

|                     |  |
|---------------------|--|
| <b>Zeitschrift:</b> | Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université |
| <b>Herausgeber:</b> | Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden   |
| <b>Band:</b>        | 44 (2018)  |
| <b>Heft:</b>        | 1: 22  |
| <b>Artikel:</b>     | Empirische Analyse zum tatsächlichen Verhältnis von GymnasiastInnen zu lehrplanmässigen Bildungsinhalten             |
| <b>Autor:</b>       | Corti, Cristina / Schmidlin, Gabriella / Hulliger, Jürg  |
| <b>DOI:</b>         | <a href="https://doi.org/10.5169/seals-893754">https://doi.org/10.5169/seals-893754</a>                              |

### 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:** 09.01.2026

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

## Empirische Analyse zum tatsächlichen Verhältnis von GymnasiastInnen zu lehrplanmässigen Bildungsinhalten

Jürg Hulliger\*, Gabriella Schmidlin\*\*, Cristina Corti\*\*\*

### Zusammenfassung

Die Vermittlung von traditionellen Lehrplaninhalten an CH-Gymnasien zeigt ein offensichtliches Problem: Nachhaltigkeit beim Lernen wird von der gegenwärtigen SchülerInnengeneration kaum repräsentiert. Ein deutliches Nachlassen hinsichtlich Wissen und Verständnis in diesem traditionellen Bereich wird somit auch am Übergang Gymnasium-Universität beobachtet. Wir vertreten hier die These, dass ein wesentlicher Grund für diese Situation darin gefunden werden kann, dass die Jugendlichen kein vitales, emotionales und intellektuelles Verhältnis zu dem Zu-Lernenden aufbauen und daher auch eine geringe Langzeitgedächtnisleistung für Inhalte des traditionellen Bildungskanons erbringen.

Anhand einer empirischen Studie anhand von 180 Aufsätzen, die von GymnasiastInnen ohne jegliche Vorbereitung oder Hilfsmittel verfasst wurden, untersuchten wir, wie sich SchülerInnen (kurz vor der Matura) spontan zu den Lehrplaninhalten äussern, wenn sie dazu inhaltlich minimal angeregt werden. Wir sind nicht von Fragebögen und Interviews ausgegangen, sondern liessen die SchülerInnen sich frei äussern, zu dem, was sie aus ihrer momentanen Situation präsent hatten und mitzuteilen bereit waren. Das für uns überraschende Resultat besteht darin, dass in keinem der 180 Fälle ein merklich persönliches Verhältnis zu dem Zu-Lernenden hervortritt. Rein numerisch liegt die Nennung von Lehrplaninhalten bei etwa 1 Prozent. Die Texte der SchülerInnen ergeben ein eindrückliches und schlüssiges Bild, wie eine neue Generation den traditionellen Bildungsplan erlebt und auch verändern möchte.

### Résumé

L'enseignement des contenus, selon le plan traditionnel d'éducation suisse, rencontre clairement un problème au niveau du gymnase: la pérennité des apprentissages apparaît être très faible parmi la génération actuelle d'élèves. Un net déclin des connaissances et de la compréhension est également observé chez les étudiants lors de leur passage du gymnase vers l'université. Nous soutenons ici que la principale raison de cette situation réside dans le fait que les jeunes ne construisent pas une relation vitale, émotionnelle et intellectuelle avec leur éducation et qu'en conséquence ils ne développent pas suffisamment leur mémoire à long terme vis-à-vis des contenus de l'éducation traditionnelle.

A partir d'une étude empirique, basée sur 180 essais écrits de gymnasien (sans aucune préparation ni documentation ou stimulation quelconque de notre part), nous avons examiné la façon dont les élèves (juste avant la Maturité) s'expriment spontanément sur le contenu du programme éducatif. Nous n'avons pas procédé à l'aide de questionnaires ou entrevues mais plutôt laissé les élèves eux-mêmes s'exprimer librement à l'écrit et communiquer sur les éléments éducatifs en rapport avec leur situation actuelle. Le résultat le plus surprenant pour nous est que dans aucun des 180 essais écrits, il n'apparaît une réelle relation personnelle avec le contenu éducatif. En termes purement chiffrés, la part d'innovation éducative proposée dans les écrits représente environ 1% de la totalité du texte. Les essais des élèves fournissent une image impressionnante et édifiante de la façon dont la nouvelle génération vie le plan éducatif traditionnel et aimeraient le changer.

\*Departement für Chemie und Biochemie, Universität Bern  
Freiestrasse 3, 3012 Bern.

E-mail: juerg.hulliger@dcb.unibe.ch



**Jürg Hulliger**, Dr. phil. II, hat an der ETH Zürich Chemie studiert, an der Universität Zürich doktoriert und ist seit 1993 ordentlicher Professor für Chemie an der Universität Bern. Seine Forschung betrifft die Physik und Chemie kristalliner und biologischer Materialien. Er ist Mitglied der Kommission Gymnasium-Hochschule der Universität und deren Vertreter in der eidgenössischen Maturitätskommission. Als Koordinator der Universität Bern betreut Jürg Hulliger das SchülerInnenstudium und unterrichtet hochbegabte Kinder in Chemie. Aus Engagement für die Lehre hat er sein drittes Sabbatical dem Gebiet der Lehr-Lern-Forschung gewidmet.

\*\*E-mail: gabriella.schmidlin@gmx.net



**Gabriella Schmidlin**, Bachelor Angewandte Psychologie (Fachhochschule Nordwestschweiz 2013), war rund 30 Jahre im Journalismus tätig – vor allem bei Radio SRF. Sie befasst sich vornehmlich mit den Themen Bildung und Arbeit.

\*\*\*E-mail: cc.corti@gmx.ch



**Cristina Corti**, MSc Psychologie (Universität Bern 2016), hat sich vor allem mit klinischer Psychologie und Entwicklungspsychologie befasst und ist weiter an der Lern- und Lehrforschung interessiert.

«Im Moment sieht das Ganze ungefähr so aus: Deckel auf dem Kopf auf, Unterrichtsstoff rein, Deckel zu, gut schütteln, bei der Prüfung alles ausspucken und als Ergebnis sehen wir dann eine Note.» (SchülerInzitat, im Text)

### 1. Einleitung

In geräumigen, auch ehrwürdigen Hallen und Korridoren von Gymnasien tritt dem Außenstehenden die Welt der Bildung anschaulich entgegen: Ein riesiges Holzgerippe eines Dinosauriers hängt am Eingang an der Decke. Anderorts zählt ein geheimnisvoller Kasten einfallende Elementarteilchen aus dem All. Poster zu Maturaarbeiten dekorieren die Wände, da und dort hängen SchülerInnenarbeiten aus dem Bereich der Gestaltung, ein Roboter grüßt die Vorbeigehenden: offensichtlich ein Ort, eine Quelle reich an allem, was die Musen, die Wissenschaften und die Technik hervorgebracht haben und künftig wohl erschaffen werden. In diesem Medium verbringen SchülerInnen tagein tagaus entscheidende Jahre ihrer persönlichen, sozialen und intellektuellen Entwicklung. Die Lehrpersonen haben dieselbe Phase durchlebt sowie jenen Abschnitt, worauf die Schullung ausgelegt ist: ein Studium.

Obgleich das Schulsystem unablässig die Veränderung sucht, hält sich der Eindruck eines umfassenden, traditionellen Bildungskanons mit Blickrichtung auf die moderne Welt. Doch allein mit der Blickrichtung auf die moderne Welt ist es nicht getan: Gegenwärtige Diskussionen zur Bedeutung von *basalen Kompetenzen* (Eberle et al., 2015) sowie der Schwierigkeiten beim Übergang Gymnasium-Universität (Eberle, 2010) weisen auf ein Kernproblem hin.

Die folgende Arbeit vertritt die These, dass ohne eine sinnstiftende, emotionale und intellektuelle Beziehung der Lernenden zu dem Zu-Lernenden (lehrplanmässige Bildungsinhalte) kein nachhaltiges Lernen & Können [learning outcomes (Richtlinien Bologna, 2015)] zustande kommt. Den empirischen Nachweis hierzu erbringen wir anhand einer Analyse von 180 Aufsätzen, welche zum Thema *Bildung* in vier CH-Gymnasien geschrieben wurden.

Wenn das gymnasiale Schulsystem sich selbst darstellt, liefert es Weissbücher – wenn die dazu berufenen Wissenschaften sich äussern, resultiert eine hochdifferenzierte Analyse, welche mal dem Kollektiv, mal dem Individuum mehr Aufmerksamkeit zuspricht. Was dem Betrachter von ausserhalb angesichts unzähliger Studien auffällt, ist, dass die SchülerIn *an sich* nicht im Fokus der Reflexionen und der Systementwürfe steht. Hierzu der Erziehungsexperte Remo H. Largo (Largo, 2010, S. 6): «Seit Jahrtausen-

den umkreisen wir das Kind mit unterschiedlichsten Vorstellungen, beim Kind selbst sind wir immer noch nicht angekommen.» Gegenwärtig ist zwar individuelle Förderung auf dem Aktionsplan, was aber nicht bedeutet, dass grundlegend danach gefragt wird, was SchülerInnen tatsächlich wie lernen möchten. Alte wie neue Schulkonzepte fragen nicht danach, was Lernende in einer Epoche als das Wesentliche, das Entscheidende erfahren und somit lernen möchten. Wiederkehrende Äusserungen in den 180 Aufsätzen von SchülerInnen, man lerne in der Schule mehrheitlich, was im Leben keine Bedeutung habe, weisen unablässig darauf hin. Das hiermit erfolgte Anhören von SchülerInnen zeigt auf, dass die Diskrepanz zwischen dem offiziellen Bildungsplan (Fächereinteilung und konkrete Lehrpläne) der Gymnasien und dem, was bei den Betroffenen wirklich (weil es eine Wirkung hat) ankommt und nachhaltig verbleibt, ein Ausmass erreicht hat, welches durch blosse Verfeinerungen innerhalb des Schulsystems nicht mehr aufgefangen werden kann.

