

Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten =
Association Suisse des Professeurs d'Université

Herausgeber: Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten

Band: 31 (2005)

Heft: 1

Artikel: Brauchen wir mehr Maturanden? : Zum Verhältnis von
Bildungsselektion und Chancengleichheit

Autor: Oelkers, Jürgen

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-894144>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Es wäre dann also etwa zu beschliessen, dass trotz Kantönligeist und Vielsprachigkeit im Land, die ETH-Zürich - wie ihr ehemaliges Vorbild, die Ecole Polytechnique - in der Mehrzahl der Gebiete, die an ihr angesiedelt sind, eine Spitzenhochschule sein soll. Würde ein solcher Entscheid gefällt, dann müsste er nachher für lange Zeit respektiert und honoriert werden. Denn es ist unmöglich und käme viel zu teuer zu stehen, für ein paar Jahre A zur Spitzenuniversität zu erklären, dann zu behaupten, B sei nun doch eher besser als A und verdiene deshalb, die Rolle von A zu übernehmen, und das Budget sei entsprechend umzuverteilen, und Annex - Anstalten seien evtl. entsprechend zu verschieben, Spitzenuniversitäten brauchen nicht notwendigerweise nationale Konkurrenz. Denn sie haben internationale Konkurrenz und sind regelmässig an den international besten Institutionen zu messen. Sie sind in einer Krise nicht aufzugeben oder auszuwechseln, sondern sind möglichst rasch aus der Krise herauszuführen, (möglicherweise auch mit Geld, und nachdem die Ursachen der Krise analysiert worden sind). Kontinuität ist wichtig!

Ich könnte mir vorstellen, dass die definitive Zulassung zu einer Spitzenuniversität, (oder die Zulassung zu einem speziellen Studiengang für besonders Begabte), auf der Grundlage der Ergebnisse in einer Prüfung am Ende des ersten Studienjahres entschieden wird. Das erste Studienjahr dürfte in Zeiten sinkender Standards an den Mittelschulen ohnehin mehr und mehr zu einem Vorbereitungsjahr auf das eigentliche Hochschulstudium werden, mit einem stofflichen Inhalt, der früher eher zum Mittelschulpensum gehört hätte.

In der italienischen Industrie kam vor einiger Zeit die Idee auf, dass man in Italien keine industrielle Forschung mehr zu machen braucht. Wird für ein bestimmtes Produkt eine etwas aussergewöhnliche Komponente benötigt, die in Italien nicht hergestellt wird, so kauft man sie einfach auf dem Weltmarkt ein. Dem entsprechend werden keine Grundlagenwissenschaftler, wie Physiker und Mathematiker, mehr eingestellt, sondern nur noch Ingenieure und Designer. (Ich hoffe, die Quellen, auf denen meine Behauptungen beruhen, seien zuverlässig.) - Das Resultat dieser Politik ist offensichtlich sehr unbefriedigend! Obschon industrielles Design in Italien gut ist, es genügt nicht zur Herstellung international konkurrenzfähiger Produkte.

Ähnlich dürfte es sich mit dem "Einkauf" besonders begabter Studierender und besonders exzellenter Professorinnen und Professoren auf dem "Weltmarkt der Bildung" verhalten. Natürlich wollen wir hervorragende ausländische Studierende und eine internationale Fakultät, die völlig diskriminationsfrei rekrutiert wird, an den Schweizerischen Hochschulen und Universitäten versammelt sehen! Aber die besten Studierenden und Wissenschaftlerinnen, resp. Wissenschaftler werden nur in die Schweiz kommen wollen, wenn unsere eigene Substanz hervorragend ist; solange es Schweizer WissenschaftlerInnen gibt, die weltbekannt sind, und Schweizer Studierende mit leuchtenden Augen und hervorragenden Noten. Jede Fakultät, resp. jedes Departement braucht Mitglieder, die die Struktur unseres Bildungssystems und unseres Staates, unsere Traditionen und Mentalität genau kennen, und die aus Überzeugung in Sankt Gallen, Lausanne, Neuchâtel oder Zürich bleiben, auch wenn in der Fakultät der entsprechenden Universität oder Hochschule gerade eine

kleinere oder grössere Krise zu meistern ist, die alles daran setzen, dass die Krise beendet wird; (statt dass sie sich ins Ausland abwerben lassen, was vielleicht angenehmer wäre). Es braucht Professorinnen und Professoren, die Rektorinnen oder Hochschulpräsidenten werden könnten. Sie müssen genau wissen, wie unser System funktioniert und die Politik tickt. (Ähnliches könnte man übrigens auch über Manager in der Wirtschaft sagen.)

