

Zeitschrift:	Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université
Herausgeber:	Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten
Band:	29 (2003)
Heft:	4
Artikel:	Reform durch Expansion : zum Wandel des Gymnasiums und seines Verhältnisses zur Universität seit 1960
Autor:	Criblez, Lucien
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-894049

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.01.2026

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

Quellennachweise:

Année Politique/Schweizerische Politik im Jahre.... Institut für Politikwissenschaft, Bern, 1965ff

Freiburghaus, Dieter, Wohin des Wegs, Europa?, Haupt, Bern 2000

Germann, Raimund. Politische Innovation und Verfassungsreform. Haupt, Bern 1975

Lijphart, Arend. Patterns of Democracy. Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries, Yle University Press, New Haven/London 1999

Klöti Ulrich/ Knoepfel Peter/ Kriesi Hanspeter/ Linder Wolf/ Papadopoulos Ioannis. Handbuch der Schweizer Politik. NZZ-Verlag: Zürich 1999

Linder, Wolf. Swiss Democracy. Possible Solutions to Conflict in Multicultural Societies. Macmillan/St. Martins, London/New York, 1998 (2)

Neidhart, Leonhard. Plebisit und pluralitäre Demokratie. Francke, Bern, 1970
Selects. Schweizer Wahlen. Paul Haupt Verlag, Bern, 1997ff

VOX-Analysen. Nachbefragungen zu eidgenössischen Volksabstimmungen. Gesellschaft für praktische Sozialforschung (GfS), Zürich, sowie Politikwissenschaftliche Institute der Universitäten Bern, Genf und Zürich, 1977ff

Nachtrag zum Thema des letzten Heftes

Reform durch Expansion - Zum Wandel des Gymnasiums und seines Verhältnisses zur Universität seit 1960¹⁾

Lucien Criblez

"Volksschule oder Selektionsschule?" - so umschrieb ein bildungspolitisches Gremium 1964 die alternativen Entwicklungsperspektiven für das Gymnasium in der Schweiz und deutete mit der Fortsetzung der Argumentation die eigene Haltung zu dieser Frage an: Der Nachholbedarf an wissenschaftlichem und technischem Nachwuchs in der Schweiz sei nur aufzuholen, wenn sich "unsere Mittel- und Hochschulen in den Dienst der grossen Zahl stellen und neue Wege in der Schulpolitik" beschreiten (Erziehungsrat, 1964, S. 99). Dieses bildungspolitische Gremium war der Zürcher Erziehungsrat, Frage und Zitat stammen aus dessen Bericht "Aktuelle Mittelschulfragen".

Wie kam der Zürcher Erziehungsrat zu einer solchen Frage? Wie kam er zu seiner Forderung nach der "grossen Zahl" für das Gymnasium, das bis zu diesem Zeitpunkt nur einen sehr kleinen Anteil eines Schülerjahrganges rekrutiert hatte? Wurde diese Forderung durch die darauf folgenden Entwicklungen eingelöst? Und: Welche Folgen sind mit diesen Entwicklungen heute für das Gymnasium und dessen Verhältnis zur Universität bzw. zu den Hochschulen verbunden?

Die These, die im Titel angekündigt ist, geht davon aus, dass die wichtigste Reform des Gymnasiums in der Schweiz seine Expansion ist: mehr Schülerinnen und Schüler, mehr Lehrerinnen und Lehrer, mehr Schulen, mehr Maturitätszeugnisse; in der Konsequenz: mehr Studienanfängerinnen und Studienanfänger. Dieses Mengenwachstum war begleitet von einem institutionellen Wandel des Gymnasiums, der "dem Muster von Differenzierung und Integration" folgte (Titze, 1999, S. 116). Resultat dieser und weiterer Entwicklungen ist ein grundlegender Wandel der Funktion des Gymnasiums seit 1960, ohne dass aber bildungspolitisch diese Funktion innerhalb des Bildungssystems jemals neu definiert worden wäre.

Die eingangs erwähnte Frage des Zürcher Erziehungsrates wurde bildungspolitisch gerade *nicht entschieden*, so dass das Gymnasium heute weder Selektionsschule geblieben noch Volksschule geworden ist.

Weil der Differenzierungs- und Spezialisierungsprozess an der Universität jedoch viel weiter fortgeschritten ist als im Gymnasium, weil die beiden Institutionen heute viel weniger eng aufeinander bezogen sind als noch vor fünfzig Jahren, und weil sich das Hochschulsystem in den 1990er-Jahren wesentlich veränderte, haben sich zunehmend Passungsprobleme zwischen Gymnasium und Universität ergeben.

