

# Standards oder Bildungsstandards?

## Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten

Die Diskussion über Bildungsstandards hat auch die Gymnasien erreicht. Noch bevor das HarmoS-Projekt, das sich auf die obligatorische Schule beschränkt, abgeschlossen und eine abwägende Beurteilung seiner Ergebnisse möglich ist, sollen die Gymnasien auf einen Zug aufspringen, von dem zurzeit niemand weiss, ob er sein Ziel je erreichen wird. Allerdings ist genügend bekannt, worauf sich die HarmoS-Verantwortlichen stützen und was ihre Absichten sind. Das müsste genügen, um ein paar Fragen zu stellen, die den Gymnasien helfen könnten, ihre eigene Position im Diskurs über Bildungsstandards zu finden.



Walter Herzog, Studium der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. 1980 Doktorat und 1986 Habilitation an der Universität Zürich. 1988 Research Fellow an der University of California in Berkeley. 1989–1991 Assistenzprofessor an der Universität Zürich. Seit 1991 Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Bern. 2000–2004 Präsident der Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. 2004–2007 Präsident des Schulrats der Pädagogischen Hochschule Bern.

walter.herzog@edu.unibe.ch

### Standards sind nicht gleich Bildungsstandards

Dass Schulen Standards genügen sollen, wird niemand bestreiten wollen. Standards sind normative Vorgaben, deren Erfüllung für notwendig erachtet, wer ein Produkt erstellt oder eine Dienstleistung in Anspruch nimmt. Standards sind Indikatoren für Qualität. In dieser Allgemeinheit kann in Bezug auf Schule alles Mögliche ein Standard sein: der pünktliche Beginn der Lektionen, die optimale Nutzung der Unterrichtszeit, die faire Beurteilung der Schülerleistungen, die Ausstattung der Schulzimmer, die Grösse der Klassen, das Angebot an extracurricularen Tätigkeiten, die Entlohnung der Lehrkräfte etc. All dies und vieles mehr kann ein *Standard* sein, stellt aber keinen *Bildungsstandard* dar, so wie der Begriff in der laufenden Diskussion verwendet wird.

Ein erster Punkt, in dem sich Bildungsstandards von gewöhnlichen Standards unterscheiden, betrifft deren *nationale* Verbindlichkeit. Während Standards keine nationale Ausrichtung haben – oft sind sie eher international orientiert, wie die DIN- oder ISO-Normen zeigen –, gilt für Bildungsstandards eine nationale Referenz. Das bringt die Expertise «Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards», auf die sich das HarmoS-Projekt stützt, schon im Titel zum Ausdruck (vgl. Klieme et al. 2003).

Für die Gymnasien stellt sich die Frage, ob sie diesem Anspruch, der nicht pädagogisch, sondern *politisch* motiviert ist, Folge leisten wollen. Empfiehlt sich eine landesweite Vereinheitlichung der gymnasialen Strukturen? Vergleichbarkeit ist durchaus ein sinnvolles Qualitätskriterium. Aber braucht

es dafür eine nationale Gleichmacherei? Und wie weit soll sie gehen? Soll sie zum Beispiel die Vereinheitlichung der Aufnahmeprüfungen, der Lehrpläne, der Anzahl Lektionen pro Fach, der Lehrmittel, der Maturitätsprüfungen und der Maturandenquote umfassen? Weshalb sollten die Gymnasien dies wollen?

Ein zweiter Punkt, in dem sich Bildungsstandards von üblichen Standards unterscheiden, liegt in ihrem Bezug auf *Schülerleistungen*. Bildungsstandards sind *performance standards*, die weder das Was des Lernens noch das Wie des Lehrens, sondern ausschliesslich das Wieviel der erbrachten Leistung normieren. Insofern betreffen Bildungsstandards den «Output» von Schule und ignorieren sowohl deren «Input» als auch den Prozess, der vom «Input» zum «Output» führt.

