

# Basale Kompetenzen: Machen sie das Gymnasium besser?\*

Walter Herzog

## 1. Einleitung

Eines der auffälligsten Merkmale der aktuellen Bildungsreformpolitik in der Schweiz liegt darin, dass man sich völlig uneins ist in der Beurteilung des Stellenwerts der Reformen. Wo die Einen von einem Paradigmenwechsel sprechen, da glauben die Anderen, dass letztlich alles beim Alten bleibt und sich nichts Wesentliches ändern wird.

«Das Bildungswesen ist heute eine Grossbaustelle», sagte der Zentralpräsident des LCH, Beat Zemp, vor zweieinhalb Jahren (Sonntags Zeitung vom 30. Juni 2013, S. 3). In einem Bericht, den mein ehemaliger Berner Kollege Jürgen Oelkers zusammen mit einem weiteren ehemaligen Berner Kollegen, Kurt Reusser, für das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung verfasste, heisst es, die mit Bildungsstandards einhergehende «Änderung der Steuerungsphilosophie im Bildungswesen» hätte einen «massiven Paradigmenwechsel» (Oelkers & Reusser 2008, S. 514) zur Folge. Mit ähnlichem Überschwang nannte Nationalrätin Kathy Riklin (2009) HarmoS ein «Jahrhundertprojekt» (Tages Anzeiger vom 29. Mai 2009, S. 9).

Dem stehen Voten gegenüber, wonach es sich bei der Einführung von Standards im Bildungswesen lediglich um eine Weiterführung bisheriger Reformen handle, also um nichts wirklich Neues (vgl. Criblez & Huber

---

\* Referat an der Kantonsschule Zürich Nord vom 8. Februar 2016 im Rahmen der Reihe «Zürcher Bildungsdebatte».

2008, S. 289). In einem Resümee zur Entstehung des HarmoS-Konkordats meint der Generalsekretär der EDK, Hans Ambühl, dieses sei zwar «eine bislang einmalige bildungspolitische Innovation, *aber keine bildungsinhaltliche Reform*» (Ambühl 2011, S. 67) im Sinne einer «Veränderung von Bestehendem» (ebd., Fn. 79). HarmoS wird dargestellt, als hätten wir es mit der Angleichung einiger banaler, nicht weiter bedeutsamer Merkmale der Volksschule zu tun.

Die gleiche Divergenz im Urteil findet sich beim Lehrplan 21. Anfänglich machte es auch hier den Anschein, als würde sich etwas Grossartiges ereignen. Der bereits zitierte Beat Zemp sprach von einem «Jahrhundertwerk» (Zemp 2013, S. 22), Nationalrat Matthias Aebischer (2014) von einem «Meilenstein», mit dem uns «die wohl grösste und ... wichtigste Reform der Volksschule in der Deutschschweiz, ja überhaupt in der Schweiz», bevorstehe.

Inzwischen werden die Superlative auch hier runtergekocht. Folgen wir dem Präsidenten der Deutschschweizer EDK, dem Schaffhauser Regierungsrat Christian Amsler, geht es beim Lehrplan 21 «nicht um eine Schulreform» (Bildungsbeilage der Neuen Zürcher Zeitung vom 10. April 2013, S. 6), sondern um ein «Harmonisierungsprojekt» (Schaffhauser Nachrichten vom 5. April 2013, S. 2). Damit gibt er wörtlich wieder, was auch in den «Rahmeninformationen» zum Lehrplan 21 steht, dass dieser nämlich «keine Schulreform» (D-EDK 2014, S. 4) darstelle.<sup>1</sup> Folglich wird sich, wie der Präsident der EDK, der Basler Bildungsdirektor Christoph

---

<sup>1</sup> Fast wortwörtlich dasselbe sagt Urs Moser: «Der Lehrplan ist in erster Linie ein Harmonisierungsprojekt und nicht eine Schulreform» (Neue Zürcher Zeitung vom 2. September 2013, S. 15).

Eymann, versichert, für die Lehrkräfte «gar nichts ändern» (Eymann, zit. nach Pichard 2014, S. 21).

Erstaunlich an diesen konträren Einschätzungen ist, dass sie sowohl bei HarmoS wie beim Lehrplan 21 von Seiten der *Befürworter* kommen. Niemand wäre erstaunt, wenn sich Befürworter und *Gegner* uneins wären. Aber dass die Befürworter das eine Mal von einem Jahrhundertwerk und einem Paradigmenwechsel sprechen und das andere Mal bestreiten, dass überhaupt eine Reform im Gang ist und sich etwas ändern wird, ist schon erstaunlich.

Es ist umso erstaunlicher, als sich dieselbe Uneinigkeit im Urteil auch in Bezug auf das Gymnasium abzeichnet. Wenn wir bei der EDK bleiben – auf kantonale Reformen werde ich nicht näher eingehen –, so sagte der damalige Leiter der Abteilung Qualitätsentwicklung bei der EDK und heutige Rektor der PH Zürich, Heinz Rhy, vor ziemlich genau sieben Jahren (NZZ am Sonntag vom 18. Januar 2009, S. 67): «Das Gymnasium ist künftig unsere grösste Baustelle.»

Auch auf dieser Baustelle soll sich aber nichts von substanzieller Bedeutung abspielen. Obwohl mit dem Projekt zur «langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs», auf das ich im Folgenden näher eingehen werde, nicht nur eine Anpassung des Rahmenlehrplans der Maturitätsschulen (RLP), sondern auch eine Änderung des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) in Aussicht steht, hat mir Kollege Eberle vorgeworfen, Rhetorik zu betreiben, wenn ich von einem «Reformprojekt» spreche (vgl. Eberle 2015a, Herzog 2015a, 2015b). Es gehe nicht um eine «umfassende Reform», sondern lediglich um «Einzelmassnahmen

zur Behebung von Einzelmängeln». Wie im Falle von HarmoS und Lehrplan 21 scheint man auf der zur Zeit «grössten Baustelle» der EDK nur etwas Fassadenpflege zu betreiben, aber keine Renovation des Gymnasiums im Sinn zu haben.

Ich bezweifle, dass dies richtig ist, und zwar in allen drei Fällen. Weder bei HarmoS noch beim Lehrplan 21 noch bei der «langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs» haben wir es mit bloss kosmetischen Korrekturen unseres Schulsystems zu tun. Warum ich dieser Meinung bin, wird sich am Ende meines Referats herausstellen, sobald ich Sie mit meiner Kritik am jüngsten EDK-Projekt vertraut gemacht habe.

Mein Referat hat fünf Teile. Den ersten Teil, die Einleitung, haben wir bereits hinter uns. Im nun folgenden zweiten Teil werde ich das EDK-Projekt noch einmal kurz vorstellen. Im dritten Teil werde ich es gleichsam aus der Innenperspektive kritisch beleuchten. Im vierten Teil werde ich die Perspektive wechseln, um einen Blick von aussen auf das Projekt zu werfen. Abschliessen werde ich mit einem kurzen fünften Teil, in dem ich auch nochmals auf die Einleitung zurückkommen werde.

## **2. «Sicherung» der allgemeinen Studierfähigkeit**

Am 22. März 2012 lancierte die EDK ein Projekt mit dem Titel «Gymnasiale Maturität – langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs». Das Gesamtprojekt umfasst fünf Teilprojekte, wie Sie der folgenden Tabelle entnehmen können:

Teilprojekte	Zielsetzung	Status
TP 1 Allgemeine Studierfähigkeit	«Basale Studierkompetenzen ermitteln und die Ergänzung des Rahmenlehrplans Maturitätsschulen um genauere Bestimmungen zur allgemeinen Studierfähigkeit prüfen.»	Bericht liegt vor, Anhörung hat stattgefunden, Auswertung liegt noch nicht vor
TP 2 Gemeinsames Prüfen	«Schulen beim Erarbeiten und Durchführen von gemeinsamen Prüfungen unterstützen.»	dto.
TP 3 Gymnasium–Universität	«Den Austausch zwischen Gymnasien und Universitäten auf schweizerischer Ebene institutionalisieren und verstetigen.»	dto.
TP 4 Studien- und Laufbahnberatung	«Die Studien- und Laufbahnberatung an den Gymnasien besser etablieren.»	dto.
TP 5 Dauer Gymnasium	«Prüfen, ob die Dauer der Ausbildung, die zur gymnasialen Maturität führt, harmonisiert werden soll.»	Projekt soll erst nach Abschluss von TP 1 starten

Tabelle 1: Fünf Teilprojekte der EDK zur gymnasialen Maturität (EDK 2013)

Wie Sie sehen, ist Teilprojekt 5 noch nicht in Angriff genommen worden; dies soll erst nach Abschluss von Teilprojekt 1 geschehen (vgl. EDK 2013, S. 1). Die Konsequenzen der Teilprojekte 1 bis 4 für die Gymnasien sind nach meiner Einschätzung unterschiedlich (vgl. Herzog 2015a). Während es bei den Teilprojekten 2 bis 4 um Massnahmen zur Unterstützung der Gymnasien geht, hat Teilprojekt 1 Folgen, die weit über unterstützende Massnahmen hinausgehen.

