

Bildungsstandards ante portas? Eine Replik

Unter dem suggestiv fragenden Titel „Bildungsstandards ante portas?“ hat Walter Herzog in der letzten Ausgabe des *Gymnasium Helveticum* eine „kritische Analyse des EDK-Projekts zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs“ verfasst (Herzog, 2015, S. 6-16). Darin ist er insbesondere auf das von mir geleitete Teilprojekt 1 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eingegangen, das am 20. Mai 2015 auf der Grundlage eines entsprechenden Beschlusses des EDK-Vorstands vom 7. Mai 2015 in die Anhörung geschickt wurde. Der Aufsatz mündet in die Schlussfolgerung, das Projekt stehe „grossteils auf dem Terrain der Standardbewegung“ (S. 15), welcher der Autor ablehnend gegenübersteht.

Abgesehen von der Unklarheit darüber, was mit „Standardbewegung“ genau gemeint ist, baut Herzog seine Argumentation explizit auf der Grundlage „einschlägiger Äusserungen des Projektleiters“ (S. 11) auf, die jedoch teilweise verzerrt, aus dem Zusammenhang gerissen und mit Unterstellungen und Behauptungen angereichert oder gar falsch sind. Damit werde ich in eine ideologische Schublade gedrängt, die nicht meinen – schon vielerorts öffentlich geäusserten – Überzeugungen zum Gymnasium entspricht, was mich zu einer Replik zwingt.

Im Grundsatz ist die Zielrichtung des von mir geleiteten Teilprojekts 1 das Gegenteil eines Versuchs, am Gymnasium Bildungsstandards mit zentraler Kompetenzmessung und Zentralmatura einzuführen, auch wenn beides international der Regelfall ist. Die Intention des Projekts ist vielmehr, eines der nicht wegzudiskutierenden Probleme des Gymnasiums eben ohne eine solche Umstellung des Systems zu lösen und dabei die Eigenheiten des Schweizer Gymnasiums, insbesondere dessen hohe Autonomie, zu bewahren. Die im Bericht zum Teilprojekt 1 (Eberle et al. 2015a und 2015b) vorgeschlagenen Massnahmen sind im Weiteren nicht summativ-selektiv, sondern formativ-förder- und entwicklungsorientiert gehalten, unter Bewahrung des umfassenden Bildungsanspruchs des Gymnasiums. Herzog hatte seinen Aufsatz noch ohne Kenntnis dieses Berichts verfasst; publiziert wurde er hingegen in der ersten Hälfte des eher kurzen Zeitfensters für das Anhörungsverfahren, während dem nun die Stellungnahmen zum inzwischen veröffentlichten Bericht zum Teilprojekt 1 verfasst werden. Das finde ich problematisch.

Aber auch auf der Grundlage meines bereits vor der Publikation des Berichts zum Teilprojekt 1 vorliegenden Schrifttums sind wesentliche Punkte der Bezüge in Herzogs Artikel nicht haltbar. Dies möchte ich nachfolgend anhand dreier Aussagenkategorien (falsche Aussagen; aus dem Zusammenhang gerissene und damit sinnenstellende direkte Zitate sowie unrichtig wiedergegebene indirekte Zitate; falsche Unterstellungen) aufzeigen sowie am Schluss auf weitere einseitige, erziehungswissenschaftlich problematische Darstellungen hinweisen. Dazu zitiere ich die entsprechenden Stellen in Herzogs Artikel und füge jeweils meine Kommentare an. Um meine Replik vollumfänglich zu verstehen, ist jedoch vermutlich die Lektüre des ganzen Artikels von Herzog notwendig.

1 Falsche Aussagen

„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 anderen hätte eine ungenügende Leistung das Nichtbestehen der Maturität im Ganzen zur Folge.“

(Herzog, 2015, S. 11f.)

Diese zentrale Aussage in Herzogs Artikel, auf die sich seine anschliessend gestellten neun kritischen Fragen beziehen, ist in den folgenden Teilen falsch:

- Ich bin schon lange von der Idee einer rein summativ-selektiven Massnahme am Ende des Gymnasiums abgerückt, welche man vielleicht aufgrund der Empfehlungen im Bericht zu EVAMAR II (Eberle et al., 2008) noch so lesen konnte, die ich aber auch dort nur als zu prüfende Option und nicht als zwingend eingebracht hatte. Geblieben ist die Überzeugung, dass möglichst alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den basalen fachlichen Bereichen für allgemeine Studierfähigkeit mindestens genügendes – und selbstverständlich, wenn möglich, sehr gutes – Wissen und Können erwerben sollen. Der erfolgreiche Erwerb soll aber nicht erst an der Matura nachgewiesen werden, sondern möglichst dann, wenn die entsprechenden Inhalte curricular vorgesehen sind. Im Teil C des Projektberichts (Eberle et al., 2015 a und b) werden in erster Linie formativ-fördernde und nicht summativ-selektive Massnahmen vorgeschlagen. Auch wenn als Option und Ergänzung zu den fördernden Massnahmen die moderate Einführung von zusätzlichen Bestehensbedingungen im Rahmen der sowieso stattfindenden Semester- und Jahrespromotionen angeregt wird, kann von einer Zweiteilung der Matura keine Rede sein.
- Dass nicht-basales Wissen verzichtbar sei, schreibe ich nirgends. Im Gegenteil: Ich betone immer wieder die grosse Bedeutung aller Fächer und Fachbereiche für die gymnasiale Bildung. Lücken in den nicht-basalen Bereichen sollen aber im Rahmen der bisherigen Regeln *weiterhin* erlaubt sein. *Das ist nichts Neues*. Die nicht-basalen Bereiche bleiben so wichtig und konstitutiv für die gymnasiale Bildung wie bisher; das hebe ich im Bericht zum Teilprojekt 1 mehr als einmal hervor. Meine Aussage ist lediglich, dass die Auswirkungen im Hinblick auf die allgemeine Studierfähigkeit bei – durch die Kompensationsregelung nur beschränkt möglichen – Lücken in den nicht-basalen Bereichen weniger gravierend sind als bei den basalen Bereichen.

