

# **Bildungsstandards am Gymnasium – eine kritische Analyse des EDK-Projekts zur Sicherung der gymnasialen Maturität\***

Walter Herzog

Bildung und Schule sind zum politischen Dauerbrenner geworden. An allen Ecken und Enden wird erneuert, umgestaltet und verändert, zumeist wenig koordiniert und nicht selten ohne ersichtliche Notwendigkeit. Im Ergebnis ist oft unklar, ob man nun vor einem grossen Wurf steht, oder ob der Berg lediglich eine Maus geboren hat.

Oft sind sich die Akteure selber nicht im Klaren darüber, welche Dimensionen ihre Reformprojekte haben. So im Falle des Lehrplans 21, der von den Einen als Jahrhundertwerk angepriesen wird, während die Anderen meinen, dass letztlich alles beim Alten bleibt. Ähnliches konnte man schon in Bezug auf HarmoS hören. Wo auf der einen Seite von einem „massive[n] Paradigmenwechsel“ (Oelkers & Reusser 2008, S. 514) die Rede war, mochte man auf der anderen Seite auch hier nichts Besonderes sehen (Criblez & Huber 2008, S. 289).

Als drittes Beispiel könnte man die PISA-Studien beiziehen. Während die erste Erhebung heftige Reaktionen auslöste, ist inzwischen schon fast wieder Normalität eingekehrt. Die Reaktionen in den Medien und in der Öffentlichkeit sind jedenfalls moderater geworden. So schlecht scheinen unsere 15-jährigen Schülerinnen und Schüler gar nicht zu sein.

Es scheint, dass auch die Gymnasien von dieser Ambivalenz betroffen sind. Die schweizerischen Gymnasien stellen in verschiedener Hinsicht einen Sonderfall dar. Dazu gehören eine grosse Anzahl von obligatorischen Grundlagenfächern, eine tiefe Maturitätsquote, eine hohe Prüfungsautonomie und der praktisch unbeschränkte prüfungsfreie Zugang zu den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (vgl. Eberle &

---

\* Referat anlässlich des kantonalen Fachschaftstages Mathematik an der Kantonsschule Alpenquai Luzern vom 21. Januar 2015.

Brüggenbrock 2013). Ein Sanierungsfall scheint das Schweizer Gymnasium nicht zu sein. Der ehemalige Präsident der ETH Zürich, Ralph Eichler, spricht sogar von einem Erfolgsmodell (Eichler 2012, S. 9).

Und trotzdem ist auch das Gymnasium in den Strudel der allgemeinen Reformhektik geraten. Vor fast genau sechs Jahren wurde der damalige Leiter der Abteilung Qualitätsentwicklung bei der EDK, Heinz Rhy, von der NZZ am Sonntag (18.1.2009) wie folgt zitiert: „Das Gymnasium ist künftig unsere grösste Baustelle“ (S. 67). Weshalb und ob zu Recht, dem möchte ich im Folgenden nachgehen.

Als erstes werde ich den bildungspolitischen Kontext, in dem die schweizerischen Gymnasien aktuell stehen, etwas ausleuchten. Dabei werde ich drei Konzepte der von der EDK getragenen Reformpolitik vorstellen: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung des Unterrichts und Bildungsmonitoring. Sie bilden den Kern dessen, was man die standardbasierte Schulreform oder auch einfach die Standardbewegung nennen kann. Als zweites werde ich anhand der von der EDK lancierten fünf Teilprojekte zur Sicherstellung der gymnasialen Maturität diskutieren, inwiefern die Standardbewegung auch schon die Gymnasien erreicht hat. Schliessen werde ich meine Ausführungen mit einem kurzen Ausblick.

## **1. Drei Reformkonzepte der aktuellen Bildungspolitik**

### **1.1 Bildungsstandards**

Im Zentrum der standardbasierten Reformpolitik steht das Konzept der Bildungsstandards. Ein Standard ist im allgemeinen Sprachgebrauch ein Massstab oder eine Richtschnur, um die Qualität eines Produkts oder einer Dienstleistung zu beurteilen. Es liegt nahe, dass wir von Produkten und Dienstleistungen, die wir in Anspruch nehmen, eine gewisse Qualität erwarten. Standards haben so gesehen eine *Informationsfunktion*. Sie sagen uns *vorweg*, was die Qualität eines Produkts ist und inwiefern uns der Preis einer Dienstleistung gerechtfertigt scheint.

Insofern haben Standards mit *Vergleichen* und *Vergleichbarkeit* zu tun. Produkte oder Leistungen *derselben* Art sollen sich miteinander vergleichen lassen, damit wir rational

entscheiden können, welches Angebot wir nutzen wollen. Im Allgemeinen sind die Anbieter von Waren und Dienstleistungen selber daran interessiert, die Qualität ihrer Angebote auszuweisen. Dementsprechend erfreuen sich Zertifizierungsinstitute wie die ISO (International Organization for Standardization) steigender Beliebtheit. Im Hochschulbereich bestehen Akkreditierungsorgane wie zum Beispiel die OAQ, das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizer Hochschulen. Das OAQ führt sogenannte Quality Audits durch, die überprüfen, ob eine Hochschule oder ein Studienprogramm festgelegte („standardisierte“) Minimalanforderungen erfüllt. Auf der Homepage des OAQ kann man lesen: „Akkreditierungen verschaffen universitären Leistungen eine grössere nationale und internationale *Sichtbarkeit* und können Studierenden, Hochschulvertretern, Politikern, Arbeitgebern und der Gesellschaft als *Orientierungs- und Entscheidungshilfe* dienen. Die Akkreditierungsverfahren sollen zudem dazu beitragen, ... die *Vergleichbarkeit* der Studienabschlüsse zu verbessern“ (Hervorhebungen W.H.).

Standards und Standardisierung haben – so können wir festhalten – mit Sichtbarkeit und Vergleichbarkeit der Qualität von Produkten und Leistungen zu tun. Das soll auch für Schule und Unterricht gelten. Zwar mag es ungewohnt sein, in der Bildung ein Produkt zu sehen oder den Unterricht als Dienstleistung zu verstehen. Es mag auch schwerfallen, in den Schülerinnen und Schülern Kunden oder Konsumenten von Bildung zu sehen. Und trotzdem stellt sich auch für Schulen die Frage, welche Qualität die erbrachten Leistungen aufweisen (vgl. Helmke, Hornstein & Terhart 2000).

Bei der Übertragung des Qualitätsbegriffs auf den Bildungsbereich wird jedoch sichtbar, dass nicht nur *Produkte* und *Leistungen* auf ihre Qualität hin beurteilt werden können, also nicht nur der *Output* (wie man heute sagt), sondern auch die *Bedingungen*, unter denen die Leistungen erbracht werden. Diese Bedingungen betreffen einerseits den *Input* und andererseits den *Prozess* der „Herstellung“ von Bildung. Dementsprechend lassen sich verschiedene Arten von Standards unterscheiden (vgl. Herzog 2013).

Relativ bekannt geworden ist hierzulande die Unterscheidung von Diane Ravitch, die nach „content standards“, „opportunity-to-learn standards“ und „performance standards“ unterscheidet. „Content standards“ (auch „curriculum standards“ genannt) umschreiben,

was Lehrpersonen unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen sollen [„what teachers are supposed to teach and students are expected to learn”] (Ravitch 1995, S. 12). Es sind Standards, die festlegen, welche Inhalte an einer Schule vermittelt werden.

