

Festrede am Dies academicus 2010 der Universität St. Gallen

Vorbereitung auf die Universität – ist das Gymnasium noch zeitgemäss?

1 Einleitung

Sehr geehrte Damen und Herren

Im Rahmen des Generalthemas des diesjährigen Dies academicus – „Jugend und Universität“ – befasse ich mich in meiner Rede mit der letzten Etappe der Jugend auf dem Weg zur Universität, nämlich mit dem Gymnasium und dem Übergang zur Universität.

In der Schweiz haben in den letzten beiden Jahren verschiedene Studien zum Gymnasium Aufsehen erregt. Exemplarisch lege ich Ihnen Schlagzeilen aus zwei Zeitungsmedien vor: „Die Unterschiede sind sehr gross“ hat es in der „NZZ am Sonntag“ Ende Januar 2009 geheissen, und bereits vorher konnte man Mitte November 2008 in der „Weltwoche“ den Titel lesen: „Die Unreifeprüfung“, mit der Ergänzung „Manche Schüler erreichen die Hochschulreife nicht“. Das Gemeinsame der beiden Zeitungsbeiträge ist, dass sie sich auf Befunde unserer Studie EVAMAR II¹ bezogen haben, deren Resultate im November 2008 veröffentlicht wurden. Die „Weltwoche“ war dabei etwas gar defizitorientiert, dies im Gegensatz zu unserer eigenen Wertung, die so gelautet hat, dass der überwiegende Teil der Schweizer Maturandinnen und Maturanden gut gerüstet ist für ein universitäres Hochschulstudium. „Überwiegend“ bedeutet aber tatsächlich auch, dass es nicht alle sind. Unsere Studie **und** andere Studien haben auch Problempunkte aufgezeigt. Es stellt sich deshalb die Frage, ob das Gymnasium als Vorbereitung auf die Universität noch zeitgemäss ist, und damit im Zusammenhang, ob die mit dem Maturitätsabschluss verknüpfte generelle Zutrittsberechtigung zu jedem universitären Studiengang ohne weitere Zugangsprüfung eine angemessene Übertrittsregelung ist. Dazu möchte ich in meiner Rede Überlegungen anstellen.

2 Der Übergang zur Universität im internationalen Vergleich

In Grossbritannien, den USA oder in Finnland z. B. müssen die Universitätsanwärter meistens Zugangstests bestehen und/oder sich einem Interview stellen, wenn sie studieren wollen. Die Selektion erfolgt also durch die Universität. In vielen europäischen Staaten selektionieren ebenfalls die Universitäten, wobei häufig auch die Matura- bzw. Abiturnote beim Zulassungsentscheid berücksichtigt wird. Bei den meisten numerus clausus Fächern in Deutschland wird aufgrund der Abiturnote selektioniert.

In der Schweiz ist das, wie Sie wissen, anders: Hier verschafft die Matura die Zutrittsberechtigung zu allen universitären Studien, und zwar – mit Ausnahme des Medizinstudiums – ohne weitere Zutrittsprüfungen. In der Schweiz erfolgt somit die abschliessende Zugangsselektion durch die Gymnasien, indem sie generell für alle Studienrichtungen eine allgemeine

¹ Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

Studierfähigkeit bescheinigen. Es gibt nur noch ganz wenige Länder mit einem solchen System. Unser Nachbar Österreich gehört dazu.

Allen Zugangssystemen ist gemeinsam, dass sie prüfen sollten, ob die Zugelassenen auch geeignet sind für das entsprechende Studium, also studierfähig sind. Wenn also an der Universität X geprüft wird, ob sie Person Y zum Studienfach Z zulassen soll, so wird die Eignung für das Studienfach Z geprüft. Denn: Eine Zutrittsberechtigung sollte mit den entsprechenden Zutrittsqualifikationen verknüpft sein, beim Zutritt zur Universität also mit der Studierfähigkeit.

Studierfähigkeit lässt sich umschreiben als Gesamtheit aller Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) zur erfolgreichen Bewältigung eines universitären Hochschulstudiums. Wenn, wie in vielen Ländern, die fachspezifische Eignung für das Studienfach Z geprüft wird, ist das Prinzip der Übereinstimmung von Zugangsberechtigung und Zugangsqualifikation unbestritten und auch gut anwendbar.

