

Studien + Berichte | 35A

| BILDUNG AM GYMNASIUM

Franz Eberle | Christel Brügg Brock | Bern 2013



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

| BILDUNG AM GYMNASIUM

Franz Eberle | Christel Brüggenschrock | 2013

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Titel der französischen Ausgabe:
L'éducation au gymnase

Zu beziehen bei:
Generalsekretariat EDK, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, 3000 Bern 7

© 2013, Generalsekretariat EDK

Druck:
Ediprim AG, Biel

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
1 EINLEITUNG	7
2 DIE FAKTISCHE EBENE: DER STATUS QUO	17
2.1 Das Gymnasium im internationalen Kontext	17
2.2 Die Situation in der Schweiz	38
3 DIE DISKURSIVE EBENE: DIE BILDUNGSPOLITISCHE DISKUSSION	52
3.1 Stimmen und Teilnehmer	52
3.1.1 Wissenschaftliche Studien und Expertisen	52
3.1.2 Öffentlichkeit und Interessengruppen	55
3.2 Themenbereiche und Diskussionsfelder	57
3.2.1 Studierfähigkeit	57
3.2.2 Strukturelle Aspekte	67
3.2.3 Unterrichtsinhalte	75
3.2.4 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung	84
4 DIE NORMATIVE EBENE: DIE ZUKUNFT DES GYMNASIUMS	94
4.1 Verschiedene mögliche Zielsetzungen des Gymnasiums	94
4.1.1 Übersicht	94
4.1.2 Allgemeine Studierfähigkeit als Ziel	96
4.1.3 Spezifische Studierfähigkeit als Ziel	100
4.1.4 Allgemeine Tertiärfähigkeit als Ziel	101
4.1.5 Spezifische Anschlussfähigkeit als Ziel	104
4.2 Bevorzugte Zielsetzung des Gymnasiums, Konsequenzen	104
4.2.1 Allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife beibehalten	104
4.2.2 Notwendige Massnahmen	106
4.3 Neubestimmung der gymnasialen Bildungsinhalte	107
4.3.1 Allgemeine Überlegungen	107
4.3.2 Zum konkreten Fächerkanon	113
4.4 Eigene Positionen zu weiteren diskursiven Fragen	116
4.4.1 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung	116
4.4.2 Zentralmatura, gemeinsames Prüfen	118
5 SCHLUSSWORT	120
6 LITERATUR	122
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	136

VORWORT

Franz Eberle und Christel Brüggencbrock legen mit «Bildung am Gymnasium» eine spannende Auslegeordnung zur gymnasialen Bildung in der Schweiz vor, spiegeln diese an der Situation im Ausland und gehen auch der Zukunft des «Erfolgsmodells» Gymnasium nach.

Der Vergleich mit dem Ausland führt sehr eindrücklich die besondere Stellung des schweizerischen Maturitätsabschlusses vor Augen. Dafür steht gemäss Eberle & Brüggencbrock einmal die schweizerische Besonderheit, dass das Maturitätszeugnis den freien Zugang zu grundsätzlich allen Studien- und Fachrichtungen gewährleistet; der Numerus Clausus in Medizin ist davon ausgenommen. Und: im Gegensatz zu fast allen anderen Ländern gibt es in der Schweiz keine zentral organisierten und standardisierten Maturaprüfungen. Eberle & Brüggencbrock folgern, dass kein anderes europäisches Land (und keines der ausserhalb Europas berücksichtigten Länder) einen ähnlich liberalen Hochschulzugang kennt wie die Schweiz. Ausgenommen ist da gerade mal der flämische Teil Belgiens.

Gleichsam Kehrseite und Voraussetzung für diesen liberalen Zugang ist die im internationalen Vergleich bekanntermassen tiefe gymnasiale Maturitätsquote von 20%. Zusammen mit der Berufsmaturität und der Fachmaturität liegt die Quote bei einem Drittel. Das OECD-Ländermittel ist fast doppelt so hoch. Diese Unterschiede finden ihre Erklärung in den Besonderheiten der Sekundarstufe II, in der starken Rolle der Berufsbildung und der hohen Durchlässigkeit in unserem System insgesamt. Reine Quotenvergleiche sind dagegen – wie wir wissen – wenig aussagekräftig.

Die Schweiz rekrutiert ihren akademischen Nachwuchs also auf einem vergleichsweise selektiven Weg. Die Stellung des Gymnasiums ist in diesem System eine unangefochten starke. Und der Auftrag ist und bleibt ein klarer: Die gymnasiale Ausbildung führt zur universitären Studierfähigkeit, und zwar in der Weise einer anspruchsvollen Allgemeinbildung. Als zeitgemäss und zukunfts-

trächtig bezeichnen die Autoren des vorliegenden Berichts die grundsätzlichen Zielsetzungen der allgemeinen Studierfähigkeit und der vertieften Gesellschaftsreife.

Was die interkantonale resp. gesamtschweizerische Ebene zur langfristigen Sicherstellung des prüfungsfreien Zugangs zur Universität beitragen kann und wird, das hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahr 2012 zusammen mit dem Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) definiert. Die gesamtschweizerische Steuerungsebene wird auch in Zukunft sehr zurückhaltend agieren, es geht v.a. um Unterstützungsmassnahmen und nur um ganz wenige neue, sektorische Vorgaben. Wir funktionieren in der Schweiz auf dieser Stufe also anders als etwa im Bereich der obligatorischen Schule, für welche die EDK nationale Bildungsziele inklusive deren Überprüfung beschlossen hat.

Dennoch – oder gerade deshalb – bleibt ein Erkenntnisinteresse betreffend den zukünftigen Herausforderungen des Gymnasiums bestehen. Für diese Diskussion stellt die vorliegende Publikation eine wertvolle Grundlage dar.

Mein Dank geht an die Autoren des vorliegenden Berichts: an Franz Eberle, den Verantwortlichen der Studie EVAMAR II und Professor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich, und Christel Brüggencbrock, wissenschaftliche Mitarbeiterin am gleichen Institut.

Ein grosses Dankeschön geht an die Hasler Stiftung. Sie hat in grosszügiger Weise die Projektkosten sowie die Übersetzungskosten der Publikation übernommen.

Mai 2013

Hans Ambühl
Generalsekretär EDK

1 EINLEITUNG

Die Schweizer Gymnasien haben in den letzten beiden Jahrzehnten – insbesondere infolge der MAR-Reform 1995 – einige Umgestaltungen erfahren und werden gerade in den letzten Jahren zunehmend kritisch angeschaut. Nach dem Einsetzen bildungspolitischer Wandlungsprozesse etwa durch HarmoS oder die Bologna-Reform fragen sich viele in das eng verzahnte Schweizer Bildungssystem Involvierte und Interessierte, ob in der gymnasialen Landschaft erneut neue Wege angelegt, Auswüchse beschnitten oder bestehende Anlagen umgestaltet werden sollten und müssten. Ein beachtlicher Teil der öffentlichen Diskussion dreht sich mittlerweile nicht mehr um die Frage, ob Handlungsbedarf besteht, sondern bereits um das Was und Wie möglicher, sinnvoller Veränderungen. Gleichzeitig formiert sich aus der Lehrerschaft eine Gegenbewegung, die sich gegen zusätzliche zentral verordnete Veränderungen wehrt, keinen weiteren Reformbedarf sieht und auf die auf einem professionellen Berufsverständnis basierende Expertise der Lehrerinnen und Lehrer und auf deren Selbsterneuerungskraft von unten baut.

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zu dieser laufenden öffentlichen Debatte. Denn was bisher fehlt, ist eine umfassende, strukturierte Darstellung des Status quo, des laufenden bildungspolitischen Diskurses und der Veränderungsmöglichkeiten des Gymnasiums. Genau dies möchte das Buch «Bildung am Gymnasium» leisten. Das Ziel besteht also in nichts weniger als der Präsentation eines Gesamtbildes der gymnasialen Bildungslandschaft der Schweiz. Notwendigerweise mussten dazu Schwerpunkte gesetzt und Kriterien ausgewählt werden, wobei bestimmte Informationen unberücksichtigt blieben. Es sollte aber dennoch ein Gesamtüberblick entstanden sein, der zum einen eine solide Datenbasis bietet und zum anderen zur weiteren Diskussion über Kernthemen und über die allgemeine Ausrichtung des Gymnasiums in der Schweiz Anlass gibt.

Die Idee zum Buchprojekt existierte schon seit geraumer Zeit in den Köpfen der Autoren und wurde mit der Finanzierungszusage der Hasler Stiftung konkret. Diese ist zwar primär an einer besseren Verankerung des Informatikunterrichts an Schweizer Gymnasien interessiert, liess sich aber davon überzeugen, dass sich die Berechtigung eines solchen nicht ohne Gesamtsicht auf das Gymnasium beurteilen lässt. So ergab sich das gemeinsame Interesse an einer Überblicksdarstellung der gymnasialen Situation in der Schweiz. Um die Unabhängigkeit der Forschung zu sichern und die Studie in einen grösseren und anschlussfähigen Kontext zu stellen, wurde von vornherein «Narrenfreiheit» vereinbart, ausserdem sollte die Publikation im Rahmen einer von der Hasler Stiftung unabhängigen Reihe publiziert werden. Diese Reihe konnte in den «Studien und Berichten» der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) gefunden werden, und die Verfasser orientieren sich ausschliesslich an deren qualitativen Vorgaben. Sie argumentieren unabhängig auf der Grundlage nachprüfbarer wissenschaftlicher Befunde und eigener normativer Überzeugungen.

Theorien von (Allgemein-)Bildung und ihr Einfluss auf das Gymnasium

Vor der vertieften Auseinandersetzung mit der «Bildung am Gymnasium» sind zunächst die wichtigsten Termini zu klären, mit denen operiert wird; in diesem Falle v.a. der universelle und vieldeutige Begriff der Bildung, der zudem im deutschen Sprachraum eine ganz eigene semantische und ideologische Dynamik entfaltet hat. Die Vorstellung von «Bildung» ist geprägt von einem philosophischen und bildungspolitischen Diskurs, der eine längere Geschichte hat.

Die im Zuge der Aufklärung ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Vordenkern wie Jean-Jacques Rousseau oder Immanuel Kant gerückten Konzepte von Erziehung, Individualität und Mündigkeit bündelten sich im neuhumanistischen Bildungsbegriff, der namentlich von Wilhelm von

Humboldt entscheidend geprägt wurde (Benner & Brüggem, 2010, S. 188–195; Borst, 2011, S. 28–31). Humboldt lehnte jegliche Art von Nützlichkeits-erwägungen im Hinblick auf die (schulische) Bildung ab und forderte einen allgemeinbildenden, wissenschaftspropädeutischen Unterricht, der zu mathematischem, historisch-gesellschaftlichem und sprachlich-philosophischem Denken befähigt (Benner, 2003, S. 193–197). Bildung kann seiner Auffassung gemäss nur in der dialektischen Auseinandersetzung zwischen Individuum und Welt erfolgen. «Die Beschäftigung mit einer ausser ihm existierenden Welt erst ermöglicht es dem Menschen, in seinem intellektuellen, imaginativen und sinnlichen Vermögen in Erscheinung zu treten und handelnd auf die Welt einzuwirken. Ohne dieses Wechselspiel von Aufnahme der Welt im Innern und, daraus resultierend, einer Umschaffung der Welt durch das Individuum selbst, ist Bildung nicht denkbar.» (Borst, 2011, S. 62.)

Dieser Bildungs- und Menschenbegriff hat in der Rezeption nicht nur zum folgenreichen Einfluss des (deutschen) Bildungsbürgertums beigetragen, sondern auch die Idee der zweckfreien Allgemeinbildung in den Köpfen von Pädagogen und Schulplanern verankert. Der recht einseitigen Konzentration der neuhumanistischen Bildung auf die Sprache und Kultur der Antike und der deutschen Klassik wurde eine allgemeinbildende und wissenschaftspropädeutische Wirkung zugesprochen, weil ihr die Idee des Transfers unterlag: «Die erworbenen kognitiven, ethischen und ästhetischen Fähigkeiten bilden, so die Überzeugung, die Jugendlichen so, dass diese Fähigkeiten auf die Beschäftigung mit allen andern Gegenständen übertragen werden können. Diesen Transfer ermöglichte aber nur ein bestimmtes, eben das neuhumanistische Bildungsprogramm, es musste deshalb jeder «wahren» Bildung zugrunde liegen.» (Criblez, 2011, S. 10.) Spätestens Ende des 19. Jh. findet sich der vorherrschende neuhumanistische Bildungsbegriff auch im Schweizer Gymnasialwesen; dies v.a. durch die Verknüpfung des neuhumanistischen Gymnasiums mit dem eidgenössischen Maturitätsausweis, der wiederum bald die einzige Hochschulzugangsberechtigung darstellte (ebd.; vgl. Vonlanthen, Lattmann & Egger, 1978, S. 17–26).

Nahezu gleichzeitig machte sich jedoch eine Gegenteilendenz bemerkbar, welche die zweckfreie Bildung infrage stellte: Die Industrialisierung der Arbeitswelt und die neuen Errungenschaften in Technik, Handel und Verkehr offenbarten einen zunehmenden Bedarf an Arbeitskräften, die mit naturwissenschaftlichen Kenntnissen und weiteren «nützlichen» Fähigkeiten ausgestattet waren. Es mehrten sich die Stimmen, die für eine Erweiterung des Fächerkanons an den Schweizer Gymnasien bzw. für eine Ausdifferenzierung der Matura in verschiedene Typen plädierten. Die von Vertretern des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG), der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren (KSGR), der ETH Zürich sowie von verschiedenen Schulen und Kantonen geführte Diskussion über die künftige Ausrichtung des Gymnasiums resultierte schliesslich in einer 1925 beschlossenen Reform der Maturitätsanerkennungsverordnung (vgl. Criblez, 2011, S. 11; und ausführlich dazu Vonlanthen et al., 1978, 36–69). Die neue Maturitätsverordnung sah drei Maturitätstypen vor: der klassische mit Latein und Griechisch (A) wurde ergänzt um Typ B mit einer modernen Sprache (und Latein) sowie um den mathematisch und naturwissenschaftlich ausgerichteten Typ C. Alle Maturitätstypen ermöglichten den prüfungsfreien Eintritt in die ETH, nur für die medizinischen Studiengänge mussten die Maturanden des Typs C noch eine Ergänzungsprüfung in Latein ablegen (Vonlanthen et al., 1978, S. 67).

Bereits zu diesem Zeitpunkt zeigen sich deutlich zwei konstituierende Merkmale des Gymnasiums, die sich bis heute nicht geändert haben: Zum einen, dass das Gymnasium wesentlich eine «Mittelschule» ist, die primär auf die Hochschule vorbereitet und durch deren Vorgaben und Inhalte geprägt und legitimiert wird. Zum Zweiten, dass auch andere Maturandinnen und Maturanden aufnehmende Institutionen ihre Ansprüche an eine Mitsprache bei der Regelung der Maturität und des Fächerkanons geltend machen. Ein Austarieren der verschiedenen Ansprüche und Vorstellungen sowie der bildungspolitischen Möglichkeiten prägte die in den nächsten Jahrzehnten mehrfach erfolgenden Umstrukturierungen, die

u.a. eine zunehmende Typenverbreiterung zur Folge hatten (vgl. Criblez, 2001; Meylan, 1996, S. 12–21). Mit der Reform von 1972 anerkannte die Eidgenössische Maturitätskommission (EMK) – auf Betreiben verschiedener Kantone, die bereits eine entsprechende Praxis etabliert hatten – schliesslich zwei weitere Maturitätstypen: den neusprachlichen (Typ D) und den wirtschaftswissenschaftlichen (Typ E) (Vonlanthen et al., 1978, S. 120–126). «Mit dieser Reform verabschiedete sich das Gymnasium 1972 vollständig von der Idee eines einheitlichen Allgemeinbildungsprogramms, das zur Hochschulreife führt. Legitimiert wurde dies mit dem zunehmenden Nachwuchsbedarf.» (Criblez, 2011, S. 11.)

Auch das MAR 95 stellt in diesem Sinne einen Kompromiss zwischen allgemeinbildenden Bildungsinhalten und von den Lernenden gewählten Schwerpunkten dar. Obwohl die Maturitätstypen abgeschafft wurden zugunsten einer Einheitsmatur, die mit dem Kanon der Grundlagenfächer eine angemessene, ausgewogene und nun breiter angelegte Allgemeinbildung vermitteln soll, besteht so weiterhin die Möglichkeit der Spezialisierung. Auf diese Weise setzt die aktuelle Maturitätsverordnung der Schweiz ein Konzept um, das um einen Ausgleich beider Bildungskonzepte und -ansprüche bemüht ist, auch wenn die Maturitätsschulen sich mit dem Ziel der Hochschulreife bzw. der «Studierfähigkeit» (MAR 1995, Art. 5; vgl. Eberle, 2010, S. 28) weiterhin primär als Vorbereitungs- und Zubringerschulen für die Universität begreifen. Auch die «Zweckfreiheit» der Allgemeinbildung wird insofern funktionalisiert, als sie der allgemeinen Studierfähigkeit und der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft dienen und deshalb folgerichtig breitgefächert sein soll (vgl. Eberle, 2013a, S. 59 f.).

Ein aktueller Begriff von Bildung

Damit wurde auf praktischer, verordnungsrechtlicher Ebene ein Schritt nachvollzogen, der auf bildungstheoretischer längst erfolgt war. Spätestens mit Theodor Adornos und Max Horkheimers gesellschaftskritischen Thesen zur (bürgerlichen) Bildung Ende der 1950er-Jahre war der traditio-

nelle klassische Bildungsbegriff obsolet geworden (Benner & Brügggen, 2010, S. 211–213; Borst, 2011, S. 108 f.). In der Folge entwickelten sich, aufbauend auf dieser Kritik an der überkommenen Bildungstheorie und -praxis in den Schulen, diverse neue Ansätze für ein (Allgemein-)Bildungskonzept. Genannt seien hier namentlich Wolfgang Klafki mit seiner Theorie der kategorialen Bildung und Dieter Mertens mit seinem Begriff der Schlüsselqualifikationen, aber auch andere trugen zur herrschenden Pluralität in der Auffassung bei, was Allgemeinbildung ist, wie sich Lernen organisieren lässt und ob es noch einen Bildungskanon gibt, der vermittelt werden könnte und sollte (vgl. Benner & Brügggen, 2010, S. 212–214; Eberle, 1996, S. 168–193; Klieme et al., 2007, S. 62 ff.). Das Pendel der Kritik scheint derzeit eher auf die Seite der beruflich verwertbaren Fähigkeiten auszuweichen; es wird deshalb die zunehmende Standardisierung und Ökonomisierung der Bildung beklagt (Criblez, 2008, S. 296; Meyer, 2005).

Unter dieser Vielfalt von theoretischen Ansätzen galt es nun einen auszuwählen, der einen genügend breiten und sinnvoll auf die gymnasiale Lehr-Lern-Situation anwendbaren Bildungsbegriff implizierte. Diesem Projekt liegt der fundiert erarbeitete und pragmatische Bildungsbegriff der Studie von Grob und Maag Merki (2001) zugrunde, der u.a. auf dem MAR fusst und in der Auseinandersetzung mit den normativen Bildungszielen an Schweizer Schulen entstanden ist. Die Autoren gehen von einer «bildungstheoretischen Konfliktlage» aus, die sich «idealtypisch zugespitzt, mit den programmatischen Begriffen «Bildung» versus «Qualifizierung» beschreiben lässt» (Grob & Maag Merki, 2001, S. 45). Beiden Perspektiven halten sie eine bestimmte Rationalität zugute und formulieren daher mit Blick auf die Schulpraxis «einen Kompromiss zwischen der Idee von Bildung als Allgemeinbildung und der Idee von Ausbildung als Förderung von individuell und gesellschaftlich verwertbaren Fähigkeiten» (ebd., S. 49 f.), der in der Berücksichtigung beider Perspektiven und Logiken besteht (ebd., S. 52).

Mit diesem Ansatz lassen sich die Gegensätze nicht nur aufheben, sondern auch fruchtbar ma-

chen im Hinblick auf die normativen Ziele von Bildung, aus denen sich alle weiteren formalen und inhaltlichen Entscheidungen in den Grundzügen ableiten oder zumindest begründen lassen.

Der aktuelle gesetzliche Bildungsbegriff für das Schweizer Gymnasium

Die obersten Bildungsziele des Schweizer Gymnasiums finden sich in Artikel 5 des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR, 1995), dem Bildungszielartikel, wie folgt (Nummerierung in Klammern durch die Autoren):

- **Absatz 1** | «(1) 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 Urteilen zu fördern. (2) Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. (3) 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. (4) Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.»
- **Absatz 2** | «(5) 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. (6) Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. (7) Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.»
- **Absatz 3** | «(8) Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in

anderen nationalen und fremden Sprachen. (9) Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern, und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.»

- **Absatz 4** | «(10) 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. (11) Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.»

Entspricht der Bildungszielartikel dem oben festgelegten aktuellen Begriff von Bildung? Diese Fragestellung soll im Folgenden untersucht werden (vgl. Eberle, 2013c, S. 117–121).

Satz (1) besagt noch nichts über die Funktionalität der gymnasialen Bildung. Aus ihm geht nicht hervor, zu welchem Verwendungszweck grundlegende Kenntnisse und geistige Offenheit zu erwerben seien. Er vermittelt also zunächst den Eindruck der Orientierung der gymnasialen Bildung am Eigenwert. Ebenso lässt er offen, ob mit den grundlegenden Kenntnissen eher solche von Lerntechniken und Lernstrategien oder bestimmte fachliche Lerninhalte gemeint sind. Anhänger eines funktionsfreien Bildungsbegriffs, den sie scharf von «Ausbildung» abgrenzen, werten den ersten Satz wohl wegen dieser Offenheit als den wichtigsten Teil des Bildungszielartikels. Bereits Satz (2) bringt aber insofern eine Teilklärung, als eine breite Fächerung vorgegeben wird, die «ausgewogen» und «kohärent», also nicht ausschliesslich formal und inhaltsbeliebig sein soll. Erst Satz (3) enthält die obersten bzw. finalen Ziele des Schweizer Gymnasiums. Es sind die allgemeine Studierfähigkeit und eine «vertiefte Gesellschaftsreife». Die Bezeichnung «vertiefte Gesellschaftsreife» ist im Rahmen der Arbeiten zur EVAMAR-II-Studie (Eberle et al., 2008, S. 27) entstanden.

Üblicherweise finden sich finale Ziele am Beginn einer Zielbeschreibung. Die Reihenfolge der Sätze

im ersten Absatz des Bildungszielartikels ist deshalb etwas verwunderlich. Sie verleitet zur bereits erwähnten Fehlgewichtung des ersten Satzes als finales Ziel des Gymnasiums. Die Einlösung des ersten Zielsatzes sichert aber noch keineswegs die finale Zielerreichung. Und auch Satz (2) ist nur unter den finalen Zielen ausreichend begründbar. Satz (1) und (2) werden deshalb erst später ausführlicher interpretiert.

Die Beziehung zwischen dem Teilziel der allgemeinen Studierfähigkeit und jenem der vertieften Gesellschaftsreife wird in der bildungspolitischen Diskussion unterschiedlich ausgelegt. Die Interpretationen schwanken zwischen einer Hierarchie der Ziele (d.h. die Erreichung des primären Ziels der allgemeinen Studierfähigkeit ist übergeordnet und garantiert auch das weitgehende Erreichen des zweiten Teilziels, vgl. z.B. Szidat, 2003) und einer Gleichordnung relativ unabhängiger Ziele (vgl. z.B. Ernst, 2004). Die gleichgeordnete Interpretation ist naheliegender, denn die beiden Ziele haben nur teilweise übereinstimmende curriculare Folgewirkungen. Die meisten Lehr-Lern-Inhalte, welche dem Aufbau und der Förderung der Studierfähigkeit dienen, stellen auch einen Beitrag zum Erwerb der vertieften Gesellschaftsreife dar. Umgekehrt handelt es sich aber nicht bei allen Fachinhalten, die am Gymnasium im Hinblick auf das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife vermittelt werden, um notwendige Voraussetzungen für ein Universitätsstudium. So werden beispielsweise Kenntnisse in deutscher Literaturgeschichte ausserhalb der Germanistik in keinem der in der EVAMAR-II-Studie (Eberle et al., 2008) untersuchten Studienfächer zwingend vorausgesetzt, und auch im Studienfach Germanistik geschieht dies nach Einschätzung der befragten Dozierenden nur marginal im Sinne eines blossen Überblicks über die wichtigsten Epochen (ebd., S. 46 ff.). Es lässt sich aber gut begründen, dass die intensivere Beschäftigung mit Literaturgeschichte wichtige Komponenten einer vertieften Gesellschaftsreife fördert. Weitere Beispiele für solche, überwiegend dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife dienende Bildungsinhalte lassen sich leicht und in vielen gymnasialen Fächern finden. Vertiefte Gesellschaftsreife basiert auf Kompetenzen, die weit über die Studierfähigkeit

in einzelnen Fächern und teilweise gar über die allgemeine Studierfähigkeit insgesamt hinausgehen.

Schwieriger ist das Aufspüren von Beispielen gymnasialer Fachinhalte, die zwar der Studierfähigkeit dienen, die aber im Hinblick auf die Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft wenig oder gar keine Bedeutung haben.

Die weiteren Zielbeschreibungen des MAR 95 lassen sich logisch als Unterziele oder mittelbare Ziele der beiden Hauptziele einordnen. Einige ergeben sich als unabdingbare Folgeziele aus den Hauptzielen, andere enthalten aber auch weitere normative Gewichtungen der Architekten des Artikels.

Satz (1) enthält folgerichtig die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens als eine der Bedingungen, um studieren und anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft lösen zu können. Dazu sind «grundlegende Kenntnisse» notwendig, ebenso «geistige Offenheit» und die «Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen». Grundlegende Kenntnisse können dabei nicht nur formaler (z.B. Lernstrategien), sondern müssen auch inhaltlicher Art sein. Denn einem erfolgreichen Weiterlernen muss der Erwerb solider fachlicher Wissensstrukturen in den einzelnen Fächern vorausgegangen sein (ausführlicher in Eberle, 1997).

Sowohl die allgemeine Studierfähigkeit als auch die vertiefte Gesellschaftsreife bedingen die in Satz (2) vorgegebene breit gefächerte Bildung. Dass diese gemäss demselben Satz ausgewogen und kohärent, nicht aber fachspezifisch oder beruflich ausgerichtet sein soll, unterstreicht den Anspruch, auf alle Studienfächer – das Ziel ist nicht bloss Studierfähigkeit, sondern allgemeine Studierfähigkeit – und auf eine inhaltlich offene Vielzahl möglicher anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft im Sinne einer allgemeinen vertieften Gesellschaftsreife vorzubereiten.

Die Förderung weiterer Merkmale gemäss Satz (4) kann teilweise als normative Bestimmung, teilweise aber auch als funktional zu den zwei Hauptzielen erkannt werden. Die Förderung des

Merkmals Intelligenz unterstützt auch die Erreichung der Hauptziele, die Stärkung der Willenskraft ebenfalls. Die erwünschte «Sensibilität in ethischen und musischen Belangen» sowie die «physischen Fähigkeiten» sind zwar kaum unabdingbare Voraussetzung für die allgemeine Studierfähigkeit. Diese Eigenschaften sind aber ohne Zweifel bedeutsame (direkte oder indirekte) Komponenten der Kompetenz zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft, und damit der vertieften Gesellschaftsreife.

Die Förderung der Fähigkeiten gemäss Satz (5), nämlich sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen und die Neugier und die Vorstellungskraft zu entfalten, dient unbestritten beiden Hauptzielen und unterstreicht erneut die Bedeutung des lebenslangen Lernens. Kommunikationsfähigkeit sowie «alleine und in Gruppen arbeiten» zu können, wird dem Umstand gerecht, dass die grossen Probleme unserer Zeit fast durchwegs in einem sozialen Kontext stehen und gemeinsam gelöst werden müssen. Die Form des kooperativen Lernens am Gymnasium erhält hier eine direkte Begründungsgrundlage.

Logisch zu denken, zu abstrahieren und damit auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken zu haben (Satz [6]) weist auf die Notwendigkeit der Förderung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten als weitere Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit und vertiefter Gesellschaftsreife hin. Kritisch anzumerken ist, dass die gewählten Konstrukte reichlich handgestrickt wirken und nicht dem Stand der Kognitionspsychologie, der Intelligenzforschung, der Persönlichkeitspsychologie oder der Selbstkonzept- und Selbstregulationsforschung entsprechen (siehe auch Grob & Maag Merki, 2001).

Die im Satz (7) angezielte «Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit» geht von der durch die EVAMAR-II-Studie (Eberle et al., 2008) als richtig bestätigten Annahme aus, dass Methodenkenntnisse und damit Wissenschaftspropädeutik eine wichtige Kompetenzkomponente der allgemeinen Studierfähigkeit darstellen. Sie dient aber zumindest indirekt ebenso der vertieften Gesellschaftsreife. Denn diese Einsicht in die

wissenschaftliche Methodik umfasst auch einen angemessenen Umgang mit Wissenschaftswissen. Weil an den Universitäten recht unterschiedliche Wissenschaftstraditionen bestehen, ergibt sich als Folge, dass alle wichtigen Wissenschaftskategorien über die entsprechenden Fächer auch am Gymnasium vertreten sein sollten. Satz (7) legitimiert neben einer wissenschaftlichen Ausrichtung des Fachunterrichts auch die wissenschaftsorientierte Maturaarbeit.

Satz (8) beinhaltet einerseits wieder eine notwendige Komponente der allgemeinen Studierfähigkeit. Sprachkompetenz in der eigenen und in fremden Sprachen gehört unbestritten zu den basalen Studierkompetenzen. Satz (8) drückt im Weiteren, zusammen mit Satz (9), die Wertvorstellung des gegenseitigen kulturellen Verständnisses aus. Auch das ist eine wichtige Komponente einer vertieften Gesellschaftsreife. Diese Sätze legitimieren besonders gut den Literaturunterricht unter dem Ziel der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft. Gymnasialer Unterricht in den Sprachfächern muss – im Gegensatz zur Dolmetscherschule – mehr als nur Sprachunterricht umfassen.

Die weitere Folgezielbestimmung in Satz (10), sich in verschiedenen Umwelten in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit sowie auf nationaler als auch auf internationaler Ebene zurechtzufinden, ist im Grundsatz wieder folgerichtig. Sie lässt sich als weitere Beschreibung der Voraussetzungen zur Kompetenz interpretieren, anspruchsvolle Aufgaben lösen zu können, und ist etwas redundant. Strittig war bei der Maturitätsrevision 1995, ob es nicht auch einen Hinweis auf die Zukunft brauche, und ob die gewählte Umweltgliederung im Hinblick auf die Erfassung der bedeutendsten Schlüsselprobleme ausreichend sei (insbesondere fehle die ökonomische Umwelt). Augenfällig ist die Ähnlichkeit zur Idee der epochaltypischen Schlüsselprobleme von Klafki (1993) als Bezugspunkt zur Bestimmung der Inhalte von Allgemeinbildung.

Der letzte Satz (11) des Bildungszielartikels beschreibt richtigerweise, dass im Gymnasium nicht

nur das «Können» des Lösens anspruchsvoller Aufgaben gefördert werden soll, sondern auch das «verantwortungsvolle Wollen», eine bedeutende Komponente vertiefter Gesellschaftsreife.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Bildungszielartikel des Schweizer Gymnasiums, ausgehend von den normativ bestimmten zwei Hauptzielen in Satz (3) inhaltlich stimmig aufgebaut ist. Der einzige Ansatz einer Widersprüchlichkeit bzw. Fehlinterpretation im Hinblick auf die zuweilen geäußerte Idee, den Unterricht am Gymnasium vorwiegend auf die Förderung «überfachlicher Kompetenzen» auszurichten, findet sich in Satz (2), wonach es sich am Gymnasium um keine fachspezifische Ausbildung handle. Mit dem Satz wird aber nicht die Fachlichkeit in Frage gestellt. Gemeint ist, dass keine Fachspezialisierung erfolgen und kein Fach ein besonderes Gewicht haben soll, was im Hinblick auf die finalen Ziele wieder stimmig ist.

Anvisiert werden also beide Kernaussrichtungen des oben gewählten Bildungsbegriffs: Die Bildung der Persönlichkeit und als Qualifizierungsziele sowohl der Erwerb der Voraussetzungen für eine weiterführende, in der konkreten fachlichen Ausrichtung noch offene Ausbildung auf der Hochschulstufe und die Orientierung an anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft. Das heutige Gymnasium muss sich daran messen lassen, ob es bestmöglich zur Erreichung dieser Ziele geeignet ist. Für das künftige Gymnasium müssen aber auch die Qualifizierungsziele zur Debatte stehen.

Der Aufbau der Studie

Das Projekt «Bildung am Gymnasium» zielt zunächst auf die Schaffung eines umfassenden, systematischen und transparenten Überblicks über die gymnasiale Bildungslandschaft (faktische Ebene) in der Schweiz sowie über die Diskussionsbeiträge der wichtigsten bildungspolitischen Protagonisten (diskursive Ebene). Erst eine solche Gesamtschau der bestehenden Verhältnisse und der Debatte über sie ermöglicht anschließend strukturelle Überlegungen, die in konkrete Vorstellungen und Vorschläge über die Zukunft

der Schweizer Gymnasien münden können (normative Ebene). Konkret wurden deshalb zunächst Schlüsselinformationen zu allen Schweizer Gymnasien in allen Kantonen gesammelt, danach wurde die bildungspolitische Debatte der letzten Jahre nach neuralgischen Streitfragen thematisch aufbereitet. Diese Klärung der faktischen und diskursiven Ebene bereitete den Boden für die darauf aufbauende normative Ebene, auf welcher der Zustand der Schweizer Gymnasien reflektiert und Empfehlungen für eine künftige Entwicklung gegeben werden konnten.

Entsprechend dieser Zielsetzung – und auch hinsichtlich des Arbeitsprozesses – verlief das Projekt also auf drei Ebenen, deren Informationswerte sich ergänzten und die inhaltlich in engem wechselseitigem Bezug zueinander standen. Sie erforderten jedoch je eigene Methoden und den Umgang mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen.

Die faktische Ebene: der Status quo

Die erste Phase des Projekts widmete sich dem Status quo. Um die Informationen zu den Schweizer Gymnasien in einen grösseren bildungspolitischen Kontext einzuordnen, wurde zunächst ein internationaler Vergleich der Schweizer Gymnasien mit verschiedenen gymnasialen Erscheinungsformen weltweit und insbesondere Europas angestellt (Kap. 2.1). Für die aussereuropäischen Länder konnten aufgrund der sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen lediglich einige wichtige, dem Vergleich dienliche Punkte beleuchtet und Aspekte einander gegenübergestellt werden. Das Ziel bestand aber ohnehin nicht in der Vermittlung einer vollständigen Vorstellung der Bildungssysteme in Ländern wie Brasilien, den USA oder Indien, sondern in der Gegenüberstellung paralleler Strukturen und Grundgegebenheiten.

Als ergiebiger und aussagekräftiger erwiesen sich die Untersuchungen zu den europäischen Bildungssystemen; zum einen aufgrund der – grosso modo – recht ähnlichen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse und zum anderen wegen

der guten Quellenlage, namentlich EURYDICE, einer online-Datensammlung zu den Bildungssystemen europäischer Länder durch die Europäische Union (EU). Thematische Schwerpunkte bildeten bei der Gegenüberstellung der Bildungssysteme die für die Gymnasien festgelegten Bildungsziele, die Frage nach der Matura als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, die Dauer des gymnasialen Zuges bzw. der Zeitpunkt der Selektionierung der Schülerinnen und Schüler sowie der Kanon der Grundlagenfächer. Die Wahl der Vergleichsaspekte erfolgte vor dem Hintergrund der Schweizer Debatten um die Gymnasien: Es handelt sich um Themen und Zusammenhänge, welche auch im Hinblick auf die Schweizer Gymnasien umstritten sind. Durch den Vergleich eröffnet sich die Chance, die eigenen Probleme im fremden, aber doch vertrauten Umfeld zu sehen und dabei neue Lösungsansätze zu finden, welche die eidgenössischen Verhältnisse nicht unbedingt nahelegen, die aber doch überdenkenswert sind.

Nach diesem internationalen Blick konzentriert sich die Studie auf die Situation der Schweizer Gymnasien (Kap. 2.2). Auch hier ging es um den Status quo, um die faktische Ebene. Um ein umfassendes Bild der Situation der Schweizer Gymnasien zu erhalten, wurden in dieser ersten Phase Schlüsselinformationen zur Ausgestaltung aller vom Bund und der EDK anerkannten Maturitätsschulen in den 26 Kantonen der Schweiz zusammengetragen. Es handelt sich dabei um jene Merkmale, auf die in den bildungspolitischen Debatten regelmässig als Beleg für einschlägige Argumente verwiesen wird und die sich zum Inbegriff bestimmter Problemlagen entwickelt haben. Ihre Auswahl erfolgte iterativ und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit aller möglichen Vergleichspunkte. Zum einen ergab sie sich, wie am Beispiel der Maturitätsquote oder des Informatikangebots deutlich wird, aufgrund aktueller Diskussionspunkte; zum anderen sollte ein aussagekräftiges Bild jeder Schule entstehen, so dass z.B. auch die Schwerpunktfächer oder die Anzahl der Schülerinnen und Schüler aufgeführt wurden.

Entstanden ist eine fast 200 Seiten lange Kantonstabelle (zu finden als Anhang der elek-

tronischen Version dieser Schrift), die in alphabetischer Auflistung – von Aargau bis Zug – kantonsweise die Gymnasien der Schweiz aufführt. Zu den Basisdaten der Kantone gehören z.B. die Einwohnerzahl und die Angabe zur Sprache, zu den Schlüsselkategorien die Maturitätsquote, die Aufnahmebedingungen für die Maturitätsstufe, die Anzahl Jahreswochenstunden der Grundlagenfächer usw. Als Schlüsselkategorien der – in die jeweiligen kantonalen Vorgaben eingebundenen – Schulen werden die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die angebotenen Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer, die Möglichkeit der zweisprachigen Maturität, die Programme zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen und anderes mehr aufgeführt. Zu jeder dieser Kategorien wurden für jede Schule die entsprechenden Informationen recherchiert; Hauptquellen waren das Bundesamt für Statistik, das Internet und die Bildungs- bzw. Erziehungsdepartemente der einzelnen Kantone.

Dieses Zusammentragen wichtiger Daten und Zusammenhänge zur gymnasialen Bildung in den jeweiligen Kantonen und zu den einzelnen Schulen hat ein umfang- und facettenreiches Bild der gymnasialen Bildungslandschaft ergeben, das Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten der einzelnen Kantone (und Schulen) zeigt und als praxisnahe Datenbasis für die beiden anderen Ebenen des Projekts fungiert, auf die immer wieder Bezug genommen werden kann. Das Kapitel 2.2 stellt eine erste Auswertung der Kantonstabelle dar: Es enthält Kommentare und Hinweise auf Auffälligkeiten der Informationen. Die Ausführungen spiegeln die laufende bildungspolitische Debatte (vgl. Kap. 3); beim Lesen der Kantonstabelle lag das Augenmerk auf den viel diskutierten Punkten und möglichen Problemlagen, deren Virulenz oder eben Unerheblichkeit sich durch diese Unterfütterung mit Fakten nun präziser einschätzen lässt. Eine erschöpfende Interpretation kann und soll damit nicht gegeben werden; vielmehr steht mit der Kantonstabelle ein Datenpool zur Verfügung, der eine aktuelle Situationsbeschreibung an den Schweizer Gymnasien leistet, indem er wesentliche Informationen zu allen Kantonen und Schulen in einer Art Momentaufnahme versammelt.

Die diskursive Ebene: die bildungspolitische Diskussion

Die zweite Phase verlegt sich auf die diskursive Ebene: Es ging um eine Aufbereitung der aktuellen Diskussion über die Gymnasien. Das Ziel bestand in der Identifikation der wichtigsten Themen und Leit motive und der Gegenüberstellung der verschiedenen Positionen samt ihren Hauptargumenten.

Zunächst galt es, den Teilnehmerkreis der bildungspolitischen Debatte zu klären und die wichtigsten Stimmen zu identifizieren (Kap. 3.1) Ein weithin rezipierter Beitrag stammt sicher von den in den letzten Jahren erschienenen Expertisen und Studien zum Schweizer Gymnasialwesen; sie lieferten nicht nur wissenschaftliche Analysen, sondern auch Problemlösungsvorschläge und Zukunftsentwürfe. Zu diesen gehören EVAMAR I (Ramseier et al., 2005), EVAMAR II (Eberle et al., 2008), «Die Qualität der Schweizer Gymnasien» (Oelkers, 2008), die Plattform Gymnasium (2008), das Projekt Hochschule und Gymnasium (HSGYM, 2008) und noch einige mehr (Kap. 3.1.1). Sie bilden den Hauptteil der untersuchten Texte. Flankiert werden sie von gewichtigen Stimmen der bildungspolitischen Öffentlichkeit und von Interessengruppen, die mittel- oder unmittelbar in das Gymnasium involviert sind. Hier sind z.B. der VSG, die KSGR, die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) und weitere zu nennen (Kap. 3.1.2). Auch ihre Positionen und Stellungnahmen wurden studiert.

Alle Texte wurden systematisch nach ihren jeweiligen Perspektiven, Argumenten und Empfehlungen zu umstrittenen Punkten durchforstet. Die Identifizierung der umstrittenen Themen erfolgte dabei ähnlich wie die Auswahl der Schlüsselinformationen der Gymnasien auf der faktischen Ebene: durch einen hermeneutischen Prozess, in dem das Gelesene mit den Vorinformationen bzw. den im Vorfeld gebildeten Annahmen immer wieder abgeglichen wurde. Es zeigte sich, dass viele der diskutierten Themenbereiche miteinander in Zusammenhang standen und sich insbesondere die Stimmen der Interessengruppen und Vereine immer wieder auf die Befunde der wissenschaft-

lichen Studien beriefen, um ihre Argumente zu stützen. Die diskutierten Problemlagen waren daher zum Teil bereits durch die Anlage und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Studien gesetzt.

Die Herausforderung bestand eher darin, die unterschiedlichen Teilaspekte etwa des Themenkreises «Studierfähigkeit» (Kap. 3.2.1) so voneinander abzugrenzen und gleichzeitig logisch zu verknüpfen, dass klare und konsistente Aussagen im Sinne eines Metadiskurses möglich wurden. Denn die Debatte um «Strukturelle Aspekte» (Kap. 3.2.2) des Gymnasiums, um «Unterrichtsinhalte» (Kap. 3.2.3) und «Bildungsstandards» (Kap. 3.2.4) verlief selten in einer tatsächlich dialogischen, geordneten Form. Allein die Tatsache, dass vier der acht Expertisen «Die Qualität der Schweizer Gymnasien», EVAMAR II, HSGYM und PGM im selben Jahr (2008) erschienen, macht dies deutlich. Zwar hatten sich einige Autorinnen und Autoren der verschiedenen Studien im Vorfeld ausgetauscht und abgestimmt, aber die einmal veröffentlichten Texte konnten in ihrer Argumentation kaum aufeinander reagieren. Sie lieferten eher parallel gedachte und oftmals recht ähnliche Überlegungen bzw. Ergebnisse zu bestimmten Punkten, die im Nachgang von anderen aufgenommen und diskutiert wurden. Namentlich der VSG sticht hier mit zahlreichen Manifesten, Beiträgen und Artikeln hervor; seine Beiträge sind zu den meisten Themen die aktuellsten, was zu einem Gutteil an der mehrmals jährlich erscheinenden Vereinszeitschrift «Gymnasium Helveticum» liegt.

In den vier thematisch angelegten Kapiteln wurde dennoch versucht, die aus den Befunden resultierenden Positionen und Empfehlungen der einzelnen Studien aufeinander zu beziehen, um zu eruieren, wo Konsens herrscht, wo Missverständnisse und wo Dissens. In diesem Sinn sollte die Auseinandersetzung mit der diskursiven Ebene den Stand der Diskussion deutlich machen, um realistische und konsensfähige Alternativen und Lösungen für derzeitige Problemlagen entwerfen zu können.

Die normative Ebene: Empfehlungen

In der dritten Phase und in der Konsequenz des Vorhergehenden sollten Vorstellungen über das Gymnasium der Zukunft entwickelt werden. Gemäss Konzept erfolgte auf dieser Ebene eine Konfrontation der Forderungen und Wünsche an ein ideales künftiges Gymnasium mit den Gegebenheiten der faktischen Ebene und den diskutierten Möglichkeiten auf der diskursiven. Der normative Teil umfasst sowohl grundsätzliche Reflexionen zur Bedeutung und Funktion von Bildung überhaupt als auch eine Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Bedingungen der Schweiz, d.h. mit der Frage, welche Funktion das Gymnasium im kantonalen und nationalen Bildungssystem laut Gesetz sowie gemäss gesellschaftlichen Normen zu erfüllen hat. Die Ausrichtung auf diesen Fluchtpunkt bildet das Kriterium dafür, was an Veränderung bzw. Verbesserung des Gymnasiums sinnvoll und wichtig ist. Formuliert als grosser Vorzug des Gymnasiums als sog. Königsweg der nachobligatorischen Bildung auf der Sekundarstufe II liesse sich das so fassen: Das Gymnasium entlässt allgemein studierfähige, breit gebildete Absolventinnen und Absolventen, die gleichzeitig über eine vertiefte Gesellschaftsreife verfügen und vielfältige, anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft mitlösen können.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass im Schweizer Schnittstellensystem trotz Heterogenität in der gymnasialen Bildungslandschaft ein austarierendes, aber noch optimierbares Verhältnis zwischen den Zielen der allgemeinen Studierfähigkeit und der vertieften Gesellschaftsreife sowie einer pragmatisch akzeptablen Zielerreichung besteht, verknüpft mit einem von den Universitäten (noch) zugestandenen prüfungsfreien Übertritt. Die hohe Autonomie der Schweizer Gymnasien ist aus normativer Sicht ein erstrebenswertes Gut und eine bedeutsame Grundlage für die hohe Bildungsqualität an den Schulen. Es ist deshalb verständlich, wenn jeder Ansatz von zentralen Vorgaben, die noch etwas verpflichtender als das jetzige MAR 95 und der aktuelle nationale Rahmenlehrplan wären, als potenzieller Eingriff in diese Autonomie wahrgenommen wird. Gleichzeitig ist der in der Schweiz – mit Ausnahme des

Medizinstudiums – immer noch prüfungs- und numerus-clausus-freie Zutritt zu allen universitären Studien international einmalig. Das ist nur in einem Gleichgewicht von eher tiefer (gymnasialer) Maturitätsquote, breiter Fächerung am Gymnasium und Akzeptanz der Matura als Qualifikation für die allgemeine Studierfähigkeit möglich. Alles was dazu dient, die negativen Auswirkungen der Heterogenität bezüglich Sicherstellung der allgemeinen Studierfähigkeit zu beseitigen, stärkt diese Akzeptanz und ermöglicht weiterhin den prüfungsfreien Zutritt. Korrigierende Massnahmen tangieren immer mehr oder weniger die Autonomie. Hier gilt es, ein optimales Gleichgewicht zwischen zielbezogenen, zentralen Qualitätssicherungsmassnahmen und der Beibehaltung einer möglichst hohen Autonomie der Gymnasien zu finden. Dazu gehören die in Kapitel 4 vorgeschlagenen Schritte, die zu ergänzen sind durch – in dieser Studie nicht näher besprochene – Massnahmen zur Beseitigung der ungleichen grossen Streuung der kantonalen Maturitätsquoten (vgl. Eberle, 2013a, S. 58–61).

2 DIE FAKTISCHE EBENE: DER STATUS QUO

2.1 Das Gymnasium im internationalen Kontext

Beschäftigt man sich mit dem Zustand und möglichen Veränderungen des Gymnasiums in der Schweiz, so darf ein Blick über die Grenzen nicht fehlen. Das gebietet allein die insulare Position des Landes inmitten der EU und seine Kleinheit. Zu diesen geografischen Faktoren sind in den letzten Jahren weitere Gründe hinzugekommen, die für einen Vergleich der hiesigen Verhältnisse mit anderen sprechen: Zum einen macht sich in zunehmendem Masse die Globalisierung aller Lebensbereiche bemerkbar, was für das Bildungssystem der Schweiz in erster Linie eine Europäisierung bedeutet, die sich v.a. in länderübergreifender Kooperation und in einem regen personellen Austausch manifestiert. Diese zunehmende Multikulturalität führt zu einer Wahrnehmung auch des Bildungssystems als globalisiert oder zumindest international vernetzt. Des Weiteren haben nicht zuletzt die öffentlich und öffentlichkeitswirksam heftig diskutierten internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre zu einem gestiegenen Interesse an Informationen und Parallelen mit dem Ausland beigetragen. Bereits 1995 verglich die «Third International Mathematics and Science Study» (TIMSS) die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten am Ende der Sekundarstufe II. Die überdurchschnittlichen Ergebnisse der Schweiz entsprachen dem hiesigen Erwartungshorizont und riefen – anders als in den Nachbarländern Deutschland und Österreich – keine nennenswerten Reaktionen hervor (Labudde, 1999, S. 46 f.). Obwohl in den ab 2001 durchgeführten PISA-Studien nicht direkt Schülerleistungen auf gymnasialer Ebene untersucht wurden, gaben die Ergebnisse der Leistungsvergleiche doch Anlass zu Interpretationen und Verbesserungsvorschlägen für das gesamte Bildungssystem, in dem die Gymnasien einen kleinen, aber wichtigen und speziellen Teil bilden. Kantonsübergreifende Initiativen wie der Bildungsraum Nordwestschweiz, schweizweite wie HarmoS sowie auf europäischer Ebene der

Bologna-Prozess tun ein Übriges, um den Blick auf weiträumig angelegte Vereinheitlichungstendenzen zu lenken.

Die Forschung zu Gymnasien bzw. zu Vergleichsmöglichkeiten der verschiedenen Bildungssysteme spiegelt diese Situation. Es gibt viele Untersuchungen, die sich mit der faktischen Heterogenität verschiedener Systeme beschäftigen und sie quasi synoptisch aufbereiten. Auf dieser phänomenologischen Ebene bewegen sich Arbeiten, die Bildungsindikatoren oder -strukturen in verschiedenen Ländern vergleichen (wie etwa Benavot, 2006; Green, Wolf & Leney, 2000; Hödl, 2002) sowie im Gefolge der internationalen Vergleichsstudien entstandene Untersuchungen, die auf eine Analyse der Besonderheiten der besonders gut rangierten Bildungssysteme fokussieren und Implementierungsmöglichkeiten für die eigenen Verhältnisse ausloten (z.B. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007; Döbert & Sroka, 2004). Ein anderer Teil der Studien ist normativ-problematisierender Art: Sie stellen grundsätzliche theoretische Überlegungen zur Bedeutung und Funktion des Vergleichs von Bildungssystemen und deren Elementen oder Strukturen an (so etwa Arnove, 2007; Bos, 1999; Hörner, 1999, 2004; Steiner-Khamsi, 2010) oder analysieren den Prozess der Internationalisierung bzw. Europäisierung von Bildung (vgl. Chisholm, 2010; Martens & Wolf, 2006; Nóvoa & Lawn, 2002; Osterwalder & Weber, 2004).

Wegen der international und in vielen Staaten auch national sehr uneinheitlichen Bildungssysteme sind klare und definitive vergleichende Aussagen schwierig, sofern sie sich nicht rein durch Zahlen ausdrücken und gegenüberstellen lassen, wie es z.B. in der OECD-Publikation «Bildung auf einen Blick» geschieht oder im «Global Education Digest» (OECD, 2011 bzw. UNESCO Institute for Statistics, 2011). Die phänomenologische Vielgestaltigkeit verwehrt einen einfachen Zugang oder einen strukturierten Überblick. Zwar gibt es immer wieder Versuche, strukturelle Vergleiche mit internationalem Horizont anzustellen, etwa zur

Ausgestaltung bestimmter Bildungsstufen (vgl. etwa Kamens & Benavot, 2007, zu «world models» der Formen der Sekundarstufe II; sowie Kamens, Meyer & Benavot, 1996) oder unter organisatorisch-administrativen Aspekten (wie z.B. bei Hofman, Hofman & Gray, 2008); als Ergebnis können solche Studien aber nur auf generelle Tendenzen verweisen, die sich in jedem Staats- oder Kulturraum schon wieder ganz anders ausprägen können. Auch eine Beschränkung auf möglichst kleine Vergleichseinheiten bietet nur eine unbefriedigende Lösung, weil die Separierung der jeweils betrachteten Faktoren zwar eine Vergleichsmöglichkeit mit analogen Strukturen in anderen Systemen eröffnet, dadurch aber den Kontext des ursprünglichen Bildungssystems ausser Acht lässt, so dass kaum sinnvolle Aussagen gemacht werden können, die sich ja zwangsläufig wieder auf bestimmte Kontexte innerhalb von Bildungssystemen beziehen. Es ist eine Rekontextualisierung bzw. eine «dichte Beschreibung» der Verhältnisse vor Ort (und zwar an jedem Ort) nötig, um der Vielgestaltigkeit der faktischen Verhältnisse gerecht zu werden (vgl. Arnove, 2007, S. 6–7; Bartlett & Vavrus, 2009, S. 8–9; Steiner-Khamsi, 2010, S. 324–328; praktische Umsetzungsversuche stellen die Sammlungen von Länderbeschreibungen dar von Döbert, Hörner, von Kopp & Reuter, 2010; sowie von Gries, Lindenau, Maaz & Waleschowski, 2005).

Diese Studie soll den Blick auf ähnliche und andersartige Verhältnisse zwar über die Schweizer Grenzen hinaus schweifen lassen, kann aber nur zu recht oberflächlichen Aussagen struktureller Art gelangen, die punktuell vertieft und mithilfe kurzer landesspezifischer Darstellungen illustriert werden sollen. Gemäss der Kategorisierung Wolfgang Hörners (2004, S. 235) liesse sich diesem Vergleich am ehesten eine idiografische Funktion zusprechen. Im Zentrum steht die Frage nach der Besonderheit der Schweizer Gymnasien. Als Antwort darauf soll sich zeigen, in welchen Ländern es vergleichbare Bildungssysteme und Gymnasien gibt, wie diese in die Schullaufbahn eingepasst sind, was ihre wichtigsten Merkmale sind und welche Funktion sie haben. Es können dabei nur Schlaglichter auf die andernorts bestehenden Strukturen und Verhältnisse geworfen

werden, um zu verdeutlichen, welche Formen und Möglichkeiten es ausser den schweizerischen auch noch gibt, d.h. was im Zusammenhang mit dem Gymnasium an Formen, Anschlussmöglichkeiten und Organisationen existiert. Zu validen Aussagen über fremdartige strukturelle Erscheinungen gelangt man dann über die punktuelle Rekontextualisierung einiger Merkmale, die in ihrer Bedeutung und Tragweite nur im jeweiligen Gesamtsystem erfasst werden können.

Die Schweiz inmitten Europas

Der wichtigste internationale Bezugsrahmen für die Schweiz ist sicher die Europäische Union, die mit dem Vertrag von Maastricht 1992 die Bildung zu einer gemeinschaftlichen Angelegenheit machte: «Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungswesens sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.» (Vertrag über die europäische Union, 1992, Art. 126 Abs. 1.) Der im selben Artikel formulierte Vorbehalt zum «Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten» (ebd., Abs. 4) schwand in den folgenden Jahren unter dem faktischen Vereinheitlichungsdruck von administrativer und wirtschaftlicher Seite dahin (vgl. Hörner, 2004, S. 240). Inzwischen sind Bildungsprogramme – wie etwa das aktuelle Strategiepapier Europa 2020 – ein selbstverständlicher Teil einer gemeinsamen Politik der Euroländer geworden. Sie sind eng mit wirtschaftspolitischen Zielen verzahnt, welche auch die Schweiz verfolgt.

Der Bundesrat zieht – trotz Divergenzen bezüglich der Ziele, etwa der Erhöhung der Hochschulabsolventenquote – eine eindeutig positive Bilanz aus der Zusammenarbeit mit den EU-Partnern: Es zeige sich eine erhöhte Mobilität der Schweizer Studierenden und Dozierenden und eine Integration Schweizerischer Bildungsinstitutionen in

europäische Projekte sowie insgesamt ein Erfolg bei der Positionierung der Schweiz und der Geltendmachung Schweizer Interessen in der Union. Man möchte die gute Kooperation in Zukunft verstärken (Staatssekretariat für Bildung und Forschung, 2010, S. 6–9, 16).

Unterhalb dieser visionären Ebene hat es sich die EU zur praktischen Aufgabe gemacht, aktuelle Informationen über die Bildungssysteme ihrer Mitgliedsstaaten zu sammeln und zur Verfügung zu stellen. Diese im Rahmen des EURYDICE-Projekts verfassten Länderberichte bieten sich als Quellenbasis für einen Vergleich der gymnasialen Verhältnisse an. Sie werden von einer von der Kommission der europäischen Gemeinschaften eingerichteten Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) veröffentlicht. Die Länderberichte werden von den nationalen EURYDICE-Stellen erarbeitet, regelmässig aktualisiert und haben die Aufgabe, «den Verantwortlichen für die Bildungssysteme und Bildungspolitik in Europa europaweite Analysen und Informationen bereitzustellen, die sie in ihrer Entscheidungsfindung unterstützen» (EACEA, 20.7.2012). Zu diesem Zweck sind zu jedem EU-Land (sowie zu jenen, die am Programm für lebenslanges Lernen teilnehmen) verschiedene Versionen unterschiedlich langer und ausführlicher Länderberichte online verfügbar, die umfassend Auskunft geben über die jeweiligen Schul- und Bildungssysteme.¹

Gymnasien und Lyzeen als traditionelle Bildungsinstitutionen

Richtet man nun den Fokus auf die Gymnasien und sieht sich in der europäischen Gemeinschaft um, so fällt auf, dass in fast allen europäischen Staaten noch ein «Gymnasium» oder «Lyzeum» Teil des Schulsystems ist. So kennt man in Frankreich das «Lycée», in Lettland das «Ģimnāzija», in Schweden die «Gymnasieskola», in Griechenland das «Gymnasio» und das «Lykeio», und in den Niederlanden kann die vorwissenschaftliche Ausbildung in einem «Athe-neum» oder einem «Gymnasium» stattfinden, in Letzterem sind Latein und Griechisch obligatorisch. Von den 27 EU-Ländern sind es nur Belgien, Grossbritannien, Irland, Malta, Portugal und Spanien, die in ihren Schulsystemen ohne diese Termini auskommen. Die Begriffe «Gymnasium» und «Lyzeum» wie auch «Atheneum» können ihre klassizistische Herkunft und den damit einhergehenden Bildungsanspruch nicht verleugnen: Sie sind fest mit der humanistischen Tradition Europas verbunden. Die Bezeichnungen verweisen zwar auf eine gemeinsame kultur- und bildungsgeschichtliche Tradition, sind aber so unterschiedlich in die verschiedenen Bildungssysteme eingepasst, dass man nicht von einer noch bestehenden, von Humboldt erfundenen Tradition des Gymnasiums als Schulform sprechen kann (Oelkers, 2010, S. 9–13). Auf der anderen Seite bedeutet ein Fehlen dieser tradierten

1 Die EURYDICE-Datenbank Eurybase stellte bis zum Jahr 2011 drei Typen von Länderberichten bereit: Kurzdarstellungen nationaler Bildungssysteme («National System Overviews»), Beschreibungen nationaler Bildungssysteme («National Education System Descriptions») und Strukturen schulischer und beruflicher Bildungssysteme («Structures of Education and Training Systems»). Sie wurde 2012 ersetzt durch die Datenbank Eurypedia (European Encyclopedia on national education systems), welche die kurzen «National Education System Overviews» beibehielt, die sehr ausführlichen und hier als hauptsächliche Quelle genutzten «National Education System Descriptions» jedoch umorganisierte (vgl. EACEA, 17.10.2012). Diese waren bisher für jedes Land als ein Gesamt-PDF verfügbar und können nun nur noch online eingesehen und kapitelweise als PDF heruntergeladen bzw. ausgedruckt werden. Damit konnten die Aussagen dieses Berichts im Herbst 2012 zwar auf der Basis der 2011 erstellten neuen Länderberichte erneut geprüft und aktualisiert werden, der neue Quellenort hat aber den Nachteil, dass keine Seitenangaben gemacht werden können; stattdessen wird der jeweilige Abschnitt angegeben. Die Belege erscheinen in folgender Form: Eurypedia, Ländername, Abschnitt (Datum der letzten Überarbeitung), sie können abgerufen werden unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_de.php. Zusätzlich wird in einigen Fällen auf die älteren «National Education System Descriptions» verwiesen, zum einen wegen ihrer Detailfülle und zum anderen, weil sich die Eurypedia-Seiten von Liechtenstein, Luxemburg und Schottland teilweise noch «under construction» befinden. Die älteren Berichte sind auf den EURYDICE-Seiten zwar nicht mehr verfügbar, können aber über Google einfach aufgefunden werden.

Termini nicht, dass es die andernorts mit «Gymnasium» bezeichnete Schulform nicht gäbe, sie kann durchaus unter anderem Namen firmieren – selbst einem so verwaltungstechnisch klingenden wie «Algemeen Secundair Onderwijs» in der flämischen Gemeinschaft Belgiens.

Ausschlaggebend dafür, ob es sich um einen mit dem schweizerischen vergleichbaren gymnasialen Bildungsgang handelt, ist ausser dem Namen, der einen ersten Hinweis geben kann, v.a. die Funktion der auf der Sekundarstufe ausgeprägten Schulstrukturen. Und hier gibt es trotz aller landesspezifischer Unterschiede in allen europäischen Staaten einen Bildungsweg, dessen Kardinalaufgabe darin besteht, die Schülerinnen und Schüler auf die Hochschule vorzubereiten, den «Königsweg zur Matur» bzw. zum Studium. Jürgen Oelkers (2008) spricht von «gymnasialen Formen schulischer Lehrgänge» (S. 31), die es in allen europäischen Bildungssystemen gebe. Der Weg zu diesen «gymnasialen Formen», der mit der Hochschulreife enden soll, ist jedoch in den verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich. Das betrifft u.a. den Zeitpunkt des Übergangs zum Gymnasium, die Bildungsziele sowie den Fächerkanon und die Art der Hochschulzugangsberechtigung, welche das Reifezeugnis darstellt.

Lang- und Kurzzeitgymnasien

Eine Betrachtung der Dauer des gymnasialen Zugs zeigt, dass die Schweizer Schülerinnen und Schüler im europäischen Vergleich relativ früh auf verschiedene Schulformen verteilt werden – zumindest, was das nach dem 6. Schuljahr beginnende Langzeitgymnasium betrifft. Der spätest mögliche Zeitpunkt für eine Verteilung der Lernenden auf verschiedene Leistungsniveaus und Bildungswege liegt naturgemäss am Ende der Sekundarstufe I. Wie lange alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam bzw. integrativ unterrichtet werden, ist von Land zu Land verschieden, eine Separierung erfolgt in der Regel während oder mit dem Ende der Sekundarstufe I. Im europäischen Kontext bildet lediglich Litauen eine Ausnahme: Hier können die Schülerinnen

und Schüler bereits mit dem ersten Primarstufenjahr in ein Gymnasium eintreten, dessen tatsächlicher gymnasialer Zug zwar erst mit dem 9. Schuljahr beginnt, das aber als Institution alle Stufen übergreift und die Lernenden zu verschiedenen Zeitpunkten aufnimmt (Eurypedia, Lithuania, 6.7 [30.1.2012]).

In den meisten europäischen Ländern besuchen alle Schülerinnen und Schüler über die ersten 8 bis 10 Jahre zusammen die Primar- und eine anschliessende Sekundarschule, womit häufig die gesamte obligatorische Schulzeit abgedeckt ist. Solche relativ langen Züge gibt es in Dänemark, Estland, Frankreich, Griechenland, Irland, Polen, Spanien und in weiteren Ländern; zum Teil erfolgt eine interne Verteilung der Lernenden auf verschiedene Leistungsniveaus (vgl. EACEA, 6.12.2012, S. 3; Sargent, Houghton & O'Donnell, 2012, S. 21). In vielen Ländern existiert ein gemeinsamer Fächerkanon, den die Schülerinnen und Schüler mit eigenen Schwerpunktsetzungen und ausgewählten Vertiefungskursen ergänzen. Das auf die Sekundarstufe I aufbauende, nach der obligatorischen Schulzeit selektierende schweizerische Kurzzeitgymnasium ist also der Regelfall.

Die Schweiz gehört mit ihren Langzeitgymnasien zur Minderheit jener Länder, die direkt oder kurz nach dem Ende der Primarschule die Lernenden auf verschiedene Schultypen verteilen. Die früheste Aufteilung erfolgt in Deutschland, Österreich, Ungarn und der Slowakei nach 4 Jahren und in Tschechien nach 5 (EACEA, [6.12.2012]; Eurypedia, Hungary, 6.1 [15.11.2011]; Eurypedia, Czech Republic, 5.1 [20.11.2012]; National System Overviews Slovakia, 2012, S. 2 f.). Im Nicht-EU-Land Liechtenstein werden die Schülerinnen und Schüler mit Abschluss der Grundschule nach der 5. Klasse auf Schulen mit verschiedenen Leistungsniveaus verteilt; sie können aber auch – eine Art Variante des Kurzzeitgymnasiums – nach der 8. Klasse mit einem guten Notenschnitt aus der Realschule in die gymnasiale Oberstufe übertreten (National System Overviews Liechtenstein, 2011, S. 2). Ebenso wie in der Schweiz erfolgt eine Selektionierung der Lernenden nach 6 Jahren im wallonischen

Belgien² in Lettland, Luxemburg und in den Niederlanden (EACEA, 6.12.2012).

Bei einem früh beginnenden gymnasialen Zug ist der Entscheid, welche Lernenden auf das Gymnasium übertreten können, kritisch und wichtig, insbesondere wenn die Möglichkeit späterer Übertritte theoretisch zwar besteht, praktisch aber wenig genutzt wird. In der Schweiz existieren kantonsspezifische Lösungen für den Zugang zum Gymnasium: Er ist aufgrund von Lehrerempfehlungen, Elternentscheiden, Durchschnittsnoten, Aufnahmeprüfungen oder einer Kombination dieser Faktoren möglich (vgl. Kap. 2.2).

Eine ähnlich vielgestaltige Situation zeigt sich im Nachbarland Deutschland, wo die Bundesländer den Übertritt auf das Gymnasium regeln. Die Lernenden verlassen nach dem 4. Jahr (in Berlin und Brandenburg nach dem 6.) die Grundschule und gehen auf eine der weiterführenden Schulen. In Baden-Württemberg z.B. wird eine Grundschulempfehlung ausgesprochen, die v.a. auf dem Notendurchschnitt in Deutsch und Mathematik basiert, der für das Gymnasium mindestens 2,5 auf der deutschen Notenskala betragen muss, sowie auf weiteren Faktoren wie dem Lern- und Arbeitsverhalten, den Noten in anderen Fächern und Ähnlichem. Sind die Eltern mit der resultierenden Grundschulempfehlung nicht einverstanden, ist ein Beratungsverfahren vorgesehen sowie die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung, die wiederum in den Fächern Deutsch und Mathematik stattfindet (Kultusministerkonferenz, 2010, S. 8). In Bremen hingegen gibt es keine direkte Empfehlung der Grundschule bzw. der Lehrenden; das Halbjahreszeugnis der 4. Klasse enthält aber einen Vermerk, ob die Leistungen in Deutsch und Mathematik durchgehend über dem Regelstandard liegen und die Eltern werden in einem Gespräch über die Einschätzung der Leistungen ihrer Kinder informiert. Die Wahl der weiterführenden Schule liegt dann bei ihnen (ebd., S. 13).

Im zentral gesteuerten Schulsystem Österreichs gestaltet sich das Verfahren des Übergangs auf ein Gymnasium ähnlich, aber landesweit einheitlich. Die 4. Klasse der Volksschule muss erfolgreich und in Deutsch, Lesen und Mathematik mit mindestens «gut» abgeschlossen sein, um auf die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) übertreten zu können. Bei weniger guten Noten reicht eine Empfehlung der Schulkonferenz oder es kann alternativ eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden (bmukk, 6.12.2011). In den Nachbarländern Frankreich und Italien durchlaufen alle Schülerinnen und Schüler die ersten 8 Jahre gemeinsam, bevor das Lycée bzw. Liceo beginnt (EACEA, 6.12.2012, S. 6).

