

## Die Standardbewegung vor den Toren des Gymnasiums. Eine Antwort an Franz Eberle

Walter Herzog

Franz Eberles Replik auf meinen Artikel im *Gymnasium Helveticum* (Heft 3, 2015) ist frustrierend für jemanden, der wie ich eine sachliche Diskussion über die Teilprojekte 1 bis 4 zur «langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs» auslösen wollte. An buchstäblich keiner Stelle geht Eberle auf meine kritischen Fragen ein. Sein Anliegen ist vielmehr, gleichsam Satz um Satz nachzuweisen, dass meine Verweise auf seine Publikationen einseitig, verzerrt, tendenziös, aus dem Zusammenhang gerissen, polarisierend oder schlicht falsch sind. Offenbar glaubt er, die Hoheitsrechte über seine Texte zu haben und autoritativ darüber befinden zu können, ob sie richtig oder falsch ausgelegt werden.

Eberle hat allerdings Recht, wenn er darauf hinweist, dass mein Artikel geschrieben wurde, bevor sein Bericht zum Teilprojekt 1 vorgelegen hat. Ich hatte mich anfangs Jahr bei der EDK bemüht, den Bericht zu erhalten, aber ohne Erfolg. Dass er dann praktisch zeitgleich mit meinem Artikel erschienen ist, war nicht vorauszusehen und sollte niemandem – auch der Redaktion des *Gymnasium Helveticum* nicht – als Fauxpas in die Schuhe geschoben werden. Dies umso weniger, als ich keinen Anlass sehe, an der Stossrichtung meiner Kritik irgendetwas zu ändern.

Indem er sich in Details, ja Spitzfindigkeiten verliert und nur darum bemüht ist, zurechtzurücken, was ich an seiner Position angeblich falsch dargestellt habe, lenkt Eberle davon ab, dass das Reformprojekt der EDK nicht ohne Probleme ist. Apropos *Reformprojekt*: Was ist denn «Rhetorik» (S. 12)<sup>1</sup> am Begriff Reform, wenn eine Anpassung des Rahmenlehrplans und – im Rahmen von Teilprojekt 5 – des MAR in Aussicht steht? Ist eine Reform, wenn sie «keine umfassende Reform» (S. 12) ist, keine Reform? Es macht allerdings keinen Sinn, wenn ich nun meinerseits in Details gehe und Eberle nachweise, wie verdreht er *meine* Position wiedergibt. Ich werde lediglich an einem Beispiel illustrieren, wie grosszügig er über meinen Text hinweggelesen hat, und dann auf mein Hauptanliegen zurückkommen, das Eberle durch seine pingelige Replik nahezu platt gedrückt hat.

Eberle unterstellt mir, ich hätte die EVAMAR-II-Studie *kritisiert* (S. 11f.). Das trifft in keiner Weise zu! Ich mache eine allgemeine Aussage über die Legitimation von Schulreformen, die sich auf eine oder wenige Studien – wie gut diese auch immer sein mögen – stützen. Schule und Unterricht sind viel zu komplex, als dass auf der Basis einer singulären Studie belastbare Hinweise für Reformen gewonnen werden könnten. Mein Verweis auf Hattie (2009) ist gerade *kein* «Gegenbeispiel» (S. 12), wie Eberle unterstellt, sondern ein Beleg, dass wir selbst dann, wenn wir Tausende von Einzelstudien zusammengetragen haben, noch immer nicht verlässlich wissen, was im Handlungsfeld Unterricht vor sich geht. Das müsste eigentlich auch Eberle klar sein. Vermutlich ist es ihm auch klar, denn weshalb fühlt er sich gedrängt, auf meine vermeintliche Kritik mit dem Argument zu entgegnen,

---

<sup>1</sup> Verweise ohne Autorennennung nehmen Bezug auf Eberles Replik.

dass er über breite Erfahrungen verfüge, welche die Ergebnisse von EVAMAR II bestätigen würden?

