

PLATTFORM GYMNASIUM ZUR SITUATION DES GYMNASIUMS 2008 (PGYM-BERICHT)

BERICHT UND EMPFEHLUNGEN
AN DEN VORSTAND DER SCHWEIZERISCHEN KONFERENZ
DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN

DER BERICHT ENTHÄLT DIE SICHTWEISE UND ERKENNTNISSE DER MITGLIEDER
DER PLATTFORM GYMNASIUM UND IST NICHT MIT EINER STELLUNGNAHME DES
EDK-VORSTANDES GLEICHZUSETZEN

Stand 26. November 2008

Plattform Gymnasium 2006-2008

PGYM hat sich zum Ziel gesetzt, mit dem Einsatz von vier Arbeitsgruppen und zahlreichen Sitzungen im Plenum fristgerecht den vom Vorstand der EDK erteilten Auftrag zu erfüllen, über Analysen laufender Reformprojekte und Evaluationen zu Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Gymnasiums zu kommen. Zunächst wurden aktuelle wissenschaftliche Arbeiten zu den von PGYM behandelten Bildungsbereichen und Unterlagen zu laufenden oder abgeschlossenen Gymnasialreformen studiert. Expertinnen und Experten aus Bildungsforschung und Schulpraxis wurden zu Referaten über Entwicklungen im Mittelschulwesen eingeladen. Aktuelle Reformprojekte wurden im Plenum oder in den Arbeitsgruppen von Delegierten der zuständigen Gremien und Organisationen vorgestellt. Mitglieder von PGYM liessen sich vor Ort über wichtige Reformen informieren. Besondere Beachtung fanden auftragsgemäss die nationalen Grossprojekte HarmoS und EVA-MAR II. PGYM lud auch Persönlichkeiten aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie die kantonalen Verantwortlichen für das Mittelschulwesen zu Hearings ein, um ihre Meinung zur Entwicklung des Gymnasiums einzuholen. Vertretungen der Schülerorganisationen und der Privatschulen wurde ebenfalls zum Gespräch eingeladen. Der Einbezug von KSGR und VSG, SMK und EBMK, CRUS, COHEP und KFH sowie der Schülerorganisationen erfolgte über die Mitglieder in der PGYM selber, über gemeinsame Aussprachen, schriftliche Stellungnahmen und viele Einzelgespräche. In ähnlicher Weise versuchte PGYM auch, auf besondere Anliegen der Gymnasien in der Romandie, des Tessins und des mehrsprachigen Kantons Graubünden einzugehen.

Der vorliegende PGYM-Bericht setzt sich im Wesentlichen aus den Teilberichten der Arbeitsgruppen zusammen, die im Plenum behandelt und in bereinigter Form verabschiedet wurden. Die Teilberichte umfassen eine Situationsanalyse der Gymnasien 2008, eine Bestandesaufnahme möglicher Probleme sowie wichtiger, zum Teil noch nicht abgeschlossener Reformprojekte und schliesslich Empfehlungen an den Vorstand der EDK. Der Bericht enthält keine weitere Vision des „Gymnasiums von morgen“ und stellt auch keine eigentliche wissenschaftliche Expertise dar. Er beruht vielmehr auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen. Mit der Abgabe dieses Berichts kann die Plattform als nichtständige Arbeitsgruppe der EDK nach dreijähriger Arbeit aufgelöst werden.

Es sei dem PGYM-Präsidenten gestattet, aufrichtig zu danken: dem Vorstand der EDK als Auftraggeber für das Vertrauen, dem Generalsekretariat der EDK für die ausgezeichnete Zusammenarbeit und Begleitung, den vielen Persönlichkeiten, die PGYM mit ihren Kenntnissen unterstützt haben, und allen Institutionen, Organisationen und sonstigen Gremien, die uns bei der Arbeit geholfen haben. Ein besonderer Dank gilt den Mitgliedern von PGYM für ihren grossen Einsatz und die ausserordentlichen Kompetenzen, die sie eingebracht haben, aber auch für den freundschaftlichen Umgang, den sie untereinander und mit dem Präsidenten gepflegt haben. Ein letzter, grosser Dank geht an die vier Arbeitsgruppenleiter und an deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sie zu ihrer Unterstützung beigezogen haben.

Arthur Straessle

INHALTSVERZEICHNIS

Auftrag der Plattform Gymnasium	4
Management Summary	5
Einleitung	6
I Nahtstelle Sekundarstufe I / Sekundarstufe II	9
1. Ausgangslage	9
2. Diskussionsfelder	14
3. Empfehlungen	19
II Gymnasium und Sekundarstufe II	20
1. Ausgangslage	20
2. Diskussionsfelder	25
3. Empfehlungen	32
III Nahtstelle Gymnasium / Hochschule	33
1. Ausgangslage	34
2. Diskussionsfelder	37
3. Empfehlungen	49
IV Bildungsstandards und die Ergebnisse von EVAMAR II	51
1. Zur Frage von Bildungsstandards	51
2. Die Ergebnisse von EVAMAR II	60
3. Empfehlungen	73
Zusammenfassung der Empfehlungen	74
ANHANG	78
A Zur Situation in der Westschweiz, im Tessin und in Graubünden	78
B Positionen der CRUS, KFH und COHEP	99
C Weitere Dokumente	115
D Hinweise zur verwendeten Literatur	141
E Abkürzungen	143
F Mitglieder der Plattform Gymnasium	145

AUFTRAG DER PLATTFORM GYMNASIUM

Mandat des Vorstands EDK für die Plattform Gymnasium
vom 13. Mai 2005

Art. 1 Grundsatz

¹Die Plattform Gymnasium (PGYM) ist eine nichtständige Arbeitsgruppe nach Artikel 21 des EDK-Statuts.

²Dieses Mandat regelt ihre Zusammensetzung, ihren Auftrag und ihre Geschäftsführung.

³Es ist befristet bis zum 31. Dezember 2008.

Art. 2 Zusammensetzung

¹Auf der Plattform begegnen sich die verantwortlichen Akteure des Gymnasiums sowie der zuführenden Schulstufen, der abnehmenden Hochschulen, der Berufsbildung Sekundarstufe II und der Bildungsforschung.

²Die Präsidentin oder der Präsident und die Mitglieder werden vom Vorstand gewählt.

³Vertreten sind namentlich der Verein schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer, die Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren, die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, die Schweizerische Maturitätskommission, die Eidgenössische Berufsmaturitätskommission, die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen, das Staatssekretariat für Bildung und Forschung, die kantonalen Mittelschulämter und die Bildungsforschung.

Art. 3 Auftrag

Die Plattform

- a. begleitet als Resonanzgruppe das Projekt „EVAMAR“, dessen Phase 2 auf Anfang 2008 abgeschlossen sein wird, und die übrigen laufenden EDK-Projekte im Gymnasialbereich (namentlich: Forum Bildungsstandards; Koordination Sprachenunterricht Sekundarstufe II),
- b. analysiert die Auswirkungen der Umsetzung der Bologna-Reform auf das Gymnasium und weitere in den Kantonen laufende Innovationsprojekte im Bereich des Gymnasiums sowie an den Nahtstellen zu den übrigen Stufen,
- c. fasst die aus den Begleit- und Analyseaufträgen gewonnenen Erkenntnisse per 30. Juni 2008 zusammen und stellt dem Vorstand der EDK Antrag hinsichtlich Zielsetzungen, Handlungsfeldern, Instrumenten und Organisationsformen für die künftigen Entwicklungsarbeiten und Steuerungsmassnahmen im Bereich des Gymnasiums.

Art. 4 Zusammenarbeit und Vernetzung

¹Die PGYM arbeitet bei Bedarf zusammen mit den Beratungsorganen, Fachkonferenzen und Arbeitsgruppen der EDK.

²Sie kann nach Bedarf und im Rahmen des Budgets Expertinnen und Experten beiziehen.

MANAGEMENT SUMMARY

Das System Gymnasium Schweiz ist nach wie vor in gutem Zustand. Das ist ein Verdienst der Schulen selber, aber auch der Kantone als Träger und der EDK. Dieser Befund wird durch die Ergebnisse der Untersuchungen EVAMAR I und II bestätigt. Zudem sind mit der 2007 erfolgten Teilrevision des Maturitätsreglements von 1995 (MAR 95) dessen wichtigste Schwächen ausgeräumt worden. Die Position des Gymnasiums innerhalb des gesamten Bildungssystems unseres Landes hat sich allerdings stark verändert. An den Nahtstellen zu den angrenzenden Bildungsstufen und auf der Sekundarstufe II selber sind diese Veränderungen stark bemerkbar.

PGYM empfiehlt bezüglich der Sekundarstufe I, dass die Kantone die grossen Unterschiede bei der gymnasialen Vorbildung überprüfen und nach Möglichkeit vermindern. Zur Festlegung der Niveaus in den Fremdsprachen auf den Sekundarstufen I und II soll der europäische Referenzrahmen (GER) als Basis dienen. Die von *HarmoS* entwickelten Basisstandards am Ende der obligatorischen Schulzeit müssen den Gymnasien dazu dienen, stufen- und typengerechte Konsequenzen daraus abzuleiten.

Gegenüber den Universitäten und ETH ist an der allgemeinen Hochschulreife als Zugangsberechtigung für alle Studienrichtungen festzuhalten. Die Dauer der gymnasialen Bildungsgänge soll ausreichend Lernzeit gewährleisten und mindestens vier Jahre dauern. Erwartungen und Anforderungen sind in engem Kontakt zwischen Hochschulen und Gymnasien abzugleichen, wozu auch bestehende kantonale Kooperationsmodelle beigezogen werden können. Dieser Dialog ist auch mit den Pädagogischen Hochschulen und den Fachhochschulen zu pflegen. Die Gymnasien sollen darüber hinaus besonders das selbstständige Lernen und die überfachlichen Kompetenzen sowie die frühzeitige Studienberatung fördern. Auch dazu gibt es zahlreiche kantonale Schulversuche und Reformen. Die Massnahmen dürfen allerdings nicht zu Lasten der Fachinhalte oder der Breite des Fächerkanons erfolgen.

Mit dem Aufkommen der Berufs- und Fachmaturitätsschulen sehen sich die Gymnasien auf der Sekundarstufe II attraktiven Alternativen gegenüber. Daraus erwächst die Verpflichtung zu Zusammenarbeit und Abgrenzung durch Profilierung. PGYM empfiehlt diesbezüglich, dass die Kantone den Gymnasien grosse innere Autonomie und ausreichend Mittel gewähren. Eine ständige EDK-Kommission soll zudem dafür sorgen, dass das Gymnasium auf der Grundlage wissenschaftlicher Evaluationen wie EVAMAR II und weiterer Studien an die veränderten Gegebenheiten angepasst wird. Solche Untersuchungen können beispielsweise der Maturitätsquote, den Prüfungserfolgen an den Hochschulen, dem Anforderungsprofil der Schwerpunktfächergruppen, der Einführung von standardisierten Leistungstests oder der Genderfrage gelten. Eine Gesamtrevision des MAR 95 soll erst anschliessend und nach einer Evaluation der Teilrevision 2007 und ihrer Auswirkungen ins Auge gefasst werden.

PGYM anerkennt, dass im Zusammenhang mit den Konsequenzen von *HarmoS* und EVAMAR II die Frage der Bildungsstandards am Ende der Sekundarstufe II einer vertieften Auseinandersetzung bedarf. Zum jetzigen Zeitpunkt verzichtet sie aber auf die Empfehlung von Bildungsstandards nach dem Verständnis von Eckhard Klieme. Stattdessen unterstützt sie als alternatives Verfahren zur Definition von Standards die Entwicklung von gemeinsamen (schulinternen und –externen) Prüfungen, die von den Schulen unter Beizug von Experten im Auftrag eines einzelnen oder mehrerer Kantone erarbeitet werden. Anzustreben ist eine Harmonisierung zwischen den Kantonen.

EINLEITUNG

Zahlreiche staatliche, kommunale und private Gymnasien sind stolz auf ihre weit in die Vergangenheit zurückreichende Geschichte und die von ihr geprägte, unterschiedliche Ausgestaltung der Schulkulturen und Traditionen. Sie galten als Eliteschulen des Bildungsbürgertums mit Monopolstellung auf der Sekundarstufe II und freiem Zugang der Absolventinnen und Absolventen zu den Universitäten und zur ETH, wobei Mädchen, untere Sozialschichten und ländliche Jugendliche allerdings stark untervertreten waren. Kritik an den Gymnasien wurde nicht nur deswegen, sondern auch wegen des Stoffdrucks und der Lehrmethoden schon vor dem Ersten Weltkrieg geübt. Der vom Basler Rektor Albert Barth 1919 veröffentlichte Bericht „Die Reform der höheren Schulen in der Schweiz“ verstärkte die Forderung nach Reformen und schon damals nach einem neusprachlichen Gymnasium. Aber die Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV) von 1925 hielt an den hergebrachten altsprachlichen Maturitätstypen A und B sowie am mathematisch-naturwissenschaftlichen Typus C fest. Als Zielsetzungen galten die Hochschulreife und eine wissenschaftlich gesicherte Allgemeinbildung auf der Grundlage eines breiten Fächerkanons.

In den Sechziger Jahren setzte vor dem Hintergrund eines starken gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels die grosse Zeit der Kantonalisierung, Regionalisierung und Demokratisierung des Mittelschulwesens ein. In den Städten und vor allem dem Land wurden zahlreiche neue Kantonsschulen errichtet. Koedukation wurde ebenso selbstverständlich wie die Verpflichtung weiblicher Lehrkräfte. In jenen Jahren, die auch von politischer Unrast geprägt waren¹, wurde 1968 die MAV revidiert. Obwohl nun fünf Maturitätstypen anerkannt waren (A bis E), entsprach die Revision nicht der verbreiteten Forderung nach weitergehenden Reformen. Allerdings stiess auch der in der Folge auf Initiative des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) von einer Expertenkommission der EDK ausgearbeitete Bericht „Mittelschule von morgen“ auf breite Ablehnung. So blieb es in den folgenden Jahren bei kleineren und grösseren Reformen in verschiedenen Kantonen und an einzelnen Schulen. Dem Zustrom an die Gymnasien tat das keinen Abbruch; aus dem einst schmalen Königsweg wurde eine breite Allee für viele begabte junge Leute. Auch an der Einzigartigkeit des akademischen Bildungsweges vom Gymnasium zur Hochschule änderte sich nichts.

Erst 1995 vereinbarten Bundesrat und EDK, die Maturität gemeinsam neu zu regeln, um den unterschiedlichen Interessen der Jugendlichen und ihrer Eigenverantwortung besser als bisher Rechnung zu tragen und die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen zu fördern. Das neue Maturitätsanerkennungs-Reglement (MAR) schrieb nur noch sieben Grundlagenfächer, die Wahl von je einem Schwerpunkt- und einem Ergänzungsfach sowie eine Maturarbeit vor, was den Schülerinnen und Schülern viele individuelle Bildungsprofile ermöglichte. Das Reformwerk wurde in den einzelnen Kantonen unterschiedlich umgesetzt – integral z.B. im Kanton Tessin - und trotz unbestrittenen Stärken unter anderem wegen der Abwertung der zu einer Gruppe zusammengefassten naturwissenschaftlichen Fächer kritisiert. Die EDK beschloss deshalb nach der Jahrtausendwende, die Umsetzung der MAR-Reform in zwei Schritten bis 2008 zu evaluieren (EVAMAR I und II) und in allen Sprachregionen zu untersuchen, ob die vom MAR bestimmte gymnasiale Ausbildung mit den universitären Anforderungen bei Studienbeginn besser als zuvor im Einklang stehe. Daneben ging es auch um die Umsetzung der fächerübergreifenden pädagogischen Ziele und um die Bewältigung der Reform durch die einzelnen Gymnasien. EVAMAR I beruhte nicht auf Leistungsmessungen, sondern auf Befragungen, und diese ergaben eine weitgehend positive Beurteilung der MAR-Reform. Dennoch wurden 2007 einige der am meisten kritisierten MAR-Reformpunkte - vor allem bezüglich der Naturwissenschaften und der Bildung von Fächergruppen - rückgängig gemacht oder verändert, weshalb heute eigentlicher Reformdruck fehlt. Auch die Ergebnisse der auf Tests beruhenden wissenschaftlichen Untersuchung EVAMAR II erfordern keine unmittelbar anschliessende Gesamtrevision des MAR, doch zeigen sie in mehreren Be-

¹ NZZ, Nr. 205, 8.9.2008, A. Pfister: Was das Gymnasium den Achtundsechzigern verdankt.

reichen einen Handlungsbedarf auf. Vorgängig einer allfälligen Gesamtrevision müssten aber die Auswirkungen der Teilrevision 2007 evaluiert werden.

Ungeachtet aller Reformdiskussionen leisten die über 160 Schweizer Gymnasien dank vielen sehr engagierten Schulleitungen und Lehrpersonen mit ihrer doppelten Qualifikation (fachwissenschaftlich und fachdidaktisch) eine qualitativ gute Arbeit, was durch die Ergebnisse von EVAMAR II mit einigen Einschränkungen bestätigt wird und die hohe Übertrittsquote zu den Hochschulen sowie die dort erreichte Erfolgsquote erklärt. Auch die Studierenden sind mit den Gymnasien in Bezug auf die fachliche Studienvorbereitung und ihre persönliche Entwicklung mehrheitlich zufrieden. Trotz gemeinsamer Zielsetzung (MAR, Artikel 5) gibt aber zu Kritik Anlass, dass die Zulassung der Schülerinnen und Schüler von Kanton zu Kanton unterschiedlich geregelt ist. Ebenso uneinheitlich ist die gymnasiale Ausbildungsdauer, die drei bis sieben Jahre umfasst, wobei auf der Sekundarstufe I verschiedenartige progymnasiale Vorstufen zu finden sind. Es erstaunt nicht, dass auch die Maturandenquote je nach Kanton von weniger als 15 bis zu über 40 Prozent variiert. Hinzu kommt, dass der nationale Rahmenlehrplan mancherorts nur teilweise oder wenig beachtet wird. Diese und andere Feststellungen führen zur Frage, ob die von den anerkannten Gymnasien vermittelte Hochschulreife und die dazugehörige Allgemeinbildung überall von gleicher Qualität sein können. EVAMAR II bringt dazu am Beispiel der Erstsprache, der Mathematik und der Biologie wichtige Aufschlüsse, die im vorliegenden Bericht aufgenommen werden und Anlass zu Empfehlungen für mögliche Reformschritte geben.

Die strukturellen Unterschiede sind allerdings nicht neu, doch hat sich das Umfeld auf der Sekundarstufe II in den letzten Jahren stark verändert, was auch zu Nahtstellenproblemen gegenüber der abgebenden Volksschule und den aufnehmenden Hochschulen führt. Eine Analyse dieser neuen Situation, in der sich das Gymnasium befindet, legt ebenfalls nahe, sorgfältig einen allfälligen Reformbedarf zu prüfen. So setzt das an der Volksschule flächendeckend aufgezogene Grossprojekt *HarmoS* die Gymnasien mit Standards und Basiskompetenzen vor allem am Ende der Sekundarstufe I unter Druck. Gleiches gilt für den Sprachenbeschluss der EDK, wonach sich die Ausbildung in den Fremdsprachen fortan auf den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates abstützen muss. Diese wichtigen Entscheidungen werden sich auf die Lehrpläne und den Unterricht der Gymnasien auswirken, wobei die oben erwähnten strukturellen Unterschiede einheitliche Reformschritte erschweren werden. Da sich in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Einführung von Bildungsstandards am Ende der gymnasialen Ausbildung stellt, wird ihr im vorliegenden Bericht aufgrund der Ergebnisse von EVAMAR II und kantonaler Projekte nachgegangen.

Neu ist auch, dass das Gymnasium und die universitären Hochschulen mit dem Aufbau von Berufs- und Fachmaturitätsschulen, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ihre Monopolstellung eingebüsst haben und sich heute sehr erfolgreichen Ergänzungen und attraktiven Alternativen gegenüber sehen. Der Verlust der Ausschliesslichkeit (der unter anderem auch Budgetkürzungen zur Folge hatte) und die Umschichtung im Bildungswesen bewirkten zudem, dass das Gymnasium verstärkt unter einen eigentlichen Rechtfertigungsdruck geraten ist, weil das gymnasiale Bildungsgut einer allgemeinen Hochschulreife anders als der Ertrag einer berufsbezogenen Mittelschulbildung nicht unmittelbar fassbar ist. Das Gymnasium bleibt aber der Königsweg zu den Universitäten (so wie das die Berufsmaturitätsschulen für die Fachhochschulen sind) und muss sich entsprechend profilieren können, um den nach wie vor hohen Ansprüchen zu genügen. Kantonale Reformmassnahmen und wissenschaftliche Untersuchungen weisen nach, dass das Gymnasium zur klaren Positionierung im Handeln weitgehend autonom sein sollte. Das Spannungsfeld zwischen autonomer Schule und staatlicher Verantwortung kann aber nur abgebaut werden, wenn das Gymnasium weiterhin der Qualitätssicherung und der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte weiterhin grosse Beachtung schenkt. Befragungen und Analysen von PGYM haben zudem ergeben, dass eine Ständige Kommission der EDK als Lenkungs- und Koordinationsorgan die Anliegen des Gymnasiums auf nationaler Ebene nachhaltig vertreten sollte.

Neu ist schliesslich, dass sich Fragen in besonderem Masse an der Nahtstelle des Gymnasiums zur Hochschule stellen, da nun verschiedenartige Maturitätsschulen unterschiedliche

Hochschulzugänge suchen und zusätzliche Passerellenlösungen die Durchlässigkeit an der Nahtstelle erweitern sollen. Weil der freie Hochschulzugang an Fachhochschulen für Berufsmaturitätsschulen gesetzlich geregelt ist, jener der Gymnasien an Universitäten aber aus internationaler Sicht kaum noch gewährleistet wird, beschäftigen sich die Schweizer Gymnasien intensiv mit Reformmassnahmen, um mit der von ihnen angestrebten Hochschulreife die Voraussetzung für einen weiterhin freien Zugang zum universitären Studium zu sichern. PGYM kommt nach vielen Gesprächen und Analysen von Reformbestrebungen zum Schluss, dass der freie Hochschulzugang in der Schweiz zurzeit nicht gefährdet ist, aber durch enge Beziehungen zwischen Gymnasium und Universität und weitere Massnahmen zu sichern ist. Die Evaluationsergebnisse von EVAMAR II weisen am Beispiel der drei Fächer Erstsprache, Mathematik und Biologie nach, dass die gymnasiale Bildung den Ansprüchen der Universität beim Studienbeginn durchaus entspricht. Einige Schwachstellen gilt es allerdings zu bereinigen, weil sich auch die Studienverhältnisse an den auf die Bologna-Deklaration ausgerichteten Universitäten mit ihren modularisierten und gestuften Studiengängen geändert haben. PGYM erkennt deshalb anhand der Evaluationsergebnisse Reformbedarf. Trotz der klaren Ausrichtung auf universitäre Hochschulen müssen sich die Gymnasien aber bewusst sein, dass sie auch wichtige Zubringer zu den neuen Pädagogischen Hochschulen und – auf einzelne Fachbereiche bezogen und in der Regel nicht ohne zusätzliches Praxisjahr – den Fachhochschulen sind.

Der aus Teilberichten entstandene Bericht der Plattform Gymnasium ist in der Schlussphase der Arbeit aufgrund der Ergebnisse von EVAMAR II, die erst im August 2008 zur Verfügung stehen konnten, nochmals überprüft und ergänzt worden. Aus der Gesamtsicht resultieren zahlreiche Empfehlungen und die Feststellung, dass aus verschiedenen Gründen, aber erst nach zusätzlichen Abklärungen in der Nachfolge von EVAMAR II sowie der in diesem Bericht aufgeworfenen Fragen, schliesslich eine Gesamtrevision der MAR 95 und der Rahmenlehrpläne angestrebt werden sollte.

I NAHTSTELLE SEKUNDARSTUFE I / SEKUNDARSTUFE II

Der Bericht zur Nahtstelle Volksschule (Sekundarstufe I) - Gymnasium (Sekundarstufe II) dokumentiert zunächst in einer Bestandesaufnahme die heutige Situation. Dazu dienen einige nach Meinung der Plattform Gymnasium zentrale Elemente. Die daraus folgenden Problemstellungen und Empfehlungen sind mit Blick auf die gymnasiale Bildung skizziert. Im Mittelpunkt stehen zwei Beschlüsse zu Vorhaben der EDK, welche die Volksschule (also die obligatorische Schule) betreffen und auch Auswirkungen auf das Gymnasium haben:

- 1) Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004 zum Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination (*Sprachenbeschluss*)
- 2) Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 14. Juni 2007 betreffend die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (*HarmonoS-Konkordat*)

Daran anschliessend werden drei besonders bedeutsame Bereiche an der Nahtstelle Volksschule – Gymnasium aus der Sicht des Gymnasiums diskutiert und Lösungsmöglichkeiten erörtert. Dazu gehören Hinweise zu verschiedenen laufenden Projekten. Eine Zusammenfassung der Problemstellungen mit Empfehlungen zum weiteren Vorgehen bildet den Abschluss dieses Berichtteils.

1. Ausgangslage

1.1 Gymnasiale Bildung auf den Sekundarstufen I und II

Die Nahtstelle Sekundarstufe I/II ist Teil der gymnasialen Bildung. Artikel 6 des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) bestimmt:

„Die Ausbildung bis zur Maturität muss insgesamt mindestens zwölf Jahre dauern. Mindestens die letzten vier Jahre sind nach einem eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang zu gestalten. Ein dreijähriger Lehrgang ist möglich, wenn auf der Sekundarstufe I eine gymnasiale Vorbildung erfolgt ist.“²

Dieser Artikel lässt den Kantonen weiten Spielraum bei der Strukturierung der gymnasialen Bildung von der Zulassung bis zur abschliessenden Maturität.

² Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR), Artikel 6, Absatz 1 und 2

Verschiedenartige Zulassungsverfahren

Bereits die Zulassung zu den Gymnasien ist unterschiedlich geregelt. Vereinfacht ergeben sich drei verschiedene Verfahrenstypen der Aufnahme an ein Gymnasium mit schweizerisch anerkannter Maturität (nach Bildungsbericht Schweiz 2006, S. 94):

- Zehn Deutschschweizer Kantone wählen das Verfahren mit Aufnahmeprüfung und Erfahrungsnoten und / oder mit Zuweisungsempfehlung.
- Sieben Deutschschweizerkantone kennen Erfahrungsnoten und Zuweisungsempfehlung durch die abgebenden Lehrpersonen. Erfüllt eine Schülerin oder ein Schüler die Bedingungen nicht, findet auf Wunsch der Eltern eine Aufnahmeprüfung statt.
- Alle Kantone der französischen und der italienischen Schweiz, aber nur zwei Deutschschweizer Kantone haben ein Aufnahmesystem, bei dem lediglich der Durchschnitt von Erfahrungsnoten bzw. die Promotion im progymnasialen Schultyp (Sekundarstufe I) zählt. Erfüllt eine Schülerin oder ein Schüler die Bedingungen nicht, findet auf Wunsch der Eltern eine Aufnahmeprüfung statt.