Die früh einsetzende Verteilung der Lernenden auf verschiedene Schulformen ist wegen einer stetig steigenden Abiturientenrate und einem unerwartet mittelmässigen Abschneiden bei PISA insbesondere in Deutschland in die öffentliche Diskussion und in massive Kritik geraten. Im Kern steht das Problem der Chancengleichheit, auf das die OECD immer wieder hinweist, indem sie deutlich macht, dass «erfolgreiche Schulsysteme, mit überdurchschnittlichen Leistungen und unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Ungleichheiten, v.a. solche sind, die Schülerinnen und Schülern gleiche Bildungschancen bieten ... In Ländern mit verschiedenen Bildungszweigen zeigt sich: Je früher die erste Aufteilung auf die jeweiligen Zweige erfolgt, desto grösser sind bei den 15-jährigen die Leistungsunterschiede nach sozioökonomischem Hintergrund – ohne dass deswegen die Gesamtleistung steigen würde.» (OECD, 2010; vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007, S. 74.) Wie verschiedene Studien gerade in den letzten Jahren gezeigt haben, rekrutieren sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten v.a. aus dem sog. «bildungsnahen Milieu», d.h. aus Elternhäusern mit einem höheren soziokulturellen Status (Maaz & Nagy, 2009; Neugebauer, 2010). Damit erwei-

2 **Im französischsprachigen Belgien existiert ein gegliederter Typ der Sekundarschulbildung innerhalb eines von Gesamtschulen dominierten Systems, der nach der 6-jährigen Primarschule beginnt. Doch von diesem «Typ 2» gibt es «lediglich in Brüssel ... noch einige Schulen» (Brusselmans-Dehairs, 2010, S. 107); er kann deshalb hier vernachlässigt werden.**

sen sich die mit dem Gymnasium verbundenen bildungsbürgerlichen Traditionen in Deutschland als besonders langlebig. Aber auch für die Schweiz wurde ein entsprechender «Effekt des sozialen Milieus» konstatiert: «Die Entscheidung Gymnasium vs. Berufsbildung basiert nicht in erster Linie auf Leistungen, sondern sie wird stark von den Prioritäten der Eltern beeinflusst. Damit können die grossen Unterschiede nach der sozialen Herkunft erklärt werden, die Studien über die Schülerinnen und Schüler im Gymnasium berichten.» (Neuenschwander & Malti, 2009, S. 229.)

Auch im ungarischen Schulsystem sowie im tschechischen und slowakischen gibt es lange gymnasiale Züge und entsprechend frühe Übertrittsmöglichkeiten. In Ungarn können Schülerinnen und Schüler bereits nach dem 4. Jahr mit dem Gymnasium beginnen, sofern sie die Aufnahmeprüfung dafür bestehen. In solchen Fällen umfasst das Gymnasium 8 Jahre und deckt den gesamten Sekundarbereich ab. Allerdings bilden diese Langzeitgymnasien eher die Ausnahme, eine gebräuchlichere Variante besteht im Übergang nach der 6. Klasse, der ebenfalls mit einer Zulassungsprüfung verbunden ist, oder nach dem 8. Jahr; die 4- und 6-jährigen Gymnasien bilden die gängigere Form (Eurypedia, Hungary, 6.1 [15.11.2011]; Rébay & Kozma, 2010, S. 816). Während der gesamten Sekundarstufe I verbleiben alle Lernenden, die nicht ins Gymnasium übertreten, beisammen. Ihnen eröffnen sich danach Wege in die Berufsschulen und Berufsmittelschulen.

Ebenso kennt man in der Republik Tschechien und in der Slowakischen Republik ein Langzeitgymnasium, das 8 Jahre umfasst. In Tschechien können die Schülerinnen und Schüler frühestens nach der 5. Klasse oder dann nach der 7. Klasse in ein 8 bzw. 6 Jahre dauerndes Gymnasium überwechseln, sofern sie die Aufnahmeprüfung bestehen. Die übrigen Lernenden – mit Ausnahme jener, die auf eines der Konservatorien gehen – verbleiben bis zum Ende der 9-jährigen Regelschulzeit in der Oberstufe der Grundschule (Eurypedia, Czech Republic, 5.1 [20.11.2012]). Im Anschluss, mit Beginn der Sekundarstu-

fe II, können sie in einem kompetitiven Verfahren auf ein 4-jähriges Gymnasium übertreten oder auf eine der Berufs- oder Fachmittelschulen wechseln, die zum Teil ebenfalls zur (Fach-) Maturität führen. In der Slowakei können die Schülerinnen und Schüler nach vollendeter 4-jähriger Grundschule in ein 8-jähriges Gymnasium aufgenommen werden, wenn sie die Aufnahmeprüfung bestehen. Später ist noch ein Übertritt in ein 4-jähriges (oder 5-jähriges bilinguales) Gymnasium möglich. Die meisten Gymnasien bieten eine 4-jährige Ausbildung bis zum Abitur an, der Typus der 8-jährigen Gymnasien ist wenig verbreitet (Eurypedia, Slovakia, 6.1 [28.5.2012]; Kosová & Porubský, 2010, S. 712–714).

In allen osteuropäischen Ländern fanden Anfang der 1990er-Jahre einschneidende Umstrukturierungen statt, die auch die Bildungssysteme betrafen. Ungarn sowie Tschechien und die Slowakei orientierten sich dabei an ihren wesentlich durch Österreich beeinflussten Bildungsinstitutionen, wie sie in der Zeit vor den Weltkriegen und dem kommunistischen System bestanden (Daun & Sapatoru, 2002; Hörner, 2009, S. 289). Gerade in diesen drei Ländern wurde nach den Reformen jedoch ein Anstieg der sozialen Selektion durch das Bildungssystem beobachtet: Die OECD konstatierte eine ungewöhnlich hohe Korrelation zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg, der auch mit dem gegliederten Schulsystem in Zusammenhang gebracht wird (Hörner, 2009, S. 289–292; vgl. zur Slowakei Kosová & Porubský, 2010, S. 716).

Die Selektionierung der Lernenden findet sich in den Ländern mit integrierten Schulformen generell nach hinten verlagert. Entweder erfolgt der Eintritt in das Gymnasium zu einem späteren Zeitpunkt in der Schullaufbahn oder auch die «gymnasiale Form» ist integriert gestaltet und organisiert die Lernenden intern. Ein einschlägiges Beispiel für ein auf allen Stufen integriert gestaltetes Bildungssystem ist Schweden, wo die «Gymnasieskola» nach der obligatorischen 9-jährigen «Grundskola» über 90% aller Lernenden aufnimmt und sie auf verschiedene Programme verteilt, die mehrheitlich beruflich ausge-

richtet sind (Eurypedia, Sweden, 6.1 [17.2.2012]; Fägerlind & Tegborg, 1996, 202–205; Werler & Claesson, 2010, S. 656–659). Derzeit existieren 17 solcher Programme; sie bieten neben einem gemeinsamen Kanon an Grundfächern auch verschiedene Schwerpunkt- und Kursoptionen an, die eine sorgfältige Wahl durch die Schülerinnen und Schüler erfordern, welche in diesem offenen und zugleich spezialisierten Kurssystem mehr denn je selbst für ihren Bildungserfolg verantwortlich sind (Lund, 2008, S. 636 f., 646). Erst mit dem Zugang auf die Hochschule erfolgt dann eine Selektion, nur etwa ein Viertel der Schulabgänger erlangt einen Studienplatz (Eurypedia, Sweden, 7.2.1 [17.10.2011]; vgl. Oelkers, 2008, S. 32).

Jene Länder Europas, in denen es eine sehr früh gliedernde Sekundarstufe gibt, sind kulturell deutlich voneinander beeinflusst. Es handelt sich um Deutschland und Österreich und drei Staaten, die in der Tradition Österreich-Ungarns stehen: Ungarn, Tschechien und die Slowakei. Eine 6-jährige integrierte Phase durchlaufen die Schülerinnen und Schüler – ausser in der Schweiz – noch in Lettland, Luxemburg und den Niederlanden, wobei sich diese Phase in allen drei Ländern durch eine obligatorische vorschulische Einrichtung noch um ein, zwei Jahre nach vorn verlängert (EACEA, 6.12.2012).

In allen anderen europäischen Ländern werden die Lernenden erst später, zum Teil erst nach Ende der obligatorischen Schulzeit, auf verschiedene (Aus-)Bildungswege verteilt. Zwar wird auch hier teilweise intern selektioniert, aber die gemeinsame Schulform sorgt für mehr Durchlässigkeit und sicherere Entscheide, was den weiteren Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler betrifft. Kamens & Benavot (2007) sehen noch weitere Vorzüge dieser Struktur: «Whatever their merits in promoting efficiency and achievement, tracked systems have not been bastions of ideological equality or equal opportunity for all citizens historically. The ideology and structure of comprehensive secondary education is by contrast overtly democratic. These forms offer a similar curriculum for all students with heavy doses of civics and social studies.» (S. 140.)

Die Maturität als Voraussetzung für den Hochschulzugang

Als kleinsten gemeinsamen Nenner aller «gymnasialen Formen» kann man wohl die Qualifikation bezeichnen, welche die Schülerinnen und Schüler erwerben können: Die erfolgreich bestandene Abschlussprüfung vermittelt den Zugang zur Hochschule. Betrachtet man die verschiedenen europäischen Schulsysteme unter dem Vorzeichen des Hochschulzugangs, erweist sich der Abschluss des Gymnasiums oder Lyzeums in den meisten Fällen als notwendige, aber nicht (mehr) hinreichende Bedingung für die Aufnahme eines Studiums. Eine Studienberechtigung im Sinne eines unbeschränkten Zugangs zu allen Studienrichtungen wird mit dem Reifezeugnis in den wenigsten Ländern erteilt. Die medizinischen Fächer sind in allen Staaten an Zulassungsbeschränkungen bzw. Eintrittstests gebunden und auch bei den künstlerisch-musischen und den sportlichen Fachbereichen ist in der Regel ein Nachweis entsprechender Befähigung vonnöten.

Einen unbeschränkten Zugang zu allen anderen Studienfächern nur aufgrund des Reifezeugnisses gewährt – ausserhalb der Schweiz – lediglich der flämische Teil Belgiens (Eurypedia, Belgium-Flemish-Community, 7.2.1 [12.12.2012]); im wallonischen Belgien gibt es für die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge Eingangstests (Eurypedia, Belgium-French-Community, 7.2.1 [19.12.2012]).

Auch in den kulturell eng mit der Schweiz verbundenen Nachbarländern existieren Zugangsbeschränkungen beim Übergang zur Hochschule. In Deutschland unterliegen die Fachbereiche, in denen die Nachfrage der Studierenden das Angebot an Studienplätzen übersteigt, wie es gewöhnlich in den medizinischen Fächern und in der Pharmazie der Fall ist, einem Numerus clausus. Die Studienplätze in diesen Fächern – die von Semester zu Semester wechseln können – werden von der Stiftung für Hochschulzulassung über ein zentrales Verfahren vergeben (Eurypedia, Deutschland, 7.2.1 [20.12.2012]). Darüber hinaus bestehen seit einigen Jahren sog. örtliche Zulassungsbeschränkungen, die für mehr als die Hälfte aller Studien-

gänge gelten. Hier erfolgt die Bewerbung direkt an die Hochschule, welche mittels Abiturnote, einem fachspezifischen Eingangstest, einem Auswahlgespräch oder nach anderen Kriterien über die Zulassung zum Studium entscheiden kann (ebd.; vgl. Stiftung für Hochschulzulassung: Von der Schule zur Hochschule, abgerufen von <http://www.hochschulstart.de/index.php?id=29> [10.1.2013]).

Ganz ähnlich und nicht unabhängig davon haben sich in Österreich in jüngster Zeit die Bedingungen verschärft, unter denen ein Studium aufgenommen werden kann. Um des Zustroms von Studierenden – unter anderem aus Deutschland – Herr zu werden, wurden zum Studienjahr 2010/11 Aufnahmeprüfungen für die Fächer Psychologie sowie Publizistik- und Kommunikationswissenschaft eingeführt (Eurypedia, Austria, 7.2.1 [19.11.2012]). Zudem kann seit 2002 jede Hochschule spezielle Aufnahmebedingungen festlegen für Pharmazie, Biologie, Molekulare Biologie, Psychologie, Sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studien sowie für Publizistik (vgl. Aufnahme an österreichischen Universitäten, abgerufen von http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_in_oesterreich/postsek_bildungseinrichtungen/universitaeten/aufnahme_an_universitaeten/ [10.1.2013]). Seit dem Studienjahr 2011/12 durchlaufen alle Studierenden der nicht zulassungsbeschränkten Fächer im ersten Semester eine sog. Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP), während derer sie verschiedene Prüfungen absolvieren müssen, deren Bestehen über die Möglichkeit entscheidet, das Studium fortzusetzen (ebd.). Die Zulassungsbeschränkung weiterer Studienfächer wie Informatik, Biologie oder Städteplanung ist offenbar geplant (Die Presse, 9.11.2012).

Im Nachbarland Frankreich berechtigt das Baccalauréat zwar grundsätzlich zur Aufnahme jedes Studiengangs, davon ausgenommen sind aber neben den Grandes Écoles auch die technologischen Institute sowie jene Studiengänge an den Universitäten, die aufgrund begrenzter Aufnahmekapazitäten eine Selektion durchführen können (Eurypedia, France, 7.2.1 [12.6.2012]; vgl. National Education System Description France, 2009/10,

S. 157 f.). In Italien war bis vor kurzem lediglich ein Eingangstest für das Studium der Architektur und für bestimmte Lehramtsstudiengänge obligatorisch (Eurypedia, Italy, 7.2.1 [1.8.2012]). Seit ein oder zwei Jahren aber nutzen die italienischen Hochschulen zunehmend die gesetzlich verankerte Möglichkeit, lediglich eine bestimmte Anzahl Studierender aufzunehmen und diese über einen Eingangstest auszuwählen; inzwischen sind es über die Hälfte der Studiengänge, die dieser Art von Zugangsbeschränkungen unterliegen (De Gregorio, 3.9.2012). Es handelt sich auch hier um eine örtliche Zulassungsbeschränkung: Jede Hochschule entscheidet über die Zugangsmodalitäten.

Das Maturitätszeugnis als Ausweis der allgemeinen Studienberechtigung ist also eine Besonderheit der Schweiz. Abgesehen vom flämischen Teil Belgiens eröffnet die Maturität nur in der Schweiz den Zugang zu jedem beliebigen Studienfach, ohne weitere Auswahlverfahren durchlaufen zu müssen. Europaweit geht der Trend in Richtung Selektionierung, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht, wobei die arbeitsmarkt-orientierte oder hochschulbedingte rein quantitative Beschränkung der Anzahl Studierender eines Jahrgangs häufig mit einer qualitativ motivierten Auswahl der geeignetsten Studienbewerber zusammengeht (vgl. zur Begriffsunterscheidung Hödl, 2002, S. 22–24).

Interessant für den Stellenwert der Maturitätsprüfung bzw. der Gymnasien überhaupt ist gerade in den Ländern mit Zulassungsbeschränkungen zum Studium, wie sich die Selektionierung der Maturandinnen und Maturanden jeweils gestaltet (vgl. Eberle, 2010, S. 28). Die schulischen Leistungen spielen in den Auswahlprozessen der Hochschulen in verschiedenen Ländern nämlich eine ganz unterschiedliche Rolle. Ein Beispiel für eine relativ starke Gewichtung der Schulabschlussnoten bei der Selektion stellt die Hochschulzugsregelung der Niederlande dar: Für die sog. Numerus-fixus-Fächer (NF-Fächer) gilt ein abgestuftes Auswahlverfahren. Alle Studienbewerber, die als Abschlussnote in der Matura mindestens 8 Punkte (von 10 möglichen) erreicht haben, erhalten garantiert den Studienplatz

ihrer Wahl. Die übrigen Zulassungen erfolgen teils durch nach Maturadurchschnittsnoten gestaffelte Ziehungen und teils über ein dezentralisiertes Verfahren, in dem die Hochschulen ihre Studierenden auswählen (Eurypedia, Netherlands, 7.2.1 [21.6.2011]); vgl. National Education System Description Netherlands, 2008/09, S. 117). Im Studienjahr 2012/13 gehören zu den NF-Fächern z.B. Klinische Technologie in Twente, International Business in Groningen und Maastricht sowie an mehreren Universitäten Kriminologie und Biomedizin (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2011). Für die Zukunft ist geplant, das dezentralisierte Verfahren auf alle Studienanwärterinnen und -anwärter auszuweiten, die nicht direkt aufgrund ihrer Leistungen einen Platz garantiert erhalten (Eurypedia, Netherlands, 7.2.1 [21.6.2011]).

Ein Beispiel für ein Land mit einer unterschiedlichen bzw. eher schwachen Gewichtung der Maturitätsnoten ist Finnland, das ebenfalls eine Studieneingangskontrolle aufgrund eines Numerus Clausus für alle Fächer kennt. Die Auswahl der Studierenden erfolgt jedoch sehr viel weniger reglementiert als in den Niederlanden: Die finnischen Hochschulen haben einen höheren Grad an Autonomie, sie legen selber die Kriterien fest, nach denen sie die Studienplatzbewerber auswählen. «Universities and polytechnics select their students independently and they decide on the field-specific student intake according to the agreed target number of degrees. The numbers are determined in performance negotiations between the Ministry of Education and Culture and the higher education institutions. There is restricted entry, «*numerus clausus*», to all fields of study, as there are many more applicants than there are places available.» (Eurypedia, Finland, 7.2.1 [3.2.2012].) Es gibt Studienplätze für jeweils etwa ein Drittel jedes Jahrgangs; der Wettbewerb unter den Studienbewerbern ist entsprechend hoch (ebd.; vgl. Meri, 2010, S. 234 f.). Das gängigste Selektionsverfahren der Universitäten besteht in der Auswahl aufgrund der Abschlussnoten des Reifezeugnisses und dem Abschneiden in der Eingangsprüfung der jeweiligen Hochschule. Möglich ist aber auch eine Auswahl allein aufgrund der vorgängig erbrachten Leistungen (Maturanoten, Arbeitserfahrung, berufsspezifische Qualifika-

tionen) oder allein aufgrund einer Aufnahmeprüfung (Eurypedia, Finland, 7.2.1 [3.2.2012]; vgl. National Education System Description Finland, 2009/10, S. 110–112). In allen Fällen entscheidet jedoch die Universität, ob sie den auf dem «Lykio» bzw. dem Gymnasium erbrachten Leistungen einen Stellenwert beimisst und wenn ja welchen.

Über eine noch umfassendere Autonomie bei der Auswahl ihrer Studierenden verfügen die Universitäten in Grossbritannien, das in vielerlei Hinsicht einen Sonderfall darstellt. Die britischen Hochschulen sind zwar staatlich finanziert, unterliegen aber keinerlei Kontrolle durch ein Ministerium und können weitgehend autonom agieren. Unter anderem sind sie sehr frei in ihrer Entscheidung, welche Studierenden sie aufnehmen. Eine Studienberechtigung durch einen bestimmten Schulabschluss gibt es in dem Sinne nicht, die Universitäten sind nicht an formale Vorgaben gebunden und befugt, jedermann aufzunehmen oder auch abzulehnen (Eurypedia, United-Kingdom-England, 7.2.1 [10.1.2013]; Eurypedia, United-Kingdom-Northern-Ireland, 7.2.1 [10.1.2013]; Eurypedia, United-Kingdom-Scotland, 7.2.1 [2.2.2012]; Eurypedia United-Kingdom-Wales, 7.2.1 [10.1.2013]; vgl. zu Grossbritannien insgesamt auch Hödl, 2002, S. 94 f., 98–103). Das hat u.a. zur Folge, dass Grossbritannien – mit Schweden – zu den europäischen Ländern mit dem höchsten Anteil an Studierenden gehört, die über alternative Bildungswege an die Universitäten gelangen (Orr & Riechers, 2010, S. 34).

Das weitest verbreitete Modell in den EU-Ländern ist eine Mischung aus der Anerkennung von Vorleistungen und dem Prüfen der Studierfähigkeit durch die aufnehmende Institution. Ein typisches Beispiel dafür ist die Tschechische Republik, in der die quantitative Beschränkung von der Kapazität der jeweiligen Hochschule bzw. Fakultät abhängt und die Selektionierung der Studierenden mit Blick auf die verfügbaren Plätze erfolgt. Jede Institution kann eigenständig entscheiden, ob sie für ihre Auswahl die Schulabschlussnoten, Eingangsklausuren und/oder -interviews berücksichtigt. Die meisten Universitäten basieren ihr Ausleseverfahren auf eine Kombination dieser Faktoren. Manche ziehen überdies noch

etwaige zusätzliche berufsspezifische Qualifikationen oder bisherige Arbeitserfahrungen der Bewerber heran (Eurypedia, Czech Republic, 7.2.1 [3.7.2012]). Ähnlich gestaltet sich der Aufnahmeprozess in Ländern wie Bulgarien, Dänemark, Estland, Lettland, Polen, Portugal, Schweden und der Slowakei: Die auswählende Institution verlässt sich teilweise auf die Maturitätsergebnisse, führt aber in vielen Fällen zusätzlich Eingangsprüfungen durch (Eurypedia, Bulgaria, 7.2.1 [15.12.2012]; Eurypedia, Denmark, 7.2.1 [22.11.2011]; Eurypedia, Estonia, 7.2.1 [6.11.2012]; Eurypedia, Latvia, 7.2.1 [10.7.2012]; Eurypedia, Poland, 7.2.1 [2.12.2011]; Eurypedia, Portugal, 7.2.1 [28.12.2012]; Eurypedia, Sweden, 7.2.1 [17.10.2011]; Eurypedia, Slovakia, 7.2.1 [2.2.2012]).

Jene Bildungssysteme, in denen es staatliche Examina gibt, mit denen die Maturitätsprüfungen der verschiedenen Schulen entsprechend einem landesweiten Standard ersetzt oder sogar wiederholt werden, messen den Vorleistungen eine denkbar geringe Bedeutung zu. Das ist etwa in Griechenland und Zypern der Fall, wo neben dem gymnasialen Abschlusszeugnis auch das Ergebnis in den panhellenischen bzw. panzyprischen Prüfungen ausschlaggebend ist für die Zulassung zu einem Studium. Zusätzlich sind in einigen Fakultäten noch Eingangstests zu absolvieren (Eurypedia, Greece, 7.2.1 [29.12.2012]; Eurypedia, Cyprus, 7.2.1 [28.9.2011]).

Im spanischen Bildungssystem ist der «Prueba General de Bachillerato», mit der die Oberstufe abschliesst, die «Prueba de Acceso a la Universidad» (PAU) nachgeschaltet, deren Bestehen für die Zulassung an eine Hochschule ausschlaggebend ist. In einem ersten, obligatorischen Teil prüft der Test die mit dem «Bachillerato» erworbenen Fähigkeiten, er übernimmt also die Funktion, die das «Bachillerato» als Reifeprüfung haben sollte (Eurypedia, Spain, 7.2.1 [6.11.2012]). Der äl-

tere, ausführlichere Länderbericht widmete dem PAU noch einen eigenen Abschnitt, in dem es u.a. hiess: «The university entrance examination is organised and planned jointly by universities and by the authorities responsible for Bachillerato provision. The examination covers the subjects studied in the final year of Bachillerato and is used as an instrument to assess students' academic maturity and the knowledge acquired during this educational stage in an objective way.» (National Education System Description Spain, 2009/10, S. 175.)³ Der zweite, freiwillige Teil besteht in einer Prüfung spezifischer Fähigkeiten, die sich auf das gewählte Bachelor-Programm beziehen. Damit sollen die Bewerberinnen und Bewerber die Chance erhalten, ihren im ersten Teil erreichten Leistungsschnitt zu verbessern und ihre fakultätsspezifischen Kenntnisse zu zeigen, die von einigen Universitäten bei der Zulassung noch besonders gewichtet werden können (ebd., S. 176).

In Ländern, die neben der eigentlichen Maturitätsprüfung eine zusätzliche, zum Teil auf Betreiben der Hochschulen hin landesweit einheitliche Prüfung des auf der Oberstufe Geleisteten vorsehen, hat sich die Reifeprüfung zu einem bloss formalen Abschluss entwickelt, der das Absolvieren des Gymnasiums zwar bescheinigt, aber für den Hochschulzugang nicht ausreichend ist.

Harmonische Bildungsziele

Für die Schweiz legt die Verordnung des Bundesrats bzw. das Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen von 1995 (MAR 95) die Bildungsziele des Gymnasiums fest, welche sich auf die künftige Rolle und die Möglichkeiten der Maturandinnen und Maturanden beziehen, sowie auf die dafür notwendigen und zu fördernden Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale. Als finaler Kern der sich über-

3 Vgl. die Homepage des spanischen Bildungsministeriums, auf der eine ähnliche Aussage zur Funktion der PAU gemacht wird: «La PAU, que necesitan hacer los alumnos que quieren ir a la Universidad, es necesaria para garantizar que los alumnos tienen la madurez y los conocimientos previos requeridos para un buen aprovechamiento de los estudios universitarios.» (Internet: <http://www.mecd.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde-bachillerato/opciones-despues-bachillerato/pau.html> [Stand 20.11.2012].)

lagernden und unterschiedlich wichtigen Ziele können die «allgemeine Studierfähigkeit» und die «vertiefte Gesellschaftsreife» identifiziert werden (vgl. dazu ausführlich in der Einleitung).

Die EU-Länder verfolgen im Wesentlichen ähnliche Ziele für ihre Schülerinnen und Schüler im Bereich der «gymnasialen Form» der Sekundarstufe II. Die grösste Übereinstimmung besteht hinsichtlich des Ziels der Persönlichkeitsentwicklung, das in vielen Ländern mit konkreten erwünschten Eigenschaften assoziiert und in einigen als ganzheitliche Bildung der Person begriffen wird: In Finnland geht es um «development of students into good, balanced and civilised individuals» (Eurypedia, Finland, 6 [3.2.2012]), in Griechenland um die Entwicklung von «skills, the initiative, creativity and critical thinking of the learners» (Eurypedia, Greece, 6 [29.12.2012]) und in Polen um «the attainment of one's own goals, individual development and active participation in social life» (Eurypedia, Poland, 6 [4.1.2013]).

Eng verknüpft mit der Persönlichkeitsbildung sind die Aspekte der Orientierung in der sozialen Umgebung und die Übernahme einer aktiven Rolle im Leben der Gemeinschaft und in der Politik. Die notwendige Verbindung beider Ziele bringt am besten die Formulierung des schwedischen Berichts zum Ausdruck: «The task of the school is to encourage all pupils to discover their own uniqueness as individuals and thereby actively participate in social life by giving of their best in responsible freedom» (Eurypedia, Sweden, 6 [17.2.2012]).

In einigen Ländern ist das kritische Bürgersein noch deutlich auf die eigene Nation bezogen, wie z.B. die Zielsetzungen in Lettland («to encourage the development of positive, critical and socially active attitude, and to develop understanding of rights and obligations of Latvian citizens», Eurypedia, Latvia, 6 [12.7.2012]) oder Bulgarien (Eurypedia, Bulgaria, 6 [21.10.2012]) zeigen. Andere integrieren die europäische oder globale Dimension, wie etwa Dänemark («preparing them to become democratic and socially conscious citizens with a global outlook», Eurypedia, Denmark, 6 [21.12.2011]) oder Portugal

(Eurypedia, Portugal, 6 [20.12.2012]). Die normativen Zielbeschreibungen beziehen sich zumeist auf die grundlegende Gesellschaftsordnung und die Werte des Zusammenlebens; das wird im finnischen Bericht sehr deutlich: «The aim is that the student learns to promote human rights, democracy, equality and the sustainable development together with others.» (Eurypedia, Finland, 6 [3.2.2012].) Sicher steht die Tatsache, dass die Förderung aktiver kritischer Bürger von fast allen Staaten als Ziel genannt wird, in engem Zusammenhang mit dem (Wieder-)Aufleben des Fachs «Citizenhip education», das in vielen Curricula als Wahl-, in einigen aber auch schon als Pflichtfach auftaucht (vgl. Frank & Huddleston, 2009, S. 8–13).

Die häufig genannten Zielsetzungen der Vorbereitung auf das Studium und der Vermittlung der Fähigkeit, lebenslang zu lernen, überraschen nicht. Denn die Vorbereitung auf das Studium stellt die Hauptfunktion der «gymnasialen Formen» dar und das «lebenslange Lernen» ist Teil eines gross angelegten EU-Programms, weshalb die Omnipräsenz dieses Ziels sicher auch der Teilnahme daran geschuldet ist (vgl. Europäische Kommission: Das Programm für lebenslanges Lernen: Bildungschancen für alle, abgerufen von http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm [20.11.2012]).

Interessanter erscheint das Ziel der breiten Allgemeinbildung, weil es grundsätzlich mit der Möglichkeit der Spezialisierung auf bestimmte Fächer oder Fachbereiche konfligiert. Das wird der Grund sein, warum es in den (Selbst-)Beschreibungen der Bildungssysteme der EU-Länder weniger populär ist. Wo «Allgemeinbildung» als Ziel auftaucht, wird der Begriff häufig noch näher umrissen, was meistens mit Einschränkungen einhergeht. So klärt etwa der luxemburgische Bericht, worauf sich das «general training» bezieht: «general knowledge in human sciences, and literature, mathematics and natural sciences» (Eurypedia, Luxembourg, 6 [11.7.2011]). Und in der deutschen Oberstufe geht die «vertiefte Allgemeinbildung» mit der Festlegung der Grundlagenfächer einher: «Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und

Fertigkeiten in den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik.» (Eurypedia, Deutschland, 6 [26.12.2012].)

Generell zeigt sich eine Harmonie in der Zielsetzung für die «gymnasialen Formen» wie auch für das Bildungswesen allgemein, die sich am ehesten mit einer – zumindest auf der Ebene der politischen Beschlüsse und normativen Verlautbarungen – homogenen Kultur innerhalb der EU erklären lässt. Es scheint sich in Bezug auf die Bildung ein gewisser Standard etabliert zu haben, der auf gemeinsamen kulturellen Werten beruht und dort, wo er noch nicht erreicht ist, explizit angestrebt wird (vgl. etwa die rumänische Zielsetzung für die Sekundarstufe, die im Länderbericht 2008/09 noch folgendermassen umschrieben wurde: «to ensure for all pupils an educational standard comparable to the European one», National Education System Description Romania, 2008/09, S. 120). Inwiefern und in welchem Ausmass diese Ziele dann tatsächlich umgesetzt werden, hängt v.a. von den nationalen Lehrplänen und deren konkreter Umsetzung ab.

Die obligatorischen Grundlagenfächer

Als Grundlagenfächer definiert das MAR 95 die Erstsprache, eine zweite Landessprache, eine dritte Landessprache (oder Englisch oder eine alte Sprache), Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Geografie sowie Bildnerisches Gestalten und/oder Musik. Als weiteres Grundlagenfach können die Kantone auch Philosophie anbieten. Eine «Einführung in Wirtschaft & Recht» ist ein für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisches Fach (MAR, 1995, Art. 9). Gemäss Sportförderungsverordnung (1987, Art. 1.1; vgl. EDK, 1994, S. 131–136) sind an allen allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II wöchentlich drei Lektionen Sport verpflichtend. Der Religionsunterricht gestaltet sich in den verschiedenen Kantonen sehr unterschiedlich, er kann sowohl konfessionell als auch nicht-konfessionell, schulisch oder kirchlich organisiert sein; unabhängig davon können Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Glaubensfreiheit in Anspruch nehmen und müssen am Religionsunterricht nicht teilnehmen

(SR 101, 1999, Art. 15; Wegenast, 2011). Betreffend Unterrichtszeit bestehen Vorgaben, die den prozentualen Anteil der jeweiligen Fächergruppe angeben; die Sprachen sind hier mit 30–40% dominierend (MAR, 1995, Art. 11).

Ein Vergleich dieses Reglements mit den Rahmenlehrplänen der EU-Länder zeigt, dass es sowohl hinsichtlich der Struktur als auch des formalen Curriculums eine grosse Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Bildungssystemen gibt. Grundsätzlich ist die Oberstufe einer «gymnasialen Form» so aufgebaut, dass es einen gemeinsamen Kanon von Pflichtfächern für alle Schülerinnen und Schüler gibt. Zumeist besteht die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung bzw. Spezialisierung, z.B. in den Sozialwissenschaften oder in den Naturwissenschaften. Innerhalb dieser Vertiefungsrichtungen kommen weitere obligatorische Fächer sowie Wahlfächer hinzu, die entweder aus einem vorgegebenen Angebot oder gänzlich frei gewählt werden dürfen (vgl. Kamens et al., 1996, S. 125; Le Métais, 2003, S. 26). Eine Besonderheit des Schweizer Gymnasiums besteht in dem vergleichsweise sehr breit angelegten Kanon an Pflichtfächern, die während der Oberstufe besucht werden müssen – und deren Noten auch im Maturazeugnis erscheinen. Zwar sind die Disziplinen Erstsprache, Zweitsprache und Mathematik in fast allen anderen Ländern durchgängig obligatorisch, bei den übrigen Schweizer Grundlagenfächern ist dies aber nicht der Fall: Sie können in vielen europäischen Bildungssystemen früher oder später abgewählt werden.

In den meisten Ländern Europas existiert ein nationaler Rahmenlehrplan, der auch in föderalistisch organisierten Staaten Vorgaben macht und das Ausmass der Gestaltungsmöglichkeiten für die unteren Ebenen festlegt. Eine sehr vielschichtige Bildungslandschaft in einem Land erschwert naturgemäss den Vergleich mit anderen. Ein weiteres Hindernis stellen die unterschiedlich gefassten Lerneinheiten dar: Nicht immer ist eine Anzahl Wochenstunden vorgesehen, sondern z.B. in Estland oder Finnland ein Minimum der zu belegenden Kurse (Eurypedia, Estonia, 6.2 [17.10.2012]; Eurypedia, Finland, 6.2 [24.6.2011]) oder es wird – wie im flämischen Belgien, in

Litauen, Schweden oder Tschechien – eine Gesamtmindeststundenzahl bzw. eine Mindestanzahl Credits angegeben, mit der die Materie gelernt werden muss (Eurypedia, Belgium-Flemish-Community, 6.2 [27.2.2012]; Eurypedia, Lithuania, 6.8 [30.1.2012]; Eurypedia, Sweden, 6.2 [17.2.2012]; Eurypedia, Czech Republic, 6.5 [6.2.2012]).

In den Vergleich wurde auch Liechtenstein einbezogen, das erwartungsgemäss – immerhin schliesst es mit einer schweizerisch anerkannten Matura ab – als einziges Land einen Fächerkanon hat, der mit dem in der Schweiz identisch ist. Als obligatorische Fächer kennt Liechtenstein noch Ethik und Philosophie, und im Unterschied zur Schweiz legt es als Zweitsprache Englisch und als Drittsprache Französisch fest (National Education System Description Liechtenstein, 2009/10, S. 73).

Als ebenfalls wenig ergiebig und für einen Vergleich ungeeignet erweist sich Grossbritannien, in dem es zwar vier verschiedene Schulsysteme gibt, von denen aber keines Vorgaben hinsichtlich der Fächerwahl macht: «The National Curriculum does not apply to post-compulsory education. Education at this level is qualification-led rather than curriculum-led. Programmes of study for students in this phase thus reflects their choice of courses leading to nationally recognised qualifications. Students are free to choose any combination of the examination courses described in the following sub-sections within the limitation of a school or college's timetable and the range of subjects it offers.» (Eurypedia, United-Kingdom-England, 6.5 [2.11.2012]; vgl. Eurypedia, United-Kingdom-Northern-Ireland, 6.5 [2.11.2012], sowie Eurypedia, United-Kingdom-Wales, 6.5 [2.11.2012].) In Schottland verhält es sich ähnlich, hier geht man immerhin davon aus, dass «almost all schools require pupils to take courses in English and mathematics» (National Education System Description United Kingdom – Scotland, 2009/10, S. 97).

In englischer Tradition stehend kennt auch Malta keinen Rahmenlehrplan; an dem der Universität Malta angeschlossenen University Junior College

gruppiert man die Fächer und die Wahlmöglichkeiten jedoch in einer Weise, die eine zu einseitige Konzentration auf «Humanities» oder «Science» verhindert (Eurypedia, Malta, 6.5 [23.11.2011]). In Irland befindet sich immerhin die Erstsprache, also Irisch, im Rang eines Pflichtfachs, für die übrige Fächerwahl gibt das Erziehungsministeriums grobe Vorgaben und einige Empfehlungen, die aber nicht immer befolgt werden (Eurypedia, Ireland, 6.5 [15.11.2011]).

In den übrigen EU-Ländern lassen sich die für alle Schülerinnen und Schüler der «gymnasialen Formen» auf der Sekundarstufe II obligatorischen Fächer auf den kleinsten gemeinsamen Nenner von Erstsprache, Zweitsprache (bzw. erste Fremdsprache), Mathematik und Sport bringen. Diese vier Fächer bilden den Kern des Curriculums, des häufig explizit sog. «core curriculum», das für alle Lernenden in den meisten oder durchgängig in allen Jahren des Obergymnasiums oder einer entsprechenden allgemeinbildenden Stufe verpflichtend ist, und zwar unabhängig von ihrer Schwerpunktwahl bzw. der Vertiefungsrichtung. Dieser Befund ist weiter zu differenzieren.

Das Fach Erstsprache wird in jedem Jahr der gymnasialen Oberstufe durchgängig verpflichtend gelehrt in Bulgarien, Deutschland, Griechenland, Italien, Luxemburg, Österreich, Portugal, Slowenien, Tschechien und Zypern. In den übrigen Ländern ist es ebenfalls ein Pflichtfach, hier wird im Rahmenlehrplan entweder ein zu erfüllendes Studententotal für ein Jahr oder die gesamte Zeit der Oberstufe vorgegeben oder ein Minimum an Kursen, die belegt werden müssen. Wie sich die Unterrichtszeit dann tatsächlich auf die Schuljahre verteilt, wird entweder von den Institutionen vor Ort festgelegt oder von den Lernenden selbst, die ihre Kurse wählen können. Für mehrsprachige Länder haben sich offenbar zwei Wege herauskristallisiert: Entweder jede Sprachgemeinschaft hat ihr eigenes Schulsystem, wie z.B. in Belgien, oder – der häufigere Fall – den Gebieten mit sprachlichen Minoritäten werden Sonderrechte eingeräumt bzw. sie erhalten Sonderregelungen, so z.B. in Estland, wo sich in Schulen mit der Unterrichtssprache Russisch der Stundenanteil am Estnischen massiv erhöht und die Optionsmög-

lichkeiten entsprechend geringer ausfallen (Eurypedia, Estonia, 6.2.1 [17.10.2012]; vgl. National Education System Description Estonia, 2009/10, S. 81 f.) oder in Spanien, wo das Curriculum in den Autonomen Gemeinschaften bedarfs- und kontextgerecht angepasst werden darf (Eurypedia, Spain, 6.5 [4.12.2012]; vgl. National Education System Description Spain, 2009/10, S. 132–135).

Das zweite Pflichtfach bildet in allen EU-Staaten – ausser in Ungarn, das nur die Pflichtfächer Erstsprache und Mathematik kennt (Eurypedia, Hungary, 6.2 [3.10.2011]) – eine Fremdsprache bzw. Zweitsprache. Mit Ausnahme Portugals ist das Belegen mindestens einer Fremdsprache durchgängig obligatorisch in allen Ländern, in denen auch die Erstsprache in allen Jahren Pflichtfach ist (Eurypedia, Portugal, 6.2 [28.12.2012]), und in allen übrigen zumindest in einigen oder den meisten Jahren. In Dänemark, den Niederlanden und Schweden muss die Zweitsprache Englisch sein. In Tschechien sind zwei Fremdsprachen Pflicht, von denen eine Englisch zu sein hat, und auf Zypern ist im ersten Jahr Englisch verpflichtend und im zweiten Jahr der Oberstufe Französisch. Ebenfalls auf Französisch als Zweitsprache festgelegt haben sich das flämische und deutschsprachige Belgien, wohingegen das wallonische die Wahl der ersten Fremdsprache frei gestattet (Eurypedia, Belgium-Flemish-Community, 6.2.1 [27.2.2012]; Eurypedia, Belgium-German-Speaking-Community, 6.2.1 [5.7.2012]; Eurypedia, Belgium-French-Community, 6.2.1 [1.8.2012]). Luxemburg gibt als Erstsprache Französisch, als Zweitsprache Deutsch und als Drittsprache Englisch vor (Enseignement secondaire. Grilles d’horaires 2011–2012, abgerufen von http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/es/index.html [20.11.2012]).

Das dritte, in fast allen EU-Ländern verpflichtende Fach ist die Mathematik. Der Mathematikunterricht ist in jedem Jahr der Oberstufe für alle obligatorisch in Bulgarien, Deutschland, Griechenland, Italien, Österreich, Slowenien und Zypern. In den meisten anderen Ländern muss das Fach zumindest während einiger Jahre belegt werden, so z.B. in Finnland, wo während der (im Durchschnitt) 3-jährigen gymnasialen Oberstufe

mindestens 6 Mathematikurse von je 38 Stunden à 45 Minuten gewählt werden müssen (Eurypedia, Finland, 6.2 [24.6.2011]). In einigen Ländern ist die Dauer bzw. Stundendotation abhängig von der Vertiefungsrichtung, wie z.B. in Frankreich, wo Mathematik im letzten Jahr der Vorbereitung auf das BAC L («série littéraire») nicht mehr zu den Pflichtfächern gehört (Eurypedia, France, 6.5 [16.5.2012]). In den Niederlanden hat man das Curriculum 2007 reformiert und die Anzahl der für alle gemeinsamen Kernfächer – zu denen Mathematik auch zuvor nicht gehörte – reduziert. Auf dem voruniversitären Bildungsgang «voorberoidend wetenschappelijk onderwijs» (VWO) ist Mathematik in allen vier Vertiefungsrichtungen obligatorisch, dies jedoch auf unterschiedlichen Niveaus (Eurypedia, Netherlands, 6.5 [29.11.2011]; vgl. National Education System Description, 2008/09, S. 97–100). Auch in Spanien existiert Mathematik nicht als gemeinsam unterrichtetes Kernfach, sondern in einer je spezifischen Variante als Teil der Schwerpunkte «Humanities & Social Sciences» und «Sciences & Technology»; der Schwerpunkt «Arts» (mit 2 Spezialisierungsmöglichkeiten) führt ohne Mathematik zum Bachillerato (Eurypedia, Spain, 6.5 [4.12.2012]; vgl. Organización del Bachillerato, abgerufen von <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/bachillerato.contenidos.html> [20.11.2012]). In Estland sieht das nationale Curriculum zwei unterschiedlich hohe Mathematikpensum vor: Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich mit Beginn ihrer Schullaufbahn für 8 oder 14 Kurse Mathematik, der übrige Lernplan bleibt gleich. Es ändert sich nur der Anteil der Pflichtfächer an der Gesamtstundenzahl, beim umfassenderen Mathematikpensum ist der Wahlbereich entsprechend geringer (Eurypedia, Estonia, 6.2 [17.10.2012]).

Die Trias Erstsprache, Fremdsprache und Mathematik bildet einen gemeinsamen Kanon an Kernfächern, deren Bedeutung sich in (fast) allen Curricula der EU-Länder zeigt. Auch Sport als obligatorisches, aber nicht prüfungsrelevantes Fach taucht regelmässig auf. In vielen Ländern gehört zu den Pflichtfächern auch noch eine Drittsprache, die aber nur in wenigen Fällen, so z.B. in Österreich, Tschechien oder Zypern, durchgän-

gig belegt werden muss (vgl. Eurypedia, Austria, 6.4 [17.4.2012]; und bmukk, s.d., S. 11–17; ferner Eurypedia, Czech Republic, 6.5 [6.2.2012]; Eurypedia, Cyprus, 6.5 [20.2.2012])

In den meisten Ländern ist zudem Geschichte ein für alle Schülerinnen und Schüler über die längste Zeit der Oberstufe verpflichtendes Fach. Eine Ausnahme bilden die Niederlande, in denen Geschichte nur für die Vertiefungsrichtungen «Economics & Society» und «Culture & Society» obligatorisch ist, nicht aber für «Science & Technology» und «Science & Health» (Eurypedia, Netherlands, 6.5 [29.11.2011]). Auch in Portugal ist Geschichte im Schwerpunkt «Naturwissenschaften & Technologie» nicht mehr vorgesehen und muss auch in der Vertiefung «Sozialökonomie» nur in zwei von drei Jahren belegt werden (vgl. Ensino Secundário. Cursos científico-humanísticos, abgerufen von <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=284> [18.10.2011]). In Schweden gehört es nicht zu den Pflichtfächern, wird aber in einigen der programmspezifischen Curricula obligatorisch sein (Eurypedia, Sweden, 6.2 [17.2.2012]; vgl. National Education System Description Sweden, 2009/10, S. 118), und in Tschechien ist Geschichte nur in den ersten beiden von insgesamt 4 Jahren für alle Pflicht (Eurypedia, Czech Republic, 6.5 [6.2.2012]).

Die übrigen Fächer sind in einigen Ländern obligatorisch, in anderen aber nicht. Generell sind sie mit weniger Stunden dotiert bzw. werden nicht in allen Jahren gelehrt. Dies betrifft v.a. Biologie, Chemie, Physik, Geografie sowie Kunst und Musik. Zumeist gehört Religion oder eine Alternative noch zu den Pflichtfächern, aber das hängt naturgemäss von der religionspolitischen Ausrichtung des Landes ab (vgl. auch Le Métais, 2003, S. 4). Wirtschaft & Recht gibt es noch in verwandter Form mit offenbar unterschiedlicher inhaltlicher Akzentsetzung als «Basic Principles of Economics» in Griechenland (Eurypedia, Greece, 6.5 [29.12.2012]), als «Basics of Business» in Lettland (Eurypedia, Latvia, 6.2 [12.7.2012]), als «Introduction to Entrepreneurship» in Polen (Eurypedia, Poland, 6.5 [8.1.2013]) und als «Economics» in Zypern (Eurypedia, Cyprus, 6.5 [20.2.2012]). In Bulgarien und Österreich werden Wirtschaft und

Geografie zu einem einzigen interdisziplinären obligatorischen Fach verbunden (Eurypedia, Bulgaria, 6.2 [25.10.2012]; S. 107–109; bmukk, s.d., S. 11–14).

Die grösste Deckungsgleichheit der als obligatorisch klassifizierten Fächer mit den Grundlagenfächern der Schweiz findet man in Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Litauen, Österreich, Polen, der Slowakei, Slowenien und Zypern. In all diesen Ländern gehören zu den obligatorischen Fächern, die zumindest über eine Anzahl von Jahren von allen Lernenden belegt werden müssen, die Erstsprache, zwei Fremdsprachen, Mathematik, Biologie (nicht in Zypern), Chemie, Physik, Geschichte, Geografie (nicht in Griechenland) und Sport. Die übrigen Länder haben teilweise einen weniger umfangreichen Pflichtbereich und ermöglichen den Lernenden eine grössere Spezialisierung auf ein bevorzugtes Gebiet auf Kosten einer breiteren Bildung; teilweise verwenden sie ihre Pflichtanteile aber auch für ganz andere Fächer, die es in der Schweiz nicht gibt.

Eines dieser Fächer ist das in den letzten Jahren wieder zunehmend in die Curricula aufgenommene «Citizenship education», für das sich kaum eine adäquate deutsche Übersetzung finden lässt. Zum einen, weil der Begriff eine Entlehnung aus etablierten anglo-amerikanischen Programmen ist, und zum anderen, weil seine Renaissance u.a. der europäischen Bildungspolitik zu verdanken ist, die nicht an überkommene nationalstaatliche Vorstellungen von «Bürgerkunde» anknüpft, sondern diese gerade überwölben will. Das in einer Wechselwirkung zu politisch-programmatischen Beschlüssen der EU und gross angelegten Studien zur Umsetzung von «civic and social education» (wie z.B. die «International Civic and Citizenship Education Study») in verschiedenen Ländern Europas stehende Fach ist (wieder) in den Fokus gerückt (Frank & Huddleston, 2009, S. 8–13; Le Métais, 2003, S. 35 f.; Zeuner, 2006).

Seine Erscheinungsformen sind vielfältig: Als eigenständiges, obligatorisches Fach auf der Sekundarstufe II der jeweiligen «gymnasialen Form» findet man es unter der Bezeichnung «Civics» in

Estland (Eurypedia, Estonia, 6.2 [17.10.2012] und Schweden (Eurypedia, Sweden, 6.2 [17.2.2012]) und als Pflichtfach «Civic Education» in Polen (Eurypedia, Poland, 6.5 [8.1.2013]). Auch in Luxemburg, der Slowakei und Zypern bildet «Citizenship Education» ein eigenständiges Fach, das von allen Schülerinnen und Schülern mit einer bestimmten Mindeststundenzahl belegt werden muss. Häufig wird es aber auch mit gängigeren Fächern kombiniert bzw. in diese integriert. So ist z.B. in Spanien Philosophie & Citizenship («Filosofía y Ciudadanía») Teil der für alle obligatorischen «Materias comunes» (Eurypedia, Spain, 6.5 [4.12.2012]; vgl. den spanischen Länderbericht Organización del sistema educativo español, 2009/10, S. 162 f.), in Ungarn wird es an Geschichte gekoppelt (National Education System Description Hungary, 2008/09, S. 140), und in Österreich gibt es «Geschichte & Sozialkunde/Politische Bildung» als durchgängig obligatorisches Fach (bmukk, s.d., 11–17). Als von der Grundidee her integrative Fächer fungieren in Griechenland «Introduction to Law and Civil Institutions» (Eurypedia, Greece, 6.5 [29.12.2012]) und «Éducation civique juridique et sociale» in Frankreich, das sogar Teil des Kerncurriculums ist (Eurypedia, France, 6.5 [16.5.2012]; vgl. Enseignement communs, abgerufen von <http://eduscol.education.fr/cid46470/presentation.html> [18.12.2012]). Da die Schulung in Bürgerfertigkeiten und soziale Eingliederung in den meisten Ländern eine wichtige Zielvorgabe darstellt, wird «Citizenship Education» häufig auch als generelle Zielvorgabe, «cross-curricular» sozusagen, in andere Fächer integriert (z.B. seit 2009/10 in Italien, vgl. Eurypedia, Italy, 6.5 [30.11.2012]; und zu einer Übersicht über die Präsenz des Fachs – auch als Wahloption – in Europa Eurydice, 2005, S. 17–22).

Ein weiteres, in einigen Ländern obligatorisches Fach ist Informatik bzw. ICT (Informations- und Kommunikationstechnologien), das ebenfalls unter verschiedenen Bezeichnungen in den Curricula auftaucht und sowohl als eigenständiges Fach als auch gekoppelt an ein anderes oder an einen ganzen Fachbereich erscheint. In Litauen, Österreich, Polen, der Slowakei, Slowenien, Tschechien und Zypern ist Informatik bzw. ICT zwar ein eigenständiges obligatorisches Fach, wird aber häufig

nur während eines Jahres gelehrt und hat eine entsprechend geringe Stundendotation; so z.B. im Rahmenlehrplan von Litauen, wo für «information technologies» insgesamt 2 Wochenstunden während der zweijährigen Oberstufe vorgesehen sind (Eurypedia, Lithuania, 6.8 [20.1.2012]), in Österreich, wo in der 5. Klasse, d.h. im ersten Jahr der 4-jährigen gymnasialen Oberstufe, 2 Wochenstunden «Informatik» für alle Pflicht sind (bmukk, s.d., S. 11–16) oder in der Slowakei, wo «Informatics» in drei der insgesamt vier Jahre dauernden Oberstufe mit je einer Wochenstunde unterrichtet wird (Eurypedia, Slovakia, 6.2 [28.5.2012]; vgl. National Education System Description Slovakia, 2009/10, S. 137 f.).

Als gekoppelt an ein anderes Fach erscheint Informatik in Italien, wo es für alle Lernenden während der ersten beiden der 5 Gymnasialjahre im Rahmen des Mathematikunterrichts vermittelt wird (Eurypedia, Italy, 6.5 [30.11.2012]; vgl. Nuovo Impianto Organizzativo, abgerufen von <http://www.uspct.it/guida2013/istituti/quadrario.pdf> [18.12.2012], und in Ungarn, wo es als «Information technology/library knowledge» im Lehrplan erscheint (Eurypedia, Hungary, 6.2 [3.10.2011]; vgl. National Education System Description Hungary, 2008/09, S. 140). Beide Kombinationen geben einen Hinweis darauf, in welche Richtung sich die inhaltliche Gestaltung des Fachs bewegt. Häufig konzentriert man sich ohnehin ganz pragmatisch auf den Aspekt des Anwenderwissens und integriert die Vermittlung fachspezifischer ICT-Kenntnisse in andere Fächer oder bietet es als Wahloption an. Der estnische Bericht etwa fügt an: «About a half of all upper secondary school students study information and communications technology/computer studies as an optional subject. Schools have at least one classroom with computers and teachers often use computers for carrying out lessons.» (Eurydice, Estonia, 6.2 [17.10.2012].) Ein vertieftes Unterrichten erfolgt eher in den naturwissenschaftlichen bzw. technischen Schwerpunkten, in denen Informatik zum Kanon der Spezialisierungsfächer gehört, z.B. im Schwerpunkt «Angewandte Wissenschaften» des «liceo scientifico» in Italien, wo «informatica» durchgängig mit 66 Jahresstunden belegt werden muss (Eurypedia, Italy, 6.5 [30.11.2012]) oder in

der Vertiefungsrichtung «Ciências e Tecnologias» in Portugal, die als optionales Fach Angewandte Informatik – «Aplicações Informáticas» – vor- sieht (Ensino Secundário. Cursos científico-hu- manísticos, abgerufen von <http://www.min-edu. pt/index.php?s=white&pid=284> [18.10.2011]).

Neben weiteren obligatorischen Fächern wie Phi- losophie, Sozialwissenschaften, Kunstgeschichte oder Gesundheitserziehung gibt es in einigen EU- Ländern noch ein obligatorisches Element, das auch die Schweiz kennt: die Maturaarbeit bzw. ein eigenständiges, individuelles Projekt, für das eine bestimmte Anzahl Stunden eingeplant ist. In Frankreich etwa stehen dafür im zweiten Jahr 2 Wochenstunden zur Verfügung, während derer sich die Schülerinnen und Schüler einer mündlich und schriftlich zu präsentierenden Arbeit widmen, die sie aus zentral vorgegebenen Themen ent- wickeln und interdisziplinär bearbeiten müssen (Les Travaux personnel encadrés, abgerufen von <http://eduscol.education.fr/pid23170-cid47789/ themes-nationaux.html> [20.11.2012]; auch in den Niederlanden, in Portugal und in Schweden gibt es solche Projektarbeiten (Eurypedia, Nether- lands, 6.5 [29.11.2011]; Eurypedia, Portugal, 6.2 [28.12.2012]; Eurypedia, Sweden, 6.2 [17.2.2012]).

Insgesamt erweisen sich also auch die in den Re- glementen und Rahmenlehrplänen vorgegebenen Grundlagenfächer europaweit als erstaunlich einheitlich. In fast allen Ländern werden als die wichtigsten Fächer Erstsprache, Zweitsprache und Mathematik festgelegt; diese sind in den allermeisten Bildungssystemen in nahezu allen Jahren der Oberstufe der «gymnasialen Formen» zu belegen, und zwar von fast allen Schülerinnen und Schülern.

Ausserhalb Europas

Sieht man sich ausserhalb der Europäischen Uni- on nach «gymnasialen Formen» um, die mit den schweizerischen sinnvoll verglichen werden kön- nen, so denkt man zunächst an den erweiterten europäischen Kreis, zu dem Länder wie Island, Russland oder die Türkei gehören. Gerade die osteuropäischen Länder sind wegen ihrer gesell-

schaftspolitischen Verhältnisse nur bedingt mit der Schweiz vergleichbar, z.T. kämpfen sie noch mit aufgeblähten bürokratischen Apparaten aus der Sowjetzeit und mit Korruption oder sie be- schäftigen sich mit der Weiterbildung der Lehr- personen, die pluralistische und demokratische Werte vermitteln sollen (vgl. Bucur & Eklof, 2007, S. 341–345).

Das Beispiel der noch relativ jungen Gymnasien und Lyzeen in der Russischen Föderation kann ein Schlaglicht auf eine kulturpolitische Geme- gelage werfen, die kaum Analogien zur Schweiz aufweist. In Russland etwa haben sich seit Mit- te der 1990er-Jahre neben der allgemeinbildenden Mittelschule, die in 11 Jahren zur Maturität führt, Gymnasien mit humanwissenschaftlichem Schwerpunkt und Lyzeen mit naturwissenschaft- lich-technischem Schwerpunkt eingerichtet. In die Gymnasien kann nach dem 5. Jahr, aber auch schon mit Beginn der 1. Klasse, also gleich mit Schulbeginn eingetreten werden und in die Ly- zeen nach dem 7. Jahr. Beide Formen zusammen bringen es mittlerweile auf einen Schüleranteil von gut 10%, der in den Hochschulen weit über- repräsentiert ist (Schmidt, 2010, S. 634; vgl. auch Gries et al., 2005, S. 101 f.). Obwohl der Besuch der Gymnasien und Lyzeen per Gesetz kostenlos ist, bieten sie zunehmend gebührenpflichtigen Un- terricht an; «even where schooling is nominally free, parents have been dragooned into paying large sums for «optional courses», «special servic- es», or capital improvements. Despite efforts to introduce standardized exams, bribery persists in admissions to higher education, and private tu- toring continues to privilege children of wealthier families.» (Bucur & Eklof, 2007, S. 348.)

Eben weil die kultur- und gesellschaftspoliti- schen Verhältnisse eines Landes sich in dessen Bildungssystem niederschlagen und von diesem auch beständig reproduziert werden, ist ein Ver- gleich «gymnasialer Formen» eigentlich nur mit der Schweiz ähnlichen Staaten sinnvoll, d.h. mit Ländern, die ähnliche politische, wirtschaftliche und kulturelle Bedingungen aufweisen. An- dernfalls wird eben lediglich ein Phänomen wie das der russischen Gymnasien und Lyzeen be- schrieben, dessen Kontext dermassen andersar-

tig ist, dass seine Existenz nur in diesem Land – und eben nicht in der Schweiz – vorstellbar ist.

Allein aus diesem Grund scheiden die Staaten einiger Weltregionen aus der Menge der möglichen Vergleichsländer aus. So z.B. die afrikanischen, wo die grössten Herausforderungen für die Bildungssysteme noch in niedrigen Alphabetisierungsraten und mangelnder Infrastruktur bestehen, sowie der Mittlere Osten, in dem es nicht an finanziellen Mitteln, aber an deren zielgerichteter Steuerung fehlt und wo Mädchen und Frauen im Bildungssystem noch immer unterrepräsentiert sind (vgl. zu Afrika Samoff, 2007; sowie Unescopress, 2011, abgerufen von http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/two_out_of_three_children_in_africa_are_left_out_of_secondary_school/back/18256/ [30.10.2012]; und zum Mittleren Osten Christina, 2007).

Ein quasi insulares westliches Land im Mittleren Osten ist Israel. Es hebt sich sowohl politisch als auch sozioökonomisch, v.a. aber aufgrund seiner historischen Entwicklung von den benachbarten arabischen Staaten ab. Gleichzeitig weist es gewisse Parallelen zur Schweiz auf, hauptsächlich aufgrund seiner Einwohnerzahl von 7,9 Mio., seinem besonderen Verhältnis zur Demokratie, einer hohen und konstanten Immigration aus allen Teilen der Welt und einem daraus folgenden erprobten Umgang mit Multikulturalität und Mehrsprachigkeit.

Das Bildungssystem Israels ist zentral organisiert und ganz auf die besondere Situation des Landes zugeschnitten. Als dessen wichtigste Ziele gelten: «The educational system aims to prepare children to become responsible members of a democratic, pluralistic society in which people from different ethnic, religious, cultural and political backgrounds coexist. It is based on Jewish values, love of the land, and the principles of liberty and tolerance.» (Israel Ministry of foreign affairs. Education: challenges, abgerufen von <http://www.mfa.gov.il/MFA/Facts+about+Israel/Education/Education.htm> [20.11.2012].) Vor diesem Hintergrund kommt dem Fach «civic education» gerade in Israel eine besondere Bedeutung zu (vgl. UNESCO-IBE, 2007).

Die Struktur des Schulsystems orientiert sich am angloamerikanischen Modell, die «Senior high schools» auf der Sekundarstufe II umfassen den 9. bis 12. Jahrgang und sind in verschiedene Typen unterteilt: Neben den allgemeinen, akademisch orientierten Schulen gibt es allgemein berufsvorbereitende Highschools (welche akademische und berufsbezogene Fächer anbieten) sowie landwirtschaftliche; ausserdem noch Militärakademien und Talmudschulen, welche ihren jeweiligen Schwerpunkt mit allgemeinbildenden Fächern verbinden (Ministry of Immigrant Absorption, 2005, S. 26 f.). In allen Highschools kann die Reifeprüfung abgelegt werden. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler besucht religiös orientierte staatliche Schulen, in denen dem Judentum im Lehrplan mehr Rechnung getragen wird als an den übrigen staatlichen Schulen (Gumpel & Nir, 2006, S. 156 f.). Es existiert ein für alle Schultypen festgelegter Kernbereich, der aus Erstsprache (Hebräisch), Englisch, Mathematik, «Tanach studies» (Bibel-Studien), Geschichte, Literatur und «Citizenship» besteht und für den jeweils eine Mindestzahl an Studieneinheiten («study units») vorgegeben ist.

Die Schülerinnen und Schüler können weitere Fächer wie Naturwissenschaften oder eine zweite Sprache (Französisch oder Arabisch) wählen und ab der 11. Klasse ihren Schwerpunkt auf die Geisteswissenschaften oder die Naturwissenschaften legen (Ministry of Immigrant Absorption, 2005, S. 25; vgl. UNESCO-IBE, 2007). Eine wegen ihres innovativen, wissenschaftsorientierten Ansatzes über Israel hinaus bekannt gewordene Vertiefungsmöglichkeit ist das «computer science education program» (CS), welches durch eine Expertengruppe ausgearbeitet wurde und seit 1998 in israelischen Highschools angeboten wird. Das landesweit einheitliche Curriculum sieht u.a. die Vermittlung der Grundlagen des Programmierens und der Funktionsweise von Algorithmen vor und hat Auswirkungen sowohl auf das CS-Studium auf der Tertiärebene wie auch auf die Art der Ausbildung der Highschool-Lehrpersonen (Council for Higher Education, 2006; Hazzan, Gal-Ezer & Blum, 2008).

Die Maturitätsprüfungen sind zentral organisiert und erstrecken sich über 3 Jahre. Voraussetzung für das «bagrut» sind u.a. die Teilnahme am Sportunterricht und gemeinnützige Arbeit. Die Maturaprüfungen bestehen aus einem zentralen Teil, in dem ein Aufsatz verfasst werden muss und neben Bibelwissen auch Englisch oder Französisch, hebräische Grammatik, Mathematik und weitere Fächer geprüft werden. Ergänzend stellen die einzelnen Highschools eigene Prüfungsanforderungen. Den Zugang zur Hochschule eröffnet aber erst das Bestehen des sog. Psychometric Entrance Test (PET), der von nahezu allen Universitäten verlangt wird. Ein eigens von den Hochschulen eingerichtetes Institut, das National Institute for Testing and Evaluation (NITE), führt mehrmals jährlich den Test für alle Interessierten durch und ermittelt so die Studierfähigkeit der israelischen Maturandinnen und Maturanden (About NITE, abgerufen von <https://www.nite.org.il/-index.php/en/about-nite.html> [20.11.2012]). Auch hier stellt das bagrut nur die formale Berechtigung zum Studium dar, mit dem NITE hat sich auf Initiative der Hochschulen eine zentrale Stelle zur Feststellung der «tatsächlichen» Studierfähigkeit etabliert.

Wie in Afrika und im Mittleren Osten sind auch in vielen Gegenden Asiens und Südamerikas die Verhältnisse dergestalt, dass sie kaum mit den schweizerischen verglichen werden können. Als spezielle Probleme kommen hier noch die massiv spürbaren Auswirkungen der Globalisierung und – besonders in Lateinamerika – die enorme soziale Ungleichheit hinzu (vgl. zu Asien Hawkins, 2007; und zu Lateinamerika Arnove, 2007). Um dennoch einige Schlaglichter auf diese Gegenden zu werfen, soll hier kurz auf die Schulsysteme Brasiliens und Indiens als Beispiele für Ausprägungen und typische Probleme dieser beiden aufstrebenden Staaten eingegangen werden.

In Brasilien ist das Schulwesen integrativ organisiert. Auf eine 8-jährige Primarstufe, welche mit der obligatorischen Schulzeit identisch ist, folgt eine 3-jährige Sekundarstufe, an die noch ein weiteres freiwilliges Jahr angehängt werden kann. Die Sekundarschule bereitet sowohl auf den Übergang an die Universität als auch auf den Eintritt in das Berufsleben vor, es findet keine

Spezialisierung der Schülerinnen und Schüler statt; entsprechend ist das Curriculum eher zu überladen mit obligatorischen Kursen als zu spezialisiert (Gomes, Capanema & Câmara, 2006, S. 342–344; Schwartzman, 2010, S. 8 f.). Obwohl die Bildungsausgaben systematisch erhöht wurden, ist die Qualität verschiedener Schulen hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Lernenden, der Ausstattung mit Lehrmitteln, des Ausbildungsniveaus der Lehrpersonen und weiteren Faktoren sehr unterschiedlich (Schuchart, 2007, S. 100, 108–111). Immerhin ist es Brasilien im letzten Jahrzehnt gelungen, die Diskrepanz beim Bildungszugang zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung zu senken: Im Jahr 2003 lag die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs sowohl in städtischen als auch in ländlichen Gebieten zwischen 6 und 12 Jahren (Arnove, 2007, S. 281 f.), womit sich auch die Zahl jener erhöht haben dürfte, für die eine höhere Schulbildung überhaupt möglich wurde.

Indien ist die bevölkerungsreichste Demokratie der Welt und föderalistisch organisiert. Es bemüht sich seit Jahren um Reformen im Bildungssystem, das noch immer mit grundlegenden Problemen zu kämpfen hat (Goldman, Kumar & Liu, 2008, S. 1). In Indien umfasst die Pflichtschulzeit 9 Jahre und wird in integrativ organisierten Schulen absolviert. Auf die 8-jährige Primarschule folgt eine insgesamt 4-jährige Sekundarstufe, wobei die beiden letzten Jahre auf den Übergang zur Universität vorbereiten. Alternativ kann ein weiteres berufsvorbereitendes Jahr absolviert werden, um die Schulpflicht zu erfüllen und in das Berufsleben überzutreten (ebd., S. 8 f.). Bereits in den 1970er-Jahren hat eine Umstrukturierung auf ein 10+2-System stattgefunden, in dem auf die zehnjährige integrierte Primarstufe eine zweijährige Sekundarstufe folgt (Policy and Budget Tenth Plan (2002–2007), abgerufen von http://education.nic.in/sec_planbudget.asp [30.10.2012]); formal ist die Reform in allen Bundesstaaten umgesetzt. Das mittelfristige Ziel besteht in der Erhöhung des Anteils derer, die eine Sekundarschulbildung absolvieren, denn «two-third of the eligible population remains out of the school system» (Department of School Education & Literacy. Secondary education, abgerufen von <http://>

www.education.nic.in/secedu.asp [30.10.2012]). Das indische Hochschulsystem ist auf der einen Seite bekannt für seine technisch versierten und hochspezialisierten Absolventen, auf der anderen Seite sind elementare Probleme wie die Alphabetisierungsrate und die Chancengleichheit in Bezug auf die Region, das Geschlecht und die Ethnizität trotz staatlicher Bemühungen noch nicht gelöst. «Die umfangreichen Programme und gesetzlichen Bestimmungen zeigen zwar den politischen Willen, alte bildungsbezogene Ungleichheiten zu überwinden, gleichzeitig ist in vielleicht keinem Land der Welt die Kluft im Bildungssektor so gross wie in Indien: zwischen den international renommierten IITs und den verwaisten Grundschulen (manchmal sogar ohne Gebäude) im ländlichen Raum liegen mehr als die üblichen metaphorischen Welten.» (Srivastava & Clemens, 2007, S. 129.)

Wirklich vergleichbar ist das Schweizer Bildungssystem mit jenen der europäischen Staaten, davon abgesehen jedoch nur mit den nordamerikanischen Bildungssystemen und dem australischen, wo ähnliche sozialpolitische und ökonomische Rahmenbedingungen herrschen wie hier. In Kanada etwa werden zwei Landessprachen gesprochen und das Bildungssystem ist föderativ in 13 unabhängigen Provinzen oder Territorien organisiert, welche die verschiedenen Schulstufen unterschiedlich lang gestalten. In allen Provinzen ist das Schulsystem jedoch integrativ, es gibt weder unterschiedliche Schulformen noch wird intern nach Schwerpunkten und/oder dem Leistungsniveau gegliedert. Erst mit dem 10. Schuljahr entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler für den allgemeinbildenden, hochschulvorbereitenden oder für den berufsvorbereitenden Zug, wobei diese noch in der gleichen Schule und in gemeinsam besuchten Kursen stattfinden können (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007, S. 38–41).

