

Jürgen Oelkers

*Die Zukunft des Gymnasiums *)*

Pädagogikprofessoren sind keine Propheten, aber oft werden sie dafür gehalten. Vermutlich werden sie deswegen auch eingeladen, über „die Zukunft“ zu sprechen, obwohl ihnen dafür jede Kunstfertigkeit abgeht. Weder schreiben sie Horoskope noch können sie im Kaffeesatz lesen und wenn sie Visionen haben, dann ist Vorsicht angebracht. Aber ihr Metier ist die Erziehung und die hat unausweichlich mit Zukunft zu tun. Vielleicht ist das der Grund, weshalb sie bisweilen für Propheten gehalten werden und sich manchmal in der Rolle auch wohl fühlen. Die Nachfrage schmeichelt. Ich spreche natürlich nicht über mich, sondern verweise nur auf die Schwierigkeit des Themas.

Es ist also irgendwie professionsbedingt, dass ich über die „Zukunft des Gymnasiums“ sprechen soll und auch will. Der Ort ist eine ehemalige höhere Töchterschule, die sich in ihrer Geschichte schon mehrfach neu erfunden und so die Frage der Zukunft nicht erst heute gestellt hat. Ich erwähne nur beiläufig, dass angesichts der Bildungsexpansion die historische Unterscheidung abhanden gekommen ist, es gibt keine „niederen“ Töchter mehr. Eine andere Frage, die damit zusammenhängt, scheint vorrangig zu sein: Heisst Zukunft des Gymnasiums, dass am Ende nur noch die Töchter Matur machen?

Es gibt Utopien und Dystopien, die einen beschreiben die Zukunft als Aufstieg, die anderen als Untergang, und der Stammtisch ist sehr geneigt, die allmähliche und anscheinend unausweichliche „Feminisierung“ des Gymnasiums als drohenden Untergang anzusehen. Sehr galant ist das nicht, aber gegen den Stammtisch ist bekanntlich kein Kraut gewachsen. Doch zum Glück weiss man nicht, was kommt, jeder Trend ist umkehrbar und man kann nur darauf hinweisen, dass niemand die „Maskulinisierung“ des Gymnasiums beklagt hat, als alleine Jungen die Schule besuchten.

Die Antwort auf das Jahrhunderte alte Männerprivileg der gymnasialen Bildung war die höhere Töchterschule, die 1874 gegründet wurde. Sie ist mittlerweile in das allgemeinbildende Gymnasium aufgegangen, und um seine Zukunft soll es heute gehen. Aber wie bestimmt man „Zukunft“, wenn man kein Prophet ist? Und bis wann soll die Vorausschau gelten? Ich werde von der Kontinuität und dem historischen Gewicht des Bildungssystems ausgehen, die absehbare Zukunft wird nicht völlig anders aussehen als die Gegenwart, auch wenn Anpassung, zum Beispiel an neue Medien, unausweichlich ist.

Nun könnte man angesichts des Jubiläums fragen, wo die Kantonsschule Stadelhofen in 50 Jahren stehen wird, aber das wäre eher die Frage nach der Überlebenswahrscheinlichkeit und lässt sicher keine Prognose zu. Schon die nächsten zehn Jahre sind konkret kaum absehbar, auch weil niemand weiss, wie die Bildungspolitik in Zukunft aussehen und in welche Zwänge sie geraten wird. Keine Angst, ich mache heute keine Sparvorschläge, sondern beginne mit einer Metapher, die bei dem Thema „Zukunft des Gymnasiums“ unvermeidlich zu sein scheint.

*) Vortrag in der Kantonsschule Stadelhofen am 8. Februar 2012.

Bildung soll der „Rohstoff“ sein, von dem unsere Zukunft abhängt. Dieser Rohstoff ist erneuerbar, weil er mit jedem Neugeborenen neu beginnt, die Institution zur Bearbeitung dieses Rohstoffes ist die Schule, Gymnasien sind die Schulen für eine anspruchsvolle Bildung, sie haben umso mehr Zukunft, je mehr der Rohstoff benötigt wird - doch das ist misslich, denn wäre es so einfach, hätte ich kein Thema und könnte eigentlich gehen oder müsste mein Publikum anders unterhalten. Das wäre ein echter Test, denn dann müsste ich mich fragen, ob ich mehr kann als Vorträge halten.

Zum Glück rettet mich die OECD, die Institution aus Paris, die uns den PISA-Test beschert hat und die regelmässig statistische Vergleiche vorlegt, mit denen sich die Bildungsqualität eines Landes bestimmen lassen soll. Wenn die Vertreter der OECD nach Bern reisen und die Schweizer Zahlen vorlegen, ist das Ergebnis immer gemischt, einerseits wird die hohe Qualität der Berufsbildung gelobt, andererseits wird bemängelt, dass die Maturitätsquote viel zu tief sei. Dass zwischen beiden Befunden ein Zusammenhang besteht, erschliesst sich den Bildungsstatistikern nicht. Und es beeindruckt sie auch nicht, wenn man ihnen sagt, sie würden Äpfel mit Birnen vergleichen, denn nur so können sie überhaupt Aussagen machen.