Das Thema wird im Folgenden in fünf Schritten entwickelt: Zunächst wird das Gymnasium Mitte des 20. Jahrhunderts charakterisiert, um den Ausgangspunkt der anschliessend thematisierten Entwicklungen aufzuzeigen. Zweitens wird der institutionelle Differenzierungsprozess um 1970 nachgezeichnet, drittens die Maturitätsreform 1995 im Kontext weiterer Bildungsreformen situiert. In einem vierten Teil werden einige Folgen dieser Entwicklungen für das Verhältnis von Gymnasium und Universität und im Schlussteil einige Perspektiven aufgezeigt.

1. Das Gymnasium Mitte des 20. Jahrhunderts

Die Situation des Gymnasiums in der Schweiz um 1950 lässt sich kurz wie folgt charakterisieren:

Seit der Maturitätsreform von 1925 waren 3 Maturitätstypen eidgenössisch anerkannt, das altsprachliche Gymnasium mit Latein und Griechisch (A), das humanistische Gymnasium mit Latein und einer modernen Fremdsprache (B) und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium (C). Der Maturitätstypus C war jedoch den andern nicht gleichgestellt: Für den Zugang zu den eidgenössischen Medizinalprüfungen musste zusätzlich ein Nachweis über Lateinkenntnisse erbracht werden (Egger, 1978).

Das Gymnasium war in der Regel als Langgymnasium konzipiert, rekrutierte seine Schülerinnen und Schüler meistens aus der Primarschule und führte sie in einem 7- oder 8-jährigen Bildungsgang zur Matur. Daneben existierte in verschiedenen Kantonen bereits der so genannte "gebrochene" Bildungsweg, der (je nach Kanton) über eine Sekundar- bzw. Bezirksschule führte (Jenzer, 1998, S. 62ff.). Die Rekrutierungsbasis des Gymnasiums war schmal, sie umfasste rund 3% eines Schülerjahrganges. Die Angst vor einem "akademischen Proletariat" hatte seit Anfang der 1930er-Jahre den Öffnungsprozess, der Ende des 19. Jahrhunderts eingesetzt hatte, vorderhand beendet (Criblez, 1995, S. 63ff.; Rieger, 2001). Das Verhältnis zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten betrug ca. 1 zu 5.

Die Studienanfängerquote war mit der Maturitätsquote fast identisch. Wer also ein Maturitätszeugnis erwarb, setzte die Ausbildung in der Regel an einer Universität fort. Das Gymnasium verstand sich als Institution der wissenschaftlichen Propädeutik. In diesem Sinne hatte es keinen eigentlichen Selbstzweck, sondern definierte sich im Hinblick auf ein wissenschaftliches Studium an der Universität. Der Gymnasiallehrer verstand sich als Wissenschaftler, dem ein Karriereschritt an die Universität durchaus offen stand.

Die Bildungswege waren eindeutig strukturiert, es gab kaum Alternativen zu den normierten Bildungswegen. Das Bildungssystem war als Pyramide konstruiert, in der Gymnasium und Universität die eindeutige Spitze bildeten. Die Entscheide in den Bildungslaufbahnen waren weitgehend binär kodiert: im Bildungssystem bleiben oder ins Beschäftigungssystem wechseln. Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Ausbildungsangeboten der gleichen Stufe standen kaum zur Verfügung.

Eine doppelte Selektionsfunktion verlieh dem Gymnasium eine zentrale Stellung im Bildungssystem: Einerseits kontrollierte es den Zugang zur höheren Bildung durch die ihm zugeordnete Entscheidungsbefugnis über den Eintritt ins Gymnasium. Andererseits verlieh das Gymnasium mit dem Maturitätszeugnis eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, die nur durch die zusätzliche Lateinauflage für Inhaberinnen und Inhaber eines Maturitätsausweises des Typus C, die an einer medizinischen Fakultät studieren wollten, eingeschränkt war.

Das Gymnasium präferierte durch sein inhaltliches Profil, seine Selektionsprozesse, seine Monopolstellung als anspruchsvolle Ausbildung auf der Sekundarstufe II und seine Tradition bestimmte gesellschaftliche Gruppierungen, die wiederum durch ihre Bildungsansprüche und ihre Ausrichtung auf akademische Laufbahnen das Gymnasium als Bildungsort bevorzugten. Untervertreten waren im Gymnasium Jugendliche aus unteren Sozialschichten, Mädchen, Jugendliche vom Land und Jugendliche katholischer Konfession.

Alle diese Merkmale gerieten spätestens um 1960 unter starken Reformdruck, der vor allem durch die gesellschaftlich und wirtschaftlich gewünschte Expansion der höheren Bildung erzeugt wurde.

