

Jürgen Oelkers

## *Wie viele Maturanden braucht die Schweiz? \*)*

### *1. Die falsche Frage*

Haben Sie den richtigen Referenten eingeladen? Mein Vortrag nämlich beginnt mit dem Bekenntnis, dass er die falsche Frage hat. Eigentlich hätte ich ihn dann gar nicht halten dürfen, und wenn ich jetzt weitermachen will, muss ich alles tun, um den Eindruck zu vermeiden, dass Sie sich mit dem Thema tatsächlich auch den falschen Referenten eingebrockt haben. Dieser Referent stammt, wie man hört, nicht aus der Schweiz, weiss aber, dass man gut daran tut, vor einem Schweizer Publikum die Unterschiede zu betonen und bei den Gemeinsamkeiten vorsichtig zu sein. Das gilt für die Sprache und das Sprechtempo, aber auch für die Bildung; nur weil das gleiche Wort verwendet wird, muss die Sache ja nicht gleich sein. „Bildung“, will ich sagen, hat in Deutschland einen anderen Bedeutungsrahmen als in der Schweiz.

- In Deutschland stehen die **Gymnasien** im Zentrum der bildungspolitischen Auseinandersetzung.
- In der Schweiz dagegen wird mit Leidenschaft über die **Volksschule** gestritten, eine Schulform, die es in Deutschland gar nicht mehr gibt.
- Der Grund für diesen Unterschied ergibt sich aus dem Tatbestand, dass die **Achse des schweizerischen Bildungssystems** seit Ende des 19. Jahrhunderts zwischen Volksschule und Berufsbildung liegt.

Das war früher in Deutschland ganz ähnlich, die weitaus meisten Schulabgänger machten einen Volksschulabschluss und absolvierten danach eine Berufslehre. Heute verfügen fast 50% eines Jahrgangs über einen Hochschulzugang, also können an Fachhochschulen und Universitäten studieren. Die Zahl steigt seit 40 Jahren kontinuierlich an und sie ist politisch gewollt.

Wie in Deutschland, so gibt es inzwischen auch in der Schweiz zwei Abschlüsse, die zum Studium berechtigen, nämlich die Berufsmatur und die gymnasiale Matur. Wiederum ist der Unterschied zwischen beiden Ländern beträchtlich. In der Schweiz ist nur etwa ein Drittel eines Jahrgangs berechtigt, an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten zu studieren. Zudem berechtigt ein Fachhochschul-Abschluss nicht, wie in Deutschland, zu einem weitergehenden Studium an Universitäten ohne Auflagen. In der Schweiz muss man fehlende Kompetenzen nachholen und das kann bis zu zwei Jahre Nachstudium erfordern. Die Berechtigung führt also nicht automatisch zu einem Anschluss.

---

\*) Vortrag in der Kantonsschule Wetzikon am 11. Mai 2011.

Trotz dieser Unterschiede ist auch in der Schweiz die so genannte „gymnasiale Maturitätsquote“ seit 1980 gestiegen.<sup>1</sup> Genauer gesagt:

- Sie hat sich von 1980 bis 2009, also in dreissig Jahren, verdoppelt.
- Während die Quote 1980 landesweit bezogen auf den Jahrgang bei 10,6% lag, liegt sie nunmehr bei 19,4%.
- Und während 1980 noch **mehr** Männer als Frauen die schweizerische Maturität erwarben, waren es 2009 **weit mehr** Frauen als Männer.
- Zum ersten Mal war dies der Fall im Jahre 1995, seitdem gibt es stetig mehr Maturandinnen als Maturanden.

Sind das nun *zu viele* oder *zu wenige*? Ich fürchte, die Frage ist falsch gestellt, obwohl - oder weil - sie so medial so dominant ist. Das scheinbar zentrale bildungspolitische Problem lässt sich nicht einfach in Zahlen und Relationen fassen, weil es keine Idealgrösse und nicht einmal wirklich einen Grenzwert gibt. Die Frage nach dem „zu wenig“ oder „zu viel“ ist beliebt, aber nicht aussagekräftig, auch weil man keine guten Antworten finden wird. Man kann die Maturitätsquote nicht isoliert für sich betrachten, sondern muss sie auf das Bildungssystem beziehen. Entscheidend ist dann, ob die Passung im System stimmt und wie die Qualität gehalten werden kann.

## 2. PISA und das Postulat der Chancengleichheit

Aber die internationale Diskussion wird von Zahlen bestimmt, die mit *Quoten* und nicht oder nur nachgeordnet mit *Qualitäten* zu tun haben. Regelmässig wirft daher die „Organisation for Economic Co-operation and Development“, die OECD in Paris, bestimmten Ländern vor, sie produzierten zu wenig gymnasiale Abschlüsse und würden daher den Anschluss an die internationale Entwicklung verlieren. Die Schweiz hat, nimmt man rein die Zahl der gymnasialen Maturitätsabschlüsse, eine sehr niedrige Quote, ohne dass ich den Eindruck habe, das Land wäre dadurch nicht imstande, Anschlüsse an internationale Entwicklungen zu halten. Allerdings geht es dabei um Produktion und Arbeitsmarkt, nicht lediglich um die höchsten Bildungsabschlüsse.