Den von Herzog eingebrachten Kritikpunkten fehlen somit wesentliche Teile des beanstandeten Gegenstands.

„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?“

(Herzog, 2015, S. 12)

Herzog bezieht sich hier auf die im Projekt EVAMAR II ebenfalls erhobenen Maturanoten. Diese bilden aber gar nicht die wesentlichen Grundlagen für die Empfehlungen der Studie. Auch das Teilprojekt 1 stützt sich nicht auf diese.

Die in vielen meiner Publikationen genannten wichtigen Grundlagen (Tests, differenzierte Überlegungen zu den Fächern Mathematik und Erstsprache) werden in Herzogs Artikel unterschlagen. Vor allem in der Erstsprache zeigt gerade nicht die Maturanote das Problem, das mit 4.7% Ungenügenden tatsächlich keines wäre. Die Maturanoten in Deutsch stehen sowohl für literarisches als auch für linguistisches Wissen und Können. In den mündlichen Prüfungen und für die Vornoten dürfte Ersteres gar gewichtiger sein. Deshalb ist eine Note 4 (oder leicht höher) noch nicht mit ausreichenden Erstsprachkompetenzen gleichzusetzen; sie garantiert die genügenden basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit nicht. Denn diese umfassen eben nicht Literaturkenntnisse. Hingegen enthielt der nach testpsychologischen Kriterien und Standards entwickelte Erstsprachtest ausschliesslich Aufgaben zur Erfassung von Erstsprachkompetenzen in den Teilbereichen „Textverstehen“ von universitären Fachtexten des ersten Studienjahres sowie „Sprachreflexion“ anhand solcher Texte (siehe detaillierter bei Eberle, Gehrler & Oepke, 2011). Somit wurden mit dem Test Kompetenzen erfasst, die zweifelsohne den basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit zuzuordnen sind. In diesem war der beste Maturand der Gruppe der 20% schlechtesten in der Lage, nur gerade die 25% leichtesten Testaufgaben richtig zu lösen. Alle anderen seiner Gruppe konnten noch weniger dieser Aufgaben richtig lösen und wiesen sich damit über noch tiefere Erstsprachkompetenzen aus. Dieser Befund ist es, der auf ein zu lösendes Problem hinweist.

„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?
(Herzog, 2015, S. 12)

Dieser Aussage fehlt die Grundlage, da ich, wie erwähnt, nicht eine solche Zweiteilung der Matura vorschlage. Herzog unterschlägt zudem die unterschiedliche Bedeutsamkeit verschiedener Fachinhalte für die allgemeine Studierfähigkeit.

2 Aus dem Zusammenhang gerissene direkte Zitate und unrichtig wiedergegebene indirekte Zitate

„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 Schwerpunkt-fächern, 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.“
(Herzog, 2015, S. 11)

Diese Stelle ist zumindest unklar. Meint Herzog mit „Benotung“ die Noten selbst oder das Verfahren der Notengebung, insbesondere den verwendeten Notenmassstab? Jedenfalls wurden in der hier von Herzog zitierten Studie EVAMAR II primär nicht die Noten, sondern die in diesem Projekt eingesetzten Tests in Bezug (nicht „in Abhängigkeit“) zu den von ihm genannten Grössen gesetzt. Nur diese bilden die teilweise sehr grossen, wirklichen Unterschiede im Leistungsniveau der Klassen gemessen an den gleichen Anforderungen zuverlässig ab. Zu den Maturanoten habe ich an der von Herzog zitierten Stelle (ziemlich vorsichtig) Folgendes geschrieben (Eberle et al., 2008, S. 389): „Die Noten zeigen grosso modo in die gleiche Richtung wie die Testergebnisse, es gibt aber auch „Anomalien“. Gymnasiallehrkräfte orientieren sich bei der Bewertung offenbar recht gut an übergreifenden Gütestandards, es müssen aber auch Anpassungen an das Leistungsvermögen von Klassen vermutet werden. Das schmälert die Aussagekraft von Maturanoten.“ „Grosso modo in die gleiche Richtung zeigen“ ist noch keine Betonung einer guten Übereinstimmung. Das lassen nämlich die im Projektbericht ebenfalls ausgewiesenen, tiefen bis höchstens mittleren Korrelationen zwischen den Testergebnissen und den Maturanoten (Eberle et al., 2008, S. 217f.) gar nicht zu.