Im Text, mit dem die EDK die fünf Teilprojekte ankündigt, heisst es, im Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) und im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (RLP) sei die allgemeine Studierfähigkeit «nur sehr allgemein» und «nur ansatzweise» definiert (EDK 2012, S. 4). Die EDK und

das Eidgenössische Departement des Inneren (heute: Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung) hätten daher die allgemeine Studierfähigkeit genauer fassen wollen. Es seien «diejenigen Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik zu ermitteln, die für die Aufnahme eines Studiums in praktisch allen Studienfächern besonders wichtig sind. *Alle* Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sollen diese Kompetenzen während ihrer Ausbildungszeit erwerben» (ebd. – Hervorh. W.H.). Verallgemeinert über Erstsprache und Mathematik hinaus, werden diese Kompetenzen «basale fachliche Studierkompetenzen» (ebd.) genannt.

Die basalen fachlichen Studierkompetenzen bilden einen Teil von insgesamt drei Kompetenzbereichen, die zusammen die (allgemeine) Studierfähigkeit eines Maturanden oder einer Maturandin ausmachen:

1. Spezifisches Fachwissen und -können in einem gymnasialen Fach (wie Biologie oder Geschichte), das in einem Studiengang, der an das Fach anschliesst und an einer schweizerischen (universitären) Hochschule belegt werden kann, vorausgesetzt wird.
2. Fachwissen und -können in gymnasialen Fächern (wie Mathematik, Erstsprache oder Englisch), das in den meisten Studiengängen, die an einer schweizerischen (universitären) Hochschule belegt werden können, vorausgesetzt wird.
3. Überfachliche kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen, die ein (universitäres) Hochschulstudium voraussetzt (z.B. logisches Denken, Kreativität, Lernstrategien, Zeitmanagement).

Im Teilprojekt 1 geht es nur um den mittleren Kompetenzbereich, also um *fachliche* Kompetenzen, die nicht spezifisch für ein einzelnes Studienfach sind, weil sie in *fast allen* Studienfächern vorausgesetzt werden. Zudem geht es – jedenfalls vorerst – nur um Erstsprache und Mathematik.

Von diesem mittleren Kompetenzbereich heisst es, dass er unabdingbar für jede Art von (universitärem) Hochschulstudium sei und deshalb von allen Maturandinnen und Maturanden beherrscht werden müsse. Teilprojekt 1 soll die Voraussetzungen schaffen, damit dies von Seiten der Gymnasien, und zwar von *allen* schweizerischen Gymnasien, künftig garantiert werden kann. Von einer «*lückenlosen* allgemeinen Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden» (Eberle et al. 2015, S. 12 – Hervorh. W.H.) soll zwar abgesehen werden. Für den Teilbereich der basalen fachlichen Studierkompetenzen wird aber genau diese Lückenlosigkeit in Anspruch genommen. Der Schlussbericht zum Teilprojekt 1 verspricht die «vollständige Sicherstellung» (ebd., S. 174) der basalen fachlichen Studierkompetenzen in Erstsprache und Mathematik bei allen Maturandinnen und Maturanden.

### **3. Kritik aus der Innenperspektive**

Ich möchte gleich zur Kritik übergehen. Wie bereits angekündigt, werde ich zwei Arten von Kritik formulieren: eine Kritik aus der Innenperspektive, bei der ich immanent verfahren und das Projekt an seinen eigenen Ansprüchen messen werde, und eine Kritik aus der Aussenperspektive, bei der ich Massstäbe verwende, die ich von aussen an das Projekt anlege. In der Innenperspektive werden es vier, in der Aussenperspektive drei Kritikpunkte sein.

Ich beginne mit der Innenperspektive. Meine Kritikpunkte sind die folgenden: 1) irreführende Terminologie, 2) Zweiteilung des gymnasialen Wissens, 3) Umsetzungsprobleme und 4) die Frage von nationalen Tests.

### 3.1 Irreführende Terminologie

Im Zentrum des Projekts steht die Ermittlung und Festlegung der basalen fachlichen Studierkompetenzen in Erstsprache und Mathematik. Mit «Erstsprache» ist die jeweilige Unterrichtssprache gemeint, die in der deutschen Schweiz in der Regel Deutsch ist, weshalb ich im Folgenden hie und da von Deutsch und nicht von Erstsprache sprechen werde. Dies auch deshalb, weil der Schlussbericht zum Teilprojekt 1 nur Vorschläge zu den basalen Studierkompetenzen in Deutsch macht, zu Französisch und Italienisch jedoch keine Stellung nimmt. Es ist mir nicht klar geworden, ob die basalen Studierkompetenzen im Falle von Französisch und Italienisch einfach aus der Übersetzung der basalen Deutschstudierkompetenzen hervorgehen sollen, ein Punkt, der noch geklärt werden müsste.<sup>2</sup>

Um das Projekt richtig zu verstehen, darf der Begriff «basal» nicht auf das jeweilige Fach *im Ganzen* bezogen werden, sondern nur auf diejenigen *Ausschnitte des Faches*, die für die allgemeine Studierfähigkeit relevant sind. Denn der Massstab, ob ein Stoff oder Stoffgebiet in Deutsch oder Mathematik basal genannt wird, stellt nicht der allgemeinbildende Wert des betreffenden Stoffes dar, sondern ausschliesslich seine *instrumentelle* Funktion für die allgemeine Studierfähigkeit. Die Perspektive ist rein zweckrational und utilitaristisch – am *Nutzen* von Deutsch und Mathematik für die allgemeine universitäre Studierfähigkeit orientiert.

---

<sup>2</sup> In der Diskussion, bei der Kollege Eberle anwesend war, hat sich ergeben, dass dies tatsächlich so gemeint ist, also keine eigenen basalen Studierkompetenzen für Französisch und Italienisch entwickelt werden sollen.



Insofern ist es grundsätzlich falsch, wenn abkürzend von «basalen fachlichen Kompetenzen», von «basalen mathematischen Kompetenzen», von «basalen Erstsprachkompetenzen» oder – noch reduktiver – einfach von «basalen Kompetenzen» die Rede ist, obwohl sich diese Begriffe im Bericht von Kollegen Eberle und Mitarbeitenden mehrfach finden (vgl. Herzog 2015b, 2015c). Denn mit diesen abkürzenden Begriffen wird auf das *Fach* – Deutsch oder Mathematik – *im Ganzen* Bezug genommen, während es in Wahrheit nur um die Funktionalität *gewisser Fachinhalte* für die allgemeine Studierfähigkeit geht.

Erklären kann man sich die reduktive Begrifflichkeit mit der Tatsache, dass der richtige Ausdruck – «basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache» – ein wahrer Zungenbrecher ist, der vor allem im mündlichen Ausdruck kaum zu verwenden ist. Sobald man sich jedoch der abkürzenden Begriffe bedient, läuft man Gefahr, das Projekt falsch zu verstehen, da der Eindruck entsteht, als würde es um die *Fächer* Mathematik und Deutsch gehen, was aber eindeutig nicht der Fall ist.

### **3.2 Ein Zweiklassensystem des Wissens**

Die terminologische Kritik ist nicht nur aus sprachhygienischen Gründen wichtig, sondern auch, weil sie überhaupt erst verstehen lässt, dass die Vorschläge der Autoren auf ein Zweiklassensystem des gymnasialen Wissens hinauslaufen. Wenn etwas «basal» genannt wird, dann erzwingt die Logik unseres Denkens, dass etwas anderes «nicht basal» ist. Ob gewollt oder nicht, in den Fächern Mathematik und Deutsch wird es künftig ein Wissen geben, das *unverzichtbar* ist, da es von ausnahmslos allen

Maturandinnen und Maturanden beherrscht werden muss, und ein solches, das *verzichtbar* ist, insofern es wie anhin notenmässig kompensiert werden kann. Denn die Regel, wonach ungenügende Maturitätsnoten in einem definierten Rahmen kompensiert werden können (MAR, Art. 16), wird nicht angetastet, ja von Kollegen Eberle ausdrücklich verteidigt (vgl. z.B. Eberle et al. 2015, S. 76, 104, 153, 171).

Kollege Eberle verneint zwar, dass die «übrigen curricularen Inhalte», wie er sie nennt (Eberle et al. 2015, S. 154), also die Inhalte von Mathematik und Deutsch, die über die basalen Fachkompetenzen der allgemeinen Studierfähigkeit hinausgehen, vernachlässigt würden, da sie genauso wichtig seien (vgl. auch Eberle 2014, S. 29, 2015b, S. 10). Indem jedoch für die «übrigen curricularen Inhalte» die Kompensationsregel beibehalten wird, während sie für die basalen Fachkompetenzen der allgemeinen Studierfähigkeit ausser Kraft gesetzt wird, ergibt sich bei aller Beteuerung des Gegenteils eine Wertung zuungunsten der «übrigen curricularen Inhalte». Die missverständliche Terminologie wird das Ihre dazu beitragen, dass die Stoffe in Deutsch und Mathematik in zwei Teile auseinanderfallen. Auch wenn dies nicht die Intention des Projekts ist, wird es – so meine Prognose – dessen unbeabsichtigte Folge sein.

