

Schlussbericht

ÜBERPRÜFUNG DES GYMNASIALANGEBOTES IM KANTON LUZERN

Im Auftrag des Bildungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern

Externe Projektleiter:

Dr. Xaver Büeler
Dr. Peter Senn

Externe Gutachter:

Prof. Dr. Rolf Dubs
Dr. Hansjörg Schmid
Dr. Jürg Kuster

Zug, 12. Juli 2004

0. INHALTSVERZEICHNIS

0.	INHALTSVERZEICHNIS	2
1.	EINLEITUNG	3
1.1	PROJEKTAUFTRAG	3
1.2	RAHMENBEDINGUNGEN UND KONSEQUENZEN	3
1.3	PROJEKTABWICKLUNG	4
1.4	DANK DER EXTERNEN PROJEKTLEITUNG.....	5
2.	VORGESCHICHTE, STATUS QUO, SZENARIEN	6
2.1	VORGESCHICHTE.....	6
2.2	DAS HEUTIGE GYMNASIALANGEBOT	8
2.3	VERGLEICH MIT ANDEREN KANTONEN	11
2.4	ALTERNATIVE SZENARIEN.....	15
3.	PÄDAGOGISCHE AUSWIRKUNGEN	17
3.1	AUSGANGSLAGE.....	17
3.2	GRUNDLEGUNG	17
3.3	ANALYSE DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG ZUR ORGANISATION DER SEKUNDARSTUFE I	21
3.3.1	<i>Begriffliche Grundlegung und Fragestellung</i>	21
3.3.2	<i>Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen</i>	22
3.3.3	<i>Analyse und Folgerungen</i>	24
3.4	DAS UNTERGYMNASIUM UND DAMIT DAS LANGZEITGYMNASIUM ALS ELITESCHULE FÜR DIE BESONDERS LEISTUNGSFÄHIGEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.....	26
3.5	DAS KURZZEITGYMNASIUM	29
3.6	PERSÖNLICHE ENTSCHEIDUNG UND EMPFEHLUNG.....	30
4.	FINANZIELLE AUSWIRKUNGEN	32
4.1	DATENBASIS UND ANALYSEMETHODEN	32
4.2	ZUSÄTZLICHER BEDARF AN SEKUNDARSCHULKLASSEN UND SCHULRÄUMEN BEI DER AUFHEBUNG DER UNTERGYMNASIEN.....	34
4.2	ZUSÄTZLICHE UND WEGFALLENDE KOSTEN BEI AUFHEBUNG DES UNTERGYMNASIUMS.....	36
4.3	FINANZIELLE AUSWIRKUNGEN AUF KANTON UND GEMEINDEN	39
4.4	FAZIT ZU DEN FINANZIELLEN AUSWIRKUNGEN.....	40
5.	ERGEBNISSE DER VERNEHMLASSUNG	42
5.1	VORBEMERKUNGEN	42
5.2	INHALTLICHE RÜCKMELDUNGEN	42
6.	ZUSAMMENFASSUNG UND BEWERTUNG DER ERGEBNISSE	45
	LITERATURVERZEICHNIS.....	48
	VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN	51

1. EINLEITUNG

1.1 Projektauftrag

Der Regierungsrat des Kantons Luzern hat dem Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der PHZ Zug am 30. Dezember 2003 den Auftrag erteilt, das Gymnasialangebot des Kantons Luzern im Rahmen eines Gutachtens zu überprüfen. Zu prüfen sind gemäss *Projektauftrag* namentlich die zu erwartenden Auswirkungen, wenn das bisherige Gymnasialangebot durch ein Angebot ersetzt wird, das ausschliesslich oder vorwiegend Kurzzeitgymnasien beinhaltet.

Begründet wird die Prüfung entsprechender Reformen im Projektauftrag wie folgt:

- Lösung der Raumprobleme der kantonalen Schulen in der Agglomeration Luzern
- Entlastung des kantonalen Finanzhaushaltes durch die Einsparung von Ressourcen im Gymnasialbereich
- Etablierung des Kurzzeitgymnasiums als hauptsächlicher oder ausschliesslicher Weg zur Matura.

Zu beurteilen waren im Rahmen des Gutachtens im Wesentlichen zwei Perspektiven: die *pädagogischen Auswirkungen* der unterschiedlichen Optionen sowie die *finanziellen Auswirkungen*. Die Raumfrage wurde parallel zu diesem Gutachten in einer separaten Studie untersucht. Die Resultate dieser Raumplanungsstudie standen uns bei der Verfassung des Gutachtens nicht zur Verfügung, sie liegen aber zwischenzeitlich vor.

Der Regierungsrat wünscht im Projektauftrag im Vergleich zum Status quo die Überprüfung von zwei Alternativen. Die Optionen ergeben sich wie folgt:

- Aktuelles Gymnasialangebot: vorwiegend Langzeitgymnasium
- Alternativszenario A: vorwiegend Kurzzeitgymnasium
- Alternativszenario B: ausschliesslich Kurzzeitgymnasium.

1.2 Rahmenbedingungen und Konsequenzen

Die Rahmenbedingungen für die Abwicklung des Projektes sind dem Projektauftrag zu entnehmen. Der gedrängte *zeitliche Fahrplan* sowie die *begrenzten Projektressourcen* machten in der Bearbeitung der Fragestellungen eine Konzentration auf das Wesentliche unumgänglich.

- Vertiefende Erhebungen zu pädagogischen Fragen (z.B.: bisherige Erfahrungen mit Lang- und Kurzzeitgymnasien im Kt. Luzern; Untersuchung zur Chancengleichheit im bestehenden Gymnasialangebot; Akzeptanz der Szenarien bei den Anspruchsgruppen, inklusive Schüler/-innen und Eltern) waren – so wünschbar sie wären – nicht möglich.
- Als Rahmenbedingung fällt weiter das bestehende Manko an aussagekräftigen Studien zur Sekundarstufe II ins Gewicht. Selbst dort, wo empirische Studien aus anderen Regionen und Ländern vorliegen, verbietet sich oft eine direkte

Übertragung der Befunde auf den Kanton Luzern¹. Es kommt erschwerend hinzu, dass sich verschiedene Reformen der letzten Jahre (z.B. MAR, Einführung von Kurzzeitgymnasien, Einführung progymnasiale Stufe usw.) aufgrund der begrenzten zeitlichen Erfahrungen noch nicht abschliessend beurteilen lassen.

- Aufgrund dieser Tatsachen, sowie aufgrund der beschränkten Möglichkeiten zu eigenen empirischen Erhebungen ergab sich insgesamt die Konsequenz, dass sich diverse Fragen nicht auf dem Boden der empirisch-analytischen Wissenschaft beantworten liessen.
- Als Rahmenbedingung vorgegeben war auch die Projektorganisation mit einer externen Projektleitung und zwei externen Gutachten zu Teilbereichen. Eine denkbare, breitere Abstützung des Gutachtens durch zusätzliche externe Expertisen war in der Projektanlage nicht vorgesehen.

Bereits zu Projektbeginn war allen Beteiligten bewusst, dass diese Rahmenbedingungen als schwierig zu taxieren sind. Als Konsequenz daraus mussten an verschiedenen Orten Einschränkungen in der Breite wie in der Tiefe der vorgenommenen Analysen vorgenommen werden.

Die Verfasser des Berichtes sind sich dieser Tatsachen bewusst. Gleichzeitig vertreten sie die Ansicht, dass die im abschliessenden Kapitel 6 vorgelegten Schlüsse und Empfehlungen – den erwähnten Einschränkungen zum Trotz – durch die gegebene Datenbasis hinreichend legitimiert werden.

Im Übrigen wird im vorliegenden Bericht unterschieden zwischen *Tatsachenurteilen*, die durch wissenschaftliche Fakten zu belegen sind, und *Werturteilen*, in denen die Gutachter ihre Bewertung der Faktenlage vornehmen. Es ist der Leserin, dem Leser vorbehalten, sich aufgrund der vorgelegten Ergebnisse im Prozess der politischen Vernehmlassung ein eigenes Werturteil zu bilden.

1.3 Projektabwicklung

Das IBB hat in Erfüllung des Auftrages zwei *externe Gutachten* zur Frage der pädagogischen und der finanziellen Konsequenzen in Auftrag gegeben. Diese Gutachten bilden einen integrierenden Bestandteil des vorliegenden Gutachtens.

Im Rahmen des Gutachtens wurden zusätzlich zwei *schriftliche Erhebungen* durchgeführt. Die eine Befragung diente dazu, das Gymnasialangebot und die diesbezüglichen Erfahrungen in vergleichbaren Kantonen zu erheben. Die zweite Befragung diente dem Zweck einer präzisen Erhebung der Ist-Situation in den Gemeinden mit einer Sekundarstufe (Schülerzahlen, Raumbedarf usw.); diese Angaben waren die Voraussetzung für eine Grenzkostenanalyse der Auswirkungen der Umverteilung der Schüler/-innen aus den Untergymnasien auf die Sekundarschulen. Aufgrund des nahezu lückenlosen Rücklaufes darf die bestehende Datenbasis als sehr valide bezeichnet werden.

Der vorliegende Zwischenbericht ist den Mitgliedern der Resonanzgruppe am 12. Mai 2004 zur *Vernehmlassung* zugestellt worden. Die bis zum 29. Mai 2004 eingegangenen Rückmeldungen wurden durch die Projektleitung gesichtet und ausge-

¹ Verantwortlich dafür sind verschiedene Faktoren, beispielsweise Unterschiede im sozio-ökonomischen, bildungspolitischen, strukturellen oder kulturellen Hintergrund einer Studie.

wertet. In Kapitel 5 dieses Berichtes finden sich die wichtigsten inhaltlichen Rückmeldungen in verdichteter Form wieder. Hinweise zu sachlichen oder editorischen Unstimmigkeiten wurden – soweit sie nach Ansicht der Verfasser berechtigt waren – direkt in den Bericht eingearbeitet. Zusätzlich wurde im zusammenfassenden Schlusskapitel den eingegangenen Rückmeldungen aus der Resonanzgruppe Rechnung getragen.

Diese zweite Fassung des Zwischenberichts bildete die Grundlage für die *Hearings* mit den beiden Gruppen der Mitglieder der Resonanzgruppe vom 21. und 22. Juni 2004. Im Rahmen dieser Hearings stand nicht mehr die in schriftlicher Form erfolgte *inhaltliche Vernehmlassung* im Vordergrund, sondern die Würdigung der Anliegen der Regierung aus der Sicht der Interessengruppen. Die Ergebnisse dieser *politischen Vernehmlassung* wurden nicht mehr durch die Projektleitung, sondern durch die Auftraggeber dokumentiert.

Termingerecht liegt mit Datum vom 12. Juli 2004 der Schlussbericht vor, so dass der Regierungsrat im Sommer 2004 über das weitere Vorgehen entscheiden kann.

1.4 Dank der externen Projektleitung

Dieses Gutachten wäre nicht möglich gewesen ohne die tatkräftige Hilfe von verschiedener Seite. Zu Dank verpflichtet sind wir zunächst Dr. Werner Schüpbach, lic. jur. Ulrich H. Jenny und Frau Andrea Niederberger, die das Projekt von Seiten des Bildungs- und Kulturdepartementes des Kt. Luzerns jederzeit kompetent begleitet und unterstützt haben.

Ein zweites Dankeschön geht an die externen Gutachter Prof. Rolf Dubs, Dr. Hansjörg Schmid und Dr. Jürg Kuster. Ohne ihr Entgegenkommen wäre die Realisierung des Gutachtens im Rahmen des gesprochenen Kostendaches nicht möglich gewesen.

Dank gebührt schliesslich den Mitgliedern der Resonanzgruppe, die sich im Rahmen der schriftlichen Vernehmlassung und der Hearings mit den Zwischenergebnissen kritisch auseinander gesetzt haben. Es war unser Bestreben, diesen Rückmeldungen gerecht zu werden, auch wenn wir nicht allen geäusserten Wünschen und Hinweisen folgen konnten.

2. VORGESCHICHTE, STATUS QUO, SZENARIEN

2.1 Vorgeschichte

Seit der Gründung des ‚modernen‘ Gymnasiums in den 1830er Jahren führten *veränderte Anforderungen* an das Gymnasium in der Schweiz dazu, dass das Gymnasium bis heute permanent *Wandelprozessen* ausgesetzt ist. Diese werden nachfolgend in Anlehnung an Criblez (2000, S. 15ff.) und mit Fokus auf den Kanton Luzern beschrieben.

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts verstand sich das Gymnasium in der Schweiz als *wissenschaftliche* Institution mit dem vorrangigen Ziel, junge Menschen auf die *Universität* vorzubereiten. Seither befinden sich wissenschaftliche Disziplinen in einem, auch durch Technologisierung angetriebenen Spezialisierungsprozess. Eine Pädagogisierung und Didaktisierung der Lehrerbildung an den Universitäten brachte zudem eine neue Generation von Mittelschullehrkräften an die Gymnasien. Diese Veränderungen führten dazu, dass die Zielsetzungen der Gymnasien im Rahmen spezialisierter wissenschaftlich-inhaltlicher Ausbildung nicht mehr im vollen Umfang erreicht werden konnten. Die Zielsetzungen wandelten sich von *Spezialausbildung* zu *Allgemeinbildung* mit Fokus auf pädagogisch-didaktische Bereiche der Ausbildung.

Die Bildungsexpansion, die Mitte des 20. Jahrhunderts einsetzte, veränderte die Anforderungen an Gymnasien grundlegend. Im Zuge der Dezentralisierung der Mittelschulen nahm die Anzahl der *Standorte* für Gymnasien in der Schweiz markant zu. Auch die Anzahl der Mittelschüler/-innen hat stark zugenommen: Im Kanton Zürich beispielsweise, hat sich die Anzahl Mittelschüler/-innen zwischen 1950 und 1980 mehr als verdreifacht (1950: 4060, 1980: 13'878; vgl. Imhof, Delmore & Ottiger 1984, S. 24). Unter dem Aspekt der Begabtenförderung wurden *neue Maturitätstypen* als vollwertige Matur anerkannt: 1968 der Maturitätstyp C (Mathematik und Naturwissenschaften), 1972 die Typen D (neusprachliche Ausrichtung) und E (Wirtschaft). Die veränderten Rahmenbedingungen führten unter der Hand auch zu einer veränderten Ausrichtung des Gymnasiums. Dieser Ausbildungstypus richtete sich nun nicht mehr exklusiv an eine schmale Elite von besonders begabten und leistungsbereiten Jugendlichen, sondern stand zunehmend einem breiteren und leistungsmässig heterogeneren Schülersegment offen.

Im *Kanton Luzern* bestehen momentan sechs kantonale Langzeitgymnasien (LZG) und seit 1999 sechs, respektive sieben kantonale Kurzzeitgymnasien (KZG)². In den LZG des Kantons Luzern sind die Studierendenzahlen zwischen 1991 und 2001 von 3144 auf 4489 gestiegen. Als Folge der Verkürzung des LZG auf sechs Jahre sind es im Schuljahr 2003/2004 genau 4000 Studierende. In den KZG stieg die Studierendenzahl zwischen 1999 und 2001 von 138 auf 559 (Amt für Statistik des Kantons Luzern 2002). Der weitere Aufbau dieser Schulen hat dazu geführt, dass es 2003/2004 insgesamt 944 Studierende sind.

In der Stadt Luzern wurde 1967 zum bestehenden Seminar Hitzkirch ein zweites kantonales Lehrerinnen- und Lehrerseminar errichtet (Burki 2000, S. 87). Diesen

² Das Angebot KZG an der Kantonsschule Willisau besteht seit der Verordnung zum Gymnasialgesetz vom 19. Juni 2001 und wird erstmals 2004/05 geführt.

Schulen blieb allerdings bis zur Einführung des Reglements über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen MAR (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 1995) die eidgenössische Anerkennung verwehrt.

Durch die Einführung der *Berufsmaturität* (BM) im Jahr 1994 ist eine Institution entstanden, die mit dem Gymnasium in einen *Wettbewerb* um gute Schülerinnen und Schüler getreten ist. Als zudem 1995 die Einführung der *Fachhochschulen* (FH) Tatsache wurde (Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995), war dies die Vollendung einer Entwicklung, die sich schon seit längerer Zeit abzeichnete: Das Gymnasium und ein anschliessendes Studium an einer Universität bildet nicht mehr den einzigen Weg zu einem Hochschulabschluss. Zusätzlich zu diesem *gymnasialen Weg* wird heute der Weg über die *BM* zum Studium an einer *FH* angeboten.

Dieser *berufspraktische* Weg zu einem Hochschulstudium wird in der Schweiz – auch relativ zum gymnasialen Weg – immer häufiger gewählt: Die *Berufsmaturitätsquote*³ hat sich zwischen 1997 (5.4%) und 2002 (9,5%) fast verdoppelt. Im Vergleich zur Berufsmaturitätsquote liegt in der Schweiz die *gymnasiale Maturitätsquote*⁴ zwar höher (1997: 17.9%), bleibt aber in den letzten Jahren relativ konstant (2002: 18.4%). Im *Kanton Luzern* liegt die Berufsmaturitätsquote 2002 mit 9.3 % im schweizerischen Mittel von 9.5%. Die gymnasiale Maturitätsquote des Kantons Luzern – bei der die Abschlüsse an einem Seminar für Primarlehrpersonen nicht mitgezählt werden – beträgt 2002 13.4 % und liegt somit deutlich *unter* dem Schweizerischen Mittelwert von 18.4%.

Seit der Einführung des Reglements über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen MAR (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 1995) sieht sich das Gymnasium mit folgender neuen Anforderung konfrontiert: Eidgenössisch anerkannte Maturitätsabschlüsse werden gemäss MAR an LZG und KZG erworben. Struktur und Dauer der Maturitätsausbildung variieren in der Schweiz von Kanton zu Kanton (Abschnitt 2.3).

Im *Kanton Luzern* gibt es seit 1999 zwei gleichwertige gymnasiale Alternativen: Das sechsjährige Langzeitgymnasium im Anschluss an die 6. Primarklasse bildet den ungebrochenen Weg zur Matura. Das vierjährige *Kurzzeitgymnasium* im Anschluss an die 2. oder 3. Sekundarklasse entspricht dem gebrochenen Weg. Er führt zur gleichen Matura gemäss schweizerischen und kantonalen Vorgaben. Von der Möglichkeit des fakultativen Besuchs der 3. Sekundarklasse vor dem Übertritt in das KZG machen bisher gut 80% der Schülerinnen und Schüler Gebrauch.

Schon seit einigen Jahren wird über einen *Wandel* vom Langzeit- zum Kurzzeitgymnasium diskutiert. Der Regierungsrat äusserte 1998 die Überzeugung, die Reduktion auf einen Bildungsgang, nämlich auf das vierjährige Kurzzeitgymnasium, lasse sich rechtfertigen. Er plädierte dafür, langfristig auf das Untergymnasium zu verzichten (Regierungsrat Kanton Luzern 1998, S. 27f.).

³ Die Berufsmaturitätsquote gibt an, wie viele Prozente der 21-jährigen Wohnbevölkerung die Berufsmaturität erworben haben und somit berechtigt sind, ein Studium an einer schweizerischen Fachhochschule aufzunehmen (Bundesamt für Statistik BFS 2003a).

⁴ Die gymnasiale Maturitätsquote gibt an, wie viele Prozente der 19-jährigen Wohnbevölkerung die gymnasiale Maturität und somit die Berechtigung erworben haben, ein universitäres Hochschulstudium aufzunehmen (Bundesamt für Statistik BFS 2003b).

Der Luzerner Regierungsrat richtete 1998 eine Ergänzungsbotschaft zur Totalrevision des Erziehungsgesetzes an den Grossen Rat, auf die dieser allerdings *nicht* eingetreten ist. Der Regierungsrat vertrat darin die Ansicht es sei schwierig, die Profile der beiden Wege deutlich herauszustellen, da *wenig Unterschiede* und *viele Gemeinsamkeiten* existierten. *Unterschiede* würden sich vor allem aus der Tatsache ergeben, dass ein Weg *ungebrochen* (LZG) und der andere *gebrochen* (KZG) verlaufe. *Gemeinsamkeiten* würden sich bezüglich bildungspolitischer und pädagogischer Zielsetzungen ergeben. Besonders augenfällig seien die Übereinstimmungen hinsichtlich der letzten vier Jahre vor der Matura, also im Bezug auf das *KZG* und das *Obergymnasium des LZG*: Es bestünden gemäss MAR gleiche Ansprüche an die gymnasiale Bildung und den entsprechenden Maturitätsabschluss. Zudem würden gleiche Möglichkeiten der Fächerkombination, Übereinstimmungen im Ausbildungsprofil der Lehrpersonen und gleiche schulische Lernumfelder bestehen (a.a.O., S. 17f.).

