

Bildungsstandards ante portas?

Eine kritische Analyse des EDK-Projekts zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs*



Prof. em. Dr. Walter Herzog studierte Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. 1991–2015 Ordinarius für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie, Didaktik und Schulforschung an der Universität Bern. 2000–2004 Präsident der Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. 2004–2005 Präsident des Gründungsschulrats und 2005–2007 Präsident des Schulrats der Pädagogischen Hochschule Bern.

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 ein grosser Wurf gelungen ist oder der Berg lediglich eine Maus geboren hat. Nicht selten sind sich die Akteure selber uneins über die Dimensionen ihrer Reformen. So im Falle des Lehrplans 21, der von den einen als Jahrhundertwerk gefeiert wird, während die anderen meinen, dass letztlich alles beim Alten bleibt. Die EDK bestreitet gar, dass es sich um ein Reformprojekt handelt. Da mit dem gemeinsamen Lehrplan lediglich die curricularen Vorgaben vereinheitlicht würden, sei der Lehrplan 21 «keine Schulreform» (D-EDK 2014a, S. 4).

Ähnliches konnte man bezüglich HarmoS hören. Wo auf der einen Seite ein «massiver Paradigmenwechsel» (Oelkers & Reusser 2008, S. 514) verzeichnet wurde, da mochte man auf der anderen Seite auch hier nichts Besonderes sehen. Die Einführung von Bildungsstandards müsse vielmehr als «Weiterentwicklung früherer Ideen und bildungspolitischer Absichten verstanden werden» (Criblez & Huber 2008, S. 289). Und was die EDK anbelangt, so liess sie auch in Bezug auf HarmoS verlauten, dass es sich dabei nicht um eine Reform handle. Das HarmoS-Konkordat sei zwar «eine bislang einmalige bildungspolitische Innovation, aber keine bildungsinhaltliche Reform» (EDK 2011, S. 67) im Sinne einer «Veränderung von Bestehendem» (ebd., S. 67, Fn. 79).

Es scheint als würden neustens auch die Gymnasien von einer Reformpolitik erfasst, die keine sein will. Obwohl dem schweizerischen Gymnasium von verschiedener Seite beste Noten erteilt werden und der ehemalige Präsident der ETH Zürich, Ralph Eichler (2012), ausdrücklich von sich weist, dass das Gymnasium ein Sanierungsfall darstellt, ist auch das Gymnasium in den Strudel der bildungspolitischen Reformhektik geraten. Vor gut sechs Jahren wurde der damalige Leiter der Abteilung Qualitätsentwicklung bei der EDK, Heinz Rbyn, mit den Worten zitiert: «Das Gymnasium ist künftig unsere grösste Baustelle» (NZZ am Sonntag vom 18.1.2009, S. 67). Auch auf dieser Baustelle soll aber nichts getan werden, das den Anschein einer Reform haben könnte. So bringt das von der EDK am 22. März 2012 lancierte Projekt zur

«langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs» schon von seiner Bezeichnung her zum Ausdruck, dass das Ziel nicht in der Veränderung, sondern in der Bewahrung liegt.

Ich bezweifle, dass die Selbstdarstellung der EDK richtig ist, und zwar nicht nur im Falle von HarmoS und Lehrplan 21, sondern auch im Falle der gymnasialen Maturität. Mag sein, dass die EDK tatsächlich des Glaubens ist, nur Bestehendes zu vereinheitlichen und zu beschützen, die Instrumente, die sie dazu anwendet, weisen aber in eine andere Richtung. Ich möchte dies am Beispiel des erwähnten Projekts zur Sicherstellung der Maturität als Zugangsschein für ein Hochschulstudium belegen. Dazu werde ich in einem ersten Schritt die Kernkonzepte der aktuellen Reformpolitik der EDK vorstellen: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Bildungsmonitoring und Outputsteuerung. Die Konzepte bilden eine Einheit, die man mit dem Begriff der standardbasierten Schulreform belegen kann (vgl. Herzog 2013). Im zweiten Schritt werde ich das EDK-Projekt zur «Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs» unter die Lupe nehmen, wobei ich auf Teilprojekt 1 etwas ausführlicher eingehen werde. Dies wird es abschliessend ermöglichen einzuschätzen, wie nahe die Standardbewegung bereits vor den Toren der Gymnasien steht.

Kernkonzepte der aktuellen Bildungsreform

Obwohl die EDK bestreitet, dass es sich bei HarmoS und dem Lehrplan 21 um Reformen im Sinne der «Veränderung von Bestehendem» handelt, da lediglich die wichtigsten «Eckwerte» der kantonalen Schulsysteme «harmonisiert» würden, lässt sich nicht übersehen, dass mit den Instrumenten, die dabei zum Einsatz kommen, weit mehr erreicht wird als eine blosser Vereinheitlichung von Strukturen und Inhalten. Bei diesen Instrumenten handelt es sich im Kern um die folgenden Reformkonzepte: Bildungsstandards qua Leistungsstandards, Kompetenzorientierung des Unterrichts, nationales Bildungsmonitoring und Outputsteuerung des Schulsystems. Zusammen machen sie aus, was man die bildungspolitische Grosswetterlage nennen könnte, die zurzeit in unserem Land vorherrscht.

* Überarbeitete und leicht erweiterte Fassung des Referats, das ich anlässlich des kantonalen Fachschaftstages Mathematik an der Kantonschule Alpenquai Luzern am 21. Januar 2015 gehalten habe.

Bildungsstandards

Ein Standard ist im allgemeinen Sprachgebrauch ein Massstab oder eine Richtschnur, um die Qualität eines Produkts oder einer Dienstleistung zu beurteilen. Standards haben eine *Informationsfunktion*, und sie haben mit *Vergleichbarkeit* zu tun. Produkte oder Leistungen *derselben* Art sollen sich miteinander vergleichen lassen, damit wir informiert entscheiden können, welches Angebot wir nutzen wollen.