Das sind einige unter vielen weiteren und z.T. wichtigeren Gründen für die Forderung, ein Hauptziel der Schweizerischen Hochschul- und Forschungspolitik müsse es sein, unserem Land einen möglichst breiten, möglichst exzellenten, hoch motivierten und, vielleicht darf man es anfügen, dem Wohl des Landes und seiner Bewohner gegenüber loyalen Nachwuchs an Wissenschaftlern, Ingenieuren, Lehrern, Ärzten und Apothekern, Ökonomen und Juristen, ... zu erhalten! (In diesem und jenem Gebiet fehlt es heutzutage an einem hinreichend breiten, exzellenten einheimischen Nachwuchs, und dies kann längerfristig nur negative Folgen haben.)

Wie dieses Ziel aber am sichersten und schnellsten zu erreichen ist, dazu müsste vermehrt ein problemlösungsorientierter Dialog einsetzen, an dem auch Professorinnen und Professoren, nebst VertreterInnen der Wirtschaft, Politik,... teilnehmen!

Zum Kerngeschäft von Professorinnen und Professoren gehören Lehre, Forschung und der Erhalt eines hervorragenden Nachwuchses. Man gebe uns wieder mehr Zeit, diesem Kerngeschäft nachzugehen - nach all dem Reformaktivismus der letzten Jahre - und schenke uns wieder ein wenig mehr jener hochmotivierenden Substanz, die grosse Kräfte freizusetzen vermag: ein offenes Ohr für unsere Anliegen und Vertrauen!

Brauchen wir mehr Maturanden? Zum Verhältnis von Bildungsselektion und Chancengleichheit

Jürgen Oelkers

Es gibt in der sozialistischen Planungstheorie die Ideologie der Tonne: Je schwerer das Produkt ausfällt und je mehr davon produziert wird, desto besser soll das Resultat sein. An diese Tonnenideologie ist man erinnert, wenn in neueren OECD-Verlautbarungen Planungsziffern auftauchen, die den Zuwachs von Maturanden betreffen. Von vierzig und mehr Prozent Maturanden ist die Rede, die in der kompetitiven Wissensgesellschaft der Zukunft notwendig seien, um im globalen Bildungswettbewerb bestehen zu können. Das würde eine Verdoppelung der Schweizer Zahlen bedeuten mit unabsehbaren Folgen für das gesamte Bildungssystem.

Auch hier ist die Logik quantitativ: Je mehr, desto besser, während sich der Bildungswettbewerb, was immer ihn ausmacht, qualitativ entschieden wird.

Die Steigerung der Abschlüsse sagt über die Qualität wenig aus. Die Folgen liegen woanders, nämlich im Verschieben der Bildungsselektion. Wer in einem Bildungssystem wie dem der Schweiz die Maturandenquote signifikant erhöht, verlagert die Aufteilung der Schülerkohorten und bestimmt den Wert der Abschlüsse neu. Verwunderlich sind Forderungen auch deswegen, weil eben noch von einer "Akademikerschwemme" die Rede war und nunmehr Produktionssteigerung angesagt ist.

Die Fixierung auf die Zahl der oberen Abschlüsse versperrt den Blick auf das System, weil nur der höchste Abschluss in den Blick kommt und einzig die Verbindung zwischen Gymnasien und Universität zu zählen scheint. Die "Wissensgesellschaft" der Zukunft wird gleichsam zum Mekka der "Höheren Bildung" stilisiert, und dann ist nicht verwunderlich, wenn die Maxime lautet, dass die Zukunft des Standortes umso gesicherter sei, je mehr Maturanden es gäbe. Dabei gerät aus dem Blick, was mit den unteren Abschlüssen geschehen soll, wenn nur die oberen Nachfrage erzeugen, weil nur sie mit einem Gebrauchswert auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind.