Wenn nun in der Schweiz mit dem Maturitätszeugnis die **allgemeine** Studierfähigkeit bescheinigt und damit die Zutrittsberechtigung für **alle** Studien verliehen wird, sollte dies konsequenterweise auch mit der Befähigung verknüpft sein, **jedes** Studium aufnehmen zu können. Das ist natürlich ein hoher Anspruch, und es stellt sich die Frage, ob der Anspruch auch eingelöst wird oder überhaupt eingelöst werden kann. Denn ein hoher Anspruch erhöht die Anfälligkeit für Schwachstellen bei der Umsetzung. Damit bin ich beim dritten Punkt meiner Rede, der nun ausführlicher wird.

3 Schwachstellen des Übergangs Gymnasium-Universität

3.1 Befunde

In unserer eigenen Studie EVAMAR II – ich habe sie bereits erwähnt – sind wir der Frage nachgegangen, ob ausgewählte Komponenten der **allgemeinen** Studierfähigkeit bei den Maturandinnen und Maturanden vorhanden sind.

Dazu haben wir in einem ersten Hauptteil in vier Teilprojekten untersucht, was 16 verschiedene Studienfächer bei Studierenden voraussetzen, damit diese ein Studium ohne grössere Probleme aufnehmen können, und in einem zweiten Hauptteil haben wir im Rahmen von weiteren drei Teilprojekten mit Befragungen, Tests und Dokumentenanalysen untersucht, ob die Maturandinnen und Maturanden des Jahres 2007 über diese Voraussetzungen verfügten. Wir konnten zwar aus Ressourcengründen nicht alle notwendigen Voraussetzungen prüfen, aber immerhin gewichtige Teile davon.

Welches waren wichtige Ergebnisse aus dem ersten Hauptteil? Es sind die Folgenden:

Studierende müssen über eine ganze Reihe von überfachlichen, kognitiven aber auch nicht kognitiven Kompetenzen verfügen. Dazu gehören allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, besonders gutes analytisches und schlussfolgerndes Denken, Lerntechniken, Prüfungstechniken, Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Leistungsstreben und Selbstdisziplin, Motivation und Interessen und viele Weitere. All diese überfachlichen Kompetenzen alleine sind aber nicht ausreichend. Wir haben in unserem Projekt EVAMAR II speziell auch Folgendes gefunden:

- Jedes untersuchte Studienfach setzt auch Fachwissen aus dem eigenen Fachbereich voraus, allerdings in unterschiedlichem Ausmass. Auch Wirtschaftswissenschaften beginnen nicht

- bei null, sondern gehen in vielen ihrer Lehrmaterialien bereits von einer fachspezifischen Begrifflichkeit aus, ohne deren Verständnis der Einstieg in das Studium erschwert ist.
- Viele Wissensinhalte, die an Gymnasien in den einzelnen Maturafächern gelehrt und gelernt werden, sind **nur** für das Studium des gleichnamigen universitären „Mutterfachs“ bedeutsam.
 - Fachwissen und -können aus Erstsprache, Englisch und Mathematik sowie Informatik-Benutzerkompetenzen sind hingegen unabdingbar für besonders viele Studienfächer.
 - Bei Erstsprache sind die eigentliche Sprachkompetenz, umfangreicher Fremdwortschatz und gutes Leseverständnis zentral.

Insgesamt lässt sich aus dem ersten Hauptteil unserer Untersuchungen Folgendes sagen:

- Allgemeine Studierfähigkeit ist nicht eine allgemeine, wissensunabhängige Kompetenz. Man kann sich darunter nicht so etwas wie eine Studierintelligenz vorstellen. Die Studienfächer bauen **auch** auf konkretem Wissen und Können aus verschiedenen Maturafächern auf. Natürlich sind auch die genannten überfachlichen Kompetenzen wichtig, sie sind aber nicht hinreichend für ein universitäres Studium.
- Für allgemeine Studierfähigkeit braucht es also Wissen und Können aus allen Maturitätsfächern, von einigen mehr, sodass diese Teile mit dem Merkmal „basale Studierkompetenzen“ bezeichnet werden können. Zu diesen gehören Wissen und Können aus Erstsprache, Mathematik, Englisch sowie Informatik-Benutzerkompetenzen.