Das soll gemäss Standardbewegung 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 wird 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 Leistungen aufweisen, die sie erbringen. Bei der Übertragung des Qualitätsbegriffs auf den Bildungsbereich wird jedoch sichtbar, dass nicht nur *Produkte* und *Leistungen* nach ihrer Qualität beurteilt werden können, sondern auch die Bedingungen, unter denen eine Leistung erbracht wird. Diese Bedingungen betreffen einerseits den *Input* und andererseits den *Prozess* der «Herstellung» von Bildung. Dementsprechend lassen sich verschiedene Arten von Standards unterscheiden.

Relativ bekannt geworden ist hierzulande eine Unterscheidung von Diane Ravitch (1995), die nach «content standards», «opportunity-to-learn standards» und «performance standards» unterscheidet. «Content standards» beschreiben, was Lehrpersonen lehren und Schülerinnen und Schüler lernen sollen (ebd., S. 12). Es sind Standards, die festlegen, welche Fächer, welche Inhalte und welcher Lehrstoff zu vermitteln sind. Davon unterschieden werden die «opportunity-to-learn standards», welche die Programme, Lehrmittel und anderen Ressourcen bezeichnen, die Schulen und Lehrkräften zur Verfügung stehen, um den Schülerinnen und Schülern den Lehrstoff beizubringen (ebd., S. 13). Dabei geht es sowohl um Inputmerkmale von Schule (wie materielle Ressourcen, Merkmale der Schülerschaft und Qualität des Lehrkörpers) als auch um Prozessmerkmale von Schule (wie das Schulklima oder die Qualität des Unterrichts).

Schliesslich definieren «performance standards» das *Ausmass*, in dem Schülerinnen und Schüler die vom Lehrplan geforderten Leistungen erbringen. Leistungsstandards (wie sie im Deutschen zumeist genannt werden) beantworten die Frage: «Wieviel ist gut genug?» (Ravitch 1995, S. 12f.). Insofern steht der Output im Vordergrund, d.h. die fakti-

schen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, die zumeist nach einer einfachen Metrik – ungenügend, genügend, hervorragend – differenziert werden, aber auch im Sinne unserer gängigen Notenskala bewertet werden können.

Was nun den Begriff der *Bildungsstandards* anbelangt, so wird dieser fast ausschliesslich im Sinne von Leistungsstandards verwendet. Die «schweizerischen Bildungsstandards» sind «ergebnisorientierte Leistungsstandards» (Maradan & Mangold 2005, S. 4), die Normen festlegen, «deren Erfüllung oder Nichterfüllung durch entsprechende Testverfahren beurteilt werden kann» (ebd.). Zwar werden in Artikel 7, Absatz 2, des HarmoS-Konkordats auch die beiden anderen von Ravitch unterschiedenen Formen von Standards genannt (vgl. EDK 2011, S. 6f. und 22f.), was aber nichts daran ändert, dass man sich bei der Umsetzung des Konkordats bisher ausschliesslich an Leistungsstandards orientiert hat. Dabei wird es auch bleiben, und sei es nur, weil Bildungsstandards messbar sein müssen und im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings auch gemessen werden müssen, was mit einem beträchtlichen Aufwand (auch finanzieller Art) verbunden ist.

Um zu verstehen, was es mit Bildungsstandards auf sich hat, fehlt noch ein wichtiges Element. Das sehen wir, wenn wir zum Vergleich die Uhrzeit beziehen. Auch die Anzeige der Uhrzeit beruht auf einer Standardisierung. Da es Zeit nicht «an sich» gibt (vgl. Herzog 2002), müssen wir festlegen, wie wir sie messen wollen – z.B. mit einer Sanduhr, einer Sonnenuhr oder einer Atomuhr. Noch bis weit hinein ins 19. Jahrhundert war die Uhrzeit lokale Zeit wie andere Masse für physikalische Grössen auch. Das Zeitmass war durchaus standardisiert, aber die Standards beschränkten sich auf einen vergleichsweise engen Raum – insofern z.B. die nächstgelegene Kirchenglocke die Zeit verbindlich anzeigte. Heute haben wir jedoch Messsysteme, die nicht mehr lokalen, sondern globalen, ja kosmischen Standards genügen, so auch die Uhrzeit.

Genau dies ist der Anspruch, der auch mit Bildungsstandards erhoben wird. Standards sind beileibe nichts Neues, auch für Schulen nicht, aber die Normierung von Standards 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 (Leistungs-)Standards* (vgl. Herzog 2013, S. 23). Noch ist die Perspektive im Bildungswesen nicht global, obwohl auch dazu Tendenzen bestehen (denken wir an PISA), aber sie ist nicht mehr lokal oder kantonal, son-

dern national. Es geht um die nationale Vereinheitlichung der Schülerleistungen, wobei man sich in der Regel auf ein Minimum festlegt, d.h. auf *Mindeststandards*.

Kompetenzorientierung

Bildungsstandards werden meist nicht mit Wissen, sondern mit *Kompetenzen* in Verbindung gebracht. In der vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Expertise «Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards» 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 als Kompetenzen in Erscheinung treten.

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 zuvor erwähnte Klieme-Expertise stützt, halten. Sie stammt von Franz Emanuel Weinert und soll auch dem Lehrplan 21 zu Grunde liegen (vgl. D-EDK 2014b, S. 5). Danach sind 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, zit. nach Klieme et al. 2003, S. 21).

Im Falle einer Fremdsprache heisst dies z.B., 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. Kompetenzen zeigen sich in Form von konkreten *Tätigkeiten*, die auszuüben Schülerinnen und Schüler in der Lage sind. Nicht verfügbares Wissen macht den Kompetenzbegriff aus, obwohl Wissen für den *Aufbau* von Kompetenzen unabdingbar ist, sondern Wissen, das sich *als ein Können auskristallisiert*. Dementsprechend präsentiert sich der Lehrplan 21 als eine schier endlose Litanei des Könnens (vgl. D-EDK 2014c).