Die vorberatende Kommission des Grossen Rates beschloss, auf die Ergänzungsbotschaft B 105a, die dem Parlament unter Zeitdruck und ohne Vernehmlassungsverfahren unterbreitet worden war, nicht einzutreten. Dies aus folgenden Gründen:

- Im Bereich der Gymnasien (Umsetzung des MAR und Verkürzung auf sechs Jahre, bevorstehende Einführung von Kurzzeitgymnasien) und auch im Bereich der Volksschuloberstufe (Einführung von Niveaüzügen) seien derzeit so viele Neuerungen im Anlaufen oder in Planung, dass ein Systemwechsel zumindest verfrüht sei.
- Entgegen den ursprünglichen Erwartungen im Umfeld des Projektes Luzern '99 seien mit einem Systemwechsel keine bedeutenden Einsparungen verbunden.
- Die Langzeitgymnasien seien für die Chancengleichheit und Begabtenförderung wichtig.

Den Jugendlichen solle die Möglichkeit geboten werden, je nach ihrer Entwicklung und ihren Bedürfnissen entweder bereits nach der sechsten Primarklasse in ein Langzeitgymnasium einzutreten oder erst nach zwei bzw. drei Sekundarschuljahren an ein Kurzzeitgymnasium zu wechseln.

Der Grosse Rat folgte dem Antrag der vorberatenden Kommission.

2.2 Das heutige Gymnasialangebot

Der Kanton Luzern führt heute an acht Schulen insgesamt sechs LZG und sieben KZG. Die aktuelle Verteilung dieses Angebotes über den Kanton kann Tab. 1 entnommen werden.

Die Maturitätsmittelschule für Erwachsene wird als Abteilung an der Kantonsschule Reussbühl geführt. Im Weiteren ermöglicht der Seminarabschluss den Zugang zu bestimmten Studiengängen an der universitären Hochschule (Regierungsrat Kanton Luzern 1998, S. 10). Das sechsjährige LZG ist organisatorisch in das zweijährige Untergymnasium UG und das vierjährige Obergymnasium OG aufgeteilt. Das erste Jahr des OG fällt somit noch in die obligatorische Schulzeit.

Tab. 1 Verteilung des Gymnasialangebotes im Kanton Luzern auf die Schulen:
Anzahl der Klassen im September 2003 – ohne MSE

Schule	LZG (Anzahl Klassen)	KZG (Anzahl Klassen)
KS Beromünster	17	---
KS Luzern	80	13
KS Reussbühl	32	2
KS Schüpfheim	---	9
KS Sursee	35	4
KS Willisau	25	---
KM Seetal (Hochdorf und Hitzkirch)	14	6
PZM Musegg (Luzern)	---	14
Total	203 (6 LZG)	48 (7 KZG)

Die Kantonsschulen in Luzern (Alpenquai), Reussbühl, Sursee und im Seetal führen seit dem Schuljahr 1999/2000 im Sinn des MAR *zwei Gymnasialtypen*: Das LZG, das neu nicht mehr sieben, sondern *sechs* Jahre dauert und das *vierjährige Kurzzeitgymnasium* KZG. Die Verkürzung der LZG wurde ab 1997 durch intensive Reformarbeiten vorbereitet. Die teilautonomen LZG leisteten Entwicklungsarbeiten in Bereichen wie Leitbilder, Studentafeln, Lehrpläne, Wahlfachangebote oder Fächerorganisation (Regierungsrat Kanton Luzern 1998, S. 13f.). Die Entwicklung der Schülerzahlen an LZG und KZG des Kantons Luzern werden in den nachfolgenden Tabellen dargestellt (Amt für Statistik des Kantons Luzern 2002):

Tab. 2: Schülerzahlen und Neueintrittsquoten an Langzeitgymnasien des Kantons Luzern: Rückblick und Ausblick.

Jahr	Schülerzahl	Neueintrittsquoten ⁵
1991	3'144	13.34
1997	4'432	17.70
2001	4'489	17.56
2006	4'652	18.36*
2020	3'966	19.19*

* Prognosen

Die *Schülerzahlen* an LZG des Kantons Luzern stiegen von 3'144 im Jahr 1991 auf 4'489 im Jahr 2001 (vgl. Tab. 2). Als Folge der Verkürzung des LZG auf sechs Jahre sind es im Schuljahr 2003/2004 genau 4000 Studierende. Die Neueintrittsquoten stiegen in den Jahren 1991 bis 1997 von 13.34 auf 17.70. Nach einem leichten Rückgang belief sich die Neueintrittsquote im Jahr 2001 auf 17.56. Es ist denkbar, dass nach der flächendeckenden Einführung des Niveaus A an der Sekundarstufe I der Volksschulen die Neueintrittsquoten an den LZG ab 2006 etwas tiefer ausfallen werden als prognostiziert.

⁵ Die Neueintrittsquote bezeichnet den Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des 1. LZG am Total der 13 jährigen ständigen Wohnbevölkerung (Amt für Statistik des Kantons Luzern 2002).

In den Jahren 2006 bis 2020 wird aus demografischen Gründen ein *Rückgang* der Schülerzahlen an LZG auf 3'966 erwartet⁶. Im Bezug auf die Neueintrittsquote wird bis 2006 ein Anstieg auf 18.36 und bis 2020 auf 19.19 prognostiziert.

Tab. 3 Schülerzahlen und Neueintrittsquoten an Kurzzeitgymnasien des Kantons Luzern: Rückblick und Ausblick

Jahr	Schülerzahl	Neueintrittsquoten ⁷
1999	138	3.10
2001	559	4.10
2007	735	4.10*
2020	608	4.17*

* Prognosen

Die Schülerzahlen an KZG (vgl. Tab. 3) stiegen im Kanton Luzern in den Jahren 1999 bis 2001 von 138 (Neueintrittsquote = 3.10) auf 559 (Neueintrittsquote = 4.10). Bis ins Jahr 2007 wird ein *Anstieg* der Schülerzahlen auf 735 (Neueintrittsquote = 4.10) vorausgesagt. Die jüngsten Entwicklungen lassen allerdings für das KZG höhere Zahlen erwarten⁸. Bis ins Jahr 2020 ist sodann auch bei den KZG ein demografisch begründeter *Rückgang* der Schülerzahl auf 608 (Neueintrittsquote = 4.17) zu erwarten.

Der *Übertritt* in das LZG erfolgt nach der sechsten Primarklasse. Der Übertritt in das KZG ist gemäss Gymnasialbildungsgesetz des Kantons Luzern wahlweise nach zwei oder drei Sekundarklassen möglich. In etwa einem Viertel aller Fälle erfolgt der Eintritt nach einer anderen Vorbildung (z.B. Untergymnasium). In den letzten Jahren erfolgten durchschnittlich über 80% aller Übertritte in ein KZG erst nach der dritten Sekundarklasse. Diese Lernenden verlängern somit ihre schulische Ausbildung bis zur Maturität um ein Jahr. Der Anteil dieser Lernenden ist im Vergleich zu andern Deutschschweizer Kantonen mit vergleichbaren Gymnasialsystemen hoch (vgl. Kap. 2.3)

Ein zahlenmässiger Vergleich zwischen den Übertritten aus der Primarstufe in das Gymnasium und in die Sekundarschule zeigt für den Zeitraum von 1988 bis 1998

⁶ Das Bundesamt für Statistik BFS hat zwei Szenarien zur Entwicklung der Schülerzahlen der Sekundarstufe II ausgearbeitet. Diese Szenarien berücksichtigen sowohl demographische Faktoren als auch die Wirtschaftslage. Die Anzahl Schüler/-innen im letzten Jahr der obligatorischen Schule dürfte zwischen 2002 und 2006 um 6% zunehmen und danach bis 2012 um 8% zurückgehen. Infolgedessen ist eine Zunahme der Lernenden in der 1. Klasse der Sekundarstufe II bis 2008 und anschliessend eine Verringerung zu erwarten. Je nach Szenario könnte die Steigerung zwischen 2002 und 2008 für die Berufsbildung zwischen 5% und 11% erreichen, für die Fachmittelschulen zwischen 4% und 8% und rund 8% für die gymnasialen Maturitätsschulen. Nach 2008 ist mit einem Rückgang der Gesamtzahl der Eintritte in die Sekundarstufe II zu rechnen (-4% bis -5% bis 2012). Dadurch dürfte sich ab 2009 oder 2010 auch die Gesamtzahl der Lernenden auf der Sekundarstufe II verringern (vgl. BFS 2004a).

⁷ Die Neueintrittsquote bezeichnet den Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des 1. KZG (= 3. Bildungsjahr) am Total der 13 jährigen ständigen Wohnbevölkerung (Amt für Statistik des Kantons Luzern 2002).

⁸ Aufgrund des erfolgten Aufbaus dieser Schulen sind bereits im Jahr 2003/04 insgesamt 944 Schüler/-innen an KZG zu verzeichnen. Vor diesem Hintergrund erscheint die angegebene Schätzung des Amtes für Statistik für das Jahr 2007 als zu niedrig. Es ist denkbar, dass nach der flächendeckenden Einführung des Niveaus A an der Sekundarstufe I der Volksschulen die Neueintrittsquoten an den KZG ab 2006 etwas höher ausfallen werden.

eine *gegenläufige* Tendenz (Regierungsrat Kanton Luzern 1998, S. 11): Während die Übertrittsquote aus der Primarschule in das Gymnasium von 14.2% auf 19.01% anstieg, ging die Übertrittsquote in die Sekundarschule von 59.3% auf 53.9% zurück. Begründet wird dies mit der demographischen Entwicklung, der Bildungsexpansion in der Landschaft (namentlich bei den Mädchen) sowie mit der schlechten Wirtschaftslage und den damit verbundenen schwierigen Berufsperspektiven für Jugendliche.

Gemäss Volksschulbildungsgesetz des *Kantons Luzern* muss ab Sommer 2005 allen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I eine *progymnasiale Stufe*, das Niveau A, offen stehen (vgl. Amt für Volksschulbildung des Kt. Luzern 2002). Dies bedeutet, dass die Sekundarstufe I der Volksschule neu in vier Niveaus aufgeteilt wird:

- Niveau D (Grundlegende Anforderungen: Werkschule)
- Niveau C (Mittlere Anforderungen: Realschule)
- Niveau B (Höhere Anforderungen: Sekundarschule)
- Niveau A (Erweiterte Anforderungen: Vorbereitung auf KZG oder andere weiterführende Schulen).

Den Gemeinden stehen zur Umstrukturierung der Sekundarstufe I drei Strukturmodelle zur Verfügung (vgl. für Einzelheiten und Konsequenzen Kap. 3.3.1):

- Getrennt: Die Niveaus D, C, B und A werden in getrennten Klassen geführt.
- Kooperativ: Gleiches Klassensystem wie beim getrennten Modell, zusätzlich können aber die Schülerinnen und Schüler die Fächer Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik in einem anderen Niveauezug besuchen.
- Integrativ: Alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs besuchen die gleiche Klasse. In den Sprachfächern, in Mathematik und Naturlehre werden die Jugendlichen ihrem Niveau gemäss gefördert.

2.3 Vergleich mit anderen Kantonen

Um das Gymnasialangebot des Kantons Luzern mit dem Gymnasialangebot anderer Kantone vergleichen zu können, wurden im Februar 2004 die Vertreter ausgewählter Kantone im Rahmen einer schriftlichen Erhebung zum aktuellen Gymnasialangebot und ihren Erfahrungen damit befragt. Gemäss Projektauftrag wurden für die Befragung Kantone mit *vergleichbaren* Gymnasialsystemen ausgewählt. Einbezogen wurden deshalb Deutschschweizer Kantone, deren Gymnasien ebenfalls an die Primar- und/oder Sekundarschule anschliessen: AG, BE, OW, NW, SG, SO, SZ, ZG und ZH. Die Ergebnisse der Befragung sind in Tabelle 4 zusammengefasst dargestellt. Eingang in das Gutachten fanden neben den Ergebnissen der Befragung auch Ergebnisse aus uns vorliegenden Evaluationsstudien in den erbobenen Kantonen.

Die neun Kantone AG, BE, OW, NW, SG, SO, SZ, ZG und ZH weisen *vergleichbare* Gymnasialsysteme auf wie der Kanton Luzern. Die Mehrheit der Schulsysteme basiert auf sechs Jahren *Primarschule*. *Ausnahmen* bilden die Kantone AG und SO. Im Kanton AG bestehen nur fünf Primarstufen, danach folgen vier Jahre *Bezirksschule* und vier Jahre *Kurzzeitgymnasium KZG*. Im Kanton SO werden vor

dem Übertritt ins *Langzeitgymnasium LZG* fünf oder sechs Jahre Primarschule absolviert. Der Übertritt ins KZG erfolgt nach zwei oder drei Jahren Bezirksschule.

Tab. 4 Gymnasialangebot ausgewählter Kantone: Ergebnisse im Überblick

Kantone	AG	BE	OW	NW	SG	SO	SZ	ZG	ZH
Angebot	Kein LZG	Kein LZG	LZG 6 PS 6 MS	LZG 6 PS 2 UG 4 MS	LZG K.A	LZG 5/6 PS 3 UG 4 MS	LZG 6 PS 6 MS	LZG 6 PS 6 MS	LZG 6 PS 6 MS
	KZG 5 PS 4 BEZ 4 MS	KZG 6 PS 2/3 S-I 4/3 MS	"KZG" Einzelne Schüler in LZG	Kein KZG	KZG 6 PS 2 S-I 4 MS	KZG 6 PS 2/3 BEZ 4 MS	KZG 6 PS 2 S-I 4 MS	KZG 6 PS 2/3 S-I 4 MS	KZG 6 PS 2/3 S-I 4 MS
Zuteilung von Schüler/-innen	Notfalls kant.	Notfalls kant.	Keine kant. Zuteilung	Keine kant. Zuteilung	Notfalls kant.	kant. Zuteilung	Keine kant. Zuteilung	Keine kant. Zuteilung	Notfalls kant. Zuteilung
Inhalte	kant. vorgeg.	kant. vorgeg., Schulen mit VSR	kant. vorgeg., Schulen mit VSR	kant. vorgeg.	kant. vorgeg.	kant. vorgeg.	kant. vorgeg., Details Schulen	kant. vorgeg.	kant. vorgeg.
Vorb. S-I f. Übertritt in KZG	BEZ hat pro-gymn. Funktion	Fakult. pro-gymn. Unterricht	Keine	keine	Keine	Sonderzug in BEZ	Keine	Keine	Keine

Legende

PS: Primarschule, BEZ: Bezirksschule, MS: Mittelschule, S-I: Sekundarstufe I, VSR: Vorschlagsrecht

In den andern Kantonen erfolgt nach der sechsten Primarstufe der Übertritt in die dreijährige *Sekundarstufe I* oder in das sechsjährige *Langzeitgymnasium LZG*. Der Übertritt in das vierjährige *KZG* erfolgt normalerweise ab der zweiten *oder* dritten Klasse der Sekundarstufe I. Der Weg von der Primarschule zur gymnasialen Maturität dauert an einem LZG in der Regel 12 Jahre. Eine Ausnahme bildet der Kanton SO: Hier dauert dieser Weg 12 oder 13 Jahre. Der Weg von der Primarschule über die Sekundarschule bis zur gymnasialen Maturität am KZG dauert in allen Kantonen zwischen 12 und 13 Jahren. Es gibt einen gewissen Anteil der Lernenden in KZG, der bis zur gymnasialen Maturität ein *zusätzliches Jahr* absolviert, weil der Übertritt von der Sekundarstufe I an eine Maturitätsschule erst zu einem späteren Zeitpunkt gewählt wird. Dieser Anteil schwankt von 5-10% im Kanton BE bis ca. 50% in den Kantonen ZG und ZH. Durchschnittlich beträgt dieser Anteil der Lernenden circa 30%.

In sieben Kantonen, nämlich in BE, OW, SZ, SG, ZG und ZH existieren vom Kanton anerkannte und/oder subventionierte *private* Anbieter von Maturitätsschulen. In den andern drei Kantonen AG, NW und SO existieren keine private Träger-schaften von Maturitätsschulen. In den sechs Kantonen mit privaten Anbietern liegt der Prozentsatz von Maturitätsausweisen, die von diesen privaten Anbietern vergeben werden, zwischen 6% (SG) und 40% (SZ).

Im Bezug auf die *Gymnasialtypen* sind bei den neun untersuchten Kantonen folgende Besonderheiten festzustellen: In den Kantonen AG und BE bestehen *aus-*

schliesslich KZG. Hier interessiert die Frage, ob dies für die MAR-Umsetzung in Zukunft Nachteile mit sich bringt. Neuste Evaluationsergebnisse zum Start der MAR-Umsetzung aus dem Kanton AG ergeben insgesamt eine positive Zwischenbilanz. Als ein möglicher Erfolgsfaktor wird die Delegation der MAR-Umsetzung an schulnahe Akteure und Vollzugsgremien genannt. Dies führt dazu, dass die MAR-Umsetzung bei Schulleitungen, Fachschaften und Lehrpersonen auf grosse Akzeptanz stösst (Binder & Feller-Länzlinger 2004, S. 58)⁹. Im Evaluationsbericht des Kantons Bern, der auf einer Erhebung bei Absolventen/-innen des alten und des neuen Systems basiert, wird der Start zur MAR-Umsetzung eher gemischt beurteilt (Maurer 2004, S. 8)¹⁰. Im Kanton NW gibt es nur LZG. In den andern sieben Kantonen gibt es LZG und KZG, wobei es sich bei KZG-Schüler/-innen im Kanton OW um Einzelfälle handelt, die in LZG-Klassen integriert sind.

Wird der Prozentsatz von Maturitätsausweisen pro Schulträger (öffentlich/privat) nach LZG und KZG aufgeschlüsselt, so zeigt sich ein unterschiedliches Bild: Im Kanton SZ bieten nur *private* Schulträger Maturitätsausweise im Rahmen von LZG an: Es handelt sich dabei um 45% der insgesamt privat vergebenen Maturitätsausweise. Öffentliche Schulträger des Kantons SZ bieten Maturitätsausweise nur an *KZG* an. Im Gegensatz dazu vergeben in den Kantonen OW, SG, ZG oder ZH öffentliche *und* private Schulträger Maturitätsausweise im Rahmen von KZG *und* LZG.

Auch KZG existieren teilweise schon lange: in den Kantonen AG, SG und ZH schon seit *Jahrzehnten*. Im Kanton BE besteht seit jeher nur ein KZG, da das Untergymnasium des LZG bis vor seiner Abschaffung 1996 Teil der Volksschule war. In den Kantonen OW und ZG gibt es seit zwei Jahren KZG.

Im Moment sind ausser in den Kantonen OW und SO *keine* Systemwechsel oder wesentliche Eingriffe bezüglich der bestehenden Gymnasialsysteme in Sicht. Im Kanton OW ist aufgrund von Sparüberlegungen ein Wechsel von drei auf zwei Klassenzügen am LZG in Abklärung. Im Kanton SO wird darüber diskutiert, das Untergymnasium abzuschaffen und in der Sekundarstufe I und II eine progymnasiale Abteilung einzurichten (Regierungsrat Kanton Solothurn 2003). Der entsprechende Bericht der Arbeitsgruppe geht im Sommer 2004 in die Vernehmlassung (Arbeitsgruppe „Reform der Sekundarstufe I“ 2003).

In den letzten Jahren wurde in den meisten Kantonen die Frage des Systemwechsels im Gymnasialbereich gar nicht gestellt. Ausnahmen bilden hier die Kantone OW und ZH: Im Kanton OW war dies vor vier Jahren der Fall. Das Dossier wurde nicht weiter verfolgt, da die Maturandenquote in OW nicht hoch ist. Im Frühling 2002 wurde im *Kanton ZH* die Abschaffung des öffentlichen LZG im Rahmen einer Vernehmlassung von den Gemeinden klar abgelehnt: 90% der Gemeinden sprachen sich gegen die Abschaffung der öffentlichen LZG aus. *Argumente* der Zürcher Gemeinden gegen die Abschaffung öffentlicher LZG sind nachfolgend zusammengefasst:

⁹ Die Evaluation listet auch so genannte Entwicklungshinweise auf. Von den sieben Hinweisen bezieht sich allerdings keiner auf Aspekte, die in einem direkten Zusammenhang mit den im Rahmen dieses Gutachtens interessierenden Fragen stehen.

¹⁰ Einzelne, schwach negative Effekte im Bezug auf die Zufriedenheit der nach neuem System Ausgebildeten mit der Mittelschule sind aufgetreten. Die Autorin der Studie weist allerdings darauf hin, dass zuverlässige Aussagen erst nach einer zweiten Befragung in zwei Jahren möglich sind.