Unterschiedliche Dauer und Gliederung

Die Ausbildungszeit ab Beginn der Volksschule bis zum Erlangen der Maturität ist in den letzten Jahren in vielen Kantonen – noch ohne Einbezug einer zweijährigen Vorschule oder eines Kindergartens - von 13 auf 12 Jahre verkürzt worden. Das zeigt ein Vergleich zwischen dem Jahr 1993 (vor Einführung des MAR) und dem Jahr 2004:

Dauer	1993	2004
12 Jahre	GL, BS, VD, NE, JU	ZH, BE, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, SO, BS, SH, AR, AI, SG, GR, TG, VD, NE, JU
12,5 Jahre	ZH, SG, TG, SO, BL, AR	BL
13 Jahre	BE, LU, UR, SZ, OW, NW, ZG, FR, GE, SH, GR, VS, AI, TI, AG, NE (Typus E), JU (Typen A, B)	FR, AG, TI, VS, GE

Die Kantone strukturieren die Ausbildung bis zur Maturität sehr verschieden. Einzelne bieten sogar zwei Modelle an. Unter Einbezug der progymnasialen Stufe ist deshalb die Dauer der eigentlichen gymnasialen Bildung unterschiedlich (nach IDES 2007):

Schuljahr	Primarstufe					Sek. I				Sek. II			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Bef, JU, NE, VD							x	x	x				
AR, BEd, LU, SG, SH, SO, SZ, TG, UR, ZG, ZH													
AI, GL, GR, LU, NW, OW, SG, UR, ZG, ZH													
BS													
SO													
BL						x	x	x	x				
VS													
AG, GE, TI													
FR							x	x	x				

Legende: X progymnasiale Vorstufe, **Gymnasium**

Zu unterscheiden ist zwischen

- Kurzzeitgymnasien mit und ohne progymnasialer Vorstufe und
- Langzeitgymnasien mit integriertem Untergymnasium.

Einige Kantone mit Langzeitgymnasien bieten dabei die Möglichkeit, nicht nur nach der 2. Sekundarklasse, sondern auch nach der 2. Klasse am Langzeitgymnasium an ein Kurzzeitgymnasium zu wechseln.

Obige Darstellung verdeutlicht, dass die Gymnasien (unter Einbezug der Untergymnasien oder einer progymnasialen Bildung) bezüglich der abgebenden Schulstufe nicht nur die Nahtstelle zwischen Sekundarstufe I und II kennen, sondern in zahlreichen Kantonen die ganze Sekundarstufe I einbeziehen und deshalb auch die Nahtstelle zur Primarschulstufe zu bewältigen haben.

Die Sekundarstufe I ist sehr unterschiedlich strukturiert, und ihre Schultypen sind unterschiedlich benannt, was in der nachstehenden Zusammenstellung durch einige Beispiele dokumentiert wird (vereinfacht nach IDEs 2007). Die verschiedenen Gliederungsformen haben notwendigerweise Auswirkungen auf die Startphase der Gymnasien und deren Lehrpläne.

Bezeichnung	Kanton
<i>Untergymnasium</i> (ab 6.Klasse) / Bezirksschule / Sekundarschule / Oberschule	SO
<i>Bezirksschule</i> – Sekundarschule / Realschule	AG
<i>Orientierungsschule</i> (progymnasiale / allgemeine Sekundarabteilung / Realabteilung)	FR
<i>Gymnasium</i> – dreiteilige und gegliederte Sekundarschule	ZH
<i>Gymnasialer Unterricht im 9. Schuljahr</i> / Sekundarschule / Realschule	BE d
<i>Section préparant aux écoles de maturité</i> - section moderne / section générale	BE f
<i>Voie secondaire baccalauréat</i> - générale / à options (classes 7-9)	VD
<i>Cycle d'orientation</i> à regroupement différencié et à options (et à niveau)	GE
<i>Scuola media</i> - ciclo di osservazione (6/7e classe)	TI
<i>Scuola media</i> - ciclo di orientamento (8/9e classe) esigenze esteso / misto / di base	TI

1.2 Der Sprachenbeschluss der EDK

Die Mitglieder der EDK verständigten sich durch ihren Beschluss vom 25. März 2004 auf eine gemeinsame Zielsetzung im Bereich des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schule und legten einen Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination fest. Für den gymnasialen Unterricht sind folgende Teile des Beschlusses von grosser Bedeutung³:

Zweite Landessprache und eine weitere Sprache

Spätestens bis zum 5. Schuljahr setzt der Unterricht von zwei Fremdsprachen ein, von denen mindestens eine zu den Landessprachen zählen muss. Der besonderen Funktion der Landessprachen in einem mehrsprachigen Land soll vor allem mit der Berücksichtigung kultureller Aspekte Rechnung getragen werden. Auf der Sekundarstufe I und im Rahmen der nachobligatorischen Bildung besteht zudem ein Unterrichtsangebot für das Erlernen weiterer Sprachen.

³ Sprachenbeschluss, Ziffern 3 bis 6

Europäischer Referenzrahmen

Für den Fremdsprachenunterricht und die Festlegung der Anforderungsniveaus in den Fremdsprachen stützen sich die Kantone auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (lernen – lehren – beurteilen) des Europarates. Die bereits vorliegenden Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens für Fremdsprachen werden im Rahmen des Projektes *HarmoS* weiterentwickelt.

Mindestanforderungen an die Kompetenzen (Standards)

Im Rahmen des Projektes *HarmoS* legt die EDK überprüfbare und verbindlich zu erreichende Kompetenzniveaus (Standards) fest. Sie gelten per Ende des 2., 6. und 9. Schuljahres für die lokale Erstsprache.

Europäisches Sprachenportfolio

Alle Schülerinnen und Schüler verwenden während der gesamten Schulzeit ein Europäisches Sprachenportfolio in einer für das entsprechende Alter angepassten Fassung (Portfolios I, II und III). Die EDK organisiert die Entwicklung dieser Instrumente, ihre Validierung durch den Europarat und ihre Herausgabe.

Fortlaufende Umsetzung

Die Mitglieder der EDK wollen das von ihnen festgelegte gemeinsame Ziel für den Sprachenunterricht spätestens 2016/2017 vollständig umgesetzt haben, ausgehend von einer konsolidierten Situation im Schuljahr 2006/2007. Zwischen Ausgangs- und Endpunkt werden die Ergebnisse laufend überprüft und für die Planung in den Kantonen nutzbar gemacht. Der Sprachenbeschluss steht in engem Zusammenhang mit dem nachfolgenden Beschluss der EDK zum *HarmoS*-Konkordat.

1.3 Das HarmoS-Konkordat

Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007 bezweckt, die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen zu harmonisieren sowie die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente zu entwickeln und zu sichern. Für den gymnasialen Unterricht werden folgende Bestimmungen des Konkordats⁴ von grosser Wichtigkeit sein:

Grundbildung

Während der obligatorischen Schulzeit erwerben alle Schülerinnen und Schüler jene Grundbildung, welche den Zugang zur *Berufsbildung* oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht.

⁴ HarmoS-Konkordat, Artikel 3, 6, 7, 9 und 10

Dauer der Schulstufen und Sprachenunterricht

Die Primarstufe dauert inklusive Vorschule oder Eingangsstufe acht Jahre. Die Sekundarstufe I schliesst an die Primarstufe an und dauert in der Regel drei Jahre. Der Übergang zur Sekundarstufe II erfolgt also neu nach dem 11. (bisher 9.) Schuljahr. Der Übergang in die gymnasialen Maturitätsschulen geschieht hingegen unter Berücksichtigung der Erlasse des Bundesrates und der EDK in der Regel bereits nach dem 10. (bisher 8.) Schuljahr. Die erste Fremdsprache wird spätestens ab dem 5. Schuljahr, die zweite Fremdsprache ab dem 7. Schuljahr unterrichtet.

Bildungsstandards

Zur gesamtschweizerischen Harmonisierung der Unterrichtsziele werden nationale Bildungsstandards im Sinne von Basisstandards festgelegt. Dabei werden sogenannte Leistungsstandards entwickelt, welche auf einem Referenzrahmen pro Fachbereich und einer genauen Beschreibung von skalierten Kompetenzniveaus beruhen. Vier Fachbereiche wurden gewählt: Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die für diese Fachbereiche festgelegten Standards sollen genau beschreiben, welche Basiskompetenzen alle Schülerinnen und Schüler zukünftig nach der *HarmoS*-Regelung per Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres (nach bisheriger Regelung am Ende des 2., 6., 9. Schuljahres) erworben haben sollen.

Schuljahre	Primarstufe nach HarmoS							Sekundarstufe I			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				Leistungsstandards Erstsprache Mathematik Naturwissenschaft				Leistungsstandards Erstsprache Fremdsprache Mathematik Naturwissenschaft			Leistungsstandards Erstsprache Fremdsprache Mathematik Naturwissenschaft
	-2	-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Vorschulstufe / Kindergarten und Primarstufe <i>bisher</i>							Sekundarstufe I			

Portfolios

Die Vereinbarungskantone sorgen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und ihre Kompetenzen mittels der von der EDK empfohlenen nationalen oder internationalen Portfolios dokumentieren können.

Bildungsmonitoring und Bildungsbericht

Die Entwicklungen und Leistungen der obligatorischen Schule werden regelmässig im Rahmen des Bildungsmonitoring evaluiert. Ein Teil davon ist das Überprüfen der Erreichung der nationalen Bildungsstandards namentlich durch Referenztests. Ende 2006 wurde ausserdem die Pilotversion für einen Bildungsbericht Schweiz publiziert: Erstmals liegt damit eine umfassende Zusammenstellung des relevanten Wissens über das gesamte Bildungssystem Schweiz vor. Die nächsten Bildungsberichte sollen 2010 und 2014 erscheinen.

2. Diskussionsfelder

2.1 Struktur der Sekundarstufe I

Unterschiedlich strukturierte Sekundarstufe I

Auf der Sekundarstufe I findet man je nach Kanton und Bildungstradition ganz unterschiedliche Schultypen mit eigenen Zielsetzungen, Gliederungen und Bezeichnungen. So soll beispielsweise die Realschule Grundansprüche erfüllen und die Bezirksschule erweiterten Ansprüchen genügen. Der Unterschied schlägt sich natürlich auch in den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsfächer nieder. Das Fach Naturwissenschaften beispielsweise, das die Bereiche Natur-Mensch-Mitwelt umfasst, ist auf einen integralen, fächerübergreifenden Unterricht ausgerichtet, einhergehend mit einer eher offenen, exemplarischen Themenauswahl.⁵ Mit Blick auf die nachfolgende Tertiärstufe stellt sich aber auch die Frage nach der Anschlussfähigkeit der Sekundarstufe I: wie verbindlich kann beispielsweise der Anschluss an Ingenieurwissenschaften durch integrierte Naturwissenschaften gewährleistet werden im Vergleich zum fachspezifischen naturwissenschaftlichen Unterricht in Physik, Chemie und Biologie, der auch der (pro)gymnasialen Unterrichtskultur – und dem Interesse der Knaben – näher liegt?

Die unterschiedliche Struktur der Sekundarstufe I in den einzelnen Kantonen erschwert einerseits die Mobilität der Jugendlichen. Sie setzt andererseits aber auch verschiedenartige Rahmenbedingungen für den Übertritt ans Gymnasium. Hinzu kommt, dass der Übertritt an ein Langzeitgymnasium bereits im Anschluss an die Primarstufe, jener an das vierjährige Kurzzeitgymnasium hingegen ein Jahr vor Ende der Volksschule auf Sekundarstufe I stattfindet, während die Nahtstelle zu den anderen Bildungsgängen der Sekundarstufe II, beispielsweise zur beruflichen Grundbildung (Berufslehre) oder an eine Handels- oder Fachmittelschule, am Ende der Volksschule und damit der Sekundarstufe I geschieht. Das Langzeitgymnasium (6 oder 7 Jahre) verfügt nicht nur über mehr Zeit für die Erreichung der Maturitätsziele als die übrigen Gymnasien, sondern auch über eine früher selektionierte Schülerschaft. Demgegenüber kann das vierjährige Kurzzeitgymnasium mancherorts auf keiner eigentlichen progymnasialen Vorstufe aufbauen. Der Unterricht an der Volksschule ist zudem nicht nur auf weiterführende Schulen ausgerichtet, sondern auch auf die berufliche Grundbildung.

Ansätze zur Harmonisierung

Eine Harmonisierung der Schultypen und Lehrpläne auf der Sekundarstufe I begünstigt die Mobilität zwischen den Kantonen und schafft vergleichbare Voraussetzungen für einen Wechsel von der Volksschule ans Gymnasium. Nachstehend wird auf einige Vorhaben hingewiesen, die regionale oder doch kantonale Harmonisierung anstreben. Auf die besondere Situation in der Westschweiz, im Kanton Tessin und im mehrsprachigen Kanton Graubünden verweisen drei zusätzliche Beiträge im Anhang A.

⁵ so etwa nach Lehrplänen von GE, NE, BE, LU oder SG

EDK: Projekt „Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II“

Das Tätigkeitsprogramm 2007 der EDK sieht unter dem Titel „Optimierung der Nahtstellen I und II“ vor, den Übergang von der obligatorischen Schule zur Sekundarstufe II zu optimieren (Nahtstelle I) sowie die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und den Übergang von der beruflichen Grundbildung in den Arbeitsmarkt bzw. in den Tertiärbereich für alle Jugendlichen sicherzustellen (Nahtstelle II). Manche der anvisierten Massnahmen beziehen sich vorwiegend auf das Segment der Jugendlichen am unteren Ende der Skala für das schulische Leistungsvermögen, doch sind beispielsweise im Hinblick auf die Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch Anpassungen auf der Stufe des Gymnasiums denkbar.⁶

Sprachregionale Lehrpläne

In der Westschweiz entsteht der *Plan d'études romand* (PER), und auch in der Deutschschweiz wird ein Lehrplan für die Volksschule entwickelt. Die beteiligten Kantone streben damit eine vermehrte Vergleichbarkeit der unterschiedlichen kantonalen Schultypen und der jeweiligen Zielsetzungen innerhalb einer Sprachregion an.

Nordwestschweiz: Gemeinsame Ausgestaltung der Sekundarstufe I

Die vier Kantone Aargau, Solothurn, Basel-Landschaft und Basel-Stadt wollen die Sekundarstufe I gemeinsam gestalten und ihre Zusammenarbeit institutionalisieren. Wie weit die gemeinsame Ausgestaltung gehen soll, ist allerdings noch offen.

Kanton Aargau: Bildungskleeblatt

Die Erneuerung der Volksschule Aargau erfolgt über vier Reformvorhaben des Bildungskleeblatts:

- *Eingangsstufe:*
Das Zusammenlegen des Kindergartens mit der Unterstufe und die Aufhebung der Einschulungs- und Kleinklassen
- *Harmonisierung Schulstruktur:*
6 Jahre Primarschule, Abschaffung der Bezirksschule mit einer zweigliedrigen Sekundarstufe und Aufhebung der Kleinklassen
- *Tagesstruktur:*
Flächendeckende Einführung der Tagesstruktur mit pädagogischer Betreuung
- *Sozialindex:*
Mit dem Sozialindex wird ein neuer Finanzausgleich eingeführt

Mit dem Kleeblatt „Harmonisierung der Schulstrukturen“ sollen die Mittelstufe der Volksschule und die Sekundarstufe I einheitlicher strukturiert werden. Es zeichnet sich zwar im Grundsätzlichen Einigkeit ab; Reaktionen zeigen aber, dass Eingriffe in gewachsene kantonale Strukturen heikel sind und von den Betroffenen nicht einfach hingenommen werden.

Kanton Graubünden: Übergang zur gymnasialen Bildung

Der Grosse Rat hat sich im Hinblick auf die künftige Ausgestaltung der Bündner Mittelschule für eine Kombination des heutigen Modells mit einem Modell entschieden, das von den Rektoren der Bündner Gymnasien vorgeschlagen wird: Am Untergymnasium mit Anschluss an die 6. Primarklasse wird festgehalten; der Eintritt ins Gymnasium nach der 2. Sekundarklasse bleibt weiterhin möglich. Der Übertritt in das Untergymnasium wird aber an höhere Anforderungen geknüpft und erfolgt provisorisch unter Vorbehalt der Promotion am Ende des 7. Schuljahres. Für den Eintritt ins Obergymnasium muss neu von allen Übertretenden eine Prüfung bestanden werden.⁷

⁶ Im Teil II dieses Berichts wird die Thematik „Massnahmen zur Förderung der Individualisierung“ nochmals aufgegriffen.

⁷ *Südschweiz* vom 23. April 2008; Vgl. auch den Bericht zur Situation in Graubünden im Anhang A

Fazit

Trotz vielfältigen Strukturen auf der Sekundarstufe I, unterschiedlicher Schuldauer und Ausrichtung auf die nachfolgenden Ausbildungen wollen die schweizerisch anerkannten Gymnasien ihre Schülerinnen und Schüler zu gleichwertigen Abschlüssen und zu einer einheitlich definierten Hochschulreife bringen. Eine gesamtschweizerische oder doch sprachregionale Harmonisierung fehlt allerdings. Allerdings lässt sich daraus nicht einfach ableiten, dass der Anspruch nach gleichwertigen Abschlüssen nicht erfüllt würde.

2.2 Fremdsprachenunterricht: unterschiedliche Strukturen

Unterschiedlicher Beginn für Fremdsprachen und Schwerpunktfach

Der gymnasiale Fremdsprachenunterricht erfolgt

- in den Grundlagenfächern *zweite Landessprache* und *dritte Landessprache*, *Englisch* oder eine *alte Sprache*
- sowie in einem Schwerpunktfach, ausgewählt aus folgenden Fächern oder Fächergruppen: *alte Sprachen (Latein und/oder Griechisch)* oder *eine moderne Sprache (dritte Landessprache, Englisch, Spanisch oder Russisch)*.⁸

Gemäss dem Sprachenbeschluss der EDK von 2004 soll an der Volksschule spätestens bis zum 5. Schuljahr (nach bisheriger Zählung) der Unterricht in mindestens zwei Fremdsprachen einsetzen, zu denen mindestens eine Landessprache gehören muss. Bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit muss aber in beiden Fremdsprachen das gleiche Niveau erreicht werden, da Kenntnisse in einer Fremdsprache das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtern sollen. Deshalb spielt es keine Rolle, dass der Kanton Bern in der 3. Primarklasse mit Französisch beginnt und erst in der 5. Klasse mit Englisch startet, während der Kanton Zürich umgekehrt mit Englisch beginnt und Französisch erst ab der 5. Primarklasse führt. Für den Fremdsprachenunterricht (Grundlagen- oder Schwerpunktfach) am Kurzzeitgymnasium bedeutet die neue Regelung, dass er zum Teil schon seit vier oder sogar sechs Jahren in der vorgymnasialen Schulzeit stattgefunden hat, zum Teil aber auch erst auf gymnasialer Stufe beginnt (Schwerpunktfach), obwohl am Schluss in allen Sprachfächern dasselbe Maturitäts-Niveau erreicht werden soll. Diese sehr unterschiedlichen Bedingungen dürften bei einem Wohnortwechsel auf der Sekundarstufe I die Mobilität und den Übertritt an ein Gymnasium zusätzlich erschweren.

Sprachdidaktik, HarmoS und immersiver Unterricht

Wenn es den Kantonen überlassen bleibt, welche Fremdsprache zu welchem Zeitpunkt an der Volksschule eingeführt wird, dürfte es schwierig sein, interkantonal geltende Zielvorgaben in Form von traditionellen Stoffzielen zu formulieren. Stattdessen werden Kompetenzdeskriptoren in Anlehnung an den *gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* Verwendung finden müssen. Entsprechend wird auch das Gymnasium (Langzeit- oder Kurzzeitgymnasium) die Nahtstellenproblematik zu lösen und seine sprachdidaktischen Konzepte anzupassen haben.

Die im Rahmen des *Projektes HarmoS* festzulegenden, überprüfbaren und zu erreichenden Kompetenzniveaus am Ende des 6. und 9. (nach neuer Regelung 11./13.) Schuljahres sind Basisstandards, aus denen die Gymnasien Schlüsse für die Übertrittsverfahren zu ziehen und daraus Regelstandards zu entwickeln haben. Das zu Beginn und am Ende des gymnasialen Bildungsganges zu erwartende Niveau werden die Gymnasien ausserdem im Sinne der EDK-„*Empfehlungen für die Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II*“ festlegen müssen. Der weiter oben beschriebene Sprachenbeschluss ist an den Gymnasien bis Ende 2016/17 einzuführen. Gleichzeitig ist auch das *Europäische Spra-*

⁸ nach Artikel 9 MAR

chenportfolio anzuwenden und zu generalisieren. Die Gymnasien können sich dieser interkantonal vereinbarten Reform im Sprachbereich nicht entziehen.

Hinzu kommt, dass je früher der Unterricht in einer Fremdsprache einsetzt, desto eher, spätestens aber ab Beginn der Sekundarstufe II, diese Sprache in *immersiven Situationen* ausserhalb des eigentlichen Sprachunterrichts eingesetzt werden sollte (Schülerinnen- und Schüleraustausch, bilingualer Unterricht usw.). Ausserdem kann – neben anderen Massnahmen – der Austausch von Lehrkräften im Rahmen von Sprachregionen übergreifenden Partnerschaften mit Schulen aus der Schweiz und dem grenznahen Ausland dazu beitragen, dass Konzepte von *zweisprachigen Maturitäten* und eine *Kultur der Mehrsprachigkeit* an Schweizer Gymnasien gefestigt und gefördert werden.

Fazit

Auf der einen Seite haben die Gymnasien den unterschiedlichen Beginn des Fremdsprachenunterrichts an der Volksschule und vor allem die unterschiedlichen Vorleistungen, die auf der Sekundarstufe I erbracht werden, zur Kenntnis zu nehmen. Andererseits sehen sie sich aber auch mit den von HarmoS schweizweit festgelegten Standards und mit den europäischen Vorgaben im Sinne des Referenzrahmens und der Sprachenportfolios konfrontiert. Damit wird es besonders dringlich, dass die daraus entstehenden Probleme an der Nahtstelle Sekundarstufe I / Sekundarstufe II rasch und einvernehmlich gelöst werden können.

2.3 Nationale Bildungsstandards und das Gymnasium

Bildungsstandards: Basis- und Regelstandards

Die mit dem Projekt HarmoS erarbeiteten Basisstandards in den Fächern bzw. Fächergruppen Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften für die Volksschule am Ende der Primarstufe (nach 6 bzw. 8 Schuljahren) sowie am Ende der Sekundarstufe I (nach 9 bzw. 11 Schuljahren) werden ab 2009/2010 eingeführt und müssen von den Gymnasien zur Kenntnis genommen werden. Aus den Basisstandards am Ende des 11. (bisher 9.) Schuljahrs dürften Standards für den Übertritt ans Gymnasium nach dem 10. (bisher 8.) Schuljahr festzulegen sein, selbst wenn die Ansprüche zu Beginn bzw. am Ende der Ausbildung sich auch ohne eigentliche Formulierung von Standards im Sinne von HarmoS definieren lassen.

Auch der Unterricht in den unteren Klassen des Langzeitgymnasiums wird auf den neuen Gegebenheiten aufbauen müssen. Sie dürften das Langzeitgymnasium dazu nötigen, dem gymnasialen Kompetenzmodell entsprechende Regelstandards mit erhöhtem Anforderungsprofil auszuarbeiten. Die Frage von Bildungsstandards am Ende der gymnasialen Bildung wird nicht an dieser Stelle, sondern im Zusammenhang mit den Ergebnissen des Projekts EVAMAR II (Teil IV des Berichts) behandelt. Aus Sicht von HarmoS und mit Blick auf den an europäischen Vorgaben ausgerichteten Sprachenbeschluss der EDK muss die Einführung von Bildungsstandards am Ende des 14. (bisher 12.) Schuljahres aber zweifellos ernsthaft diskutiert werden.

Folgerungen aus dem Projekt HarmoS

Auf die Bestimmungen des HarmoS-Konkordats bezogen, zeichnen sich für den gymnasialen Unterricht folgende Entwicklungen ab:

Artikel 3: Grundbildung

Die am Ende des 6. und 9. (bzw. 8. und 11.) Schuljahres erreichten Basis-Standards in der Grundbildung gelten auch für den (pro)gymnasialen Unterricht. Allerdings stellt dieser darüber hinausgehende höhere Anforderungen.

Artikel 4: Sprachenunterricht

Im gymnasialen Unterricht wird gemäss den *EDK-Empfehlungen für die Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II* weiter aufgebaut, was auf der Primar- und Sekundarstufe I an Sprachkompetenzen erworben wurde. Der Sprachenbeschluss (s.o.) wird an den Gymnasien bis Ende 2016/17 eingeführt und das *Europäische Sprachenportfolio* angewendet.

Artikel 6: Dauer der Schulstufen

Die Sekundarstufe I schliesst an die Primarstufe (6. bzw. neu 8. Schuljahr) an und dauert drei Jahre. Der Übergang in die gymnasialen Maturitätsschulen erfolgt unter Berücksichtigung der Erlasse des Bundesrates und der EDK nach dem 10. (bisher 8.) Schuljahr. Die Revision von MAR-Artikel 6 erfolgt in diesem Sinne.

Artikel 7: Bildungsstandards

Das Thema „Bildungsstandards“ wird in Teil IV dieses Berichts eingehend diskutiert, weil es auch die nachobligatorische Bildung (ausserhalb der Nahtstelle zur Sekundarstufe II) betrifft.

Fazit

Ungeachtet, auf welcher Stufe die eigentliche gymnasiale Bildung einsetzt, wird sich das Gymnasium mit nationalen Bildungsstandards (Basisstandards) und mit der Anwendung des Europäischen Sprachenportfolios auseinandersetzen haben. Es wird sich auch der Frage stellen müssen, ob es auf der Grundlage der definierten Basisstandards gymnasiale Standards und standardisierte Leistungsmessungen zu entwickeln gilt (10./11. und 13. Schuljahr; nach alter Regelung: 8./9. Schuljahr, 12. Schuljahr).