Genau an der von Herzog zitierten Stelle rate ich zudem von zentralen Maturaprüfungen ab. Weiter nehme ich nicht Bezug auf die einzelnen kantonalen Maturitätsquoten, sondern aus den im Bericht (Eberle et al., 2008, S. 208) beschriebenen Gründen nur auf drei Quotengruppen. Ich leite nicht die Notwendigkeit der Angleichung der Maturitätsquoten ab, sondern unter dem Titel „Annäherung der Maturitätsquoten“ den Bedarf an politischer Diskussion über die offensichtliche Chancenungleichheit zwischen den Kantonen beim Zugang zum Gymnasium. Die Stossrichtung ist im Weiteren nicht die Standardisierung im Sinne von gemeinsamen Bildungsstandards, wie sie in der Theorie idealtypisch beschrieben wird (z. B. Klieme et al., 2007), sondern eine Verständigung auf gemeinsame Grundanforderungen, die natürlich über das Lokale hinausgeht. Was aber soll an einer vereinzelt überlokalen Verständigung in wichtigen Bereichen schlecht sein, wenn ja auch die Anerkennung an Schweizer Universitäten überlokal bzw. national ist?

„Unter Berufung auf EVAMAR I schreibt er [Eberle, Anm. d. Verf.], «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.“
(Herzog, 2015, S. 12)

Herzog reisst dieses Zitat aus dem Zusammenhang. Ich stelle nämlich immer auch „Aber-Überlegungen“ an: Zwar räume ich – im Sinne Herzogs – ein, dass jemand mit einer ungenügenden Maturanote in Mathematik nicht Mathematik studieren wird. Aber ich betone mehrfach, dass diese Person vielleicht ein anderes Fach studieren wird, in welchem mathematisches Wissen und Können ebenfalls vorausgesetzt wird. Und davon gibt es viele.

„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.“
(Herzog, 2015, S. 13)

Auch dieses Zitat ist aus dem Zusammenhang gerissen, und dessen Inhalt steht in keinem Zusammenhang mit dem von Herzog kritisierten Teilprojekt 1. Zudem sind die von Herzog nicht wiedergegebenen weiteren Sätze an der zitierten Stelle im Bericht zur EVAMAR-II-Studie (Eberle et al., 2008, S. 389) ebenfalls wichtig. Sie zeigen, dass damit keineswegs eine allgemeine Einführung von Bildungsstandards am Gymnasium mit zentraler Leistungsmessung gemeint ist.

„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).“

(Herzog, 2015, S. 13)

Hier fehlen wesentliche Elemente meiner Definition von (idealer) allgemeiner Studierfähigkeit. Dazu gehört konstituierend die Festlegung, dass die allgemeine Studierfähigkeit der Berechtigung entsprechen muss, jedes Studium ohne weitere Prüfung und ohne Numerus Clausus aufnehmen zu dürfen. Eine Berechtigung, wie sie im internationalen Vergleich fast nur im Schweizer System gewährt wird (Eberle & Brüggensbrock, 2013, S. 23). Dazu sollten die Maturandinnen und Maturanden (MuM), denen mit der Matura allgemeine Studierfähigkeit zugesprochen wird, auch in der Lage sein. Punkt 2 ist zudem falsch: Es handelt sich nicht nur um spezifisches Fachwissen und -können in dem Fach, welches studiert werden soll, sondern ebenso um solches, das auch von den potentiell studierbaren Fächern, also allen anderen, vorausgesetzt wird.

3 Falsche Unterstellungen

„In den Schlussfolgerungen des Projektleiters von EVAMAR II verneint auch Eberle ausdrücklich einen zwingenden Handlungsbedarf (vgl. Eberle et al. 2008, S. 384).“

(Herzog, 2015, S. 10)

Herzog bezieht sich auf die Stelle, an der Folgendes steht: „Zwingender Handlungsbedarf würde dann bestehen, wenn die Aufgaben zu klar weniger als der Hälfte richtig gelöst und der Durchschnitt der geschätzten Personenfähigkeiten klar unter einem mittleren Wert liegen würden. Das ist bei den Schweizer Maturandinnen und Maturanden nicht der Fall.“ Diese Feststellung steht im Zusammenhang mit meiner grundsätzlich positiven Einschätzung des Ausbildungs- und Bildungsstands der Schweizer MuM. Im Bericht war ich mit der Interpretation unserer Daten und den Schlussfolgerungen immer sehr vorsichtig. Trotzdem schlage ich die aufgeführten Verbesserungsmaßnahmen vor, die im Rahmen einer anstehenden Gesamtrevision bzw. der spätestens nach 20 Jahren fälligen Gesamtüberprüfung des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) zu erfolgen hätte (vgl. Eberle et al., 2008, S. 386: „... im Hinblick auf eine Revision des MAR ...“). Ich verneinte also einen dringlichen Handlungsbedarf, nicht aber die Notwendigkeit mittelfristigen, in ein Gesamtreform- oder -entwicklungskonzept eingebetteten Handelns.