- Die separate Schulung eines Teils der Kinder in einem LZG stellt eine Begabtenförderung dar, welche die Sekundarschule nicht garantieren kann.
- In kleinen Gemeinden würden die Sekundarklassen zu gross, um die Kinder weiterhin differenziert fördern zu können.
- Es würde der Entstehung einer Zweiklassengesellschaft Vorschub geleistet, da wohlhabende Familien ihre Kinder in private LZG schicken könnten.
- Die Gemeinden würden mit erheblichen neuen Kosten konfrontiert, beispielsweise aufgrund der zusätzlich benötigten Infrastruktur. Es bestünde zudem die Gefahr, dass kantonale LZG eventuell leer stehen würden.

Gemäss der Stabsabteilung im Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons ZH, werden die Zürcher Gemeinden ab dem Schuljahr 2004/05 rund 50% der Kosten der kantonalen LZG zu tragen haben.

Ausser im Kanton SO, wo eine freie Wahl der Maturitätsschule nur bei geographischen Ausnahmebedingungen besteht, werden die Gemeinden grundsätzlich nicht verbindlichen Mittelschulkreisen zugeteilt. Es besteht also eine *freie Wahl* der Maturitätsschulen. Zu- und Umteilungen sind aber notfalls möglich. Die Bedingungen, um derartige *kantonale Steuerungen* vorzunehmen, basieren auf pädagogischen und infrastrukturellen Kriterien: Ausgewogene Klassengrössen und optimale räumliche Auslastung. Im Kanton AG führte diese kantonale Steuerung in der Vergangenheit zu zahlreichen Widererwägungsgesuchen. Die Vertreter der andern acht Kantone geben an, *keine Vollzugsprobleme* zu haben, wenn sie ausnahmsweise durch Zu- oder Umteilung steuernd eingreifen müssen. Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die kantonalen Maturitätsschulen könnte auch durch Werbung, Schülertransporte oder (verbilligte) Mittagsverpflegung erfolgen. Solche Steuerungsmechanismen existieren in den neun Kantonen jedoch nicht.

Die Kantone steuern in erster Linie *inhaltlich*. Sie tun dies, indem sie darüber entscheiden, welche Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer die Maturitätsschulen im Rahmen des MAR anbieten können. Die Vertreter der Kantone BE, OW und SZ geben an, den Maturitätsschulen inhaltliche Teilautonomie zu gewähren: Die Maturitätsschulen im Kanton BE und OW besitzen ein inhaltliches Vorschlagsrecht und in SZ können sie die inhaltliche Detaillierung selber vornehmen.

In den Kantonen OW, NW, SG, SZ, ZG und ZH gibt es keine explizite *Vorbereitung* für den Übertritt von der Sekundarstufe I in ein KZG¹¹. Im Kanton AG hat die an die 5. Primarklasse anschliessende Bezirksschule auch progymnasiale Funktion. Nachfolgende Beispiele der Kantone BE und SO zeigen, dass bei Lernenden Bedürfnisse nach einer Vorbereitung auf das KZG vorhanden sind: Im Kanton BE gibt es *fakultativen* gymnasialen Unterricht in der Sekundarschule. Dieser wird von gegen 100% der Schülerinnen und Schüler, die an ein KZG wechseln möchten, besucht. Auch im Kanton SO wird in der Sekundarschule eine fakultative Vorbereitung auf den Übertritt ins KZG angeboten. Es nehmen jeweils ca. 85% der angesprochenen Schülerinnen und Schüler teil.

Der bisherige Kantonsvergleich stützt sich im Wesentlichen auf die Ergebnisse unserer schriftlichen Erhebung sowie auf vorliegende Studien aus diesen Kanto-

¹¹ Im Kanton Luzern ändert sich diese Situation mit den Niveaüzügen, die bis 2005 grundsätzlich flächendeckend eingeführt werden (vgl. Kap. 2.2).

nen. Zu erwähnen ist zusätzlich die am 22. März 2004 vorgelegte *Maturitäts-, Hochschulübertritts- und Studienverlaufsstatistik* des Bundesamtes für Statistik (vgl. BFS 2004c). Diese Statistik zeigt auf, wie viele Maturanden und Maturandinnen eines bestimmten Jahres ein Hochschulstudium in der Schweiz aufgenommen haben und welcher Prozentsatz davon seither einen Studienabschluss erworben hat. Die entsprechenden Zahlen werden vom BFS standardmässig sowohl nach Schulen als auch nach Kantonen ausgewiesen.

Eine schlüssige Interpretation dieser Statistik im Hinblick auf die Fragestellungen des Gutachtens würde bedingen, dass (a) ein Kantonsvergleich auf der Basis relativer und nicht absoluter Zahlen vorliegt und (b) die Auswertungen für KZG und die LZG separat durchgeführt würden. Für die unter (b) erwähnten Auswertungen fehlen in verschiedenen Kantonen (auch in Luzern) die Voraussetzungen insofern, als die KZG bei Beginn des Erhebungsfensters des BFS (d.h. 1993) noch nicht installiert waren. Die zusätzlichen kantonsvergleichenden Auswertungen auf der Basis der BFS-Rohdaten wären – vorbehaltlich datenrechtlicher Restriktionen – prinzipiell möglich. Der Auftrag dazu ist durch das vorliegende Mandat allerdings nicht abgedeckt und wäre im Sinne eines Zusatzes zu vereinbaren.

Zuvor gilt es allerdings die Aussagekraft dieser Statistik zu hinterfragen. Die Statistik stützt sich zwar auf Daten von guter bis sehr guter Qualität. Trotzdem ist sie für einen direkten Vergleich nach Kantonen und letztlich auch nach Schulen nur sehr beschränkt aussagefähig. Das Problem besteht dabei nicht in der Datenqualität, sondern in der Zusammensetzung der Stichprobe¹² und in der Datenstruktur, die es nicht zulässt, intervenierende Variablen statistisch kontrollieren zu können¹³. Ein Vergleich betreffend der Wirksamkeit und Effizienz des bestehenden Gymnasialsystems aufgrund der BFS-Erhebungen wäre aus diesen Gründen nur unter Beachtung dieser Vorbehalte zulässig und müsste – wie erwähnt – im Rahmen eines weiterführenden Mandates erfolgen.

2.4 Alternative Szenarien

Der Regierungsrat des Kantons Luzern wünscht in seinem Projektauftrag zu diesem Gutachten die Überprüfung von zwei Alternativen im Vergleich zum Status quo, wie er oben (vgl. Kap. 2.2) beschrieben wurde. Die Optionen ergeben sich wie folgt:

¹² Das Problem sei an einem Beispiel illustriert. Kanton X weist eine Maturitätsquote von 13% aus, Kanton Y eine solche von 35%. Wenn man nun auf der Ebene der Immatrikulations- und Abschlussquoten an Universitäten einen Vergleich zwischen diesen Kantonen durchführt, ist dies aus einsichtigen Gründen nicht zulässig. Stichprobe X weist nämlich mit hoher Wahrscheinlichkeit eine im Vergleich zur Stichprobe Y in wesentlichen Aspekten (Bsp: kognitive Voraussetzungen, soziodemografischer Hintergrund) andere Merkmalsverteilung auf. In der empirischen Forschung ist gut dokumentiert, dass solche und andere Aspekte den Schul- und Studienerfolg in hohem Masse beeinflussen. Die Zurechnung der beobachteten Varianz auf den Faktor Kantons- oder Schulzugehörigkeit ist infolgedessen unhaltbar.

¹³ Theoretisch wäre es möglich, die erwähnten intervenierenden Aspekte statistisch zu neutralisieren. Dazu wäre es allerdings notwendig, diese intervenierenden Variablen bereits bei der Erhebung mit zu berücksichtigen. Während dies in der Bildungsforschung (z.B. in der PISA-Studie) in der Regel der Fall ist, verfügen Bildungsstatistiken aufgrund ihres anders gearteten Verwendungszusammenhanges oft nicht über Datenstrukturen, die diese Art von Analysen zulassen.

- Aktuelles Gymnasialangebot: Vorwiegend LZG (2003/04: 80.9% der Schülerinnen und Schüler besuchen ein LZG)
- Alternativszenario A: Vorwiegend KZG
- Alternativszenario B: Ausschliesslich KZG

Während das Gutachten sowohl das aktuelle Gymnasialangebot wie auch das Alternativszenario B aufgrund bestehender Bildungsstatistiken, respektive aufgrund einer Vollerhebung in den Luzerner Gemeinden mit einer Sekundarschule hinreichend präzise abbilden konnte, ist dies im Bezug auf das Alternativszenario A nur in Teilaspekten möglich. Im Rahmen des pädagogischen Gutachtens (vgl. Kap. 3) werden die diesbezüglichen Annahmen und Auswirkungen zwar detailliert beschrieben; nicht möglich war dagegen eine Kalkulation der Auswirkungen im Hinblick auf Schülerzahlen und Finanzen.

Der Grund dafür liegt darin, dass dieses Alternativszenario A zunächst spezifiziert werden müsste. Denkbar wäre beispielsweise, die gewünschte Präferenzierung des KZG über eine Plafonierung der Zulassungszahlen in den Untergymnasien zu erreichen; dies würde auf eine Art von verdecktem oder offenem Numerus Clausus hinauslaufen (vgl. 3.4). Denkbar wäre auch, die Schüler/-innenzahlen über die Selektion der Schulstandorte zu steuern; in diesem Falle wäre das (verdeckte) Selektionskriterium nicht die Schulleistung, sondern die geografische Distanz zum nächsten LZG. Unbesehen davon, mit welcher Kombination von Steuerungsimpulsen die Präferenzierung des KZG angestrebt wird, bleiben wesentliche bildungspolitische Fragen zu klären: Wie hoch soll die Quote von LZG-Absolventen sein? Welche Standorte für ein LZG sollen erhalten bleiben? Wie sind die Schüler/-innen der LZG zu selektionieren?

Solche und ähnliche Fragen können nur begrenzt auf dem Boden wissenschaftlicher Rationalität beantwortet werden (vgl. 3.6). Sie können nicht in Gutachten, sondern müssen letztlich im Rahmen eines bildungspolitischen Dialogs unter den Anspruchsgruppen geklärt werden. Die sachlich-pädagogischen Argumente, die einem solchen Dialog zugrunde gelegt werden können, sind Kapitel 3 zu entnehmen.

Eine Analyse der Auswirkungen von Alternativszenario A auf die Schüler/-innenzahlen und die Finanzen muss deshalb einer späteren Projektphase vorbehalten bleiben, in der die notwendigen Spezifikationen vorliegen. Aufgrund von Plausibilitätsüberlegungen kann allerdings von den Ergebnissen im Bezug auf das Alternativszenario B auf das Alternativszenario A geschlossen werden (vgl. Kap. 4).

3. PÄDAGOGISCHE AUSWIRKUNGEN

Das Kapitel wurde als externes Gutachten verfasst von Prof. em. Dr. Dres h.c. Rolf Dubs, St. Gallen¹⁴

3.1 Ausgangslage

Aufgabe dieses pädagogischen Gutachtens ist es, die pädagogischen Auswirkungen des Status quo der Organisation des Gymnasialwesens im Kanton Luzern mit zwei Alternativszenarien zu vergleichen: (a) vorwiegend Kurzzeitgymnasien (KZG), und (b) ausschliesslich KZG. Dieses Gutachten wird im Rahmen eines umfassenden Projektauftrages „Überprüfung des Gymnasialangebotes im Kanton Luzern“ als Teilaufgabe mit Schwergewicht auf den pädagogischen Fragen erstellt.

3.2 Grundlegung

Wie zu zeigen sein wird, lässt sich die Frage, ob Langzeitgymnasien (LZG) von sechs Jahren oder Kurzzeitgymnasien (KZG) von vier Jahren über alles gesehen wirksamer sind, *wissenschaftlich nicht abschliessend und beweiskräftig beantworten*. Dafür sind die folgenden Gründe verantwortlich: (1) Fragen über die zweckmässige Organisation eines Schulsystems beinhalten eine normative Komponente, d.h. je nach gesellschaftlichen und politischen Zielvorstellungen kann ein anderes System wünschenswert sein. (2) Selbst wenn die normativen Fragen definiert sind, bleiben empirische Untersuchungen zu Problemen der Organisation eines Schulsystems oft sehr widersprüchlich, weil solche Untersuchungen sehr komplex sind. Deshalb ist es oft sogar nicht einmal möglich, einigermaßen verlässliche Trendaussagen zu machen. (3) Schliesslich zeichnet sich immer deutlicher ab, dass die Organisationsformen eines Schulsystems auf den Lernerfolg der Schülerinnen und der Schüler nicht diejenigen Auswirkungen haben, wie sie von der Öffentlichkeit immer wieder erwartet werden. Offensichtlich sind die soziale Herkunft der Lernenden sowie die Qualität des Unterrichtes stärker prägende Faktoren.

Zum besseren Verständnis der Frage, ob LZG oder KZG vorteilhafter sind, und um das Verständnis für die späteren Schlussfolgerungen zu verbessern, soll einleitend dargelegt werden, warum die Problemstellung LZG/KZG aus gesellschaftlicher und pädagogischer Sicht überhaupt relevant geworden ist. Auf die Frage allfälliger finanzwirtschaftlicher Auswirkungen wird hier nicht eingegangen.

Ausgangspunkt der politischen Diskussion war in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts die pädagogisch unbestimmte Forderung nach *Chancengleichheit*. In jener Zeit des Glaubens an die Machbarkeit von allem, ging man etwas vorschnell von der Vorstellung aus, mit Veränderungen in der Ausgestaltung des Schulsystems könnten für alle Jugendlichen gleiche Bildungschancen geschaffen werden, wobei diese Chancengleichheit recht unbestimmt definiert war. Sehr viele Leute glaubten, die besten Lebens- und Berufschancen hätten diejenigen, welche

¹⁴ Die Autoren des Gesamtberichtes nahmen am externen Gutachten lediglich notwendige editorische, aber keine inhaltlichen Anpassungen vor.

ein Gymnasium besuchten und später zu einem universitären Abschluss gelangen würden. Diese Vorstellung wurde durch die wirtschaftliche und technologische Entwicklung gestützt, welche immer deutlicher machte, dass die beruflichen Anforderungen steigen werden (vergleiche die etwas ältere aber gut begründete Darstellung bei Seitz 1988). Deshalb glaubten immer mehr Leute, ein Maturitäts- und ein universitärer Abschluss garantierten eine berufliche Karriere und ein höheres Einkommen. Als Folge davon wurden laufend neue Gymnasien gegründet, und die Zahl der Maturandinnen und Maturanden stieg stetig an.

Die vornehmlich politisch bedingte Angebotsausweitung des Gymnasiums veränderte das Wesen des Gymnasiums: Aus einer Schule für eine intellektuelle Elite (*Elitegymnasium*) wurde eine Massenschule (*Massengymnasium*). Ob dadurch das intellektuelle Anspruchsniveau des Gymnasiums sank, ist empirisch weder bestätigt noch widerlegt. Die in der Praxis immer wieder zu hörende Feststellung, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wären heute gegenüber früher intellektuell weniger leistungsfähig, dürfte auf einen Verklärungseffekt der Urteilenden zurückzuführen zu sein. Sie stellen fest, dass die Lernenden von heute gewisse Lernaufgaben schlechter erfüllen als sie selbst zu ihrer Gymnasialzeit. Sie übersehen aber, was die heutigen Gymnasiasten im Vergleich zu früher mehr wissen und können als sie zu ihrer Zeit. Dadurch verklärt sich die Beurteilung. Mit aller Wahrscheinlichkeit ist es so, dass die Streuung zwischen guten und weniger guten Absolvierenden des Gymnasiums breiter geworden ist, Schwächen in gewissen Grundfertigkeiten (insbesondere in der Muttersprache) häufiger feststellbar sind sowie Lern- und Konzentrationsprobleme grösser geworden sind. In vielen Bereichen wird aber mehr an Wissen verlangt (Eberle [1978] konnte anhand einer Analyse von Prüfungsaufgaben in den Wirtschaftsfächern nachweisen, wie im Verlaufe der Jahre wesentlich mehr Wissen vorausgesetzt wurde, ohne dass jedoch anspruchsvollere kognitive Leistungen gefordert wurden). Für die breite Öffentlichkeit fast unmerklich verändert hat sich aber am Massengymnasium im Verlaufe der Zeit die Zielsetzung des Unterrichtes. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts war die Haupt-, wenn nicht sogar die ausschliessliche Aufgabe des Gymnasiums die Vorbereitung der jungen Generation auf ein *Studium an der Universität*. Dieses Ziel wurde mit einer fachbezogenen *Wissenschaftspropädeutik* zu erreichen versucht. Mit dem Übergang zum Massengymnasium und den Bemühungen um die Chancengleichheit (was immer auch darunter zu verstehen ist) traten die Hochschulvorbereitung und die Wissenschaftspropädeutik immer mehr in den Hintergrund. An ihre Stelle trat die Forderung nach einer *umfassenden Allgemeinbildung* (vergleich dazu auch Criblez 2000), weil immer mehr Schülerinnen und Schüler den gymnasialen Bildungsweg wählen, auch wenn sie kein späteres Universitätsstudium ins Auge fassen. Verursacht wird diese Entwicklung durch die verbreitete Meinung, der Erwerb einer gymnasialen Maturität schaffe die besten Voraussetzungen für viele spätere berufliche Optionen. Dieser Wandel in der Zielsetzung für das Gymnasium wurde denn auch in der Verordnung des Bundesrates bzw. im Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen vom 16. Januar bzw. 15. Februar 1995 (MAR) in ausführlichen Zeitungsartikeln (Art. 5 MAR) rechtlich verankert.

Für weite Kreise unbemerkt, hat damit das Gymnasium eine andere Funktion erhalten. An die Stelle der wissenschaftlichen Vorbereitung auf ein Universitätsstudium tritt die „persönliche Reife“ als „Voraussetzung für das Hochschulstudium“

sowie die „Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit“, so dass Arbeitsmethoden und nicht mehr Inhalte im Vordergrund stehen. Anzustreben ist auch keine fachspezifische oder berufliche Ausbildung, sondern eine Allgemeinbildung, die in erster Linie persönlichkeitsbildenden Charakter haben soll. Aus dieser neuen Zielsetzung ergeben sich zwei Problemkreise. Einerseits unterscheidet sich das Ziel der gymnasialen Bildung immer weniger von denjenigen der Diplommittelschulen und Berufsmittelschulen. Und andererseits wird der klassische wissenschaftspropädeutische Fächerkanon durch Vorstellungen einer Allgemeinbildung ersetzt, die inhaltlich vage und unbestimmt bleiben (Criblez 2000), so dass immer wieder neu zu definieren ist, was man unter Allgemeinbildung verstehen soll. Dies wurde besonders deutlich, als mit Beginn der siebziger Jahre laufend weitere Gymnasialtypen vorgeschlagen und mit konstruierten Definitionen von Allgemeinbildung und/oder – in wissenschaftlich fragwürdiger Weise – mit unterschiedlichen Begabungstypen gerechtfertigt wurden.

Die Unbestimmtheit des Begriffes der Allgemeinbildung an Gymnasien und die zunehmende Beliebigkeit der Lerninhalte, verbunden mit dem Trend zu einer stark formalisierten Auffassung über die Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens, führten zu zwei weiteren Veränderungen der Stellung des Gymnasiums. Einerseits mehrten sich die Forderungen der *Universitäten nach eigenen Aufnahmeprüfungen* (und damit nach der Aberkennung des allgemeinen Zugangs an die Universität mit bestandener Maturität), weil die Universitäten diese Allgemeinbildung als für die bedingungslose Aufnahme ungenügend empfanden und der Wissenschaftspropädeutik sowie der Vorbereitung auf die Studierfähigkeit fachbezogen mehr Gewicht beimessen wollen. Und andererseits wurde im Hinblick auf das lebenslange Lernen (lebensbegleitendes Lernen) eine *Verkürzung der Gymnasialzeit* gefordert, die mit den neuen Gymnasialtypen auch verwirklicht wurde, weil weite Kreise angesichts der vagen Umschreibung der Allgemeinbildung zum Schluss gelangten, diese liesse sich auch in vier Jahren verwirklichen, wodurch die Kontroverse um das LZG oder KZG erst recht in Gang kam. Warum soll das Gymnasium noch sechs Jahre dauern, wenn das Ziel der Hochschulreife mit den früheren Maturitätstypen C, D und E auch in vier Jahren erreicht werden kann? Dass die Überlegungen zugunsten einer vierjährigen Maturitätsausbildung von den Lehrkräften der Sekundarstufe I mit sachlich vertretbaren Argumenten (z.B. späterer Entscheid für den weiteren Bildungsweg) und unsachlichen Argumenten (z.B. in einem Schulsystem mit 6 Gymnasialjahren verliert die Sekundarstufe I die „Zugpferde“, welche das Niveau der Sekundarschule heben, Peter 2002) gefördert werden, versteht sich von selbst. Auch die sinkenden Schülerzahlen mögen die Gegnerschaft vieler Lehrkräfte der Sekundarstufe gegenüber dem LZG verständlich machen, denn weniger Schüler führen zu einem Stellenabbau für Lehrkräfte.