Ein kürzlich erschienener Bericht der OECD (OECD-Bericht, 2017) zeigt auf, dass in der Schweiz Arbeitsplätze zunehmend eine höhere Ausbildung (Meisterprüfung, Fachhochschule oder Universitätsabschluss) erfordern. Damit stellt sich die Frage, wie künftig der Zugang zum höheren Ausbildungsniveau erfolgen soll. Gegenwärtig beträgt die gymnasiale CH-Maturitätsquote rund 20, die der Berufsmatur 15 und jene der Fachmatur 5 Prozent. Was soll hier aus der Sicht der Berufswelt im Gymnasium an Inhalten und Arbeitstechniken vermittelt werden? Nach wie vor stehen die CH-Gymnasien auf dem Standpunkt, ihr Auftrag sei die Vermittlung einer möglichst breiten *Bildung* (MAR, 1995). Wie unsere Arbeit aufzeigt, wird eben dieser Anspruch individuell durch SchülerInnen mehrheitlich nicht erfüllt und somit wäre ein Wandel hin zur *Ausbildung* bezüglich wesentlichen Erfordernissen der Arbeitswelt und der Gesellschaft angezeigt.

In dieser Arbeit haben wir anhand einer *Experimentalgruppe* 141 SchülerInnen aus vier unterschiedlichen Gymnasien<sup>1</sup> anonym Texte schreiben lassen – dies ohne inhaltliche Vorbereitung, Diskussion untereinander oder Hilfsmittel. Die Fragen wurden mit zwei Lehrpersonen aus einem der vier teilnehmenden Gymnasien erarbeitet. Die den SchülerInnen vorgelegten Fragen lauteten:

<sup>1</sup> Darunter sind ein reines Stadtgymnasium, ein Gymnasium, das von Stadt- und Landjugendlichen besucht wird, ein Gymnasium, das auf dem Land liegt und ein Internatsbetrieb anbietet sowie ein Gymnasium, das zwar in einer Stadt liegt, aber ein grosses Einzugsgebiet zu versorgen hat.

- (i) Welche Bedeutung hat Bildung für mich?
- (ii) Was interessiert mich innerhalb der gymnasialen Bildung?
- (iii) Wie muss gymnasiale Bildung meiner Ansicht nach sein?

Im Sinne von Kontrollgruppen wurden in einem der vier Gymnasien zwei weitere Klassen mit insgesamt 39 SchülerInnen aufgefordert, einen Text mit folgender Anregung zu verfassen:

- (iv) Welche Bedeutung haben die Fächer Mathematik und Deutsch für meine Bildung?
- (v) Sie sind Gymnasiastin oder Gymnasiast. Schreiben Sie einen Text.

Es geht hier um eine *Grundfrage*: Was ist das wirkliche (weil es eine Wirkung hat) Verhältnis der SchülerInnen zu dem Zu-Lernenden (offizieller Lehrplan, d.h. traditionelle Lerninhalte, nicht Sonderaktionen, insbesondere nicht sozial ausgerichtete Aktivitäten)?

*Zu unserem grossen Erstaunen haben nur etwa 1 Prozent aller SchülerInnen konkrete, schulisch vermittelte Bildungsinhalte spontan genannt, beschrieben und hierfür ein Interesse und eine emotionale Beziehung bekundet.* All das, was in diesen «heiligen Hallen» tagtäglich zelebriert wird, ist offenbar nicht wert, aus der Alltäglichkeit eines SchülerInnendaseins heraus, konkret erwähnt zu werden. Allgemeine Neugier [durchaus typisch für die Generation Y (Hurrelmann & Albrecht, 2014)] reicht offenbar nicht aus, um ein wirkliches individuelles, präsentes Interesse heranzubilden. Wie bekannt: Neugier mag ein Auslöser sein, sie führt aber nicht zu einer Person-Gegenstands-Beziehung (Holodynski & Oerter, 2002).

Sind die AdeptInnen dann im ersten Unisemester, machen die neuen Lehrpersonen die Erfahrung, dass diese Leere, die Absenz von nachhaltiger Verankerung von Bildung und Können keine Fiktion ist. In den MINT-Fächern verliert eine der grössten Universitäten der Schweiz innerhalb dreier Jahre eines Bachelorstudiums rund 50 Prozent der Studierenden. Vergleichsweise verlieren Gymnasien über die Schulzeit hindeutlich weniger SchülerInnen als die Universitäten.

Verschiedene Studien zu den Ursachen von Studienabbrüchen (Wolter et al., 2013) der allgemeinen Studierfähigkeit (Eberle et al., 2015) haben versucht herauszuarbeiten, was die Gründe sein könnten. Bezuglich Fallieren besteht eine Korrelation zu den Leistungen in der Mathematik: Wer in diesem Kernfach gut ist, hat bessere Chancen ein Studium erfolgreich abzuschliessen: «Wenn die Matur leicht ist, wird es später schwer.» (Diem & Wolter, 2014, S. 30). Die Fra-

ge nach der Studierfähigkeit hat die gegenwärtige Diskussion auf das Thema *basale Kompetenzen* gelehnt (Eberle et al., 2015). Nun ist zu erarbeiten, was diese Kompetenzen tatsächlich beinhalten sollen und wie man feststellen kann, dass diese im Einzelfall erfüllt sind. Wir sind hier der Auffassung, dass der wesentliche Grund für die mithin bekannten Probleme beim Übergang Gymnasium-Universität sowie dem Bestehen am neuen Ort im zuvor gelebten *persönlichen Verhältnis der Lernenden zu dem Zu-Lernenden* zu suchen ist.

Mit dieser Studie möchten wir anhand eines neuartigen methodischen Ansatzes aufzeigen, was GymnasiastInnen spontan zum Thema Bildung äussern und welche allgemeinen Einsichten wir daraus ableiten können.

## 2. Zum Methodischen der Studie im Umfeld anderer Ansätze

Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung prägen und prägen durch ideologische und methodische Ansätze aktuelle Schulsysteme. Kenner, wie der Brite Sir Ken Robinson (Robinson, 2015), stellen Reflexionen zum System ins Zentrum einer Kritik, welche dazu aufruft, Schulen, die wie «Fabriken» organisiert seien, in Richtung der Förderung individueller Kreativität zu verändern. Robinson fordert, dass Kreativität in der Bildung die gleiche Wichtigkeit haben soll wie die Lese- und Schreibfähigkeit. Kreativität ist ein Prozess, originelle Ideen mit Nutzen zu generieren. Die Kritik lautet wie folgt: «Unser Schulsystem wurde in seinen Grundzügen in der Aufklärung konzipiert, es funktioniert nach der Fliessbandmentalität und passt perfekt ins Industriezeitalter. Die Schulen sind heute noch organisiert wie Fabriken: Das beginnt bei der Architektur, findet seine Fortsetzung in der Pausenklingel, in der strikten Aufteilung der Fächer und Einteilung nach Alter – als wäre das «Produktionsdatum» der wichtigste gemeinsame Nenner von Schülern.» (Robinson, 2015).

Anders beim neuseeländischen Erziehungswissenschaftler und Schulforscher John Hattie, der durch eine umfassende (Meta-)Datenanalyse, der weltweit beachteten «Hattie-Studie» (Hattie, 2014), aufzeigt, was praktisch gesehen zum effizienten Lernen führt: Hier finden Erfahrungen und Aussagen unzähliger Studierenden Eingang in die Analyse. Es geht letztlich um Effizienz innerhalb eines Systems, welches Lerneffizienz zum Leitziel macht. Die Nachhaltigkeit bezüglich des Zu-Lernenden wird zwar methodisch erfasst, ist aber kein Leitthema.

Essentiell zu wissen ist, dass für den Lernerfolg drei Dinge zu erfüllen sind (Hattie, 2014; Zierer, 2015):

Erstens ist die Kooperation zwischen Lernenden, Elternhaus, Schule, Curricula, Lehrpersonen und Unterricht wichtig. Auch wenn die Lehrperson und der Unterricht zusammen den grössten Einfluss auf die schulische Leistung haben, ist der Einfluss der anderen Faktoren nicht zu vernachlässigen.

Zweitens ist zu vermerken, dass Strukturen und deren ständige Veränderungen allein wenig bewirken. Beispielsweise hat die Klassengrösse allein keinen wesentlichen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts. Entscheidend sind Lehrpersonen, welche Institutionen mit Leben füllen und so die Qualität des Unterrichts beeinflussen können.

Drittens: Die Haltung der Lehrperson ist zentral. Wenn sie erfolgreich lehren will, muss sie von den Lernenden ausgehen. Ein Expertenlehrer ist in der Lage mit den Lernenden in den Dialog zu treten und sein Wissen in die Sprache seiner Schülerinnen und Schüler zu übertragen.

Die gegenwärtige Forschung zu Bildung, Lehre und Lernen ist weitgehend von Systementwürfen geprägt, welche nicht primär danach fragen, wie es um die heutige Jugend (Alter 15–30) steht. Erkenntnisse der Jugendforschung, die Hurrelmann & Albrecht (2014) über Jahrzehnte hinweg erarbeitet haben, finden keinen Eingang in diese Schulentwürfe. Die SchülerInnen und Studierenden werden hinsichtlich dessen, was sie bewegt, wirklich interessiert und zu lernen bereit sind, nicht wahrgenommen. Den «FabrikarbeiterInnen» (Robinson, 2015) wird immer wieder mal eine entsprechend neu ausgelegte Lernumgebung (Medien und Didaktik) vorgesetzt, innerhalb der sie zu funktionieren haben, reüssieren sollen.