Oft wird bei den Vergleichen der Schulabschlüsse unterschlagen, dass in der Schweiz auf der Sekundarstufe II andere als maturitäre Abschlüsse bestehen, die mit guten Berechtigungen verbunden sind und von der weit grösseren Zahl von Jugendlichen auch erreicht werden. Der Eindruck der Rückständigkeit entsteht nur dann, wenn Abschlüsse verglichen werden, die zum Hochschulzugang berechtigen. Und dabei wird wiederum unterschlagen, dass anders als in anderen Ländern eine Hochschulausbildung das Schweizer Beschäftigungssystem bislang nicht dominiert.

Qualität wird auch auf anderem Wege erzeugt, und man braucht keine gymnasiale Maturität, um in bestimmten Sparten erfolgreich zu sein. Andererseits erreichen auch nicht zu viele Absolventen die Hochschulreife, ein „akademisches Proletariat“ ist nicht entstanden, weil es keine Inflation der Abschlüsse gibt. Zudem ist es kostengünstiger, bei Knappheit Akademiker aus dem Ausland anzuwerben statt alle selbst auszubilden. Bei einem offenen Arbeitsmarkt und im Blick auf englischsprachige Berufsfelder wird der Eigenbedarf immer

---

<sup>1</sup> Alle Angaben nach Bundesamt für Statistik.

weniger absehbar, so dass die Zahl der tatsächlich benötigten Akademiker sich nicht mehr auf die Zahl der heimischen Studienplätze beziehen lässt.

Die Forderung nach einer signifikant höheren Maturitätsquote hat wenig mit den realen Beschäftigungsverhältnissen und viel mit der Forderung nach egalitären Bildungschancen zu tun. Die erste PISA-Studie aus dem Jahre 2001 hat in den deutschsprachigen Ländern erneut die Frage der „Chancengleichheit“ aufgeworfen und sie mit gleicher Verschulung für alle zusammengebracht. Das soll, so lauten bestimmte Voten, mit Gesamtschulen nach skandinavischem Vorbild erreicht werden. Begründet wird dies mit dem Rang aller dieser Systeme, besonders Finnlands, im PISA-Ranking. Die finnische Schule ist eine Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der DDR-Einheitsschule, sie zeigt im Durchschnitt bessere Ergebnisse und wird daher oft als Vorbild empfohlen.

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

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

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

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

Aber was genau ist mit „Chancengleichheit“ gemeint? „Chancen“ im Bildungssystem sind nicht einfach in einer bestimmten Summe vorhanden und können dann in gleichen Portionen verteilt werden. Die „Gleichheit“ betrifft nicht eine genau gleiche Menge für alle. Für alle oder fast alle Schüler

- „gleich“ ist im schweizerischen System
- das Jahr der Einschulung,
- der Zugang zur Primarschule
- und die Anzahl der Pflichtschuljahre;
- alles andere ist ungleich.

Die Dauer des Schulbesuchs, die erworbene Bildungsqualität, die Berechtigung am Ende der Schulzeit sind je nach Bildungsgang verschieden. Ungleich sind bereits die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Schule. Ungleich ist auch

die Qualität der Lehrkräfte, die Ressourcen der verschiedenen Schulen, die Unterstützung durch die Eltern, die Wahl der Lehrmittel und vieles mehr. Schon zwei verschiedene Gymnasien definieren unterschiedliche Lernchancen. Systemimmanent ist also nicht Gleichheit, sondern Ungleichheit.

Davon zu unterscheiden sind die Abschlüsse. Wer gleiche oder annähernd gleiche Abschlüsse will, muss das heutige System der differenzierten Berechtigungen ausser Kraft setzen und so die Selektion verlagern. Die Frage der Chancengleichheit wird seit dem 19. Jahrhundert zugespitzt auf die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht (Oelkers 2006). Nur das scheint Chancengleichheit auszumachen, also nicht zum Beispiel gleiche Chancen, im Falle von Lernrückständen effizient gefördert zu werden, sondern die möglichst hohe Verteilung der obersten Abschlüsse.

- Es ging bei allen Veränderungen der Bildungssysteme im deutschen Sprachraum seit den ersten Schulgesetzen zu Beginn des 19. Jahrhunderts immer um den *Abstand der Berechtigungen*.
- Wenn sich das ändern soll, muss sich das System ändern.
- Andererseits stellen Berechtigungen Chancen auf dem Arbeitsmarkt dar, die nicht dadurch besser werden, dass die Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird.

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

Das immer wieder herausgestellte finnische System der Gesamtschule sieht neun Jahre gemeinsamen Unterricht vor, in dem eine grundlegende Bildung für alle vermittelt wird. 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 Sekundarschulabschluss. 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 erfüllt ist, was auch heissen kann, die Schulzeit um ein Jahr zu verlängern, wenn die Ziele nicht erreicht werden.

Die Selektion findet auf der Sekundarstufe II statt, also nach dem PISA-Test. Hier gibt es zwei dreijährige Zweige, einen gymnasialen in Richtung Universität und einen berufsbildenden in Richtung nicht-akademischer Arbeitsmarkt. Berufslehren gibt es in Finnland kaum, die Ausbildung findet in Berufsschulen statt, Durchlässigkeit zwischen Gymnasien und Berufsschulen gibt es de facto nicht, die berufliche Ausbildung kennt eine hohe Drop-Out-Quote und bezogen auf das Studium spielt auch in Finnland die soziale Herkunft eine entscheidende Rolle. In Finnland studieren weit mehr Kinder aus Akademiker-Familien als in allen anderen Ländern der Europäischen Union.