### **3.3 Umsetzungsprobleme**

Wie wird gewährleistet, dass die Maturandinnen und Maturanden über die postulierten basalen fachlichen Studierkompetenzen verfügen? Hier setzt meine dritte immanente Kritik an. Während Kollege Eberle im Schlussbericht zu EVAMAR II noch dafür optierte, dass an den Maturitätsprüfungen kontrolliert wird, ob die für die allgemeine Studierfähigkeit

unverzichtbaren Fachinhalte vorhanden sind (vgl. Eberle et al. 2008, S. 386), schlägt er nun vor, *gänzlich auf Selektion zu verzichten* (vgl. Eberle et al. 2015, S. 171). Postuliert werden didaktische und methodische Massnahmen, um zu gewährleisten, dass schliesslich «ausnahmslos alle» Schülerinnen und Schüler die erforderlichen fachlichen Kompetenzen allgemeiner Studierfähigkeit erwerben.

Im Einzelnen geht es um (zusätzlichen) Stützunterricht für Schülerinnen und Schüler, die in den basalen fachlichen Studierkompetenzen ungenügend sind, um «zielerreichendes Lernen» (Mastery Learning) im regulären Unterricht, um den Aufbau von internetgestützten Selbstlernumgebungen und um den Einbezug derjenigen anderen Fächer, in denen Deutsch und Mathematik ebenfalls von Bedeutung sind (vgl. Eberle 2015b, S. 15; Eberle et al. 2015, S. 160). Der Zusatzunterricht muss *obligatorisch* «solange besucht werden, bis in den Bereichen der basalen erstsprachlichen [und mathematischen] Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit die Leistungen [mindestens] genügend sind» (Eberle et al. 2015, S. 80f., 160).

Abgesehen davon, dass keine dieser Massnahmen ohne zusätzliche Mittel realisierbar ist, wird die Zweiteilung des gymnasialen Wissens nun auch unterrichtsmethodisch untermauert. Denn die Schülerinnen und Schüler, die es nicht schaffen die fürs spätere Studium unverzichtbaren allgemeinen Fachkompetenzen in Deutsch und Mathematik auf *normalem* Weg zu erwerben, geraten in den Genuss einer *zusätzlichen*, über den regulären Lehrplan hinausgehenden Förderung – eine aus meiner Sicht irritierende Vorstellung, wenn man bedenkt, dass die übrigen, vom *Fach* her begründeten curricularen Inhalte nicht diese Aufmerksamkeit

auf sich zu ziehen vermögen, während die für ein Studium *instrumentellen* Fachinhalte dermassen aufgewertet werden, dass sie selbst von einem schulischen Grundprinzip, nämlich der Selektion, ausgenommen werden.

Hinzu kommt ein organisatorisches Problem. Auch wenn man die basalen fachlichen Studierkompetenzen förderorientiert vermittelt, lassen sich Prüfungen nicht vermeiden. Den Prüfungen kommt zwar «keine ... Selektions-, sondern eine Sicherstellungs- und Lernsteuerungsfunktion» (Eberle et al. 2015, S. 171) zu. Wie bei den übrigen Fachinhalten stünden sie zudem immer dann an, wenn der betreffende Stoff durchgenommen wird. Denn der Erwerb der basalen allgemeinen fachlichen Studierkompetenzen soll «dann sichergestellt werden, wenn der entsprechende Bereich Thema des Unterrichts ist» (Eberle 2014, S. 29). Da die Prüfungen aber nicht selektiv sind, muss «eine Anzahl von Wiederholungen bei Nichtbestehen möglich sein» (Eberle et al. 2015, S. 171). Das heisst wohl, dass es sich um *separate* Prüfungen handeln muss, die nicht Teil der regulären Prüfung des jeweiligen Stoffes sein können. Wie sich dies organisatorisch machen lässt, ist mir unklar. Klar scheint mir jedoch, dass nur schon für die Handhabung der Prüfungsmodalitäten ein deutlicher Mehraufwand auf die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer zukommen wird.

### **3.4 Nationale Tests: ja oder nein?**

Eine nächste, vierte immanente Kritik ergibt sich aus der Tatsache, dass die EDK eine gesamtschweizerische Lösung anstrebt. Vergleichbar mit HarmoS geht es um die landesweite Festlegung einer minimalen allgemeinen fachlichen Studierfähigkeit, die von niemandem unterschritten

werden darf, der das Gymnasium mit einem gültigen Maturitätszeugnis verlässt. Kollege Eberle spricht ausdrücklich von der «Setzung und Einforderung von Mindeststandards» (Eberle 2013, S. 17) und von «Mindestkompetenzen», die «auch bei den Schwächsten einzufordern» (ebd.) seien. Die Terminologie im Schlussbericht zum Teilprojekt 1 ist diesbezüglich geradezu apodiktisch: «*alle* Maturandinnen und Maturanden» (Eberle et al. 2015, S. 12ff., 174 – Hervorh. W.H.), ja «*ausnahmslos* alle Maturandinnen und Maturanden» (ebd., S. 77, 154 – Hervorh. W.H.) haben die basalen Studierkompetenzen in Erstsprache und Mathematik zu erwerben, so dass die allgemeine fachliche Studierfähigkeit «lückenlos», «vollständig» und «flächendeckend» garantiert werden kann (vgl. ebd., S. 76, 148, 153, 170, 174).

Wie aber kann man das Versprechen einer nationalen Standardisierung der *basalen mathematischen und erstsprachlichen Mindestkompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit* einlösen? Ohne den Einsatz von psychometrischen Tests wird dies m.E. nicht gehen. Es wäre absurd, wenn man im Rahmen eines nationalen Standardisierungsprojekts – auch wenn sich dieses nur auf Mathematik und Erstsprache und auch nur auf gewisse Teile dieser Fächer bezieht – ausgerechnet an dieser strategisch zentralen Stelle auf lokale Lösungen setzen würde, d.h. lediglich mittels formativer Lernstandserhebungen überprüfen wollte, ob die hehren Ziele dieses schweizweiten Reformprojekts erreicht werden.

Ich halte es daher schlicht für naiv, wenn sich die Autoren des Schlussberichts einer Aussage der EDK anschliessen, wonach die basalen fachlichen Studierkompetenzen nicht landesweit mittels Tests überprüft würden (vgl. EDK 2012, S. 4f.; Eberle 2012, S. 10; Eberle et al. 2015, S. 15,

77, 154, 174). Allerdings ist nicht klar, ob die EDK und Kollege Eberle dasselbe vor Augen haben. Im Eberle-Bericht heisst es, an die Einführung von Mindestanforderungen für basale fachliche Studierkompetenzen sei «kein Automatismus für eine zentrale Messung des genügenden Kompetenzerwerbs geknüpft» (Eberle et al. 2015, S. 174). Was heisst das? Abgesehen von der Frage, was mit dem Ausdruck «Automatismus» in diesem Zusammenhang gemeint sein könnte, ist der Satz offenbar auf die Überprüfung des Kompetenzerwerbs *im konkreten Fall des je einzelnen Schülers und der je einzelnen Schülerin* gemünzt, nicht aber auf Evaluationen auf der Ebene der Schulen und des Unterrichts. Das zeigt auch ein Interview, das Kollege Eberle dem Schulblatt des Kantons Zürich gegeben hat. Hier heisst es: «Nicht angestrebt» würden «zentrale Tests, die an allen Schulen zu einem bestimmten Zeitpunkt durchgeführt würden und die man bestehen müsste, um zur Matur zugelassen zu werden» (Eberle 2014, S. 29; ähnlich: Eberle 2015b, S. 14).

Damit wird *nur* gesagt, und das scheint mir ein wichtiger Punkt zu sein, dass keine nationalen Testergebnisse dazu verwendet werden, um individuelle Schülerleistungen zu bewerten. Es soll m.a.W. kein *high-stakes testing* geben (wie in den USA), was ich persönlich allerdings für eine Trivialität halte, denn die Messgenauigkeit der Tests wird dergleichen gar nicht zulassen. Nicht ausgeschlossen wird, dass die Tests zu Evaluationszwecken bzw. im Rahmen des schweizerischen Bildungsmonitorings zum Einsatz kommen.

Insofern ist die Aussage der ehemaligen Präsidentin der EDK, Isabelle Chassot, wonach bei den basalen fachlichen Studierkompetenzen «(n)ationale Bildungsstandards, zentrale Prüfungen und periodische

Evaluationen auf schweizerischer Ebene ... nicht das Thema» (Chassot 2012, S. 1) seien, nicht nur unbedarft, sondern hochgradig irreführend. Dies umso mehr, als dieselbe Isabelle Chassot in anderem Zusammenhang betont: «Wer Ziele vorgibt, muss auch deren Erreichung überprüfen» (Chassot 2013, S. 1).