Wie weit verfügen nun Maturandinnen und Maturanden über diese Voraussetzungen im Sinne der allgemeinen Studierfähigkeit? Mehrere dieser Bereiche haben wir im zweiten Hauptteil von EVAMAR II auch getestet, nämlich Bereiche aus Mathematik, Erstsprache, Biologie, allgemeine kognitive Fähigkeiten. Auch aus diesem Teil der Untersuchung lege ich Ihnen ausgewählte Befunde vor:

- Der überwiegende Teil der Maturandinnen und Maturanden hat in unseren Tests mindestens zufriedenstellend abgeschnitten.
- Aber es gibt bei allen Tests eine breite Streuung, das heisst, grosse Unterschiede zwischen Einzelpersonen und ganzen Klassen.
- In allen Tests hat ein erheblicher Anteil von Maturandinnen und Maturanden im unteren Leistungsbereich abgeschnitten.

Sie sehen die letzten zwei Befunde exemplarisch anhand der Zahlen auf der Folie: In Mathematik z. B. konnte der beste Maturand der Gruppe der 20% schlechtesten nur gerade 16% unserer Testaufgaben lösen. Alle anderen seiner Gruppe haben sich über noch tiefere Mathematikfähigkeiten ausgewiesen. Und die beste Klasse war im Durchschnitt in Mathematik fast drei Mal so gut wie die schlechteste. Vor allem diese Unterschiede zwischen ganzen Klassen hatten wir in dieser Grösse nicht erwartet. Denn in den Maturanoten hatten sich diese Unterschiede nicht in diesem Ausmass gezeigt.

Man kann deshalb begründet vermuten, dass ein Teil der Maturandinnen und Maturanden mit Ergebnissen im unteren Leistungsbereich über ungenügende Kompetenzen im entsprechenden Fach verfügen. Es sind solche, die jeweils nur ganz wenige Testaufgaben richtig gelöst haben. Und in jedem der getesteten Bereiche fand sich ein Teil von Maturandinnen und Maturanden, die in diesem Sinne schlecht abgeschnitten hatten, und die wahrscheinlich im entsprechenden Bereich über ungenügende Kompetenzen verfügten, und zwar im Hinblick auf jene Studienfächer, in denen diese Kompetenzen wichtig sind. Bei Erstsprache und Mathematik sind das viele Studienfächer, im Fall von Biologie wenige.

Das Hauptergebnis dieses Teils der EVAMAR-II-Studie kann auch so formuliert werden: Es gibt Maturandinnen und Maturanden, die zwar zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigt sind, aber in basalen Bereichen, die für viele Studienrichtungen von Bedeutung sind, nicht genügend kompetent sind. Für Erstsprache und Mathematik haben wir das gezeigt. Für Englisch dürfte es ähnlich sein. Dazu kommt, dass es auch Lücken gibt in Bereichen, die nur für einzelne Studienrichtungen von Bedeutung sind. Das haben wir für Biologie gezeigt, und vermutlich ist das in anderen Maturafächern ähnlich.

Es dürfte deshalb nicht jeder Inhaber und nicht jede Inhaberin eines Maturitätszeugnisses in der Lage sein, ohne grössere Probleme jedes Studium zu ergreifen.

Nun gilt es anzumerken, dass diese Erkenntnisse unserer Studie nicht ganz neu sind. Man weiss ja, dass man ungenügende Maturanoten erzielen darf und diese dann kompensieren kann, um trotzdem das Zeugnis für die allgemeine Studierfähigkeit zu erhalten. Von dieser Kompensationsmöglichkeit wird denn auch Gebrauch gemacht. Im Rahmen von EVAMAR II haben wir auch die effektiven Maturanoten erhoben. Im Jahre 2007 hatten 24% der repräsentativen Stichprobe von Schweizer Maturandinnen und Maturanden eine ungenügende Maturanote in Mathematik. In der schriftlichen Mathematikprüfung waren an der Matura gar 41% ungenügend. In der schriftlichen Erstsprachprüfung waren es immer noch 20% mit einer ungenügenden Bewertung. Trotzdem haben alle das Maturazeugnis erhalten. Man kann auch bei diesem Befund durchaus die Frage stellen, ob alle der 24% Maturandinnen und Maturanden mit ungenügenden Noten in Mathematik oder alle der 20% mit ungenügenden Noten im Aufsatz **allgemein** studierfähig sind.

Welches ist nun die praktische Relevanz all dieser Befunde?