Standortsicherung betreibt man mit einem ausgewogenen Bildungssystem, nicht mit einem System, das sich in Schiefelage befindet. Die Maxime zur "Höheren Bildung" verkennt nicht nur die Natur des Wettbewerbs auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch die Logik der Selektion im Bildungssystem, also den inneren Wettbewerb, der nicht dadurch aufgehoben ist, dass die Maturandenquote gesteigert wird. In einem System differenzierter schulischer Abschlüsse ist entscheidend die Verwertbarkeit *aller* damit verbundenen Berechtigungen; wer den höchsten Abschluss massiv ausbaut, bringt das ganze System in eine Schiefelage. Das System basiert auf einer historischen Verteilung, die wohl Entwicklung erlaubt, aber die eine imaginäre Grenze nicht überschreiten darf. Und die Grenze liegt sicher nicht bei der Hälfte eines Schülerjahrgangs.

Die neueste Diskussion egalitärer Verschulung ist als Schlussfolgerung aus den Ergebnissen der PISA-Studie entstanden. Obwohl PISA kein Systemvergleich, sondern nur ein Leistungstest ist, der in bestimmten Fächern oder Lerndomänen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I misst, haben die Ergebnisse dazu geführt, erneut die Systemfrage zu stellen. PISA vergleicht Bildungssysteme nicht auf die Frage hin, ob die Unterschiede in den Ergebnissen auf das Merkmal der Stufung oder der Gliederung zurück zu führen sind. Eine solche Kausalität ist politisch konstruiert worden, um empirisch gesicherten Anschluss zu finden an die älteren Forderungen der "Einheits-" der der "Gesamtschule", die für alle Schüler gleich angeboten wird.

In der Schweiz zeigt sich, dass auch gegliederte Schulsysteme sich gemäss den PISA-Normen positiv entwickeln, also ihre Ergebnisse verbessern können (Zahner Rossier 2004). Auf der andere Seite sind nicht alle Gesamtschulsysteme auch erfolgreich (Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. 2003).

Amerikanische High Schools werden seit den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts intensiv getestet, aber das System nimmt in allen drei PISA-Kompetenzbereichen auch 2004 immer noch unterdurchschnittliche Ränge ein. Das hat viele Gründe, aber sollte auch eine Warnung sein, einfach von der Form auf die Qualität zu schliessen. Mit Leistungstests soll ein System des "Bildungsmonitoring" aufgebaut werden, das der nationalen Bildungspolitik verlässliche Daten liefert. Der internationale Vergleich bezieht sich auf die getesteten Leistungen und nicht auf die Struktur der unterschiedlichen Bildungssysteme.

Im Selbstverständnis der Auftraggeber ist PISA ein "monitoring instrument". Das Instrument misst bis 2009 alle drei Jahre Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in drei Bereichen, nämlich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Basisinstrumente sind konstant, so dass über einen Zeitraum von zehn Jahren Veränderungen beschrieben werden können. Von einem Dreijahreszyklus zum nächsten lassen sich Verbesserungen oder Verschlechterungen eines nationalen Bildungssystems im Vergleich mit allen anderen erfassen.

"In the long term, this will allow countries to see the effects of policy changes and improvements in educational standards on wider students skills, and how change in educational outcomes compares to international benchmarks"

(Learning for Tomorrow's World 2004, S. 29).

PISA ist ein Kind der OECD, die neben der Weltbank mächtigste Institution der internationalen Bildungspolitik. Genauer müsste ich sagen, es geht um internationalen Bildungswettbewerb, der zwei philosophische Grundkomponenten hat, Chancengleichheit auf der einen Seite, Allgemeinbildung auf der anderen. PISA ist eine Mischung aus Egalitätstheorie, die mit dem Slogan "No Child Left Behind" beschrieben wird, und Humankapitaltheorie, die von der Ausbildung ökonomischen Gewinn erwartet. Die Philosophie der PISA-Studie geht davon aus, dass Qualität der Leistungen) und das Postulat der Chancengleichheit (quality and equity) keine konkurrierenden Politikstrategien sind:

"Maximising overall performance and securing similar levels of performance among students from different socio-economic backgrounds can be achieved simultaneously"

(ebd., S. 184).

