Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 36 (2010)

Heft: 3-4

Artikel: Das Gymansium zwischen HarmoS und "Bologna"

Autor: Dreyer, Hans Peter

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-893849

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 22.07.2025

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

Das Gymnasium zwischen HarmoS und „Bologna“

Hans Peter Dreyer*

Die Volksschule ist kantonal gesteuert, der Tertiärbereich wird durch das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKF) einigermassen koordiniert werden. Dazwischen liegt das Gymnasium, dessen Reglement von beiden Seiten genehmigt wird. Überlegungen zur Schnittstelle Gymnasium-Universität sind deshalb im Licht dieses politischen Rahmens anzustellen. Im Hinblick auf die von der VSH und dem Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) gemeinsam initiierte Konferenz im Oktober 2010 im Centro Stefano Franscini auf dem Monte Verità werden hier allerlei Fakten zusammengestellt und aus der Sicht des VSG bewertet.

1. HarmoS

Zusammen mit dem Gesundheitswesen bilden die Schulen den letzten Hort des Föderalismus in der Schweiz. Die Kantone wollen vermehrt zusammen arbeiten. HarmoS, das Konkordat über die Harmonisierung der Obligatorischen Schule[1], enthält sehr unterschiedliche Elemente, von denen aus parteitaktischen Gründen nur einzelne in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen worden sind. Dass der zweijährige Kindergarten so viel Staub aufgewirbelt hat, ist weniger der Sachfrage als dem Defizit an parlamentarischer Diskussion über den HarmoS-Prozess insgesamt anzulasten. Der formaljuristisch korrekte Hinweis der EDK auf den neuen Bildungsartikel genügt unter dem schweizerischen Demokratieverständnis nicht. Leider haben im politischen Nebel die zwei wesentlichen Schwächen von HarmoS nicht genügend Aufmerksamkeit geweckt: Der Fremdsprachengraben[2], der neu mitten durch die Deutschschweiz läuft, und die andauernde Heterogenität der Sekundarstufe I[3]. Sie dokumentieren die Unlust der Kantone, ihre Gestaltungsmöglichkeiten aufzugeben. Zwar sind in den Sprachregionen Entwicklungen im Gang. Interessant zu beobachten wird sein, zu welchen konkreten Ergebnissen die Arbeit der Deutschschweizer Kantone am „Lehrplan 21“[4] führt. Gesamtschweizerisch werden durch HarmoS für die Volksschule Bildungsstandards[5] eingeführt. Doch sogar im Kreis der direkt Betroffenen ist wenig bekannt über die sogenannten „Basisstandards“, diesen Eckstein der Harmonisierung. Nach Ansicht des VSG wird in den umfangreichen Papierbergen[6] ein unkritischer Glaube an den Nutzen abstrakter Kompetenzformulierungen sichtbar, den die neue Bildungswissenschaft schon längst als untauglich zurückgewiesen hat. Und im Hintergrund wird ein für die Lehrpersonen erschreckender Wille zur Kontrolle[7] deutlich.

Im Idealfall würden diese Basisstandards dazu führen, dass alle Schülerinnen und Schüler am Schluss der Volksschule nicht nur gut auf die Berufsbildung vorbereitet wären, sondern auch mit sicheren Kenntnissen und Fähigkeiten in die allgemeinbildenden Schulen eintreten könnten. Der VSG befürchtet jedoch, dass die abstrakten Basisstandards eher im Hinblick auf die Leistungsschwächsten konkretisiert werden – wie die Namensgebung andeutet. Die äusserst verschiedenen Übertrittsregelungen und die vom kantonalen politischen Klima geprägten Aufnahmepraktiken führen dazu, dass weiterhin Quoten zwischen 15 % und 30 % von unterschiedlich vorbereiteten Jugendlichen[8] das Kurzzeitgym-

*Kantonsschule, CH-9630 Wattwil.

E-Mail: hp.dreyer@thurweb.ch

Hans-Peter Dreyer, dipl. Phys. ETH, 1972 - 2009 Lehrer für Physik und Mathematik an der Kantonsschule Wattwil (SG), 1989 – 2002 Lehrbeauftragter für Physikdidaktik an ETH und UNI Zürich, 2005 - 2010 Präsident des VSG und Mitglied der Kommission Gymnasium – Universität.

[1] Auf der Homepage der EDK findet man Erläuterungen und Regelwerk. www.edk.ch/dyn/11659.php

[2] Entlang der Sprachgrenze beginnen die Kantone mit Französisch, im Osten dürfen/müssen die Primarschüler zuerst Englisch lernen.
www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_visualisierung_d/12_v_FS_1_Sprache_d.gif

[3] Die ganze Breite der Heterogenität wird bei der EDK dokumentiert: www.edk.ch/dyn/16286.php
Beispielsweise zur Promotionsregelung:
www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/072.pdf

[4] Auch die Kantone, die HarmoS abgelehnt haben, arbeiten mit: www.edk.ch/dyn/12927.php

[5] Bemerkenswert ist, dass der Rahmenlehrplan PER in der Romandie, der auch auf diesen Standards beruhen soll, in Kraft gesetzt wird, bevor die HarmoS-Standards gelten: www.edk.ch/dyn/12930.php

[6] zum Beispiel
www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf

[7] Wenn auch die Zusammenarbeit der Kantone unter sich und mit dem Bund verbesserungsfähig ist, so darf doch der Glaube, dass das Bildungswesen gesteuert werden könne, wie ein Produktionsprozess bezweifelt werden. Dieser Glaube wird etwa hier sichtbar: www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/bimo_kurzinfo_d.pdf

[8] Es ist klar, dass eine reine Quotenregelung keine Qualitätsgarantie bietet. Andererseits verschliessen manche Bildungsverantwortlichen die Augen vor der Tatsache, dass man nicht mit glei-

nasium beginnen. Die Forderung des VSG, Langzeitgymnasien müssten wieder an Bedeutung zulegen, bleibt wohl vorderhand ein frommer Wunsch.