Es wird daher nicht ohne landesweite Tests gehen, weil die Einführung basaler fachlicher Studierkompetenzen andernfalls unglaublich wäre. Ein Reformprojekt, das vorgibt, die allgemeine Studierfähigkeit landesweit zu verbessern, ja langfristig zu «sichern», aber im selben Atemzug zu verstehen gibt, dass man nichts unternehmen werde, um zu überprüfen, ob das Ziel auch erreicht wird, dürfte bei den Universitäten kaum auf Akzeptanz stossen. Die Testergebnisse werden zwar nicht in die individuelle Maturitätsnote in den betroffenen Fächern einfließen, aber sie werden sehr wohl den Schulen zurückgespiegelt und der EDK bzw. den kantonalen Behörden dazu dienen, stärker auf die Gymnasien Einfluss zu nehmen.

#### **4. Kritik aus der Aussenperspektive**

Nachdem ich das Teilprojekt 1 zur «langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs» in der Innenperspektive kritisch beleuchtet habe, möchte ich nun einen Blick von aussen auf das Projekt werfen und der Frage nachgehen, wie das Projekt im grösseren Rahmen der aktuellen Schulreformpolitik in der Schweiz zu verorten ist. Dabei möchte ich drei Fragen stellen: 1) Besteht überhaupt ein Handlungsbedarf? 2) Wie gut begründet sind die basalen fachlichen Studierkompetenzen? Und

3) Geht es wirklich nur um eine punktuelle Korrektur oder steckt nicht weit mehr dahinter?

#### **4.1 Besteht überhaupt Handlungsbedarf?**

Nach meiner Kenntnis gibt es niemanden, der den schweizerischen Gymnasien ein schlechtes Zeugnis ausstellen würde, ganz im Gegenteil. Weder die Ergebnisse von EVAMAR I noch diejenigen von EVAMAR II liegen so, dass sich Reformen aufdrängen würden. Zweifellos gibt es ein paar Schwachstellen, die aber nicht nach einem so radikalen Eingriff in die Unterrichtskultur der Gymnasien rufen, wie ihn die Einführung basaler fachlicher Studierkompetenzen mit sich bringen würde.

Auch Absolventenbefragungen, wie sie in verschiedenen Kantonen seit ein paar Jahren – seit 2014 vom Institut für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II (IFES) – durchgeführt werden, zeigen eine hohe Zufriedenheit der ehemaligen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit ihrer Schule, auch und gerade was die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium anbelangt. Gleiches gilt für die beiden Befragungen, die Philipp Notter und Claudia Arnold 2002 und 2005 bei Studierenden im dritten Semester durchgeführt haben. Auch sie verweisen zwar auf gewisse Probleme beim Übergang vom Gymnasium an die Universität – die vor allem damit zu tun haben, dass das Gymnasium nicht einfach die Fächerstruktur der Universitäten abbildet und umgekehrt –, legen aber keinen dringenden Handlungsbedarf nahe. Zudem geben sich die von Notter und Arnold (2003, 2006) befragten Studierenden wenn schon eher mit ihrer *Universität* als mit ihrem *Gymnasium* unzufrieden.



Selbst die ETH, die sich 2009 durch ein fragwürdiges Schulranking hervorgetan hat, verlangt keine wesentlichen Anpassungen auf Seiten der Gymnasien. Der ehemalige Präsident der ETH Zürich, Ralph Eichler (2012), hat ausdrücklich von sich gewiesen, dass das Gymnasium ein Sanierungsfall darstelle. Interessant ist auch eine Aussage des jetzigen Präsidenten der ETH Zürich, Lino Guzzella, der vor gut einem Jahr bemerkte, die wichtigste Aufgabe einer Hochschule sei nicht das Vermitteln von Fakten, «sondern den Leuten beizubringen, wie man denkt» (NZZ am Sonntag vom 28. Dezember 2014, S. 19). «Wir wollen unsere Studierenden zu selbständigen, kritischen und kreativ denkenden Menschen anleiten» (ebd.). Gewünscht sind sogar, wie Guzzella an anderer Stelle sagt, «Querdenker» (NZZ vom 5. Dezember 2015, S. 25). Ein solches Ziel ist nicht durch die Einforderung von Mindeststandards zu erreichen. Kreativität, Kritik und Querdenken sind so ziemlich das Gegenteil von Normierung und Standardisierung. Erreichbar ist das Ziel auch nicht, wenn es erst auf der Stufe Hochschule angestrebt wird.<sup>3</sup>

Zudem handelt es sich um ein Ziel im *überfachlichen* Bereich. Überhaupt fällt auf, auch bei den Absolventenbefragungen, dass eher Defizite im Bereich formaler Kompetenzen – wie Einsatz von Lernstrategien, Nutzung von Arbeitstechniken, Zeitmanagement, Informations- und Recherchemethoden u.ä. – genannt werden. Das gilt auch für die Arbeitsgruppe HSGYM, die sich einerseits auf verfügbare Studien stützte und andererseits im direkten Austausch zwischen den Gymnasien und den beiden

---

<sup>3</sup> Vgl. auch die Aussage von Ralph Eichler: «Wer ... zu uns kommt, muss vor allem logisches Denken gelernt haben» (Tages Anzeiger vom 5. September 2008, S. 10). Und von ETH-Rektorin Sarah Springman: «Unsere Studierenden brauchen mehr Zeit zum Denken. Lernen alleine genügt nicht» (NZZ am Sonntag vom 26. Juli 2015, S. 8).

universitären Hochschulen am Standort Zürich Reformvorschläge ausarbeitete – Reformvorschläge, die nach meiner Einschätzung gemässiger und gymnasialverträglicher sind als die Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen. Es dürfte kein Zufall sein, dass die Arbeitsgruppe HSGYM noch vor dem Start von Teilprojekt 1 Vorbehalte anmeldete und der Befürchtung Ausdruck gab, dass mit der Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen «ein *funktionierendes System* der Anerkennung von Hochschulreife negativ verändert wird und dabei keine Probleme gelöst werden» (HSGYM 2012, S. 2).

Erinnern möchte ich auch an die von der EDK zur Begleitung von EVAMAR II eingesetzte «Plattform Gymnasium» (PGYM), die ebenfalls Vorschläge zur Weiterentwicklung des Gymnasiums machte, aber wie HSGYM wenig Sympathie für basale fachliche Studierkompetenzen erkennen liess. «Die Forderung nach ‹basalen› Kompetenzen, wie sie von EVAMAR II erhoben wird», heisst es im Bericht der Plattform Gymnasium, «hätte so weitgehende Konsequenzen, dass PGYM empfiehlt, darüber zunächst eine vertiefte, breite Auseinandersetzung unter Einbezug von Alternativen ... zu führen, bevor auf diesen Vorschlag näher eingetreten werden kann» (PGYM 2008, S. 73).

Auffällig ist, dass ein Handlungsbedarf praktisch ausschliesslich in Bezug auf den Übergang vom Gymnasium an die *Universitäten* wahrgenommen wird. Offiziell ist zwar vom «Hochschulzugang» die Rede, gemeint sind aber nur die universitären Hochschulen, obwohl inzwischen auch die pädagogischen Hochschulen und selbst die Fachhochschulen reguläre Abnehmer der Gymnasien sind. 77.1% der Maturandinnen und Maturanden nehmen ein Studium an einer Universität auf, 7.5% gehen an eine päda-

gogische Hochschule und 7.9% an eine Fachhochschule (BFS 2013, S. 8f.). Allein schon die Verengung der Perspektive auf die universitären Hochschulen zeigt, dass nicht Personen, sondern Institutionen im Vordergrund stehen.

Das bestätigt sich, wenn die vermeintlich hohe Zahl von Studienabbrüchen als Argument für Reformen, und zwar nicht für Reformen an den *Universitäten*, sondern an den *Gymnasien*, angeführt wird. In einer kürzlich veröffentlichten Studie der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung wird ein Gesamtwert von über 30 Prozent Studienabbrüche an den schweizerischen Universitäten ausgewiesen. Die Autoren der Studie stellen fest, dass bei «einer im internationalen Vergleich tiefen Maturitätsquote [wie wir sie in der Schweiz haben, W.H.] ... und einer grossen Nachfrage nach akademischem Nachwuchs jeder vermeidbare Studienabbruch ein Abbruch zu viel ist» (Wolter, Diem & Messer 2013, S. 19). Offensichtlich haben sie dabei das Gymnasium im Visier. Denn trotz vieler Unbekannter, wie sie weiter schreiben, deutet vieles darauf hin, «dass die Studierfähigkeit *vor dem Studium* einen entscheidenden Einfluss auf das Abbruchrisiko hat und dass somit ein Teil der Abbrüche *bei einer besseren Vorbereitung auf das Studium* vermieden werden könnte» (ebd. – Hervorh. W.H.).