3. Empfehlungen

1. Strukturelle Unterschiede auf der Sekundarstufe I

Die gymnasiale Bildung bis zur Maturität ist unterschiedlich strukturiert, und die Vorbildung auf der Sekundarstufe I wird verschiedenen benannten und organisierten Schultypen zugeordnet; die Zulassungsverfahren sind entsprechend verschiedenartig. Den Kantonen wird deshalb empfohlen, zu überprüfen, ob unterschiedliche Vorbildungen auf den Besuch des gymnasialen Unterrichts nachteilige Auswirkungen zeitigen und wie solche gegebenenfalls vermindert oder behoben werden können.

2. Gymnasialer Fremdsprachenunterricht

Die Gymnasien werden mit dem unterschiedlichen Beginn des Fremdsprachenunterrichts an der Volksschule und mit unterschiedlichen Vorleistungen konfrontiert, die auf der Sekundarstufe I erbracht werden. Gleichzeitig müssen sie aber auch die von *HarmoS* festgelegten Standards und europäische Vorgaben im Sinne des Referenzrahmens und der Sprachportfolios berücksichtigen. Den Kantonen wird daher im Rahmen der EDK empfohlen, die zu erwerbenden Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I gemeinsam und unabhängig von der zu bewältigenden Stofffülle zu definieren. Zur Festlegung der Niveaus auf der Sekundarstufe I und II soll der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) als Basis dienen.

3. Basisstandards an der Volksschule

Die Bestrebungen der EDK, die Ziele des Unterrichts und die Strukturen zu harmonisieren sowie die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems zu entwickeln und zu sichern, schliessen das Gymnasium mit ein. Es hat deshalb die von *HarmoS* entwickelten Basisstandards zur Kenntnis zu nehmen und am Ende der obligatorischen Schulzeit eine Standortbestimmung vorzunehmen. Den Kantonen wird empfohlen, diese Standortbestimmung an den für die Volksschule definierten Standards zu orientieren, damit die Gymnasien daraus die stufen- und typengerechten Konsequenzen ableiten können.

II GYMNASIUM UND SEKUNDARSTUFE II

Im 2004 publizierten Bericht der OECD „Tertiäre Bildungspolitik der Schweiz“ heisst es in der Zusammenfassung: „In den vergangenen Jahren wurde der Zugang zur Tertiärbildung in der Schweiz bedeutend erweitert. Geschlechterspezifische Unterschiede haben sich abgeschwächt, die Ausbildungsgänge wurden diversifiziert und Teile der Berufsbildung auf die Tertiärstufe gehoben.“⁹ Hinter dieser kurzgefassten Feststellung verbirgt sich eine eigentliche Bildungsrevolution auf der Sekundarstufe II: Neben das allgemeinbildende Gymnasium traten Berufsmaturitätsschulen und Fachmittelschulen, und neben den Universitäten und Technischen Hochschulen etablierten sich die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Der Ausbau des dualen Bildungssystems und die damit verknüpfte Diversifizierung auf der Sekundarstufe II sowie auf der Tertiärstufe wirken sich notwendigerweise auf die Situation des Gymnasiums aus, das seine Ausschliesslichkeit im Hinblick auf den freien Hochschulzugang eingebüsst hat. Es hat aber eine grosse Chance, sich in einer veränderten Bildungslandschaft stärker zu profilieren und neu zu positionieren.

1. Ausgangslage

1.1 Die Schultypen der Sekundarstufe II im Überblick

Allgemeines

Jugendliche haben im Anschluss an die Sekundarstufe I die Wahl zwischen verschiedenen Typen von Vollzeitschulen (Gymnasium, Fachmittelschule, Handelsmittelschule) und einer Berufslehre, verbunden mit einer beruflichen Grundausbildung und gegebenenfalls einer ergänzenden, erweiterten Allgemeinbildung, welche zur Berufsmaturität führt. Die Mittelschulen schliessen in der Regel an die 2. oder 3. Klasse der Sekundarstufe I an und dauern vier Jahre. Zahlreiche Deutschschweizer Kantone führen weiterhin ein Langzeitgymnasium, das unmittelbar an die Primarschule anschliesst. Die verschiedenen Abschlüsse der Sekundarstufe II berechtigen zu unterschiedlichen weiterführenden Ausbildungen auf der Tertiärstufe (Universität, Fachhochschule, Höhere Berufsbildung). Zudem wurden institutionalisierte Möglichkeiten geschaffen, um die Durchlässigkeit von den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II zu den unterschiedlichen Formen der weiteren Ausbildung auf der Tertiärstufe zu gewährleisten: Eine Passerelle, in der Regel eine einjährige Zusatzausbildung, öffnet Berufsmaturanden den Zugang zur Universität und ein ebenfalls einjähriges Praktikum gymnasialen Maturandinnen und Maturanden jenen zu einer Fachhochschule. So bildete sich eine Sekundarstufe II, in welcher die ursprünglich klar voneinander abgegrenzten, nebeneinander existierenden „Bildungswelten“ der Berufsbildung und der Allgemeinbildung sich gegenseitig angenähert haben¹⁰.

⁹ OECD, Länderexamen der nationalen Bildungspolitiken, Tertiäre Bildungspolitik der Schweiz, 2004, Seite 11

¹⁰ Eines der Ziele, welches der Bericht „Die Sekundarstufe II hat Zukunft“, EDK Bern 2000, Studien und Berichte 9, u. a. fordert. Vgl. auch die Vernehmlassungsergebnisse zur Reform der Berufsmaturitätsverordnung.

Allgemeinbildende Vollzeitschulen¹¹

Im Schuljahr 2006/2007 zählten die Gymnasien 70'263 Schülerinnen und Schüler¹², die Fachmittelschulen 15'312, Handels- und andere Mittelschulen 9'330¹³. Diese Angebote sprechen je ein eigenes Segment von Schülerinnen und Schülern an:

- Das *Gymnasium* ist nach wie vor der klassische Zubringer für jedes universitäre Studium und für die Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeichnen sich durch breitgefächertes Interesse und die Bereitschaft für eine vertiefte intellektuelle Auseinandersetzung aus.
- Die *Fachmittelschule* (ehemals Diplommittelschule) bereitet Jugendliche auf weiterführende Ausbildungen an Höheren Fachschulen vor. Mit ergänzenden Ausbildungsmodulen kann die Fachmatura erworben werden, welche den Zugang zu verschiedenen Fachbereichen an Fachhochschulen ermöglicht: Gesundheit, Soziale Arbeit, Pädagogik (allerdings nur an einzelnen Pädagogischen Hochschulen und nur für Vorschul- und Primarstufe), Kommunikation und Information, Gestaltung und Kunst, Musik und Theater sowie Angewandte Psychologie.¹⁴
- Die *Handelsmittelschule* (je nach Kanton auch Wirtschaftsmittelschule oder Berufsfachschule Wirtschaft genannt) bietet einen Ausbildungsgang an, der kaufmännische Grundqualifikationen mit einem hohen Anteil an Allgemeinbildung verbindet. Sie ermöglicht den direkten Einstieg in eine Berufstätigkeit und über die Berufsmaturität insbesondere den Zugang zum Fachbereich Wirtschaft an einer Fachhochschule. An einigen Kantonsschulen der deutschsprachigen Schweiz sind Informatikmittelschulen angeschlossen.¹⁵

Vielerorts werden die verschiedenen Schultypen nebeneinander an einer Vollzeitschule angeboten. Gemeinsam ist allen eine Ausbildungsdauer von mindestens drei bis vier Jahren (Langzeitgymnasien sechs Jahre), eine starke Betonung der Allgemeinbildung mit unterschiedlicher Ausgestaltung und Gewichtung je nach Ausbildungsgang sowie das Anforderungsprofil für Lehrpersonen, die ein universitäres Fachstudium mit Masterabschluss und zusätzlich eine für die Sekundarstufe II erforderliche pädagogisch-didaktische Ausbildung absolviert haben müssen. Formal unterscheiden sich die Schultypen bei den Zulassungsvoraussetzungen (zum Teil auch bedingt durch unterschiedliche kantonale Anforderungen), bei den Anforderungen im fachlichen Bereich und beim Praxisbezug sowie bei den Abschlüssen und den daraus folgenden Möglichkeiten auf Hochschulstufe.

Der Bildungsweg über das Gymnasium wird in der Schweiz an rund 160 Schulen, jener über die Fachmittelschule an etwa 60 und über die Handelsmittelschule an ca. 70 Schulen angeboten.

¹¹ Um eine klare Positionierung der einzelnen Vollzeitschulen zu fördern, haben die Schweizerischen Rektorenkonferenzen der drei Vollzeitschulen eine Broschüre mit Basisinformationen zu den verschiedenen Schultypen zusammengestellt und in einer Broschüre der TRI S2 veröffentlicht („Basisinformation zu den drei Vollzeitschulen auf der Sekundarstufe II“, Broschüre der TRI S2 vom Oktober 2007)

¹² Diese Zahl gilt nur für die Sekundarstufe II

¹³ Diese Zahl umfasst alle anderen Mittelschulen neben den Gymnasien und FMS

¹⁴ Nach Art. 2 Reglement der EDK über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen.

¹⁵ Die Informatikmittelschule bildet Jugendliche zum/zur Informatiker/in Richtung Applikationsentwicklung mit kaufmännischem Profil aus. Ihre Ausbildung verbindet das Wissen aus einer Vollzeit-Handelsschule an der Kantonsschule mit dem der Informatik-Ausbildung nach Modulkonzept der Informatik- Grundbildung Schweiz i- ch, Pilot i-zh. Nach zusätzlichem Praxisjahr und insgesamt vier Jahren erreicht man die kaufmännische Berufsmaturität.

Die Berufsmaturitätsschulen

Die Berufsmaturität (BM) bietet in Ergänzung zur Berufsbildung (Lehre) eine erweiterte Allgemeinbildung. Die Berufsmaturitätsschule richtet sich an Jugendliche, die praktische Berufsarbeit mit intellektueller Vertiefung in Kernbereichen des Kanons der Allgemeinbildung verbinden und nachher ein Hochschulstudium ergreifen möchten. Ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis in einer drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung ist integraler Bestandteil des Berufsmaturitätsabschlusses. Dieser erschliesst den direkten Zugang zum entsprechenden Fachbereich an einer Fachhochschule. Mit der bereits erwähnten einjährigen Passerelle ist auch die Durchlässigkeit zu den universitären Hochschulen gewährleistet.

Die Berufsmaturität kann an rund 200 Schulen erworben werden. 2006/2007 bereiteten sich 20'368 Schülerinnen und Schüler während der Berufslehre auf die Berufsmaturität vor, und 5'395 absolvierten die Vorbereitung nach Abschluss der Berufslehre¹⁶.

1.2 Das Gymnasium - Vorstufe zum universitären Studium

Matur und Maturitätsquote

Das Gymnasium ist, wie bereits erwähnt, der direktteste, umfassendste und weitaus am meisten gewählte Bildungsgang zur Vorbereitung auf ein universitäres Studium. Es gilt auch deshalb als der „Königsweg“, weil die gymnasiale Maturität den prüfungsfreien Zugang zur Universität und zur ETH ermöglicht¹⁷. Lediglich für ein Medizinstudium muss in der deutschen Schweiz ein zusätzlicher Eignungstest absolviert werden, weil die Anzahl der zur Verfügung stehenden Studienplätze beschränkt ist. Ein Numerus Clausus, wie ihn die Fachhochschulen vor allem im Bereich des Design und der Künste kennen, ist an universitären Hochschulen sonst nicht bekannt¹⁸. Aus der Zielsetzung, dass die gymnasiale Matura den prüfungsfreien Übertritt an die Universität gewährleisten soll, ergeben sich auch die inhaltlichen Ansprüche an die Gymnasien. Fachspezifische, wissenschaftspropädeutische, überfachliche und persönliche Kompetenzen werden im Sinne einer zentralen Inputsteuerung gesamtschweizerisch durch das Maturitätsanerkennungsreglement MAR und Rahmenlehrpläne vorgegeben.¹⁹

¹⁶ BfS, Mai 2008

¹⁷ Der prüfungsfreie Zugang wird über die Passerelle auch Berufsmaturandinnen und -maturanden ermöglicht.

¹⁸ Vgl. Ausführungen dazu in Teil III dieses Berichts

¹⁹ MAR, Artikel 5 (Bildungsziel)

- 1 Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. 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. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.
- 2 Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.
- 3 Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.
- 4 Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene. Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.

Dem *Bildungsbericht Schweiz 2006* und den Angaben des Bundesamtes für Statistik können Daten zur zahlenmässigen Entwicklung im Gymnasialbereich entnommen werden²⁰. Die Bedingungen für eine Zulassung zum Gymnasium sind kantonal unterschiedlich geregelt. Der Durchschnitt der gymnasialen Maturitätsquoten²¹ hat sich von 3.8% im Jahre 1960 auf etwa 20% im Jahre 2006 erhöht, wobei die Quoten der einzelnen Kantone sehr unterschiedlich sind und von weniger als 15% bis zu über 40% reichen. Die Prognose für die gymnasiale Maturitätsquote lässt für die nächsten Jahre keinen dramatischen Zuwachs erkennen; im schweizerischen Durchschnitt wird eine Quote von 20-21 Prozent erwartet. Ausgeprägt ist hingegen die Verschiebung zwischen den Geschlechtern: Während früher das männliche Element dominierte (Anteil der Frauen 1980 42,5%), haben sich die Verhältnisse heute in ihr Gegenteil verkehrt (Anteil der Frauen 2007: 58,1%), und der Anteil an Frauen dürfte weiter zunehmen.²²

Neben den Vollzeitgymnasien bereiten in verschiedenen Kantonen auch Maturitätsschulen für Erwachsene auf universitäre Studiengänge vor. Ausserdem können - wie bereits erwähnt - seit 2004 Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden mittels Zusatzausbildung und Abschlussprüfung Zugang zu den universitären Studien erlangen (Passerellenlösung). Im Jahre 2007 haben sich 548 Kandidatinnen und Kandidaten den Prüfungen gestellt. 278 nahmen an den von der Schweizerischen Maturitätskommission organisierten Prüfungen teil, 270 an Prüfungen bei Maturitätsschulen, die hausinterne Prüfungen durchführen dürfen.²³

Erfolg und Zufriedenheit

Die Übertrittsquote vom Gymnasium zur Hochschulausbildung und die dort erreichte Erfolgsquote sind Indizien, wie weit die Gymnasien ihren Auftrag bezüglich der Hochschulreife erfüllen. Gemäss neuesten statistischen Angaben haben sich von den Maturjahrgängen 1992 – 1995 bis ins Jahr 2005 im gesamtschweizerischen Durchschnitt über 85% der Absolventinnen und Absolventen an einer schweizerischen Universität oder an einer Eidgenössischen Technischen Hochschule immatrikuliert. Davon haben bis 2005 knapp 70% ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Nicht eingeschlossen sind in diesen Zahlen die Übertritte an nichtuniversitäre Ausbildungen auf Hochschulstufe (Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) sowie Übertritte an ausländische Hochschulen.²⁴ Diese Zahlen zeigen, dass die Sekundarstufe II insgesamt ein sehr effizientes und effektives System ist und auch im internationalen Vergleich die gesetzten Ziele erreicht. Es finden sich leider keine publizierten gesamtschweizerischen Zusammenstellungen über die Relation zwischen den Maturitätsquoten in den einzelnen Kantonen und den erfolgreichen Studienabschlüssen.²⁵

Verschiedene Befragungen der Studierenden zeigen, dass diese mit den Gymnasien in Bezug auf die (fachliche) Studienvorbereitung und die persönliche Entwicklung in ihrer grossen Mehrheit zufrieden sind, bei den überfachlichen Kompetenzen aber Verbesserungspotenzial orten²⁶. Auch die Forderung nach formaler Chancengleichheit wird weitgehend erfüllt, was

²⁰ Bildungsbericht Schweiz 2006, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (www.bildungsbericht.ch), S. 92 ff.

²¹ Die gymnasiale Maturitätsquote ist der Quotient aus der Anzahl der in einem Jahr abgegebenen gymnasialen Maturitätszeugnisse und der Gesamtheit der 19-jährigen ständigen Wohnbevölkerung

²² Vgl. Statistik Schweiz: Gymnasiale Maturitätsquote, www.bfs.admin.ch

²³ Bis Ende 2007 haben insgesamt 11 Schulen das Prüfungsrecht erhalten. In der Regel handelt es sich um Maturitätsschulen für Erwachsene. (Sekretariat SMK)

²⁴ Der Bildungsbericht Schweiz 2006, S., 96 zeigt auf, dass zwischen 1980 und 2000 durchschnittlich 80% bereits nach 2 Jahren eine universitäre Ausbildung antreten, eine Zahl die sich auf knapp 90% erhöht, wenn auch die andern tertiären Ausbildungen berücksichtigt werden. Vgl. auch Textteil III

²⁵ Vgl. auch unten Textteil III

²⁶ Vgl. Studie Notter& Arnold, Der Übergang ins Studium II, Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), zitiert im Bildungsbericht S. 98/99. Auch die erste landesweite Befragung aller Schweizer Gymnasien aus dem Jahre 2004 weist nach, dass die Lernenden in fachlicher Hinsicht mit den Gymnasien zufrieden sind, etwas weniger allerdings hinsichtlich des Erwerbs von überfachlichen Kompetenzen. Vgl. EVAMAR, Evaluation der Maturitätsreform 1995, zitiert von Jürgen Oelkers, Expertise gymnasiale Mittelschulen: Analyse und Empfehlungen, S. 10, der in diesem Zusammenhang auch auf zwei Zürcher Studien mit demselben Resultat verweist.

aber noch keine Chancengerechtigkeit bedeutet. Allerdings wäre zu fragen, was genau unter „Chancengleichheit“ zu verstehen ist. Eine anerkannte allgemeine Theorie darüber gibt es nicht, auch wenn die OECD fordert, dass Qualität und Gleichheit der Bildung gleichermaßen zu entwickeln seien. „Das pädagogische Ideal der Chancengleichheit sagt nichts über die tatsächliche Chancennutzung aus. Die Optik, dass nur die Gymnasien die besten Chancen verteilen, ist schief.“ Das Zitat stammt von Jürgen Oelkers, der an anderer Stelle auch festhält: „Der graduelle Ausgleich der sozioökonomischen Nachteile gilt nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Unterschiede zwischen den Schulen, ihrer Ausstattung und ihrem Ansehen.“ Und: „Kinder von Eltern mit Wohnsitz in Genf haben weit grössere Chancen, ein Maturitätszeugnis zu erwerben, als Kinder von Eltern mit Wohnsitz im Thurgau.“²⁷

Losgelöst von dieser Diskussion, die auch an dieser Stelle nicht weitergeführt werden soll, wird im Bildungsbericht 2006 festgestellt, dass Jugendliche aus sozioökonomisch privilegiertem Elternhaus in der Regel signifikant bessere Leistungen als sozial benachteiligte erbringen. Dieser Sachverhalt zeigt sich aber bereits auf der Volksschulstufe. Es erstaunt daher nicht, dass auch bei gleichen Leistungen in der Volksschule Kinder aus gut gestelltem Elternhaus eher als die übrigen Kinder ans Gymnasium wechseln und sich bei Bedarf an Privatschulen auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten. Auch für nicht eingebürgerte Jugendliche mit Migrationshintergrund bestehen Barrieren beim Zugang zum Gymnasium. Hingegen liegt der Anteil der eingebürgerten Jugendlichen der zweiten Generation, welche ein Gymnasium oder eine Pädagogische Hochschule besuchen, erstaunlicherweise über dem Anteil der gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer²⁸.

Kantonale und interkantonale Steuerung des gymnasialen Systems

Die öffentlichen Gymnasien unterliegen der kantonalen Hoheit, wobei das Mass an Autonomie, welches von den Behörden den Gymnasien eingeräumt wird, von Kanton zu Kanton verschieden ist.²⁹ Auch die Finanzierung erfolgt ausschliesslich über die kantonalen Budgets, wobei die Investitionen in die gymnasiale Ausbildung von Kanton zu Kanton stark variieren. Während in den letzten Jahren Bund und Kantone ihre Budgets für Bildung und Forschung laufend erhöhten, gilt dies nicht für den Bereich der Gymnasien.³⁰ Im Gegensatz zu den anderen Bildungsstufen und zur Berufsbildung sind die Ausgaben pro Schüler/-in pro Jahr an den Gymnasien, Fach- und Wirtschaftsmittelschulen gegenüber dem Jahr 1990 trotz steigenden Schülerzahlen signifikant um ca. 20% gesunken.³¹

Obwohl die Gymnasien in die kantonale Kompetenz fallen, erfolgt die inhaltliche Steuerung formal auf interkantonaler und auf Bundesebene.³² Dazu haben die EDK und der Bundesrat separate, aber aufeinander abgestimmte Erlasse für ihren Zuständigkeitsbereich beschlossen. Die einzelnen Kantone konkretisieren die zentralen Rahmenbedingungen in ihren kantonalen Gesetzgebungen. Solche Rahmenvorgaben gibt es auch für die Zulassung und für die gymnasiale Ausbildungsdauer.³³ Allerdings sind sie so weit gefasst, dass - wie bereits weiter oben erwähnt - heute noch die eigentliche Ausbildungsdauer am Gymnasium zwischen drei und sieben Jahren variiert.³⁴

Das gymnasiale System und dessen Weiterentwicklung werden natürlich nicht nur von Bund und Kantonen bestimmt, sondern wesentlich auch von den schweizerischen und kantonalen Organisationen der Schulleitungen und der Lehrkörper geprägt.

²⁷ Jürgen Oelkers, Expertise gymnasiale Mittelschulen, Zürich 2006, S. 11 f.

²⁸ Bildungsbericht S. 103

²⁹ Mancherorts gibt es daneben private Gymnasien mit und ohne hauseigene Maturitätsprüfungen. Auch sie unterstehen grossenteils kantonaler Regelung und haben sich an interkantonale Vorgaben zu halten.

³⁰ Bundesamt für Statistik, Bildungsstatistik Schweiz, 2006, öffentliche Bildungsausgaben

³¹ Bundesamt für Statistik, Öffentliche Bildungsausgaben, www.bfs.ch, vgl. Grafiken im Anhang C.

³² Maturitätsanerkennungsregelung – MAR (Verordnung des Bundesrates / Reglement der EDK vom 16. Jan./15. Febr. 1995 über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen); Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bundesrat und der EDK über die Anerkennung von Maturitätsausweisen

³³ MAR Art. 5, Bildungsziel und Art. 6, Dauer

³⁴ Vgl. Bildungsbericht Schweiz 2006, S. 94 f.

2. Diskussionsfelder

2.1 Auftrag und Zielsetzung des Gymnasiums

Das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) und die Rahmenlehrpläne definieren in der Schweiz den Auftrag der Gymnasien, dessen Umsetzung sowie die Überprüfung durch die Schweizerische Maturitätskommission. Der formelle Auftrag an das Gymnasium umfasst neben der Hochschulreife insbesondere auch eine breite Persönlichkeitsbildung. Ausgehend von den im MAR festgelegten Zielsetzungen hat eine Arbeitsgruppe der Plattform Gymnasium fünf Thesen zum Auftrag des Gymnasiums formuliert:

- 1 Das Gymnasium ist der attraktivste Ausbildungsweg zur universitären Hochschule.
- 2 Als Teil eines akademischen Ausbildungsganges nimmt das Gymnasium einen Selektionsauftrag wahr.
- 3 Das Gymnasium vermittelt Wissen und Fertigkeiten auf eine unverwechselbare Art (Tiefe und Breite).
- 4 Das Gymnasium fördert Reflexionsfähigkeit (reflexives Wissen) und trägt so bei zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung.
- 5 Das Gymnasium nutzt in der Auseinandersetzung mit bildender Kunst, Musik und Sport die Spannung zwischen Wissen und Kreation (Theorie und Phantasie) und ermöglicht eine „ouverture d’esprit“.

Diese Thesen wurden im Rahmen eines Hearings verschiedenen Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Politik, Bildungsverwaltung und Schulen vorgelegt³⁵. In der Diskussion bestand ein Konsens darin, dass es ein gymnasiales Bildungsangebot braucht, das über die Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung (Fachwissen und überfachliche Kompetenzen) und über die Persönlichkeitsentwicklung die Schülerinnen und Schüler zur allgemeinen Hochschulreife führt. Es wurde auch unterstrichen, dass der Weg über die gymnasiale Matura - unabhängig vom Schwerpunktfach – weiterhin als Hauptzubringer den freien Zugang zur Universität gewährleisten soll. Diese Funktion erfüllt das Gymnasium auch gegenüber den Pädagogischen Hochschulen und einzelnen Fachbereichen der Fachhochschulen (Künste, Psychologie usw.)

Einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer erkannten Spannungsfelder, in denen sich das Gymnasium befindet, so bei Fragen zu Selektion und zum Begriff „Eliteschule“. Tatsächlich nimmt das Gymnasium den Selektionsauftrag ernst und erreicht so eine hohe Quote von erfolgreichen Übertritten an Hochschulen. Ausserdem war das Gymnasium in der Schweiz stets ein Ort der Elitebildung für das Bildungsbürgertum. Heute steht es zwar allen sozialen Schichten offen, der Abschluss mit dem Maturitätszeugnis garantiert jedoch nicht mehr automatisch eine spätere Platzierung in der gesellschaftlichen Elite. Auch andere Bildungswege ermöglichen den beruflichen, ökonomischen³⁶ und gesellschaftlichen Erfolg und öffnen den Zugang zur Hochschule. Diese Entwicklung ändert zwar nichts am Auftrag an das Gymnasium, sie relativiert aber seine Stellung im Bildungssystem und ist eine Erklärung für seine veränderte Wahrnehmung in der Öffentlichkeit.

³⁵ Vgl. dazu Thesen und Protokoll im Anhang C

³⁶ Gemäss einer Untersuchung von Economiesuisse sind die Einstiegsgehälter von Absolvierenden der Fachhochschulen nach einem Jahr durchschnittlich etwa sechs Prozent höher als diejenigen von Uni-Absolventen. (Basler Zeitung, 20.05.08, S. 33)

Unterstrichen wurde von verschiedener Seite, dass es eine klare Profilierung der einzelnen Ausbildungswege auf der Sekundarstufe II braucht, damit die Jugendlichen eine sachgerechte Wahl des für sie richtigen Ausbildungsweges treffen können.