Nach der 12. Klasse können sich die Lernenden des allgemeinbildenden Zweigs der Highschool direkt bei der Fakultät der Hochschule bewerben, an der sie studieren möchten. Für die Auswahl ist in der Regel der Notenschnitt des Abschlusszeugnisses ausschlaggebend, bei selektiveren

Programmen können für den Entscheid auch die Noten einzelner studienrelevanter Fächer, Motivationsschreiben oder Interviews beigezogen werden. Trotz der sehr freien und vielgestaltigen Kurswahlmöglichkeiten in dieser «gymnasialen Form» präferieren viele Lernende eine Vertiefung in den Grundlagenfächern wie Erstsprache oder Mathematik, um bei der mit dem Hochschulzugang anstehenden Selektionierung bessere Chancen zu haben (Witte, Rüde, Tavenas & Hüning, 2004, S. 66). Die meisten Provinzen bzw. Schulen legen ohnehin ein Pflichtprogramm für das Abschlusszeugnis fest. In Ontario gehören dazu z.B. Kurse in Erstsprache (Englisch), Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst, kanadischer Geografie, kanadischer Geschichte, der zweiten Fremdsprache (Französisch), Gesundheitserziehung & Sport, Laufbahnberatung und «civics». Ausserdem müssen alle Schülerinnen und Schüler den Ontario Secondary School Literacy Test (OSSLT) in Jahrgangsstufe 10 bestanden und 40 Stunden gemeinnützige Arbeit absolviert haben (Ontario Ministry of Education, 2011, S. 54–63). Im französischsprachigen Québec findet die (Aus-) Bildung auf der Sekundarstufe II in Colleges statt. Die Schülerinnen und Schüler können aus einer Vielzahl von Programmen wählen, die sie entweder auf ein Studium oder einen Beruf vorbereiten. Allen Programmen gemein sind die Grundlagenfächer Erstsprache, «Humanities», Sport und eine Fremdsprache; innerhalb der Vertiefungsrichtungen müssen weitere (naturwissenschaftliche) Fächer nach bestimmten Vorgaben gewählt werden (College Circuit. Admission requirements for 2012–2013, abgerufen von <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche &id=673> [20.11.2012]).

Auch das US-amerikanische Bildungssystem ist föderalistisch organisiert. Die einzelnen Bundesstaaten orientieren sich jedoch an nationalen Vorgaben und bemühen sich um die Einhaltung bestimmter Standards (Jester, 2006, S. 309 f.). Obwohl die Schullaufbahn und das Curriculum variieren können, kann man allgemein davon ausgehen, dass der Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe nach dem 6. Schuljahr erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler verbringen entweder noch zwei bis drei Jahre auf der Mittelschule oder

treten direkt in die Highschool ein, die sich noch in «Junior High School» und «Senior High School» untergliedern kann. Highschools stellen eine integrierte Schulform dar und funktionieren nach dem Kurssystem, es gibt keine festen Klassenverbände. Die «gymnasiale Form» umfasst in den USA die Jahrgangsstufen 9 oder 10 bis 12, also drei oder vier Jahre (U.S. Department of Education, 2005, S. 11–13).

Die Gestaltung des Curriculums ist in den verschiedenen Bundesstaaten unterschiedlich, zu meist müssen einige Pflichtfächer belegt werden, und daneben gibt es Wahlfächer. Gemäss dem U.S. Department of Education (2005, S. 15) absolviert statistisch gesehen jeder Lernende einer amerikanischen Highschool zwischen dem 9. und 12. Schuljahr 4 Jahre Englisch, 4 Jahre Geschichte oder Sozialwissenschaften, 3 Jahre Mathematik, 3 Jahre Naturwissenschaften, 2 Jahre Fremdsprache, 2 Jahre Kunst, 4 Jahre berufsvorbereitenden, technischen oder kaufmännischen Unterricht, 1 Jahr «computer science» und zwei bis drei weitere Fächer. Im Schuldistrikt von Fremont in Kalifornien z.B. müssen in der Highschool 160 Credits in Pflichtfächern erworben werden, wovon 40 auf die Erstsprache, 30 auf Mathematik, 20 auf Sport, 30 auf Sozialwissenschaften und 20 auf Naturwissenschaften entfallen. Neben Kunst oder einer Welt sprache sowie Gesundheitserziehung gehört auch «computer literacy» mit obligatorischen 5 Credits zu den Pflichtfächern (Fremont Unified School District, 2011, S. 10). Auch in den Highschool von Prince William County in Virginia werden als obligatorische Fächer für das «Standard Diploma» die Erstsprache, Mathematik, zwei Naturwissenschaftskurse, Geschichte und Sozialwissenschaften, Gesundheitserziehung und Sport, Wirtschaft und «personal finance» sowie eine Sprache, Kunst oder Berufsbildung aufgeführt (Prince William County Public Schools. 2011–12 High School Course Catalog, abgerufen von <http://pwcs.schoolfusion.us/modules/groups/homepagefiles/cms/493839/File/ParentsandStudents/HSCourseCatalog.pdf> [20.11.2012]).

Nach Vollendung des 12. Jahres kann das «High school Diploma» erworben werden, das zwar die

formale Voraussetzung für den Hochschulzugang darstellt, aber keine hinreichende Berechtigung ist (vgl. Structure of the U.S. Education System: School Leaving Qualifications, abgerufen von <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html> [20.11.2012]). Wie in Grossbritannien sind die Hochschulen in der Auswahl ihrer Studierenden weitgehend autonom, ihre Programme gestalten sich unterschiedlich und auch ihre Qualitäten sind verschieden. Viele Maturandinnen und Maturanden absolvieren deshalb zusätzlich einen standardisierten, privat organisierten Qualifikationstest (SAT oder ACT), der von den Colleges und Universitäten – neben Vornoten, Empfehlungsschreiben, gemeinnütziger Arbeit und/oder besonderen Leistungen – als Leistungsausweis anerkannt wird (Miller & Warren, 2011, S. 82 f.).

Zusammenfassung

Der Vergleich der «gymnasialen Formen» in den europäischen Ländern (und in einigen weiter entlegenen) hat deutlich gemacht, dass es einerseits eine Fülle von Organisationsformen gibt und dass diese andererseits strukturell auf einige wenige Modelle zurückgeführt werden können. Die Besonderheiten des oder der Schweizer Bildungssysteme stellen sich demnach wie folgt dar:

1. Die in einigen Kantonen vorgenommene frühe Selektionierung der Schülerinnen und Schüler durch die Langzeitgymnasien bildet im europäischen Kontext eher die Ausnahme denn die Regel. Die meisten europäischen Länder verfügen nur über eine Schulform, die sich teilweise über die gesamte obligatorische Schulzeit erstreckt und an deren Ende erst eine Aufteilung der Lernenden auf einen berufsvorbereiten Zweig und auf einen allgemeinbildenden erfolgt, der auf ein Hochschulstudium vorbereitet. Die frühe Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schulformen mit unterschiedlichen Leistungsansprüchen und damit die Festlegung auf bestimmte Bildungskarrieren und -chancen wurde v.a. unter Equity-Aspekten immer wieder kritisiert. Die Schweiz liegt mit ihrer integrierten Phase von mindestens 6 Jahren eher im unteren Mittel. Es gibt eine

Handvoll noch früher selektionierender Länder, die alle entweder dem deutschen Sprach- und Kulturraum angehören und/oder in dessen direkter Tradition stehen. Im Zuge dieses Erklärungsmusters wird auch das Schweizer System eher den zu früh gliedernden zugerechnet, zumal die beiden anderen Nachbarländer mit prägendem kulturellen Einfluss, Frankreich und Italien, erst nach dem 8. Schuljahr separieren. So findet sich die Schweiz aufgrund der kulturgeschichtlichen Nähe zu Deutschland und Österreich mit ihren nur 4-jährigen gemeinsamen Primarstufen häufig im selben Atemzug genannt, obwohl ein Vergleich mit später selektionierenden Ländern in vielen Kontexten ebenso sinnvoll wäre.

2. Der allgemeine Hochschulzugang, den das Maturitätszeugnis gewährt – immer mit Ausnahme der medizinischen Fakultät – ist tatsächlich eine Besonderheit der Schweiz. Einerseits weil in fast allen anderen Ländern im Unterschied zur Schweiz zentral organisierte, standardisierte Maturaprüfungen durchgeführt werden, andererseits weil das Maturazeugnis den Zugang zu allen Studienfächern eröffnet. Lediglich der flämische Teil Belgiens kennt einen ähnlich liberalen Hochschulzugang. In den übrigen EU-Ländern existieren nach Abschluss der «gymnasialen Form» Auswahlverfahren für mehr oder weniger Fächer. Es ist ein deutlicher Trend weg von formalen Zugangsberechtigungen hin zur Forderung des Nachweises tatsächlicher Qualifikation über Eingangstests, Notenvergleiche und ähnlichem zu beobachten. Wie das Beispiel Österreich zeigt, liegt es in der Logik des europäischen Freizügigkeitsabkommens, die eigenen Zugangsbedingungen zu verschärfen, wenn dies auch die Nachbarn tun. Und das Beispiel Italien macht deutlich, wie der noch vor einigen Jahren weitgehend ungeprüfte Zugang zu den Universitäten von diesen de facto abgeschafft wurde, ohne dass offiziell ein Systemwechsel beschlossen worden wäre. In der Schweiz entscheidet die Maturitätsprüfung darüber, ob jemand studieren darf oder kann, was den Gymnasien eine unangefochten starke Stellung verleiht und den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, bei der Wahl ihrer Schwerpunkte

ihren eigenen Neigungen und Interessen zu folgen, ohne auf die Selektionskriterien der nachfolgenden Stufe zu schielen.

3. Die Bildungsziele der Schweizer Gymnasien harmonisieren mit denen der EU-Länder, die auch untereinander recht ähnlich sind. Lediglich der Fokus auf die Sprachen profiliert die hiesigen Besonderheiten. Auf dieser sehr normativen Ebene erweisen sich – neben der Hochschulvorbereitung – die Persönlichkeitsentwicklung und eine mündige, selbst bestimmte Rolle in der modernen Gesellschaft für die Schülerinnen und Schüler als wichtigste Ziele.
4. Auch hinsichtlich der Grundlagenfächer liegt die Schweiz im europäischen Mass. In allen Ländern bilden die Erstsprache, die Zweitsprache und Mathematik (und Sport) die Kernfächer des Curriculums, Unterschiede bestehen aber hinsichtlich des Pflichtcharakters dieser Fächer: In einigen Ländern ist z.B. Mathematik nicht Teil des Kerncurriculums und entfällt deshalb ab einem bestimmten Zeitpunkt für einen Teil der Schülerinnen und Schüler. In der Schweiz hingegen bleiben die Grundlagenfächer für alle verpflichtend, unabhängig vom gewählten Schwerpunktfach. Die weiteren obligatorischen Fächer sind in den meisten Ländern dieselben. Als Trend lassen sich immerhin die Fächer «Citizenship education» und Informatik ausmachen, ansonsten gestaltet sich der Fächerkanon eher konservativ. Offenbar wirkten hier die starke gymnasiale Tradition und die entstehende, nach Einheitlichkeit strebende politische Kultur der EU harmonisierend.

2.2 Die Situation in der Schweiz

Die Ausgestaltung der Schweizer Gymnasien ist sehr uneinheitlich. Zwar gibt es mit dem MAR 95 (MAR, 1995) und dem Rahmenlehrplan von 1994 (EDK, 1994) einige schweizweite Vorgaben, aber nicht alle Kantone und Schulen folgen ihnen. Selbst auf Kantonsebene zeigt sich oft kein einheitliches Bild. Um die Ausgestaltung der Schweizer Gymnasien zu untersuchen, war es deshalb unabdingbar, die Schlüsselkategorien bis auf die

Schulebene hinunter zu verfolgen, d.h. sie von jeder einzelnen Schule zu erfassen. Als Schlüsselkategorie wurden hier die spezifischen Merkmale einer Schule definiert, die ihr Profil ausmachen, z.B. ihre Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer, die Möglichkeit, eine zweisprachige Maturität zu absolvieren, die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen und anderes mehr. Entstanden ist so eine fast 200 Seiten lange Kantonstabelle, die als Anhang der elektronischen Version dieser Schrift zu finden ist. Sie listet alphabetisch alle 26 Kantone samt ihren Gymnasien auf und ordnet den Schlüsselkategorien die jeweils erforschten Daten zu.

Als Quellen für diese Daten dienten in einem ersten Schritt zwischen November 2010 und März 2011 das Internet bzw. die Homepages der Kantone und der einzelnen Schulen (für die Feststellung der Ergänzungs- und Freifächer, von Sprachzertifikaten u.a.) sowie das Bundesamt für Statistik, dessen Zahlen zur Maturitätsquote von 2011, zur Wahl der Schwerpunktfächer, zur Übergangsquote etc. zu Rate gezogen wurden. Im Sinne einer grösstmöglichen Transparenz der Herkunft dieser Daten und ihres Bezugszeitpunktes wurde eine Lesehilfe für die Kantonstabelle erstellt, die sich ebenfalls im oben angegebenen Anhang findet. Neben den Quellenangaben enthält sie Hinweise darauf, wie die jeweiligen Zahlen oder Daten zu lesen sind und wie ihre Aussagekraft einzuschätzen ist. Der zweite Schritt bestand in der Ergänzung und Kontrolle dieser Daten durch die Erziehungsdepartemente bzw. Bildungsdirektionen der jeweiligen Kantone. Dies war zum einen notwendig, weil nicht alle Informationen frei zugänglich waren, und zum anderen hilfreich, um Fehler und veraltete Angaben zu eliminieren. Die entstandene Übersicht diente zunächst als Informationsbasis und Referenzpunkt für die Kapitel der diskursiven Ebene (Kap. 3), welche die Diskussion der letzten Jahre aufbereiten. Von März bis September 2012 wurden beide Schritte wiederholt, um für die Publikation möglichst aktuelle Daten zu erhalten.

Im Ergebnis hat sich eine so umfangreiche Aufstellung zur Ausgestaltung der Schweizer Gymnasien ergeben, dass die Recherche tatsächlich als

ergiebig bezeichnet werden kann, aber auch einer zusammenfassenden Auswertung bedarf. Es sollen deshalb nachfolgend einige Kommentare und Einschätzungen zu den einzelnen Schlüsselkategorien gegeben werden. Dabei kann es nicht um eine umfassende Interpretation der Gesamtdatenmenge gehen; mit den hier angestellten Überlegungen und Interpretationen werden lediglich einige Punkte herausgegriffen, die bemerkenswert und/oder aufschlussreich sind.

Zum Kanton

Die Angaben zum Kanton verdeutlichen bereits die sehr heterogenen kantonalen Verhältnisse. Die unterschiedliche Ausgestaltung der Gymnasien bzw. des gesamten Bildungssystems wurzelt grossenteils in wirkungsmächtigen Faktoren wie der Bevölkerungszahl, der Sprache, den geografischen Verhältnissen sowie den damit zusammenhängenden kulturellen Besonderheiten des jeweiligen Kantons. Das wird in der Tabelle nur angedeutet durch die Angaben zur Bevölkerungszahl und zu den verbreiteten Sprachen. Die zur eidgenössischen Maturität führenden Gymnasien finden sich in so unterschiedlichen Kantonen wie dem kleinen, deutschsprachigen Appenzell Innerrhoden mit seinen rund 15'700 Einwohnerinnen und Einwohnern, im grossflächigen, französisch- und deutschsprachigen Wallis mit etwa 317'000 Personen oder im grössten Kanton, dem bevölkerungsreichen, städtischen Zürich, der 2011 knapp 1'392'400 Einwohnerinnen und Einwohner zählte (BfS, 30.8.2012). Die Vielgestaltigkeit der kantonalen Besonderheiten ist damit nur angedeutet, sie äussert sich zudem in unzähligen anderen Faktoren, die ebenso auf die Gestaltung der einzelnen Schulen vor Ort einwirken.

Gymnasien

Die Anzahl der Gymnasien hängt direkt von der Bevölkerungszahl in den jeweiligen Kantonen ab. Insgesamt wurden 129 Gymnasien in die Untersuchung einbezogen. Den 8 Kantonen mit nur einer Kantonsschule (AR, AI, GL, JU, NW, OW, SH, UR) steht Zürich mit 20 Maturitätsschulen ge-

genüber. Alle übrigen Kantone liegen zwischen diesen beiden Polen. Die durchschnittliche Anzahl Schülerinnen und Schüler beträgt etwa 630, wobei es – abgesehen von den privaten und den auf bestimmte Begabungen oder Richtungen spezialisierten Schulen – nur vereinzelte gibt, die von weniger als 300 Schülerinnen und Schülern besucht werden. Wallis und Freiburg etwa versorgen beide etwa 4100 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit je 4 Schulen (wobei Freiburg zusätzlich das Gymnase intercantonal de la Broye unterhält), wohingegen z.B. Luzern für seine etwa 5600 Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Abteilung 8 Schulen zur Verfügung stellt, zuzüglich des privaten Gymnasiums St. Klemens, das hauptsächlich von kantonally finanzierten Lernenden besucht wird. Territorial bedingte Sonderfälle in der Versorgung mit schulischen Angeboten bilden die Kantone Graubünden und Schwyz: In beiden werden die Kantonsschulen (eine in Graubünden und zwei in Schwyz) ergänzt um 7 bzw. 3 Privatschulen, die für alle Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Kantons zugänglich sind, ermöglicht durch die kantonale Finanzierung auf der Basis eines entsprechenden Abkommens. In Graubünden führen zudem nicht nur alle Privatschulen Internate, sondern auch die Kantonsschule in Chur unterhält ein Konvikt, um Schülerinnen und Schüler aus abgelegenen Tälern den Schulbesuch zu erleichtern (Konvikt Chur, 4.7.2000, Art. 4).

Maturitätsquote

Die gymnasiale Maturitätsquote stellt ein Politikum dar, denn hier wurzelt die Ungleichheit der Verhältnisse nicht in natürlichen Gegebenheiten, vielmehr ist sie das Ergebnis kantonally unterschiedlich gestalteter Bildungspolitik. Die Bandbreite der Quoten reichte im Jahr 2011 von den Tiefstständen mit 10,8% in Glarus, 13,2% in St. Gallen, 13,3% in Uri sowie 13,9% im Thurgau bis zu den Werten von 29,3% in Basel-Stadt und 28,6% in Genf, dicht gefolgt vom Tessin mit 27,5% und Neuenburg mit 26,9% (BfS, 2013a). Gruppiert nach Sprachregionen fällt auf, dass die deutschsprachigen Kantone – mit Ausnahme von Basel-Stadt – tendenziell tiefere Quoten haben als die übrigen Regionen. Das kann kaum als ein Mangel

an leistungsfähigen und intelligenten Jugendlichen interpretiert werden, sondern erklärt sich aus unterschiedlichen Idealvorstellungen von der schulischen und beruflichen Laufbahn in den verschiedenen Landesteilen. Das Bundesamt für Statistik (6.7.2012) begründet die Quote folgendermassen: «Die Differenzen zwischen den Kantonen beruhen einerseits auf traditionellen Bildungsmodellen, wonach in den Kantonen der Westschweiz eher der akademische Bildungsweg favorisiert wurde, während in der Deutschschweiz die Berufsbildung einen sehr hohen Stellenwert innehatte. Andererseits sind die weniger dicht besiedelten Kantone, z.B. der Innerschweiz, eher von populations- bzw. migrationsbedingten Schwankungen betroffen, was die gymnasiale Maturitätsquote in diesen Kantonen von Jahr zu Jahr stark schwanken lässt.» Von verschiedenen Seiten wird immer wieder eine Vereinheitlichung oder zumindest eine Angleichung der kantonally unterschiedlichen Maturitätsquoten gefordert, um allen angehenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dieselben Chancen auf einen Übertritt in das Gymnasium und später den Zugang zu den universitären Hochschulen zu ermöglichen (vgl. die Diskussion um die im internationalen Vergleich niedrige Maturitätsquote in Kap. 3.2.1 sowie um eine Angleichung der kantonally Maturitätsquoten in Kap. 3.2.2).

Aufnahme

Für die Aufnahme in das Gymnasium gibt es unterschiedliche Verfahren. Es lassen sich drei Methoden der Auswahl der künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ausmachen: Einige Kantone setzen auf eine Aufnahmeprüfung, ein grösserer Teil lässt die Noten aus der Sekundarschule bzw. dem Untergymnasium entscheiden, und einige beziehen eher «weiche» Kriterien wie das Urteil von Lehrkräften der abgebenden Schule, den Elternwunsch oder die Beurteilung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Aufnahmewilligen mit ein. Am beliebtesten ist eine Kombination aus zweien dieser drei Verfahren. So ist z.B. im Thurgau eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren, um in das Probehalbjahr des 4-jährigen Gymnasiums aufgenommen zu werden. In den Entscheid über die

Zulassung fliessen auch Empfehlungen der abgebenden Lehrpersonen mit ein. In Genf hingegen wird über die Aufnahme anhand der in der Orientierungsstufe erreichten Noten entschieden, aber auch hier berücksichtigt man die allgemeine Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und die Wünsche der Eltern. Viele Kantone setzen eines der Verfahren prioritär und ziehen ein weiteres Kriterium in Zweifelsfällen bei, wie z.B. St. Gallen, wo für den Zugang zum Gymnasium eine schriftliche Aufnahmeprüfung in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik absolviert werden muss, der bei Nichtbestehen mündliche Prüfungen folgen. Hier kann der Eignungsbericht der abgebenden Schule zur Entscheidungsfindung beigezogen werden. In Bern hingegen erfolgt der Übertritt in das Gymnasium im deutschsprachigen Teil aufgrund der Empfehlung der Volksschule und im französischsprachigen Teil anhand von Erfahrungsnoten. Wer diese Anforderungen nicht erfüllt, kann an der kantonal einheitlichen Aufnahmeprüfung teilnehmen, die in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik bzw. für die Frankofonen in Französisch, Deutsch und Mathematik stattfindet.

Die Aufnahmeprüfung erfolgt zumeist in den Fächern Erstsprache, erste Fremdsprache und Mathematik, wie z.B. in Schaffhausen oder Zürich. Im Kanton Schwyz werden die Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik geprüft, die Ergebnisse aus den Englisch- und Französischttests bilden aber nur die Hälfte einer Note, sodass den Fächern Deutsch und Mathematik doppeltes Gewicht zukommt. Auch im Thurgau wird die mit 40%-Anteil an der Gesamtnote gesetzte Prüfung in Mathematik stärker gewichtet als die Fächer Deutsch und Französisch mit je 30%. Wo bisher erreichte Noten in die Entscheidung über die Aufnahme einbezogen werden, richtet sich das Augenmerk ebenfalls auf die Trias Erstsprache, erste Fremdsprache und Mathematik. In Basellandschaft etwa muss beim Übertritt von der progymnasialen Stufe P auf die Maturitätsstufe der Notendurchschnitt der Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik in den letzten beiden Zeugnissen bei mindestens 4,0 liegen. In Nidwalden darf von der Primarstufe in das 6-jährige Gymnasium übertreten, wer in den letzten beiden

Semestern vor dem Aufnahmeentscheid in den Fächern Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik einen Notenschnitt von mindestens 5,2 hatte, wobei die Berechnung des Schnitts Mathematik zu 50% gewichtet, Deutsch zu 25% und die Sprachen Französisch und Englisch zu je 12,5%.

Am häufigsten erfolgt das Aufnahmeverfahren in ein Gymnasium über eine Entscheidung aufgrund der Erfahrungsnoten in Kombination mit einer weiteren Auswahlmethode, entweder einer Prüfung oder der Berücksichtigung von Faktoren wie dem Lern- und Arbeitsverhalten, der Einschätzung von Lehrkräften der abgebenden Schule o.ä. Der Kanton Uri verlässt sich als einziger ganz auf Letzteres: Hier erfolgt die Aufnahme in das Untergymnasium nach der Primarschule aufgrund der Zuweisung der Lehrperson, der eine Leistungseinschätzung und ein Gespräch mit den Eltern vorangegangen ist; und auch der spätere Wechsel von der Sekundarschule in die erste Klasse des Maturitätslehrgangs erfolgt in Absprache mit bzw. nach Bewilligung der Lehrperson.

Hinsichtlich der gewählten Verfahren lässt sich sprachregional oder was die Schülerpopulationen angeht kein Trend ausmachen. Es besteht jedoch eine offenkundige Korrelation zwischen dem Verfahren und der Maturitätsquote: In keinem der 9 Kantone, in denen die Quote höher als 20% liegt, erfordert der regelrechte Übertritt das Bestehen einer Aufnahmeprüfung. In einigen kann jedoch eine Prüfung abgelegt werden, um trotz Nichterfüllens der Anforderungen in das Gymnasium aufgenommen zu werden. Nach zunehmender Maturitätsquote geordnet, handelt es sich um die Kantone Jura (Maturitätsquote 21,4%), Basellandschaft, Freiburg, Zug, Waadt, Neuenburg, Tessin, Genf und Basel-Stadt (Maturitätsquote 29,3). Sie alle verlassen sich auf die Auswahl über Erfahrungsnoten, teilweise in Kombination mit weiteren Faktoren.

Laufbahn

Die schulische Laufbahn der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beginnt in den meisten Kantonen mit dem Besuch der 6-jährigen Primarschu-

le, vor die viele Kantone in den letzten Jahren im Zuge von HarmoS ein Kindergarten-Obligatorium von ein oder zwei Jahren geschaltet haben. Danach verläuft der Schulweg im Wesentlichen nach zwei Modellen: Nach der Primarstufe treten die Lernenden in ein 6 Jahre dauerndes Langzeitgymnasium über oder sie gehen in eine 2 oder 3 Jahre währende Sekundarschule, an die sich ein 4-jähriges Gymnasium anschliesst. Wie viele Schulstufen zu durchlaufen sind, entscheidet sich in erster Linie durch das Angebot an Gymnasien und deren Dauer. In einigen kleinen Kantonen mit nur einer Kantonsschule, die ein Langzeitgymnasium führt, können die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten direkt nach der Primarschule in das Langzeitgymnasium übertreten und besuchen so bis zu ihrer Maturität lediglich zwei verschiedene Schulen. Dieser 12-jährige Weg zur Maturität ist die Regel in Appenzell-Innerrhoden, Glarus, Graubünden, Nidwalden, Obwalden und Uri, wobei jeweils auch ein späterer Übertritt nach der 2. oder 3. Sekundarschulklasse möglich ist. In Kantonen wie Appenzell-Ausserrhoden, Schaffhausen, Solothurn und anderen ist hingegen eine 2- oder 3-jährige Sekundarschule vor dem 4-jährigen Kurzzeitgymnasium zu absolvieren. Einige Kantone, wie z.B. Zürich, unterhalten sowohl Lang- wie Kurzgymnasien und kombinieren beide Modelle, und andere variieren sie, indem sie die 4-jährige Maturitätsstufe z.B. auf eine 5-jährige Primar- und eine 4-jährige Sekundarstufe I folgen lassen, wie es im Tessin der Fall ist. Das Wallis kennt als einziger Kanton ein 5-jähriges Gymnasium, das in eine 2-jährige Unterstufe und eine 3-jährige Oberstufe unterteilt ist.

Es gibt auch einige Kantone, in denen die eigentliche Maturitätsschule nur 3 Jahre umfasst. Es sind dies die beiden Gymnasien des französischsprachigen Bern (Gymnase de la rue des Alpes Bienne und Gymnase français de Bienne) sowie die Maturitätsschulen in den Kantonen Jura, Neuenburg und Waadt. Das deutschsprachige Bern stellt ebenfalls einen Sonderfall dar, denn es hat durchgehend 4-jährige Gymnasien, in die aber auch erst im 2. Jahr eingetreten werden kann, nachdem die Schülerinnen und Schüler ihr letztes, 9. Jahr auf der Sekundarschule in einer Klasse mit gymnasialem Unterricht (GU9) absol-

viert haben. Zwar gibt es einen kantonalen Lehrplan, dessen Bildungsziele und Lektionentafel auch für diese speziellen Sekundarklassen gilt, aber ein durchgehender Maturitätslehrgang für alle Maturandinnen und Maturanden besteht erst ab dem 2. Gymnasialjahr, wenn sich die Klassen definitiv bilden und mit dem Schwerpunktfach begonnen werden kann. Ein weiterer Spezialfall an der Schnittstelle von 3- und 4-jährigem Gymnasium ist das von den Kantonen Freiburg und Waadt gemeinsam getragene Gymnase intercantonal de la Broye, denn in den 4-jährigen Maturitätslehrgang treten die Freiburger Lernenden bereits im 1. Jahr ein, um 4 Jahre zu absolvieren, während die Waadtländer das Gymnasium erst ab der 2. Klasse für nur 3 Jahre besuchen. Schülerinnen und Schülern beider Kantone steht jedoch bei entsprechenden Leistungen auch der Weg der jeweils anderen offen. Die 3-jährige Maturitätsstufe befindet sich, abweichend vom Grundsatz der Mindestdauer von vier Jahren, noch auf dem rechtlichen Boden des MAR 95, falls ihr eine mindestens einjährige gymnasiale Vorbildung auf der Sekundarstufe vorgeschaltet ist (MAR, 1995, Art. 6). Diese Einrichtung des Gymnasiums zieht aber viel Kritik auf sich sowie wiederholte Forderungen nach einer rigoroseren Durchsetzung der 4-Jahres-Klausel (vgl. zur Diskussion dazu Kap. 3.2.2).

Ebenfalls vom MAR vorgeschrieben sind die Grundlagenfächer; die Stundendotation liegt – innerhalb eines gewissen Rahmens (vgl. MAR, 1995, Art. 11) – im Ermessensspielraum der einzelnen Kantone und Schulen. Wie viele Lektionen sie jeweils umfassen, lässt sich in der einfachen Währung der Jahreswochenstunden (JWS) in überschaubaren Zahlen ausdrücken. Ein Vergleich über die verschiedenen Schulen und Kantone hinweg erweist sich dennoch als relativ schwierig, weil die Ziffern eine Akkuratessse vortäuschen, die nicht gegeben ist. Zum einen, weil systembedingt 3-jährige neben 6-jährigen Gymnasien bestehen und der Stoff sowie die Stundenzahl entsprechend unterschiedlich auf die 4 MAR-Jahre verteilt werden. Während die 3-jährigen Gymnasien ein Absolvieren des progymnasialen Jahres voraussetzen und gleich auf höherem fachlichen Niveau einsteigen (müssen), befinden sich die Langzeitgymnasien in der Planung der verschiedenen

Fachinhalte in einer weitaus komfortableren Situation. Zum anderen beinhalten die Stundentafeln eben nicht nur und nicht in allen Fällen die jeweils für ein Grundlagenfach zu veranschlagenden Lektionen, sondern differenzieren diese zum Teil je nach Schwerpunktfach, sie schlagen den Grundlagenfächern weitere obligatorische Lektionen in verwandten Disziplinen oder in projektartig organisiertem Unterricht zu oder sie sehen gar unterschiedlich viele Lektionen für Lernende verschiedener Erstsprachen vor.

An der Kantonsschule Beromünster in Luzern z.B. werden die Grundlagenfächer ergänzt durch obligatorisches «Lernen am Projekt» in den Fachbereichen Sprachen, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Kunst. Schlägt man diese Lektionen den Grundlagenfächern zu, so ergeben sich in der Summe 104 JWS über die 4 Gymnasialjahre, betrachtet man sie eher additiv, so beträgt die Summe in den Grundlagenfächern nur 98 JWS. An der Kantonsschule Schaffhausen hingegen müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Eintritt in das 4-jährige Gymnasium zwischen dem musisch-sprachlichen Profil M, dem naturwissenschaftlich-mathematischen Profil N oder dem sprachlich-altsprachlichen Profil S entscheiden. Entsprechend ihrer Wahl gestaltet sich die künftige Stundentafel: Während die Lernenden mit dem naturwissenschaftlich-mathematischen Profil 23 JWS Mathematik (exklusive der Stunden des Schwerpunktfachs) haben, absolvieren jene mit dem sprachlichen Profil 18 JWS Latein (wiederum zuzüglich ihres eigentlichen Schwerpunktfachs) und nur 16 Stunden Mathematik. Da die Gesamtzahl der JWS an der Kantonsschule Schaffhausen in allen Profilen sehr hoch ist, beeinträchtigt die Profilierung kaum die Lektionenzahl in den nicht präferierten Fächern. Die Wahl von Profilen und eine dementsprechende Gestaltung der Stundentafel zeigt sich aber auch an anderen Schulen, so z.B. an der Kantonsschule Ausserschwyz oder institutionalisiert an den Zürcher Gymnasien, die sich die verschiedenen Maturitätsprofile quasi untereinander aufgeteilt haben.

Diese Konterkarierung des Reformanliegens von MAR 95, die Maturitätstypen abzuschaffen, fin-

det man auch in der Vermengung des Unterrichts in den Grundlagenfächern mit den entsprechenden Schwerpunktfächern. So erhöhen einige Schulen die Lektionenzahl in den Grundlagenfächern, wenn ein entsprechendes Schwerpunktfach gewählt wurde; dies tun z.B. die Walliser Lycée-Collèges des Creusets und de la Planta, an denen die JWS einiger Grundlagenfächer je nach Schwerpunktfach und Mathematikniveau variieren. Und an einigen Schulen sind die für das Schwerpunktfach angesetzten Stunden überhaupt nur schwer von den für die Grundlagenfächer veranschlagten zu trennen; dies ist etwa an der Kantonsschule Zürcher Unterland der Fall oder am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium Rämibühl in Zürich, wo sich die JWS in Mathematik auf mindestens 22,5 für alle Schülerinnen und Schüler belaufen, damit aber bereits Anteile der beiden Schwerpunktfächer PAM und Biologie & Chemie verrechnet werden, die vom Grundlagenfachunterricht kaum zu trennen sind (vgl. zur Diskussion über diese Kopplung des Schwerpunktfachs an die Lektionenzahl in einigen Grundlagenfächern Kap. 3.2.1).

Beharrt man trotz dieser Schwierigkeiten auf einem Vergleich, so kann dieser nur aus einer Gegenüberstellung der Mindest- oder Durchschnittszahlen der JWS in den Grundlagenfächern bestehen. Die genauere Grösse ist hier sicher die Mindeststundenanzahl, die angibt, welche Anzahl an Jahreswochenstunden in einem bestimmten Grundlagenfach und gesamthaft von jedem Lernenden absolviert werden muss – unabhängig von der Wahl eines bestimmten Profils oder Schwerpunktfachs. Im Sinne des MAR ist die Mindeststundenanzahl auch relevanter, denn eines der Hauptziele besteht eben darin, den Maturandinnen und Maturanden eine möglichst «breit gefächerte» und «ausgewogene» Bildung zukommen zu lassen (MAR, 1995, Art. 5), welche für die allgemeine Studierfähigkeit ausreichend ist. Betrachtet man die Mindestzahl an Gesamtstunden in den Grundlagenfächern, so markieren die 3-jährigen Gymnasien hier die untere Schwelle: An den Waadtländer Gymnasien ist lediglich eine Mindestzahl von 71 JWS in den Grundlagenfächern zu absolvieren; an den Neuenburger Gymnasien und an jenen des französischsprachigen

Bern sowie am Jurassischen Gymnasium sieht es ähnlich aus. Am anderen Ende der Skala befindet sich das 5-jährige Zürcher Liceo Artistico mit insgesamt 116 JWS. Innerhalb des Bereichs der 4-jährigen Maturitätslehrgänge variieren die Gesamtstundenzahlen zwischen 88 und 108, wobei das Mittel der auf 4 Jahre angelegten Maturitätsstufen bei gut 97 JWS liegt; bezieht man alle Gymnasien ein, bei knapp 94 JWS.

Davon entfallen in allen Maturitätslehrgängen die meisten Stunden auf die Fächer Erstsprache und Mathematik: Sie nehmen im Schnitt mehr als 15 JWS in Anspruch. Die am nächst höchsten dotierten Fächer sind die Zweit- und die Drittsprache, die wiederum ziemlich gleichgewichtig mit je gut 12 JWS ausgestattet sind. Während die Naturwissenschaften Physik, Chemie und Biologie wie auch Geografie im Mittel zwischen 5 und 6 Stunden in Anspruch nehmen, bringt es Geschichte immerhin auf 8 Durchschnittsstunden, Musik und/oder Bildnerisches Gestalten auf 7,3; das Schlusslicht mit 2,4 JWS bildet die nicht zu den im Maturitätszeugnis mit einer Note ausgewiesenen Grundlagenfächern gehörende, aber obligatorische Einführung in Wirtschaft und Recht.

Abgesehen von den 3-jährigen Gymnasien, die sich mit ihrer Stundenverteilung naturgemäss unter dem Schnitt bewegen, diesen aber wegen ihrer insgesamt geringen Anzahl kaum beeinflussen und auf einem höheren Stundenstock aus der Oberstufe aufbauen können, gibt es zwar wahrnehmbare, aber keine spektakulären Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtszeit der Grundlagenfächer in den Gymnasien.

Fokussiert man auf die mit den meisten Stunden dotierten Grundlagenfächer, bestätigt sich dieser Befund. Das Grundlagenfach Erstsprache wird am privaten 4-jährigen Schwyzer Gymnasium Immensee mit nur rund 11,5 JWS unterrichtet, wobei dies aus verschiedenen Gründen als ein Sonderfall gelten kann, u.a. weil die auf 70 Minuten angelegten Lektionen nur annähernd präzise auf die üblichen 45 umgerechnet werden können. Von den regulären Gymnasien rangieren am unteren Limit der Stundendotation die 3-jährigen Berner Gymnasien Gymnase de la rue des Alpes

und Gymnase français de Bienne, an beiden wird Erstsprache mit 12 JWS unterrichtet; am anderen Ende befinden sich die 11 Genfer Gymnasien mit 18 JWS. Da die übrigen 3-jährigen Gymnasien die Erstsprache aber meistens mit 13, einige auch mit 14 JWS dotiert haben, ist die Schwelle der niedrigsten Stundenzahl an 4-jährigen Gymnasien schnell erreicht, sie beträgt 14 JWS. Die Differenz in den Jahreswochenstunden an den 4-jährigen Gymnasien liegt also bei maximal 4 JWS; bezieht man die 3-jährigen Gymnasien mit ein, liegt sie wegen der beiden Berner Gymnasien bei 6 JWS, ohne diese bei 5 JWS.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Mathematik: Sieht man wiederum vom Gymnasium Immensee (mit ca. 11,5 JWS) ab, so liegt die minimale Lektorenzahl bei 12 JWS, die alle 3-jährigen Gymnasien für Mathematik ansetzen. Hier ist die Spannweite zwischen den Schulen geringer als in Erstsprache: Der maximale Wert liegt bei 17 JWS, die Differenz also höchstens bei 5 JWS. Die 4-jährigen Maturitätslehrgänge veranschlagen zwischen 14 und 17 JWS für Mathematik. Eine grössere Spannweite tut sich auf, wenn man das für viele Studienfächer relevante Fach Englisch betrachtet, das gewöhnlich als Drittsprache fungiert oder zumindest als solche angeboten wird. Während es in den meisten 3-jährigen Gymnasien mit 9 JWS unterrichtet wird, setzt das Lyceum Alpinum Zuoz in Graubünden sogar 16 JWS für die Drittsprache Englisch an und die Kantonsschule Schaffhausen in einigen Profilen 15 JWS. Die meisten Schulen unterrichten Englisch – immer vorausgesetzt, die Schülerinnen und Schüler wählen es als Drittsprache – mit 12 oder 13 Stunden; der Mittelwert über alle Schulen liegt bei 12 JWS.

Als aufschlussreich insbesondere hinsichtlich der Stundenverteilung in der französischsprachigen Schweiz erweist sich eine Betrachtung entsprechend der in EVAMAR II eingeführten Straten der Grundgesamtheit aller untersuchten Schulen (Eberle et al., 2008, S. 140 f.). Die in EVAMAR II nicht einbezogenen Kantone Basel-Landschaft und Genf wurden hier dem Stratum 4 (deutsch, grosse Kantone) bzw. 6 (französisch, 4-jährige Gymnasien) zugeschlagen. Anders als in EVAMAR II werden die deutschsprachigen Berner Ma-

turitätsschulen, die ein gesondertes Stratum bilden, hier als 4-jährige Gymnasien geführt, obwohl diese Klassifizierung – wie oben beschrieben – nur bedingt zutrifft. Mit dieser Aufteilung ergibt sich folgendes Bild: Während die zur deutschsprachigen Schweiz gehörenden Straten mit ihren Jahreswochenstunden für die Grundlagenfächer, insbesondere für Erstsprache und Mathematik, ausnahmslos im Durchschnitt aller Schulen liegen, weichen die französischsprachigen Straten sowohl nach unten wie nach oben ab. Die 3-jährigen Gymnasien unterrichten Erstsprache mit durchschnittlich 13,1 JWS und unterschreiten den Gesamtschnitt von 15,3 JWS damit deutlich, und die 4-jährigen Gymnasien der Romandie übertreffen ihn mit durchschnittlich 17,4 JWS. Dieser Wert ist v.a. den zahlreichen Genfer Gymnasien geschuldet, die Erstsprache mit 18 JWS unterrichten. Auch im Tessin liegt der Schnitt mit 16 JWS leicht über dem Mittel, aufgrund der Homogenität und der geringen Grösse dieses Stratums 7, das nur das Tessin umfasst, ist diese Zahl aber wenig aussagekräftig. Beim Grundlagenfach Mathematik verhält es sich analog: Der Schnitt aller Schulen und jener in den deutschsprachigen Straten liegt wieder bei etwa 15 JWS, die 3-jährigen Gymnasien befinden sich mit durchschnittlich 12 JWS deutlich darunter und die 4-jährigen Gymnasien in der Romandie mit 16,1 JWS leicht darüber. Hier liegt das Tessin mit 14 JWS unter dem Schnitt. Die Drittsprache, die in vielen Fällen Englisch ist, wird mit durchschnittlich 12 JWS gelehrt; davon weichen lediglich die 3-jährigen Maturitätsschulen mit ihren im Schnitt von 9,1 JWS nach unten ab.

Insgesamt liegen die Schweizer Gymnasien bei der Stundendotation für die Grundlagenfächer – in JWS gerechnet – relativ nahe beieinander. Umgelegt in die absolute Anzahl Stunden macht 1 JWS allerdings bereits rund 40 effektive Stunden aus. Die Schere öffnet sich dann beträchtlich, wenn man die unterschiedlichen Lektionenzahlen berücksichtigt, welche die Schülerinnen und Schüler bestimmter Schwerpunktfächer zu absolvieren haben. Diese über die Grundlagen hinausgehende Spezialisierung macht den eigentlichen Unterschied bei der Anzahl der absolvierten Lektionen, mit dem die Maturandinnen und Maturanden ihr Studium beginnen.

Schwerpunktfächer

Bei den Jahreswochenstunden, in denen die Schwerpunktfächer unterrichtet werden, sieht es ähnlich aus. Auch hier besteht über alle Gymnasien hinweg nur ein Unterschied von 6 JWS, sie rangieren zwischen 12 JWS im Kanton Aargau und 18 in Basel-Stadt (wo allerdings vereinzelte Schulen bzw. Schwerpunktfächer von dieser Lektionenzahl abweichen). Als nächster Kanton mit einheitlich hoher Stundendotation ist Solothurn zu nennen: Hier nehmen die Schwerpunktfächer 17 JWS in Anspruch. Das Mittel über alle Gymnasien hinweg liegt bei rund 14,5 JWS. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass für einige Kantone sowie für einige Schulen bereits bei der Berechnung der JWS Mittelwerte gebildet wurden, weil die verschiedenen Schwerpunktfächer in der Stundendotation teilweise voneinander abweichen. So z.B. für den Kanton Waadt, in dem die Schwerpunktfächer grundsätzlich mit 13 JWS unterrichtet werden, Latein, Griechisch und Biologie & Chemie aber Ausnahmen bilden, die total 14 JWS in Anspruch nehmen. Auf der Ebene der einzelnen Schule erfolgt eine Differenzierung zwischen verschiedenen Schwerpunktfächern etwa in Nidwalden: Latein wird mit total 18 JWS unterrichtet, Italienisch und Spanisch mit je 16 JWS und die übrigen Fächer mit 14 JWS.

Sieht man von einigen auf Sport oder Wirtschaft spezialisierten Gymnasien ab, so bieten die meisten Schulen zumindest 4 oder 5 Schwerpunktfächer an, viele auch mehr; ein durchschnittliches Angebot ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Wahl zwischen mehr als 7 Schwerpunktfächern. In der Romandie liegen die angebotenen Schwerpunktfächer im Schnitt eher bei fast 9 Fächern, was sowohl auf das insgesamt breite Angebot der französischsprachigen Gymnasien als auch auf die hohe Zahl der Genfer Schulen zurückzuführen ist, die durchgängig, oftmals in Kooperation miteinander, 11 Schwerpunktfächer anbieten. Auch das Tessiner Angebot mit 9 Wahlmöglichkeiten ist relativ gross im Vergleich zum Deutschschweizer Schnitt von 7.

Am häufigsten angeboten wird das Schwerpunktfach Spanisch: Es steht an 105 von insgesamt

129 Gymnasien zur Wahl. Dichtauf folgt das Angebot von Biologie & Chemie an 104 Schulen sowie von Physik & Anwendungen der Mathematik und von Wirtschaft & Recht an je 103 Schulen. Unter den Sprachfächern erscheinen Italienisch (an 93 Schulen) und Latein (an 90 Schulen) am häufigsten im Schwerpunktfachangebot. Französisch und Deutsch hingegen werden nur an 24 bzw. 17 Gymnasien angeboten, sie fungieren in der Deutschschweiz respektive in der Romandie als Zweitsprache und können als Schwerpunktfach angeboten werden, gehören damit aber auch schon zum Kanon der Grundlagenfächer. Diese wesentliche Verbreitung der jeweils anderen Landessprache(n) spiegelt sich auch in der Differenzierung nach Sprachregionen: Lediglich 20 der 92 (hauptsächlich) deutschsprachigen Schulen bieten Französisch als Schwerpunktfach an, Italienisch hingegen 64; von den 32 (hauptsächlich) französischsprachigen bieten 12 Deutsch an und 29 Italienisch. An allen Tessiner Schulen gibt es Deutsch und Französisch als Schwerpunktfach, aber auch Spanisch und Englisch. Letzteres ist relativ wenig verbreitet, es wird nur in 53 Schulen angeboten und liegt damit etwa gleichauf mit Griechisch (an 54 Schulen).

Das am seltensten angebotene Schwerpunktfach ist Russisch (17 Schulen); aber auch das unter dem Kürzel PPP firmierende Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie wird nur an 36 der 129 Gymnasien angeboten; es wird nicht nur von einigen kleineren Kantonen, sondern auch von solchen mit einem sonst umfassenderen Angebot ignoriert, so von Basel-Landschaft, Freiburg, Genf, Neuenburg, St. Gallen, Tessin, Wallis und Zürich. Die anderen beiden Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten und Musik, die nicht den klassischen Maturitätstypen entsprechen, haben sich mit 92 bzw. 81 Schulen gut im Mittelfeld etabliert. Einige Kantone haben die im MAR definierten Schwerpunktfächer ergänzt: Am Lycée Blaise-Cendrars und am Lycée Jean-Piaget in Neuenburg wird Philosophie angeboten, und am Lycée cantonal im Jura können die Schülerinnen und Schüler das Schwerpunktfach Theater belegen.

Dem Angebot entspricht die Nachfrage: Wie aus der Übersicht zur Wahl der Schwerpunktfächer im Jahr 2011 hervorgeht, wurden die modernen Sprachen von fast einem Viertel der Schülerinnen und Schüler (23,8%) gewählt. In der Beliebtheit folgen ihnen Wirtschaft & Recht, für das sich 22,2% aller Maturandinnen und Maturanden entschieden hatten, sowie Biologie & Chemie mit 19% (Bundesamt für Statistik, 2012a). Physik & Anwendungen der Mathematik erwies sich als nicht ganz so gefragt, dieses Fach wählten 10% aller Lernenden, aber immerhin 17,1% aller männlichen Jugendlichen. Die Einreihung unter die beliebtesten Fächer ist damit gerechtfertigt (vgl. zur geschlechtsspezifischen Wahl der Schwerpunktfächer auch Kap. 3.2.2).

Damit liegen die Schwerpunktfächer noch immer im Trend, was bereits Ramseier et al. (2005, S. 56–58) im Schlussbericht zu EVAMAR I beschrieben haben, auch wenn sich ihre Analysen auf die Kantons-, und nicht auf die Schulebene bezogen: Zu den verbreitetsten Schwerpunkten gehören nach wie vor auf der sprachlichen Seite Latein, Italienisch und Spanisch und auf der nichtsprachlichen Physik & Anwendungen der Mathematik, Biologie & Chemie sowie Wirtschaft & Recht. Offenbar konnte das relativ neue Fach PPP seine Akzeptanz nicht verbessern. Das relativ niedrige Angebot in den Zweitsprachfächern Deutsch und Französisch sowie in Englisch erklären die Autoren mit der Tatsache, dass diese zugleich Grundlagenfächer sind, sowie mit der geringen Grösse mancher Schulen (ebd., S. 57). Das dürfte sich seit 2005 geändert haben: Ein Grund für die Zurückhaltung beim Schwerpunktfach Englisch ist sicherlich die an vielen Schulen eingeführte Möglichkeit der zweisprachigen Maturität Deutsch-Englisch.

Ergänzungsfächer

Das Angebot an Ergänzungsfächern erweist sich – wie vom MAR vorgesehen – als wesentlich breiter als jenes der Schwerpunktfächer. Abgesehen von einigen spezialisierten (Privat-) Schulen bieten selbst kleine Schulen oder Kantone mindestens 5 oder 6 Ergänzungsfächer an,

die meisten aber mehr. Von den 129 Schulen bieten über zwei Drittel 12 oder mehr der 14 Ergänzungsfächer an, gut ein Drittel gar die gesamte Bandbreite. Wie bei den Schwerpunktfächern ist das Angebot in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen bzw. Schulen grösser als in den deutschsprachigen. Zumeist werden die Ergänzungsfächer mit 3 oder 4 JWS unterrichtet, in einigen Kantonen aber auch mit 5 oder 6, sodass das Mittel der JWS bei 4,2 liegt.

Die am häufigsten angebotenen Ergänzungsfächer sind Geschichte und Geografie (in je 122 Schulen) sowie Sport (119 Schulen). Die weiteren Plätze belegen die Naturwissenschaften Biologie (115 Schulen) und Chemie (114 Schulen) sowie die Informatik (112 Schulen). Das erst 2007 in das MAR aufgenommene Fach Informatik hat sich also recht schnell im Kanon der Ergänzungsfächer etabliert. Sprachregional ergeben sich bei dieser Auswertung kaum Variationen, da sowohl in der Romandie als auch im Tessin diese sechs häufigsten Ergänzungsfächer von jeweils allen Schulen angeboten werden. Die Tatsache, dass z.B. Informatik in 112 der 129 Schweizer Gymnasien angeboten wird, bedeutet, dass es 17 deutschsprachige Schulen gibt, welche das Fach nicht anbieten bzw. im Schuljahr 2011/12 nicht angeboten haben.

Bei den am wenigsten verbreiteten Fächern handelt es sich um Religionslehre (angeboten an 80 Schulen) und Pädagogik/Psychologie (an 76 Schulen). Auch hier zeigt sich eine Parallele zu den Schwerpunktfächern, bei denen Philosophie/Pädagogik/Psychologie das am wenigsten berücksichtigte Fach war. Pädagogik/Psychologie wird im Tessin zwar an allen Schulen angeboten, in der Romandie aber nur an 7 von 32, wobei diese 7 alle in zweisprachigen Kantonen liegen, die auch deutschsprachige Schulen unterhalten. Pädagogik/Psychologie findet sich an den französischsprachigen Schulen der Kantone Bern (2 Schulen), Freiburg (2 Schulen) und Wallis (3 Schulen); es wird hingegen nicht gelehrt in den komplett frankofonen Kantonen Genf, Jura, Neuenburg und Waadt. Die naheliegende Vermutung, das Fehlen des Schwerpunktfachs PPP würde durch das Angebot des Ergänzungsfachs Pädagogik/Psychologie kompensiert, bestätigt sich nicht. Es gibt sowohl Schulen, die keines der beiden Fächer anbieten, wie auch solche, die beide führen, und einige haben nur das Schwerpunkt- oder nur das Ergänzungsfach; es lässt sich kein Muster feststellen.

Freifächer

Freifächer

Im Gegensatz zu den Ergänzungsfächern liegt das Angebot an Freifächern gänzlich im Ermessen der Schulen. Die Auflistung der Freifächer in den einzelnen Schulen bezieht sich auf das Schuljahr 2011/12 und stellt tatsächlich nur eine Momentaufnahme dar. Denn jede Schule entscheidet von Jahr zu Jahr und abhängig von ihren Ressourcen, welche Fächer angeboten werden können und sollen. Ersichtlich ist v.a. die Vielfalt der vorgeschlagenen Fächer, welche die Schülerinnen und Schüler freiwillig und zusätzlich zum obligatorischen Stundenplan gemäss ihren Interessen besuchen können. Fast jede Schule bietet hier Sprachkurse an, häufig zur Vorbereitung auf das Ablegen bestimmter Sprachzertifikate (die in der Kategorie «Besondere Angebote» aufgeführt werden), aber auch zur Vertiefung oder Erweiterung des bestehenden schulischen Angebots. An der Alten Kantonsschule Aarau z.B. kann neben Griechisch und Russisch auch Hebräisch, Arabisch und Chinesisch gewählt werden, und an den Kantonsschulen Wil (SG) und Hohe Promenade in Zürich gibt es Konversationskurse in Französisch. Die in den Ergänzungsfächern gut vertretenen Naturwissenschaften erscheinen bei den Freifächern eher als unterstützende Angebote, v.a. in Mathematik, oder als Spezialisierung, z.B. auf Elektronik, Astronomie oder Terrarienkunde.

Zu den Freifächern vieler Schulen gehört ebenso ein breites Angebot im Bereich Sport und Musik. So sollen die Interessen einiger Schülerinnen und Schüler etwa mit Volleyball, Tanz, Trompeten-Ensemble oder einem Rock-Workshop geweckt werden. Auch das Angebot in ICT und Informatik umfasst verschiedene Bereiche wie z.B. Tastaturschreiben, Robotik oder Programmieren. Schliesslich können Kurse belegt werden, die

das übliche Schulfachangebot nicht vorsieht, wie etwa Fotografie, Autogenes Training oder Theater.

Immersionsunterricht

Neben einigen Schulen, an denen einzelne Ergänzungs- oder Freifächer – zumeist in Englisch – immersiv unterrichtet werden, erscheint Immersionsunterricht v.a. im Rahmen der zweisprachigen Maturitäten, die an immer mehr Schulen abgelegt werden können. Wie die Studie von Elmiger (2008) zeigt, hat sich die zweisprachige Maturität in der Schweiz zu einem beispiellosen Erfolgsmodell entwickelt, das sowohl von Seiten der Lehrpersonen als auch von jener der nachfragenden Schülerinnen und Schüler gelobt wird. Entsprechend verbreitet ist mittlerweile diese Form des Sprachunterrichts. Da dieser bzw. die Vielsprachigkeit in der Schweiz auch ein politisches Thema ist, lohnt sich ein differenzierender Blick auf die verschiedenen Sprachregionen. Im italienischsprachigen Tessin wird keine zweisprachige Maturität angeboten. Zählt man die einzelnen Schulen mit dem Angebot einer zweisprachigen Maturität im Schuljahr 2011/12 aus, so zeigt sich Folgendes: An den 92 deutschsprachigen Schulen werden insgesamt 44 deutsch-englische und 13 deutsch-französische Maturitäten angeboten, wohingegen die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler der insgesamt 32 Schulen in der Romanie an 16 Schulen die Möglichkeit haben, eine französisch-deutsche Maturität zu erlangen und an 4 Schulen eine französisch-englische.

An den deutschsprachigen Schulen dominiert damit klar die zweisprachige Maturität Deutsch-Englisch; Deutsch-Französisch wird in den meisten grösseren Kantonen immerhin von einer oder zwei Schulen angeboten. Auch in Graubünden besteht nicht die Möglichkeit der englisch- oder französischsprachigen Maturität, einige Schulen bieten aber aus naheliegenden Gründen Italienisch-Deutsch und Romanisch-Deutsch an, je nach Schule auch mit umgekehrt gelagerter Erstsprache. In den zweisprachigen Kantonen Bern und Freiburg werden ganze Schulen zweisprachig geführt, teilweise mit sprachlich parallel laufenden, teilweise mit gemischten Klassen; in solchen

Fällen findet der Immersionsunterricht direkt in einem mehrsprachigen Umfeld statt, das mit den Bedingungen für eine zweisprachige Maturität in den östlicher liegenden Kantonen kaum zu vergleichen ist. Aber auch insgesamt gesehen wird an den französischsprachigen Schulen eher das Deutsche als Immersionssprache gelehrt als das Englische, welches in dieser Sprachregion nur an vereinzelt Schulen angeboten wird. Damit bestätigt sich der Befund Elmigers (2008), der auf die ursprünglich «vom Gesetzgeber intendierte Priorisierung der Landessprachen» (ebd. S. 7) hinweist, gleichzeitig aber die Motive für die Bevorzugung des Englischen bei den Schulen und Kantonen analysiert (S. 26–28). Seit seiner Studie ist dieser Trend ungebrochen. Die Anzahl zweisprachiger Maturitäten hat zugenommen, die häufig einseitige Bevorzugung einer bestimmten Sprache hat sich aber verfestigt (vgl. zur Diskussion dazu auch Kap. 3.2.3).

Informatikangebot

Für das Angebot von Informatikunterricht war v.a. dessen Aufnahme in den Kanon der Ergänzungsfächer 2007 ausschlaggebend. Tatsächlich zeigt sich, dass sich Informatik mittlerweile als Ergänzungsfach fest etabliert hat: Es wurde im Schuljahr 2011/12 von 112 der insgesamt 129 Gymnasien angeboten. Zusätzlich erscheint es häufig unter den obligatorischen Stunden und als Freifach. Der Inhalt des Gefässes Informatik ist bunt; grundsätzlich lassen sich zwei Schwerpunkte ausmachen: Entweder geht es um ICT, also Anwenderwissen, das unerlässliche Voraussetzung für einen selbstständigen Umgang mit dem PC ist, oder es handelt sich tatsächlich um Informatik im wissenschaftlichen Sinn.

Der Hauptteil der schulischen Angebote bezieht sich auf ICT, hierunter fallen das – meist schon in der gymnasialen Unterstufe erfolgte – Erlernen des Tastaturschreibens, ausserdem das Beherrschen von Textverarbeitungsprogrammen und anderer Standardsoftware sowie der nutzenorientierte und verantwortungsvolle Umgang mit dem Internet. Eine Annäherung an die Wissenschaft Informatik erfolgt allenfalls in einigen Freifächern,

findet also auf freiwilliger Basis statt, so z.B. in Kursen zum Programmieren, zu Computersprachen o.Ä. Der richtige Umgang und die Vertrautheit der Lernenden mit dem Medium Computer scheinen vordringlich und in vieler Hinsicht unerlässlich, wie etwa die Einrichtung von Laptop-Klassen zeigt, in denen die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen hauptsächlich über das elektronische Medium organisieren. Damit ist die mit der Einführung als Ergänzungsfach intendierte Stärkung von Informatik als naturwissenschaftliches Fach bzw. als Teil der MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) nur teilweise gelungen, vor Ort in den Schulen bzw. Kantonen wird das Fach häufiger zur Vermittlung anderer Kompetenzen eingesetzt als von den Fürsprechern des Fachs gewünscht (vgl. Kap. 3.2.3).

Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

Die überfachlichen Kompetenzen werden an den Gymnasien traditionell auch ausserhalb des regulären Lektionenunterrichts während der sog. Sonder- oder Projektwochen gefördert, die an einigen Schulen bereits thematisch institutionalisiert sind, wie die Wirtschaftswochen, die Technik- oder die Ökologiewochen. Sie bieten Raum für unkonventionellere Lehr-/Lernformen, die den Klassenverband auflösen und einen überfachlichen sowie interdisziplinären Zugang zum Lerngegenstand ermöglichen. Inwieweit dieses didaktische Konzept tatsächlich umgesetzt wird, hängt sehr von der einzelnen Schule und den jeweiligen Lehrpersonen ab. Neben dieser elementaren Form der Stärkung von überfachlichen Kompetenzen haben einige Schulen spezielle, zum Teil noch in der Erprobungs- und Evaluationsphase befindliche Konzepte entwickelt, welche stark auf die Lernautonomie der Schülerinnen und Schüler setzen. Eines dieser Konzepte ist z.B. die «Matura KiK» der Kantonsschule Romanshorn, wobei «KiK» für «Kompetenzen im Kontext» steht und insofern Programm ist, als die Lernenden sich quartalsweise mit bestimmten, auf mehrere Fächer bezogenen Projekten beschäftigen. Auf diese Weise sollen überfachliche, auch in Prüfungen nachweisbare Kompetenzen entwickelt werden, welche die Studier-

fähigkeit der Maturandinnen und Maturanden stärken.

In eine ähnliche Richtung gehen die an mehreren Schulen eingesetzten Versuche im Bereich des offenen Unterrichts bzw. des selbst organisierten Lernens (SOL). Der Kanton Zürich hat in Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft (bzw. dem vormaligen Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik) der Universität Zürich ein Projekt lanciert, das die Etablierung des selbst organisierten Lernens an allen Zürcher Gymnasien zum Ziel hat. Die von den einzelnen Schulen entwickelten Konzepte befinden sich bereits in der Umsetzungs- und Evaluationsphase. Vergleicht man die verschiedenen Ansätze der Schulen untereinander und mit ihren bisherigen Angeboten zur Stärkung überfachlicher Kompetenzen, so fällt auf, dass es den meisten gut gelungen ist, die SOL-Einheiten in die bestehenden Gefässe zu integrieren. Offenbar war es vielen Schulen ein Anliegen, die bestehende Struktur beizubehalten und das SOL auch in angestammten Gefässen wie dem Regelunterricht, Sonderwochen oder dem Arbeiten zu Hause zu ermöglichen. An einigen Gymnasien ist sogar eine regelrechte Übernahme der bisher bestehenden Angebote durch SOL zu beobachten, so z.B. an der Kantonsschule Oerlikon, wo die bisher dezidiert interdisziplinär angelegte Arbeitswoche INDIAWO im SOL-Konzept aufgeht, oder an der Kantonsschule Zürcher Oberland, an der das Selbstlernsemester (SLS) nun Teil des SOL ist.

Ein geregelter Ausbau der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen oder des interdisziplinären Arbeitens scheint aber ein vielversprechender Weg zu sein, denn auch in St. Gallen wurde z.B. die kantonale Lektionendotation in den Naturwissenschaften aufgestockt, um interdisziplinäres und projektorientiertes Arbeiten zu ermöglichen, und der Kanton Bern hat beschlossen, ab August 2012 ebenfalls SOL-Pilotmodule zu starten.

Spezielle Angebote

Die speziellen Angebote der einzelnen Schulen dienen am ehesten ihrer Profilierung. Neben

dem Schwerpunktfachangebot und anderen, mit der schulischen Laufbahn zusammenhängenden Entscheidungsfaktoren zeigen sie, welche über das rein Gymnasialfachliche hinausgehenden Talente und Interessen noch beachtet und gefördert werden. An erster Stelle stehen hier die Sprachzertifikate, die in den letzten Jahren immer mehr ein Teil der – v.a. als Freifach angebotenen – Qualifikation geworden sind, über die Maturandinnen und Maturanden zusätzlich zu ihrem eigentlichen Abschluss verfügen. Als Ausdruck der internationalen Standardisierung oder gar als Konkurrenz zu den nationalen Qualifikationsstandards, wie sie die Maturität ja darstellt, sind sie nicht unumstritten (vgl. zur Diskussion darüber Kap. 3.2.3). Als Hilfestellung für die weitere Qualifikation an Hochschulen sind etwa Kurse gedacht, welche auf den Eignungstest für das Medizinstudium (EMS) vorbereiten, wie sie z.B. an der Alten Kantonsschule Aarau oder an einigen St. Galler Gymnasien angeboten werden, oder auf die Buchhaltungsprüfung an der HSG, wie sie z.B. die Kantonsschule Romanshorn oder die Kantonsschulen Heerbrugg und Sargans durchführen.

Weitere Angebote beziehen sich auf die Förderung besonderer Talente im naturwissenschaftlichen, musischen oder sportlichen Bereich, aber auch auf die besondere Betreuung schwächerer Schülerinnen und Schüler, für die einige Schulen Hausaufgabenstunden unter Lehrpersonenaufsicht oder ein Tutorat durch ältere Lernende institutionalisiert haben. Zu den beliebteren Angeboten dieser Kategorie gehören die Sprachaufenthalte, die ähnlich wie die Art der Fördermassnahmen für besondere Talente etwas von der Schulkultur erahnen lassen.

Eintrittsquote an universitären Hochschulen

Mit der Eintrittsquote wird der Anteil derjenigen Personen an der ständigen Wohnbevölkerung erfasst, der sich in einem gegebenen Herbstsemester erstmals auf einer bestimmten Studienstufe immatrikuliert hat. Im Jahr 2011 waren es schweizweit 19,9%, die sich auf der Stufe Lizenziat/Diplom oder Bachelor an einer universitären Hochschule eingeschrieben hatten.

Diese Zahl entspricht nahezu der Maturitätsquote von 20,0%, obwohl im gleichen Jahr nur 39% der neuen Inhaberinnen und Inhaber einer gymnasialen Schweizer Matura ein Universitätsstudium aufgenommen haben und die Übertritte vom Schweizer Gymnasium zum Studium über mehrere Jahre gesehen lediglich rund 76% beträgt. Das liegt daran, dass die Eintrittsquote auch die Ausländerinnen und Ausländer einbezieht (BfS, 2013b, S. 6). Unabhängig davon ist auch die Eintrittsquote – ebenso wie die Maturitätsquote, mit der sie zusammenhängt – in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich hoch. So belegen Basel-Stadt und Genf mit 25,6% bzw. 25% die Spitzenplätze, während Glarus und Thurgau mit je 10,1% den geringsten Anteil an Einritten in eine Hochschule verzeichneten (BfS, 2012b).

Während die Eintrittsquote an den universitären Hochschulen über die letzten Jahre relativ stabil geblieben ist, hat sich die Quote der Eintritte im gesamten Hochschulsektor deutlich gesteigert. So konstatiert das Bundesamt für Statistik: «Seit 1997 ist die Hochschuleintrittsquote um fast 14 Prozentpunkte auf 36,5% im Jahr 2011 gestiegen. Diese deutliche Zunahme ist hauptsächlich auf die Integration der FH und der PH in das schweizerische Hochschulsystem zurückzuführen. So stieg zwischen 1997 und 2011 die Eintrittsquote der FH und PH um 14.1 Prozentpunkte.» (Bundesamt für Statistik: Verläufe und Übergänge – Eintrittsquote HS, abgerufen von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404103.4064.html?open=9#9> [1.9.2012].) Künftig sei ein weiterer leichter Anstieg der Eintrittsquoten zu erwarten.

Besonderes

Ähnlich wie in der Kategorie «Zum Kanton» zeigt sich hier etwas vom Umfeld, in das die Schulen eingebettet sind, und von den besonderen Bedingungen, denen sie unterliegen. Dazu gehören sowohl Angaben zu Besonderheiten der einzelnen Gymnasien als Bildungsinstitutionen wie auch zu etwaiger Konkurrenz auf privatem Sektor. Damit werden nicht nur erwähnenswert erscheinende

Informationen gegeben, sondern es wird quasi ein Bogen geschlagen zur ersten Aussage: Die wichtigste Grösse für die Ausgestaltung der Gymnasien ist der Kanton.

3 DIE DISKURSIVE EBENE: DIE BILDUNGSPOLITISCHE DISKUSSION

Die bestehende kantonale und schulische Heterogenität spiegelt sich im vielfältigen und vielstimmigen Diskurs der an den Gymnasien Interessierten bzw. Involvierten. Zwar geht es auch hier oft um Details und konkrete Umsetzungsformen vor Ort, aber es lassen sich andererseits einige Kernpunkte und -strukturen ausmachen, welche im Zentrum der wissenschaftlichen Untersuchungen und im Mittelpunkt der öffentlichen Debatten stehen.

In diesem Kapitel sollen die bisherigen wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse der letzten Jahre analysiert werden, die sich auf die Situation an den Schweizer Gymnasien beziehen. Das Ziel besteht in einer systematischen Auswertung insbesondere der wissenschaftlichen Beiträge hinsichtlich ihrer jeweiligen Perspektiven, Argumente und Empfehlungen. Eine Übersicht über die viel besprochenen Problemlagen des Gymnasiums, die vorgeschlagenen Lösungsansätze und Massnahmen soll verdeutlichen, wo genau Reformbedarf verortet wird und welche Lösungen von wem mit welchen Argumenten und welchen Idealbildern des Gymnasiums favorisiert werden.

3.1 Stimmen und Teilnehmer

3.1.1 Wissenschaftliche Studien und Expertisen

Die wichtigsten schweizweiten Expertisen sind EVAMAR I (Ramseier et al., 2005) und EVAMAR II (Eberle et al., 2008), die 2001 und 2005 vom Bund (SBF) und den Kantonen (EDK) in Auftrag gegeben wurden, um die Maturitätsreform MAR 95 gesamtschweizerisch zu evaluieren und einem etwaigen Korrekturbedarf zu eruieren: «Ziel von EVAMAR ist es, den politischen Behörden von Bund und Kantonen gesichertes Wissen für eine allfällige Weiterentwicklung der gymnasialen Ausbildung zur Verfügung zu stellen.» (EDK, s.d.)