Die entscheidenden Impulse für das KZG kamen schliesslich im Zusammenhang mit den Forderungen nach einer *einheitlichen Sekundarstufe I*, die erneut durch das Postulat der Chancengleichheit geprägt war und ist. Es wurde und wird behauptet, dass eine Gliederung der Sekundarstufe I in verschiedene Schultypen (z.B. Unter-[oder Pro-]gymnasium, Sekundarschule, Realschule) zu einer zu frühen Zuordnung von Jugendlichen zu einem bestimmten Ausbildungsweg führe, der infolge der geringen Durchlässigkeit im schweizerischen Schulsystem die Lebenschancen der jungen Leute unterschiedlich fördere und damit die Chancengleichheit behindere. Deshalb müsse der Differenzierungszeitpunkt auf spätere

Schuljahre verschoben werden, um allen Lernenden die gleichen Chancen für die Fortführung der nachobligatorischen Schule zu gewährleisten. Als Folge davon wurden im Verlaufe der letzten vier Jahrzehnte viele Modelle für eine einheitliche Sekundarschule I entworfen und in der Schulwirklichkeit umgesetzt. Ihr Ziel war es, den Entscheid über den Fortgang der Ausbildung auf das Ende der obligatorischen Schulzeit (8. oder 9. Schuljahr) hinauszuschieben. Dies in der Hoffnung, die Chancengleichheit (meistens verstanden als Bemühen, mehr Schülerinnen und Schülern den Besuch des Gymnasiums zu ermöglichen) zu verstärken. Allen diesen Versuchen eigen ist, dass das Untergymnasium (Progymnasium) in irgendeiner Weise in eine einheitliche Sekundarschule I eingeordnet und nur noch ein KZG geführt werden soll.

Der Übergang zum Massengymnasium mit dem wenig klaren Ziel der Allgemeinbildung hat schliesslich zu einem pädagogischen Problem im Untergymnasium geführt. Weil nicht mehr nur intellektuell leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler aufgenommen wurden und die wissenschaftspropädeutische Bildung weniger bedeutsam wurde, unterschied sich das Untergymnasium – abgesehen von Unterschieden in der Stundentafel – immer weniger von der Sekundarschule. Weil zudem die Gymnasiallehrkräfte schwergewichtig wissenschaftlich ausgebildet sind, bekundeten sie mit der *Unterrichtsführung* auf der Grundlage der wenig bestimmten allgemeinbildenden Zielvorstellungen zunehmend mehr Mühe, so dass sich Klagen über einen pädagogisch ungenügenden Unterricht durch nicht stufengerecht ausgebildete Lehrkräfte zu häufen begannen, welche die Forderung nach einer einheitlichen Sekundarstufe I ohne Untergymnasium verstärkten.

Absicht dieses knappen Problemaufrisses ist es, deutlich zu machen, dass die Frage der weiteren Berechtigung des LZG nicht isoliert allein aus der Sicht der Lernwirksamkeit des Untergymnasiums, wie es sich jetzt darstellt, betrachtet werden darf, sondern dass eine verantwortbare Lösung erstens aus der Gesamtentwicklung des Gymnasiums in der schweizerischen Bildungslandschaft zu betrachten ist, wobei vor allem die Problemkreise Elitegymnasium/Massengymnasium, Chancengleichheit (die für alle bildungspolitischen Entscheidungen zunächst genau zu definieren ist), Wissenschaftspropädeutik/vage Form von Allgemeinbildung sowie Rolle und Erwartungen der Universitäten einer genaueren Analyse bedürfen, bei der alle normativen Gesichtspunkte offen zu legen sind. Diese Analyse muss infolge der vielen normativen Gesichtspunkte zu verschiedenartigen Varianten für die Zukunft des LZG und seines Verhältnisses zum KZG führen, über die, unter Offenlegung der normativen Zielvorstellungen, nur argumentativ und in keiner Weise wissenschaftlich objektiv (was immer das auch heissen mag) entschieden werden kann. Zweitens ist auf ein gewisses Versagen der Vertreterinnen und Vertreter des Gymnasiums hinzuweisen. Die beschriebenen Entwicklungen sowie der Aufbau der Berufsmittelschule haben das Gymnasium immer stärker in Bedrängnis gebracht. Darauf haben aber seine Vertreter grossenteils nur mit einer Abwehr gegen Neuerungen und der Bewahrung des Status quo reagiert. Die letzte grossartige konzeptionelle Leistung mit dem Bericht „Mittelschule von morgen“ stammt aus dem Jahr 1972 (Expertenkommission 1972), und infolge der Zerstrittenheit der Lehrerschaft an Gymnasien hatte er kaum Einfluss auf die Reform des Gymnasiums 1995 mit dem MAR, die ihrerseits auch heute noch umstritten ist. Ohne eine grundsätzliche bildungspolitische und pädagogische Neubesinnung wird sich das Gymnasium im Sinne der beschriebenen Trends und Problemkreise

weiterentwickeln, sein Profil noch mehr verlieren und sich vielleicht sogar in Richtung der amerikanischen High School (die nicht nur schlecht ist) entwickeln, gar wenn sich der Trend von der Berufslehre zum Gymnasium noch verstärken sollte (wobei darauf hinzuweisen ist, dass sich gegenwärtig in der schweizerischen Berufsbildung viele positive Entwicklungen abzeichnen, welche zu einer Aufwertung der Berufsbildung führen dürften, was das Gymnasium von einer anderen Seite her erneut bedrohen könnte).

Deshalb gilt es, eine wichtige *These* hervorzuheben: Ein Entscheid über die Fortführung des LZG kann in pädagogisch begründeter Form nur unter der Voraussetzung getroffen werden, dass über die allgemeine Zielsetzung des Gymnasiums Klarheit besteht. Je nach der gewählten Zielsetzung kann ein anderer Entscheid vertretbar sein.

Bevor jedoch auf diese Frage eingegangen wird, soll die empirische Forschung zur Frage der Organisation der Sekundarstufe I analysiert werden.

3.3 Analyse der empirischen Forschung zur Organisation der Sekundarstufe I

3.3.1 Begriffliche Grundlegung und Fragestellung

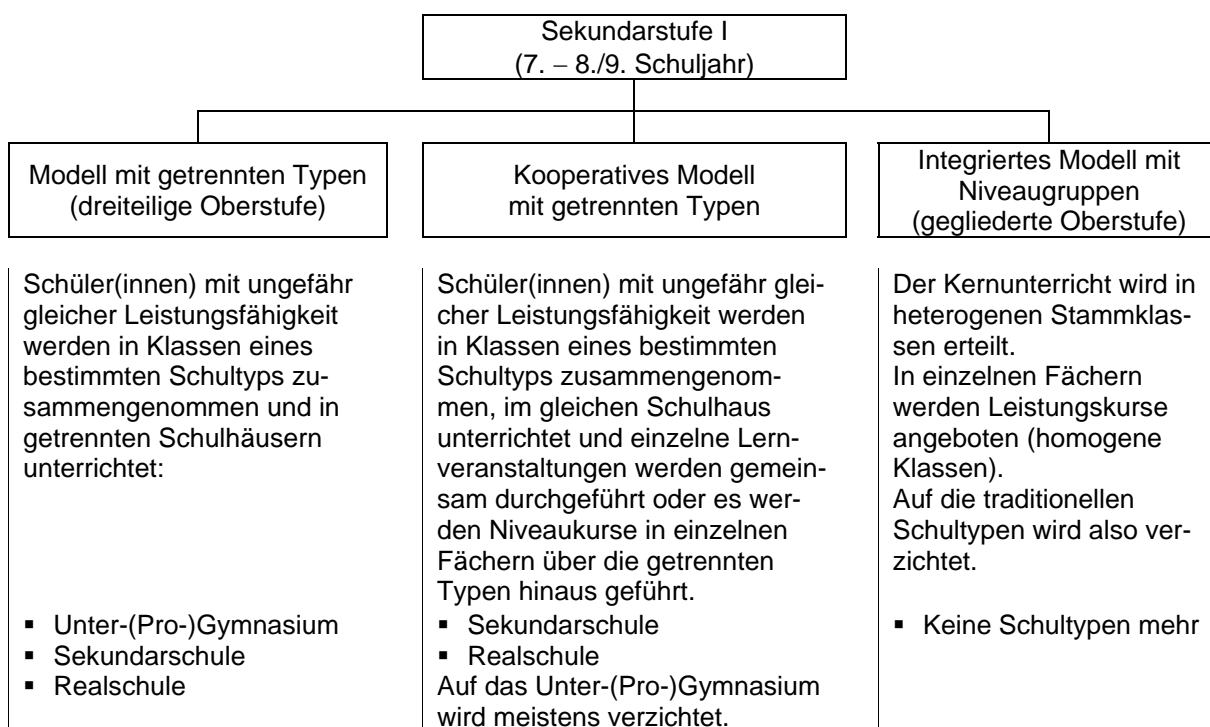


Abb. 1 Drei Modelle für die Organisation der Sekundarstufe I

Seit etwa 1990 wurden sehr viele Vorschläge für die Organisation der Sekundarstufe I entwickelt, und die einzelnen Gestaltungsformen werden zum Teil ganz unterschiedlich bezeichnet. In ihren Grundsatzarbeiten schlägt die Schweizerische

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) drei Modelle vor (Dossier 38) (vgl. Abb. 1).

Im Kanton Luzern läuft ein Projekt zur Umgestaltung der Sekundarstufe I. Ziel ist insbesondere die Führung von vier verschiedenen Niveaüzügen (vgl. oben: Kap. 2.2) allen Standorten von Sekundarstufen I (vgl. Amt für Volksschulbildung des Kt. Luzern 2002).

In diesem Gutachten steht nun die Frage im Vordergrund, ob ein Modell mit getrennten Typen (und damit mit einem Untergymnasium als Teil eines LZG) oder das kooperative Modell mit getrennten Typen (ohne Untergymnasium) bzw. das integrative Modell mit Niveaugruppen wirksamer ist. Sollte sich eine höhere Wirksamkeit des Untergymnasiums (im Rahmen eines LZG) nicht nachweisen lassen, so wäre ein Entscheid gegen das LZG sachlich zu vertreten.

Entscheidend ist nun, wie die Wirksamkeit definiert wird. Es können die erbrachten Schulleistungen, erworbene überfachliche Kompetenzen (z.B. personale Kompetenzen wie seine eigenen Stärken und Schwächen einschätzen; interpersonale Kompetenzen wie mit anderen zusammenarbeiten können; oder gesellschaftsbezogene Kompetenzen wie Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen), die Motivation für lebenslanges Lernen, Fähigkeit zur Integration (Umgang mit Andersartigen) und vieles anderes mehr sein. Infolge der Messproblematik beschränken sich fast alle verfügbaren empirischen Untersuchungen auf die Schulleistungen. Wirksam ist also eine Organisationsform, in welcher Schülerinnen und Schüler eine gute Schulleistung erbringen. Deshalb wird im Folgenden zwangsweise nur die Schulleistung betrachtet, obschon andere Wirksamkeitsfaktoren für die Zukunft einer Gesellschaft ebenso bedeutsam sein können.

3.3.2 Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen

In den Vereinigten Staaten wird die hier zur Diskussion stehende Frage unter den Begriffen „ability grouping“ und „tracking“ behandelt. Die vielen Studien dazu führen zu keinem klaren Ergebnis. Eine mit Hilfe einer Metaanalyse durchgeführte Zusammenfassung von Kulik & Kulik (1982) kommt zum Schluss, dass eine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf Leistungsgruppen (homogene Klassen) zu leicht besseren Schulleistungen für die Lernenden der besseren und der schwächeren Leistungszüge führt, während Slavin (1990) ebenfalls in einer zusammenfassenden Studie keine Auswirkungen von homogen und heterogen zusammengesetzten Klassen nachweisen konnte. In einer anderen Studie, bei welcher die soziale Herkunft sowie das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler neutralisiert wurden (d.h. es wurde sichergestellt, dass diese beiden Faktoren die Ergebnisse nicht verfälschen), zeigte sich hingegen, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen Lernenden in leistungsfähigeren und leistungsschwächeren Klassen im Zeitverlauf vergrösserten, indem die Schülerinnen und Schüler in den besseren Klassenzügen längerfristig höhere Schulleistungen erbrachten als diejenigen in den schwächeren Klassenzügen. Wie weit dies aber auf die umfassenden Lehrpläne für die besseren Klassenzüge und auf die Einstellung der Lehrkräfte (sie bemühen sich in besseren Klassenzügen stärker um einen guten Unterricht und stärker um persönliche Kontakte mit der Schülerschaft) zurückzuführen ist, müssen die Autoren offen lassen (Lee & Bryk 1988). Ein differenzierteres Bild geben Calfee & Piontkowsky (1987). Sie weisen nach, dass schwächere Lernende in

homogenen Klassen weniger lernen, während gute Schülerinnen und Schüler in homogenen und heterogenen Klassen etwa gleiche Leistungsergebnisse ausweisen. Für besonders gute und stark motivierte Schülerinnen und Schüler scheinen jedoch homogene Klassen mit hohen Ansprüchen eindeutig zu grösseren Lernfortschritten zu führen. Dass homogene Klassen für gute Lernende Vorteile bringen, bestätigt auch Oakes (1990). Sie weist aber zugleich nach, wie schwächere Schülerinnen und Schüler vor allem aus tieferem sozialem Milieu durch die Einordnung in weniger leistungsfähige Klassen immer mehr ins Hintertreffen gelangen. Interessanterweise liegen in den Vereinigten Staaten keine neueren Untersuchungen zu dieser Thematik mehr vor, was dahin gedeutet werden kann, dass diese Thematik für die Forschung ausserordentlich anspruchsvoll ist und deshalb auch weiterhin widersprüchliche Resultate zu erwarten wären.

In Europa liegen nur wenige gute Studien vor. In einer alten internationalen Vergleichsstudie von mathematischem und naturwissenschaftlichem Unterricht kommt Husén (1973) zum Schluss, dass die Leistungsunterschiede zwischen einer dreiteiligen Oberstufe und anderen Formen nur sehr gering sind. Konkret vergleicht er die Gruppe der 5 %, der 10 % usw. besten Lernenden in Ländern mit verschiedenen Modellen und stellt fest, dass diese Gruppen jeweils etwa gleiche Leistungen erbringen. Werden jedoch alle Schüler eines ganzen Lehrganges verglichen, so sind die Leistungen in der gegliederten Sekundarschule etwas besser. Fend, Dreher & Haenisch (1980) vergleichen die verschiedenen Modelle in einzelnen Regionen und kommen zu folgendem Ergebnis: „So legen unsere Forschungsergebnisse insgesamt die Schlussfolgerung nahe, dass weder die Konsistenz der Ergebnisse noch die Grössenordnung der Unterschiede zwischen den Schulsystemen eine Grundlage dafür bilden, für die Beibehaltung des herkömmlichen Schulsystems noch für dessen Abänderung zu plädieren.“ (696/697). In England und Schottland hat Gray (1990) sieben Studien verglichen. Zwei Studien erbrachten keine Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler bei den verschiedenen Organisationsformen, zwei weitere weisen bessere Ergebnisse für die integrierte Form (Comprehensive School) nach, während in drei Studien die dreiteilige Oberstufe zu besseren Lernerfolgen führte. Die jeweiligen Unterschiede sind aber auch hier gering. Anhand des Studiums von Bildungsverläufen und der psychosozialen Entwicklung im Jugendalter führte Baumert (1995) einen Langzeit-Leistungsvergleich in den einzelnen Schulfächern an Schulen des 7. – 10. Schuljahres (Gymnasium, Realschule, Hauptschule und integrierte Gesamtschule, in Nordrhein-Westfalen) durch. Es zeigte sich, dass sich die integrativen Organisationsformen und insbesondere die Gesamtschule nicht bewährte. In der Folgestudie (Baumert et al. 1996) wurden die Ergebnisse des Gymnasiums weiter analysiert. Zusammenfassend wurde folgendes festgehalten: „Fasst man die Befunde zu den Leistungsentwicklungen über rund vier Jahre bis zum Ende der Sekundarstufe I zusammen, so erweist sich das Gymnasium erwartungsgemäss als die Schulform mit den höchsten Ausgangsleistungen und den stärksten Zuwächsen über die Zeit. Schliesslich sei angemerkt, dass trotz der deutlichen durchschnittlichen Überlegenheit des Gymnasiums nicht übersehen werden darf, dass die Leistungsspitze der übrigen Schulformen ebenfalls das Gymnasialniveau erreicht.“ (19).

Zu einem übereinstimmenden Ergebnis in der Schweiz gelangen Moser & Rhy (1996). Sie fanden für Zürcher Schulen der Sekundarstufe I, dass die Gymnasialklassen des LZG „trotz mehrfacher Benachteiligung im Fach Mathematik bessere,

im Fach Deutsch sogar deutlich bessere Leistungen erbrachten. Das LZG lässt also den begabten und leistungswilligen Schülerinnen und Schülern eine anspruchsvolle und effektive Förderung zukommen. Allerdings erreichen die leistungsstärksten 10 % der dreiteiligen Oberstufe und der gegliederten Sekundarschule mindestens den Mittelwert der Gymnasialklassen, was den Übertritt ins Kurzzeitgymnasium gewährleistet.“ (96). Im zweiten Bericht (1997) ziehen sie für die hier zu besprechende Fragestellung eine noch deutlichere Schlussfolgerung: Weil die besten Schülerinnen und Schüler der dreiteiligen Oberstufe und der gegliederten Sekundarschule gleich gute Leistungen erzielen wie diejenigen des LZG,“ haben sie folglich über den Weg des Kurzzeitgymnasiums dieselben Chancen, einen Maturitätsabschluss zu erlangen, wie die Schülerinnen und Schüler des LZG.“ (6). Beachtenswert ist schliesslich eine Untersuchung von Maag Merki (2002). Sie führt eine Added-Value-Studie durch, d.h. Schülerinnen und Schüler werden mit dem gleichen Fragebogen mit einem bestimmten zeitlichen Abstand ein zweites Mal befragt, um den Nutzen, den die Schule gebracht hat, besser abschätzen zu können. Die Studie soll im Jahr 2005 abgeschlossen werden. Bislang wurden im Jahr 2001 Daten in sämtlichen Klassen des 10. und 13. Schuljahres (Maturitätsjahres) an Zürcher Mittelschulen erhoben und neben anderem im Hinblick auf Merkmale des KZG und des LZG differenziert. Schülerinnen und Schüler des KZG fühlen sich durchschnittlich etwas wohler und sind mit dem Gymnasium zufriedener als Schülerinnen und Schüler des LZG. Anzunehmen ist, dass die Entscheidung der Schülerinnen und Schüler das LZG oder das KZG zu besuchen, in erster Linie durch die Wahl des Maturitätsprofils und erst in zweiter Linie durch die Tatsache beeinflusst worden ist, ob sie ab der 6. Primarschulklasse oder aber nach der 2. Sekundarklasse ins Gymnasium gewechselt haben. Untersucht wurde im Weiteren, wie sich die überfachlichen Kompetenzen bei den Lernenden des KZG und des LZG darstellen. Zwar gibt es einige signifikante Unterschiede bei einzelnen Kompetenzen. Es lässt sich aber keine Tendaussage, weder zugunsten der Schülerinnen und Schüler des KZG noch des LZG, machen. Die wichtigste Frage, wieviel im LZG das Untergymnasium zur Kompetenzentwicklung beiträgt, lässt sich nicht beantworten, weil die Daten (noch) fehlen. Bedenklich ist, dass ausgerechnet bei den wichtigsten überfachlichen Kompetenzen für ein Universitätsstudium (z.B. Arbeitstechniken und Lernstrategie, metakognitive Fähigkeiten, Umgang mit Misserfolgen und negativen Gefühlen) sowohl bei den Lernenden des KZG als auch des LZG bedenkliche Lücken entdeckt wurden (vergleiche dazu auch Oelkers 2003).

3.3.3 Analyse und Folgerungen

Die Beurteilung dieser Forschungsergebnisse ist sehr schwierig, weil sie sehr widersprüchlich sind. Verantwortlich dafür sind wenigstens fünf Gründe:

(1) Um zu aussagekräftigeren Resultaten zu gelangen, müssten die *Lehrpläne* der verschiedenen Organisationsformen besser aufeinander abgestimmt werden. Je unterschiedlicher die Lernziele und die zu erlernenden Kompetenzen an den einzelnen Schultypen sind, desto fragwürdiger werden die Vergleiche von Schulleistungen an den verschiedenen Typen. Damit lässt sich bereits ein Teil der widersprüchlichen Ergebnisse erklären.