Das Wissen um die Qualität der erbrachten Leistungen wird der Bildungsadministration erlauben, die Schulen besser zu kontrollieren. Im Umkreis von HarmoS ist daher viel von *Steuerung* die Rede. So heisst es im Vorwort zum Bildungsbericht Schweiz, der letztes Jahr erstmals erschienen ist, das dem Bericht zugrunde liegende Verständnis von Bildungsmonitoring gehe «von Bedürfnissen und Fragestellungen der Bildungspolitik – das heisst: der für die Steuerung des Systems verantwortlichen kantonalen und Bundesbehörden – aus» (SKBF 2006, S. 6). Für die EDK stellen Bildungsstandards ausdrücklich «Steuerungsinstrumente» (EDK 2007, S. 6) dar. Wollen sich die Gymnasien einer technokratischen Politik ergeben, die unverhohlen zum Ziel hat, die Schulen stärker an die Kandare zu nehmen?

Es gibt einen dritten Punkt, der zu beachten ist, wenn von Bildungsstandards die

Rede ist. Als Leistungserwartungen erfordern Bildungsstandards eine Metrik, auf der das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler abgebildet werden kann. Mit «Bildungsstandard» wird dann auch eine bestimmte Position auf dieser Metrik bezeichnet. Dafür stehen Begriffe wie *Minimalstandard*, *Regelstandard*, *Idealstandard* oder *Maximalstandard*, je nachdem wo der Anspruch liegt. HarmoS setzt bekanntlich auf Minimal- bzw. Mindeststandards (seit neuestem ist auch von *Basisstandards* die Rede) und legt damit fest, was von den Schülerinnen und Schülern auf einer bestimmten Stufe im *Minimum* erreicht werden muss. Die Meinung ist, dass dieses Minimum eine Garantie bietet, auf die sich die Schulen verpflichten und für die sie auch zur Rechenschaft gezogen werden können.

Minimalstandards erwecken unweigerlich den Eindruck des Minimalismus. Die Gymnasien sind gut beraten, sich davor in Schutz zu nehmen. Geht die Diskussion in der Öffentlichkeit nicht in eine ganz andere Richtung, nicht in Richtung Minimalgarantie, sondern in Richtung Förderung von Exzellenz, Anhebung des Leistungsniveaus und Ausschöpfung von Hoch- und Sonderbegabungen? Erfahrungen in den USA zeigen zudem, dass es nicht nur ein *teaching-to-test*, sondern auch ein *teaching-to-the-minimum* gibt. Das Niveau nach unten zu nivellieren, wäre für die Gymnasien eine schlechte Idee.

Schliesslich ist ein vierter Punkt zu beachten. Trotz ihrer Bezeichnung orientieren sich Bildungsstandards nicht am klassischen Bildungsbegriff, sondern an dem in jüngster Zeit inflationär gebrauchten Begriff der *Kompetenz*. Als national verbindliche Minimalansprüche an Schülerleistungen sollen Bildungsstandards Kompetenzen benennen, welche den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln sind. Damit stellt sich ein ganzes Bündel von Fragen.

#### Kompetenz statt Bildung?

Die klassische Idee von Bildung ist ausgerichtet auf Persönlichkeit. Bildung bedeutet, dass das Individuum seine Begabungen entfalten, sein Denken orientieren und sein moralisches Bewusstsein stärken kann und dabei in seiner Identität gefestigt wird. Wobei es zum Kernbestand des Begriffs der Allge-

meinbildung gehört, dass diese von partikularen Ansprüchen frei ist. Bildung ist keine *ökonomische*, sondern eine *ethische* Kategorie. Denn es geht bei einem Bildungsprozess nicht um den Menschen in Bezug auf einen Zweck, sondern um den Menschen – mit Kant gesprochen – als «Zweck an sich». Der Mensch soll *als* Mensch gebildet werden und nicht *für* etwas Bestimmtes. Das schliesst nicht aus, dass in der Schule auch Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Nur sind diese eingebunden in einen allgemeinen Bildungsauftrag, der erst beim Eintritt in die Berufsbildung auf spezifische Kompetenzen verengt wird.

Als begrifflicher Kern von Bildungsstandards werden Kompetenzen nicht *bildungstheoretisch*, sondern *funktional* begründet, wie wir es von PISA her kennen. PISA beansprucht, Kompetenzen zu messen, die „für das Leben“, «für die Zukunft» und «für die Welt von morgen» relevant sind. Doch woher weiss man, was für das Leben in der zukünftigen Gesellschaft von Bedeutung ist? Ist es nicht gerade ein Charakteristikum unserer Zeit, dass die Aufenthaltsdauer in der Gegenwart immer kürzer wird und wir kaum noch in der Lage sind vorherzusehen, was uns die Zukunft bringen wird? Unter diesen Umständen ist der Bildungsbegriff, der zwar vage ist und vieles offen lässt, zukunftssträchtiger als der Versuch, Kompetenzen zu operationalisieren, deren Notwendigkeit für die Bewältigung künftiger Lebenssituationen lediglich *behauptet* werden kann. Weder von PISA noch von HarmoS ist bisher nachgewiesen worden, dass Kompetenzen die kommende Generation lebensfähiger machen als eine fundierte schulische Bildung.