Der Akzent auf dem Können ist für den Formalismus des Kompetenzbegriffs verantwortlich. Es wird nicht festgelegt, wie und

an welchen Inhalten eine Kompetenz zu erwerben ist, sondern lediglich, woran man erkennen kann, ob und in welcher Ausprägung sie vorhanden ist. Insofern ist der Kompetenzbegriff sehr genau auf den Begriff der Bildungsstandards abgestimmt. Denn nicht die Anbindung an curriculare Vorgaben inhaltlicher Art (*content standards*) ist ausschlaggebend für den Kompetenzbegriff, sondern die «kompetente» Bewältigung von Handlungssituationen. Damit geht eine funktionalistische Umdeutung des Bildungsbegriffs einher: Bildung ist nicht länger Formung der Persönlichkeit, sondern eine Verbindung von Wissen und Können, deren Erfolgskriterium im erfolgreichen Umgang mit konkreten Lebenssituationen liegt.

Bildungsmonitoring und Outputsteuerung

Neben der Einführung von schweizweit einheitlichen (minimalen) Bildungsstandards und der sprachregionalen Vereinheitlichung der Lehrpläne stellt das nationale Bildungsmonitoring das dritte Instrument dar, mit dem die EDK die intendierte «Harmonisierung» der kantonalen Schulsysteme im obligatorischen Bildungsbereich erreichen will. Artikel 10 des HarmoS-Konkordats verpflichtet die Vereinbarungskantone, «sich ... zusammen mit dem Bund an einem systematischen und kontinuierlichen, wissenschaftlich gestützten Monitoring über das gesamte schweizerische Bildungssystem» (EDK 2011, S. 7) zu beteiligen. In dessen Rahmen soll überprüft werden, ob die durch HarmoS vorgegebenen Bildungsstandards erreicht werden.

Dementsprechend hat das Bildungsmonitoring eine *Kontrollfunktion*. Es ergänzt die outputorientierten, an Kompetenzen festgemachten Leistungsstandards 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 zwei reguläre Berichte vor. In der Ausgabe von 2010 heisst es unumwunden, das Wissen, das der Bildungspolitik zugeführt werde, diene der Erarbeitung von Vorschlägen für die bessere, nämlich «evidenzbasierte Steuerung des Bildungssystems» (SKBF 2010, S. 6).

Wo aber setzt die Steuerung an? Sie setzt am *Output* an, d.h. an den psychometrisch getesteten Schülerleistungen, womit die Verbindung zu den Bildungsstandards sichtbar wird. Bildungsstandards stehen für eine neue «Philosophie» der Steuerung, deren Ansatzpunkt nicht wie bisher der Systeminput, sondern

der Systemoutput ist. In der Klieme-Expertise ist von einer «output-orientierten Steuerung» (Klieme et al. 2003, S. 90ff.) die Rede; abgekürzt wird auch von «Outputsteuerung» (ebd., S. 93) gesprochen. 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 erzielt. 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 Politik und Verwaltung brauchen, um das System über den Output zu steuern.

Damit sehen wir *erstens*, wie die Reformkonzepte zusammenspielen, und *zweitens*, wie tief die Outputsteuerung in das Bildungssystem eingreift – weit tiefer als die bisherige Inputsteuerung. 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).

Offensichtlich stehen die Bemühungen der EDK um die Vereinheitlichung der kantonalen Schulsysteme im Kontext einer Reformpolitik, die weit über kosmetische Korrekturen hinausgeht. Die Instrumente, die sie einsetzt, um ihr Ziel zu erreichen, sind den Strukturen des schweizerischen Bildungssystems gegenüber keineswegs neutral, sondern verändern sie in Richtung einer am Output orientierten Einflussnahme, die in ihrer Reichweite bisher unbekannt war. Die vermeintlich so harmlose Harmonisierung der «wichtigsten Strukturen ... und ... Bildungsziele» (Chassot 2011, S. 3) der kantonalen Schulsysteme führt im Schlepptau eine weit weniger harmlose Umformung unserer öffentlichen Schule mit sich. Das aber heisst, dass die Projekte der EDK, wie HarmoS und Lehrplan 21, sehr wohl den Charakter von Reformen haben, d.h. Bestehendes nicht bloss vereinheitlichen und konsolidieren, sondern umgestalten.

Reform der gymnasialen Maturität

Wenn dies die bildungspolitische Grosswetterlage ist, wie wir sie zurzeit in der Schweiz erleben, dann stellt sich die Frage, wie weit auch die Gymnasien von ihr betroffen sind. Eine Antwort soll uns das von der EDK lancierte Projekt zur «langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs» geben. Einen Überblick über die einzelnen Teilprojekte gibt Tabelle 1.

Teilprojekt (TP)	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, ist aber noch nicht öffentlich
TP 2 Gemeinsames Prüfen	«Schulen beim Erarbeiten und Durchführen von gemeinsamen Prüfungen unterstützen.»	Berichtsentwurf ist im Anhörungsverfahren bei den Kantonen
TP 3 Gymnasium– Universität	«Den Austausch zwischen Gymnasien und Universitäten auf schweizerischer Ebene institutionalisieren und verstetigen.»	dito
TP 4 Studien- und Laufbahnberatung	«Die Studien- und Laufbahnberatung an den Gymnasien besser etablieren.»	dito
TP 5 Dauer des Gymnasiums	«Prüfen, ob die Dauer der Ausbildung, die zur gymnasialen Maturität führt, harmonisiert werden soll.»	Projekt startet erst nach Abschluss von TP 1

Tabelle 1: Die Projekte der EDK zur gymnasialen Maturität (Quelle: EDK 2013)

Was legitimiert die Projekte?