Die von 2002 bis 2004 laufende erste Evaluationsphase EVAMAR I sollte «den Grad der Umsetzung der Reform in den Kantonen und Schulen sowie Konsequenzen für den Erfolg beim Abschluss der Maturitätsausbildung untersuchen» (BBW & EDK, 2002) und gliederte sich in drei weitgehend autonome Teilprojekte: Der erste Themenschwerpunkt «Laufbahn und Erfolg» untersuchte das umgestaltete Fächerangebot vor dem Hintergrund der neuen Profilbildungsmöglichkeiten. Der zweite Schwerpunkt «Fachübergreifende Zielsetzungen» analysierte die Nutzung der interdisziplinär konzipierten Neuerungen wie das Zusammenlegen von Einzelfächern zu Fächergruppen mit einheitlicher Benotung. Und das dritte Thema «Schulorganisation und Entwicklung» widmete sich dem organisatorischen Aspekt der Reform (BBW & EDK, 2002; Ramseier 2005, S. 7–15). Methodisch gingen alle Teilprojekte empirisch vor: Die Studie definierte als Gesamtpopulation alle schweizerisch anerkannten Gymnasien, in denen Schülerinnen und Schüler im Jahr 2003 ihre Maturität nach dem neuen System erlangen konnten (Ramseier, ebd., S. 40 f.). Befragt wurden insgesamt 21'000 Schülerinnen und Schüler und 2300 Lehrpersonen sowie sämtliche Schulleitungen und die Verantwortlichen auf kantonaler Ebene (EDK & SBF, 2005).

In der Bilanz fiel das Ergebnis von EVAMAR I insgesamt positiv aus (EDK & SBF, ebd.; Ramseier ebd., S. 15). Als erfolgreiche Neuerungen hoben die Autoren v.a. die Realisierung der individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler durch die neuen Wahlmöglichkeiten sowie die zu interdisziplinärem und selbstständigem Arbeiten anregende Maturaarbeit hervor. Die allgemeine Hochschulreife werde erreicht. Jedoch sei die organisatorische Umsetzung nicht einfach gewesen, und an einigen Stellen habe es noch; der Reformprozess wird als noch nicht abgeschlossenen beurteilt (Ramseier ebd., 15 f.). Die insgesamt positive Einschätzung des MAR wird in einer gemeinsamen Medienmitteilung der EDK und des

Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) bestärkt und ergänzt durch das Resümee: «Keine Kurskorrekturen notwendig» (EDK & SBF, ebd.).

Trotzdem kam es 2007 zu einer sog. Teilrevision des MAR. Initiiert wurde sie von der KSGR und dem VSG, die Anträge auf konkrete Änderungen des neuen Reglements MAR ausarbeiteten. Zu ihren Forderungen gehörten eine Mindestdauer des gymnasialen Zugs von vier Jahren, die Auflösung der neuen Kombinationsfächer in Einzelfächer, der Einbezug der Maturaarbeit in die Maturanote und weiteres (Dreyer, 2005, S. 10–12). Eine vom SBF und von der EDK eingesetzte Arbeitsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Verbände und Kantone nahm einen grossen Teil der Punkte auf und empfahl in ihrem Bericht eine Teilrevision des MAR, welcher die EDK und der Bundesrat im Juni 2007 zustimmten. Neu erfolgte u.a. eine Einzelbenotung der naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik (wie auch der Fächer Geografie und Geschichte), die Ausgliederung der Einführung in Wirtschaft und Recht als zwar obligatorisches, aber nicht mehr zur Maturanote zählendes Fach, der Einbezug der Bewertung der Maturaarbeit in die Maturanote sowie die Aufnahme von Informatik in den Katalog der Ergänzungsfächer (Communiqué, 2007, S. 22 f.; EDK, 5.12.2006). Etwaige weitere Reformen wurden vom Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) und der EDK ausdrücklich vertagt: Es sollten die Ergebnisse der zweiten Evaluationsphase abgewartet werden, bevor man über eine Totalrevision nachdenken wollte (EDI & EDK, 27.6.2007).

Die als zweite Phase 2005 bis 2008 laufende Folgestudie EVAMAR II untersuchte weitere Aspekte der Maturitätsbildung: Mittels Tests wurde der Ausbildungsstand der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten kurz vor der Matura geprüft und es erfolgte eine Analyse von Maturaarbeiten und schriftlichen Maturitätsprüfungen. Der Schwerpunkt verschob sich also von einer Befragung der Direktbeteiligten zu einer objektivierten Erhebung von Wissen und Können der Maturandinnen und Maturanden sowie der an sie gestellten Anforderungen. Festgestellt werden

sollte, ob das «vorhandene Wissen und Können den aktuellen Anforderungen der verschiedenen Studienrichtungen an Schweizer Universitäten genügt» (SBF & EDK, 2006). EVAMAR II gliederte sich in vier Teilprojekte: Zunächst wurden Untersuchungen zur Klärung des Konstrukts «Hochschulreife» bzw. «Studierfähigkeit» (aus Sicht der Universitäten) angestellt (Teilprojekt A) und die Ergebnisse in fachspezifischen Kompetenzrastern festgehalten (Teilprojekt B). Auf dieser Basis wurden Tests für die Fächer Erstsprache, Mathematik und Biologie entwickelt, an denen im Juli 2007 eine repräsentative Stichprobe von 3773 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten teilnahm; einige absolvierten zudem einen überfachlichen Studier-Fähigkeitstest (Teilprojekt C). Im Teilprojekt D wurden parallel dazu schriftliche Maturitätsprüfungen in Erstsprache, Mathematik und Biologie aus allen Kantonen auf ihre fachlichen und kognitiven Anforderungen hin analysiert sowie über 400 Maturaarbeiten hinsichtlich wissenschaftspropädeutischer Elemente und weiterer Qualitätskriterien untersucht (Eberle et al., 2008, S. 26–31).

Eberle et al. (ebd.) konstatieren als Ergebnis der EVAMAR-II-Studie, dass «der Ausbildungsstand der Schweizer Maturandinnen und Maturanden als zufriedenstellend bewertet werden» (S. 383) könne. Allerdings konnten grosse Leistungsunterschiede sowohl zwischen einzelnen Individuen als auch zwischen verschiedenen Klassen und Schwerpunktfachgruppen festgestellt werden, von denen die (relativ kleine) Gruppe des SPF «Alte Sprachen» insgesamt die besten Resultate erzielte. Strukturelle Auffälligkeiten zeigten sich auch beim besseren Abschneiden von Langzeit- im Vergleich zu Kurzzeitgymnasien und von 4-jährigen im Vergleich zu 3-jährigen gymnasialen Zügen sowie bei der Kantonsgruppe im unteren Maturitätsquoten-Drittel im Vergleich zur Gruppe im oberen Drittel, welche durchgehend eher bessere Testergebnisse aufwies. Es zeigte sich, dass eine allgemeine Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden zwar postuliert wird, faktisch aber nicht bei allen vorhanden ist, wie insbesondere die Ergebnisse für Erstsprache und Mathematik deutlich gemacht haben (Eberle et al., ebd., S. 16 f., 383–391).

Bereits 2005 erteilte der Vorstand der EDK der sog. Plattform Gymnasium (PGYM), einer aus gymnasialen, kantonalen, universitären und weiteren Fachvertretern zusammengesetzten nicht-ständigen Arbeitsgruppe, das Mandat, aufgrund der vorliegenden Expertisen (insbesondere von EVAMAR II) und von Praxiserfahrungen Vorschläge für die Weiterentwicklung des Gymnasiums zuhanden der politischen Behörden zu erarbeiten (EDK, s.d.). Es wurden vier mit unterschiedlichen Fachvertretern besetzte Arbeitsgruppen gebildet, die sich jeweils eines Themas annahmen. Im Ergebnis präsentierte der 2008 vorgelegte PGYM-Bericht Analysen und Empfehlungen zu folgenden vier Themen: zur unteren und zur oberen Schnittstelle des Gymnasiums, also zum Übergang von der Sekundarstufe I auf das Gymnasium und von dort auf die Hochschule, zur Rolle des Gymnasiums als Bildungsvermittler auf der Sekundarstufe II sowie zu Bildungsstandards und den Ergebnissen von EVAMAR II. Nach den Situationsanalysen und Empfehlungen der einzelnen Arbeitsgruppen werden am Ende des Berichts zusammenfassende Schlussfolgerungen – besonders mit Blick auf den frisch erschienenen Kurzbericht zur EVAMAR-II-Studie – formuliert. Im Fazit wird davon ausgegangen, dass «man nach zusätzlichen Abklärungen eine sorgfältige Überprüfung des MAR 95 und insbesondere auch des Rahmenlehrplans [wird] vornehmen müssen, die schliesslich in eine Gesamtrevision dieses grundlegenden Reglements führen werden» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 72).

Ebenfalls 2008 erschien die von Jürgen Oelkers im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich verfasste Arbeit «Die Qualität der Schweizer Gymnasien». Sie sollte «eine Situationsanalyse sowie die Beschreibung von Entwicklungszielen» (Oelkers, 2008, S. 9) der gymnasialen Mittelschulen in Zürich unter Berücksichtigung der Fach- und Diplommittelschulen erstellen. Die Studie basiert auf einer Auswertung der bis dato vorliegenden Expertisen, internationalen Studien und bildungspolitischen Reglemente; die Ergebnisse von EVAMAR II wurden noch nicht einbezogen. Ausgehend von den Entwicklungen der Schulsysteme im europäischen Vergleich (Kap. 2) und den Schweizer Entwicklungen nach dem MAR

(Kap. 3) fokussiert die Arbeit auf die Zürcher Mittelschulen (Kap. 4). Unter der Kapitelüberschrift «Abschliessende Analyse und Empfehlungen» (Kap. 5) bezieht Oelkers u.a. Stellung zu Fragen der Systementwicklung, der Bildungsprofile, der Schwerpunktfächer und der nicht-maturitären Lehrgänge; er formuliert Richtungsweisungen und schlägt Massnahmen für die Weiterentwicklung der Zürcher Mittelschulen vor, wobei immer wieder auch Gymnasien in anderen Kantonen als Beispiele herangezogen werden. Gesamthaft bilanziert er: «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.» (Oelkers, ebd., S. 171.)

Neben diesen Expertisen, die sich direkt mit der Situation und Rolle des Gymnasiums innerhalb des Bildungssystems beschäftigen, existieren einige weitere Studien, die sich zum einen auf spezielle Problemzonen des Gymnasiums konzentrieren oder zum anderen die gesamte Bildungslandschaft der Schweiz in den Blick nehmen. Erstere können einen vertieften Zugang ermöglichen und letztere sind wichtig, um das grosse Ganze nicht aus den Augen zu verlieren. Speziell mit der Nahtstelle zwischen dem Gymnasium und der Hochschule beschäftigt sich die 2006 veröffentlichte Studie «Der Übergang ins Studium II». Die Untersuchung stellt ein Gemeinschaftsprojekt der KSGR und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) dar und soll die Frage beantworten, wie gut die Maturandinnen und Maturanden auf ein Hochschulstudium vorbereitet sind, um «Informationsgrundlagen [zu] schaffen zur Optimierung der Schnittstelle Gymnasium–Hochschule» (Universität Zürich, 17.1.2011). Wie in der Vorgängerstudie «Der Übergang ins Studium I» von 2001/02 befragte man auch im Wintersemester 2004/05 die Studierenden des 3. Semesters nach der Qualität und Passung ihrer schulischen Vorbereitung auf das Studium. Da die Befragungen jeweils kurz vor bzw. nach Einführung des MAR stattfanden, ermöglichen die Ergebnisse auch einen Vergleich der alten und neuen Ordnung punkto Studierfähigkeit (Notter & Arnold, 2006, S. 12 f.; vgl. Notter & Arnold, 2003, S. 7 f.). Als eines der wichtigsten Ergebnisse zeigt

te die Untersuchung, «dass es den Mittelschulen auch mit der neuen Maturitätsordnung gut zu gelingen [scheint], den Spagat zwischen dem Vermitteln einer breiten Allgemeinbildung und dem Vermitteln von spezifischen Fachkenntnissen als Vorbereitung für ein universitäres Fachstudium zu machen» (Notter & Arnold, 2006, S. 7).

Ein anderes Projekt, das sich auf diese Schnittstelle konzentriert und trotz seiner lokalen Begrenzung viel von sich reden gemacht hat, heisst Hochschule und Gymnasium (HSGYM). Die Arbeitsgruppe HSGYM bildete sich auf Initiative der Zürcher Schulleiterkonferenz (SLK) und der beiden Zürcher Hochschuldirektoren und hatte zum Ziel, einen permanenten Dialog zwischen Gymnasien und Hochschulen zu etablieren, um «das gegenseitige Verständnis zu fördern und konkrete Massnahmen zur Verbesserung des Übergangs einzuleiten» (HSGYM, 2008, S. 32 f.). Im Jahr 2006 bildeten sich zu allen Mittelschul- und einigen weiteren Hochschulfächern insgesamt 25 Kerngruppen, die in der Regel mit je zwei Hochschul- und Mittelschullehrpersonen besetzt sind. Sie diskutierten die fachspezifischen Probleme und Kompetenzanforderungen an der Schnittstelle und erarbeiteten in einer 200 Seiten starken Publikation konkrete Empfehlungen für einen besseren Übergang (ETH, 31.10.2011; HSGYM, ebd., S. 32 f.). Die Umsetzung der Empfehlungen obliegt den Mittel- bzw. Hochschulen. Der Dialog wird sowohl in den Kerngruppen als auch in der jährlich tagenden Konferenz an der Schnittstelle sowie in fachübergreifenden Plenarveranstaltungen weitergeführt.

Auf die gesamte Bildungslandschaft bezogen und eher visionär präsentiert sich das Weissbuch «Zukunft Bildung Schweiz» der Akademien der Wissenschaften. Ausgehend von wirtschaftspolitischen Entwicklungen wie der Globalisierung, Ökonomisierung und Virtualisierung der Gesellschaft entwerfen die Autoren auf knapp 40 Seiten ein Szenario für das Jahr 2030, das die allseitige, generationenübergreifende und lebenslange Bildung anstrebt. Eine Roadmap stellt die konkreten politischen Massnahmen und Entscheidungsprozesse vor, um die Strukturen des schweizerischen Bildungssystems zu vereinfachen und internati-

onal auszurichten (Akademien der Wissenschaften, 2009a, S. 4, 36).

Im Gegensatz zu diesem eher normativen Entwurf stützt sich der «Bildungsbericht Schweiz» auf die faktenreiche Analyse des Status quo. Er ist Teil des Bildungsmonitorings Schweiz und wurde von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) im Auftrag von Bund (EDV, EDI) und Kantonen (EDK) erstellt, «mit dem Ziel, ausgehend von einer Beschreibung, die der Vielschichtigkeit des schweizerischen Bildungssystems umfassend Rechnung trägt, eine datengestützte Basis für politische Entscheidungen zu erarbeiten» (SKBF, 2010, S. 6). Basierend auf statistischen Daten, Informationen aus der Bildungsverwaltung und Erkenntnissen aus der Bildungsforschung wird das Schweizerische Bildungssystem gemäss den Kriterien Effektivität, Effizienz und Equity analysiert (SKBF, 2010, S. 11).

3.1.2 Öffentlichkeit und Interessengruppen

Zu den wichtigsten Stimmen im öffentlichen Diskurs über die Schweizer Gymnasien gehören naturgemäss die direkt und alltäglich in das schulische Geschehen Involvierten. Die Lehrpersonen an den Gymnasien sind im 1860 gegründeten Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) organisiert, zu dessen Hauptaufgaben die Entwicklung und Koordination des Mittelschulwesens sowie die Wahrung der Interessen der Mittelschullehrpersonen gehören (VSG, 2007, Art. 2). Der VSG vertritt seine Positionen in verschiedenen Gremien und Kommissionen wie der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK), der Kommission Gymnasium–Universität (KGU) oder – in der Vergangenheit – der PGYM, diskutiert und veröffentlicht seine Ansichten aber auch regelmässig im fünf- bis sechsmal jährlich erscheinenden Vereinsorgan «Gymnasium Helveticum». Die online verfügbare Zeitschrift greift Themen wie den Kompetenzbegriff, das MAR oder die Gestaltungsmöglichkeiten von Informatik im Unterricht auf und informiert über neue Studien und Entwicklungen; sie publiziert Aufsätze von Lehrenden, Forschenden und bildungspolitisch

Aktiven sowie Interviews mit politischen Entscheidungsträgern. Ausserdem bietet sie eine Plattform für den Austausch und zur Vernetzung. Hier werden die aus Sicht der Gymnasiallehrpersonen drängendsten Probleme und favorisierten Lösungen für das Gymnasium erörtert.

Eine ähnliche Rolle übernimmt der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) für die Lehrpersonen aller Schulstufen. Er wahrt die Interessen seiner Mitglieder, indem er sich für gute Arbeitsbedingungen und ein hohes Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer einsetzt, ihre Interessen in Kommissionen und Arbeitsgruppen vertritt und in seinen Standesregeln die Grundanforderungen für die Berufsausbildung der Lehrpersonen definiert. Der 1849 als Schweizerischer Lehrerverein gegründete Dachverband hat 50'000 Mitglieder und gehört damit zu den grössten Arbeitnehmerverbänden in der Schweiz (LCH, s.d., S. 2). Der LCH unterhält eine Pädagogische Arbeitsstelle, eine Standespolitische Kommission und eine Pädagogische Kommission sowie diverse Arbeitsgruppen. Die online verfügbare Berufszeitschrift «Bildung Schweiz» erscheint monatlich und publiziert sowohl pädagogisch orientierte Erfahrungsberichte und Projektinformationen wie auch Artikel zu politischen Themen, zudem Hinweise, Vernetzungsangebote und Anzeigen für Lehrpersonen aller Schulstufen und -arten. In unregelmässigen Abständen erscheinen Sonderhefte, die sich einem aktuellen Themenschwerpunkt widmen.

Speziell die Interessen der Gymnasien auf bundes- und interkantonalen Ebene vertritt auch die Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren (KSGR), in der die Leiterinnen und Leiter der vom Bund und von den Kantonen anerkannten Gymnasien, der Maturitätsschulen für Erwachsene sowie der Schweizer Schulen im Ausland zusammengeschlossen sind. Die KSGR hat das Ziel, «den gymnasialen Unterricht in der Schweiz sowie den Gedankenaustausch und die Information ihrer Mitglieder in Fragen der gymnasialen Bildung, der Unterrichts- und Schulentwicklung und der Schulführung» (KSGR, s.d.) zu fördern. Um dies zu erreichen, arbeitet sie in verschiedenen Kommissionen der

EDK und des EDI mit. Die KSGR bezieht klar Position und stellt bereits auf ihrer Homepage sowie in ihrem dort abrufbaren Paper «Postulate für das Gymnasium» klare Forderungen auf, wie etwa die Beibehaltung des prüfungsfreien Zugangs zur Universität, sie erklärt aber auch ihr Verständnis von Bildung und umreisst Bedeutung und Rolle des Gymnasiums vor diesem Hintergrund (vgl. <http://www.ksgr-cdgs.ch>). Stellungnahmen einzelner Mitglieder und die Diskussion wichtiger Themen findet man auch in den online abrufbaren Dokumenten zu den Jahresversammlungen der Konferenz sowie zu verschiedenen Arbeitstagen und als Stellungnahmen der KSGR zu diversen Vernehmlassungen der letzten Jahre (vgl. ebd.).

Das Pendant dazu auf der Seite der Hochschulen bildet die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), welche sich aus den zwölf Rektoren bzw. Präsidentinnen der zehn kantonalen Universitäten sowie der beiden ETHs zusammensetzt. Das Ziel der CRUS besteht in der Förderung der gemeinsamen Anliegen der Schweizer Universitäten sowie der Wahrnehmung ihrer Interessen. Sie unterstützt die Kooperation und Koordination in Lehre, Forschung und Dienstleistungen und trägt zur Sicherstellung von Bildung und Wissenschaft bei (CRUS, 2000, Art. 3). Diese Aufgaben nimmt sie gegenüber Behörden, der Wirtschaft und der Schweizer Öffentlichkeit wahr, engagiert sich aber auch zunehmend auf internationaler Ebene. Die zwölf stimmberechtigten Mitglieder der CRUS treffen sich in der Regel sechsmal jährlich zur Plenarversammlung, um über Themen der strategischen Planung, der Qualitätssicherung und Akkreditierung, der Zulassungsmodalitäten und über internationale Beziehungen zu diskutieren (CRUS, 2012). Die CRUS setzt für bestimmte Themenschwerpunkte Delegationen und Programmleitungen ein, welche die inhaltliche Arbeit verfolgen und in ständigem Kontakt zu den entsprechenden Arbeitskreisen bzw. Kommissionen bleiben. Positionen, Planungen und Stellungnahmen der CRUS sind auf ihrer Homepage (<http://www.crus.ch>) abrufbar.

Weniger prominent, aber nicht weniger vernehmlich äussern sich weitere Gremien, Verbände und

Medien, die Teil des Schweizer Bildungswesens sind oder sich aufgrund persönlicher Interessen oder ihrer aktiven Teilnahme am öffentlichen Leben an der Diskussion um die Gestaltung des Gymnasiums beteiligen bzw. entsprechende Berichte publizieren. Dazu gehören zum Beispiel einige kantonale Evaluationsstudien, welche die Auswirkungen des MAR untersuchen, oder die viel diskutierte Untersuchung der ETH über den Zusammenhang zwischen Maturanoten und der ETH-Basisprüfung (ETH, 2008). Weiter sind hier die Schweizerische Maturitätskommission (SMK) und die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK) zu nennen; beide treffen auf bildungspolitischer Ebene Entscheidungen und beziehen Position, womit sie den Diskurs über die Gymnasien aktiv und passiv mitgestalten. Unter anderem wegen ihrer Präsenz in der Öffentlichkeit dürfen auch die Printmedien nicht fehlen, die immer wieder virulente Themen ihrer Leserschaft aufgreifen und erörtern (z.B. Eingangsprüfungen oder Maturitätsquoten). Alle diese Quellen werden punktuell und themenspezifisch befragt und tragen einen Teil zur Aufbereitung der Diskurse in den folgenden Kapiteln bei.

3.2 Themenbereiche und Diskussionsfelder

3.2.1 Studierfähigkeit

«Im Kern ist die Hochschulvorbereitung zur zentralen Aufgabe des Gymnasiums geworden» (Dreyer, 2010b, S. 16), stellt der ehemalige Präsident des VSG Hans Peter Dreyer in einem Rückblick auf die Entwicklung der schweizerischen Mittelschule fest. Auf der anderen Seite der Schnittstelle sehen die Zürcher Universitäts(alt)rektoren Andreas Fischer und Hans Weder dies genauso: «Das bedeutet gewiss nicht, dass sich die Aufgabe des Gymnasiums in der Vorbereitung des Hochschulstudiums erschöpft, es bedeutet aber, dass dies die Kernaufgabe des Gymnasiums sein muss.» (HSGYM, 2008, S. 19.) Unbestritten und gemäss MAR 95, Artikel 5, bildet die Hochschulreife bzw. allgemeine Studierfähigkeit eines der wichtigsten Ziele der Maturitätsschulen (vgl. Eberle et al., 2008, 26 f.). In der Schweiz bescheinigt das Ma-

turitätszeugnis den Absolventinnen und Absolventen die «allgemeine Hochschulreife», d.h. die Berechtigung, ohne weiteren Selektionsprozess jedes Studium aufzunehmen, das sie beginnen möchten. Eine Ausnahme von dieser Regel bilden nur die medizinischen Fakultäten, welche vor die Immatrikulation den Eignungstest Medizin (EMS) gesetzt haben, um die für ihre Disziplin Geeigneten für die beschränkt zur Verfügung stehenden Studienplätze auszuwählen.

Diese Zugangsberechtigung zu allen Studienfächern, welche die Matura gewährleistet, ist im internationalen Vergleich einzigartig; sie prägt die besondere Struktur und Kultur der Schweizer Gymnasien. Um diese zu erhalten, sprechen sich denn auch alle Studien und Stellungnahmen – mit Ausnahme der Akademien der Wissenschaften (2009a, S. 22–24, 33) – für eine Beibehaltung des allgemeinen Hochschulzugangs aus. Das aus verschiedenen Interessengruppen zusammengesetzte Gremium PGYM (Plattform Gymnasium, 2008, S. 32) formuliert in seinem Schlussbericht unmissverständlich: «Der Grundauftrag der Gymnasien, wie er im MAR formuliert ist, bleibt bestehen. Die allgemeine Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung für Studiengänge an universitären Hochschulen in der Schweiz bleibt als Ziel im Zentrum.» (Vgl. auch die Stellungnahmen in EVAMAR II, Eberle et al., 2008, S. 387 f.; sowie des VSG, 2011a, S. 9–12; und von Oelkers, 2008, S. 185–194.)

Trotz dieses breiten Konsenses hat sich in den letzten Jahren eine Diskussion um den Sinn und die Berechtigung des allgemeinen Hochschulzugangs entsponnen. «Keine Malaise, aber Handlungsbedarf an der Schnittstelle» lautet der Titel eines zusammenfassenden Kapitels von HSGYM (2008, S. 39), der die Einschätzung aller Beteiligten recht gut auf den Punkt bringt. Dieser Handlungsbedarf ergibt sich v.a. aufgrund verschiedener Entwicklungen bzw. Massnahmen der letzten Jahre, welche den Übergang zwischen Gymnasium und Hochschule nicht (mehr) so reibungslos gestalten, wie er idealerweise sein sollte.

Zu diesen Erscheinungen gehören die von den Hochschulen durchgeführten Selektionsprozesse

wie der bereits erwähnte Medizinertest EMS, der an die Stelle einer einfachen Auswahl über Maturitätsnoten eine weitere Fähigkeitsprüfung setzt, und die Einführung sog. Assessment-Stufen an verschiedenen Universitäten. Letztere bezwecken, die im ersten Studienjahr für ein bestimmtes Fach weniger geeigneten Studierenden von diesem auszuschliessen (vgl. Eberle et al., ebd., S. 23; Plattform Gymnasium, 2008, S. 38 f.).

Auch strukturelle Veränderungen spielen eine Rolle: So hat das Gymnasium aufgrund der Stärkung der Berufsmatur und höherer Studierendenzahlen an den Fachhochschulen sein traditionelles Monopol als Bildungsinstitution auf der Sekundarstufe II und als Türöffner zur tertiären Bildungsstufe verloren; gleichzeitig bildet es zunehmend auch Schülerinnen und Schüler aus, die anschliessend eine Fachhochschule oder eine Pädagogische Hochschule besuchen (Oelkers, 2008, S. 56–61; SKBF, 2010, S. 130 f.).

Nur schon die Anzahl der in den letzten Jahren durchgeführten Analysen zum Gymnasium und zur Schnittstelle zur Hochschule zeigen, wie untersuchungswürdig das Thema ist. Speziell EVA-MAR II belegte in einer gross angelegten empirischen Studie zur allgemeinen Studierfähigkeit, dass diese für «einen beachtlichen Teil der Maturandinnen und Maturanden» (Eberle et al., 2008, S. 19, 384) nur eingeschränkt gegeben ist: «Die Gymnasien entlassen also nicht alle ihre Maturandinnen und Maturanden mit Kompetenzen, die in der ganzen Breite als mindestens genügend eingeschätzt werden können.» (Ebd., S. 176.) Diskussionsstoff lieferte v.a. der Befund, dass es vielen Maturandinnen und Maturanden an wichtigen Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik mangelt, sowie die breite Streuung der Testergebnisse, die auf grosse Unterschiede zwischen einzelnen Individuen und zwischen ganzen Klassen, aber auch in verschiedenen Landesteilen und Kantonen sowie zwischen verschiedenen Schwerpunktfach-Gruppen hinweisen (ebd., S. 19–20). Auch andere Studien betonen, wie unterschiedlich die Bedingungen in den verschiedenen Studienfächern je nach zuvor gewähltem gymnasialen Bildungsprofil sein können und wie sehr die geschlechtsspezifischen Interessen der

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten differieren (vgl. Oelkers, 2008, S. 99–104, 105–113; Ramseier et al., 2005, S. 9 f., 146–155). Von universitärer Seite steht dem ein sehr heterogenes Bild der Anforderungen an die gymnasialen Fachbereiche bzw. der von ihnen zu vermittelnden Wissensinhalte gegenüber (Plattform Gymnasium, 2008, S. 67) sowie eine breite Streuung dessen, was Maturandinnen und Maturanden in den ersten beiden Semestern als wichtig einschätzen (Notter & Arnold, 2006, S. 16–19).

Aufgrund dieser Studien und Entwicklungen steht die Frage im Raum, wie die Studierfähigkeit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unabhängig von individuellen und strukturellen Ungleichheiten zu gewährleisten ist beziehungsweise wie der Übergang vom Gymnasium zur Hochschule harmonischer gestaltet und überhaupt optimiert werden kann (Eberle et al., 2008, S. 383–392; HSGYM, 2008, S. 52 f.; Notter & Arnold, 2006, S. 5; Oelkers, 2008, S. 190–194; VSG, 2011a, S. 9).

Art und Ausmass des konstatierten Handlungsbedarfs hängen dabei entscheidend vom Standpunkt und der Perspektive des Betrachters ab. Die radikalsten Lösungen werden von den Akademien der Wissenschaften Schweiz vorgeschlagen. Vor dem weiten Horizont einer globalisierten Welt könne die «future readiness» der allzu föderalistischen Schweiz nur mithilfe eines nationalen Aktions- und Massnahmenplans erreicht werden (Akademien der Wissenschaften Schweiz, 2009a, S. 28 f.). Für die Schnittstelle Gymnasium–Hochschule sind konkret Auswahlverfahren an den Hochschulen vorgesehen, um den automatischen Übergang vom Gymnasium zur Hochschule zugunsten einer bestmöglichen Vorbereitung auf die jeweils nächsthöhere Bildungsstufe abzuschaffen (ebd., S. 33). Durch eine bessere nationale Koordination und eine Stärkung des Hochschulsystems mittels «autonom gestalteter Eintritts- und Stufenbedingungen» werde «der Zugang zur Bildung für alle gerechter gestaltet und die Bildung selbst optimiert» (ebd., S. 5).

Dieser Vorschlag hat – wie generell die Vision der Akademien der Wissenschaften – einige Kritik auf sich gezogen. So radikal und global ausgerichtet

der Entwurf ist, so wenig scheinen seine Ziele und Massnahmen mit den Schweizerischen Bedingungen und Möglichkeiten vereinbar zu sein (vgl. die Reaktion eines der Verfasser auf diese Kritik, Künzli, 2010, S. 34–36; sowie Akademien der Wissenschaften Schweiz, 2009b). Der Vorschlag von Zugangsprüfungen für die Hochschulen hat speziell beim VSG, der damit «das Ende des jetzigen Gymnasiums» gekommen sähe, viel Widerstand hervorgerufen; man habe «bei den Akademien vehement interveniert» (Dreyer, 2011, S. 25; vgl. VSG, 2009a, S. 17).

Die Positionen der übrigen Studien und Interessengruppen sind gemässiger und weniger visionär: Sie setzen auf den meistens einvernehmlichen und moderaten Umbau einiger weniger Elemente an Schlüsselstellen. Generell werden die Schweizer Gymnasien als sinnvoll und funktional betrachtet; Verbesserungen sind – wie oben angetönt – möglich und wünschenswert, aber nicht dringlich. Dass eine lückenlose allgemeine Studierfähigkeit ohnehin eine Fiktion ist, hat die Studie EVAMAR II gleich bei der Vorstellung ihrer Ergebnisse zu den mangelhaften Kompetenzen einiger Maturandinnen und Maturanden in Erstsprache und Mathematik deutlich gemacht. Wollte man diese ohne einschneidende Änderungen am Gesamtsystem erreichen, könnte man z.B. die Kompensationsmöglichkeit für ungenügende Noten an der Maturaprüfung aufheben. Aber nur dies hätte wahrscheinlich zwei unerwünschte Effekte zur Folge: die Senkung der Maturitätsquote und/oder eine teilweise Anpassung der Notengebung (Eberle et al., 2008, S. 176). Die Studienwahl erfolge ohnehin aufgrund der eigenen Möglichkeiten und Interessen, sodass sich «Lücken in gewissen Fächern nur beschränkt auf den konkreten Studienerfolg auswirken» (ebd., S. 386). Die PGYM argumentiert ähnlich und bringt ein weiteres wichtiges Ziel der gymnasialen Bildung ins Spiel: «Die Hochschulen und nachher die Gesellschaft brauchen nicht nur Leute, die über den ganzen Fächerkanon hinweg hervorragende Noten erzielen, sondern vor allem auch gut gebildete Persönlichkeiten, die sich – auch dank kluger Studienberatung – ihren besonderen Neigungen und Fähigkeiten entsprechend auf ein bestimmtes Studiengebiet beziehungsweise auf eine be-

stimmte Berufsrichtung fokussieren.» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 67.) Diese Unterscheidung zwischen theoretisch vollumfänglicher und praktisch hinreichender Studierfähigkeit (vgl. die weitere Ausarbeitung dieses Konzepts bei Eberle, 2013a, S. 53 f. sowie Kapitel 4) relativiert die Erwartungen an die Studienanfängerinnen und -anfänger erheblich.

Allerdings darf die Messlatte auch nicht zu tief gelegt werden, denn die Universitäten vertrauen nach Aussage der CRUS auf die Leistungen der Gymnasien in der Herausbildung und Beurteilung der Hochschulreife; nur so kann die Maturität die Universitäten bzw. das Studium von Selektionsprozessen entlasten (vgl. Fischer & Weder in HSGYM, 2008, S. 18; Plattform Gymnasium, 2008, S. 37). Auf gymnasialer Seite ist man sich dieses Anspruchs der Hochschulen an die Qualität der Maturität bewusst und postuliert entsprechend, Gymnasium und Universität als einen einheitlichen, durchgehenden Bildungsgang zu verstehen (HSGYM, 2008, S. 20, 32). Dreyer (2010a, Folie 5) schreibt, es sei für die Gymnasien eine «Herausforderung», die Studierfähigkeit zu sichern, damit der prüfungsfreie Zugang zu den Universitäten erhalten bleibe. Noch stärker in die Pflicht nimmt die EDK-Präsidentin Isabelle Chassot die Gymnasien, sie spricht von einer «Bringschuld» gegenüber den Universitäten: «Wenn wir wollen, dass der Zugang zu den Universitäten prüfungsfrei bleibt, so müssen wir die geforderten Leistungen am Ende des Gymnasiums in Anführungszeichen «beweisen» können» (Chassot, 2010, S. 8).

Der von Studien wie EVAMAR II und der PGYM konstatierte Befund, die Studierfähigkeit sei bei den meisten Maturandinnen und Maturanden pragmatisch gesehen zufriedenstellend, aber in vielen Fällen verbesserungsfähig, wird von wichtigen Akteuren im Bildungssystem geteilt. Es herrscht Konsens darüber, dass die Hauptaufgabe des Gymnasiums im Grossen und Ganzen gut erfüllt wird, sie aber auch sehr gut bewältigt werden könnte und sollte. Es schliesst sich die Frage an, welche Schritte für eine Optimierung der Schnittstelle Gymnasium–Universität zu gehen sind. Dazu gibt es Vorschläge von verschiedenen Seiten.

Kontakte zwischen Gymnasien und Hochschulen vervielfältigen und verbindlich gestalten

Das im Wintersemester 2004/05 begonnene Zürcher Projekt HSGYM wird von vielen als ein erster notwendiger Schritt in die richtige Richtung betrachtet. Mit dem Ziel, einen besseren Übergang zur Hochschule zu schaffen, haben (Fach-)Vertreter von Gymnasien und Hochschulen einen Dialog über Anforderungen, Inhalte und Schwierigkeiten bezogen auf ihre jeweiligen Fachbereiche geführt. Die bestechend einfache Idee, mittels persönlicher Gespräche in kleinen Gruppen die Schnittstelle zu überbrücken, hat für viel Resonanz gesorgt und Forderungen nach einer Weiterführung und Ausweitung auf andere Kantone den Weg bereitet. Insbesondere die beteiligten Gruppierungen auf Seiten der Gymnasien und der Hochschulen äussern sich positiv: «Nur im Gespräch zwischen Uni und Gymnasium kann festgestellt werden, was zur Förderung der Studierfähigkeit beiträgt und welche Massnahmen auf beiden Seiten zu treffen sind (positive Erfahrungen z.B. in Zürich).» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 101.) Und auch die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer begrüssen die Gespräche, möchten die Resultate aber in konkrete Massnahmen münden lassen: «Der VSG wünscht sich einen entsprechenden Dialog auf allen Hochschulplätzen unter Einbezug aller Gymnasien des Einzugsgebiets. Er erwartet jedoch, dass Ergebnisse, beispielsweise Stoffabsprachen (Content-Standards) nicht lokal bestimmt, sondern der SMK vorgelegt werden zur Angleichung in der ganzen Schweiz.» (VSG, 2009b, S. 18.) Speziell wünscht man sich, dass die Absprachen auch für die Hochschulseite verbindlich sind und dass sie «zumindest auf sprachregionaler Ebene dazu genutzt werden, die Rahmenlehrpläne – dem Fach entsprechend in unterschiedlichem Ausmass – zu präzisieren (z.B. Mathematik präziser, Erstsprache offener)» (Dreyer, 2009a, S. 6 f.). Die PGYM formuliert in ihrer Publikation einen ähnlichen Standpunkt; ihr zufolge kann das Projekt HSGYM «auch für andere (Universitäts-)Regionen ein taugliches Modell sein, sofern damit ein ausreichendes Mass an Verbindlichkeit verbunden ist» (Plattform Gymnasium, 2008,

S. 43). Obwohl eine solche aufgrund der Lehrfreiheit der Hochschuldozierenden und der Lehrmittelfreiheit der gymnasialen Lehrpersonen schwer zu erreichen sei, regt die PGYM einen Ausbau von HSGYM zu einem «nationalen Projekt» an, allein schon die ««klimatischen» Verbesserungen über ein erweitertes gegenseitiges Verständnis könnten ertragreich sein» (ebd., S. 69). Schliesslich sei auch die Kontaktpflege mit den Pädagogischen Hochschulen und den Fachhochschulen wichtig (ebd., S. 5).

Diesem Anliegen widmet sich das im März 2012 von der EDK beschlossene Teilprojekt 3 «Gymnasium – Universität», das «einen in der Folge zu verstetigenden Kommunikationsprozess zwischen Gymnasium und Hochschule auf gesamtschweizerischer Ebene» zum Ziel hat (vgl. EDK: Gymnasiale Maturität. Die Teilprojekte im Überblick, abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/12475.php> [10.01.2013]). Es ist Teil eines Projektpakets zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs und involviert mit der CRUS, dem KSGR, der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden (VSH) und dem VSG gerade die Interessenverbände an der Schnittstelle.

Als weitere Möglichkeiten, die Kontakte zwischen den Gymnasien und den Universitäten zu stärken, werden Weiterbildungsangebote für die Lehrpersonen an den Universitäten vorgeschlagen (vgl. Dreyer, 2009a, S. 4). Denkbar ist auch der Einsatz von Hochschuldozierenden als Maturitätsprüfungsexpertinnen und -experten, als Aufsichts-, Schulkommissions- und Jurymitglieder sowie als Betreuer von Maturaarbeiten (Plattform Gymnasium, 2008, S. 43, 73). Wie eine solche Kooperation in der Schulpraxis aussehen kann, schildert der Rektor der Kantonsschule Locarno, Fulvio Cavallini: «Eine Besonderheit des Tessiner Gymnasiums bildet die wissenschaftliche Aufsicht, die von den Fachexpertinnen und -experten gewährleistet wird. Jede Schule verfügt über eine Aufsichtskommission, die sich aus Expertinnen und Experten für alle unterrichteten Fächer zusammensetzt und jeweils für eine vierjährige Amtszeit ernannt wird, die jedoch verlängert werden kann. Die Fachexpertinnen und Fachexperten müssen an einer Hochschule in der Lehre und Forschung

tätig sein.» (Ebd., S. 83 f.) Sie beraten und kontrollieren den Unterricht der Lehrpersonen, fördern Fortbildungskurse und beteiligen sich an den Maturitätsprüfungen.

Studienwahl der Maturandinnen und Maturanden breiter unterstützen

Ein anderer Ansatz betrachtet die Protagonisten an der Schnittstelle – die Maturandinnen und Maturanden – und ihre Studienwahl. Da sie mit ihrem Übertritt an die Hochschulen eben doch in eine ganz anders strukturierte Organisation mit neuer Lern- und Arbeitsumgebung eintreten, sind für ein erfolgreiches Studium Kenntnisse über die Anforderungen und Inhalte eines Fachbereichs entscheidend. Den Studieninformationsveranstaltungen kommt hier eine wichtige Rolle zu. Zwar gibt ein Grossteil der Studierenden an, es seien ausreichend Orientierungsangebote vorhanden und diese hätten sie vor Studienbeginn auch genutzt (Notter & Arnold, 2006, S. 79–85), aber dieser rückblickenden Selbsteinschätzung der Studierenden stehen anderslautende Erfahrung der Lehrenden an der Schnittstelle gegenüber; sie konstatieren einen «beträchtlichen Handlungsbedarf in Bezug auf die «Studieninformation»» (HSGYM, 2008, S. 40): «Viele Maturandinnen und Maturanden würden ihr Studium mit ungenauen, ja falschen Vorstellungen über die Inhalte, den Umfang und die genauen Anforderungen aufnehmen. Das hohe Tempo, die grossen Stoff- und Textmengen, die Anonymität des Grossbetriebes Hochschule würden viele in einen Übergangsschock versetzen.» Auch diesem Problem könnte eine Annäherung zwischen den Lehrenden an der Schnittstelle abhelfen. Als weitere Lösung wird ein grösseres Angebot von studienfachbezogenen Ergänzungs- oder Ausgleichskursen an den Universitäten empfohlen (Eberle et al., 2008, S. 388; vgl. Hungerbühler & Wintgens, 2011, S. 27).

Um das Informationsbedürfnis der Maturandinnen und Maturanden zu befriedigen, welche die Informationsveranstaltungen der Hochschulen und die persönliche Beratung schätzen (Notter & Arnold, 2006, S. 82), schlägt Oelkers (2008,

S. 193) die Intensivierung solcher Studienberatungstage an Hochschulen unter grösserer Beteiligung der Lehrkräfte vor. Generell befürwortet er eine stärker zielgerichtete Kommunikation von Seiten der Hochschulen: «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 fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bezieht.» (Ebd., S. 193.) Diese Information sei gerade auch für Studienfächer wichtig, die nicht dem Bildungsprofil einer Gymnasiastin oder eines Gymnasiasten entsprächen. In gleicher Sache konkret werden Hungerbühler & Wintgens (2011) in den «Anträgen, Empfehlungen und Anregungen» der Arbeitsgruppe «Übergang Gymnasium-Universität I»: «Die Initianten beantragen der CRUS, die vielfältigen Informationen über die Studienanforderungen schweizweit einheitlich auf dem Internet zur Verfügung zu stellen.» (S. 27.) Die PGYM bezweifelt, dass die Anforderungen der einzelnen Fachbereiche so klar vermittelbar sind, geht aber von einem «weitgehenden Konsens» aus, was die «grundsätzlichen Erwartungen der Hochschulen an das Gymnasium» angeht, diese müssten aber «explizit festgehalten, in geeigneter Form kommuniziert und als verbindlich erklärt werden» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 41).

Über diese eher technischen Forderungen nach gemeinsamer Organisiertheit und Transparenz hinaus geht die Forderung der PGYM, die Studienwahl zu einem Thema zu machen, das sich über die gesamte Gymnasialzeit zieht, u.a. weil sie schon bei der Wahl des Schwerpunkt- und Ergänzungsfachs wichtig sein kann. «PGYM empfiehlt, dass der Studienwahlprozess mit kantonaler Unterstützung von den Gymnasien (unter Einbezug der Ehemaligen), von der Studienberatung und von den Hochschulen gemeinsam gestaltet wird.» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 50.) Der Verbesserung der Studien- und Laufbahnberatung dient das im März 2012 von der EDK beschlossene, gleichnamige Teilprojekt 4 (vgl. EDK: Gymnasiale Maturität. Die Teilprojekte im Überblick, abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/12475.php> [10.1.2013]).

Festlegung basaler Studierkompetenzen

Um die grossen Unterschiede zwischen den Leistungen verschiedener Klassen, Individuen und Schwerpunktfach-Gruppen durch Leistungssteigerungen im unteren Bereich zu verringern und um Wissens- und Könnenslücken speziell in Erstsprache und Mathematik zu vermeiden, wird in EVAMAR II das Konzept der basalen Studierkompetenzen vorgestellt: «Man sollte prüfen, ob es im Hinblick auf eine Revision des MAR sinnvoll ist, wenigstens für ausgewählte basale Kompetenzen bzw. Grund-Studierkompetenzen Bestehensnormen ohne die Möglichkeit der Kompensation ungenügender Ergebnisse für alle Maturandinnen und Maturanden festzulegen.» (Eberle et al., 2008, S. 386.) Die basalen Studierkompetenzen umfassen nicht die ganze Breite der jeweiligen gymnasialen Fachcurricula, sondern nur die für eine Vielzahl von Studienfächern relevanten. Sinnvoll wären sie v.a. für Erstsprache und Mathematik, aber auch für Englisch und allenfalls für Informatikanwenderkompetenzen. «Eine solche Massnahme würde dem Anspruch der maturaqualifikation für die allgemeine Studierfähigkeit wieder mehr Boden verschaffen.» (Ebd., S. 19; vgl. Eberle, 2013a, S. 54–57.)

Die Resonanz auf diesen Vorschlag war durchgezogen. Man war sich durchaus einig über die Bedeutung des Befunds und über Handlungsbedarf hinsichtlich der Vorbereitung in Erstsprache und Mathematik (vgl. etwa Plattform Gymnasium, 2008, S. 101; sowie VSG, 2009b, S. 18), eine befürchtete Standardisierung oder auch nur Katalogisierung von Kompetenzen wurde und wird aber zum Teil sehr kritisch gesehen (KSGR, 16.11.2011; VSG, 2011a, S. 11). Die PGYM stellt dazu fest: «Dieser Vorschlag ist so weitgehend, dass es aus Sicht von PGYM einer vertieften, breit geführten Auseinandersetzung bedarf, in der zu klären ist, ob auf diesen Vorschlag eingetreten werden kann.» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 71.) In der Tat hat seit 2008 eine relativ breite und differenzierte Debatte über das Konzept der basalen Kompetenzen stattgefunden; sie wird in Kap. 3.2.4 besprochen.

Hochschuleingangsprüfungen vermeiden

Wie angetönt, sprechen sich nur die Akademien der Wissenschaften Schweiz für Eingangsprüfungen an den Hochschulen aus (2009a, S. 5, 33). Für alle am schulischen Prozess Beteiligten steht fest, dass universitäre Zugangsprüfungen die Bedeutung des Gymnasiums massiv beeinträchtigen würden und generell aufgrund der Qualität der Schweizerischen Maturität auch nicht nötig sind. Zu diesem Punkt äussert sich naturgemäss der VSG sehr dezidiert: «Der VSG unterstützt die Bestrebungen der EDK, den allgemeinen Hochschulzugang für die Inhaber von gymnasialen Maturitätszeugnissen langfristig zu sichern, unabhängig vom Schwerpunktfach und vom Ergänzungsfach, das sie gewählt haben (und in der Romandie auch unabhängig vom Mathematikniveau). Jede andere Regelung würde eine Schwächung der gymnasialen Ausbildung verursachen, mit schwerwiegenden Folgen.» (VSG, 2011a, S. 10; vgl. Dreyer, 2009a, S. 2; HSGYM, 2008, S. 27 f.; KSGR, 16.11.2011; Plattform Gymnasium, 2008, S. 37.) Die ehemalige Präsidentin der KSGR Gabrielle von Büren-von Moos bekräftigt noch jüngst: «Der VSG und die KSGR haben ein gemeinsames Ziel, ein Ziel, das wir auch mit den Vertreterinnen und Vertretern in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung teilen: Die Sicherstellung des prüfungsfreien Hochschulzugangs für die Absolventinnen und Absolventen des Gymnasiums.» (Büren-von Moos, 2012, S. 10.)

Das paritätisch besetzte Gremium PGYM schliesst sich an: «Ebenso eindeutig fordern die Gymnasien zusammen mit ihren Organisationen KSGR und VSG, dass vom Grundsatz der allgemeinen Hochschulreife nicht abgewichen werden dürfe. Die Aufweichung dieses Grundsatzes würde einen fundamentalen Grundpfeiler des Gymnasiums ins Wanken bringen und den Wert und den Status dieser Ausbildung stark mindern.» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 37.)

Von Hochschuleseite, genauer von Seiten der CRUS, wird immer wieder versichert, dass sich die bisherige Zugangspraxis bewährt habe und es keine Bestrebungen gebe «in Richtung einer

zusätzlichen Vorauswahl der Anwärterinnen und Anwärtern auf das Bachelorstudium, z.B. durch zusätzliche Aufnahmeprüfungen, qualifizierte Notendurchschnitte oder Tests» (Projektleitung Bologna-Koordination, 2012, S. 17). Vielmehr wird empfohlen, die Studieneignung während des ersten Studienjahres zu prüfen; und schliesslich erfolge eine Selektion bereits auf der Gymnasialstufe (CRUS, 24.02.2012). In diesem Sinn hat die Schweizerische Universitätskonferenz auch einen Antrag zur Erweiterung des relativ wissensunabhängigen Eignungstests für das Medizinstudium (EMS) mit einem Teil zur Abfrage von fachspezifischem Wissen aus Mathematik, Biologie, Chemie und Physik abgelehnt, weil auch bei dieser Ausnahme vom Prinzip des freien Universitätszugangs mit dem EMS nicht erneut Maturawissen geprüft werden soll (SUK/CUS, 2011, S. 15 f.).

Angesichts international verbreiteter Hochschulzugangsprüfungen und im Zuge der allgemeinen Standardisierung und Kompetenzorientierung im Bildungswesen stellt die Beibehaltung des allgemeinen Hochschulzugangs in der Schweiz eher eine Herausforderung als eine Selbstverständlichkeit dar. Entsprechend zielen Reformvorschläge wie die Prüfung basaler Kompetenzen oder die Einführung einer Assessment-Stufe bzw. selektierender Leistungsüberprüfungen im ersten Studienjahr eher auf die Wahrung des bisherigen Übergangsmodus als auf seine schrittweise Abschaffung (vgl. Eberle et al., 2008, S. 387 f.; Projektleitung Bologna-Koordination, 2012, S. 17). Kritiker dieser Massnahmen sehen darin jedoch genau dies: den Beginn der Erosion des allgemeinen Hochschulzugangs.

Darüber hinaus gibt es Stimmen, welche eine Aufgabe des prüfungsfreien Hochschulzugangs als zeitgemäss und unumgänglich erachten und Massnahmen diskutieren, wie die Schnittstelle künftig organisiert werden könnte, ohne die Eigenheiten des Schweizer Bildungssystems allzu sehr zu beeinträchtigen. Lucien Criblez etwa geht von einem solchen Szenario aus, wenn er schreibt, dass Auswahlprozesse der Universitäten «aufgrund der zunehmenden internationalen Mobilität mittelfristig unumgebar sein dürften» (Criblez, 2011, S. 14). Seiner Vorstellung zufolge

könnten die Universitäten aufgrund des jeweiligen Bildungsprofils (er schlägt u.a. eine Rückkehr zu den alten Maturitätstypen vor) entscheiden, ob ein Studienanwärter bzw. eine Studienanwärterin bestimmte Auflagen erfüllt oder ob er bzw. sie eine Prüfung bestehen müsste, um an die Hochschule zugelassen zu werden (ebd.). Jürgen Oelkers stellt sich etwas Ähnliches vor: keine allgemeinen Zulassungsbeschränkungen, aber Anforderungsprofile für bestimmte Fakultäten oder Fächer. «Aber wahrscheinlicher sind Entwicklungen in kleinen Schritten, die gymnasialen Abschluss und Aufnahme in bestimmte Studiengänge stärker aufeinander beziehen. 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.» (Oelkers, 2008, S. 192.) Weil auch schon ein solches System der gemischten Abschluss- und Eingangsprüfungen die Matura bzw. die Gymnasien entwertet, stellen diese Szenarien keine Wunschvorstellungen dar, sondern spiegeln eher das Bemühen um eine realistische Einschätzung der künftigen Entwicklung wider (vgl. ebd., S. 194).

Spannung zwischen Allgemeinbildung und Spezialisierung austarieren

Zu den wesentlichen Zielen des Gymnasiums gehört die Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung; ihr Erwerb legitimiert die Maturität als Qualifikation, jedes beliebige Fach studieren zu können (Eberle, 2013a, S. 45–47; KSGR, 1997; Oelkers, 2008, S. 105). Für die gymnasiale Bildung ist ein breiter Fächerkanon deshalb konstitutiv. Eine gute Allgemeinbildung hilft zudem bei der Ausbildung der für Maturandinnen und Maturanden wichtigen Fähigkeit, anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft zu übernehmen, sprich eine «vertiefte Gesellschaftsreife» zu entwickeln: «Gesellschaftlich relevante Probleme stellen sich in vielen Fachbereichen; es braucht deshalb eine breit gefächerte Bildung.» (Eberle et al., 2008,

S. 387; vgl. zu den Bedingungen für eine gute gymnasiale Allgemeinbildung Criblez, 2011, S. 14 f.) Die Spezialisierungsmöglichkeiten und damit das faktische Vorzeichnen bestimmter Fachrichtungen entwerfen dabei 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.» (Oelkers, 2008, S. 186 f.; vgl. ebd., S. 107; sowie Eberle et al., 2008, S. 387.) Auch für den ausseruniversitären weiteren Bildungsweg ist die Allgemeinbildung laut Oelkers essentiell: «Die Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien werden daran gemessen, ob sie international mithalten können oder nicht. Es wird in Zukunft darum gehen, ihnen eine Form der Allgemeinbildung zu vermitteln, die sie ohne weitere Zusatzqualifikation studierfähig macht und die auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig ist.» (HSGYM, 2008, S. 28.)

Wie Befunde insbesondere aus EVAMAR I gezeigt haben, stellen sich die Einschätzungen und Erfahrungen in der schulischen Praxis etwas anders dar als dieses Ideal: Es wird mehr Spezialisierung gewünscht und weniger praktiziert. Die Schülerinnen und insbesondere die Schüler «wünschen sich mehr Offenheit bei der Wahl der Schulfächer im Sinne von mehr Selbstbestimmung und sie möchten sich während der gymnasialen Ausbildung auch stärker auf bestimmte [sic] Fächer konzentrieren können. Eine breite Allgemeinbildung ist ihnen weniger wichtig.» (Ramseier et al., 2005, S. 105.) Demgegenüber steht die Praxis einiger Schulen, das Schwerpunktfach mit der Lektorenzahl in verschiedenen Grundlagenfächern zu koppeln, um die geringe Gewichtung der Spezialisierung im Wahlpflichtbereich durch den Pflichtbereich zu verstärken. «Es scheint, dass hier die früheren Maturitätstypen im neuen System weitergeführt werden.» (Ebd., S. 63.) Insgesamt falle damit die Spezialisierung bescheidener aus als im MAR 95 vorgesehen.

Zwar entscheiden sich Maturandinnen und Maturanden aus allen Bildungsprofilen für eine Vielfalt von Studienrichtungen und nehmen damit

die Maturität als Berechtigung der allgemeinen Hochschulreife tatsächlich in Anspruch, andererseits bestehen «deutliche Koppelungen zwischen Bildungsprofil und späterer Studienrichtung» (ebd., S. 143). Notter & Arnold (2006) kommen zu einem ähnlichen Befund: «Das MAR hat den Schülerinnen und Schülern mehr Wahlmöglichkeiten und ein individuelleres Zusammenstellen ihrer Maturitätsausbildung gebracht. Der vorliegende Bericht zeigt, dass dies in Fällen, wo die gewählte Studienrichtung mit dem Schwerpunktfach der Maturität übereinstimmt, positive Auswirkungen auf das erste Studienjahr hat.» (S. 5.) Standardübergänge von bestimmten Schwerpunktfächern auf dem Gymnasium zu bestimmten Fachbereichen an der Universität haben sich vor allem in den Fächern Mathematik/Informatik, den harten Ingenieurwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften herauskristallisiert. In diesen Studienfächern verfügen über 60% der Studierenden über ein einschlägiges Bildungsprofil (Ramseier et al., 2005, S. 143). Das bedeutet auch, dass die Hochschulen es in vielen Fachbereichen mit sehr unterschiedlich vorgebildeten Erstsemestern zu tun haben. Wenn in den Assessmentjahren zu sehr nach fachlichem Wissen selektiert wird, besteht die Gefahr, die Standardübergänge weiter zu stärken und langfristig «die reale Gültigkeit der allgemeinen Hochschulreife» (ebd., S. 143–145) in Frage zu stellen. Hier zeigt sich sehr deutlich das Spannungsfeld zwischen «Differenzierung und Individualisierung der Ausbildung einerseits, Gleichwertigkeit und Allgemeinheit des Hochschulzugangs andererseits» (ebd., S. 46 f.).

Einen konkreteren Reformvorschlag, der zu Lasten der Allgemeinbildung geht, macht in diesem Zusammenhang lediglich Criblez (2011), der die Einführung eines zweiten Schwerpunktfachs anregt. So könnte das bestehende «Konzept der Spezialisierung im Schwerpunkt- und Ergänzungsfach durch die Einführung eines zweiten Schwerpunktfachs verstärkt werden, damit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sich stärker als heute auf ihre Stärken und Interessen konzentrieren können» (ebd., S. 14).

Überfachliche Kompetenzen stärken

Es gibt weitere, für die Studierfähigkeit wichtige Voraussetzungen, mit denen das Gymnasium die Maturandinnen und Maturanden versehen sollte: die überfachlichen bzw. fachübergreifenden Kompetenzen. Zwar setzt ein Studium zu Beginn auch Faktenwissen voraus, aber als ebenso wichtig werden Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens eingeschätzt sowie überfachliche Kompetenzen wie das selbstständige Arbeiten und Lernen, kritisches Denken, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Zeitmanagement u.a. (Eberle et al., 2008, S. 45, 371). Gemäss Konzeption des MAR sollen die fächerübergreifenden Kompetenzen gemeinsam mit den Grundlagenfächern die allgemeine Hochschulreife unabhängig von der gewählten Spezialisierung sichern (Ramseier et al., 2005, S. 37). Trotz oder gerade wegen der Bedeutung der überfachlichen bzw. fachübergreifenden Kompetenzen werden diese stets als bekannt vorausgesetzt, aber kaum je begrifflich präzise gefasst oder erklärt (vgl. aber zu einer fundierten Theorielegung Grob & Maag Merki, 2001).

Eine gute wissenschaftspropädeutische Funktion am Gymnasium erfüllt die Maturaarbeit; sie wird einhellig als eines der Glanzlichter des MAR bezeichnet (Käser, 2012, S. 9; Lehmann & Huber, 2010, S. 13; Oelkers, 2008, S. 206–213). «Mithin soll die Maturaarbeit als wesentliches Element bei der Genese der Hochschulreife und Studierfähigkeit nicht nur eine wissenschaftspropädeutische Funktion im engeren Sinne erfüllen, sondern auch zum Ausbau von überfachlichen Kompetenzen beitragen, in deren Zentrum die eigenverantwortliche und souveräne Bewältigung von Aufgaben steht.» (Huber et al., 2008, S. 285.) Um die Aspekte der Interdisziplinarität und der überfachlichen Kompetenzen noch zu stärken, könnte sie stärker ausgebaut, höher gewichtet und intensiver betreut werden (vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 3.2.3). Abgesehen von der Maturaarbeit geht es mit der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen aber eher langsam voran: Viele Maturandinnen und Maturanden fühlen sich hinsichtlich der Lern- und Arbeitsstrategien sowie der Planung eigener Lernprozesse und ähnlicher Anforderungen, die das Studiums stellt, nicht gut genug aus-

gebildet und sind es einschlägigen Studien zufolge auch nicht (Oelkers, 2008, S. 149–157). Dabei könnten gerade die überfachlichen Kompetenzen dazu beitragen, die sehr ausgeprägte fachliche Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler zu verringern und die zur Fakultätsreife tendierenden Bildungsprofile entsprechend anzupassen (ebd.). Empfehlungen zur Stärkung der wissenschaftspropädeutischen überfachlichen Kompetenzen kommen von vielen Fachgruppen des Projekts HSGYM, welche «die für das Studium besonders relevanten überfachlichen Kompetenzen schon auf der Mittelschule bewusster, gezielter und umfassender» (HSGYM, 2008, S. 40) fördern wollen. Sie äussern sich teilweise sehr detailliert dazu, wie die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler, ihr kritischforschendes Denken und ihr Verstehen und Abfassen von Texten zu verbessern seien. Dass hier auf verschiedenen Ebenen ein Mangel und dementsprechend Handlungsbedarf besteht, darin ist man sich fachübergreifend einig (ebd., S. 42–46).

Die PGYM weist auf innovative Lehr- und Lernformen hin, die in den letzten Jahren an einigen Mittelschulen eingeführt oder erprobt wurden, um die überfachlichen Qualifikationen und die persönliche Reife der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu steigern. Dazu gehören neben der Maturaarbeit auch die Durchführung von interdisziplinären Projekten und von Offenem Unterricht, die Erprobung von selbst organisiertem Lernen, Formen des Schülerstudiums und weitere Massnahmen, welche die klassische Stoffvermittlung zugunsten einer lernerzentrierten Erarbeitung des Stoffs aufgeben (Plattform Gymnasium, 2008, S. 39 f.). Diese und andere Formen könnten und sollten in ihrer Wirkung evaluiert und allenfalls ausgebaut werden (vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 3.2.3).

Die Maturitätsquote beibehalten

Die im europäischen – und überhaupt im internationalen Vergleich – sehr niedrige schweizerische Maturitätsquote wird von fast niemandem als problematisch erachtet. Wiederum sind es vor allem die Akademien der Wissenschaften Schweiz

(2009a), die eine radikale Änderung des Status quo fordern. Ihrer sehr umstrittenen Vorstellung zufolge sollte das Ziel «70% eines Jahrgangs mit einem Abschluss an einer höheren Schule» (S. 18) lauten (vgl. auch Akademien der Wissenschaften, 2009b). Mit ähnlichen Argumenten und Forderungen nach einer Erhöhung der Quote haben Patrik Schellenbauer («Der Schweiz fehlt Humankapital», veröffentlicht am 19.1.2012 in der NZZ, Internet: http://www.forumbildung.ch/web/wissen/kategorielliste/kategorie/gymi_uni) und Philipp Sarasin («Wieso die Schweiz so bildungsfeindlich ist», veröffentlicht am 11.10.2011 im Tagesanzeiger, Internet: <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Wieso-die-Schweiz-so-bildungsfeindlich-ist/story/18585508>) gezielt provoziert und eine lebhaft, bis dato andauernde öffentliche Diskussion entfacht.

Bei vielen aber herrscht Konsens darüber, dass gerade die niedrige Maturitätsquote ein Garant für Qualität darstellt. Der wissenschaftliche Nachweis in EVAMAR II (Eberle et al., 2008, S. 20) trifft sich hier mit einer fest verankerten, auf Erfahrungswerten beruhenden Überzeugung: «Der VSG ist der Ansicht, dass die gymnasiale Maturitätsquote im schweizerischen Durchschnitt nicht mehr steigen darf, damit die Qualität nicht sinkt und der uneingeschränkte Hochschulzugang nicht gefährdet wird.» (Dreyer, 2009a, S. 10.) Weitere Argumente für eine Beibehaltung der Maturitätsquote sind struktureller Natur. Sie hängen mit der Eigenheit des Schweizer Systems bzw. der speziellen Rolle des Gymnasiums innerhalb dieses Systems zusammen. Zum einen werden in vielen anderen Ländern die Quoten von Berufs- und allgemeiner Maturität nicht unterschieden, so dass die Gesamtzahl zwangsläufig höher ist (Oelkers, 2008, S. 51). Zum anderen zeigt sich bei gesamthafter Betrachtung des Bildungssystems, dass die Verteilung der Chancen und der Zugang zu höherer Bildung nur unzureichend durch Quoten ausgedrückt werden können. «Das schweizerische Bildungssystem bietet ein sehr differenziertes Angebot, bei dem die Gymnasien, anders als in Deutschland, nicht die allein attraktive Grösse darstellen. Es spricht für das schweizerische Bildungswesen, dass sich begabte Schülerinnen und Schüler auch anders entscheiden

können.» (Oelkers in HSGYM, 2008, S. 24; vgl. Plattform Gymnasium, 2008, S. 25.)

Aus historischer Perspektive ist zu konstatieren, dass die gymnasiale Maturitätsquote in den letzten Jahrzehnten bereits sprunghaft gestiegen ist. Wie die Zahlen des Bundesamts für Statistik (2.5.2012) belegen, hat sich der Anteil der Maturandinnen und Maturanden an der gleichaltrigen ständigen Wohnbevölkerung von 1980 (10,6%) bis 2010 (19,8%) fast verdoppelt. Während 1980 also jeder Zehnte 19-Jährige mit einer Maturität abschloss, war es 2010 schon jede Fünfte. Als aufschlussreich erweist sich dabei auch die geschlechtsspezifische Entwicklung der Quote: 1980 betrug der Anteil der Frauen an der gleichaltrigen Referenzgruppe noch 9,2%, während jener der Männer bei 12,1% lag. Während der letzten 30 Jahre vergrösserten sich beide Gruppen, der Anteil der Maturandinnen nahm aber kontinuierlich stärker zu als jener der Maturanden: 2010 stellten sie 23,4% ihrer Alterskohorte, ihre männlichen Kollegen hingegen 16,4% (ebd.; vgl. Criblez, 2011, S. 13).

Ein Vorteil der strengen Selektion durch das Gymnasium ist die Sicherung des allgemeinen Hochschulzugangs und eine relativ hohe Quote von erfolgreichen Übertritten (Plattform Gymnasium, 2008, S. 25; vgl. dazu kritisch SKBF, 2010, S. 129). Einen deutlichen Nachteil stellen die immer wieder monierten Unterschiede zwischen den Maturitätsquoten der Kantone dar, die auch mit unterschiedlich guten Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einhergehen (Eberle et al., 2008, S. 208–211; vgl. Kap. 3.2.2). Unausgewogenheiten zeigen sich auch bei anderen Bevölkerungsgruppen, z.B. bei den überproportional abschliessenden Maturandinnen, die seltener als die Maturanden ein universitäres Hochschulstudium beginnen und stattdessen eher auf die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen gehen (Ramseier, 2005, S. 152). Insgesamt findet die soziale Selektion beim höheren Bildungsweg aber bereits zu Beginn des Gymnasiums statt [ebd., S. 143]; vgl. dazu ausführlicher Kapitel 3.2.2. Für die obere Schnittstelle des Gymnasiums sind es vor allem die schweizweit uneinheitlichen Maturitätsquoten, die für Dis-

kussionen sorgen, und die immer wieder vorgebrachte Forderung nach deren Angleichung: Dies sei eine Angelegenheit, die auf politischer Ebene entschieden werden müsse (Dreyer, 2009a, S. 10; Eberle et al., 2008, S. 20).

3.2.2 Strukturelle Aspekte

Die einschneidendste Veränderung der Struktur des Schweizer Gymnasiums in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten stellt das MAR 95 dar. Es schaffte die bis dato bestehenden Maturitätstypen ab zugunsten eines für alle verpflichtenden Kanons an Grundlagenfächern und der Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, mit der Wahl eines Schwerpunkt- und eines Ergänzungsfachs und mit der Abfassung einer Maturaarbeit ihren Neigungen und Interessen nachzugehen und ein individuelles Bildungsprofil zu entwickeln (MAR 1995; vgl. Oelkers, 2008, S. 65–71). Die infolge der Reform in Auftrag gegebenen Evaluationen zu den Auswirkungen und zum Erfolg des MAR 95 kommen zu ambivalenten Ergebnissen.

Gemäss EVAMAR I stehen die Lehrpersonen «sehr klar hinter den Zielen der Maturitätsreform» (Ramseier et al., 2005, S. 13, 241), obwohl dieser nach Auskunft der Schulleitungen anfänglich viele mit Skepsis begegneten (ebd., S. 302, vgl. ebd., S. 263). Kritische Punkte sehen sie aber weiterhin in den fehlenden Mitteln für den geplanten fächerübergreifenden Unterricht sowie im Mangel an Fortbildungen in diesem Bereich (ebd., S. 13). Die Schulleitungen bemängeln die Umsetzungsmöglichkeit des grundsätzlich begrüßenswerten fächerübergreifenden Lernens (ebd., S. 302). Oelkers (2008) zufolge wird die Reform von den Beteiligten damit «nicht an ihren allgemeinen Zielen, sondern am praktischen Ertrag gemessen [...], genauer: daran, wie sich bestimmte Reformelemente positiv oder negativ auf den Alltag der Gymnasien ausgewirkt haben» (S. 126).