2. Nachwuchsmangel, Demokratisierung und Typendifferenzierung

Ende der 1950er- und Anfang der 1960er-Jahre verdichteten sich verschiedene gesellschafts- und wirtschaftspolitische Entwicklungen zur Forderung nach einer Öffnung dieses Gymnasiums und nach einer besseren Aus schöpfung der Begabungsreserven. Ich weise im Folgenden nur auf die zwei wichtigsten Hintergründe dieser Forderung hin: das Problem des Nachwuchsmangels, das vor allem von wirtschaftlicher Seite in den Vordergrund gerückt wurde (a) und die gesellschaftspolitisch motivierte Diskussion um die Demokratisierung des Zugangs zur höheren Bildung (b).

32

- a) Nach dem Ende des II. Weltkrieges war der allgemein erwartete Rückfall in die wirtschaftliche Depression der Vorkriegsjahre ausgeblieben. Mit dem Wirtschaftswachstum seit den 1950er-Jahren war ein zunehmender Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften verbunden. Die Förderung von wissenschaftlich qualifiziertem Nachwuchs wurde so Ende der 1950er- und anfangs der 1960er-Jahre zum Kernproblem der Arbeitsmarktpolitik.

1956 hatte der Bundesrat einen "Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses" eingesetzt, der 1959 in seinem Bericht²⁾ einen Mangel an wissenschaftlichem und technischem Nachwuchs feststellte und prognostizierte, dass die Problemlagen in den nächsten Jahren weiter zunehmen würden. Er schlug vor: "Wir müssen die menschliche *Basis verbreitern*" (Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung, 1959, S. 6; Hervorh. im Original)).

Das Gymnasium war die einzige weiterführende Schule mit hohen kognitiven Ansprüchen im Anschluss an die obligatorische Schulzeit; ihm kam bei der Lösung des Nachwuchsproblems eine entscheidende Bedeutung zu, weil alle akademisch ausgebildeten Kader das Gymnasium durchliefen. Durch eine Öffnung sollte aber die Qualität und Intensität der Arbeit an den Gymnasien nicht sinken. Das Problem des akademischen Nachwuchses sei deshalb nur durch die Mobilisierung eines "ungenutzten *Reservoirs* an Nachwuchskräften" und "eine entschiedene Förderung des bildungsmässigen Aufstiegs von Personen, die bisher durch ihre gesellschaftliche oder geographische Herkunft benachteiligt worden sind", zu lösen (Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen, 1963, S. 137; Hervorh. im Original)

- b) Damit ist der zweite Hintergrund der Forderung nach Öffnung des Gymnasiums angesprochen: 1961 publizierte die OECD einen Bericht "Ability and Educational Opportunity", der sich mit Ungleichheiten im Bildungssystem befasste und international die Forderungen nach Demokratisierung der höheren Bildung verstärkte (deutsch: OECD, 1967). Die Ausschöpfung der Begabungsreserven durch die Förderung von Gruppierungen, die bislang im Gymnasium untervertreten waren (vgl. oben), wurde in der Folge auch in der Schweiz zum expliziten Ziel der Bemühungen um die Nachwuchsförderung³⁾. Die zunächst ökonomisch ausgerichtete Zielsetzung - Förderung des Nachwuchses - wurde mit einer gesellschaftspolitisch motivierten Zielsetzung ergänzt: die "Ungleichheit der Bildungschancen" (Hess, Latscha & Schneider, 1966) zu vermindern. Zu Beginn der 1960er-Jahre konvergierten diese unterschiedlichen Anliegen zur bildungspolitischen Forderung nach einer Öffnung des Gymnasiums.

Die *bildungspolitische Reaktion* auf diese Forderung war die *Dezentralisierung der Mittelschulstandorte* und die *Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung* von 1968 und 1972. Insgesamt können die institutionellen Massnahmen wie folgt zusammengefasst werden

- Die gymnasialen Schulstandorte wurden dezentralisiert.
- Der so genannte "gebrochene Bildungsweg" fand grössere Akzeptanz durch die Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung 1968 (MAV, 1968). Von dieser Reform erhoffte man sich die Rekrutierung neuer Begabungspotentiale, weil damit die Dezentralisierung der gymnasialen Vorbildung auf der Sekundarstufe I verbunden war.
- Der Maturitätstypus C wurde den Typen A und B durch die Maturitäts-Anerkennungsverordnung 1968 gleichgestellt, die zusätzlichen Lateinauflagen wurden aufgehoben.
- Mit der Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung 1972 (MAV, 1972) wurden zwei neue Maturitätstypen eidgenössisch anerkannt: die Maturitätstypen D (neusprachliche Fächer) und E (wirtschaftswissenschaftliche Fächer)⁴⁾.