Die erfolgreiche Erfüllung des Grundauftrags des Gymnasiums verlangt eine sorgfältige Beobachtung von bzw. eine entsprechende Reaktionen auf gesellschaftliche Entwicklungen und Phänomene, mit denen sich heute auch das Gymnasium konfrontiert sieht. So braucht es heute mehr Zeit und zusätzliche Leistungen des Lehrkörpers, um bei wachsender Heterogenität und dem wachsenden Anspruch nach individualisierter Förderung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler eine günstige Lernatmosphäre zu schaffen. Die durch das MAR eröffneten vielfältigen Wahlmöglichkeiten der Lernenden erfordern zudem beträchtliche zusätzliche Ressourcen, damit die verschiedenen Bildungsgänge realisiert werden können.

Im Weiteren wird beobachtet, dass vermehrte Teilzeitarbeit der Lehrpersonen, hoher administrativer Aufwand, aber auch gestiegene Ansprüche an das innerschulische Qualitätsmanagement bei unvermindert hohem Kostendruck den Handlungsspielraum an den Schulen einschränken.

Fazit

Der Grundauftrag der Gymnasien, wie ihn das MAR formuliert, ist nach wie vor gültig. Gymnasien sind auch in Zukunft Bildungsstätten mit weitem Horizont und nicht bloss Ausbildungsinstitute mit beschränktem Lehrauftrag. Die allgemeine Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung zu Studiengängen an universitären Hochschulen in der Schweiz bleibt als Ziel im Zentrum. Die Stärke der Maturitätsschule liegt dort, wo fachliche Grundlagen nicht nur auf hohem Niveau suchend erarbeitet, sondern auch reflektiert werden. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, braucht es genügend (Lern-) Zeit und auch angemessene Ressourcen.

2.2 Stellung und Wahrnehmung des Gymnasiums

Die geteilte Zuständigkeit für die Gymnasien bedeutet, dass es *das Gymnasium* mit seinem Bildungsauftrag formell zwar interkantonal und auf Bundesebene gibt, dieses aber in der öffentlichen und politischen Diskussion so nicht wahrgenommen wird, obwohl *die Gymnasien* als Bildungsstätten mit lokaler, regionaler oder sogar kantonaler Ausstrahlung durchaus erfolgreich sind. Weder die EDK noch eine dafür zuständige Instanz des Bundes sind in der Öffentlichkeit als verantwortliche Gremien für das Gymnasium erkennbar. Allerdings heisst es im neuen Artikel 61a der Bundesverfassung:

- 1) *Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen der Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz.*
- 2) *Sie koordinieren ihre Anstrengungen und stellen ihre Zusammenarbeit durch gemeinsame Organe und andere Vorkehren sicher.*

Im Vordergrund der öffentlichen Debatten stehen seit Jahren jene Ausbildungen, welche auf schweizerischer Ebene rechtlich umfassend verankert sind, vor allem natürlich die Berufsbildung und das gesamte Hochschulwesen. Die Weiterentwicklung des Berufsschulwesens mit den Berufsmaturitätsschulen sowie mit der Umformung Höherer Fachschulen zu Fachhochschulen und deren Integration in die von der Deklaration von Bologna geprägte europäische Hochschullandschaft haben das nationale Bildungssystem nachhaltig verändert.

Diese mit hohen Kosten verbundene Entwicklung ist für die Gymnasien einschneidend, weil in den letzten Jahren die Ansprüche an alle Bildungsinstitutionen in verschiedenen Bereichen gestiegen sind, vor allem auch bezüglich der Rechenschaftslegung. Die Gymnasien sind gegenüber den Behörden und der Öffentlichkeit unter einen eigentlichen Rechtfertigungsdruck geraten. Die Gymnasien haben diese Herausforderung angenommen, sehen sich aber bei der Umsetzung mit zu knapp bemessenen Ressourcen konfrontiert (Zeit und Geld)³⁷. Neben der finanziellen Dimension zeigt sich im Zusammenhang mit der Rechenschaftslegung noch eine weitere Schwierigkeit: während die Gymnasien die Hochschulreife ihrer Maturandinnen und Maturanden durch die Messung von Übertritts- und Erfolgsquoten an Universitäten und Hochschulen in einem generellen Sinne nachweisen können, ist ein Nachweis im Bereich der vertieften Allgemeinbildung und der überfachlichen Kompetenzen mit den bisher angewendeten Methoden, Verfahren sowie den zur Verfügung stehenden Ressourcen nur eingeschränkt und bezüglich der Persönlichkeitsbildung kaum möglich.³⁸

Diese inhärenten Einschränkungen gegenüber einem „harten“ Leistungsnachweis, aber auch die Heterogenität der Schulen (Zulassung, Dauer, Profil, Strukturen und Organisation, Lehrpläne und Unterrichtsformen) stellen das Gymnasium in einem stark utilitaristisch und ökonomisch geprägten Umfeld vor Probleme. Wie lassen sich die vom Gymnasium erbrachten Leistungen und deren Vergleichbarkeit nachweisen? Qualitätssicherungsmassnahmen und Standards zur Messung der erbrachten Leistung werden gefordert, um die Ausgaben für das Gymnasium zu rechtfertigen. Wenn Basisstandards und Anpassungen an das europäische Sprachenportfolio auf der Volksschulstufe und auf der Sekundarstufe I eingeführt sind, ist sorgfältig zu prüfen, welche Auswirkungen das für das Gymnasium hat bzw. welche Schlussfolgerungen gezogen werden sollen. Dabei ist allerdings die Gefahr zu beachten, dass das nicht direkt Messbare an Wert verliert und so wesentliche Aspekte gymnasialer Bildung gefährdet werden könnten³⁹.

Fazit

Die gymnasiale Bildung zielt auf eine breite und vertiefte Allgemeinbildung sowie auf das Vermitteln überfachlicher Kompetenzen verantwortungsbewusster Persönlichkeiten. Im klaren Gegensatz zum Berufsbildungswesen wird damit keine Berufsbefähigung angestrebt, wohl aber die Basis für die weitere Ausbildung des akademischen Nachwuchses an allen Fakultäten auf Universitätsebene gelegt.

In einem stark utilitaristisch geprägten Umfeld werden die spezifischen Stärken bzw. Leistungen der Gymnasien zu wenig wahrgenommen, weil der Nachweis solcher Leistungen in Form von „harten“ Evaluationsergebnissen zeitlich und finanziell sehr aufwändig und zum Teil nur indirekt möglich ist.

³⁷ Vgl. Seite 8

³⁸ Urs Moser (Institut für Bildungsevaluation, UNI ZH) entwickelte eine Prüfung, um allgemeine kognitive Fähigkeiten zu testen (Teil der Aufnahmeprüfung an die Zürcher Gymnasien), UNIPUBLIC, 14.7.08

³⁹ In jüngster Zeit lassen sich zunehmend Stimmen vernehmen, welche für akademisch gebildete Studierende neben dem Fachwissen auch Reflexionsfähigkeit und vertieftes Allgemeinwissen resp. Bildung fordern, z.B.: Bundesrat Pascal Couchepin im Rahmen der Veranstaltung der Schweizerischen Studienstiftung *Welche Eliteförderung braucht die Schweiz?* vom 1. Oktober 2007; (NZZ, 4.10.2007), Walter Herzog, Referat zur Eröffnung der Studientage PH Bern vom 18. Oktober 2006, S. 11 ff.

2.3 Autonomie und Lenkung des Gymnasiums

Am bereits erwähnten Hearing ist von fast allen Seiten unterstrichen worden, dass die Autonomie der Gymnasien⁴⁰ unbedingt dort weiter zu fördern ist, wo sie erst in Ansätzen erkannt werden kann. Die wissenschaftliche Forschung⁴¹ zeigt auf, dass (Teil-)Autonomie eine der wichtigsten strukturellen Voraussetzungen für eine langfristig erfolgreiche Qualitätsentwicklung einer innovativen Schule ist. Bei einem solchen Modell erfolgt die Steuerung auf kantonalen Ebene über möglichst mehrjährige Leistungsvereinbarungen mit den einzelnen Gymnasien. Innerhalb dieser Vereinbarungen sind die Schulen weitgehend autonom. Diese innere Autonomie gibt der Schule in wichtigen Bereichen Entscheidungskompetenzen für Entwicklungen, für die Pflege einer eigenen Schulkultur und für eine eigenständige Profilierung nach aussen. Teilautonome Schulen können in Bezug auf Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung Meinungsbildungsprozesse bis zur Entscheidungsreife selber realisieren. Schon heute gewähren einzelne Kantone ihren Gymnasien einen grossen Spielraum, der von mancher Schule intensiv für Schulversuche eingesetzt wird.⁴² Aus solchen Versuchen können auch kantonale und sogar überregionale Projekte erwachsen, die von der betroffenen Lehrerschaft und den Schulleitungen getragen werden. Dort, wo es sich um kleinere Kantone mit nur wenigen Gymnasien handelt, kann diese innere Autonomie auch für einen Verbund von Schulen gelten und nicht nur für die einzelnen Teilschulen. Als Beispiel sei der Kanton Tessin erwähnt, der als kleine Sprachregion innerhalb der Schweiz vielleicht mehr auf Einheitlichkeit dringen muss als etwa die grossen Mittellandkantone.

Voraussetzung für das Gewähren dieser Autonomie ist, dass die einzelnen Schulen über ein Qualitätsmanagement gemäss kantonalen Vorgaben verfügen. Für die Kantone lohnt es sich, diese Vorgaben in der EDK aufeinander abzustimmen und offenzulegen, welche Ansprüche sie bezüglich Qualitätsentwicklung und Behebung von Defiziten haben. Das Monitoring der Qualitätssicherung wird durch interne und externe Evaluationen sichergestellt. Sollte eine Steuerung über Standards erfolgen, sind diese auf der Grundlage von Kompetenzmodellen und unter Beizug von allen Beteiligten zu entwickeln⁴³.

Unabhängig vom Grad der Autonomie werden Gymnasien heute von aussen durch Inputs gesteuert. Interkantonal erfolgt die Steuerung über das Maturitätsanerkennungsreglement und Rahmenlehrpläne. Ansprüche an die Maturitätsprüfungen sowie an die Ausbildung der Lehrkräfte werden durch die Schweizerische Maturitätskommission bzw. durch das entsprechende Anerkennungsreglement der EDK definiert. Die kantonale Steuerung beruht auf teilweise sehr eng reglementierten Strukturen, auf Vorgaben kantonalen Maturitätskommissionen oder Expertengruppen, vor allem aber auf Leistungsaufträgen und kantonalen Finanzierung, die zum Teil über Globalbudgets erfolgt.

Auch dem Anforderungsprofil an die Lehrpersonen und ihrer Aus- und Weiterbildung kommt in diesem Zusammenhang hohe Bedeutung zu. Die Ausbildung muss – sofern entsprechen-

⁴⁰ Die Autonomie der Gymnasien ist de iure eine Teil- oder innere Autonomie, da die Schulen in der Regel nicht über eine eigene Rechtspersönlichkeit verfügen und die Gesamtverantwortung letztlich beim (kantonalen) Träger liegt.

⁴¹ Vgl. dazu: Norbert Thom, Adrian Ritz, Reto Steiner (Hrsg.): Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen; 2., durchgesehene Auflage, Bern 2008.

Rolf Dubs: Geleitete Schulen: ein neues Problemfeld der Bildungspolitik: klare Rahmenbedingungen sind nötig. In: Bildung und Erziehung (Beilage zur NZZ Nr. 65 2007, S. 3)

Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister, Jochen Wissinger (Hrsg.): Educational governance, Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem; Wiesbaden 2007

l'Autonomie scolaire en Europe: politiques et mécanismes de mise en oeuvre. Eurydice, Brüssel 2007

Aurin K. (Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn OBB (Klinkhardt) 1990 Fend

H.: Qualität im Bildungswesen. Weinheim (Juventa) 1998;

Specht W., Thonhauser J. (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck (StudienVerlag) 1996;

Steffens U., Barga T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied (Luchterhand) 1993;

Szaday Chr., Büeler X., Favre B.: Schulqualität und Schulentwicklung. Bern/Aarau (NFP 33/SKBF) 1996

⁴² Vgl. dazu von Regula Kyburz-Graber u.a.: Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle: Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen, Zürich 2006 (Expertise zuhanden der Bildungsdirektion Zürich)

⁴³ Vgl. dazu die Ausführungen in Teil IV.

de Ausbildungsgänge bestehen – auf universitärer Basis sichergestellt sein. Dabei ist im Rahmen des Erwerbs von Fachwissen auch die Vermittlung von Sozial- und Methodenkompetenzen sowie von Denkfähigkeiten zu fördern. Die Wissenschaftlichkeit darf im Unterricht keinesfalls im Lauf der Jahre verloren gehen, vielmehr soll die gymnasiale Ausbildung jederzeit gesicherten Bezug auf den wissenschaftlichen Fortschritt nehmen. Deshalb hat sich auch die Weiterbildung an wissenschaftlichen bzw. – so weit vorhanden - universitären Standards zu orientieren. Eine mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattete überkantonale Institution wie die Schweizerische Weiterbildungszentrale WBZ CPS soll zusammen mit kantonalen Anbietern (Pädagogische Hochschulen, Universitäten) sicherstellen, dass ein überkantonales Weiterbildungsprogramm besteht, realisiert von verschiedenen Anbietern. Mit diesen Hinweisen ist keine Kritik an den vielfach ausgezeichneten Leistungen der Lehrkräfte verbunden. Vielmehr ist festzuhalten, dass Aus- und Weiterbildung nur dann erfolgreiche sein können, wenn auch die öffentliche Anerkennung der geleisteten Arbeit in einem sehr anspruchsvollen Umfeld nicht fehlt.

Dem Praxisbezug innerhalb der Angebote, dem Transfer der Wissensinhalte in den Unterricht und dem überkantonalen Austausch unter den Teilnehmenden ist bei der Weiterbildung der Lehrpersonen grosse Beachtung zu schenken. Dabei kommt auch den Fachverbänden eine wichtige Funktion zu. Unbestritten ist schliesslich, dass Qualifizierungsangebote auf Hochschulstufe für Schulleitungen und Lehrpersonen mit Zusatzfunktionen bereitzustellen sind.

Obwohl heute noch eine Inputsteuerung der Gymnasien überwiegt, gibt es Bestrebungen, die Gymnasien künftig weitgehend über den Output zu steuern. Eine solche Steuerung alleine dürfte allerdings zu kurz greifen, da sie von der Definition erwarteter Ergebnisse ausgeht. Pädagogische Prozesse lassen sich aber weder direkt steuern noch konkret messen⁴⁴. Die Ergebnisse von EVAMAR II machen aber deutlich, dass die Bestrebungen für besser vergleichbare intersubjektive Anforderungen im Sinne von Standards verstärkt werden sollten (vgl. die Ausführungen dazu S. 54 ff). Ein nationales *Bildungsmonitoring* ist im Aufbau begriffen. Dabei geht es „um die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über das gesamte Bildungssystem und dessen Umfeld. Es dient als Grundlage für Bildungsplanung und bildungspolitische Entscheide, für die Rechenschaftslegung und die öffentliche Diskussion.“⁴⁵ Deshalb werden Evaluationen auf kantonalen und interkantonalen Ebene durchgeführt (aus Sicht der Gymnasien interessiert gegenwärtig vor allem EVAMAR II), und auch die Schweizerische Maturitätskommission leistet durch punktuelle Visitationen Steuerungs- und Monitoringarbeit, um Entwicklungsansätze zu ermitteln.⁴⁶ Ausserdem ist die EDK der Nordwestschweiz daran, Grundlagen für ein *Benchmarking* der Schulen auf Sekundarstufe II ihrer Kantone zu entwickeln. Wichtige Arbeiten für ein Bildungsmonitoring leistet schliesslich auch das Bundesamt für Statistik (BfS).

Neben der Debatte über ein kantonal und national gesteuertes Bildungswesen ist festzuhalten, dass die *Wahrnehmung des Gymnasiums* als wichtiger Bildungsinstitution auf nationaler Ebene relativ gering ist, da es ausschliesslich kantonalen Hoheit untersteht. Vorstand und Plenum der EDK beschäftigen sich zwar immer wieder mit den Gymnasien und kommen auch zu wichtigen interkantonalen Beschlüssen, und auch die Schulleitungen und Lehrkräfte der Gymnasien haben Organisationen, die ihre Interessen gesamtschweizerisch wahrnehmen (KSGR, VSG). Aber ein Gremium, das mit den nötigen Kompetenzen und Mitteln permanent die Interessen des Gymnasiums auf nationaler, resp. interkantonaler Ebene vertritt und Lenkungsaufgaben erfüllt, gibt es nicht. Anders ist es bei der Berufsbildung auf Sekundarstufe II sowie bei den Fachhochschulen, bei denen allerdings der Bund und das zuständige Bundesamt dominieren, und bei den universitären Hochschulen auf Tertiärstufe. Ab dem Jahre 2012 wird vermutlich der ganze, von der Deklaration von Bologna geprägte Hochschulraum Schweiz mit einem neuen „*Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG)*“ einheitlichen Spielre-

⁴⁴ vgl. etwa Referat Herzog, a.o.O.

⁴⁵ Bildungsbericht Schweiz 2006, S. 6

⁴⁶ Inoffiziell leisten z.B. auch die Fachverbände ihren Beitrag, indem sie auf die Wahrung und Entwicklung fachlicher Standards achten.

geln unterstellt, wobei eine nationale Hochschulkonferenz strategische Führungsarbeit leisten soll.

Es drängt sich deshalb auf, innerhalb der EDK eine *ständige Kommission Gymnasium bzw. allgemeinbildende Vollzeitschulen* zu schaffen. In diesem höchstens zehnköpfigen Gremium sollten auch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF und kantonale Verwaltungen sowie wichtige Gremien und Organisationen des Mittelschulwesens (SMK, KSGR, VSG) vertreten sein. Diese Kommission soll als vorberatendes Gremium der EDK für alle Geschäfte wirken, die das Gymnasium (inkl. FMS usw.) betreffen. Sie soll die Interessen und Belange der Gymnasien wahrnehmen, diese nach aussen vertreten und die Kantone bei der Weiterentwicklung der Gymnasien unterstützen. Weil die Projektorganisation PGYM Ende 2008 aufgelöst wird, ist es wichtig, dass die ständige Kommission rasch eingesetzt wird, damit sie im Anschluss an EVAMAR II und HarmoS zügig die Konsequenzen für das künftige Gymnasium prüfen, die Ergebnisse wichtiger kantonaler Schulversuche einbeziehen und Anträge an die EDK-Gremien zur Weiterentwicklung des Gymnasiums - durch zeitlich befristete Projektorganisationen - stellen kann.⁴⁷

Die Schweizerische Maturitätskommission SMK soll nach Meinung von PGYM ihre Rolle als Diplomanerkennungskommission behalten. Ihre bisherige (implizite) Aufsichtsfunktion soll so fokussiert werden, dass sie auf schweizerischer Ebene die Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Meta-Ebene sicherstellt. Die Fremdevaluationen der Gymnasien sollen im Auftrag der Kantone spezialisierte Evaluationseinrichtungen übernehmen, während die Gymnasien ihrerseits für die primäre Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung nach kantonaler Regelung besorgt sind. Damit die SMK diese Funktion wahrnehmen kann, ist eine Klärung der Rollen von SMK und den Kantonen bzw. kantonalen Maturitätskommissionen nötig.⁴⁸

Fazit

Um sich weiter zu entwickeln, eine eigene Schulkultur zu pflegen und nach aussen mit eigenem Profil auftreten zu können, brauchen Gymnasien Autonomie, welche Qualitätssicherung und -überprüfung sowie hohe Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und der Schulleitungen voraussetzt. Obwohl das Gymnasium insgesamt erfolgreich ist, bleiben seine Wahrnehmung und seine Ausstrahlung regional begrenzt. Damit es seinen gesellschaftlichen und den wissenschaftlich gesicherten Bildungsauftrag weiterhin erfüllen und sich kohärent weiterentwickeln kann, braucht es zur klaren Positionierung im Rahmen der EDK ein Gremium (einen „Mittelschulrat“), das seine Interessen auf gesamtschweizerischer Ebene vertritt und gewisse Lenkungsaufgaben übernimmt.

2.4 Schulversuche und Evaluationen

Die anvisierten Veränderungen auf der Volksschulstufe als Folge der Pisastudien und vor allem die von HarmoS gesetzten Standards am Ende des 6. und des 9. Schuljahres (nach Einbezug des Kindergartens oder der Vorschule des 8. und 11. Schuljahres) werden ebenso Auswirkungen auf das Gymnasium haben wie etwa die weitgehende Übernahme des Referenzrahmens für Fremdsprachen auf der Sekundarstufe I. Die Steuerung von aussen hat aber den umfassenden Bildungsauftrag der Gymnasien zu respektieren und die Betroffenen mit einzubeziehen. Wichtig ist ferner, dass nicht nur zentrale Ergebnisse wichtiger Studien und Evaluationen, die in letzter Zeit auf nationaler Ebene erschienen sind, in die Weiterent-

⁴⁷ Anlässlich eines Hearings mit den kantonalen Verantwortlichen für die Gymnasien vom 21. August 2008 tauchte auch die Frage auf, ob die EDK nicht die Schaffung einer Mittelschulämterkonferenz prüfen sollte (vgl. das Protokoll des Hearings im Anhang C).

⁴⁸ Vgl. auch das Positionspapier der SMK im Anhang, Teil C.

wicklung des Gymnasiums einbezogen werden, sondern auch verschiedene kantonale Evaluationen und Projekte, die zum Teil noch in Bearbeitung sind. Darüber hinaus gibt es, wie weiter oben erwähnt - auch eine Reihe hochinteressanter Schulversuche an einzelnen Gymnasien, die Beachtung verdienen. PGYM hat zahlreiche Projekte studiert und festgestellt, dass viele kreative Kräfte am Werk sind, deren zukunftsgerichtete Arbeit weiter verfolgt werden sollte.⁴⁹

Vor diesem breitgefächerten Hintergrund gilt es zu prüfen, ob die mit der MAR und ihrer jüngsten Teilrevision angestrebten Ziele erreicht werden, aber auch, ob die seinerzeit anvisierten Ziele überhaupt noch stimmen, da sich seit der Einführung 1995 verschiedene Rahmenbedingungen verändert haben. Die Umsetzung des MAR erfolgte in den einzelnen Kantonen ohnehin unterschiedlich und auch nicht überall mit der gleichen Stringenz.⁵⁰ Die Diskussion über das *Gymnasium von morgen* sollte zweifellos gesamtschweizerisch rasch wieder aufgenommen werden. Um die oben erwähnten Studien- und Evaluationsergebnisse gegebenenfalls in die Praxis zu übertragen und dort umzusetzen, braucht es erfahrungsgemäss sehr viel Zeit, eine kluge Koordination und eine geschickte Projektsteuerung. Zusätzlich sind Vorgehensweisen zu entwickeln, die Forschung und Praxis stärker miteinander verknüpfen. Nach Einschätzung von PGYM besteht nach den Anpassungen durch die kleine MAR-Revision 2007 kein unmittelbarer Anlass für eine grosse MAR-Revision, bevor nicht die laufenden Projekte und Reformen mit nationaler Ausstrahlung in ihrer Wirkung überprüft sind und eine Gesamtsicht des Gymnasiums als Teil der Sekundarstufe II vorliegt. Realistischerweise ist für eine nachhaltige Reform dieser Grössenordnung zudem mit einem Zeitbedarf von sechs bis zehn Jahren zu rechnen.

Es ist wichtig, die Entwicklung von HarmoS und ihre Folgen kritisch zu beobachten und zuerst die tatsächlichen Ergebnisse (2012) abzuwarten, bevor weitere Entwicklungsschritte beschlossen werden. Insbesondere ist der Frage, ob das Gymnasium nicht nur zu Beginn der Schulzeit (6./9. Schuljahr), sondern auch am Ende des 12. Schuljahrs und damit der gymnasialen Bildung überprüfbare Standards einführen soll, sorgfältig nachzugehen.⁵¹ Nachhaltig erfolgreich sind solche grossangelegten Veränderungen aber nur dann, wenn Schulleitungen und Lehrkräfte von Anfang an in einen solchen Prozess miteinbezogen werden. Diese Hinweise unterstreichen, dass ein permanentes nationales Gremium wie oben beschrieben für die Lenkung und Entwicklung des Gymnasiums notwendig ist.

Fazit

Die Folgen der Veränderungen auf der Volksschulstufe⁵², auf der Sekundarstufe II sowie auf der Hochschulstufe⁵³ verpflichten auch die Gymnasien, ihre Situation sorgfältig zu überprüfen. Im Anschluss an die Ergebnisse der Evaluation EVAMAR II ist über Reformen des geltenden Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) zu befinden. In die Überlegungen sind dabei die Ergebnisse wegweisender Projekte in verschiedenen Kantonen und auch an einzelnen Gymnasien einzubeziehen.

⁴⁹ Hinweise zu einzelnen Studien und Projekten werden im Anhang C aufgeführt.

⁵⁰ Vgl. z.B. den Bericht zur Situation des Gymnasiums im Kanton Tessin (Anhang A)

⁵¹ Vgl. Teil IV dieses Berichts

⁵² Vgl. Teil I dieses Berichts

⁵³ Vgl. Teil III dieses Berichts.

3. Empfehlungen

4. Grundauftrag und Schuldauer der Gymnasien

Der Grundauftrag der Gymnasien, wie er im MAR formuliert ist, bleibt bestehen. Die allgemeine Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung für Studiengänge an universitären Hochschulen in der Schweiz bleibt als Ziel im Zentrum. Der EDK und den Kantonen wird empfohlen, die Dauer der gymnasialen Bildungsgänge so festzulegen, dass ausreichend Lernzeit zur Erreichung der formulierten Ziele gewährleistet ist. Die gymnasiale Bildungszeit von mindestens vier Jahren hat sich im Prinzip bewährt. Entsprechend den Erkenntnissen aus EVAMAR II wird aber empfohlen, zu prüfen, ob über eine Änderung des MAR diese minimal vierjährige (Aus)Bildung nicht durchgehend an einem Gymnasium erfolgen sollte.

5. Profilierung und Autonomie der Gymnasien

Die verschiedenen Ausbildungswege auf der Sekundarstufe II sind klar voneinander zu unterscheiden, was partnerschaftliche Zusammenarbeit nicht ausschliesst. Den Kantonen wird empfohlen, generell den Gymnasien im Rahmen von mehrjährigen kantonalen Leistungsaufträgen mit Globalbudget innere Autonomie bzw. Teil-Autonomie als grundlegende Voraussetzung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität sowie zur Profilierung der einzelnen Schulen zu gewähren. Dafür sind die entsprechenden finanziellen Mittel bereitzustellen. Die Gymnasien sollen über sachgerechte Qualitätsmanagementsysteme nach kantonalen Vorgaben verfügen, welche innerhalb der EDK aufeinander abzustimmen sind. Das Monitoring dieser Systeme ist durch interne und externe Evaluationen zu gewährleisten. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ist entsprechend dem gymnasialen Lehrauftrag und orientiert an wissenschaftlichen Standards sicherzustellen.