Über Motivation und Legitimation der fünf Teilprojekte erfährt man wenig. In der offiziellen Verlautbarung der EDK zum Start der Teilprojekte 1 bis 4 heisst es, mit den am 22. März 2012 beschlossenen Projekten würden die Konsequenzen aus EVAMAR II gezogen (vgl. EDK 2012, S. 4). Das erstaunt insofern, als weder EVAMAR I noch EVAMAR II das Bild eines Gymnasiums zeichnen, das dringend reformbedürftig wäre. EVAMAR I wurde von den auftraggebenden Behörden EDK und Staatssekretariat für Bildung und Forschung 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. 384). Der Bericht zu EVAMAR II bewertet das Ausbildungsniveau der Maturandinnen und Maturanden zwar lediglich als «zufriedenstellend» (ebd., S. 383), jedoch bedauert Eberle in einem Aufsatz über «Missverständnisse rund um EVAMAR II», dass der Eindruck entstanden sei, die Ergebnisse seien für die Gymnasien ungünstig ausgefallen. Wer den Bericht genau lese, erkenne das Gegenteil. «Die Wertung war überwiegend gut, mit Empfehlungen und Vorschlägen zur Weiterentwicklung in einigen Bereichen» (Eberle 2013a, S. 15). Tatsächlich entspricht die Akzentverschiebung 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). Weshalb die EDK davon ausgeht, die gymnasiale Maturität sei nicht ausreichend «gesichert», um den prüfungsfreien Zugang an die universitären und pädagogischen Hochschulen zu gewährleisten, ist insofern nicht leicht nachvollziehbar.

Kommt hinzu, dass der Forschungsstand zum Schweizer Gymnasium höchst unbefriedigend ist. Man wundert sich über das Vertrauen, das die EDK in die Ergebnisse von EVAMAR II als Basis für weitgehende Reformaufträge setzt. Im Allgemeinen sind Untersuchungen zu Schule und Unterricht äusserst anspruchsvoll, vor allem wenn die Schülerleistungen im Fokus stehen. Selten lassen sich aus einer einzigen Studie eindeutige Konsequenzen ableiten. Selbst der beeindruckende Versuch zur Integration von über 800 Metaanalysen, denen Tausende von Einzelstudien zugrunde liegen, den Hattie (2009) vor kurzem vorgelegt hat, kommt nicht zu

schlüssigen Aussagen über die Bedingungen der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern sowie die Determinanten eines erfolgreichen Unterrichts (vgl. Herzog 2014). Im Vergleich zu Hatties breit abgestützter Analyse hat EVAMAR II gerade einmal drei Fächer untersucht (Erstsprache, Mathematik und Biologie); andere Fächer blieben unberücksichtigt. Einbezogen wurden auch überfachliche Kompetenzen, aber in einer sehr verengten Form, zudem nur in der Deutschschweiz, sowie die Maturaarbeit. Die Studie hat Querschnittscharakter, was es praktisch verunmöglicht, verlässliche Aussagen über Kausalbeziehungen zu machen.

Nimmt man die beiden Punkte zusammen, fragt man sich, was die EDK wirklich veranlasst hat, die gymnasiale Maturität zum Gegenstand eines Reformprojekts zu machen. EVAMAR II allein dürfte als Legitimationsbasis nicht hinreichen. Ich vermute, dass es die bildungspolitische Grosswetterlage ist, die inzwischen auch die Gymnasien erreicht hat, die den Anstoss zur jüngsten Reforminitiative der EDK gegeben hat. Ich lege diese Vermutung der folgenden Auseinandersetzung mit den einzelnen Projekten zugrunde, wobei ich mich mit Teilprojekt 1 etwas ausführlicher beschäftigen und auf Teilprojekt 5, da es noch nicht in Angriff genommen wurde, nicht eingehen werde.

Teilprojekte 2 bis 4

Die Teilprojekte 2 bis 4 sind abgeschlossen; ein Bericht der Projektleitung mit Anhängen zu den drei Teilprojekten liegt in Entwurfsfassung vor (vgl. EDK 2014). Der Bericht zeigt, dass sich die Teilprojekte 3 und 4 ausserhalb der Logik der standardbasierten Schulreform bewegen. Im Falle von Teilprojekt 3 geht es um die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zwischen den Gymnasien und den universitären Hochschulen, im Falle von Teilprojekt 4 um die Verbesserung der für die Studienwahl relevanten Informationen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Beide Zielsetzungen sind nicht nur sinnvoll, sondern auch unproblematisch. Sie finden sich zudem als Empfehlungen auch im Bericht der Arbeitsgruppe «Hochschule und Gymnasium» (vgl. HSGYM 2008).

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 Ver-

gleichbarkeit und Gleichheit der Maturitätsabschlüsse ausmachen, also ein Kernelement von Standards und der Standardbewegung. Zwar wird betont, dass die Ergebnisse der Tests in den drei untersuchten Fächern und die Maturanoten gut übereinstimmen, jedoch werden systematische Unterschiede in der Benotung konstatiert, und zwar in Abhängigkeit von der Dauer des Gymnasiums, den belegten Schwerpunktfächern, der kantonalen Maturitätsquote und vom Leistungsniveau in den Klassen. Daraus wird die Notwendigkeit von verbindlichen schulübergreifenden Minimalstandards bei den Fachinhalten und der Leistungsbewertung sowie von einer Angleichung der Maturitätsquoten abgeleitet (vgl. Eberle et al. 2008, S. 389ff.). Die Stossrichtung ist also Standardisierung über lokale Standards 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: «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. 8f.). In die gleiche Richtung weisen die Grundsätze, welche die Schweizerische Mittelschulämterkonferenz (SMAK) formuliert hat: bestehende Divergenzen sollen reduziert und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse erhöht werden (vgl. SMAK 2010, S. 1).

Die Formulierungen sind vorsichtig, aber bestimmt. Sie zeigen, dass Teilprojekt 2 – anders als die Teilprojekte 3 und 4 – im Kontext der standardbasierten Reformbewegung steht. Wie weit deren Einfluss geht, lässt sich zurzeit jedoch schwer abschätzen.

Teilprojekt 1

Auch Teilprojekt 1 wurde inzwischen abgeschlossen; ebenso liegt ein Bericht vor, der jedoch noch nicht öffentlich zugänglich ist. Er soll zuerst in der Schweizerischen Mittelschulämterkonferenz (SMAK) besprochen werden, dann an den EDK-Vorstand gehen und schliesslich noch eine Anhörungsrunde

in den Kantonen durchlaufen. Im Lichte meiner bisherigen Ausführungen und aufgrund einschlägiger Äusserungen des Projektleiters lässt sich aber trotzdem eine erste Einschätzung des Projekts vornehmen.