In der zweiten Phase der Evaluation ergab eine Untersuchung des Ausbildungsstands der Schweizer Maturandinnen und Maturanden durch EVAMAR II – wie bereits beschrieben –, dass dieser «als zufrieden stellend» bewertet werden

kann (Eberle et al., 2008, S. 175, 383), ein Ergebnis, das seither viel diskutiert wurde (vgl. etwa Dreyer, 2009a; Plattform Gymnasium, 2008, S. 65–73). Weitere, unbefriedigend umgesetzte oder retardierende Elemente des MAR trugen dazu bei, dass eine Revision der Reform avisiert wurde. Dazu gehörten vor allem die von EVAMAR I konstatierten Beharrungstendenzen hinsichtlich der Bildungsprofile: Sowohl auf Seiten des Angebots der Schulen als auch auf Seiten der Nachfrage durch die Schülerinnen und Schüler entsprechen die meist verbreiteten Bildungsprofile weiterhin den alten Maturitätstypen (Ramseier et al., 2005, S. 63 f., 146 f.). Überdies konnten auf der Ebene des praktischen Unterrichts kaum Veränderungen beobachtet werden; die einzelnen Schulen scheinen sich den Vorgaben des MAR unterschiedlich engagiert angepasst zu haben: einige orientierten sich tatsächlich an Zielen und Inhalten der Reform und versuchten diese umzusetzen, andere begnügten sich damit, der Form Genüge zu tun (Oelkers, 2008, S. 195–197; Ramseier et al., 2005, S. 115, 281 f.).

Gesamtrevision des MAR nach weiteren Studien angehen

2007 wurden in einer Teilrevision des MAR einige Umstrukturierungen vorgenommen (vgl. dazu Kap. 3.1.1); eine Totalrevision, wie sie laut EDI und EDK nach Ende der beiden Evaluationsphasen erfolgen sollte (EDI & EDK, 27.6.2007), steht aber noch aus. Ihre Notwendigkeit und ihr Inhalt werden unterschiedlich beurteilt. Der VSG sieht keinen Anlass zu einer sofortigen Reform, macht aber Vorschläge für möglichst rasch umzusetzende strukturelle Verbesserungen wie z.B. eine höhere Gewichtung der Grundlagenfächer Erstsprache und Mathematik, die Entwicklung und Implementierung der in EVAMAR II genannten Grundkompetenzen, ein ausgeglicheneres Verhältnis der Unterrichtszeit von Fremdsprachen und Geistes-/Sozialwissenschaften, eine Anpassung des Spektrums der Schwerpunktfächer und ein Überdenken der Aufgabe des Ergänzungsfachs (vgl. Dreyer, 2009a, S. 10; Hungerbühler & Wintgens, 2011, S. 26). Diese Punkte sollten in einer anstehenden Reform in jedem Fall angegangen

werden. Insgesamt, so Dreyer, seien verschiedene Anpassungen an die veränderte schulische und gesellschaftliche Umgebung angebracht, «um das Label ‹gymnasiale Maturität› zu festigen» (Dreyer, 2009a, S. 1). Auch die Gymnasialrektorinnen und -rektoren sehen «keinen Anlass zu einem zentral gesteuerten Reformaktivismus» (KSGR, 2010, S. 10); sie sprechen sich für eine Evaluation der Teilrevision aus, bevor weitere Reformen in Angriff genommen werden: «Das System der Notenkompensation scheint sich grundsätzlich zu bewähren. (...) Den vorhandenen Studien kann weder die Notwendigkeit einer allfälligen Reduktion der gymnasialen Schwerpunktfächer noch ein Notstand in der Qualität der gymnasialen Ausbildung entnommen werden.» (KSGR, 2010, S. 10.)

Auch PGYM sieht keinen unmittelbaren Handlungsbedarf, wohl aber einige Punkte innerhalb des bestehenden Systems, die überdacht werden sollten. Den veränderten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten hat sich das Gymnasium anzupassen, «wobei das Ziel der Studierfähigkeit und Hochschulreife im Zentrum stehen soll» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 73). Vor einer etwaigen Reform müssten jedoch weitere Forschungen und Längsschnittuntersuchungen zu den Auswirkungen der Teilrevision eine Basis für die anstehenden Entscheide schaffen. Denn zum einen haben sich die Rahmenbedingungen seit 1995 bereits wieder geändert, und zum anderen ist die Reform des MAR in den verschiedenen Kantonen ganz unterschiedlich umgesetzt worden (ebd., S. 31). Mit Blick auf eine Totalrevision gelte es, politisch heikle Fragen wie jene zu den Maturitätsquoten, zur Ausbildungsdauer oder zu Basiskompetenzen zu beantworten. Erst dann könnten entsprechende Massnahmen ergriffen werden (ebd., S. 72 f.; vgl. ebd., S. 76).

Weiteren Forschungsbedarf konstatiert EVAMAR II – unabhängig von der Frage nach der Totalrevision des MAR – punkto veränderter Rolle des Fachs Wirtschaft & Recht und Integration der Informatik in die anderen Fächer; die Auswirkungen beider Massnahmen seien noch nicht untersucht worden (Eberle et al., 2008, S. 24).

Einig ist man sich darüber, dass die Ausarbeitung und Umsetzung weiterer Reformen unter Einbezug aller Anspruchsgruppen am runden Tisch erfolgen soll. Die PGYM (Plattform Gymnasium, 2008, S. 76) formuliert ausdrücklich: «Bei Reformen auf nationaler Ebene und insbesondere bei den Vorbereitungen für eine Gesamtreform von MAR 95 sollen alle Akteure im gymnasialen Bildungsbereich einbezogen werden.» (vgl. Chassot, 2009, S. 8.) Der Präsident des LCH, Beat Zemp, spricht im Zusammenhang mit dem Bildungstag Schweiz sogar von einer «Landsgemeinde der Bildungspolitik», auf der sich die bildungspolitisch wichtigsten Akteure austauschen (Weber, 2011a, S. 12). Die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer haben relativ konkrete Vorstellungen von der Organisation des Reformprozesses: «Der VSG fordert einen ‹runden Tisch› mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Didaktikern und Behörden unter der Leitung der Schweizerischen Maturitätskommission. Er soll der SMK zuhanden der Schulleitungen und Kantone rasch Massnahmen für die Erstsprache und das selbstständige Lernen vorschlagen.» (Dreyer, 2009a, S. 9.)

Ein Steuerungsgremium einrichten

Die Aufwertung der SMK zum koordinierenden Steuerungsinstrument ist der VSG ein Anliegen, das sie seit Jahren vertritt und direkt an die EDK und das EDI adressiert: «Aktuell versuchen verschiedene Institutionen die Qualität des Gymnasiums zu stärken. Neben der SMK sind dies unter anderem die WBZ CPS, die Schweizerische Mittelschulämterkonferenz (SMAK) der EDK, das Institut für Externe Schulevaluation der EDK, die KGU und die vielen Ausbildungsstätten für Gymnasiallehrpersonen. Die Initianten beantragen EDK und EDI in diesem Kräftespiel eindeutig der SMK die koordinierende Aufgabe zu übertragen und sie mit entsprechenden Kompetenzen und Ressourcen auszustatten.» (Hungerbühler & Wintgens, 2011, S. 26; vgl. VSG, 2011a, S. 11; vgl. Die Kommission Gymnasium, 2011, S. 36.) Bereits 2009 erklärte Dreyer unter Punkt 3.2 («Steuerung des Gymnasiums – Zur Rolle der SMK») des Positionspapiers des VSG zur Zukunft des Gymnasiums: «Die Steuerung des Gymnasiums erfolgt ausgeprägt im al-

ten Spannungsverhältnis zwischen dem Bund, der durch die Medizinalgesetzgebung und die ETH legitimiert, zentralisierend wirkt, und den Kantonen, die die Gymnasien finanzieren und die kantonalen Bedürfnisse und Besonderheiten pflegen. (...) Die Schweizerische Maturitätskommission, in der Bund und Kantone, Hoch- und Mittelschulen vertreten sind, soll ausdrücklich die Aufgaben erhalten, die Qualitätssicherung zu leiten. Sie muss zu diesem Zweck institutionell und personell gestärkt werden.» (Dreyer, 2009a, S. 5 f.) Die SMAK hingegen solle der Beratung dienen, aber keine Steuerungsaufgaben übernehmen. «Der VSG ist eindeutig gegen eine Parallelstruktur zur SMK. Es können nicht zwei verschiedene Gremien konstruktiv steuern» (ebd.). Ebenso klar spricht sich der VSG gegen eine «ständige EDK Konferenz Gymnasium als Parallelorganisation zur Schweizerischen Maturitätskommission SMK» aus (VSG, 2009b, S. 18).

Ebendies hatte die PGYM (Plattform Gymnasium, 2008, S. 30) vorgeschlagen: «Es drängt sich deshalb auf, innerhalb der EDK eine ständige Kommission Gymnasium bzw. allgemeinbildende Vollzeitschulen zu schaffen. In diesem höchstens zehnköpfigen Gremium sollten auch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) und kantonale Verwaltungen sowie wichtige Gremien und Organisationen des Mittelschulwesens (SMK, KSGR, VSG) vertreten sein. Diese Kommission soll als vorberatendes Gremium der EDK für alle Geschäfte wirken, die das Gymnasium (inkl. FMS usw.) betreffen. Sie soll die Interessen und Belange der Gymnasien wahrnehmen, diese nach aussen vertreten und die Kantone bei der Weiterentwicklung der Gymnasien unterstützen.» (Vgl. ebd., S. 5, 32, 75.) Parallel dazu soll die SMK neben ihrer bisherigen Tätigkeit «auf der Meta-Ebene die zentrale Aufgabe der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung» übernehmen (ebd., S. 75, vgl. ebd., S. 30).

Grössere Autonomie für Gymnasien und bessere Berufsbedingungen für Lehrpersonen

Im Zuge der nächsten grösseren Revision sollten die Gymnasien mehr Autonomie erhalten. Dies

wird naturgemäss von den vor Ort, an den Schulen agierenden Personen gefordert. Unter dem Schlagwort «Innovation braucht Freiräume» verlangen die Gymnasialrektorinnen und -rektoren Folgendes: «So sind den einzelnen Gymnasien innere Autonomie bzw. Teil-Autonomie als grundlegende Voraussetzung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität sowie zur Profilierung der Schulen zu gewähren. Dies kann durch mehrjährige kantonale Leistungsaufträge mit Globalbudget erfolgen. Dafür sind die entsprechenden finanziellen Mittel bereitzustellen.» (KSGR, 2010, S. 11.) Die PGYM (Plattform Gymnasium, 2008, S. 74) formuliert fast identisch: «Den Kantonen wird empfohlen, generell den Gymnasien im Rahmen von mehrjährigen kantonalen Leistungsaufträgen mit Globalbudget innere Autonomie bzw. Teil-Autonomie als grundlegende Voraussetzung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität sowie zur Profilierung der einzelnen Schulen zu gewähren. Dafür sind die entsprechenden finanziellen Mittel bereitzustellen.» (Vgl. ebd., S. 5, 30; sowie Criblez, 11.11.2011.)

Eine weitere, für die Vertreter von Schulen und für Lehrkräfte klassische Forderung ist jene nach besseren Berufsbedingungen für Lehrpersonen. Investitionen in die Qualität des Bildungswesens sollten vor allem in das Personal getätigt werden. Insbesondere Berufseinsteiger sollten gute Konditionen und klare Laufbahnperspektiven erhalten, damit der Lehrerberuf attraktiv bleibt und mehr junge Menschen – und vermehrt auch Männer – anzieht (Dreyer, 2009a, S. 4; Weber, 2011b, S. 14). Auch die Forderungen der Lehrpersonen und einiger Bildungsforscher nach zielgerichteten Weiterbildungsmöglichkeiten finden sich häufiger (vgl. Dreyer, 2009a, S. 4; Plattform Gymnasium, 2008, S. 74 f.; Ramseier et al., 2005, S. 13).

Die schweizerische Vielfalt wahren

Ein charakteristisches Merkmal der Schweizer Gymnasien ist ihre auf mehreren Ebenen heterogene Struktur. Einerseits bietet die relativ grosse Autonomie einen kreativen Gestaltungsspielraum und eine bedarfsgerechte Schule vor Ort, auf der anderen Seite gehen die Unterschiede mit regio-

nalen, sozialen und strukturellen Ungleichheiten einher, die angesichts eines schweizweit identischen Maturitätsabschlusses fragwürdig sind. Dreyer bringt das Problem auf den Punkt, wenn er fragt: «Wie viel Föderalismus erträgt die Qualität?» (Dreyer, 2010a, Folie 22.)

Es bestehen kaum Zweifel darüber, dass die strukturelle Vielfalt an den Schweizer Gymnasien ein schützenswertes Gut ist. Martin Leuenberger (EDK) verteidigt sie, wenn er in einem Interview sagt: «Auf den Föderalismus gibt es eine negative Sicht, welche betont, dass nichts zustande kommt, dass jeder jedem drein redet, und es gibt eine positive Sicht, welche zeigt, dass ganz vieles entsteht, weil die Schulen «nur» am Gängelband des Kantons und nicht Teil einer zentralen Lösung sind. Die Schule spiegelt die kulturelle Vielfalt unsres Landes wider. Sie ist Ausdruck der Unterschiede zwischen den Regionen, Sprachen, Mentalitäten. Unser dezentrales, föderalistisches Bildungssystem erlaubt es, auf diese Vielfalt einzugehen. Es lässt Regelungen zu, welche an regionale Eigenheiten angepasst sind und den lokalen Bedürfnissen gerecht werden.» (Martin, 2009, S. 8.) Ähnlich äussert sich Philippe Robert, der im Bericht der PGYM (Plattform Gymnasien, 2008) die Situation in der Romandie darstellt: «De toute évidence, l'hétérogénéité des gymnases et lycées romands et tessinois est patente. Les tentatives d'harmonisation à l'extrême sont perçues comme inquiétantes.» (S. 80.)

Es bleiben einige problematische Punkte, die in den verschiedenen wissenschaftlichen Studien und Expertisen analysiert und anschliessend kontrovers diskutiert wurden. Ein Gutteil der unterschiedlichen Bedingungen, die zwischen den einzelnen Schulen und den verschiedenen Kantonen und Sprachregionen herrschen, geht tatsächlich auf die föderalistische Struktur des Bildungswesens zurück. Letztere kann in der Tat als spezifisch für die Schweiz bezeichnet werden, sie ist Folge und Voraussetzung kultureller Vielfalt. Generell, so stellt die PGYM in ihrem Bericht fest, wurde die Reform des MAR in den einzelnen Kantonen ganz unterschiedlich und «nicht überall mit der gleichen Stringenz» umgesetzt (Plattform Gymnasium, 2008, S. 31).

Die Mindestdauer des Gymnasiums auf 4 Jahre festlegen und durchsetzen

Ein Dauerbrenner in der Diskussion um die Reform, der durch die einschlägigen Studien noch angeheizt wurde, ist der Kampf um die Dauer des gymnasialen Bildungsgangs. Der entscheidende Passus im MAR dazu lautet folgendermassen: «Mindestens die letzten vier Jahre sind nach einem eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang zu gestalten. Ein dreijähriger Lehrgang ist möglich, wenn auf der Sekundarstufe I eine gymnasiale Vorbildung erfolgt ist.» (MAR, 1995, Art. 6,2.)

Eines der Ergebnisse von EVAMAR II bestand darin, dass «Gymnasien mit nur dreijähriger Mindestdauer am Schulort Gymnasium benachteiligt sind. Offenbar gelingt es den dreijährigen Gymnasien weniger gut als den mindestens vierjährigen, zusammen mit den progymnasialen Stufen der örtlichen Sekundarschulen innerhalb der gleichen Zeit die gleich guten fachlichen und überfachlichen Wissensstrukturen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufzubauen.» (Eberle et al., 2008, S. 390.) Konsequenterweise schlagen die Autoren der Studie ein Überdenken des entsprechenden MAR-Passus vor. Einem weiteren Befund zufolge macht sich das Untergymnasium mit einem leicht höheren fachlichen Niveau bemerkbar (ebd.; vgl. ebd., S. 20, 181, 213), so dass vereinfacht ausgedrückt die Formel «je länger der Besuch des Gymnasiums, desto besser die fachliche Ausbildung» resultiert.

Die eher beiläufige Bemerkung der Autoren von EVAMAR II, die dreijährige Ausnahmeregelung sei «in gymnasialen Kreisen umstritten» (ebd., S. 21), ist sehr diplomatisch formuliert. Denn namentlich der VSG streitet seit Jahren für eine einheitliche, vierjährige gymnasiale Stufe. Die in EVAMAR II belegte strukturelle Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler des nur dreijährigen gymnasialen Zugs diene fortan als weiteres Argument gegen die laut VSG nicht ausreichend konsequente Regelung des MAR. Die Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer haben in einigen Statements auf ihrer Internetseite und immer wieder in ihrem Verbandsorgan eine einheitliche,

mindestens vierjährige Dauer des Gymnasiums gefordert. Unablässig und unmissverständlich adressiert der VSG sein Anliegen: «Der VSG verlangt von der Eidgenossenschaft, d.h. vom Eidgenössischen Departement des Innern, und von der EDK, dass sie die Dauer des Gymnasiums für die ganze Schweiz auf mindestens 4 Jahre ohne Ausnahme vereinheitlichen. Der zweite Teil von MAR Art. 6, alinea 2 muss demnach gestrichen werden («Ein dreijähriger Lehrgang ist möglich...»)» (VSG, 2011b, S. 31; vgl. gleiche oder ähnliche Forderungen bei Dreyer, 2009a, S. 5; VSG, 19.08.2010; VSG, 2011a, S. 10; Wintgens & Meyer Stüssi, 2012, S. 16.) Die vier Kantone Bern, Jura, Neuenburg und Waadt, die noch ein dreijähriges Gymnasium haben, scheuen die trotz beständiger Diskussionen und Druck angemahnte Verlängerung um ein Jahr vor allem aus finanziellen Gründen (Rumley, 19.8.2010, S. 18).

Unterstützung erhält der VSG von den Gymnasialrektorinnen und -rektoren, die beinahe ebenso regelmässig eine obligatorische vierjährige Mindestdauer einfordern (KSGR, 2010, S. 11): «Die Evaluationen zeigen aber, dass die Resultate der Lernenden besser sind, wenn die gymnasiale Ausbildung länger dauert. Eine mindestens 4-jährige gymnasiale Ausbildung ist anzustreben und die 6-jährigen Gymnasien sind beizubehalten und zu fördern.» (vgl. gleiche oder ähnliche Forderungen KSGR, 2010, S. 11; Büren-von Moos, 2009, S. 12 f.; KSGR, 1997.) Auch die KGU ist sich mit dem VSG in der Sache einig (KGU, 2009, S. 24), und ebenso die PGYM (Plattform Gymnasium, 2008, S. 5, 32, 74) sowie der Kanton Tessin (ebd., S. 91).

EDK-Präsidentin Isabelle Chassot ist sich des Problems bewusst, misst ihm aber keine Priorität bei: «La question de la durée n'est pas la priorité principale. Notre objectif est que la maturité reste une condition suffisante pour entrer dans une université ou une EPF, sans examen d'entrée.» (Rumley, 2010, S. 19; vgl. Chassot, 2009, S. 11.) Auch Oelkers (2008) bevorzugt eine unverbindliche, vermittelnde Position, wenn er einräumt, dass das System der Lang- und Kurzzeitgymnasien in den verschiedenen Kantonen «differenziert und uneinheitlich» sei, aber «auch flexibel und zugeschnitten auf die örtlichen Verhältnisse. Al-

lerdings ist auch darauf hinzuweisen, dass eine unterschiedliche Organisation, Ausstattung und Dauer der Lehrgänge zur gleichen Berechtigung führt» (S. 92).

Dreyer (2011) bedauert diese verzögerte Bearbeitung des Problems: «Für Qualitätssteigerungen müssen allerdings auch die Rahmenbedingungen stimmen. Es ist deshalb unverständlich, dass die EDK den Entscheid über «mindestens vier Jahre Gymnasium – ohne Ausnahme» auf die lange Bank geschoben hat, obwohl mit dem VSG auch die KSGR, die SMK und die SMAK ins gleich Horn stossen.» (S. 25.) Die EDK und das EDI haben in ihrer jüngsten Medienmitteilung (EDK & EDI, 11.4.2012) eine genauere Prüfung des Problems erneut verschoben, «voraussichtlich ab 2015» könne man beurteilen, ob eine Änderung der bisherigen Regelung notwendig sei; dieses Teilprojekt 5 soll erst «in zweiter Priorität» in Angriff genommen werden (vgl. EDK: Gymnasiale Maturität. Die Teilprojekte im Überblick, abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/12475.php> [10.1.2013]). In einer unmittelbaren Reaktion bedauert der VSG, «dass diese wichtigste Voraussetzung für eine vergleichbare Ausbildung aller Schülerinnen und Schüler bis zur Matur ein weiteres Mal aufgeschoben wurde» und fordert, das Projekt «umgehend» in Angriff zu nehmen (VSG, 11.4.2012).

Eine Angleichung der Maturitätsquoten prüfen

Das zweite konstante Thema in den bildungspolitischen Debatten ist die Maturitätsquote. Die im internationalen Vergleich sehr geringe Anzahl Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs, welche die Maturität bestehen, gibt noch nicht Anlass zur Sorge (vgl. Kap. 3.2.1). Als problematisch werden hingegen die grossen kantonalen Unterschiede empfunden, die auf ungleiche und ungerechte Selektionskriterien schliessen lassen. Auch hier hat sich die Debatte durch EVAMAR II verstärkt, denn die Autoren konstatieren in ihren Schlussfolgerungen: «Die Hypothese, dass hohe Maturitätsquoten mit eher schlechteren Ergebnissen einhergehen, hat sich nicht nur bei den Tests,

sondern grösstenteils auch bei den erhobenen Noten erhärtet. In den Kantonen mit hohen Maturitätsquoten sind die Aufnahmequoten an die Gymnasien ebenfalls höher. Weil es keinen Grund gibt anzunehmen, dass sich hier die Schulleistungen weniger gut entwickeln als in den Kantonen mit tiefen Maturitätsquoten, liegt die Vermutung nahe, dass die durchschnittliche Schulleistungsfähigkeit bereits beim Eintritt ins Gymnasium tiefer liegt und damit in den Kantonen mit hohen Maturitätsquoten auch eine höhere Zutrittschance zum Gymnasium bei gleicher Leistungsfähigkeit besteht.» (Eberle et al., 2008, S. 391; vgl. ebd., 20, 211, 221.) Spätestens seit der Veröffentlichung dieser Ergebnisse herrscht weitgehender Konsens darüber, dass die Maturitätsquote auf niedrigem Niveau gehalten werden soll, die kantonalen Unterschiede aber politisch diskutiert werden müssen. Dies regen bereits die Autoren der Studie an (Eberle et al., 2008, S. 391); in der Folge haben sich viele andere dieser Position angeschlossen. So postuliert etwa die KGU (2009): «Die gesamtschweizerische gymnasiale Maturandenquote soll nicht generell angehoben werden, da sonst ein Qualitätsverlust und der Numerus Clausus drohen. Hingegen sollen die Unterschiede angeglichen werden.» (S. 25.) Und auch die KSGR (2010) begreift die Maturitätsquote als wichtige Steuerungsmöglichkeit: «eine vertiefte Diskussion über Gründe und Konsequenzen der kantonal unterschiedlichen Maturitätsquoten wären tauglich, das oft monierte Qualitätsgefälle zwischen den Schulen selbst und zwischen den Kantonen zu vermindern» (S. 11; vgl. ähnlich Dreyer, 2009a, S. 10; Plattform Gymnasium, 2008, S. 70).

Abgesehen von der Einigkeit darüber, dass die kantonal unterschiedlichen Maturitätsquoten auf der politischen Agenda erwünscht sind, gibt es nur wenige konkrete Vorschläge, wie die Beibehaltung der schweizweit niedrigen Quote und eine Angleichung der kantonalen Differenzen zu bewerkstelligen wären. Als praktische Massnahme spricht sich der VSG – wie vor ihm schon Oelkers – dafür aus, als «Maturitätsquoten», wie sie etwa an die OECD weitergegeben werden, immer die gymnasiale Maturität, die Fachmaturität und die Berufsmaturität zu fassen (Dreyer, 2009a, S. 10). Das Addieren der jeweiligen Quoten vermittele

ein realistischeres Bild der Schweizer Bildungsverhältnisse und sei in anderen Ländern ohnehin üblich (Oelkers, 2008, S. 51).

Als einen Grund für die «in diesem Umfang ungerichteten Unterschiede der gymnasialen Maturitätsquoten» (VSG, 2009b, S. 17, vgl. Dreyer, 2009a, S. 3) identifiziert der VSG die Aufnahmekriterien für das Gymnasium. Diesen müsse mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Zum Beispiel müssten «die Bedürfnisse des Gymnasiums in den sprachregionalen Lehrplänen für die Sekundarstufe I berücksichtigt werden» (VSG, 2009b, S. 17). Um gleiche Anforderungen für gleiche Berechtigungen zu schaffen, kann sich Oelkers (2008, S. 246) für den Übergang zum Gymnasium gut kantonal einheitliche Aufnahmeprüfung vorstellen, wie sie in einigen Kantonen schon praktiziert werden. Es gelte aber darauf zu achten, dass dies nicht zu einer weiteren Standardisierung oder gar zu einer Zentralmatur führe.

Soziale Ungleichheit verringern

Zusätzlich zu diesen regionalen bzw. kantonalen Unterschieden bestehen auch Ungleichheiten auf ganz anderen Ebenen. Eine davon ist die soziale, genauer gesagt jene der sozialen Herkunft. Im hoch selektiven System, das über das Gymnasium an die Universität führt, sind sozial schlechter gestellte Jugendliche und Migranten untervertreten: «Vergleicht man anhand der PISA-Daten 2006 die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler, die das 9. Schuljahr an einem Gymnasium besuchen, mit der durchschnittlichen sozialen Herkunft aller Schülerinnen und Schüler in diesem Kanton, so zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch privilegierten Familien überproportional an Gymnasien vertreten sind.» (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 10; SKBF, 2010, S. 134.)

Sucht man nach den Gründen dafür, so stösst man rasch auf die spätestens seit PISA wieder entfachte Debatte um das Modell der integrierten Schulform, die auf eine Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene, nach Leistung separierte Schultypen verzichtet. Dies wird als

Möglichkeit für die Schweiz jedoch verworfen. Oelkers (2008, S. 15 f.) etwa wendet sich entschieden gegen ein solches Modell. Abgesehen davon, dass Qualität und Struktur eines Bildungssystems nicht unbedingt in einem kausalen Verhältnis stehen müssten, sei die Gesamtperspektive entscheidend: «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 breitester Öffnung keineswegs jeder nachfragen würde. Chancen sind generell nicht einfach schulisch definiert, und sie werden nicht besser, wenn ein Bildungssystem auf jedes Streaming verzichtet.» (Ebd., S. 19 f.) Vielmehr komme es auf die Alternativen an, die ein Bildungssystem biete, und auf die Chancen, die es in verschiedenen Lebensabschnitten eröffne (ebd., S. 24). Auch der VSG (2009a) lehnt die Idee der Gesamtschule für die Schweiz kategorisch ab (S. 17; vgl. Kopp & Piconi, 2011, S. 24). Und die KGU (2009, S. 25) hält die Durchlässigkeit des Schweizer Bildungssystems für ausreichend.

Dass die sozialen Ungleichheiten im Zusammenhang mit der Debatte um die Gestaltung des Gymnasiums eher wenig diskutiert werden, hängt auch damit zusammen, dass für viele Schülerinnen und Schüler die Weichen bereits auf der Sekundarstufe I gestellt sind (vgl. Ramseier et al., 2005, S. 143) oder – wie besonders im Falle der Migrantinnen und Migranten – dass die Gründe finanzieller Art sind, auf mangelnder Information über das Bildungswesen oder auf fehlendem Interesse seitens der Umgebung der Schülerinnen und Schüler beruhen (Wintgens, 2011, S. 4 f.; vgl. Kopp & Piconi, 2011, S. 24). Alle diese Faktoren liegen ausserhalb des Gymnasiums bzw. dessen Einflussbereich. Darüber hinaus, so die KSGR (2010), spiegeln die Gymnasien die Gesellschaft wider: «Die Erwartungen an die Gymnasien müssen realistisch sein: Gymnasien sind Teil der Gesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Phänomene und Entwicklungen zeigen sich deshalb auch in den Gymnasien, welche diese nicht aufhalten und nur marginal oder nicht kompensieren können. Ihre Einflussmöglichkeiten sind begrenzt.» (Ebd., S. 12.)

Geschlechtsspezifische Rollenfestlegungen vermeiden

Eine weitere Dimension sozialer Ungleichheit ist unter dem Schlagwort «Gender» zusammenzufassen. An den Gymnasien ist sowohl unter den Lernenden als auch unter den Lehrenden ein wachsender Frauenanteil zu beobachten. Der Bildungsbericht Schweiz stellt die Zahlenverhältnisse vor: «Die Zunahme der Maturitätsquote wurde spätestens ab den 80er Jahren durch eine stark steigende Beteiligung der Frauen unterstützt. Was zuerst noch einen Aufholprozess darstellte, kippte ab 1993. Zu diesem Zeitpunkt übertraf die Quote der gymnasialer Maturitäten der Frauen erstmals die der Männer, und seither steigt sie ständig an.» (SKBF, 2010, S. 122.)

Für diese «Feminisierung der Gymnasien» gibt es viele Gründe. Zum einen, so wurde bereits in EVAMAR I befunden, «entspricht die Maturitätsausbildung den weiblichen Interessen deutlich besser als den männlichen. Gymnasiastinnen sind auch den Anforderungen der Maturitätsausbildung eher besser gewachsen.» (Ramseier et al., 2005, S. 152.) Das scheinen auch die Schülerinnen so zu sehen; nach ihrer Lernkompetenz befragt, beurteilten sie diese zumeist höher als ihre Mitschüler dies tun (so Notter & Arnold, 2006, S. 38; vgl. das leicht divergierende Ergebnis bei Eberle et al., 2008, S. 208). Zum anderen erklärt sich der überwiegende Frauenanteil in den Maturaklassen auch durch teilweise veränderte Zugangsbedingungen zu Berufsfeldern, die von Frauen bevorzugt werden. Im Bereich Bildung beispielsweise absolvieren die zukünftigen Primarlehrerinnen nun die Pädagogische Hochschule (SKBF, 2010, S. 122), die in der Regel eine Matura voraussetzt. Insgesamt, so stellte EVAMAR I fest, planen die Maturandinnen «seltener ein universitäres Hochschulstudium: Besonders für Gymnasiastinnen hat die Maturitätsausbildung auch die Funktion, auf Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen vorzubereiten» (Ramseier et al., 2005, S. 152).

Als problematisch wird dabei erachtet, dass der Frauenanteil in den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern und Fachbereichen

gleichbleibend niedrig ist, während gleichzeitig eine Dominanz der von Gymnasiastinnen bevorzugten Maturitätsprofile in den Sprachen und beim Schwerpunktfach Philosophie, Pädagogik & Psychologie vorliegt (Dreyer, 2009a, S. 3; vgl. Ramseier et al., 2005, S. 151 f.).

Die Bildungsprofile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gestalten sich also nach wie vor sehr geschlechtsspezifisch (Eberle et al., 2008, S. 20). Das technische und naturwissenschaftliche Interesse der Schülerinnen zu wecken erachtet der VSG eher als Aufgabe, die auf der Sekundarstufe I angegangen werden muss, da die Mädchen gewöhnlich hier auf bestimmte Rollen festgelegt werden (Dreyer, 2009a, S. 3 f.). Um andererseits Knaben vermehrt für das Gymnasium zu interessieren, sollte das Angebot der Schwerpunktfächer geändert werden. EVAMAR I schlägt Geschichte, Geografie und Informatik als für männliche Jugendliche attraktive Wahlmöglichkeiten vor (Ramseier et al., 2005, S. 97), während Dreyer (2010a, Folie 21) an Sport und Informatik als mögliche Schwerpunktfächer denkt, sowie an weitere Neuheiten wie die Einführung von Technik als wesentliches Element der Allgemeinbildung. Vorgeschlagen wird auch, das Notenverhältnis zwischen den Sprachfächern und den übrigen Fächern zu überdenken, ebenso das Verhältnis der in diesen Fächern zu leistenden Stunden.

Alle Schwerpunktfächer auf gleich hohem Niveau halten

Durch das Überdenken des Kanons der Schwerpunktfächer könnte auch ein gänzlich anderes Problem angegangen werden: die unerwünschten Disparitäten der verschiedenen Schwerpunktfächer. Bereits EVAMAR I stellte fest, dass sich die verschiedenen Schwerpunktfächer in ihrem Notenniveau stark unterscheiden (Ramseier et al., 2005, S. 16). Dies ist angesichts der Tatsache, dass viele an der Maturität Gescheiterte in ihrem Schwerpunktfach eine ungenügende Note erhalten haben, problematisch (ebd., S. 146). Auch die Studienwahrscheinlichkeit variiert je nach Schwerpunktfach stark, sie ist hö-

her bei den Schülerinnen und Schülern mit den Schwerpunktfächern Physik & Anwendungen der Mathematik sowie alte Sprachen, selten und tiefer hingegen ist sie bei den musischen Profilen (ebd., S. 142 f.). Andererseits zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit den neuen Schwerpunktfächern Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie sowie Pädagogik und Psychologie in den Grundlagenfächern Erstsprache, zweite Landessprache und Mathematik keine schlechteren Noten hatten als alle anderen. «Das spricht klar gegen die These, dass Bildnerisches Gestalten, Musik oder Philosophie sowie Pädagogik & Psychologie von leistungsschwachen Schülern als «Schleichweg» zur Matur benutzt werden.» (Ebd., S. 145.)

EVAMAR II hat die Problematik der Schwerpunktfächer aufgenommen und ist zu anderen Ergebnissen gekommen. «Die gefundenen Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Schwerpunktgruppen sind teilweise erheblich. Sie zeigen sich nicht nur bei den Tests von EVAMAR II, sondern in abgeschwächter Form auch bei den von den Schulen selbst vergebenen Maturanoten.» (Eberle et al., 2008, S. 20.) Unter dem Aspekt der Ausgewogenheit der Kompetenzen (im Sinne einer allgemeinen Studierfähigkeit) hat die Schwerpunktfachgruppe Alte Sprachen am besten abgeschnitten, weniger gut waren die Ergebnisse der Maturandinnen und Maturanden der neuen Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie, Pädagogik & Psychologie (ebd., S. 220). Als wichtiges neues Forschungsergebnis, das im Gegensatz zu den häufig zitierten Resultaten von EVAMAR I steht, hält EVAMAR II fest, dass die Gleichheit der Leistungen in den Grundlagenfächern für die Maturandinnen und Maturanden der neuen Schwerpunktfächer nicht besteht (ebd., S. 391). Damit haben sich die Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schwerpunktfächern als noch schwerwiegender erwiesen als bisher angenommen.

Der Befund ist besonders im Hinblick auf die Studierfähigkeit bzw. die Studienwahl der Maturandinnen und Maturanden bedenklich, obschon die Wahl des Fachbereichs gewöhnlich aufgrund der

eigenen Möglichkeiten und Neigungen erfolgt und sich damit Lücken in bestimmten Fächern nur bedingt auf den Studienerfolg auswirken. «Problematisch wird es nur dann, wenn sich unterschiedliche Testleistungen nach Schwerpunktfächern auf eine unterschiedliche Förderung in den jeweiligen Profilen zurückführen lassen, während gleichzeitig die Jugendlichen davon ausgehen, dass sie unabhängig vom gewählten Profil am Ende der Maturität alle Optionen auf der Universitätsstufe offen hätten.» (SKBF, 2010, S. 138; vgl. ebd., S. 129.)

Der VSG weist in seinem Positionspapier darauf hin, dass die neuen Schwerpunktfächer gegen die Mehrheitsmeinung der Lehrpersonen eingeführt wurden. Er fordert die gleichen Anforderungen in den Grundlagenfächern für alle Schwerpunktfachgruppen sowie ein vergleichbares Niveau in allen Schwerpunktfächern, wobei das der neuen tendenziell angehoben werden müsse (Dreyer, 2009a, S. 9). Auf eine Qualitätssicherung hinsichtlich des Niveaus in den Grundlagenfächern zielt auch der Vorschlag ab, für ausgewählte basale Kompetenzen bzw. Grundstudierkompetenzen Bestehensnormen ohne die Möglichkeit der Kompensation ungenügender Ergebnisse festzulegen (vgl. dazu Kap. 3.2.4).

3.2.3 Unterrichtsinhalte

Bezüglich der Gestaltung des Gymnasiums werden nicht nur strukturelle Aspekte, sondern auch die einzelnen Fächer diskutiert, wobei auch deren Beitrag zur Allgemeinbildung sowie zur Ausbildung von Studierfähigkeit thematisiert wird. Die massgeblichen Regelwerke für den Unterricht an den Gymnasien bilden dabei der Rahmenlehrplan von 1994 sowie das MAR. Beide setzen Leitplanken, innerhalb deren sich die einzelnen Kantone und Schulen bewegen sollten. Trotz grosser Variabilität in der Umsetzung und obwohl der Rahmenlehrplan laut Hungerbühler & Wintgens (2011) im Schulalltag «hinter den lokal gültigen Lehrplänen nur eine anekdotische Rolle» (S. 25) spielt, stellen sie offenbar doch derart wirksame Rahmenvorgaben dar, dass einige Punkte darin immer wieder Anlass zu Diskussionen geben.

Einer davon ist das Verhältnis der sprach- und geisteswissenschaftlichen zu den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern. Den grössten Anteil an der Unterrichtszeit haben mit 30–40% die Sprachen inklusive Erstsprache (MAR, 1995, Art. 11); entsprechend wichtig ist die Leistung in diesen Fächern, denn als grösste Hürde für das Bestehen der Maturität haben sich neben Mathematik die drei Sprachfächer erwiesen, auf die zusammen noch mehr ungenügende Noten entfallen (Ramseier et al., 2005, S. 10).

Hinsichtlich der zu den Grundlagenfächern gehörenden Erstsprache dreht sich die Diskussion vor allem um das Niveau bzw. um die Art und Qualität der Kompetenzen, welche die angehenden Studierenden an der Hochschule benötigen. Befunde aus EVAMAR II und Klagen von Seiten der Dozierenden an Hochschulen weisen auf Schwächen hin, die die Studierfähigkeit beeinträchtigen (Eberle et al., 2008, S. 53, 389). Über einen entsprechenden Handlungsbedarf herrscht weitgehend Konsens, uneinig ist man sich nur über die Wahl der Mittel (vgl. dazu Kap. 3.2.4).

Fokussierung der Gymnasiastinnen auf die Sprachfächer verhindern

In allen Sprachfächern, insbesondere bei der Wahl der Schwerpunktfächer, ist eine geschlechtsspezifische Differenz festzustellen. Laut EVAMAR I konzentrieren sich die Fachinteressen der Schülerinnen stark auf die musischen, sprachlichen und geisteswissenschaftlichen Fächer sowie auf Biologie, während die Schüler eher für die naturwissenschaftlichen Fächer (ohne Biologie) votieren, für Mathematik und Informatik, aber auch für Wirtschaft & Recht und Geschichte (Ramseier et al., 2005, S. 96). Oelkers sieht diese Häufung der Gymnasiastinnen in den sprachlichen Profilen bereits durch die Entwicklung des alten Maturitätstypus D aus zumeist höheren Mädchenschulen vorgezeichnet (2008, S. 68 f.). Dieser Trend habe sich bis dato erhalten und verstärke sich eher noch: «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 bleibt und zwischen Anfang und Ende der Maturitätslehrgänge keine Veränderung erfährt, dann ist ein weiterer Zuwachs bei den neusprachlichen Maturitätsprofilen absehbar.» (Ebd., S. 100.)

Dazu passt die rückblickende Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens durch Studierende: «Wie man nach gängigem Vorurteil erwarten könnte, zeigen die Frauen meist eine bessere Einschätzung ihres Könnens in den sprachlichen Fächern, während die Männer ihr Können in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächern besser einschätzen.» (Notter & Arnold, 2006, S. 28.) Diese Ergebnisse sind jedoch zum Teil auf die Wahl eines entsprechenden Schwerpunktfachs zurückzuführen, in dem sich die Befragten dann entsprechend fachlich stärker fühlten (ebd., S. 29; vgl. Eberle et al., 2008, S. 205–207). Die Wahl des Schwerpunktfachs scheint bereits das Ergebnis eines längeren Sozialisationsprozesses zu sein, in dem sich die geschlechtsrollenstereotypen Selbstbilder durch die Wahl eines bestimmten Profils und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe verstärken (Bieri Buschor, Denzler & Keck, 2008, S. 18). In mehrheitlich von Frauen bzw. von Männern gewählten Schwerpunktfächern ist die Wahl des Studienfachs häufig bereits vorgespurt (ebd.; SKBF, 2010, S. 137).

Die besonders in den Sprachfächern evidente geschlechtsspezifische Wahl der Fachrichtungen, die sich in vielen Fällen bis an die Hochschulen fortsetzt, widerspricht dem gesellschaftlichen Ideal der Gleichverteilung von Begabung und Interessen sowie der Passung von ausgebildeten Personen und dem auf dem Arbeitsmarkt bestehenden Bedarf. Die Favorisierung der Sprachfächer durch die Schülerinnen wäre kein Problem, wenn diese nicht gleichzeitig überproportional an den Gymnasien vertreten wären und wenn es an Schulen und Hochschulen genug Interessentinnen für die MINT-Fächer gäbe. Um die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer für Gymnasiastinnen attraktiver zu gestalten, wird vor allem eine umfassende, frühzeitige Informa-

tion vorgeschlagen (Albisser, 2011, S. 30; Oelkers, 2008, S. 217) sowie das Werben für den mathematisch-technischen Bereich in der Schule durch «eine konsequente Zielorientierung, die Förderung von Anstrengung und Neugier, individuelle Rückmeldungen» (Bieri Buschor et al., 2008, S. 19) und Ähnliches insbesondere bei den weiblichen Jugendlichen.

Die Landessprachen stärken

Die in Artikel 18 des MAR (1995) erwähnte Möglichkeit, eine kantonale geregelte zweisprachige Maturität zu erlangen, hat sich zu einer unerwarteten Erfolgsgeschichte entwickelt. «Innerhalb eines guten Jahrzehnts hat dieser dürre Satz eine bildungspolitische Innovation ins Rollen gebracht, an deren variantenreicher Umsetzung in den Schulalltag – wir sind schliesslich in der föderalistischen Schweiz – unterdessen Tausende von SchülerInnen und Lehrpersonen beteiligt sind. Das schon fast als unhelvetisch zu bezeichnende Tempo, mit dem sich diese Neuerung schweizweit ausgebreitet hat, dürfte unter anderem auch damit zusammenhängen, dass diese weitgehend kostenneutral realisiert werden konnte.» (Elmiger, 2008, S. 5.) Ebenso stetig wie die Nachfrage stieg seither das Angebot an Immersionsunterricht an den Gymnasien sowie die Anzahl der zweisprachigen Maturitätsabschlüsse.

Allerdings verstärkte sich mit zunehmendem Immersionsunterricht eine Tendenz, der die MAR-Regelung gerade entgegenzuwirken suchte: Die Landessprachen erwiesen sich als weit weniger gefragt als das Englische (ebd., S. 7, 26). Damit sind sie – neben den alten Sprachen – die eigentlichen Verlierer im Trend zur Mehrsprachigkeit: «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, das am stärksten abgelehnt wird; umgekehrt ist es Deutsch für Französischsprachige», fasst Oelkers (2008,

S. 101) die Ergebnisse von Ramseier et al. (2005, S. 86–92) zusammen. Wie die Auseinandersetzung um die geplante Streichung des Italienischen als Schwerpunktfach im Kanton St. Gallen zeigt, hat auch die dritte Landessprache um Unterrichtsanteile zu kämpfen (Picononi, 2011, S. 17–22; vgl. SBF, 2012, S. 20). Notter & Arnold (2006) resümieren: «Insgesamt fällt in dieser Untersuchung wieder auf, wie wenig in der Schweiz die Mehrsprachigkeit als Ressource dieses Landes genutzt wird. Es entscheiden sich nur wenige Studierende dazu, in einer anderen Sprachregion zu studieren. Die Sprache ist im Durchschnitt sogar der wichtigste Grund für die Wahl der Universität. Andererseits haben in allen Studienfachbereichen die Fremdsprachenkenntnisse ausser den Englischkenntnissen keine grosse Bedeutung.» (S. 8.)

Um die politisch gewollte Mehrsprachigkeit in den Landessprachen zu stärken, wird eine Anreicherung des bisherigen Immersionsunterrichts um zusätzliche Optionen vorgeschlagen. Diese sollten vor allem Landessprachen in den Vordergrund stellen und eine enge Kooperation mit einer Schule im Zielland bzw. im anderen Landesteil anstreben (vgl. Oelkers, 2008, S. 241 f.). Das empfiehlt sich in jedem Fall, um die produktiven Fähigkeiten des Sprechens und Schreibens in einer solchen «Totalimmersion» besser zu trainieren (Näf, 2009, S. 7). Die Kommission Moderne Sprachen (KMS) schlägt zudem einen «Erasmus helvétique» vor: Ein Programm, in dem sich angehende Fachlehrpersonen während eines Semesteraufenthalts in der Region ihrer zweiten Landessprache auf das immersive Unterrichten vorbereiten können (Dreyer, 2009b, S. 16). Die Sicherung der Studierfähigkeit auch in einer anderen Sprachregion der Schweiz wurde im Entwurf des EDK-Teilprojekts 1 zur Ermittlung der basalen fachlichen Studierkompetenzen ebenfalls berücksichtigt. Neben der Erstsprache, Mathematik, Englisch und den Informatikanwenderkompetenzen schien sie das Bild eines vollumfänglich studierfähigen Maturanden abzurunden. Aus Ressourcengründen musste sich das Projekt jedoch auf die Untersuchung der Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik beschränken.

Die Sprachkompetenzen mit gemeinsamen Standards erfassen

Auch hinsichtlich des Sprachunterrichts sind mögliche Standardisierungen in der Diskussion. So könnte man das durch den Immersionsunterricht erreichte Kompetenzniveau «mit einer standardisierten Aussenzertifizierung» (z.B. Cambridge, Alliance française) erfassen, wie Näf (2009, S. 7) vorschlägt. Jedenfalls solle «mittelfristig [...] eine internationale Anerkennung des Labels ‹zweisprachige Maturität› angestrebt werden, damit dieses – eventuell gekoppelt mit einem internationalen Zertifikat wie TOEFL, TestDaF oder DALF – den prüfungsfreien Zugang zu den Universitäten im Zielsprachengebiet ermöglicht.» (Näf, 2012, S. 15.) Die Plattform Gymnasium (2008, S. 74) empfiehlt, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) als Basis für die Festlegung der Niveaus auf der Sekundarstufe I und II zu verwenden. Erste Erfahrungswerte mit dem Einsatz des GER lassen etwa den Gymnasiallehrer Hans-Peter Hodel an der Kantonschule Obwalden resümieren: «Der GER passt also gut ins Gymnasium.» (Hodel, 2008, S. 14–18.) Die meisten Lehrkräfte und Schulleitungen sehen dies jedoch kritisch. Die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer und namentlich die KMS befürchten eine Vereinheitlichung der Inhalte und betonen den Mehrwert des gymnasialen Unterrichts gegenüber reinen Sprachschulen (vgl. Dreyer, 2009a, S. 8; Joachim, 2010a, S. 26 f.), und die Gymnasialrektorinnen und -rektoren stehen Zentralisierungstendenzen «mit grösster Skepsis» (KSGR, 2008) gegenüber. Beide können sich aber eine Orientierung am GER bzw. eine kantonsübergreifende Koordination vorstellen; über die genauere Ausgestaltung wird bis dato diskutiert (vgl. etwa Jonas-Lambert & Leimer, 2012, S. 31).

Die MINT-Fächer höher gewichten

Wie angetönt, bildet Mathematik neben den Sprachfächern die grösste Hürde für das Bestehen der Maturität (Ramseier et al., 2005, S. 10). Auch unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche das Maturitätszeugnis erlangen, erbringt noch ein relativ hoher Anteil von bis zu

zwei Fünfteln in den schriftlichen Maturaprüfungen nicht die erwarteten Leistungen in den verschiedenen, in die Maturanote einflussenden Komponenten; die Kompensationsregelung ermöglichte 2007 einem mit rund 25% nicht unerheblichen Teil der Maturandinnen und Maturanden so erst die Maturität (Eberle et al., 2008, S. 384–386). Es besteht also ähnlich wie bei der Erstsprache Handlungsbedarf, wobei sich die Empfehlungen und Vorschläge zur Verbesserung der Situation wiederum sehr unterschiedlich gestalten (vgl. dazu Kap. 2.3.4).

Die Situation der sog. MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) stellt sich komplementär zu jener der Sprachfächer dar, sowohl was ihren Anteil am Fächerkanon als auch was das Interesse der Schülerinnen und Schüler betrifft. Sie werden im Zielkatalog des MAR auch nicht explizit erwähnt (vgl. Oelkers, 2008, S. 72). Zwar wurden die naturwissenschaftlichen Fächer durch die Entkopplung von Biologie, Chemie und Physik sowie durch eine entsprechende Erhöhung ihrer Unterrichtszeit in der Teilrevision des MAR deutlich gestärkt, aber mit 25–35% belegen Mathematik und Naturwissenschaften weiterhin den zweiten Platz hinter den Sprachen (MAR, 1995, Art. 11). Dazu kommt, dass sie bei den Schülerinnen, die in der Überzahl sind, deutlich unbeliebter sind als bei den Schülern, was das Übergewicht der Sprachfächer weiter verstärkt (Oelkers, 2008, S. 100; Ramseier et al., 2006, S. 96). Von Seiten der Hochschulen, speziell von der Universität und der ETH Zürich, werden Mängel in den naturwissenschaftlichen Disziplinen, aber auch in Mathematik und Informatik beklagt. Die Projektleitung HSGYM fasst als Fazit aller naturwissenschaftlichen Fächer zusammen, «dass angesichts der verknüpften Unterrichtszeit ausserhalb des naturwissenschaftlichen Profils der Spagat zwischen Vorbereitung auf ein Fachstudium in der entsprechenden Disziplin und dem allgemeinbildenden Auftrag jedes Faches nur noch unter grossen Verrenkungen gelingen kann» (HSGYM, 2008, S. 39).

Die Bedeutung der MINT-Fächer erklärt sich durch die Nachfrage nach entsprechend ausgebildeten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt. Darauf weisen

besonders die OECD (Oelkers, 2008, S. 57 f.) wie auch die Akademien der Wissenschaften Schweiz (2009a) hin: «Auch morgen muss die Schule allen eine gute und breite Bildung ermöglichen. Sie soll zudem eine hinreichende Orientierung über Erfolg versprechende Berufsfelder vermitteln. Das schliesst eine regelmässige Information auf jeder Stufe sowie Anreize ein, um Kenntnisse und Kompetenzen in Mangelberufen zu entwickeln. Heute muss unser Land jährlich etwa 30'000 Kader mit Hochschulabschluss importieren, besonders in den Gesundheitsberufen sowie in Informatik, Ingenieurwesen, Wissenschaft allgemein und den Lehrberufen.» (S. 5.) Beide Organisationen lassen offen, wie genau Erfolg versprechende Konzepte zur Förderung von Fachkräften in diesen Bereichen und auf der Gymnasialstufe aussehen könnten, Konzepte, welche wissenschaftlich fundiert über die Forderung nach höheren Stundenkontingenten oder Aktionstagen hinausgehen würden.

Das Gymnasium für Schüler attraktiver gestalten

Die geschlechtsspezifische Situation gestaltet sich an den Gymnasien entsprechend den Fächergruppen komplementär: Die stärker vertretene Gruppe der Schülerinnen wählt eher die breit angebotenen sprach- und geisteswissenschaftlichen Fächer, während die unterproportional vertretene Gruppe der Schüler sich mehr für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer interessiert. Während die weiblichen Jugendlichen aus einem relativ grossen Fächerspektrum wählen können, stellen bereits Ramseier et al. (2005) bei den männlichen Jugendlichen «generell ungünstige Werte» fest: «Die Interessenabdeckung ist sowohl im gewählten wie auch im optimalen Bildungsprofil markant niedriger.» (S. 92.) Obwohl die Präsidentin der KSGR Gabrielle von Büren-von Moos das Übergewicht der Sprachfächer nur für einen von mehreren Gründen für den relativ geringen Anteil an männlichen Jugendlichen auf dem Gymnasium hält, resümiert auch sie: «Offensichtlich wird das ‹System Schule› den Jungen weniger gerecht als den Mädchen.» (Büren-von Moos, 2007, S. 8.) Das Problem werde

durch eine grössere Gewichtung der naturwissenschaftlichen Fächer aber nicht gelöst (ebd.).

Tatsächlich zielen die meisten Ideen, die das Gymnasium für männliche Jugendliche attraktiver machen wollen, auf einen Ausbau jener Fächer, die von jungen Männern bevorzugt werden. Zumeist geht es um die Erweiterung des Kanons der Schwerpunktfächer. Ramseier et al. (2005) schlagen die Fächer Geschichte, Sport, Geografie und Informatik vor, «die in der Interessenhierarchie der Schüler weit oben stehen» (S. 92, 10; vgl. S. 105). Dreyer (2010a) stellt ebenfalls die Schwerpunktfächer Sport und Informatik zur Diskussion und kann sich Technik als wesentliches Element der Allgemeinbildung vorstellen, das in allen Fächern behandelt wird.

Das Informatik-Angebot ausbauen

Besonders stark divergieren die geschlechtsspezifischen Interessen offenbar beim Fach Informatik (Notter & Arnold, 2006, S. 28; Ramseier et al., 2005, S. 87 f.). Es wurde mit der Teilrevision des MAR in den Kanon der Ergänzungsfächer aufgenommen (MAR, 1995, Art. 9) und ergänzt seitdem die klassischen Naturwissenschaften. Gemäss Eberle et al. (2008, S. 47) gehören Informatikanwenderkompetenzen neben Erstsprache, Mathematik und Englisch zu jenen Fachbereichen, die punkto Vorbildung für die meisten Studienfächer die höchste Bedeutung haben. Dabei sind Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) von der Grundlagenwissenschaft Informatik zu unterscheiden.

De facto wird an den meisten Schulen Informatikanwenderwissen vermittelt (HSGYM, 2008, 112–114; Oelkers, 2008, S. 147), was zwar eine Basis legt für die notwendigen Informatik-Anwendungen in den meisten (Hochschul-)Fächern, aber keine Vorstellung von Informatik als Wissenschaft vermittelt, wie dies in den anderen Naturwissenschaften geschieht. Informatiker wie z.B. Herbert Bruderer von der ETH Zürich betonen den Wissenschaftscharakter der Informatik: «Obwohl die Informatik fast alle Lebensbereiche durchdringt, obwohl die Informatik (weitgehend verborgen) in

zahllosen Geräten und Einrichtungen steckt (eingebettete Systeme) und wie die Mathematik oder die Physik eine Grundlagenwissenschaft ist, werden an der Volks- und der Mittelschule sowie an der Berufsfachschule überwiegend Anwendungskenntnisse beigebracht.» (Bruderer, 2008, S. 39; vgl. Weber, 2011c, S. 6.) Dabei sei die Stellung der Informatik «im Vergleich zu den übrigen MINT-Fächern unverhältnismässig schwach» (Bruderer, 2010, S. 39). Informatik als Grundlagenwissenschaft und ICT sollten sich im Curriculum ergänzen: Auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I könnte ICT vermittelt werden, und die Sekundarstufe II wäre eher geeignet für das Programmieren (Bruderer, 2008, S. 39).

Die für verschiedene Verbände, Stiftungen und Ausbildungsstätten sprechende Organisation ICT Switzerland setzt die Informatik in Analogie zur Mathematik und plädiert für ein Pflichtfach Informatik, welches das Programmieren bereits auf der Primarstufe lehrt (ICT Switzerland, 2011, S. 16). Sie bezeichnet die Informatik gar als «Leitwissenschaft» und fordert den «ihr gebührenden Platz»: «Informatik im Sinne des <Computational Thinking> (algorithmisches Denken) und der Verzahnung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens mit der Vorgehensweise der Entwickler in technischen Disziplinen soll obligatorisch für alle an Mittelschulen unterrichtet werden.» (Ebd.)

Die Kompetenz zu selbstständigem Lernen und Arbeiten besser vermitteln

Über die reine Stoffvermittlung in den Fachbereichen der einzelnen Fächer hinaus sollen am Gymnasium gemäss Rahmenlehrplan von 1994 auch Kompetenzen vermittelt werden, welche über die einzelnen Fächer hinweg einen «erzieherischen Gesamtrahmen» herstellen (EDK, 1994, S. 11). Der Rahmenlehrplan listet fünf Kompetenzbereiche auf, die alle ähnlich umfassend sind wie der erste, der «Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich» (ebd.) beinhaltet. Zwar werden diese breit angelegten Bereiche im Rahmenlehrplan noch mit Beispielen aus einzelnen Fächern versehen, aber die fächerübergreifenden

Ziele «bleiben vage, weil die dabei geforderten Kompetenzen kaum mit den Unterrichtsfächern in Verbindung zu bringen sind» (Oelkers, 2008, S. 84; vgl. ebd., S. 80). Konkreter werden hier Notter & Arnold (2006, S. 31–34), die zu den überfachlichen, für das Studium wichtigen Kompetenzen das kritische Denken, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, das selbstständige Arbeiten, den Umgang mit Belastungen, das Auftreten vor Publikum, Zeitmanagement und anderes zählen. Die von ihnen befragten Studierenden, die das Gymnasium gemäss neuer Maturitätsordnung abgeschlossen hatten, schätzten ihre überfachlichen Fähigkeiten meistens höher ein als die älteren Jahrgänge im alten System. Dies entsprach der pädagogischen Zielsetzung der Maturitätsreform (ebd., S. 7).

Dass diese Ziele aber erst ansatzweise erreicht wurden, belegen die Aussagen von verschiedenen Seiten, die auf ein deutliches Manko bei den für die Studierfähigkeit so wichtigen überfachlichen Kompetenzen verweisen. Zwar werden diese in den unterschiedlichen Studien verschieden gruppiert, aber als eine der wichtigsten Fähigkeiten kristallisiert sich das eigenständige Lernen und Arbeiten heraus. Als Ergebnis der Beratungen der HSGYM-Fachgruppen fassen die Projektleiter zusammen: «Breiten Raum nehmen in den Analyseteilen der Empfehlungen Feststellungen zu den überfachlichen und methodischen Kompetenzen der Studienanfänger/innen ein. Zwar werden den Maturandinnen und Maturanden durchaus gute Sozialkompetenzen, Einsatzbereitschaft und wissenschaftliche Neugier attestiert, zahlreich sind aber auch die Hinweise auf die Notwendigkeit, die für das Studium besonders relevanten überfachlichen Kompetenzen schon an der Mittelschule bewusster, gezielter und umfassender zu fördern.» (HSGYM, 2008, S. 40.) Insbesondere sei mehr Selbstständigkeit in Bezug auf die Planung, Regulierung und Reflexion des eigenen Lernens erforderlich (ebd.). Die in EVAMAR II befragten Dozierenden stufen auf einer siebenstufigen Skala das selbstständige Lernen, die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Arbeiten sowie das selbstständige Arbeiten in dieser Reihenfolge als die wichtigsten überfachlichen Kompetenzen ein.

Bei der Feststellung von Defiziten rangierten das selbstständige Arbeiten und das selbstständige Lernen noch auf den vorderen Plätzen (Eberle et al., 2008, S. 371). Eine weitere Befragung der Maturandinnen und Maturanden ergab, dass auch diese ihre überfachlichen Kompetenzen als sehr unterschiedlich ausgeprägt einschätzten (ebd., S. 172–174).

Auch viele Studierende erfahren punkto Arbeits- und Lernverhalten einen Mangel, der bereits in der Schule hätte behoben werden können und sollen (vgl. Oelkers, 2008, S. 148 f.). In der Selbsteinschätzung der Studierenden sind die Unterschiede je nach absolviertem Schwerpunktfach besonders auffällig: Wer den Schwerpunkt Psychologie, Pädagogik und Philosophie, Bildnerisches Gestalten oder Musik gewählt hatte, lernt gut mit unkonventionellen Methoden wie der Projektarbeit, dem fachübergreifenden Arbeiten oder der Teamarbeit und schätzt seine Lernkompetenz mit eher traditionellen Methoden tiefer ein. Bei den übrigen Schwerpunktfachgruppen ist es gerade umgekehrt (Notter & Arnold, 2006, S. 35).

Angesichts dieses von allen Seiten konstatierten Mangels an entsprechenden Fähigkeiten verwundert der einhellige Ruf nach einer besseren Förderung der überfachlichen Kompetenzen, insbesondere des selbstständigen Lernens und Arbeitens, nicht. Die PGYM (Plattform Gymnasium, 2008) fasst zusammen: «Neben dem hohen fachlichen Niveau kommt dem selbstständigen Lernen und Arbeiten (mit allen Implikationen wie Motivation, Selbstorganisation usw.) sowie den überfachlichen Kompetenzen eine immer grössere Bedeutung zu. Zwar wurden mit der Einführung der Maturaarbeit bereits grössere Fortschritte erzielt, die Selbstständigkeit muss aber im Gymnasium mit geeigneten Lehr- und Lernformen weiter gezielt gefördert und über grössere Zeiträume geübt werden. Dies dient auch der besseren Vorbereitung auf den Kulturwechsel beim Eintritt in die Universität.» (S. 50.) Eine gezielte Förderung und höhere Gewichtung des selbstständigen Lernens an den Gymnasien empfehlen ebenso EVAMAR II (Eberle et al., 2008, S. 19) und Oelkers mit Blick auf die Ergebnisse von EVAMAR I (2008, S. 157, 183).

Wie man solche Kompetenzen am besten entwickelt, wird unterschiedlich beurteilt. Huber et al. (2008, S. 289) stellen sich eine Ausrichtung der Unterrichtsdidaktik in den Fächern auf die Integration von «selbständig Lernen lernen» vor, notwendigerweise ergänzt durch eine entsprechende Aus- und Weiterbildung der Gymnasiallehrkräfte. Auch Dreyer (2009a, S. 9) verortet die Aufgabe, diese Fähigkeiten zu trainieren in den verschiedenen Fächern. Das könne allerdings nicht im Rahmen der normalen Arbeit einer Lehrperson erfolgen, zusätzliche Ressourcen seien vonnöten (ebd.). Ähnlich äussern sich viele in HSGYM mitarbeitende Kerngruppen und Fachkonferenzen. Sie gehen aus von der «breiten Erkenntnis, dass überfachliche Kompetenzen für den Übergang ins Studium von grösster Bedeutung sind und deshalb neben dem Fachwissen unbedingt (noch) mehr Gewicht – und Unterrichtszeit – als bisher erhalten sollten» (HSGYM, 2008, S. 47). Dieses Mehr an Lektionen kann gemäss den verschiedenen Fachvertretern nur gesamtschulisch organisiert werden, indem die Stundentafel entsprechend verändert wird. Konsequenterweise würde das Umsetzen dieser Forderungen aber ein zusätzliches Unterrichtssemester an den Schulen bedeuten (ebd., S. 47 f.).

Am folgenreichsten sind die von Oelkers diskutierten Schritte. Er schlägt – wie bereits EVAMAR I (Ramseier et al., 2005, S. 13) – eine Grundsatzdiskussion über überfachliche Kompetenzen (sowie über den interdisziplinären Unterricht) vor, und er fordert «klare Lernorte und Lerngefässe» (Oelkers, 2008, S. 197). Die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen könne nicht nebenbei geschehen. «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 [...] Wenn etwa die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollen, dann muss dies zur Aufgabe des Fachunterrichts gemacht werden, in der Ausbildung angeboten werden und im didaktischen Know-how der Lehrkräfte verankert sein.» (Ebd., S. 198 f.)

Neue Lehr-Lernformen entwickeln

Es gibt einige wegweisende Beispiele dafür, wie die überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und speziell ihre Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten gefördert werden können. Bereits wurden einige Praxiserfahrungen mit dem selbst organisierten Lernen (SOL) gemacht, das als Folge der Expertise von Oelkers speziell in den Zürcher Mittelschulen 2009–2011 unter Begleitung der Universität Zürich eingeführt wurde (<http://www.ife.uzh.ch/llbm/weiterbildung/SOL.html>; vgl. HSGYM, 2008, S. 17). Noch vor Abschluss der Evaluation SOLEVA wurde das Selbstlern-Konzept von einigen anderen Kantonen bzw. Schulen aufgenommen und je nach örtlichem Bedarf modifiziert umgesetzt.

Der Gewinn von SOL geht laut den beteiligten Lehrkräften über die Lernwirkung bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinaus. Das SOL besticht offenbar gerade auch durch die pädagogisch-didaktische Idee, die es umsetzt oder sogar neu belebt. So resümiert der Prorektor der Kantonsschule Zofingen Dominique Metzler: «Mit SOL werden der Fokus auf diese grundsätzlichen Ziele der gymnasialen Bildung neu gelegt und die Methodik reformiert; darin sind die Innovation und die Chance der Gymnasien zu sehen.» (Metzler, 2012, S. 35.) Ganz ähnlich formuliert es die Projektleiterin der Berner Abteilung Mittelschulen Ursula Käser auf einer Impulstagung zum SOL: «Als Lernziel verstanden, löst das selbst organisierte Lernen einen zentralen Anspruch gymnasialer Bildung ein. Denn fähig zu sein, «sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen» (Kant 1983, S. 53), stellt eine klassische Definition von Mündigkeit dar. Die «Maturität», die ein Jugendlicher am Ende seiner Gymnasialzeit erreicht, ist ein Zertifikat der Autonomie, das ihm die Gesellschaft ausstellt, weil sie glaubt, dass er seinen Bildungsprozess nun selbständig weitertreiben kann.» (Käser, 2011, S. 14.)

Einige Schulen haben ein sog. Selbstlernsemester (SLS) eingeführt, eine Art zeitlich ausgedehntes SOL, bei dem die Schülerinnen und Schüler zu Beginn Arbeitsaufträge und Lernziele erhalten, die sie weitgehend selbstständig, allein oder

in Gruppen erfüllen. Oelkers (2008) merkt über diese innovative Lernform am Gymnasium Zürcher Oberland an: «Das Selbstlernsemester kann in dieser Hinsicht vor allem Ziele des autonomen Lernens 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.» (S. 244.) Auch hier sind die Erfahrungen in der Schulpraxis weitgehend positiv und die gesteckten Ziele erreichbar. So urteilt Denise Martin über das Selbstlernsemester an derselben Kantonsschule: «Aus den Berichten geht hervor, dass das SLS den höchsten Gewinn bei den überfachlichen Kompetenzen erzielt: Das SLS vermag in erheblichem Masse die Ziele des selbst organisierten Lernens bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern, wie sie für das Hochschulstudium verlangt werden.» (Martin, 2008, S. 11 f.)

Solche Versuche und Erfahrungsberichte setzen die geforderte Förderung der Selbstständigkeit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in die konkrete Schulpraxis um und erfahren sowohl von wissenschaftlicher wie von schulpraktischer Seite viel Zuspruch sowie die Empfehlung, die erprobten Praktiken kantonsübergreifend abzustimmen oder gar in das MAR aufzunehmen (Oelkers, 2008, S. 244; vgl. Plattform Gymnasium, 2008, S. 50). Die KSGR warnt jedoch vor einer möglichen technokratischen Engführung oder formal standardisierten Tests zur Evaluation von SOL: «Bei der Umsetzung allenfalls sich ergebender curricularer Reformen ist der Selbstverantwortung der einzelnen Gymnasien in der Gestaltung ihrer Curricula sowie der einzelnen Lehrkräfte in ihrem Unterricht umfassend Rechnung zu tragen. Soll die Förderung selbständigen Lernens in sinnstiftendes und autonomes pädagogisches Handeln der einzelnen Gymnasien und Lehrkräfte münden, muss die Umsetzung in kohärenter

Weise mit den bestehenden Curricula geschehen können.» (KSGR, 7.11.2010.)

Die Maturaarbeit ausbauen und intensiver betreuen

Eine bereits umgesetzte und gut funktionierende Massnahme, um das selbstständige Arbeiten zu fördern, ist die mit dem MAR eingeführte Maturaarbeit. «Ein Glück, dass die Maturitätsarbeit sich gut entwickelt hat ... Sie ist der Angelpunkt für die Stärkung des selbständigen Arbeitens», bemerkt Dreyer (2009c, S. 4) dazu. Damit dient die eigenständige, individuell oder in einer Gruppe zu erstellende Arbeit genau dem Zweck, den sie erfüllen sollte (vgl. Oelkers, 2008, S. 70).