6. Lenkung und Entwicklung des Gymnasiums

PGYM empfiehlt der EDK, zur Unterstützung der Kantone bei der Weiterentwicklung des Gymnasiums, zur Sicherstellung seiner Funktion im Rahmen des Bildungssystems sowie zur Vertretung seiner Belange im Rahmen des Bildungswesens eine ständige EDK-Kommission mit ausreichenden Kompetenzen und Mitteln zu schaffen (vgl. auch Empfehlung 12).⁵⁴ Auch wird empfohlen, dass die Schweizerische Maturitätskommission SMK zu den bisherigen Aufgaben zusätzlich auf der Meta-Ebene die zentrale Aufgabe der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung übernimmt.

Zum Thema „Schulversuche und Evaluationen“

vgl. Empfehlung 12 (Zusammenfassung der Empfehlungen, S. 74ff).

⁵⁴ Es ist Sache der Kantone, über die allfällige Gründung einer Mittelschulämterkonferenz zu befinden. Dabei sind die Rolle und die Kompetenzen dieser Konferenz gegenüber einer ständigen EDK-Kommission Gymnasium und der SMK sorgfältig zu klären.

III NAHTSTELLE GYMNASIUM / HOCHSCHULE

Die Diskussion um die Nahtstelle Gymnasium / Hochschule ist wahrlich nicht neu.⁵⁵ Bereits in der Vorbereitung der MAR-Reform in der ersten Hälfte der Neunziger Jahre war diese Nahtstelle ein wichtiges Thema. Aber auch in der Anfangsphase der Umsetzung der Maturitätsreform kam es zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Fragen in Zusammenhang mit diesem Übergang. So initiierte der damalige Rektor der ETH Zürich, Prof. Dr. Konrad Osterwalder, eine gemeinsame Tagung der Schweizerischen Gymnasialrektorenkonferenz (KSGR) mit Vertretern der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), die im September 1997 auf dem Monte Verità stattfand. Mit dieser Tagung sollte das gemeinsame Gespräch über die Schnittstellenproblematik wieder aufgenommen werden. Sie war Ausgangspunkt für ein gemeinsames Projekt, das in zwei Berichte unter dem Titel «Der Übergang ins Studium»⁵⁶ mündete. Die Nahtstelle war jedoch auch Gegenstand der Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR)⁵⁷. Beide Untersuchungen stützen sich auf Befragungen von ehemaligen Maturandinnen und Maturanden in den ersten Semestern des Studiums und spiegeln daher die subjektiv wahrgenommene Qualität der Vorbereitung auf das Hochschulstudium. Die Evaluation der Maturitätsreform Phase II (EVAMAR II) legt das Schwergewicht auf die objektivierte Erfassung des Ausbildungsstandes der Maturandinnen und Maturanden und untersucht, ob ihr Wissen und Können den aktuellen Anforderungen der Schweizer Universitäten genügt.⁵⁸

Aus einer anderen Richtung beleuchtet die 2008 erschienene Studie «Studienfachwahl und Fächerwechsel. Eine Untersuchung des Wahlprozesses im Übergang vom Gymnasium an die Hochschule.» die Schnittstellenproblematik. Die Studie des Zentrums für Wissenschafts- und Technologiestudien (CEST) wurde im Auftrag des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierates (SWTR) erarbeitet. Ergänzt wird die Reihe von Untersuchungen zur Schnittstellenthematik durch Absolventenbefragungen von ehemaligen Maturandinnen und Maturanden, die in einzelnen Kantonen (z.B. Zürich und Aargau) in regelmässigen Abständen durchgeführt werden. Der Übergang vom Gymnasium ins Studium ist jedoch nicht nur Gegenstand wissenschaftlicher Studien, sondern auch praktischen Handelns. Herausragendes Beispiel dafür ist das Projekt «Studierfähigkeit und Hochschulreife» der Arbeitsgruppe Hochschule-Gymnasium (HSGYM), die von Universität und ETH Zürich einerseits sowie der Lehrpersonenkonferenz (LKM) und der Schulleiterkonferenz (SLK) der Zürcher Mittelschulen getragen wird. Daraus resultierende Empfehlungen werden im Herbst 2008 vorliegen.

⁵⁵ siehe Referat «Schnittstelle als Entwicklungsfeld von Hochschulen und Gymnasien» von Jürgen Oelkers am Symposium HSGYM – Hochschulreife und Studierfähigkeit vom 17. Januar 2008

⁵⁶ Philipp Notter, Claudia Arnold, Der Übergang ins Studium, Schriftenreihe BBW, Bern 2003;
Philipp Notter, Claudia Arnold, Der Übergang ins Studium II, Schriftenreihe SBF, Bern 2006

⁵⁷ Erich Ramseier u. a., Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR), Schriftenreihe SBF, Bern 2005.

⁵⁸ vgl. Teil IV dieses Berichts

1. Ausgangslage

1.1 Die rechtlichen Grundlagen

Rechtlich geregelt ist der Übergang vom Gymnasium an die Hochschule in den entsprechenden Gesetzen und Verordnungen.

Zulassung zu universitären Hochschulen

In der Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV) des Bundes⁵⁹ heisst es in Artikel 2 unter anderem: „Die anerkannten Maturitätsausweise gelten als Ausweise für die allgemeine Hochschulreife[...] Sie berechtigen insbesondere zur a. Zulassung an die Eidgenössischen Technischen Hochschulen[...]“ Das weitgehend gleichlautende Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR)⁶⁰ fügt in Artikel 3 hinzu: „Sie berechtigen insbesondere zur [...] c. Zulassung an die kantonalen Universitäten gemäss den entsprechenden kantonalen und interkantonalen Regelungen.“ Verwiesen wird auf die Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen und die Interkantonale Universitätsvereinbarung (IUV).

Als Bildungsziel hält das MAR in Art. 5 Abs. 1 unter anderem fest: „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.“⁶¹ Weitere rechtliche Bestimmungen finden sich in den Hochschulgesetzgebungen der Universitätskantone sowie in den Aufnahmereglementen der einzelnen Hochschulen. Der mit dem anerkannten Maturitätsausweis verbundene, prüfungsfreie Zugang zu *allen* Bachelor-Studiengängen an Universitären Hochschulen (Ausnahme: Medizin in der Deutschschweiz) ist eine schweizerische Besonderheit, die in Verbindung mit der im internationalen Vergleich tiefen Maturitätsquote zu sehen ist.

Zulassung zu weiteren Ausbildungen auf der Tertiärstufe

Die gymnasiale Maturität gewährleistet auch den prüfungsfreien Zugang zu den Bachelor-Studiengängen an den neuen Pädagogischen Hochschulen. Die einschlägigen Bestimmungen finden sich in den entsprechenden Anerkennungsreglementen der EDK.⁶²

Zum Eintritt an eine Fachhochschule berechtigt gemäss Fachhochschulgesetz eine schweizerische oder schweizerisch anerkannte gymnasiale Maturität nur in Verbindung mit einer mindestens einjährigen Arbeitswelterfahrung, «die berufspraktische und berufstheoretische Kenntnisse in einem der Studienrichtung verwandten Beruf vermittelt hat»⁶³. Trotz dieser Einschränkung ermöglichen einzelne Fachbereiche die direkte Zulassung zu ihren Studiengängen mit einer gymnasialen Matura (z.B. Soziales, Kunst, Angewandte Psychologie, Angewandte Linguistik).

⁵⁹ Verordnung des Bundesrates über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen vom 15. Februar 1995 (Art. 2 Abs. 2, Abs. 3)

⁶⁰ Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995 (Art. 2 Abs. 3)

⁶¹ Vgl. oben Teil II

⁶² Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999 (Art. 5 Abs.1)

Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999 (Art. 4 Abs. 1)

⁶³ Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995 (Art. 5 Abs. 1 lit. b)

1.2 Begrifflichkeiten

Im Zusammenhang mit dem Übergang vom Gymnasium zur Hochschule kommen verschiedene, teils synonyme Begriffe zur Anwendung:

- *allgemeine Hochschulreife:*
Zugangsberechtigung zu allen universitären Hochschulen (Bachelorstudiengänge)
- *Fach- bzw. Fakultätsreife:*
Zugangsberechtigung nur zu bestimmten Studiengängen bzw. -richtungen
- *Studieneignung:*
Hier ist zu unterscheiden zwischen allgemeiner Studieneignung, die mit der Maturität vor dem Studium bescheinigt wird, und der spezifischen Studieneignung, die in einem Assessmentjahr oder einer Eignungsprüfung während des Studiums abgeklärt wird.
- *Studierfähigkeit:*
Kompetenz, ein Studium zu bestehen
- *Studienberechtigung:*
Zugangsberechtigung zum (Bachelor-)Studium

Die gesetzlichen Grundlagen enthalten keine expliziten Begriffsdefinitionen. Die allgemeine Hochschulreife bzw. die generelle Studierfähigkeit wird im MAR mit «persönliche Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist», umschrieben.

1.3 Zahlen zur Nahtstelle

Der Anteil der Maturandinnen und Maturanden, die ein Studium an einer universitären Hochschule (UH) aufnehmen, liegt in der Regel bei 80 Prozent einer Kohorte. Die Gesamtübertrittsquote ist seit der Kohorte 1980 sehr stabil, bei den Frauen aber noch immer rund 15 Prozent niedriger als bei den Männern. Frauen treten dafür häufiger in Ausbildungen für Lehr-, Gesundheits- und Sozialberufe ein. Die Sofortübertrittsquote ist Schwankungen unterworfen, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird (Zeitpunkt Maturaprüfungen, Organisation Militärdienst, Unsicherheit in der Studienwahl usw.). Die Gesamtübertrittsquote⁶⁴ der Inhaberinnen und Inhaber einer gymnasialen Maturität an *alle* Hochschultypen beträgt bei der Kohorte 2003 über 90 Prozent.⁶⁵

Maturitäts-jahrgang	Anzahl Maturitäten	Sofortüber-tritt	Übertritt nach 1 Jahr	Übertritt nach 2 oder mehr Jahren	Gesamtüber-trittsquote
2000	15'082	53.6	21.5	5.1	80.2
2001	17'871	52.2	23.0	4.4	79.5
2002	19'254	47.4	27.8	3.9	79.1
2003	16'586	46.1	27.3	4.5	77.9
2004	15'993	42.4	30.2	3.7	76.2
2005	16'471	42.7	29.5	--	--
2006	16'948	42.2	29.2	--	--
2007	17'461	39.9			

Abbildung 1: Übertrittsquoten gymnasiale Maturität / Universitäten, Quelle: BFS 2008⁶⁶

⁶⁴ Die Gesamtübertrittsquote entspricht dem Anteil der Maturitätsinhaberinnen und -inhaber einer Kohorte eines bestimmten Jahres, die unabhängig vom Zeitpunkt ein Studium an einer Hochschule begonnen haben. Darum lässt sich die Gesamtübertrittsquote erst mit einiger zeitlicher Verzögerung ermitteln.

⁶⁵ Vgl. auch Teil II dieses Berichts.

⁶⁶ Bundesamt für Statistik, Maturitäten und Übertritte an Hochschulen 2007, Neuchâtel 2008.

4.1 Prozent dieser Kohorte entschieden sich für ein Fachhochschulstudium in Technik, Wirtschaft und Design (FH-TWD⁶⁷), 3.3 Prozent für Gesundheit, Soziale Arbeit und Kunst (FH-GSK⁶⁸), 6.2 Prozent begannen ihre Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule (PH).

Maturitäts-jahrgang	Anzahl Maturitäten	Total HS	UH	FH-TWD	FH-GSK	PH
1995-99	Ø14'294	86.0	81.1	3.4	1.2	0.4
2000	15'082	88.5	80.2	4.1	2.1	2.1
2001	17'871	89.7	79.5	4.2	2.3	3.6
2002	19'254	91.5	79.1	3.9	2.9	5.5
2003	16'586	91.5	77.9	4.1	3.3	6.2
2004	15'993	90.4	76.2	3.6	3.3	7.4

Abbildung 2: Gesamtübertrittsquoten gymnasiale Matura – alle Hochschulen Quelle: BfS 2008⁸

Die Gesamtübertrittsquote ist im Vergleich zu anderen Ländern sehr hoch. Diese korreliert mit der relativ tiefen Maturitätsquote.

1.4 Akteure an der Nahtstelle

Akteure an der Nahtstelle Gymnasium / Hochschulen sind einerseits die Gymnasien mit ihren Lehrpersonen, Maturandinnen und Maturanden und andererseits die (Universitären) Hochschulen mit ihren Dozentinnen und Dozenten, Studentinnen und Studenten. Dazu kommen Studienberaterinnen und Studienberater, die teils auf beiden Stufen tätig sind.

Initiierend, organisierend, unterstützend, genehmigend, finanzierend und steuernd sind jedoch auch verschiedene Institutionen und Organisationen an der Nahtstelle tätig:

CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
COHEP	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
KSGR	Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und -Rektoren
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren <i>FHR - Fachhochschulrat</i>
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern <i>SBF - Staatssekretariat für Bildung und Forschung</i> <i>BFS - Bundesamt für Statistik</i>
EVD	Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement <i>BBT - Bundesamt für Berufsbildung und Technologie</i>
SMK	Schweizerische Maturitätskommission

⁶⁷ Zum TWD-Bereich gehören:
Technik und Informationstechnologie, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie, Life Sciences, Wirtschaft und Dienstleistungen, Design

⁶⁸ Zum GSK-Bereich gehören:
Gesundheit, Soziale Arbeit, Musik, Theater und andere Künste, Angewandte Psychologie, Angewandte Linguistik

SUK/CUS	Schweizerische Universitätskonferenz
AGAP	Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung
SDBB	Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung – Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
SVB	Schweizerischer Verband für Berufsberatung

2. Diskussionsfelder

2.1 Die Maturität als generelle Zugangsberechtigung zu Universitäten

Die CRUS bekennt sich unmissverständlich zum Grundsatz, dass die schweizerisch anerkannte Maturität weiterhin die allgemeine Hochschulreife und damit den uneingeschränkten Zugang zu allen Bachelor-Studiengängen und -richtungen der Universitären Hochschulen gewährleisten soll. Sie anerkennt die Leistungen des Gymnasiums in der sorgfältigen und individuellen Beurteilung der Hochschulreife im Rahmen eines mindestens vierjährigen Evaluationszeitraums. Die Maturität entlastet zudem die Studieneingangsphase von aufwändigen Selektionsleistungen. Oder anders ausgedrückt: Die Universitäten vertrauen auf die Gymnasien.

Ebenso eindeutig fordern die Gymnasien zusammen mit ihren Organisationen KSGR und VSG, dass vom Grundsatz der allgemeinen Hochschulreife nicht abgewichen werden dürfe. Die Aufweichung dieses Grundsatzes würde einen fundamentalen Grundpfeiler des Gymnasiums ins Wanken bringen und den Wert und den Status dieser Ausbildung stark mindern. Der Konsens der Partner an der Nahtstelle geht so weit, dass einzelne Vertreter beider Seiten das Gymnasium und das Universitätsstudium als durchgängigen, integralen Bildungsgang bezeichnen, der in zwei Abschnitte unterteilt ist. Begründet wird dies mit der Gemeinsamkeit der fundamentalen Orientierung am Prinzip der Wissenschaftlichkeit und an der intellektuellen Kultur.

Diskussion um die allgemeine Hochschulreife

Trotz diesem klaren Bekenntnis zur Maturität wird die Berechtigung der allgemeinen Hochschulreife immer wieder relativiert. Dazu tragen unter anderem bei:

- die abnehmende Bestehensquote bei der ersten Vordiplomprüfung an der ETH Zürich seit der MAR-Umsetzung (- 5%, von 60% auf 55%)⁶⁹
- die Einführung von Aufnahmeverfahren durch Beratung an einzelne Hochschulen, beispielsweise das Academic and Career Advisory Program (ACAP) der ETH Zürich, zunächst probeweise (bis 2009) für die Studiengänge «Maschineningenieurwissenschaften» und «Physik»
- die tiefe Bestehensquote bei einzelnen Studiengängen auch an anderen Universitäten (z.B. Psychologie an der Universität Zürich)
- die Einführung des einsemestrigen Vorkurses «PolyMaths» an der ETH Lausanne zur Ergänzung der schweizerischen Maturitätsausbildung in Mathematik, Physik, Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und Informatik

⁶⁹ Hans Peter Dreyer, VSG-Präsident, in: Gymnasium Helveticum 3/06, S. 30 ff.

- die zunehmende Zahl von Stützkursen auch an anderen Universitäten
- die relativ hohen Quoten von Studienfachwechseln und Studienabbrüchen
- die immer wieder (z.B. von Avenir Suisse) erhobene Forderung, die Hochschulen sollten ihre Studierenden nach angelsächsischem Vorbild selbst auswählen können.

Ihren Beitrag zur Verunsicherung haben – fälschlicherweise – auch der Eignungstest für das Medizinstudium in der Deutschschweiz (EMS) und das im Zuge der Bologna-Reform breitflächig eingeführte Assessmentjahr geleistet. Hier geht es aber um die Abklärung der Eignung für einen spezifischen Studiengang (im Fall des EMS bedingt durch den Numerus clausus) und nicht um eine Konkurrenz zur Maturität. Das Assessmentjahr ist eine rechtzeitige Eignungsabklärung für eine bestimmte Studienrichtung und integraler Bestandteil des dreijährigen Bachelor-Studiums.

Einige Gymnasien weisen darauf hin, dass im Zuge der MAR-Reform die Dauer des Gymnasiums um ein halbes bis ein ganzes Jahr verkürzt worden ist. Damit steht einerseits weniger Zeit für den Unterricht zur Verfügung. Andererseits sind die Maturanden beim Eintritt in die Hochschule tendenziell jünger als früher. Dieser Veränderung haben die Hochschulen nach Meinung der Gymnasien nicht ausreichend Rechnung getragen (keine Reduktion der Anforderungen).

Fazit

Die Maturität wird als uneingeschränkter Königsweg zu den universitären Hochschulen grundsätzlich nicht in Frage gestellt. Ihr wird überdies ein (Bildungs-)Wert an sich attestiert. Hinweise auf Schwierigkeiten in einzelnen Fächern⁷⁰ müssen jedoch ernst genommen werden. Das Niveau der Maturitätsausbildung muss – auch in fachlicher Hinsicht – hoch bleiben.

⁷⁰ Erich Ramseier u.a., Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR), Schriftenreihe SBF, Bern 2005

2.2 Die Erwartungen der Hochschulen an die Gymnasien

Ausgangspunkt für die Verbesserung der gymnasialen Bildung und damit auch für die Optimierung der Nahtstelle müssen die Erwartungen und Anforderungen der Hochschulen sein. Wie auch eine Umfrage bei den Rektoren der Schweizer Gymnasien⁷¹ (bei aller Unvollständigkeit) zeigt, sind diese Erwartungen und Anforderungen zumindest in fachlicher Hinsicht keineswegs klar. Von Seiten der Gymnasien wird bemängelt, dass die Hochschulen auch unter sich darüber nicht einig seien.⁷² Die Aussprache der Plattform Gymnasium mit den Rektoren der Schweizer Universitäten⁷³ brachte jedoch wichtige Hinweise auf die Erwartungen der Hochschulen, wobei zwischen fachlichen Anforderungen, überfachlichen Qualifikationen und persönlicher Reife zu unterscheiden ist.

Aufgaben des Gymnasiums

Unter Auswertung verschiedener Quellen⁷⁴ kann zusammenfassend festgehalten werden, dass dem Gymnasium nach Meinung der Hochschulen im Allgemeinen und ohne Anspruch auf Vollständigkeit primär folgende Aufgaben zukommen:

- Breite Allgemeinbildung vermitteln, auch als Grundlage für eine spätere interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Lern- und Arbeitsmethoden einüben
- Eigeninitiative, Eigenmotivation, Selbständigkeit, Selbstorientierung, Selbstorganisation und Entscheidungsfähigkeit fördern
- zu einem guten mündlichen und schriftlichen Ausdruck führen, primär in der Muttersprache, aber auch in den Fremdsprachen
- das wissenschaftliche Denken und Arbeiten (Problemanalyse, Strukturierung von Abläufen und Synthese von Ergebnissen) und die Reflexionsfähigkeit einüben (nicht nur Wissen weitergeben, sondern auch Reflexion)
- das Interesse an den (wissenschaftlichen) Disziplinen, den «goût des sciences» wecken
- die Vertrautheit mit der zweiten Landessprache sicherstellen
- solide Mathematik-, Englisch- und Informatikkenntnisse (nicht nur reine Anwenderkenntnisse) vermitteln
- zum Verstehen und Verarbeiten von wissenschaftlichen Texten anleiten
- das Potential der Schülerinnen und Schüler entwickeln und sichtbar machen
- die Schüler zur richtigen Selbsteinschätzung befähigen
- Durchhaltewille fördern (Dranbleiben)
- rechtzeitig und gezielt auf die Studienwahl und den Kulturwechsel beim Einstieg ins Studium vorbereiten

⁷¹ siehe Auswertung der Umfrage bei den Rektoren der Schweizer Gymnasien im Anhang C

⁷² Präzisen Aufschluss über die fachlichen Anforderungen der Hochschulen in einzelnen Fächern (Mathematik, Erstsprache, Biologie) gibt nun EVAMAR II: Vgl. Teil IV

⁷³ siehe Auszug aus dem Protokoll der Plenarsitzung der CRUS vom 18./19. Januar 2007 im Anhang B

⁷⁴ u.a. verschiedene einschlägige Beiträge im Gymnasium Helveticum, Präsentation von Hans Weder zum Thema «Der Übergang vom Gymnasium ins Studium»

Vieles ist an den Gymnasien in den letzten Jahren zur Förderung dieser Qualifikationen und Kompetenzen eingeführt worden oder noch in Erprobung. An vorderster Stelle sind die Einführung der Maturaarbeit und die Durchführung von interdisziplinären Projekten zu nennen. Aber auch Versuche mit einem Selbstlernsemester, mit sogenanntem Offenem Unterricht oder mit Vorlesungen an Gymnasien erweisen sich als erfolgreiche Ansätze.⁷⁵ Die Universitäten erwarten von den Gymnasien aber nicht, dass sie auf ein Assessment an den Universitäten vorbereiten oder auf fakultätsspezifische Zulassungen hinarbeiten (wie in Grossbritannien). Sie wünschen auch nicht, dass der Fächerkanon weiter ausgeweitet und vorschnell neuen Bedürfnissen angepasst wird.

Wichtig ist den Universitäten schliesslich der Hinweis, dass überfachliche Kompetenzen nicht gegen fachliches Wissen ausgespielt werden sollen. Überfachliches kann nur anhand konkreter fachlicher Inhalte vermittelt und geübt werden. Bevor inter- und transdisziplinär gearbeitet werden kann, braucht es eine fundierte Disziplinarität.

Die gute Vorbereitung auf das Hochschulstudium

«Wenn sie gelernt haben, sich selbst zu organisieren und dabei nicht nur die Erarbeitung von Informationen, sondern auch die Arbeitszeit und die Arbeitsmethode gut zu planen, werden sie erfolgreich studieren. Wenn sie wissenschaftliches Arbeiten gelernt haben, wenn sie es verstehen, sich mit einer Sache intensiv und mehrdimensional auseinanderzusetzen, wenn sie wissenschaftliche Texte kritisch lesen können, ohne dabei die Selbstkritik zu vergessen, wenn sie gelernt haben, ihre Thesen argumentativ zu begründen und stets auch die Argumente gegen ihre eigene Meinung zu bedenken, sind sie bestmöglich vorbereitet auf ein Hochschulstudium. Ausserdem: Ohne Entschlossenheit und Durchhaltewille steht man kein akademisches Studium durch. Alle diese Fähigkeiten können in den übersichtlichen Verhältnissen der Mittelschule viel besser und effizienter erworben werden, als dies an einer Universität möglich wäre.

Darüber hinaus kann die Mittelschule Schlüsselkompetenzen vermitteln, die heute für jedes Hochschulstudium unabdingbare Voraussetzung sind: Zum Beispiel ist die Beherrschung der Muttersprache entscheidend, damit beobachtete Sachverhalte präzise wiedergegeben und Argumentationen klar zum Ausdruck gebracht werden können. Unerlässlich für die internationale Verständigung und Positionierung sind ferner umfassende Kenntnisse der englischen Sprache, der modernen lingua franca der Wissenschaft. Selbstverständlich vorausgesetzt wird an der Universität schliesslich auch die Beherrschung von Informatikmitteln wie Datenbanken, Textprogrammen und Statistiktools.»

Hans Weder, bis Juli 2008 Rektor der Universität Zürich und Präsident der CRUS⁷⁶

Zufriedenheit mit der Aufgabenerfüllung

Verschiedene Befragungen auf nationaler Ebene (EVAMAR, 2005; Der Übergang ins Studium I, 2003; und II, 2006) wie auf kantonaler Ebene bestätigen, dass den Gymnasien der Spagat zwischen dem Vermitteln einer breiten Allgemeinbildung und dem Vermitteln von spezifischen Fachkenntnissen als Vorbereitung für ein universitäres Fachstudium recht gut gelingt. Die Studierenden äussern sich zufrieden bis sehr zufrieden mit «ihrer» Mittelschule in Bezug auf die Vorbereitung auf das Studium. «Im Allgemeinen scheint die Passung zwischen dem an der Mittelschule erworbenen Wissen und Können und den Anforderungen des Studiums gut zu sein.»⁷⁷

⁷⁵ Vgl. auch Beispiele unter 2.3 dieses Teilberichts.

⁷⁶ Hans Weder, Zitat aus dem Aufsatz «Die Maturität und ihr Wert für die Universität» in *Gymnasium Helveticum* 5/07

⁷⁷ Philipp Notter, Claudia Arnold, *Der Übergang ins Studium II*, Schriftenreihe SBF, Bern 2006, S.7.

Fazit

Es kann davon ausgegangen werden, dass bezüglich der grundsätzlichen Erwartungen der Hochschulen an das Gymnasium ein weitgehender Konsens besteht, der aber explizit festgehalten, in geeigneter Form kommuniziert und als verbindlich erklärt werden muss. Schwieriger ist die Situation bezüglich der Anforderungen in den einzelnen Fächern. Dazu bringt EVAMAR II für einzelne Fächer eine gewisse Klärung, welche die Gymnasien bisher vermisst haben.

Aus studentischer Sicht erfüllt das Gymnasium die Anforderungen der Hochschulen recht gut, ausser in Physik und Informatik. Nicht nur die Hochschulen müssen ihre Erwartungen formulieren, auch die Gymnasien müssen deutlich machen, was sie leisten können.