2. Mittelschulen

Das Gymnasium steht in der Mitte zwischen Volks- und Hochschule, aber es steht dort nicht mehr alleine. Mit der Annäherung an amerikanische Verhältnisse und mit der Akademisierung vieler Arbeitsfelder hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten die Mittelschullandschaft grundlegend verändert. Mit der Berufsmaturität ist im Prinzip ein direkter Weg von der Berufsbildung zu den Fachhochschulen geschaffen worden. Doch die Praxis ist anders: Namentlich die kaufmännische Berufsmaturität ist für viele bloss eine zusätzliche Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt. Die „Passerelle Dubs“[9] stellt einen akademisch weniger anspruchsvoller Zugang zur Universität dar, der von immer mehr Berufsleuten der Zweitwegmatura vorgezogen wird. Andererseits sind viele Fachhochschulen in den Gymnasien auf der Suche nach den fehlenden Studierenden - denen die Politik mit unsinnigen Rahmenbedingungen bezüglich berufsnahem Praktikum den Zugang erschwert.

Die Rolle der Fachmittelschulen, die ganz neu mit wenig zusätzlicher Allgemeinbildung ein Fachmaturitätszeugnis[10] ausstellen, ist noch nicht ausreichend definiert: Der Schwerpunkt „Erziehung“ ist kein Ersatz für die verschwundenen Lehrerseminarien, denn der Zugang ist nicht zu allen Pädagogischen Hochschulen gewährleistet. Der Schwerpunkt „Kunst“ erlaubt den Zugang zu den Kunsthochschulen nur nach Eignungsprüfung. Und wegen des permanenten Umbruchs im Gesundheitswesen ist der Nutzen des Schwerpunkts „Gesundheit“ im paramedizinischen Bereich unsicher. Unter diesen Umständen erstaunt es nicht, dass sich der VSG einstweilen gegen die Einführung einer Passerelle ausspricht, die von der Fachmaturität an die Universität führen würde.

Zentrales Thema ist hier das Gymnasium. Manche sagen, es sei der Königsweg an die Uni. Das tönt nach Privilegien, und im Bildungsbericht 2010[11] wird denn auch kritisiert, dass der Anteil Akademikerkinder im Gymnasium zu hoch sei. Thales von Milet soll jedoch gesagt haben, dass es just *keinen* Königsweg zu Mathematik gebe. Ebenso ist das Gymnasium kein Vorzugsweg, sondern der *direkte* Weg an die Universität. Er muss für diejenigen optimal eingerichtet sein, die leistungsfähig genug und offen für eine breite Allgemeinbildung sind, für junge Menschen, die im Alter von 15 Jahren schulisches Lernen schätzen und sich vorstellen können, in einem akademischen Beruf tätig zu sein. Aus dieser Perspektive ergibt sich auch die Forderung des VSG nach einer Beschränkung der gymnasialen Maturitätsquote auf etwa 20% im gesamtschweizerischen Durchschnitt, und – aus Gründen der Chancengerechtigkeit – auf eine Annäherung der kantonalen Maturitätsquoten. Diese klare Ausrichtung des Gymnasiums auf universitäre Studien ist notwendig, wenn der Übertritt an der Schnittstelle Gymnasium-Universität verbessert werden soll.

3. Das Maturitätsreglement von 1995

Eine magere Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und EDK bildet seit 1995 die Grundlage für die Regelung des Zugangs zu universitären Hochschulen im „Reglement zur Anerkennung kantonaler Maturitäten“[12]. Das MAR schafft durch das breite Spektrum mit 14 Schwerpunkt- und 13 Ergänzungsfächern eine grosse Vielfalt. Sie wird durch die Experimentierlust einzelner Kantone und Schulen noch vergrössert. Eine erste Korrektur erfolgte in der Teilrevision 2007[13]. Die strukturelle Heterogenität ist aber nur eine der Ursachen für die in letzter Zeit oft als ungenügend monierte Studierfähigkeit. Der Hauptgrund für die – wie verschiedene Expertisen und Studien der letzten Jahre dokumentiert haben - teilweise betrübliche Qualität ist nach meiner Einschätzung die Verkürzung des Gymnasiums. Sie erfolgte 1995 – 2005 unter dem Druck der durch den Steuerwettbewerb zwischen den Kantonen vielerorts entstandenen Finanzknappheit. Sie blieb im Windschatten der Maturitätsreform von der Öffentlichkeit unbemerkt. Der Ruf mancher Hochschulen nach jüngeren Studienanfängern hatte den Sparern gratis Munition geliefert. Durch die massive Zunahme der Zwischenjahr-„Lösung“ ist das Gegenteil eingetroffen. Das MAR regelt die „Opportunities to learn“ nur sehr locker: Das Gymnasium dauere „in der Regel

---

chem Aufwand 15% oder 30% der Bevölkerung auf das gleiche akademische Niveau bringen kann. Zur grossen Streuung siehe beispielsweise:
www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/ind4.indicator.40701.407.html?open=416#416

[9] Die „Passerelle Dubs“ setzt eine Berufsmaturität – und damit eine praktische Ausbildung – voraus. Sie verlangt nur eine Fremdsprache und hat in der Mathematik und den zu Bereichen zusammengefassten Natur- und Geisteswissenschaften tiefere Ansprüche : www.edudoc.ch/record/38123/files/Berufsmat_d.pdf

[10] Die Regelung der Fachmatur:
www.edudoc.ch/record/38117/files/Richtlinien_FMS_d.pdf

[11] Neben aufschlussreichen gibt es auch politisch gefärbte (p. 136 „Rekrutierungspraxis des Gymnasiums“) und sogar irreführende (p. 134 „Ausbildungsdauer und Testleistungen“ beruht auf der gleichen fehlerhaften Studie, die schon im Bildungsbericht 2006 zitiert worden war.) Informationen im Bildungsbericht. Der Bildungsbericht steht nicht im WEB zur Verfügung. Mindestens lesen kann man ihn gratis:
www.skbf-csre.ch/bildungsbericht0.0.html

[12] Das MAR im Wortlaut:
www.edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf

[13] Medienmitteilung der EDK zur Zielsetzung der Teilrevision:
www.edk.ch/dyn/12701.php

mindestens vier Jahre". Eine weitere Ursache für die Sparmassnahmen beim Gymnasium war der „kostenneutrale" Ausbau namentlich im Fachhochschulbereich. Mangels quantitativer Untersuchungen, die einen Vergleich zwischen altem und neuem Zustand erlauben würden, wird mein Befund immer umstritten bleiben.