Dadurch sollte die Rekrutierung neuer Begabungspotentiale ermöglicht werden. Bildungspolitisch bestand jedoch weitgehende Einigkeit, dass eine allzu starke Differenzierung der Maturitätsschulen nicht sinnvoll sei, wenn das Maturitätszeugnis weiterhin als *allgemeines Hochschulzugangszeugnis* gelten und nicht irgendeine "Fakultätsreife" bezeugen sollte. Weitergehende Begehren, etwa nach einem musischen oder einem pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Maturitätstyp, wurden zurückgewiesen.

Insgesamt können diese Reformen als funktionaler Differenzierungsprozess des Gymnasiums interpretiert werden, mit dem die hierarchische Differenzierung zwischen den Typen A und B einerseits, C andererseits aufgehoben wurde (Lundgreen, 2000, S. 141).

Die Reformen im Gymnasium verpassten ihre Wirkung in quantitativer Hinsicht nicht. Die Anzahl anerkannter Maturitätsschulen verdoppelte sich zwischen 1968 und 1983 (von 57 auf 129) und die Anzahl der an allen anerkannten Maturitätsschulen angebotenen Ausbildungsgänge verdreifachte sich (von 132 auf 391; vgl. Criblez 2001, S. 102). Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im 10.-13. Schuljahr der schweizerischen Gymnasien verdoppelte sich zwischen 1970 und 1982 (Meylan & Ritter, 1985, S. 37). Quantitativ können die Reformen der Maturitäts-Anerkennungsverordnung 1968 und 1972 im Hinblick auf die Ziele einer Öffnung des Gymnasiums, der Rekrutierung neuer Begabungspotentiale und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Rückblick als Erfolg bezeichnet werden.

3. Die Maturitätsreform im Kontext der Bildungsreformen der 1990er-Jahre

Das Wachstum des Gymnasiums setzte sich nach dem wirtschaftlichen Einbruch 1973/74 fort, auch als auf die geburtenstarken eher geburtenschwache Jahrgänge folgten. Allerdings ist auf die geografische Varianz hinzuweisen: Während die Maturitätsquote gesamtschweizerisch im Jahr 2000 knapp 18% beträgt, liegt sie in einigen Ost- und Zentralschweizer Kantonen um 11-12%, in den Kantonen Genf und Tessin dagegen über 30% (Bundesamt für Statistik, 2001, S. 11).

Konzeptionell blieb das Gymnasium bis 1995 bei 5 Maturitätstypen, einem Differenzierungsgrad, der zwar die Expansion befördert hatte, aber weit hinter demjenigen der Universität zurück blieb. Der Vorschlag der Expertenkommission zum Studium der "Mittelschule von morgen" aus dem Jahr 1972, die Mittelschule in Zukunft in eine Diplomstufe und eine Maturitätsstufe zu unterteilen (Expertenkommission, 1972), wurde nicht weiter verfolgt. Auf den Differenzierungsprozess der 1970er-Jahre folgte mit der Reform 1995 ein Integrationsprozess (MAR, 1995): Die Maturitätstypen wurden abgeschafft und eine Art Einheitsmatur eingeführt. Die Schaffung dieser Einheitsmatur verdeckt jedoch, dass auf der Ebene der Programme die Differenzierung weiter fortschritt. Mit der Einführung von Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern neben den Grundlagenfächern hat man dem bereits in den 1970er-Jahren vorgebrachten Wunsch nach einer Aufwertung der musischen und der pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Fächer stattgegeben. Um die Anzahl der Pflichtfächer reduzieren zu können, schuf man zudem die sog. Kombinationsfächer, die Anteile verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen enthalten, so zum Beispiel die Grundlagenfächer Naturwissenschaften (mit Biologie, Chemie, Physik) oder Geistes- und Sozialwissenschaften (mit Geschichte und Geografie sowie Wirtschaft und Recht) oder das Schwerpunkt fach Philosophie, Pädagogik, Psychologie. Der Maturitätsausweis bleibt auch nach 1995 mit einem allgemeinen Universitätszugang verbunden, aber die Verbindung von Gymnasium und Universität ist durch unterschiedliche Entwicklungen wesentlich lockerer geworden (vgl. unten).