3.2 Praktische Relevanz der Befunde

Häufig wird nämlich argumentiert, dass unsere Befunde nicht so problematisch seien, weil ja Maturandinnen und Maturanden sowieso jene Studienfächer wählen würden, in denen sie stark sind. Mit einer ungenügenden Maturanote in Mathematik beispielsweise würde man auch nicht Mathematik studieren, und fehlendes Wissen und Können könne man sich auch noch bei Studienbeginn erarbeiten. Auf den ersten Blick ist diese Argumentation einleuchtend. Auf den zweiten Blick lassen sich aber die Bedenken trotzdem nicht ausräumen. Ich nenne drei Gründe im Sinne von Gegenargumenten:

Erstens: Ich stimme zu, dass durch die selbstbestimmte Wahl der Studienanfänger eine Selbstselektion erfolgt. Und wahrscheinlich ist eine lückenlose Studierfähigkeit in dem Sinne, dass man **alle** Maturandinnen und Maturanden so weit bringen könnte, dass jeder und jede jedes Studium aufnehmen könnte, eine Fiktion. Es gibt aber offenbar auch eine nicht unerhebliche Zahl von falschen bzw. den eigenen Kompetenzen nicht angepassten Studienfach-Wahlen. Das dürfte jedenfalls ein wichtiger Grund für viele Studienabbrüche sein, die nicht zuletzt auch hohe Kosten verursachen. Die Studienabbruchsquoten in der Schweiz liegen übrigens seit mehreren Jahren bei rund 30%, und damit über dem OECD-Durchschnitt.

Zweitens: Die Möglichkeit der Selbstselektion aufgrund der eigenen Einschätzung der eigenen Qualifikationen ist ein eher unübliches Prinzip der Zulassung zu einer selektiven Bildungsstufe. Viel üblicher ist, dass für eine Zugangsberechtigung auch der explizite Nachweis der entsprechenden Qualifikation durch eine Fremdbeurteilung erforderlich ist. Dieses Prinzip gilt auch in vielen anderen Lebensbereichen.

Drittens: Es gibt fachliches Wissen und Können, das Voraussetzung ist für viele Studienfächer. Dazu gehören Bereiche aus Erstsprache, Englisch und Mathematik. Wenn in Erstsprache die Basiskompetenzen ungenügend sind, stehen nicht mehr viele Wahlmöglichkeiten im Rahmen einer Selbstselektion offen. Sicher kann man dann nicht mehr von allgemeiner Studierfähigkeit sprechen. Dasselbe gilt auch für Englisch und Bereiche aus Mathematik. Wer eine ungenügende Maturanote in Mathematik erzielt hat, studiert zwar kaum Mathematik, er oder sie dürfte aber auch allergrösste Schwierigkeiten haben bei einem Studium der Psychologie oder der Wirtschaftswissenschaften.

Wenn eine lückenlose Studierfähigkeit bei allen Maturandinnen und Maturanden eine Fiktion ist, stellt sich die Frage, ob der Übergang Gymnasium-Universität anders organisiert und das Gymnasium anders ausgerichtet werden sollte. Dieser Frage möchte ich nun im vierten Punkt meines Vortrags nachgehen.

4 Alternativen zur allgemeinen Zutrittsberechtigung durch die Matura: eine Einschätzung

Für eine bessere Abdichtung der Schnittstelle Gymnasium-Universität sind verschiedene Varianten denkbar, die sich auch auf Struktur und Inhalte der Bildung am Gymnasium auswirken würden: Ich äussere mich zu jenen zwei immer wieder genannten Reformvorschlägen, die recht starke Veränderungen des Gymnasiums nach sich ziehen würden:

- Eine erste mögliche Änderung betrifft die Breite der Zutrittsberechtigung: Es wäre der Wechsel von einer allgemeinen Zutrittsberechtigung zu einem fakultäts- oder gar fachspezifischen Zugang über eine fakultäts- oder fachspezifische Qualifizierung. Dazu gibt es international viele Beispiele.
- Eine zweite mögliche Änderung betrifft die Prüfungskompetenz. Es wäre die Verlagerung der Zulassungs-Prüfungskompetenz vom Gymnasium an die Universität, wie das ebenfalls in vielen anderen Ländern praktiziert wird. Die Universitäten prüften selbst, wen sie aufnehmen wollen. Das wird auch im Bericht „Zukunft Bildung Schweiz“ der Akademien der Wissenschaften postuliert. Es ist der Bericht, der letztes Jahr Schlagzeilen geworfen hat, allerdings nicht wegen dieses Vorschlags.