Ich schreibe sowohl an dieser wie an anderen Stellen somit ausdrücklich, dass die allgemeine Studierfähigkeit zwar vom überwiegenden Teil der MuM erreicht wird, „überwiegend“ aber

gleichzeitig bedeutet, dass sie von einer Minderheit der MuM nicht erreicht wird und sich daher entsprechende Massnahmen aufdrängen.

„Die funktionalistische Argumentation, der Eberle folgt, zeigt allerdings mit aller Deutlichkeit, dass Teilprojekt 1 – ebenso wie Teilprojekt 2 – im Kontext der Standardbewegung steht.“
(Herzog, 2015, S. 12)

Ich stehe zu einer Orientierung der Schule und damit auch des Gymnasiums an Bildungszielen, und wenn das als „funktionalistische Argumentation“ bezeichnet wird, auch dazu. Die Orientierung an Bildungszielen ist nichts Neues. Es gab sie schon weit vor der aktuellen Diskussion über Bildungsstandards, und ich vertrete diese Haltung schon seit ich vor beinahe 40 Jahren zu unterrichten begann. Im Gegensatz zu einer rein ökonomischen Argumentation betone ich aber das gymnasiale Ziel der vertieften Gesellschaftsreife. Die von Herzog vorgenommene Zuordnung meiner Argumentation zu einer so genannten „Standardbewegung“ erstaunt mich zudem, da ich mich einer solchen „Bewegung“ weder angeschlossen habe noch zugehörig verstehe.

„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.“
(Herzog, 2015, S. 13)

Der Kompetenzbegriff ist keineswegs so eindeutig, wie Herzog es hier behauptet, und das Beharren auf seiner Interpretation wirkt polarisierend. Im Zusammenhang mit weiteren Aussagen von Herzog werde ich deshalb im Abschnitt 4 näher auf die unterschiedlichen, teils gegenläufigen Definitionen eingehen. Wie deutlich aus meinen bisherigen Publikationen hervorgeht (siehe auch Abschnitt 4), sind jedenfalls nach meinem Verständnis, das auf Erkenntnissen sowohl der Kognitionspsychologie als auch weiterer Forschungsbereiche beruht, Wissensinhalte von Kompetenzen und allgemein Bildungsinhalte keineswegs beliebig und der Erwerb von sorgfältig ausgewähltem Fachwissen ist prioritär.

„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.“
(Herzog, 2015, s. 13)

Herzog unterstellt mir, einerseits der Logik der „Standardbewegung“ zu folgen, von der ich andererseits hinsichtlich der Tests unverständlicherweise abrücken würde. Dieser Vorwurf ist vergleichbar mit der unrichtigen Unterstellung, man gehöre einer politischen Partei an, und der gleichzeitigen Vorhaltung, man halte sich nicht an das Programm dieser Partei. Auch dass ich damit Rücksicht nehmen würde auf Kritik, ist ein Verdacht, den ich zurückweise.

„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?“
(Herzog, 2015, S. 13)

Dies ist eine weitere, unzutreffende Unterstellung. Im zitierten Beitrag schreibe ich zwar über die Notwendigkeit einer Diskussion über die Ziele der gymnasialen Bildung sowie deren

Bedeutung für die Fächer und die Unterrichtsinhalte, aber in keiner Weise über einen „Standardisierungsprozess“, in den weitere Fächer einzubeziehen wären.

„Wie aber wird die Eingrenzung auf die *notwendigen* Studierkompetenzen begründet? Bezeichnenderweise ist immer wieder von einer «pragmatischen Festlegung» (Eberle 2012a, S. 7) die Rede. ... Was pragmatisch Sinn macht, kann sich jedoch schnell ändern. ... 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!“
(Herzog, 2015, S. 13f.)

Die Unterscheidung in Bereiche der idealen allgemeinen Studierfähigkeit, in denen Lücken nicht akzeptabel sind (basale Kompetenzen) und Bereiche, in denen im beschränkenden Rahmen der Promotions- und Kompensationsregeln für ungenügende Noten Lücken *weiterhin* zugelassen werden können, ist gut durchdacht und begründet und kann sich nicht „schnell ändern“. Zu den basalen Kompetenzen gehören tatsächlich auch die nicht-fachlichen, die in meiner Begrifflichkeit der Komponenten von allgemeiner Studierfähigkeit im Bereich „überfachliche kognitive und nichtkognitive Kompetenzen“ zu finden sind. Auch hier bewirken Lücken, z. B. bei der Selbstorganisation und beim Zeitmanagement, fehlende Studierfähigkeit, die nicht nur, wie beim Spezialwissen und -können, auf einzelne Studienfächer beschränkt ist. Dass ich daraus eine Testung überfachlicher Kompetenzen ableiten würde, ist aber wiederum eine Behauptung. Ich lege mich klar fest und weise immer wieder auf die Bedeutung und Verbesserung der Förderung der überfachlichen basalen Kompetenzen in den einzelnen Fächern und durch Selbstorganisiertes Lernen (SOL) hin. Als sehr wohl vorhandenes theoretisches Argument, das gegen eine Testung spricht, dient dabei auch die Tatsache, dass überfachliche nicht-kognitive Kompetenzen höchstens mit einem nicht bezahlbaren Aufwand valide gemessen werden könnten.