Konkreter als die Bestehensnormen mit den vieldiskutierten Kompensationsmöglichkeiten für ungenügende Noten und der Aufteilung der Unterrichtszeit unter die verschiedenen Blöcke (Sprachen, Naturwissenschaften usw.), bestimmt der Rahmenlehrplan[14] das Schulprogramm. Der RLP wurde seinerzeit auf Initiative der Lehrpersonen – und von diesen weitgehend in Freizeitarbeit – erarbeitet und war eine Reaktion auf die modische Kritik am Stoffkatalog der Eidgenössischen Maturitätsprüfungen, der nicht de jure, wohl aber de facto eine Richtschnur für die kantonalen Maturitäten bildete und so für eine gewisse Kohärenz im System sorgte. Den „10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung"[15], die die „Kommission Gymnasium-Universität" 1982 publizierte, war ein Fragenkatalog angehängt mit dem Ziel „Anhaltspunkte für die Ausgestaltung der zukünftigen Rahmenstoffprogramme für Maturitätsschulen zu liefern." Der RLP war jedoch kein Rahmen*stoff*programm, sondern eine Deklaration der Beiträge der einzelnen Fächer zur Allgemeinbildung. Die kantonalen – und mancherorts lokalen – Lehrpläne, die zusammen mit den Stundentafeln und den Promotionsordnungen den grössten Einfluss auf den Schulalltag haben, variieren dementsprechend stark. Nicht ganz ohne interne Ursache, aber weitgehend unter dem Einfluss der Klieme-Expertise in Deutschland, forderten hiezulande einflussreiche Bildungspolitiker ein rigides System mit Bildungsstandards auch für das Gymnasium[16].

4. „Bologna"

Über die Auswirkungen von BOLOGNA innerhalb der Hochschulen ist schon viel geschrieben worden. Die Lust der Behörden am Modularisieren, Normieren, Zertifizieren und Kontrollieren strahlt auch auf das Mittelschulwesen ab. Überall wachsen die teuren und wenig produktiven Stabsstellen. Zusammen mit den FH-Neubauten in bester Lage sorgen sie unter dem Druck des Steuerwettbewerbs dafür, dass effektiv weniger Geld für die allgemeinbildenden Schulen zur Verfügung steht.

Auch die Schnittstelle Gymnasium-Hochschule ist mit „Bologna" komplexer geworden: Die Gymnasiastinnen wählen jetzt auch in nennenswerter Zahl Studien aus dem breiten Spektrum der Fachhochschulen, etwa im Bereich Kunst, Design, Kommunikation oder Hotellerie. Die Pädagogischen Hochschulen fordern die Gymnasien nachdrücklich dazu auf, die „besten Maturanden" zu ihnen zu schicken. Gleichzeitig sind in beiden Zweigen Eignungstests in Planung oder schon in Kraft. Auf diese neuen Herausforderungen, die auch unter „Verbesserungen an der Schnittstelle" subsummiert werden können, kann hier nicht weiter eingegangen werden. Die Optimierung des Übergangs in die Palette der universitären Studien von Architektur bis Zoologie ist anspruchsvoll genug. Sie beginnt meines Erachtens bei einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Berufswahl. Natürlich erlaubt unser System einer Schülerin nach der Wahl von Griechisch als Schwerpunkt und Psychologie als Ergänzung den Einstieg in ein Astrophysikstudium. Wenn sie intelligent genug ist und dank grosser Motivation auch ausreichenden Fleiss und ein Portion Frustrationstoleranz entwickelt, wird sie erfolgreich sein. Die Aufgabe der Systemoptimierung muss sich am Durchschnitt ausrichten: Eine Gymnasiastin aus dem Schwerpunkt Spanisch müsste Medizin studieren können, ein Gymnasiast mit der Trias Philosophie-Psychologie-Pädagogik müsste auch ausreichend auf ein Germanistik-Studium vorbereitet sein.

Doch, was ist ein Germanistik-Studium nach der Bologna-Reform? Aus der Sicht der Gymnasien wirkt das Bachelor-Master-System in der jetzigen Ausgestaltung unausgegoren und in seinen Anforderungen unübersichtlich. Es gibt keine eigentlichen „undergraduate studies" nach amerikanischem Vorbild und selten systematische Einführungen in die Hilfswissenschaften. In der Medizin beispielsweise wird ein breites Spektrum von Vorwissen erwartet, das exemplarisch zur Erläuterung von anspruchsvollen Diagnose- und Therapiegeräten herangezogen wird. Latein ist für den Start in viele Sprachstudien nicht mehr Voraussetzung, wird aber in einer anspruchsvolleren Phase implizit vorausgesetzt. Eine geringere Reformkadenz und eine schweizweit systematische Information – nicht blosse Werbung, wie in manchen Studieninformationen – über Anforderungen und Aussichten wären hilfreich.

5. Befunde an der Schnittstelle

Die beste Dokumentation von Problemen an der Schnittstelle ist nach der Einschätzung des VSG die

---

[14] Der „Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen" ist 1994 in Kraft gesetzt worden, zu einer Zeit, als das Gymnasium die einzige Maturitätsschule war:
www.edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf

[15] Kommission Gymnasium-Universität: 10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der MAV, Gymnasium Helveticum 2/1985.

[16] Eine sehr kritische Analyse der Einführung von Bildungsstandards aus der Sicht der Gymnasiallehrpersonen findet man bei Hans Peter Dreyer: Standards für die Schweizer Gymnasien? In: Peter Labudde (Hsg.), Bildungsstandards am Gymnasium, Bern 2007 (hep-Verlag), pp 113-121.

Studie EVAMAR II[17]. Gerade durch die Beschränkung auf drei Fächer wurde es möglich, Anforderungen und Fähigkeiten auf breiter Ebene zu untersuchen. Leider wurde Biologie – eines der beliebtesten Fächer am Gymnasium - untersucht und nicht Chemie oder Physik, die besonders bei den jungen Frauen Sorgen verursachen und sich als Hürden bei den propädeutischen Prüfungen von diversen Studienrichtungen erweisen. Wir richten demnach das Augenmerk auf Erstsprache und Mathematik.

Mehr als 40 % der schriftlichen Maturitätsprüfungen in Mathematik sind ungenügend! Das ist kein Naturgesetz, sondern eine gravierende Panne im System. Es ist unerklärlich, weshalb die Bildungsverantwortlichen nicht Alarm schlagen – und beispielsweise die EDK den Kopf in den Sand der Fremdsprachenkoordination steckt. Die Ursachen des Problems sind zweifellos vielfältig. Es beginnt mit dem immer noch durch die „Moderne Mathematik" geschädigten Unterricht an der Volksschule. Es geht weiter mit den Kompensationsmechanismen bei der Aufnahme, der Jahrgangspromotion und der Matura. Wie in jedem Fach, so ist auch in der Mathematik der Unterricht verbesserungsfähig. Vor allem aber muss die Zielsetzung überdacht werden: Mathematik für zukünftige Ingenieurinnen und Psychologen, oder für Kunstwissenschaftlerinnen und Philosophen? Angesichts der knappen Unterrichtszeit müssen sich Hoch- und Mittelschule besser absprechen, auch über Trivia wie die Ausstattung der Taschenrechner mit Computer-Algebra-Systemen.