2.3 Der Einstieg ins Studium

Der Wechsel vom geordneten und geregelten Schulbetrieb zum bedeutend grösseren, komplexeren und unübersichtlicheren Hochschulbetrieb ist eine weitere Herausforderung an der Nahtstelle zwischen Gymnasium und Universität. Der Übergang wird von vielen als Bruch empfunden und als Kulturschock bezeichnet. Frustrationen und Studienabbrüche können die Folge sein. Im Vergleich zur Mittelschule sind die Studierenden mit dem ersten Studienjahr deutlich weniger zufrieden, wobei die Zufriedenheit mit den beiden Bildungsstufen kaum korreliert⁷⁸. Demgegenüber kommt eine erst teilweise veröffentlichte Studie des *Jacobs Center for Productive Youth Development* zum Schluss, dass der Einstieg ins Studium an der Universität Zürich den meisten Studierenden offenbar nicht allzu schwer fällt⁷⁹. Eine entscheidende Rolle spielen dabei vor allem die sozialen Kompetenzen der Studienanfänger. Sowohl die Gymnasien wie die Hochschulen unternehmen in letzter Zeit verstärkt Anstrengungen, die Schülerinnen und Schüler auf diesen Kulturwechsel gezielt vorzubereiten. Diesbezüglich als grosser Fortschritt bezeichnet wird von allen Seiten die mit der Maturitätsreform 1995 eingeführte Maturarbeit.

Wie auch aus der Umfrage bei den Rektoren der Schweizer Gymnasien und aktuellen Publikationen hervorgeht, gibt es weitere interessante Modelle, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- *Selbstlernsemester*
zunächst als Sparmassnahme geplant (Unterrichtsausfall), selbständiges, begleitetes Lernen (z. B. Kantonsschule Zürcher Oberland KZO, Wetzikon)
- *Offener Unterricht*
Vorgabe von Lern- und Stoffzielen, Unterrichtsbesuch fakultativ, Überprüfung mit Tests (z. B. Kantonsschule Romanshorn)
- *«Uni an der Kanti»*
Vorlesungen von Hochschuldozenten im Gymnasium, Stoff prüfungsrelevant (z. B. Kantonsschule Büelrain, Winterthur)
- *Vorlesungen von Mittelschullehrpersonen*
kombiniert mit der Förderung des selbständigen Lernens im Sinne der Erhöhung der Lernzeit (an verschiedenen Gymnasien)
- *Kontingent für Absenzen*
Schüler bestimmen in einem vorgegebenen Rahmen eigenverantwortlich über ihre Abwesenheiten (z. B. Kantonsschule Wiedikon, Zürich)

⁷⁸ do., S.58 f.

⁷⁹ Studie des Jacobs Center for Productive Youth Development zum Studienbeginn, Zürich 2008 (erst in Teilen veröffentlicht)

- *Studienwochen und Unterrichtssequenzen*
durchgeführt an Hochschulen (z.B. an der ETHZ)
- *Schülerstudium*
Schülerinnen und Schüler regionaler Gymnasien und Kantonsschulen können an der Universität Konstanz mit dem Studium in Mathematik, Physik und Informatik beginnen, noch bevor sie die Matura bzw. das Abitur bestanden haben

Ziel all dieser Versuche ist es, den Schülerinnen und Schülern einen realistischen Eindruck vom Hochschulbetrieb zu vermitteln und ihre Selbständigkeit im Lernen und Arbeiten zu fördern⁸⁰. Zur Vorbereitung auf den Studienbetrieb dienen aber auch selbständige Arbeiten, Themenwochen, Projektarbeiten sowie die Vermittlung und Schulung von überfachlichen Kompetenzen.⁸¹

Fazit

Im Bestreben, den Übergang vom Gymnasium an die Universität besser vorzubereiten, sind in letzter Zeit interessante Ansätze entwickelt worden, die neben dem unmittelbaren Ziel auch der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Mittel- und Hochschulen sowie einer bewussten Studienwahl dienen. Wichtig ist, dass die Erfahrungen zugänglich gemacht und weitergegeben werden.

In Bezug auf die Verbesserung des Übergangs vom Gymnasium an die Hochschule stehen nicht nur die Gymnasien in der Pflicht. Auch die Universitäten sind aufgefordert, die potentiellen Studienanfänger besser zu betreuen und zu beraten.

2.4 Zusammenarbeit Gymnasium / Universität

Insbesondere von Seiten der Gymnasien wird beklagt, dass sich die Mittelschulen und die Universitäten zunehmend entfremdet hätten. Dies ist umso problematischer, als die enge Zusammenarbeit der beiden Bildungsstufen unabdingbare Voraussetzung für die Optimierung der Nahtstelle ist.

Doch auch in diesem Bereich gibt es immer wieder Bemühungen, die Situation zu verbessern.⁸² In jüngster Zeit sind – neben Ansätzen wie etwa das Life Science Learning Center von Universität und ETH Zürich – zwei modellhafte Ansätze entstanden, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

⁸⁰ Vgl. z.B. das Projekt Selbstorganisiertes Lernen (SOL) an Zürcher Mittelschulen

⁸¹ Vgl. dazu die Thesen zur Institution Gymnasium im Bericht "Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle: Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen", Regula Kyburz-Graber u.a., Zürich 2006 (Expertise zuhanden der Bildungsdirektion Zürich)

⁸² Siehe auch Einleitung zu Teil III

Projekt «Hochschulreife und Studierfähigkeit»

Eine Kommission der Zürcher Schulleiterkonferenz (SLK) hat mit den Rektoren der beiden universitären Zürcher Hochschulen den Dialog wieder aufgenommen. Daraus entstand eine gemeinsame Arbeitsgruppe Hochschule – Gymnasium (*HSGYM*), in der auch die Lehrpersonenkonferenz Mittelschulen (LKM) vertreten ist. Ausserdem hat das *Forum Mittelschule Zürich* anfangs 2006 zum zweiten Mal zum Thema der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität stattgefunden, an dem sich über 400 Gymnasiallehrkräfte und rund 50 Hochschuldozentinnen und -dozenten beteiligt haben. Aus beidem entstand schliesslich das Projekt «Hochschulreife und Studierfähigkeit», mit dem der Dialog institutionalisiert werden soll, um mit konkreten Massnahmen den Übergang zu verbessern.

Die Projektorganisation umfasst die *Arbeitsgruppe HSGYM* als strategisches und übergeordnetes Gremium, die *Konferenz an der Schnittstelle* als Beirat bzw. Scientific Advisory Board und die *Projektleitung* als operatives Gremium. Ausserdem wurden *Kerngruppen* für jedes Fach geschaffen, die in der Regel aus zwei Hochschuldozentinnen bzw. -dozenten sowie zwei Mittelschullehrpersonen bestehen und die Empfehlungen im Bereich der fachlichen und der überfachlichen Kompetenzen erarbeiten. Die *Fachkonferenzen* schliesslich diskutieren und prüfen die Empfehlungen der Kerngruppen. Sie bestehen aus mindestens einem Mitglied pro Mittelschule im Kanton Zürich und aus interessierten Mitgliedern der entsprechenden Institute und Seminare an den Hochschulen. Sie stehen ausdrücklich auch Vertreterinnen und Vertretern von ausserkantonalen Gymnasien und Hochschulen offen. Insgesamt handelt es sich um einen Bottom-up-Prozess, mit dem Ziel, die Akzeptanz zu verbessern und die Verbindlichkeit zu erhöhen. Die aus dem Projekt resultierenden Empfehlungen werden Ende 2008 veröffentlicht.

Institutionalisierte Zusammenarbeit Mittelschulen / Hochschulen

Einen anderen Ansatz (top down) verfolgt der Kanton Bern. Im neuen Mittelschulgesetz (MiSG), das am 1. August 2008 in Kraft trat, heisst es in Art. 5: „Die Erziehungsdirektion schafft die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen den Mittelschulen einerseits und den kantonalen Universitäten, den Eidgenössischen Technischen Hochschulen, den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen andererseits.“ In der dazugehörigen Mittelschulverordnung (MiSV) wird die Umsetzung dieses Auftrages konkretisiert. So werden die kantonalen Mittelschulen und alle Berner Hochschulen zur Zusammenarbeit verpflichtet. Die Erziehungsdirektion setzt dazu eine Kommission Gymnasium – Hochschule ein, die sich insbesondere mit den Qualitätsstandards für die gymnasiale Maturität und deren Evaluation, den Kompetenzniveaus am Ende der Mittelschulbildungsgänge in Übereinstimmung mit den Studiengängen an den Hochschulen sowie den Prioritäten für die Weiterentwicklung der Mittelschulbildung befasst.

Fazit

Wenn der Übergang vom Gymnasium an die Hochschulen optimiert werden soll, muss dies bei der Verbesserung der Zusammenarbeit der beiden Bildungsstufen ansetzen. Wichtig scheint der PGYM, dass die Gymnasiallehrkräfte und die Hochschuldozenten direkt ins Gespräch kommen, auch die Weiterbildung der Gymnasiallehrkräfte könnte eine gute Brücke zwischen den Bildungsstufen bilden. Weitere, bewährte Ansätze (z.B. Hochschuldozenten als Maturitätsprüfungsexperten, als Aufsichts-, Schulkommissions- und Jurymitglieder, als Mitbetreuer von Maturaarbeiten) sind neu zu beleben und auszubauen.

Dennoch ist es wichtig, die Zusammenarbeit nicht nur der Initiative einzelner Exponenten zu überlassen, sondern sie auch nachhaltig zu fördern, nicht nur (wie in Bern) auf kantonaler, sondern auch auf schweizerischer Ebene. Das Zürcher Projekt HSGYM kann auch für andere (Universitäts-)Regionen ein taugliches Modell sein, sofern damit ein ausreichendes Mass an Verbindlichkeit verbunden ist.

2.5 Studienwahl und Studienverlauf

Studienwahl

In der Gestaltung des Übergangs vom Gymnasium an die Hochschule kommt der Studienwahl eine entscheidende Bedeutung zu. Die richtige Wahl hat einen grossen Einfluss auf Studienverlauf und -erfolg. Wie Gespräche mit Fachleuten zeigen, wird die Bedeutung der Studienwahl noch nicht überall richtig erkannt. Zu oft noch befassen sich die Schülerinnen und Schüler zu spät damit. Das ist mit ein Grund, weshalb viele nach der Matura ein Zwischenjahr einschalten oder zuerst eine falsche Wahl treffen und in der Folge wechseln müssen.

Dabei ist es heute eine gesicherte Erkenntnis, dass die ersten Weichen im Berufs- und Studienwahlprozess sehr früh gestellt werden, nämlich in der Vorpubertät und über Identifikationen. In der Folge ist dieser Prozess ein Wechselspiel von Adaption und Assimilation (Abgleichung der Wunschvorstellungen und Interessen mit der Realität). Gemeinsame Aufgabe des Gymnasiums und der Studienberatung ist es, diesen Entscheidungsprozess unter Einbezug der Hochschulen über die ganze Gymnasialzeit zu begleiten. Das ist auch deshalb angezeigt, weil mit der Wahl des Schwerpunkt- und des Ergänzungsfachs eine erste wichtige Entscheidung vorgenommen wird, die für die spätere Studienwahl von erheblicher Bedeutung sein kann, wie verschiedene Studien zeigen.⁸³

Wie aus der Umfrage bei den Rektoren der Schweizer Gymnasien hervorgeht, gibt es an verschiedenen Schulen gute und innovative Ansätze, den Studienwahlprozess zu optimieren und über die ganze Gymnasialzeit hindurch anzulegen, in enger Zusammenarbeit mit der Studienberatung und mit Hochschulen, aber auch unter Einbezug von ehemaligen Absolventinnen und Absolventen des jeweiligen Gymnasiums. In einem längerfristig angelegten Studienwahlprozess kommt auch den Gymnasiallehrkräften (in der Regel den Klassenlehrern) eine wichtige Rolle zu. Es stellt sich allerdings die Frage, ob sie darauf genügend vorbereitet sind und von der Schule hinreichend unterstützt werden. Die Weiterbildung der Gymnasiallehrkräfte könnte hier eine wichtige Aufgabe übernehmen.

Informationsmaterial und Informationsmöglichkeiten der Hochschulen stehen im Übermass zu Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler nutzen diese Angebote auch stark. Verbesserungsmöglichkeiten sehen Fachleute bei den direkten Begegnungsmöglichkeiten von Mittelschülerinnen und -schülern mit den Hochschulen (z.B. in Form von Direktunterricht).

Nicht behandelt wird in diesem Bericht die Frage der Stipendien und Studiendarlehen. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass die Finanzierungsfrage für die Studienwahl von Bedeutung sein kann.

Studienfachwechsel

Der Studienwahlprozess im Sinne eines Abgleichs von Vorstellungen und Realitäten dauert auch nach Eintritt ins Studium an. Rund ein Fünftel der Studierenden wechselt mindestens ein Mal das Studienfach,⁸⁴ am häufigsten in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Selten wird gewechselt, wenn Mittelschulbildung und Studium fachlich ähnlich sind,⁸⁵ Die wichtigsten Gründe für den Wechsel sind unerfüllte Erwartungen (suboptimale erste Wahl) und neu erwachtes Interesse an einem anderen Fach. Prüfungsmisserfolge stehen nicht im Vordergrund. Diese Befunde deuten klar darauf hin, dass die Studierfähigkeit in den meisten Fällen grundsätzlich gegeben ist, bezüglich Studienwahl aber Handlungsbedarf besteht.

⁸³ „Le choix des études est considérablement influencé par les représentations sociales, notamment pour ce qui concerne les filières le plus souvent choisies par des jeunes hommes ou le plus souvent par les jeunes femmes. Les gymnases sont conscients de cette problématique, mais doivent sans doute, à l'instar des hautes écoles, se doter d'une politique affirmée dans le domaine «genre» afin de permettre aux gymnasiennes et aux gymnasiens de diversifier leur choix» (C. Petitpierre, Directeur de l'enseignement HEP VD).

⁸⁴ Claudia Spiess, Studienfachwechsel an schweizerischen Hochschulen, Bundesamt für Statistik, Bern 1996.

⁸⁵ Philipp Notter, Claudia Arnold, Der Übergang ins Studium II, Schriftenreihe SBF, Bern 2006.

Studienerfolg und Studienabbruch⁸⁶

Die Studienerfolgsquote liegt gemäss den neuesten verfügbaren Zahlen des Bundesamtes für Statistik für die Kohorte, die 1996 in eine schweizerische universitäre Hochschule eingetreten ist und innerhalb von 10 Jahren einen universitären Abschluss erreicht hat, bei 68.2 Prozent, die Studienabbruchquote für die gleiche Kohorte bei 27.6 Prozent. Diese Quoten sind sehr konstant und bewegen sich seit 1983 bei rund 70 bzw. dreissig Prozent. Wie beim Studienfachwechsel sind auch die Studienabbrüche primär nicht auf Prüfungsmisserfolge zurückzuführen. Studienfachwechsel und Studienabbruch treten zwar am häufigsten im ersten und zweiten Studienjahr auf, können aber nicht einfach der mangelnden Selektion oder Vorbereitung durch die Gymnasien angelastet werden. Hier stehen auch die Hochschulen selbst in der Verantwortung.

Mit der Umsetzung der Deklaration von Bologna haben sich die Voraussetzungen für die Gestaltung des Studiums grundlegend geändert. Die Begriffe Studienfachwechsel und Studienabbruch werden damit noch stärker relativiert, als sie es bereits bisher waren, da beispielsweise Fachabgrenzungen noch schwieriger werden und die statistisch oft als Abbruch erfassten mobilitätsbedingten Wechsel noch häufiger werden dürften.

Fazit

Die Studienwahl ist ein komplexer Prozess, der über die ganze Gymnasialzeit hinweg angelegt sein muss. Er ist von den Gymnasien auf Grund eines Gesamtkonzeptes (unter Einbezug der Ehemaligen), von der Studienberatung und von den Hochschulen gemeinsam zu gestalten. Bereits mit der Wahl des Maturitätsprofils (Schwerpunkt und Ergänzungsfach) wird eine erste wichtige Entscheidung für das Studium vorgenommen.

Die konstant recht hohen Studienfachwechsel- und Studienabbruchquoten bestätigen die Bedeutung und die Wichtigkeit eines sorgfältigen und langfristig angelegten Studienwahlprozesses, dürfen aber nicht zur grundsätzlichen Infragestellung des Wertes der Maturität führen. Studienfachwechsel sollen auch nicht nur unter negativen Vorzeichen gesehen werden, denn sie können durchaus zur Verbreiterung der Ausbildung beitragen. Es ist dennoch angezeigt, die Gründe für den Studienfachwechsel und den Studienabbruch gründlich zu untersuchen – insbesondere mit Blick auf die Nahtstelle Gymnasium / Hochschule, die Studienberatung und die Bologna-Reform. Die letzten, breit angelegten Studien liegen schon einige Zeit zurück.

2.6 Die Auswirkungen der Bologna-Reform

Die Bologna-Reform an den Hochschulen sorgte bei den Gymnasien zunächst für Unsicherheiten. Nach ersten Erfahrungen und nach Auskunft von Fachleuten sind zumindest die direkten Auswirkungen auf das Gymnasium jedoch gering. Allerdings gibt es einige (indirekte) Auswirkungen, die für die Nahtstelle Gymnasium / Hochschule und für die Startphase des Studiums von Bedeutung sind:

- Das Studienangebot ist vielfältiger, die Wahlmöglichkeiten sind (durch die Modularisierung) grösser geworden. Das erfordert von den (angehenden) Studierenden, dass sie sich selbständiger informieren, bewusster entscheiden und besser organisieren können, was eine entsprechende Vorbereitung am Gymnasium erfordert.

⁸⁶ Die Definition von *Studienabbruch* bietet Schwierigkeiten, beispielsweise bezüglich der Abgrenzung zu Studienunterbrechern und zu Hochschulwechslern (auch ins Ausland), da *Abbruch* als das Verlassen der Hochschule ohne Studienabschluss definiert wird. Alternativ werden Studierende, die nicht innert 10 Jahren einen Hochschulabschluss erwerben, als Studienabbrecher bezeichnet.

- Das Informationsangebot der Hochschulen ist mit der Bologna-Reform transparenter, detaillierter und grösser geworden. Zudem werden mehr Beratungsleistungen angeboten.
- Die Studiengänge sind besser strukturiert und planbar, die Inhalte sind verbindlicher, was auch den Bedürfnissen der Studienanfänger entgegen kommt.
- Die Modularisierung sollte zu mehr Flexibilität in der Studiumsgestaltung beitragen, vor allem auch im Master-Studium. Es ist auch ein Teilzeitstudium möglich (Die Frage der Regelstudiendauer ist noch nicht geklärt).
- Die stetige, studienbegleitende Leistungsüberprüfung führt zu einem regelmässigen Feedback, was sich in der Regel positiv auf die Motivation auswirkt. Sie trägt aber – schon in der Anfangsphase des Studiums – auch zu einer wesentlich höheren Arbeitsbelastung bei. Dies wird bei den Maturandinnen und Maturanden noch zu wenig erkannt und falsch eingeschätzt.
- Das im Zusammenhang mit der Bologna-Reform breitflächig eingeführte Assessmentjahr ermöglicht eine schnellere und objektivere Abklärung der Eignung für die gewählte Studienrichtung (Folge: weniger Drop-Outs und Wechsel in höheren Semestern).
- Ein Studienfachwechsel ist wegen der Anrechenbarkeit von Studienleistungen (Credits nach ECTS) in der Regel weniger verlustreich als früher.

Fazit

Die Bologna-Reform hat keine direkten Auswirkungen auf die Ausbildungsziele und die Ausbildungsinhalte des Gymnasiums. Für die Nahtstelle und die Startphase des Studiums bringt der Bologna-Prozess nach dem derzeitigen Kenntnisstand bedeutende Verbesserungen.

2.7 Die Nahtstelle Gymnasium / Fachhochschule

Obwohl die gymnasiale Maturität der Königsweg in die Universität ist und bleiben wird und sich das Gymnasium in erster Linie auf die Anforderungen der universitären Hochschulen ausrichten muss, kann die Nahtstelle Gymnasium / Fachhochschule nicht ausser Acht gelassen werden, denn die Zahl der Maturandinnen und Maturanden in den Fachhochschulen steigt beständig, inzwischen gesamtschweizerisch auf rund ein Drittel der in diesen Hochschultypus Eintretenden (2006: 32.4 Prozent).

Noch grösser als die regionalen Verschiedenheiten sind die Unterschiede nach Studienrichtungen. Für einzelne Fachbereiche der Fachhochschulen, für die es keine spezifische Vorbildung auf der Sekundarstufe II gibt bzw. für die eine gymnasiale Matura verlangt wird (PH), ist die gymnasiale Matura mit einem Anteil von 40 und 50 Prozent sogar der Hauptzugang (Musik, Theater und andere Künste; Angewandte Psychologie, Angewandte Linguistik und Design). Ebenfalls hoch (zwischen 30 und 40 Prozent) ist der Anteil bei der Gesundheit, der Land- und Forstwirtschaft sowie bei Architektur, Bau- und Planungswesen.

Gründe für die Attraktivität der Fachhochschulen

Die Fachhochschulen sind für die Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums vor allem aus folgenden Gründen attraktiv:

- mehr Praxisorientierung und gute Mischung von Theorie und Praxis
- andere Didaktik (mehr «seminaristischer» Unterricht)
- breites Angebot an Studiengängen
- gute Betreuungsverhältnisse (Nähe zu den Dozierenden)
- kurze Studienzeiten (berufsqualifizierender Abschluss nach drei Jahren)
- hohe Erfolgchancen
- angewandte Forschung
- gute Berufseinstiegschancen
- gute Perspektiven für die weitere Ausbildung (Masterstudiengänge, Passerelle zur Universität usw.)

Hinzu kommt, dass in zahlreichen Studienbereichen - wie erwähnt- nur die Fachhochschulen Studiengänge anbieten.

Erwartungen der Fachhochschulen an die Gymnasien

Gegenüber den FH-Studierenden mit Berufsmatura verfügen die FH-Studierenden mit gymnasialer Matura über bessere Kompetenzen in den Grundlagenfächern (inkl. Sprachen). Defizite weisen sie dagegen auf, wenn es um anwendungsorientierte Aufgaben geht. Die Unterschiede zwischen Studierenden mit gymnasialer Matura und solchen mit Berufsmatura gleichen sich im Laufe des ersten Studienjahres aus. Gymnasiasten sind nicht a priori erfolgreicher.

Die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) stellt in der schriftlichen Beantwortung der Fragen der PGYM fest, dass sie keine zusätzliche Fokussierung der gymnasialen Ausbildung auf FH-Studiengänge oder spezielle Angebote für ein Fachhochschul-Studium erwartet, weder inhaltlich noch didaktisch.⁸⁷ Verbesserungen wünscht sich die KFH aber im Dialog zwischen Gymnasium und Fachhochschule, insbesondere mit dem Ziel, dass die Gymnasiallehrkräfte auch diesen Hochschultypus genauer kennen. Gleichberechtigung fordern sie auch im Zusammenhang mit der Studienberatung.

Die Praktikumsfrage

Die gesetzlichen Vorgaben für den Zugang von Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Matura zu den Fachhochschulen sind eigentlich klar, werden aber bezüglich Dauer, Zeitpunkt und Anrechnung von bereits erworbenen Studienleistungen und beruflichen Erfahrungen recht unterschiedlich gehandhabt. Die im Fachhochschulgesetz festgeschriebene generelle Forderung nach einer einjährigen Arbeitswelterfahrung als Vorbedingung zur Zulassung wird von der KFH als zu starr beurteilt, zumal es in einzelnen (v. a. künstlerischen) Bereichen gar keine Berufsausbildungen und keine BMS gibt. Sie plädiert deshalb für eine nach Fachbereichen angepasste Regelung. Hinzu kommt, dass entsprechende Praktikumsplätze teils nicht oder nicht in genügender Zahl zur Verfügung stehen. Die Einführung der Fachmatura, zu deren Vorbereitung auch ein Praktikum gehört, verschärft dieses Problem zusätzlich.

Nach Meinung der KFH sollten deshalb zusätzliche Möglichkeiten geschaffen werden, um die mit dem Praktikum angestrebten Ziele zu erreichen. Beispiele sind die Vorkurse für gestalterisch-künstlerische Studiengänge oder das Projekt «Future ingénieurs» im Kanton Waadt, in dem Gymnasiastinnen in einer Lehrwerkstätte auf technische FH-Studiengänge vorbereitet werden. Solche Vorkurse oder Passerellenausbildungen könnten als Pendant zur Passerelle «Dubs» für die Berufsmaturanden betrachtet werden. Die KFH setzt sich dafür ein, fachbereichsbezogene Versuche machen zu können. Zu überlegen ist auch, ob das

⁸⁷ siehe Beantwortung der Fragen der Plattform Gymnasium durch die KFH vom 12.12.2007 im Anhang B.

Praktikum nicht während des Studiums absolviert werden könnte, was für die Praktikumsbetriebe attraktiver wäre und sich in Deutschland bewährt hat. Die Möglichkeit, das Fachhochschulgesetz dahingehend zu ändern, wird jedoch derzeit als sehr gering eingeschätzt. Auch die neue, typenübergreifende Hochschulgesetzgebung, die 2012 eingeführt werden soll, wird daran vermutlich nichts ändern.

Fazit

Zentrales Problem des Übergangs Gymnasium – Fachhochschule ist das erforderliche Praktikum vor Eintritt in die Ausbildung. In verschiedenen Bereichen hat es zu wenig Praktikumsplätze. Lösungsansätze, erfolgreiche Beispiele und Ideen für Alternativen gibt es durchaus. Ihre Umsetzung erfordert jedoch eine Änderung des Fachhochschulgesetzes.

2.8 Nahtstelle Gymnasium / Pädagogische Hochschule

Je nach Zielstufe ist der Anteil der Studierenden mit einer gymnasialen Maturität an den Pädagogischen Hochschulen (PH) sehr unterschiedlich. Bei den Studiengängen für die Vorschul- und die Primarstufe schwankt der Anteil je nach PH zwischen rund 30 und 90 Prozent. Bei den Studiengängen für die Sekundarstufe I verfügen jedoch durchschnittlich nur 14 Prozent über keine gymnasiale Maturität (EDK 2005)⁸⁸. Die Ausbildung für die Sekundarstufe II setzt einen fachwissenschaftlichen Masterabschluss voraus.