Aber nicht nur der Beweis der Funktionalität von Kompetenzen für das spätere Leben fehlt. Das Konstrukt ist schon begrifflich dermassen überladen, dass man an seiner Tauglichkeit zweifeln muss. Im HarmoS-Projekt stützt man sich auf eine Definition, die ambitionierter nicht sein kann. Danach sind Kompetenzen «die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen er-

folgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Klieme et al. 2003, S. 72). Kann man all dies in der *Schule* lernen? Kann die Schule mehr als die Grundlagen für Kompetenzen legen?

Zu diskutieren ist nicht nur die ambitionöse Zielsetzung, die mit dem Kompetenzbegriff verbunden ist, sondern auch, *in welchen Fächern* er überhaupt anwendbar ist. Ausdrücklich wird der Kompetenzbegriff auf *fachliche* Kompetenzen eingeschränkt, was angesichts der Diskussion um überfachliche Kompetenzen allein schon eine Diskussion wert wäre. Hinter der fachlichen Ausrichtung steht des weitern – oft eher implizit als explizit – ein philosophisches Konzept, das inzwischen auch eine starke psychologische Grundlage hat, nämlich das Konzept der Modularität des Geistes. Danach ist der menschliche Geist nach Modulen bzw. Domänen differenziert, die einer je eigenen Logik folgen.

Aber weder ist das Konzept unbestritten, noch ist zurzeit bekannt, wie die kognitiven Module der Fächerstruktur der Schule entsprechen. Das ist vor allem für das Gymnasium ein heikler Punkt. Denn die fachspezifische Ausrichtung der Bildungsstandards würde (korrekt umgesetzt) die Identifikation und Benennung der *spezifischen* Kompetenzen erfordern, die in einem gymnasialen Fach vermittelt werden. Dies festzustellen ist keinem Fach im Alleingang möglich, sondern müsste über eine vergleichende Analyse der Bildungsziele und Inhalte aller gymnasialen Fächer geleistet werden. Nur so liessen sich die Kernkompetenzen bestimmen, die den Fächern eigen sind und auf die sich der jeweilige Fachunterricht auszurichten hätte. Von dieser Forschung ist zurzeit aber wenig zu sehen. Im Rahmen des HarmoS-Projekts ist sie zweifellos nicht zu leisten.

Selbst wenn man auf diese Forschung bauen könnte, wäre noch nicht geklärt, wie man die Kompetenzen *misst*, damit sie als Standards genutzt werden können. Sofern es um Leistungen geht, zu denen aufgefordert werden kann, stehen Methoden zur Verfügung, die eine verlässliche Messung zulassen. Das ist im Falle der kognitiven Aspekte von Kompetenzen der Fall, nicht aber, wenn es um Erfahrungen oder Merkmale wie Interessen, Einstellungen oder charakterliche Ei-

genschaften geht. Diese stehen nicht für *maximale*, sondern für *typische* Leistungen, die sich nicht mittels forcierender Verfahren messen lassen. Im Personalwesen werden dazu Methoden wie das Assessmentcenter eingesetzt, die auf aufwendigen Verhaltensbeobachtungen beruhen, deren Messgenauigkeit trotzdem niedriger ist als diejenige von Leistungstests. Es ist nicht anzunehmen, dass sich die Messung von Bildungsstandards dieser Verfahren bedienen können. Das aber heisst, dass der ambitionöse Kompetenzbegriff unter dem Druck der Verhältnisse auf gewöhnliches Wissen zusammenschrumpft oder mittels Methoden überprüft wird, deren Verlässlichkeit fragwürdig ist. Wenn solche Instrumente dann zu individualdiagnostischen Zwecken und Selektionsentscheidungen genutzt werden sollten (mit dem Argument, dadurch würde die Notengebung endlich «objektiv»), müssten (auch) an den Gymnasien die Alarmglocken läuten.