Davon unterschieden werden die „opportunity-to-learn standards“, welche die Verfügbarkeit von Programmen, Lehrkräften und anderen Ressourcen bezeichnen, die Schulen, Distrikte und Staaten zur Verfügung stellen, damit die Schülerinnen und Schüler die curricularen und Leistungsstandards erfüllen können [„that schools, districts, and states provide so that students are able to meet challenging content and performance standards”] (Ravitch 1995, S. 13). Hier geht es sowohl um Inputmerkmale von Schule (wie materielle Ressourcen, Merkmale der Schülerschaft, Qualität des Lehrkörpers) als auch um Umgebungs- und Prozessmerkmale von Schule (wie Schulklima oder Qualität des Unterrichts).

Schliesslich definieren „performance standards“ das Ausmass, in dem Schülerinnen und Schüler die von ihnen erwarteten Leistungen erbringen. Leistungsstandards legen fest, welche Lernleistungen von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Sie beantworten die Frage: Wieviel ist gut genug? [„They answer the question: ‚How good is good enough?’ Performance standards describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishments”] (Ravitch 1995, S. 12f.). Hier steht der Output im Vordergrund, d.h. die faktische Lernleistung der Schülerinnen und Schüler, die nach einer einfachen Metrik – ungenügend, genügend, hervorragend – differenziert wird.

Nun ist es wichtig zu sehen, dass der Begriff der *Bildungsstandards* im deutschsprachigen Kontext fast ausschliesslich im Sinne von Leistungsstandards verwendet wird. In einem Artikel von Olivier Maradan und Max Mangold zum HarmoS-Projekt heisst es, die „schweizerischen Bildungsstandards“ seien „ergebnisorientierte Leistungsstandards“ (Maradan & Mangold 2005, S. 4), die Normen festlegen würden, „deren Erfüllung oder Nichterfüllung durch entsprechende Testverfahren beurteilt werden kann“ (ebd.). Die Normen seien „ausschliesslich auf die *Lernergebnisse* ausgerichtet, also nicht auf *Lerninhalte* (*content standards*) und nicht auf vorhandene schulische Ressourcen (*opportunity-to-learn standards*)“ (ebd. – teilweise eigene Hervorhebungen, W.H.).

Damit ist schon ziemlich klar, was Bildungsstandards sind. Allerdings fehlt noch ein wichtiges Element. Das sehen wir, wenn wir die Uhrzeit als Beispiel nehmen. Auch die Zeitmessung ist ein Standard bzw. beruht auf einer Standardisierung (vgl. Elias 1984; Herzog 2002). Zeit gibt es nicht an sich; vielmehr müssen wir festlegen, was Zeit ist und wie wir sie messen – z.B. mit einer Sanduhr, einer Sonnenuhr oder einer Atomuhr. Noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein war die Uhrzeit lokale Zeit, wie andere Masse für physikalische Grössen auch. Die Uhrzeit war durchaus standardisiert, aber die Standards beschränkten sich auf einen lokalen oder regionalen Raum – insofern zum Beispiel die nächstgelegene Kirchenglocke die Zeit verbindlich anzeigte. Heute jedoch haben wir Masssysteme, die nicht mehr lokalen, sondern globalen Standards genügen, so auch die Uhrzeit.

Genau das ist der Anspruch, der auch mit Bildungsstandards erhoben wird. Standards sind beileibe nichts Neues, auch für Schulen nicht, aber die Normierung der Schülerleistungen über lokale oder regionale Grenzen hinaus: *das ist das Neue an Bildungsstandards*. Insofern geht es bei Bildungsstandards nicht um Standards *per se*, sondern – analog zur Standardisierung der Uhrzeit – um die *Standardisierung von Standards* (vgl. Herzog 2013). Noch ist die Perspektive im Bildungswesen nicht global, obwohl auch dazu Tendenzen bestehen (denken wir an PISA), aber sie ist nicht mehr lokal oder regional, sondern – in der Schweiz – überkantonale oder nationale.

Dafür stehen das HarmoS-Projekt und die sprachregionalen Lehrpläne wie der *Plan d'études romand* (PER) und der Lehrplan 21. In allen Fällen geht es um Vereinheitlichung („Harmonisierung“) der Schule auf überkantonaler Ebene. Harmonisierung ist nichts anderes als ein Synonym bzw. Euphemismus für Standardisierung. Standardisiert werden die bereits existierenden, aber lediglich lokal, regional oder kantonale geltenden schulischen Standards, insbes. die Leistungsnormen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

## **1.2 Kompetenzorientierung**

Damit komme ich zum Kompetenzbegriff. Bildungsstandards werden (im deutschen Sprachraum) fast ausnahmslos nicht mit Wissen, sondern mit Kompetenzen in Verbin-

dung gebracht. In dem vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Band „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, der sog. Klieme-Expertise, heisst es: „Bildungsstandards ... benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden“ (Klieme et al. 2003, S. 19). Der *Output*, der von der Schule erwartet wird, soll sich in Form von Schülerleistungen zeigen, die sich als Kompetenzen darstellen lassen.

Inzwischen gibt es eine Reihe von Versuchen, den Kompetenzbegriff zu klären, die sich allerdings kaum unter einen Hut bringen lassen. Was gemeint ist, lässt sich jedoch errahnen, wenn wir uns an die Definition, auf die sich die Klieme-Expertise stützt, halten. Sie stammt von Weinert und soll auch dem Lehrplan 21 zu Grunde liegen (obwohl ich daran meine Zweifel habe; vgl. Herzog 2014). Weinert versteht unter Kompetenzen „... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.; Klieme et al. 2003, S. 21).

Im Falle einer Fremdsprache heisst dies beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich mündlich zu verständigen, Texte unterschiedlicher Art zu verstehen und zu verfassen, aber auch grammatische Strukturen aufzubauen sowie den Menschen aus dem entsprechenden Sprachraum interessiert und respektvoll zu begegnen. Die Entwicklung von Standards für das Fremdsprachenlernen muss diese verschiedenen Facetten des Kompetenzbegriffs berücksichtigen.

Entscheidend ist der Formalismus des Kompetenzbegriffs. Es wird nicht festgelegt, wie und an welchen Inhalten die Sprachkompetenz erworben werden soll, sondern lediglich, an welchen formalen Kriterien man erkennen kann, ob die betreffende Sprache beherrscht wird bzw. wie gut sie beherrscht wird. Insofern ist der Kompetenzbegriff sehr genau auf den Begriff der Bildungsstandards im Sinne von Leistungsstandards abgestimmt. Denn nicht die Anbindung an curriculare Vorgaben inhaltlicher Art (*content stan-*

*dards*) ist ausschlaggebend für den Kompetenzbegriff, sondern die Bewältigung von authentischen Anwendungssituationen.

Ich will nicht diskutieren, ob die Schule tatsächlich „aufs Leben“ vorbereiten kann, wie man ihr gerne zur Auflage macht. Entscheidend ist, dass wir erkennen, dass der Bildungsbegriff funktionalistisch umgedeutet wird. Genau darin liegt m. E. der *Kerngehalt* des Kompetenzbegriffs. Bildung ist nicht länger Formung der Persönlichkeit, sondern eine Verbindung von Wissen und Können, deren Erfolgskriterium in der Bewältigung von konkreten Handlungssituationen liegt.