Aber es gibt Trost, er kommt von deutscher Seite und nicht aus Waldshut. Die Telekom-Stiftung in Bonn veröffentlicht jährlich einen so genannten „Innovations-Indikator“, der erfassen soll, wie sich die Innovationsfähigkeit ausgesuchter Länder im internationalen Vergleich entwickelt. Der letzte Bericht ist vor wenigen Monaten erschienen. Im Herbst 2010 wurden 26 Länder untersucht, darunter auch die Schweiz. Mit „Innovationen“ sind Wege bezeichnet, auf denen „Ideen und neue Technologien in wettbewerbsfähige Produkte, Dienstleistungen und Prozesse“ umgesetzt und vermarktet werden. Im Mittelpunkt steht also das Wirtschaftssystem, dem Forschung, Bildung, Politik und Verwaltung zugeordnet sind, wie auch die Grafik zeigt (InnovationsIndikator 2011, S. 11).

Das Bildungssystem „vermittelt den Menschen die Grundlage für Innovationsleistungen - nämlich Wissen und Fertigkeiten, mit Technologien umzugehen“ (ebd., S. 12). Das ist angesichts der breiten Allgemeinbildung, die in Volksschule und Gymnasium vermittelt wird, eine sehr kühne Verkürzung, aber es soll ja nicht um Bildung allein, sondern um die Beförderung von Innovationen gehen, wozu auch die Bildung beiträgt. Die Studie berücksichtigt 38 Einzelindikatoren aus Wirtschaft, Wissenschaft, Staat und Gesellschaft (ebd., S. 82).

In der Bildung wären das etwa:

- Jährliche Bildungsausgaben auf der Tertiärstufe
- Qualität des Bildungssystems gemäss Experteneinschätzungen
- PISA-Index: Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der Beschäftigten mit tertiärer Bildung am Gesamt der Beschäftigten
- Abschlüsse und Promotionen in Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der ausländischen Studierenden

Bildung ist natürlich mehr als das. Zum Beispiel könnte man fragen, welche Bedeutung Kunst und Musik gerade für Innovationen haben, die ja immer auch auf Intuitionen beruhen, man könnte den geschichtlichen Hintergrund von neuen Technologien beleuchten oder die kulturellen Bedingungen für deren Durchsetzung; Silicon Valley hätte kaum anderswo als in der San Francisco Bay Area entstehen können und es ist kein Zufall,

dass Steve Jobs bei der Aktionärsversammlung der Firma Apple im Jahre 1984 Bob Dylan zitierte: „The times they are a-changing“. Das taten sie, mit Innovationsschüben, die vor dreissig Jahren unvorstellbar waren.

Aus den 38 Indikatoren der Telecom-Studien ergeben sich Indexwerte und ein Ranking. Das Ergebnis ist erfreulich: Den besten Wert in Sachen Innovationsfähigkeit erzielt die Schweiz mit Abstand vor Singapur, Schweden und Deutschland (ebd., S. 17). Den Spitzenplatz in diesem Ranking hält die Schweiz seit 1995. Das wird von der Studie wie folgt kommentiert:

„Wie keinem zweiten Land gelingt es der Schweiz bereits seit vielen Jahren, die anderen aufstrebenden und innovationsorientierten Länder auf Distanz zu halten. Die Schweiz hält über nahezu den gesamten Zeitraum einen konstant hohen Wert beim Innovationsindikator. Nur wenigen Ländern ist es gelungen, ähnlich gute Positionen wie die Schweiz zu erreichen“ (ebd., S. 18).

Wenn das stimmt, und immerhin handelt es sich um Aussagen einer grossen deutschen Stiftung, verschärft sich mein Problem, denn worüber kann ich jetzt noch reden? Die Zukunft der Bildung in der Schweiz wird nicht viel anders aussehen als heute und in der jüngeren Vergangenheit. Das System ist sehr stabil und - anders als eine grosse Volkspartei noch vor einem Jahr meinte - nicht bedroht, etwa durch innere Schwäche, schleichende Auszehrung oder zunehmende Disziplinlosigkeit. Damit habe ich natürlich nichts Politisches gesagt. Nostalgiker hören das nicht gerne, aber die gesellschaftliche Bildung ist ständig besser und nicht fortlaufend schlechter geworden, jedenfalls soweit man Bildung beschreiben und messen kann.