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

In Finnland ist nur die durchschnittliche Qualität der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I höher als in der Schweiz, und dies auch nur soweit, wie der PISA-Test reicht, der ja weder musische noch sprachliche Kompetenzen misst, sportliche Leistungen nicht berücksichtigt und auch keinen Platz hat für handwerkliches Geschick. Es ist ein stark eingeschränkter Test in Allgemeinbildung. Getestet wird Lesen, nicht Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, nicht Deutsch oder Englisch. Die Qualität der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit sagt jedoch über die Verwendbarkeit des Gelernten auf dem Arbeitsmarkt wenig aus, wie überhaupt fraglich ist, von schulischen Kompetenzen mehr oder weniger direkt auf deren nachschulische Nutzung zu schliessen.

Um nur die PISA-Testbereiche zu nehmen:

- Lesen ist allgemein verwendbar und verlangt fast überall hohe Kompetenzen.
- Das ist in Mathematik und in den Naturwissenschaften nur dort der Fall, wo wirkliche Anschlussverwendungen gegeben sind.
- „Use it or lose it“, sagen die Neurophysiologen.

### 3. Die Maturitätsquote und der Arbeitsmarkt

Die Zahlen für die eidgenössische Entwicklung der Maturitätsquote müssen vor dem Hintergrund grosser kantonaler Unterschiede verstanden werden. Wenn im Jahre 2009 19.4% eines Jahrgangs den Schulbesuch mit einer Maturitätsprüfung an einem Gymnasium abschlossen, dann beschreibt das einen Durchschnitt, der wohl längerfristig einen gemeinsamen Trend in Richtung Wachstum voraussetzt, aber die historisch gegebenen Unterschiede zwischen den Kantonen nicht einfach angleicht.

- Im Kanton Bern etwa lag die Maturitätsquote im Jahre 1980 bei 7,0% eines Jahrgangs, während sie im Jahre 2009 bei 19,0% lag.
- Der Kanton Zürich lag im Jahre 1980 bei 12,5%, also höher als im Kanton Bern; die Quote stieg in Zürich bis 2009 aber nur auf 17,3% und liegt damit unter dem Landesdurchschnitt.
- Grosse Steigerungsraten verzeichnen vor allem die Innerschweizer Kantone, Luzern etwa hatte 1980 eine Quote von 5,8%, die bis 2009 auf 18,7% anstieg.

---

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

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

Demgegenüber stieg die Quote im Kanton Solothurn in dreissig Jahren nur von 9,0% auf 14,3%. Ähnliche Zahlen gelten etwa auch für den Kanton St. Gallen und noch tiefer liegt der Kanton Aargau, wo im Jahre 1980 9,5% eines Jahrgangs die gymnasiale Maturitätsprüfung bestanden. Im Jahre 2009 betrug die Zahl 13,6%.

Für den Tessin und die Romandie gelten andere Zahlen:

- Im Tessin lag die Quote der Gymnasialmaturität 1980 bei 17,0% und 2009 bei 30,2%. Das ist der Schweizer kantonale Spitzenwert.
- In Genf machten 2009 29,2% des Jahrgangs die gymnasiale Matur.
- In der Waadt waren es 24,2% und im Jura 19,9%.

Alle diese Werte liegen über dem Landesschnitt, zum Teil weit darüber, und verweisen auf eine kantonal unterschiedliche Politik der Entwicklung der Gymnasien. Zum Teil hat das auch mit den Entwicklungen in Italien und in Frankreich zu tun, wo doppelt so viele Abschlüsse erreicht werden. Mehr als sechzig Prozent eines Jahrgangs machen die *maturità* bzw. das *baccalaureat générale*.

Was in der Schweiz zwischen 2000 und 2005 stark zugenommen hat, sind die Berufsmaturitäten. Die diesbezüglichen Abschlüsse machten im Jahre 2009 12,0% aller Abschlüsse auf dem Niveau der Sekundarstufe II aus. Inzwischen gibt es noch den Abschluss der Fachmaturität, der im Jahre 2009 allerdings nur 1,1% der Abschlüsse erreichte. Insgesamt wurden im Jahre 2009 30.664 Maturitätszeugnisse vergeben. So viele Personen können studieren und die weitaus meisten werden es auch.

Die bildungspolitische zentrale Frage ist, wie gesagt, ob 30.664 Zeugnisse genug sind, ob die Sättigungsgrenze bereits erreicht ist oder ob weiter ausgebaut werden soll. Der Bund kann die Entwicklung nur bedingt steuern, die grossen Unterschiede erklären sich dadurch, dass die Mittelschulen, sofern sie keine Privatschulen sind, von den Kantonen unterhalten werden. Das Harmos-Abkommen (Interkantonale Vereinbarung 2007) gilt für die Kantonsschulen nicht, und strittig ist, wie weit die Langzeitgymnasien von den Folgen des Abkommens - etwa dem Deutschschweizer Lehrplan 21 - betroffen sind.

Um die Frage der Maturitätsquote diskutieren zu können, lohnt ein Blick auf den Arbeitsmarkt. Die Lage auf dem Arbeitsmarkt wird monatlich vom Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) erfasst und öffentlich gemacht.

- Die Arbeitslosenquote lag im März 2011 bei 3,4% aller Erwachsenen. Im Vorjahr waren es 4,2%.
- Die Jugendarbeitslosenquote lag im gleichen Monat bei 3,5%, also nur unwesentlich höher als die generelle Arbeitslosenquote.
- Im Vorjahr waren noch 4,8% aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Beschäftigung (EVD 2011).