Die beiden Reformvorschläge sind einzeln oder zusammen denkbar. Welches wären die Folgen und Wirkungen? Das Gymnasium müsste sich auf jeden Fall insofern anpassen, als die Vorbereitung vermehrt fachspezifisch erfolgen müsste. Und es würden dann nur noch jene zum Studium zugelassen, die in der entsprechenden Fachrichtung auch erfolgreich geprüft worden sind. Falls beide Reformvorschläge zusammen umgesetzt würden, wäre eine Neuausrichtung der Gymnasien auf fachspezifische Vorbereitung wohl noch konsequenter zu erwarten. Vor allem in diesem Fall wäre aber auch zu erwarten, dass nur noch diejenigen Studierenden für ein Studium zugelassen sind, welche die dazu notwendigen Kompetenzen auch mitbringen. Das wäre sicher ein Vorteil. Voraussetzung ist natürlich, dass die von den Universitäten angewandten Prüfungsverfahren auch dem State of the Art entsprechen würden und prognosevalide wären, was in der Prüfungspraxis auf den verschiedenen Stufen des ganzen Bildungswesens leider nicht immer der Fall ist.

Gibt es auch Nachteile eines so veränderten Gymnasiums?

Zunächst: Eine Verlagerung der Prüfungskompetenz schmälerte natürlich die Position und das Selbstverständnis des Gymnasiums. Das Gymnasium wäre dann nur noch eine Vorbereitungsschule auf Aufnahmeprüfungen einer anderen, übergeordneten Institution. Die Gymnasien halten verständlicherweise nur schon deshalb nicht viel von dieser Idee.

Wichtiger ist aber die folgende Wirkung: Mehr fachspezifische Vorbereitung bedeutet bei gleicher Gesamtbildungsdauer weniger breite Bildung. Ist das ein Nachteil? Ich nehme es vorweg, ich bewerte das als Nachteil. Ich versuche, im Folgenden zu begründen. Dabei muss ich auch die aktuellen obersten Bildungsziele des Gymnasiums einbeziehen. Diese finden sich in Artikel 5 des Maturitätsanerkennungsreglements MAR. Das finale Ziel des Gymnasiums ist im dritten Satz beschrieben: „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.“ In einer Kurzfassung entsprechen diesen beiden Hauptzielen die Begriffe „Studierfähigkeit“ und „vertiefte Gesellschaftsreife“. Der Begriff „Studierfähigkeit“ ist allgemein geläufig. Der Begriff „vertiefte Gesellschaftsreife“ stammt aus meiner Küche.

Die beiden Ziele haben einen grossen Überschneidungsbereich. Das Meiste, was der Studierfähigkeit dient, fördert wohl auch die vertiefte Gesellschaftsreife. Umgekehrt sind aber nicht alle Fachinhalte, die am Gymnasium im Hinblick auf das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife vermittelt werden, notwendige Voraussetzung für ein Universitätsstudium. In EVAMAR II haben wir beispielsweise gefunden, dass Kenntnisse in Literaturgeschichte in keinem der von uns untersuchten Studienfächern vorausgesetzt werden, nicht einmal im Studienfach Germanistik. Man kann aber natürlich gut begründen, dass die Befassung mit Literaturgeschichte die vertiefte Gesellschaftsreife fördert. Weitere solche Beispiele lassen sich leicht finden. Vertiefte Gesellschaftsreife durch breite Allgemeinbildung geht wohl über die Studierfähigkeit hinaus. Wenn nun das Qualifikationssystem für den Zugang zur Universität auf die Fakultätsreife verengt würde, wären noch mehr heute am Gymnasium vermittelte Inhalte aus der Sicht der Zugangsqualifikation obsolet, obwohl sie vielleicht unter dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife wichtig blieben. Der Schnittbereich der beiden Ziele würde jedenfalls kleiner.

Es stellt sich deshalb die Frage, ob das Ziel des MAR der vertieften Gesellschaftsreife für unsere Jugendlichen als Ziel des Gymnasiums aufrecht erhalten werden soll und dann natürlich bei einem Ja auch vertieft die Frage, ob es dazu die breite Fächerung braucht.

Die erste Frage ist eine normative Frage. Meine Antwort in Kurzform ist die folgende: Viele Maturandinnen und Maturanden werden später an einflussreichen Positionen Entscheidungen mit gesellschaftlichen Auswirkungen treffen müssen. Deshalb ist das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife des MAR richtig. In Fernseh-Arena-Diskussionen beispielsweise ist rasch erkennbar, wer über die Kompetenzen, sich zu einem gesellschaftlich wichtigen Problem zu äussern, **nicht** verfügt.