„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 & Brüggelbrock 2013, S. 10f., *passim*).“
(Herzog, 2015, S. 14)

Diese Kritik ist rein formalistisch und lässt ausser Acht, dass ich mich ja zumindest implizit auf die „persönliche Reife“ beziehe, wenn ich sie inhaltlich in die zwei Teilbereiche aufgliedere, wozu sie gemäss MAR (1995), Art. 5, Voraussetzung sein soll. Mit der Formulierung „statt dessen“ baut Herzog aber eine Polarität auf, die nicht existiert. Die Aussage, dass ich die „persönliche Reife“ ausklammern würde, nur weil ich den Begriff nicht explizit nenne, ist daher eine weitere Unterstellung. Die „persönliche Reife“ als Ziel gemäss Art. 5 des MAR (1995), dem Bildungszielartikel, ist zudem nicht beliebig interpretierbar, sondern sie wird dort explizit als *jene* persönliche Reife beschrieben, „die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie (die Schülerinnen und Schüler) auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet.“ Die persönliche Reife wird somit – zumindest in meiner Interpretation – als „allgemeine Hochschulreife“ und „vertiefte Gesellschaftsreife“ bestimmt, wie ich das an vielen Orten beschreibe. In der Diskussion um das Gymnasium wird allerdings anstelle des Begriffs „allgemeine Hochschulreife“ mehrheitlich der Begriff „allgemeine Studierfähig-

keit“ verwendet. Auch wenn sich in einer vertieften Diskussion neben Gemeinsamkeiten durchaus Unterschiede in den Bedeutungen herauschälen lassen – hinter der Genese von „Reife“ stecken andere entwicklungspsychologische Vorstellungen als hinter der Entwicklung von „Fähigkeiten“ –, verwende ich in meinem Schrifttum mehrheitlich ebenfalls den Begriff „allgemeine Studierfähigkeit“. Anzufügen bleibt, dass der Reifebegriff als Grundlage von Bildungsmaßnahmen ohnehin fachlich umstritten ist.

„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).“
(Herzog, 2015, S. 14)

Ich bestreite, dass – auch in der einschlägigen Fachdiskussion – der Kompetenzbegriff formal ist. Das ist er nur in der polarisierten Deutung von Herzog und einigen weiteren Autoren (siehe auch Abschnitt 4).

„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 & Brüggelbrock 2013, S. 106, 113f.).“
(Herzog, 2015, S. 14)

Auch diese Folgerung ist stark übertrieben. Ich schlage lediglich vor, den Begriff „vertiefte Gesellschaftsreife“ zu konkretisieren und inhaltlich zu füllen. Dies postuliere ich jedoch im Rahmen von Publikationen, die nicht direkt mit dem Teilprojekt 1 im Zusammenhang stehen und welche thematisch den gesamten, umfassenden Bildungsauftrag des Gymnasiums einschliessen. Was kann man dagegen haben, eine abstrakte Zielsetzung soweit greifbar zu machen, dass daraus Folgerungen für Fächerstruktur und Fach- bzw. Unterrichtsinhalte gezogen werden können? Ich spreche nirgends von „messbar machen“. Mit dieser Unterstellung und Zuspitzung polarisiert Herzog ein weiteres Mal. Zudem: Was machen denn die Lehrpersonen anderes als zu messen, wenn sie Noten geben, die der Selektion dienen? Auch die Diskussion darüber, was wie gemessen wird, kann deshalb nicht so falsch sein, will man einen Minimalrahmen zur Verhinderung willkürlicher Selektionsentscheide setzen.

„Gesellschaftsreife« ist *erstens* ein Begriff ohne wissenschaftlichen Rückhalt; mir ist jedenfalls keine Theorie bekannt, die diesen Begriff verwenden würde.“
(Herzog, 2015, S. 14)

Man findet den Begriff in der Tat bislang in der Theorie nicht. Er ist meine Wortschöpfung, die Rahmen der EVAMAR-II-Studie entstanden ist. Aber Theoriegenese und -entwicklung müssen sich nicht ausschliesslich auf bereits bestehende Begriffe und Konstrukte beschränken. Inhaltlich ist der Begriff „vertiefte Gesellschaftsreife“ zudem klar an das gesetzlich vorgegebene Teilziel des Gymnasiums der Vorbereitung „auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft“ gebunden, also kein Phantasiekonstrukt.

„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.“
(Herzog, 2015, S. 14)

Auch das ist eine grobe Unterstellung: Gerade weil alle Jugendlichen gesellschaftsreif werden sollen, treffe ich die Unterscheidung zwischen „Gesellschaftsreife“ und „vertiefter Gesellschaftsreife“; und zwar ausdrücklich in mehreren Schriften, und zudem so, wie es auch der Rahmenlehrplan tut (z. B. Eberle & Brüggenschrock, 2013, S. 95f.; Eberle [2013] als Replik auf eine schon einmal angebrachte, gleichlautende Unterstellung). Herzog unterschlägt diesen Sachverhalt und bringt mich damit zu Unrecht in die ideologische Ecke der ausschliesslichen Elitenförderer. Ich betone die Wichtigkeit der Allgemeinbildung an allen Schulen der Sekundarstufe II und deren Ausbau immer wieder. So halte ich die heutige durchschnittliche Maturitätsquote keineswegs deswegen für angemessen, weil ich die übrigen 80% der Jugendlichen von der konstruktiven Teilhabe an der Wissensgesellschaft ausschliessen möchte, sondern primär deshalb, weil damit die breitgefächerte Bildung am Gymnasium mit prüfungs- und numerus-clausus-freiem Zugang zu den Universitäten besser gesichert werden kann. Kein Land mit einer wesentlich höheren Maturitätsquote hat diesen noch.