Der Grund ist die stetige Weiterentwicklung und graduelle Neuanpassung des Bildungssystems, das als bewährt gilt, in der Bevölkerung fest verankert ist und von niemandem grundsätzlich in Frage gestellt wird. Und anders als die Kritiker vermuten, dient das Bildungssystem nicht nur den Innovationen der Wirtschaft, es ist selbst innovativ. Unter den Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre sind zu nennen:

- Ausbau der Tertiärstufe mit Fachhochschulen und Berufsmaturität
- Bewahrung der starken Stellung der Berufsbildung
- Massvoller Anstieg der beiden Maturitätsquoten
- Harmonisierung der kantonalen Volksschulen
- Entwicklung der Unterrichtskultur durch Erweiterte Lehr- und Lernformen

Für den Erfolg des schweizerischen Bildungssystems gibt es einen aussagekräftigen Indikator, nämlich die Jugendarbeitslosigkeit. Im Dezember 2011 waren 3.4% aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 24 Jahren ohne Beschäftigung.¹ Die Zahl steigt auf tiefem Niveau ganz leicht. Aber aufschlussreich ist erst der Vergleich: Kein Land der Europäischen Union erreicht diese Zahl auch nur annähernd.

- Die Quote der Jugendarbeitslosigkeit im Jahre 2010 betrug in den Niederlanden 8.7% und in Österreich 8.8%.
- In Finnland waren im gleichen Jahr 21.4% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit, exakt die Zahl, die schon 2000 gegeben war.

¹ Das waren 18.858 Personen. (Angaben nach Seco)

- In Deutschland betrug die Quote 2010 9.9% gegenüber 7.5% im Jahre 2000.²

Offenbar sind eine hohe Allgemeinbildung und ein Spitzenplatz im PISA-Ranking im Blick auf den realen Arbeitsmarkt nur begrenzt hilfreich. Der Grund ist leicht erklärbar: In Ländern mit ausgebauter Berufsbildung und einem etablierten Lehrlingswesen ist die Jugendarbeitslosigkeit gering, weil das berufliche Know-how in den Betrieben gewonnen und von den Schulen unterstützt wird, so dass Weiterbeschäftigungen nach der Lehre wahrscheinlich sind.

Wo das nicht der Fall ist, steigt die Arbeitslosigkeit ausgerechnet der jungen Generation, die erfolgreich verschult wird, ohne mehr zu erreichen als Abschlüsse ohne Anschlüsse, in einem Prozess, der nur einen Gewinner kennt, nämlich die Schulen. In Frankreich, Grossbritannien und Schweden waren 2010 ein Viertel der Jugendlichen ohne Arbeit. In Spanien waren es 41%, mit gesellschaftlichen Folgen, die heute deutlich sichtbar werden und von den Sozialsystemen nicht aufgefangen werden können. Junge Leute haben gute Schulen besucht und bleiben allen Prognosen zum Trotz ohne Beschäftigung, weil sie am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet worden sind.

In der Schweiz kann es in Zukunft nur um Qualitätssicherung und massvolle Weiterentwicklung des Bildungssystems gehen. Das System einschliesslich der Gymnasien wird nicht grundlegend neu erfunden. Grosse Baustellen der Volksschule wie der Lehrplan 21 befinden sich mitten in der konkreten Ausgestaltung. Ein Vortrag darüber lohnt sich erst 2015 oder 2016 und den werde ich dann sicher nicht halten. Der Streit um HarmoS ist weitgehend geschlichtet. Es wird nun darauf ankommen, in diesem Rahmen die Volksschule zu entwickeln und auf veränderte Umwelten einzustellen. Aber wie sieht nun die Zukunft des Gymnasiums als Schulform in der Schweiz aus? Und wie beantwortet man die Frage ohne Prophetenersatz?

Achtjährige Gymnasien mit geschlossenen Lehrgängen wie in Deutschland oder in Österreich gibt es in der Schweiz nirgendwo, was in den Nachbarländern regelmässig grosses Erstaunen auslöst, auch weil man dann auf den Gedanken kommen könnte, mit weniger Aufwand mehr zu erreichen. In Deutschland gab es einen öffentlichen Aufschrei, als die Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre gekürzt, bei gleichbleibendem Pensum wohlgermerkt, weil man sonst Lehrkräfte hätte entlassen müssen. In der Aufregung ging völlig unter, dass acht Jahre immer noch komfortabel sind. Und dass bei einer Pensenreduktion Lehrkräfte entlassen werden, gehört zu den grossen Illusionen der Bildungsgeschichte.