Mit „Jugendarbeitslosigkeit“ wird die Arbeitslosigkeit von beschäftigungsfähigen Personen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren bezeichnet. Der Rückgang hat zu tun mit der raschen Bewältigung der Finanzkrise, mit einem diversifizierten und flexiblen Arbeitsmarkt, aber auch mit einem robusten System der Berufsbildung. Die Jugendarbeitslosenquote ist im europäischen Vergleich ohne Beispiel. Das Land mit der geringsten Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union sind die Niederlande, deren Quote in etwa doppelt so hoch liegt wie in der Schweiz.

Die beiden Hauptplayer in der internationalen Bildungssteuerung sind wie gesagt die Weltbank und die OECD. Beide versuchen, das internationale Bildungssystem zu homogenisieren, durch gezielte Investitionen einerseits, statistische Vergleiche sowie Länderexamen andererseits.

- Die OECD berichtet regelmässig über die Qualität des schweizerischen Bildungssystems und veröffentlicht ihre diesbezüglichen Einschätzungen.
- Regelmässig wird dabei die Qualität der schweizerischen Berufsbildung gelobt und die geringe Maturitätsquote beklagt.
- Ein Zusammenhang zwischen beiden Quoten wird in aller Regel nicht gesehen, obwohl dieser Zusammenhang evident ist.

Hinter den Beobachtungen der OECD steht eine Theorie, die sich aus Elementen der Wissensgesellschaft und des Humankapitals zusammensetzt. Die Idee ist, dass in der künftigen Gesellschaft Wissen (Know-how) die entscheidende Rolle spielt, genauer gesagt die ständige Verbesserung des Wissens durch Forschung einerseits und ansteigende Bildung andererseits.

- Beides wird auf die Universitäten bezogen und mit der These zusammengebracht,
- dass der Wissensgesellschaft der Zukunft umso besser gedient ist, je höher die Bildungsabschlüsse ausfallen.
- In dieser Hinsicht hat die Schweiz ganz tiefe Zahlen und bildet in den entsprechenden Statistiken immer das Schlusslicht.

Die Theorie der Wissensgesellschaft ist in sehr allgemeiner Hinsicht nicht zu bestreiten. Die ständige Verbesserung des Know-hows und die Anreicherung von Problemlösungen durch Forschung sind notwendige und unumgängliche Aufgaben der Zukunft. Über den Arbeitsmarkt ist damit allerdings noch nichts ausgesagt, und vor allem wird nicht beachtet, welche Rolle der Wissensumschlag in den Betrieben spielt und mit welchen Qualifikationen das Personal angestellt, bzw. weitergebildet wird.

Zahlen aus Frankreich oder Italien zeigen, dass rein schulische Berufsausbildungen in aller Regel am realen Arbeitsmarkt vorbei konzipiert sind und eher die Jugendarbeitslosigkeit erhöhen, als wirklich Stellen schaffen. In dieser Hinsicht sind Länder im Vorteil, die sich nicht einfach auf die PISA-Ideologie der möglichst hohen Abschlüsse verlassen und so die Bildung akademisieren. Letztlich kommt es überall darauf an, nachhaltige Wege in den Arbeitsmarkt zu schaffen.

- Das System der dualen Berufsbildung, bei dem der grössere Teil der Ausbildung in den Betrieben erfolgt, hat hier offenkundig einen entscheidenden Vorteil.
- Die Schulen bestimmen nicht allein über die Ausbildung.
- Eine duale Berufsbildung gibt es nur in den deutschsprachigen Ländern einschliesslich Südtirol.
- Überall sonst steigt mit der Verschulung auch die Arbeitslosigkeit.

Die im europäischen Vergleich einmalig niedrige Maturitätsquote in der Schweiz erklärt sich auch aus dem Umstand, dass niemand einen gymnasialen Abschluss machen muss, weil es genügend Alternativen gibt. Das ist in Deutschland oder Österreich anders, dort haben

die Gymnasien keine wirkliche Konkurrenz und so auch keinen Entwicklungsanreiz. Berufsbildung ohne Matur ist ein Ab- und nicht ein Aufstieg. Wer in der Schweiz *nicht* studiert, vermindert nicht eo ipso seine Chancen, auch weil Fort- und Weiterbildung in den Betrieben zu den notwendigen Qualifikationen führen können, ohne lange Zeiten des Studiums in Kauf nehmen zu müssen. Unter „Chancengleichheit“ kann also nicht einfach verstanden werden, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler einen gymnasialen Maturitätsabschluss machen sollten.

Eine hohe Allgemeinbildung garantiert keine Beschäftigung. Die Jugendarbeitslosigkeit steigt europaweit, unabhängig davon, ob das Schulsystem gegliedert ist oder nicht. Interessant ist, dass Gesamtschulsysteme offenbar in dieser Hinsicht keine besseren Chancen bieten.<sup>4</sup>

- In Finnland, also dem System mit der besten Allgemeinbildung, lag die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Jahre 2000 bei 21,4 Prozent und ist bis heute nicht gesunken.
- Die Quote lag im April 2011 bei 21,3 %.
- Italien, ein Land mit einem schlechten Gesamtschulsystem, hatte im Jahre 2004 26.3 % Jugendliche ohne Beschäftigung, im April 2011 waren es 28.4%.
- Der EU-Durchschnitt im gleichen Monat lag bei 20,7%.