### **1.3 Bildungsmonitoring**

Damit komme ich zum dritten Reformkonzept, das ich Ihnen vorstellen möchte: das schweizerische Bildungsmonitoring. Folgt man der EDK (2011, S. 60), dann stellt das Bildungsmonitoring neben der Einführung von schweizweit einheitlichen Bildungsstandards und der sprachregionalen Vereinheitlichung der Lehrpläne das dritte Instrument zur Umsetzung des HarmoS-Konkordats dar. Artikel 10 des Konkordats verpflichtet die Vereinbarungskantone in der Tat, „sich ... zusammen mit dem Bund an einem systematischen und kontinuierlichen, wissenschaftlich gestützten Monitoring über das gesamte schweizerische Bildungssystem“ (EDK 2007) zu beteiligen. In dessen Rahmen soll auch überprüft werden, ob die durch HarmoS vorgegebenen Bildungsstandards erreicht werden.

Dementsprechend hat das Bildungsmonitoring eine *Kontrollfunktion*. Es ergänzt die outputorientierten, an Kompetenzen festgemachten Bildungsstandards in konsequenter Weise. Die Kontrolle ist aber nicht Selbstzweck, sondern eingebunden in die *Steuerung* des Bildungssystems. Das sieht man, wenn man sich einen zentralen Bestandteil des schweizerischen Bildungsmonitorings vor Augen führt: den „Bildungsbericht Schweiz“, der alle vier Jahre erscheint. Seit dem Pilotbericht von 2006 liegen inzwischen zwei reguläre Berichte vor (SKBF 2010, 2014). Im Bildungsbericht 2010 heisst es unumwunden, das Wissen, das der Bildungspolitik zugeführt werde, diene der besseren „Steuerung des Bildungssystems“ (SKBF 2010, S. 6).

Wo aber setzt die Steuerung an? Sie setzt am Output an, womit die Verbindung zu den Bildungsstandards sichtbar wird. Bildungsstandards stehen für eine neue „Philosophie“ der Systemsteuerung, deren Ansatzpunkt nicht wie bisher der Systeminput, sondern der Systemoutput ist. In der Klieme-Expertise ist von einer „output-orientierten Steuerung“ des Bildungssystems die Rede (Klieme et al. 2003, S. 53, 93, 126, 143); abgekürzt, aber tendenziell falsch, wird zumeist von „Outputsteuerung“ gesprochen (vgl. ebd., S. 177).

Outputsteuerung meint nicht, dass der Output gesteuert wird, denn steuern kann man ein System immer nur über den Input. Gemeint ist, dass sich der steuernde Eingriff daran orientiert, welche Ergebnisse das System hervorbringt (deshalb: „output-orientierte Steuerung“). Indem der Schule Bildungsstandards vorgegeben werden, die beinhalten, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler verbindlich zu erwerben haben, kommt dem Bildungsmonitoring die Funktion zu, die Informationen zu beschaffen, die es braucht, um das System über den Output zu steuern.

Damit sehen wir erstens, wie die drei Reformkonzepte zusammengehören, und zweitens, wie tief die Outputsteuerung in das Bildungssystem eingreift – weit tiefer als die bisherige Inputsteuerung. Das hat man bei der Diskussion um den Lehrplan 21 gut beobachten können. Obwohl ein Lehrplan eigentlich nichts mit der Methodik des Unterrichts zu tun hätte, da diese in die Lehrfreiheit der Lehrpersonen gehört, argumentieren die Verfechter des Lehrplans 21 oft unterrichtsmethodisch: Der Lehrplan 21 werde eine neue (und selbstredend: eine bessere) Unterrichtskultur bewirken. Unerwähnt bleibt dabei der *Mechanismus*, der dies bewirken soll, nämlich die vermehrte Kontrolle der Schulen über ein schweizweites Bildungsmonitoring.

Die standardbasierte Schulreform beruht auf einer engen Verbindung zwischen politischer Steuerung der Schule und pädagogischer Arbeit im Unterricht. Wie keine Schulreform zuvor, zielt sie darauf ab, „politische und pädagogische Konzepte zu korrelieren und das Ziel der Einheitlichkeit und Verbindlichkeit der Leistungskriterien auf allen Systemebenen zu verankern“ (Drieschner 2011, S. 113). Das ist in der Tat das *Kernmerkmal* der standardbasierten Schulreform, das sie von anderen, weit weniger weit reichenden Reformen unterscheidet (vgl. Herzog 2013).



## 2. Reform der gymnasialen Maturität

Damit habe ich umschrieben, was man die bildungspolitische Grosswetterlage, wie wir sie zurzeit in der Schweiz erleben, nennen könnte. Gehen wir davon aus, dass es sich bei den genannten Reformideen um ein Gesamtpaket handelt – in den USA ist gelegentlich von einem „systemischen Modell“ der Schulreform oder einfach von einer „systemischen Reform“ die Rede –, dann heisst dies, dass die Umsetzung von *einer* Reformidee einen Zwang ausübt, auch *die anderen beiden* umzusetzen. Das macht es so schwer, den beschwichtigenden Worten, wie man sie von verschiedener Seite hört, Glauben zu schenken. Man kann nicht das Eine tun und das Andere lassen. Die drei Reformideen sind nur zusammen oder gar nicht zu haben.

Die Frage, der ich nun – im zweiten Teil meines Referats – nachgehen möchte, lautet, wie weit auch die Gymnasien in den Einflussbereich der bildungspolitischen Grosswetterlage geraten sind. Ins Zentrum meiner Analyse stelle ich die von der EDK lancierten Projekte zur Sicherung der gymnasialen Maturität.

In der offiziellen Verlautbarung der EDK heisst es, mit den an der Plenarversammlung vom 22. März 2012 beschlossenen fünf Teilprojekten würden die Konsequenzen aus EVAMAR II gezogen (vgl. EDK 2012, S. 4). Bevor ich auf die Projekte im Einzelnen eingehe, möchte ich fragen, wie plausibel diese Selbstdarstellung ist. Genügt EVAMAR als Basis, um das schweizerische Gymnasium bzw. die schweizerische Maturität (interessanterweise ist von der Maturität und nicht von den Gymnasien die Rede) einer Reform zu unterziehen?

### 2.1 Reformbedarf?

Ich möchte zwei Punkte aufgreifen.