„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.“
(Herzog, 2015, S. 14)

Ich spreche mich an mehreren Orten für eine mindestens so hohe oder gar stärkere Gewichtung des Ziels der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft (vertiefte Gesellschaftsreife) wie des Ziels der allgemeinen Studierfähigkeit aus. Dies als einseitig funktionalistisch für die künftige Studierfähigkeit zu bezeichnen ist schlicht falsch!

„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.“
(Herzog, 2015, S. 15)

Auch die Folgerung „Stein des Anstosses“ ist tendenziös. Im Bericht „Bildung am Gymnasium“ beschreiben wir lediglich die Ist-Situation und vergleichen international. „Kein einheitliches Bild“ beschreibt die Lage im Vergleich mit vielen anderen Ländern und impliziert keine Wertung. Es ist im Gegenteil so, dass wir im gleichen Bericht die hohe Autonomie der Schweizer Gymnasien als einen Vorzug sehen und ein Zentralsystem als weniger vorteilhaft bewerten (Eberle & Brüggenschrock, 2013, S. 16).

4 Sonstige einseitige und problematische Darstellungen

„Im Lichte meiner bisherigen Ausführungen und aufgrund einschlägiger Äusserungen des Projektleiters lässt sich aber trotzdem eine erste Einschätzung des Projekts vornehmen.“
(Herzog, 2015, S. 11)

Seit den ersten Ideen für mögliche Massnahmen in der EVAMAR-II-Studie habe ich – nicht zuletzt als Folge des seither laufenden Diskurses mit verschiedenen Organisationen und Personen – meine Überlegungen in vielen Teilen weiterentwickelt und konkretisiert, aber auch verändert. Der Bezug auf „einschlägige Äusserungen des Projektleiters“ ist sehr vage. Über die vielen Interpretationen Herzogs von Einzelaussagen aus meinen Schriften hat nie eine Diskussion mit ihm oder eine inhaltliche Verifizierung stattgefunden. Wir haben uns auch nie getroffen oder gesprochen. Es handelt sich bei Herzogs Artikel deshalb – trotz der Bezeichnung „erste Einschätzung“ – um eine voreilige Stellungnahme zu einem Bericht, der zu der Zeit, als er seinen Aufsatz verfasste, noch gar nicht erschienen war (inzwischen ist er verfügbar, vgl. Literaturliste). Für mich ist das vergleichbar mit mangelhaft recherchierendem Journalismus.

„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.“
(Herzog, 2015, S. 8)

Kompetenzen werden sehr unterschiedlich definiert und in Bezug auf die Bindung an Wissen als inhaltlich beliebig bis stark inhaltsgebunden aufgefasst. Daraus hat sich in den letzten Jahren eine polarisierende und ideologisierende Diskussion entwickelt, die teilweise nur noch schlagwortartig und oberflächlich geführt wird. Herzog gründet seine Kritik auf einer formalen Auslegung des Kompetenzbegriffs als inhaltlich beliebig. Ich betone aber immer – wie Herzog übrigens auch – das Primat des Inhalts bzw. des Fachs. Und auch Handlungssituationen sind nicht beliebig, sondern fachlich bestimmt. Wenn ich von Kompetenzen im kognitiven Bereich spreche, meine ich Können im Umgang mit Wissen, das sorgfältig – wie bisher – bestimmt werden muss und keineswegs beliebig ist. Mein Kompetenzbegriff deckt sich vollständig mit jenem von Reusser (z. B. 2014), der ebenfalls die Fachlichkeit betont. Ich habe mich immer für die primäre Fachlichkeit gymnasialer Bildung ausgesprochen (zuletzt in Eberle & Brüggenschrock, 2013).

Die überspitzte Polarisierung des Kompetenzbegriffs wird auch von Herzog betrieben, und die von ihm aufgebaute Polarität zu meiner Position zum Stellenwert und der Bestimmtheit von Fachinhalten ist nur eine scheinbare, von ihm konstruierte. „Formung der Persönlichkeit“ und „erfolgreicher Umgang mit konkreten Lebenssituationen“ ist kein Gegensatz im Hinblick auf die Notwendigkeit der Ausrichtung an bestimmten Inhalten bzw. der Fachlichkeit der Bildung. Ebenso wenig gibt es im Fall des Gymnasiums einen Gegensatz zwischen „Formung der Persönlichkeit und seinem im Bildungszielartikel (MAR, 1995) verankerten

Bildungsauftrag, zur allgemeinen Hochschulreife zu führen und auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorzubereiten (siehe im einzelnen Eberle & Brüggemann, 2013, S. 7-13).