Aber was genau ist mit "Chancengleichheit" gemeint? "Chancen" im Bildungssystem sind nicht einfach vorhanden und können dann verteilt werden. Die Gleichheit betrifft nicht die genau gleiche Menge für alle. Für alle oder fast alle Schüler "gleich" ist im schweizerischen System das Jahr der Einschulung, der Zugang zur Primarschule und die Anzahl der Pflichtschuljahre; alles andere ist ungleich. Die Dauer des Schulbesuchs, die erworbene Bildungsqualität, die Berechtigung am Ende der Schulzeit sind je nach Bildungsgang verschieden.

Ungleich sind bereits die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Schule.

Ungleich sind auch die Qualität der Lehrkräfte, die Ressourcen der verschiedenen Schulen, die Unterstützung durch die Eltern, die Wahl der Lehrmittel und vieles mehr. Gleich sind die Zielsetzungen je nach Bildungsgang. Sie können mehr oder weniger gut erreicht werden. Die Schule ist nicht die einzige Instanz des Lernens, aber sie kann Unterschiede so gut wie möglich ausgleichen. Das schulische Problem betrifft die Chancen der Schüler, im Vergleich mit Anderen auf faire Weise lernen zu können, also nicht von vorne herein benachteiligt zu sein und diesen Nachteil nie aufholen zu können. Dieser Begriff von "Chancengleichheit" lässt sich so auf Förderung beziehen und wahrt den Rahmen der heute absehbaren schulischen Verantwortung. Es geht um die Erreichbarkeit von Lernzielen, nicht um die Gleichheit der schulischen Abschlüsse.

Wer gleiche oder annähernd gleiche Abschlüsse will, muss das System der Berechtigungen ausser Kraft setzen und die Selektion verlagern. Die Frage der Chancengleichheit wird seit dem 19. Jahrhundert zugespitzt auf die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht. Es ging bei allen Veränderungen der Bildungssysteme im deutschen Sprachraum seit den ersten Schulgesetzen zu Beginn des 19. Jahrhunderts immer um den Abstand der Berechtigungen. Wenn sich das ändern soll, muss das System ändern. Andererseits sind Berechtigungen Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die nicht besser werden, wenn die Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird.

Wird unter "Chancengleichheit" die drastische Erhöhung der Maturandenquote verstanden, dann sind unmittelbar alle anderen Berechtigungen betroffen und im Kern in Frage gestellt. Die Selektion würde nicht verschwinden, sondern sich wie in Skandinavien verlagern. Universitäre Eingangsprüfungen wären das Ende des Gymnasialprivilegs, was "Hochschulreife" ist und was nicht, würden die Universitäten entscheiden, so wie heute Unternehmen entscheiden, was sie als Eingangskompetenz für die Berufslehren akzeptieren und was nicht. Mit der Verlagerung der Selektion in Richtung Abnehmer würden Privilegien und somit Machtpositionen der Schulen geschwinden, ohne dass mit der egalitären Verschulung Gewähr gegeben wäre, die Qualität zu verbessern. Wie erfolglos, gemessen am eigenen Anspruch, Bildungspolitik sein kann, wenn sie das System nicht verändert, lässt sich an der deutschen Schulentwicklung nach der Öffnung des Gymnasiums in den siebziger Jahren gut zeigen. Bedient wurde die erweiterte Mittelschicht, nicht die bildungsfernen, einkommensschwachen und sozial benachteiligten Gruppen. Sie wurden doppelt bestraft, nicht nur war und ist der Zugang zur höheren Bildung versperrt, auch wurde die eigene Institution, die Hauptschule, zusehends entwertet. Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen gibt es de facto nur in einer Richtung, nämlich von oben nach unten (Rösner 2004).

Auf der anderen Seite zeigen neue französische Zahlen, dass mit der Steigerung der Egalität vor allem die Privatschulen begünstigt werden. In Frankreich gehen heute zwanzig Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht mehr in die Staatsschule, vierzig Prozent der Abgänger haben mindestens einen Teil ihrer Kenntnisse in Privatschulen erworben.

Das Collège unique, also die Mittelstufe, ist einheitlich organisiert und bietet keine Differenzierung nach Leistungsgruppen. Das anschließende Lycée unterscheidet drei Typen, von denen das Lycée professionnelle sozial ähnlich diskreditiert ist wie die deutsche Hauptschule und Teile des dualen Systems. Wer es sich also leisten kann, wählt die Staatsschule ab, was dem Ausdruck "Chancengleichheit" eine ganz neue Bedeutung gibt.