Im Text, mit dem die EDK die fünf Teilprojekte ankündigt, heisst es, im Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) und im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen sei die allgemeine Studierfähigkeit «nur sehr allgemein» und «nur ansatzweise» definiert (EDK 2012, S. 4). EDK und Eidgenössisches 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.). Diese Kompetenzen werden «basale fachliche Studierkompetenzen» (ebd.) genannt.

Was ist damit gemeint? Greifen wir nochmals auf die Empfehlungen von EVAMAR II zurück, so ist der Ausdruck, der dort verwendet wird, «basale Kompetenzen bzw. Grund-Studierkompetenzen» (Eberle et al. 2008, S. 386). Das ist deshalb interessant, weil mit basalen Studierkompetenzen auch *überfachliche* Kompetenzen gemeint sein könnten, was aber nicht der Fall ist. Vielmehr geht es im EDK-Projekt 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), weil sie 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 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 von Teilprojekt 1 – 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 Prüfungsaufgaben mit zwei Formen von Bewertung geben. Die einen dürfen ungenügend sein; bei den an-

Während der Drucklegung des GH kam das TP1 in die Anhörung (Frist: 2. September 2015) – mehr Informationen finden Sie auf der Homepage der EDK: www.edk.ch/dyn/22601.php

deren hätte eine ungenügende Leistung das Nichtbestehen der Maturität im Ganzen zur Folge.

Was soll man davon halten? Ich möchte neun Fragen aufwerfen. Wie weit sie der Bericht über das Teilprojekt 1 beantworten wird, kann ich nicht abschätzen. Aber gerade deshalb sind die Fragen wichtig, denn ohne klare Antworten laufen die Gymnasien Gefahr, zur Umsetzung einer Reform gedrängt zu werden, die ihnen mehr Schaden als Nutzen bringen könnte.

(1) Zunächst stellt sich die Frage, weshalb hier ein Problem vorliegen soll. 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 tatsächlich ein Problem? Und weshalb ist es nur ein Problem von Mathematik und Erstsprache? Bekanntlich wurden andere Fächer (ausser Biologie) nicht untersucht. Oder wird das Problem herbeigeredet mit der Behauptung, es gebe Bereiche von Mathematik und Erstsprache, 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. 386). Tatsächlich ist nicht davon auszugehen, dass Maturandinnen und Maturanden ausgerechnet in jenen Fächern oder Fachbereichen ein Studium aufnehmen wollen, in denen sie eine ungenügende Maturitätsnote erzielt haben.

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

(2) Der zweite Punkt betrifft die zuvor erwähnte Qualifizierung des Gymnasialstoffes. Damit wird man erreichen, dass es künftig «wichtige» und «unwichtige» Stoffe in Mathematik und Erstsprache gibt. Während Eberle

damit rechnet, dass die Schülerinnen und Schüler in den beiden Fächern (aber nur in diesen) weniger schnell resignieren werden, da sie gewisse Stoffbereiche beherrschen *müssen*, könnte durchaus das Gegenteil eintreten, dass nämlich die «unwichtigen» Stoffbereiche von Anfang an innerlich abgewählt werden. Zudem dürfte der Prüfungsstress für die Maturandinnen und Maturanden in Mathematik und Erstsprache deutlich zunehmen, da die «wichtigen» Stoffbereiche über das Bestehen oder Nichtbestehen der Maturität *insgesamt* befinden. Wollen wir tatsächlich, dass Maturandinnen und Maturanden künftig scheitern, weil sie gewisse Stoffe in zwei Fächern nicht beherrschen, obwohl sie ansonsten gute Prüfungsleistungen erzielen?

(3) Ein dritter Punkt betrifft die Tatsache, dass die Unterscheidung in «wichtige» und «unwichtige» Fachinhalte ausschliesslich im Hinblick auf die allgemeine Studierfähigkeit erfolgt, also funktional begründet ist und *nicht* aus einem Bildungsverständnis der Gymnasialfächer Mathematik und Erstsprache (Deutsch, Französisch oder Italienisch) hervorgeht. Das halte ich für äusserst problematisch. Das Gymnasium ist nicht nur Zubringer für die universitären und pädagogischen Hochschulen, sondern hat einen Eigenwert, der sich aus der Idee der gymnasialen Allgemeinbildung ergibt. Die funktionalistische Argumentation, der Eberle folgt, zeigt allerdings mit aller Deutlichkeit, dass Teilprojekt 1 – ebenso wie Teilprojekt 2 – im Kontext der Standardbewegung steht.

(4) Dem könnte man entgegenhalten, dass Eberle den Kompetenzbegriff recht eigenwillig verwendet. Zum Kompetenzbegriff gehört, wie wir gesehen haben, dass er zwar an Inhalte gebunden ist, die Inhalte selber aber letztlich beliebig sind. Lesekompetenz beispielsweise ist nicht auf eine bestimmte Art von Lektüre festgelegt; ein Zeitungsartikel, die Packungsbeilage eines Arzneimittels und ein literarischer Text erweisen sich als funktional äquivalent, wenn es darum geht, Lesekompetenz aufzubauen. Eberle versteht unter Kompetenz jedoch fachliches Wissen und Können; er setzt Kompetenz mit dem gleich, was am Gymnasium an *Inhalten* vermittelt wird (vgl. Eberle 2010, S. 29f., 2012a).

Die Vermutung liegt nahe, dass Eberle damit Position beziehen will. Teilprojekt 1 wird, wenn auch nicht begrifflich, so doch sprachlich, im Kontext der Standardbewegung verortet. Tatsächlich spricht Eberle in Bezug auf die basalen fachlichen Studierkompetenzen ausdrücklich von *Standards*, nämlich 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. Der korrekte und vollständige Ausdruck wäre demnach: «basale fachliche Mindestkompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit» (Eberle 2012a, S. 10). Zumindest terminologisch befinden wir uns damit eindeutig im Kontext der standardbasierten Schulreform.