Doch selbst die Messung der *kognitiven* Aspekte des Kompetenzbegriffs stellt beträchtliche messtechnische Probleme. Da es um fachliche Leistungen geht, die nicht wie bei einem Intelligenztest frei von jedem Inhalt geprüft werden können, müssen die Testaufgaben im Prinzip nach jedem Durchgang erneuert werden. Nur so lässt sich vermeiden, dass die Aufgaben durch blosses Auswendiglernen gelöst werden. Zudem ist zur Messung von Bildungsstandards nicht ein *norm-*, sondern ein *kriteriumorientiertes* Vorgehen angezeigt, was die Ansprüche an die Testentwicklung nochmals steigert. Sieht man, wie in den USA, Grossbritannien und den Niederlanden eine eigentliche Testindustrie entstanden ist, muss man sich fragen, wo das Geld herkommen wird, das erforderlich ist, damit im Rahmen von HarmoS eine seriöse Testkultur aufgebaut werden kann. Für die Gymnasien stellt sich die Frage, ob sie das benötigte Geld nicht anderweitig und sinnvoller einsetzen könnten.

#### Didaktische Träumereien

Der Kompetenzbegriff stellt noch ein weiteres Problem. Damit die Messung von Kompetenzen dem Leistungsanspruch von Bildungsstandards gerecht werden kann, müssen die Kompetenzen *graduierbar* sein. Allein dadurch lässt sich ein *cutscore* festlegen, der ei-

nen Bildungsstandard so justiert, dass die Schulen wissen, woran sie sich zu orientieren haben. Sowohl der Klieme-Bericht wie auch das HarmoS-Projekt machen aus dieser pragmatischen Notwendigkeit ein didaktisches Programm. Den Lehrkräften wird in Aussicht gestellt, die Graduierung der Kompetenzen werde sich zur Unterrichtsplanung nutzen lassen. So schreibt die EDK, dank der Skalierung der fachspezifischen Kompetenzniveaus werde es möglich sein, «eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen» (EDK 2006, S. 25). Im Rahmen von Kompetenzmodellen würden die «Stufen der Kompetenzentwicklung» (Klieme et al. 2003, S. 135) abgebildet, was die «Schritte beim Erwerb von Kompetenzen» (ebd., S. 77) und deren «kumulative Anordnung» (Mangold, Rhyn & Maradan 2005, S. 176) sichtbar mache. Damit wird nichts anderes behauptet, als dass ein Instrument zur *Messung der Wirkungen* von Unterricht zu dessen *Planung* eingesetzt werden kann. Eine phantastische Idee, die von den Gymnasien gründlich geprüft werden sollte.

Nimmt man die Beispiele, die belegen sollen, dass solche Kompetenzmodelle möglich sind, etwas genauer unter die Lupe, muss man feststellen, dass reichlich übertrieben wird. Weder der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*, der eine Abstufung der kommunikativen Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen vorsieht, noch die in den PISA-Studien verwendeten Leistungsniveaus in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erfüllen die Ansprüche an ein Kompetenzmodell. Es handelt sich lediglich um Klassifikationen, die *post hoc* entwickelt wurden. Vergleichbares gilt für einige Vorschläge aus dem Fach Geschichte, die zudem zeigen, wie trivial die Kompetenzniveaus schlussendlich ausfallen. Durch Ausschluss der fachlichen Inhalte wird Geschichte auf Geschichtsbewusstsein reduziert und nach drei Kompetenzniveaus differenziert: einem basalen, einem intermediären und einem elaborierten (vgl. Schreiber 2008).

Die Trivialität einer rein formalen Stufung ergibt sich aus der Notwendigkeit, auf Inhalte zu verzichten, wenn eine *logisch* begründete Sequenz konstruiert werden soll. Stufenmodelle sind anders als rein formal

nicht zu haben. Das lässt sich mit Piaget und Kohlberg gut belegen, kann aber auch schon am klassischen Beispiel von Herbart aufgezeigt werden, dessen Konzept der Formalstufen schon terminologisch zum Ausdruck bringt, dass sich Kompetenzstufen nur unter Verzicht auf fachliche Inhalte begründen lassen. Als Kompetenzmodelle sind Bildungsstandards Ausdruck des platonischen Verlangens, alles in Formen aufzulösen und die Welt von ihren materialen Gehalten zu reinigen, wovon die (Fach-)Didaktiker offenbar nicht abzubringen sind.