Es stellt sich als Nächstes die Frage, ob es unter dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife die **breite** Allgemeinbildung bzw. die **breite** Fächerung braucht. Oder anders gefragt: Braucht es Wissen und Können aus 12 und mehr verschiedenen Fächern, um auf anspruchsvolle Aufgaben vorbereitet zu sein? Wäre eine Beschränkung nicht zieladäquater, z. B. auf jene Fächer, die für die allgemeine Denkförderung besonders gut geeignet sind? Oder Einschränken auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder auf das „Lernen Lernen“? Meine Kurzantwort auf diese Fragen lautet wie folgt: Es herrscht heute weitgehend wissenschaftlicher Konsens darüber, 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 sind längst widerlegt. Bildungsinhalte sind deshalb im Hinblick auf potenzielle Problemstellungen nicht beliebig, sondern sie

müssen sorgfältig und zielbezogen ausgewählt (und selbstverständlich in einem aktiven Lernprozess erarbeitet) werden. Gesellschaftlich relevante Aufgaben und Probleme stellen sich in vielen Fachbereichen; es braucht deshalb eine breit gefächerte Bildung. Das Prinzip der breiten Fächerung des Art. 5 MAR ist somit unter der Zielsetzung der Förderung der Kompetenz zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft sachlich richtig. Eine Einschränkung auf Fakultätsreife würde diese Breite und damit dieses Ziel in Frage stellen.

Das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit als Schnittstellen-Konzept erhält also Unterstützung aus der Optik des Ziels der vertieften Gesellschaftsreife. Denn bereits das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit bedingt ja die breite Fächerung der gymnasialen Bildung. Ich erinnere: Jedes Studienfach setzt neben überfachlichen Kompetenzen auch fachspezifisches Wissen und Können voraus. Und vorbereitet auf viele oder alle Studienfächer zu sein, bedingt folgerichtig für unsere Jugendlichen, auch in vielen Maturitätsfächern unterrichtet worden zu sein.

Damit komme ich nun zum fünften und letzten Punkt meiner Rede. Ich möchte darlegen, welche Ausrichtung das Gymnasium künftig haben sollte und wie einige der heutigen Probleme angegangen werden sollten.

5 Künftige Ausrichtung des Gymnasiums und notwendige Massnahmen

Aufgrund meiner bisherigen Überlegungen und Wertungen überrascht es wohl nicht, wenn ich als normative Festlegung der künftigen Zielrichtung des Gymnasiums die bereits bestehende favorisiere:

- Das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife sollte beibehalten werden. Das ist meine erste normative Festlegung und bedingt eine breite Fächerung am Gymnasium. Eine breite Fächerung wäre durch eine Fakultätsreife als Zulassungsprinzip aber gefährdet, die breite Fächerung steht also in Harmonie mit dem Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit.
- Das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit, verknüpft mit der generellen Zutrittsberechtigung zu allen Studien, sollte deshalb ebenfalls beibehalten werden. Das ist meine zweite normative Festlegung. Allerdings muss noch das Problem der „nicht lückenlosen Studierfähigkeit“ gelöst werden.

Darauf aufbauend lauten nun meine Folgerungen und Massnahmen wie folgt:

- Damit der Anspruch der generellen Zutrittsberechtigung zu den Hochschulen durch das Maturitätszeugnis legitimiert und beibehalten werden kann, muss zunächst sichergestellt werden, dass an Gymnasien zumindest basale Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit lückenlos erworben werden. Dazu gehört, dass ungenügende Leistungen bei basalen Studierkompetenzen nicht mehr durch bessere Leistungen in anderen Bereichen kompensiert werden dürfen.
- Weil viele Studienfächer auch spezifisches Wissen und Können aus ihrem Fach voraussetzen, ist aber mit dieser ersten Massnahme das Problem der fehlenden lückenlosen Studierfähigkeit noch nicht gelöst. Im jetzigen Feld von Ansprüchen der Universitätsfächer ist eine lückenlose Studierfähigkeit wahrscheinlich gar eine Fiktion oder Illusion, ich habe das bereits gesagt. Deshalb muss eine zentrale Frage neu gestellt werden: Nämlich: Wie viel Spezialwissen darf ein Studienfach voraussetzen, wenn es dieses Spezialwissen nur für das eigene Fach, allenfalls auch für wenige weitere, verwandte Studienfächer braucht? Wenn nämlich alle Studiendisziplinen beliebig viel Spezialwissen der Studienanfängerinnen und -anfänger in ihrem Fach voraussetzen würden, wäre das Gymnasium schnell überfordert. In