(1) Erstens ist das Bild, das die Berichte zu EVAMAR I und EVAMAR II zeichnen, gesamthaft gesehen positiv. EVAMAR I wurde von den auftraggebenden Instanzen EDK und Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) dahingehend bilanziert, dass „keine Kurskorrekturen notwendig“ (EDK & EDI 2005) seien. In den Schlussfolgerungen des Projektleiters von EVAMAR II verneint auch Eberle ausdrücklich einen zwingenden

Handlungsbedarf (vgl. Eberle et al. 2008, S. 18, 384). Im Bericht zu EVAMAR II ist zwar zurückhaltend von einem „zufriedenstellenden“ bzw. „befriedigenden“ Gesamtergebnis die Rede (vgl. Eberle et al. 2008, S. 18, 383). In einem Aufsatz über „Missverständnisse rund um EVAMAR II“ bedauert Eberle jedoch, dass der Eindruck entstanden sei, die Ergebnisse von EVAMAR II seien für die Gymnasien ungünstig ausgefallen. „Wer den Bericht und die Kurzfassungen genau liest, erkennt das Gegenteil. Die Wertung war überwiegend gut, mit Empfehlungen und Vorschlägen zur Weiterentwicklung in einigen Bereichen“ (Eberle 2013a, S. 15). Tatsächlich entspricht die Verschiebung der Wertung von „befriedigend“ zu „gut“ eher den Tatsachen, weshalb kein Grund zur Annahme besteht, wie Eberle an anderer Stelle schreibt, „dass das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit in einem zumindest pragmatischen Sinn bei einem überwiegenden Teil der Maturandinnen und Maturanden nicht erreicht würde“ (Eberle 2012a, S. 10).

(2) Zweitens steht EVAMAR II neben EVAMAR I und zwei Studien von Notter und Arnold (2003, 2006) zum Übergang vom Gymnasium zur Universität ziemlich alleine da. Das Schweizer Gymnasium ist schlicht untererforscht. Es gibt zwar einige weitere Einzelstudien, aber vergleichende Studien – vor allem auf gesamtschweizerischer Ebene – fehlen. Als jemand, der seit Jahren empirische Studien durchführt, wundert mich das Vertrauen, das man in die Ergebnisse von EVAMAR II hat. Im Allgemeinen sind Studien im Bildungsbereich anspruchsvoll, da das Bedingungsgefüge komplex ist, v.a. wenn man die Schülerleistungen im Fokus hat, so dass selten aus einer einzigen Studie weitreichende Konsequenzen gezogen werden können. EVAMAR II hat drei Fächer untersucht: Erstsprache, Mathematik und Biologie. Andere Fächer blieben unberücksichtigt. Einbezogen wurden auch überfachliche Kompetenzen, aber in einer sehr reduzierten und verengten Form, zudem nur in der Deutschschweiz, und die Maturaarbeit. Die Studie hat Querschnittscharakter; es fehlt eine verlässliche Basis für Aussagen über Veränderungen.

Nimmt man die beiden Punkte zusammen, so wird man den Eindruck nicht los, dass von der Hand in den Mund argumentiert wird (wenn man so sagen darf). Wenn die EDK – aufbauend auf den Ergebnissen von EVAMAR II – fünf Teilprojekte lanciert, um den prüfungsfreien Hochschulzugang zu sichern (wie die Formulierung lautet; vgl. EDK 2013),

dann fragt man sich, woher die Legitimation für die Projekte wirklich stammt. Ich vermute, dass es die beschriebene bildungspolitische Grosswetterlage ist, der sich die Projekte im Wesentlichen verdanken. Ich lege dies als Hypothese der nun folgenden Auseinandersetzung mit den Teilprojekten zugrunde.

## 2.2 Zu den Teilprojekten 2 bis 4

Einen Überblick über die fünf Projekte gibt die folgende Tabelle.

Teilprojekte	Zielsetzung	Bericht
TP 1 Allgemeine Studierfähigkeit	«Basale Studierkompetenzen ermitteln und die Ergänzung des Rahmenlehrplans Maturitätsschulen um genauere Bestimmungen zur allgemeinen Studierfähigkeit prüfen.»	Bericht liegt der EDK vor, ist aber noch nicht öffentlich
TP 2 Gemeinsames Prüfen	«Schulen beim Erarbeiten und Durchführen von gemeinsamen Prüfungen unterstützen.»	Entwurf liegt seit August 2014 vor und ist im Anhörungsverfahren bei den Kantonen
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: Die Projekte der EDK zur gymnasialen Maturität (Quelle: EDK 2013)

Ich werde vor allem auf Teilprojekt 1 näher eingehen. Teilprojekt 5 ist noch nicht in Angriff genommen worden; dies soll erst nach Abschluss von Teilprojekt 1 geschehen (vgl. EDK 2013, S. 1). Die Teilprojekte 3 und 4 liegen nach meiner Beurteilung ausserhalb der Logik der standardbasierten Schulreform. Im einen Fall (Teilprojekt 3) geht es um

die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zwischen den Gymnasien und den universitären Hochschulen, im anderen Fall (Teilprojekt 4) um die Verbesserung der für die Studienwahl relevanten Informationen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Beide Zielsetzungen sind nicht nur sinnvoll, sondern auch ungefährlich (wenn man dieses Wort für Schulreformen gebrauchen darf).

Etwas anders steht es mit dem Teilprojekt 2. Dabei geht es um das „gemeinsame Prüfen“. Auch darin liegt so lange keine Gefahr, wie es nicht zu einer zentralen Steuerung der Maturitätsprüfungen kommt. Es ist aber unklar, ob nicht genau dies im Hintergrund steht. Wenn man die Empfehlungen liest, die im Bericht zu EVAMAR II formuliert werden, dann lässt sich als gemeinsamer Nenner die Vergleichbarkeit und Gleichheit der Maturitätsabschlüsse ausmachen, also ein Kernelement der Standardbewegung. Zwar wird betont, dass die Ergebnisse der Tests und die Maturanoten gut übereinstimmen würden, jedoch werden systematische Unterschiede in der Benotung konstatiert, und zwar in Abhängigkeit von der Dauer des Gymnasiums, von den belegten Schwerpunktfächern, von der kantonalen Maturitätsquote und vom Leistungsniveau der Klassen. Daraus wird die Notwendigkeit von überschulischen Standards bzw. Minimalstandards bei den Fachinhalten und bei der Leistungsbewertung sowie einer Angleichung der Maturitätsquoten abgeleitet (vgl. Eberle et al. 2008, S. 20, 289ff.; Eberle & Brüggengbrock 2013, S. 16, 53, 74f., 93). Die Stossrichtung ist also Standardisierung über die Kantonsgrenzen hinaus.

Dem entspricht, wenn die ehemalige Präsidentin der EDK, Isabelle Chassot, mehr Vergleichbarkeit der Maturitätsabschlüsse fordert. Die Lehrpersonen sollen in ihrer Freiheit zwar nicht beschnitten werden, jedoch habe die Öffentlichkeit ein Anrecht auf Transparenz. Wörtlich: „Je ne crois ... pas beaucoup m'avancer en vous disant que le monde politique aspire à des gymnases suisses mieux comparables entre eux que ce n'est le cas maintenant. ... Die öffentlichen Schulen sollen selbstverständlich frei bleiben ... von versuchter Einflussnahme verschiedenster Interessengruppen. ... Die Lehrpersonen sollen frei sein in dem von ihnen praktizierten Unterricht. Aber die Schulen sollen gleich sein in ihren Zielen ... Dazu muss man zwischendurch die Ziele justieren, zum Teil neue

benennen, und man muss Instrumente haben, die Zielerreichung zu vergleichen“ (Chassot 2010, S. 8, 9).

Die Formulierungen sind durchwegs vorsichtig, aber bestimmt. Sie zeigen, dass Teilprojekt 2 – anders als die Teilprojekte 3 und 4 – seiner Grundidee nach der Logik der standardbasierten Schulreform folgt. Wie *weit* es ihr folgen wird, das wird erst die Zukunft weisen.