Womit sie sich aber auch in einen Widerspruch zur Idee der modularen Wissensstrukturen und zum Konzept der Kernkompetenzen bringen. Denn wie sollen mittels Kompetenzmodellen die inhaltlichen Differenzen zwischen den Fächern dargestellt werden? Da sich die Unterscheidung von basalen, intermediären und elaborierten Kompetenzen auf jedes *beliebige* Fach anwenden lässt, bleiben die Spezifika, durch die sich die Fächer inhaltlich voneinander unterscheiden, unbeachtet.

Hier zeigt sich im HarmoS-Projekt zudem eine Argumentationslücke. Wenn lediglich festgelegt wird, welche Kompetenzen in der Schule zu erwerben sind, aber «nicht, was die Lehrpersonen zu unterrichten haben» (Mangold, Rhyn & Maradan 2005, S. 179), dann stellt sich die Frage, wie ohne Kenntnis des *Was* gewusst werden kann, *wie viel* davon zu erwerben ist. Die erklärte Beschränkung auf die Lernleistung unterschlägt, dass eine rein formale Begründung von Bildungsstandards gar nicht möglich ist. Outputstandards (*performance standards*) ohne normativ begründete Inputstandards (*content standards*) sind ebenso eine widersprüchliche Idee, wie die *Outputsteuerung*, die sich als scheinbares Glanzstück moderner Verwaltungsführung in die bildungspolitische Sprache eingeschlichen hat, ein begriffliches Monster ist. Anders als über den Input lässt sich ein System doch gar nicht steuern. Dass die EDK ihr Projekt zum *Deutschschweizer Lehrplan* erst nach HarmoS lanciert hat, bedeutet, das Pferd beim Schwanz aufzuzäumen! Den Gymnasien ist zu empfehlen, von einem solchen Murks abzusehen.

Als weiteres ist ein Einwand zu bedenken, der sich am Ende als der wichtigste her-

ausstellen könnte. Von den Bildungsstandards wird erwartet, dass sie zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts beitragen werden. Doch dazu genügen Outputmessungen fraglos nicht. Wer unentwegt auf die Waage steht, um sein Gewicht zu überprüfen, wird allein dadurch nie erfahren, wie er seine überflüssigen Pfunde loswerden kann. Das Instrumentarium zur Messung von Bildungsstandards kann noch so gut sein, es wird als solches nichts zur Erkenntnis beitragen, wie eine Lehrkraft ihren Unterricht verbessern kann.

Hier liegt auch ein Akzeptanzproblem. Wie die Klieme-Expertise zu Recht feststellt, wird der Erfolg der laufenden Schulreform von der Reaktion der Lehrerschaft abhängen. «Nur wenn es gelingt, die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptträgern dieser Reform zu machen, nur wenn sie diese Reform als im ureigenen professionellen Selbstinteresse liegend verstehen, wird es auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens kommen» (Klieme et al. 2003, S. 144). Das aber wird nur gelingen, wenn die Lehrkräfte in Bildungsstandards einen direkten Nutzen für ihren Unterricht zu erkennen vermögen. Kann dieser Nutzen nicht nachgewiesen werden – und wie sollte er, wenn sich die Reform auf Outputmessungen beschränkt? –, dann werden die Bildungsstandards die berufliche Praxis der Lehrerinnen und Lehrer nicht erreichen.

#### Sapere aude

Noch wissen wir nicht, was uns das HarmoS-Projekt bringen wird. Die Fragen, die ich aufgeworfen habe (die man leicht um weitere ergänzen könnte), zeigen aber, dass nicht alles so kommen wird wie in Aussicht gestellt. Vieles wird sich gar nicht realisieren lassen. Anderes wird unbeabsichtigte Nebenwirkungen haben. Und in nicht wenigen Fällen werden kontraproduktive Effekte eintreten. Das heisst nicht, dass sich die Gymnasien dem Diskurs über Bildungsstandards verweigern sollten. Aber sie sollten sich bewusst sein, dass man die Fragen, die sich an Bildungsstandards richten lassen, durchaus negativ beantworten und trotzdem *für* Standards eintreten kann.