der Ausgangslage ist es dabei so, dass die Spiesse ungleich sind: Diejenigen Studienfächer, die heute im obligatorischen Fachteil des Gymnasiums besonders gut vertreten sind, können bereits auf einer weiter fortgeschrittenen Wissens- und Könnensbasis aufbauen. Das führt dann auch zu rein historisch bedingten Bevorzugungen und Benachteiligungen von Studienfächern. Dieser Ausgangszustand dürfte bei einer neuen Berechtigungsanalyse nicht sakrosant sein. Ein ausschliesslicher Verweis auf die bisherige Tradition oder reine Besitzstandswahrung sind unzureichende Argumente. Fraglich ist auch die naive didaktische Ableitung, wonach die grosse Bedeutung eines Studienfachs für die Wirtschaft einen Ausbau des gleichlautenden gymnasialen Faches erfordere, vor allem wenn es im Fach im Vergleich zur Nachfrage am Arbeitsmarkt zu wenig Studierende habe. Leider wird häufig so verkürzt argumentiert. Wenn es mehr Studierende für ein Fach braucht, braucht es selbstverständlich eine grössere Motivierungskraft für das Ergreifen des entsprechenden Studiums. Dazu braucht es aber nicht mehr Stunden am Gymnasium. Denn mehr Stunden in einem ungeliebten Fach z. B. führen nicht zu einer höheren Studierendenzahl in diesem Fach. Und es gibt ja umgekehrt auch hohe Studierendenzahlen in Studienfächer, die im Gymnasium zumindest im obligatorischen Grundlagenbereich noch gar nicht unterrichtet werden. Politologie, Medien und Kommunikation sowie Psychologie sind Beispiele.

Ich schlage folgende Lösung vor: Das Gymnasium sollte – ergänzend zur Sicherung basaler Studierfähigkeiten (Teile von Erstsprache, Englisch, Mathematik sowie Informatik-Benutzer-Kompetenzen, möglicherweise weitere) – sich **primär** am gebildeten Menschen ausrichten, der anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft lösen kann. Die breite Fächerung wäre dann gewährleistet, und die Universitäten könnten und sollten auf jenen fachlichen Kompetenzen aufbauen, die unter dieser Zielsetzung zu erwerben sind. Damit würde auch der Streit der Universitätsfächer um Stunden am Gymnasium entfallen. Gleichzeitig würde das Gymnasium noch viel gezielter auf die vertiefte Gesellschaftsreife vorbereiten, während die fachliche Spezialisierung bei den Universitäten bliebe. 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 würde. Auswirkungen auf Lehrpläne, Standards und Stundentafeln dürften kein Tabu sein.

Aus diesen Massnahmen ergäbe sich dann ein zweifacher Klärungs- und Forschungsbedarf:

- Es braucht weitere Untersuchungen zur Festlegung der basalen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit.
- Es braucht aber auch Untersuchungen zur Operationalisierung der Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben (vertiefte Gesellschaftsreife). Das heisst, es braucht eine noch bessere Klärung der Frage, was unter dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife für unsere Jugendlichen am Gymnasium in welchem Fach unterrichtet werden sollte.

Ich komme zurück zur Titelfrage meiner Rede: Vorbereitung auf die Universität – ist das Gymnasium noch zeitgemäss? Meine Antwort lautet: **Ja**, das Schweizer Gymnasium ist in seiner normativen Ausrichtung, in seinen Zielen und seinem Konzept sehr zeitgemäss und zukunftsorientiert. Es braucht keine substanzielle Änderung des Bildungszielartikels. **Aber**, es braucht Anpassungen in der Umsetzung der Ziele, damit erstens das Gymnasium an der Schnittstelle zur Universität glaubwürdig bleibt und zweitens gleichzeitig sein Profil einer auf breit gebildete Verantwortungsträger unserer Gesellschaft ausgerichteten Bildungsinstitution schärft! Dazu braucht es Änderungen bei den Bestehensbedingungen **und** bei den Lehr-/Lerninhalten.