Die Eltern beobachten das Schulsystem und ziehen ihre Schlüsse. In vielen europäischen Systemen ergibt sich ein ähnliches Bild: Der Schulabschluss allein reicht für die gesellschaftliche Integration nicht mehr aus, der Einstieg in den Arbeitsmarkt wird durch zusätzliche Hürden erschwert und die Ausbildung von Lehrlingen macht nur noch unter bestimmten Voraussetzungen ökonomischen Sinn. Von der Schulbildung profitieren längst nicht mehr alle Kinder, schon gar nicht alle gleich; ich könnte auch sagen, die befürchtete "Amerikanisierung" ist längst im System, das grundlegende Anforderungen nicht mehr erfüllt.

Der heute international gültige Slogan für das Problem der Chancengleichheit heisst: No Child Left Behind - es ist nicht gesagt, dass die Spitze gleich sein muss, wohl aber muss dafür gesorgt sein, dass alle Schüler im Blick auf ein möglichst hohes Minimum lernen können, was sie lernen sollen und wollen. Das setzt voraus, dass jedes Kind in der Lage ist, die Leistungsanforderungen seines Bildungsganges zu erfüllen, ohne durch ausserschulische Faktoren behindert zu sein. Der Kern des PISA-Problems liegt hier, in der Minderung von Chancen, Ziele zu erreichen, die durch die soziale Herkunft bedingt ist. Dieses Problem ist auch dann bearbeitbar, wenn keine Gesamtschulen eingeführt werden, was in vielen bildungspolitischen Kommentaren übersehen wird.

Alle Versuche, die Chancen bestimmter Gruppen zu verbessern, indem andere behindert werden, sind in einem System illegitim, das auf individuelle Leistung setzt, aber dann auch die Voraussetzungen schaffen muss, dass sie zustande kommt. Im öffentlichen Schulwesen kann nicht der umgekehrte Weg beschritten werden, etwa der Einbau von Schikanen für die Leistungsstarken, damit die Leistungsschwachen nicht zurückbleiben. Auch lässt sich die soziale Herkunft nicht mit einem Bonus-Malus-System bearbeiten, etwa derart, dass gute Leistungen mit einem Sozialindex ab- und schlechte Leistungen aufgewertet würden. Schliesslich verbieten sich auch Quotierungen, etwa nach Ethnien, Geschlecht oder Religionszugehörigkeit.

Wie also soll das Problem gelöst werden? Die Antwort lautet: durch entschiedene schulische Förderung von Anfang an und möglichst früh. Die Schweizer Schule ist immer noch zu sehr eine Lektionenschule, die sich letztlich, negativ wie positiv, auf die Herkunft verlässt. Sie nutzt dabei die Vorteile, aber beseitigt nicht die Nachteile, also verfügt über keine institutionelle Förderkultur. Dabei spielt nicht nur die Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte eine Rolle, vielmehr fehlen Förderprogramme und sind die vorhandenen Massnahmen entweder ausgelagert oder so vereinzelt, dass sie wenig Wirkungen erzielen.

Die Einführung von Ganztagschulen wird die Entwicklung von Förderprogrammen erleichtern, aber damit ist durchaus mehr verbunden als die Verlängerung des Schultages, nämlich die Veränderung der Schulkultur. Frühe Förderung heisst vor allem domänenspezifische, kognitive Lernunterstützung, also das Ende des "Fröbel-Kindes".

Dabei muss auch der Fatalismus überwunden werden, dass die Schule nicht bearbeiten kann, was die Gesellschaft verursacht. Der Satz ist nur abstrakt, auf der Ebene einer pauschalen Kausalität, zutreffend. Konkret wird sich die Schule fragen müssen, ob sie die richtigen Instrumente hat, mit Folgen der sozialen Herkunft umzugehen. Der Fatalismus entsteht auch, weil die instrumentelle Seite der Schule nie weiterentwickelt wurde und von der deutschen Erziehungswissenschaft geradezu lustvoll unter einen allgemeinen Technologieverdacht gestellt worden ist.