Der Regelfall in der Schweiz sind Lehrgänge, die vier Jahre dauern, in einigen Kantonen wie Bern aber auch weniger, wobei sich Bern gerade entschlossen hat, dem Zürcher Standard zu folgen, obwohl man das so natürlich nicht sagen darf. Wir können einfach vom „Standard Deutschschweiz“ sprechen, mit dem das Ziel der allgemeinen Hochschulreife erreicht werden soll. Das geschieht unterschiedlich, „Standard“ meint nicht, dass alle Schulen dasselbe tun sollten. Und es gut, dass in Zürich jedes Gymnasium einen eigenen Lehrplan hat, nur so entstehen keine Lehrplanillusionen, also grosse Ziele, viel Papier und wenig Umsetzung.

Der Hauptlehrgang der Schweizer Gymnasien ist in gewisser Hinsicht mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland vergleichbar, auch wenn der Unterbau ein anderer ist. Die deutsche „Oberstufe“ umfasst im achtjährigen Gymnasium die Jahrgangsstufen zehn bis

² Angaben nach Wirtschaftskammern Österreichs (WKO) (Statistik).

zwölf, im Schweizer Regellehrgang wären dies die Jahrgänge neun bis zwölf. Die zentrale Frage ist auch in der Schweiz, wie diese Stufe so gestaltet werden kann, dass das Schnittstellenproblem nach der gymnasialen Ausbildung, also der Übergang zum Studium, besser als bislang gelöst werden kann. Hier ist mit dem Projekt Hochschule-Gymnasium – die Rede ist von „HSGym“, ein Kürzel scheint unvermeidlich zu sein - eine sehr gute Grundlage gelegt worden. Keine deutsche Universitätsstadt verfügt über ein vergleichbares Instrument der Schnittstellenbearbeitung.

Was genau soll nun das Gymnasium in der Schweiz leisten? Das derzeit gültige Reglement für die Gymnasien der gesamten Schweiz ist am 1. August 1995 in Kraft gesetzt worden. Das Maturitätsanerkennungs-Reglement (MAR) war mit einer gross angelegten Reform verbunden, die die Fächerstruktur und so die Profile betraf. Im Artikel 5 werden das Ziel der Ausbildung, das angestrebte Produkt und die erwarteten Effekte formuliert. Das allgemeine Ziel wird so gefasst.

„Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Lernen zu fördern“.

Bei der Bestimmung des Produktes war man gut beraten, nur die wichtigste Unterscheidung aufzunehmen und den konkreten Rest den Kantonen und ihren Schulen zu überlassen. So heisst es lapidar:

„Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung“.

Auch bei den Erwartungen hinsichtlich der Ergebnisse wird nur das Nötigste bestimmt. Vergleicht man das mit deutschen oder österreichischen Verordnungen, dann ist man geradezu entzückt, einfach nur zu lesen:

„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“.

Niemand weiss so genau, was diese „persönliche Reife“ ist, aber genau mit dieser Unschärfe können die Schulen gut umgehen. Entscheidend ist das Privileg, dass sie den Zugang zum Hochschulstudium festlegen und mit ihrer Form der Allgemeinbildung auch auf die Gesellschaft bezogen sind. Das ist vom Anspruch her eine Herkulesaufgabe, wenn es nämlich heisst:

„Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.“

Der Ausdruck „Kompetenz“ kommt nicht vor, der heute unvermeidlich wäre, aber die Sache nicht klarer machen würde. Selbst wenn man von „Kompetenzen“ reden würde - Dass man gleichzeitig Verschiedenes fördert, heisst nicht, dass man überall auch Erfolg hat. Auch mit verschiedenen Begabungen und Interessen können die Gymnasien gut leben. Bedenklicher als Einseitigkeit ist Minimalismus, also das Bestreben, mit wenig Aufwand das Maximale zu erreichen und sich so um den entscheidenden Effekt der Bildung, den Lohn der Anstrengung, zu betrügen.

Die Sprachregelung der „breit gefächerten, ausgewogenen und kohärenten Bildung“ stellt für die Gymnasien den Kern der Zielvorgabe dar. „Bildung“ wird von „Ausbildung“ unterschieden. Das entspricht dem historischen Wortgebrauch, Gymnasien haben nie *Ausbildung* für sich reklamiert, sondern immer *Bildung*, aber „Bildung“ nicht im Sinne eines Bildungsromans, also individuelle Wanderung durch die Welt, sondern als fachliche Schulung. Die Gymnasien bereiten auf universitäre Studiengänge vor, mit einem Angebot, das Breite abverlangt und nur begrenzt Spezialisierung zulässt.

Das war im Preussischen Maturitätsreglement von 1834, dem ersten seiner Art, das den Hochschulzugang definitiv den Gymnasien überliess und alle Sonderformen untersagte, nicht anders (Reglement 1834). Wie seinerzeit bezieht sich der gymnasiale Bildungsanspruch auf ein Bündel von Fächern, die heute flexibler sind und technisch besser gehandhabt werden, aber vom gleichen Prinzip ausgehen. Daher ist das Fach grundlegend für den gymnasialen Bildungsanspruch, der nicht ersetzt werden kann, wenn die Unterscheidbarkeit erhalten bleiben soll.