Die Quote lag in Österreich, also einem Land mit einem gegliederten Schulsystem, im Jahre 2000 bei 4,4 Prozent. Sie stieg bis 2005 auf 7,5% an und lag im April 2011 bei 9,4%. Deutschland hatte im Jahr 2000 9,0 Prozent Arbeitslose in der Altersgruppe unter 25 Jahren (Isenhard 2001). 2005 lag diese Quote bei etwas über 10%<sup>5</sup>, sie sinkt seitdem und liegt im April 2011 bei 8,2%, was vor allem mit sinkenden Werten bei den Schulabbrechern erklärt werden kann.<sup>6</sup> Nur wer einen Schulabschluss erreicht, hat echte Arbeitsmarktchancen.

- Den niedrigsten Wert aller EU-Länder halten die Niederlande mit 2004 6.6% arbeitslosen Jugendlichen.
- Die Quote betrug im April 2011 6,9% und hat sich in sieben Jahren also nur geringfügig erhöht.
- Der Wert liegt aber um fast drei Prozentpunkte *höher* als in der Schweiz, einem Land mit einem gegliederten Schulsystem und einer geringen Quote gymnasialer Maturität.

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

<sup>4</sup> Zahlen nach Jugendarbeitslosenquote (2011). Die Quelle ist EUROSTAT.

<sup>5</sup> <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

<sup>6</sup> „Schulabbrecher“ sind in Deutschland Personen ohne Abschluss in der 9. Klasse. Die Quote lag 2001 landesweit bei 9,7% und sank bis 2008 auf 7%.

Die linearen Berechnungen von Ausbildungserfolg und Höhe des Abschlusses auf der einen sowie Einkommensgewinne auf der anderen Seite sind inzwischen einer Kritik unterzogen worden, die die ökonomische Prognose hinter PISA fraglich erscheinen lässt (Wolf 2002). Träfe diese Prognose zu, dann müsste die Schweiz ein armes Land sein, aber eine vergleichsweise geringe Maturitätsquote könnte auch ein Erfolgsfaktor sein, weil das System nicht dazu zwingt, hohe Abschlüsse aus Verlegenheit zu suchen oder weil die Politik es verlangt.

Die englische Bildungsökonomin Alison Wolf hat das Problem so beschrieben: Es gibt natürlich gute Gründe, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die OECD-Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist.

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

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

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

In diesem Rahmen müssen sich die Schweizer Gymnasien bewegen. Die Frage, wie viele Maturandinnen und Maturanden „genug“ sind, kann nicht mit einer bestimmten Zahl beantwortet werden, sondern muss vor dem Hintergrund des Gesamtsystems und seiner Selektionsstufen betrachtet werden. Dafür lässt sich folgende Prognose abgeben: In der Schweiz wird es auch in Zukunft eine selektive Schule geben, die die Verteilung der Schülerinnen und Schüler an Berechtigungen bindet und sie nicht dem Arbeitsmarkt oder den Universitäten überlässt.

- Eine selektionsfreie Gesamtschule, die das Gymnasium umschliesst oder auflöst, wird nicht kommen.
- Mit dem HarmoS-Abkommen entsteht eine Basisstufe und so eine achtjährige kantonale Gesamtschule mit drei Stufen.
- An sie schliessen sich wie bislang zwei selektive Sekundarstufen an.
- Die meisten Jugendlichen erreichen den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Sekundarstufe I.

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

#### 4. *Qualität der gymnasialen Bildung*

Die über die Gymnasien in der Schweiz vorliegenden Evaluationen lassen bei aller Vorläufigkeit doch gewisse Schlüsse zu. 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, wird die „zeitliche Belastung durch die Schule“ zentral gewichtet, die kaum Raum lasse für die Entwicklung persönlicher Interessen (Befragung 2001, S. 22). Man muss sich anstrengen, aber ist offenbar auch zufrieden.

- Die Gymnasien werden vornehmlich als Institutionen für die Vermittlung *kognitiver* Fähigkeiten wahrgenommen,
- wobei klare Prioritäten die Wahrnehmung und die Praxis des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler bestimmen.
- Sie berechnen ihre Chancen, teilen sich ihre Zeit und wägen Aufwand und Ertrag ab, also handeln rational.

Die Schulen sind Leistungsschulen und werden auch so wahrgenommen, wenngleich nicht immer im Sinne der Erwartungen der Lehrkräfte. Aber das ist normal, die Schülerinnen und Schüler stellen sich mit ihren eigenen Erwartungen auf die Schule ein und setzen nicht etwa linear die Ziele des Unterrichts um, und sei dieser auch noch so gut.

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

Das lässt sich an einigen Indikatoren gut zeigen. Die „Erwartungen der Schülerschaft“ an ein Schulfach spielen eine erhebliche Rolle beim Zustandekommen der Leistung, wobei die Erwartungen sich wesentlich darauf beziehen, wann ein Fach ernst zu nehmen ist und wann nicht. Offenbar spielen neben dem Rang der Fächer im Curriculum der Gymnasien Tests und Noten eine zentrale Rolle, die von den Schülern im Blick auf Zeitaufwand und Leistungsverhalten kalkuliert werden.

- Viele haben dabei die rote Linie der gewichteten Noten vor Augen, die - wie knapp auch immer - erreicht werden muss.
- „Leistung“ ist für nicht wenige Schüler keineswegs die je optimale Anstrengung, sondern das Erreichen der genügenden Ziellinie.
- Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Ressourcen gezielt ein und suchen Streueffekte zu vermeiden.