Neben der Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung 1995 ist auf einen zweiten, gymnasiumsexternen Aspekt der Reformen in den 1990er-Jahren hinzuweisen, der jedoch für die weitere Entwicklung des Gymnasiums von zentraler Bedeutung sein dürfte: auf die Schaffung von Berufsmaturität und Fachhochschule neben Gymnasium und Universität: Im Rahmen der Typendifferenzierung des Gymnasiums wurde bereits Ende der 1960er-Jahre über eine sog. "Schule für mittlere Kader" (Nyikos, 1967) diskutiert. 1967 hatte der Basler Rektor Lajos Nyikos ein Programm für einen solchen Schultyp vorgestellt, der zwischen Gymnasium und Berufsbildung angesiedelt sein sollte. Das Bedürfnis der Wirtschaft nach besser ausgebildeten Kadern sei ausgewiesen, und die traditionelle Berufsbildung genüge den Anforderungen einer "wachsenden Intellektualisierung der Berufe" (Nyikos, 1967, S. 33) nicht mehr. Die Berufsschulen reklamierten jedoch den neuen Schultyp für sich, weil die technischen und wirtschaftlichen Kader nicht realitätsfern in den Gymnasien ausgebildet werden sollten. Der Konflikt löste sich in einem Kompromiss auf: An den Berufsschulen wurden die Berufsmittelschulen für Berufe in der Regelungskompetenz des Bundes eingerichtet, an den Gymnasien die Diplommittelschulen, die auf Berufe in kantonaler Regelungskompetenz vorbereiteten (also Berufe im pädagogischen, sozialen, künstlerischen und paramedizinischen Bereich).

Die Schaffung dieser neuen Mittelschultypen kann als Teil eines hierarchischen Differenzierungsprozesses (Lundgreen, 2000, S. 141) auf der Sekundarstufe II interpretiert werden. Es waren zwar zwei neue Mittelschultypen entstanden, aber deren Abschlüsse berechtigten *nicht* zum Zugang zu weiterführenden Schulen. Obwohl während der 60er- und 70er-Jahre ein ganzes System höherer Fachschulen auf- und ausgebaut wurde, blieb die Verknüpfung zwischen Berufsmittelschule (BMS) bzw. Diplommittelschule (DMS) und höheren Fachschulen unverbindlich, eine Zugangsberechtigung zu den Universitäten war mit den Abschlüssen nie verbunden. Dies änderte sich mit dem Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995 entscheidend. Die neu konzipierte Berufsmatur ist seither Zugangsvoraussetzung für die und Zugangsberechtigung zu den Fachhochschulen. Die hierarchische Differenzierung zwischen den beiden Bildungswegen - Gymnasium-Universität einerseits, Berufsmatur-Fachhochschule andererseits - geht allmählich in eine funktionale Differenzierung über. Das Bildungssystem hat damit spätestens seit den 90er-Jahren zwei Spitzen. Die Berufsmittelschule ist durch die Verknüpfung mit der Zutrittsberechtigung zu den Fachhochschulen zur Konkurrentin des Gymnasiums im Kampf um schulleistungsstarke Schülerinnen und Schüler geworden. Mit der Weiterentwicklung der Diplommittelschule zur Fachmittelschule, die mit einer Fachmaturität abgeschlossen werden kann⁵⁾, dürfte dieser Schritt auch für diesen Mittelschultyp nachvollzogen werden.

4. Folgen des Wandels für das Verhältnis von Gymnasium und Universität

Die Folgen der Expansion des Gymnasiums für dessen Verhältnis zu den Universitäten sind vielfältig. Es seien im Folgenden lediglich die sechs wichtigsten Punkte erwähnt:

Erstens hat das Mengenwachstum (Institutionen, Studierende, Lehrende) in Gymnasium und Universität institutionalisierte und personelle Kontakte zwischen Universität und Gymnasium erschwert.

3 4

Gymnasiallehrkräfte verstehen sich zweitens selbst immer mehr als Lehrerinnen und Lehrer, immer weniger als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Dies hat u.a. damit zu tun, dass die Aufgabe der wissenschaftlichen Propädeutik im Gymnasium einer unspezifischen Allgemeinbildung Platz gemacht hat, die sich nicht klar von der Allgemeinbildung anderer Schultypen der Sekundarstufe II (BMS, DMS) unterscheidet. Ein wesentlicher Faktor ist aber auch, dass universitäre Karrierewege nicht mehr über den Unterricht am Gymnasium verlaufen, wie dies bis in die 1970er-Jahre oftmals der Fall war, sondern universitätsintern über den wissenschaftlichen Mittelbau.

Drittens sind die Fächerdefinitionen der beiden Institutionen zunehmend inkongruent geworden. Während die wissenschaftlichen Disziplinen mit der Notwendigkeit zunehmender Spezialisierung und Differenzierung konfrontiert sind, muss ein Fach im Gymnasium in der Regel in seiner ganzen Breite unterrichtet werden. Mit der Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung 1995 sind im Gymnasium die erwähnten Kombinationsfächer geschaffen worden, die *keine* disziplinäre Entsprechung an der Universität als Ausbildungsort der Gymnasiallehrkräfte finden. Durch beide Entwicklungen ist die wissenschaftliche Ausbildung von Gymnasiallehrkräften an der Universität erschwert worden.