Ein nennenswerter Anteil der Studienanfänger beherrscht die Erstsprache nicht ausreichend! – Wie sollen sie präzise über Ethik oder Energieerhaltung, über Syntax oder Symmetrie nachdenken und kommunizieren können? Hier liegt funktioneller Analphabetismus auf höherem Niveau vor, dessen Umfang genau diagnostiziert und dessen vielfältige Ursachen – von der Handysprache bis zur multikulturellen Grosszügigkeit – nachgegangen werden muss.

In letzter Zeit sind viele andere Berichte zum Gymnasium und der Studierfähigkeit publiziert worden. Die EDK hat die Expertenkommission „Plattform Gymnasium" arbeiten lassen[18]. Die Gymnasial- und Universitätsrektoren haben eine Befragung der Studierenden im dritten Semester durchgeführt[19]. Besonders aussagekräftig ist die in den Prüfungen nach dem ersten Studienjahr aufscheinende Realität. Die ETH Zürich hat mit ihrem Bericht Staub aufgewirbelt, weil er auch ein Ranking der Gymnasien enthalten hat. Das ETH-Ranking war wirksam! Es ist legitim und sinnvoll, wenn man seinen Fokus und seine Grenzen beachtet; analoge Informationen von anderen Universitäten und Fakultäten könnten das ETH-Bild abrunden und eventuell korrigieren. Der VSG hat sich in einem umfangreichen Papier[20] mit all diesen Studien und ihren Folgerungen und Veränderungsvorschlägen auseinandergesetzt.

6. Therapie

Gäbe es eine einfache Therapie für die verschiedenen Schwachstellen, wäre sie in unserem experimentierfreudigen Gymnasial-Biotop schon längst gefunden worden. Nicht ohne Grund liefern sowohl PGYM als auch EVAMAR ein ganzes Bündel von Vorschlägen. Im Gegensatz zum Trend von 1990 („Es muss zuerst anders werden, wenn es besser werden soll.") werden heute aber radikale „Lösungen" (bloss noch Fakultätsreife, Hochschul-Eintrittsprüfungen, Zentralmatur, Bildungsstandards) von den meisten Bildungsverantwortlichen verworfen. Pragmatisches Vorgehen ist angesagt.

Generell müssen die Verbesserungsvorschläge zwischen den beiden Extremen „Beliebigkeit" und „sture Vorgaben" ausgleichen: In einem Fach wie beispielsweise Physik sind jetzt die Vorgaben durch den Rahmenlehrplan derart offen, dass Beliebigkeit droht. Zu viele Studienanfänger scheitern dann wegen mangelhafter Grundlagenkenntnisse an den Anforderungen der Hochschule. Am anderen Ende drohen „englische Verhältnisse": Nur wer die Lehrmittel der privaten Testinstitutionen durchochst, die von Oxford und Cambridge anerkannt sind, hat gute Chancen, in den standardisierten Tests die für den Zugang dort notwendigen „A" zu erreichen. So verflüchtigt sich die Allgemeinbildung! Ein solches „Teaching to the Test" kann problemlos von Instruktoren mit einem Bachelor durchgeführt werden; wissenschaftlich ausgebildete Mittelschullehrpersonen sind überflüssig...

Zentral scheint mir, dass man von den konkreten Schwierigkeiten und Verbesserungsmöglichkeiten in den einzelnen Fächern ausgeht. Das ist auch der Ansatz des Zürcher Projekts Hochschule und Gym-

---

[17] Siehe auch den Artikel von Franz Eberle in diesem Bulletin. - Die 2004 veröffentlichte Studie EVAMAR I ist im Wesentlichen eine Befragung von Schülerschaft und Schulleitungen über die Auswirkungen des MAR. EVAMAR II hingegen untersuchte mit Tests den Ausbildungsstand in Erstsprache, Mathematik, Biologie sowie überfachlichen Fähigkeiten in der ganzen Schweiz, durchleuchtete Maturarbeiten und die schriftlichen Maturitätsprüfungen und befragte Hochschuldozierende.
Publikation 2008: www.edk.ch/dyn/18914.php
Kurzbericht: www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/eva2kurz_d.pdf

[18] PGYM-Bericht: www.edk.ch/dyn/12475.php

[19] CRUS-KSGR-Bericht: http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/Bildung/Gym_UniBericht-d.pdf

[20] VSG - work in progress: www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/09.12_d_Details_Gymnasium_Zukunft.pdf

nasium HSGYM[21]. Allerdings sind von den vielen Vorschlägen nicht alle gleich wichtig und gleich gut umsetzbar. In der Physik (und ebenso in Chemie und Biologie) könnte mit einem durch Inhalts- und Niveauangaben ergänzten Rahmenlehrplan am Übergang Gymnasium-Universität schon viel gewonnen werden. Ganz anders in der Erstsprache: Die als mangelhaft monierten Kompetenzen können nicht durch Stofffestlegungen im RLP gesichert werden. Sie müssen im Gymnasium spätestens am Ende des zehnten Schuljahrs, wenn die Phase mit den grösseren selbständigen Arbeiten beginnt, sicher vorhanden sein. Das kann weder im MAR noch im RLP festgeschrieben werden. Wiederum anders ist die Situation der Mathematik: Für alle Studienrichtungen ist die Fähigkeit zu strukturiertem Denken und systematischem Problemlösen ebenso wichtig wie Grundkenntnisse in Statistik[22]. Hingegen sind nur bei den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften umfangreiche und sichere Mathematikkompetenzen im ersten Studienjahr entscheidend. Kann man den unterschiedlichen Bedürfnissen mit Mathematikprogrammen auf zwei Niveaus Rechnung tragen, wie sie – unabhängig vom MAR – in der Romandie eingeführt sind? Ist zudem nötig, das Notengewicht von Mathematik und Erstsprache im MAR zu vergrössern, damit alle Schülerinnen und Schüler in diesen zentralen Fächern ausreichend arbeiten. Diese Massnahme wurde schon mehrmals vorgeschlagen, jedoch bei der Teilrevision des MAR 2007 aus Angst vor zu grossen Durchfallquoten wieder verworfen.