Trotz dieses aus Sicht des gymnasialen Bildungsideals nicht gerade überzeugenden Befundes erhalten die Zürcher Gymnasien in den bisher vorliegenden Ehemaligenbefragungen<sup>7</sup> gute Noten im Blick auf das für das Studium bei Eingang notwendige Fachwissen und die darauf bezogene Studierfähigkeit. Die vorletzte Befragung aus dem Jahre 2006 bestätigt diesen Befund weitgehend. Die allgemeine Zufriedenheit mit den Schulen ist nach wie vor hoch, unverändert ist die gute fachliche Vorbereitung auf das Studium<sup>8</sup> und die Kompetenz, neues Wissen zu erwerben. Auch das Wohlbefinden und die Beurteilung durch die Lehrkräfte werden im Schnitt positiv bis sehr positiv eingeschätzt.

Schwächer bewertet werden die Eigenständigkeit des Urteils und die Möglichkeiten, zielorientiert zu handeln. Ein zentrales Problem sind die Lernstrategien, also die Art und Weise, wie im Gymnasium gelernt wird.

- Nur etwas über 50% der Befragten stimmen vorbehaltlos der Aussage zu, im Gymnasium habe man gelernt, „selbstständig Probleme zu lösen“.
- Noch schwächer eingeschätzt wird der Beitrag des Gymnasiums zur Entwicklung der Sozialkompetenz und die Mitsprachemöglichkeiten der Schülerschaft (Befragung 2006, S.18ff.).
- Der Ausbildungsstand in Informatik wird besser beurteilt als 2003. Aber noch immer beurteilen Frauen ihren Ausbildungsstand „schlechter“ als Männer (ebd., S. 25).

Interessant ist, dass Absenzen – also das Fernbleiben vom Unterricht oder Schwänzen – ein deutliches Konfliktthema waren und 20% der Befragtenangaben, Differenzen mit Lehrkräften hätten sie belastet (ebd., S. 21). Fast ein Viertel fühlte sich von den Klassenlehrpersonen vernachlässigt und die Hälfte sah sich bei Problemen von der Schule „oft allein gelassen“ (ebd.). Das Schulklima wird je nach Maturitätstyp unterschiedlich eingeschätzt, Personen mit musischer Maturität bewerten das Klima positiver als Personen mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Maturität (ebd., S. 20).

Im Blick auf die überfachlichen Kompetenzen sind zwei weitere Studien durchgeführt worden. Hier wurden nicht Absolventen befragt, sondern direkt die Schülerinnen und Schüler (Maag Merki 2002, Maag-Merki/Leutwyler 2004, 2005). Neben positiven hat die erste Studie auch negative oder bedenkliche Resultate erbracht. Die problematischen Ergebnisse bezogen sich auf alle drei Dimensionen der Befragung, nämlich die Strategien des Lernens und Arbeitens, politische Kompetenzen und der Umgang mit Gesundheitsrisiken.

Die zweite Studie zeigt eine Zunahme der intrinsischen Motivation, ein positiveres Bild bei den politischen Kompetenzen, auch eine Verbesserung in der Selbstwirksamkeit sowie im Gesundheitsbereich, *nicht* jedoch bei den Lernstrategien (Maag Merki/Leutwyler

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

<sup>8</sup> In der Umfrage 2006 stimmten 74% der Ehemaligen der Frage zu, ob sie durch den gymnasialen Unterricht gut auf das Studium vorbereitet wurden. Die Quote liegt leicht unter dem von Kantonsrat vorgegeben Limit von 75% (Befragung 2006). Inzwischen liegt die Quote wieder bei über 75%.

2004, S. 20). Die von den Schülerinnen und Schülern eingesetzten Strategien des Lernens und Arbeitens sind keine didaktische Nebensächlichkeit.

- Von der Beherrschung anspruchsvoller Lernstrategien wird die Leistung wesentlich mitbestimmt.
- Die Erwartungen an das Fach ist die eine Seite, die tatsächlich eingesetzten Strategien des Lernens die andere.
- Sie müssen *im Unterricht* verwendet werden, aber das setzt voraus, anspruchsvolle Strategien werden als eine Leistungsanforderung verstanden.

Dafür müssten die Lehrkräfte eine Repertoireanpassung vornehmen, also von den Schülern auch andere als konventionelle Lernstrategien abverlangen. Das geht nur, wenn der tägliche Unterricht darauf eingestellt ist. Psychologische Kurse, die manche Schweizer Gymnasien zu Beginn des Schuljahres durchführen, leisten dies nicht. Wer zum Beispiel gelernt hat, was „mind-mapping“ als Verfahren ist, kann damit nicht schon im Unterricht umgehen. Die Form des Unterrichtens muss sich verändern, und die Lehrkräfte müssen ihr Repertoire auf die Lernstrategien der Schüler einstellen. Dass sich das schulische Wohlbefinden verbessert hat, reicht nicht aus, um auch den Ertrag des Lernens und so die Leistung zu verbessern.

Das *Know-how* des Lernens ist zu wenig entwickelt. Die Schüler verwenden ihre Arbeitsformen wenig koordiniert und mehr oder weniger situativ.

- Häufig gebraucht werden 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 nur, um keine Fehler zu machen.
- Metakognitive Strategien wie Planung und Evaluation der eigenen Leistung sind dagegen selten.