*Keines* der vier Kriterien für Bildungsstandards, die ich erörtert habe – nationale

Verbindlichkeit, Beschränkung auf Lernleistungen, Orientierung am Minimum und Fokus auf Kompetenzen –, ist in der internationalen Diskussion zwingend. Wer gegen Bildungsstandards ist, muss daher nicht auch gegen Standards sein. Selbst die EDK scheint sich einer Lockerung der Begrifflichkeit nicht verschliessen zu wollen. So stellt sie in Aussicht, dass auch Standards entwickelt werden könnten, die nicht zwingend *Leistungsstandards* sein müssen, wenn auch am Kriterium der nationalen Verbindlichkeit festgehalten wird. Für diese Art von Standards wird gelegentlich der Begriff der *Qualitätsstandards* gebraucht (vgl. z.B. EDK 2006, S. 25). Der Standarddiskurs hat auch die Gymnasien erreicht. Zu empfehlen ist, dass sie sich daran beteiligen und unbeeinflusst von politischen Pressionen ihre eigene Position finden.

#### Literaturverzeichnis

EDK (2006): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK.

EDK (2007): Jahresbericht 2006. Bern: EDK.

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Mangold, M., Rhy, H. & Maradan, O. (2005): Leistungsstandards (HarmoS) und Bildungsmonitoring: zwei Hauptprioritäten der EDK und die Funktion der externen Evaluation. In: G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p., S. 175–185.

Schreiber, W. (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, S. 198–212.

SKBF (2006): Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

---

# Gymnasium Helveticum

---

Nr. 4/08



---

Standards oder Bildungsstandards

---

Selbstlernsemester SLS

---

Rencontre avec le Professeur Dominique Arlettaz,  
Recteur de l'Université de Lausanne

---

## Nr. 4/08

### Schwerpunkt Sujet spécial

Editorial His Master's Voice Hans Peter Dreyer	4
Standards Standards oder Bildungsstandards Walter Herzog	6
Selbstlernsemester Eine kreative Idee als Antwort auf Sparmassnahmen Denise Martin	11

### VSG SSPES

Vernehmlassung VSG-Stellungnahme zur Stipendienharmonisierung	18
EDK / CDIP Strategie der EDK in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht Stratégie de la CDIP concernant l'enseignement des langues étrangères	20
EinBlick – EinKlick EinBlick des VSG-Zentralvorstands, EinKlick für die Leserinnen und Leser / Le Comité central SSPES s'informe et vous informe Auswirkungen der MAR-Revision auf die Gymnasiallehrerausbildung WBZ-Rabatt für VSG-Mitglieder Rencontre avec le Professeur Dominique Arlettaz, Recteur de l'Université de Lausanne	21
7. Schilf-Netz-Tag Auch gute Schulen müssen Krisen meistern Hans Jörg Zingg	24
Statuts Statuts de la SSPES: Révision du 17 novembre 2007	27
FMS Intakte Perspektiven für die Zürcher Fachmittelschule Rolf Bosshard	31
Glosse Der Stundenplan – eine Geschichte von Weihnachten auch im Sommer La grille-horaire – un conte de Noël en plein été Gisela Meyer Stüssi	33

### Verbände

VFGg Verband Fachdidaktik Geographie Schweiz gegründet	35
SVIA Ergänzungsfach Informatik auf gutem Weg Introduction de l'informatique en option complémentaire en bonne voie Jacqueline Peter	36

### Magazin Magazine

ETH Programmieren fördert die Problemlösefähigkeit Herbert Bruderer	39
Poetry Slam Das laute Comeback der Poesie Martin Otzenberger	44
52 raisons pour un gymnase en 4 ans	46
Studienreise	47
Bildungspolitische Kurzinformationen Petites informations suisses Walter E. Laetsch	48
wbz aktuell	52

**Titelbild:**  
Selbstlernsemester an der KZO  
© Beat Bühler

#### Herausgeber / Éditeur

Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG)  
Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES)  
Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie (SSISS)

#### Sekretariat / Secrétariat

VSG-SSPES, Sekretariat, 3000 Bern  
Tel. 056 443 14 54, Fax 056 443 06 04,  
E-Mail: [information@vsg-sspes.ch](mailto:information@vsg-sspes.ch)  
Internet: [www.vsg-sspes.ch](http://www.vsg-sspes.ch)