### **2.3 Teilprojekt 1**

Kommen wir nun zum Teilprojekt 1, von dem der Bericht leider noch nicht zugänglich ist. Er soll zuerst in der SMAK besprochen werden, dann an den EDK-Vorstand und schliesslich noch zu einer Anhörung in die Kantone gehen. Möglicherweise wird er erst Ende Jahr öffentlich zugänglich sein. Im Lichte dessen, was ich zuvor ausgeführt habe, kann man trotzdem einige Aussagen zum Teilprojekt 1 machen.

Im Text, mit dem die EDK die fünf Teilprojekte ankündigt, heisst es, im Maturitätsanerkennungsreglement und im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen sei die allgemeine Studierfähigkeit „nur sehr allgemein“ und „nur ansatzweise“ definiert (EDK 2012, S. 4). EDK und EDI (heute: WBF [Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung]) wollten daher die allgemeine Studierfähigkeit genauer fassen. 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“ (EDK 2012, S. 4). Diese Kompetenzen werden „basale fachliche Studierkompetenzen“ (ebd.) genannt.

Was ist damit gemeint? Greifen wir nochmals auf die Empfehlungen von EVAMAR II zurück, dann ist dort von „basalen Kompetenzen bzw. Grund-Studierkompetenzen“ (Eberle et al. 2008, S. 386; Eberle & Brüggenschrock 2013, S. 62, 75) die Rede. Das ist deshalb interessant, weil mit basalen Studierkompetenzen auch *überfachliche* Kompetenzen gemeint sein könnten, was aber nicht der Fall ist. Vielmehr geht es ausschliesslich um *fachliche* Kompetenzen, aber lediglich in zwei ausgewählten Fächern: Mathematik und Erstsprache. Es geht aber auch nicht um diese beiden Fächer insgesamt,

sondern nur um Teilbereiche davon. Es geht um jene stofflichen Bereiche dieser Fächer, „die zu den basalen fachlichen Studierkompetenzen gehören“ (Eberle 2013a, S. 15), die in *fast allen* Studienfächern vorausgesetzt werden.

Damit stehen wir nochmals vor der Frage, was damit gemeint ist. Offensichtlich soll der Gymnasialstoff in Mathematik und Erstsprache (Deutsch) qualifiziert werden, und zwar in ein Wissen, das gleichsam unverzichtbar ist, da es praktisch in jedem Universitätsstudium vorausgesetzt wird, und in ein anderes Wissen, das durchaus verzichtbar ist, aber trotzdem am Gymnasium unterrichtet werden soll. Eberle – der Leiter des Teilprojekts – geht davon aus, dass an den Maturitätsprüfungen künftig zwei Sorten von Aufgaben gestellt werden: solche, die – weil der Stoff unverzichtbar ist – nicht durch Leistungen in anderen Fächern kompensiert werden können, und solche die – wie bis anhin – kompensierbar sind. Es wird künftig zwei Arten von Aufgaben mit zwei Formen von Bewertung geben. Die einen dürfen ungenügend sein; bei den anderen hätte eine ungenügende Leistung das Nichtbestehen der Maturität *im Ganzen* zur Folge.

Wie muss man dieses Teilprojekt einschätzen? Ich möchte neun Punkte ansprechen.

(1) Zunächst einmal stellt sich die Frage, weshalb hier überhaupt ein Problem vorliegt. Im Bericht zu EVAMAR II werden 24,4 % ungenügende Maturanoten in Mathematik und 4,7 % in Erstsprache, aber auch 5,6 % in Naturwissenschaften (Gesamtnote) genannt (vgl. Eberle et al. 2008, S. 170, 375). Ist das ein Problem? Und weshalb ist es nur ein Problem von Mathematik und Deutsch? Oder wird das Problem herbeigeredet mit der Behauptung, es gebe Bereiche von Mathematik und Deutsch, die für die Studierfähigkeit „in den meisten Fächern“ unabdingbar sind?

Ein starkes Argument *gegen* die Notwendigkeit einer Anpassung der Bestehensnormen liefert Eberle selber. Unter Berufung auf EVAMAR I schreibt er, „dass eine Kanalisierung der Studienwahl aufgrund der eigenen Möglichkeiten und der damit verknüpften Interessen von selbst erfolgt und sich daher Lücken in gewissen Fächern nur beschränkt auf den konkreten Studienerfolg auswirken“ (Eberle et al. 2008, S. 19, 386). Tatsächlich ist nicht davon auszugehen, dass Maturandinnen und Maturanden ausgerechnet in jenen

Fächern oder Fachbereichen ein Studium aufnehmen, in denen sie eine ungenügende Maturitätsnote erzielt haben.

Ein weiteres Argument *gegen* Massnahmen, das wiederum Eberle selber ins Spiel bringt, liegt im selbst organisierten Lernen (SOL), das in verschiedenen Gymnasien in jüngster Zeit zum Thema geworden ist. Wer gelernt hat, sein Lernen selber in die Hand zu nehmen, es also selber zu organisieren und zu regulieren, der wird, wenn er ein Studium aufnimmt, auch selber in der Lage sein, allfällige Lücken in seinen Studienvoraussetzungen zu beheben (vgl. Eberle et al. 2008, S. 19, 388). Die Stärkung des selbst organisierten Lernens während der Gymnasialzeit wäre so gesehen eine valable Alternative zum Teilprojekt 1.

(2) Der zweite Punkt betrifft die zuvor erwähnte Qualifizierung des Gymnasialstoffes. Dies bedeutet nichts anderes, als dass es künftig wichtige und unwichtige Stoffe in Mathematik und Deutsch geben wird. Während Eberle damit rechnet, dass die Schülerinnen und Schüler weniger schnell resignieren und weniger schnell ein Fach innerlich abwählen werden, da sie gewisse Stoffbereiche beherrschen *müssen*, könnte durchaus das genaue Gegenteil eintreten, dass nämlich die unwichtigen Stoffbereiche gleichsam von Anfang an abgewählt werden. Zudem dürfte der Prüfungsstress für die Maturandinnen und Maturanden in Mathematik und Deutsch deutlich zunehmen.

(3) Ein dritter Punkt: Die Unterscheidung in wichtige und unwichtige Fachinhalte erfolgt ausschliesslich im Hinblick auf die allgemeine Studierfähigkeit, ist also *funktional* begründet und folgt nicht einem Bildungsverständnis in Bezug auf die Gymnasialfächer Mathematik und Deutsch. Das halte ich für äusserst problematisch. Das Gymnasium ist nicht nur Zubringer für die Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen, sondern hat einen Eigenwert, der sich aus der Idee der (gymnasialen) Allgemeinbildung ergibt. Die funktionalistische Argumentation, der Eberle folgt, zeigt allerdings, dass das Teilprojekt 1 – ebenso wie Teilprojekt 2 – im Kontext der Standardbewegung steht.

(4) Dem könnte man – als vierten Punkt – entgegenhalten, dass Eberle den Kompetenzbegriff recht eigenwillig verwendet. Zum Kompetenzbegriff gehört, wie wir gesehen haben, dass er inhaltlich unbestimmt ist. Lesekompetenz beispielsweise ist nicht auf

einen bestimmten Inhalt festgelegt, genauso wenig wie Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz etc. Eberle jedoch versteht unter Kompetenz fachliches Wissen und Können. Er setzt Kompetenz mit dem gleich, was in den Fächern an *Inhalten* vermittelt wird (vgl. Eberle 2010, S. 29f., 2012a).