Wie die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) in der schriftlichen Beantwortung der Fragen der PGYM festhält,⁸⁹ spielen die regionalen Unterschiede bei den Zugängen zu den PH und die jeweilige kantonale Politik bezüglich der Fachmaturität Pädagogik eine Rolle. Ungeachtet dessen hält die COHEP an der gymnasialen Maturität als Regelzugang zu den Pädagogischen Hochschulen fest. Die Einführung der Fachmaturität Pädagogik als Zugang zu den Studiengängen für die Vorschul- und die Primarstufe sieht die COHEP nur als eine Ergänzung. Auf die fortschreitende Feminisierung des Lehrpersonals ist hier im Zusammenhang mit dem Zugang und der Studienwahl zwar hinzuweisen, aber nicht näher einzugehen.

Erwartungen der Pädagogischen Hochschulen an die Gymnasien

Gemäss COHEP sind die Studierenden an den PH im Allgemeinen auf das Studium gut vorbereitet. Hingewiesen wird darauf, dass die Studierenden einen guten fachlichen Bildungsstand bereits beim Eintritt mitbringen müssen, da in der Regel an den PH keine oder nur wenige fachwissenschaftliche Module angeboten werden und der Schwerpunkt der Ausbildung bei der Fachdidaktik liegt. Wichtig ist zudem, dass die Studierenden für alle Fächer über gute mündliche Sprachkenntnisse verfügen. In Zukunft wird im Zuge der Umsetzung von HarmoS noch eine erhöhte Sprachkompetenz verlangt werden. Die Berechtigung zum Unterrichten von zwei Fremdsprachen ist gemäss den Erfahrungen der COHEP nur dann möglich, wenn mindestens eine der beiden Sprachen schon im Gymnasium auf dem ESP-Niveau C 1 erlernt worden ist. Es ist sinnvoll, wenn die bereits erworbenen Sprachkompetenzen mit standardisierten, international anerkannten Abschlüssen nachgewiesen werden können.

Im Übrigen erwarten die PH keine spezielle Vorbereitung und kein besonderes Maturitätsprofil. Kompetenzen im musischen und handwerklichen Bereich sind aber nützlich. Dies gilt insbesondere auch für den Instrumentalunterricht.

⁸⁸ Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Bildungsbericht Schweiz 2006, Aarau 2006

⁸⁹ siehe Beantwortung der Fragen der PGYM durch die COHEP vom 27.05.2008 im Anhang B

Laut COHEP sind die Pädagogischen Hochschulen den Lehrpersonen an den Gymnasien nur oberflächlich und unzureichend bekannt. Das führe dazu, dass Klischees verbreitet werden (z.B. seien Pädagogische Hochschulen lediglich Hochschulen zweiten Ranges).

Eignungsabklärung

Spezielle Aufnahmeverfahren für Kandidatinnen und Kandidaten mit einer gymnasialen Maturität gibt es kaum. Dagegen werden während des 1. Semesters oder des 1. Studienjahres Eignungsabklärungen durchgeführt, die vor allem mit den Leistungen in der berufspraktischen Ausbildung verknüpft sind. Rückschlüsse auf die Ausbildung an den Gymnasien ergeben sich daraus nicht.

Fazit

Ungeachtet dessen, dass die Fachmatura Pädagogik und andere Abschlüsse zumindest in einzelnen Kantonen und Regionen beim Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen einen bedeutenden Anteil haben, hält die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) an der gymnasialen Maturität als Regelzug klar fest.

Die Pädagogischen Hochschulen erwarten von den Gymnasien, dass sie in allen Fächern einen guten fachlichen Bildungsstand vermitteln. Zusätzliche Kompetenzen im musischen (Instrumentalunterricht) und im handwerklichen Bereich sind von Vorteil. Die frühere Vermittlung von Fremdsprachen auf der Volksschulstufe führt zu höheren Anforderungen an die Studierenden auf Hochschulstufe.

Im Übrigen beklagen sich die Pädagogischen Hochschulen ähnlich wie die Fachhochschulen über mangelnde Kenntnisse der Gymnasiallehrpersonen über die nicht universitären Hochschultypen.

3. Empfehlungen

7. Niveau und Breite der gymnasialen Maturität

Weil die gymnasiale Maturität der Königsweg zu Universität, ETH und Pädagogischer Hochschule bleibt und an der allgemeinen Hochschulreife als Zugangsberechtigung für alle Studienrichtungen unbedingt festgehalten werden soll, empfiehlt PGYM, dass im beiderseitigen Interesse die Erwartungen und Anforderungen im Dialog zwischen den Hochschulen und den Gymnasien formuliert und abgeglichen werden.

8. Zusammenarbeit Gymnasien / Hochschulen

Die Zusammenarbeit zwischen den Gymnasien und den Hochschulen muss vor allem in der direkten Begegnung von Gymnasiallehrkräften und Hochschuldozenten stattfinden, wofür sich die Weiterbildung im Besonderen eignet. Die Nahtstelle Gymnasium / Hochschulen betrifft alle Kantone. Deshalb empfiehlt PGYM, dass auf gesamtschweizerischer Ebene Formen der Zusammenarbeit gesucht und bestehende kantonale Kooperationsmodelle zum Vergleich beigezogen werden. Von Seiten der Hochschulen bestehen entsprechende Gremien (CRUS, COHEP, KFH). Wer die Gymnasien auf dieser Ebene repräsentiert, ist zu klären (EDK, KSGR, VSG, SMK). Die mit der Empfehlung 6 vorgeschlagene EDK-Kommission wird auch aus dieser Sicht unterstützt.

9. Selbständigkeit in der gymnasialen Ausbildung

Neben dem hohen fachlichen Niveau kommt dem selbständigen Lernen und Arbeiten (mit allen Implikationen wie Motivation, Selbstorganisation usw.) sowie den überfachlichen Kompetenzen eine immer grössere Bedeutung zu. Zwar wurden mit der Einführung der Matura-Arbeit bereits grosse Fortschritte erzielt, die Selbständigkeit muss aber im Gymnasium mit geeigneten Lehr- und Lernformen weiter gezielt gefördert und über grössere Zeiträume geübt werden. Dies dient auch der besseren Vorbereitung auf den Kulturwechsel beim Eintritt in die Universität. PGYM empfiehlt deshalb, über interkantonale Absprachen oder einen entsprechenden Passus im MAR geeignete Massnahmen zu treffen und dabei auch bereits bewährte Formen des Selbstlernens in einzelnen Kantonen in die Überlegungen einzubeziehen.

10. Studienberatung

Die Studienwahl sollte langfristig vorbereitet und mit einem Gesamtkonzept über die gesamte Dauer des Gymnasium angelegt werden, auch deshalb, weil mit der Wahl des Maturitätsprofils (Schwerpunkt- und Ergänzungsfach) eine erste Entscheidung getroffen wird. PGYM empfiehlt, dass der Studienwahlprozess mit kantonaler Unterstützung von den Gymnasien (unter Einbezug der Ehemaligen), von der Studienberatung und von den Hochschulen gemeinsam gestaltet wird. Da auch die Gymnasiallehrkräfte in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielen, sind sie gezielt auf diese Aufgabe vorzubereiten.

Nicht zuletzt durch die Bologna-Reform haben sich die Voraussetzungen für das Studium, die Studienstruktur und die Abschlussmöglichkeiten in den letzten Jahren erheblich verändert. PGYM empfiehlt daher eine neue, breit angelegte Untersuchung über Studienverlauf, Studienfachwechsel und Studienabbruch, die den neuen Fragestellungen Rechnung trägt. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Maturitätsausbildung und die Studienberatung sind zu prüfen und umzusetzen.

11. Fachhochschulen: Alternativen zu den Praktika

An den Fachhochschulen haben die Studierenden mit einer gymnasialen Maturität einen bedeutenden Anteil. Die Zulassung zu den Fachhochschulen erfordert laut Fachhochschulgesetz eine mindestens einjährige einschlägige Arbeitswelterfahrung. In verschiedenen Bereichen besteht ein gravierender Mangel an entsprechenden Praktikumsplätzen. PGYM empfiehlt der EDK, in Zusammenarbeit mit den zuständigen Bundesstellen Alternativen zu den vorgängigen Praktika (auch bezüglich des Zeitpunktes) zu prüfen, auch ausländische Modelle einzubeziehen und gegebenenfalls Anstoss für eine Anpassung der rechtlichen Grundlagen zu geben.

IV BILDUNGSSTANDARDS UND DIE ERGEBNISSE VON EVAMAR II

1. Zur Frage von Bildungsstandards

Die Diskussion über Bildungsstandards hat nicht erst gestern begonnen. Sie steht auch im Zusammenhang mit PISA und wird im Ausland nicht weniger intensiv als in der Schweiz geführt. Wo Bildungsstandards bereits eingeführt sind oder eingeführt werden, sind sie immer im grösseren Zusammenhang mit Bildungsreformen und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen betrachtet worden: „Nationale Bildungsstandards gehören ohne Zweifel in den Kontext der Zielvorgaben für das Bildungssystem, denn sie setzen den Standard für die Leistungen der Schule und zwar so, dass man ihn an Individuen vergleichend messen kann. Bildungsstandards sind insofern aber auch Teil der kontroversen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über die Ziele der Schule und über die konkreten Erwartungen, die man an das Bildungssystem und die Kompetenzen seiner Absolventen haben kann und darf. Damit sind aber auch für nationale Bildungsstandards die schwierigen Fragen der Entwicklung, systematischen Begründung und politisch-gesellschaftlichen Legitimation der Ziele von Bildung und Erziehung ebenso aufgeworfen wie für Bildungsfragen insgesamt.“⁹⁰ Bildungsstandards sind Teil einer Bildungspolitik, die aus nationaler Sicht eine Vereinheitlichung oder Harmonisierung der Unterrichtsqualität und der Lernergebnisse anstrebt und regionale Unterschiede ausgleichen will.

Nationale Bildungsstandards einzuführen – vorzugsweise für die Volksschule –, fällt in einem zentralistisch ausgerichteten Staat zweifellos leichter als in bundesstaatlich organisierten Ländern, die einen Konsens der Regionen oder Teilstaaten über alle unterschiedlichen Schulstrukturen und Traditionen hinweg erfordern. In Deutschland war die Entwicklung von Standards zudem nur eines von sieben Handlungsfeldern zur Qualitätsverbesserung im Schulwesen. Dennoch wurde schon Ende 2003 beschlossen, für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache Standards für den mittleren Schulabschluss verbindlich einzuführen. Zu diesen Standards sagte die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung unter anderem:

- „Wir müssen stärker die Ergebnisse unseres Bildungswesens in den Blick nehmen, d.h. wir müssen den Wechsel von einer Input- zu einer Output-Steuerung vollziehen.“
- *Bildungsstandards*... greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen die fachspezifischen Kompetenzen, die die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit zentrale Bildungsziele erreicht werden.
- So verstandene *Kompetenzstandards* sind eine zentrale Grundlage für verstärkte individuelle Förderung.
- Es muss regelmässig überprüft werden, ob die vorgegebenen *Minimalstandards* auch eingehalten werden.
- Wir müssen unsere Schulen in die Selbstständigkeit entlassen und ihnen so die Verantwortung für die Erreichung der angestrebten Ergebnisse übertragen.
- Die Einführung und Umsetzung von nationalen Kompetenzstandards erfordert eine entsprechende Qualifizierung der Lehrenden.“⁹¹

⁹⁰ Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Bonn 2003, S. 55.

⁹¹ Edelgard Bulmahn (damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung), a.o.O., S. 177.

Die damalige Einführung von Bildungsstandards als Minimal- und Kompetenzstandards an der Volksschule in Deutschland führte zur Diskussion, wie das Gymnasium an bisher geleistete Reformschritte in der Sekundarstufe I anknüpfen soll.⁹² Auch in Österreich setzte die Diskussion über die Einführung von Standards bereits vor Jahren ein. Drei Feststellungen haben – wie früher schon in den angelsächsischen Ländern – die Frage von Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt. Unter Federführung des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurde an den allgemein bildenden Höheren Schulen die standardisierte Reifeprüfung eingeführt.⁹³

Bei der Einführung von Standards geht es nicht nur um die Qualitätssicherung eines Bildungssystems und dessen Output-Steuerung, sondern auch um gesellschaftspolitisch untermauerte Ansprüche wie zum Beispiel die Forderung nach Chancengleichheit und Gerechtigkeit im weitesten Sinn. Diese Erkenntnis ist allerdings nicht neu. Zu beachten gilt es hierbei, dass Bildungsstandards eine nationale Referenz darstellen und somit politisch motiviert sind. Was für eine landesweite Vereinheitlichung gymnasialer Strukturen z. B. für Deutschland, Österreich oder die USA stimmen mag, muss für die Schweiz nicht unbedingt zutreffen.⁹⁴ Die Schweizerische Maturitätskommission hat sich in einem Positionspapier die Frage gestellt, was die Einführung der Bildungsstandards für die gymnasiale Bildung bedeuten würde. Sie wendet sich zwar nicht strikt dagegen, warnt jedoch vor voreiligen Beschlüssen.⁹⁵

An dieser Stelle ist daran zu erinnern, dass es zusätzlich einen supranationalen, europaweiten Qualifikationsrahmen (EQR) gibt, der entwickelt worden ist, um über die historisch gewachsenen nationalen Bildungssysteme hinaus eine allgemeine und vergleichbare Beschreibung der Abschlussniveaus auf verschiedenen Ebenen zu haben. Notwendigerweise sind diese Deskriptoren sehr allgemein gehalten. Sie werden aber durch nationale Beschreibungen verdeutlicht. Von den acht Ebenen entspricht die fünfte weitgehend dem Maturitätsabschluss des Gymnasiums.

EQR, fünfte Ebene

- Umfassendes spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse.
- Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten.
- Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten. Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen.⁹⁶

⁹² Vgl. dazu: Bildungsplan 2004 - Allgemein bildendes Gymnasium. Hrsg.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart. Stuttgart 2004.

⁹³ Vgl. auch Werner Specht (nach G. Haider), Bildungsstandards - Bedingungen ihrer Wirksamkeit, in "Erziehung und Unterricht" 7-8/2004 (S. 618ff.) Wien

⁹⁴ Vgl. dazu etwa Walter Herzog: Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten. In: Gymnasium Helveticum, Nr. 4/08. Einen guten Einblick in die aktuelle Diskussion in der Schweiz gibt auch: Franz Baeriswyl (Hrsg.): Bildungsstandards kontrovers, Aarau 2008 (Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1/2008). Einen Überblick zur Diskussion im italienischen und im französischen Sprachgebiet geben: M. Baldacci, Standard di apprendimento, in AA.VV., Voci della scuola, duemiladue, Napoli, Tecnodid, 2001; L. Guasti, Gli standards: premessa metodologica, in Standard nazionali per l'Educazione degli Adulti, Estratto dal rapporto di ricerca, ottobre 2002, MIUR – INDIRE. Matthis Behrens (2008), Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse?, revue internationale d'éducation, Sèvres, No 48, dossier: l'école et son contrôle, p. 127-136

⁹⁵ Vgl. Standards und gymnasiale Bildung - ein Positionspapier der SMK, 14. März 2008

⁹⁶ Vgl. in diesem Zusammenhang u.a. „Gymnasiale Bildung im Zentrum Europas“ (Internationaler Bildungsgipfel, Universität St. Gallen, 17.2.2007), München 2007 (Reihe Perspektiven aus Gesellschaft, Wirtschaft und Politik).

In der Schweiz werden mit dem Projekt *HarmoS* Standards für die Volksschule eingeführt, worüber im Teil I dieses Berichts wegen der Konsequenzen für die Gymnasien ausführlich die Rede ist. Im Hinblick auf die Problematik gymnasialer Bildungsstandards, die nachstehend vertieft und am Beispiel eines Aargauer Projekts behandelt wird, sei aber vorausgeschickt, dass die Einführung von Standards an der Volksschule nicht zwangsläufig deren Einführung am Gymnasium zur Folge haben muss.

Aus Sicht von PGYM sprechen drei Gründe dafür, dass der Standardfrage nachgegangen wird:

1. Man kann die Frage gymnasialer Bildungsstandards am Ende der Ausbildungszeit nicht ausklammern, nachdem mit dem nationalen Projekt *HarmoS* Bildungsstandards an der Volksschule eingeführt werden und in zahlreichen wissenschaftlichen Beiträgen zur Standard-Frage auch gymnasiale Bildungsstandards zur Diskussion gestellt werden.
2. Auch die Ergebnisse von EVAMAR II legen es nahe, zur Standardfrage am Ende der gymnasialen Bildung Stellung zu nehmen.
3. An verschiedenen Orten in der Schweiz sind Bildungsverantwortliche in der Verwaltung und an den Schulen bereits daran, solche Standards zu entwickeln. Fatal wäre es, wenn die kantonal gesteuerten Gymnasien mit der Maturität unterschiedlich definierte Bildungsstandards verbinden sollten.

1.1 Ausgangslage

„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“: Mit diesem Satz umschreibt das Maturitätsanerkennungsreglement in Artikel 5 Absatz 1 den Bildungsauftrag des Gymnasiums. Zum einen bescheinigt das Maturitätszeugnis den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eine nicht fachspezifische und die Voraussetzungen für alle Fachstudien erfüllende Studierkompetenz. Zum andern sind die Lernenden am Ende des Gymnasiums in der Lage, ihren Beitrag zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft zu übernehmen; sie weisen sich über überdurchschnittliche Kompetenzen aus und sind allgemein gebildet. „Allgemeinbildung“ und „Studierfähigkeit“ umschreiben somit die Hauptziele des gymnasialen Bildungsauftrags. MAR 95 zielt einerseits in Richtung einer allgemeinen Wissenschaftspropädeutik, andererseits bezüglich der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft.

Als Mittel zur Erreichung der Zielsetzung der Hochschulreife und der breiten Allgemeinbildung werden im MAR 95 im Wesentlichen der Unterricht in vorgegebenen Fächern und die Ausarbeitung einer Maturitätsarbeit vorgeschrieben. Inhaltlich gelten die Vorgaben des gemäss Art. 8 MAR 95 verbindlichen EDK-Rahmenlehrplans von 1994. Dieser gibt zu jedem Fach spezifische Ziele vor, denen allgemeine Ziele der Maturitätsausbildung in Form von zu erwerbenden Kompetenzen in fünf Bereichen vorangestellt werden, wobei zwischen Grundkompetenzen für alle Jugendlichen und ergänzenden Kompetenzen speziell für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterschieden wird. "Diese im Rahmenlehrplan (EDK 1994) beschriebenen fachspezifischen und fachübergreifenden Zielsetzungen können als Konkretisierung der obersten gymnasialen Ziele der allgemeinen Hochschulreife und vertieften Allgemeinbildung (im Hinblick auf das Lösen anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft) und damit als entsprechende Kompetenzmodellierung gesehene werden."⁹⁷

⁹⁷ Franz Eberle: Zum Fundament von Bildungsstandards an Schweizer Gymnasien. In: Peter Labudde (Hrsg.): Bildungsstandards am Gymnasium - Korsett oder Katalysator. Bern 2007. S. 38.

Die Kohärenz zwischen den Bildungszielen und der aktuellen Kompetenzmodellierung ist mangelhaft. Der Beitrag der einzelnen Fachziele zu den Grundzielen des Gymnasiums wird weder im Rahmenlehrplan EDK noch in den uns bekannten kantonalen und schulspezifischen Lehrplänen genügend konsequent und kohärent aufgezeigt. Möglicherweise können breit diskutierte gymnasiale Bildungsstandards, die auf tragfähigen Grundlagen beruhen, d.h. auf Kompetenzmodellen aufbauen, die in den übergeordneten Bildungszielen des MAR verankert sind, einen wesentlichen Beitrag zur Klärung der Hauptziele der gymnasialen Bildung - Studierfähigkeit und Allgemeinbildung - leisten.⁹⁸

Bildungsstandards am Gymnasium: Keine neue Erfahrung

Der Verlauf der politischen Diskussion erweckt den Eindruck, „Bildungsstandards“ seien etwas grundlegend Neues und gerade Gymnasien hätten sie nötig. Das ist jedoch keineswegs der Fall. Jürgen Oelkers bemerkt dazu: "Für die Gymnasien sind Standards keine neue Erfahrung oder dies nur in einer bestimmten Hinsicht. Was von den Lehrkräften abgelehnt wurde und wird, ist eine übertriebene Sicht der psychometrischen Steuerung des Unterrichts. Standards dagegen sind Alltag in den Schulen."⁹⁹ Für Oelkers machen Standards den Unterricht vergleichbarer, ohne damit das gymnasiale Bildungsideal zu gefährden. Er stellt fest,

1. dass jedes Gymnasium Standards hat und diese vertritt (Qualitätsanforderungen des Fachunterrichts);
2. dass gymnasiale Bildung sich als fachliche und überfachliche Kompetenz zeigt, die im Unterricht aufgebaut wird;
3. dass die Schülerinnen und Schüler fachliche Anforderungen unterschiedlich beherrschen (die Unterschiede zeigen sich in Leistungsstufen)
4. Tests und Noten auch bisher schon Fortschritte, Stagnation und Rückschritte im Leistungsverhalten festgehalten haben.

Mit dem Projekt HarmoS hat die EDK einen bildungspolitischen Prozess für die obligatorische Schule eingeleitet, der auch Auswirkungen auf das Gymnasium haben wird.¹⁰⁰ Mit HarmoS entwickeln die Kantone für bestimmte Fächer Basisstandards (Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften), die beschreiben, was alle Schülerinnen und Schüler am Ende des heutigen 2., 6. und 9. Schuljahres der Volksschule im Minimum wissen müssen. Somit dienen die Basisstandards nicht der Selektion, sondern der Verbesserung der Schülerbeurteilung. Mit der Definition und Überprüfung dieser Standards soll die Qualität der Bildungssysteme gesichert werden (nationales Bildungsmonitoring). Bloss abwartend kann und sollte man den Prozess seitens der Gymnasien aber nicht begleiten. Mit HarmoS werden in Zukunft genauere Beschreibungen der Leistungserwartungen formuliert. „Die Schulabschlüsse und damit der Verwendungsnutzen werden sich darauf beziehen, und wenn das so ist, können die Schweizer Gymnasien nicht abseits stehen...“¹⁰¹

Das grosse Potential der schweizerischen Gymnasien schafft gerade auch im internationalen Vergleich eine gute Ausgangslage, um eine eigene Position im Standarddiskurs zu finden und diese selbstbewusst zu vertreten: Fachwissenschaftlich und pädagogisch qualifizierte Lehrpersonen mit hoch entwickelten Fachkulturen können hier von sich aus tätig werden, wobei die normativen Rahmenbedingungen (Verfahrensstandards) in einem von Schulen, Bildungsverwaltung und Politik kooperativ verantworteten Diskurs zu klären und die notwendigen Ressourcen bereitzustellen sind. Lokale Versuche, wie etwa die Orientierungsarbeiten in Baselland oder die im Kanton Aargau entwickelten Bildungsstandards, die weiter unten ausgeführt werden, können Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Gymnasiums sein.

⁹⁸ Vgl. dazu Eberle, a.a.O., der einen möglichen Weg zur Modellierung von Bildungsstandards aufzeigt.

⁹⁹ Jürgen Oelkers: Vortrag im Gymnasium Münchenstein am 19. März 2008.

¹⁰⁰ Vgl. Teil I, dieses Berichts.

¹⁰¹ Jürgen Oelkers: Vortrag im Gymnasium Münchenstein am 19. März 2008.

Befürchtungen der Schulpraxis

Die zentralen Bedenken der Mittelschullehrerschaft sind weit mehr fachlicher als gewerkschaftlicher Natur. Die Bedenken der Kritiker aus der Schulpraxis kommen im folgenden Zitat pointiert zum Ausdruck:

"Es ist ein Ablenkungsmanöver, um nicht zugeben zu müssen, dass man nicht weiss, wie man die wahren Probleme anpacken soll (oder dass man sich die Mittel dazu nicht geben will). Stattdessen verschafft man sich ein gutes Gewissen. Es ist ein Druckmittel, um das Misstrauen gegenüber und die Geringschätzung des Lehrberufes zu bekräftigen und mehr Arbeit für den gleichen Lohn zu generieren. Anders ausgedrückt, ein Sparmittel. Es ist ein Propagandamittel für die Allgemeingültigkeit des neoliberalen Wirtschaftsmodells. Es ist ein Mittel, die Schule und die Schüler auf Konkurrenz und Stress zu trimmen, anstatt ihre Neugier und Originalität zu wecken. Es ist eine Goldader für die Forschungsinstitute, die beneidenswerte Mittel erhalten und die absolut kein Interesse daran haben, die Wirkung der erhaltenen Ergebnisse zu reduzieren..."¹⁰²

Obwohl die Bildungsstandards für die obligatorische Schule noch nicht vorliegen und für das Gymnasium noch nicht entschieden ist, ob überhaupt und in welcher Weise Standards erarbeitet werden sollen, wird dieses Thema in der Öffentlichkeit bereits heftig diskutiert. Im Bewusstsein, dass die Verankerung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards den schulischen Alltag nicht unberührt lassen wird, bringen die Lehrpersonen berechtigterweise ihre Ansichten in die öffentliche Diskussion ein. Es wird dabei u. a. auf folgende Gefahren hingewiesen: Reduktionistisches Bildungsverständnis, „Teaching to the test“, Fokussierung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, Konfektion statt Exzellenz. Walter Herzog stellt dazu fest,

"dass weder begrifflich noch theoretisch klar ist, was unter Bildungsstandards genau zu verstehen ist. Folglich kann weder eine Apologie noch eine Kritik überzeugend ausfallen, wenn sie nicht in Betracht zieht, wovon im Konkreten die Rede ist [...]. Von Standards per se ist weder mehr noch weniger Qualität in Schule und Unterricht zu erwarten. Und dass sich ein Bildungswesen auf irgendeiner seiner Ebenen durch irgendein Instrument ‚steuern‘ lässt, ist sowieso ein Mythos."¹⁰³

Es wird befürchtet, dass im Zuge der Einführung der Bildungsstandards die Lehrfreiheit eingeschränkt wird, sei dies in Bezug auf die Unterrichtsinhalte oder auch auf die Unterrichtsmethoden. Die Befürchtung, Individualität gegen Uniformität einzutauschen, trifft die stark verwurzelte Lehrfreiheit der Lehrpersonen, die zu einem wichtigen Teil die Attraktivität des Lehrberufs ausmacht, im Kern. Die Absicht einer vermehrten Standardisierung wird als Misstrauensvotum gegenüber der bisherigen Unterrichtstätigkeit verstanden. Befürchtet wird darüber hinaus, dass sich das Berufsbild der Lehrpersonen durch vermehrte Vorschriften verschlechtert. Zu viel Standardisierung und eine zu rigorose Einschränkung der Lehrfreiheit würden nach Ansicht der Kritiker schliesslich bedeuten, den Lehrkräften einen Teil der bisherigen beruflichen Verantwortung zu entziehen. Es stellen sich mehrere Fragen: Sind Standards bei der Erfüllung des gymnasialen Bildungsauftrags eine Hilfe oder eine Bedrohung? Könnte es sein, dass für die Volksschule Sinnvolles für das Gymnasium letztlich sogar schädlich ist? Welche Standards sollen am Gymnasium für welche Fächer gelten? Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass „eine Standardisierung von Bildung im Wider-

¹⁰² Paul Avanzi, Sprecher der Konferenz der Rektorinnen und der Rektoren der Gymnasien der Romandie und des Tessins (CDGSRT) und Rektor des Gymnase de Chamblande (Pully). WBZ-Kadertagung, Bildungsstandards – Wo steht die Sekundarstufe II? Murten, 26.-27.01.2006.

