIFO-Monatsbericht Nr. 6 (2002), S. 377-384.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich Bildungsplanung: Interner Bericht: Wie gehen Mittelschulen mit Rückmeldungen aus externen Evaluationen um? Ergebnisse einer Rektorenbefragung und Hintergrundinformationen. März 2005. Ms. Zürich:

Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2005.

BINDER, H.-M./TRACHSLER, E.: *wif!* - Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule.“ Externe Evaluation. Luzern: Interface 2002.

BINDER, H.-M./FELLER-LÄNZLINGER: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Zürich: Interface 2005.

BOHNSACK, F.: Der gegenwärtige Stand der schwedischen Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. IV, Nr. 1 (1958), S. 28-42.

COHEN, D.K./RAUDENBUSH, St. W./LOWENBERG BALL, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. MOSTELLER/R. BORUCH (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.

CORADI VELLACOTT, M./WOLTER, St. C.: Equity in the Swiss Education System: Dimensions, Causes and Policy Responses. National Report from Switzerland Contributing to the OECD's Review „Equity in Education.“ Aarau: Swiss Coordination Centre for Educational Research 2004.

Das aargauische Gymnasium im Überblick. Aarau: Staatskanzlei, Zentrale Dienste o.J.

Das finnische Schul- und Ausbildungswesen. FINFO Nr. 3 (2002). Helsinki: Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten 2002.

Die Bildungssysteme in Finnland, Schweden und Österreich. Beitrag zu einer Bildungsdiskussion, die über PISA II hinausgeht - mit besonderer Berücksichtigung kompensatorischer Aspekte und der Förderung der Weiterbildung. Wien: Gewerkschaft der Privatangestellten 2005.

Die Fachmittelschulen im Kanton Zürich. Bericht der Leitung des Projekts „Die Fachmittelschulen im Kanton Zürich“ vom 20. Dezember 2004. Ms. Zürich 2004.

DÖBERT, H./HÖRNER, W./VON KOPP, B./MITTER, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag 2002.

DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen: Meyer&Meyer Fachverlag 2005.

EGELN, J./ECKERT, Th./HEINE, Chr./KERST, Chr./WEITZ, B.: Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Mannheim/Hannover: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung/Hochschul-Information-System GmbH 2003. (= Studien zum Innovationssystem Deutschlands Nr. 4-2004)

Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht der Phase 1. Bern; EDK/BBW 2004.

Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Kantonsrückmeldung II - Zürich. Bern/Genève: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern/ Service de la recherche en éducation Genève 2004.

FEND, H.: Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für das Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. In: S. LARCHER/J. OELKERS (Hrsg.): Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2003, S. 29-38.

FONTOLLIET, P.-G.: Une maturité de demain. Objectifs et réalités d'une réforme. In: Von der „Mittelschule von morgen“ zur Maturitätsreform 1995. De „l'enseignement secondaire de demain“ à la réforme de la maturité 1995. Bern : EDK/CDIP 1996, S. 47-60.

FORNECK, H. J./SCHRIEVER, F.: Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern: Haupt 2001

GÄBLER, Chr.: Grundbildender Unterricht an Schulen in Finnland. Unterricht für alle Schüler von Klasse 1 - 9. <http://christoph-gaebler.de/finnland.htm>

GONON, Ph.: Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern u.a. 1998. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 20)

GROB, A./MAAG-MERKI, K.: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern et. al.: Peter Lang 2001. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 31)

HANNOVER, B./KESSELS, U.: Self-to-Prototype Matching as a Strategy for Making Academic Choices. Why High School Students Do Not Like Math and Science. In: Learning and Instruction 14 (2004), S. 51-67.

- HEINE, Chr./SPANGENBERG, H./SOMMER, D.: Studienberechtigte 2004. Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung. Vorauswertung der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang im Zeitvergleich. Hannover: HIS 2005.
- HÖDL, E.: Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz. Wien/Graz: Böhlau Verlag 2002. (= Studien zu Politik und Verwaltung, Band 77)
- HOLLENWEGER, J./MAAG MERKI, K./STEBKER, R./PRUSSE, M./ROSS, M.: Schlussbericht Evaluation „Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen“. Ms. Zürich: FS&S et. al. 2005.
- HUMPHREYS, A./POST, T./ELLIS, A.: Interdisciplinary Methods: A Thematic Approach. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company 1981.
- JACOBS, H.H.: Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development 1989.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J./CORTINA, K.S./TRAUTWEIN, U./WATERMANN, R.: Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analyse am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), S. 679-700.
- KRONIG, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Schulklassen. Habilitationsschrift Universität de Fribourg. Ms. Freiburg 2005.
- LANDERT, Ch./STAMM, M./TRACHSLER, E.: Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Teil I: Synthese. Zürich Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1998.
- LANG, B./POINTINGER, M.: Das selbst gesteuerte Lernen der österreichischen Jugendlichen. In: C. Reiter/G. Haider (Hrsg.): PISA 2000 - Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck: Studienverlag 2002, S. 101-104.
- LAUER, Ch.: Bildungspolitik in Frankreich. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung 2003. (DiscussionPaper No. 03-43).
- 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.: 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.
- MAAG MERKI, K./HALBHEER, U./KUNZ, A.: „Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB)“. Profile von Zürcher Mittelschulen. Ms. Zürich: FS&S 2005.
- MANGOLD, M./OELKERS, J.: Fachdidaktik. Informationen und Einschätzungen zum Stand von Forschung und Entwicklung. Expertise zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Bern August 2000. Vervielf. Ms. Bern: ED 2000.
- MOSER, U.: Klassenscockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6.Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassenscockpit im Schuljahr 2002/2003. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2003.
- MOSER, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.