Viertens ist ein der Expansion des Gymnasiums äquivalentes Wachstum an den Universitäten während der letzten Jahrzehnte ausgeblieben. Die Universitätsprojekte in den Kantonen Aargau, Luzern, Solothurn, St. Gallen und Tessin scheiterten in den 1970er-Jahren zunächst. Die Betreuungsverhältnisse an den Universitäten nahmen die bekannten Dimensionen an. Die Verschlechterung der Betreuungsverhältnisse fand parallel zu einer Entwicklung statt, in der durch die Mobilisierung der Begabungsreserven junge Leute aus bildungsferneren Milieus an die Universitäten gelangten, die eigentlich eine intensive Betreuung benötigten.

Fünftens hat die Entwicklung hin zu einem Bildungssystem mit zwei Spalten - Gymnasium-Universität einerseits und Berufsmatur-Fachhochschule andererseits - zu Wahlmöglichkeiten zwischen alternativen Bildungsgängen geführt, die jedoch keine wirklichen Wahlmöglichkeiten sind, solange am Ende der Sekundarstufe II für Inhaberinnen und Inhaber von Maturitätszeugnissen beiderlei Art keine oder nur eine sehr eingeschränkte Passerelle in den je anderen Bildungsweg besteht. Im Moment sind deshalb Bestrebungen im Gang, Berufsmaturandinnen und -maturanden den Zugang zu den Universitäten zu erleichtern. Von Seiten des Bundes und der Erziehungsdirektorenkonferenz wird eine sog. Passerellen-Lösung ausgearbeitet, die den Zugang zur Universität im Anschluss an eine Berufsmatur mit einer Zusatzprüfung ermöglichen soll. Werden diese Vorschläge realisiert, werden sich die Universitäten auf weiter zunehmende Varianz hinsichtlich der Vorbildung ihrer Studierenden einstellen müssen.

Letztlich: Die starke Position des Gymnasiums im Bildungssystem war traditionell durch seine doppelte Definitionsmacht bestimmt: Das Gymnasium kontrollierte sowohl den Zugang über die Eingangsselektion als auch den Zugang zu den Universitäten über die Maturitätszeugnisse. Dass das Gymnasium seine zentrale Position im Bildungssystem eingebüßt hat und die Verbindung zur Universität lockerer geworden ist, hat unter anderem mit dem teilweisen Verlust dieser doppelten Definitionsmacht zu tun: Über den Eintritt ins Gymnasium entscheiden nicht mehr ausschliesslich die Lehrkräfte des Gymnasiums, sondern diejenigen der abgebenden Schulen, zunehmend auch die Eltern. Gleichzeitig ist die Maturität als allgemeines Hochschulzugangszeugnis relativiert worden: Der Hochschulzugang ist heute auf anderem Wege einfacher möglich als noch Mitte des 20. Jahrhunderts, durch die Einführung des Numerus Clausus ist die Maturität keine hinreichende Voraussetzung mehr für den allgemeinen Hochschulzugang und die gymnasiale Matur berechtigt *nicht* zum Eintritt in die Fachhochschulen, öffnet also nicht mehr den Zugang zu allen Hochschultypen.

5. Ausblick

Im internationalen Vergleich liegt die Maturitätsquote in der Schweiz auch nach der Expansion des Gymnasiums immer noch auf einem tiefen Niveau. In den USA umfasst die High-School bereits gegen 80% eines Schülerjahrjahrganges, in Frankreich liegt die Quote der Abschlüsse, die einen allgemeinen Hochschulzugang gewähren, über 50% und in Deutschland schwankt die Abiturquote zwischen 30 und 40% (OECD, 2001, S. 156). Ein weiteres Ansteigen der Maturitätsquote ist für die Schweiz deshalb ein wahrscheinlicheres Szenario als Stagnation oder gar eine rückläufige Quote.

Wachsen die Mittelschulen weiter (die Berufs- und die Diplom- bzw. Fachmittelschule sind in die Überlegungen einzubeziehen, weil absehbare Passerellenlösungen in Zukunft den Wechsel von einem Bildungsweg in einen andern erleichtern dürften), stellt sich die Frage, wie die Universitäten davon betroffen sein werden. Insgesamt sind drei Szenarien möglich:

Erstens könnte das Wachstum vor allem die Berufs- und Diplommittelschulen betreffen und die gymnasiale Maturitätsquote könnte einigermassen stabil bleiben. Diese Perspektive findet heute starke Unterstützung in weiten Kreisen der Politik, hat aber eine entscheidende Schwäche: Die Definition von Lehrstellen, mit denen die Berufsmaturität zwingend verbunden ist, entzieht sich rationalen staatlichen Steuerungsmechanismen. Dies zeigt sich insbesondere in einem krassen Missverhältnis zwischen Lehrstellenangebot und wirtschaftlichem Bedarf an Qualifikationen. In diesem Szenario dürften Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden in Zukunft jedoch über eine Bildungsschleife (Passerelle oder Fachhochschulstudium) trotzdem in die Universitäten gelangen.