Obwohl die Forschungslage in keiner Weise konsolidiert ist, wird das Problem bei den Gymnasien verortet. So auch von Kollegen Eberle. Zwar finde bei der Studienwahl eine gewisse Selbstselektion statt, schreibt er, aber diese würde «nicht ausreichend korrigierend ... wirken» (Eberle 2015b, S. 11), «wie die Anzahl der Studienabbrüche *mangels genügendem Eingangswissen und -können* zeigt» (ebd. – Hervorh. W.H.). Des-

*halb* soll die allgemeine Studierfähigkeit «besser ... erreicht werden» (ebd.)! Unterstellt wird eine Kausalität zwischen Studienvorbereitung am Gymnasium und Studienabbruch an der Universität, die nach meiner Beurteilung in keiner Weise belegt ist.<sup>4</sup>

Noch überspizter ist die Argumentation der Zürcher Handelskammer, die in ihrer Stellungnahme zum Teilprojekt 1 schreibt: «Nur wenn die Abbruchquote an den Schweizer Universitäten gesenkt wird, kann die freie Studienwahl erhalten bleiben» (Zürcher Handelskammer 2015, S. 3), unterstellend, dass die Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen genau dazu, nämlich zur *Senkung der Studienabbruchquote*, einen Beitrag leisten werde. Es wird als Tatsache gesetzt, was eines seriösen Nachweises erst einmal bedürfte!<sup>5</sup>

Dabei gäbe es durchaus die eine oder andere Studie, die man beiziehen könnte, um sich ein etwas verlässlicheres Bild zu machen. Im Rahmen des NFP 33 zur «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» wurde von Markus Diem und Thomas Meyer (1999) eine Repräsentativbefragung durchgeführt, die nach den Gründen für den Abbruch eines universitären Studiums fragte. Neuere Daten liegen aus einer Untersuchung des Bundesamtes für Statistik (2010) vor. Beide Studien kommen zu ähnlichen

---

<sup>4</sup> Auch die EDK verweist bei der Begründung für ihr Projekt auf die Studienabbrüche, ja selbst auf die Studienwechsel an den Universitäten (vgl. EDK 2012, S. 4).

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang ist nicht uninteressant, dass es in der Erklärung zu den «gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz», die das Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2015 abgegeben haben, bei der «Reduktion der Anzahl Studienabbrüche» ausdrücklich heisst, dass zuerst «die Ursachen der Studienwechsel und -abbrüche ermittelt ... werden» (WBF & EDK 2015, S. 3) sollten, *bevor* «Massnahmen definiert werden» (ebd.).

Ergebnissen.<sup>6</sup> Danach spielen nicht-bestandene Prüfungen eine vergleichsweise geringe Rolle beim Abbruch eines Studiums. Im Vordergrund stehen Gründe, die mit einer falschen Studienwahl oder falschen Erwartungen an das gewählte Studienfach in Verbindung gebracht werden können. Insofern wäre die Unterstützung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei der Studienwahl zu verbessern, aber nicht in die Curricula der Fächer einzugreifen – was im übrigen Inhalt von Teilprojekt 4 ist (vgl. Tabelle 1).

Die Ergebnisse der beiden Studien weisen zudem darauf hin, dass sich eine seriöse Analyse der Gründe für einen Studienabbruch nicht auf innere Faktoren – wie *Studierfähigkeit* oder *Hochschulreife* – beschränken darf, sondern die *Situation* mitberücksichtigen muss, in der sich jemand für einen Studienabbruch oder Studienwechsel entscheidet. Vermutlich ist der Beitrag, den die Universitäten zu den Studienabbrüchen in den ersten Semestern leisten, mindestens so gross wie derjenige der Gymnasien.

Die Universitäten haben sich in den letzten Jahren stark verändert, weit stärker als die Gymnasien. Denken Sie an die Reform der Studiengänge nach dem Bologna-System, die Akkreditierung der Hochschulen und Studiengänge durch die Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ), die internationalen Hochschulrankings, die wachsende Bedeutung der Drittmittelwerbung, das System des Peer-Reviews bei Forschungsanträgen und Publikationen, die anhaltend

---

<sup>6</sup> Vgl. PP-Präsentation zum Referat: Folie Nr. 23.

wachsenden Studierendenzahlen, die Zunahme von sogenannten Bildungsausländern etc.

Nur die letzten beiden Punkte möchte ich etwas illustrieren. An den schweizerischen Universitäten sind zurzeit rd. 140'000 Studierende (ohne universitäre Weiterbildung u.ä.) immatrikuliert, 1990 waren es noch rd. 80'000.<sup>7</sup> Die Zahl der ausländischen Studierenden, die wegen eines Studiums in die Schweiz kommen – was man «Bildungsausländer» nennt – ist im selben Zeitraum ebenfalls stark gestiegen (BFS 2005, S. 45). Insgesamt machen die Bildungsausländer an unseren Universitäten inzwischen 19% aus (BFS 2015, S. 1); auf der Bachelorstufe sind es 16% (BFS 2011, S. 19). Die Schweiz ist zudem jenes OECD-Land mit dem zweithöchsten Anteil an ausländischen Studierenden (BFS 2005, S. 41). Das ist deshalb nicht unwichtig, weil die meisten Bildungsausländer, nämlich 63 Prozent, aus unseren Nachbarländern stammen (BFS 2015, S. 1), die mehrheitlich eine höhere Maturanden- bzw. Abiturientenquote ausweisen als die Schweiz. Das heisst nichts anderes, als dass Bildungsausländer eine niedrigere Hürde nehmen müssen, um sich an einer Schweizer Universität zu immatrikulieren, als dies für Studierende mit schweizerischer Maturität der Fall ist. Entsprechend interessant sind die Prognosen des Bundesamtes für Statistik für die weitere Entwicklung der Studierendenzahlen nach inländischer und ausländischer Herkunft an den Universitäten (vgl. SKBF 2014, S. 188).

Wenn sich die skizzierten Entwicklungen auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen, dann ist es die zunehmende internationale Ausrichtung

---

<sup>7</sup> Vgl. für die folgenden Angaben die PP-Präsentation zum Referat: Folien 24 und 25.

der schweizerischen universitären Hochschulen. Dem stehen die Gymnasien gegenüber, deren Orientierung naheliegenderweise weiterhin regional bzw. kantonal ist. Das lässt sich gut an den ungleichen kantonalen Maturitätsquoten ablesen. Diese sind zwar über die letzten rd. 50 Jahre hinweg gesamthaft angestiegen, aber ohne dass sich die Unterschiede in den Maturitätsquoten zwischen den Kantonen merklich verändert hätten (vgl. SKBF 2006, S. 93, 2014, S. 143f.). Auch die Maturitätsquote selber hat sich keineswegs so stark verändert, wie oft behauptet wird, zumindest nicht in den letzten zehn oder fünfzehn Jahren (vgl. BFS 2014, S. 15; MBA 2009, S. 11).<sup>8</sup>

Auf dem Hintergrund der ungleichen Entwicklung der universitären Hochschulen und der Gymnasien ist völlig offen, ob mit der Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen überhaupt das richtige Problem am richtigen Ort angegangen wird. Es fehlt eine Analyse, die Aufwand und Ertrag ins Verhältnis setzen würde, was überhaupt erst abschätzen liesse, ob sich eine Umgestaltung der Gymnasien lohnt, oder ob nicht weit besser in Reformen an den Universitäten investiert werden sollte.

Umso mehr, als noch ein letzter Punkt zu beachten ist. Das Ideal, an dem sich die Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen ausrichtet, scheint ein Übergang vom Gymnasium zur Universität zu sein, der ohne Komplikationen, ohne Fehlentscheidungen und ohne unnötige Kosten verläuft. Wie man innerhalb des Gymnasiums von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe voranschreitet, so soll es nach dem Gymnasium weitergehen. Gymnasium und Universität werden als einheitlicher Bildungs-

---

<sup>8</sup> Vgl. PP-Präsentation zum Referat: Folie 26.

gang aufgefasst. So explizit vom ehemaligen Rektor der Universität Zürich, Hans Weder (2007), der in einem Artikel in der NZZ schrieb: «Strategisch gesehen sind Mittelschule und Universität als ein ganzer Bildungsgang zu begreifen.»<sup>9</sup>

Dieser Vereinnahmung des Gymnasiums durch die Universität ist entschieden zu widersprechen. Das Gymnasium ist nicht einfach der Zulieferer der Universität, sondern hat einen eigenen Wert und einen eigenen Bildungsauftrag. Die institutionell verengte Perspektive verdrängt zudem jeden pädagogischen Gedanken und übergeht die für diesen Lebensabschnitt wichtigen biografischen und psychologischen Momente der gymnasialen Bildung. Ist es tatsächlich ein Problem, wenn junge Erwachsene, die ihren Weg in ein selbstbestimmtes Leben noch finden müssen, beim Übergang in die tertiäre Bildung Fehlentscheidungen treffen oder einen Umweg einlegen, der zwar ökonomisch gesehen Kosten verursacht, in psychologischer Hinsicht aber mit wichtigen Lebenserfahrungen verbunden sein kann?