Sogar die in EVAMAR I befragten Schulleitungen, welche die MAR-Reform insgesamt eher kritisch sehen, beurteilen das Element der Maturaarbeit sehr positiv (Ramseier et al., 2005, S. 302). Auch von den Lehrkräften wird die Neuerung aufgrund der Entwicklungsmöglichkeiten, die sie den Schülerinnen und Schülern bietet, begrüsst: «Dans leur grande majorité, les enseignants considèrent que le travail de maturité représente un exercice utile et intéressant.» (Ebd., S. 191.) Die Maturandinnen und Maturanden zeigten sich bei der Befragung in EVAMAR II sehr viel zufriedener mit den schulischen Rahmenbedingungen und speziell der Betreuung ihrer Maturaarbeit als in EVAMAR I, wo sie diese noch bemängelt hatten (Huber et al., 2008, S. 336; vgl. Ramseier, 2005, S. 12). Ausserdem versprechen sich die meisten von ihnen vom Verfassen der als eigenes Projekt verstandenen Arbeit einen Lerneffekt für das Studium und einen Nutzen für die persönliche Entwicklung (Huber et al., 2008, S. 351 f.). Insgesamt wird die Maturaarbeit sowohl von den Beteiligten in den Schulen als auch von den verschiedenen Evaluationen als Hauptgewinn des MAR eingeschätzt (ebd., S. 352; Dreyer, 2009a, S. 9; Oelkers, 2008, S. 206; Ramseier et al., 2005, S. 243 f.).

Dennoch gibt es einige Punkte, die verbessert werden könnten. Seit die Maturaarbeit in der Teilrevision des MAR aufgewertet wurde und nun auch als Maturitätsnote zählt, haben Diskussio-

nen um die Gleichartigkeit der Aufgabenstellung, der Bewertungskriterien, der Betreuungsleistungen und Ähnlichem begonnen. Die für alle Schülerinnen und Schüler auf dem Maturitätszeugnis ausgewiesene Note der Maturaarbeit sollte idealerweise schweizweit vergleichbar sein (vgl. Lehmann & Huber, 2010, S. 9). Um dies zu gewährleisten, wird die Offenlegung von Zielvorgaben, Verfahrensrichtlinien und Bewertungskriterien, also eine grösstmögliche Transparenz hinsichtlich der schulischen Rahmenbedingungen, gefordert (ebd., S. 13). «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.» (Oelkers, 2008, S. 212; vgl. ebd., S. 207)

Ein gutes Betreuungsverhältnis ist einer der Schlüsselfaktoren für eine gelungene Maturaarbeit (Huber et al., 2008, S. 351). Die Bedeutung und der Zeitaufwand, den die Lehrkräfte den Projekten der Schülerinnen und Schüler zukommen lassen, ist also nicht zu unterschätzen. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden wünschen sich daher mehr Zeit für die Betreuung der Arbeit, auch wenn für einen gelungenen interpersonellen Kontakt zwischen den Lehrenden und Lernenden offenbar eher die wahrgenommene Intensität als dessen Dauer oder Frequenz zählt (ebd.; vgl. Oelkers, 2008, S. 212). Auch die Qualifikation der Lehrpersonen sollte überdacht werden, so Lehmann & Huber (2010): «In Bezug auf die Betreuung fällt auf, dass die wenigsten Schulen eine fachlich adäquate Vorbildung der Betreuungspersonen explizit voraussetzen. Eine entsprechende Betreuung ist somit mit den zum jeweiligen Zeitpunkt verfügbaren Ressourcen verbunden und damit zufällig. Wie das wissenschaftliche oder wissenschaftspropädeutische Arbeiten, das einer bestimmen Fach(bereichs)logik folgt, unter diesen Umständen dauerhaft und systematisch gelingen soll, bleibt fraglich.» (S. 13.) Auch gemäss Dreyer (2009a) ist für eine Qualitätssteigerung der gymnasialen Maturaarbeiten eine «systematische Vorbereitung (in einem eigenen Gefäss)

und durch generelle Zweitbeurteilung» (S. 9) möglich.

Interdisziplinär arbeiten

Ein weiteres, mit der Einführung der Maturaarbeit angepeiltes Ziel bestand in der Förderung des interdisziplinären Arbeitens. Die Maturaarbeit bildet quasi die einzige, institutionell vorgesehene Möglichkeit, die überfachlichen Kompetenzen und das interdisziplinäre Arbeiten in der Schulpraxis in einem konkreten Projekt umzusetzen. Das zweite Teilprojekt von EVAMAR I widmete sich speziell der Evaluation dieser drei Elemente (Ramseier et al., 2005, S. 11), die konzeptionell eng zusammenhängen (vgl. ebd., S. 161 f.).

Ähnlich positiv wie die Förderung der überfachlichen Kompetenzen schätzen die meisten der befragten Lehrpersonen auch das interdisziplinäre Arbeiten ein – auch wenn das Urteil offenbar stark vom Unterrichtsfach abhängt: «L'interdisciplinarité est un concept auquel les enseignants sont très largement favorables. Toutefois, cette tendance est plus marquée chez les femmes. Par contre, les enseignants du domaine «mathématiques, informatique et sciences expérimentales» sont généralement moins enthousiastes que leurs collègues.» (Ebd., S. 216; vgl. ebd., S. 12.) Die meisten Lehrpersonen sind überzeugt, dass das interdisziplinäre Arbeiten das Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Wissensgebieten verbessert sowie die Motivation und das Engagement der Schülerinnen und Schüler erhöht (ebd., S. 217, 12). Und die befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wünschen sich in der Tat mehr Interdisziplinarität: «Les élèves, dans leur majorité, souhaitent un maintien du recours aux différentes pratiques interdisciplinaires citées.» (Ebd., S. 217, 13.)

Dieser positiven Einschätzung der Qualität interdisziplinären Arbeitens steht die noch wenig ausgebaute Quantität gegenüber. Zwar hat die Maturitätsreform, und insbesondere die Maturaarbeit, an mehr als der Hälfte aller Schulen zu Formen interdisziplinärer Zusammenarbeit ge-

führt (ebd., S. 306), aber nur knapp ein Viertel der Maturaarbeiten sind tatsächlich interdisziplinär angelegt; dieses Potenzial wird noch viel zu wenig ausgeschöpft (ebd., S. 191; vgl. Huber et al., 2008, S. 279). Die Probleme liegen hier ähnlich wie bei den überfachlichen Kompetenzen: Die Lehrkräfte benötigen mehr Zeit und mehr Fortbildungen, um interdisziplinäre Unterrichtsformen zu etablieren (vgl. Oelkers, 2008, S. 117; Ramseier et al., 2005, S. 15, 234). Gemäss Oelkers (2008) hat die MAR-Revision hier «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. Es 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.» (S. 113.) Entsprechend seien – wie zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen – zusätzliche Mittel, eigene didaktische Formate und Kontrollmöglichkeiten notwendig (ebd., S. 198). Abgesehen von der wünschbaren Mehrung der zur Verfügung stehenden Ressourcen wird von Seiten des VSG und von HSGYM für mehr praktische Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Lehrenden unterschiedlicher Fächer votiert (Dreyer, 2009a, S. 9 f., HSGYM, 2008, S. 48 f.).

3.2.4 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Die Diskussion um Bildungsstandards hat seit einigen Jahren auch die Schweizer Gymnasien erfasst. Dabei bleibt durchaus unklar und mehrdeutig, was unter «Bildungsstandards» verstanden wird bzw. mit welchem Kompetenzbegriff man operiert. Häufig beziehen sich jene, die sich äussern, auf Klieme et al. (2007), Weinert (2001)

oder auf in der Schweiz bereits eingeführte oder in Diskussion stehende Konzepte der Vereinheitlichung wie HarmoS oder GER. In vielen Fällen aber bleibt die inhaltliche Füllung des Terminus offen. Das ist insofern konsequent, als eine Definition und nähere Bestimmung von «Bildungsstandards» erst Teil der Entwicklungs- und Konzeptionsarbeit sein kann, die vor der Aufstellung solcher Standards zu leisten ist (vgl. Dubs, 2008, S. 7; sowie das Resümee von Zingg, 2008, S. 36). Es trägt aber nicht zur Transparenz dessen bei, worüber man eigentlich spricht, wenn man über Bildungsstandards diskutiert, insbesondere wenn man darüber streitet. Hier scheint jeder der an der öffentlichen Diskussion Beteiligten sein eigenes Verständnis zu haben.

Diese Vielstimmigkeit und Vieldeutigkeit auf der terminologischen Ebene thematisiert etwa Dubs (2008), wenn er von einer «grossen Verwirrung um Konzepte und Begriffe» (S. 6) spricht. Die Akademien der Wissenschaften Schweiz (2009a) nehmen einmal mehr eine internationale Perspektive ein und stellen fest, dass sich «weltweit schul- und hochschuldidaktisch auf der primären, sekundären und tertiären Stufe der formellen Bildung eine Verschiebung von einer Kognitions- auf eine Kompetenzorientierung» (S. 8) ereignet, weil es in einer vernetzten Welt zunehmend um das Einüben von Kompetenzen und das Verstehen von Zusammenhängen gehe, weniger um Fachwissen oder Wissensinhalte. In Bezug auf die nationale Ebene hingegen macht Oelkers (2008, S. 73 f., 163 f.) auf den geringen Verbreitungsgrad des Kompetenzbegriffs in der Schweiz aufmerksam: Die Bildungsziele des MAR sind nicht in Standards und Kompetenzen beschrieben, und die Zürcher Gymnasien übernehmen in ihren Lehrplänen die im Rahmenlehrplan zugrunde gelegten Kompetenzbereiche nicht und sprechen ohnehin nie von (fachlichen oder überfachlichen) «Kompetenzen», wenn es um Bildungsziele geht.

Trotz dieser terminologischen Unschärfen erweisen sich die an vielen Stellen diskutierten und auf einigen Stufen und in anderen Ländern bereits eingeführten Bildungsstandards doch als so präsent im öffentlichen Diskurs, dass ihre Einführung auch in den Schweizer Gymnasien manchen

als unumgänglich erscheint. Die Argumentation für oder wider Bildungsstandards an Gymnasien findet häufig mit der Zielperspektive Studierfähigkeit bzw. Übergang an die Hochschule statt. Sehr deutlich stellt die EDK-Präsidentin Isabelle Chassot diesen Zusammenhang in einem Referat her: «Mesdames et Messieurs, la déconsidération la plus grave, qui puisse être faite au gymnase, serait d'instituer des examens d'entrée dans les hautes écoles. Si le certificat de maturité doit rester le ticket unique permettant l'entrée dans toutes les études supérieures, il y a lieu de fournir une assurance qualité sur le niveau d'atteinte des objectifs de la maturité.» (Chassot, 2009, S. 10.) Auch die Gymnasialrektorinnen und -rektoren bemerken, ein immer lauter werdender «Ruf nach Vergleichbarkeit und Verlässlichkeit der gymnasialen Maturität und damit einer Harmonisierung der Gymnasien» (KSGR, 16.11.2011) sei nicht zu überhören, während Vertreter des VSG eher von einer «in der Schweiz relativ jungen Mode» sprechen (Dreyer, 2009a, S. 7). VSG-Vertreterin Karin Joachim stellt lakonisch fest: «Da die Standardisierungsdiskussion in ganz Europa am Laufen ist, kommen wir wohl auch in der Schweiz nicht um die Bildungsstandards herum.» (Joachim, 2010b, S. 25.)

Für die Einführung von Bildungsstandards spricht neben dem Zeitgeist eine im föderalistischen System der Schweiz – mit seinen relativ autonomen Gymnasien – vermisste Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Leistungsbewertung. «Bei der Einführung von Standards geht es nicht nur um die Qualitätssicherung eines Bildungssystems und dessen Output-Steuerung, sondern auch um gesellschaftspolitisch untermauerte Ansprüche wie zum Beispiel die Forderung nach Chancengleichheit und Gerechtigkeit im weitesten Sinn.» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 59.) Die Befunde zur unterschiedlichen Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden seien sicher noch durch weitere Forschungen zu untermauern und breit zu diskutieren, aber nach dem Stand der Dinge «müsste man Bildungsstandards und Kompetenzniveaus am Ende der gymnasialen Ausbildung das Wort reden» (ebd., S. 72). Um kostspielige und aufwändige Lösungen zu vermeiden, schlägt PGYM

die Entwicklung gemeinsamer Prüfungen vor, «um einen Beitrag zu mehr Verbindlichkeit und damit auch mehr Verlässlichkeit bezüglich der Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler» (ebd.) zu leisten. Ähnlich ideelle Ziele nennt die EDK-Präsidentin als Fluchtpunkt ihrer Argumentation: «Ich weiss, dass man gerne sagen wird, wer die Vergleichbarkeit fordere, gehöre zu denen, welche die Freiheiten der Schulen und Lehrpersonen beschneiden wollen. Es besteht aber kein Grund, meine Worte als Angriff auf den Bildungsauftrag des Gymnasiums zu deuten. Die öffentlichen Schulen sollen selbstverständlich frei bleiben, das heisst frei von versuchter Einflussnahme verschiedenster Interessengruppen. Aber die Öffentlichkeit hat ein durchaus legitimes Interesse an der Steuerung und an der Transparenz ihrer Schulen. Die Lehrpersonen sollen frei sein in dem von ihnen praktizierten Unterricht. Aber die Schulen sollen gleich sein in ihren Zielen – denn ihre Abschlüsse sind als schweizerische Matur anerkannt. Und dazu gehört, dass diese Ziele vergleichbar werden. Dazu muss man zwischendurch die Ziele justieren, zum Teil neue benennen, und man muss Instrumente haben, die Zielerreichung zu vergleichen.» (Chassot, 2010, S. 9.)

Neben der Möglichkeit der Vergleichbarkeit und Steuerung, welche die EDK darlegt (vgl. auch Chassot, 2010, S. 7), werden in der Diskussion um Bildungsstandards auch deren Chancen für eine qualitative Verbesserung des Curriculums, des Unterrichts oder der Evaluation angesprochen. So versucht Dubs (2008) der Debatte eine neue Richtung zu geben: «Leider konzentriert sich die Diskussion über Bildungsstandards vielerorts zu stark auf einzelne, vorwiegend formale Aspekte. Damit sich die Schwächen der Curriculumforschung und der Lernzielbewegung nicht wiederholen, sollte das Konzept der Bildungsstandards in einen grösseren Entwicklungs- und Schulzusammenhang gebracht werden[...]» (S. 9.) Dazu müsste vorgängig mit der Weiterbildung der Lehrpersonen begonnen werden und es bedürfte der Klärung bisher noch umstrittener Rahmenbedingungen (ebd., S. 9 f.). Von Seiten der Lehrkräfte wird das qualitätssteigernde Potenzial der Standards eher bezweifelt: «Die Promotoren von

Standards werden nicht müde zu betonen, dass es nicht um Standardisierung der Schule, sondern um Qualitätssteigerung durch Schulentwicklung gehe. Teilweise sind die Erwartungen geradezu euphorisch [...] Hier möchte der Schulpraktiker mit Friedrich Schiller rufen: «Die Unschuld hat im Himmel einen Freund.»» (Dreyer, 2007, S. 13).

Den Bedenken der Lehrenden und Leitenden an den Gymnasien Rechnung tragen

Überhaupt sind es die Gymnasiallehrkräfte und die Rektorinnen und Rektoren der Gymnasien, denen bei der Einführung der Bildungsstandards einerseits eine Schlüsselrolle zukommt, die aber auf der anderen Seite auch sehr skeptisch sind, eben weil mit einer solchen Neuerung ihre eigene Arbeit direkt beeinflusst würde. Eberle (2011, S. 7 f.) zählt die Bedenken und Missverständnisse auf, die im Zusammenhang mit den Bildungsstandards am häufigsten genannt werden:

1. Der Verlust der an Schweizer Gymnasien praktizierten Autonomie und Lehrfreiheit, die auf die Professionalität der Lehrpersonen baut;
2. die mögliche Einführung einer Zentralmatura, die u.a. zu einer eingeschränkten Wahrnehmung der individuellen Interessen der Lernenden und zu einem negativen «Teaching to the Test» führt;
3. die Reduktion der Unterrichtsinhalte auf messbares Wissen und Können und damit die Senkung des Unterrichtsniveaus;
4. ein Missverständnis bezüglich des Kompetenzbegriffs, wonach damit eine Vernachlässigung des Erwerbs von Fachwissen einhergeht.

Die PGYM listet einen ähnlichen Katalog auf und betont, es handele sich um Bedenken eher fachlicher als gewerkschaftlicher Natur: Neben der Einschränkung der Lehrfreiheit würden u.a. ein «reduktionistisches Bildungsverständnis, «Teaching to the test», Fokussierung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, «Konfektion statt Exzellenz» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 55) befürchtet.

Der für die Lehrpersonen wichtigste Punkt in dieser Liste ist die Lehrfreiheit. Laut Dreyer stellt sie das attraktivste Element ihres Berufs dar, weshalb durch Bildungsstandards eine Abwertung der Arbeitsstelle aufgrund einer Einschränkung des Gestaltungsspielraums droht (Dreyer, 2009a, S. 7; vgl. Dreyer, 2010a, Folie 8). Die PGYM fasst zusammen: «Gymnasiallehrpersonen sehen mit der Einführung der Bildungsstandards eine Einschränkung der Lehrfreiheit, sei dies in Bezug auf die Unterrichtsinhalte oder auch auf die Unterrichtsmethoden. Die Befürchtung, Individualität gegen Uniformität einzutauschen, trifft die stark verwurzelte Lehrfreiheit der Lehrpersonen, die zu einem wichtigen Teil die Attraktivität des Lehrberufs und die Besonderheit des schweizerischen Gymnasiums ausmacht, im Kern und wird aus dieser Perspektive als Misstrauensvotum empfunden.» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 59.) Noch drastischer formuliert es der Bieler Gymnasiallehrer Michael Harnischberg: «Ihre wirkliche Funktion [von Leistungsstandards] ergibt sich aus dem Mechanismus selber: Er besteht im Kern darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Lehrpläne und ihre Unterrichtsinhalte weniger selber bestimmen, weil ein Teil der Entscheidungen an die Bildungsbürokratie und die Testindustrie übertragen wird, die dafür im Gegenzug das Prestige und die Autorität der Lehrkräfte untergräbt. Das Resultat ist voraussehbar: Der Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer wird von allen Seiten her zunehmen. Das Ziel einer solchen Politik ist nicht Qualitätsverbesserung, sondern Kontrolle und Entmündigung – mit dem Hintergedanken der Neuverteilung (und Einsparung) der finanziellen Ressourcen.» (Harnischberg, 2007, S. 7 f.; vgl. Herzog, 2008, S. 6.)

Einen fast ebenso wichtigen Punkt stellen die generellen Bedenken gegen eine output-orientierte Steuerung dar, die gemäss Befürchtungen die Unterrichtsinhalte auf das direkt messbare Wissen und Können reduzieren würde. «Bildung ist mehr als ein Test je messen kann» (LCH, 2011, S. 23), stellt die Geschäftsleitung des LCH mit Blick auf den Lehrplan 21 kategorisch fest. Und die PGYM verortet eine der Ursachen für Forderungen nach Leistungsnachweisen des Gymnasiums in einem «stark utilitaristisch geprägten Umfeld»

(Plattform Gymnasium, 2008, S. 27). «Obwohl heute noch eine Inputsteuerung der Gymnasien überwiegt, gibt es Bestrebungen, die Gymnasien künftig weitgehend über den Output zu steuern. Eine solche Steuerung alleine dürfte allerdings zu kurz greifen, da sie von der Definition erwarteter Ergebnisse ausgeht. Pädagogische Prozesse lassen sich aber weder direkt steuern noch konkret messen» (ebd., S. 29). Im Gegenteil: Es sei zu befürchten, dass gerade die spezifischen Leistungen des Gymnasiums zu wenig wahrgenommen würden (ebd., S. 27). Diese resultieren aus den Bildungszielen des Gymnasiums, deren Erreichen sich kaum nachweisen lässt, wie Dreyer (2009a) betont: «Das Gymnasium hält das Ideal hoch, seine Schülerinnen und Schüler für die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft vorzubereiten. Dies bleibt das Ziel der langfristig angelegten Allgemeinbildung, auch wenn es sich nicht standardisieren und empirisch testen lässt. [...] Eigenschaften wie intellektuelle Neugierde, Ausdauer, Frustrationstoleranz und die Fähigkeit, selbständig Lücken füllen zu können, sind weitere Grundlagen des Studienerfolgs, entziehen sich aber einer objektivierbaren Kontrolle.» (S. 1; vgl. ebd., S. 2.) Im gleichen Zusammenhang warnen Lehrkräfte und Leitende an Schulen vor einem aus der Leistungsmessung resultierendem «teaching to the test» (ebd., S. 7; vgl. Dubs, 2008, S. 14 f.; Herzog, 2008, S. 7) und die KSGR schreibt, Rankings und Ratings seien «keine tauglichen Steuerungsmittel»: «Rankings und Ratings können je nach Kontext wertvoll sein. Im Hinblick auf den umfassenden Bildungsauftrag der Gymnasien decken sie jedoch immer nur Teilaspekte ab und geben kaum Auskunft darüber, ob ein Gymnasium in jeder Hinsicht ‹gut› oder ‹schlecht› ist. Die Zahlengläubigkeit in den Medien und der Öffentlichkeit führt jedoch dazu, solche Rangierungen im Sinne eines absoluten Massstabes zu interpretieren, obwohl nur ein Teilaspekt untersucht worden ist. Sie beruhen auf einer Sichtweise, wonach alles messbar sei, was gerade für den umfassenden Bildungsauftrag der Gymnasien nicht zutrifft.» (KSGR, 2010, S. 11.)

Sich nicht in Richtung einer Zentralmatura aufmachen

Auf grosse Bedenken und mehrheitlich auf Ablehnung stösst auch die Idee einer vereinheitlichten oder gar zentralen Matura, wie sie in den letzten Jahren in mehreren deutschen Bundesländern eingeführt wurde. Befürchtungen hinsichtlich einer Zentralmatura werden zum einen durch diese internationalen Entwicklungen in Richtung Standardisierung genährt und zum anderen durch die Ergebnisse von Eberle et al. (2008) und Huber et al. (2008) im Rahmen der Studie EVAMAR II, welche sehr unterschiedliche Maturaprüfungen und Maturaarbeiten in den diversen Kantonen und Schulen fanden. «Die schriftlichen Schweizer Maturaprüfungen in Erstsprache zeigten sich in ausserordentlicher Breite und Vielfalt: Es scheint, als ob jede Schule und jeder Kanton, ja jede Lehrperson, eigene Vorstellungen darüber hat, wie eine schriftliche Maturaprüfung auszugestaltet ist und unter welchen Bedingungen die sog. ‹Hochschulreife› überprüft werden soll.» (Eberle et al., 2008, S. 248; vgl. ebd., S. 22.) Ähnliches gilt für die Prüfungen in Mathematik (ebd., S. 261). Problematisch für das Erreichen der Maturität als einer Berechtigung, die alle Schülerinnen und Schülern unter gleichen Voraussetzungen erwerben können sollten, sind gleiche Benotungen, die aus unterschiedlichen Leistungen resultieren. So zeigten die im Rahmen von EVAMAR II durchgeführten Leistungstests beträchtliche Unterschiede zwischen Einzelpersonen und zwischen ganzen Klassen, die grösser ausfielen als die Unterschiede bei den effektiv erteilten Maturanoten (ebd., S. 176). Ausserdem gab es eine hohe Rate an ungenügenden Ergebnissen in den schriftlichen Maturaprüfungen in Erstsprache und Mathematik, die oftmals durch die Note der mündlichen Prüfungen und die Erfahrungsnoten aufge bessert wurden oder für das Bestehen der Maturität kompensiert werden mussten (ebd., S. 15 f., 221).

Dieser Befund erhält zusätzliches Gewicht durch die Resultate des Teilprojekts, welches sich den Maturaarbeiten widmete. Zwar kommen Huber et al. (2008, S. 350–352) zu einem insgesamt positiven Befund, sie weisen aber auch deutlich auf

die Problematik fehlender nationaler oder kantonaler Vorgaben für den Ausarbeitungs- und Bewertungsprozess der Maturaarbeiten hin. «Bei der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen führt dies zu einem nicht unerheblichen Ermessensspielraum für die Gymnasien und für die betreuenden Lehrpersonen, dessen Nutzung zu grossen Differenzen bei den Maturaarbeiten als Produkt eines veranstalteten Lernprozesses führen kann.» (Ebd., S. 316.)

Somit besteht nicht nur ein Problem hinsichtlich der interkantonalen und interschulischen Vergleichbarkeit der Leistungen und Noten, vielmehr könnte auch die Aussagekraft des Maturazeugnisses für die Schülerinnen und Schüler ein Problem darstellen: «Das Maturitätszeugnis und die Maturanote sowie weitere Leistungsnoten sind für die Schülerinnen und Schüler die einzigen quantitativen Feedbacks, die scheinbar einen Vergleich ermöglichen. Wenn aber Noten einerseits als ungenau gelten und unter leistungsunabhängigen, systematischen Abweichungen leiden, diese aber andererseits die einzigen Informationskriterien über Fachleistungen sind, so geschieht die Studienwahl auf einer verzerrten, vom Schwerpunkt abhängigen Leistungsgrundlage.» (SKBF, 2010, S. 129.)

In EVAMAR II wird aufgrund der Ergebnisse die Empfehlung ausgesprochen, es sei «zu überlegen, wie eine vermehrte Standardorientierung gesichert werden kann. Dabei ist von zentralen Maturaprüfungen eher abzuraten, weil diese ihrerseits mit vielen problematischen Aspekten behaftet sind.» (Eberle et al., 2008, S. 20, 389 f.) Der VSG kann sich den meisten Empfehlungen der Studie anschliessen, «lehnt jedoch eine generelle Standardisierung der Maturaprüfung strikt ab» (VSG, 2009b, S. 18). Dies aus verschiedenen Gründen: «Es ist nachgewiesen, dass zentrale Maturitätsprüfung (sic!) zwar zu grösserer Einheitlichkeit, aber nicht zwingend zu besserer Qualität führen. Für die VSG überwiegen die Nachteile.» (Dreyer, 2009a, S. 8.) Die KSGR kann sich punkto zentraler, qualitativer Steuerung und Harmonisierung allenfalls Folgendes vorstellen: «eine gewisse Verfahrensstandardisierung bei der Durchführung von Maturitätsprüfungen und – sowie noch nicht

vorhanden – die Einführung von Maturitäts-Expertenkommissionen, welche die Maturitätsprüfung vorgängig begutachten» (KSGR, 2010, S. 11).

Das Bild des Gymnasiums diskutieren

Insbesondere bei den Aussagen zu den Bildungsstandards und zur Zentralmatura wird deutlich, dass es nicht nur um die aktuell diskutierten Instrumente oder Neuerungen geht, sondern dass diese vielmehr als Symbole und Manifestationen für eine bestimmte Vorstellung vom Gymnasium stehen. Neben der Auseinandersetzung um die Einführung von Kompetenzbegriffen, Bildungsstandards und Leistungsmessung an den Gymnasien läuft eine zweite Diskussion, die sich um die Aufgabe und Funktion des Gymnasiums an sich dreht. Man könnte von einem «ideologischen Überbau» sprechen, denn hier wird darüber gestritten, welche Aufgaben und Funktionen das Gymnasium im Bildungssystem und in der Gesellschaft der Schweiz hat bzw. haben sollte. Auf dieser Ebene des Diskurses wird über den Bildungsbegriff und über die Ökonomisierung von Bildung und Gesellschaft im Allgemeinen gesprochen sowie über eine wünschenswerte oder abzulehnende Anpassung des Gymnasiums an den Wandel der Zeit.

Auf der einen Seite stehen die Verfechter der zweckfreien Bildung, die in erster Linie der persönlichen Entfaltung des Individuums dienen soll und von ökonomischen Interessen möglichst freizuhalten ist. Das betonen vor allem die direkt in den Bildungsprozess Involvierten, d.h. die Lehrkräfte an den Gymnasien und die Schulleitungen. Die KSGR nimmt die Veränderung der Schweizerischen Bildungslandschaft zum Anlass, um in ihren «Postulaten für das Gymnasium» Grundsätzliches wie den Bildungsbegriff zu klären. Bildung ist laut KSGR (1997) unter anderem «ein Prozess der persönlichen Entwicklung» und sie «besteht im Erwerb und der Umsetzung von Kenntnissen, in der Aneignung von Fertigkeiten und im Erkennen und Entwickeln von Werthaltungen». Bildung «erfordert Zeit und Musse» und «lässt sich nicht nach rein ökonomischen Kriterien der Produktivität beurteilen» (ebd.). Die KSGR macht deutlich,

dass «Bildung kurzfristig nicht nur ziel- und nutzorientiert ist und sich damit nicht unmittelbar in ökonomischen Dimensionen beurteilen lässt» (ebd.; vgl. KSGR, 2010, S. 10; sowie KSGR, 1997; vgl. auch Plattform Gymnasium, 2008, S. 26).

Auch viele Lehrkräfte wenden sich gegen eine Fassung des Unterrichts und der Leistungen in rein ökonomische Prinzipien. So befindet Dreyer (2009d): «Formalistische Regelwerke, ob sie nun Standards oder ISO 9001 heissen, mögen gut sein für Schraubenherstellung oder Containertransporte, nicht aber für die Hinführung Jugendlicher zu verantwortungsvollen Aufgaben.» (S. 24; vgl. Dreyer 2010b, S. 18.) Eine Resolution der Delegiertenversammlung des LCH (18.6.2011) formuliert ähnlich direkt: «Der modischen Wettbewerbsrhetorik ist eine klare Absage zu erteilen. Die Benchmarking-Analogien aus der Privatwirtschaft sind aus verschiedenen Gründen nicht auf ein öffentliches Pflichtschulwesen übertragbar. Länder mit extremer Wettbewerbskultur (Schulrankings, Benchmarkings und Schulaudits) sind damit nicht erfolgreich, weil die Schulen solche untauglichen Ansätze rasch unterlaufen und gezwungen sind, ihre Energie in die «Kulissenmalerei» statt in die Qualität der Auftragserfüllung zu investieren.» (Ebd.) Damit ist ein weiterer kritischer Aspekt angetönt: Die internationale Vergleichung des Schweizer Schulwesens bzw. dessen Angleichung an andere Länder, die zwar zum Teil schon Erfahrungen mit Instrumenten wie Bildungsstandards haben, die hier jedoch nicht immer zu positiven Erkenntnissen gelangen: «Grundsätzlich muss man sich fragen, was es zu bedeuten hat, dass sich die EDK am Modell der USA ausrichtet, eines Landes, das in den PISA-Studien im Schlussfeld rangiert.» (Harnischberg, 2007, S. 6.) Auch in weiteren pädagogischen Kreisen werden die zunehmenden Analogien zwischen Schul- und Wirtschaftsbetrieb, die Konstruktion eines international tauglichen Kompetenzbegriffs, die offenbar schleichend vor sich gehende Abkehr von einem humanistischen Bildungsbegriff und das Umsichgreifen von Standardisierungsansprüchen kritisch diskutiert (vgl. Kissling & Klein, 2010, S. 12–17 sowie die Replik von Hodel, 2011, S. 12 f.; siehe auch Pulver, 2012, S. 9 sowie Thurnherr, 2010, S. 14–16).

Während die KSGR konstatiert, dass «die Abgrenzung notwendiger Anpassungen von kommenden und gehenden Moden unverzichtbar ist für Schulen, welche nicht nur Wissen, sondern auch Grundlagen zur persönlichen Bildung vermitteln wollen» (KSGR, 2010, S. 10), gibt es andere Stimmen, welche ebendies als unumgänglich betrachten oder sogar fordern: eine Anpassung des Gymnasiums an den Wandel der Zeit. Die Position der PGYM ist hier vorsichtig reformistisch; das Gymnasium sei nicht mehr (alleiniger) Ort von Elitebildung und seine Wahrnehmung in der Öffentlichkeit habe sich verändert (Plattform Gymnasium, 2008, S. 25), weiterer Wandel sei denkbar und wahrscheinlich: «Nach Meinung von PGYM soll sich das Gymnasium auf der Grundlage von wissenschaftlichen Evaluationen wie EVAMAR I und EVAMAR II sowie weiteren Studien an die veränderten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anpassen, wobei das Bildungsziel der Studierfähigkeit und der Hochschulreife im Zentrum stehen soll.» (Ebd., S. 73.) Zuvor sollten aber noch diverse Studien durchgeführt werden, etwa zur Maturitätsquote oder den Anforderungen der einzelnen Schwerpunktfächergruppen, und es müssten die Veränderungen auf der Volksschulstufe, im Berufsbildungswesen und im Hochschulbereich in die Überlegungen einbezogen werden (ebd.). Das Gymnasium – und besonders sein bildungspolitisches Umfeld – befindet sich also in einem Veränderungsprozess, der eben erst begonnen hat. Auch die Akademien der Wissenschaften Schweiz betrachten die von ihnen geforderte Anpassung des Gymnasiums an veränderte bildungspolitische Bedingungen als in Teilen schon vollzogen, wie einer der Verfasser des Weissbuchs darlegt: «Auch die Gymnasien haben auf soziale Veränderungen mit Anpassungen ihrer Programme geantwortet: Ein relativ buntes Lernangebot für individuelle Präferenzen, Lerninteressen und aktuelle Lernerwartungen hat den alten Bildungskanon abgelöst und ein lernerorientiertes Lehren hat alte Vermittlungsstile – in weiten Bereichen zumindest – ersetzt. Aber die Gymnasien tun sich wie die Universitäten schwer mit dem Abschied von alten Idealen, heissen sie nun «Humboldt» oder «humanistischer Bildungskanon.»» (Künzli, 2010, S. 35.) Hier werden die Reformen bereits

wieder deutlicher in Beziehung zum ideellen Überbau gesetzt.

In diesem Sinne formuliert Dreyer in einem Positionspapier des VSG die grundsätzliche Offenheit Reformen gegenüber, die auf wissenschaftlicher Basis und unter Mitwirkung aller Beteiligten erarbeitet wurden; er möchte aber ein Set an Werten gewahrt wissen: «Konkret müssen alle Reformen, die allenfalls beschlossen werden, so sein, dass sie: – den gemeinsamen Kern und die Studierfähigkeit stärken, – die Selbstverantwortung und die Fähigkeit zum selbständigen Lernen systematisch fördern. Dazu gehört die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Studienwahl, – die Genderproblematik besser beachten und sie tendenziell entschärfen, – den Austausch zwischen den Sprachregionen fördern, – besondere akademische Leistungen anregen und honorieren» (Dreyer 2009a, S. 9).

Alternativen zu Bildungsstandards entwickeln

Die Verschiedenheit der Positionen bei gleicher Problemausgangslage führt naturgemäss zu unterschiedlichen Vorstellungen darüber, wie die Aufgabe zu lösen sei. Sichtet man die zur Diskussion gestellten Vorschläge, so kann man sie unter drei Schlagworten zusammenfassen: Transparenz, Austausch zwischen Lehrpersonen, um so eine grössere Harmonisierung zu erreichen, sowie interne Evaluation. Für mehr Transparenz bei den Leistungsanforderungen und -bewertungen plädiert vor allem der VSG (Dreyer, 2009a, S. 7 f.; Dreyer, 2010b, S. 23). Konkret könnte dies durch die Publikation geeigneter Tests für Vergleichsarbeiten geschehen sowie durch die Veröffentlichung des organisatorischen Rahmens, der Aufgabenstellungen und Bewertungen von Maturitätsprüfungen auf dem Internet für Lehrpersonen (Dreyer, 2009a, S. 7 f.). Einen Schritt weiter geht der Co-Präsident des Vereins «Forum Bildung» Ernst Buschor, der sich auch die Publikation der Erfolgsquoten ehemaliger Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Gymnasiums nach dem ersten Studienjahr oder eine Bewertung des Gymnasialunterrichts durch Ehemalige vorstellen

kann. Dies müsse immer schulbezogen erfolgen und dürfe nicht zu Rankings führen, solle aber einen Wettbewerb unter den Gymnasien entfachen (Buschor, 2009, S. 34).

Das Internet bietet Lehrpersonen oder Schulen auch die Möglichkeit, sich gegenseitig auszutauschen. Oelkers (2008) verweist auf die Option, Lehrpläne und Bildungsstandards als Kommunikationsprobleme zu fassen, die in der Papierversion wenig wirksam seien: «Vorstellbar sind aber netzgestützte Kommunikationen, die Fachschaften organisieren und die schulintern wie schulübergreifend angeboten werden. 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 so schnell neuen Situationen anpassen und könnten je in der neuesten Version zugänglich sein. Vermutlich ist das ein Weg, die Verbindlichkeit zu erhöhen, ohne dass neue Vorschriften erlassen werden 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.» (S. 179 f.) Hilfreich wäre hierbei auch der Dialog an der Schnittstelle, d.h. zwischen Gymnasiallehrkräften und Hochschuldozierenden. Gemäss KSGR könnten die Ziele des Gymnasiums wirkungsvoller erreicht werden, wenn die notwendigen finanziellen Mittel für Lernzieloperationalisierungen oder die outputorientierte Standardisierung «an der Basis in den Schulen und für den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden an den Universitäten und an den Gymnasien eingesetzt» würden (KSGR, 18.11.2009; vgl. auch KGU, 2009, S. 25; Oelkers in HSGYM, 2008, S. 54; sowie VSG, 2009a, S. 10).

Auch die PGYM regt eine grössere Harmonisierung vor allem des Prüfungswesens an, verortet die Steuerung eines solchen Prozesses aber bei der (einzurichtenden) ständigen EDK-Kommission Gymnasium: «PGYM verzichtet im jetzigen Zeitpunkt auf die Empfehlung der Einführung von

Bildungsstandards. Hingegen empfiehlt PGYM als alternatives Verfahren die Entwicklung von schulinternen und -übergreifenden Prüfungen (z.B. Einzel-, Orientierungs-, Semesterprüfungen bis hin zur Maturaprüfung). Diese sollen im Auftrag eines oder mehrerer Kantone von den Schulen und ihren Lehrpersonen – unter Beizug von Experten – erarbeitet werden.» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 73.) Festgelegt werden sollen dabei Rahmenvorgaben im Sinne von Verfahrensstandards zur Erarbeitung und Begutachtung von Prüfungen; die Maturitätsprüfungen sind dabei schulhausintern, nach kantonalen Richtlinien zu konzipieren, «nicht aber im Sinne einer Einheitsmatur» (ebd.).

Ein dritter Vorschlag bezieht sich auf die Qualitätssicherung, genauer gesagt auf die Evaluation des Unterrichts und der Prüfungen. Dreyer (2009a) sieht die Gymnasien in der Verantwortung: «Jede Schule ist für die Qualität ihrer Absolvent/innen verantwortlich. Wichtiger als formale Vorgaben eines ausgeklügelten Qualitätssicherungssystems ist eine Schulkultur, die darauf achtet, dass die Absolventinnen und Absolventen erfolgreich (objektiv) und zufrieden (subjektiv) sind. Zentral dafür ist das Feedback, aus dem Konsequenzen gezogen werden.» (S. 7.) Auch gemäss den Gymnasialrektorinnen und -rektoren sind es die Schulen, die Massnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu treffen haben (KSGR, 1997; vgl. KSGR, 18.11.2009). Den externen Evaluationen bzw. Qualitätssicherungsmassnahmen wird vor allem vorgeworfen, dass sie kostenintensiv sind, viel Energie absorbieren, für die Unterrichtsentwicklung relativ folgenlos bleiben und – nicht zuletzt – die Entwicklung einer professionellen internen Evaluation hemmen (Fischer, 2011, S. 9; KGU, 2009, S. 25; vgl. Strittmatter, 2011, S. 7). Oelkers betont die zentrale Rolle der Lehrpersonen bei jeder Art von Evaluation. So müssten von ausserhalb kommende Rückmeldungen im Zuge der Qualitätssicherung nicht nur die Schulleitungen, sondern auch die Lehrkräfte erreichen und speziell bei ihnen Zustimmung aufbauen (Oelkers, 2008, S. 181 f.).

Auf praktischer Ebene ist zu beobachten, dass in den letzten Jahren einige Kantone und Schu-

len zusammengespannt haben, um gemeinsame Prüfungen, engere Absprachen oder einheitliche Rahmenvorgaben zu erarbeiten. Der von den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn konstituierte Bildungsraum Nordwestschweiz etwa hat sich die «qualitative Entwicklung der vier Bildungssysteme und ihre Abstimmung auf allen Stufen» (Bildungsraum Nordwestschweiz, 17.10.2011) zum Ziel gesetzt. Für das Gymnasium beschlossen die vier Kantone eine Harmonisierung der schriftlichen Maturitätsprüfungen, die fortan pro Schule und Fachbereich einheitlich sein sollen, um «eine bessere Vergleichbarkeit der Maturitätsabschlüsse und eine höhere Legitimation von Selektionsentscheidungen» (ebd.) zu erreichen. Als Fernziel gelte es, die Qualität der Maturität zu stärken und den freien Zugang zu den Universitäten zu gewährleisten. Auch in weiteren Kantonen wie Luzern und Obwalden sowie in Solothurn laufen Projekte, die einen Austausch der Fachschaften über die Rahmenvorgaben und Kriterien für die Leistungsbeurteilungen fördern und ein gemeinsames Prüfen ermöglichen (vgl. wbz cps: Gemeinsames Prüfen, abgerufen von <https://www.wbz-cps.ch/de/gemeinsames-pruefen> [18.12.2012]). Der Verbesserung der Vergleichbarkeit dient das im März 2012 von der EDK beschlossene Teilprojekt 2 «Unterstützungsangebote für gemeinsames Prüfen» (vgl. EDK: Gymnasiale Maturität. Die Teilprojekte im Überblick, abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/12475.php> [10.1.2013]).

Die Festlegung basaler Studierkompetenzen prüfen

In EVAMAR II werden aufgrund der zu Tage getretenen grossen Unterschiede zwischen den verschiedenen Prüfungen und Aufgabenstellungen sowie hinsichtlich der Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler und ganzer Klassen keine Bildungsstandards empfohlen, wohl aber Massnahmen zur Sicherung der allgemeinen Studierfähigkeit. Denn hier liegt das Grundproblem bzw. der Stein des Anstosses, der schlussendlich auch für den Übergang an die Hochschulen relevant ist: «Interpretiert man allgemeine Studierfähigkeit dahin gehend, dass jeder Maturitätsaus-

weis genügende Eingangskompetenzen für alle möglichen Studienfächer bescheinigen sollte, so ist dies vermutlich für einen beachtlichen Teil der Maturandinnen und Maturanden nicht gegeben.» (Eberle et al., 2008, S. 384.) Gemäss der bereits in Kap. 3.2.1 beschriebenen Idee des Projektleiters sollte also gezielt sichergestellt werden, dass die Maturandinnen und Maturanden zumindest über jene grundlegenden Kompetenzen verfügen, die für die Aufnahme und erfolgreiche Durchführung einer breiten Zahl von Studienfächern zwar nicht hinreichend, aber unabdingbar sind, bevor das Maturitätszeugnis und damit der Zugang zur Hochschule gewährt wird.

Eberle et al. prägten dafür den Begriff der «basalen Studierkompetenzen», welche lediglich einen Teil der Fachcurricula ausmachen, nämlich den für eine Vielzahl von Studienfächern relevanten. Aufgrund der Ergebnisse von EVAMAR II sollten bestimmte Grundkompetenzen in Erstsprache und Mathematik auf jeden Fall dazugehören, und auch die Sicherstellung wichtigen Wissens und Könnens in Englisch und im Bereich der Informatik-Anwenderkompetenzen sei sinnvoll (ebd.; vgl. Eberle, 2013b, S. 62 f.). In Abgrenzung zu überfachlichen kognitiven und nicht kognitiven Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit erfolgte später mit «basale fachliche Studierkompetenzen» eine Ausschärfung des Begriffs.

Dieses Konzept wurde als Vorschlag zunächst durchaus positiv aufgenommen – vor allem vor dem Hintergrund der 2008 aktuellen Befunde zu den Defiziten, die ein Teil der Maturandinnen und Maturanden in Erstsprache und Mathematik auswiesen. «Der VSG teilt den Befund, dass die für ein erfolgreiches Studium nötigen Grundkompetenzen – insbesondere in Erstsprache und Mathematik – gestärkt werden sollen und objektiv überprüft werden können.» (VSG, 2009b, S. 17; vgl. auch Dreyer, 2009a, S. 8.) Hinsichtlich der einzelnen Fächer, so Dreyer (2009a), sei in der Erstsprache ein gewisses Minimum nicht zu unterschreiten. «Das erfolgreiche Bestehen eines Tests der Grundfertigkeiten zwei Jahre vor der Maturität als Voraussetzung für den Zugang zum Obergymnasium soll studiert werden.» (S. 8.) Die «schwierige und komplexe Situation in der Mathematik»

(ebd.) müsse genauer verstanden und diskutiert werden, ehe Massnahmen beschlossen würden. Auch PGYM zeigte sich der Prüfung von basalen Kompetenzen nicht abgeneigt, sah aber noch Diskussions- und Abstimmungsbedarf: «Dieser Vorschlag ist so weitgehend, dass es aus Sicht von PGYM einer vertieften, breit geführten Auseinandersetzung bedarf, in der zu klären ist, ob auf diesen Vorschlag eingetreten werden kann. Dabei soll insbesondere die Auswahl der Fächer analysiert werden. Zu klären wäre auch, wer die Kompetenzen bestimmt. Alternativ zu diesem Modell ist auch zu prüfen, ob und in welcher Form an den Gymnasien die Leistungsmessung (standardisierte Leistungstests) zur Qualitätssicherung eingeführt werden soll.» (Plattform Gymnasium, 2008, S. 71, 76.)

Im Jahr 2011 wurde der Vorschlag von der EDK aufgenommen und der Auftrag für ein entsprechendes Projekt in den Beschlussweg geschickt. In der Folge meldeten sich auch kritische Stimmen. So wird das Projekt von Seiten der Gymnasialrektorinnen und -rektoren als «präjudiziell» (KSGR, 16.11.2011) betrachtet und als «wenig zielführend» zur Sicherstellung des prüfungsfreien Übertritts an die Hochschulen (Büren-von Moos, 2012, S. 10). Die KSGR befürchtet, «dass bei diesem Projekt die Verhältnismässigkeit zwischen Aufwand und Ertrag nicht gegeben wäre», und dass dies «in der Konsequenz die nicht zu vernachlässigende Gefahr einer Schwächung des gymnasialen Bildungssystems insgesamt bedeuten würde» (ebd.). Entgegen der oben beschriebenen, ursprünglichen Zustimmung nimmt nun auch der VSG eine ähnlich ablehnende Haltung ein, gemäss dem die Sicherung eines hochschulfähigen Maturitätsniveaus allein bei den Schulen bzw. den Lehrkräften liegt, wie schon 2009 betont wurde: «Indem das Niveau der gymnasialen Bildung gesichert wird, kann der allgemeine Hochschulzugang ohne Einschränkung garantiert werden. Die von der EDK angestrebte Vergleichbarkeit dürfte kein eigenständiges Ziel sein. Die am Ende der gymnasialen Ausbildung festgestellten (tatsächlichen) Unterschiede zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind sicher auch ein Ausdruck ihrer Neigung und Motivation, und die Studierenden wählen von selbst die

Studienrichtung, die ihnen entspricht. [...] Daher scheint es uns unangemessen, einen Katalog von basalen, obligatorischen, nicht kompensierbaren Kompetenzen in einzelnen Fächern (Erstsprache und Mathematik werden immer genannt, Englisch erscheint auch häufig, die Liste ist nicht abgeschlossen) festzulegen. Die Matura beschränkt sich nicht auf irgendwelche Kenntnisse in einzelnen Fächern; sie ist ein Gesamtbild von Wissen, Können, Haltungen und Kompetenzen, die unmöglich in Einzelfähigkeiten zerlegt oder gemessen werden können.» (VSG, 2011a, S. 11.) Dieses Argument wird in einer Stellungnahme des VSG zum später erfolgten Beschluss von EDK und EDI (siehe unten) wieder aufgenommen und bekräftigt (Wintgens & Meyer Stüssi, 2012, S. 16 f.).

Die Aussagen stehen im Gegensatz zu einer u.a. von Dreyer initiierten und veröffentlichten Eingabe an die KGU zum Übergang Gymnasium–Universität, in der die Idee der basalen Kompetenzen ausdrücklich begrüsst wird: «Nachhaltige Verbesserungen müssen lange vor der Maturitätsprüfung einsetzen: – Die Initianten regen an, in den kantonalen Regelwerken vermehrt auf die allgemeine Studierfähigkeit zu achten und die in EVAMAR II genannten Grundkompetenzen ab dem Eintritt ins Gymnasium zu entwickeln, stufenweise zu prüfen und als nicht kompensierbar in die Promotionsreglemente einzubauen» (Hungerbühler & Wintgens, 2011, S. 26).

Das Konzept der basalen Kompetenzen wurde im März 2012 nach langen Diskussionen und gründlichen Überlegungen von der EDK und dem EDI als Projekt beschlossen. Ausgehend von den Vorschlägen in EVAMAR II sollen jene Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik ermittelt werden, die für ein Studium in praktisch allen Studienfächern besonders wichtig sind. Die Relevanz, welche die Zielperspektiven für die Schulpraxis haben, wird erläutert und es erfolgt eine Abgrenzung von etwaig befürchteten, jedoch explizit nicht intendierten Absichten: «EDK und EDI werden auf Basis der Ergebnisse, die Ende 2014 vorliegen, über eine Revision des heutigen Rahmenlehrplans für die Maturitätsschulen befinden. Über den revidierten Rahmenlehrplan und die in der Folge entsprechend angepassten

kantonalen Lehrpläne sollen die Kompetenzen in die Schulpraxis einfließen. Es liegt dann bei den einzelnen Schulen, deren Erreichung sicherzustellen. [...] Eine schweizweite Überprüfung der Erreichung dieser Studierkompetenzen ist nicht vorgesehen. Auch die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards für einzelne Fächer ist nicht Teil der Vorhaben von EDK und EDI.» (EDK & EDI, 11.4.2012.) Eine differenzierte Beschreibung des Projekts, in der auch auf Befürchtungen eingegangen und Missverständnisse geklärt werden, findet sich bei Eberle (2012).

Offenbar sind die Meinungen hier geteilt und die Positionen uneinheitlich. Gesichert scheint neben der Durchführung neuer Studien und wissenschaftlicher Beiträge aber eine lebendige Fortführung der Debatte um die basalen Kompetenzen, um Bildungsstandards, das gemeinsame Prüfen und generell um die Vergleichbarkeit und Qualität des Maturitätsabschlusses in der Schweiz.

4 DIE NORMATIVE EBENE: DIE ZUKUNFT DES GYMNASIUMS

Nach der deskriptiven Darstellung des heterogenen Status quo des Schweizer Gymnasiums und des aktuellen Diskurses über diverse Themen und Problemlagen in den vorangehenden Kapiteln zeichnen wir im Folgenden die von uns präferierten künftigen Konturen der gymnasialen Maturitätsbildung und nehmen Stellung zu den aus unserer Sicht wichtigsten Diskussionsfeldern. Das erfordert normative Positionsbezüge, insbesondere auch eine kritische Diskussion der geltenden und denkbaren alternativen obersten Ziele des Schweizer Gymnasiums. Die bestehenden normativen Grundlagen des Gymnasiums finden sich – wie in der Einleitung ausführlich beschrieben – primär im Bildungszielartikel (MAR 1995, Art. 5) und auf einer legislatorisch nachgelagerten Ebene im Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen (EDK, 1994).

4.1 Verschiedene mögliche Zielsetzungen des Gymnasiums

Normative Ziele vermögen zwar die weiteren Entscheidungen auf der Meso- und der Mikroebene eines Schulsystems nicht zu determinieren (z.B. Fend, 2008), sie stecken aber einen Rahmen für die Umsetzung und Konkretisierung, und sie vermögen schulische Massnahmen zu begründen. Eine Zieldiskussion sollte sich deshalb nicht nur auf eine subjektiv-normative Argumentation beschränken, sondern jeweils auch der Frage nach den Folgewirkungen und der Erreichbarkeit wünschbarer Ziele nachgehen, möglichst auf einer wissenschaftlich-empirischen Basis.

4.1.1 Übersicht

Die geltende Zielsetzung des Gymnasiums umfasst final das Erreichen sowohl einer allgemeinen Studierfähigkeit als auch einer vertieften Gesellschaftsreife: «Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraus-

setzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet.» (MAR, 1995, Art. 5.) Die weiteren Inhalte des Bildungszielartikels lassen sich, wie in der Einleitung aufgezeigt, logisch als Unterziele oder mittelbare Ziele der beiden Hauptziele einordnen, teilweise unabdingbar zwingend, teilweise lediglich als von den Verfassern des Artikels gewünschte, nur normativ begründbare Gewichtung.

Bei der kritischen Diskussion der Grundziele und der Erwägung alternativer Zielsetzungen halten wir uns weiterhin an die ebenfalls in der Einleitung formulierte und von uns präferierte Sichtweise von Bildung als Kompromiss zwischen zweckfreier Persönlichkeitsbildung und funktionaler Ausrichtung, insbesondere Anschlussfähigkeit. Dabei führt Erstere eher zu einer Diskussion der begrifflichen Konkretisierung, während Letztere eine Variantendiskussion zulässt.

Grundvarianten der Anschlussfähigkeit

Das Gymnasium möchte aktuell den Anschluss an universitäre Hochschulen und Pädagogische Hochschulen ermöglichen und deshalb zu einer allgemeinen Studierfähigkeit führen. Im Hinblick auf diese Festlegung der Anschlussfähigkeit des Gymnasiums sind die folgenden, auf verschiedenen Ebenen liegenden, alternativen Zielsetzungen denkbar:

- Das Gymnasium führt nicht mehr zu einer allgemeinen, sondern nur noch zu einer fachspezifischen Studierfähigkeit und entsprechend zu einer fachspezifischen Zugangsberechtigung. Für diese ist ein unterschiedlicher Umfang denkbar, von einem allgemeinen Fakultätszugang bis zur Beschränkung auf den Zugang nur zu einzelnen Studienfächern.
- Das Gymnasium zielt nicht nur auf den Anschluss an universitäre und Pädagogische

Hochschulen, sondern auch an weitere tertiäre Bildungsinstitutionen und Lehrgänge.

In der Kombination dieser Alternativen mit dem Status quo ergeben sich die in Abbildung 1 dargestellten Möglichkeiten.

		Fachspezialisierung	
		Ja	Nein
An- schluss an	Hochschulen	spezifische Studierfähigkeit	allgemeine Studierfähigkeit
	Tertiäre Bildung	spezifische Anschlussfähigkeit	allgemeine Tertiärfähigkeit

Abbildung 1 | Kombinationen von Fachspezialisierung und Tertiäranschluss

Ziel der Gesellschaftsreife bei allen Varianten

Das Gymnasium möchte aktuell zu einer vertieften Gesellschaftsreife führen. Gesellschaftsreife allgemein lässt sich auch aus dem präferierten Bildungsbegriff als Komponente der Persönlichkeitsbildung ableiten. Zur Gesellschaftsreife im Sinne der künftigen Übernahme von Aufgaben in der Gesellschaft als Ziel von Bildung gibt es gemäss allgemeinem Konsens und im internationalen Vergleich (siehe Kapitel 2.1) kaum Alternativen, höchstens den Verzicht darauf – bei gleichzeitig ausschliesslicher Ausrichtung auf die Anschlussfähigkeit an Bildungsinstitutionen auf der Tertiärstufe. Die hinter dem Ziel steckende normative Grundhaltung wird von den meisten Ideologien getragen, auch wenn sich diese in anderen Punkten ihres Menschen- und Gesellschaftsbildes teilweise beträchtlich unterscheiden (siehe zum Beispiel die Auslegeordnung in Eberle, 1996, S. 136 ff.). Unterschiede ergeben sich je nach Menschen- und Gesellschaftsbild bezüglich der Breite der verschiedenen potenziellen Aufgaben, für die ein gebildeter Mensch vorbereitet sein soll, und hinsichtlich ihrer Komplexität, die auch Nichtspezialisten noch zugemutet werden soll. Gehört, wie in Demokratien üblich, das Recht der demokratische Mitbestimmung zur Gestaltung

von Natur, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft zur allgemeinen Grundüberzeugung, ist wegen der Komplexität der Zusammenhänge in diesen Bereichen eine vorbereitende, umfassende Bildung zur Wahrnehmung dieses Rechts zwingend.

Bedeutsam ist die Unterscheidung zwischen Gesellschaftsreife und vertiefter Gesellschaftsreife (siehe auch Eberle, 2013c). **Vertiefte** Gesellschaftsreife meint die gemäss Bildungszielartikel anzustrebende Vorbereitung auf **anspruchsvolle** Aufgaben in der Gesellschaft. Dahinter steht die Feststellung, dass viele Maturandinnen und Maturanden später in einflussreichen Positionen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Entscheidungen mit gesellschaftlichen Auswirkungen treffen, also tatsächlich anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft übernehmen und lösen müssen, sowie die sinnvolle normative Festlegung, dass sie das, unterstützt durch die entsprechende curriculare Ausrichtung des Gymnasiums, auch sollen. Das Postulat der Gesellschaftsreife als Ziel der Allgemeinbildung gilt zwar für alle Jugendlichen und damit auch für alle Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II. Mindestens für Maturandinnen und Maturanden soll sie aber vertieft sein, nach Möglichkeit auch für die anderen Jugendlichen. Dieser Differenzierung entspricht sowohl die Unterscheidung des Rahmenlehrplans (EDK, 1994) zwischen Grundkompetenzen, die alle Jugendlichen erwerben sollen, und ergänzenden Zielkompetenzen speziell für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, als auch die verfügbare Unterrichtszeit, die weit über jene aller anderen Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II hinausreicht.

Die Frage, was vor dem Hintergrund der angestrebten Gesellschaftsreife an der Schule in welchem Fach unterrichtet werden sollte, stimmt weitgehend überein mit jener nach den richtigen Inhalten der Allgemeinbildung und ist seit mehreren hundert Jahren Gegenstand von Diskursen und Entwürfen (für das Gymnasium wegweisend bei Humboldt, 1980; zuletzt z.B. bei Baumert, 2002; Forneck, 1992; Fuhrmann, 2004; Klafki, 1993; Klieme et al., 2007). Die an den Diskursen Beteiligten und die Autoren der Entwürfe können sich dabei allesamt nicht auf entsprechende

systematisch-empirische Grundlagen stützen und unterscheiden nicht zwischen allgemeiner und vertiefter Gesellschaftsreife. Deshalb kam 2004 im Rahmen des für die EVAMAR-II-Studie vorgeschlagenen Idealdesigns die Idee zu einer entsprechenden empirischen Untersuchung auf, die als Grundlage dienen sollte, um das Erreichen des gymnasialen Ziels der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft zu prüfen. Auf die Realisierung des entsprechend entwickelten Untersuchungskonzepts (Eberle, 2004) musste aber ressourcenbedingt verzichtet werden.

Auf einer allgemeinen Ebene lässt sich aussagen, dass die Hinführung zu vertiefter Gesellschaftsreife eine Bildung zu vernünftigem, kritisch-rationalem, analysierendem, kreativem und vernetztem Denken sein muss, um unbedachte, kurzsichtige und nur kurzfristige Problemlösungen zu vermeiden (vgl. näher bei Eberle, 1996, S. 144). Im Weiteren ist eine solchermaßen an der Vernunft orientierte Erziehung und Bildung intellektuell (kognitiv) anspruchsvoll, sollte aber nicht nur kognitiv ausgerichtet sein. Vielmehr ist sie gemäss Dubs (1993) etwas Umfassendes: «Agieren kann nur, wer es versteht, mit Gefühlen (und auch Ängsten) umzugehen (affektive Seite der Erziehung), und wer den Umgang mit Menschen beherrscht (soziale Aspekte). Eine differenzierte Wahrnehmung erfordert kognitive, affektive und soziale Fähigkeiten, und Urteile beinhalten immer eine Wertkomponente (affektives und kognitives Geschehen) sowie Willensleistungen (voluntative Gesichtspunkte der Erziehung) ...» (Dubs, 1993, S. 14).

Ebenfalls auf einer allgemeinen Ebene stellt sich die schon an verschiedenen Orten (vgl. z.B. Eberle, 2010, S. 24 ff.) diskutierte Frage, ob das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife bzw. der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft eine solch breite Fächerung wie jene des Schweizer Gymnasiums erforderlich macht. Bei der Beantwortung lässt sich auf den heute weitgehend bestehenden wissenschaftlichen Konsens darüber verweisen, dass zur Lösung nicht nur fachspezifischer, sondern auch fachübergreifender Aufgaben und Probleme die Verfügbarkeit

von entsprechendem fachspezifischem Wissen und Können von ausschlaggebender Bedeutung ist. Denn auch fachübergreifende oder interdisziplinäre Probleme sind in ihren Teilaspekten letztlich wieder fachspezifisch. Die Formalbildungstheorien und ihre modernen Nachfolgerinnen wie beispielsweise die Postulate allgemeiner Schlüsselqualifikationen und inhaltsunabhängiger Kompetenzen wurden längst widerlegt (vgl. z.B. Dörig, 1994). Bildungsinhalte sind deshalb im Hinblick auf potenzielle Problemstellungen nicht beliebig, sondern müssen sorgfältig und zielbezogen ausgewählt (und in einem aktiven Lernprozess kompetenzorientiert erarbeitet) werden. Weil sich in vielen Fachbereichen gesellschaftlich relevante Aufgaben und Probleme stellen, ist zu deren Lösung Wissen und Können aus vielen Fächern erforderlich. Das Ziel, eine vertiefte Gesellschaftsreife im Sinne der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft zu fördern, bedingt also eine breit gefächerte Bildung. In diesem Sinne kann die humboldtsche Konzeption des humanistischen Gymnasiums (Humboldt, 1980) für die Hinführung zu vertiefter Gesellschaftsreife nicht ausreichend sein.

Im Zusammenhang mit den nachfolgend auszuliegenden Anschlussvarianten an die Tertiärstufe stellt sich die Frage, in welchem Ausmass sich die Gesellschaftsreife – in ihrer ganzen Spannweite von der Grundreife zur vertieften Reife – erreichen lässt.

4.1.2 Allgemeine Studierfähigkeit als Ziel

Studierfähigkeit kann verstanden werden als die Gesamtheit aller unabdingbaren Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) zur erfolgreichen Bewältigung eines universitären Hochschulstudiums, Kompetenzen also, die dazu befähigen, ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschliessen (vgl. Huber, 2009, S. 108). Studierfähigkeit kann sich in diesem umfassenden Sinn auch erst im Verlauf des Studiums voll entwickeln. Zu Beginn muss sie aber mindestens die Befähigung zur erfolgreichen Aufnahme des gewählten Studiums

umfassen. Geht man vom üblichen Prinzip aus, dass in Bildungseinrichtungen mit selektivem Zutritt die Zutrittsqualifikation nachgewiesen werden muss, sollte sich der Umfang der Studierfähigkeit nach den Fächern ausrichten, für welche die Zutrittsberechtigung erteilt wird. Wenn mit der **Allgemeinen** Studierfähigkeit die Zutrittsberechtigung für alle Studienfächer verliehen wird, sollte diese dazu befähigen, **jedes** Studium erfolgreich aufnehmen zu können.

In der Studieneignungsdiagnostik wird zuweilen das Konstrukt «allgemeine Studierfähigkeit» mit den allgemeinen, überfachlichen kognitiven und nicht kognitiven Studierkompetenzen gleichgesetzt (z.B. Trost & Haase, 2005). Im Zusammenhang mit der Zieldiskussion ist aber nicht diese Bedeutung gemeint. Allgemeine Studierfähigkeit umfasst auch konkretes fachliches Wissen und Können. Auch beim Begriff «Kompetenzen» grenzen wir uns von einem fachunabhängigen Verständnis ab, wie es in der teilweise polarisierten Diskussion um Kompetenzen angetroffen werden kann: Die Verfügbarkeit von Fachwissen ist eine unabdingbare Komponente von Fachkompetenz.

Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit

Über die Elemente der allgemeinen Studierfähigkeit existieren verschiedene Theoriefragmente, die zumindest auszugsweise im theoretischen Teil des EVAMAR-II-Berichts (Eberle et al., 2008, S. 26–32) zusammengestellt sind. In einem der empirischen Teile der Studie selbst wurde zur Operationalisierung der allgemeinen Studierfähigkeit eine Inhaltsanalyse von Lehrmaterialien und Prüfungen durchgeführt, um in den Lehrveranstaltungen des ersten und zweiten Semesters vorausgesetztes Wissen und Können zu ermitteln. Ergänzend wurde eine Befragung von Dozierenden durchgeführt, um zu erfahren, welches fachliche und überfachliche Wissen und Können sie bei Studierenden des ersten und zweiten Semesters für ihre Veranstaltungen voraussetzen (siehe die ausführliche Beschreibung in Eberle et al., 2008). Diese theoretischen und empirischen Voruntersuchungen der Studie EVAMAR II haben in Übereinstimmung mit und ergänzend zu anderen Ana-

lysen (z.B. Huber, 2009) ergeben, dass allgemeine Studierfähigkeit in einer groben Aufteilung die folgenden Komponenten umfasst (siehe auch Eberle, 2013c, S. 122 f.).

1. Überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen, wie z.B. allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, analytisches und schlussfolgerndes Denken, Lesefähigkeit (Lesefertigkeit, Lesestrategien und -techniken), Lerntechniken, Prüfungstechniken, Arbeitstechniken (Informationssuche, Ressourcennutzung), Faktoren der Persönlichkeit (Leistungsstreben, Selbstdisziplin, Pflichtbewusstsein, Belastbarkeit, Freizeiteinschränkung), Motivation und Interessen, Selbstorganisation, Selbstständigkeit, sozialitätsbezogene Kompetenzen.
2. Fachliches Spezialwissen und Fachkönnen, das nur in einzelnen Studienfächern vorausgesetzt wird. So bauen z.B. die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge – und nur diese – stark auf ein bereits überraschend umfangreich vorausgesetztes wirtschaftliches Begriffsrepertoire auf (Eberle et al., 2008, S. 44). Um im Sinne der allgemeinen Studierfähigkeit auf das Studium aller Studienfächer vorbereitet zu sein, braucht es das in allen Studienfächern vorausgesetzte Spezialwissen und -können.
3. Fachwissen und Fachkönnen, das nicht nur von einzelnen, sondern von vielen Studienfächern vorausgesetzt wird. Es handelt sich um sog. basale fachliche Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit (siehe dazu auch Huber, 2009, S. 118 ff.). Dazu gehören insbesondere Wissen und Können aus der Erstsprache, der internationalen Wissenschaftssprache Englisch und aus der Mathematik sowie Informatikanwenderkompetenzen.

Die Bedeutsamkeit der in Komponentengruppe 3 aufgeführten Bereiche wurde durch empirische Befunde aus einer noch nicht publizierten Nachfolgestudie von EVAMAR II mit dem Titel «Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden» (Eberle, Kükenbrink & Oepke, in Vorbereitung) bestätigt. Mehr als 1000 Studierende aus verschiedenen Studienrichtungen und im ersten bis vierten Studienjahr stehend, stuften Wissen und

Können aus diesen Bereichen im Mittel als am wichtigsten für ihr Hauptfachstudium ein.

Empirische Befunde zur Erreichung des Ziels der allgemeinen Studierfähigkeit

In der Studie EVAMAR II (Eberle et al., 2008) wurden ausgewählte Subkomponenten dieser drei Bereiche bei einer repräsentativen Stichprobe aus der Deutschschweiz und der Romandie (N = 3773) mittels Tests und Selbsteinschätzung erfasst. Die entwickelten und eingesetzten Tests lassen sich grob wie folgt charakterisieren: Das Hauptgewicht des Tests in Erstsprache lag auf übergreifenden, für alle Studienrichtungen wesentlichen Sprachkompetenzen (Komponentengruppe 3). Der Mathematiktest enthielt vor allem Aufgaben zu mathematischen Inhalten, die für eine breite Anzahl von Studienfächern und nicht speziell für das Studienfach Mathematik von Bedeutung sind (Komponentengruppe 3). Der Biologietest hatte den Charakter eines Wissenstests zu Fachinhalten, die vor allem für ein Biologie- oder Medizinstudium wichtig sind (Komponentengruppe 2). Der überfachliche Fähigkeitstest (UFT) lehnte sich an die selektive Eignungsprüfung für das Medizinstudium an und erfasste allgemeinere kognitive Fähigkeiten (Komponentengruppe 1).

Die Studie kam zu einem grundsätzlich positiven Urteil. Sie zeigte aber auch, dass ein markanter Anteil von Maturandinnen und Maturanden des Jahres 2007 im unteren Leistungsbereich Lücken bei der einen oder anderen Komponentengruppe aufwies. Die Tests deckten Mängel in den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (Komponentengruppe 1) sowie in den basalen fachlichen Studierkompetenzen (Komponentengruppe 3) für Erstsprache und Mathematik auf und offenbarten Schwächen in Biologie als Beispiel für spezifisches Eingangswissen und -können (Komponentengruppe 2). So war in der Erstsprache der Beste aus der schlechtesten Gruppe, die insgesamt 20% der Maturandinnen und Maturanden umfasste, in der Lage, nur gerade 25% der leichtesten Testaufgaben zu lösen. In Mathematik waren es nur noch 16% und in Biologie gar nur 10%. Auch

bei den überfachlichen, nicht kognitiven Kompetenzen (Komponentengruppe 1) wurden – wie in anderen Studien (z.B. Notter & Arnold, 2006, S. 51–55) – bei einem Teil der Maturandinnen und Maturanden Schwächen aufgedeckt, solche ausserhalb der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten allerdings nur indirekt mittels Befragung. Die Fähigkeiten, eine aktive Zeitplanung betreiben und sich konzentrieren zu können, wurden als wenig ausgeprägt eingeschätzt, jene des vernetzten Denkens als mittelmässig (Eberle et al., 2008, S. 173).