(2) Mit der Reform der Schulorganisation der Sekundarstufe I werden oft auch *weitere schulische Neuerungen* eingeführt (z.B. Abschaffung der Noten, neue Formen der Schülerbeurteilung, neue Lern- und Arbeitsformen). Dieser Wandel beeinflusst die Leistungsergebnisse oft nachhaltig, so dass bessere oder schlechtere Schülerleistungen weniger auf die Organisationsform, sondern auf die schulischen Innovationen zurückzuführen sind. Heute wird eher davon ausgegangen, dass inner-schulische Reformen stärkere Auswirkungen auf die Schülerleistungen haben als Änderungen bei den Organisationsformen.

(3) Von entscheidender Bedeutung ist die *Einstellung der Lehrkräfte zur schulischen Innovation*. Negative Haltungen gegen bestimmte Organisationsformen beeinträchtigen den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

(4) Ebenso wichtig ist die *Einstellung der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern*. Je anspruchsvoller sie ihren Unterricht gestalten und je mehr sie sich für das Lernen und die Lernfortschritte interessieren, desto besser wird der Lernerfolg, und zwar weitgehend unabhängig von der Organisationsform der Schule.

(5) Die Bedeutung der *sozialen Herkunft* der Jugendlichen, ihr *häusliches Anregungsmilieu* sowie ihre *Lernvergangenheit* (verarbeitetes Vorwissen) wurde zu lange unterschätzt. Defizite in diesen Bereichen lassen sich vor allem in zunehmender Schuldauer mittels neuer Organisationsformen der Schule kaum oder überhaupt nicht mehr beheben. Diese Einflüsse haben ebenfalls starke Rückwirkungen auf Leistungsvergleiche an verschiedenen Schultypen.

Diese fünf Faktoren lassen sich in empirischen Untersuchungen kaum genügend kontrollieren. Sie können aber Ergebnisse von Untersuchungen massgeblich beeinflussen, und sie sind – letztlich für die widersprüchlichen Erkenntnisse verantwortlich.

Dies führt zu einer wesentlichen *Folgerung*: Aufgrund des bisherigen Forschungsstandes lässt sich nicht „beweisen“, welches – bezogen auf die Schulleistungen – die beste Organisationsform für die Sekundarstufe I ist, und ob am LZG festgehalten werden soll oder nicht.

Versucht man mit aller Vorsicht für das Untergymnasium aus dem Forschungsstand eine Tendaussage abzuleiten, so liesse sich die folgende Aussage machen:

Wenn das Untergymnasium als Eliteschule für die besten Schülerinnen und Schüler ausgestaltet würde, wäre es wahrscheinlich, dass sie leistungsmässig über die gesamte Schuldauer im Vergleich zu den Lernenden aus allen anderen Schultypen die grössten Lernfortschritte erzielten. Damit würden das Untergymnasium und damit das LZG zu einer Schule für besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler.

Ob dies gewollt wird, ist nicht mehr eine wissenschaftliche, sondern eine politische Frage. Deshalb sind die positiven und kritischen Kriterien einer solchen Lösung argumentativ zu beurteilen.

3.4 Das Untergymnasium und damit das Langzeitgymnasium als Eliteschule für die besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler

Im Gegensatz zu früher ist heute die Vorstellung, besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern¹⁵ eine spezielle, ihre Fähigkeiten fördernde Bildung anzubieten, politisch nicht mehr sehr umstritten. Es setzt sich – nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen mit Spitzenkräften in der Wissenschaft, der Wirtschaft und der Politik – allmählich wieder die Einsicht durch, dass vor allem die Schweiz dringend einer neuen intellektuellen Elite bedarf, um erneut zu Spitzenleistungen zu gelangen. Nachdem sich in der Forschung trendmässig zeigt, dass homogene Klassen mit sehr leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern grössere Fortschritte bei den Lernleistungen zeigen, lässt sich das Untergymnasium, das eine Elite (d.h. eine intellektuelle Elite, welche höchste Leistungen zu erbringen in der Lage ist, die sich durch Leadership und nicht Herrschaft über Menschen sowie durch menschliche Grösse und nicht durch protzige Überheblichkeit auszeichnet) fördern will, rechtfertigen (vergleiche Dubs 1998).

Gelingen wird und aus finanzpolitischer Sicht rechtfertigen lässt sich diese Lösung aber nur unter den folgenden vier Bedingungen:

1. Der Lehrplan des Gymnasiums muss grundsätzlich überarbeitet werden und wieder ausschliesslich durch das Ziel der Vorbereitung auf ein universitäres Hochschulstudium sowie der wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung (selbstverständlich unter Einbezug der philosophischen Grundlegung und Erziehung zur Wahrnehmung persönlicher Verantwortung) geprägt werden.
2. Die Zulassungsordnung ist so auszugestalten, dass nur die wirklich leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler zum Langzeitgymnasium zugelassen werden. Sicherzustellen ist auch die Aufnahme von leistungsfähigen Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten, nachdem immer wieder nachgewiesen wird, dass viele Jugendliche aus sozial benachteiligten Kreisen auf der Sekundarstufe I nicht demjenigen Schultyp angehören, dem sie gemäss ihren Leistungen zugeordnet werden könnten (vergleiche dazu insbesondere Moser & Rhy 1996).
3. Soll allen leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern der Zugang zum Untergymnasium ermöglicht werden, so muss das Untergymnasium dezentral angeboten werden, denn die Chancen, dass auch leistungsfähige Jugendliche aus der Unterschicht diesen Schultyp wählen, werden bei einer dezentralen Lösung vergrössert. Eine aus finanzpolitischen Gründen vorzunehmende Zentralisierung (z.B. nur ein LZG in der Stadt Luzern) würde das Bemühen um den sozialen Ausgleich noch mehr behindern.
4. Ein wesentliches Problem bei dieser Lösung ergibt sich mit dem Übertritt aus der Sekundarschule in das LZG. Wenig Sinn macht ein Untergymnasium,

¹⁵ Es wird hier bewusst von „besonders leistungsfähigen“ Schülerinnen und Schülern und nicht von „besonders Begabten“ gesprochen, weil der Begabungsbegriff zu statisch ist. Für gute Schulleistungen genügen Begabungen allein nicht, sondern sie werden massgeblich geprägt durch die Lernmotivation, die Lernvergangenheit und die Arbeitshaltung.

wenn Schülerinnen und Schüler nach der zweiten Sekundarklasse ohne grosse Auflagen in das LZG übertreten können. In diesem Fall wird es schwieriger, das Profil des Elitegymnasiums durchzuhalten, weil in der dritten Klasse eine Vermischung von besonders leistungsfähigen, auf der Basis eines wissenschaftspropädeutischen Untergymnasiums gebildeten Schülerinnen und Schülern mit allgemein gebildeten Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern erfolgen würde. Deshalb müsste angestrebt werden, dass das LGZ schwergewichtig mit Lernenden aus dem Untergymnasium geführt und nur allerbeste Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler zum LGZ zugelassen würden, was wiederum aussagekräftige Aufnahmeprüfungen bedingte.

Neuerdings wird aus finanzpolitischen Erwägungen geprüft, ob für das Untergymnasium ein Numerus Clausus eingeführt werden könnte, um die Schüler- und Klassenzahl zu beschränken. Gerechtfertigt wird dieser Vorschlag mit der Idee des Elitegymnasiums, indem gesagt wird, dass mit einem Numerus Clausus die Schülerzahl unter Kontrolle bleibt, und die einzelnen Schulen keine Möglichkeit haben, die Eintrittsbedingungen im Interesse der Schülerzahlen zu erleichtern und damit systemwidrig das LZG beliebig zu erhalten. Obschon natürlich diese Gefahr besteht, ist von einer solchen Lösung mit Numerus Clausus abzuraten, selbst wenn sie aus finanzpolitischer Sicht als vorteilhaft erscheint, weil die Schülerzahl beschränkt wird und damit gespart werden kann, ohne dass auf das LZG gänzlich verzichtet werden muss. Hier wird ein Numerus Clausus nicht empfohlen, weil jede politische Fixierung von Schülerzahlen ausser aus finanzpolitischen Erwägungen willkürlich ist, denn wie soll festgelegt werden, wie gross die zulässige Schülerzahl für das Untergymnasium sein soll. Jede Fixierung führte zu fortwährenden politischen Auseinandersetzungen, weil immer wieder sozialpolitische Argumente vorgetragen würden, wenn sich die Schülerschaft an einem elitären Gymnasium – was zu erwarten ist – noch während langer Zeit schwergewichtig aus Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten zusammensetzen wird.

Dieser Frage kann man sich nicht entziehen, wenn man zugunsten eines elitären LZG eintritt. Deshalb ist der Zusammenhang zwischen Elitegymnasium und sozialer Schichtenzugehörigkeit seiner Schüler etwas vertiefter zu betrachten. Während langer Zeit glaubten breite Kreise, mit einem Übergang von der dreiteiligen zur gegliederten Oberstufe erhielten die Jugendlichen aus tieferen sozialen Schichten einen besseren Zugang zu anspruchsvolleren Schultypen. Auch zu dieser Frage liegen widersprüchliche Untersuchungsergebnisse vor, wobei sich allerdings heute eine klare Trendaussage machen lässt. Einerseits gibt es Studien, welche nachweisen, dass dreiteilige Oberstufen zu schichtenspezifischen Zusammensetzungen der Schülerschaft führen, bzw. gegliederte Organisationsformen stärker zum sozialen Ausgleich beitragen (Duru-Bellat & Mingat 1990, Heath 1990, Dubs et al. 1981). Ebenso viele Untersuchungen belegen aber auch das Gegenteil (Abraham 1989, Jonsson 1990, Leschinsky & Mayer 1990). Für die Schweiz haben Hedinger & Schreier (1977) die Frage der sozialen Integration auf der Sekundarstufe I am Beispiel der Gesamtschule Dulliken untersucht. Ihre Erkenntnisse fassen sie wie folgt zusammen: „... stellen wir fest, dass auch an der Gesamtschule der Schulerfolg von der sozialen Herkunft der Schüler abhängig ist, das heisst mit sozioökonomischen Merkmalen des Elternhauses zusammenhängt. Kinder aus Familien mit höherem sozialem Status („Mittelschicht“) sind häufiger erfolgreich und gehö-

ren häufiger den höchsten Leistungsgruppen an als Kinder der „Arbeiterschicht“. Letztere sind in untersten Leistungsgruppen überproportional vertreten.“ (147). Die wohl interessanteste Studie haben Blossfeld & Shavit (1993) veröffentlicht. Sie fanden in dieser Studie über die Auswirkungen von strukturellen Bildungsreformen in dreizehn Ländern heraus, dass sie zu keinem Ausgleich von sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft führten. „Nirgendwo haben diese Reformen die Bildungsgleichheit zwischen den sozialen Schichten reduziert.“ (47). Beachtenswert ist, dass diese Feststellung für Länder mit ganz unterschiedlichen Gesellschaftssystemen und Strukturen gilt.

Heute herrscht insgesamt die Erkenntnis vor, dass die Kultur der familiären Erziehung (Unterstützung, Betreuung, Erziehungsstil), die erlebte Umwelt sowie die Lernerfahrungen in der Vorschul- und Primarschulzeit die Schulleistungsfähigkeit massgeblich beeinflussen und Ausgleichsmöglichkeiten mit schulorganisatorischen Massnahmen über lange Zeit wesentlich überschätzt wurden. Deshalb sind politische Argumente gegen ein Elitegymnasium, welche es mit sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit in Verbindung bringen, sachlich nicht vertretbar. Lösungsansätze für die Überwindung solcher sozialer Ungleichheiten sind primär über die Familien- und Sozialpolitik sowie über Reformmassnahmen in der Vorschul- und Primarschulerziehung zu suchen.

Diese Überlegungen führen zu folgenden *Schlussfolgerungen*:

1. Aus der Sicht gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Bedürfnisse (Nachwuchs von wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Eliten) lässt sich ein *LZG rechtfertigen*.
2. Voraussetzung ist aber, dass das LZG wieder zu einem Gymnasium wird, das an alle seine Schülerinnen und Schüler höchste Leistungsanforderungen stellt, eine wissenschaftspropädeutische Zielsetzung hat und ausschliesslich auf ein universitäres Hochschulstudium vorbereitet (*Elitegymnasium*).
3. Rechtfertigen lässt sich das Elitegymnasium aus pädagogischer Sicht, dass *homogene Klassen* mit Schülerinnen und Schülern, welche hohe Schulleistungen erbringen, über die Zeit höhere Lernleistungen erbringen als in heterogenen Schulklassen.
4. Die Führung eines Untergymnasiums als Teil des LZG macht aber nur Sinn, wenn Untergymnasialklassen in der dritten Gymnasialklasse *nicht mit Sekundarschülern vermischt werden*, die nur durchschnittliche Schulleistungen erbringen. Je stärker die Vermischung erfolgt, desto geringer wird der Nutzen des Untergymnasiums.
5. Als Elitegymnasium lässt sich das LZG nur verwirklichen, wenn
 - a. die Lehrpläne überarbeitet werden (Wissenschaftspropädeutik und ausdrückliche Orientierung an der Vorbereitung auf die Universität),
 - b. die Übertrittsverfahren leistungsmässig selektiv gestaltet werden,
 - c. nach Wegen gesucht wird, wie leistungsfähige Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten dem LZG zugeführt werden können (bessere Beratung in der Volksschule, Aufklärung der Eltern).

3.5 Das Kurzzeitgymnasium

Das KZG hat sich in der Schweiz inzwischen weitgehend durchgesetzt. Die Hauptgründe dafür sind:

- Der Ausbildungsentscheid kann später als beim LZG gefällt werden, was die Flexibilität des Schulsystems erhöht.
- Die Schülerinnen und Schüler können länger in ihrer Gemeindeschule verbleiben.
- Heterogene Schulklassen auf der Sekundarstufe I sind vor allem für schwächere Schüler von Vorteil, und mit Ausnahme von homogenen Klassen der besten Schülerinnen und Schüler scheinen heterogene Klassen nicht schlechtere Leistungsergebnisse zu bringen als homogene Klassen.
- Offensichtlich haben Maturandinnen und Maturanden der KZG die gleich guten Chancen, einen Maturitätsabschluss zu erreichen, wie Absolvierende des LZG.
- Dies zeigten auch zwei leider unveröffentlichte Untersuchungen der Universitäten Bern und St. Gallen. In den juristischen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede im Erfolg von Maturanden des LZG (damals Maturitätstypen A und B) im Vergleich zu Maturanden der damaligen Kurzzeitgymnasien (Typen C und E). Einzig der damalige Typ D sowie in St. Gallen der Typ C schlossen etwas schlechter ab. Ohne weiteres verständlich ist das Ergebnis des Typ C, weil tendenziell leistungsschwächere Maturanden des Typ C auf das Studium der Wirtschaftswissenschaften ausgewichen sind.

Diese Argumente waren es dann letztlich auch, dass sich die KZG – oft gegen den Widerstand vieler Gymnasiallehrer – durchgesetzt haben.

| Insgesamt gibt es deshalb *keine* sachlichen Gründe gegen das KZG.

Von solchen Überlegungen liessen sich wahrscheinlich die Verfassenden der Ergänzungsbotschaft des Regierungsrates an den Grossen Rat (B 105a) vom 16. Juni 1998 leiten, indem sie vorschlugen: „Wir plädieren dafür, dass langfristig auf das Untergymnasium verzichtet werden soll. Diese Massnahme drängt sich zunächst aus der Notwendigkeit auf, die Funktion der einzelnen Schulstufen, insbesondere aber jene der Sekundarstufe I zu klären. Damit hängt auch die Frage zusammen, ob nicht ein einziger Ausbildungsgang zur Matura den Bildungserfordernissen des Kantons genügt. Wir sind überzeugt davon, dass sich bildungspolitisch eine Reduktion auf einen Bildungsgang, nämlich auf das vierjährige Kurzzeitgymnasium, rechtfertigen lässt. Allerdings darf diese Reduktion zu keiner Qualitätseinbusse beim Gymnasium führen. ... Wir denken vorab daran, neben den grossen Oberstufenzentren der Stadt Luzern und den Agglomerationsgemeinden auch in grösseren Oberstufenzentren auf der Landschaft die Voraussetzungen für die Führung von Leistungsklassen zu schaffen.“ (31).

Dieser Vorschlag fordert zu Recht, dass zunächst die Funktion der Sekundarstufe I zu klären ist. Die zentrale Frage lautet deshalb: Können Leistungsklassen an Sekundarschulen der Stufe I den Schülerinnen und Schülern die gleiche Förderung geben wie Klassen des Untergymnasiums? Wie in Abschnitt 3 gezeigt wurde, lässt sich diese Frage angesichts der widersprüchlichen Forschungsergebnisse nicht eindeutig beantworten. Ebenso wichtig ist aber die Klärung der Frage der Rolle

des LZG. Wenn sich das LZG letztlich im Sinne der beschriebenen Tendenzen weiterentwickelt (Massengymnasium mit der angesprochenen vagen Allgemeinbildung), dann macht es wenig Sinn, das Untergymnasium weiterzuführen, zumal Absolvierende des KZG unter den heutigen Voraussetzungen an den Universitäten etwa die gleichen Chancen haben wie diejenigen des LZG. Möchte man hingegen aus LZG wieder Eliteschulen aufbauen, so ist das Untergymnasium zwingend notwendig. Damit reduziert sich die Frage LZG/ KZG auf eine bildungspolitische Entscheidung: Was ist gewollt? Ein LZG als Eliteschule, was gewaltige Reformentscheidungen voraussetzt? Oder ein KZG, das als Massengymnasium geführt wird?

3.6 Persönliche Entscheidung und Empfehlung

Um es nochmals vorweg zu nehmen: Diese persönliche Entscheidung und Empfehlung beansprucht keine wissenschaftliche Objektivität, weil es diese angesichts der widersprüchlichen Forschungsergebnisse und der offenen Fragen nicht geben kann. Es handelt sich vielmehr um eine argumentative Empfehlung, die von der bildungspolitischen Vorstellung ausgeht, das LZG müsse zu einer Eliteschule umgebaut werden.

Die persönliche Entscheidung und Empfehlung sieht wie folgt aus:

1. Das LZG und damit das Untergymnasium werden beibehalten.
2. Es sind so viele LZG einzurichten, dass in jeder Region ein LZG zur Verfügung steht, das mit den öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar ist (vier Langzeitgymnasien: Luzern, Reussbühl, Sursee, Willisau).
3. Alle übrigen Schulen werden zu KZG, wobei Luzern, Sursee und Willisau auch ein KZG anbieten müssen, damit das LZG Elitegymnasium bleibt.

Zur *Rechtfertigung* dieses Vorschlages lässt sich anführen:

- Wie in Abschnitt 3.4 dargestellt, ist die Förderung besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler für die Schweiz eine vordringliche Aufgabe. Das LZG schafft dazu eine vernünftige Möglichkeit, so dass erneute Reorganisationsmassnahmen der Schulstruktur, die für Lehrkräfte immer belastender werden, entfallen können.
- Zu hoffen ist, dass die LZG längerfristig Vorbildcharakter für die KZG haben, damit diese nicht immer stärker in Richtung der amerikanischen High School laufen.

An *Problemen* wird diese Lösung bringen:

- Die Lehrpläne der LZG sind gründlich zu überarbeiten.
- Das Übertrittsverfahren muss hinreichend selektiv ausgestaltet sein.
- Es sind Massnahmen zu treffen, dass leistungsfähige Jugendliche aus unteren sozioökonomischen Schichten den Zugang zum dezentralen LZG-Konzept finden.
- Der Entscheid, wer unter welchen Bedingungen an ein LZG zugelassen werden kann, ist im Rahmen von Minimalanforderungen von Jahr zu Jahr zu ent-

scheiden. Ein Numerus Clausus ist unter allen Umständen abzulehnen, weil er immer willkürlich und anfechtbar bliebe.

Damit wird zugleich ausgedrückt, dass ein Umbau aller Gymnasien auf Kurzzeitgymnasien nicht als zweckmässig erachtet wird, weil man damit einem amerikanischen Trend folgt, der sich nicht bewährt. Wichtig für die Schweiz ist nicht, dass die Zahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten laufend erhöht wird, sondern bedeutsam ist, dass die junge Generation im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten gefördert und das Gymnasium wieder stärker auf eine Leistungselite ausgerichtet wird.