Inhaltlich bezieht sich der gymnasiale Bildungsanspruch in der Schweiz auf Maturitätsfächer. Sieben Fächer sind „Grundlagenfächer,“ die von allen Schülerinnen und Schülern absolviert werden müssen, wengleich auch hier bestimmte Wahlmöglichkeiten bestehen, etwa im Blick auf die dritte Sprache oder zwischen Bildnerischem Gestalten und Musik. Das „Schwerpunktfach“ wird aus einer Anzahl von acht Fächern oder Fächergruppen ausgewählt,³ das „Ergänzungsfach“ aus einer Gruppe von dreizehn Fächern.⁴ Zwei von neun Fächern werden also den Schülerinnen und Schülern selbst bestimmt. Mit diesen Wahlmöglichkeiten wird für eine individuelle Profilbildung gesorgt, die im System vor der MAR nicht gegeben war.

Inzwischen ist Einiges bekannt, wie das allgemeine Ziel umgesetzt wird. Es gibt umfangreiche Daten der beiden landesweiten Befragungen und Leistungserhebungen aller Schweizer Gymnasien aus den Jahren 2002 bis 2004 und 2005 bis 2008 sowie die Befunde aus den regelmässigen Befragungen der Absolventinnen und Absolventen der Zürcher Gymnasien. Hinzukommen weitere Studien zu einzelnen Aspekten, etwa zu den Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler (Oelkers 2008). Daraus lässt eine Bilanz ziehen, die angesichts der Spezialisierung der Schulen nicht überraschen kann.

- Im Blick auf den Fachunterricht sind die Gymnasien leistungsfähig, bezogen auf die Strategien und Formen des Lernens dagegen weniger.
- Ein Projekt zum selbstorganisierten Lernen läuft derzeit.
- Die Maturarbeit wird von den Schülern wie von den Lehrkräften als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissenschaftsnahes Arbeiten verstanden.
- Die Schülerinnen und Schüler wählen ihre Schwerpunktfächer überwiegend nach Interesse,
- die anderen Fächer werden nach Aufwand und Ertrag sowie der fortlaufenden Erfahrung von Erfolg oder Misserfolg kalkuliert.

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

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

Das ist normal und spricht für rationales Verhalten seitens der Schülerinnen und Schüler. Sie müssen ihren Aufwand einschätzen und ihre Ressourcen so einsetzen, dass der Ertrag sich lohnt. Pädagogikprofessoren reden meistens nicht so, aber dann haben sie auch keine realen Kinder und Jugendliche vor Augen. Sie müssen Zeit und Aufwand kalkulieren, wenn sie Erfolg haben wollen, und weil das mit der Relevanzfrage und der persönlichen Fächer-Ranking verbunden ist, sind nicht alle Lehrpersonen immer über die Leistungen „amused“.

Es ist eine politische und nicht eine empirische Frage, ob die allgemeine Hochschulreife erhalten bleibt oder durch andere Formen der Berechtigung ersetzt werden soll. Diese Frage wird seit einiger Zeit auch in der Schweiz diskutiert. Verschiedene Vorstösse lassen erkennen, dass Zugänge zur Universität auch ohne die allgemeine Hochschulreife denkbar sind.

Die Lösung im deutschen Sprachraum, mit einer pauschalen Berechtigung zu arbeiten, ist mehr als hundert Jahre lang auf eine kleine Elite zugeschnitten gewesen; die Schüler - und ziemlich spät auch die Schülerinnen - stammten aus kulturellen Milieus, die nicht „bildungsnah“ waren, sondern die Bildung repräsentierten. Diese historische Differenz hat auch in Deutschland und Österreich die Frage aufgeworfen, ob ein Privileg noch zeitgemäss sein kann, wenn die ursprüngliche Trägergruppe, das Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts, weitgehend verschwunden ist.

Ein Problem bei dieser Frage ist, dass „Bildung“ tatsächlich immer noch nach Massgabe des Bildungsbürgertums verstanden wird, also eigentlich elegisch. Das Bildungsbürgertum war ein spezielles Milieu oder eine Kulturform, die nicht mit den zeitgenössischen Gymnasien gleichgesetzt werden darf. Man muss sich vorstellen, dass der Lehrplan des Preussischen Reglements von 1834 ein Reformlehrplan gewesen ist, der nicht die Praxis der Schulen spiegelte.