- NOTTER, P./ARNOLD, C.: Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialdirektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft 2003.
- OBERHOLZER, B./WIDER, M.: Ziele und Begleiterscheinungen des Pilotprojekts „Einführung der zweisprachigen Maturität an Zürcher kantonalen Mittelschulen.“ Zürich: Mittelschul- und Berufsbildungsamt 2003.
- OECD Länderexamen der nationalen Bildungspolitiken: Tertiäre Bildungspolitik Schweiz. Paris/Bern: OECD/Gruppe für Wissenschaft und Forschung 2003.
- OECD: Review of the Swiss Tertiary Education System. Examiner's Report. Paris: OECD 2003.
- OELKERS, J.: Friedrich Nietzsches Basler Vorträge im Kontext der deutschen Gymnasialpädagogik. In: Nietzscheforschung. Ein Jahrbuch, hrsg. v. V. GERHARDT/R. RESCHKE Band 11 (2005).
- OELKERS, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2006.
- OPILIK, U./SAILER, K./WYSS, M.: Fachmittelschulen in der Deutschschweiz. Ms. O.O. 2005.
- PÄTZMANN, M.: Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft. Dargestellt und diskutiert am Beispiel der Abschlüsse in Architektur und Betriebswirtschaft. Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2005.
- RIPHAHN, R.T.: Die schweizerische Bildungspolitik unter Effizienz- und Wachstumsgesichtspunkten. Hintergrundpapier. Ms. Basel: WWZ 2003.
- RÖSNER, E.: Schulentwicklung in NRW. Rahmenkonzept einer Allgemeinen Sekundarschule. Schulstrukturelle Konsequenzen aus demographischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Erfordernissen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten für den Verband Bildung und Erziehung (VEB) Landesverband Nordrhein-Westfalen Mai 2005. Dortmund: VBE-Verlag 2005.
- RYAN, P.: The School-to-Work Transition Twenty Years On: Issues, Evidence and Conundrums. In: OECD (Ed): Preparing Youth for the 21st Century: Issues, Evidence and Conundrums. Paris. OECD 1999, S. 437-458.
- SCHLÖGL, P./LACHMAYR, N.: Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung 2004.
- SEMPERT, W.: Die Lektionendotation der Maturitätsfächer nach der schweizerischen Reform von 1995. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Abteilung Bildungsplanung und Evaluation 2005.
- SPORN, B./AEBERLI, Chr.: Hochschule Schweiz. Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld. Zürich: Avenir Suisse 2004.
- STERN, D./WAGNER, D. A. (Eds.): International Perspectives on the School-to-Work Transition. Cresskill, N.J.: Hampton Press 1999.
- STUTZ-DELMORE, S.: Entwicklung der Maturitätsabschlüsse im Kanton Zürich. In: Statistische Berichte des Kantons Zürich Heft 4 (2000), S. 51-63.
- Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Herausgegeben vom Referat Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.
- Von der „Mittelschule von morgen“ zur Maturitätsreform 1995. De l'„enseignement secondaire de demain“ à la réforme de la maturité 1995. Bern : EDK/CDIP 1996.
- SCHWERI, J./MÜHLEMANN, S./PESCIO, Y./WALTHER, B./WOLTER, St./ZÜRCHER, L.: Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung. Chur/Zürich: Rüegger 2003.
- STEINBERG, L.: Beyond the Classroom. Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do. New York: Touchstone Books 1997. (erste Ausg. 1996)

Überprüfung des Gymnasialangebots im Kanton Luzern. Schlussbericht. Zug: PHZ Zug/IBB 2004.

WEINERT, F.E.: Concepts of Competence. Contribution within the OCED-Project Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 1999.

WEST, L./STAUB, F. C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.

ZAHNER ROSSIER, C. (Hrsg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2004.