Offenbar soll mit der Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen die Studienwahl von jeglichem Risiko befreit werden. Während man bisher davon ausgehen konnte, dass ein Maturand seine Studienwahl nach Einschätzung seiner Stärken und Vorlieben trifft und dabei ein gewisses Risiko der Fehlentscheidung in Kauf genommen wird, soll nun umgekehrt sichergestellt werden, dass prinzipiell jeder Maturand, egal

---

<sup>9</sup> Im Vorwort zum HSGYM-Bericht über «Hochschulreife und Studierfähigkeit», das er ein Jahr später als Alt-Rektor zusammen mit seinem Nachfolger, Andreas Fischer, schrieb, heisst es etwas moderater: «Man könnte fast von einem Bildungsgang sprechen, der in der Mittelschule anfängt und in der Hochschule vollendet wird» (HSGYM 2008, S. 18). Ähnlich äusserte sich übrigens auch der ehemalige ETH-Rektor Konrad Osterwalder.



wie richtig oder falsch er sich entscheidet, im Prinzip jedes Fach erfolgreich studieren kann (vgl. Frey 2015, S. 49). Der Übergang vom Gymnasium zur Universität soll – ich erlaube mir den Ausdruck – «tubelisicher» gemacht werden. Die Studienwahl gewinnt damit einen völlig anderen Charakter, da ihr jedes persönliche Risiko genommen wird. Etwas zugespitzt formuliert, kommt dies einer Entmündigung jener gleich, die eben gerade ihre *Maturität* (sic) erreicht haben.

Ich schliesse nicht aus, dass auch am Gymnasium Reformen angezeigt sind, aber diese können nicht in einer einseitigen, institutionell ausgerichteten und rein zweckrationalen Perspektive begründet werden. Insofern das Gymnasium einen bildenden Eigenwert hat, kann der Übergang an die Universität auch gar nicht ohne Probleme sein. Es soll und darf einen Spielraum geben zwischen dem, was die gymnasiale Bildung leistet, und dem, was die Universitäten vom Gymnasium erhalten. Nur in diesem Rahmen und unter Wahrung dieser Voraussetzung halte ich es für angemessen und legitim, Verbesserungen im Verhältnis von gymnasialer und universitärer Bildung vorzunehmen.

#### **4.2 Wie tragfähig ist die Begründungsbasis?**

Meiner zweiten Kritik in der Aussenperspektive liegt die Frage zugrunde, wie gut begründet die Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen ist. Einige Vorbehalte habe ich bereits angemeldet. Darüber hinaus gibt es aber eine Kritik, die tiefer geht.

In ihrem Beschluss zu den fünf Teilprojekten zur gymnasialen Maturität vom 22. März 2012 betont die EDK, dass die vorgeschlagenen Massnahmen zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs auf *Empfeh-*

lungen von *EVAMAR II* zurückgingen. Das betrifft insbesondere die Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen, die im Bericht zu *EVAMAR II* noch «Grund-Studierkompetenzen» genannt werden (vgl. Eberle et al. 2008, S. 386).

Ein solcher Vorschlag lässt sich weder rein empirisch begründen noch logisch aus den Erkenntnissen von *EVAMAR II* ableiten. Er basiert auf theoretischen Überlegungen, persönlichen Überzeugungen und programmatischen Festlegungen. Niemand ist gezwungen, genau diese Lösung für die «Sicherung der allgemeinen Studierfähigkeit» (Eberle et al. 2008, S. 384) – ein Ausdruck, der sich bereits im Bericht zu *EVAMAR II* findet – zu übernehmen, wie gut empirisch begründet die *EVAMAR-II*-Studie auch immer sein mag. Das zeigen auch die skeptischen Reaktionen der Plattform Gymnasium (PGYM) und der Arbeitsgruppe HSGYM, die sich beide zur Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen eher ablehnend geäußert haben (vgl. Abschnitt 4.1).

Da es keine zwingende Logik gibt, die von den Ergebnissen von *EVAMAR II* oder irgendwelchen anderen empirischen Erkenntnissen über das Gymnasium zur Einführung basaler fachlicher Studierkompetenzen führt, muss dieser Schritt anders als empirisch oder logisch, nämlich *diskursiv* und *argumentativ*, begründet werden. Ich glaube nicht, dass dies in der notwendigen Ausführlichkeit geschehen ist. Auffällig ist, dass die EDK auf Einwände kaum eingegangen ist, den Vorbehalten ihrer eigenen Kommission (Plattform Gymnasium) nicht gefolgt ist und stattdessen eine neue (ständige) Kommission einsetzte, die «Schweizerische Mittelschulämterkonferenz» (SMAK), deren Vorschläge es dann waren, die umgesetzt wurden. Zwar sind weitere Gremien angehört worden, aber ohne

dass eine Diskussion an der *Basis* stattgefunden hätte. Das ist kein Vorwurf an Kollegen Eberle, aber ein klares Verdikt über das Vorgehen der EDK, die aus den Empfehlungen von EVAMAR II ein weiteres Projekt machte.

Für dieses Projekt, das wiederum von Kollegen Eberle durchgeführt wurde, gilt derselbe Einwand, dass nämlich aus empirischen Daten keine programmatischen Folgerungen abgeleitet werden können. Franz Eberle ist sich dessen sehr wohl bewusst, was sich allein schon daran ablesen lässt, dass der Bericht zum Teilprojekt 1 zwischen empirischer Erhebung, Festlegung der basalen fachlichen Studierkompetenzen und didaktisch-methodischen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung klar unterscheidet. Für die EDK dagegen gilt, dass sie erneut wenig Interesse zeigt, die Vorschläge zur Einführung basaler fachlicher Studierkompetenzen in Mathematik und Erstsprache auf einer breiten Basis zu diskutieren. Eine Vernehmlassung («Anhörung») kann eine solche Diskussion nicht ersetzen, schon gar nicht, wenn die Zeit für eine kritische Stellungnahme so kurz ist.

Auch wenn dies erneut nicht der Fehler von Kollege Eberle ist, kann man die Autoren des Berichts zum Teilprojekt 1 von Kritik nicht ganz verschonen. Denn die Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen wäre um einiges überzeugender, wenn sie nicht so isoliert in der Schullandschaft stehen würde. Mir ist kein einziges Beispiel bekannt, dass dergleichen andernorts schon einmal gemacht worden wäre und *funktioniert* hätte. Auch im Bericht sucht man vergeblich nach einem Hinweis, wonach auch nur etwas Ähnliches schon einmal gemacht und positiv evaluiert worden wäre. In anderen Fällen von Schulreform gibt es in

der Regel Vorbilder, an die man sich anlehnen kann, womit Erfahrungen genutzt werden können, die anderswo gemacht wurden und abschätzen lassen, wie wahrscheinlich der Erfolg sein wird.

Die Kritik ist umso gewichtiger, als gerade die EDK einer Politik das Wort redet, die sich an «wissenschaftlicher Evidenz» orientiert – ich komme gleich etwas ausführlicher darauf zurück. Gefordert wird, dass das politische Handeln nicht länger nach Gutdünken oder persönlicher Vorliebe verfährt, sondern die vorhandenen empirischen Belege sichtet, *bevor* eine Massnahme ergriffen wird. Zu den basalen fachlichen Studierkompetenzen scheint es aber schlicht keine entsprechende wissenschaftliche Evidenz zu geben!

Ich meine nicht, dass man für alles, was man politisch entscheidet, wissenschaftliche Evidenz haben muss. Wenn man die Evidenz aber *nicht* hat, und dies ist bei den basalen fachlichen Studierkompetenzen ganz offensichtlich der Fall, dann muss man sich die Legitimation *auf anderem Weg* beschaffen, und das kann im vorliegenden Fall nur das Einverständnis der Betroffenen sein. Nur der Einbezug der Gymnasien und der Gymnasiallehrkräfte im Rahmen eines basisdemokratischen Diskurses ist in der Lage, die fehlende wissenschaftliche Evidenz zu den basalen fachlichen Studierkompetenzen zu kompensieren. Alles andere würde für die Gymnasien ein unabschätzbares Risiko darstellen, auf das sie sich besser nicht einlassen sollten.

Es wäre fatal, wenn wir mit den Gymnasien in eine ähnliche Turbulenz geraten würden, wie wir sie zurzeit mit der Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts auf der Primarschulstufe erleben. Auch hier hat die

EDK eine Reform eingeleitet und durchgepaukt, ohne dass verlässliche wissenschaftliche Grundlagen vorhanden gewesen wären.

### 4.3 Im Schatten der Outputsteuerung

Die Tatsache, dass die EDK wenig Interesse am Gespräch mit den Direktbetroffenen zeigt, weckt die Frage, weshalb dem so ist. Das ist mein dritter und letzter Kritikpunkt in der Aussenperspektive.

2006 führte das *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), ein Organ der OECD, ein sogenanntes Länderexamen («National Review») der schweizerischen Bildungsforschung durch. Der Bericht, der aus dem Examen hervorging, kritisiert nicht nur das geringe Forschungsaufkommen zum schweizerischen Bildungssystem, sondern bemängelt auch dessen Qualität (CERI 2007, S. 19ff.). Wo geforscht werde, würden qualitative Methoden vorherrschen; quantitative Studien mit repräsentativen Stichproben und generalisierbaren Ergebnissen seien kaum vorhanden. Der Bericht kommt zum Ergebnis, dass die Schweiz nicht in der Lage sei, die Nachfrage nach Bildungsforschung von Seiten der Politik und der Praxis zu decken (ebd., S. 22).

Das ist genau der Punkt, den ich vorhin angesprochen habe. Es fehlen – und es fehlen nicht zuletzt im Gymnasialbereich – wissenschaftliche Studien, die Reformen *verlässlich* begründen liessen. Es fehlen m.a.W. die Grundlagen für eine «evidenzbasierte Bildungspolitik». Dies ist aber nur die eine Seite des Problems, die weit weniger kontrovers ist als die andere, der ich mich etwas eingehender zuwenden möchte.