(5) Angesichts der engen Verknüpfung des Kompetenz- mit dem Standardbegriff wundert man sich über eine Äusserung, die sich sowohl bei der EDK wie 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 müssen Kompetenzen nicht nur messbar sein, sondern mittels psychometrischer Tests auch tatsächlich gemessen werden. Weshalb sich EDK und Eberle dagegen aussprechen, ist schwer nachvollziehbar. Möglicherweise wird Rücksicht genommen auf die von Lehrerseite schon mehrfach vorgebrachte Kritik an flächendeckenden Tests. Insofern ein Kernmoment von Bildungsstandards jedoch darin liegt, dass lokale Standards relativiert werden, darf man gespannt sein, wie lange es dauert, bis nationale Vergleichstests dann doch eingeführt werden. Ein Verzicht auf Tests und Outputmessungen ist auch deshalb unglaublich, weil das schweizerische Bildungsmonitoring die Gymnasien mit umfasst.

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 Sprache. Nicht nur Begriffe wie Kompetenzen und (Mindest-)Standards entstammen der standardbasierten Schulreform, auch die Zielsetzung der Vergleichbarkeit und Vereinheitlichung entspricht dem Credo der Standardbewegung. Das Ziel ist, für alle Maturandinnen und Maturanden schweizweit ein Minimum an Fachwissen in Teilbereichen von 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 die Frage nach einer möglichen Ausweitung des Projekts auf andere Fächer. Weshalb das Projekt auf Mathematik und Erstsprache beschränkt wurde, erfährt man nicht. Ursprünglich sollte auch Englisch dazugehören, und auch die Informatik bzw. «Informatik-Benutzerkompetenzen» werden von Eberle einige Male erwähnt. Aber weshalb nur diese Fächer?

In EVAMAR II wird generell eine stärkere «Standardorientierung bei den Unterrichtsprogrammen» (Eberle et al. 2008, S. 389) ge-

fordert. «In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollte dem standardorientierten Unterrichten und Prüfen grösseres Gewicht beigemessen werden» (ebd., S. 390). Der Rahmenlehrplan für die Gymnasien 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 (2010, S. 30) denn auch ausdrücklich vor, weitere Fächer in den Standardisierungsprozess einzubeziehen. Aber welche? Und in welcher Weise?

(7) Zudem stellt sich die Frage nach einer Ausweitung über die Fächer hinaus. Wenn man genauer hinschaut, dann bildet der Begriff der «basalen fachlichen Studierkompetenzen» eine Teilmenge des Begriffs der «allgemeinen Studierfähigkeit». Zur Letzteren 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 der dritte Bereich ist mit den «basalen fachlichen Studierkompetenzen» gemeint. Das aber heisst, wie Eberle ausdrücklich feststellt, dass die basalen fachlichen Studierkompetenzen «nur ein kleiner Teil der Maturitätsbildung» sind und «die allgemeine Studierfähigkeit noch nicht (garantieren)» (ebd., S. 11). Sie sind zwar notwendig, aber nicht hinreichend.

Wie aber wird die Eingrenzung auf die *notwendigen* Studierkompetenzen begründet? Bezeichnenderweise ist immer wieder von einer «pragmatischen Festlegung» (Eberle 2012a, S. 7) die Rede. «Eine lückenlose allgemeine Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden» (ebd., S. 8f.) sei ein «Konstrukt» (ebd., S. 9), 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 jedoch schnell ändern. Das zeigt eine weitere Formulierung von Eberle. Danach sollen 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 an einer Stelle, dass es in Zukunft «zumindest bei überfachlichen Studierkompetenzen ... sowie bei zentralen Fachkompetenzen keine Lücken mehr geben» (Eberle 2013b, S. 20) darf. «Pragmatisch» dürfte 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 steht als weitere Frage eine mögliche Ausweitung über die Studierfähigkeit hinaus im Raum. Eberle spricht von «vertiefter Gesellschaftsreife» (Eberle et al. 2008, S. 27; Eberle & Brüggencbrock 2013, S. 10f.), auch von «vertiefter Gesellschaftsfähigkeit» (Eberle et al. 2008, S. 32). Der Begriff kommt im MAR nicht vor. Artikel 5 des MAR lautet: «Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener *persönlichen Reife*, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet» (meine Hervorhebung, W.H.). Bei Eberle fällt die persönliche Reife ganz einfach durch die Maschen. Statt dessen gibt es zwei, einander gleichgeordnete «finale Ziele» des Gymnasiums: die allgemeine Studierfähigkeit und die vertiefte Gesellschaftsreife (vgl. Eberle & Brüggencbrock 2013, S. 10f., passim).

Ich will diese fragwürdige Exegese des MAR 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 fachlichen Voraussetzungen 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, soll empirisch geklärt werden, was in unserer Gesellschaft an Kompetenzen zur Lösung von «anspruchsvollen Aufgaben» erwartet wird. Das Konstrukt der «vertieften Gesellschaftsreife» soll also analog zur Studierfähigkeit durch Operationalisierung messbar gemacht werden (vgl. Eberle 2007, S. 42f.; Eberle et al. 2008, S. 27f.; Eberle & Brüggencbrock 2013, S. 106, 113f.).

Ob das überhaupt möglich ist, scheint mir fraglich zu sein. «Gesellschaftsreife» ist *erstens* ein Begriff ohne wissenschaftlichen Rückhalt; mir ist jedenfalls keine Theorie bekannt, die diesen Begriff verwenden würde. Wie will man dann eine Operationalisierung vornehmen, die übers Intuitive hinausgeht? *Zweitens*

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 Folge zu leisten, denn schliesslich leben wir in einer demokratischen Gesellschaft, die mündige Bürgerinnen und Bürger voraussetzt.

Es mutet eigenartig an, wenn in einer Zeit, in der von einer fundamentalen Transformation der Gesellschaft von einer Industrie- zu einer 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. z.B. 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 (wie der dualen oder der höheren Berufsbildung) ist.