Auch bei den Fremdsprachen muss man differenzieren: Englisch ist die Lingua Franca der modernen Wissenschaft. Nach meiner Einschätzung sind praktisch alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Lage, in Englisch gehaltene Vorlesungen zu verstehen und Poster zu präsentieren. Bei den Landessprachen hingegen hapert es primär mit der Motivation - beidseits der Saane und des Gotthards! Der VSG lanciert aus diesem Grund eine Petition[23]. Der Absicht der EDK, den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe II zu "koordinieren", d.h. das Gymnasium fremdbestimmten, standardisierten Tests zu unterwerfen, hat der VSG eine Absage[24] erteilt.

Natürlich tragen alle gymnasialen Fächer auf ihre Weise zur Allgemeinbildung bei. Als Beispiel für ein Fach, das nicht im Fokus der Untersuchungen und der Kritik steht, wird sich in der Konferenz auf dem Monte Verità eine Arbeitsgruppe mit der Geschichte beschäftigen. Sie darf gewiss davon ausgehen, dass historisch gebildete Manager eher davor gefeit sind, dem Herdentrieb folgend das Finanzsystem in die nächste Krise zu steuern. – „Allgemeinbildung kann auch als Impfstoff gegen die Krankheit angesehen werden, die letzte Nachricht für die wichtigste zu halten."[25]

7. Kunsthandwerk oder Industrieproduktion

Angesichts der knapper werden Mittel an Zeit und an Geld verschärft sich für das Gymnasium das Dilemma zwischen der bloss mittelfristig sichtbaren Allgemeinbildung und der in nennenswertem Umfang – aber nie umfassend – beim Hochschuleintritt messbaren Studierfähigkeit[26]. Wenn die Schweiz im internationalen Konkurrenzkampf bestehen will, darf sie nicht England kopieren. Auch Singapur ist nur beschränkt Vorbild, was die Breite der Bildung und die Förderung der Kreativität betrifft. Der VSG wird weiterhin für eine breite und anspruchsvolle Allgemeinbildung kämpfen.

Doch mit dieser Position dürfen und werden sich die Lehrpersonen und ihr Verband nicht zufrieden geben. „Arroganz ist einer der verlässlichsten Indikatoren für Bildungsmangel", sagt Jakob Kellenberger[27]. Der VSG ist deshalb dankbar für die Unterstützung durch den VSH, die es ermöglicht die Konferenz „Übergang Gymnasium – Universität" durchzuführen. Die Mittelschulen sind für die Erfolgschancen ihrer Absolventinnen und Absolventen an den Hochschulen stark mitverantwortlich. Der uneingeschränkte Hochschulzugang ist wesentlich. Er muss aufrechterhalten werden, auch auf Kosten gewisser Einschränkungen im Gymnasium. Ein ständiger Kontakt an der Schnittstelle hilft, den Spagat zwischen Kunsthandwerk und Industrieproduktion zu optimieren. ■

---

[21] Die Befunde und Vorschläge der HSGYM-Arbeitsgruppen sind im ausführlichen Bericht „Hochschulreife und Studierfähigkeit" zusammengestellt: http://www.educ.ethz.ch/hsgym

[22] Siehe auch den Artikel von Catarina Savi in diesem Bulletin.

[23] Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften: www.vsg-sspes.ch/index.php?id=148

[24] Vernehmlassungsantwort: www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/08.11_Fremdsprachen_Antwort_EDK_d.pdf

[25] Eine Zukunft für die Allgemeinbildung: Festansprache zum 150-jährigen Bestehen des VSG. Jakob Kellenberger, Präsident des IKRK. In: GYMNASIUM HELVETICUM 5-2010.

[26] Siehe auch den Artikel von Xavier Chillier in diesem Bulletin.

[27] *loc. cit.*

Harmonisierung der Maturaprüfungen – eine Möglichkeit, den Übergang an die Hochschule zu erleichtern?

Franz Baeriswyl* und Stephan Campi**

Bildungssysteme sind nach Alter und Entwicklungsphasen der Bildungsteilnehmenden und auf Bildungsziele hin gegliedert. Gliederungen sind mit Übergängen verbunden und jeder Übergang kennt seine eigene Regelung, die meist funktional zielgerichtet ausgestaltet ist. Je nach Ausgestaltung des anschliessenden Bildungssystems sind Übergänge mit Platzierungen und teilweise mit Selektionsfunktionen gekoppelt. So ist der Übergang von der Primar- in die meistens dreigliedrige Sekundarschule mit Platzierungen entsprechend den kognitiven Anforderungsgraden verbunden. Untersuchungen dazu zeigen jedoch, dass solche Einteilungen nie nur nach kognitiven Fähigkeiten vorgenommen werden können. Der soziale und ökonomische Hintergrund der Eltern und ihre Bildungsambitionen sowie Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler sind nicht zu übersehende Entscheidungsfaktoren bei dieser Platzierung im gegliederten Sekundarschulsystem. (vgl. Baeriswyl et al., 2006; Maaz et al., 2010) Der Übergang von der Sekundarstufe I in die postobligatorische Sekundarstufe II kennt wiederum andere Regelungen und ist weit heterogener angelegt. Zu den Merkmalen der Platzierung nach Interesse, Neigungen und Fähigkeiten wird der Selektionsaspekt bedeutsamer. Die Quoten für Gymnasien werden bildungspolitisch kantonal festgelegt, während das parallele Berufsbildungssystem keine vorgegebenen prozentualen Anteile vorsieht. Die Sekundarstufe II kennt denn auch für die Bildungsteilnehmenden meist den ersten qualifizierenden Bildungsabschluss. In der Berufsbildung ist es der Eidgenössische Fähigkeitsausweis, bei den Maturitätsschulen das Schweizerische Maturazeugnis. Letzteres berechtigt zum prüfungsfreien Übertritt an Universitäten und an die Eidgenössischen Hochschulen. Obwohl das Maturazeugnis die Hochschulreife und somit die Studierfähigkeit attestiert und zudem in der Regel eidgenössisch anerkannt ist, ist es kaum Ausdruck einer homogenen und vergleichbaren Leistungsfähigkeit (vgl. Eberle et al., EVAMAR II, 2008). Wäre dies das Ziel, müssten Maturaprüfungen wohl standardisiert und für die ganze Schweiz zentralisiert durchgeführt werden. Dazu fehlen gemeinsame Lehrpläne und Bildungsstandards. Ob diese oder ähnliche Massnahmen zu einer Qualitätssteigerung führen würden, wurde debattiert und muss vorläufig eine offene Frage bleiben (vgl. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1/2008, Themenheft).