Wenn Herzog allerdings für SOL einsteht, läuft er selbst Gefahr, sich wieder von der von ihm betonten inhaltlichen Gebundenheit von Lehren und Lernen zu entfernen. Denn SOL wird von seinen Gegnern häufig mit einer von ihnen nicht gewünschten Fokussierung des Überfachlichen und der Vernachlässigung fachlichen Wissens in Verbindung gebracht. Aber auch die Diskussion um SOL verläuft oft schlagwortartig, oberflächlich und ideologisierend. Die Förderung von SOL gehört jedenfalls zu den auch von mir im EVAMAR-II-Bericht vorgeschlagenen Massnahmen. Sie ist als Ergänzung zum Teilprojekt 1 und nicht als Alternative zu sehen.

„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.“
(Herzog, 2015, S. 10)

Herzog geht leider nicht auf die weiter oben bereits erwähnte internationale Einmaligkeit der Schweizer Schnittstellenregelung ein. Der mit einer Schweizer Matura prüfungs- und numerus-clausus-freie Zugang zu jedem beliebigen Studium stellt besonders hohe Ansprüche an die gymnasiale Maturität. Nach dem für eine selektive Zulassung zu einer staatlichen Bildungsinstitution zwingenden Prinzip der Übereinstimmung von Zutrittsberechtigung und Zutrittsqualifikation sollten alle MuM in der Lage sein, jedes Studium erfolgreich aufnehmen zu können. Das ist aber erwiesenermassen nicht der Fall, denn einer der Gründe für die Abbruchquote von fast 30% ist mangelhaftes Wissen und Können bei Studienbeginn (Wolter, Diem & Messer, 2013). Die Frage ist, wie weit diese Unvollkommenheit im System verkräftbar ist. Lücken beim vorausgesetzten Spezialwissen und -können nur für einzelne Studiengänge können gemäss meiner Einschätzung bzw. Wertung weiterhin hingenommen werden. Denn MuM können in solchen Fällen immer noch viele andere Studienfächer erfolgreich aufnehmen. Bei Lücken in basalem Wissen und Können, das für viele Studienrichtungen vorausgesetzt wird und deshalb das potenzielle Scheitern in vielen Studienrichtungen nach sich ziehen kann, ist aber eine wirklich *allgemeine* Studierfähigkeit nicht mehr gegeben. Das ist die pragmatische Interpretation von allgemeiner Studierfähigkeit. Es geht nicht um den „überwiegenden Teil“ der MuM, der im Projekt im Fokus steht, sondern um jene Minderheit, die zwar ein Maturazeugnis in Händen hat, aber nicht einmal in einem pragmatischen, weniger anspruchsvollen Sinn allgemein studierfähig ist. Die Studienabbruchquoten bezeugen, dass hier ein Problem besteht.

„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.“ ...
„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.“
(Herzog, 2015, S. 10)

Anstatt genau zu benennen, was an der Studie EVAMAR II nicht vertrauenswürdig sei, säht Herzog mittels einiger Allgemeinplätze und unbelegte Misstrauen gegenüber der Studie. In EVAMAR II wurde immer transparent dargestellt, was sie nachweisen kann und was nicht. Es ist gerade die von Herzog als Gegenbeispiel zitierte Studie von Hattie (2009), der es an Transparenz hinsichtlich der Einzelheiten der einbezogenen Studien fehlt. Deren Fragestellung ist zudem eine völlig andere: Herzog vergleicht Äpfel mit Birnen. Bei der Hattie-Studie handelt es sich um eine umfassende Zusammenfassung und Bündelung bisheriger empirischer Forschung, die trotz der (zunächst) gefundenen 138 Wirkungsfaktoren auf Lernerfolg sehr verallgemeinernd bleibt (über Länder, Schultypen, Alterskategorien, Lehrpersonenkategorien, Schulsystem usw.). Die EVAMAR-II-Studie hingegen hat als Evaluationsstudie eine genau eingegrenzte, spezifische Fragestellung untersucht. Es ist nicht üblich, aus Ressourcen Gründen nicht möglich und aus methodischer Sicht auch nicht notwendig, von vornherein zusätzlich – wie das Herzog offenbar als nötig erachtet – Replikationsstudien durchzuführen, bevor aus einer Evaluation auch Massnahmen abgeleitet werden. Wer zudem die gymnasiale Praxis kennt, ist nicht überrascht von den Befunden, sie gehörten bereits vorher zum Alltagswissen. Als langjährig praktisch tätiger Gymnasiallehrer und als Mitwirkender in verschiedensten gymnasialen Gremien kenne ich diese Praxis gut. Und auch als seit 15 Jahren auf Gymnasialpädagogik spezialisierter Dozent und Forscher habe ich einen sehr differenzierten Einblick ins Gymnasium, der weit über die Erkenntnisse aus der EVAMAR-II-Studie hinausgeht.

Der Querschnittscharakter wird in EVAMAR II ausdrücklich dargelegt und auf die Problematik kausaler Schlussfolgerungen hingewiesen. Als Legitimation für die Teilprojekte 1–4 sind aber auch die Befunde der Querschnittstudie ausreichend. Die Lücken bei der allgemeinen Studierfähigkeit sind ausgewiesen, ebenso die Unterschiede in den Anforderungen der gymnasialen Maturität im Vergleich der Klassen. Es braucht dazu keine streng kausalen Erklärungen.