Anspruchsvolle Lernstrategien haben aber 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. Vor allem diese Einsicht hat die bildungspolitische Agenda im Kanton Zürich bestimmt.

Beide Zürcher Studien zeigen das Problem in aller Deutlichkeit. Ein grösserer Teil der Schüler bestimmt nicht systematisch im Vornhinein, wie bei der Bearbeitung der Probleme vorgegangen werden soll, also wendet keine Planungsstrategien an, sondern lässt die Aufgabe auf sich zukommen. Ähnlich ist das Verhalten nach Abschluss der Leistung, man wartet auf das Ergebnis, also das Urteil der Lehrkraft, und evaluiert nicht den eigenen Lernprozess. Bei der nächsten Aufgabe wird das genau gleiche Verhalten gezeigt, einmal erprobte Lernstrategien werden immer neu angewendet, unabhängig von ihrer Qualität.

Ein Wechsel der einmal erprobten Lernstrategien ist selten, auch weil die individuellen Techniken des Arbeitens und Lernens kaum Thema sind, weder im Unterricht noch unter den Schülern selbst. Sie sprechen nicht darüber, *wie* sie lernen, sondern kommunizieren wenn, dann die Ergebnisse, oft ohne sich über die Konsequenzen im Klaren zu sein. Dieser Befund korreliert mit der Selbsteinschätzung, mit Erfolg und Misserfolg der Schülerinnen und 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 und dann 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. In der Forschung spricht man dann von einem Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben.

Die erste landesweite Befragung aller Schweizer Gymnasien aus dem Jahre 2004<sup>9</sup> - EVAMAR 1 - stützt die Zürcher Daten: Fachlich sind die Gymnasien leistungsfähig, im Blick auf die Strategien und Formen des Lernens dagegen weniger. Die Maturarbeit wird von den Schülern wie von den Lehrkräften als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissenschaftsnahes Arbeiten verstanden. In der Betreuung bestehen allerdings grosse Unterschiede, die Kriterien der Bewertung sind uneinheitlich und werden zwischen den Lehrkräften nicht hinreichend abgestimmt. Gleichwohl ist hier ein deutlicher Erfolg der MAR-Revision zu sehen, was sich im Blick auf Schulorganisation und Unterrichtskultur nicht in gleicher Weise sagen lässt.

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

##### 5. Maturität und Allgemeine Hochschulreife

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

Die Konstruktion der Schweizer Maturität ist an das Konzept der breiten Allgemeinbildung gebunden. Das wird in den Zielsetzungen auch ausdrücklich

---

<sup>9</sup> EVAMAR: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (2004).

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

Trotz dieser Wünsche aus den heute vorliegenden Daten lassen sich keine Indizien für eine schlechte Qualität der gymnasialen Bildung ablesen, eher im Gegenteil (Oelkers 2008). Die grosse Mehrheit der Maturandinnen und Maturanden, nämlich 77% unmittelbar vor Abschluss der Gymnasialzeit, plant ein Universitäts- oder ETH-Studium. Nur 1% plant überhaupt kein Studium, auch in diesem Sinne kann von einem Erfolg der Ausbildung gesprochen werden. Aber warum wird dann ständig die allgemeine Hochschulreife in Frage gestellt?

- Es ist eine politische Frage, ob die allgemeine Hochschulreife erhalten oder durch andere Formen der Berechtigung ersetzt werden soll.
- Diese Frage wird derzeit diskutiert und stellt sich auch tatsächlich im Blick auf die zu erwartende Neugestaltung der Hochschulzugänge.
- Zugänge zur Universität sind auch ohne die Berechtigung der allgemeinen Hochschulreife denkbar.

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

Auch wenn dieses Szenario so nicht eintritt, stellt sich doch die Frage, ob und wenn ja, wie der Übergang zwischen Gymnasium und Universität neu geregelt werden soll. Viele Maturandinnen und Maturanden wünschen sich eine stärkere Spezialisierung ihrer Ausbildung einhergehend mit mehr Wahlmöglichkeiten.

- Aber diesem Wunsch nachzugeben würde den Einstieg in eine Fach- oder Fakultätsreife bedeuten, die mit der Leitidee des MAR nicht vereinbar wäre.
- Die breite gymnasiale Allgemeinbildung sollte daher als begründendes Prinzip erhalten bleiben.
- Allerdings muss mehr getan werden, den Sinn dieses Prinzips und so die Anlage des gymnasialen Curriculums verständlich zu machen.

Eine Preisgabe der allgemeinen Hochschulreife würde das entscheidende Privileg der Gymnasien beseitigen, was nicht anzuraten ist. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Zugänge zu den Universitäten und den anderen Hochschulen, die eine allgemeine Hochschulreife voraussetzen, weiterentwickeln. Aber bevor radikale Lösungen ins Auge gefasst werden, sollte die bisherige Qualität erwogen werden. In fachlicher Hinsicht gewährleisten die

Gymnasien, dass in der Mehrzahl der Fälle Studien ohne grosse Verzögerungen und Nachbesserungen aufgenommen werden können.

Die Erwartungen der Hochschulen könnten präziser bestimmt werden, wobei auch an eine Operationalisierung der „Hochschulreife“ gedacht werden kann, die sich auf eine klare Beschreibung der bei Studienbeginn erwarteten fachlich und überfachlichen Kompetenzen bezieht.