Zweitens könnte das Wachstum weiterhin vor allem in den Gymnasien stattfinden und die zusätzlich ausgebildeten Maturandinnen und Maturanden statt von den Universitäten von den Fachhochschulen aufgenommen werden. Dies würde vom Bedarf des Arbeitsmarktes her eigentlich naheliegen, sind heute doch wegen des wirtschaftlichen Strukturwandels viele Berufe auf Nachwuchs angewiesen, der eine gute Vorbildung im kognitiven Bereich mitbringt. Die Einführung der Berufsmatur kann auch als Reaktion auf diese "Intellektualisierung der Berufe" (Nyikos, 1967, S. 33) interpretiert werden. Gefragt sind eigentlich Qualifikationen, die traditionell das Gymnasium vermittelte. Politisch scheint diese Perspektive durch das rigide Festhalten am einjährigen Praktikum, das Maturanden und Maturandinnen für den Eintritt in die Fachhochschulen auferlegt ist, im Moment jedoch eher verbaut.

Das dritte Szenario ist bekannt: die Fortsetzung des Bisherigen, dass nämlich das Gymnasium wächst und die Studienanfängerquoten an den Universitäten weiter steigen.

Wie kann die Universität reagieren? Die drei erwähnten Vergleichsstaaten haben unterschiedliche Systeme der Begrenzung des Universitätszuganges: Deutschland kennt nach wie vor einen Numerus Clausus für nachgefragte Studienrichtungen, Frankreich einen zumindest teilweise fachspezifisch definierten Zugang zu den Hochschulen und die USA ein elaboriertes System von Zugangsprüfungen. Eine starke Erhöhung der Maturitätsquote ist offensichtlich in jedem Bildungssystem mit neuen Selektionsmechanismen verbunden. Steigt die Mittelschulquote in der Schweiz weiter an, wird dies mit grosser Wahrscheinlichkeit mit der Etablierung eines der drei genannten neuen Selektionsmechanismen oder entsprechender Mischformen verbunden sein. Diese neuen Selektionsmechanismen dürften jedoch nicht ohne Rückwirkungen auf das Gymnasium bleiben. "Ist unser traditionelles Gymnasium abbruchreif, und soll an seiner Stelle eine "High School" schweizerischer Prägung entstehen?" (Räber, 1969, S. 103). Diese Frage stellte der Einsiedler Gymnasialrektor Ludwig Räber im Anschluss an eine Amerikareise der Schweizer Gymnasialrektoren 1965 (Studienkommission, 1965). Die damalige Antwort: Die amerikanische High School sei nicht besser als unsere Gymnasien, sie sei anders (Deppeler, 1967, S. 191). Mit der Expansion, die inzwischen stattgefunden hat, ist das schweizerische Gymnasium zwar *nicht Volksschule geworden*, aber auch *nicht Selektionsschule geblieben*. Der "Ort" dazwischen im schweizerischen Bildungssystem und seine Funktion im Hinblick auf den tertiären Bildungsbereich ist heute jedoch unschärfer definiert als je zuvor. Will die Universität Ansprüche an ihre Vorbildung formulieren, ist sie aufgerufen, im anstehenden Definitionsprozess eine aktive Rolle zu spielen.

Fussnoten

- 1) Bearbeitete Fassung des Habilitationsvortrages vor der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich am 6. Dezember 2002
- 2) Der Bericht wurde nach dem Präsidenten des Arbeitsausschuss, dem Delegierten des Bundesrates für Arbeitsbeschaffung Fritz Hummler, kurz "Bericht Hummler" genannt.
- 3) Vgl. Steiner (1971), die Sondernummer der Zeitschrift "Nachwuchsförderung" 1963 mit dem bezeichnenden Titel "Talenterfassung und Nachwuchsförderung" (Schweiz. Vereinigung, 1963) oder - unter vielen andern - die beiden Aufsätze von Richard Meili "Was heisst Begabung und wo finden wir Begabte in der Schweiz?" (Meili, 1967) und Jacques Vontobel "Soziale Herkunft und Bildungschancen" (Vontobel, 1967).
- 4) Für das Wirtschaftsgymnasium lag ein elaboriertes Konzept von Rolf Dubs vor (Dubs, 1968), das den bereits 1956 von Karl Käfer, Professor für Handelswissenschaften an der Universität Zürich, zusammen mit einer von der Schweizerischen Handelsschul-Rektorenkonferenz und der Schweizerischen Gesellschaft für Kaufmännisches Bildungswesen eingesetzten Kommission erarbeiteten Plan für eine allgemeinbildende Mittelschule mit Schwerpunkt Sozialwissenschaften (Kommission zur Revision des Normallehrplanes, 1957) weiterentwickelte.
- 5) Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat am 12. Juni 2003 auf der Grundlage der Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüsse vom 18. Februar 1993 ein Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen verabschiedet, das auch die neu einzuführende Fachmaturität regelt.