Die Vermutung liegt nahe, dass damit Position bezogen und Teilprojekt 1 (wie schon EVAMAR II) im Kontext der Standardbewegung verortet werden soll. Tatsächlich spricht Eberle in Bezug auf die basalen fachlichen Studierkompetenzen ausdrücklich von Standards, nämlich von der „Setzung und Einforderung von Mindeststandards“ (Eberle 2013a, S. 17). Dementsprechend werden die basalen Studierkompetenzen auch „Mindestkompetenzen“ genannt, die „auch bei den Schwächsten einzufordern“ (ebd.) seien.<sup>1</sup> Auch der etwas seltsame Begriff der „Standardkompetenz“ findet sich (vgl. Eberle et al. 2008, S. 386).

(5) Angesichts der engen Verknüpfung des Kompetenz- mit dem Standardbegriff wundert man sich – dies ist mein fünfter Punkt – über eine Äusserung, die sich sowohl im EDK-Papier zum Teilprojekt 1 als auch bei Eberle findet, wonach die basalen fachlichen Studierkompetenzen nicht mittels Tests – zumindest nicht schweizweit – überprüft werden sollen (vgl. EDK 2012, S. 4f.; Eberle 2012a, S. 10). In der Logik der Standardbewegung sind Kompetenzen nicht nur messbar, sondern sollen mittels Leistungstests auch tatsächlich gemessen werden. Weshalb sich die EDK und Eberle dagegen aussprechen, ist schwer nachvollziehbar. Möglicherweise nimmt man Rücksicht auf die von Lehrerseite schon mehrfach vorgebrachte Kritik an schweizweiten Tests. Angesichts der Logik der Standardbewegung, die solche Tests zwingend verlangt, darf man jedoch gespannt sein, wie lange es dauern wird, bis diese Tests dann doch eingeführt werden. Der Verzicht auf Tests und Outputmessungen macht auch deshalb keinen Sinn, weil auch die Gymnasien Teil des schweizerische Bildungsmonitorings sind.

Halten wir kurz inne: Obwohl sich Hinweise finden, die das Teilprojekt 1 nicht eindeutig der Standardbewegung zuordnen lassen, spricht der Geist des Projekts eine klare Spra-

---

<sup>1</sup> Der korrekte und vollständige Ausdruck wäre demnach: „basale fachliche Mindestkompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit“ (vgl. Eberle 2012a, S. 10).



che. Nicht nur Begriffe wie Kompetenzen und (Mindest-)Standards entstammen der standardbasierten Schulreform, auch die Zielsetzung der Vergleichbarmachung und Vereinheitlichung entspricht dem Credo der Standardbewegung. Das Ziel ist, für alle Maturandinnen und Maturanden schweizweit ein Minimum an Fachwissen in den Fächern Mathematik und Erstsprache festzulegen, das von niemandem unterschritten werden darf, der ein Maturitätszeugnis erhält. Wenn diese Analyse richtig ist, dann stellen sich einige weitere Fragen.

(6) So – als sechster Punkt – die Frage nach einer möglichen Ausweitung des Projekts auf andere Fächer. Das Projekt ist aktuell auf Mathematik und Erstsprache (Deutsch) beschränkt. Weshalb, erfährt man jedoch nirgendwo. Ursprünglich hatte auch Englisch dazugehört. Und auch die Informatik bzw. „Informatik-Benutzerkompetenzen“ werden einige Male erwähnt. Aber weshalb nur gerade diese Fächer? Weshalb nicht weitere?

In EVAMAR II wird generell eine stärkere „Standardorientierung bei den Unterrichtsprogrammen“ (Eberle et al. 2008, S. 389) gefordert. „In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollte dem standardorientierten Unterrichten und Prüfen grösseres Gewicht beigemessen werden“ (Eberle et al. 2008, S. 390). Der Rahmenlehrplan sei „zu wenig bindend“ (ebd., S. 389). Es würden sich Vorgaben „im Sinne der Festlegung von verbindlichen Minimalstandards (empfehlen)“ (ebd.). Das ist alles ohne Einschränkung formuliert, ja nicht einmal auf die Fächer begrenzt. In einem Beitrag zum Bulletin der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozenten sieht Eberle denn auch ausdrücklich die Möglichkeit vor, weitere Fächer einzubeziehen (vgl. Eberle 2010, S. 30).

(7) Deshalb stellt sich weiter – als siebter Punkt – auch die Frage nach einer Ausweitung über die Fächer hinaus. Wenn man genauer hinschaut, dann stellt der Begriff der basalen fachlichen Studierkompetenzen eine Teilmenge des Begriffs der allgemeinen Studierfähigkeit dar. Zur allgemeinen Studierfähigkeit gehören: 1. überfachliche Kompetenzen, 2. fachliches Wissen und Können in dem Fach, das studiert werden soll, und 3. fachliches Wissen und Können, das „von vielen Studienfächern vorausgesetzt wird“ (Eberle 2012a, S. 8 – im Original hervorgehoben). Nur das Letztere ist mit den „basalen fachlichen Studierkompetenzen“ gemeint. Das aber heisst, wie Eberle ausdrücklich schreibt, dass die basalen fachlichen Studierkompetenzen „nur ein kleiner Teil der Matu-

ritätsbildung“ sind und „die allgemeine Studierfähigkeit noch nicht (garantieren)“ (ebd., S. 11). Sie sind zwar notwendig, aber nicht hinreichend.

Dementsprechend stellt sich auch hier die Frage, wie die Eingrenzung auf die *notwendigen* Studierkompetenzen begründet wird. Bezeichnenderweise ist immer wieder von einer „pragmatischen Festlegung“ (Eberle 2012a, S. 7) die Rede. „Eine lückenlose allgemeine Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden“ (Eberle 2012a, S. 8f.) sei ein „Konstrukt“ (ebd.), ein „theoretisches Konstrukt“ (Eberle & Brüggensbrock 2013, S. 99), eine „Fiktion“ (Eberle et al. 2008, S. 85), ja eine „Illusion“ (Eberle 2010, S. 29), weshalb von einer allgemeinen Studierfähigkeit nur „in einem pragmatischen Sinn“ (Eberle 2012a, S. 9) die Rede sein könne.

Was pragmatisch Sinn macht, kann sich aber (sehr) schnell ändern. Das zeigt eine weitere Formulierung von Eberle. Danach sollten alle Maturandinnen und Maturanden nicht nur über genügende basale fachliche Studierkompetenzen, sondern auch „über mindestens genügende allgemeine kognitive und nicht kognitive Studierkompetenzen ... verfügen“ (Eberle 2012a, S. 9). Ob damit die überfachlichen Kompetenzen gemeint sind, ist nicht ganz klar, jedoch wäre es offenbar naiv zu glauben, es gehe Eberle nur um die *basalen* fachlichen Studierkompetenzen. Tatsächlich schreibt er in einem Artikel in der NZZ am Sonntag, dass es in Zukunft „zumindest bei überfachlichen Studierkompetenzen ... sowie bei zentralen Fachkompetenzen keine Lücke mehr geben [dürfe]“ (Eberle 2013b, S. 20).