Zeitmanagement und eine selbstständige Studiengestaltung sowie Techniken wissenschaftlichen Arbeitens wurden in der oben erwähnten, noch nicht publizierten Nachfolgestudie von EVAMAR II zwar als sehr wichtig für das Studium gewertet, doch stuften die Maturandinnen und Maturanden diese Fähigkeiten zum Zeitpunkt der Matura als «wenig erworben» ein. In der gleichen Studie wurden Computerkenntnisse/Informatik (Komponentengruppe 3) immer noch als «wichtig» für das Studium eingeschätzt, galten aber ebenfalls als wenig beherrscht bzw. «wenig erworben».

Dieser Teil der Ergebnisse von EVAMAR II und deren Nachfolgestudie wird durch praktische Beobachtungen gestützt. So beklagten sich beispielsweise im Jahr 2010 die Medizinischen Fakultäten der Deutschschweiz in einem Brief an die SUK, dass die Eingangskompetenzen der mit dem Eignungstest für das Medizinstudium (EMS) ausgewählten Studienanfänger in den Fächern Mathematik, Biologie, Chemie und Physik zu heterogen und im unteren Bereich ungenügend seien. Sie forderten deshalb, wie in Kapitel 3.2.1 erwähnt, die Ergänzung des EMS durch eine zusätzliche Wissens- und Könnensprüfung in diesen Bereichen. Der EMS prüft im Wesentlichen kognitive Fähigkeiten aus der Komponentengruppe 1. Die monierten Mängel in Naturwissenschaften betreffen die Komponentengruppe 2, jene in Mathematik die Komponentengruppe 3, und soweit es sich in diesem Fach um Bereiche handelt, die über die basalen fachlichen Studierkompetenzen hinausgehen, sind es ebenfalls Mängel in der Komponentengruppe 2.

Die Befunde führen zur Frage, ob das Erreichen einer lückenlosen allgemeinen Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden in der konsequenten Auslegung der Übereinstimmung von Zutrittsberechtigung und Zutrittsqualifikation überhaupt möglich ist. Vieles spricht dafür, dass dieses Ziel – bei gleichbleibenden Eingangsanforderungen der Universitäten – nur bei einer in der Folge drastisch sinkenden Maturaquote realisierbar wäre (Eberle et al., 2008, S. 384 ff.), was bildungspolitisch unerwünscht ist. Das Erreichen einer lückenlosen allgemeinen Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden dürfte deshalb bereits aus praktisch-politischen Gründen unerreichbar und ein theoretisches Konstrukt bleiben. Ob das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit deshalb aufgegeben werden muss, ist noch zu besprechen (siehe Kapitel 4.2.1).

Eine Beibehaltung des Ziels der allgemeinen Studierfähigkeit, deren Erwerb gleichzeitig die (prüfungsfreie) Zutrittsberechtigung zu allen universitären Studien vermittelt, die aber in ihrer idealen Ausprägung nicht von allen erreichbar ist, ist auf den «Goodwill» der abnehmenden Institutionen angewiesen. Denn aus der Sicht zumindest einiger universitärer Fachwissenschaften vermag die unvollständige Umsetzbarkeit dieser Zielsetzung die künftigen Studierenden nicht optimal auf ihr Studium vorzubereiten, wie das eben beschriebene Beispiel des Medizinstudiums zeigt.

Ein weiterer Aspekt der angestrebten allgemeinen Studierfähigkeit ist, dass dieses Ziel wegen seiner hohen Ansprüche nur für eine beschränkte Zahl von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen erreichbar ist, nämlich für die Besten. Das hat zur Folge, dass die akzeptierte Beibehaltung dieses Ziels eine zuweilen politisch geforderte markante Erhöhung der Maturaquote nicht zulässt. Ansonsten würde die Zahl jener Maturandinnen und Maturanden ansteigen, welche die lückenlose allgemeine Studierfähigkeit nicht erreichen (siehe detaillierter unter 4.1.4). Die Akzeptanz der Beibehaltung dieses Ziels ist somit eng mit der Quotenfrage verknüpft.

Allgemeine Studierfähigkeit und das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife

Wie bereits begründet, erfordert auch das Ziel der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben eine breite Fächerung. An der Oberfläche betrachtet fördert somit das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife, es besteht also eine Zielharmonie. Bei genauerer Untersuchung gibt es aber durchaus Zielkonflikte. Weil in vielen Studienfächern auch spezifisches Wissen und Können aus dem eigenen Fach vorausgesetzt wird (Komponentengruppe 2), stellt sich die zentrale Frage, wie viel Spezialwissen und -können für ein Studienfach erwartet werden darf, wenn dieses Spezialwissen nur für das eigene, allenfalls auch für wenige weitere, verwandte Studienfächer erforderlich ist. Es besteht nämlich die Gefahr, dass die Studienfächer tendenziell das erwartete spezifische Eingangswissen und -können erhöhen, wie das oben beschriebene Beispiel des Medizinstudiums veranschaulicht. So befindet sich das Gymnasium in einem ständigen potenziellen Zustand des Ungenügens, indem es diese Komponente der allgemeinen Studierfähigkeit nicht gewährleisten kann. Und die Studienfächer konkurrenzieren sich ständig, wenn es darum geht, von den Gymnasien den Aufbau der Grundlagenkompetenzen bei künftigen Studierenden im Spezialbereich ihrer Disziplinen einzufordern bzw. wenn es um entsprechende Stunden geht. Weil die jetzige Stundenverteilung zu einem grossen Teil historisch gewachsen ist (siehe z.B. bei Criblez, 2011), sind die traditionsreichen Studienfächer im obligatorischen Fachteil des Gymnasiums besonders gut vertreten. Sie können bereits auf einer weiter fortgeschrittenen, fachspezifischen Wissens- und Könnensbasis aufbauen, hinter die sie kaum zurückgehen wollen. Somit bestehen auch rein historisch bedingte Bevorzungen und Benachteiligungen von Studienfächern, und Bestrebungen zur Aufhebung von Benachteiligungen resultieren in einer Überlastung der gymnasialen Stoffpläne. Das führt dazu, dass für neue, allenfalls auch unter dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife notwendige gymnasiale Inhalte kaum Raum bleibt und ihnen nur schon wegen der mit einem bestehenden Fächerangebot verknüpften institutionellen Starrheit

(materielle und personelle Ressourcen) grosser Widerstand erwachsen kann.

4.1.3 Spezifische Studierfähigkeit als Ziel

Mit der Ablösung des neuhumanistischen Bildungsprogramms ab 1906 durch die allmähliche Einrichtung von zuletzt fünf Maturitätstypen (Criblez, 2011, S. 10 f.) befand sich das Schweizer Gymnasium bereits einmal auf dem Weg zu einer fachspezifischen Matura. Der letzte konsequente Schritt einer Beschränkung der prüfungsfreien Zutrittsberechtigung auf entsprechende Studienfächer wurde allerdings nie vorgenommen, und die Typendifferenzierung erfolgte im Wesentlichen über das Anforderungsniveau in einzelnen Fächern und kaum über eine Einengung der Fächerbreite. Der Prozess der Spezialisierung wurde erst am Wendepunkt der Maturitätsreform 1995 nach vorausgehenden kontroversen Diskussionen und Berichten (z.B. EDK, 1980) und mit dem klaren Bekenntnis zur Einheitsmatura und zur Beibehaltung der unbeschränkten Zutrittsberechtigung gestoppt. Für die obligatorischen Grundlagenfächer bedeutete das auch ein Abrücken von fachspezifischer Niveaudifferenzierung im Typensystem – was gemäss Befund der Studie EVAMAR II nicht gelungen ist (Eberle et al., 2008). Criblez stellt dazu die Frage: «Wie aber kann das Gymnasium weiter entwickelt werden, wenn sich eine einheitliche und umfassende Allgemeinbildung auf hohem Niveau in einem Gymnasium mit 20% eines Schülerjahrgangs angesichts der Pluralisierung der Studienrichtungen an den Abnehmerinstitutionen nicht mehr sinnvoll realisieren und auch ein irgendwie einheitliches Niveau aller Maturandinnen und Maturanden sich angesichts der unterschiedlichen «Begabungsprofile» und der Individualisierung in den Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern nicht mehr erreichen lässt?» (2011, S. 14.) Die Lösung des gegenwärtigen Schnittstellenproblems sieht er in einer verstärkten Fachspezialisierung durch die Einführung eines zweiten Schwerpunktfachs, verknüpft mit entsprechenden Auswahlprozessen durch die Universitäten. Das Ziel einer fachspezifischen Studierfähigkeit ist also auch für das Schweizer

Gymnasium keine fremde Option, der Vorschlag zur Verlagerung der Auswahlberechtigung an die Universitäten wurde auch andernorts bereits angedacht (Akademien der Wissenschaften, 2009a, S. 18).

Das Modell der Hinführung zu spezifischer Studierfähigkeit lässt verschiedene Vorzüge erwarten. Die gegenwärtigen Schnittstellenprobleme liessen sich vermeiden, vorausgesetzt die eingesetzten Tests und Assessment-Verfahren wären prognosevalid. Das entsprechende Instrumentarium mit Prognosevaliditäten, die klar über der von Maturitätsnoten liegen, wäre jedenfalls zum Teil bereits vorhanden (z.B. Formazin et al., 2011) bzw. könnte noch weiter entwickelt und vervollständigt werden. Die gymnasiale Vorbereitung auf die Universität könnte zielorientierter erfolgen, und die jetzige Fächerbreite, die zu notorischer Stundenknappheit führt, wäre unter dem Ziel der Vorbereitung auf die Universität nicht mehr unabdingbar. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit einseitigen Interessensausprägungen und Begabungen müssten dann auch nicht mehr durch die jetzige Breite der Fächer «gezwängt» werden. Die Universitäten könnten ihre Ansprüche an fachspezifische Eingangsvoraussetzungen besser durchsetzen. Sie wären freier darin, die Zugangshürden zu erhöhen und sich zu internationalen Eliteuniversitäten zu entwickeln. Neue Studienfächer wie zum Beispiel Informatik hätten grössere Chancen, eine wissenschaftspropädeutische Vorbildung am Gymnasium durchzusetzen. Denn ein zusätzliches Spezialisierungsangebot würde nicht mehr die Stundenreduktion in einem bestehenden Fach bedingen, wie das im jetzigen System der vollständigen, studienrelevanten Grundlagenfächer der Fall ist. Einer politisch gewollten Ausdehnung der Maturaquote würde das Argument der damit verknüpften Beeinträchtigung der allgemeinen Studierfähigkeit nicht mehr im Weg stehen, weil die allgemeine Studierfähigkeit nicht mehr das Ziel wäre.

Es müssten aber auch Nachteile in Kauf genommen werden. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wären gezwungen, sich früher für ein bestimmtes Studium zu entscheiden. Allerdings könnte durch verschiedene Massnahmen auch

nach der Matura eine Durchlässigkeit aufrechterhalten werden. Denkbar sind etwa eine Zulassung mit Auflagen und/oder Bedingungen oder das Angebot von Studienvorbereitungsphasen zur Aneignung des für ein erfolgreiches Bestehen der Zulassungsprüfung noch fehlenden fachspezifischen Wissens und Könnens. Der bisher freie Hochschulzugang mit einer Matura würde aber beschränkt bleiben. Eine in dieser Variante mögliche Ausdehnung der Maturaquote mittels Senkung der Eintrittsbarrieren zum Gymnasium könnte bildungspolitisch – insbesondere von Berufsbildungsseite her – auch negativ als «billige Konkurrenz» zu parallelen Bildungsangeboten auf der Sekundarstufe II gewertet werden.

Spezifische Studierfähigkeit und das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife

Wenn die Fächerbreite reduziert würde, führte dies zu einer weiteren Beeinträchtigung des Ziels der vertieften Gesellschaftsreife. Die Beibehaltung der bisherigen Breite wäre zwar in einem Mischmodell denkbar: Die Fachspezialisierung müsste nicht die gesamte Dauer des Gymnasiums umfassen. Vorstellbar wäre z.B. eine zwei oder drei Jahre dauernde breite Grundbildung in einer Grundstufe, erst dann folgte die ein bis zwei Jahre dauernde fachspezifische Vertiefungsstufe, wie es jüngst in der NZZ unter dem Titel «Von den Maturitätstypen zu Zyklen?» angedacht wurde (Schoenenberger, 2013, S. 11). Aber auch mit dieser Variante könnte die jetzige Bildungstiefe in den Grundlagenfächern wegen des notwendigen Stundenabbaus in den anderen Fächern nicht mehr erreicht werden, was zu Lasten des Ziels der vertieften Gesellschaftsreife ginge. Ist hingegen mit dem Modell lediglich eine Verlagerung der Wahl des Schwerpunktfachs auf die letzten zwei Jahre des Gymnasiums gemeint, würde das der bereits bestehenden Praxis in einigen Kantonen entsprechen und einzig die Zutrittsberechtigung zu universitären Studien gemäss absolviertem Schwerpunktfach eingrenzen.

4.1.4 Allgemeine Tertiärfähigkeit als Ziel

Die Idee, die Zielsetzung des Gymnasiums derart auszuweiten, dass der Anschluss nicht nur an universitäre Hochschulen, sondern auch an andere Hochschultypen oder direkt an die Berufswelt gegeben wäre, ist nicht neu. Das amerikanische Highschool-Modell für die Gymnasien wurde bereits in den 1960er-Jahren erwogen (Criblez, 2001, S. 103 f.), damals aber aus verschiedenen Gründen verworfen. Die Entwicklungen im tertiären Sektor und Zukunftsszenarien (Akademien der Wissenschaften, 2009a; Schellenbauer et al., 2010) gaben aber der Diskussion um die Ausweitung der Zielsetzung neue Nahrung. So ist das Gymnasium bereits heute der wichtigste Zubringer zu den Pädagogischen Hochschulen geworden, einem bei der letzten grossen MAR-Revision noch nicht existenten Hochschultyp. Bei den Fachhochschulen liegt der Anteil der Studierenden mit einer gymnasialen Matura mittlerweile bei 22% (BfS, 2013b, S. 20). Die Autoren des Reports von Avenir Suisse, die für einzelne Studienrichtungen sogar von über 50% ausgehen (Schellenbauer et al., 2010, S. 83), schlagen deshalb einen expliziten Ausbau der tertiären Anschlussmöglichkeiten vor und skizzieren die Idee eines dualen Studiums für Maturandinnen und Maturanden, vergleichbar mit den deutschen Berufsakademien: «Gemeint ist nicht die höhere Berufsbildung für die Absolventen einer Lehre, sondern für Maturanden: als anerkannte, institutionalisierte Verbindung zwischen Studium und praktischer Ausbildung auf Tertiärstufe. (...) Die Fachhochschulen treten an die Stelle der Berufsschulen und übernehmen den schulischen Teil der Ausbildung.» (Ebd., S. 83 f.)

Das Modell der allgemeinen Tertiärfähigkeit als erweiterte Zielsetzung des Gymnasiums wäre nur bei einer substanziellen Erhöhung der Maturitätsquote sinnvoll. Auch diese Denkvariante ist mit potenziellen Vor- und Nachteilen verbunden. Aus gesellschaftspolitischer Perspektive könnten alle Kreise zufriedengestellt werden, welche die Verbesserung der sozialen Chancengleichheit beim Zugang zum Gymnasium fordern (z.B. Sarasin, 2011) oder schon in den 1960er-Jahren eine

Teilhabe breiterer sozialer Schichten an der höheren Bildung postuliert hatten (vgl. Criblez, 2001, S. 97–100). Hinsichtlich einer Verbreiterung der Basis für Berufsausbildungen in qualifizierten Berufen ist diesem Modell zweifellos eine Berechtigung zuzusprechen. Fraglich ist allerdings, ob es dazu die Ausdehnung der Maturaquote braucht, oder ob eine Stärkung der bereits bestehenden, parallelen «höheren» Bildungsangebote auf der Sekundarstufe II – wie der Berufs- oder Fachmatura – nicht ausreichend wäre.

Problematisch hingegen könnte sich eine markante Erhöhung der Maturaquote hinsichtlich der Zugangsqualifikation zu universitären Studiengängen auswirken (vgl. auch Eberle, 2011). Sie würde das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit weniger gut erreichbar machen, wie in Kapitel 4.1.2 bereits begründet. Die oft im Zusammenhang mit Postulaten zur Erhöhung der Maturitätsquote geäußerte Behauptung, dass eine substanzielle Anhebung der Maturitätsquote zu keiner Reduktion des durchschnittlichen Ausbildungsniveaus führe, lässt sich sowohl theoretisch als auch empirisch und praktisch nicht halten und unterliegt einem übertriebenen Milieuoptimismus. Aus der pädagogisch-psychologischen Forschung sind eine ganze Reihe von empirisch gut untersuchten Bedingungsfaktoren von Schulleistungen bekannt (z.B. Helmke & Weinert, 1997). Diese sind teilweise veränderbar, teilweise aber auch stabil. Die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten gehören zu den relativ stabilen Bedingungsfaktoren. Sie sind normalverteilt. Das Gymnasium wird überwiegend von jenen Jugendlichen eines Jahrgangs besucht, die über die höchsten allgemeinen kognitiven Fähigkeiten verfügen, auch wenn sich die Häufigkeitsverteilungen der parallelen Schulniveaustufen überlappen. Eine Ausweitung der Aufnahmequote führte deshalb zu einer Abnahme des durchschnittlichen Niveaus der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Das wirkt sich *ceteris paribus* (c.p.) so aus, dass auch das durchschnittliche Niveau der Schulleistungen sinkt. Andere Bedingungsfaktoren von Schulleistungen können zwar durchaus kompensatorisch wirken, z.B. die Lernmotivation, die Lernstrategien, die aufgewendete Lernzeit oder die Unterrichtsqualität. Die Kom-

pensationen funktionieren aber vor allem im Bereich von mittleren schulischen Anforderungen, im Bereich hoher Anforderungen sind sie schwieriger zu leisten. Das Gymnasium befindet sich im oberen Bereich schulischer Anforderungen. Noch so gute Unterrichtsqualität vermöchte wohl die durch die relativ stabilen Merkmale bedingten Unterschiede in den erwartbaren Schulleistungen nur teilweise auszugleichen. Die empirischen Ergebnisse der EVAMAR-II-Studie (Eberle et al., 2008, S. 208–211) stützen diese theoretische Erkenntnis. Weil es in der Schweiz eine beträchtliche Streuung der Maturitätsquoten gibt (z.B. zwischen 10,8 % im Kanton Glarus und 29,3 % im Kanton Basel-Stadt im Jahr 2011 [BfS, 2013a]), konnten auch Quotenvergleiche durchgeführt werden. Wegen fehlender Repräsentativität der Daten auf kantonaler Ebene war dies allerdings nur zwischen Gruppen von Kantonen möglich. Erwartungsgemäss hat sich die Hypothese erhärtet, dass hohe Maturitätsquoten mit eher schlechteren Ergebnissen in den am Ende des Gymnasiums durchgeführten Tests einhergehen. Es konnten durchwegs signifikante, in der Effektstärke leichte bis mittlere Unterschiede zwischen den Durchschnittswerten der Gruppe der Kantone im oberen Drittel (22,4%) und der Kantonsgruppe im unteren Drittel (15,5%) zugunsten Letzterer gefunden werden. Natürlich können in den verschiedenen Kantonen die Bedingungsfaktoren von Schulleistungen unterschiedlich sein und zur Rechtfertigung der unterschiedlichen Maturitätsquoten herangezogen werden. Sie wirken aber offensichtlich nicht genügend kompensierend. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen einer bewusst gesetzten Maturitätsquote und einer Maturitätsquote als Resultat von Veränderungen bei den Anwärterinnen und Anwärtern für das Gymnasium. Nur eine gezielte Erhöhung oder Senkung der Maturitätsquote im Sinne einer Quotensteuerung hat kurzfristig c.p. Auswirkungen auf das durchschnittliche Leistungsniveau bei der Matura. Eine Veränderung bei der Zusammensetzung der Schülerschaft hingegen – wie sie sich z. B. in einer mittelfristigen Erhöhung des Niveaus ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zeigt – kann bei gleichbleibenden Aufnahmebedingungen zu einer Veränderung der Maturitäts-

quote führen, ohne dass sich das durchschnittliche Maturitätsniveau verändert.

Eine durch eine gezielt erhöhte Maturitätsquote zu erwartende Senkung des durchschnittlichen Ausbildungsniveaus würde zwar nicht zu einer geringeren Anzahl von guten und sehr guten Maturaabschlüssen führen – auch wenn das wegen der bekannten Tendenz zur Anpassung der Anforderungen an das Klassenniveau nicht ausgeschlossen ist –, aber die Zahl der Maturandinnen und Maturanden, die nicht über eine lückenlose Studierfähigkeit verfügen, würde vermutlich steigen. Das wiederum würde die Akzeptanz des Maturaausweises als allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität mindern (siehe auch Kapitel 4.1.2). Deshalb ist es nur folgerichtig, wenn die Verfasser des Berichts «Zukunft Bildung Schweiz» (Akademien der Wissenschaften Schweiz, 2009) nicht nur eine massive Erhöhung der Maturitätsquote fordern, sondern auch die Verlagerung der Zutrittsselektion zu den Universitäten an diese vorschlagen. Die Folgen wären eine Beeinträchtigung des Werts der Maturaprüfungen, vor allem für deren Inhaber, also die Maturandinnen und Maturanden. Die Verlagerung der Prüfungskompetenz schmälerte aber auch das Selbstverständnis des Gymnasiums als bisher qualifizierende Instanz. Das Maturitätszeugnis wäre nur noch eine notwendige, aber nicht mehr eine hinreichende Qualifikation. Je nach Fachspezifität und Lernbarkeit der Anforderungen von Zulassungsprüfungen wäre das Gymnasium auch in diesem Modell zu einer fachspezifischeren Ausrichtung gezwungen, was bei gleichbleibender Ausbildungsdauer nur bei gleichzeitiger Reduktion der effektiv belegten Fächerbreite oder sonst der ausreichenden Tiefe der Bildung möglich wäre. Am ausgeprägtesten wäre das beim Einsatz von wissensgebundenen Tests der Fall, bei denen sich die Erfolgchance durch intensive Vorbereitung deutlich verbessern lässt.

Allgemeine Tertiärfähigkeit und das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife

Wenn der Fächerkanon reduziert und/oder wenn auf die notwendige Tiefe der Bildung innerhalb

der Fächer verzichtet würde, käme es zu einem Konflikt mit dem gymnasialen Ziel der vertieften Gesellschaftsreife (siehe 4.1.3). Wissens- oder fachspezifische Tests hätten zudem am ehesten den Charakter von Maturitätsprüfungen. Das würde zur potenziell irritierenden Situation führen, dass zweimal dasselbe geprüft würde, die Maturandinnen und Maturanden aber nicht notwendigerweise gleich bewertet würden. Die Variante, durch die Einführung einer allgemeinen Tertiärfähigkeit die Optionen der Schulabgängerinnen und Schulabgänger zu vermehren und gleichzeitig die Abschlussquote zu erhöhen, gleicht somit der Quadratur des Kreises: Das aktuelle Schweizer Schnittstellensystem, das ein zwar noch optimierbares, aber austariertes Verhältnis zwischen allgemeiner Studierfähigkeit und vertiefter Gesellschaftsreife bezweckt (wobei die Zielerreichung noch moderat verbessert werden kann), verknüpft mit einem von den Universitäten (noch) zugestandenen prüfungsfreien Übertritt als besonders erhaltenswertes Merkmal, geriete durch einen zunehmenden Konflikt zwischen diesen Zielkomponenten aus dem Gleichgewicht. Auch das in Kapitel 4.1.2 beschriebene Problem der Konkurrenz zwischen den Studienfächern um ihren wissenschaftspropädeutischen Anteil am Gymnasium wäre nicht gelöst, und neue Fächer wie Informatik hätten einen noch schwierigeren Zugang.

Das Modell «Allgemeine Tertiärfähigkeit» ist in unserer Einschätzung mit den meisten Nachteilen behaftet. Als Beispiel kann Finnland dienen, das auf der Sekundarstufe II einen Quotenanteil der Vollzeitschulen von rund 90% aufweist (55% allgemein- und 35% berufsbildend; vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007, S. 50), den Zugang zu den Universitäten und Fachhochschulen aber über Zulassungsprüfungen regelt. Das gilt auch für die USA, die eine «High school graduation rate» von fast 80% aufweisen (vgl. National Center for the Education Statistics (NCES): Public School Graduates and Dropouts from the Common Core of Data: School Year 2009–2010, abgerufen von nces.ed.gov/ccd/ [6.3.2013]), und gleichzeitig Aufnahmeverfahren an die Colleges und Universitäten praktizieren (vgl. Kapitel 2.1).

4.1.5 Spezifische Anschlussfähigkeit als Ziel

Diese vierte Variante der Kombination von Ausmass der Fachspezialisierung und Anschlussausrichtung würde die Vorteile der fachspezifischen Spezialisierung und der erweiterten tertiären Ausrichtung vereinen: Es gäbe keine Schnittstellenprobleme, weil die genügende studienfachspezifische Vorbereitung durch starke Zielgerichtetheit der Ausbildungsgänge gewährleistet und eine gut prognosevalide Zugangsselektion erfolgen könnte. Alle abnehmenden Bildungsinstitutionen könnten ihre je individuellen Ansprüche an die Voraussetzungen der Studierenden am besten durchsetzen. Die Schülerinnen und Schüler könnten früher eine Spezialisierung wählen, die am besten ihren Begabungen und Interessen entspräche. Anpassungen an sich verändernde Ansprüche der Tertiärstufe wären rascher möglich, es gäbe mehr Raum für neue Bildungsangebote auf der Sekundarstufe II. Eine Erhöhung der Maturitätsquote wäre unproblematisch, weil sich diese bei einer Reduktion der Fächerbreite nicht zwingend in einem sinkenden Leistungsniveau der Abschlüsse niederschlagen würde: Die mögliche Erhöhung der verfügbaren Unterrichtsstunden in den verbleibenden Fächern hätte gute kompensatorische Wirkung bei sinkendem Durchschnittsniveau der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Bei der Neuschaffung dualer Ausbildungsangebote auf der Tertiärstufe, wie sie Avenir Suisse mit der tertiären Berufslehre vorschlägt (Schellenbauer et al., 2010, S. 82–85), wäre der Unterbau auf der Sekundarstufe II gesichert.

Es gilt aber auch die Nachteile der fachspezifischen Spezialisierung und der erweiterten tertiären Ausrichtung zu beachten: Jugendliche müssten sich wesentlich früher für eine bestimmte tertiäre Ausbildung entscheiden. Die Prüfungshöhe für die Zugangsselektion würde von den Gymnasien zu den Tertiärinstitutionen verlagert, was oben als unerwünschte Verschlechterung der Position der Gymnasien gewertet wurde. Im Vergleich zum Status quo böte diese Variante auch das Potenzial für ein Gewirr von deutlich mehr und unterschiedlicheren Bildungsangeboten auf der Sekundarstufe II, was einem Verlust an Kohä-

renz, Transparenz und Durchlässigkeit gleichkäme.

Spezifische Anschlussfähigkeit und das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife

Weil das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife zwingend mit einer ausreichenden Fächerbreite verknüpft ist, wäre es bei dieser Variante aus den in Kapitel 4.1.3 beschriebenen Gründen nur noch in stark unvollständigem Ausmass erreichbar.

4.2 Bevorzugte Zielsetzung des Gymnasiums, Konsequenzen

4.2.1 Allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife beibehalten

Wie in Kapitel 4.1 aufgezeigt, liessen sowohl die Zielvariante der spezifischen Studierfähigkeit als auch jene der spezifischen Anschlussfähigkeit an tertiäre Bildungsgänge nahtlose und passende Übergänge zur Tertiärstufe im Sinne der Übereinstimmung von Zugangsberechtigung und Zugangsqualifikation erwarten. Das könnte problemlos gelingen, weil die entsprechend notwendigen Curricula gut bestimmbar und in der gegebenen Schuldauer des Gymnasiums umsetzbar bzw. weil die notwendigen Stundenzahlen verfügbar wären. Beide bewirken aber eine Reduktion der effektiv belegten Fächerbreite oder sonst der ausreichenden Tiefe der Bildung, sodass bei diesen Anschlussvarianten das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife weniger gut erreicht werden könnte als bisher.

Mit dem aktuellen Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit und dem potenziellen Alternativziel einer allgemeinen Tertiärfähigkeit kann zwar ein Höchstmass an breiter Allgemeinbildung bei beiden erreicht werden. Beide Ziele widerspiegeln aber Idealvorstellungen, die in ihrer konsequenten Auslegung nicht umsetzbar sind: Sie sind, wie in Kapitel 4.1 begründet, unter der Prämisse der Übereinstimmung von Zugangsberechtigung und Zugangsqualifikation höchstens bei einer

markant sinkenden Maturitätsquote für alle Absolventinnen und Absolventen erreichbar. Eine tiefere Maturitätsquote ist aber politisch nicht akzeptabel und auch aus unserer Sicht nicht wünschenswert. Deshalb ist bei diesen Zielvarianten ein Abrücken von einem perfekten Zielerreichungsgrad nicht zu umgehen. Die sich daraus ergebenden negativen Folgen sind abzuwägen gegen die Nachteile eines vollständigen Verzichts auf diese Zielvarianten, nämlich eine Umsetzungseinbusse beim Ziel der vertieften Gesellschaftsreife und der mögliche Verlust anderer als wichtig bewerteter Güter, wie der prüfungsfreie Zutritt zu den Universitäten. Gleichzeitig sollte nach realisierbaren Massnahmen gesucht werden, welche die Abweichung vom Idealziel auf ein vertretbares Ausmass reduzieren können.

Das Ziel der allgemeinen Tertiärfähigkeit ist, wie oben begründet, nur bei einer substanziellen Erhöhung der Maturitätsquote sinnvoll. Weil eine gesteuerte Erhöhung dieser Quote zu einem sinkenden durchschnittlichen Ausbildungsniveau führt, würde sie für einen noch höheren Anteil der Absolventinnen und Absolventen als beim gegenwärtigen Status quo nur lückenhaft erlangt. Weil bereits unter dem aktuellen Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit und bei der jetzigen Maturitätsquote der prüfungsfreie Zutritt zu den Universitäten wegen Unzufriedenheiten mit dem Ausbildungsstand der Maturandinnen und Maturanden zur Diskussion steht, müsste mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit mit der allgemeinen Einführung von Zugangsprüfungen gerechnet werden. Damit würde die Forderung nach einer fachspezifischeren Vorbereitung am Gymnasium lauter und das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife würde beeinträchtigt (siehe die Begründung in Kapitel 4.1.4). Es besteht die bereits erwähnte Quadratur des Kreises beim Versuch der gleichzeitigen Realisierung der drei Ziele allgemeine Tertiärfähigkeit, prüfungsfreier Zugang zur Tertiärstufe und vertiefte Gesellschaftsreife.

Zu einem anderen Ergebnis führt die Einschätzung der Realisierbarkeit einer akzeptablen, im Vergleich zum Status quo noch leicht reduzierbaren Abweichung vom aktuellen Idealziel der allgemeinen Studierfähigkeit für alle Maturandinnen

und Maturanden. Dessen Beibehaltung erforderte keine zwingende Erhöhung der Maturaquote – die parallelen Bildungsangebote auf der Sekundarstufe II wären nach wie vor Zubringer zu ausseruniversitären Bildungsangeboten auf der Tertiärstufe –, und die Akzeptanz der maturitären Qualifikation zwecks Abwendung von Zulassungsprüfungen an Universitäten liesse sich durch Erfolg versprechende Massnahmen verbessern.

Die ideale allgemeine Studierfähigkeit ist nämlich aus praktischer Sicht nicht vollumfänglich notwendig. Denn wenn Maturandinnen und Maturanden nicht jedes Fach studieren können, weil ihnen spezifisches fachliches Wissen und Können fehlt (Komponentengruppe 2 der allgemeinen Studierfähigkeit, siehe Kapitel 4.2.2), haben sie immer noch Aussicht auf ein erfolgreiches Studium vieler anderer Fächer. Damit aber doch alle Inhaberinnen und Inhaber eines Maturazeugnisses die Qualifikation für das Studium wenigstens in der eingeschränkten Breite von Studienfächern erlangen, müssen sie mindestens über genügendes Wissen und Können in den Komponentengruppen 1 (überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen) und 3 (basale fachliche Studierkompetenzen; dazu gehörend: Wissen und Können aus Erstsprache, Englisch und Mathematik sowie Informatikanwenderkompetenzen) verfügen. Wenn nämlich Maturandinnen und Maturanden in diesen Bereichen grosse Lücken aufweisen, wird das Studium der meisten Fächer schwierig oder gar unerreichbar. Sie können dann – jedenfalls zum Zeitpunkt der Verleihung des Maturazeugnisses – auch in pragmatisch-reduzierter Auslegung nicht mehr als allgemein studierfähig qualifiziert werden. Diese letzte Konstellation maturitärer Qualifikation sollte im Hinblick auf die Akzeptanz des Maturazeugnisses als hinreichendes, generelles Zugangsdokument zur Universität auf jeden Fall vermieden werden.

Lücken in Komponentengruppe 2 stellen somit zwar die allgemeine Studierfähigkeit im idealen Verständnis in Frage, nicht aber in einer pragmatisch-reduzierten Auslegung. Aber auch in der Komponentengruppe 2 muss als Voraussetzung für das Maturitätszeugnis ein genügender

Kompetenzstand im reduzierten Fächerkatalog gelten. Dies wird in der aktuellen Regelung der Bestehensbedingungen durch die Vorgabe der doppelten Kompensation ungenügender Noten und die Begrenzung ihrer Anzahl auf maximal vier garantiert (MAR, 1995, Art. 16).

Auch das auf ein pragmatisch-akzeptables Mass reduzierte Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit harmoniert im Weiteren im Vergleich zu den Varianten der fachspezifischen Vorbereitungsziele am meisten mit dem Bildungsideal der Hinführung zu einer vertieften Gesellschaftsreife, da diese eine breit gefächerte Bildung erfordert.

Auf der Grundlage des Erläuterten sprechen wir uns in dieser Studie aus normativer Perspektive für die Beibehaltung der jetzigen Zielsetzung der allgemeinen Studierfähigkeit aus, trotz unvollständiger Erreichbarkeit, und für die Fokussierung auf Massnahmen zur Verbesserung der Zielerreichung auf ein pragmatisch gut akzeptables Mass.

4.2.2 Notwendige Massnahmen

Die folgenden Überlegungen skizzieren eine Lösungsstrategie (siehe auch Eberle, 2013c, S. 126–128) zur Annäherung der realistischen Zielerreichung an das Ideal der allgemeinen Studierfähigkeit.

Erstens sollte zunächst sichergestellt werden, dass an Gymnasien zumindest überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen (Komponentengruppe 1 der allgemeinen Studierfähigkeit) sowie basale fachliche Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit (Komponentengruppe 2; dazu gehörend Wissen und Können aus Erstsprache, Englisch und Mathematik sowie Informatiknutzer-Anwenderkompetenzen) lückenlos und ohne Kompensationsmöglichkeiten bei Ungenügen erworben werden. Beide Komponenten sind, zum Beispiel auf der Grundlage der entsprechenden Analysen in der EVAMAR-II-Studie, noch genauer zu bestimmen. Ein Projekt zur Ermittlung von Teilen der Komponentengruppe 3 wurde inzwischen politisch durch die EDK beschlossen

und in Auftrag gegeben (Eberle, 2012). Weitergehende Überlegungen zur Verbesserung der Zielerreichung im Bereich der Komponentengruppe 1 finden sich weiter hinten (siehe Kapitel 4.3.1).

Es braucht **zweitens** eine im Vergleich zu bisherigen Festlegungen, beispielsweise im Rahmenlehrplan des Gymnasiums (EDK, 1994), noch bessere empirische Klärung der Frage, was unter dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife am Gymnasium in welchem Fach unterrichtet werden sollte. Dazu sind Untersuchungen notwendig, welche die Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft (vertiefte Gesellschaftsreife) bestimmen und operationalisieren, sowie solche zur Ermittlung der daraus notwendigen Lehr-Lern-Inhalte am Gymnasium (z.B. Beobachtung und Befragung von gesellschaftlichen Aufgabenträgern, Analyse der Aufgaben selbst, Untersuchung von Dokumenten mit normativen Vorgaben für die gesellschaftliche Entwicklung). Auch normative Gewichtungen und Begründungen wären unvermeidbar und müssten diskursiv festgelegt werden. Ein erster Versuch einer Präzisierung folgt in Kapitel 4.3.

Schliesslich bedarf es einer neuen Berechtigungsdiskussion über jenes im Gymnasium unterrichtete Wissen und Können, welches **drittens** nur Spezialwissen für einzelne Studienfächer darstellt (Komponentengruppe 2) und **viertens** keine wesentliche Komponente der vertieften Gesellschaftsreife ist. Zum dritten Punkt gehört auch die Fortführung der Kommunikation an der Schnittstelle Gymnasium–Universität, wie sie z.B. im Zürcher Projekt HSGYM (2009) in den letzten Jahren gepflegt und im von der EDK im März 2012 beschlossenen Teilprojekt 3 «Gymnasium–Universität» eingeleitet wurde (vgl. EDK: Gymnasiale Maturität. Die Teilprojekte im Überblick, abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/12475.php> [10.1.2013]). Dabei ist abzusehen, dass angesichts der potenziell grenzenlosen Erwartungen der Studienfächer, der beschränkten Stundenzahl und der gleichzeitigen Ansprüche aus dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife eine transparente und «gerechte» Einigung schwierig ist. Auch die gemeinsam gefundenen Kompetenzfestlegungen im Zürcher Projekt HSGYM (2009)

fürten zu einem gymnasialen Curriculum, das in der vorgegebenen Dauer des Gymnasiums nicht mehr umsetzbar wäre. «Alle Akteure erkennen das Problem der Überfrachtung des Curriculums an, wollen dieses Problem aber gern bei den jeweils anderen Fächern und Disziplinen gelöst sehen.» (Quesel, 2012, S. 167.) Neben den spezifischen Ansprüche der einzelnen universitären Fachstudien muss also ein anderes Auswahlkriterium gefunden werden. Der hier vertretene Vorschlag ist radikal, zumindest auf den ersten Blick: Bei der Festlegung der Kompetenzerwartungen an der Schnittstelle Gymnasium–Universität könnte man sich an den Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) jenes gebildeten Menschen orientieren, der anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft lösen kann, der also vertieft gesellschaftsreif ist. Damit wäre auch der vierte Massnahmenpunkt gelöst. Der Vorschlag impliziert, dass eine direkte Ableitung des Fachwissens und -könnens der Komponentengruppe 2 der allgemeinen Studierfähigkeit aus den gegenwärtigen Anforderungen aller Studiengänge aufgegeben wird und dass die Studienfächer darauf verzichten, eine kompetitive, schwierige Diskussion über ihre jeweiligen Ansprüche zu führen. Ohnehin könnte der vollständige Erwerb all dieses Wissens und Könnens zur Erreichung des Ziels einer lückenlosen allgemeinen Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden nicht sichergestellt werden. Die breite Fächerung wäre damit trotzdem gewährleistet, und die Universitäten könnten auf jenen fachlichen Spezialkompetenzen aufbauen, die unter dieser Zielsetzung erworben wurden.

Mit der skizzierten Lösung würde einerseits der in Kapitel 4.1.2 angesprochene potenzielle Kampf der Universitätsfächer im Bereich der Komponentengruppe 2 um die ausschliesslich ihren Studienrichtungen dienenden Kompetenzziele und die Stundenzahlen am Gymnasium entfallen. Andererseits könnte das Gymnasium noch viel gezielter auf die vertiefte Gesellschaftsreife vorbereiten, während die fachliche Spezialisierung bei den Universitäten verbliebe. Es wäre aber zu erwarten, dass es bei den konkret am Gymnasium gelehrt und gelernt Inhalten in den verschiedenen Fächern im Vergleich zu heute doch

zu einigen Änderungen kommen müsste. Einige Überlegungen dazu werden im nächsten Kapitel (4.3) skizziert.

4.3 Neubestimmung der gymnasialen Bildungsinhalte

4.3.1 Allgemeine Überlegungen

Auf der Grundlage der gegenwärtigen empirischen Forschungslage lässt sich der Fächerkanon, der aus der Umsetzung der in Kapitel 4.2 beschriebenen Ziele und Massnahmen resultiert, nicht abschliessend bestimmen. Dies trifft auch auf die zu fördernden Kompetenzen zu. Die nachfolgenden Überlegungen sind deshalb nur Skizzen und sollten Gegenstand vertiefter Untersuchungen und weiterer Entwicklungsvorhaben sein.

Genügende überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen

Damit sich alle Maturandinnen und Maturanden in genügendem Mass überfachliche kognitive und nicht kognitive Studierkompetenzen (Komponentengruppe 1 der allgemeinen Studierfähigkeit) aneignen können, sollte in allen Fächern auf eine entsprechende Unterrichtsgestaltung, welche genau diese Kompetenzen fördert, geachtet werden. Die Auslagerung in eigens zur Förderung allgemeiner Kompetenzen geschaffene Stundengefässe, wie sie an einigen Gymnasien praktiziert wird, birgt die Gefahr in sich, dass das dabei erworbene Wissen und Können ohne Fachbezug bleibt. Das «richtige» Lernen und Arbeiten in den Fächern erfolgt auch nach solchen Unterrichtsstunden nach alten Mustern und Gewohnheiten. Auch überfachliche Studierkompetenzen können das Lernen erst im fachlichen Kontext unterstützen: Man studiert immer ein bestimmtes Fach. Der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen sollte deshalb zunächst im Fach erfolgen. Zu Beginn sind überfachliche Kompetenzen also fachliche Kompetenzen. Erst durch anschließende Generalisierung über die Fachgrenzen hinweg werden sie zu internalisierten überfachlichen Kompetenzen. Der umgekehrte Weg – zu

erst der Erwerb der Kompetenz, anschliessend die Anwendung im Fach – führt häufig zu trägem oder gar vergessenem Wissen. So sind auch die an vielen Gymnasien praktizierten Stundengefässe oder gar Fächer für «Selbstständig Lernen lernen» immer mit den gleichen Problemen behaftet: Die erworbenen Lerntechniken oder Lernstrategien werden nur sehr mangelhaft in den Kontext der Fächer transferiert. Dies, weil erstens die allgemeinen Methoden zu wenig spezifisch fachangepasst gelernt werden, und weil zweitens eine wirksame Begleitung während des Internalisierungsprozesses im Fach selbst erfolgen muss bzw. weil diese ausbleibt. Das gilt insbesondere für die notwendige Überwindung der meist zeit- aufwändigen «Durststrecke», bis bisherige Lerngewohnheiten überwunden und die Verwendung neuer Lernstrategien spür- und sichtbaren Erfolg bringen.

Zur Förderung allgemeiner kognitiver und nicht kognitiver überfachlicher Studierkompetenzen tragen somit alle Fächer durch einen entsprechend prozessorientierten Unterricht bei, in dem erstens neben den eigentlichen Fachinhalten sowohl fachtypische als auch fachübergreifende Methoden erarbeitet und angewandt sowie zweitens soziale, personale und methodische Kompetenzen gezielt gefördert werden.

An vielen Schulen laufen seit einigen Jahren Projekte zur Förderung des selbst organisierten Lernens (SOL, vgl. Kapitel 3.2.3). Sie dienen neben dem Erwerb fachspezifischen Wissens und Könnens ebenfalls der Förderung der Komponenten- gruppe 1 der allgemeinen Studierfähigkeit. SOL muss als Ziel verfolgt bzw. gelernt werden, und es kann im Verlauf der gymnasialen Lernzeit zunehmend auch als Methode dienen. Die Zahl der SOL-Projekte nimmt aktuell noch zu. Im Kanton Zürich zum Beispiel ist die Versuchsphase bereits abgeschlossen, und SOL-Phasen wurden als künftig zum «Normalbetrieb» des Schulunterrichts gehörend deklariert (vgl. Bildungsdirektion: Selbst organisiertes Lernen an gymnasialen Mittelschulen ab 2013 im Regelbetrieb, abgerufen von http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/aktuell.newsextern.-internet-de-aktuell-news-medienmitteilungen-2013-003_sol_45_projekt.html

am 17.4.2013). Weitere Initiativen mit hochschulvorbereitendem Charakter in diesem Studierfähigkeitsbereich wie die «Selbstlernsemester» oder die Einführung von klassenübergreifenden Vorlesungen für ausgewählte Fachinhalte sind es wert, hinsichtlich einer Übernahme in den Normalbetrieb geprüft zu werden.

Zurzeit liegen mehrere Kataloge überfachlicher kognitiver und nicht kognitiver Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit vor (z.B. Eberle et al., 2008, S. 113 ff.; HSGYM, 2009; Huber, 2009, S. 115 ff.). Sie überschneiden sich nur teilweise, aber eine Bereinigung wäre sinnvoll.

Genügende basale fachliche Studierkompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit

Die genaue inhaltliche Bestimmung der basalen fachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik erfolgt zurzeit im Rahmen des bereits erwähnten EDK-Projekts (siehe Kapitel 4.2.2) und wird bis im Herbst 2014 abgeschlossen sein. Wir schlagen für Erstsprache auf der Grundlage der Überlegungen in der Studie EVAMAR II (Eberle et al., 2008, S. 71–76, 80–85) bereits jetzt eine vorläufige Orientierung am Kompetenzniveau C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) vor. Für Mathematik ist das zu erwartende Ergebnis der Projektarbeiten noch wesentlich offener.

Die Bestimmung der Sprachkompetenzen in Englisch könnte sich an den bestehenden Sprachprüfungsverfahren für Englisch bei der Zulassung zum Studium orientieren, wie es an vielen ausländischen Universitäten praktiziert wird. Wir schlagen in der Kategorisierung des GER das Mindestniveau B2 vor.

Relativ offen und im Zusammenhang mit der Abschätzung der Anforderungen der Hochschulen wenig präzise erforscht ist die Bestimmung der unabdingbaren Informatikanwenderkompetenzen. Die dazu bereits vor mehr als 15 Jahren formulierten Überlegungen (vgl. Eberle, 1996) haben gemäss unserer Einschätzung in den Grundzügen

weiterhin Gültigkeit, sie müssten aber bezüglich der konkreten inhaltlichen Vorschläge für einen entsprechenden Unterricht der heutigen Zeit angepasst werden. Ein bedeutsamer Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit es für eine intelligente und flexible Informatikmittelbenutzung den Einblick in die hinter der Technik stehenden Grundprinzipien der Fachwissenschaft Informatik braucht. Die erwähnten früheren Überlegungen (Eberle, 1996, S. 176; siehe auch Forneck, 1992) und aktuelle plausible Begründungen (Burkhart, Hinterberger & Zehnder, 2013, S. 83 f.) deuten auf einen solchen Zusammenhang hin: Wer die unsichtbaren Informationsschichten und Systemzusammenhänge hinter der Bildschirmoberfläche in den Grundzügen versteht, kann die Informatikmittel effizienter nutzen, sich schneller an die Entwicklungsdynamik der Anwendungen anpassen und vor allem mit unvorhergesehenen Fehlersituationen autonomer und zeitsparender umgehen. Vermutlich sind die Effizienzverluste bei der praktischen Arbeit mit Informatikmitteln wegen ungeschicktem Handeln enorm und die aufgebauten Frustrationen wegen unverstandenen, nicht beabsichtigten Systemreaktionen weit verbreitet. Der in diesem Zusammenhang häufig vorgebrachte Einwand, dass es zum Autofahren auch keine Kenntnis der im Auto steckenden Technik brauche, greift dabei zu kurz. Während klassische mechanische Maschinen auf spezifische Funktionen ausgerichtet sind, sind die möglichen Anwendungen des Computers nahezu unbegrenzt. Es handelt sich um eine «universelle Maschine», bei der reines Black-Box-Wissen die Bedienung zwar nicht verhindert, aber eine solche Nutzung weit hinter dem eigentlichen Potenzial zurückbleibt (siehe die detaillierte Begründung bei Eberle, 1996, S. 225–256, 341–349). Zudem gibt es immer mehr Studienfächer, in denen Studierende anwendungsbezogen programmieren müssen, zum Beispiel im Zusammenhang mit der Modellierung und Durchführung von Simulationen.

Wie der Erwerb der basalen fachlichen Studierkompetenzen (Komponentengruppe 3 der allgemeinen Studierfähigkeit) durch alle Maturandinnen und Maturanden sicherzustellen ist, kann nach Abschluss der erwähnten laufenden Un-

tersuchung zu den basalen Studierkompetenzen diskutiert werden. Anschliessend an deren Bestimmung in den Fächern Mathematik und Erstsprache (vgl. EDK: Gymnasiale Maturität. Die Teilprojekte im Überblick, abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/12475.php> am 10.1.2013) müssen die Möglichkeiten ihres Erwerbs weiter ausgelegt werden, und zusätzlich sollten Englisch und Informatik in die Untersuchung einbezogen werden. Für Englisch, Erstsprache und Mathematik stehen als Unterrichtsgefässe primär die bereits tradierten, gleichnamigen Fächer bereit. Für eine fachwissenschaftlich unterlegte Sicherung der Aneignung ausreichender Informatikanwenderkompetenzen muss nach der zu wenig zielführenden, rein integrierten Lösung des MAR 95 (Eberle, Kükenbrink und Oepke, in Vorbereitung) ein neues Grundlagenfach erwogen werden, wobei es notwendig ist, die in diesem Bereich laufenden Entwicklungen im Rahmen der Arbeiten für den Lehrplan 21 in der obligatorischen Schule darauf abzustimmen.

Alle Bereiche basaler fachlicher Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit entfalten ihre besondere Bedeutung nicht erst im Studium, sondern naturgemäss bereits im gymnasialen Unterricht der anderen Fächer – es handelt sich nämlich ebenso sehr um basale fachliche Kompetenzen für die gymnasiale Lernfähigkeit. Sie sollten deshalb möglichst früh im Verlauf der gymnasialen Bildung in einem mindestens genügenden Ausmass erworben werden, und ihrer Förderung sollte auch im gymnasialen Fachunterricht die notwendige und systematische Beachtung geschenkt werden (vgl. auch Huber, 2009, S. 119). Das heisst, dass z.B. nicht nur der Deutschunterricht zur Sicherstellung ausreichender fachlicher basaler Studierkompetenzen beitragen sollte. Er bleibt aber grundlegend und hauptverantwortlich.

Genügend vertiefte Gesellschaftsreife und ausreichendes Fachwissen und -können für die allgemeine Studierfähigkeit

Mit der Erlangung einer «vertieften Gesellschaftsreife» erfolgt gleichzeitig die Aneignung des spezifischen Wissens und Könnens der allge-

meinen Studierfähigkeit (Komponentengruppe 2). Das Konstrukt «vertiefte Gesellschaftsreife» beinhaltet aber mehr und überschneidet sich auch mit den Komponentengruppen 1 und 3 der allgemeinen Studierfähigkeit. Es orientiert sich am Ideal gesellschaftlich und politisch aktiver Bürgerinnen und Bürger, die gemäss Bildungszielartikel (MAR, 1995, Art. 5) anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft lösen können. Noch gibt es keine valide Konkretisierung dieses Konstrukts, wie sie etwa als mögliches Forschungsprogramm im ersten Konzeptentwurf zur Studie EVAMAR II vorgeschlagen wurde (Eberle, 2004). Der Nachweis der Funktionalität der nachfolgenden inhaltlichen Konkretisierungen im Hinblick auf diese beiden Ziele erfolgt deshalb mangels empirischer Forschungsnachweise zu einem grossen Teil argumentativ.

Wie bereits in Kapitel 4.1.1 aufgeführt, lässt sich auf eine ganze Reihe von Entwürfen für Allgemeinbildungskonzepte zurückgreifen, die ähnliche Konturen aufweisen, sich teilweise aufeinander beziehen und jeweils an die Zeit angepasst wurden. Klieme (2007, S. 66 ff.) beschreibt Allgemeinbildung als «Basisfähigkeiten», als das Vermögen, «an Gesellschaft selbstbestimmt teilzunehmen, die unterschiedlichen Dimensionen des Handelns – moralische, kognitive, soziale und individuelle – in ihrer je eigenen Bedeutung zu sehen und zu nutzen sowie das eigene Handeln an einem allgemeinen Gesetz ausrichten zu können.» In der Konkretisierung bezieht er sich auf Baumert (2002, S. 106 ff.). Dieser begreift die Grundstruktur der Allgemeinbildung im Sinne der Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Kultur moderner Gesellschaften und fasst den entsprechenden Kanon in eine Tabelle, in der die Dimension verschiedener Modi der Weltbegehung mit der Dimension der basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen kombiniert wird. Zu den basalen Kulturwerkzeugen zählt er folgenden Kompetenzen (ebd., S. 106):

- Beherrschung der Verkehrssprache
- mathematische Modellierungsfähigkeit
- fremdsprachliche Kompetenz
- IT-Kompetenz
- Selbstregulation des Wissenserwerbs

Den Modi der Weltbegehung ordnet er die folgenden kanonische Fachbereiche zu (ebd., S. 113):

- kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt: Mathematik und Naturwissenschaften
- ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung: Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, physische Expression
- normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft: Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht
- Probleme konstitutiver Rationalität: Religion, Philosophie

Die Kategorien Baumerts sind nachvollziehbare, plausible Ausschnitte des Weltwissens. In der Zuordnung zu den Modi werden sie allerdings zu einseitig kategorisiert. Der ökonomische Blick auf die Welt z.B. ist nicht einfach normativ-evaluativ: Ökonomie als Wissenschaft ist schon längst zu einer sozialwissenschaftlich-modellierenden Disziplin geworden, in welcher der Anteil der Erforschung deskriptiver Gesetzmässigkeiten überwiegt. Naturwissenschaften im gesellschaftlichen Kontext enthalten auch präskriptiv-normative Elemente.

Als weitere Konzeptualisierung von Allgemeinbildung sei die inhaltliche Kategorisierung der für Bildung massgebenden Weltausschnitte und Diskurse von Forneck (1992, S. 35) aufgeführt, die er in seinem Modell des transmodernen Bildungsprozesses (ebd., S. 44) mit den kommunikationstheoretischen Überlegungen von Habermas (1981a und 1981b) verknüpft. Ein Diskurs ist die Art des argumentativen Zugangs zum jeweiligen Weltausschnitt. Gruppe I (physikalischer, chemischer und biologischer Zugang) hat die Natur zum Gegenstand, Gruppe II (sprachlicher, ästhetischer und mathematischer/logischer Zugang) ist die Gruppe der universalistischen Ausdrucksmittel, in der Gruppe III (ökonomischer, soziologischer und politologischer Zugang) wird Gesellschaft und in der Gruppe IV (medizinischer, pädagogischer und psychologischer Zugang) Subjektivität thematisiert. Diese Klassifizierung nennt Forneck (1992, S. 36) kulturhistorisch und nicht ausreichend logisch begründbar; es sind die historisch grundlegendsten Kategorien. Der letzte Bereich einer Gruppe ist zudem jeweils komplexer

als die vorangehenden. Forneck passt diese Betrachtung insofern der Zeit an, als er für ein Fach «Technik» plädiert, das in «einer Kultur, deren wesentliche Leistungen technischer Natur sind, längst überfällig» sei (ebd., S. 274).

Wegen der nicht vorhersehbaren Zukunft mit ungewissen Auswirkungen auf solche inhaltlichen Kategorisierungen ist im Weiteren der Umstand einzubeziehen, dass im Hinblick auf das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife gleichzeitig die Fähigkeit gefördert werden muss, «mit neuen Herausforderungen, einer ungewissen Zukunft und alternativen Optionen in der Gestaltung des eigenen Lebens im Modus des Lernens umzugehen» (Klieme, 2007, S. 66). Tenorth nennt es die «Kultivierung von Lernfähigkeit» (1994, S. 166). Das selbst organisierte Lernen ist somit nicht nur eine unabdingbare Komponente allgemeiner Studierfähigkeit, sondern auch der vertieften Gesellschaftsreife.

Die breite Allgemeinbildung im Sinne des Verstehens der genannten Inhalte ist für die vertiefte Gesellschaftsreife, die der Fähigkeit zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben entspricht und das Erkennen und Lösen von Problemen und Entscheiden ebenso einschließt, notwendig, aber noch nicht hinreichend. Als weiterführender theoretischer Rahmen kann wieder das Modell des transmodernen Bildungsprozesses von Forneck (1992, S. 44) dienen, in dem er unter dem bereits erwähnte Rückgriff auf Habermas die Förderung der Fähigkeit zum teleologischen Weltbezug (Wahrheit verstehen) mit jener zum normenregulierten (Richtigkeit), dramaturgischen (Wahrhaftigkeit) und kommunikativen Weltbezug zusammenführt. Das sind neben dem Verständnis der Inhalte weitere Voraussetzung für Entscheiden und Handeln im Rahmen sowohl demokratischer als auch hierarchischer Entscheidungsprozesse in sozialen Netzen.

Beispiele anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft

Bislang liegt keine systematische, empirisch fundierte Zusammenstellung anspruchsvoller Auf-

gaben in der Gesellschaft vor. Die nachfolgenden Konkretisierungen können deshalb nur einen veranschaulichenden Charakter haben.

Anspruchsvolle Aufgaben stellen sich sowohl im Rahmen informaler sozialer Netzwerke als auch in formal-rechtlichen gesellschaftlichen Kontexten. Erstere finden sich vor allem in der unmittelbaren Lebensumgebung, Letztere hauptsächlich bei der Mitwirkung in privatrechtlichen, politischen und beruflichen sozialen Netzen. Privatrechtlich ist es zum Beispiel die Form des Vereins, politisch die Entscheidung bei Abstimmungen und Wahlen, die Lancierung von Initiativen oder die Mitwirkung in Milizgremien. Beruflich bezieht sich die Lösung von mehr oder weniger anspruchsvollen Aufgaben auf jede Position, in der Gestaltungsentscheidungen mit Wahl- und Lösungsfreiheiten getroffen werden müssen. Dabei stehen im Zusammenhang mit der Bildung am Gymnasium jene Aspekte im Fokus, zu deren Lösung das z.B. in einem Studium berufsspezifisch erworbene Wissen und Können nicht ausreicht. Ein verantwortungsvoller Manager beispielsweise sollte auch die nicht ökonomischen Aspekte und Wirkungen seiner Entscheide abschätzen können. Eine Nationalrätin sollte die Sachverhalte, zu denen sie zusammen mit ihren Kolleginnen und Kollegen gesetzliche Bestimmungen erlässt, in den Grundzügen verstehen und die sachliche Wirkung der eigenen Entscheidungen beurteilen können. Ein Regierungsrat ist beruflich meist nur beschränkt für die breite Palette von Sachaufgaben ausgebildet, die er zu lösen hat, und er hat im Amt auch kaum die Zeit, sich das notwendige Wissen und Können in ausreichendem Mass zu erarbeiten. Er sollte wesentliche Grundlagen bereits im Rahmen der schulischen Bildung erworben haben. Im Einzelnen sind folgende Bereiche angedacht:

- Politisch zu lösende Probleme stellen sich in ganz verschiedenen Sachbereichen. Diese decken potenziell alle Kategorien der verschiedenen, oben beschriebenen Allgemeinbildungsmodelle ab. Sie können Gegenstand von Abstimmungen sein, und bereits ein Ja-/Nein-/Enthaltungs-Entscheid sollte sachlich fundiert erfolgen. Eine breite Bildung in den relevanten Fachgebieten dient der Versach-

lichung demokratischer Entscheidungsprozesse. Je weitreichender Entscheidungen von Milizgremien sind (vom Schulrat bzw. der Schulkommission bis zum Ständerat), desto verheerender können sich Fehlentscheidungen auswirken, die sachliche und/oder kulturelle Werte nicht berücksichtigen, und desto anspruchsvoller sind die Aufgabenstellungen.

- Im Rahmen des eigenen informellen gesellschaftlichen Umfelds stellen sich Aufgaben der Lebensführung, welche der Gestaltung des Zusammenlebens dienen. Hier können Führungsrollen übernommen werden, welche breite Sachkenntnisse erfordern. Solche sind auch wichtig, damit dieses Feld nicht einfach inkompetenten Opinionleaders überlassen werden muss. Eine Versachlichung gemeinsamer Handlungsfelder trägt zu einer vernünftigeren Weiterentwicklung der Gesellschaft bei. Menschen, die für Aufgaben in solchen Feldern gut gebildet sind, können informelle Führungsrollen übernehmen.
- Unternehmungen als Teile der ökonomischen Welt beeinflussen mit ihrem Handeln unsere Welt in ihren naturwissenschaftlich-technischen, ökologischen und sozialen Facetten in besonderem Masse. Damit Führungskräfte die Auswirkungen ihrer Entscheidungsszenarien abschätzen können, benötigen sie zumindest ein Grundlagenverständnis ganz verschiedener Fachgebiete, das sie nur zu einem Teil in der auf die Kerngeschäfte ausgerichteten formalen und informellen Ausbildung erwerben. Diese sollten deshalb bereits im Gymnasium im Rahmen systematischer Lehr-Lernprozesse erworben worden sein.
- Bereits in all diesen Tätigkeitsfeldern mit gesellschaftlichen Auswirkungen ist es notwendig, kulturelle Werte zu berücksichtigen. Deren Pflege, Bewahrung und Weiterentwicklung hat zudem für eine Gesellschaft einen Eigenwert und gehört deshalb ebenfalls zu den anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft.

Nicht speziell erwähnt wurde bisher das Erfordernis, dass es zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben auch sozial-kommunikative und personal-methodische Kompetenzen braucht. Für den Ort ihrer Förderung – nämlich integriert in fachliche Lern-

prozesse – gelten ähnliche Überlegungen, wie sie eingangs dieses Kapitels für die Förderung der überfachlichen Studierkompetenzen erläutert wurden.

Wissenschaftspropädeutische Orientierung des Gymnasiums

Schliesslich ist ein weiteres Rahmenkriterium bei der Auswahl der Inhalte für vertiefte Gesellschaftsreife zu beachten: Damit die an der vertieften Gesellschaftsreife orientierte Inhaltsauswahl gleichzeitig als Grundlage fachspezifischen Wissens und Könnens für die allgemeine Studierfähigkeit dienen kann, darf sie nicht nur thematisch und problemorientiert sein. Vielmehr muss sie auch wissenschaftspropädeutisch strukturiert und ausgerichtet sein, und zwar in dem Sinn, dass auch die jeweils für die Fachbereiche typischen Forschungstraditionen und -methoden Eingang in die Curricula finden. Während die Wissenschaftspropädeutik in Deutschland als Bestandteil der sog. Trias der Ziele der gymnasialen Oberstufe (vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit) explizit genannt wird (vgl. Huber, 2007), kann sie in der Schweiz immerhin indirekt aus der Formulierung im Bildungszielartikel des MAR (1995, Art. 5) abgeleitet werden, wonach die Maturandinnen und Maturanden «Einblick in die Methodik wissenschaftlichen Arbeitens» erhalten sollen (siehe auch die ausführliche Darlegung in der Einleitung).

Diese Anforderung ist durchaus kompatibel mit dem von Klieme (Klieme et al., 2007, S. 67) formulierten Anspruch an Allgemeinbildung, demzufolge die Heranwachsenden «in der Form der Welterfahrung von den einfachen Formen des Ich-zentrierten Umgangs mit Welt auf die grundlegenden wissenschaftlichen Modi der Welterfahrung übergehen können» müssen. Für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ist die Wissenschaftsorientierung weitergehend. Der Einblick in die Methodik der Generierung von wissenschaftlichem Wissen sollte angesichts der unterschiedlichen Ansätze, die es auch innerhalb der verschiedenen Wissenschaftstraditionen gibt, differenzieren (vgl. z.B. die Einteilung der OECD: Revised Field

of Science and Technology (FOS) classification in the Frascati Manual, abgerufen von <http://www.oecd.org/science/inno/38235147.pdf> [10.1.2013]). Diese Anforderung hat insofern Konsequenzen für den Fächerkanon, als die bedeutendsten Wissenschaftstraditionen nur durch entsprechende Fächer abgebildet werden können. Für diese kann somit das Kriterium der Repräsentanz für eine Wissenschaftstradition als weitere Legitimationsquelle dienen.

Abstimmung mit den vorgelagerten Schulstufen

Übergreifend gilt schliesslich das Kriterium, dass die Inhalte nicht bereits in den vorangehenden Schulstufen erworben wurden. Diesem Punkt ist im Zusammenhang mit der laufenden grossen Revision der obligatorischen Schule (HarmoS, Lehrplan 21) besondere Beachtung zu schenken.

4.3.2 Zum konkreten Fächerkanon

Die für viele an der gymnasialen Bildung beteiligte Personen entscheidende Frage ist letztlich jene nach den konkreten Fächern und Fachinhalten. Erst eine genaue empirische Konkretisierung der im vorangehenden Kapitel beschriebenen Kriterien könnte aber diese Frage präzise beantworten. Das kann diese Studie nicht leisten. Die nachfolgenden Überlegungen zum Fächerkanon beschränken sich deshalb auf einige absehbare weitere Schlussfolgerungen, die sich aus der Beachtung dieser Kriterien für den gymnasialen Fächerkanon ergeben und die bei künftigen Revisionen sowohl des MAR als auch der Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens am Gymnasium auf verschiedenen Ebenen zu bedenken sind.

Die Fächer Mathematik, Erstsprache und Englisch sind nur schon wegen ihrer Bedeutung für die Förderung der basalen fachlichen Studierkompetenzen unabdingbar.

Alle im MAR 95 ausgewiesenen Fächer leisten im Weiteren nach unserer Einschätzung einen nachweisbaren Beitrag zur vertieften Gesell-

schaftsreife und zum Bereich spezifischer Fachkompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit. Erstsprache, Mathematik und Englisch mit mehr oder weniger weit über die reine Förderung basaler fachlicher Studierkompetenzen hinausreichenden inhaltlichen Teilen, alle anderen Fächer mit dem überwiegenden Teil ihrer Inhalte. Dazu gehören im Grundsatz nicht nur die Grundlagen-, sondern auch die zusätzlichen Fachbereiche aus der Liste der Schwerpunkt- und der Ergänzungsfächer. Es handelt sich um die Folgenden: Latein, Griechisch, weitere Sprachen, Informatik, Philosophie, Religionslehre, Pädagogik, Psychologie und Sport.

Und es kommen weitere, bisher am Gymnasium nicht vertretene Fächer hinzu, die potenziell Grundlagen zur Erlangung einer vertieften Gesellschaftsreife bereitstellen. Denkbar sind beispielsweise alle Technischen Wissenschaften oder neue Sozialwissenschaften wie Medien- und Kommunikationswissenschaften.

Damit entsteht ein Mengenproblem: Eine Erhöhung der Anteile einzelner Fächer und die Aufnahme neuer Fächer sind wegen der bildungspolitisch nicht zur Diskussion stehenden Restriktion der Gesamtstundenzahl am Gymnasium nur möglich, wenn bei anderen Fächern Stunden abgebaut werden. Die aktuellen Stundenanteile der bisher im Grundlagenbereich berücksichtigten Fächer basieren dabei weitgehend auf Erfahrung und Tradierung ohne systematischen Bedarfsnachweis und müssten sich den übergeordneten Kriterien einer systematischen Neuverteilung stellen. Es ist deshalb nur schon aufgrund der Zahl der potenziell möglichen neuen Fächer im Grundlagenbereich evident, dass die konkrete Bestimmung der optimalen Fächerzusammensetzung, die zu einer grösstmöglichen Zielerreichung führt, ein schwieriges, wenn nicht gar ein praktisch unlösbares Unterfangen ist.

Liesse sich der Fächerkanon im Grundlagenbereich neu bilden, so wären theoretisch folgende, iterativ ablaufenden Schritte notwendig:

1. Es braucht als Grundlage eine empirische, präzise Ermittlung der Palette von anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft und des zu

deren Lösung notwendigen Wissens, Könnens und weiterer dazu notwendiger Kompetenzen. Die Methodik wurde – wie bereits mehrfach erwähnt – in der Konzeptskizze zu EVAMAR II (Eberle, 2004) angedacht. Daraus ergibt sich eine Basis von notwendigen Fächern und Fachinhalten.