Literatur

- Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung (1959). Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. *Schlussbericht*. Bern: s.n. - Bundesamt für Statistik (2001). Maturitäten 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- Bundesgesetz Fachhochschulen (1995). Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995. *Systematische Sammlung des Bundesrechts* 414.71.

- Criblez, L. (1995). *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*. Bern & Berlin: Lang.
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung - am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 95-118.
- Deppeler, R. (1967). High School und Gymnasium. Zwei Welten. *Schweizerische Zeitschrift für Nachwuchs und Ausbildung*, 6, 176-191.
- Dubs, R. (1968). *Das Wirtschaftsgymnasium. Ein Beitrag zu den Problemen eines neuen Mittelschultypus aus schweizerischer Sicht*. Zürich & St. Gallen: Polygraphischer Verlag.
- Egger, E. (1978). Die Reformetappen 1946 bis 1978. In A. Vonlanthen, U. P. Lattmann & E. Egger, (1978), *Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium* (S. 101-130). Bern: Haupt.
- Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen (1963). Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe, *Bericht*. Bern: EDMZ.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1964). *Aktuelle Mittelschulfragen unter besonderer Berücksichtigung der Stellung des Maturitätstypus C*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen (1972). *Mittelschule von morgen. Bericht*. Frauenfeld: Huber.
- Hess, F., Latscha, F. & Schneider, W. (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken zur Höheren Bildung*. Olten & Freiburg/Br.: Walter.
- Jenzer, C. (1998). *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen*. Bern & Berlin: Lang.
- Kommission zur Revision des Normallehrplanes [1957]. *Vorschlag zur Schaffung von Gymnasien wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Richtung als Ziel der Reform der Maturitätsabteilungen unserer Handelsmittelschulen samt Lehrplan und Stundentafel*. [Zürich: Schweizerische Gesellschaft für Kaufmännisches Bildungswesen.
- Lundgreen, P. (2000). Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, Beiheft, 140-165.
- MAR (1995). Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement MAR) vom 16. Januar 1995. *Systematische Sammlung des Bundesrechts* 413.11.
- MAV (1968). Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung - MAV) vom 22. Mai 1968. *Sammlung der eidgenössischen Gesetze*, 1968, 693-703.
- MAV (1972). Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen. Änderung vom 18. Dezember 1972. *Sammlung der eidgenössischen Gesetze*, 1972, 2847-2851.
- Meili, R. (1967). Was heisst Begabung, und wo finden wir Begabte in der Schweiz? *Schweizerische Lehrerzeitung*, 112, 759-763. - Meylan, J.-P. & Ritter, V. (1985).
- Das schweizerische Gymnasium. Wachstum und Reformen der letzten 15 Jahre. In EDK (Hrsg.), *Materialien zur Entwicklung des Mittelschulunterrichts* (S. 28-43). Bern: EDK.
- Nyikos, L. (1967). Eine Schule für mittlere Kader? *gymnasium helveticum*, 22, (1), 32-46.
- OECD (1967). *Begabung und Bildungschancen*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- OECD (2001). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- Räber, L. (1969). *Bildung und Gymnasium*. Weinheim, Berlin & Basel: Beltz.
- Rieger, A. (2001). Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 41-72.
- Schweiz. Vereinigung für die Förderung des beruflichen und wissenschaftlichen Nachwuchses (Hrsg.) (1963). *Talenterfassung und Nachwuchsförderung*. Zürich: s.n.
- Steiner, H. (1971). *Nachwuchsförderung für akademische Berufe. Pädagogische, kulturpolitische und begabungstheoretische Aspekte der Begabtenförderung*. Bern & Stuttgart: Haupt.
- Studienkommission der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren (1965). *Gymnasialrektoren besuchten amerikanische Schulen. Bericht über eine Studienreise durch die USA*. Aarau: Sauerländer.
- Titze, H. (1999). Wie wächst das Bildungssystem? *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 103-120.
- Vontobel, J. (1967). Soziale Herkunft und Bildungschancen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 112, 895-901.