Die Probleme, für welche Lösungen gesucht werden, sind also ausgewiesen – nicht nur durch die EVAMAR-II-Studie. Zudem ist der Ausdruck „Reformprojekt“ übersteigerte Rhetorik. Die Teilprojekte der EDK stellen bei weitem keine umfassende Reform dar, sondern sind Einzelmassnahmen zur Behebung von Einzelmängeln. Das System Gymnasium bleibt weitgehend so bestehen, wie es ist. Weder die EDK noch ich sprechen von einem Reformprojekt, das ist eine persönliche Interpretation von Herzog.

„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“.

(Herzog, 2015, S. 12)

„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?“

(Herzog, 2015, S. 13)

Die Einschränkung auf Erstsprache und Mathematik war ein politischer Entscheid der Auftraggeberin EDK, den sie begründen muss. Das habe ich mehrfach sowohl mündlich wie

schriftlich kommuniziert. Dies ändert aber nichts daran, dass Erstsprache und Mathematik zusammen mit Englisch und Informatik-Anwendungskompetenzen zu den basalen fachlichen Kompetenzen zu zählen sind. Dafür gibt es verschiedene Belege. Hier sind zunächst die mehrfach publizierten Überlegungen von Huber (z. B. 2009) zu nennen, die in der pädagogischen Literatur eigentlich gut bekannt sind. Im Weiteren sind diese Fachbereiche auch in mehreren empirischen Erhebungen bei Studierenden von diesen als die – über alle Studienfächer hinweg – im Mittel wichtigsten fachlichen Voraussetzungen für ihr Studium genannt worden (z. B. Notter & Arnold, 2006). Auch unsere eigenen Nachfolgeerhebungen bei der EVAMAR-II-Stichprobe haben diesen Befund bestätigt (Oepke & Eberle, 2014). Aber nicht nur die Studierenden kommen zu dieser Einschätzung, es sind auch die Dozierenden, die wir in den Vorerhebungen der EVAMAR-II-Studie befragt haben (Eberle et al., 2008, S. 47).

5 Schlussbemerkungen

Wie bereits erwähnt, halte ich es für problematisch, dass Herzogs Artikel, welcher als Vortrag bereits im Januar 2015 noch ohne Kenntnis des Berichts zu Teilprojekt 1 geschrieben wurde und damit veraltet ist, zu einem Zeitpunkt erschienen ist, während dem die Anhörung zum nun veröffentlichten Bericht läuft. Insbesondere stimmt die zentrale Aussage in Herzogs Artikel, auf die sich seine neun kritischen Fragen stützen, nicht: „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 anderen hätte eine ungenügende Leistung das Nichtbestehen der Maturität im Ganzen zur Folge.“ (Herzog, 2015, S. 11f.) Ich bin schon lange von dieser rein summativ-selektiven Massnahme am Ende des Gymnasiums abgerückt, welche man vielleicht aufgrund der Empfehlungen im Bericht zur EVAMAR-II-Studie noch so lesen konnte, die aber auch dort nur als zu prüfende Option und nicht als zwingend eingebracht wurde. Ich hatte übrigens auch die von Herzog positiv bewerteten Teilprojekte 3 und 4 empfohlen, allerdings nicht als Alternativen, sondern ergänzend zu den Teilprojekten 1 und 2!

In meinen Vorträgen und meinen Publikationen – am ausführlichsten im Schlussbericht zu Teilprojekt 1 – habe ich zunehmend Massnahmen vorgeschlagen, die vor allem formativ-fördernd ausgerichtet sind und zu einem möglichst frühen Zeitpunkt in den Unterricht einfließen sollen. Mit meinen Publikationen nicht vertraute Leserinnen und Leser werden im Artikel von Herzog nachweislich tendenziös und teilweise falsch darüber informiert. Ich hoffe, auf diesem Wege einiges richtig stellen zu können. Auch Weiterhin bin ich gerne zu einer sachlichen, konstruktiven Debatte über die in unserem Bericht veröffentlichten Ergebnisse und Vorschläge bereit.

Literatur

- Eberle, F. (2013). Höhere Maturitätsquote, tieferes Niveau. *Magazin – Die Zeitschrift der Universität Zürich*, 22 (1), 48–49.
- Eberle, F., Brüggengbrock, Ch., Rüede, Ch., Weber, Ch. & Albrecht, U. (2015a). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache*. Schlussbericht zuhanden der EDK. Bern: EDK. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/22601.php> (Stand: 14.07.2015).
- Eberle, F., Brüggengbrock, Ch., Rüede, Ch., Weber, Ch. & Albrecht, U. (2015b). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache*. Kurzbericht zuhanden der EDK. Bern: EDK. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/22601.php> (Stand: 14.07.2015).
- Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London und New York: Routledge.
- Herzog, W. (2015). Bildungsstandards ante portas? Eine kritische Analyse des EDK-Projekts zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs. *Gymnasium Helveticum*, 3, 6–16.
- Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Internet: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 14.07.2015).
- Notter, P. & Arnold, C. (2006). *Der Übergang ins Studium II. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)*. Bern: SBF.
- Oepke, M. & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 185–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 325–339.
- Wolter, S. C., Diem, A. & Messer, D. (2013). *Studienabbrüche an Schweizer Universitäten*. SKBF Staff Paper 11. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).