#### Verlag / Édition

VSG-SSPES, 3000 Bern  
Tel. 056 443 14 54, Fax 056 443 06 04,  
E-Mail: [information@vsg-sspes.ch](mailto:information@vsg-sspes.ch)

Alle Rechte vorbehalten. Die Zeitschrift und ihre Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Le magazine et tous les articles et illustrations qu'il contient sont protégés par la loi. Toute utilisation en dehors des strictes limites de la loi sur les droits d'auteur est illicite et répréhensible sans l'accord de la rédaction. Ceci est valable particulièrement pour les reproductions, traductions, micro-films et pour la mise en mémoire et le traitement sur des programmes et des systèmes électroniques.

#### Redaktion / Rédaction

Verantwortliche Redaktorin:  
Denise Martin, Hofmatt 42, 5112 Thalheim AG, Tel. 056 443 06 03  
Fax 056 443 06 04, E-Mail: [gh.vsg@bluewin.ch](mailto:gh.vsg@bluewin.ch)  
Rédacteur romand:  
Maurice Cosandey, Etourneaux 1, 1162 Saint-Prex, tél. 021 806 12 20  
courriel: [maurice.cosandey@bluewin.ch](mailto:maurice.cosandey@bluewin.ch)  
[www.vsg-sspes.ch](http://www.vsg-sspes.ch)

#### Druck / Impression

REGIA HighPack AG  
Nordringstrasse 16, CH-4702 Oensingen, Tel. 062 834 13 13, Fax 062 834 13 53

#### Inserate / Annonces

Lenzin + Partner GmbH, Inserat-Agentur, Postfach, 4653 Oberbögglen  
Tel. 062 844 44 88, Fax 062 844 44 89, [www.lenzinundpartner.ch](http://www.lenzinundpartner.ch)

**Preise für Inserate und Beilagen / Prix pour les annonces et les annexes**  
Verlangen Sie das Mediablatt bei Lenzin + Partner GmbH

Redaktionsschluss

Inserateschluss

Délai rédactionnel

Délai annonces  
recommandations

**5/08** 29. 7. 08

25. 8. 08

**6/08** 8. 10. 08

27. 10. 08

**Z E S A R . c h**

Eine Klasse für sich !  
Une classe à part !

Rue de la Doule 11  
2710 Tavannes  
Tel. 032 482 68 00  
Fax 032 482 68 09  
[www.zesar.ch](http://www.zesar.ch)



**Kantonsschule Hohe Promenade  
Gymnasium  
Zürich**

Auf Beginn des Herbstsemesters 2009 (August 2009)  
sind an unserem Gymnasium folgende Lehrstellen neu zu  
besetzen:

**Lehrstelle mbA für Deutsch (100%)**

**Lehrstelle mbA für Geographie (50 – 75%)**

**Lehrstelle mbA für Geschichte (50 – 100%)**

**Lehrstelle mbA für Russisch in Komb. mit weiterem Fach (50%)**

Die Kantonsschule Hohe Promenade ist ein Langgymnasium  
mit alt- und neusprachlichem Profil, ergänzt mit einem  
Immersionsangebot Deutsch-Englisch.

Die Anstellung erfolgt gemäss Mittel- und Berufsschullehrer-  
verordnung des Kantons Zürich als «Lehrperson mit besonderen  
Aufgaben».

Bei den ausgeschriebenen Pensen von 100% ist auch die Übernahme  
eines kleineren Pensums (mind. 50%) möglich.

Vorausgesetzt werden:

- ein abgeschlossenes Hochschulstudium
- das Diplom für das Höhere Lehramt
- Unterrichtserfahrung auf der Mittelschulstufe

Vor der Anmeldung ist beim Sekretariat der Kantonsschule  
Hohe Promenade Gymnasium, Tel. 044/268 36 36, Auskunft über  
die einzureichenden Ausweise und die Anstellungsbedingungen  
einzuholen.

Bewerbungen sind bis zum 4. Juli 2008 dem Rektorat der  
Kantonsschule Hohe Promenade, Gymnasium,  
Promenadengasse 11, Postfach, 8090 Zürich, einzureichen.

Die Schulkommission der  
Kantonsschule Hohe Promenade

Hier könnte  
**Ihr**  
**Inserat**  
stehen.