Noch dreissig Jahre später hatte der Lehrplan etwa des Gymnasiums in Stuttgart eine Stundentafel, die bei 34 Lektionen pro Woche 14 Stunden Latein und 8 Griechisch vorsah, eine Anforderung, die auch die lernwilligsten Schüler - es waren alle Söhne - aus dem Bildungsbürgertum vor einige Probleme stellte. Und die Lernwilligkeit war keineswegs weit verbreitet. Entsprechend hoch war die Quote derer, die noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Gymnasium ohne Hochschulreife verlassen mussten. „Intrinsische Motivation“ als Anforderung an den Unterricht war noch kein Thema.

Seitdem hat sich die Schulform Gymnasium stark entwickelt, einerseits durch Expansion, andererseits durch Lehrplanrevisionen und Anpassung der Organisation, einschliesslich Dauer und interne Zeitverteilung. „Anpassung“ ist etwas euphemistisch gesagt, die Dauer der gymnasialen Lehrgänge ist in den letzten zwanzig Jahren in der Schweiz kontinuierlich gesenkt worden, die Stundentafel, also die innere Zeit der Schule, wurde aus diesem Grunde angepasst und auch, weil seit 1995 eine neue Fächerstruktur besteht.

- Aber allein diese Faktoren zeigen, dass das heutige Gymnasium mit seinen historischen Vorgängern vielleicht noch die Idee gemein hat,
- aber weder den Lehrplan noch die Schulorganisation noch die Unterrichtskultur.
- Der Wandel hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten beschleunigt, was auch mit dem neuen Instrumentarium der Systementwicklung zu tun.

Die Expansion der Schweizer Gymnasien war im europäischen Vergleich mässig: Eine Prognose des Bundesamtes für Statistik für die landesweite gymnasiale Maturitätsquote⁵ ging im Jahre 2005 davon aus, dass die Entwicklung seit 1980 zwanzig Jahre durch mehr oder weniger starkes Wachstum bestimmt war.

- Die Quote der gymnasialen Maturität betrug im Jahre 1980 schweizweit etwas über 10% eines Jahrgangs,
- stieg bis 2000 auf etwa 18 Prozent an und lag im Jahre 2010 bei 19.8%.
- Die Prognose sah bis 2015 keinen dramatischen Zuwachs und hat bislang Recht behalten.

Gut prognostiziert ist auch gewesen, dass der Anteil der Gymnasiastinnen stärker steigt als der Gymnasiasten, wobei die Gefahren, die der Stammtisch beschwört, nicht gegeben sind, wenn die Wahl der Studienfächer stärker als bisher beeinflusst werden kann (Bildungsperspektiven 2005).

Bei diesen Zahlen müssen erhebliche kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden.

- Im Kanton Genf erhielten im Jahr 2010 27.5% der 19jährigen das Zeugnis der gymnasialen Maturität,
- im Kanton Basel-Stadt waren es 28.8%, erstmalig mehr als in Genf.
- Im Blick auf die Deutschweizer Kantone erzielt Basel-Stadt den höchsten Wert.
- Die höchste Quote hat der Kanton Tessin, sie lag 2010 bei 29.8%.

Zürich liegt mit 18.2% unter dem Landesschnitt, die Quote ist zwischen 1996 und 2010 nahezu identisch, was auf ein stabiles System hinweist. Auch die Selektivität ist stabil. Für diese Frage ist entscheidend, wann die Selektion geschieht, wie definitiv sie ist und ob attraktive Alternativen bestehen. Insofern ist nicht zu viel gesagt, wenn festgehalten wird, dass sich die Zukunft des Gymnasiums in der Berufsbildung entscheidet.

Nochmals zur Quote: Generell liegt die gymnasiale Maturitätsquote in den französischsprachigen Kantonen höher, wie sich auch an einem Vergleich mit der Berufsmaturitätsquote zeigen lässt.

- Im Jahre 2010 erreichten schweizweit rund 12.000 Personen die Berufsmaturität, die Quote liegt bei 12.8%,
- wobei sie im Kanton Genf 8% und im Kanton Schaffhausen 17.8% beträgt, was sich nur mit den lokalen Unterschieden erklären lässt.
- Von den französischsprachigen Kantonen steht nur im Kanton Neuenburg einer Quote von 25.6% Gymnasialmaturität eine relativ hohe Quote von 17% Berufsmaturität gegenüber.
- Aber keine Frage ist, dass die Berufsmaturität zunehmen wird.

Zurück zur OECD: Die Schweizer Maturitätsquote wird wie gesagt regelmässig als viel zu tief angesehen, wobei meist nur die nur die gymnasiale Maturität gesehen wird. Die Folge sind jährliche Mängelrügen sind, die das Schweiz Bildungssystem als rückständig hinstellen, weil zu wenig Jugendliche gleich nach dem Schulabschluss studieren. In Spanien

⁵ Statistik Schweiz: Gymnasiale Maturitätsquote. <http://www.bfs.admin.ch/>

und Portugal führt diese Politik zur Landflucht, während die Schweiz einen hoch attraktiven Arbeitsmarkt vorweist.