Eberle liest meinen Artikel, als müsste er sich persönlich verteidigen. Dabei geht es mir in keiner Weise um Franz Eberle als Person. Es geht mir um die Sache, und die wird nicht klarer, wenn mir Eberle nachrechnet, wann er was auf welche Weise gesagt und später korrigiert hat. Nach dieser Logik dürfte man einen Autor nur dann zitieren, wenn man zuerst sein gesamtes Œuvre durchforstet, genealogisch rekonstruiert und mit seinen jüngsten Verlautbarungen abgeglichen hätte. Ich zweifle keine Sekunde, dass Eberle für das Gymnasium nur das Beste will. Doch weder die guten Absichten, die wir hegen, noch der gute Wille, den wir haben, garantieren, dass wir tatsächlich Gutes tun. Unabhängig davon, was Eberle in seinen Publikationen «wirklich» gesagt hat, muss er sich die Frage gefallen lassen, ob die Umsetzung seiner Vorschläge zur Sicherstellung des prüfungsfreien Hochschulzugangs nicht unerwünschte Nebenwirkungen haben könnte, die den Gymnasien mehr Schaden als Nutzen bringen würden. Darum und *nur* darum geht es in meinem Artikel, und es ist bedauerlich, dass Eberle darauf mit keinem Wort eingeht.

Es ist wahr, dass der Bericht zum Teilprojekt 1 keine Qualifizierung des Stoffes der Maturitätsprüfungen vorschlägt. In diesem Punkt habe ich die Äusserungen von Eberle, die mir vorlagen, falsch interpretiert. Das heisst aber nicht, dass meine Kritik hinfällig geworden wäre, wie Eberle den Eindruck erwecken möchte. Zwar wird nicht der Stoff der *Maturitätsprüfungen* qualifiziert, qualifiziert wird aber der Stoff der *Fächer* Mathematik und Erstsprache. Und zwar so, dass gewisse Stoffe dieser beiden Fächer von allen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwingend erworben werden müssen, während dies für andere Stoffe nicht der Fall ist. Der zwingende Stoff wird *basal* genannt, obwohl er es nur in Bezug auf die allgemeine *Studierfähigkeit* und nicht in Bezug auf die *Fächer* ist. Insofern erweisen sich die häufig anzutreffenden elliptischen Formulierungen, wie «basale fachliche Kompetenzen», «basale mathematische Kompetenzen» oder «basale erstsprachliche Kompetenzen» (Eberle et al. 2015, S. 14f., 76f., 159ff., passim), als im höchsten Grade irreführend.

Es wird sich nicht vermeiden lassen, dass es in Mathematik und Erstsprache künftig – in Bezug auf den erfolgreichen Abschluss des gymnasialen Bildungsganges – ein erst- und ein zweitklassiges Wissen geben wird. Während das erstklassige Wissen unverzichtbar ist, ist das zweitklassige – aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – verzichtbar, da es weiterhin in die Kompensationsformel für den Maturitätsabschluss eingehen darf. Das Zweiklassensystem des Wissens wird gestützt durch flankierende Massnahmen wie *Mastery Learning* (ein Relikt aus behavioristischen Zeiten), Stützunterricht für Schwache, Einbezug anderer Fächer etc. Eberles Vision ist eine gymnasiale Landschaft, die zwar in vieler Hinsicht weiterhin lokale Eigenheiten aufweist, aber in einer Hinsicht absolut gleich sein muss: in Bezug auf die effektive Vermittlung der *basalen mathematischen und erstsprachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit* (so der schwerfällige, aber korrekte Ausdruck). Ob man will oder nicht, dies ist ein Standardisierungsprogramm, und zwar auch dann, wenn von Standards oder Bildungsstandards explizit nicht die Rede ist.