Mit dieser Feststellung gerät man jedoch in den Widerspruch mit der Bildungspolitik jener Exponenten, die mit wenig differenzierten Vergleichen arbeiten. Dazu gehören die Analysen der Zahl von Maturitäts-(Abitur-)abschlüssen in den verschiedenen Ländern. Tatsächlich sind die Quoten von Maturandinnen und Maturanden in den meisten anderen Ländern vergleichbarer Staaten grösser als in der Schweiz. Dies ist auch natürlich, denn wenn ein Land über kein vielgestaltiges Berufsbildungssystem verfügt, werden sich untere und mittlere Kaderpositionen in der Wirtschaft und in der Verwaltung mit Hochschulabsolvent/-innen besetzt, die nicht selten überqualifiziert sind. Eine der Stärken des schweizerischen Berufsbildungssystems liegt in den vielen Weiterbildungen wie Meisterprüfungen, höhere Fachprüfungen usw., die in zielstrebigere Weise auf mittlere Kaderpositionen in der Wirtschaft und in der Verwaltung vorbereiten. Die Absolvierenden solcher beruflicher Weiterbildungsmöglichkeiten besetzen viele Stellen, die im Ausland von Akademikern übernommen werden, und erfüllen ihre Aufgabe mit gutem Erfolg. Deshalb machen Zielvorgaben, die sich an ausländischen Quoten orientieren, nicht viel Sinn.

4. FINANZIELLE AUSWIRKUNGEN

Das Kapitel basiert auf einem externen Gutachten von Dr. Jürg Kuster und Dr. Hansjörg Schmid (BHP Hanser und Partner AG, Zürich)

Der Regierungsrat verfolgt mit der Überprüfung des Gymnasialangebotes unter anderem Kostenziele, nämlich die Entlastung des kantonalen Finanzhaushaltes. Im Rahmen dieses Gutachtens war somit zu prüfen, in welcher Weise und in welchem Umfang die geprüften Szenarien auf der Ebene von Gemeinden und Kanton finanzwirksam werden.

4.1 Datenbasis und Analysemethoden

Um die Frage der finanziellen Auswirkungen eines veränderten Gymnasialangebotes zuverlässig beantworten zu können, wurde im Februar 2004 eine empirische Erhebung in allen Luzerner Gemeinden, die Standort einer Schule der Sekundarstufe I sind, durchgeführt. Die nachfolgenden Analysen stützen sich somit auf folgende Datenbasis:

- Normative Grundlagen (Gesetze, Botschaften, Verordnungen)
- Statistische Grundlagen (öffentliche Schulstatistiken)
- Resultate der Befragung der Gemeinden mit Sekundarschulstandort.

Analysiert wurden die finanziellen Auswirkungen des Alternativszenarios B (ausschliessliche KZG) im Vergleich mit dem Status quo (Referenzjahr 2002/2003), basierend auf einem Grenzkostenansatz. Während im pädagogischen Teil des Gutachtens auch das Alternativszenario A (vorwiegend KZG) beurteilt wurde, war dies im Hinblick auf die finanziellen Auswirkungen nicht sinnvoll. Dafür sind zwei Gründe ausschlaggebend:

Das Alternativszenario A ist im Projektauftrag nicht spezifiziert. Es wäre im Rahmen des Grenzkostenansatzes notwendig, die Schulen, die weiterhin als LZG geführt werden sollen, zu bestimmen. Diese Auswahl kann durch das Gutachten nicht vorweg genommen werden, sondern ist im Rahmen eines bildungs- und regionalpolitischen Meinungsbildungsprozesses vorzunehmen. Die von Prof. Rolf Dubs (vgl. oben: 3.6) erarbeiteten Empfehlungen können diesbezüglich als Basis dienen; sie sollen und können die Auswahl selber aber nicht präjudizieren.

Aufgrund der vorgenommenen Modellrechnungen hat sich gezeigt, dass die finanziellen Auswirkungen weniger davon abhängen, ob man den Status quo oder ein Alternativszenario wählt, als davon, welche Schulklassengrössen man festlegt. Unsere Analysen konzentrierten sich deshalb – in Erweiterung zum Projektauftrag – auf eine Simulation der Auswirkungen unterschiedlicher Schulklassengrössen.

Im Grenzkostenansatz werden die finanziellen Auswirkungen einer Umverteilung der Schüler aus dem Untergymnasium auf die Sekundarschulen quantifiziert. Dabei sind zwei Aspekte zu berücksichtigen: Einerseits die Frage, ob zusätzliche Sekundarschulklassen notwendig sind und ob zusätzlicher Schulraum zu erstellen ist. Andererseits resultieren weniger Klassen an den Mittelschulen, was zu wegfal-

lenden Kosten führt. Von Bedeutung sind dabei insbesondere die unterschiedlichen Lohn- und Materialkosten der Sekundarschule und des Gymnasiums.

Die folgenden Modellelemente wurden bei der Ermittlung der finanziellen Auswirkungen berücksichtigt¹⁶:

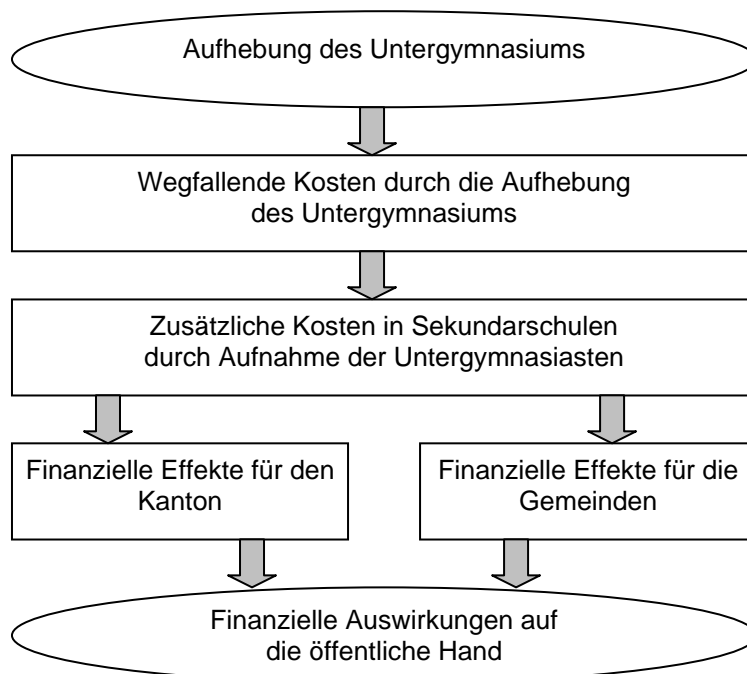


Abb. 2 Wirkungsmodell zu den finanziellen Auswirkungen der Aufhebung des Untergymnasiums auf die öffentliche Hand.

Der Grenzkostenansatz berücksichtigt die kurzfristigen Auswirkungen des geprüften Szenarios auf der Basis der variablen Kosten pro zusätzlichem Sekundarschüler. Die bereits getätigten Investitionen in Infrastrukturen sowie fixe Kostenfaktoren der bestehenden Schulen werden nicht berücksichtigt. Die Betrachtung mit einem Grenzkostenansatz hat zur Folge, dass in der Tendenz der Status quo besser abschneidet als eine Veränderung. Um ein umfassenderes Bild zu den Konsequenzen einer Aufhebung des Untergymnasiums zu erhalten, müssten die Auswirkungen auch auf Basis der Durchschnittskosten kalkuliert werden. Dabei werden die Vollkosten berücksichtigt. Die verschiedenen Szenarien werden „gleichwertig“ be-

¹⁶ Nicht berücksichtigt wurden die Kosten der Schüler/-innen, die freiwillig vor dem Übertritt ins KZG eine 3. Sekundarklasse besuchen. Zu Begründen ist dieser Verzicht mit der Schwierigkeit, den Einfluss der unterschiedlichen Szenarien auf diesen Kostenfaktor abschätzen zu können. Auf den ersten Blick erscheint es als wahrscheinlich, dass diese Quote (die momentan bei 80% liegt) bei der Aufhebung des Untergymnasiums abnimmt. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die Erhöhung der Gesamtzahl der Schüler/-innen in den Sekundarschulen zu einem Anstieg der absoluten Zahl von Schüler/-innen beiträgt, der von diesem Angebot Gebrauch macht. Als weitere, unbekannte Variablen in dieser Gleichung sind die Akzeptanz und die Wirkungen des neuen Sekundarschulmodells (Niveau A) zu nennen. Eine zuverlässige Einschätzung der Wirkungen der Summe dieser Faktoren ist zum heutigen Zeitpunkt nicht möglich. Aufgrund dieser Unschärfe hätte eine Berücksichtigung dieser Kosten im Wirkungsmodell die Aussagekraft des Modells an und für sich nicht verbessert.

rechnet, was für eine politische Diskussion mit langfristiger Optik ebenso relevant ist.

Der Grenzkostenansatz ist für die Beantwortung der vom Regierungsrat gestellten Fragen insofern geeignet, als dass er die unmittelbaren finanziellen Konsequenzen einer Umverteilung abbildet. Eine umfassendere Beurteilung unter Berücksichtigung der Vollkosten war mit dem gegebenen Budget nicht möglich.

Der sehr hohe Rücklauf der Fragebogen erlaubte es, 98% der Untergymnasiasten – unter Berücksichtigung der örtlichen Schulverhältnisse – auf die verschiedenen Sekundarschulstandorte aufzuteilen. In den Berechnungen wurden die Kosten auf 100% linear aufgerechnet.

4.2 Zusätzlicher Bedarf an Sekundarschulklassen und Schulräumen bei der Aufhebung der Untergymnasien

Ausgangspunkt für die Kalkulation der Auswirkungen bilden die Ergebnisse der Erhebung bei den Gemeinden, die eine Sekundarschule führen. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 5 zusammengestellt. Wenn die bisherigen Untergymnasien aufgelöst werden, würde dies dazu führen, dass die Sekundarschulen im Kanton Luzern insgesamt 1590 zusätzliche Schüler/-innen aufnehmen müssten. Die Anzahl von Klassen, die dadurch zusätzlich zu führen wären, hängt wesentlich davon ab, welche Klassengrösse man unterstellt. Die Resultate aller weiteren Berechnungsschritte stehen in direkter Abhängigkeit zur inskünftigen Grösse der Sekundarschulklassen.

Tab. 5 Zusätzliche benötigte Sekundarschulklassen und Schulräume aufgrund der Zuteilung der Untergymnasiasten in die Sekundarschulen: Modellrechnung für das Jahr 2002/03.

Trägerschaft / Schulverband / Gemeinde	Anzahl zusätzliche Sekundarschüler/-innen, falls Untergymnasium aufgehoben wird		Variante Klassengrösse 26 Schüler/-innen			Variante Klassengrösse 23 Schüler/-innen			Variante Klassengrösse 21 Schüler/-innen		
	1. Sek	2. Sek	Anzahl zusätzliche Klassen		Anzahl notwendige zusätzliche ¹⁷ Schulräume	Anzahl zusätzliche Klassen		Anzahl notwendige zusätzliche ^a Schulräume	Anzahl zusätzliche Klassen		Anzahl notwendige zusätzliche ^a Schulräume
			1. Sek	2. Sek		1. Sek	2. Sek		1. Sek	2. Sek	
Entlebuch	2	15	-	1	-	-	1	-	-	1	-
Escholzmatt	0	15	-	1	1	-	1	1	-	1	1
Schüpfheim	0	20	-	1	1	-	1	1	-	1	1
Eschenbach LU	8	10	-	-	-	1	-	1	1	1	2
Hitzkirch	21	23	1	-	1	1	1	2	1	1	2
Hochdorf	43	35	1	1	2	2	2	4	3	2	5
Adligenswil	31	26	1	1	2	2	1	3	2	2	4
Weggis	6	7	-	-	-	-	1	1	-	1	1
Malters	18	13	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Root	8	9	1	-	1	1	-	1	1	1	2
Beromünster	15	15	1	1	-	1	1	-	1	1	-
Büron	3	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dagmersellen	7	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ettiswil	9	5	1	1	-	1	1	-	1	1	-
Pfaffnau	4	7	1	1	-	1	1	-	1	1	-
Reiden	7	20	-	-	-	1	1	2	1	1	2
Schötz	12	10	-	-	-	-	-	-	1	-	1

¹⁷ Nach Abzug der von der Gemeinde gemeldeten freien Schulräume.

Trägerschaft / Schulverband / Gemeinde	Anzahl zusätzliche Sekun- darschüler/-innen, falls Untergymnasium aufgeho- ben wird		Variante Klassengrösse 26 Schüler/-innen			Variante Klassengrösse 23 Schüler/-innen			Variante Klassengrösse 21 Schüler/-innen		
	1. Sek	2. Sek	Anzahl zusätzliche Klassen		Anzahl not- wendige zusätzliche ¹⁷ Schulräume	Anzahl zusätzliche Klassen		Anzahl not- wendige zu- sätzliche ^a Schulräume	Anzahl zusätzliche Klassen		Anzahl not- wendige zu- sätzliche ^a Schulräume
			1. Sek	2. Sek		1. Sek	2. Sek		1. Sek	2. Sek	
Sempach	16	26	-	1	1	-	1	1	1	1	2
Sursee	47	38	2	1	3	2	2	4	3	2	5
Triengen	14	11	1	-	1	1	-	1	1	1	2
Willisau Land	13	19	-	1	1	-	1	1	1	1	2
Wolhusen	14	18	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Zell LU	3	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Nebikon	10	7	1	-	-	1	-	-	1	-	-
Wauwil	10	3	1	1	-	1	1	-	1	1	-
Emmen	50	55	1	1	2	2	2	4	3	3	6
Luzern	114	121	2	3	5	4	4	8	5	6	11
Buttisholz	8	7	1	1	-	1	1	-	1	1	-
Ebikon	30	29	1	1	2	1	2	3	2	2	4
Grossdietwil	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grosswangen	8	8	1	-	1	1	-	1	1	-	1
Hergiswil b. W.	6	4	-	-	-	1	-	1	1	-	1
Hildisrieden	10	4	1	-	-	1	-	-	1	-	-
Horw	27	29	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Kriens	58	56	2	1	3	3	2	5	3	3	6
Littau	29	36	1	1	-	1	2	1	2	2	2
Luthern	3	2	-	-	-	1	-	1	1	-	1
Rain	4	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rickenbach LU	7	2	1	-	1	1	-	1	1	-	1
Rothenburg	25	18	1	1	2	2	1	3	2	1	3
Meggen	22	16	1	-	1	1	1	2	1	1	2
Menznau	9	6	-	-	-	-	1	-	-	1	-
Neuenkirch	2	10	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Nottwil	7	9	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Ruswil	11	9	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Ufhusen	1	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Willisau Stadt	6	2	-	-	-	1	-	1	1	-	1
Übrige Gemein- den	16	21									
Total	778	812	29	25	38	41	37	61	51	48	81
	1590		54			78			99		

Die gesetzlichen Vorgaben sehen Klassenbestände von mindestens 14 und höchstens 26 Schüler/-innen vor (Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung vom 21. Dezember 1999). Aus der Sicht von Bildungstheorie und Bildungsforschung erscheinen auf der Sekundarstufe Klassengrössen von 25-30 Schüler/-innen als vertretbar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 423f.).

Eine Analyse der effektiven Klassengrössen auf der Sekundarstufe I des Kanton Luzern (Basis: unsere Befragung der Gemeinden im Schuljahr 2003/04) zeigt eine ausserordentlich hohe Varianz (vgl. Abb. 3). Der arithmetische Mittelwert liegt bei 20.2 Schüler/-innen, wobei wir es mit einer bipolaren Verteilung zu tun haben. Am häufigsten sind Klassen mit 20 bis 23 Schüler/-innen.

Wir haben in der Folge die Berechnungen in drei Varianten durchgeführt: Klassengrösse 21 (Status quo, wobei grössere Klassen nicht verändert werden), Klassengrösse 23 und Klassengrösse 26 (gesetzliches Maximum). Der durch diese

drei Varianten resultierende Bedarf nach zusätzlichen Schulklassen, respektive Schulräumen kann Tab. 5 entnommen werden.

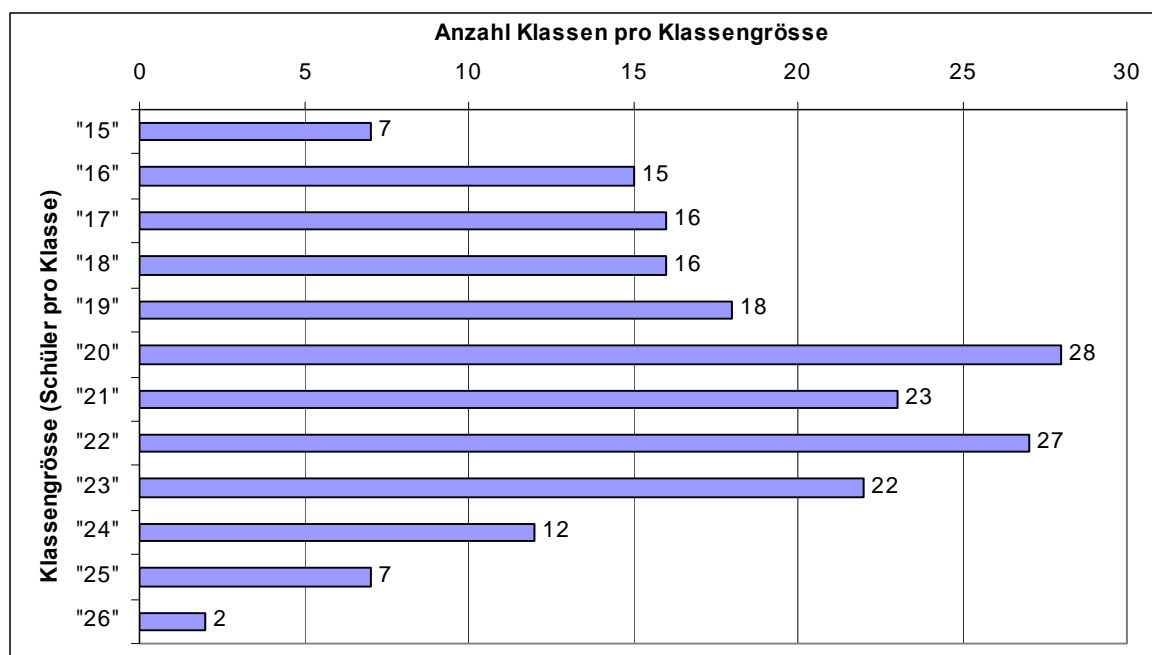


Abb. 3 Verteilung Schulklassengrößen auf Sekundarstufe I im Kt. Luzern (Schuljahr 2003/2004).

4.2 Zusätzliche und wegfallende Kosten bei Aufhebung des Untergymnasiums

In einem nächsten Schritt sind die Kosten zu berechnen, die pro Sekundarschulklasse entstehen. Die diesbezüglichen Grenzkosten sind in Tab. 6 enthalten. Ohne die Schulraumkosten, die weiter unten veranschlagt werden, resultieren Gesamtkosten pro Klasse von CHF 225'000 bis 230'000.

Tab. 6 Grenzkosten pro Sekundarschulklasse, ohne Berücksichtigung der Immobilien (in CHF pro Jahr).

Besoldung für Sekundarlehrer/-innen (Besoldungsklasse 18, 100%) ¹⁸ für 28 Wochenstunden		117'039
Sozialabgaben (20%)	+ 23'408	140'447
Wertberichtigung von 4.49% (Anpassungen zur Erhaltung der Kaufkraft seit 1999)	+ 6'306	
Gesamtkosten Sekundarlehrkraft für 28 Lektionen pro Woche		146'753
Lohnkosten pro Sekundarschulklasse (34 Lektionen pro Woche) ¹⁹		178'200
Übrige Kosten pro Klasse (Material, Unterhalt, etc.) ²⁰		+ 20'000 bis

¹⁸ SRL074: Besoldungsordnung für die Lehrpersonen vom 23. März 1999 (Gemäss U. H. Jenny, resp. E. Zimmermann, Leiter Abteilung Personaladministration / Amt für Volksschulbildung entspricht dies einem Durchschnittslohn bei Sekundarlehrern).

¹⁹ Wochenstundentafel für die Sekundar- und die Realschule (WOST 01), beschlossen vom Regierungsrat am 12. Dezember 2000 und am 19. August 2003.

²⁰ Schätzung auf Grund der Ergänzungsbotschaft des Regierungsrates an den Grossen Rat B 105a vom 16. Juni 1998 sowie des Berichtes „Redimensionierung beziehungsweise Aufhebung

		25'000
Musikschule ²¹		25'000
Gesamtkosten pro Klasse (ohne Schulraumkosten)		225'000 bis 230'000

Diese Kosten liegen für eine Gymnasialklasse mehr als 10% höher, nämlich bei CHF 250'000 bis 280'000 (vgl. Tab. 7). Verantwortlich dafür sind im Wesentlichen die höheren Lohn- und Materialkosten in dem Gymnasien.