„Pragmatisch“ wird es daher nicht schwer fallen, die basalen Studierkompetenzen übers Fachliche hinaus auszuweiten. Ein theoretisches Argument, das dies verhindern könnte, gibt es nicht, jedenfalls habe ich keines gefunden!

(8) Damit stellt sich – als achter Punkt – die Frage nach einer weiteren möglichen Ausweitung, nämlich über die Studierfähigkeit hinaus. Eberle spricht von „vertiefter Gesellschaftsreife“ (Eberle et al. 2008, S. 27; Eberle & Brüggensbrock 2013, S. 10f.), auch von „vertiefter Gesellschaftsfähigkeit“ (Eberle et al. 2008, S. 32). Der Begriff kommt im Maturitätsanerkennungsreglement nicht vor. Artikel 5 des MAR lautet: „Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener *persönlichen Reife*, die Voraussetzung für ein Hochschul-

studium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet“ (meine Hervorhebung, W.H.). Bei Eberle fällt die persönliche Reife ganz einfach weg; statt dessen gibt es zwei, einander gleichgeordnete „finale Ziele“ des Gymnasiums: die allgemeine Studierfähigkeit und die vertiefte Gesellschaftsreife (vgl. Eberle & Brüggencbrock 2013, S. 10f., 13, 16, 117).

Ich will diese fragwürdige Exegese des MAR 95 nicht weiter kommentieren, sondern darauf hinweisen, dass sich Eberle in Bezug auf die „vertiefte Gesellschaftsreife“ offenbar ein analoges Vorgehen vorstellt wie bei der Festlegung der allgemeinen Studierfähigkeit. Zunächst argumentiert er auch in Bezug auf die Gesellschaftsreife inhaltlich (während die gängige Verwendung des Kompetenzbegriffs formal wäre). Die „Bildungsinhalte mit dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife“ (Eberle et al. 2008, S. 387) müssten – wie im Falle der generellen Studierfähigkeit – „sorgfältig und zielbezogen ausgewählt ... werden“ (ebd.). Um dies zu leisten, will er eine empirische Klärung dessen vornehmen, was in unserer Gesellschaft an Kompetenzen zur Lösung von „anspruchsvollen Aufgaben“ erwartet wird. Das Konstrukt „vertiefte Gesellschaftsreife“ soll – analog zur Studierfähigkeit – durch Operationalisierung messbar gemacht werden (vgl. Eberle et al. 2008, S. 27f.; Eberle & Brüggencbrock 2013, S. 106, 113f.).

Ob das überhaupt möglich ist, scheint mir fraglich zu sein. „Gesellschaftsreife“ ist ein Begriff, der wissenschaftlich keinen Rückhalt hat; ich kenne jedenfalls keine Theorie, die diesen Begriff verwenden würde. Zudem kann die „Gesellschaftsreife“, und sei sie noch so „vertieft“, kein genuines Ziel des Gymnasiums sein. Wenn sich die „vertiefte Gesellschaftsreife“ am „Ideal gesellschaftlich und politisch aktiver Bürgerinnen und Bürger“ (Eberle & Brüggencbrock 2013, S. 110) orientiert, dann ist es Aufgabe *jeder* Schulstufe und *jeder* Schulart, dem Ziel nachzuleben, denn schliesslich leben wir in einer demokratischen Gesellschaft, die mündige Bürgerinnen und Bürger voraussetzt.

Es mutet eigenartig an, dass in einer Zeit, in der von einer fundamentalen Transformation der Gesellschaft von einer Industrie- zu einer Informations- bzw. Wissensgesellschaft die Rede ist, in einer Zeit zudem, da in der Schweiz bereits Dreiviertel aller Erwerbstätigen im Tertiärsektor beschäftigt sind, von einer „vertieften Gesellschaftsreife“ die Rede ist, die sich auf eine Quote von lediglich 20 % eines Jahrgangs beschränkt,

denn Eberle hat mehrmals deutlich gemacht, dass die Maturitätsquote nicht über 20 % hinauswachsen soll (vgl. Eberle 2012b). Mein Argument ist nicht, dass das Gymnasium nicht auf eine konstruktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft vorbereiten soll, sondern dass dies auch Aufgabe anderer Bildungsinstitutionen (z.B. auch der dualen und der höheren Berufsbildung) ist. Eberle argumentiert aus meiner Sicht eigenartig rückwärtsgewandt und dient damit dem Gymnasium in keiner Weise.

(9) Ein letzter – neunter – Punkt betrifft die enge Ausrichtung der gymnasialen Maturität an den Erwartungen der (universitären) Hochschulen. Ich habe schon betont, dass die Gymnasien einen eigenen Bildungswert haben, während die Argumentation von Eberle einseitig funktionalistisch – orientiert am Nutzen der gymnasialen Bildung für die künftige Studierfähigkeit – ist.<sup>2</sup> Darüber hinaus stellt sich die Frage, weshalb der Übergang vom Gymnasium zur Universität reibungslos verlaufen soll.

Der ehemalige Rektor der Kantonsschule Küsnacht (Zürich) sagte vor anderthalb Jahren in einem Interview, es sei ein „Naturgesetz im Bildungswesen, dass jede Stufe über die vorangehende klagt“ (Bernet 2013, S. 15). Damit hat er vermutlich Recht. Wenn er aber Recht hat, dann sollte die Schnittstelle Gymnasium/Hochschule etwas gelassener beurteilt werden. Unter dem Einfluss eines ökonomischen Denkens, das in jüngster Zeit im Bildungswesen dominiert und auch Teil der Standardbewegung ist, wird Bildung zunehmend nach Effektivitäts- und Effizienzkriterien beurteilt. Dabei lässt sich Bildung nicht herstellen; sie muss selber gemacht werden. Womit eine gewisse Zeitverschwendung – die sicher auch Kosten verursacht – unausweichlich ist.

Es ist eine fatale Entscheidung, den Begriff der persönlichen Reife, wie er im Zweckartikel des MAR 95 steht, zu unterschlagen bzw. durch funktionale Zielsetzungen wie Studier- und Gesellschaftsreife zu ersetzen. Insofern das Gymnasium nicht einfach Zulieferer für universitäre Studiengänge ist, sondern einen bildenden Eigenwert hat, soll und darf es durchaus einen Spielraum geben zwischen dem, was die gymnasiale Bildung leistet (was ihr Output ist), und dem, was die Universitäten vom Gymnasium (als

---

<sup>2</sup> Auch die Frage nach der „vertieften Gesellschaftsreife“ folgt einer rein funktionalistischen Betrachtungsweise.

Input) erhalten. Von daher fehlt mir grundsätzlich ein gewisses Verständnis für das Teilprojekt 1.

### **3. Ausblick**

Damit komme ich zum Schluss meiner Ausführungen und zu einem kurzen Ausblick. Zusammen genommen zeigen die neun Kritikpunkte, die ich gegenüber dem Teilprojekt 1 formuliert habe, dass dieses offensichtlich auf dem Terrain der Standardbewegung steht. Wesentliche Momente wie der Kompetenzbegriff, der Begriff der Mindeststandards, der Anspruch auf Gleichheit und Vergleichung, das funktionalistische Bildungsgedanken sowie die Erwartung von Effizienz beim Übergang vom Gymnasium zur Universität sprechen für einen starken Einfluss der standardbasierten Schulreform. Dabei kommt es vermutlich nicht einmal darauf an, ob ich Eberle in jedem Fall richtig verstanden habe. Denn offensichtlich *kann* man ihn so verstehen, so dass andere, wie z.B. die EDK oder die SMAK, genügend Rückhalt haben werden, um das schweizerische Gymnasium in die standardbasierte Reformbewegung einzubinden. Dies umso mehr, als auch Teilprojekt 2 in diesem Rahmen steht, wenn auch die Verlautbarungen dazu sehr zurückhaltend sind.