Die gleiche Organisation stellt die Schweiz als vorbildlich hin, wenn es um die Entwicklung des Beschäftigungssystems geht und die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt zur Sprache kommt. Der Widerspruch zwischen Lob und Tadel erklärt sich mit der wechselnden Optik, einmal wird das Schweizerische Bildungssystem von der „Wissensgesellschaft“ der Zukunft her betrachtet und so auf die Universität bezogen, das andere Mal sind die sehr unterschiedlichen europäischen Erfahrungen mit Berufsbildung massgebend.

Probleme mit Lehrstellen gibt es natürlich auch in der Schweiz. Aber wie gesagt, kein anderes Land der Europäischen Union erreicht die Schweizer Zahlen, etwa der Jugendarbeitslosigkeit oder der Überbrückungsprogramme. Und gerade das Schweizer Beispiel zeigt, dass Erfolge in der Bildungssteuerung mit der Diversität attraktiver Angebote zu tun haben.

Wer durch Flaschenhalse steuert, also möglichst alle Schülerinnen und Schüler nur auf *eine* Zielperspektive festlegt, wird irgendwann von den schlechten Ergebnissen eingeholt (Wolf 2002). Auch die skandinavischen Gesamtschulen entgehen dem Problem der anschliessenden Selektion nicht und haben hier keineswegs überzeugende Ergebnisse, wie selbst die OECD, sonst Freund dieser Systeme, rügte (OECD 2005).

Die Schweizer Zahlen erklären sich damit, dass es zwei unterschiedlich grosse Achsen im Bildungssystem gibt, die grössere zwischen der Volksschule und der Berufsbildung und die kleinere zwischen dem Gymnasium und der Universität. Anders als in Frankreich ist Berufsbildung kein sozialer Abstieg und weit mehr als in Deutschland gibt es lohnende Alternativen zum Studium, das ja mit nach der Einführung der Berufsmaturität auch an Fachhochschulen absolviert werden kann. In einem so differenzierten System mit verteilten Lehrgängen und so Chancen spricht fast Alles *für* und nicht *gegen* die Beibehaltung der allgemeinen Hochschulreife.

In der Schweiz wird bildungspolitisch immer mal wieder die Frage aufgeworfen, ob der Übergang zwischen Gymnasium und Universität nicht vor allem formal neu geregelt werden sollte. Viele Maturantinnen und Maturanten wünschen sich eine stärkere Spezialisierung ihrer Ausbildung einhergehend mit mehr Wahlmöglichkeiten, aber diesem Wunsch nachzugeben, würde den Einstieg in eine Fach- oder Fakultätsreife bedeuten, die mit der Leitidee des MAR nicht vereinbar wäre. Die breite gymnasiale Allgemeinbildung sollte daher als begründendes Prinzip erhalten bleiben. Allerdings muss mehr getan werden, den Sinn dieses Prinzips und so die Anlage des gymnasialen Curriculums verständlich zu machen.

Eine Aufhebung der allgemeinen Hochschulreife würde das entscheidende Privileg der Gymnasien beseitigen, was nicht anzuraten ist. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Zugänge zu den Universitäten und den anderen Hochschulen, die eine allgemeine Hochschulreife voraussetzen, weiterentwickeln. Aber bevor radikale Lösungen ins Auge gefasst werden, sollte die bisherige Qualität erwogen werden. Die Gymnasien gewährleisten mit der heutigen Ausbildung, dass in der grossen Mehrzahl der Fälle Studien ohne Verzögerungen und Nachbesserungen aufgenommen werden können.

Noch einen Unterschied gilt es zu betonen: Politische Debatten über Schulreform sind in Deutschland oft nur Debatten über das Gymnasium, und sie konzentrieren sich auf die

Frage, ob die Abiturientenquote zu hoch oder zu niedrig ist. Das gilt für die Schweiz so nicht, wie sich am Schicksal des von den Akademien der Wissenschaften herausgegebenen Weissbuchs *Zukunft Bildung Schweiz* aus dem Jahre 2009 zeigen lässt, das einige Aufregung verursacht hat, von dem aber heute kaum noch jemand spricht. Vorgelegt wurde eine Zukunftsprognose, mit der sich die Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem im Jahre 2030 bestimmen lassen sollten (*Zukunft Bildung Schweiz* 2009).

Die Zukunft wurde von den Tertiärabschlüssen abhängig gemacht, die Prognose war auf das Konstrukt der Wissensgesellschaft fixiert und letztlich plädierte das Weissbuch für eine Ausdehnung der gymnasialen Bildung, was unmittelbar für eine Inflation der Gymnasien gesorgt hätte, die niemand will und mit Blick auf Spanien oder Griechenland auch niemand wollen kann.