Tab. 7 Grenzkosten pro Gymnasialklasse, ohne Berücksichtigung der Immobilien (in CHF pro Jahr).

Besoldung für Gymnasiallehrer/-innen (Besoldungsklasse 23, 100%) ²² für 26 Wochenstunden		131'902
Sozialabgaben (20%)	+ 26'380	158'282
Wertberichtigung von 4.49% (Anpassungen zur Erhaltung der Kaufkraft seit 1999)	+ 7'107	
Gesamtkosten Gymnasiallehrkraft für 26 Lektionen pro Woche		165'389
Lohnkosten pro Gymnasialklasse (32 – 36 Lektionen pro Woche) ²³		von 203'556 bis 229'389
Übrige Kosten pro Klasse (Material, Unterhalt, etc.) ²⁴		+ 20'000 bis 25'000
Musikschule ²⁵		25'000
Gesamtkosten pro Klasse (ohne Schulraumkosten)		250'000 bis 280'000

Durch die Aufhebung von 76 Klassen in den Untergymnasien würden somit gesamthaft zwischen CHF 19 und 21.3 Mio. an Kosten wegfallen (vgl. Tab. 8).

Tab. 8 Wegfallende Kosten für die öffentliche Hand durch die Aufhebung des Untergymnasiums (Grenzkosten ohne Berücksichtigung Immobilien, in CHF pro Jahr): Modellrechnung für Schuljahr 2002/03.

Kosten pro Klasse	250'000 bis 280'000
Anzahl wegfallende Schulklassen des Untergymnasiums	76
Wegfallende Kosten durch die Aufhebung des Untergymnasiums	19'000'000 bis 21'280'000

Dem gegenüber stehen die in Tab. 9 aufgeführten zusätzlichen Kosten, die durch die Aufnahme der bisherigen Untergymnasiasten in den Sekundarschulen entste-

des Untergymnasiums im Kanton Graubünden - Finanzielle Auswirkungen auf die öffentliche Hand“ von BHP – Hanser und Partner AG (14. April 2003).

²¹ Abschätzung analog zur Ergänzungsbotschaft des Regierungsrates an den Grossen Rat B 105a vom 16. Juni 1998.

²² SRL074: Besoldungsordnung für die Lehrpersonen vom 23. März 1999 (Gemäss U. H. Jenny, resp. E. Zimmermann. Leiter Abteilung Personaladministration / Amt für Volksschulbildung entspricht dies einem Durchschnittslohn bei Gymnasiallehrern).

²³ Angaben des Bildungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern, Gruppe Mittelschulen.

²⁴ Schätzung auf Grund der Ergänzungsbotschaft des Regierungsrates an den Grossen Rat B 105a vom 16. Juni 1998 sowie des Berichtes „Redimensionierung beziehungsweise Aufhebung des Untergymnasiums im Kanton Graubünden - Finanzielle Auswirkungen auf die öffentliche Hand“ von BHP – Hanser und Partner AG (14. April 2003).

²⁵ Abschätzung analog zu Ergänzungsbotschaft des Regierungsrates an den Grossen Rat B 105a vom 16. Juni 1998.

hen²⁶. Diese differieren, wie oben angemerkt, je nach unterstellter Klassengrösse erheblich. Sie liegen bei einer durchschnittlichen Klassengrösse von 21 Schüler/-innen bei CHF 24.4 bis 26.6 Mio., bei der Maximalvariante mit 26 Schüler/-innen bei CHF 13.2 bis 14.3 Mio.

Tab. 9 Finanzielle Effekte der Aufnahme der Untergymnasiasten in die Sekundarschulen für die öffentliche Hand (Grenzkostenbetrachtung): Modellrechnung für das Jahr 2002/03.

	Variante Klassengrösse 26 Schüler/-innen		Variante Klassengrösse 23 Schüler/-innen		Variante Klassengrösse 21 Schüler/-innen	
	Anzahl	Kosten pro Jahr	Anzahl	Kosten pro Jahr	Anzahl	Kosten pro Jahr
Zusätzliche Schulklas- sen	54	CHF 12.1 bis 12.4 Mio.	78	CHF 17.6 bis 17.9 Mio.	99	CHF 22.3 bis 22.8 Mio.
Zusätzliche zu erstel- lende Schulzimmer (Pavillons) ²⁷	38	CHF 0.8 bis 1.6 Mio.	61	CHF 1.2 bis 2.4 Mio.	81	CHF 1.6 bis 3.2 Mio.
Zwischentotal		CHF 12.9 bis 14.0 Mio.		CHF 18.8 bis 20.3 Mio.		CHF 23.9 bis 26.0 Mio.
Korrektur durch nicht berücksichtigte Unter- gymnasiasten (Auf- rechnung der Schul- klassen von 98 % auf 100 %)		CHF 0.3 Mio.		CHF 0.4 bis 0.5 Mio.		CHF 0.5 bis 0.6 Mio.
Total der zusätzli- chen Kosten in Se- kundarschulen durch Aufnahme der Unter- gymnasiasten bei kurzfristiger Betrach- tung (Grenzkosten- betrachtung)		CHF 13.2 bis 14.3 Mio.		CHF 19.2 bis 20.8 Mio.		CHF 24.4 bis 26.6 Mio.

²⁶ Es werden keine zusätzlichen Kosten zur Sicherung des Ausbildungsniveaus für die potenziellen Gymnasiasten in der Sekundarschule berücksichtigt. Wir gehen überdies davon aus, dass nach der 2. Sek. alle Schüler in das Gymnasium einsteigen können (die Schüler des Untergymnasiums wurden in der Analyse konsequent auf die Klasse der 1. und 2. Sek. aufgeteilt). Für ISS werden die gleichen Regeln wie für die anderen Sekundarschulen angewendet.

²⁷ In der diesem Gutachten zugrunde gelegten Befragung der Gemeinden mit Sekundarschulen wurde erhoben, ob zusätzlich verfügbarer Schulraum existiert. Für die Berechnungen wird darüber hinaus notwendiger Schulraum mit Pavillons abgedeckt. Die Investitionskosten werden in Form einer Annuität (30 Jahre Abschreibung, 4% Zins auf die Hälfte der Investitionskosten) berücksichtigt. Die Investition umfasst sowohl Gebäude mit Aufenthaltsraum (ein Aufenthaltsraum pro zwei Schulzimmer) als auch Installationen und Mobiliar. Ausgenommen sind Kosten für den Boden, da hier davon ausgegangen wird, dass die bestehenden Schulareale genügend gross sind, um einem oder mehreren Pavillons Platz zu bieten. Kosten: 1 Schulzimmer CHF 400'000.-, 2 Schulzimmer CHF 700'000.-, 3 Schulzimmer CHF 1 Mio., 4 Schulzimmer CHF 1.2 Mio., (Abschätzungen auf Basis von Angaben der Bauart Architekten AG, Bern). Bei 5 oder 6 notwendigen Schulzimmern gehen wir davon aus, dass die Pavillons an zwei Schulstandorten aufgestellt werden. Die Bandbreite entsteht in der Annahme, dass einzelne Gemeinden aufwändigere Lösungen (z.B. Bau eines neuen Schulhauses) realisieren würden.

4.3 Finanzielle Auswirkungen auf Kanton und Gemeinden

Im Hinblick auf die finanziellen Auswirkungen einer Aufhebung des Untergymnasiums auf die öffentliche Hand ist zu unterscheiden nach finanziellen Effekten für den Kanton und solchen für die Gemeinden.

Bei der Berechnung der finanziellen Auswirkungen auf kantonaler Ebene wurden ebenfalls Erträge berücksichtigt, die durch eine allfällige Vermietung der frei werdenden Schulräume in den Untergymnasien an Dritte zu erzielen wären. Trotzdem sind insgesamt durch die Aufhebung der Untergymnasien auf kantonaler Ebene mit Mehrausgaben von CHF 0.9 bis 3.1 Mio. zu rechnen.

Tab. 10 Finanzieller Effekt für den Kanton, resultierend aus einer Aufhebung des Untergymnasiums (Grenzkostenbetrachtung): Modellrechnung für das Jahr 2002/03.

Aufhebung Untergymnasium	CHF - 19.0 bis - 21.3 Mio.
Erlös aus freiwerdendem Schulraum ²⁸	CHF - 0.4 bis - 0.5 Mio.
Gemeindebeiträge an Kantonsschulen (CHF 11'000.- pro Lernenden während der obligatorischen Schulzeit) ²⁹	CHF 17.5 Mio.
Kantonsbeiträge an die Volksschulbildung (CHF 3543.- bei 100%, Prozentsatz variiert unter den Gemeinden) ³⁰	CHF 5.0 Mio.
Beitrag des Kantons an die Musikschulen	CHF 0.1 Mio.
Veränderung der Ausgaben	CHF + 0.9 bis + 3.1 Mio.

+ ... Mehrausgaben, - ... Einsparung

Etwas schwieriger zu interpretieren sind die finanziellen Effekte auf kommunaler Ebene. Hier zeigt sich nun deutlich, dass die Varianz im Wesentlichen durch den Faktor Schulklassengrösse entsteht und weniger durch den Faktor Schulform (vgl. Tab. 11).

²⁸ Mit der Aufhebung des Untergymnasiums wird Schulraum von 76 Schulkassen frei. Bei einer Vermietung an Dritte gehen wir von einem Mietzins von CHF 80.- bis 110.- pro m² und Jahr sowie einer Schulzimmergrösse von 60 bis 80 m² aus.

²⁹ Beschluss über die Gemeindebeiträge an Kantonsschulen und private Gymnasien im Kalenderjahr 2003 vom 28. Juni 2002.

³⁰ Beschluss über die Kantonsbeiträge an die Betriebskosten des kommunalen Volksschulangebots im Jahr 2002 vom 19. Juni 2001.

Tab. 11 Finanzielle Effekte für die Gemeinden, resultierend aus einer Aufhebung des Untergymnasiums (Grenzkostenbetrachtung): Modellrechnung für das Jahr 2002/03.

	Variante Klassengrösse 26	Variante Klassengrösse 23	Variante Klassengrösse 21
Zusätzliche Schulklassen und Immobilien	CHF 13.2 bis 14.3 Mio.	CHF 19.2 bis 20.8 Mio.	CHF 24.4 bis 26.6 Mio.
Gemeindebeiträge an Kantonsschulen (CHF 11'000.- pro Lernenden während der obligatorischen Schulzeit) ³¹	CHF – 17.5 Mio.	CHF – 17.5 Mio.	CHF – 17.5 Mio.
Kantonsbeiträge an die Volksschulbildung (CHF 3543.- bei 100%, Prozentsatz variiert unter den Gemeinden) ³²	CHF - 5.0 Mio.	CHF - 5.0 Mio.	CHF - 5.0 Mio.
Beitrag des Kantons an die Musikschulen	CHF - 0.1 Mio.	CHF - 0.1 Mio.	CHF - 0.1 Mio.
Veränderung der Ausgaben	CHF –8.3 bis –9.4 Mio.	CHF –1.8 bis –3.4 Mio.	CHF +1.8 bis +4.0 Mio.

+ ... Mehrausgaben, - ... Einsparung

Vor dem Hintergrund der heute bestehenden Schulklassengrössen können die Ergebnisse folgendermassen interpretiert werden. Wenn die Variable Klassengrösse unverändert bleibt, sind mit Mehrausgaben von CHF 1.8 bis 4.0 Mio. auf Gemeindeebene zu rechnen.

Unterstellt man dagegen, dass durch die Zusammenlegung der bisherigen Klassen der Untergymnasien und der Sekundarstufe I höhere durchschnittliche Klassengrössen zu realisieren sind, resultiert auf Gemeindeebene ein gewisses Einsparungspotenzial. Dieses Sparpotenzial dürfte, da die gesetzlich maximal zulässige Klassengrösse von 26 Schüler/-innen im Durchschnitt nicht zu erreichen sein wird, im Bereich von CHF -1.8 Mio. bis -3.4 Mio. liegen.

4.4 Fazit zu den finanziellen Auswirkungen

Die Aufhebung des Untergymnasiums (Alternativszenario B) würde – bei unveränderten Klassengrössen – auf der Ebene des Kantons zu geschätzten Mehrausgaben von CHF 0.9 bis 3.1 Mio. führen, auf der Ebene der Gemeinden zu Mehrausgaben von CHF 1.8 bis 4.0 Mio. Gesamthaft sind somit mit Mehrkosten zulasten der öffentlichen Hand in der Grössenordnung von CHF 2.7 bis 7.1 Mio. zu rechnen.³³

Potenzial für Einsparungen würde allenfalls bei der Optimierung der Klassengrössen im Zuge der Zusammenlegung von Sekundarstufe I und Untergymnasium bestehen. Bereits bei einer durchschnittlichen Klassengrösse von 23 Schüler/-innen könnten auf Gemeindeebene Einsparungen in der Grössenordnung der Mehrkosten auf Kantonsebene realisiert werden.

³¹ Beschluss über die Gemeindebeiträge an Kantonsschulen und private Gymnasien im Kalenderjahr 2003 vom 28. Juni 2002. Diese Gemeindebeiträge wurden für das Jahr 2004 auf CHF 11'500 und ab dem Jahr 2005 auf CHF 12'500 festgelegt.

³² Beschluss über die Kantonsbeiträge an die Betriebskosten des kommunalen Volksschulangebotes im Jahr 2002 vom 19. Juni 2001.

³³ Es bleibt zu berücksichtigen, dass bei einer Betrachtung basierend auf Durchschnittskosten der Spareffekt, der aus der Aufhebung der Klassen am Untergymnasium resultiert, höher ausfallen würde und auf kantonaler Ebene in einer langfristigen Perspektive Einsparungen möglich sind.

Handlungsspielraum besteht darüber hinaus bei der Quote von 80% der Schüler/-innen, die vor dem Wechsel an das KZG in zusätzliches, drittes Jahr an der Sekundarschule absolvieren. Unabhängig von der hier nicht beantwortbaren Frage, wie sich die Szenarien diesbezüglich auswirken würden, erscheint die Quote an und für sich im Vergleich mit anderen Kantonen als sehr hoch. Ein abschliessendes Urteil darüber, ob die dadurch gebundenen Mittel sinnvoll investiert sind, muss einer eigenen Evaluation vorbehalten bleiben.

Insgesamt erscheinen die finanziellen Auswirkungen des geprüften Szenarios als wenig bedeutsam. Diesbezügliche Effekte werden deutlich überlagert durch den Faktor Schulklassengrösse. Die Erreichung der vom Regierungsrat vorgegebenen Kostenziele kann durch eine Abkehr vom Langzeitgymnasium alleine nicht erreicht werden. Dazu bedarf es flankierender Massnahmen (im Bezug auf Klassengrössen, fixe und variable Kosten, usw.), die zu beurteilen nicht Gegenstand dieses Gutachtens war.

Sinngemäss behalten diese Aussagen ihre Gültigkeit auch für das hier finanziell nicht analysierte Alternativszenario A (vorwiegend Kurzzeitgymnasium). Die in Tab. 10 und Tab. 11 ausgewiesenen Mehrkosten zulasten der öffentlichen Hand würden allerdings in dem Masse geringer ausfallen, als der Bestand an Langzeitgymnasien weniger reduziert wird. Es ist davon auszugehen, dass die effektiven Mehrkosten von Alternativszenario A vernachlässigbar sind.

Abschliessend sei darauf hingewiesen, dass sowohl für Szenario A wie Szenario B ein gewisser Reform- und Restrukturierungsaufwand entstehen würde, wobei dieser Aufwand einerseits bei den kantonalen Stellen und andererseits in den betroffenen Schulen anfallen würde. Da dieser Aufwand von zahlreichen Annahmen abhängt und im Vergleich mit anderen Kostentreibern von eher untergeordneter Bedeutung ist, wurde im Rahmen dieses Gutachtens auf seine Berechnung verzichtet.

5. ERGEBNISSE DER VERNEHMLASSUNG

Das Kapitel fasst die Ergebnisse der Vernehmlassung von Zwischenbericht 1 bei der Resonanzgruppe zusammen.

5.1 Vorbemerkungen

Der Zwischenbericht in seiner ersten Fassung wurde den Mitgliedern der Resonanzgruppe am 12. Mai 2004 zur *Vernehmlassung* zugestellt. Die bis zum 29. Mai 2004 eingegangenen Rückmeldungen wurden durch die Projektleitung gesichtet und ausgewertet.

In diesem Kapitel finden sich wichtige *inhaltliche* Rückmeldungen in verdichteter Form wieder. Berücksichtigt wurden vor allem Hinweise, die zu einer Weiterentwicklung des Berichtes auffordern. Nicht berücksichtigt wurden die vielen zustimmenden Bemerkungen sowie Hinweise, die persönliche Werturteile wiedergeben. Ein Überblick über die Ergebnisse der Vernehmlassung findet sich in stichwortartiger, tabellarischer Form im Anhang. Auf eine Kommentierung der eingegangenen Rückmeldungen aus Sicht der Gutachter wird aus Gründen der Transparenz bewusst verzichtet.

Die Verfasser des Berichtes haben mehrere Hinweise zum Anlass genommen, den Bericht zu korrigieren oder zu ergänzen. Andere Hinweise und mithin berechtigten Anliegen konnten aufgrund der für dieses Gutachten gegebenen Rahmenbedingungen nicht weiter verfolgt werden. Hinweise, die nach Ansicht der Verfasser nicht stichhaltig oder von untergeordneter Relevanz für die Fragestellung des Berichtes sind, wurden zur Kenntnis genommen.

Hinweise zu sachlichen oder editorischen Unstimmigkeiten wurden – soweit sie nach Ansicht der Verfasser berechtigt waren – direkt in den Bericht eingearbeitet. Im revidierten Schlusskapitel wird den eingegangenen Rückmeldungen aus der Resonanzgruppe ebenfalls Rechnung getragen.

Bei den Hearings stand nicht mehr die in schriftlicher Form erfolgte *inhaltliche* Vernehmlassung im Vordergrund, sondern die Würdigung der Anliegen der Regierung aus der Sicht der Interessengruppen. Die Ergebnisse dieser *politischen* Vernehmlassung wurden nicht mehr durch die externe Projektleitung, sondern durch den Auftraggeber ausgewertet.

5.2 Inhaltliche Rückmeldungen

Wesentliche inhaltliche Rückmeldungen betrafen folgende Punkte:

- *Maturitäts-, Hochschulübertritts- und Studienverlaufsstatistik* des Bundesamtes für Statistik (vgl. BFS 2004c): Diese, den Verfassern zum Zeitpunkt der Verfassung von Zwischenbericht 1 noch nicht vorliegende Statistik, für die eine Separatauswertung für die Maturitätsschulen des Kantons Luzern für das Jahr 2002 vorliegt, sei im Hinblick auf die im Bericht zentralen Fragestellungen zu berücksichtigen. Diese Statistik zeigt auf, wie viele Maturanden und Maturandinnen eines bestimmten Jahres ein Hochschulstudium in der Schweiz aufgenommen haben und welcher Prozentsatz davon seither einen Studienabschluss erworben hat. Es wird die Ansicht geäußert, diese Statistik belege den

Erfolg der Luzerner Gymnasien im Vergleich mit den Gymnasien in anderen Schweizer Kantonen und dies könne als Indiz für die Wirksamkeit und Effizienz des bestehenden Gymnasialsystems gewertet werden³⁴.