Noch sind wir allerdings handlungsfähig. Noch ist der Bericht zum Teilprojekt 1 nicht zugänglich, und noch sind keine Entscheidungen getroffen worden. Zudem bilden die Teilprojekte 3 und 4 eine Art Gegengewicht, insofern sie den Weg der Kommunikation und der Information favorisieren und nicht auf Kontrolle und Outputsteuerung setzen. Deshalb besteht auch kein Anlass zu Panik oder Resignation. Jedoch sollten wir zur Kenntnis nehmen, dass der Einfluss der Standardbewegung nicht mehr nur im Bereich der obligatorischen Schule und an den Hochschulen spürbar ist, sondern in wachsendem Mass auch an den Gymnasien. Dabei geht es im Kern um den Anspruch auf mehr Gleichheit, Vergleichung und Vergleichbarkeit, kurz: um die Standardisierung von Standards, wie ich im ersten Teil des Referats ausgeführt habe.

In dem von Eberle und Brüggenbrock verfassten Bericht zur „Bildung am Gymnasium“ heisst es, das Schweizer Gymnasium weise „eine im internationalen Vergleich ausserordentlich grosse Heterogenität auf“ (S. 120). Die Ausgestaltung der Schweizer Gymna-

sien sei sehr uneinheitlich. Zwar gebe es mit dem MAR und dem Rahmenlehrplan einige schweizweite Vorgaben, aber nicht alle Kantone und Schulen würden ihnen folgen. Selbst auf Kantonebene zeige sich oft kein einheitliches Bild (vgl. ebd., S. 38). „Kein einheitliches Bild“ – dies scheint der Stein des Anstosses zu sein! Offenbar stört man sich in gewissen Kreisen an der Heterogenität und Uneinheitlichkeit des Gymnasiums. Ich denke daher, dass Sie als Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer werden lernen müssen, mit dem Anspruch und der Forderung nach mehr Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zu leben, selbst wenn die Teilprojekte 1 und 2 nur zu moderaten Konsequenzen führen sollten. Die bildungspolitische Grosswetterlage wird die Gymnasien nicht länger verschonen. Aber meine Wetterprognose (um im Bild zu bleiben) kann Ihnen vielleicht helfen, sich besser darauf einzustellen, den Schirm rechtzeitig aufzuspannen und – wer weiss – allenfalls die eine oder andere Hagelrakete abzufeuern, um das Schlimmste zu verhindern.

## Literaturverzeichnis

Bernet, Walter (2013). «Ich leite keine höhere Töchterschule.» Interview mit Peter Ritzmann. Neue Zürcher Zeitung vom 20. Juli 2013, S. 15.

Chassot, Isabelle (2010). Soyons réalistes – essayons le possible! Die Entwicklung des Gymnasiums konkretisiert sich langsam. *Gymnasium Helveticum*, 64, Heft 6, S. 6-9.

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

Drieschner, E. (2011). Bildungsstandards und Lerndiagnostik. In: W. Sacher & F. Winter (Hg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 109-122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Eberle, Franz (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura – Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? *VSH-Bulletin*, 36, Heft 3/4, S. 24-31.

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

Eberle, Franz (2012b). Quote und Studierfähigkeit. Der Wert der Maturaprüfung darf nicht beschädigt werden. *Neue Zürcher Zeitung, Sonderbeilage Bildung und Erziehung* vom 18. Januar 2012, S. 3.

- Eberle, Franz (2013a). Missverständliches rund um EVAMAR II. *Gymnasium Helveticum*, 67, Heft 1, S. 14-17.
- Eberle, Franz (2013b). Die Reifeprüfung. *NZZ* am Sonntag vom 14. Juli 2013, S. 20.
- Eberle, F. & C. Brügggenbrock (2013). *Bildung am Gymnasium. Studien und Berichte*, 35A. Bern: EDK.
- Eberle, F. et al. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007*. Bern: EDK.
- EDK (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Har-moS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar – Entstehungsgeschichte und Ausblick – Instrumente*. Bern: Generalsekretariat EDK. Download: [www.edk.ch/dyn/23211.php](http://www.edk.ch/dyn/23211.php) [13.02.2014]
- EDK (2012). Fokus: Gymnasiale Maturität. Basale fachliche Studierkompetenzen in den Rahmenlehrplan aufnehmen. In: *éducation<sup>ch</sup>*, Nr. 1, April 2012, S. 4-5. Download: [http://edudoc.ch/record/102072/files/education\\_1\\_2012\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/102072/files/education_1_2012_d.pdf) [17.01.2015].
- EDK (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) [17.01.2015].
- EDK (Hrsg.) (2014). *Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs. Schlussbericht der Projektleitung und der SMAK zu den Teilprojekten 2, 3 und 4 (Entwurfassung)*. Bern: EDK. Download: [http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/gymn\\_maturitaet\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/gymn_maturitaet_d.pdf) [17.01.2015].
- EDK & EDI (2005). *Landesweite Untersuchung an den Gymnasien. Positive Bilanz für die neue Maturitätsausbildung*. Medienmitteilung vom 12. Januar 2005. Download: <http://www.edk.ch/dyn/13540.php> [17.01.2015].
- Eichler, R. (2012). *Das Gymnasium ist kein Sanierungsfall. Der Blick der ETH Zürich auf das Gymnasium*. *Neue Zürcher Zeitung, Sonderbeilage Bildung und Erziehung* vom 18. Januar 2012, S. 9.
- Elias, N. (1984). *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helmke, A., W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.) (2000). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim: Beltz.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Herzog, W. (2014). Bildungspolitik in Schiefelage. Eine Kritik am Lehrplan 21. Download:  
<http://www.lehrplan21-nein.ch/media/downloads/13%20-%20Herzog%20A3.pdf> [17.01.2015]
- Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maradan, O. & M. Mangold (2005). Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. In: ph-akzente, 12, Heft 2, S. 3-7.
- Notter, P. & C. Arnold (2003). Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der KSGR und der CRUS. Bern: BBW.
- Notter, P. & C. Arnold (2003). Der Übergang ins Studium II. Bericht zu einem Projekt der KSGR und der CRUS. Bern: BBW.
- Oelkers, J. & Reusser, K., unter Mitarbeit von E. Berner, U. Halbheer und S. Stolz (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ravitch, D. (1995). National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington: The Brookings Institution.
- SKBF (2006). Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKBF (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Prof. Dr. W. Herzog  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Pädagogische Psychologie  
Fabrikstrasse 8  
3012 Bern

Tel. +41(0)31 631 37 26 / 82 75, Fax +41(0)31 631 82 33

Email: [walter.herzog@edu.unibe.ch](mailto:walter.herzog@edu.unibe.ch) ; <http://www.edu.unibe.ch>