Denn um das Defizit an wissenschaftlicher Evidenz zu beheben, fordert die OECD nicht nur eine nationale Forschungspolitik für die Schweiz,

sondern eine *politische Steuerung* der Bildungsforschung (CERI 2007, S. 28f.). Die Forderung ist nicht ungehört geblieben. Zwar gibt es die postulierte zentrale Steuerungsinstanz der Bildungsforschung – zum Glück – nicht, aber es gibt das schweizerische Bildungsmonitoring, das sich alle vier Jahre in Form eines Bildungsberichts bemerkbar macht und ganz der Idee einer evidenzbasierten Politik verpflichtet ist (vgl. Herzog 2014). Erstmals 2006 als Pilotbericht erschienen, liegen inzwischen zwei reguläre Berichte vor (SKBF 2010, 2014). In der Pilotversion ist ausdrücklich vom «Fernziel einer evidenzbasierten Bildungspolitik» (SKBF 2006, S. 195) die Rede. Das Bildungsmonitoring soll «Steuerungswissen» (ebd., S. 24) und «Steuerungsinformationen» (ebd., S. 195) liefern, die der Politik erlauben, wirksamer in das Bildungssystem einzugreifen.

Dazu erforderlich ist nicht nur eine der Politik zudienende Wissenschaft, sondern auch eine Systemsteuerung, die nicht länger am Input, sondern am Output des Bildungssystems ansetzt. Seitdem in der Betriebswirtschaftslehre von *New Public Management* (NPM) bzw. *Wirkungsorientierter Verwaltungsführung* (WOV) die Rede ist, liegt die Aufmerksamkeit der Steuerungsorgane nicht mehr beim Input, d.h. bei den Vorschriften und Vorgaben, welche die Akteure vor Ort anweisen, wie sie zu handeln haben, sondern beim Output, d.h. bei den tatsächlich erbrachten Leistungen des Systems. An diesen – den faktisch erbrachten Leistungen – soll sich entscheiden, wie in das System eingegriffen wird.

Die Kernbegriffe der laufenden Reformen im schweizerischen Bildungswesen sind praktisch alle auf dieses neue Steuerungsmodell ausgerichtet. Die *Bildungsstandards*, wie sie im Rahmen von HarmoS eingeführt wurden, normieren ausdrücklich nicht den Input- und (im übrigen) auch

nicht den Prozessbereich von Schule, sondern den Outputbereich. Sie spezifizieren ein Minimum an Schülerleistungen, das von allen Absolventinnen und Absolventen der obligatorischen Schule landesweit erreicht werden muss.

*Kompetenzen* – der zweite Kernbegriff – umschreiben die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler mit einer Genauigkeit und Verbindlichkeit, die es erlaubt, dass sie mittels standardisierter Testverfahren im Rahmen des – wiederum landesweiten – Bildungsmonitorings überprüft werden können. Und die *Tests* selber, die im Rahmen von HarmoS in diesem Jahr erstmals zum Einsatz kommen, stellen das dritte Reformelement dar, das es erlaubt, den schulischen Output präzise, d.h. auf einem *metrischen* Messniveau, zu erfassen. Outputsteuerung des Bildungssystems, Standardisierung der Schülerleistungen und Überprüfung der Schülerleistungen (definiert als Kompetenzen) mittels psychometrischer Tests gehören zusammen. Sie bilden ein System, wie es in den USA heisst, wo oft von einer «systemischen Schulreform» die Rede ist (vgl. Herzog 2013; Vinovskis 1996).

Es scheint mir offensichtlich, dass die basalen fachlichen Studierkompetenzen in diesem Kontext eines Wechsels von der Input- zur Outputsteuerung des Bildungssystems stehen. Es werden Mindestanforderungen festgelegt, denen «ausnahmslos alle» Maturandinnen und Maturanden genügen müssen, ohne dass auf lokale oder kantonale Besonderheiten Rücksicht genommen wird. Es geht um die Standardisierung des schulischen Outputs, auch wenn die Reichweite der Standardisierung (noch) weit geringer ist als im Falle des HarmoS-Konkordats. Umso unplausibler ist die Beteuerung der EDK, dass eine schweizweite Überprüfung der

Kompetenzen mittels formeller Tests «nicht vorgesehen (ist)» (EDK 2012, S. 5).

Hier besteht Anlass zu grundsätzlicher Kritik. Denn was uns vor Augen steht, ist eine Bildungspolitik, die sich nicht mehr begnügt, den Schulen Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, damit die Lehrkräfte ihrer pädagogischen Berufsarbeit in jener Autonomie und Eigenverantwortung nachgehen können, wie es für Professionen charakteristisch ist. Während den politischen Akteuren bisher klar war, dass Pädagogik und Politik zwei verschiedene Handlungsfelder sind, die nach unterschiedlichen Logiken funktionieren, stehen wir aktuell einer Bildungspolitik gegenüber, die glaubt, das Geschäft der pädagogischen Praxis selber in die Hand nehmen zu können.

Weil man mehr kontrollieren will, weil man wirksamer steuern will, greift man tiefer in das System ein. Man beschränkt sich nicht länger auf den Erlass von Massnahmen auf der Systemebene, sondern greift bis auf die Unterrichtsebene in das System ein. In einem Referat, das die Stellvertreterin des Direktors der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Silvia Grossenbacher, vor wenigen Jahren gehalten hat, stellt sie fest, dass die Schulreformen, die zurzeit in der Schweiz im Gang sind – vom HarmoS-Konkordat über das Sonderpädagogik-Konkordat bis zu den sprachregionalen Lehrplänen der Volksschule – nur dann funktionieren würden, «wenn ein grundlegender Wandel auf der Unterrichts- und Schulebene stattfindet» (Grossenbacher 2011, S. 19). Nötig sei – und da kommt das Wort wieder! – ein «pädagogischer und didaktischer *Paradigmenwechsel*» (ebd. – Hervorh. W.H.).



## 5. Ausblick

Damit komme ich zum Schluss meiner Ausführungen. Wenn wir auf die einleitend zitierten konträren Urteile über die aktuelle Bildungspolitik in der Schweiz zurückblenden, dann meine ich, dass diejenigen Recht bekommen, die von einem Paradigmenwechsel sprechen. Es geht nicht – wie uns die offiziellen Verlautbarungen der EDK weismachen wollen – um die Bereinigung partikularer Defizite, um die bloße Anpassung von marginalen schulischen Eckwerten oder um die strebsame Umsetzung der neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung (die im Übrigen die Gymnasien gar nicht betreffen). Der Paradigmenwechsel ergibt sich aus dem Anspruch, mehr Gleichheit und Vergleichbarkeit zu schaffen, um das Gesamtsystem besser steuern zu können. Im Kern der Bildungspolitik der EDK steht ein Wechsel in der Steuerungsphilosophie, der unter dem Anspruch steht, dass die politischen und administrativen Eingriffe in das Bildungssystem nicht an dessen Oberfläche verbleiben, sondern wirksam bis in den Kern des Unterrichts vordringen.

Was dabei verloren geht, ist etwas sehr Wesentliches, ohne das pädagogisches Handeln nicht möglich ist, nämlich *Vertrauen* – Vertrauen in die Schulen und Vertrauen in die Lehrpersonen. Während die Inputsteuerung ohne Vertrauen in die professionelle Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer nicht auskommt, setzt die Outputsteuerung auf Kontrolle. Kontrolle ist offenbar besser als Vertrauen – ein Credo, das oft Lenin zugeschrieben wird.

Es lässt sich nicht davon absehen, dass die Einführung von basalen fachlichen Studierkompetenzen in diesem gleichsam leninistischen

Kontext einer auf Kontrolle statt Vertrauen basierenden Bildungspolitik steht, auch wenn dies nicht die Absicht von Kollege Eberle und seinen Mitarbeitenden sein mag. Der Kontext wird von der EDK vorgegeben, die 2004, zu Beginn des HarmoS-Prozesses, als eines von vier Zielen des HarmoS-Projekts ausdrücklich die «Stärkung einer koordinierten Steuerung der obligatorischen Schule» (EDK 2004, S. 4) ausgegeben hat. Wer schweizweit «sicherstellen» will, dass die Maturität ihre Berechtigungsfunktion für ein Universitätsstudium nicht verliert, der will auch im Gymnasialbereich stärker in den Binnenraum der Schule eingreifen.

Auch wenn die «basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik» nur einen vergleichsweise kleinen Bereich abdecken, ist völlig offen, wie es weitergehen wird, wenn dieser Bereich einmal landesweit standardisiert sein sollte. Ob wir wollen oder nicht, die basalen fachlichen Studierkompetenzen geben der EDK ein Steuerungsinstrument in die Hand, das sich fast beliebig erweitern lässt – in andere Fächer (Englisch und Informatik stehen explizit zur Diskussion), in die überfachlichen Kompetenzen (die oft als grösseres Problem angeführt werden als die fachlichen Kompetenzen) oder in die «anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft» (wie sie im MAR [Art. 5] genannt werden).