Wissend, dass die Analysen der Erziehungswissenschaft (wie beispielsweise Remo H. Largo betont) bisher nicht wirklich das Kernproblem heutiger Schulsysteme herausgearbeitet haben, unternehmen wir hier den Versuch, zu ergründen, was GymnasiastInnen spontan, aus ihrem Schulalltag heraus zum Thema Bildung äussern. Dies insbesondere angesichts des Kredos der Gymnasien, welches der Artikel 5 des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR, 1995) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren so erläutert:

«Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an. 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. Die Schulen fördern die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten.

Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren und haben Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.»

Dieses Dokument ist als Grundvertrag zwischen Gymnasium, SchülerInnen und der Gesellschaft zu verstehen. Im Einlösen oder Ausbleiben der hohen Ansprüche manifestiert sich letztlich der individuelle und der gesellschaftliche Wert der Institution Gymnasium.

Individualpsychologisch sei von folgender Voraussetzung ausgegangen: Was einen Menschen in friedfertigem Umfeld wirklich beschäftigt, ja fasziniert, in seinem Denken, Fühlen und Handeln einen hohen Stellenwert einnimmt, dazu wird er sich spontan äussern wollen – zumindest, wenn eine entsprechende Anregung erfolgt. Die sozialen Medien zeigen mit aller Deutlichkeit, Welch grosses Mitteilungsbedürfnis unter jungen Menschen besteht, bezüglich dessen, was sie gerade tun, sie eben beschäftigt.

Unter der Annahme eines Bedürfnisses zur Mitteilung kann somit erwartet werden, dass auf das Schlüsselwort *Bildung* einiges von dem erscheinen sollte, was SchülerInnen an schulischen Inhalten täglich beschäftigt. Tauchen diese Inhalte hingegen in den Texten nicht auf, sei davon ausgegangen, dass diese für die Person nicht mit dem Begriff *Bildung* assoziiert werden, bewusster Weise nicht den Stellenwert haben, welche MAR (1995) und der Lehrplan dem zumessen. Das Verhältnis zu den Dingen des Zu-Lernenden wäre dann, wie auch immer, aber anders disponiert. Aus den allgemein gehaltenen Aussagen zur *Bildung*, welche die SchülerInnen machen, kann aber erkannt werden, dass sie durchaus den Begriff *Bildung* mit dem in Verbindung bringen, was konkret zu nennen wäre, aber nicht genannt wird.

Das Schweigen der SchülerInnen könnte durch die Person-Gegenstandstheorie von Schiefele et al. (1983) erklärt werden. Die Person-Gegenstands-theorie postuliert drei Merkmale, die für Interessenhandlungen erfüllt sein müssen: (i) Die Beschäftigung mit einem Interesse bereitet Freude und Spass. (ii)

Das Interesse ist subjektiv bedeutsam. (iii) Die Person will ihre Kenntnisse und ihre Fähigkeiten erweitern.

Wenn auch nur einer dieser Faktoren nicht genügend stark vertreten ist, kann keine Interessenhandlung entstehen und so auch kein individuelles Interesse.

Etablierter Weise werden Untersuchungen zu Schulsystemen anhand von Fragebögen und/oder Interviews durchgeführt. An dieser Stelle sei ausführlich begründet, warum wir keine detailliert ausgearbeiteten Fragebögen vorgelegt haben: (a) In der heutigen Zeit werden Personen zu allerlei Zwecken mit Fragebögen oder schematisch strukturierten («gefällt», «gefällt nicht» etc.) Vorlagen konfrontiert. Daraus ergibt sich ein Training im Umgang, was von vertieftem, eigenen Nachdenken über ein Thema ablenkt. (b) Das Stellen von inhaltlich strukturierten Fragen verleitet zu konformen Antworten, welche auf eine schnelle Beurteilung hinauslaufen können. Die oben aufgeführten drei Fragen (i) – (iii) zur *Bildung* beinhalten deshalb so wenig wie möglich. Die zwei Kontrollfragen gehen einerseits in Richtung der üblichen Befragung (iv) oder zum Extrem von minimaler Anregung (v). (c) Fragebögen werden heute so aufgesetzt, dass eine automatische und numerische Auswertung anhand bekannter Programme<sup>2</sup> erfolgen kann. Durch die Reduktion auf numerische Deskriptoren wird versucht Signifikanz zu erreichen, dabei geht jedoch Qualitatives verloren. Gerade weil es um die Beziehung zu dem Zu-Lernenden geht, sind Ausdruck in Sprache, Strukturierung, Darstellung, Wortwahl und Schriftbild allesamt von Bedeutung, weil all dies selbst generiert wurde.

Wir orientieren uns hier am naturwissenschaftlichen Messprozess (Weizsäcker, 1976), welcher für ein beeinflussbares Objekt davon ausgehen muss, dass der Messprozess das Resultat beeinflussen kann [Methode des Prokrust (Taleb, 2010)]. Demzufolge wählen wir ein Vorgehen, welches die Probanden minimal beeinflusst, d.h. die möglichen Antworten im Wesentlichen nur durch ein «Schlüsselwort», ein Signal, auslöst. Die resultierenden Texte seien als das genommen, was eine Person in ihrem jetzigen intellektuellen Entwicklungszustand und Moment ihres aktuellen Lebens im Umfeld Gymnasium zu diesem Thema zu sagen bereit ist.

Um den Fundus der 180 Texte auszuwerten, haben wir 47 in diesem Kontext relevante Kategorien definiert, welche in 11 Themengruppen (siehe Anhang I) unterteilt sind. Darüber hinaus wurden andere, davon nicht erfasste, aber als wichtig erachtete Inhalte

ebenfalls in die Analyse aufgenommen. Klarerweise erfolgte die Auswahl der 47 Kategorien anhand einer Vorstellung, was die SchülerInnen erörtern könnten und was für sie nicht nur von persönlichem Interesse ist. In diesem Sinne sind die Fragen an die Texte nicht allein aus den Inhalten der Texte abgeleitet worden, sondern von uns wissentlich mitbestimmt. Die Fragen sind somit auch ausgerichtet auf das, was das Bildungssystem und die Gesellschaft an Output erwartet.

Warum durften sich die SchülerInnen nicht auf das Thema vorbereiten, untereinander diskutieren oder etwas nachschlagen? Es entspräche just ihrem Schulalltag, nämlich etwas schnell aufzunehmen und diese Inhalte möglichst gut wiederzugeben – und dann auch gleich wieder zu vergessen. Dies sollte verhindert werden, obgleich nicht auszuschliessen ist (was in den Texten auch erkannt werden kann), dass aus der Erinnerung zum Thema Meinungen und Gemeinplätze wiedergegeben werden.

Da Themen wie *Bildung* und das *Gymnasium an sich* nicht zum Schulalltag gehören, haben wir wohl die meisten SchülerInnen mit unseren Fragen etwas überrascht, ja herausgefordert und teils überfordert.

Dieses Textmaterial hat somit den Wert eines Archivs, womit durch unterschiedliche Textauslegungen weitere Aspekte für das Verständnis der Situation der SchülerInnen herausgearbeitet werden könnten. Für uns stand jedoch *das Verhältnis zu dem Zu-Lernenden in allen möglichen Ausprägungen im Vordergrund* (in der Schule, ausserhalb, untereinander, für das Studium, den Beruf, etc.). Besonders aussagekräftige Zitate wurden aufgenommen und von jedem Schüler ist ein Kurzporträt erstellt worden (hier nicht beigefügt).

### 3. Genereller Eindruck zu den Texten

Die SchülerInnen zeichnen ein Bild von sich im System sowie dem Gymnasium an sich, wie sie den Alltag erleben oder wie sie es sich wünschen würden. Die Teilnehmer äussern sich weitgehend offen und ohne Rücksicht, Bedenken vor allfälligen Rückwirkungen. Dazu mag beigetragen haben, dass ihnen mittgeteilt wurde, das Projekt sei von der Universität Bern initiiert worden und dass es hierfür keine Noten geben würde. So mag der Eindruck entstanden sein, sich einmal frei über das Gymnasium äussern zu dürfen. Abgesehen von einigen sehr negativen Kommentaren, sind die Texte aber nicht davon geprägt, dass SchülerInnen einfach etwas loswerden wollten.

Bei der freisten Aufgabenstellung (v) zeigten die Jugendlichen deutlich mehr Kreativität, Fantasie und

<sup>2</sup> SPSS und NSDstat sind weit verbreitete Softwareprogramme in der Wirtschaft und an Hochschulen zur statistischen Analyse von Daten.

teilweise ein erhebliches Selbstbewusstsein. Die grossen Themen der Gegenwart (Migration, Terrorismus, Verschuldung, Digitalisierung,...) tauchen aber nicht auf. Im Gegensatz dazu äusserte sich die Kontrollgruppe (iv) mehr allgemein, benutzte Alltagsfloskeln und betrachtete die Fächer Mathematik und Deutsch lediglich als nützlich.. Es wird kein eigentliches Interesse an Deutsch als Kulturmedium oder an der Mathematik als geistige Grundlage der Naturwissenschaften sichtbar. Generell ist kein Verlangen nach Intellektualität zu verspüren.

#### **4. Grundlagen für die Auswertung**

Hier seien einige der Punkte genannt, nach denen die Texte untersucht wurden. Beispielsweise wurde geprüft, ob die Jugendlichen den Begriff *Bildung* umschreiben, ihn mit Wissen, Verstehen sowie Kultur in Zusammenhang bringen und ob sie eine persönliche Meinung zu Bildung haben. Was ist ihre emotionale und intellektuelle Einstellung all dem gegenüber? Was sind ihre Erwartungen an die gymnasiale Bildung? Machen die GymnasiastInnen konkrete Verbesserungsvorschläge bezüglich ihrer Bildung, wünschen sie Informationen über Lernmethoden, Strategien des eigenen Lernens oder möchten sie gar wegen einer besonderen Begabung gefördert werden? Sollen die erworbenen Kenntnisse vor allem bei der Alltagsbewältigung helfen oder im Zusammenhang mit einem späteren Beruf oder dem Studium Bedeutung erlangen? Besonders ist darauf geachtet worden, ob sich die AutorInnen eher in einer Abholhaltung oder Bringhaltung befinden, eventuell gerne aktiv Einfluss nehmen möchten auf die Auswahl von Bildungsinhalten im Unterricht. Stehen die Jugendlichen unter Leistungs- und Notendruck? Können sie damit umgehen? Was schreiben sie über ihre Lehrpersonen? Zudem ist nach Inhalten gesucht worden, bei denen es sich um ausserschulische Aktivitäten handelt, konkret um die Nennung von Theater-, Ausstellung- und Museumsbesuche sowie der Lektüre von Büchern und dem Musizieren.

Für die Texte der Kontrollgruppen wurden zusätzliche Kriterien aufgestellt. Im Falle der Mathematik [Frage (iv)] ist geprüft worden, ob explizit mathematische Themen oder Persönlichkeiten aus der Wissenschaft genannt werden. Hinsichtlich des Deutsch (iv), ist darauf geachtet worden ob Freude an der Sprache existiert, ein Bezug zur Literatur vorliegt und wie der Sprachstil der AutorIn sich präsentiert. Bei der Kontrollgruppe (v) wurde zusätzlich nach Kreativität, Fantasie, geistiger Beweglichkeit, Selbstbewusstsein, Überforderung und Kritik an der Aufgabenstellung, sowie nach den grossen Gesellschaftsthemen unserer Zeit gesucht.

Generell ist versucht worden zu ermessen, ob diese Texte aus der Welt des Intellektuellen stammen oder

von intelligenten anderen Personen, z.B. einer Berufsschule, verfasst sein könnten. Eine ausführliche Aufstellung zu den 11 Themen und 47 Variablen findet sich im Anhang I, eine tabellarische Zusammenfassung der Resultate in Anhang II.

#### **5. Resultate der Untersuchung**

##### **5.1. Experimentalgruppe**

**(141 Texte, 7 Klassen, 4 Gymnasien)**

##### **5.1.1. Was die SchülerInnen zur Schule sagen.**

Viele der Jugendlichen halten fest, dass das Schweizer Bildungssystem eine hohe Qualität biete und im weltweiten Vergleich ein Privileg darstelle sowie Zukunftsperspektiven ermögliche. Nahezu 90 Prozent zeigen sich dankbar, das Gymnasium besuchen zu dürfen. Über 60 Prozent bewerten den Schulbetrieb als positiv – nur rund 20 Prozent äussern sich negativ. Es wird eine Wertschätzung gegenüber dem Gymnasium und dessen Angebot mitgeteilt. Das zeigen Aussagen der folgenden Art: «Das Gymnasium zeigt uns, was es in der Welt alles so gibt, wie die Möglichkeiten für uns sind, unsere Träume zu verwirklichen und wie wir sie verwirklichen können.» Auffallend ist, dass von dieser Palette nichts konkret erwähnt wird, einschliesslich der «Träume», die fehlen. Oder: «Nirgendwo sonst erhält ein jugendlicher Mensch so viel Wissen auf solch breiten Ebene, wie im Gymnasium.» Desgleichen: «Ich bin sehr glücklich über all das Wissen, welches ich durch die Bildung erhalte, ich schätze das als Reichtum und wünschte mir, dass man jedem Menschen Zugang zu Wissen gewähren und ermöglichen könnte.» Trotz kommuniziertem «Glück» nennt uns auch diese Person keinen Inhalt und kein persönliches Verhältnis dazu, was deutlich machen könnte, wie dieses «Glück» zustande kommt. Wir gehen davon aus, dass aus diesen Sätzen Redlichkeit spricht, aber es gibt keine Hinweise, welche auf ein tatsächliches bedeutsames Verhältnis zu dem Zu-Lernenden schliessen liesse.

Numerisch anders sind die Verhältnisse bei den Kontrollgruppen: In der offenen Fragestellung (v) zeigen sich 36 Prozent dankbar das Gymnasium besuchen zu dürfen, während es bei der Fragestellung (iv) lediglich 18 Prozent sind (für weitere numerische Unterschiede siehe Anhang II). Bei einer Anregung, welche einen Problembereich anspricht (basale Kompetenzen), ist offenbar das Dankbarsein geringer, ebenso wenn keine thematische Lenkung vorliegt. Daraus schliessen wir, dass die obigen Voten und die höheren Zahlenwerte mehr mit einer übernommenen oder abgelehnten Grundeinstellung in der Gesellschaft zu tun haben als mit einem bedeutsamen persönlichen Bekenntnis. Die Dankbarkeit könnte auch daraus resultieren, dass den Probanden alles so aufnahmegerecht vorgesetzt wird.

### 5.1.2. Kritik und Lob betreffend Lehrpersonen.

Über Lehrpersonen wird verhältnismässig wenig geschrieben. Es könnte also sein, dass die Mehrheit der Jugendlichen mit den Lehrpersonen zufrieden ist. Denkbar ist aber auch, dass diese Haltung eingenommen wird, weil man sich mit den Lehrpersonen zu arrangieren hat, diese als gegeben hinnimmt und somit auch nicht hinterfragt oder bewertet. Das Bedürfnis zur Wertung fällt demnach moderat aus: 20 Prozent äussern Kritik, 10 Prozent loben ihre LehrerInnen. In den Kontrollgruppen findet keine Wertung statt.

Wenn kritisiert wird, dann fallen teils heftige Worte. Angeprangert werden vor allem Lehrpersonen, die als unangenehm erlebt werden, die unmotiviert scheinen, die sich nicht für ihr Fach interessieren, den Stoff nicht vermitteln können oder die als abgehoben wahrgenommen werden und den Unterricht nicht abwechslungsreich gestalten. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass 90 Prozent der Probanden die Schule als Bildungsanbieterin bezeichnen und über 70 Prozent eine Abholhaltung demonstrieren. Es wird beispielsweise als mühsam erlebt, sich Stoff selbstständig, ohne Unterstützung zu erarbeiten, so etwa im SOL-Unterricht [Selbstorganisiertes Lernen (Bönsch, 2009; Herzog & Hilbe, 2016)]. Eine Konsumhaltung zeigt sich in Aussagen wie dieser: «Benötigt werden zum einen ein stabiles Schulsystem, welches Lernen auf höchstem Level ermöglicht und andererseits gutes Lehrpersonal, welches auf die Wünsche der jungen Schüler eingeht und sie auf ihrem Weg begleitet.» Einige SchülerInnen sind der Meinung, dass sie lediglich durch den ungünstigen Unterricht einer Lehrperson das Interesse an einem Fach verloren haben. Das zeigen Aussagen wie: «Es hat viele Lehrer, die mir das Interesse an einem Fach nehmen aufgrund von fehlenden Kompetenzen und zum Teil sogar Desinteresse.» – «Meistens entsteht ein unglaublicher Interessensabfall bei ständigen Monologen der Lehrer, die 20x dasselbe erzählen.» – «Die Tatsache ist, dass sich Lehrer sehr viel erlauben können. Sie werden nicht kontrolliert und es gibt keine wirksame Anlaufstelle für Schüler.»

Demgegenüber finden sich auch positive Einschätzungen: «Ich persönlich hatte grösstenteils gute Erfahrungen mit meinen Lehrern, wofür ich sehr dankbar bin. Faire und engagierte Lehrer sind sehr wichtig im Gymnasium.» – «Ich kann mich für jedes – und ich meine für wirklich jedes – Fach begeistern, wenn ich eine gute Lehrperson habe und der Stoff nicht allzu vertieft oder zu umfangreich und mit dem tagtäglichen Alltag verknüpfbar ist.» Haltung und Unterrichtsstil wirken sich teils ausgesprochen stark auf die Motivation aus. Dies könnte vor allem dann der Fall sein, wenn das Interesse an einem Fach auf der Kippe steht

### 5.1.3. Wie das System erlebt wird.

Wiederkehrende Themen sind die fehlende *Motivation*, *Notendruck* und das als sinnlos erlebte *Auswendiglernen*. Diese drei Faktoren werden oft in Zusammenhang gebracht. Wenn das Interesse an einem Fach fehlt, es deshalb zu einem Motivationseinbruch kommt, so wird auf die Prüfungen hin im letzten Moment auswendig gelernt, womit die Inhalte nach kürzester Zeit verloren sind. Die Jugendlichen beklagen sich offen über das sogenannte «*Bulimielerlernen*» – doch nur fünf Prozent wünschen sich eine Hilfe für ein hirngerechtes, nachhaltiges Lernen.

Dem Bild des Nürnberger Trichters folgend, hier eine Reihe von Zitaten, wobei das erste aus einem früheren Jahrhundert stammen könnte: «Im Moment sieht das Ganze ungefähr so aus: Deckel auf dem Kopf auf, Unterrichtsstoff rein, Deckel zu, gut schütteln, bei der Prüfung alles ausspucken und als Ergebnis sehen wir dann eine Note.» (Eingangszytat). Oder: «Es fehlt an der Zeit, die notwendig wäre, eine wirkliche Auseinandersetzung mit einem Thema zu ermöglichen.» - «Es besteht immer ein gewisser Druck, das Gefühl noch etwas machen zu müssen, da es ja so wichtig ist für die Zukunft.» - «Mir ist schon früh aufgefallen, dass viele Schüler nur alles auswendig lernen ohne wirklich zu denken.» - «Was mich verwundert ist, dass das Gymnasium, welches kritisches Denken fördern will, nur eine Anstalt ist, die einem alle Eigeninitiative, Individualität und Kreativität nimmt.»

Unterschiedlich wird das breite Angebot der Fächer gewertet. Ein Teil der Jugendlichen äussert sich dankbar, ja begeistert über die Breite. Diese ermöglichen es ihnen, herauszufinden, in welche Richtung sie sich einmal bewegen könnten. Wie bereits erwähnt, folgen auf derartige emotionale Äusserungen keine Nennungen, was sie denn so begeistert, wohin ihr Weg führen soll. Ein anderer Teil der Jugendlichen erlebt die hohe Fächeranzahl als unnötig und würde sich am liebsten nur auf das konzentrieren, was sie interessiert. Oft wird darüber geklagt, man müsse viel lernen, das unnötig und sinnlos sei. Einige Zitate zu diesem Aspekt: «Eine Ausbildung an einem Gymnasium zeigt einem die unglaubliche Vielfalt des Wissens.» – «Das Interessante an der gymnasialen Bildung ist, dass die behandelten Themen sehr weit gefächert sind und wir so die Möglichkeit haben, uns ein immenses Allgemeinwissen aneignen zu können/dürfen.» Auch in diesem Fall liefert uns die SchülerIn kein Beispiel von diesem «immensen Allgemeinwissen», – «Es ergibt für mich wenig Sinn, drei Jahre lang den Chemieunterricht zu besuchen, wenn sich nach dem ersten halben Jahr bereits herausstellt, dass mir dieses Fach nicht liegt oder mich nicht interessiert.» – «Dass Sport, Musik und bildnerisches Gestalten ob-

ligatorische Fächer sind, finde ich eine Frechheit. Wer Sport treiben möchte oder ein wenig malen will, der kann dies in seiner Freizeit tun.» – «Jedoch frage ich mich oft, was es bringt, wenn ich die Rolle der Grossmutter des Freundes der Hauptperson in einem Buch von vor 200 Jahren interpretieren kann.»

Die SchülerInnen klagen deutlich über die *fehlende Sinnhaftigkeit* des Stoffs, den sie lernen müssen. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass rund die Hälfte der Studienabbrecher an den CH-Universitäten erklären, sie hätten am Sinn ihres Studiums gezweifelt und deshalb aufgegeben (Wolter et. al., 2013). Hier wird deutlich, dass es offenbar an einer Beziehung zu dem Zu-Lernenden fehlt.

#### 5.1.4. Was vom Schulbesuch erwartet wird.

Die Mehrheit der SchülerInnen (70 Prozent) erwartet von ihrem Schulbesuch hauptsächlich *einen Nutzen für den Alltag*, das bedeutet insbesondere: Zum einen mehr Praxisbezug, zum anderen Fächer, in denen es um aktuelle Politik, Umgang mit Mitmenschen, Informatik oder Gesundheit geht. Nur an zweiter und dritter Stelle sprechen die Jugendlichen Studium und Beruf an.

In 180 Texten finden sich nur eine Handvoll konkrete Hinweise auf ein Studienfach (z.B. Medizin) oder einen Beruf. Allgemein betrachtet soll es ein guter Beruf sein, der sie interessiert, ein gutes Einkommen sichert. Wie kann es sein, dass so wenige Personen schreiben, dass sie oder er unbedingt Schriftsteller, Meeresbiologin oder Topbanker (von uns erfunden) werden will oder dass sie oder er deshalb unbedingt Germanistik, Biologie oder Betriebswirtschaft studieren will? Hier gewinnen wir ein klares Abbild davon, wie die Generation Y sich darstellt, wie sie unterwegs ist (Hurrelmann & Albrecht, 2014).

Beachtenswert ist, dass etliche der Jugendlichen beim Verfassen der Texte schon bald, d.h. wenige Wochen danach, die Matura-Prüfung ablegten. War zu diesem Zeitpunkt noch unklar, wie es weitergehen sollte? Fanden Besuche der Informationstage an Universitäten und anderen Hochschulen statt? Aus der Erfahrung mit zahlreichen Veranstaltungen dieser Art kann gesagt werden, dass die Gymnasien im Allgemeinen die SchülerInnen nicht auf solche Besuche hin vorbereiten und die gesammelten Eindrücke auch nicht nachverarbeiten lassen. So verbleiben die SchülerInnen mit einer Fülle von Informationen, die anhaltende Metakognition benötigen würde, um letztlich eine personengerechte Studienwahl zu treffen. Um die Stimmung rund um Erwartungen einzufangen, fügen wir abschliessend einige Zitate an (Alltag, Studium, Beruf), welche in den Texten ebenfalls keine erweiternde Anbindung erfahren:

«Ich freue mich immer wieder darüber, wenn ich ausserhalb von der Schule mal bemerke, dass einige der uns in der Schule vermittelten Informationen auch genutzt werden können.»

«Es fehlen Zeit und Raum einmal Hand anlegen zu können, praktisch arbeiten zu können, den Umgang in der „realen Welt“ zu lernen.»

Hinsichtlich Studium finden sich Äusserungen wie:  
«Im Gymnasium wird man auf das Studium vorbereitet, man besucht es in der Zeit des Lebens, in der man beginnt seine Persönlichkeit vollständig zu entwickeln.»

«Auch wenn mich nicht alles interessiert, ist das Gymnasium eine einmalige Chance ein gutes Allgemeinwissen aufzubauen. Das Sahnehäubchen offenbart sich als ‹Studier-was-du-willst-Karte›.»

Zum Beruf:

«Die gymnasiale Bildung sollte nachhaltig sein und uns auf das Leben vorbereiten, auf die weitere Berufswahl, aber auch den Alltag.»

«Für mich bedeutet es (die Bildung) eher die Zukunft, denn ohne Bildung werde ich keinen guten Job haben, nicht viel Geld verdienen und schlussendlich kein gutes Leben haben.»

#### 5.1.5. Das Verhältnis zur Bildung.

Was schliesslich den Begriff *Bildung* angeht, haben die meisten SchülerInnen durchaus eine Vorstellung, teils definieren sie den Begriff und bringen diesen mit Wissen und Verständnis in Zusammenhang: «Bildung bedeutet nachhaltiges Denken und Handeln, Offenheit für Neues und Individualität.» – «Bildung macht das Leben reizvoll; zu verstehen, was mit der Natur passiert, wie etwas aufgebaut wird oder was die Folgen von etwas sein könnte ist extrem spannend und hilft uns auch unsere zukünftige Welt zu verbessern und nach vorne zu treiben.» Bei Versuchen, Bildung zu definieren oder diese zu beschreiben, fallen auffallend viele Floskeln.

Eine vertiefte und umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildung und der Bedeutung von Bildung für unsere (traditionelle oder gegenwärtige) Kultur ist kaum zu erkennen. Praktisch niemand nennt konkrete Bildungsinhalte wie beispielsweise Theorien, Personen der Wissenschaft, Exponenten der Kultur und ihre Werke. Es scheint so, als würde das traditionelle Arsenal der Bildung nicht wahrgenommen und stattdessen eine pragmatische «life-work balance»- und «wellness-fun»-Haltung konstruiert (Hurrelmann & Albrecht, 2014). Dabei sind

ausgerechnet die Erarbeitung und der Erwerb von traditioneller Bildung und die gesellschaftliche Integration die Hauptaufgabe der SchülerInnen und das ewig gepriesene Ziel des Gymnasiums (MAR, 1995).

Auffallend ist ebenfalls die überwiegend fehlende Präsenz von *Intellektualität*, d.h. ein rein geistiges Interesse an Themen, ohne eine Anbindung an einen praktischen Nutzen. Würde man aus diesen Texten all jene Zeichen, welche konkret auf ein Gymnasium hinweisen, entfernen, so könnte man glauben, es mit intelligenten Personen in der normalen Berufslehr- ausbildung zu tun zu haben. Bezuglich der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen und allgemeinen schulischen Diskussion ist festzustellen, dass das *Intellektuelle* durch andere Leitziele wie z.B. *Kompetenzen* verdrängt wurde. So taucht denn auch der Begriff Intellektualität in analytischen und theoretischen Arbeiten zum Thema Schule heute kaum mehr auf.

#### **5.1.6. Bildung im ausserschulischen Bereich.**

Keiner der Jugendlichen schreibt über Elemente von Bildung ausserhalb des Gymnasiums. Es ist nicht zu erfahren, ob jemand Sprachkurse oder andere bildungsverwandte Kurse besucht (Musik-, Tanz-, Malunterricht). Die Frage ist, ob ausserschulische Bildung nicht als Bildung erlebt oder bezeichnet wird. Vielleicht gelten diese Aktivitäten lediglich als Hobbies und Freizeitbeschäftigungen. Verschwindend klein ist die Zahl derer, die über das Lesen von Büchern schreiben. Niemand erwähnt (positiv) Theater-, Opern- oder Ausstellungsbesuche. So ist es auch bei den Kontrollgruppen. Beachtenswert ist, dass es keine Berichte zu schulischen Ereignissen gibt, wo klassenweise eine Theatervorstellung besucht oder eine Exkursion durchgeführt wurde. Da mit derartigen Ereignissen i.a. ein erhöhter sozialer Faktor einhergeht (Gruppenerlebnis), ist diese Absenz umso erstaunlicher.

#### **5.2. Kontrollgruppen**

Anhand zweier Gruppen, welche einerseits von einer thematisch engeren Fragestellung (iv) und andererseits ohne jegliche Leitlinien (v) ausgegangen wurde, sollte der *Einfluss der Anregung* auf die wesentlichen Aspekte getestet werden. Wie die Resultate zeigen, finden sich hinsichtlich Details Abweichungen, aber auch hier fehlen die zentralen Inhalte des Lehrplans und es tritt auch nicht merklich Intellektualität her- vor. Die Kreativität ist bei (v) deutlich höher, aber die grossen Themen der Gegenwart werden nicht ange- sprochen.

##### **5.2.1. Resultate zur Kontrollgruppe (iv).**

82 Prozent der Kontrollgruppe stellen den Nutzen von Mathematik in den Vordergrund: «In jedem Beruf braucht man Mathematik und Deutsch.» – «In Ma-

the lernt man nicht nur Grundlagen und Wissen, das man sicher brauchen wird, sondern auch sehr viel, was mit dem Berufsleben nicht zwingend viel zu tun haben muss.» Hinsichtlich Studium wird betont: «Mathe ist auch Grundlage für andere Naturwissenschaften und muss mindestens verstanden werden.» Die etwas anspruchsvolleren Kapitel der Mathematik sind nicht beliebt: «Im Gymnasium erscheint mir der Stoff un- nützlich.» – «Trigonometrie, Differentialrechnung etc. bringt nichts im alltäglichen Leben.» Selten finden sich in den Texten positive Voten: «Mathematik finde ich spannend, weil es klare Regeln gibt und man auch öf- ters selbst überlegen muss und knobeln kann.»

Am Thema Mathematik wird das Scheitern des traditionellen Bildungskredos vollends deutlich: Keine SchülerInnen zeigen für diesen stark intellektuell geprägten Bereich des Bildungsprogramms die dafür erfor- derliche innere Haltung. Gemeinplätze, Nutzen und ein bisschen Spass ist gerade mal alles, was sie noch bei der Stange hält. Heutzutage liegen Durchfallquoten bei der schriftlichen CH-Maturitätsprüfung in Mathe- matik im Bereich von etwa 40–60 Prozent. Auffallend ist ein zunehmend hoher Anteil an sehr tiefen Noten.

Im Bereich der deutschen Sprache sieht es nicht bes- ser aus. Kaum jemand äussert spontan Freude an Sprache oder an der Welt der Bücher, der Literatur: Jemand schreibt: « [mir] scheint [...] das Bücherlesen weniger wichtig.» – «... wozu die Bücheranalyse und die Diskussionen dienen, kann ich mir nicht erklären.» Nur wenige können dem Deutschunterricht doch noch etwas abgewinnen, sei es aus einem minimalen Interesse an Literatur: «Auch hier finde ich, gehört es zur allgemeinen Bildung, dass man sich mit der deut- schen Kultur auskennt.» Utilaristische Gründe über- wiegen: «Ein korrektes Deutsch ist mir sehr wichtig. Es zeugt von gewisser Professionalität, auch später im Berufsleben.» – «Ich denke zum Beispiel, dass Deutsch eine Bedeutung hat, wenn es darum geht, das Text- verständnis und das Texteschreiben zu erlernen.» – «Deutsch ist ebenfalls wichtig. Texte verfassen kön- nen, verstehen können was man liest usw., ist auch für den Alltag nützlich und wichtig.» Trotz diesen Äusse- rungen zeigen über 80 Prozent der AutorInnen keinen literarischen oder gepflegten Schreibstil.

Der Blick auf die Sprache verstärkt den Eindruck, dass die SchülerInnen kein wirkliches emotionales oder intellektuelles Verhältnis haben zu Kernelemen- ten unserer traditionellen & gegenwärtigen Kultur.

##### **5.2.2. Resultate zur Kontrollgruppe (v).**

Hier fällt auf, dass rund 30 Prozent der Probanden die Aufgabenstellung zum Inhalt ihres Schreibens machen. Sie schreiben nicht über ein Thema, das sie

gerade beschäftigt, sondern bringen zum Ausdruck, wie schlecht sie mit der Vorgabe zuretkommen: «Ich könnte mich über eine Neuigkeit äussern. Aber nein. Dazu habe ich weder genug Wissen noch die Fähigkeit darüber genau artikulieren zu können.» – «Diese Aufgabe, die meinem Schulalltag und meinen Gewohnheiten ganz und gar widerspricht, stellt ganz klar eine Herausforderung dar. Ich fühle mich zu wenig kreativ, zu einfallslos und auf jeden Fall der Aufgabe nicht gewachsen.» – «Wir sind es uns schlachtweg nicht gewohnt, ganz selbstständig Ideen zu entwickeln.» 15 Prozent sagen ausdrücklich, dass diese Aufgabe sie überfordert. Gleichviel klagen, dass ihnen die Instruktionen fehlen: Hilflosigkeit bis zur Verzweiflung zeigen sich auf den Blättern.

Anhand der Frage (v) wird deutlich, wie wichtig es ist, an die SchülerInnen nicht nur inhaltsorientierte Fragen zu stellen. Gerade weil die Anregung praktisch inhaltslos ist, erfahren wir, was bei den Probanden an Inhalt aktuell aus ihrem Eigensein heraus spontan verfügbar ist – oder eben nicht.

In dieser für sie ungewohnten Situation zeigen die SchülerInnen jedoch einiges an Reflektion über das System: «Jetzt stellt sich die Frage: In wie weit sind Vorgaben nützlich? Bin ich wirklich so an Vorgaben gebunden, dass ich ohne sie nur wirres Zeug schreibe?» Für die Überforderung wird teilweise die fehlende eigene Kreativität verantwortlich gemacht: «Kreativität, etwas was an gewöhnlichen Gymnasien meistens nicht erforderlich ist, denn die Lehrpläne müssen klar strukturiert sein und ebenso durchgeführt werden, Texte müssen sachlich und verständlich sein und sogar im Bildnerischen Gestalten werden meistens sehr klare Aufträge erteilt.» Es kommt noch deutlicher: «Wie sollen Menschen, welchen während vier Jahren im Gymnasium immer gesagt wurde, was genau auf wann gelernt oder getan werden muss, die Fähigkeit entwickeln ohne fremden Einfluss zu wissen was sie wann tun müssen.» Das Thema Auswendiglernen taucht auch hier auf: «Durch das ganze Auswendiglernen wird uns die Kreativität genommen. Dies wird wohl auch der Fall sein, wieso viele der Aufsätze über die Kreativitätslosigkeit der Schüler berichten.» Lösungsvorschläge zur Entwicklung von Kreativität werden vorgebracht: «Ich glaube, wenn wir mehr solche Texte schreiben könnten, würden wir viel weniger an unseren Ideen zweifeln.» – «Durch Fächer wie kreatives Schreiben oder abstraktes Malen könnten Schülerinnen und Schüler ihre Kreativität ausleben und wären beim Auftrag einen Text zu schreiben weniger überfordert, auf jeden Fall die Meisten.»

Hier tritt unmissverständlich hervor, was Robinson (2015) am Schulsystem kritisiert, nämlich, dass es zu viel

vorgibt und zu wenig Raum lässt für die Entwicklung der individuellen Kreativität. Etliche setzen die fehlende Kreativität mit dem Leistungsdruck in Beziehung: «Ich stehe ständig so unter diesem Bewertungsdruck, dass ich denke, ich dürfe nur schreiben, wenn ich auch gut schreibe.» – «An dieser Stelle frage ich mich, ob die Schule so wirklich das Ziel, nämlich Bildung erreicht. Fachlich wird uns hier am Gymnasium zwar vieles beigebracht, aber viel hängen davon bleibt nicht. Wir lernen wegen der Leistung, der Noten und nicht weil wir es wissen wollen.» Die Nachhaltigkeit wird angesprochen: «Lernen sollte etwas langfristiges sein, etwas das bleibt und etwas das auch Spass macht.»

Von den 70 Prozent, welche die Herausforderung (iv) als «Carte Blanche» benutzen, zeigen sich 50 Prozent als kreativ. Die kreativen, echt fantasievollen Beiträge (45 Prozent) behandeln überwiegend Themen, welche nicht weit über die Welt der eigenen Person hinausgehen: Klassenzimmer, Kindergeschichte, Dialog (geistreich), Krankheit, Nostalgie, Suhlen, Alleinsein, Gläuben, Stress, Drogen, jeden Tag, etc. Bloss in einem Text werden gymnasiale Themen anhand von fünf Begriffen aus fünf Fächern diskutiert: «Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass diese Begriffe alle eine persönliche Bedeutung für mich haben, respektive mich das Thema, in dem sie vorgekommen sind, interessiert.»

Dass für diese Aufgabenstellung keine Note zu erwarten war, hat sich positiv auf ein Hervorkehren von Kreativität ausgewirkt: «Leistung ist nicht alles was zählt, sondern das Wissen ist doch viel mehr wert als die Zahl, die schlussendlich oben in rot auf einem Blatt Papier steht. Vielleicht kämen wir dann auch besser zurecht mit der Freiheit, die uns eine solche Aufgabenstellung gibt.»

## 6. Fazit

Aus den 180 Texten geht eine mehrheitlich utilitaristische und weitgehend emotionslose Haltung gegenüber dem Projekt Bildung und deren traditionellen Inhalten am Gymnasium hervor. Abgesehen von wohl übernommenen (Erzieher, Medien) Vorstellungen und Werthaltungen ist mehrheitlich nicht zu erkennen, dass die SchülerInnen sich der Bildungsziele des Gymnasiums (MAR, 1995) bewusst sind, deren Sinn erkennen und allein daraus Interessen entwickeln und Motivation schöpfen. D.h. es ist keine echte Person-Gegenstandsbeziehung erkennbar (Schiele et al., 1983). Auch wird wenig Bewusstsein kommuniziert, warum welche Wege zu beschreiten und weshalb welche Hürden zu nehmen sind. Es scheint so, als würden sie lediglich die ihnen zugewiesenen Aufgaben erfüllen, wozu sie sich in irgendeiner Weise verpflichtet fühlen oder sich einen gewissen Nutzen davon versprechen. Ein Grund warum die Gymna-

siastInnen nicht das von ihnen geforderte Wissen abrufen konnten, könnte daran liegen, dass die Lernmotivation nicht nachhaltig war. Das heisst, dass es nach Krapp (2003) entweder an Interesse oder an der Selbstbestimmungsmotivation gefehlt hat.

Durch sämtliche Texte hindurch ist eine Absenz von Mitteilsamkeit bezüglich konkreter Bildungsinhalte (innerhalb und ausserhalb des Gymnasiums) festzustellen, so als würde der ganze Lehrplan, davon unberührt, an ihnen vorbeiziehen, statt bei ihnen zu verweilen, mit der Zeit an Bedeutung gewinnen. In diesem Sinne kommt es weder zu einer Identifikation (einer Nachahmung von intellektuellen Personen aus diesem Feld der Gesellschaft), noch zu einer Ausrichtung anhand gewisser Berufsbilder oder Themen aus den Wissenschaften. Das kann daran erkannt werden, dass die Texte auch frei sind von Anlehnungen, Referenzen und Zitaten. Für die (traditionell) Gebildeten existiert typischerweise ein Geflecht von Bezügen innerhalb von Kulturen, worin sie sich bewegen, was ihnen wichtig ist, was ihnen sofort fehlen würde, nähme man es ihnen weg. Unsere SchülerInnen wären demgegenüber eher erleichtert, wenn vieles im Unterricht wegfallen würde. Dennoch erwähnen viele den Wunsch studieren zu wollen, aber kaum jemand nennt konkret ein Studienfach und führt aus, warum.

Es wäre wohl falsch anzunehmen, dass die SchülerInnen keine wirklichen Interessen haben, Bereiche wo sie sich auch engagieren, - aber sie kommunizieren nichts dazu, wenn man sie auf *Bildung* anspricht. Demgegenüber findet sich der deutliche Ruf nach Fächern, einem Unterricht mit mehr Bezug zum Alltag (Konfliktlösung, Umgang mit Mitmenschen, Fremdsprachengebrauch, Politik, praktische Belange: Steuererklärung ausfüllen, Rad wechseln können, ...). Wüsste man nicht, dass die Texte von GynasiastInnen stammen, könnte man meinen, BerufsschülerInnen hätten diese geschrieben.

Eine Ausnahme stellen rund 40 Prozent der Texte aus der Kontrollgruppe (v) dar. Hier zeigt sich Kreativität, aber andererseits sind rund 30 Prozent der Jugendlichen aus (v) mit der ihnen überraschenderweise zugewiesenen Freiheit überfordert, wissen damit nichts anzufangen.

Obgleich viele die Strategie «Auswendiglernen» als unbefriedigend erleben, scheinen sie weder Alternativen zu kennen noch danach zu suchen oder diese gar einzufordern. Auch nennen sie nichts, worauf man schliessen könnte, dass die Schule das Verhalten «Auswendiglernen» als Bildungsstrategie ablehnen würde.

Zusammenfassend gewähren uns VertreterInnen der Generation Y (Hurrelmann & Albrecht, 2014) anhand

dieser 180 Texte hinreichend Einblicke in das, was diese jungen Menschen unvorbereitet zu ihrer täglichen Situation im Gymnasium spontan zu sagen haben und zu sagen bereit sind. Individualpsychologisch sind wir davon ausgegangen, dass gymnasiale Inhalte, Erlebnisse, Perspektiven etc., welche für sie von intellektueller, emotionaler und sozialer Bedeutung sind, wesentliche Abschnitte der Texte ausmachen würden. Das Nichterscheinen lässt vermuten, dass die traditionellen (und nicht nur diese) Inhalte des gymnasialen Curriculums für die Generation Y von geringer persönlicher Bedeutung sind und dass deshalb auch keine nachhaltige Gedächtnisleistung erbracht werden kann.

## 7. Futuristischer Ausblick und Schlussfolgerungen

Die 180 Jugendlichen, welche anlässlich dieser Studie uns freimütig von ihrer Alltagsbefindlichkeit im Gymnasium berichten, erleben zur Zeit noch recht unbewusst den grössten Wandel in der Menschheitsgeschichte: Rund 88 Mal greifen sie pro Tag zum Smartphone – viele Male mehr, als ein mittelalterlicher Mensch zum Rosenkranz, eine KettenraucherIn der sechziger Jahre des vorherigen Jahrhunderts zur Zigarette griff. Mit diesem relativ kleinen Gerät sind sie in ständiger Verbindung mit Abermillionen von Gleichorientierten, welche zusammen rund 4 Millionen Suchanfragen pro Minute an Datenbanken richten. Praktisch jede Bildungsinformation ist per «Touch» sofort zu haben – ein Gang in eine Bibliothek wird zum historisch-kulturellen Ausflug. In naher Zukunft werden wohl mehr als die Hälfte aller Arbeiten, welche keine komplexe Handarbeit erfordern, von Robotern ausgeführt werden. Was Jahrhunderte lang in Handel und Wirtschaft Usus war, wird in Kürze durch z.B. die «Block Chain Technology» (Topscott & Topscott, 2017) und ähnliche Verfahren abgelöst werden. Ohne vorherigen Blick auf einen Bildschirm wird in naher Zukunft kaum mehr eine Alltagshandlung ausführbar sein ...

Die Kopernikanische Wende, das Maschinenzeitalter und nun die humanoiden Roboter versetzen den Menschen fortwährend in eine Identitätskrise: Was wird das «High End» des digitalen Zeitalters mit dem Analogwesen Mensch noch anfangen können? Obgleich die Jugendforschung (Hurrelmann und Albrecht, 2014) sagt, dass eine neue Generation deutlich im Voraus unbewusst spürt, was für sie in naher Zukunft lebensrelevant sein wird, kann aus den 180 Texten nur wenig in dieser Richtung beobachtet werden.

Die Gymnasien als traditionelle Bildungsinstitutionen sind von diesem Wandel genauso erfasst wie deren SchülerInnen. Hier stellt sich die Grundfrage, inwiefern traditionelle Bildungsinhalte, bestehende Lehrpläne in einer gänzlich veränderten Welt noch von Bedeutung sein werden. Dass die SchülerInnen

davon nichts spontan und unaufgefordert nennen, weist darauf hin, dass diese Inhalte zumindest nicht zu dem zählen, was für sie zum Wichtigsten gehört.

Warum soll eine SchülerIn ein regelmässiges Fünfeck mit Zirkel und Lineal konstruieren können, wo per Smartphone Animationen für Geometrisches leicht verfügbar sind?

Warum endlos Leiden von Gestalten aus der Literatur interpretieren, wenn das heutige Beziehungsleben völlig anders verläuft? Unter diesem Gesichtspunkt werden Inhalte des traditionellen Bildungskanons zu nostalgischen Versatzstücken einer Generation, die vor dem grossen Knick in unserer Kultur geboren und ausgebildet wurde.

Warum eine Beziehung zu dem Zu-Lernenden aufbauen und zum zentralen Aspekt von nachhaltigem Lernen machen, wenn in Zukunft «Beziehung» i.a. durch andere Weisen von Sein und Handeln abgelöst werden könnte? Das müssen sich auch die AutorInnen dieser Studie fragen.

Wir können hier nicht ein Konzept für ein «Reformgymnasium» anfügen – aber wir möchten mit aller Deutlichkeit darauf hinweisen, dass das bestehende Konzept von Gymnasium (auch der Universität) im digitalen Zeitalter eine grundlegende Veränderung erfahren muss. Dabei wird so manches, was bislang als abendländische Kultur gelebt und hochgehalten wurde, still und ohne Dramatik vergehen ... Die Stille um die Elemente von Bildung, welche in den Texten der SchülerInnen herrscht, sei uns ein unmissverständliches Zeichen.

### Danksagung

An dieser Stelle bedanken wir uns bei den SchülerInnen dafür, dass sie sich aus dem Stegreif heraus über das Thema Bildung Gedanken gemacht und diese in Aufsätzen festgehalten haben. Diese Texte waren für unsere Arbeit der wichtigste und gewichtigste Rohstoff. Wir danken den LehrerInnen sowie den Rektoren dafür, dass wir sie für unser Projekt gewinnen konnten, und dafür, dass sie eine Unterrichtsstunde zur Verfügung gestellt haben. ■

### Literatur

- Bönsch, M. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer sehr aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute.* PÄD-Forum, 6, 272–274.
- Diem, A. & Wolter, S.C. (2014). Wenn die Matur leicht ist, wird es später schwer. *UniPress*, 160, 30–31.
- Eberle, F. (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura- Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? *Bulletin: Zum Übergang Gymnasium-Universität*, 24–31.
- Eberle, F., Brüggenbrock, C., Rüede, C., Weber, C. & Albrecht, U. (2015). Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache: Kurzbericht zuhanden der EDK Zürich: Eigenverlag.
- Hattie, J. A. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Herzog, W. & Hilbe, R. (2016). *Selbst organisiertes Lernen an Berner Gymnasien.* Bern: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg), *Entwicklungspsychologie* (S. 551–589) Weinheim: Psychologie VerlagsUnion.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2014). *Die heimlichen Revolutionäre – Wie die Generation Y unsere Welt verändert.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krapp, A. (2003). Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bezugssystems. *Zweimonatszeitschrift für Politik und Zeitgeschehen: Politische Studien*, 3, 91–105.
- Largo, Remo H. (2010). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken.* Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- MAR: Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren vom 15. Februar 1995 (Stand am 1. Januar 2013).
- OECD (2017). *Bildung auf einen Blick 2017: OECD-Indikatoren.* Bielefeld; W. Bertelsmann Verlag.
- Richtlinien des Hochschulrates für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses vom 28.5.2015.
- Robinson, K. (2015). *Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden.* Salzburg: Verlag Ecwin.
- Schiefele, H., Prenzel, M., Krapp, A. Heiland, A. & Kasten, H. (1983). Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Taleb, N.N. (2010). *The Bed of Procrustes Philosophical and Practical Aphorismus.* New York: Random House.
- Topscott, D. & Topscott, A. (2017). Realizing the Potential of Blockchain: A Multistakeholder Approach to the Stewardship of Blockchain and Cryptocurrencies. Genf: World Economic Forum.
- Weizsäcker, C. F. (1976). *Zum Weltbild der Physik.* Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Wolter, S.C., Diem, A. & Messer, D. (2013). *Studienabbrüche an Schweizer Universitäten.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Zierer, K. (2015). *Kernbotschaften aus John Hatties visible learning.* Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

## Anhang I

### Grundlagen für eine Auswertung von Schülerinnen- und Schülertexten von vier Gymnasien zum Thema Bildung bestehend aus 11 Themen mit insgesamt 47 Variablen

#### Bildungsverständnis

- SchülerIn definiert den Begriff Bildung
- SchülerIn bringt Bildung mit Wissen in Zusammenhang
- SchülerIn bringt Bildung mit Kultur in Zusammenhang
- SchülerIn hat eine persönliche Meinung zu Bildung

#### Erwartung an gymnasiale Bildung

- SchülerIn nennt konkrete Bildungsinhalte
- SchülerIn macht Verbesserungsvorschläge bezüglich Bildung
- SchülerIn wünscht Informationen zum Lernen
- SchülerIn wünscht Förderung wegen eigener Begabung
- SchülerIn wünscht Förderung für begabte Mitschüler

#### Erwartung von Bildung für Zukunft

- SchülerIn erwartet von Bildung Nutzen für den Alltag
- SchülerIn erwartet von Bildung Nutzen für Berufswahl
- SchülerIn spricht Studium an

#### Bildungsanbieter

- SchülerIn nennt Schule als Bildungsanbieter
- SchülerIn nennt Eltern als Bildungsanbieter
- SchülerIn sieht sich in Abholhaltung (Konsumhaltung)
- SchülerIn sieht sich in Bringhaltung
- SchülerIn nimmt ausgeglichene Haltung ein

#### Beurteilung Lehrpersonen/System

- SchülerIn kritisiert Lehrpersonen
- SchülerIn ist zufrieden mit Lehrpersonen
- SchülerIn fühlt sich unter Druck von Prüfungen und Noten
- SchülerIn kann mit Anforderungen umgehen

#### Einschätzung Gymnasium

- SchülerIn bewertet Schulbetrieb positiv
- SchülerIn bewertet Schulbetrieb negativ
- SchülerIn ist dankbar für den Schulbesuch
- SchülerIn zeigt eine Wertschätzung für das Gymnasium
- SchülerIn sieht Perspektiven für sich wegen Gymnasiumbesuch
- SchülerIn sieht Perspektiven für die Bildungsstätte Gymnasium
- SchülerIn nennt Aspekte MAR, Art. 5

#### Eigenes Befinden bezüglich Gymnasium

- SchülerIn beschreibt eher utopische Wünsche und Sehnsüchte
- SchülerIn nennt Stärken oder Schwächen in Fächern
- SchülerIn trägt Klagen vor
- SchülerIn scheint orientierungslos/irritiert/unwohl

#### Externe Lernaktivitäten, -wissen

- SchülerIn nimmt an ausserschulischen Lernaktivitäten teil
- Schülelnr nennt explizit Lerninhalte oder Gelehrte (Wissenschaftler)
- SchülerIn schreibt über Bildung in ausserschulischem Umfeld
- SchülerIn liest Bücher, besucht Ausstellungen/Theater, musiziert
- SchülerIn äussert sich emotional zu eigenen Bildungserfahrungen

#### Aufgabe Aufsatz

- Text wurde mit Engagement geschrieben
- Die Aufgabe wurde als ein Muss empfunden

#### Text- und Inhaltsqualität

- Text ist strukturiert/logisch aufgebaut
- Text ist eher eine Beschreibung der Situation
- Text ist «ein wie es sein sollte»
- Text ist von Intellektualität geprägt

#### Sprachqualität

- Rechtschreibung ist genügend bis gut
- Handschrift ist kommunikativ
- Text wurde per Computer verfasst

| Anhang II: Zusammenfassung der Resultate der Experimentalgruppen aus vier Gymnasien |         |      |         |      |         |      |         |      |            |
|---|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------------|
|   | G1 (41) | % Ja | G2 (52) | % Ja | G3 (33) | % Ja | G4 (15) | % Ja | 100% (141) |
| Def. Bildung  |         | 34   |         | 69   |         | 61   |         | 93   | 60         |
| Bildung/Wissen  |         | 51   |         | 69   |         | 61   |         | 80   | 56         |
| Bildung/Verstehen   |         | 34   |         | 60   |         | 33   |         | 67   | 47         |
| Bildung/Kultur  |         | 15   |         | 4    |         | 0    |         | 7    | 7          |
| Bildungpers. Meinung  |         | 44   |         | 69   |         | 79   |         | 93   | 67         |
| Bildungsinhalte konkret   |         | 5    |         | 4    |         | 0    |         | 7    | 4          |
| Verbesserungsvorschläge   |         | 41   |         | 42   |         | 42   |         | 67   | 44         |
| Infos zum Lernen erwünscht  |         | 15   |         | 0    |         | 6    |         | 0    | 6          |
| Wünscht eigene Förderung  |         | 5    |         | 0    |         | 0    |         | 0    | 1          |
| Wünscht Fremde Förderung  |         | 5    |         | 0    |         | 3    |         | 0    | 2          |
| Nutzen für Alltag   |         | 68   |         | 79   |         | 70   |         | 73   | 73         |
| Nutzen für Berufswahl   |         | 46   |         | 33   |         | 39   |         | 60   | 41         |
| Spricht Studium an  |         | 63   |         | 33   |         | 45   |         | 40   | 45         |
| Bildungsanbieter Schule   |         | 92   |         | 88   |         | 91   |         | 100  | 91         |
| Bildungsanbieter Eltern   |         | 12   |         | 12   |         | 0    |         | 13   | 9          |
| Zeigt Abholhaltung  |         | 68   |         | 80   |         | 70   |         | 73   | 73         |
| Zeigt Bringhaltung  |         | 0    |         | 4    |         | 0    |         | 0    | 1          |
| Ausgeglichene Haltung   |         | 27   |         | 19   |         | 24   |         | 27   | 23         |
| Kritisiert Lehrpersonen   |         | 27   |         | 15   |         | 12   |         | 7    | 17         |
| Zufrieden mit Lehrpersonen  |         | 15   |         | 8    |         | 12   |         | 7    | 11         |
| Unter Leistungsdruck  |         | 40   |         | 12   |         | 9    |         | 33   | 11         |
| Anforderungen gemeistert  |         | 83   |         | 100  |         | 100  |         | 100  | 95         |
| Schulbetrieb positiv  |         | 89   |         | 48   |         | 58   |         | 67   | 64         |
| Schulbetrieb negativ  |         | 12   |         | 17   |         | 21   |         | 7    | 21         |
| Wertschätzung Gymer   |         | 88   |         | 79   |         | 91   |         | 100  | 87         |
| Wertschätzung Gymer   |         | 78   |         | 63   |         | 82   |         | 87   | 74         |
| Perspektive wegen Gymer   |         | 90   |         | 73   |         | 94   |         | 100  | 86         |
| Perspektive für Gymer   |         | 68   |         | 65   |         | 79   |         | 100  | 86         |
| Nennt Aspekte MAR Art. 5  |         | 15   |         | 4    |         | 3    |         | 13   | 8          |
| Utopien und Sehnsüchte  |         | 7    |         | 13   |         | 3    |         | 0    | 8          |
| Eigene Stärken/Schwächen  |         | 27   |         | 8    |         | 6    |         | 13   | 14         |
| Trägt Klagen vor  |         | 27   |         | 21   |         | 9    |         | 0    | 18         |
| Zeigt sich unwohl/irritiert   |         | 17   |         | 0    |         | 0    |         | 0    | 5          |
| Ausserschul. Lernaktivitäten  |         | 0    |         | 0    |         | 0    |         | 0    | 0          |
| Lerninhalte/Gelehrte  |         | 5    |         | 4    |         | 0    |         | 13   | 4          |
| Ausserschul. Bildung  |         | 0    |         | 4    |         | 0    |         | 0    | 1          |
| Bücher/Museen/Theater   |         | 5    |         | 4    |         | 3    |         | 13   | 5          |
| Bildungserfahrung emotional   |         | 5    |         | 6    |         | 21   |         | 13   | 10         |
| Text mit Engagement   |         | 60   |         | 46   |         | 15   |         | 27   | 42         |
| Aufgabe war ein Muss  |         | 17   |         | 10   |         | 85   |         | 13   | 14         |
| Text ist strukturiert   |         | 80   |         | 77   |         | 85   |         | 93   | 81         |
| Beschrieb einer Situation   |         | 56   |         | 42   |         | 64   |         | 40   | 51         |
| Text "wie es sein sollte"   |         | 15   |         | 38   |         | 15   |         | 7    | 23         |
| Intellektualität erkennbar  |         | 35   |         | 17   |         | 0    |         | 7    | 17         |
| Rechtschreibung genügend  |         | 90   |         | 100  |         | 100  |         | 15   | 97         |
| Handschrift kommunikativ  |         | 80   |         | 75   |         | 97   |         | 0    | 74         |
| Per Computer verfasst   |         | 12   |         | 29   |         | 0    |         | 100  | 25         |