Die Frage nach dem Bestehen an der Hochschule und Universität zielt auf die prognostische Validität des Maturabschlusses ab. Gold & Souvignier (2005) fanden die Abiturdurchschnittsnote unter anderen Prädiktoren am besten geeignet, um den Studienerfolg in Medizin, Jura, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften vorherzusagen. Nach Robbins et al. (2004) sind die High School GPA (Grade Point Average), der ACT (American College Test) rsp. der SAT (Scolastic Aptitude Test) und der sozioökonomische Status die besten drei Prädiktoren der College GPA und klären 22% der College GPA-Varianz auf. Innerhalb dieser Trias ist wiederum eine Durchschnittsnote der beste Prädiktor, obwohl auch diese keinen vergleichbaren Standards unterliegt. Trapmann et al. (2007) führen Ergebnisse aus einer Metaanalyse zur Vorhersage des Studienerfolgs an. Auch sie finden die höchste Validität in den deutschen Schuldurchschnittsnoten mit signifikanten Einflüssen des Bundeslandes (in Deutschland), des Studienfachs und der Zeitspanne zwischen dem Zeitpunkt der erfassten Schulleistung und des Studienabschlusses.

Innerhalb der Einzelnoten erreicht jeweils die „fachaffine" Einzelnote den höchsten Validitätswert. Dies sind Hinweise dafür, dass es sich lohnt, die Vergleichbarkeit der Maturanote näher zu betrachten und daran zu arbeiten.

Ein Entwicklungsprojekt mit diesen Zielsetzungen wurde 2006 im Kanton Aargau aufgenommen und für die Kantonsschulen verwirklicht.

1. Das Projekt „Neugestaltung der Maturaprüfungen im Kanton Aargau"

Anlässlich einer Tagung am 19. Januar 2007 wurden den Fachverantwortlichen aller Gymnasien des Kantons Aargau fünf mögliche Modelle zur kantonalen

* Universität Freiburg, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Rue Faucigny, 2, CH-1700 Freiburg.

E-Mail: franz.baeriswyl@unifr.ch

Franz Baeriswyl, Dr. phil., Titularprofessor an der Universität Freiburg und seit 1993 Direktor der Lehrer- und Lehrerinnenbildung Sekundarstufe II an der Universität Freiburg.

** Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport, Generalsekretariat, Behmen II Süd, Bachstrasse 15, CH-5001 Aarau.

E-Mail: stephan.campi@ag.ch

Stephan Campi, lic. phil. I, .ist stv. Generalsekretär und Leiter Planung und Prozesse beim Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Er war u.a. Projektleiter „Neukonzeption der Maturitätsprüfungen" von 2006-2009.

Harmonisierung der Maturaprüfungen vorgestellt.[1] Das Modell 1 wurde als „Oberflächenharmonisierung" bezeichnet. Gemeint sind Absprachen und Regelungen bezüglich Prüfungsart und –form sowie das verbindliche Festlegen der Hilfsmittel und der Prüfungsmodalitäten. Die zweite Variante stellt vergleichbare Leistungsmodelle der Prüfungen ins Zentrum. Ein Leistungsmodell ist eine Beschreibung der kognitiven und prozeduralen Anforderungen einer Aufgabe. Mittels Leistungsbeschreibungen könnten Prüfungen vergleichbar analysiert und verglichen werden. Die Harmonisierung der Prüfungsgestaltung würde sich aus Diskursen über Analyseergebnissen heraus gestalten. Das Modell 3 geht von einer Harmonisierung der Inhaltsbereiche pro Fach aus, das Modell 4 von einer Harmonisierung der zu prüfenden Kompetenzbereiche. Das Modell 5 schliesslich strebt die Harmonisierung der Inhalte, Kompetenzen und der Anforderungsniveaus an. Die Maturitätsprüfungskommission mit den Lehrpersonen und der Bildungsdirektion entschieden sich daraufhin für ein Projekt zur Neugestaltung der Maturaprüfungen mit folgenden Harmonisierungskomponenten:

- Jedes Fach definiert die zu prüfenden Kompetenzbereiche. Diese stimmen mit den kantonalen Bildungsplänen und den Lehrplänen überein.
- Jedes Fach definiert die Komplexitätsstufen, auf denen geprüft werden soll, mit Prozentangaben der Aufgaben pro Stufe.
- Jedes Fach legt auf Basis der Kompetenzbeschreibungen im Voraus die ungefähre Genügend- und Sehr gut-Limite fest.
- Die Inhaltsbereiche pro Fach werden auf kantonaler Ebene nicht harmonisiert, um der einzelnen Schule bzw. jeder Lehrperson möglichst viel Freiraum zur Gestaltung des Unterrichtsprogramms zu belassen.

Die Maturitätsprüfungskommission war zudem berechtigt, übergeordnete Bestimmungen und kantonale Rahmenvorgaben zu erlassen. Daran haben sich alle Schulen und Fachschaften zu halten.

2. Die übergeordneten Bestimmungen[2]

Darin wird u.a. geregelt, dass

- die schriftlichen Prüfungen in Grundlagenfächern pro Schule identisch sind,
- die schriftlichen Prüfungen in den Ergänzungs- und Schwerpunktfächern bezüglich geprüfter Kompetenzen und Anforderungsniveaus einheitlich sind,
- die Bewertungskriterien im Voraus bekannt zu geben sind,
- für jede Prüfung schriftlich eine Antwort- oder Lösungsskizze mit Korrekturrichtlinien zu formulieren sind,
- die Notenskala von der Fachschaft im Voraus festgelegt wird.

Dazu wurden die Fachschaften beauftragt, fachspezifische Rahmenbedingungen zu formulieren, die je für alle Schulen gelten Diese sind so angelegt sind, dass Kompetenzbereiche, Anforderungsniveaus und die Prüfungsbedingungen allgemein vergleichbar sind, bezüglich Prüfungsinhalten aber Freiheiten lassen.