Wenn Sie mir erlauben, mit einer Karikatur zu schliessen, so gehen meine Befürchtungen dahin, dass die EDK die basalen fachlichen Studierkompetenzen in Mathematik und Erstsprache als trojanisches Pferd missbrauchen könnte, um in die Gymnasien einzudringen und ihren Steuerungsgelüsten freien Lauf zu lassen. Hoffen wir, dass es nicht so weit kommt!

## Literaturverzeichnis

Aebischer, Matthias (2014): Die Schweizer Volksschule steht am Scheideweg. Download: <http://www.sp-ps.ch/de/publikationen/espress/die-schweizer-volksschule-steht-am-scheideweg> [07.02.2016]

Ambühl, Hans (2011): Konkordatsprozess. Entstehungsgeschichte, Zwischenbilanz zwei Jahre nach Inkrafttreten des Konkordats und Ausblick. In: EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (Hrsg.): Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte, Instrumente. Bern: EDK, S. 32-75. Download: [www.edk.ch/dyn/23211.php](http://www.edk.ch/dyn/23211.php) [07.02.2016]

BFS [Bundesamt für Statistik] (2005): Internationalität der Schweizer Hochschulen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS [Bundesamt für Statistik] (2010): Studieren unter Bologna. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS [Bundesamt für Statistik] (2011): Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS [Bundesamt für Statistik] (2013): Maturitäten und Übertritte an Hochschulen 2012. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS [Bundesamt für Statistik] (2014): Bildungsabschlüsse. Ausgabe 2014. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS [Bundesamt für Statistik] (2015): Medienmitteilung vom 29. September 2015. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (2007): National Review of Educational R&D: Switzerland. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Chassot, Isabelle (2012): Die Konsequenzen aus EVAMAR II. In: *éducation<sup>ch</sup>* Nr. 1, April 2012, S. 1.

Chassot, Isabelle (2013): Ziele vorgeben – und überprüfen. In: *éducation<sup>ch</sup>* Nr. 2, Juni 2013, S. 1.

Criblez, Lucien & Christina Huber (2008): Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* (26), S. 279-291.

D-EDK [Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014): Rahmeninformationen zum Lehrplan 21. Luzern: D-EDK.

Diem, Markus & Thoms Meyer (1999): Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Eberle, Franz (2012): Das Projekt «Basale fachliche Studierkompetenzen». In: *Gymnasium Helveticum* (66), Heft 4, S. 6-12.

Eberle, Franz (2013): Missverständliches rund um EVAMAR II. In: *Gymnasium Helveticum* (67), Heft 1, S. 14-17.

Eberle, Franz (2014): «Es gibt keine wissenschaftlich präzise Lösung» (Interview). In: *Schulblatt des Kantons Zürich* (129), Heft 4, S. 28-29

Eberle, Franz (2015a): Bildungsstandards ante portas? Eine Replik. Download: [www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bfkfas/downloads/Replik\\_Herzog.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bfkfas/downloads/Replik_Herzog.pdf) [09.02.2016]

Eberle, Franz (2015b): Die Förderung basaler erstsprachlicher Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit. In: Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer VSDL (Hrsg.): *Bedingung oder Verengung? Basale fachliche Studierkompetenzen im gymnasialen Deutschunterricht* (Deutschblätter Nr. 67). Frauenfeld: VSDL, S. 9-18.

Eberle, Franz et al. (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.

Eberle, Franz, Christel Brügggenbrock, Christian Rüede, Christof Weber & Urs Albrecht (2015): Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK. Download: [http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bfkfas/downloads/Schlussbericht\\_final\\_V7.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bfkfas/downloads/Schlussbericht_final_V7.pdf) [09.02.2016]

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2004): HARMOS. Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK. Download: [www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/weissbuch\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/weissbuch_d.pdf) [07.02.2016]

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2012): Gymnasiale Maturität. Basale fachliche Studierkompetenzen in den Rahmenlehrplan aufnehmen. In: *éducation*<sup>ch</sup> Nr. 1, April 2012, S. 4-5.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2013): Gymnasiale Maturität: Langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs. Projektinformation vom 28. November 2013. Download: [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/gymnasiale\\_maturitaet\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/gymnasiale_maturitaet_d.pdf) [09.02.2016]

Eichler, Ralph (2012): Das Gymnasium ist kein Sanierungsfall. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Sonderbeilage Bildung und Erziehung vom 18. Januar 2012, S. 9.

Frey, Pascal (2015): Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs aus Sicht des Deutschunterrichts – sich aufdrängende Fragen. In: Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer VSDL (Hrsg.): *Bedingung oder Verengung? Basale fachliche Studierkompetenzen im gymnasialen Deutschunterricht* (Deutschblätter Nr. 67). Frauenfeld: VSDL, S. 47-57.

Grossenbacher, Silvia (2010): Baustellen der Bildungspolitik. In: *VPOD-Bildungspolitik*, Nr. 167, Juli 2010, S. 17-20. Download: [http://vpod-bildungspolitik.ch/wp-content/uploads/2012/04/167\\_h.pdf](http://vpod-bildungspolitik.ch/wp-content/uploads/2012/04/167_h.pdf) [07.02.2016]

Herzog, Walter (2013): *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Herzog, Walter (2014): Big Brother im Klassenzimmer? Eine kritische Analyse des schweizerischen Bildungsmonitoring. In: VPOD-Bildungspolitik, Nr. 185, März 2014, S. 16-19. Download: <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=1484> [07.02.2016]

Herzog, Walter (2015a): Bildungsstandards ante portas? Eine kritische Analyse des EDK-Projekts zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs. In: Gymnasium Helveticum, 69, Heft 3, S. 6-16.

Herzog, Walter (2015b): Die Standardbewegung vor den Toren des Gymnasiums. Eine Antwort an Franz Eberle. Download: [www.walterherzog.ch](http://www.walterherzog.ch) → NEWS

Herzog, Walter (2015): Aufbruch ins Reich der Superlative. Kritische Gedanken zum Teilprojekt 1 der EDK. In: Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer VSDL (Hrsg.): Bedingung oder Verengung? Basale fachliche Studierkompetenzen im gymnasialen Deutschunterricht (Deutschblätter Nr. 67). Frauenfeld: VSDL, S. 37-45.

HSGYM [Arbeitsgruppe Hochschule und Gymnasium] (2008): Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich: Arbeitsgruppe Hochschule und Gymnasium.

HSGYM [Arbeitsgruppe Hochschule und Gymnasium] (2012): Stellungnahme zum Teilprojekt 1 «Basale Kompetenzen». Download: [http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Stellungnahme\\_HSGYM.pdf](http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Stellungnahme_HSGYM.pdf) [09.02.2016]

MBA [Mittelschul- und Berufsbildungsamt] (2009): Mittelschulbericht 2009. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Notter, Philipp & Claudia Arnold (2003): Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.

Notter, Philipp & Claudia Arnold (2006): Der Übergang ins Studium II. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und

der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.

Oelkers, Jürgen & Kurt Reusser, unter Mitarbeit von Esther Berner, Ueli Halbheer und Stefanie Stolz (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

PGYM [Plattform Gymnasium] (2008): Zur Situation des Gymnasiums. Bericht und Empfehlungen an den Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Download:

[http://edudoc.ch/record/31019/files/PGYM\\_1\\_4\\_081202\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/31019/files/PGYM_1_4_081202_d.pdf) [09.02.2016]

Pichard, Alain (2014): Slalom im Schulzimmer. In: Sonntags Zeitung vom 9. November 2014, S. 21.

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

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: SKBF.

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: SKBF.

WBF [Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung] & EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2015): Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz.

Download:

[http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/erklaerung\\_18052015\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/erklaerung_18052015_d.pdf) [09.02.2016]

Weder, Hans (2007): Der unbestrittene Wert der Maturität für die Universität. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 93 vom 23. April 2007, Beilage «Bildung und Erziehung», S. B3.

Vinovskis, Maris A. (1996): An Analysis of the Concept and Uses of Systemic Educational Reform. In: American Educational Research Journal (33), S. 53-85.

Wolter, Stefan C., Andrea Diem & Dolores Messer (2013): Studienabbrüche an Schweizer Universitäten. SKBF Staff Paper Nr. 11. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Zemp, Beat (2013): Der Lehrplan 21 weckt grosse Hoffnungen und hohe Erwartungen. In: Bildung Schweiz (158), Heft 7/8, S. 21-22.

Zürcher Handelskammer (2015): Gymnasiale Maturität (Anhörung); Stellungnahme der Zürcher Handelskammer vom 18. August 2015 (unterzeichnet von Regine Sauter und Mario Senn). Download: [http://www.zhk.ch/downloads/gymnasiale-maturitaet-langfristige-sicherung-des-hochschulzugangs\\_165](http://www.zhk.ch/downloads/gymnasiale-maturitaet-langfristige-sicherung-des-hochschulzugangs_165) [09.02.2016]

© Prof. Dr. Walter Herzog

walter.herzog@edu.unibe.ch

[www.walterherzog.ch](http://www.walterherzog.ch)