(9) Ein letzter 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 ist – orientiert am Nutzen der gymnasialen Bildung für die künftige Studierfähigkeit. Darüber hinaus stellt sich die Frage, weshalb der Übergang vom Gymnasium zur Universität ohne Komplikationen verlaufen soll. Hören wir auf den ehemaligen Rektor der Kantonsschule Küssnacht, Peter Ritzmann, dann ist es ein «Naturgesetz im Bildungswesen, dass jede Stufe über die vorangehende klagt» (Neue Zürcher Zeitung vom 20. Juli 2013, S. 15). Damit hat er vermutlich Recht. Wenn er aber Recht hat, dann sollte die Schnittstelle Gymnasium/Universität etwas gelassener beurteilt werden. Unter dem Einfluss eines ökonomischen Denkens, das in jüngster Zeit im Bildungswesen dominiert, wird Bildung zunehmend nach 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 steht, zu unterschlagen bzw. durch funktionale Zielsetzungen wie Studier- und Gesellschaftsfähigkeit zu ersetzen. Insofern das Gymnasium nicht einfach Zuliefe-

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

Ausblick

Zusammengenommen zeigen die neun Kritikpunkte, die ich gegenüber dem Teilprojekt 1 zur ‹Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs› formuliert habe, dass dieses grossenteils auf dem Terrain der Standardbewegung steht. Wesentliche Momente wie der Kompetenzbegriff, der Begriff der leistungsbezogenen Mindeststandards, der Anspruch auf Gleichheit und Vergleichung, das funktionalistische Bildungsverständnis sowie die Erwartung von Effizienz beim Übergang zur Universität sprechen für einen starken Einfluss der standardbasierten Schulreform. Noch wissen wir allerdings nicht, was im Bericht zum Teilprojekt 1 steht. Vielleicht werden die aufgeworfenen Fragen schlüssig beantwortet. Auch Entscheidungen wurden noch keine getroffen. Zudem bilden die Teilprojekte 3 und 4 eine Art Gegengewicht, insofern sie den Weg der Kommunikation und des Dialogs bevorzugen und nicht auf Normierung, Kontrolle und Outputsteuerung setzen. Tatsächlich läge in der diskursiven Auseinandersetzung, wie sie beispielhaft von der Arbeitsgruppe ‹Hochschule und Gymnasium› praktiziert wurde, ein alternatives Modell, um sinnvolle Innovationen, vor denen sich die Gymnasien zweifellos nicht verschliessen wollen, in Gang zu bringen (vgl. HSGYM 2008; Herzog 2008, 2012).

Allerdings liegt auch Teilprojekt 2 auf der Linie der Standardbewegung, so dass die Gymnasien wohl zur Kenntnis nehmen müssen, dass das Denken in Kategorien von Output und Outputsteuerung seinen Einfluss nicht mehr nur im Bereich der obligatorischen Schule und an den Hochschulen geltend macht, sondern im Begriff ist, die Schwelle des Gymnasiums zu überschreiten. In ihrem Bericht über ‹Bildung am Gymnasium› konstatieren Eberle und Brüggengbrock (2013) für das schweizerische Gymnasium ‹eine im internationalen Vergleich ausserordentlich grosse Heterogenität› (S. 120). Zwar gebe es mit dem MAR und dem Rahmenlehrplan einige schweizweite Vorgaben, aber nicht alle Kantone und Schulen würden ihnen folgen. Selbst auf Kantonsebene zeige sich oft kein einheitliches Bild (ebd., S. 38). ‹Kein einheitliches Bild› – das scheint der Stein des Anstosses zu sein! Offenbar stört man sich an

der Vielfalt und Uneinheitlichkeit der gymnasialen Bildungsgänge und wünscht sich – analog zum obligatorischen Schulbereich – mehr Einheit und Vergleichbarkeit, d.h. die *Standardisierung von Standards* über lokale Grenzen hinaus.

Die Gymnasien werden nicht darum herumkommen, sich diesem Anspruch zu stellen, selbst wenn die Teilprojekte 1 und 2 nur zu moderaten Konsequenzen führen sollten. Sich auf etwas einlassen, heisst allerdings nicht, sich vorschnell damit abfinden. Auch wenn die Standardbewegung schon nahe vor den Toren der Gymnasien steht, brauchen sie sich von der bildungspolitischen Grosswetterlage nicht lahmlegen zu lassen. Meine Wetterprognose (um im Bild zu bleiben) kann vielleicht helfen, aufmerksam zu bleiben, sich etwas besser vorzubereiten, den Schirm rechtzeitig aufzuspannen und – wer weiss – die eine oder andere Hagelrakete abzufeuern, um Schlimmeres zu vermeiden.

Literaturverzeichnis

- Chassot, I. (2010). Soyons réalistes – essayons le possible! Die Entwicklung des Gymnasiums konkretisiert sich langsam. *Gymnasium Helveticum*, 64, Heft 6, S. 6–9.
- Chassot, I. (2011). Vorwort. In: EDK: *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente* (S. 2–3). Bern: EDK.
- Criblez, L. & C. Huber (2008). Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26, S. 279–291.
- D-EDK (2014a). *Rahmeninformationen zum Lehrplan 21*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Download: http://edudoc.ch/record/115302/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf [12.01.2015]
- D-EDK (2014b). *Grundlagen zum Lehrplan 21*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Download: http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/31_102_0_1_0.pdf [12.01.2015]
- D-EDK (2014c). *Lehrplan 21*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Download: <http://vorlage.lehrplan.ch/> [12.01.2015]
- Drieschner, E. (2011). Bildungsstandards und Lern diagnostik. In: W. Sacher & F. Winter (Hrsg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 109–122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eberle, F. (2007). Zum Fundament von Bildungsstandards an Schweizer Gymnasien.