- *Bedeutung der Qualifikation der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I:* Die Vorteile von akademisch voll ausgebildeten Gymnasiallehrpersonen schon im Untergymnasium werden betont. Die Ansicht wird vertreten, dass diese Vorteile sich einerseits aus einer auf Universitätsstufe erworbenen Fachkompetenz ergeben, andererseits aus der Tatsache, dass sie den ganzen gymnasialen Bildungsgang bis zur Matura überblicken und auch die Situation in den abnehmenden Schulen (den Universitäten also) aus eigener Erfahrung kennen. Diese Voraussetzungen seien beim KZG nicht gegeben, insbesondere dann nicht, wenn künftig die Lehrpersonen der Sekundarschulen statt an Universitäten an pädagogischen Hochschulen ausgebildet würden.
- *Fachlichkeit und Anforderungsprofil gymnasialer Bildung:* Die Fachlichkeit des Unterrichts wird als entscheidendes Profilierungsmerkmal gymnasialer Bildung im Vergleich mit anderen Bildungsgängen herausgehoben. In Anlehnung an Jürgen Oelkers (2003b, S. 107, S. 166f.) wird argumentiert, dass die hohen inhaltsgebundenen Anforderungen im Gymnasium wie auch die besondere fachliche Ausbildung der Lehrpersonen besonders wirksam seien zur Förderung der Leistungselite. Aus diesem Grund sei am bisherigen System festzuhalten, die Gymnasien in den laufenden Reformprozessen zu unterstützen und das eigenständige Profil des Gymnasiums im Vergleich zu anderen Bildungsangeboten (Berufsmatura, Fachmittelschulen usw.) zu stärken.
- *Elitegymnasium versus Massengymnasium:* Rückmeldungen betrafen zunächst die Begriffswahl, der mit Vorbehalten begegnet wird. Obwohl diese Begriffe in der Fachdiskussion³⁵ breit verankert sind, seien beide in der Alltagssprache negativ besetzt, was eine vorurteilsfreie Diskussion erschwere. Dies führe insbesondere dann zu Missverständnissen, wenn mit diesen Begriffen reale Gymnasialtypen (LZG = Elitegymnasium, KZG = Massengymnasium) assoziiert würden. Bedenken werden sodann geäußert bezüglich der Übertragbarkeit dieser Begriffe auf den Kanton Luzern. Vor dem Hintergrund einer Maturitätsquote von 13.4% sei es nicht angemessen, von einem Massengymnasium zu sprechen. Aus diesen Gründen werden auch weitere, an diesem Begriffspaar ansetzende Argumentationszusammenhänge des Zwischenberichts kritisch hinterfragt. In Frage gestellt wird etwa die von Criblez und von Dubs vertretene These, wonach das Gymnasium traditionellerweise die Wissenschaftspropädeutik im Vergleich zur umfassenden Allgemeinbildung höher gewichtet habe und diese traditionelle Stärke in einem Massengymnasium weniger zum tragen komme. Im Gegensatz dazu wird argumentiert, dass die Gymnasien der erwähnten Ausrichtung auf Fachunterricht zum Trotz auch die Allgemeinbildung stets betont hätten. Es wird auch die Ansicht vertreten, dass das LZG bereits im Status quo weitgehend die Anforderungen erfülle, die im pädagogischen Teil des Gutachtens an ein Elitegymnasium gestellt werden.

³⁴ Vergleiche zur Zulässigkeit dieser Annahme den Schluss von Kap. 2.3 in diesem Bericht.

³⁵ Der Klarheit halber sei nochmals betont, dass in der Fachdiskussion wie auch in diesem Bericht der Begriff der Elite immer im Sinne einer Bildungs- oder Leistungselite und nicht etwa im Sinne einer sozio-ökonomischen Elite verwendet wird (vgl. für Einzelheiten Oelkers 2003b, S. 165ff.).

- *Betonung von Wettbewerbselementen:* Die regierungsrätliche Absicht, das gymnasiale Angebot durch einen bildungspolitischen Entscheid und entsprechende administrative Massnahmen zu steuern, wird hinterfragt. KZG und LZG seien in sich sinnvolle Angebote. Die Regulierung des Angebotes sei dem Markt zu überlassen, der sensibel auf die Bedürfnisse auf Kundenseite reagiere und damit einer verwaltungstechnischen Steuerung überlegen sei.
- *Analyse der Entwicklung mit der Einführung von Niveau A:* Der Zeitpunkt, zu dem das Gutachten verfasst wurde, fällt zusammen mit der Einführung des Niveau A in den Sekundarschulen. Gewünscht wird eine vertiefte Analyse der damit verbundenen Entwicklung und der Auswirkungen auf verschiedene, bei der Beurteilung der Gymnasialangebotes wesentlichen Faktoren (Neueintrittsquoten LZG und KZG, Quote des Besuches eines 3. Sekundarschuljahres vor Übertritt ins KZG, pädagogische und bildungsökonomische Auswirkungen, usw.)³⁶. Erst vor dem Hintergrund solcher vertiefender Analysen lässt sich die Frage nach den Vor- und Nachteilen von Untergymnasium und neuer Sekundarstufe I mit Niveau A zuverlässig beantworten.
- *Weitere Kostenfolgen eines Systemwechsels:* Mehrere Hinweise erfolgten im Hinblick auf Kostenfaktoren, die im Modell zur Berechnung der finanziellen Auswirkungen von Szenario A (ausschliesslich KZG) und Szenario B (vorwiegend KZG) stärker zu gewichten wären. Diese Hinweise betreffen zur Hauptsache den Umstand, dass der Weg über ein KZG nach bisheriger Praxis bei 80% der Schüler/-innen ein Jahr länger dauert³⁷. Unterstrichen werden auch die im Bericht erwähnten anfallenden Reform- und Umstrukturierungskosten, die aller Voraussicht nach erheblich wären.

³⁶ Damit ist ein wichtiger Punkt angesprochen. Für eine Würdigung der methodischen Konsequenzen im Hinblick auf die Analyse der Szenarien vgl. Kap. 4.1 in diesem Bericht.

³⁷ Auch diesem Hinweis wird in Kap. 4.1. in den Erläuterungen zum ökonomischen Wirkungsmodell, dass dieser Untersuchung hinterlegt wurde, nachgegangen. Vgl. auch den Hinweis in Kap. 4.4 im Fazit zu den finanziellen Auswirkungen.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND BEWERTUNG DER ERGEBNISSE

Der Regierungsrat des Kanton Luzern hat dem Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der PHZ Zug am 30. Dezember 2003 den Auftrag erteilt, das Gymnasialangebot des Kantons Luzern im Rahmen eines Gutachtens zu überprüfen. Zu prüfen sind gemäss *Projektauftrag* namentlich die zu erwartenden Auswirkungen, wenn das bisherige Gymnasialangebot durch ein Angebot ersetzt wird, das ausschliesslich oder vorwiegend Kurzzeitgymnasien beinhaltet.

Begründet wird die Prüfung entsprechender Reformen im Projektauftrag wie folgt:

- Lösung der Raumprobleme der kantonalen Schulen in der Agglomeration Luzern
- Entlastung des kantonalen Finanzhaushaltes durch die Einsparung von Ressourcen im Gymnasialbereich
- Etablierung des Kurzzeitgymnasiums als hauptsächlicher oder ausschliesslicher Weg zur Matura.

Das IBB hat in Erfüllung des Auftrages zwei *externe Gutachten* zur Frage der pädagogischen und der finanziellen Konsequenzen in Auftrag gegeben. Diese Gutachten bilden einen integrierenden Bestandteil des vorliegenden Gutachtens.

Im Rahmen des Gutachtens wurden zusätzlich zwei *schriftliche Erhebungen* durchgeführt. Die eine Befragung diente dazu, das Gymnasialangebot und die diesbezüglichen Erfahrungen in vergleichbaren Kantonen zu erheben. Die zweite Befragung diente dem Zweck einer präzisen Erhebung der Ist-Situation in den Gemeinden mit einer Sekundarstufe (Schülerzahlen, Raumbedarf usw.); diese Angaben waren die Voraussetzung für eine Grenzkostenanalyse der Auswirkungen der Umverteilung der Schüler/-innen aus den Untergymnasien auf die Sekundarschulen. Aufgrund des nahezu lückenlosen Rücklaufes darf die bestehende Datenbasis als hinreichend valide bezeichnet werden.

Die Ergebnisse der Analysen wurden in Zwischenbericht 1 festgehalten und den Mitgliedern der Resonanzgruppe zur *Vernehmlassung* zugestellt. Die 19 schriftlichen Rückmeldungen wurden ausgewertet und bei der Verfassung von Zwischenbericht 2 berücksichtigt. Dieser zweite Bericht war Gegenstand von *Hearings* bei den Mitgliedern der Resonanzgruppe. Die Verantwortung für den nun vorliegenden Schlussbericht verbleibt bei den Verfassern des Berichtes.

Entsprechend dem Projektauftrag konzentrierten sich unsere Analysen auf zwei zentrale Bereiche: die pädagogischen und die finanziellen Auswirkungen eines allfälligen Entscheids für die Ablösung der bisherigen Langzeitgymnasien durch Kurzzeitgymnasien. Vertiefende empirische Studien konnten im Rahmen dieses Gutachtens wegen beschränkter zeitlicher und finanzieller Ressourcen nicht durchgeführt werden. Die Ergebnisse können entlang der Hauptfragestellungen wie folgt bilanziert werden:

Die vorliegenden empirischen Studien lassen keine wissenschaftlich objektive Aussage über die *pädagogischen Auswirkungen* eines Systemwechsels zu. Auch

eine Auswertung der Erfahrungen der Nachbarkantone mit unterschiedlichen Modellen erlaubt keine abschliessende Beurteilung der jeweiligen Vor- und Nachteile. Zu erklären ist dieser Befund damit, dass die pädagogische Qualität des Gymnasialangebotes durch andere Faktoren stärker beeinflusst wird als durch den Systementscheid betreffend der Führung von Kurz- oder Langzeitgymnasium.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sind somit der Status quo als auch alternative Szenarien vertretbar, sofern entsprechende flankierende Massnahmen getroffen werden. Der Entscheid selber ist demnach auf der Ebene der *Bildungspolitik* zu treffen. Massgebend ist dabei das gesellschafts- und wirtschaftspolitische Bedürfnis nach einer gezielten Identifikation und Förderung von besonders leistungsfähigen Schüler/-innen und das ebenfalls gesellschaftspolitisch motivierte Bedürfnis nach gleichen Qualifikationschancen für Jugendliche unterschiedlicher sozialer Schichten.

Diesen Anliegen kann grundsätzlich sowohl (a) im Rahmen des heutigen Gymnasialangebotes als auch (b) im Zuge einer Einführung des ausschliesslichen oder vorwiegenden Kurzzeitgymnasiums entsprochen werden.

- a) Im ersten Fall wäre sicher zu stellen, dass die fortbestehenden Langzeitgymnasien als Schulen für besonders leistungsfähige Schüler/-innen positioniert werden, von dem Schüler/-innen aller sozialen Schichten gleichermaßen profitieren.
- b) Im zweiten Fall wäre durch entsprechende progymnasiale Angebote die optimale Förderung der besonders leistungsfähigen Schüler/-innen zu gewährleisten. Die Einführung des Niveau A an den Luzerner Sekundarschulen ab 2005 schafft dafür die Voraussetzung.

Fehlt der bildungspolitische Wille, die Langzeitgymnasien in Richtung von Schulen für besonders leistungsfähige Schüler/-innen zu profilieren, erscheint ihre Fortführung als weniger sinnvoll.

Die *finanziellen Auswirkungen* einer Umstellung auf Kurzzeitgymnasien können als wenig bedeutsam bezeichnet werden. Diesbezügliche schwache Effekte werden deutlich überlagert durch den Faktor Schulklassengrösse. Die Erreichung der vom Regierungsrat vorgegebenen Kostenziele kann durch einen allfälligen Systemwechsel nicht in Aussicht gestellt werden. Dazu bedürfte es flankierender Massnahmen (z.B. betreffend der Quote von Absolventen des zusätzlichen 3. Sekundarjahres vor Übertritt ins Kurzzeitgymnasium, der Klassengrössen sowie weiterer fixer und variabler Kosten), die zu beurteilen nicht Gegenstand dieses Gutachtens ist. Vorgenommene Modellrechnungen zeigen der Tendenz nach, dass bei unveränderten finanzpolitischen Rahmenbedingungen eine Optimierung solcher Parameter eher dem Finanzhaushalt der Gemeinden als dem Kanton zugute kommt.

Im Hinblick auf das regierungsrätliche Ziel einer Lösung der *Raumprobleme* in den kantonalen Schulen der Agglomeration Luzern kann davon ausgegangen werden, dass der Übergang zu einem reinen Kurzzeitgymnasium die gewünschte entlastende Wirkung entfalten würde. Das Ausmass der Entlastung müsste in diesem Fall durch flankierende Massnahmen sichergestellt werden, namentlich durch die Einschränkung des Angebotes in der Agglomeration Luzern sowie über eine Steuerung der Zugangsregeln.

Die externe Projektleitung *bewertet* die vorgelegten pädagogischen und finanziellen Analysen wie folgt:

- Das bestehende Angebot an Lang- und Kurzzeitgymnasien wird beibehalten. Das bestehende Profil des Langzeitgymnasiums als Bildungsangebot für besonders leistungsfähige Schüler/-innen wird gestärkt. Die Einführung der Niveaüzüge auf der Sekundarstufe I wird wissenschaftlich begleitet und evaluiert.
- Das dezentrale Angebot an Langzeitgymnasien stellt die regionale Erschließung, die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln sowie den chancengleichen Zugang bildungsferner Schichten sicher.
- Die Behebung der Raumprobleme an den kantonalen Schulen in der Agglomeration Luzern sowie die Entlastung des Finanzhaushaltes durch Einsparungen im Gymnasialbereich sind im Lichte der vorgelegten Analysen und der Raumplanungsstudie alternativen Lösungen zuzuführen.
- Zuverlässige Aussagen über die pädagogischen Auswirkungen der begutachteten Szenarien sind aufgrund fehlender empirischer Studien schwierig. Das zur weiteren Qualitätsentwicklung des Gymnasialangebotes notwendige Wissen ist über geeignete Massnahmen (Bildungsevaluation, Bildungsmonitoring) kontinuierlich zu erarbeiten und mit den Anspruchsgruppen zu kommunizieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, J. (1989). *Testing Hargrave's and Lacey's differentiation-polarisation theory in a setted comprehensive*. British Journal of Sociology, 40 (1), 46 – 81.
- Amt für Statistik des Kantons Luzern (2002). *Szenarien der Studienbestände an den Luzerner Mittelschulen 2002 bis 2020*. Luzern: Amt für Statistik.
- Amt für Volksschulbildung des Kt. Luzern (2002). *Weiterentwicklung der Sekundarstufe I. Ziele, Neuerungen, Umsetzungsangebote*. Luzern: AVS.
- Arbeitsgruppe „Reform der Sekundarstufe I“ (2003). *Bericht und Anträge zum Regierungsratsbeschluss vom 27. Mai 2003 und weiteres Vorgehen*. Solothurn.
- Baumert, J. (1995). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften – IPN – an der Universität Kiel/Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J. et al. (1996). *Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe*. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter*. 2. Bericht für die Schulen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Binder H.-M. & Feller-Länzlinger, R. (2004). *Maturitätsreform im Kanton Aargau*. Schlussbericht und externe Evaluation. Im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Luzern: Institut für Politikstudien Interface.
- Bundesamt für Statistik (2003a). *Fachhochschulindikatoren*. Berufsmaturitätsquote. Elektronisch veröffentlicht unter www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/indik_hsw/ind10106d_9_synth.htm, gesehen am 28. Januar 2004.
- Bundesamt für Statistik (2003b). *Universitäre Hochschulindikatoren*. Gymnasiale Maturitätsquote. Elektronisch veröffentlicht unter www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/indik_hsw/ind10106d_9_synth.htm, gesehen am 28. Januar 2004.
- Bundesamt für Statistik (2004a). *Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Szenarien 2003 – 2012*. Neuenburg: BFS aktuell.
- Bundesamt für Statistik (2004b). *Schulen und Bildungswege der Sekundarstufe II in der Schweiz. Nationale Ergebnisse des 'International Survey of Upper Secondary Schools'*. Neuenburg: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2004c). *Maturitäts-, Hochschulübertritts- und Studienverlaufsstatistik 2002. Maturitätsschulen des Kantons Luzern*. Neuenburg: BFS.
- Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995.
- Burki, R. (2000). *Von der Reform der Seminare zur Schaffung einer Pädagogischen Hochschule*. Stationen der Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform. In H.-R. Schärer (Ed.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse*, pp. 85-110. Aarau.
- Calfee, R.C. & Piontkowski, D.C. (1987). *Grouping for Teaching*. In: M.J. Dunkin (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, 225 – 232.
- Criblez, L. (2000). *Das Gymnasium im Stress*. In VPOD-Magazin Nr. 118/2000, 15-24.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)(2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dubs, R. (1998). *Eliteförderung als Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik*. In: M. Twardy (Hrsg.). *Praktiker – Eliten als Leistungsträger der Gesellschaft*. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung an der Universität zu Köln, 35 – 47.
- Dubs, R. et al. (1981). *Unterrichtsdifferenzierung in den Sekundar- und Realschulen*. St. Gallen: Erziehungsdepartement.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1990). *How Do French Junior Secondary Schools Operate? Academic Achievement, Grading, and Streaming of Students*. In: A. Leschinsky & K.U. Mayer (Ed.). *The Comprehensive School. Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 62 – 91.
- Eberle, F. (1978). *Sind Maturitätsprüfungen im Fach „Wirtschaftswissenschaften“ am Maturitätstyp E in den letzten Jahren anspruchsvoller geworden? Eine Untersuchung anhand von schriftlichen Maturitätsprüfungen*. St. Gallen: Diplomarbeit HSG.
- Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen (1972). *Mittelschule von morgen*. Frauenfeld: Huber.
- Fend, H., Dreher, E. & Haenisch, H. (1980). *Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistung und soziales Lernen*. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (5), 673 – 698.
- Gray, J. (1990). *Has Comprehensive Education Succeeded? Changes Within Schools and Their Effects in Great Britain*. In: A. Leschinsky & K.U. Mayer (Hrsg.). *The Comprehensive School. Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 111 – 139.
- Heath, A.F. (1990). *Educational Reform and Changes in the Stratification Process in Great Britain*. In: A. Leschinsky & K.U. Mayer (Hrsg.). *The Comprehensive School. Experiment Revisited. Evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 92 – 110.
- Hedinger, J.K. & Scheier, L. (1976). *Gesamtschule – Soziale Integration oder Entwurzelung? Ein Beitrag zur Sozialpsychologie der Schule. Soziometrische Untersuchungen zum Vergleich von Primarschule und Gesamtschule*. Aarau: Sauerländer.
- Husén, T. (1973). *The standard of the elite – some findings from the IEA international survey in mathematics and science*. In: *Acta Sociologica*, 16 (4), 305 – 323.
- Imhof, B., Delmore, S., Ottiger, M. (1984). *Die Zürcher Mittelschulen 1833–1983. 150 Jahre Schulentwicklung im Spiegel der Schülerzahlen, Schulen und Schultypen*. Zürich.
- Kulik, C. & Kulik, J. (1982). *Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings*. *American Educational Research Journal*, 19, 415 – 428.
- Lee, V. & Byrk, A. (1988). *Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement*. *Sociology of Education*, 62, 78 – 94.

- Leschinsky, A. & Mayer, K.U. (1990). *The Comprehensive School. Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maag Merki, K. (2002). *Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen*. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Zürich: Universität, Pädagogisches Institut.
- Maurer, A. (2004). *Evaluation der Maturitätsausbildung im Kanton Bern*. Befragung von ehemaligen Mitschülerinnen und Mitschülern. Ergebnisse der ersten Befragung. Bern: Bildungsplanung und Evaluation, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Moser, U. & Rhyn, H. (1996). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich*. Schulsystemvergleich. Erster Bericht. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Moser, U. & Rhyn, H. (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I*. Die Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Wichtige Untersuchungsergebnisse. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Oakes, J. (1988). *Tracking: Can School Take a Different Route*. NEA Today, 1, 41 – 47.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn math and science*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Oelkers, J. (2003a). *Gymnasiale Bildung: Eine Herausforderung*. Vortrag vor dem Elternverein des Realgymnasiums Rämibühl, Zürich, 16. September 2003.
- Oelkers, J. (2003b). *Wie man Schulen entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz.
- Peter, Ch. (2002). *Das Langgymi abschaffen?* ZLV-Magazin, 6, 3 – 5.
- Regierungsrat Kanton Luzern (1998). *Ergänzungsbotschaft des Regierungsrates an den Grossen Rat B105a zu B 105 (Totalrevision des Erziehungsgesetzes) über die Gymnasialkonzeption im Kanton Luzern*. 16. Juni 1998. Luzern.
- Regierungsrat Kanton Solothurn (2003). *Regierungsratsbeschluss RRB Nr. 2003/969 vom 27. Mai 2003: Reform der Sekundarstufe I*. Solothurn.
- Schneider, J.M. (1989). *Tracking: A National Perspective*. ERIC Document EJ398546.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995). *Perspektiven für die Sekundarstufe I*. Dossier 38. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995). *Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen MAR*. Bern: EDK.
- Seitz, H. (1988). *Entwicklung der Qualitätsanforderungen in kaufmännischen Berufen – Konsequenzen für das kaufmännische Bildungswesen*. Zürich: Verlag SKV.
- Slavin, R.E. (1990). *Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis*. Madison: Wisconsin Center of Educational Research.

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN

BM	Berufsmaturität
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
FH	Fachhochschule(n)
KZG	Kurzzeitgymnasium
LZG	Langzeitgymnasium
MAR	Maturitätsanerkennungsreglement
OG	Obergymnasium
UG	Untergymnasium