3. Maturitätsprüfungen auf der Basis von moderat vereinheitlichenden Rahmenvorgaben als Alternative zu Bildungsstandards?

Anliegen der Bildungsdirektion war, grundsätzlich die Qualität der Maturaprüfungen zu sichern, Prüfungsleistungen vergleichbar zu machen und das gesamte Prüfungssystem für alle Bildungsbeteiligten transparenter zu machen.

Im Sommer 2008 haben die aargauischen Kantonsschulen die ersten Maturitätsprüfungen auf der Basis von moderat vereinheitlichenden Rahmenvorgaben (kantonal einheitliche überfachliche und fachspezifische Rahmenvorgaben) durchgeführt.[3] Ausgehend von der individuell grundsätzlich hohen Qualität bei den Maturitätsprüfungen, soll mit dieser Massnahme eine bessere Vergleichbarkeit bei den Resultaten im Sinne eines Schulhaus-übergreifenden harmonisierten Qualitätsnachweises erreicht werden, was unter dem Aspekt der Prüfungs- und Leistungsgerechtigkeit aus Sicht der Studierenden zu begrüssen ist: Mit der Schulhausmatur soll im Kanton Aargau ein Niveau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten offiziell bestätigt werden, das dem schulübergreifenden kantonalen Vergleich standhalten kann. Die harmonisierten Maturitätsprüfungen mit einem für den ganzen Kanton einheitlichen Prüfungsverfahren und mit einheitlichen Prüfungsrichtlinien sollen dem Diskurs über anspruchsvolle und weniger anspruchsvolle Gymnasien überflüssig machen und der Einzelschule und der einzelnen Lehrperson eine klarere Bestimmung betreffend Leistungsniveau ermöglichen. Ebenfalls soll mit einer (schriftlichen) einheitlichen

[1] Baeriswyl, F. „Möglichkeiten und Bedingungen zur Schaffung von vergleichbaren Maturitätsprüfungen". Referat in Aarau (http://www.ag.ch/mittelschulen/de/pub/mpk/tagungen.php)

[2] http://www.ag.ch/mittelschulen/shared/dokumente/pdf/091009_rahmenvorgaben.pdf.

[3] Das Projekt wurde von Franz Baeriswyl wissenschaftlich begleitet. Weitere Dokumente zur Maturitätsprüfung siehe: http://www.ag.ch/mittelschulen/de/pub/mpk.php

Maturitätsprüfung pro Schule im Sinne der Prüfungsgerechtigkeit etwaigen Vorwürfen der zu grossen Streuung zwischen den Prüfungen einzelner Lehrpersonen innerhalb der einzelnen Schule und im überschulischen Vergleich der Boden entzogen werden.

Mit der Harmonisierung der Maturitätsprüfung verständigen sich die Lehrpersonen kooperativ über die erwarteten Ziele und fokussieren so mit der gemeinsam erarbeiteten und verantworteten Standardüberprüfung auf die Sicherung einer hohen Qualität des Lehr-Lernprozesses am Gymnasium Aargau. Die Lehrpersonen haben in diesem Prozess, der ein herausforderndes Unterfangen war und ist, gemeinsam die Grundlagen für die Lernstandserhebungen erarbeitet und schulübergreifende Kriterien festgelegt, die Gewähr für ein faires Prüfungsverfahren bieten. Mit dem harmonisierten Prüfungsverfahren sollen nicht nur die individuellen Kompetenzen und Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bewertet werden, sondern es dient auch zur Qualitätssicherung der Arbeit an den aargauischen Kantonsschulen. Die dabei gemachten Feststellungen können den Schulen zusätzliche Hinweise liefern, ihre pädagogische Arbeit und den Unterricht einzuschätzen und gezielt weiterzuentwickeln sowie gegebenenfalls zu verbessern. Es wird so auch ein schulübergreifender Vergleich ermöglicht, der den Lehrpersonen die Möglichkeit zur Standortbestimmung bietet, der eigene Stärken aufzeigt und auch auf möglicherweise vorhandene Defizite aufmerksam machen kann. Letztlich sollen die Ergebnisse der Prüfungen und deren Evaluation den Lehrenden wie den Lernenden Informationen darüber geben, wie der Lern- und Arbeitsprozess zu ändern ist.

4. Ergebnisse der Projektevaluation und erste Erfahrungen

Für eine erste Evaluation des Projektes wurden die Maturitätsprüfungen aller Maturitätsschulen in sieben Fächern analysiert. Überprüft wurden die Einhaltung der Rahmenvorgaben und die Lehrzielorientierung. Insbesondere interessierte, ob die geprüften Kompetenzbereiche zwischen den Schulen und die Anforderungsniveaus der Prüfungsaufgaben zwischen den Schulen vergleichbar sind oder nicht. Als Voraussetzung wurde das Definitionsverständnis der prüfungsschaffenden Lehrpersonen überprüft, indem analysiert wurde, inwiefern die intendierten Kompetenzen mit den von neutraler Stelle mit fachdidaktischem Sachverständnis festgestellten Kompetenzen übereinstimmen. Diese Analyse zeigte, dass die empirisch beobachteten mit den intendierten Kompetenzbereichen gut übereinstimmten (vgl. Schlussbericht, BKS, 2009). Das bedeutet, dass die Lehrpersonen ein gutes Vorverständnis über „Kompetenzen“ in ihrem Fach haben und diese Vorstellungen in Prüfungsfragen umsetzen können. Dasselbe konnte bei der Überprüfung der intendierten und beobachteten Anspruchsniveaus festgestellt werden. Prüfungsaufgaben auf vergleichbarem Anspruchsniveau zu formulieren erwies sich jedoch als schwieriger als Kompetenzbereiche vergleichbar in Prüfungsaufgaben abzubilden. Es zeigte sich jedoch auch, dass in einzelnen Fächern die in den Lehrplänen bezeichneten Inhaltsbereiche in sehr unterschiedlichem Ausmass geprüft worden sind. Diese inhaltliche Koordination wurde mit dem Projekt nicht angestrebt.

Aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen in der Durchführung von drei Maturitätsprüfungen mit der neuen Regelung lässt sich sagen, dass der Harmonisierungsprozess in der ersten Phase insgesamt geglückt ist.