2. Es braucht den Grundsatzentscheid, ob ein Fach im Hinblick auf die generelle Zielsetzung der vertieften Gesellschaftsreife und in Abwägung der Beiträge anderer Fächer ausreichendes Gewicht hat, um im Katalog der Grundlagenfächer aufzuscheinen. Dabei sind Prüffragen wie die folgenden zu beantworten: Welche Folgen für das gesellschaftliche Handeln hat fehlendes Wissen und Können in diesem Bereich? Falls das Fach bisher nicht Bestandteil der Grundlagenfächer war: Wie erfolgte bisher der Erwerb entsprechenden Wissens und Könnens, und weshalb ist das künftig nicht ausreichend?
3. Die Begrenzung der Stundenzahl eines Fachs nach unten ergibt sich aus einer Festlegung jener Lerninhalte, die für die Erreichung der Ziele unabdingbar sind. Unabdingbar bedeutet, dass grundlegende Einsichten ohne die Erarbeitung der entsprechenden Lerninhalte im Hinblick auf die Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft bzw. die vertiefte Gesellschaftsreife nicht mehr möglich sind. Jedes Fach muss also seine zielbezogenen unabdingbaren Lerninhalte nachweisen und die entsprechenden Minimalstunden zugesprochen bekommen. Dieser Nachweis lässt sich natürlich nicht exakt quantitativ, sondern nur argumentativ-qualitativ erbringen. Falls als Ergebnis dieses Prozesses die Rahmenstundenzahl für alle Fächer bereits überschritten wird, muss erneut an Schritt 2 angesetzt werden. Dabei sind auch Überlegungen zum Grenz-Bildungsnutzen eines Fachs anzustellen: Welchen zusätzlichen Bildungsnutzen bringt das jeweilige Fach im Hinblick auf die Optimierung der Gesamtzielerreichung? Fächer mit einem geringen Beitrag haben die geringste Legitimation.
4. Von der Dotierung mit einer Minimalstundenzahl zu unterscheiden sind wünschbare Lerninhalte, für die in Abwägung der wünschbaren Lerninhalte anderer Fächer Stunden verfügbar

gemacht werden können. Die über die Summe der in Schritt 3 ermittelten Mindeststundenzahlen aller Fächer hinausgehende Anzahl Stunden könnte dann so verteilt werden, dass jeweils eine zusätzliche Stunde einen im Vergleich zu anderen Fächern ebenso hohen Beitrag zum Gesamtziel zu leisten vermöchte (Prinzip des gleichen «Grenz-Lernnutzens» der verschiedenen Fächer). Auch dieser Nachweis kann nicht exakt quantitativ erbracht werden, sollte aber ebenfalls argumentativ-qualitativ erfolgen. In Studentafel-Diskursen würden viel häufiger Diskussionen mit Fragestellungen folgender Art geführt: «Bringt eine zusätzliche Lektion im Fach X für das Gesamtziel mehr als eine zusätzliche Lektion im Fach Y?» Bisherige Stundendotationen als tradierte Legitimation würden jeweils nicht mehr ausreichen.

Wie bereits begründet, würde die Durchführung dieses Prozederes den Rahmen dieser Studie bei Weitem sprengen. Für das potenziell neue Grundlagenfach Informatik stellen wir trotzdem einige weiterführende Überlegungen an, weil wir Teile daraus bereits als zu den basalen fachlichen Studierkompetenzen gehörend bewertet haben und da in der jüngeren Diskussion um das Gymnasium Informatik als Grundlagenfach zur Debatte steht. Ebenso gehen wir auf den Sonderstatus der Einführung in Wirtschaft und Recht im MAR 95 ein, der ebenfalls zu den Streitpunkten gehört.

Informatik als Grundlagenfach?

In Kapitel 4.3.1 wurde die Frage nach einem neu zu schaffenden Grundlagenfach für den Erwerb genügender, fachwissenschaftlich unterlegter Informatikanwenderkompetenzen noch offen gelassen und davon abhängig gemacht, ob der entsprechende Unterricht auf der Zubringerstufe zum Gymnasium ebenfalls erfolgt (was vom diesbezüglichen Ergebnis der Arbeiten für den Lehrplan 21 abhängt). Diese Überlegungen sind zu ergänzen mit Abwägungen darüber, ob sich auch aus dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife, das gleichzeitig auch die Komponentengruppe 2 der allgemeinen Studierfähigkeit abdeckt (studienfachspezifisches Eingangswissen und -kö-

nen), Notwendigkeiten für ein neu zu schaffendes Grundlagenfach Informatik ergeben. Folgende Elemente sprechen für ein solches Fach (siehe ausführlich auch Eberle, 1996, S. 168–241):

- Informatikanwenderkompetenzen sind auch im Kontext der Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft unabdingbar. Ein systematischer und fachwissenschaftlich grundlegender Erwerb verspricht – wie in Kapitel 4.3.1 begründet – den besten Erfolg.
- Informatik hat die Welt stark verändert und wird dies weiterhin tun (siehe etwa die Beispiele bei Kohlas, Schmid & Zehnder, 2013), sodass der Einblick in die fachwissenschaftlichen Grundlagen wesentlich zum Verstehen der heutigen Welt beiträgt. Umgekehrt formuliert: Ohne einen solchen Einblick im Sinne der Rekonstruktion der Grundlagen der überall anzutreffenden informatischen Oberflächenphänomene versteht der Mensch einen wesentlichen und das Leben aller beeinflussenden Teil der Welt von heute und der Zukunft nicht. Die grossen Prinzipien der Informatik oder etwa das Verständnis des Schichtenmodells gehören dazu. Die von Kohlas et al. (2013, S. 24) befürchtete Abhängigkeit der Gesellschaft von Spezialisten ist zwar auch in anderen potenziell bildungsrelevanten Bereichen vorhanden, sie ist unumkehrbar und lässt sich durch eine Grundbildung auch nicht beseitigen. Letztere ermöglicht aber ein Grundverständnis für die Arbeit der Spezialisten und bietet eine Grundlage für die eigene Gestaltung und Entscheidungen. Die Bedeutung der wegen der beschränkten Zahl von Unterrichtsstunden konkurrierenden Bereiche muss gegeneinander abgewogen werden.
- Die Informatik hat als relativ neue Wissenschaft ihre eigenen Forschungsmethoden entwickelt. Der Einblick in das Weltgeschehen soll, wie oben begründet, auch den Einblick in die wichtigsten Wissenschaftstraditionen umfassen. Nach unserer Einschätzung haben informatische Forschungsmethoden heute diesen Status erreicht.

Die letzten zwei Begründungselemente sprechen auch ohne Abwarten der Arbeiten am Lehrplan 21

für ein Grundlagenfach Informatik, denn die entsprechenden Inhalte sind spezifisch gymnasial.

Einführung in Wirtschaft und Recht?

Die Einführung eines Obligatoriums für Wirtschaft & Recht war neben dem Verzicht auf Maturitätstypen, der Abschaffung eines eigenständigen Fachs Informatik, den neuen Wahlmöglichkeiten und der Einführung einer Maturitätsarbeit eine der wesentlichen Neuerungen der Maturitätsreform 1995. Bis zur «kleinen» Revision des MAR von 2007 erfolgte der Unterricht im Rahmen des fachübergreifenden Maturitätsfachs «Geistes- und Sozialwissenschaften», seitdem als separates obligatorisches Fach, das aber nicht als Maturafach zählt. Mit der Ansiedelung im obligatorischen Bereich ist die sachlich ausgewiesene Bedeutung des Fachs als Bestandteil der Allgemeinbildung und als wesentliche Komponente von Wissen und Können zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft auch bildungspolitisch anerkannt, ebenso seine Anbindung an zwei eigene wissenschaftspropädeutische Kategorien (Wirtschaftswissenschaft und Rechtswissenschaften; siehe detailliert bei Eberle, 2006). Mit dem Entscheid von 2007, das Maturitätsfach «Geistes- und Sozialwissenschaften» in die Fächer Geografie, Geschichte sowie Wirtschaft & Recht zu separieren, jedoch nur den ersten beiden den Status von Maturafächern zuzubilligen, wurde es aber abgewertet und faktisch als einziges Unterrichtsfach des obligatorischen Kanons in eine Art von Zweitklassigkeit verschoben. Praktisch ausschlaggebend für den Entscheid war, dass dem neuen Fach bei dessen Einführung kaum Stunden zugewilligt wurden. Der Mittelwert aller Schulen liegt bei 2,4 Jahreswochenstunden, obwohl ein Minimalbedarf von 4 Jahreswochenstunden ausgewiesen ist (Eberle, 2006); dies ist mit Abstand die geringste Stundendotation unter den Grundlagenfächern (vgl. Kapitel 2.2). Für beispielsweise lediglich eine Jahreswochenstunde in Form einer «Schmidheiny-Wirtschaftswoche» – einem weitverbreiteten Unternehmungsplanspiel – konnte man schwerlich eine Maturanote vergeben. Damit wurde bei der Problemlösung ein sich selbst verstärkender Prozess in Gang ge-

setzt: Die durch die mangelhaft umgesetzte Einführung des neuen Fachs geschaffene Faktenlage führte zu einer systemwidrigen Sonderlösung bei der Benotung, welche das mangelhaft eingeführte Fach noch mehr schwächte.

Empirische Erhebungen aus zwei neuen, noch unveröffentlichten, vom Nationalfonds unterstützten Studien deuten nun tatsächlich auf eine mangelhafte Zielerreichung in diesem neuen Fach hin:

- Studierende, die im Gymnasium nicht das Schwerpunktfach Wirtschaft & Recht gewählt haben, stuften in einer im Rahmen der Studie «Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden» (Eberle, Kükenbrink & Oepke, in Vorbereitung) durchgeführten Befragung Anfang 2012 das Ausmass des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich Wirtschaft & Recht als eher gering ein.
- In der Studie OEKOMA (Eberle & Schumann, in Vorbereitung) konnte bei Maturandinnen und Maturanden, die weder das Schwerpunktfach noch das Ergänzungsfach Wirtschaft & Recht gewählt hatten, in einem Test aus dem Jahr 2011 über das Verständnis der Zeitungsberichterstattung im Bereich Wirtschaft ein deutliches Defizit gefunden werden. Die Getesteten erzielten gar tiefere Werte als Berufsmaturandinnen und -maturanden der nichtkaufmännischen Richtung.

Bildungstheoretische Bedeutung und praktische Umsetzung des Faches klaffen also offenbar auseinander. Dieses Problem sollte bei künftigen Revisionen sowohl des MAR als auch der Umsetzungsmodalitäten auf verschiedenen Ebenen gelöst werden.

4.4 Eigene Positionen zu weiteren diskursiven Fragen

4.4.1 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Während im Bereich der Volksschule im Rahmen von HarmoS bzw. des Lehrplans 21 die Einfüh-

rung von Kompetenzzielen, die durch Bildungsstandards festgehalten werden, im Gang ist, blieb die in Kapitel 3.2.4 dargelegte Diskussion über die Einführung von kompetenzorientierten Bildungsstandards im Gymnasium (siehe auch die kontroversen Beiträge in Labbude, 2007) ohne Ergebnis und flachte eher wieder ab. Dabei spielen vor allem die in Kapitel 3.2.4 bereits dargelegten Befürchtungen eine Rolle. Hauptsächlich geht es um folgende mögliche Mängel (Eberle, 2011, S. 7–8):

- Vernachlässigung der grundlegenden Bildungszieldiskussion, die in transparente, normative Festlegungen münden sollte;
- unsorgfältige, zu wenig kohärente Verknüpfung von normativen Bildungszielen mit den nachgelagerten Bildungsstandards;
- unsorgfältige Entwicklung von Kompetenzzielen, die sich häufig nicht von früheren Lernzielen unterscheiden sowie
- fehlender Einbezug aller Akteure (abgebende und aufnehmende Institutionen, Lehrpersonen, Experten usw.).

Wenn die Einführung von Bildungsstandards gleichzeitig mit der zentralen Messung der Kompetenzzielerrreichung verknüpft wird, zeigen sich häufig folgende Probleme:

- mangelhaft konstruierte Tests;
- der Effekt des «Teaching to the Test» (der allerdings nur dann eine Fehlsteuerung des Lehrens und Lernens bewirkt, wenn die zugrunde liegenden Kompetenzziele und/oder die Testverfahren selbst mit Mängeln behaftet sind; siehe ausführlicher in Kapitel 4.4.2);
- die Marginalisierung von Bildungszielen in Bereichen, die zwar bedeutsam, aber wegen ihrer Komplexität weniger gut operationalisierbar sind; damit zusammenhängend
- ein auf einfach zu messende Kompetenzen eingeschränkter Leistungsbegriff;
- ein missverständlicher oder gar falscher Kompetenzbegriff, der die Fachlichkeit von Kompetenzen und die Bedeutung von im Gedächtnis verfügbarem Fachwissen vernachlässigt;
- die zu starke, die ganze Unterrichtszeit ausfüllende Standardisierung des gesamten

Bildungsprogramms und damit das völlige Verschwinden von Individualisierungsmöglichkeiten;

- die fehlende Verknüpfung von Leistungsmessung und weiterem Unterricht (formative Funktion) sowie
- eine unkritische und problematische Verwendung von Testergebnissen, zum Beispiel zur Erstellung von Rankings oder als «High Stakes Tests» zur individuellen Selektion.

Vermutlich ist aber das Abflauen der Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards am Gymnasium nur vorübergehend, weil die begründenden Funktionen dieses Instruments grundsätzlich auch für das Gymnasium bedeutsam sind. Zu den wesentlichen Funktionen gehört, dass Bildungsstandards grundlegende Bildungsziele in Form von Kompetenzanforderungen konkretisieren; das heisst, sie legen fest, über welche Kompetenzen Lernende verfügen müssen, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen (Klieme et al., 2007, S. 19 ff.). Im Einzelnen dienen sie der Überführung der grundlegenden Bildungsziele in Curricula und konkreten Unterricht, der Passung einerseits zwischen verschiedenen Schulstufen sowie andererseits zwischen der Schule und der übrigen Lebenswelt, der Orientierung für Lernende über die Ziele und die Zielerreichung des Unterrichts und der dazu synchronen Orientierung für Lehrende. Die Diskussion um Bildungsstandards wäre dann obsolet, wenn diese funktionalen Ziele auch ohne das Instrument der auf Kompetenzzielen beruhenden Bildungsstandards bereits erreicht wären. Es ist tatsächlich anzunehmen, dass es für viele Lehrpersonen an unseren Gymnasien in verantwortungsvoller Ausübung hoher beruflicher Professionalität auch ohne die Vorgabe von Bildungsstandards klar ist, mit welchem Unterricht sie am besten zur Erreichung der Bildungsziele des Artikels 5 des MAR beitragen und dass sie ihre Schülerinnen und Schüler über die zu erwerbenden Kompetenzen orientieren. Viele Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können deshalb auch ohne zentrale Bildungsstandards ihr Lernen auf transparente Ziele ausrichten und erhalten über die praktizierte Leistungsmessung auch gültige und lernförderliche Rückmeldungen

über ihren Kompetenzstand. Der spätere Erfolg vieler Maturandinnen und Maturanden in Studium, Beruf und gesellschaftlichen Tätigkeiten bestätigt schliesslich häufig rückwirkend die Passung der im gymnasialen Unterricht erworbenen Kompetenzen.

Diese einer zielführenden, transparenten und gerechten Bildung dienenden Informationsflüsse und -verdichtungen funktionieren aber nicht flächendeckend. So ist nicht in allen Unterrichtsfächern ausreichend evident und konkret geklärt, welche Kompetenzen zur Erreichung der Bildungsziele des MAR – «allgemeine Studierfähigkeit» und «vertiefte Gesellschaftsreife» (Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft) als finale Hauptziele – zu erwerben sind. Es gibt die in den verschiedenen Studien ausgewiesenen Mängel bei der Passung der Schnittstelle Gymnasium–Universität (siehe Kapitel 3.2.1 und 4.1.2). Nicht jeder Unterricht ist zielführend und ausreichend Kompetenz fördernd. Nicht allen Schülerinnen und Schülern sind die unmittelbaren und mittelbaren Kompetenzziele und deren Begründung in allen Fächern bewusst. Auf Seiten der abnehmenden Hochschulen und der Gesellschaft bestehen immer wieder Zweifel an der Zielerreichung des Gymnasiums und im Wissen um die grosse Heterogenität von maturitären Anforderungen und Leistungsbewertungen Unklarheiten darüber, was sich hinter der maturitären Qualifikation mittels Noten verbirgt.

In Abwägung der Chancen und Gefahren einer Einführung von Bildungsstandards und der dargelegten Problemlage plädieren wir für eine Operationalisierung der Zielsetzungen des Gymnasiums, die weiter geht als jene, die aktuell im Rahmenlehrplan (EDK, 1994) realisiert ist. Eine solche sollte für einen Grundanteil der Unterrichtszeit, zum Beispiel im Umfang von 70%, erfolgen, damit die fruchtbaren Freiräume für die restliche Zeit erhalten bleiben. Die meisten der aufgelisteten negativen Aspekte der Einführung von Bildungsstandards lassen sich vermeiden, wenn entsprechend sorgfältig vorgegangen wird. Allerdings sollte eine im Vergleich zum Status quo weitergehende Standardisierung keine

automatische Verknüpfung mit zentralen Messverfahren zur Folge haben (siehe nächstes Kapitel).

4.4.2 Zentralmatura, gemeinsames Prüfen

Die Ausbreitung der Diskussion über zentrale Prüfungen (siehe Kapitel 3.2.4) hat gezeigt, dass einerseits Zweifel an der Aussagekraft und Vergleichbarkeit der durch dezentrale, autonom entwickelte Prüfungsverfahren vergebenen Maturanoten bestehen, andererseits aber die Einführung einer Zentralmatura in gymnasialen Kreisen auf grosse Ablehnung stösst. Die Studie EVAMAR II (Eberle et al., 2008) machte eine tatsächliche, teilweise Anpassung der Notengebung an die Leistungsfähigkeit der Klasse (Sozialnormorientierung) evident, was im Vergleich zur Orientierung an klassenübergreifenden Gütestandards (Kriteriumsorientierung) zu verschiedenen Notenmassstäben führt. Zu den Indikatoren dieser Evidenz gehören erstens die grossen Unterschiede in den Klassendurchschnitten bei den durchgeführten Tests, die sich bei den Klassenmitteln der Maturanoten bei Weitem nicht in diesem Ausmass gezeigt haben. Zweitens entsprachen die Rangfolgen der Schwerpunktmittel bei den Tests durchaus dem Erwarteten (z.B. Bestresultat für Maturandinnen und Maturanden des Schwerpunkts Biologie & Chemie im Biologietest). Bei den Maturanoten hingegen fielen die Rangfolgen teilweise so aus, dass sie nur mit klassenangepasster Bewertung des Wissens und Könnens erklärt werden können. Zudem waren die Mittelwertsdifferenzen viel kleiner. Drittens ergab die Analyse der durchgeführten schriftlichen Maturaprüfungen eine hohe Varianz des Anforderungsniveaus der Aufgabenstellungen. Eine gruppenbezogene Aufgabenstellung und Benotung schmälert aber, wie bereits im vorangehenden Kapitel festgestellt, die Aussagekraft von Maturanoten. Schritte zu einer besseren Harmonisierung der Anforderungen sind deshalb auch aus unserer Sicht notwendig.

Zentrale Maturaprüfungen würden zu einer maximalen Harmonisierung führen. Sie haben aber

auch verschiedene, in der Literatur gut diskutierte Nachteile. Dazu gehören die folgenden:

- **Zentrale Prüfungen fördern das «Teaching to the Test»:** Lehrpersonen streben aus verschiedenen Gründen ein möglichst gutes Abschneiden ihrer Schülerinnen und Schüler in den zentralen Prüfungen an und unterrichten deshalb vor allem jenes Wissen und Können, das gemäss ihrer Erwartung getestet wird. Sie trainieren mit den Schülerinnen und Schülern mittels Aufgaben jene Denkleistungen, die sie als relevant für das Lösen der Testaufgaben vermuten. Bei dieser generell als nicht wünschenswert beurteilten Wirkung ist allerdings folgende Differenzierung anzubringen: «Teaching to the Test» wirkt sicher dann unerwünscht, wenn die Tests schlecht sind. Wurden die Tests sorgfältig entwickelt und decken sie alle Unterrichtsziele ab, kann ein «Teaching to the Test» den entsprechenden Kompetenzerwerb durchaus fördern! Schülerinnen und Schüler sowie Studierende werden auf allen Stufen ihres Lernens massgeblich durch die erwartete Leistungsmessung gesteuert, auch im System der ausschliesslichen Klassenzimmertests. Sie wenden auch dort einen erheblichen Anteil ihrer effektiven Lernzeit für die Vorbereitung auf Prüfungen auf, d.h. es findet mit und ohne zentrale Tests immer ein erhebliches «Learning to the Test» statt. Auch bei den Klassenzimmertests finden sich qualitativ schlechte Beispiele. Unsorgfältig konstruierte Klassenzimmertests entfalten ebenfalls eine unerwünschte lernsteuernde Wirkung. Ein «Teaching to the Test» mit sorgfältig entwickelten und auf alle Bildungsziele ausgerichteter Test muss also nicht zu schlechteren Bildungswirkungen führen als ein schlechter Klassenzimmertest. Bei zentralen Maturaprüfungen besteht aber die zusätzliche Gefahr, dass diese die Vernachlässigung bestimmter Bildungsziele bewirken, die für das Testergebnis nicht relevant sind: Ziele im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen sowie kognitive Ziele, die anspruchsvolle analytische, kreative und evaluative Denkleistungen erfordern, aber objektiv schwierig zu messen sind.

- Zentrale Prüfungen schränken die Freiheiten der Lehrpersonen ein, auf besondere Interessen der Schülerinnen und Schüler einzugehen und auch ihre eigenen themenbezogenen Stärken einzubringen. Das ist insbesondere dort problematisch, wo sich zur Erreichung der gymnasialen Ziele nicht ein zwingend einheitliches Curriculum aufdrängt, wie das zum Beispiel im Literaturunterricht oder in Geschichte der Fall ist.
- Wenn eine zentrale Prüfung mangelhaft erstellt wird, hat das nicht nur für eine Klasse, sondern flächendeckend negative Auswirkungen.
- Viele Lehrerinnen und Lehrer befürchten eine aus ihrer Sicht missbräuchliche Verwendung der Testergebnisse. Dazu gehört zum Beispiel die Verwendung der Ergebnisse für eine lohnwirksame Leistungsqualifikation oder zur Erstellung von Ranglisten, die keine Rücksicht auf unterschiedliche Rahmenbedingungen des Unterrichtens nehmen.

Solange diese Nachteile und Gefahren nicht verhindert werden können, sollten deshalb keine zentralen Maturaprüfungen eingeführt werden.

Die Erfahrungen mit zentralen Abschlussprüfungen in anderen Ländern zeigen im Weiteren, dass sich durch die Zentralisierung der durchschnittliche Kompetenzstand der geprüften Schülerinnen und Schüler nicht zwingend verbessert (Maag Merki, 2012).

Aus den zu Beginn dieses Kapitels beschriebenen Gründen drängt sich aber trotzdem eine gewisse Harmonisierung der Anforderungen bei gymnasialen Prüfungen auf, insbesondere bei den Maturitätsprüfungen. Das EDK-Projekt «Gemeinsames Prüfen» (vgl. EDK: Gymnasiale Maturität. Die Teilprojekte im Überblick, abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/12475.php> [10.1.2013]) und viele in jüngster Zeit in Gang gesetzte Schulentwicklungsinitiativen in mehreren Schulen dürften die Anforderungen künftig vergleichbarer machen. Das sind Anstrengungen, die Lehrpersonen in einem Bottom-up-Ansatz von unten her unternehmen. In einigen Jahren sollte man

dann untersuchen, ob wirklich eine Veränderung im gewünschten Sinn stattgefunden hat.

Ergänzend sollte auch die vergleichbare Prüfung der Zielerreichung bei den basalen fachlichen Studierkompetenzen diskutiert werden.

5 SCHLUSSWORT

Das Schweizer Gymnasium weist, wie in dieser Studie aufgezeigt, eine im internationalen Vergleich ausserordentlich grosse Heterogenität auf. Auch bezüglich anderer Eckwerte ist es häufig am einen oder anderen Ende entsprechender Skalen zu finden: Zur internationalen Einzigartigkeit gehören die grosse Anzahl von obligatorischen Grundlagenfächern, die tiefe Maturaquote, das Ausmass der Prüfungsautonomie sowie der praktisch unbeschränkte, prüfungsfreie Zugang zu den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit einer gymnasialen Matura. Trotz nur moderater zentraler Steuerung erweist sich das Zusammenwirken all dieser Komponenten als harmonisch, und die Geschichte des schwach zentralisierten Schweizer Gymnasiums als Erfolgsgeschichte. Eingriffe in einzelne dieser Elemente müssen deshalb sorgfältig auf ihre potenziellen Auswirkungen auf die anderen Komponenten, Zielsetzungen und auf (noch) bestehende Gleichgewichte untersucht werden. In dieser Studie wurden diskutierte Eingriffsansätze beschrieben und einzelne zu erwartende Auswirkungen aufgezeigt. So würde beispielsweise eine planmässige markante Erhöhung der Maturaquote das Durchschnittsniveau der Abschlüsse gefährden, was vermutlich fachorientierte Zulassungsprüfungen durch die Universitäten provozierte; das wiederum wäre ein Anreiz zur vermehrten Fachspezialisierung am Gymnasium und würde zu Lasten der jetzigen breit gefächerten und gleichzeitig tiefen Allgemeinbildung und damit zu Lasten der Förderung der vertieften Gesellschaftsreife gehen. Würden nationale Besonderheiten wie die tiefe Maturitätsquote oder der prüfungsfreie Zutritt an die Universitäten an den internationalen Durchschnitt oder den internationalen Trend angeglichen, müsste dies nicht per se zu besseren Lösungen führen. Zudem sollten zur Lösung des durch die Abweichung (scheinbar) bestehenden Problems auch nationale Lösungsstrategien in Betracht gezogen werden. Im Fall der tiefen Maturitätsquote beispielsweise, bei der als (scheinbares) Problem ein Mangel an qualifizierten Fachkräften moniert wird, sind dies alternative Strategien wie die stetige Verbesse-

rung des internationalen Erfolgsmodells «duale Berufslehre», die Stärkung der Berufsmaturitätsschulen und der Fachhochschulen sowie die Bereitstellung einer hohen Systemdurchlässigkeit. Im normativen Teil der Studie schlagen wir denn auch keine grundlegenden Systemänderungen vor, sondern werten das Gymnasium in der jetzigen Zielsetzung und Form als die grundsätzlich beste von vielen möglichen Varianten, wobei Verbesserungen in verschiedenen Bereichen angebracht sind und mit den EDK-Beschlüssen vom Frühjahr 2012 ja auch schon in die Wege geleitet worden sind. Wir unterstützen diese Massnahmen zur Sicherung des prüfungsfreien Zutritts zu den universitären und Pädagogischen Hochschulen vorbehaltlos. In dieser Studie finden sich weitere Vorschläge für eine noch bessere Erreichbarkeit der normativ unbestrittenen doppelten Zielsetzung der allgemeinen Studierfähigkeit und der vertieften Gesellschaftsreife. Zusätzlich wäre die Zeit reif, um wieder einmal den Fächerkatalog und die Inhalte der obligatorischen Grundlagenfächer zu überdenken; auch hierzu gibt es neuartige Vorschläge.

Wir möchten an dieser Stelle nochmals explizit jene tragenden Säulen des Schweizer Gymnasiums benennen, die dieses zum Erfolgsmodell machen: Die finalen Zielsetzungen der allgemeinen Studierfähigkeit und der vertieften Gesellschaftsreife (Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft) bleiben zeitgemäss und zukunftssträchtig. Die breite Fächerung im obligatorischen Bereich, aktuell 10 oder 11 Fächer, ist angemessen. Das ist wesentlich sowohl zur Erreichung des Ziels der allgemeinen Studierfähigkeit als auch des ebenso wichtigen Ziels der vertieften Gesellschaftsreife. Wichtig ist auch das Angebot einer breiten Zahl von Wahlmöglichkeiten, aktuell sind es 8 Schwerpunktfächer und 14 Ergänzungsfächer, damit die Jugendlichen neben dem nicht immer interessenadäquaten Obligatorium für die Grundlagenfächer trotzdem interessensspezifische Wahlen treffen können. Die Schwerpunkte könnten auch noch umgestaltet und erweitert werden, z.B. wären die neuen

Schwerpunktfächer Sozialwissenschaften oder Informatik möglich. Die Einführung der Maturaarbeit bei der Revision 1995 – mit eigener Maturanote seit der kleinen Revision 2007 – war eine echte und zielführende Innovation. Die Sicherung des prüfungsfreien Zutritts zu den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen dient auch der Wahrung der Fächerbreite und damit dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife. Dies ist nur bei weiterhin hoher Qualität der Matura möglich.

6 LITERATUR

- Akademien der Wissenschaften Schweiz (2009a). *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Internet: <http://www.satw.ch/publikationen/schriften/Weissbuch.pdf> (Stand 10.5.2013).
- Akademien der Wissenschaften Schweiz (2009b). *Stellungnahme des Vorstandes der Akademien der Wissenschaften Schweiz zu den Reaktionen auf das Weissbuch Zukunft Bildung Schweiz vom 21.10.2009*. Internet: <http://www.akademien-schweiz.ch/index/Projekte-und-Themen/Wissenschaftlicher-Nachwuchs-und-Bildung/Medienmitteilungen.html> (Stand 10.5.2013).
- Albisser, A. (2011). Mädchen, macht MI(N)T. *Bildung Schweiz*, 12, S. 30.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bonn und Berlin: BMBF.
- Arnove, R. F. (2007). Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Hrsg.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3. Aufl.) (S. 1–20). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2009). Introduction. Knowing, Comparatively. In F. Vavrus & L. Bartlett (Hrsg.). *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe the Middle East, and the Americas* (S. 1–18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch, *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt /M.: Suhrkamp SV.
- BBW & EDK (2002). *EVAMAR. Evaluation der Maturitätsreform. Projektbulletin 2002-1*. Internet: http://www.sbf.admin.ch/evamar/pdf/Bulletin_EVAMAR_2002-1_dt.pdf (Stand 19.1.2012).
- Benavot, A. (2006). The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective. *IBE Working Papers on Curriculum Issues No 6*, Internet: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/seceduc_currcompare_ibewpci_6.pdf (Stand 2.3.2012).
- Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2010). Bildsamkeit/ Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Bieri Buschor, C., Denzler, S. & Keck, A. (2008). Wohin nach der Matura? Faktoren der Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 14–19.
- Bildungsraum Nordwestschweiz (17.10.2011). *Meilensteine vierkantonaler Zusammenarbeit im Bildungsraum. Communiqué*. Internet: <http://www.bildungsraum-nw.ch/medien/medienmitteilungen/#medienkonferenz-17.-oktober-2011-1> (Stand 21.2.2012).
- bmukk (s.d.). *AHS Lehrplan*. Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11755/ahs_lp_broschuere.pdf (Stand 18.10.2011).
- bmukk (6.12.2011). *Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)*. Internet: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> (Stand 20.11.2012).
- Borst, E. (2011). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*, (2. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Bos, W. (1999). Empirisch-vergleichende Forschung – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen. *Tertium Comparationis*, 5 (2), S. 118–133.

- Bruderer, H. (2008). Programmieren fördert die Problemlösefähigkeit. Plädoyer für den Programmierunterricht. *Gymnasium Helveticum*, 4, S. 39–41.
- Bruderer, H. (2010). Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer sind an den Gymnasien stark benachteiligt. *VSH-Bulletin* 3/4, S. 38–43.
- Brusselmans-Dehairs, C. (2010). Belgien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas*, (3. Aufl.) (S. 102–119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bucur, M. & Eklof, B. (2007). Russia and Eastern Europe. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Hrsg.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3. Aufl.) (S. 333–355). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bundesamt für Statistik (2012a). *Gymnasiale Maturitätszeugnisse nach Schulkanton, Typ der Maturität und Geschlecht, 2011*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch> (Stand 18.12.2012).
- Bundesamt für Statistik (2012b). *Eintrittsquote HS auf Stufen Lizenziat/Diplom und Bachelor nach Hochschultyp und Kanton, 1997–2011 in %*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404103.4064.html> (Stand 18.9.2012).
- Bundesamt für Statistik (6.7.2012). *Tertiärstufe: Hochschulen – Analysen. Interaktive Karten: Gymnasiale Maturitätsquote*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html> (Stand 1.9.2012).
- Bundesamt für Statistik (30.8.2012). *Ständige Wohnbevölkerung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeitskategorie und Kanton, am 31.12.2011*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/data/01.html> (Stand 20.11.2012).
- Bundesamt für Statistik (2013a). *Gymnasiale Maturitätsquote nach Geschlecht und Kanton, 1998–2011*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.405102.4045.html> (Stand 18.12.2012).
- Bundesamt für Statistik (2013b). *Maturitäten und Übertritte an Hochschulen 2011*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=5066> (Stand 12.3.2013).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Bildungsforschung Band 2. Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bonn und Berlin: BMBF.
- Büren-von Moos, G., von (2007). Jugendliche sollen nach Begabung einen Schultypus besuchen können. *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 6–11.
- Büren-von Moos, G., von (2009). Das «Boot Gymnasium» im Wellengang der gesellschaftlichen Strömungen. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 12 f.
- Büren-von Moos, G., von (2012). Sicherstellung des prüfungsfreien Hochschulzugangs. Begrüssung von Gabrielle von Büren-von Moos, Präsidentin KSGR und Direktorin Kantonsschule Luzern, anlässlich der Plenarversammlung des VSG vom 25. November 2011 in Biel. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 10 f.
- Burkhardt, H., Hinterberger, H. & Zehnder, C. A. (2013). Informatikdenken in anderen Disziplinen. In J. Kohlas, J. Schmid. & C. A. Zehnder (Hrsg.). *informatik@gymnasium. Ein Entwurf für die Schweiz*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Buschor, E. (2009). Verbesserungen ganzheitlich und zügig umsetzen. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 34.
- Chassot, I. (2009). Perspectives pour le Gymnase. L'avenir des études gymnasiales suite à la publication du rapport EVAMAR II. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 6–11.
- Chassot, I. (2010). Soyons réalistes – essayons le possible! Die Entwicklung de [sic] Gymnasiums

konkretisiert sich langsam. Grussworte anlässlich des Festaktes zum 150-jährigen Bestehen des VSG. *Gymnasium Helveticum*, 6, S. 6–9.

Chisholm, L. (2010). Bildung in Europa. In R. Timpelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, (3. Aufl.) (S. 233–247). Wiesbaden: VS.

Christina, R. (mit G. Mehran & S. Mir) (2007). Education in the Middle East: Challenges and Opportunities. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Hrsg.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3. Aufl.) (S. 311–331). Lanham: Rowman & Littlefield.

Communiqué (2007). Gymnasiallehrkräfte erfreut über Maturitätsreform. Medienmitteilung vom 27. Juni 2007. *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 22–23.

Council for Higher Education (Hrsg.) (2006). *Computer Science at Israel's Institutions of Higher Education. General Report of the Computer Science Quality Assessment Committee*. Internet: <http://che.org.il/wp-content/uploads/2012/04/General-Report-Computer-Science.pdf> (Stand 10.5.2013)

Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, S. 95–118.

Criblez, L. (2008). Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In L. Criblez (Hrsg.). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 277–299). Bern: Haupt.

Criblez, L. (2011). Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 8–16.

Criblez, L. (11.11.2011). *Bildungspolitische Steuerungsmöglichkeiten im Gymnasialbereich. Referat an der Herbsttagung der Konferenz schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren, 16. November 2011 in Bern*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/Criblez_

[Steuerungsmöglichkeiten_Abstract_11_11_16.pdf](#) (Stand 21.2.2012).

CRUS (2000). *Statuten der CRUS, verabschiedet von der konstituierenden Versammlung am 17. November 2000*. Internet: <http://www.crus.ch/die-crus/organisation/statuten/page.html?L=%25F> (Stand 19.1.2012).

CRUS (2012). *Organisation*. Internet: <http://www.crus.ch/die-crus/organisation/page.html> (Stand 19.1.2012).

CRUS (24.2.2012). Die Autonomie der Schweizer Universitäten im internationalen Vergleich. Highlight. *Newsletter 24/Januar*. Internet: <http://www.crus.ch/news/newsletter/newsletter-system/newsletter-deutsch/nr-24-januar-2012.html> (Stand 19.1.2012).

Daun, H. & Sapatoru, D. (2002). Educational Reforms in Eastern Europe. Shifts, Innovations and Restoration. In H. Daun (Hrsg.). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy* (S. 147–179). New York: Routledge.

De Gregorio, A. (3.9.2012). Medicina e Architettura, via alla lotteria die test. *Corriere della sera*. Internet: [www. http://www.corriere.it/cronache/12_settembre_03/test-universita-numero-chiuso_ddcf2ea0-f5d7-11e1-b714-22a5ae719fb5.shtml](http://www.corriere.it/cronache/12_settembre_03/test-universita-numero-chiuso_ddcf2ea0-f5d7-11e1-b714-22a5ae719fb5.shtml) (Stand 30.10.2012).

Die Kommission Gymnasium – Universität im Bundeshaus (2011), *Gymnasium Helveticum*, 4, S. 36.

Dienst Uitvoering Onderwijs (2011). *Quota universities. Fixed quota degree programmes 2012–2013*. Internet: http://www.ibgroep.nl/particulieren/studeren/loten/loten_wo.asp (Stand 18.10.2011).

Die Presse (9.11.2012). *Regierung einigt sich auf die Beschränkung weiterer Studienfächer*. Internet: http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/1310874/UniZugang_Welche-Faecher-kuenftig-beschraenkt-sind- (Stand 20.11.2012).

- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Reuter, L. R. (Hrsg.) (2010). *Die Bildungssysteme Europas*, (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Döbert, H. & Sroka, W. (Hrsg.) (2004). *Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries*. Münster: Waxmann.
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Dissertation, Universität St. Gallen.
- Dreyer, H. P. (2005). Für eine baldige, kleine Revision des MAR. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 10–12.
- Dreyer, H. P. (2007). Standards für Schweizer Gymnasien? *Gymnasium Helveticum*, 6, S. 10–15.
- Dreyer, H. P. (2009a). *Die Zukunft des Gymnasiums – Positionspapier des VSG. Überlegungen zur Situation des schweizerischen Gymnasiums und zu seiner Weiterentwicklung unter Berücksichtigung der Befunde, und Empfehlungen neuerer Studien, speziell von EVAMAR II*. Version 3.12.2009. Internet: http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/09.12_d_Details_Gymnasium_Zukunft.pdf (Stand 21.2.2012).
- Dreyer, H. P. (2009b). Helvetischer Erasmus. Ein Vorschlag der Kommission Moderne Sprachen zur Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften in der Schweiz. *Gymnasium Helveticum*, 3, S. 20.
- Dreyer, H. P. (2009c). Editorial. Die Quadratur des runden Tisches. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 4.
- Dreyer, H. P. (2009d). Jahresbericht 2007/2008. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 24–26.
- Dreyer, H. P. (2010a). *Bildung: Kunsthandwerk oder Industrieproduktion? Folien zum Vortrag an der Konferenz Übergang Gymnasium–Universität 24.10.–27.10.2010 in Ascona/Monte Verità*. Internet: <http://www.math.ch/csf/dokumente/Dreyer.pdf> (Stand 21.2.2012).
- Dreyer, H. P. (2010b). Facetten der schweizerischen Mittelschule. Eine Rundschau aus Anlass des 150-jährigen Bestehens des Gymnasiallehrervereins. *Gymnasium Helveticum*, 4, S. 15–23.
- Dreyer, H. P. (2011). *Jahresbericht 2009/10 des Präsidenten*. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 24–25.
- Dubs, R. (1993). *Bildungspolitik, Schule und Unterricht. Eine persönliche Standortbestimmung*. St. Gallen: IWP.
- Dubs, R. (2008). Standards und gymnasiale Bildung. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 6–15.
- EACEA (2010). *Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2010/2011: Diagramme*. Internet: <http://bookshop.europa.eu/de/der-aufbau-der-europaeischen-bildungssysteme-2010-2011-pbEC3013192/?CatalogCategoryID=QN4KABste0YAAAEjFZEY4e5L> (Stand 10.5.2013).
- EACEA (20.7.2012). *Über EURYDICE*. Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_de.php (Stand 20.11.2012).
- EACEA (17.10.2012). *Nationale Bildungssysteme und -politiken. Eurypedia – die Europäische Enzyklopädie zu nationalen Bildungssystemen*. Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_de.php (Stand 20.11.2012).
- EACEA (6.12.2012). *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams*. Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf (Stand 18.12.2012).
- Eberle, F. (1996). *Didaktik der Informatik bzw. einer informations- und kommunikationstechnologischen Bildung auf der Sekundarstufe II*. Aarau: Sauerländer.
- Eberle, F. (1997). Anforderungen an den Hochschulunterricht zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 93 (2), S. 145–160.

- Eberle, F. (2004). *Konzept für die Phase II des Projekts «Evaluation der Maturitätsreform MAR 95 (EVAMAR)» zuhanden des Bundesamts für Bildung und Wissenschaft und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Zürich: Internes Dokument.
- Eberle, F. (2006). Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. *Gymnasium Helveticum*, 60 (3), S. 16–23.
- Eberle, F. (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura – Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? *VSH-Bulletin*, 3/4, S. 24–31.
- Eberle, F. (2011). Kompetenzen und Checks. *AMV aktuell, Sonderheft «Checks und Kompetenzen»*, 1, S. 7–8.
- Eberle, F. (2012). Das Projekt «Basale fachliche Studierkompetenzen». *Gymnasium Helveticum*, 66 (4), S. 6–12.
- Eberle, F. (2013a). Allgemeine Studierfähigkeit durch breite Allgemeinbildung. Empirische Evidenz aus der schweizerischen EVAMAR-II-Studie. In B. Schneider-Taylor, D. Bosse & F. Eberle (Hrsg.). *Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna* (S. 44–62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eberle, F. (2013b). Das Schweizer Gymnasium zwischen Heterogenität und Standardisierungsansprüchen. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.). *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 51–65). Wiesbaden: Springer VS.
- Eberle, F. (2013c). Kompetenzentwicklung in Gymnasien im Spannungsfeld von Studierfähigkeit und vertiefter Gesellschaftsreife. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift D. Euler* (S. 116–129). Paderborn: Eusl.
- Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II*. Bern: SBF.
- Eberle, F., Kükenbrink, A. & Oepke, M. (in Vorbereitung). *Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden*.
- Eberle, F. & Schumann, S. (in Vorbereitung). *Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA)*.
- EDI & EDK (27.6.2007). *Stärkung der Naturwissenschaften und Aufwertung der Maturaarbeit in der gymnasialen Ausbildung. Medienmitteilung*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/12701.php> (Stand 2.3.2012).
- EDK (1980). Die Reduktion der Maturitätstypen und Maturitätsfächer. *Informationsbulletin. Kommission für Mittelschulfragen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung*. Internet: <http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> (Stand 12.11.2011).
- EDK (5.12.2006). *Gymnasien: Teilrevidiertes Anerkennungsreglement in Vernehmlassung. Medienmitteilung*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/12769.php> (21.2.2012).
- EDK (s.d.). *EVAMAR*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/22481.php> (Stand 12.11.2011).
- EDK & EDI (11.4.2012). *Gymnasiale Maturität: allgemeine Studierfähigkeit genauer bestimmen. Medienmitteilung*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/24892.php> (Stand 21.2.2012).
- EDK & SBF (2005). *Landesweite Untersuchung an den Gymnasien: Positive Bilanz für die neue Maturitätsausbildung. Medienmitteilung* 12.1.2005. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/13540.php> (Stand 21.2.2012).
- Elmiger, D. (2008). *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation*. Bern:

- SBF. Internet: http://edudoc.ch/record/26888/files/bilingue_matur_de.pdf?version=1 (Stand 10.5.2013).
- Ernst, R. (2004). Verantwortungsbewusste Bildung für die Zukunft: Eine Herausforderung für Mittel- und Hochschule. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 6–10.
- ETH (2008). Maturanoten und Studienerfolg. Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Maturanoten und der Basisprüfung an der ETH Zürich. Internet: http://www.rektorat.ethz.ch/news/matura_studienerfolg_studie2008_korr.pdf (Stand 21.2.2012).
- ETH (31.10.2011). *HSGYM Kontaktnetz*. Internet: <http://educ.ethz.ch/hsgym/kontaktnetz> (Stand 2.3.2012).
- EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Internet: www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf (Stand 18.10.2011).
- Fägerlind, I. & Tegborg, M. (1996). Länderstudie Schweden. In W. Mitter (Hrsg.). *Wege zur Hochschulbildung in Europa. Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluss und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland* (S. 197–218). Frankfurt/M.: Böhlau.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, D. (2011). Tests müssen Schülerinnen und Schülern dienen. *Bildung Schweiz*, 12, S. 9–10.
- Formazin, M., Schroeders, U., Köller, O., Wilhelm, O. & Westmeyer, H. (2011). Studierendenwahl im Fach Psychologie: Testentwicklung und Validitätsbefunde. *Psychologische Rundschau*, 62, S. 221–236.
- Forneck, H.J. (1992). *Bildung im informationstechnischen Zeitalter*. Aarau: Sauerländer.
- Frank, S. & Huddleston, T. (2009). *Schools for Society. Learning democracy in Europe. A handbook of ideas for action*. Internet: www.degede.de/uploads/media/ILDE_Handbuch.pdf (Stand 18.10.2011).
- Fremont Unified School District (2011). *High School Course Catalog 2011–2012*. Internet: <http://www.fremont.k12.ca.us/cms/lib04/CA01000848/Centricity/Domain/30/2011-2012%20HS%20Catalog%20-%20FINAL.pdf> (Stand 10.5.2013).
- Fuhrmann, M. (2004). *Der europäische Bildungskanon*. Frankfurt/M. und Leipzig: Insel.
- Goldman, C. A., Kumar, K. B. & Liu, Y. (2008). *Education and the Asian Surge. A Comparison of the Education Systems in India and China*. Santa Monica: Rand Corporation. Internet: www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP218.html (Stand 24.10.2011).
- Gomes, C. A., Capanema, C. & Câmara, J. (2006). Brazil. The Quest for Quality. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Hrsg.). *Schooling Around the World. Debates, Challenges, and Practices* (S. 340–357). Boston: Pearson.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (2000). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: University of London, Institute of Education.
- Gries, J., Lindenau, M., Maaz, K. & Waleschkowski, U. (2005). *Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellungen*, hrsg. v. Institut für Sozialforschung, Informatik und Soziale Arbeit. Berlin. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_11327_11328_2.pdf (Stand 18.10.2011).
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Dissertation, Universität Zürich. Bern: Lang.
- Gumpel, T. P. & Nir, A. E. (2006). The Israeli Education System. Blending Dreams with Constraints. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Hrsg.). *Schooling around the World. Debates, Challenges, and Practices* (S. 149–167), Boston: Pearson.

- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Harnischberg, M. (2007). Bildungsstandards: Mehr Kontrolle statt mehr Qualität. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 5–8.
- Hawkins, J. N. (2007). Education in Asia: Globalization and its Effects. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Hrsg.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3. Aufl.) (S. 295–309). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hazzan, O., Gal-Ezer, J. & Blum, L. (2008). A Model for High School Computer Science Education: The Four Key Elements that Make It! *SIGCSE*, S. 281–285.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Bd. 3: Pädagogische Psychologie* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (2008). Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten. *Gymnasium Helveticum*, 4, S. 6–10.
- Hodel, H.-P. (2008). Fremdsprachenzertifizierung auf Sekundarstufe II, unter Berücksichtigung der Literatur. *Gymnasium Helveticum*, 6, S. 14–18.
- Hodel, H.-P. (2011). Kompetenzorientierung. Eine Replik zum Artikel «Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung – Auf dem Weg zum homo oeconomicus?» *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 12–13.
- Hödl, E. (2002). *Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz*, Wien: Böhlau.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A. & Gray, J. M. (2008). Comparing key dimensions of schooling: towards a typology of European school systems. *Comparative Education*, 44(1), S. 93–110.
- Hörner, W. (1999). Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 5(2), S. 107–117.
- Hörner, W. (2004). «Europa» als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. *Tertium Comparationis*, 10(2), S. 230–244.
- Hörner, W. (2009). Bildungsentwicklung und soziale Ungleichheit im östlichen Europa – vergleichende Überlegungen. *Bildung und Erziehung*, 62(3), S. 281–294.
- HSGYM – Hochschule und Gymnasium (2008). *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle*. Zürich: NZZ Fretz AG. Internet: http://www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM_langfassung_kl.pdf (Stand 2.3.2012).
- Huber, L. (2007). Hochschule und gymnasiale Oberstufe – ein delikates Verhältnis. *Das Hochschulwesen*, 55, S. 8–14.
- Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.). *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, C., Husfeldt, V., Lehmann, L. & Quesel, C. (2008). Die Qualität von Maturaarbeiten in der Schweiz. In Eberle, F. et al. *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II* (S. 277–365). Bern: SBF.

- Humboldt, W., von (1980). *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von Flitner, A. & Giel, K., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hungerbühler, N. & Wintgens, D. (2011). Übergang Gymnasium–Universität I. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 20–28.
- ICT Switzerland (2011). Fehlende Informatikausbildung in unseren Schulen. Memorandum (Bern, 20. Juli 2011). *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 15–16.
- Jester, T. E. (2006). Schooling in the United States. Democratic and Market-Based Approaches. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Hrsg.). *Schooling around the World. Debates, Challenges, and Practices* (S. 304–324), Boston: Pearson.
- Joachim, K. (2010a). Fremdsprachenunterricht an den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II. Stellungnahme der Kommission Moderne Sprachen (KMS). *Gymnasium Helveticum*, 6, S. 26–27.
- Joachim, K. (2010b). Basisstandards an Volksschulen. Anhörung der EDK vom 3. März 2010 in Bern. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 24–25.
- Jonas-Lambert, K. & Leimer, R. (2012). «En construction: (Fremd)sprachenunterricht – a permanent building site». 3. Sprachentagung der WBZ CPS und des EHB-IFFP-IUFFP. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 31–32.
- Kamens, D.H. & Benavot, A. (2007). World Models of Secondary Education, 1960–2000. In A. Benavot & C. Braslavsky (Hrsg.). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (S. 135–154). Hong Kong: University Press.
- Kamens, D. H., Meyer, J. W. & Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), S. 116–138.
- Käser, R. (2012). Was bedeutet EVAMAR II für das Fach Deutsch an Gymnasien? Wissenschaftlich-propädeutisches Schreiben als Desiderat. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 7–13.
- Käser, U. (2011). SOL – Erneuerung eines genuin gymnasialen Bildungsideals? Impulstagung der PHBern «Selbst organisiert lernen». *Gymnasium Helveticum*, 3, S. 14–17.
- KGU (2009). Überlegungen im Hinblick auf eine allfällige MAR-Revision. Arbeitspapier der Kommission Gymnasium–Universität (Stand März 2009). *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 24–25.
- Kissling, B. & Klein, H. P. (2010). Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. Kritische Stimmen zu den Reformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Universität zu Köln im Juni 2010. *Gymnasium Helveticum*, 6, S.12–17.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Internet: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand 21.2.2012).
- Kohlas, J., Schmid, J. & Zehnder, C. A. (Hrsg.) (2013). *informatik@gymnasium. Ein Entwurf für die Schweiz*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Konvikt Chur (4.7.2000) *Verordnung über die Wohnheime der kantonalen Schulen*. Internet: <http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/ahb/konvikt/dokumentation/anmeldung/Bestimmungen/Verordnung.pdf> (Stand 1.9.2012).
- Kopp, M. & Piconi, M. (2011). Vergleich der politischen Richtungen über die Grenzen hinweg. Teilnahme des VSG am Bodenseetreffen in Überlingen. *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 24–26.
- Kosová, B. & Porubský, S. (2010). Slowakische Republik. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R.

- Reuter (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas*, (3. Aufl.) (S. 703–719). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KSGR (1997). *Postulate für das Gymnasium*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/fileadmin/files/dokumente/postulate_d.pdf (Stand 24.10.2011).
- KSGR (2008). *Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe II. Strategieentwurf und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination des Fremdsprachenunterrichtes für die allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II: Entwurf vom 21. April*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/EDK_Fremdsprachenkonzept_Entwurf_Vorstand_Stellungnahme.pdf (Stand 2.3.2012).
- KSGR (18.11.2009). *Zur aktuellen Situation der Gymnasien*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/Situation_der_Gymnasien_KSGR_nov_09_d.pdf (Stand 21.2.2012).
- KSGR (2010). *Zur aktuellen Situation der Gymnasien. Thesen der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren KSGR. *Gymnasium Helveticum*, 1, 10–12.*
- KSGR (7.11.2010). *Positionspapier des Vorstands der KSGR zu den SOL-Projekten*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/KSGR_zu_SOL_101108.pdf (Stand 2.3.2012).
- KSGR (16.11.2011). *Allgemeiner prüfungsfreier Hochschulzugang: Wer kann was leisten? Le libre accès aux études universitaires – un défi à relever en commun. Herbsttagung*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/Einleitung_fachlicher_Teil_Herbsttagung_KSGR_11_11_16.pdf (Stand 21.2.2012).
- KSGR (s.d.). *Die KSGR*. Internet: www.ksgr-cdgs.ch/de/die-ksgr.print.html (Stand 21.2.2012).
- Kultusministerkonferenz (2010). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Stand 18.10.2010*. Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_el1-Orientierungsstufe.pdf (Stand 24.10.2011).
- Künzli, R. (2010). *Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 34–36.*
- Labudde, P. (1999). *Reaktionen auf TIMSS in der Schweiz. *Unterricht Physik*, 10, S. 46–48.*
- Labudde, P. (Hrsg.) (2007). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern: hep.
- LCH (2011). *Wirklich Neues schaffen! Kommentar der Geschäftsleitung LCH zur Grobstruktur Lehrplan 21. *Bildung Schweiz*, 12, S. 23.*
- LCH (18.6.2011). *Sinnlose Wettbewerbe im Bildungswesen gefährden Schulqualität. Resolution der Delegiertenversammlung LCH, einstimmig verabschiedet am 18.6.2011 in Luzern. *Bildung Schweiz*, 7/8, S. 19.*
- LCH (s.d.). *LCH Portrait*. Internet: http://www.lch.ch/dms-static/cce97098-5396-41c7-ad20-0dbd529d247d/LCH_Portrait_neu.pdf (Stand 21.2.2012).
- Le Métails, J. (2003). *International Developments in Upper Secondary Education. Context, provision and issues*. Internet: <http://www.ncca.ie/uploaded/files/Upper2ndEducation.pdf> (Stand 18.10.2011).
- Lehmann, L. & Huber, C. (2010). *Die Maturaarbeit hat einen neuen Platz – je nach Schule einen anderen. *Gymnasium Helveticum*, 3, S. 9–13.*
- Leistungsvergleich über vier Kantone (2011). *Bildung Schweiz*, 11, S. 6.
- Lund, S. (2008). *Choice paths in the Swedish upper secondary education – a critical discourse analysis of recent reforms. *Journal of Education Policy*, 23(6), S. 633–648.*
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2012). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Ein-*

- führung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 153–182.
- MAR (1995). *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995*. Internet: http://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf (Stand 24.10.2011).
- Martens, K. & Wolf, K. D. (2006). Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13(2), S. 145–176.
- Martin, D. (2008). Selbstlernsemester SLS. Eine kreative Idee als Antwort auf Sparmassnahmen. *Gymnasium Helveticum*, 4, S. 11–16.
- Martin, D. (2009). Vieles, was auf Grund von Kompromissen beschlossen wird, ist tragbar. Interview mit Dr. Martin Leuenberger, EDK. *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 6–8.
- Meri, M. (2010). Finnland. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas*, (3. Aufl.) (S. 226–238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Metzler, D. (2012). SOL an der Kantonsschule Zofingen. Selbstorganisiertes Lernen als Teilprojekt einer pädagogischen Profilierung. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 35–37.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meylan, J.-P. (1996). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968–1995. In EDK (Hrsg.). *Von der «Mittelschule von morgen» zur Maturitätsreform 1995* (S. 7–45). Bern: EDK.
- Miller, D. C. & Warren, L. K. (2011). *Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-8 Countries: 2011*, Washington D.C. Internet: <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012007.pdf> (Stand 18.10.2011).
- Ministry of Immigrant Absorption (2005). *Education. 4th ed. Jerusalem*. Internet: http://www.moia.gov.il/NR/rdonlyres/9FBC4448-CB15-4309-BA82-96DC681E7A11/0/education_en.pdf (Stand 24.10.2011).
- Näf, A. (2009). Die zweisprachige Maturität. Eine Zwischenbilanz. *Gymnasium Helveticum*, 3, S. 6–9.
- Näf, A. (2012). Die zweisprachige Maturität – Von der Experimentierphase zur Konsolidierung. *Gymnasium Helveticum*, 3, S. 13–16.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 216–232.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), S. 202–214.
- Notter, P. & Arnold, C. (2003). *Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)*. Bern: BBW. Internet: http://www.ibe.uzh.ch/projekte/projektealt/forschungalt/sgh/SGH2003_d.pdf (Stand 18.10.2011).
- Notter, P. & Arnold, C. (2006). *Der Übergang ins Studium II. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)*. Bern: SBF. Internet: <http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/Bildung/uebergang2-d.pdf> (Stand 18.10.2011).

- Nóvoa, A. & Lawn, M. (Hrsg.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer.
- OECD (2010). *Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland verbessert; aber weiterhin grosser Abstand zur Spitze und ungleiche Bildungschancen*. Internet: http://www.oecd.org/document/8/0,3746,de_34968570_35008930_46582920_1_1_1_1,00.html (Stand 24.10.2011).
- OECD (2011). *Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren*. Internet: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9611045e.pdf?expires=1323944225&id=id&accname=oid009350&checksum=5C5996FC07EBF78A90E13A663BE667A5> (Stand 24.10.2011).
- Oelkers, J. (2008). *Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Bern: hep.
- Oelkers, J. (2010). *Das Gymnasium: Ein auslaufendes Modell?* Vortrag in der Universität Wien am 3. November 2010. Internet: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraege-profoelkers/vortraege2010/WienGymnasium.pdf> (Stand 10.5.2013).
- Ontario Ministry of Education (2011). *Ontario Schools. Kindergarten to grade 12. Policy and Program Requirements*. Internet: http://www.inca.org.uk/INCA_comparative_tables_November_2010.pdf (Stand 24.10.2011).
- Orr, D. & Riechers, M. (2010). *Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern*. HIS: Forum Hochschule 11. Internet: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf (Stand 18.10.2011).
- Osterwalder, F. & Weber, K. (2004). Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(1), S. 11–32.
- Picenoni, M. (2011). La vitalità dell'italiano nei licei della Svizzera tedesca e francese. *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 17–22.
- Plattform Gymnasium (2008). *Zur Situation des Gymnasiums 2008 (PGYM-Bericht). Bericht und Empfehlungen an den Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern: EDK. Internet: http://edudoc.ch/static/web/arbeiten/PGYM_1_4_081202_d.pdf (Stand 18.10.2011).
- Projektleitung Bologna-Koordination (Hrsg.) (2012). *Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Fassung vom 1. Oktober 2008 mit Änderung vom 1. Februar 2010 und 2. Februar 2012. Internet: <http://www.crus.ch/die-crus/dokumente-publicationen/regelungen-und-empfehlungen.html> (Stand 2.3.2012).
- Pulver, B. (2012). Mit Neugier zu Wissen – die gymnasiale Bildung. La soif de savoir – la formation gymnasiale. Begrüssungsansprache von Regierungspräsident Bernhard Pulver anlässlich der Plenarversammlung des VSG vom 25. November 2011 in Biel. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 7–9.
- Ramseier, E. et al. (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstrukturen – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1*, Bern: SBF. Internet: <http://www.sbf.admin.ch/themen/01366/01379/01625/index.html?lang=de> (Stand 10.5.2013).
- Quesel, C. (2012). Allgemeine Hochschulreife als Steuerungsfiktion. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.). *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 167–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Rébay, M. & Kozma, T. (2010). Ungarn. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas*, (3. Aufl.) (S. 811–822). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rumley, T. (19.8.2010). Vaud bloque l'entente sur le gymnase en quatre ans. *L'Hebdo*, S. 18–20.
- Samoff, J. (mit C. Bidemi) (2007). Education for All in Africa: Still a Distant Dream. In R. F. Arno-ve & C. A. Torres (Hrsg.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3. Aufl.) (S. 357–388). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sarasin, P. (2011). Das Gymnasium ist kein Luxus. In A. Pfister (Hrsg.). *Das Gymnasium im Land der Berufslehre* (S. 28–34). Veröffentlichungen der Kantonsschule Zug, Buch 24. Zug: Kalt-Zehnder-Druck.
- Sargent, C., Houghton, E. & O'Donnell, S. (2012). *INCA Comparative Tables. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive*. October 2012 edition. Internet: <http://www.nfer.ac.uk/what-we-do/information-and-reviews/inca.cfm/documents/INCAcomparativetablesOctober2012final.pdf> (Stand 10.5.2013).
- SBF (2012). Unbefriedigende Stellung des Italienischen an den Schweizer Gymnasien. Medienmitteilung des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF). *Gymnasium Helveticum*, 2, S.20–21.
- SBF & EDK (2006). *Evamar II. Evaluation der Maturitätsreform*. Projektbulletin 2006. Internet: http://www.ife.uzh.ch/igb/forschungsprojekte/evamar/downloads/Bulletin_2006_d_def_1.pdf (Stand 10.5.2013)
- Schellenbauer, P. et al. (2010). *Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit*. Internet: <http://www.avenir-suisse.ch/142/die-zukunft-der-lehre/> (Stand 10.1.2013)
- Schmidt, G. (2010). Russische Föderation. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas*, (3. Aufl.) (S. 619–643). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schoenenberger, M. (2013). Von den Maturitätstypen zu Zyklen? *Neue Zürcher Zeitung*, 4.4.2013, S. 11.
- Schuchart, C. (2007). Schulwirksamkeit in Drittweltländern: Eine empirische Analyse am Beispiel Brasiliens. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 13(1), S. 94–115.
- Schwartzman, S. (2010). *Benchmarking secondary education in Brazil. Paper prepared for the International Seminar on Best Practices of Secondary Education (IDB/OCED/Ministry of Education)*, Brasilia, May 3–4, 2010. Internet: <http://www.schwartzman.org.br/simon/bench2010.pdf> (Stand 10.5.2013)
- SKBF (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- Sportförderungsverordnung (1987). *Verordnung über die Förderung von Turnen und Sport (Sportförderungsverordnung) vom 21. Oktober 1987* (Stand 1.1.2012). Internet: http://www.admin.ch/ch/d/sr/c415_01.html (Stand 21.2.2012).
- SR 101 (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999* (Stand 1.1.2011). Internet: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/101/index.html> (Stand 21.2.2012).
- Srivastava, A. K. & Clemens, I. (2007). Bildungsprogramme versus Bildungsrealitäten. Einblicke in das indische Schulsystem. *Tertium Comparationis*, 13(1), S. 116–134.
- Staatssekretariat für Bildung und Forschung (2010). *Internationale Strategie der Schweiz im Bereich Bildung, Forschung und Innovation*. Internet: www.sbf.admin.ch/bfi-international.pdf (Stand 4.1.2012).
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), S. 323–342.
- Strittmatter, A. (2011). Externe Schulevaluation. Cargo-Kult oder Element professionaler Qualitätskultur? *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 6–8.
- SUK/CUS (2011). *Jahresbericht Schweizerische Universitätskonferenz*. Internet: <http://www.cus>

- ch/wDeutsch/publikationen/jahresberichte/Jahresbericht_2011_dt.pdf (Stand 12.3.2013).
- Szidat, J. (2003). Erwartungen der Universität an die Mittelschule. *Bulletin der Vereinigung schweizerischer Hochschuldozenten*, 2/3, S. 14–17.
- Thurnherr, U. (2010). Bildung als Spektakel. *Gymnasium Helveticum*, 3, S. 14–16.
- Trost, G. & Haase, K. (2005). *Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen*, Band 6. Essen und Stuttgart: Schriftenreihe für die Deutsche Wissenschaft und Landesstiftung Baden-Württemberg.
- UNESCO-IBE (2007). *Israel. World Data on Education, 6th edition, 2006/07*. Internet: <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/ISRwde07.pdf> (Stand 4.1.2012).
- UNESCO Institute for Statistics (2011). Global Education Digest 2011. Focus on Secondary Education. *Comparing Education Statistics Across the World*, Montreal. Internet: <http://www.uis.unesco.org> (Stand 24.10.2011).
- Universität Zürich (17.1.2011). «Übergang ins Studium» der KSGR und CRUS. Internet: <http://www.ibe.uzh.ch/projekte/projektealt/forschungalt/sgh.html> (Stand 21.2.2012).
- U.S. Department of Education (2005). *Education in the United States. A brief overview*, Washington D.C. Internet: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edu/> (Stand 10.5.2013)
- Vertrag über die europäische Union (1992). *Amtsblatt Nr. C 191 vom 19. Juli 1992*. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html> (Stand 18.10.2012).
- Vögeli-Mantovani, U. (2010). Gymnasium: Unterschiede aus verschiedenen Blickwinkeln. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 6–10.
- Vonlanthen, A., Lattmann, U. P. & Egger, E. (1978). *Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium*. Bern: Haupt.
- VSG (2007). *Statuten des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer VSG*. Internet: http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/2008_Statuten_d_def.pdf (Stand 21.2.2012).
- VSG (2009a). Resolution zum «Weissbuch Zukunft Bildung Schweiz» der Akademien der Wissenschaften Schweiz. *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 17.
- VSG (2009b). Die Zukunft des Gymnasiums. Pressemitteilung. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 17 f.
- VSG (19.8.2010). *Mindestens 4 Jahre Gymnasium!* Internet: <http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=147> (Stand 2.3.2012).
- VSG (2011a). Langfristige Sicherung des allgemeinen Hochschulzugangs für Inhaber einer gymnasialen Matura. Position VSG – SSPES – SSISS. *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 9–12.
- VSG (2011b). Mindestens 4 Jahre Gymnasium. *Gymnasium Helveticum*, 1, S. 31–32.
- VSG (11.4.2012). *Gymnasiale Maturität und allgemeine Studierfähigkeit. Medienmitteilung*. Internet: [http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=48&tx_ttnews\[tt_news\]=75&tx_ttnews\[backPid\]=21&cHash=78df79c4bf](http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=48&tx_ttnews[tt_news]=75&tx_ttnews[backPid]=21&cHash=78df79c4bf) (Stand 11.7.2012).
- Weber, H. (2011a). «Eine Landsgemeinde der Bildungspolitik». *Bildung Schweiz*, 6, S. 10–12.
- Weber, H. (2011b). Die Thesen zum ersten Schweizer Bildungstag. *Bildung Schweiz*, 6, S. 14 f.
- Weber, H. (2011c). «Es braucht nur den politischen Willen». Informatik muss als Grundlagenfach in den Schweizer Schulen anerkannt werden, for-

dern Vertreter von Industrie und Hochschulen. *Bildung Schweiz*, 11a, S. 6.

Wegenast, K. (2011). Religionsunterricht. In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Version vom 23.12.2011. Internet: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10423.php> (Stand 21.2.2012).

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Werler, T. & Claesson, S. (2010). Schweden. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas* (3. Aufl.) (S. 645–664). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wintgens, D. (2011). Cela nous concerne tous. *Gymnasium Helveticum*, 3, S. 4 f.

Wintgens, D. & Meyer Stüssi, G. (2012). Kompetenzen am Übergang Gymnasium–Hochschule. Überlegungen des VSG. *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 16 f.

Witte, J., Rude, M., Tavenas, F. & Hüning, L. (2004). *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?* CHE-Arbeitspapier Nr. 55. Internet: www.chede/downloads/AP55.pdf (Stand 24.10.2012).

Zeuner, C. (2006). «Citizenship Education» – Brücke zu einer europäischen Identität? *Tertium Comparationis*, 12(1), S. 73–96.

Zingg, H. J. (2008). Standard-Bibel mit Katalysatoreffekt. Rezension P. Labudde, Hrsg. Bildungsstandards am Gymnasium – Korsett oder Katalysator? *Gymnasium Helveticum*, 2, S. 36.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BfS	Bundesamt für Statistik
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren
EMK	Eidgenössische Maturitätskommission
EMS	Eignungstest für das Medizinstudium
EVAMAR I	Evaluation der Maturitätsreform, Schlussbericht zu Phase I (2005)
EVAMAR II	Evaluation der Maturitätsreform, Schlussbericht zu Phase II (2008)
FH	Fachhochschule
FMS	Fachmittelschule
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
HSGYM	Projekt Hochschule und Gymnasium
ICT	Informations- und Kommunikationstechnologien
JWS	Jahreswochenstunden
KGU	Kommission Gymnasium–Universität
KLM	Kommission Moderne Sprachen
KSGR	Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren
LCH	Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer
MAR	Maturitätsanerkennungsreglement
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PGYM	Plattform Gymnasium
PH	Pädagogische Hochschule
SBF	Staatssekretariat für Bildung und Forschung
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SLS	Selbstlernsemester
SMAK	Schweizerische Mittelschulämterkonferenz
SMK	Schweizerische Maturitätskommission
SOL	Selbst organisiertes Lernen
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer
VSH	Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden
WBZ CPS	Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen