

## 6. Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken der gymnasialen Maturität

In der gemeinsamen Erklärung von 2015 haben die EDK und das WBF/SBFI gemeinsame strategische Ziele definiert, darunter als drittes die langfristige Sicherstellung des prüfungsfreien Zugangs zur Universität. Das bedeutet, dass die gymnasiale Maturität die allgemeine Studierfähigkeit gewährleisten soll. Im folgenden Kapitel werden unter dieser Zielsetzung die verschiedenen Systemelemente der gymnasialen Maturität durch die Steuergruppe bewertet. Die Unterkapitel haben zum Teil die gleichen Titel wie im Kapitel 5, die Perspektiven sind jedoch unterschiedlich.

Die Bewertung erfolgte auf der Basis der Kapitel 2 bis 5 in mehreren Schritten. Zuerst wurden die wichtigen Themenfelder ausgewählt und gruppiert. Anschliessend wurden die Stärken und Schwächen sowie die Chancen und Risiken der gymnasialen Maturität gesammelt und diskutiert. Schliesslich hat die Steuergruppe zu jedem Themenfeld ein Fazit gezogen.

Es muss beachtet werden, dass sich bei der Analyse Stärken und Schwächen reziprok zueinander verhalten können und eine Stärke auch zur Schwäche werden kann. Wie in Kapitel 5 wurde auch in diesem Kapitel eine breite Palette von Qualitätsmerkmalen der gymnasialen Maturität in die Analyse und Bewertung einbezogen. Die Zuordnung der Merkmale zu Handlungsfeldern auf der gesamtschweizerischen Ebene erfolgt in Kapitel 7.

### 6.1. Bildungsziele der gymnasialen Maturität

Die Formulierung der beiden Bildungsziele in MAR Art. 5 – allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife – ist weiterhin gültig. Die starke Vernetzung der beiden Bildungsziele gehört zu den spezifischen Merkmalen der gymnasialen Maturität. Unter dem Titel der «persönlichen Reife» der Maturandinnen und Maturanden sind sie untrennbar miteinander verbunden (vgl. Kapitel 5.1.1.).

Voraussetzung für das Erreichen der Bildungsziele sind fachliches und überfachliches Wissen und Können. Die beiden Bildungsziele sind die Orientierungspunkte für die Ausgestaltung des Maturitätslehrgangs. Nötig ist jedoch eine hinreichend präzise Definition. Zum Begriff der allgemeinen Studierfähigkeit liegen mehrere wissenschaftliche Untersuchungen vor. Hingegen ist der Begriff der vertieften Gesellschaftsreife noch nicht ausreichend klar definiert. Bezeichnend ist, dass keine adäquate französische und italienische Übersetzung vorliegt. Aus der französischen Formulierung von MAR Art. 5, Abs.

1 kann der Begriff nicht direkt abgeleitet werden («[...] pour entreprendre des études supérieures et les préparer à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle.»). Die begriffliche Unschärfe führt zu Missverständnissen und erschwert die Umsetzung (vgl. Kapitel 5.1.1.).

Die Stärkung des Bildungsziels vertiefte Gesellschaftsreife ist eine Chance für die Schärfung des Profils der gymnasialen Maturität. Viele Maturandinnen und Maturanden übernehmen später verantwortungsvolle Funktionen in Zivilgesellschaft und Politik. Mit der gymnasialen Maturität sollen sie darauf vorbereitet werden, lösungsorientiert mit gesellschaftlichen Herausforderungen umzugehen, indem sie lernen, vernetzt zu denken, breites fachliches Wissen und Können sowie überfachliche Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Flexibilität anzuwenden (vgl. Kapitel 4.1., 5.1.1.).

Ein Risiko besteht darin, dass das Bildungsziel vertiefte Gesellschaftsreife zu wenig verbindlich den Unterrichtsgefässen zugeordnet werden kann. Zudem ist die Überprüfung von überfachlichen Kompetenzen wie zum Beispiel politische Partizipation, das Interesse an sozialen, ökonomischen und politischen Themen oder gefestigte ethische Werthaltungen nur begrenzt möglich, weil die überfachlichen Kompetenzen nur zum Teil operationalisierbar, beobachtbar und damit beurteilbar sind (vgl. 5.1.1., 5.4.).

Fazit:

- a. Die beiden Bildungsziele der gymnasialen Maturität, vertiefte Gesellschaftsreife und allgemeine Studierfähigkeit, sind weiterhin gültig.
- b. Die beiden Bildungsziele sollen als finale Ziele der gymnasialen Maturität die gleiche Bedeutung haben.
- c. Es braucht einen Konsens über den Kern der allgemeinen Studierfähigkeit (basale fachliche Kompetenzen und überfachliche Kompetenzen).
- d. Es braucht eine wissenschaftliche Definition der vertieften Gesellschaftsreife und eine adäquate Begrifflichkeit in allen Landessprachen.

## **6.2. Gewichtung der Lernbereiche und der Fächer**

Eine fundierte Allgemeinbildung auf der Basis eines breiten Fächerkanons ist eine Stärke der gymnasialen Maturität und positioniert sie im schweizerischen Bildungssystem (vgl. Kapitel 2). Der Fächerkanon ist ein Ausdruck der beiden Bildungsziele (vgl. Kapitel 5.1.1.). Die Universitäten erwarten jedoch nicht eine möglichst starke Vertiefung in den einzelnen Fächern. Das Ziel des Fachunterrichts ist nicht die Vorbereitung auf ein bestimmtes Studienfach. Wichtig sind aus Sicht der Universitäten die «Kompetenz zum Lernen» (vgl.

Kapitel 5.4.2.), die Informationen, was die Maturandinnen und Maturanden an Wissen und Können mitbringen und die Gewährleistung der basalen fachlichen Studierkompetenzen (vgl. Kapitel 5.1.1.).

Eine anerkannte Definition des Kerns der allgemeinen Studierfähigkeit sowie die hinreichende Klärung des Begriffs der vertieften Gesellschaftsreife (vgl. Kapitel 6.1) sind wichtige Voraussetzungen für die Bestimmung des zukünftigen Fächerkanons sowie der «richtigen» konkreten Bildungsinhalte. Es braucht ein geeignetes Verfahren, um den Fächerkanon weiter zu entwickeln (vgl. Kapitel 5.2.1.).

Mit den Wahlmöglichkeiten im Vertiefungsbereich werden die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Das Wahlsystem erfüllt seinen Zweck jedoch nicht, wenn – wie zurzeit in vielen Kantonen – der Wahlentscheid noch vor Eintritt ins Gymnasium getroffen werden muss, weil der Entscheid ohne die Erfahrung von gymnasialem Fachunterricht und ohne ausreichende Perspektive auf mögliche Studienrichtungen gefällt wird. Ein Entscheid zu einem späteren Zeitpunkt führt zu einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern im MINT-Bereich (vgl. Kapitel 5.2.3.).

Der aktuelle Anteil und das breite Fächerangebot im Wahlbereich sind aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler eine Stärke. Über den Zusammenhang zwischen Fächerkanon und Motivation der Schülerinnen und Schüler wissen wir jedoch noch zu wenig. Der grosse Anteil des Fachbereichs Sprachen am Fächerkanon birgt das Risiko, dass das Angebot der gymnasialen Maturitätslehrgänge für junge Männer weniger attraktiv ist. Ein grösseres Fächerangebot im Wahlbereich könnte die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöhen. Das Ergänzungsfach wird von verschiedenen Kantonen innovativ umgesetzt und offeriert damit den Schülerinnen und Schülern attraktive Möglichkeiten. Da es nicht Prüfungsfach an der Maturität sein muss, ist seine Stellung im Fächerkanon instabil (vgl. Kapitel 5.2.2., 5.6.).

Die Gewichtung der Fächer erfolgt im MAR über die Vorgabe von Prozentanteilen der Lernbereiche. Als Handlungsspielraum für die Kantone kann dies als Stärke gelten, weil verschiedene Formen der Umsetzung zugelassen werden. Wenn dies jedoch dazu führen sollte, dass die Bildungsziele der gymnasialen Maturität nicht erreicht werden, wird dies zu einer Schwäche. Eine Bewertung der Regelung wird aufgrund der verschiedenen Einflussfaktoren (z. B. Dauer der gymnasialen Ausbildung, Kombination der Fächerdotationen von Grundlagen- mit Schwerpunktfächern) erschwert (vgl. Kapitel 5.2.1.).

Die Politische Bildung dient der Förderung der vertieften Gesellschaftsreife und dem Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen (vgl. Kapitel 4.1.). Sie kann nicht nur einem einzelnen Fach zugeordnet werden, sondern sollte in mehreren Fächern und auch in überfachlichen Bereichen wie zum Beispiel in der Schülerorganisation oder mit der Organisation von Veranstaltungen gestärkt werden. Ebenso sollten die *digital skills* umfassend gefördert werden (vgl. Kapitel 4.1., 5.2.6.). Der Rahmenlehrplan ist das geeignete Instrument zur Beschreibung der damit verbundenen Kompetenzziele (vgl. Kapitel 6.3.).

Fazit:

- a. Eine breite Allgemeinbildung ist eine Stärke der gymnasialen Maturität.
- b. Die Kombination von Grundlagen- und Pflichtwahlbereich soll beibehalten werden.
- c. Die Regelung zur Gewichtung der Fachbereiche im MAR reicht nicht aus, um die erwünschte Vergleichbarkeit der Studierfähigkeit zu gewährleisten.
- d. Der Grundlagenbereich soll gezielt entlastet werden.
- e. Der Pflichtwahlbereich als Vertiefungsbereich soll moderat gestärkt werden.
- f. Der Zeitpunkt der Wahl des Pflichtwahlbereichs soll so gewählt werden, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichende Informationen für eine echte Vertiefung ihrer Interessen haben.
- g. Eine Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler wird begrüsst. (Die Publikation der VSG-Studie (Prof. F. Staub, Universität Zürich) ist für 2019 geplant.)

### **6.3. Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen**

Der Rahmenlehrplan von 1994 genügt den aktuellen und zukünftigen Ansprüchen nicht mehr. Es fehlen die Grundlagen für verbindliche Anforderungen an die gymnasiale Maturität. Der Rahmenlehrplan schliesst nicht an die neuen sprachregionalen Lehrpläne der Volksschule an. Er muss zu einem neuen Format mit vergleichbaren Anforderungen und einem flexiblen Umgang mit den Inhalten weiterentwickelt werden. Chancen sind die Integration von basalen fachlichen Studierkompetenzen und von vergleichbaren Ansprüchen wie zum Beispiel der Sprachniveaus, wo internationale anerkannte Tools existieren. Dabei soll der didaktische und methodische Handlungsspielraum der Lehrpersonen erhalten bleiben (vgl. 5.1.1.).

Fazit:

- a. Der Rahmenlehrplan muss überarbeitet werden.
- b. Das Format des Rahmenlehrplans ist zu klären.
- c. Im Rahmenlehrplan sollen die Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit und für die vertiefte Gesellschaftsreife ausreichend präzise beschrieben werden.
- d. Im Rahmenlehrplan sollen vergleichbare Anforderungen für alle Fächer festgelegt werden (vgl. auch Kapitel 6.8).
- e. Im Rahmenlehrplan sollen Aussagen zur Politischen Bildung und zur Förderung der *digital skills* gemacht werden (vgl. auch Kapitel 6.2.).
- f. Im Rahmenlehrplan sollen Aussagen zu den überfachlichen Kompetenzen formuliert werden (vgl. auch Kapitel 6.5.).
- g. Der Rahmenlehrplan muss eine grössere Bedeutung erhalten.

#### 6.4. Wissenschaftspropädeutik und Wissenspropädeutik

Wissenschaftspropädeutik und Wissenspropädeutik stehen in einem engen Zusammenhang mit den Bildungszielen sowie der gewichteten Strukturierung der Fächer. Bei der Wissenspropädeutik geht es um Fragen der Genese, Nutzung und Grenzen von Wissen (wobei der Begriff in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur bisher wenig diskutiert wurde). Es müsste geklärt werden, in welchen Fächern die Wissenspropädeutik verortet wird. Sie könnte im Grundlagenbereich im Vordergrund stehen. Denkbar wäre zudem die Einführung eines neuen Fachs (z. B. «Theorie der Wissenschaftsgesellschaft») (vgl. Kapitel 5.3.).

Die Wissenschaftspropädeutik dient vor allem der allgemeinen Studierfähigkeit. Es ist nicht möglich, dieser in allen Fächern vertieft nachzugehen. Eine zu starke Gewichtung würde die Arbeit der Universitäten vorziehen. Deshalb ist eine exemplarische Wissenschaftspropädeutik ausreichend. Sie kann vor allem im Vertiefungsbereich erfolgen (Schwerpunktfach, Maturaarbeit), wo die Schülerinnen und Schüler ihren Interessen nachgehen können. Der Beitrag der Maturaarbeit ist noch nicht ausgeschöpft (vgl. Kapitel 5.3., 5.4.3.).

Fazit:

- a. Wissenspropädeutik und Wissenschaftspropädeutik sind gleichermaßen zu fördern.

- b. Für die Wissenspropädeutik bieten sich die Grundlagenfächer an. Die Einführung eines speziellen Unterrichtsgefässes soll geprüft werden.
- c. Wissenschaftspropädeutik soll vor allem im Vertiefungsbereich erfolgen.
- d. Die Regelung der Bewertung der Maturaarbeit ist im Hinblick auf das Ausschöpfen ihres Potenzials für die Förderung der Wissenschaftspropädeutik zu überprüfen.

### **6.5. Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen**

Das fächerübergreifende Lernen wird in verschiedenen, vor allem schulspezifischen Unterrichtsgefässen und mit der Maturaarbeit gefördert. Die Umsetzung ist jedoch noch zu wenig kohärent. Die Vorgaben (z. B. in den Lehrplänen) sind zu unverbindlich. Die in den Kombi-Fächern (PAM, BIC, PPP) angedachten Ansätze werden zu wenig umgesetzt. Eine Schwäche bildet auch die Dauer der Lektionen. Längere Unterrichtsphasen unterstützen die Bearbeitung von gesellschaftlich relevanten Themen (z. B. Globalisierung, Nachhaltigkeit, politische Bildung, Digitalisierung, vgl. Kapitel 4.1.) in Kombination mit angemessenen Lehr- und Lernformen (z. B. Problem-based Learning) (vgl. Kapitel 5.4.1.).

Die Beiträge der Fächer zu den überfachlichen Kompetenzen werden in der jüngsten Lehrplangeneration ausgewiesen (vgl. Kapitel 5.1.2). Mit dem selbst organisierten Lernen (SOL) sowie der Maturaarbeit werden überfachliche Kompetenzen gefördert (vgl. Kapitel 5.4.2., 5.4.3.). Im Regelunterricht ist die Förderung der überfachlichen Kompetenzen jedoch noch zu wenig stark integriert (vgl. Kapitel 5.5.).

Fazit:

- a. Im Rahmenlehrplan sollen Vorgaben zum fächerübergreifenden Lernen und zu den überfachlichen Kompetenzen formuliert werden (vgl. auch Kapitel 6.3.).
- b. Das fächerübergreifende Lernen und die überfachlichen Kompetenzen sollen im Unterricht stärker gefördert werden.

### **6.6. Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen**

Die Lehrpersonen an den Gymnasien sind fachlich sehr gut ausgebildet. Die hohe fachliche Spezialisierung ist Stärke und Schwäche zugleich. Die Fachkompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für guten Fachunterricht. Zu einer Schwäche wird sie, wenn die Lehrpersonen zu stark vom eigenen Fach aus denken und das fächerübergreifende Lehren und die Förderung der überfachlichen Kompetenzen zu kurz kommen. Die Lehrpersonen werden als wissenschaftliche Fachpersonen ausgebildet. Wichtig ist, dass das Professionsverständnis als Lehrperson in der didaktischen Ausbildung ausreichend gefördert

wird und in der Ausbildung obligatorische Module für das fächerübergreifende Lernen, die Förderung überfachlicher Kompetenzen und das Betreuen der Maturaarbeit vorgesehen sind (vgl. Kapitel 5.7.).

Die fachliche Breite und Tiefe ist eine Stärke der gymnasiale Lern- und Beurteilungskultur. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Didaktik überall den Ansprüchen entspricht, zum Beispiel bezüglich der kognitiven Aktivierung, des vertieften Verstehens und der Möglichkeiten, welche die Digitalisierung bietet. Chancen bestehen darin, dass die Rolle der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonen in erweiterten Lehr- und Lernformen (bei Themen wie Nachhaltigkeit und politische Bildung) weiterentwickelt werden. Das Projekt «Gemeinsames Prüfen» stellt für die Weiterentwicklung der Lern- und Prüfungskultur sowohl in Bezug auf die Inhalte wie auf die Lehr- und Prüfungsformen eine Chance dar (vgl. Kapitel 5.5., 5.12).

Fazit:

- a. Die hohe fachliche Kompetenz der Gymnasiallehrpersonen soll erhalten bleiben und das Professionsverständnis in der Aus- und Weiterbildung gestärkt werden.
- b. In der Aus- und Weiterbildung sollten das fächerübergreifende Lernen, die Förderung überfachlicher Kompetenzen, die Betreuung von Maturaarbeiten sowie die durch die Digitalisierung möglichen Lehr- und Lernformen gestärkt werden.

## **6.7. Bestehensnormen und Maturitätsprüfungen**

Die aktuell gültigen Bestehensnormen ermöglichen, dass talentierte Schülerinnen und Schüler die Maturität auch mit einer gravierenden Leistungsschwäche in einzelnen Fächern bestehen können. Die Kompensationsregelung kann jedoch die allgemeine Studierfähigkeit gefährden, wenn Schülerinnen und Schüler nicht über die entsprechenden notwendigen basalen fachlichen Kompetenzen verfügen (vgl. 5.9.). Allerdings ist der direkte Zusammenhang zwischen dem Erreichen der basalen fachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit und bestimmten Maturitätsnoten empirisch nicht nachgewiesen (vgl. Kapitel 5.8.1.). Vor diesem Hintergrund ist die Überprüfung der Bestehensnormen zu empfehlen.

Die Stärken der Maturitätsprüfungen liegen darin, dass sie vielfältig und breit angelegt sind und die Lehrpersonen über viel Erfahrung verfügen. Die Anforderungen sind in der Regel hoch, weisen jedoch grosse Unterschiede auf. Die Empfehlung 2 der EDK «Gemeinsames Prüfen» bietet die Chance, die Prüfungsmodalitäten gezielt unter dem Aspekt der

Vergleichbarkeit weiterzuentwickeln (z. B. Absprache der Erwartungen, Expertenpools) (vgl. Kapitel 5.8.2., 5.12.).

Fazit

- a. Die Bestehensnormen sollten, unter Einbezug der möglicherweise veränderten Fächerzahl, überprüft werden.
- b. Die Umsetzung der Empfehlungen 1 (Basale fachliche Studierkompetenzen) und 2 (Gemeinsames Prüfen) der EDK vom 17. März 2016 soll evaluiert werden.

### 6.8. Vergleichbarkeit der Abschlüsse

Mit der Vergleichbarkeit der Abschlüsse ist das Erreichen der Bildungsziele im Rahmen eines gesamtschweizerisch gleichwertigen Abschlusses gemeint und nicht eine zentrale Maturitätsprüfung oder die Steuerung über die Maturitätsquoten. Die Vergleichbarkeit wird in allen Fächern angestrebt. Sie ist nur teilweise gewährleistet. Eine Ursache liegt in der mangelhaften Abstimmung zwischen dem Rahmenlehrplan und den Rahmenvorgaben für die Maturitätsprüfungen. Dies ist auch bedingt durch die unverbindliche Formulierung des Rahmenlehrplans (vgl. Kapitel 5.1.2.). Mit dem Anhang des Rahmenlehrplans, in dem die basalen fachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik beschrieben werden, liegt ein neues Lehrplanformat vor (vgl. Kapitel 5.12.). Darüber hinaus stellt sich die Frage, für welche weiteren Fächer basale fachliche Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit formuliert werden sollten (vgl. Kapitel 5.2., 5.9., 6.2.).

Bestimmte Schwerpunktfächer scheinen je nach Kanton unterschiedliche Funktionen zu erfüllen. Es ist ein Risiko, wenn dadurch die allgemeine Studierfähigkeit gefährdet ist. Das Niveau der gymnasialen Maturität muss sich am uneingeschränkten Zugang zu den universitären Hochschulen orientieren (vgl. Kapitel 5.8.3., 5.9.).

Fazit:

- a. Der Rahmenlehrplan soll die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleisten, indem vergleichbare Anforderungen für alle Fächer festgelegt werden (vgl. auch Kapitel 6.3.).
- b. Das Erreichen der basalen fachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit muss gewährleistet sein.

### 6.9. Übergänge zwischen den Bildungsstufen und Chancengerechtigkeit

Die Chancengerechtigkeit beim Übergang von der Sekundarstufe I ist nicht gewährleistet. Das Potenzial bei sozioökonomisch schwachen Schichten wird nicht ausgeschöpft.



Umgekehrt besucht eine namhafte Zahl von Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierten Schichten ohne die erforderlichen Kompetenzen das Gymnasium (vgl. Kapitel 5.6.3.). Risiken der nicht adäquaten Zuordnung zu den Bildungsgängen sind höhere Drop-out-Quoten am Gymnasium und später an der Universität (vgl. Kapitel 5.10.3.). Die mangelhafte Chancengerechtigkeit hat verschiedene Ursachen, eine davon sind die Aufnahmeverfahren am Ende der Sekundarstufe I (vgl. Kapitel 5.9.1.).

Die Zunahme des Anteils der Frauen in den Maturitätslehrgängen ist erfreulich. Andererseits scheint der akademische Weg die jungen Männer weniger anzusprechen. Vermutlich hat dies auch mit dem Angebot des gymnasialen Maturitätslehrgangs zu tun. Es besteht das Risiko, dass geeignete junge Männer dem Gymnasium fernbleiben und das Potenzial für die gymnasiale Maturität nicht ausgeschöpft wird (vgl. Kapitel 5.2.3., 5.2.4., 5.6.1.).

Die Studienerfolgsquote ist ein wichtiger Indikator für die Effektivität und die Kontinuität des Systems Gymnasium – Universität (vgl. Kapitel 5.9.3.). Die Zusammenarbeit zwischen Gymnasien und Hochschulen funktioniert insbesondere in Kantonen mit Hochschulstandort gut. Die bestehenden Netzwerke sind nützlich. Diese Beispiele sollten als Best Practice rezipiert werden. Die Empfehlungen 3 und 4 scheinen im Moment noch zu wenig griffig zu sein (vgl. Kapitel 5.12.1.).

Fazit:

- a. Die Chancengerechtigkeit beim Übertritt in das Gymnasium ist ein gesamtschweizerisches Thema. Die Übertrittsbedingungen sollten gesamtschweizerisch überprüft werden.
- b. Die erfolgreichen kantonalen Projekte der Zusammenarbeit zwischen Gymnasium und Universität/PH sollen im Rahmen der Empfehlung 3 der EDK gefördert werden.
- c. Die Umsetzung der Empfehlungen 3 (Übergang Gymnasium – Universität) und 4 (Studien- und Laufbahnberatung) der EDK vom 17. März 2016 soll evaluiert werden.
- d. Eine Studie zur Entwicklung der Geschlechterverhältnisse und deren Hintergründe wird begrüsst.

## **6.10. Strukturen und Institutionen**

Vierjährige Lehrgänge am Ort des Gymnasiums führen zu besseren Ergebnissen als solche, die einen Teil des Maturitätslehrgangs nicht am Ort des Gymnasiums durchführen. Eine längere Schuldauer vermindert die Wahrscheinlichkeit eines Zwischenjahrs, während die Verkürzung der Schulzeit häufig mit einem Zwischenjahr aufgehoben wird (vgl. Kapitel 5.9.2.). Für das Gymnasium müsste die in BV Art. 62, Abs. 4 geforderte Harmonisierung der

Dauer der Bildungsstufen umgesetzt werden (vgl. Kapitel 3.3.1.). Die Qualitätssicherung ist im System der gymnasialen Maturität auf verschiedenen Ebenen verortet. Aus Sicht des Föderalismus kann dies als Stärke interpretiert werden. Die Prozesse auf gesamtschweizerischer Ebene sind ungenügend geklärt. Die Überprüfung der Einhaltung der Anerkennungsbedingungen bei bereits anerkannten Schulen durch die SMK ist zwar vorgesehen, wird bisher jedoch nicht umgesetzt. Die Klärung der Umsetzung der Qualitätssicherung auf gesamtschweizerischer Ebene sowie die Zusammenarbeit der Institutionen sind Chancen für die Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität (vgl. Kapitel 2, 5.11.6.).

Die Kantone stellen eine Innovationskraft dar, die sich in den kantonalen Projekten manifestiert. Der grosse Gestaltungsspielraum der Kantone und Gymnasien im Rahmen der Regelungen des MAR und des Rahmenlehrplans ist ein wichtiger Qualitätsfaktor. Die Gymnasien haben eine Verantwortung als lernende Organisation in den Bereichen Organisations- und Unterrichtsentwicklung (z. B. überfachliche Kompetenzen) (vgl. Kapitel 5.11.2., 5.12.2.).

Fazit:

- a. Die Ausnahmeregelung zur dreijährigen Dauer der gymnasialen Ausbildung (MAR Art. 6, Abs. 2) soll im Sinne von BV Art. 62, Abs. 4 angepasst werden.
- b. Es braucht auf gesamtschweizerischer Ebene eine Klärung der Zuständigkeiten im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung (vgl. MAR, Art. 21–23).
- c. Das Innovationspotenzial der Kantone soll im gesamtschweizerischen Rahmen unterstützt werden.