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

Die Grundidee hinter dem MAR-Reglement ist, dass die Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien im Prinzip so qualifiziert sind, dass sie *jedes* Studium ergreifen können. Aber dann müssen sie erheblich besser als heute über die Anforderungen auch von den Studienfächern informiert sein, die nicht ihrem Schwerpunktfach oder ihrem Profil nahe sind. Das Zürcher Projekt „Hochschule-Gymnasium“ (HSGYM) geht in diese Richtung. Für alle Unterrichtsfächer sind fachliche und überfachliche Leistungserwartungen ausgehandelt und festgelegt worden, die jetzt umgesetzt werden (HSGYM 2008).

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 der Studienwahl sind deutlich vorgespurt, wenngleich nicht in allen Maturitätsprofilen. Doch das entwertet nicht die Breite des gymnasialen Angebots, das durch Verschlankung an Qualität verlieren würde.

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.

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

Die Situation stellt sich anders dar, wenn alle oder hinreichend viele Hochschulen als Eingangsvoraussetzung mehr oder anderes vorsehen als die allgemeine Hochschulreife. Der Zugang mit *einem* allgemein anerkannten Abschluss auf der Sekundarstufe II ist die Lösung, die den geringsten Aufwand an Veränderung abverlangt. Auf der anderen Seite ist denkbar, dass die Gymnasien ihre Absolventinnen und Absolventen auf die unterschiedlichsten Assessments vorbereiten müssen, zumal dann, wenn mit dem Bestehen der Assessments Aussagen über die Qualität der Gymnasien verbunden werden.

Vorstellbar wäre dann etwa, dass die ETH-Kandidatinnen und Kandidaten mit mehr Aufwand und höheren Anforderungen auf ihre Assessments vorbereitet werden als diejenigen Mittelschülerinnen und Mittelschüler, die sich für Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen interessieren. Die allgemeine Hochschulreife wäre dann sehr schnell entwertet. Das gilt auch, wenn bestimmte Zulassungen an einen bestimmten Notendurchschnitt gebunden werden, also nur noch die Besten Medizin oder Life Sciences studieren.

Schliesslich: Was ist mit dem Problem der Studienabbrecher? Dass die Studienabbrecherquote zu hoch sei, wird politisch als Argument für die nicht mehr genügende Qualität der Gymnasien ins Feld geführt. Statistisch gibt es dafür keinen Beleg, weil eine entsprechende Statistik gar nicht geführt wird. Erfasst wird bislang nur die Studienerfolgsquote, die im Universitätsbereich landesweit bei etwa 70% liegt, mit einem leicht höheren Frauenanteil.<sup>10</sup> Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass die Quote der Studienabbrecher 30% beträgt.

Der Begriff „Studienabbrecher“ ist statistisch gar nicht definiert. Wer einen Studiengang wechselt, ins Ausland geht oder sich an einer anderen Universität, bzw. einer Fachschule neu einschreibt, schliesst ein begonnenes Studium nicht ab und orientiert sich neu. Das erlaubt aber keinen Rückschluss auf die Studierfähigkeit, die im übrigen auch nicht definiert ist.<sup>11</sup> Wenn die Universität Zürich eine Erfolgsquote von 60% hat und die ETH Zürich fast 80% erreicht, und wenn die Quote in den Geisteswissenschaften viel tiefer liegt als in den technischen Disziplinen, dann sind wohl eher die Studienreglemente, die Betreuungsverhältnisse und die Anforderungsprofile gefragt.

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

Das erlaubt eine abschliessende Prognose:

- Die Maturitätsquote wird in den nächsten zehn Jahren nicht nennenswert steigen.
- Der Einsatz von Leistungstests wird zunehmen, doch die arbeiten der Bildung nicht entgegen, sondern werden zur Unterstützung der Urteile der Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt.

---

<sup>10</sup> Quelle: Bundesamt für Statistik.

<sup>11</sup> Seit drei Jahren befragt die Universität Zürich Studierende, die sich exmatrikuliert haben. Der Rücklauf dieser Befragung ist so gering, dass die Daten nicht ausgewertet werden können.

- Es wird keine „Standardisierung“ und schon gar keine, wie manche Lehrkräfte befürchten, „McDonaldisierung“ des Unterrichts geben.
- Was auch kommen wird, sind Evaluationen des Unterrichts seitens der Schülerinnen und Schüler.

Im Internet gibt es das schon heute. Auch dieses Instrument wird bekämpft, solange man es nicht kennt. Wenn man sich darauf einen Reim machen will, dann lautet der so: Der vorstellbare Horror ist grösser als die erkennbare Wirklichkeit, und das gilt eigentlich für jede bildungspolitische Diskussion.

### *Literatur*

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

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

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich 2006.

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD): Die Lage auf dem Arbeitsmarkt März 2011. Bern: EVD 2011.

HSGYM - Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich: HSGYM 2008.

Evaluation der Maturitätsreform 1996 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW).

Bern 2004.

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) vom 14. Juni 2007.

Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).

Jugendarbeitslosenquote im internationalen Vergleich. April 2011.

<http://www.dnet.at/elis/ArbeitsmarktInternational.aspx>

Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004.

Maag-Merki, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.

Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Evaluation Mittelschulen- Überfachliche Kompetenzen. Zwischenbericht der zweiten Erhebung 2004. Vervielf. Ms. Zürich 2004.

Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Eine Längsschnittstudie zwischen dem 10. und 12. Schuljahr auf der Sekundarstufe II. Vervielf. Ms. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung 2005.

Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland,. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim//Basel: Beltz Verlag 2006.

Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.