Ich bestreite, dass die Qualifizierung des gymnasialen Wissens in unverzichtbar und verzichtbar in den Fächern Mathematik und Erstsprache (wird es bald weitere geben?) «gut durchdacht und begründet (ist)» (S. 7). Dies auch deshalb, weil völlig offen bleibt, wie das für «ausnahmslos alle Maturandinnen und Maturanden» (Eberle et al. 2015, S. 77) obligatorische Wissen geprüft werden soll. Ein Reformprojekt, das vorgibt, die allgemeine Stu-

dierfähigkeit landesweit zu verbessern, aber im selben Atemzug zu verstehen gibt, dass nichts unternommen werde, um zu überprüfen, ob das Ziel auch landesweit erreicht wird, dürfte bei den Hochschulen auf wenig Akzeptanz stossen. Prüfungen sind daher unausweichlich. Dabei kann es sich aber nicht um lokale Prüfungen mittels Noten handeln. Obwohl bei EVAMAR II die Notengebung recht gut mit den Ergebnissen der formellen Tests übereinstimmte, belehrt mich Eberle, dass die Notengebung das eigentliche Problem darstellt (vgl. S. 3 und 4). Die Testergebnisse würden nämlich zeigen, dass die Aussagekraft der Noten unzulänglich sei, da sie – gemessen an psychometrischen Gütekriterien – nicht hinreichend objektiv, reliabel und valide seien. Für die Überprüfung der basalen fachlichen Studierkompetenzen müssten aber «besonders hohe Anforderungen an ... die Gütekriterien» (Eberle et al. 2015, S. 171) gestellt werden. Nur so liesse sich verlässlich überprüfen, ob die als «pragmatisch-vernünftig» (ebd., S. 63, 147) ausgegebenen fachlichen Teilkompetenzen der allgemeinen Studierfähigkeit in einem «ausnahmslosen und flächendeckenden» (ebd., S. 104, 170) Mindestmass erreicht werden.

Wer so argumentiert, sollte dazu stehen, dass er lokale Messungen, die im Falle der Vergabe von Noten auf dem Niveau einer *Ordinalskala* erfolgen, durch Messungen auf dem höheren Niveau einer *Intervallskala* ersetzen will. Womit wir aber genau dort sind, wo ich glaube, dass wir schliesslich hingelangen werden: bei national vergleichenden Leistungstests. Selbst wenn Eberle der Überprüfung der basalen Studierkompetenzen in Mathematik und Erstsprache keine Selektionsfunktion zumessen will (vgl. Eberle et al. 2015, S. 171) und seine Vorschläge gerne als «formativ-fördernde und nicht [als] summativ-selektive Massnahmen» (S. 2) verstanden haben möchte, kommt er nicht darum herum, sich dem Dilemma zu stellen, in das er sich hineinmanövriert hat. *Entweder* belassen wir es bei der Notengebung vor Ort, dann aber hören wir auf, von der Sicherstellung (!) landesweit gleicher Voraussetzungen der Studierfähigkeit in Bezug auf mathematische und erstsprachliche Kompetenzen zu sprechen. *Oder* wir räumen ein, dass wir uns der Standardbewegung angeschlossen haben, deren Credo in genau dem liegt, was Eberle fordert, nämlich in der nationalen *Standardisierung von Standards* (wie ich es in meinem Artikel ausgeführt habe!). Nicht zu wissen, was die Standardbewegung ist, wie Eberle kokett vorgibt, schützt im Übrigen nicht davor, dass man ihr möglicherweise längst schon angehört.

Es mag durchaus sein, dass Eberle subjektiv keine Bildungsstandards am Gymnasium, keine schweizweiten Leistungsmessungen am Gymnasium, keine Zentralmatura und keine Harmonisierung der Maturitätsquote will. Das heisst aber leider nicht, dass uns seine Vorschläge nicht genau dorthin führen werden. Dies ist die Kernaussage meines Artikels im *Gymnasium Helveticum*: Ich befürchte, dass die Reformen der gymnasialen Maturität, wie sie im Teilprojekt 1 vorgeschlagen werden, mehr Nachteile als Vorteile mit sich bringen. Man kann und darf anderer Meinung sein; nur wäre es dann angebracht, sich der Kritik zu stellen und ihr nicht durch wortklauberische Selbstbepinselung auszuweichen.

#### **Literatur**

Eberle, F.; Brüggelbrock, C.; Rüede, C.; Weber, C.; Albrecht, U. (2015). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK*. Bern: EDK. Download [27.07.2015]: [http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bkfas/downloads/Schlussbericht\\_final\\_V7.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bkfas/downloads/Schlussbericht_final_V7.pdf)