Gymnasien als Schultyp⁶ eigens für das Bürgertum mit eigenen Vorklassen gab es bis Mitte des 20. Jahrhunderts im gesamten europäischen Bildungsraum. Sie sind zuerst in Skandinavien zugunsten von integralen Gesamtschulen aufgelöst worden, 1959 in Norwegen, 1962 in Schweden und 1968 in Finnland.⁷ Im europäischen Vergleich haben sich gestufte Systeme durchgesetzt, die die früheren Schultypen abgelöst haben. Schultypen sind Säulen und bestehen nebeneinander, Schulstufen vereinigen verschiedene Jahrgänge und sind oft integral organisiert. Die früheren Schultypen finden sich heute verschiedentlich als Stufenbezeichnungen neben anderen, etwa wenn in deutschen Schulgesetzen von der „gymnasialen Oberstufe“ als einem Zweig der Sekundarstufe II die Rede ist.

Gymnasien sind also nicht die Hauptsache, gerade in der Schweiz nicht, wo traditionell die tragende Achse des Bildungssystems im Verhältnis von Volksschule und Berufsbildung gesehen wird. Dass das Gymnasium die Bildungsdebatten in den deutschsprachigen Ländern beherrscht, hängt auch damit zusammen, dass hier Akademiker mit Akademikern diskutieren. Aber wenn wir über Schulentwicklung urteilen wollen, dann muss das ganze Bildungssystem, von der ersten bis zur letzten Stufe, in den Blick genommen werden.

Und hier zeigen sich im europäischen Vergleich grosse Unterschiede. Anders als beim Euro: Eine gemeinsame Währung „Bildung“ gibt es nicht. Aus Schweizer Sicht könnte man auch sagen, die Bürokraten aus Brüssel haben kein Gewicht. Als Deutscher in der Schweiz könnte ich hinzufügen, dass die mächtige deutsche Bildungsbürokratie sich neu erfinden muss, wenn das auch für sie ein Vorteil sein soll. Stuttgart ist schon ziemlich nahe bei Brüssel. Wie immer, mein Vortrag sollte auch zeigen, dass kein abgestimmter „Bildungsraum Europa“ vorhanden ist und dass auch in Zukunft die nationalen Systeme dominieren werden, so dass wir mit ganz unterschiedlichen Entwicklungen rechnen müssen. Das stimmt im Blick auf die Zukunft des Schweizer Gymnasiums eigentlich zuversichtlich, und dazu braucht man kein Prophet zu sein.

⁶ Daten zum Folgenden nach Döbert/Hörner/von Kopp/Mitter (2002). Zudem verwende ich die Daten von *Eurydice*: <http://www.eurydice.org/> In beiden Fällen wird die Zitation der Daten nicht eigens erwähnt.

⁷ Die allgemeine Volksschule (*folkskolan*) wurde in Schweden 1842 eingeführt. 1950 beschloss das Nationale Erziehungskomitee die Einführung der neunjährigen *grundskola*, die 1962 vom Schwedischen Parlament beschlossen wurde. Diese Gesamtschule löste ein fünffach gegliedertes obligatorisches Schulsystem ab. Mit zwei Schulgesetzen von 1935 und 1959 wurde in Norwegen eine zunächst siebenjährige Einheitsschule (*grunnskole*) eingeführt, die das dreigliedrige System der höheren Schule ablöste. Die fünfjährige *folkeskole* (1.- bis 5. Klasse) bestand seit 1896. Heute besuchen die Schülerinnen und Schüler neun Jahre lang eine gemeinsame Schule. 1968 beschloss das finnische Parlament die Einführung einer integralen Pflichtschule, die eine zweifach gegliederte Sekundarstufe ablöste. Zwischen 1972 und 1977 wurde die finnische Gesamtschule aufgebaut, die von der 1. bis zur 9. Klasse einen gemeinsamen Unterricht für alle besorgt.

Literatur

- Bildungsperspektiven: Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule: Szenarien 2005-2015. Bearb. v. J. Babel. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2005.
- Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag 2002.
- Hochschulreife und Studierfähigkeit. Treffpunkte an der Schnittstelle. Universität, ETH, Schulleiter- und Lehrpersonenkonferenz im Kanton Zürich. Ms. Zürich 2006.
- Innovationsindikator 2011. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2011.
- OECD: Equity in Education. Thematic Review. Finland. Country Note. Paris: OECD 2005.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Berlin 1834.
- Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement MAR) vom 16. Januar 1995. (Letzte Änderung vom 29. Dezember 1999.)
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.
- Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften 2009.