- In: P. Labudde (Hrsg.): *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S. 37–45). Bern: h.e.p.
- Eberle, F. (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, F. (2012a). Das Projekt «Basale fachliche Studierkompetenzen». *Gymnasium Helveticum*, 66, Heft 4, S. 6–12.
- Eberle, F. (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, F. (2013a). Missverständliches rund um EVAMAR II. *Gymnasium Helveticum*, 67, Heft 1, S. 14–17.
- Eberle, F. (2013b). Die Reifeprüfung. *NZZ am Sonntag vom 14. Juli 2013*, S. 20.
- Eberle, F. & C. Brüggelbrock (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 (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente*. Bern: EDK.
- EDK (2012). Fokus: Gymnasiale Maturität. Basale fachliche Studierkompetenzen in den Rahmenlehrplan aufnehmen. *éducationth*, Nr. 1, April 2012, S. 4–5. Download: 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 [17.01.2015].
- EDK (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 [16.01.2015].
- 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> [16.01.2015].
- Eichler, R. (2012). Das Gymnasium ist kein Sanierungsfall. *Neue Zürcher Zeitung, Sonderbeilage Bildung und Erziehung vom 18. Januar 2012*, S. 9.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2008). Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten. *Gymnasium Helveticum*, 62, Heft 4, 6–10.
- Herzog, W. (2012). Gymnasiale Bildung und Bildungsstandards – Chancen und Risiken. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.): *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 71–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W. (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 130–143.
- HSGYM (2008). *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle*. Zürich: Arbeitsgruppe Hochschule und Gymnasium.
- 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. *ph-akzente*, 12, Heft 2, S. 3–7.
- Oelkers, J. & K. Reusser (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 (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SMAK (2010). *Grundsätze der SMAK zum Gymnasium*. Bern: Schweizerische Mittelschulämterkonferenz. Download: http://edudoc.ch/static/web/edk/smak_grundsaeetze_d.pdf [12.01.2015]



Bildungsstandards ante portas

Gemeinsam prüfen – so selbstverständlich wie kontrovers

Le CECR dans les écoles du Secondaire II formation générale

Präsidententreffen – rencontre des président-e-s 2015

L'italiano al liceo – l'talien au gymnase – Italienisch am Gymnasium

Editorial	Petit manifeste contre l'utilitarisme – Kleines Manifest gegen den Utilitarismus – Piccolo manifesto contro l'utilitarismo Carole Sierro	4
Schwerpunkt – Sujet spécial	Bildungsstandards ante portas? Walter Herzog	6
	Gemeinsam prüfen – so selbstverständlich wie kontrovers Romano Mero	17
	Le CECR dans les écoles de maturité et les écoles de culture générale de Suisse romande Frédéric Moinat	23
VSG – SSPES – SSISS	L'italien au gymnase : recommandations de la CDIP L'italiano al liceo: raccomandazioni della CDPE Italianisch am Gymnasium: Empfehlungen der EDK Carole Sierro	26
	Präsidententreffen – rencontre des président-e-s 2015	27
	Glosse – Glose Erziehung zur Wertlosigkeit – Education et dévalorisation Gisela Meyer Stüssi	28
Verbände – Associations	Fachverbände – Sociétés de branche VSG-Musik: Ist Instrumentalunterricht innerhalb des Schwerpunkt- oder Ergänzungsfachs Musik zum Luxusgut geworden? ASPF : Le Prix des Lycéens de Suisse alémanique	30
Magazin – Magazine	Linguissimo Christine Matthey	32
	Schulwettbewerbe führen über die Grenzen des Schulzimmers hinaus... Regula Haag	34
	Les Journées photographiques de Bienne – Die Bieler Fototage	35
	«Praxisjahr» nach der Matura – und dann ein Studium Ruth Wiederkehr	36
	Das Aspergersyndrom – selten im gymnasialen Kontext – trotzdem macht eine frühe Diagnose Sinn Benedikt Gasser	38
	Bildungsticker – brèves : politique et éducation Andreas Pfister	39
	WBZ CPS aktuell – actualités WBZ CPS	44



GYMNASIUM HELVETICUM

Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule
Revue de l'enseignement secondaire suisse
Rivista della scuola secondaria svizzera

69. Jahrgang 2015 ISSN 0017-5951

Erscheint 5 × jährlich / Paraît cinq fois par an

Herausgeber / Éditeur

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

Sekretariat / Secrétariat

VSG-SSPES-SSISS, Sekretariat, 3000 Bern
Telefon 056 443 14 54, Fax 056 443 06 04
E-Mail: information@vsg-sspes.ch, Internet: www.vsg-sspes.ch

Verlag / Édition

VSG-SSPES-SSISS, 3000 Bern
Telefon 056 443 14 54, Fax 056 443 06 04
E-Mail: information@vsg-sspes.ch

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

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

Redaktion / Rédaction

Verantwortliche Redaktorin:
Denise Martin, Hofmatt 42, 5112 Thalheim AG
Telefon 056 443 06 03, Fax 056 443 06 04
E-Mail: gh.vsg@bluewin.ch, Internet: www.vsg-sspes.ch

Layout

SCELLING AG, Nordringstrasse 16, 4702 Oensingen
Telefon 058 360 44 00, Fax 058 360 42 01
E-Mail: info@schelling.ch, Internet: www.schelling.ch

Druck / Impression

beagdruck, Emmenweidstrasse 58, 6021 Emmenbrücke
Telefon 041 268 68 68, Fax 041 268 68 00
E-Mail: mail@beagdruck.ch, Internet: www.beagdruck.ch

Inserate / Annonces

Zürichsee Werbe AG, Seestrasse 86, 8712 Stäfa
Telefon 044 928 56 11, Fax 044 928 56 00
E-Mail: info@zs-werbeag.ch, Internet: www.zs-werbeag.ch

Preise für Inserate und Beilagen / Prix pour les annonces et les encarts

www.vsg-sspes.ch > Gymnasium Helveticum > Mediadaten

	Redaktionsschluss Délai rédactionnel	Inserateschluss Délai annonces	Erscheinungsdatum Date de parution
1/15	2. Januar	19. Januar	30. Januar
2/15	13. März	30. März	10. April
3/15	15. Mai	1. Juni	12. Juni
4/15	14. August	31. August	11. September
5/15	30. Oktober	16. November	27. November