Aber vieles spricht dafür, dass Qualitätssicherung das Gebot der Stunde ist, dabei neue Instrumente eine zentrale Rolle spielen und die Absicht der Förderung aller Potentiale nur dann keine Rhetorik ist, wenn die Ebene der Gesinnung verlassen wird. Der Slogan hinter PISA - No Child left Behind - besagt nichts, wenn nicht die Ressourcen und Instrumente der Schule verbessert. Für jede Form von Zuteilung muss die Leistung und darf nicht die Herkunft der Schüler im Mittelpunkt stellen. Das setzt neue Wege der Förderung und der Leistungsmessung voraus, die in der Schweiz bislang noch nicht üblich sind.

Davon zu unterscheiden sind Berechtigungen. Solange sich die Forderung nach Schulreform darauf versteift, dass "einzig die Gesamtschule" in der Lage ist, "für eine sozial gerechtere Förderung der Chancengleichheit im Bildungssystem" zu sorgen (Grass 1999, S. 10) ¹⁾, wird entweder nichts geschehen oder müssen Folgen in Kauf genommen werden, die das pädagogische Konzept ausschliesst und die - siehe Frankreich - gleichwohl stattfinden. Die Abwahl des öffentlichen Systems wäre die schlimmste Form von Chancenminderung, die sich im Bildungsbereich denken lässt.

Die sensible Balance zwischen Maturandenanzahl und Studienplätzen lässt sich mit einer Tonnenideologie nicht bearbeiten. Wenn das Maturprivileg, also die Hochschulberechtigung erhalten bleiben soll, sind ganz andere Massnahmen erforderlich als die Steigerung der Zahl. Im Mittelpunkt steht die Sicherung der Bildungsqualität der Schülerinnen und Schüler. Die gerade abgeschlossene landesweite Befragung aller Schweizer Gymnasien ²⁾ ist hier sehr aufschlussreich. Fachlich sind die Gymnasien leistungsfähig, im Bereich der Lern- und Arbeitsstrategien dagegegen weniger. Die Maturarbeit wird als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissensschaftsnahes Arbeiten verstanden, auch wenn in der Betreuung grosse Unterschiede bestehen und die Kriterien der Bewertung uneinheitlich sind. Die Schüler wählen ihre Schwerpunktfächer überwiegend nach Interesse, die anderen Fächer werden wie gehabt nach Aufwand und Ertrag kalkuliert. Die Lernmotivation nimmt mit der Möglichkeit zu, Fächer nach Interesse zu wählen. Die Lernstrategien und Arbeitseinstellungen sollten nachhaltig verbessert werden (Evaluation 2004).

Gymnasien werden lernen, mit diesen Problemen umzugehen. Eine andere Frage ist, wie sie ihre eigene Qualität sichern können, wenn sie mit Schülern unterschiedlicher Herkunft und Neigung, zu tun haben, die das gymnasiale Bildungsangebot oft sehr utilitaristisch betrachten und den maximalen Ertrag nicht zwingend mit der maximalen Leistung erreichen wollen oder können. Die zentrale Frage sollte nicht sein, ob wir "zuwenig" oder "zuviel" Abiturienten, sondern ob die Passung im System stimmt und die bestehende Qualität gehalten werden kann. Wir sprechen über Ressourcen und nicht einfach über Zahlen, und wir sprechen über einen Auftrag, der nicht leichter wird, wenn Bildung zu einer Grösse wird, die im Erfahrungsumfeld vieler Schüler immer schwächer wird.

Anmerkungen:

- 1) Günter Grass: Der lernende Lehrer. Rede auf einem Gesamtschulkongress der Fritz-Karsen-Schule Berlin am 13. Mai 1999 (Grass 1999, S. 7-35).
- 2) EVAMAR: Evaluation des Maturitätsreform 1995 (2004).

Literatur

- Evaluation der Maturitätsreform 1996 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Bern 2004.
- Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa-Verlag 2003.
- Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004
- Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD Publications 2001.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Rösner, E.: Schulentwicklung in Schleswig-Holstein. Veränderungen der Schulstruktur in Schleswig-Holstein als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Gutachten des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IfS) Universität Dortmund. Vervielf. Ms. Dortmund 2004.
- Zahner Rossier, C. (Hrsg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2004.