Das Vorhaben des gemeinsamen Prüfens kann indes nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Es verlangt in Wertschätzung der in der Praxis stehenden Schulleitungen und Lehrpersonen eine ebenso weitsichtige wie diskursive Konsolidierung. Die nun vorliegenden kantonalen Rahmenvorgaben sind somit Gegenstand eines eigentlichen Schulentwicklungsprogramms, dessen Normen und Standards immer wieder kritisch zu beleuchten und zu reflektieren sind. Erste Erfahrungen zeigen, dass der für diesen Reflexionsprozess notwendige Zeitaufwand durch den Erkenntnisgewinn und die damit verbundenen Konsequenzen für die folgenden Handlungsphasen mehr als wettgemacht wird: Schülerinnen und Schüler können ihre eigenen Leistungen besser mit den externen Bewertungsmassstäben vergleichen. Die Anforderungen der einzelnen Lehrkräfte werden auch für Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Aufsichtsbehörden sowie an der Schnittstelle zwischen Gymnasien und Hochschulen transparenter. Diese Reform kann einen Beitrag dazu leisten, das "Ziel der gymnasialen Ausbildung und Bildung klarer und differenzierter zu fassen bzw. die Zielerreichung verbindlicher festzulegen und gegen innen und aussen transparenter zu machen. Dies ist der adäquate und legitime Preis für die Bewahrung des Hochschulzugangs, während die Wahl der Wege zu diesen Zielen weiterhin offen bleibt."[4]

Bei der Einführung von Standards geht es nicht nur um die Qualitätssicherung eines Bildungssystems und dessen Output-Steuerung, sondern auch um gesellschaftspolitisch untermauerte Ansprüche wie zum Beispiel die Forderung nach Chancengleichheit und Gerechtigkeit im weitesten Sinn.

Gymnasiallehrpersonen sehen mit der Einführung der Bildungsstandards eine Einschränkung der Lehrfreiheit, sei dies in Bezug auf die Unterrichtsinhalte

[4] Martin Burkard: Die gymnasialen Bildungsziele bedürfen einer Konkretisierung. In: AMV aktuell – Sonderheft Lehrfreiheit. Zeitschrift des Aargauer Mittelschullehrerinnen und -lehrervereins. Aarau 2008, S. 30.

oder auch auf die Unterrichtsmethoden. Die Befürchtung, Individualität gegen Uniformität einzutauschen, trifft die stark verwurzelte Lehrfreiheit der Lehrpersonen, die zu einem wichtigen Teil die Attraktivität des Lehrberufs und die Besonderheit des schweizerischen Gymnasiums ausmacht, im Kern und wird aus dieser Perspektive als Misstrauensvotum verstanden.

Die Befürworter von Standards führen ins Feld, dass diese für das Gymnasium für alle Fächer formulierbar sind und diesem für die Weiterentwicklung weitere Chancen eröffnen. Die Gymnasien haben eine gute Ausgangslage: Sie verfügen über entwickelte Fachkulturen und können hier von sich aus tätig werden. Lokale Versuche, wie etwa die Orientierungsarbeiten in Baselland oder die gemeinsamen Maturitätsprüfungen im Kanton Aargau, können Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Gymnasiums sein.

Mit gemeinsamen, von den Lehrpersonen unter Beizug von Experten erarbeiteten Prüfungen können am Gymnasium alternative Verfahren zur Entwicklung von Bildungsstandards angewendet werden, die in hohem Mass der Forderung nach vergleichbaren Ansprüchen genügen. Hierbei wäre es Aufgabe der Kantone, Rahmenvorgaben für diese Prüfungen im Sinne von Verfahrensstandards (normative Rahmenvorgaben) festzulegen. Anzustreben wäre die Harmonisierung zwischen den Kantonen. Im Vergleich zur Entwicklung von Bildungsstandards ist dieses Vorgehen, mit dem letztlich auf der Basis der Bildungsziele des MAR durchaus Standards gesetzt werden, weniger aufwändig und dürfte bei den Beteiligten auf Akzeptanz stossen. Praktische Erfahrungen lassen auch auf die Tauglichkeit (Validität) schliessen.

5. Gemeinsame Prüfungen und politische Schlussfolgerungen

Die Plenarversammlung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat sich am 17. Juni 2010 darauf verständigt, dass sie bei der Weiterentwicklung des Gymnasiums einen Schwerpunkt auf eine bessere Vergleichbarkeit der Ziele setzen wird.[5]. Mit welchen Mitteln und in welchem Zeitraum dies konkret an die Hand genommen werden soll, wird die EDK in den nächsten Monaten mit dem Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) klären. Gemeinsame Prüfungen können eine zielführende Massnahme sein, um die erwünschte Vergleichbarkeit der Ziele zu verbessern.

Bezüglich der Anschlussfähigkeit an das Hochschulstudium stellt sich hier die Frage, wie bedeutsam das wissenschaftspropädeutische Fachwissen im Vergleich zur allgemeinen Studierfähigkeit ist. Das Evaluationsergebnis im Kanton Aargau weist darauf hin, dass wohl das wissenschaftspropädeutische Verstehen gut vergleichbar aufgebaut und geprüft werden kann, weniger hingegen wissenschaftspropädeutisches spezifisches Wissen in einzelnen Inhaltsbereichen. Bedenkt man das wohl sehr heterogene Verständnis eines Faches zwischen den Universitäten und Hochschulen, dann ist es sinnvoll, dass die Studierfähigkeit auf die Abstraktionsebene von Kompetenzen und nicht auf spezifisches Vorwissen ausgerichtet wird.

Dieses Ergebnis stützt das Votum für eine formale Standardisierung mit dem Bestreben einer Harmonisierung von Kompetenzen und Anspruchsniveaus. Damit gerät man weniger in Gefahr des „teaching to the test"-Verhaltens, das bei der Vorgabe von Bildungsstandards droht und weit weg von der Zielvorgabe der Studierfähigkeit führen würde. Eine Suche nach Kompetenzorientierung mit Beschreibungen von Anspruchsniveaus hingegen kann der Zielvorgabe „Studierfähigkeit" sicher gerechter werden.

Literaturangaben

Baeriswyl, F., Wandeler, Ch., Trautwein, U., Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9(3)*, 373-392. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M., Pflüger, M. (2008). Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR) Phase II. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern EDI, Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit – Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37*, 214–222.

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., McElvany, N. (Hrsg.), (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*, 261-288.

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (2008). 30(1): Bildungsstandards kontrovers. Fribourg/Freiburg: Academic Press.

Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität der Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21,* (1), 11–27. ■

[5] http://www.edudoc.ch/static/web/edk/tgpro_d.pdf