¹⁰³ Walter Herzog: Pro und Kontra Bildungsstandards. Die Perspektive eines Skeptikers. In: P. Labudde, Bildungsstandards, S. 62.

spruch zu einer individuellen Bildung von jungen Menschen, zu einer innovativen Unterrichtspraxis oder zu professionellem Handeln von Lehrpersonen ..."¹⁰⁴ zu stehen scheint.

Chance für die Unterrichts- und Schulentwicklung am Gymnasium

Die Befürworter führen ins Feld, dass Standards für das Gymnasium für alle Fächer formulierbar sind und ihm für die Weiterentwicklung Chancen eröffnen. Als Ausgangspunkt der Überlegungen kann folgende Definition dienen: "Bildungsstandards orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um. Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen und legen fest, über welche Kompetenzen eine Schülerin bzw. ein Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schullaufbahn verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen."¹⁰⁵

Zu klären sind dabei unter anderem folgende Fragen: Wer legt die Standards fest, und nach welchen Kriterien werden sie festgelegt? Welches pädagogische Konzept und welcher Bildungsbegriff liegen den Standards zugrunde? Wie will man das Vertrauen der Lehrpersonen gewinnen? Damit wirksame Bildungsstandards formuliert werden können, braucht es auf schweizerischer Ebene einen auf der Grundlage des normativ geführten Diskurses gefällten Entscheid der Bildungspolitik zur Entwicklung des Gymnasiums.¹⁰⁶

1.2 Diskussionsfelder

Am Beispiel des Kantons Aargau soll im Folgenden kurz dargestellt werden, wie Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für das Gymnasium entwickelt werden können.

Entwicklung von Kompetenzniveaubeschreibungen und Aufgabenbeispielen

Die Rektorenkonferenz der Aargauischen Mittelschulen thematisierte 2003 den zentralen Bildungsauftrag des MAR. Ausgehend von der Hypothese, dass ohne konkrete inhaltliche Beschreibungen den Hochschulen die verlässliche Information fehlt, über welche Kompetenzen die Maturandinnen und Maturanden verfügen, wurde von der Rektorenkonferenz folgende leitende Fragestellung entwickelt, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Klärung der Frage zu leisten, was Studierfähigkeit in den Fachbereichen Deutsch, Englisch und Mathematik konkret heissen soll:

Was ist in diesen drei Fächern unter dem Begriff der Studierfähigkeit zu verstehen? Wie erlangen die Lernenden am Gymnasium Aargau hier die Allgemeine Hochschulreife? Wie stellen die Lehrenden sicher, dass die aargauischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Studieren befähigt werden? Wie kann dieser zentrale Bildungsauftrag des Gymnasiums mit allgemein verbindlichen Zielen operationalisiert werden?

¹⁰⁴ Katharina Maag Merki: Bildungsstandards - Konzept und Begrifflichkeiten. In: Labudde, Bildungsstandards, S. 17.

¹⁰⁵ Maag Merki, a.a.O. S. 19.

¹⁰⁶ Vgl. dazu auch: VSG, Bildungsstandards für Maturitätsschulen, Sieben Leitplanken des Zentralvorstands VSG vom Juni 2006.

Kompetenzbeschreibungen und Bildungsstandards können demzufolge, so die Arbeitshypothese, einen objektiven Bezugspunkt bilden für die Verständigung zwischen dem Gymnasium und den Hochschulen, indem sie zur besseren Koordination des Übergangs beitragen. Zudem sollen Kompetenzbeschreibungen – unabhängig davon, ob sie als freiwillige oder verbindliche Instrumente eingesetzt werden – eine gewisse Vergleichbarkeit der an den aargauischen Maturitätsschulen erbrachten Schulleistungen ermöglichen. Unter Bildungsstandards werden im Aargauer Beispiel outputorientierte Leistungsstandards verstanden, die sich im Gymnasium auf die allgemeine Bildungsziele des MAR beziehen. Sie benennen erstens die Kompetenzen, welche das Gymnasium seinen Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsinhalte zugeordnet werden können, und legen zweitens fest, welche Kompetenzen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit der Maturität erwerben. Drittens sind die zu erreichenden Kompetenzen so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und im Prinzip mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

In der Folge hat das Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz den Auftrag erteilt, in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen Kompetenzniveau-Beschreibungen in den drei Grundlagenfächern Deutsch, Englisch und Mathematik zu formulieren. Auf der Basis der Kompetenzmodelle für diese drei Fächer, mit denen - so die Annahme - zu einem grossen Teil die basalen Fähigkeiten der Studierfähigkeit erworben werden, sollten überprüfbare Bildungsstandards entwickelt werden. Damit diese Arbeit geleistet werden konnte, waren für die Beteiligten genügend zeitliche und finanzielle Ressourcen bereitzustellen.¹⁰⁷

Funktion der Kompetenzmodelle am Ende des Gymnasiums

Ziel dieser Arbeit ist es, den Lehrpersonen der Aargauer Gymnasien in den Fachbereichen Deutsch, Englisch und Mathematik ein praktikables Instrument zur Verfügung zu stellen, das sie auf freiwilliger Basis verwenden können. Kompetenzmodelle, ergänzt mit konkreten Aufgabenbeispielen inklusive Lösungen, sollen als Handlungsinstrument dienen, mit deren Hilfe eine individuelle Lernstandsbestimmung mit objektiviertem Bezugsrahmen durch die Lehrpersonen möglich ist. Im Anschluss an eine solche Diagnose kann eine Lehrperson eine individuelle Förderplanung vornehmen. Im Unterschied zu HarmoS, in dessen Rahmen schweizweit verbindliche Basisstandards für die Volksschule festgelegt werden, werden die für das Gymnasium Aargau erarbeiteten Kompetenzmodelle nicht verbindlich festgelegt.

Die Kompetenzmodelle wollen das heutige Repertoire an inhaltlichen Planungsinstrumenten (Bildungsplan Gymnasium Aargau mit kantonalem Rahmenlehrplan, Schullehrpläne, überfachliche und fachliche Rahmenvorgaben für die Maturitätsprüfungen) in den drei Fachbereichen nicht konkurrenzieren oder ablösen, sondern ergänzen. Kompetenzbeschreibungen können, so die Meinung der Beteiligten, immer nur einen Teil eines Fachs fassbar machen. Ein inhaltlicher Freiraum in Fachbereich muss erhalten bleiben.

Verwendung der Kompetenzmodelle und Aufgabenbeispiele

Ab Herbst 2008 sollen die Handlungsinstrumente den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden. Obwohl die Kompetenzmodelle und Aufgabenbeispiele in der Schulpraxis noch nicht angewendet wurden und somit deren Evaluation noch aussteht, kann festgestellt werden, dass die Studierfähigkeit schulhausübergreifend in einem praxisorientierten Instrument konkretisierbar ist. Aus Sicht des Departements BKS war bei diesem Auftrag der Einbezug von Gymnasiallehrpersonen entscheidend, galt es doch, ein solches Instrumentarium auf Basis breiter Erfahrung zu erarbeiten und im Hinblick auf seine Anwendbarkeit und Zweckmässigkeit kritisch zu beurteilen. Ziel des Departements BKS war es, dass diese Entwicklungsarbeit durch ein aktives Suchen und Finden zu einer Lösung führen sollte, welche die Lehrpersonen der Aargauer Mittelschulen in den drei Fachbereichen bei der Erfüllung ihres Berufsauftrags unterstützen wird.

¹⁰⁷ Ähnliche Entwicklungen zeichnen sich auch in anderen Kantonen ab.

Mögliches Vorgehen für die Erarbeitung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen

Ausgehend von den Erfahrungen im Aargauer Projekt können für die Erarbeitung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen folgende Erfahrungen dienen:

- Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.
- Bildungsstandards beruhen auf allgemeinen Bildungszielen des MAR-Rahmenlehrplans und legen fest, welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe in welchen wesentlichen Inhalten erworben haben sollen.
- Bildungsstandards umreissen Kernbereiche eines Fachs und beschreiben erwartete Lernergebnisse; sie sind output-orientiert.
- Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische oder berufliche Ausbildung von Bedeutung sind; sie ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die Entwicklung der Bildungsstandards soll sich dabei an Gütekriterien orientieren, wie sie zum Beispiel von Klieme formuliert worden sind.¹⁰⁸

Die Voraussetzungen für den Umsetzungsprozess im gymnasialen Kontext sind gut, weil die fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen in hohem Mass vorhanden sind und das Profil des Gymnasiums auch künftig durch den Fachunterricht mitgeprägt werden dürfte. Auf diesem soliden Fundament können teilweise neue Verfahren der Qualitätssicherung (z. B. gemeinsame Prüfungen) entwickelt und in der Praxis erprobt sowie explizitere Kriterien der Leistungsbeurteilung entwickelt werden. So lassen sich schulintern und darüber hinaus höhere Grade der Verbindlichkeit und der Transparenz erreichen.¹⁰⁹

Maturitätsprüfungen auf der Basis von moderat vereinheitlichenden Rahmenvorgaben als Alternative zu Bildungsstandards?

Im Sommer 2008 haben die aargauischen Kantonsschulen die ersten Maturitätsprüfungen auf der Basis von moderat vereinheitlichenden Rahmenvorgaben (kantonal einheitliche überfachliche und fachspezifische Rahmenvorgaben) durchgeführt.¹¹⁰ Ausgehend von der individuell grundsätzlich hohen Qualität bei den Maturitätsprüfungen, soll mit dieser Massnahme eine bessere Vergleichbarkeit bei den Resultaten im Sinne eines Schulhaus übergreifenden harmonisierten Qualitätsnachweises erreicht werden, was unter dem Aspekt der Prüfungs- und Leistungsgerechtigkeit aus Sicht der Studierenden zu begrüssen ist: Mit der Schulhausmatur wird im Kanton Aargau künftig ein Niveau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten offiziell bestätigt, das dem kantonalen Vergleich standhalten soll. Die harmonisierten Maturitätsprüfungen mit einem für den ganzen Kanton einheitlichen Prüfungsverfahren und mit einheitlichen Prüfungsrichtlinien sollen dem Diskurs über anspruchsvolle und weniger anspruchsvolle Gymnasien jegliche Grundlage entziehen und der Einzelschule und der einzelnen Lehrperson eine klarere Bestimmung betreffend Leistungsniveau ermöglichen. Ebenfalls soll mit einer (schriftlichen) einheitlichen Maturitätsprüfung pro Schule im Sinne der Prüfungsgerechtigkeit etwaigen Vorwürfen der zu grossen Streuung zwischen den Prüfungen einzelner Lehrpersonen innerhalb der einzelnen Schule und im überschulischen Vergleich der Boden entzogen werden.

¹⁰⁸ Vgl. Eckhard Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Bonn 2003.

¹⁰⁹ Vgl. ähnliche Verfahren, die zum Teil schon seit einigen Jahren schulhausinterne Maturprüfungen durchgeführt werden (Kantone Basel-Landschaft, Luzern, Solothurn u.a.). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die Orientierungsarbeiten (OAs) an den Gymnasien des Kantons Basel-Landschaft. Seit 2003 werden in bestimmten Fächern Vergleichstests durchgeführt, die überprüfen, ob die im Lehrplan verankerten Ziele erreicht wurden. Die Projektverantwortlichen weisen darauf hin, dass die OAs gewisse Aussagen über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zulassen, gymnasiale Bildung aber sehr viel mehr als überprüfbares Wissen und Können sei (vgl. dazu Gymnasium Helveticum, Nr. 5/08).

¹¹⁰ Das Projekt wird von Prof. Franz Baeriswyl, Universität Freiburg, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe II, wissenschaftlich begleitet.

Mit der Harmonisierung der Maturitätsprüfung verständigen sich die Lehrpersonen kooperativ über die erwarteten Ziele und fokussieren so mit der gemeinsam erarbeiteten und verantworteten Standardüberprüfung auf die Sicherung einer hohen Qualität des Lehr-Lernprozesses am Gymnasium Aargau. Die Lehrpersonen haben in diesem Prozess, der ein herausforderndes Unterfangen war und ist, gemeinsam die Grundlagen für die Lernstandserhebungen erarbeitet und schulübergreifende Kriterien festgelegt, die Gewähr für ein faires Prüfungsverfahren bieten. Mit dem standardisierten Prüfungsverfahren sollen nicht nur die individuellen Kompetenzen und Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bewertet werden, sondern es dient auch zur Qualitätssicherung der Arbeit an den aargauischen Kantonsschulen. Die dabei gemachten Feststellungen können den Schulen zusätzliche Hinweise liefern, ihre pädagogische Arbeit und den Unterricht einzuschätzen und gezielt weiterzuentwickeln sowie gegebenenfalls zu verbessern. Es wird so auch ein schulübergreifender Vergleich ermöglicht, der den Lehrpersonen die Möglichkeit zur Standortbestimmung bietet, der eigene Stärken aufzeigt und auch auf möglicherweise vorhandene Defizite aufmerksam machen kann. Letztlich sollen die Ergebnisse der Prüfungen und deren Evaluation den Lehrenden wie den Lernenden Informationen darüber geben, wie der Lern- und Arbeitsprozess zu ändern ist. Nach der Evaluation der tatsächlichen Maturaprüfungen wird sich definitiv sagen lassen, ob und wie weit der anforderungsreiche Harmonisierungsprozess in dieser ersten Phase geglückt sein wird.

Klar ist schon jetzt, dass das Projekt des gemeinsamen Prüfens mit der Matura 2008 nicht abgeschlossen sein wird, sondern in Wertschätzung der in der Praxis stehenden Schulleitungen und Lehrpersonen eine ebenso weitsichtige wie diskursive Konsolidierung verlangt. Die nun vorliegenden kantonalen Rahmenvorgaben sind somit Gegenstand eines eigentlichen Schulentwicklungsprogramms, dessen Normen und Standards immer wieder kritisch zu beleuchten und zu reflektieren sind. Erste Erfahrungen zeigen, dass der für diesen Reflexionsprozess notwendige Zeitaufwand durch den Erkenntnisgewinn und die damit verbundenen Konsequenzen für die folgenden Handlungsphasen mehr als wettgemacht wird: Schülerinnen und Schüler können ihre eigenen Leistungen besser mit den externen Bewertungsmassstäben vergleichen. Die Anforderungen der einzelnen Lehrkräfte werden auch für Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Aufsichtsbehörden sowie an der Schnittstelle zwischen Gymnasien und Hochschulen transparenter. Diese Reform kann einen Beitrag dazu leisten, das "Ziel der gymnasialen Ausbildung und Bildung klarer und differenzierter zu fassen bzw. die Zielerreichung verbindlicher festzulegen und gegen innen und aussen transparenter zu machen. Dies ist der adäquate und legitime Preis für die Bewahrung des Hochschulzugangs, während die Wahl der Wege zu diesen Zielen weiterhin offen bleibt."¹¹¹

Fazit

Bei der Einführung von Standards geht es nicht nur um die Qualitätssicherung eines Bildungssystems und dessen Output-Steuerung, sondern auch um gesellschaftspolitisch untermauerte Ansprüche wie zum Beispiel die Forderung nach Chancengleichheit und Gerechtigkeit im weitesten Sinn.

Gymnasiallehrpersonen sehen mit der Einführung der Bildungsstandards eine Einschränkung der Lehrfreiheit, sei dies in Bezug auf die Unterrichtsinhalte oder auch auf die Unterrichtsmethoden. Die Befürchtung, Individualität gegen Uniformität einzutauschen, trifft die stark verwurzelte Lehrfreiheit der Lehrpersonen, die zu einem wichtigen Teil die Attraktivität des Lehrberufs und die Besonderheit des schweizerischen Gymnasiums ausmacht, im Kern und wird aus dieser Perspektive als Misstrauensvotum verstanden.

Die Befürworter von Standards führen ins Feld, dass diese für das Gymnasium für alle Fächer formulierbar sind und diesem für die Weiterentwicklung weitere Chancen eröffnen. Die Gymnasien haben eine gute Ausgangslage: Sie verfügen über entwickelte Fachkulturen und

¹¹¹ Martin Burkard: Die gymnasialen Bildungsziele bedürfen einer Konkretisierung. In: AMV aktuell – Sonderheft Lehrfreiheit. Zeitschrift des Aargauer Mittelschullehrerinnen und -lehrervereins. Aarau 2008, S. 30.

können hier von sich aus tätig werden. Lokale Versuche, wie etwa die Orientierungsarbeiten in Baselland oder die im Kanton Aargau entwickelten Bildungsstandards können Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Gymnasiums sein.

Mit gemeinsamen, von den Lehrpersonen unter Beizug von Experten erarbeiteten Prüfungen können am Gymnasium alternative Verfahren zur Entwicklung von Bildungsstandards angewendet werden, die in hohem Mass der Forderung nach vergleichbaren Ansprüchen genügen. Hierbei wäre es Aufgabe der Kantone, Rahmenvorgaben für diese Prüfungen im Sinne von Verfahrensstandards (normative Rahmenvorgaben) festzulegen. Anzustreben wäre die Harmonisierung zwischen den Kantonen. Im Vergleich zur Entwicklung von Bildungsstandards ist dieses Vorgehen, mit dem letztlich auf der Basis der Bildungsziele des MAR durchaus Standards gesetzt werden, weniger aufwändig und dürfte bei den Beteiligten auf Akzeptanz stossen. Praktische Erfahrungen lassen auch auf die Tauglichkeit (Validität) schliessen.

2. Die Ergebnisse von EVAMAR II

Mit der 1968 revidierten Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) wurden zwar fünf Maturitätstypen anerkannt, indem zu den bisherigen Typen A, B und C auch ein neusprachlicher Typus D und ein wirtschaftswissenschaftlicher Typus E hinzukamen. Aber die Revision entsprach nicht weitergehenden Reformideen. Erst 1995 vereinbarten die Kantone (EDK) und der Bund, mit einer Gesamtrevision der MAV den unterschiedlichen Interessen der Jugendlichen und ihrer Eigenverantwortung besser als bisher Rechnung zu tragen und im Hinblick auf das Hochschulstudium die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen stärker zu fördern. Das neue Maturitätsanerkennungs-Reglement (MAR) fasste die Zielsetzungen prägnant in Artikel 5 zusammen. Ausserdem schrieb es nur noch sieben Grundlagenfächer, die Wahl von je einem Schwerpunkt- und einem Ergänzungsfach sowie eine Maturaarbeit vor, was den Schülerinnen und Schülern viele individuelle Bildungsprofile und nach Meinung einiger Kritiker auch „Schleichwege zur Matur“ ermöglichte.

Das neue MAR 95 wurde unterschiedlich umgesetzt, dank unbestrittenen Stärken gelobt und unter anderem wegen der Abwertung der zu einer Gruppe zusammengefassten naturwissenschaftlichen Fächer auch hart kritisiert. Die EDK beschloss deshalb kurz nach der Jahrtausendwende, die Umsetzung der MAR-Reform in zwei Schritten gesamtschweizerisch 2008 zu evaluieren (EVAMAR I und II) und in allen Sprachregionen zu untersuchen, ob die vom MAR bestimmte gymnasiale Ausbildung bezüglich des Wahlfachangebots mit den Interessen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten übereinstimme und zugleich den universitären Anforderungen bei Studienbeginn besser als zuvor entspreche. Daneben ging es auch um die Umsetzung der fächerübergreifenden pädagogischen Ziele und um die Bewältigung der Reform durch die einzelnen Gymnasien. Die Ergebnisse von EVAMAR I liegen seit 2004 vor.¹¹² Sie beruhen nicht auf Leistungsmessungen, sondern auf Befragungen, und diese ergaben eine weitgehend positive Beurteilung der MAR-Reform.

Im Sommer 2005 beschlossen Bund und Kantone, EVAMAR II zu starten. Das Hauptgewicht wurde nun auf eine objektivierte Erfassung des Ausbildungsstands am Ende der Gymnasialzeit gelegt. Die mit Tests verbundenen Untersuchungen wurden aus einem sehr breit gefassten Evaluationskonzept ausgewählt, nachdem sie unter forschungsmethodischen und praktischen Aspekten diskutiert worden waren. Die Projektleitung für EVAMAR II wurde Prof. Franz Eberle vom Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität Zürich (IGB) übertragen. Neben zahlreichen wissenschaftlichen Mitarbeitenden des IGB übernahmen in der Romandie auch das Institut de Recherche et de documentation pédagogique Neuchâtel

¹¹² Ramseier E. u.a., Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zu Phase I, Bern (EDK) 2004.

(IRDP) und im Tessin das Ufficio studi e ricerche Bellinzona (USR) Aufgaben. An den Tests waren ferner Prof. Urs Moser mit einem Team des Instituts für Bildungsevaluation Zürich (IBE) und bezüglich des überfachlichen Fähigkeitstests (UFT) Prof. Klaus-Dieter Hänsgen vom Zentrum für Testentwicklung und Diagnostik Fribourg (ZTD) beteiligt. Das Teilprojekt „Analyse der Maturarbeiten“ wurde von einem Team der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) ausgearbeitet und durchgeführt. Für besondere Aufgaben wurden während der Durchführung des Projekts temporär zahlreiche weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eingesetzt.

Obwohl die Resultate von EVAMAR II erst im Spätsommer 2008 erwartet werden konnten, wurde schon 2007 von EDK und Bund beschlossen, einige der am meisten kritisierten MAR-Reformpunkte - vor allem bezüglich der Naturwissenschaften und der Bildung von Fächergruppen - rückgängig zu machen oder zu verändern, ohne dass der Anspruch erhoben wurde, dass damit alle Probleme gelöst werden könnten. Die mit dieser Teilreform beauftragte Arbeitsgruppe kam 2006 darüber hinaus zu folgenden Empfehlungen:

Die einschlägigen MAR-Bestimmungen über die gymnasiale Ausbildungsdauer, die gymnasialen Bildungsziele und die zweisprachige Maturität sind im Rahmen einer grundlegenden Reform / Totalrevision des MAR zu überprüfen. Daneben wird auch die Frage nach dem Reformbedarf für den Rahmenlehrplan (RLP 1994) sowie die Einführung von Bildungsstandards zu klären sein.¹¹³

PGYM hat in Ergänzung zu der von EDK und Bund eingesetzten Steuergruppe die Evaluationsphase mit einer Arbeitsgruppe begleitet und den Projektleiter in seiner schwierigen Arbeit unterstützt. Ein interner Kurzbericht der Evaluation EVAMAR II liegt seit August 2008 vor. Die Ergebnisse wurden von der Arbeitsgruppe an mehreren Sitzungen und abschliessend an einer zweitägigen Klausurtagung diskutiert, bevor sie im September von PGYM an zwei Lesungen besprochen und schliesslich in den vorliegenden Bericht aufgenommen wurden.

Die Grenzen der EVAMAR-Studie sind nicht zuletzt aus Kostengründen eng gesetzt worden. Wesentliche Teile einer umfassenden Allgemeinbildung konnten mit dieser Evaluation nicht untersucht werden, und vom breiten Fächerkanon mussten drei Fächer ausgewählt werden: Erstsprache, Mathematik, Biologie. Die Schulen von Basel-Landschaft waren von den Tests ausgeschlossen (Maturitätsprüfungen erst im Herbst). Im Kanton Genf verweigerten die meisten Schulen die Übermittlung der für die Bestimmung der Grundgesamtheit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten notwendigen Angaben, und auf eine zwangsweise Teilnahme wurde verzichtet. Beim Stichprobenverfahren wurden 260 Klassen mit 5'096 Schülerinnen und Schülern (von insgesamt 747 Klassen mit 14'593 Lernenden) einbezogen. Von ihnen nahmen 215 Klassen mit 3'904 Maturandinnen und Maturanden teil. Im Kanton Tessin waren es allerdings nur 10 von 35 Klassen und 131 von 654 Schülerinnen und Schülern, weshalb die Ergebnisse aus dem Tessin bei diesem Teilprojekt nicht in die Auswertung einbezogen werden konnten. Dennoch betrug die Rücklaufquote ohne Tessin bei den Klassen erfreuliche 91 Prozent und bei den Personen 85 Prozent.¹¹⁴ Der mit der Evaluation verbundene überfachliche Fähigkeitstest, wie er wegen des Numerus Clausus ähnlich für die Zulassung zum Medizinstudium verwendet wird, wurde nur in der Deutschschweiz durchgeführt¹¹⁵.

Trotz diesen Einschränkungen, auf die weiter unten nochmals zurückgekommen wird, konnten mit EVAMAR II insgesamt sehr eindrückliche und durchaus aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden, die allerdings zum Teil durch weitere Untersuchungen ergänzt oder vertieft werden müssen.

¹¹³ Arbeitsgruppe für die MAR-Revision, Bericht an das Eidgenössische Departement des Innern (EDI) und an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) betreffend die Revision der Verordnung des Bundesrates / des Reglements der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar / 15. Februar 1995, Bern, 29. September 2006.

¹¹⁴ Diese tiefere Zahl erklärt sich aus den Absenzen an den Erhebungstagen.

¹¹⁵ Die Westschweizer Universitäten kennen auch in der Medizin keinen Numerus Clausus.

2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Sicht des Projektleiters EVAMAR II¹¹⁶

Die Ergebnisse von EVAMAR II beruhen, wie erwähnt, auf Test- und Befragungserhebungen bei einer Stichprobe von rund 3800 Maturandinnen und Maturanden aus der Deutschschweiz und der Romandie sowie auf Analysen von schriftlichen Maturaprüfungen aus drei Sprachregionen. Grundlagen waren: „Analyse von Lehrmaterialien und ersten Zwischenprüfungen der 16 gemessen an den Studierendenzahlen grössten universitären Studienfächer der Schweiz, Befragung der Dozierenden der Lehrveranstaltungen dieser Fächer und Einbezug der aktuellen Theorie und Forschung zur Messung kognitiver Leistungen und zur Voraussage des Studienerfolgs.“¹¹⁷ Nachstehend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund umfangreicher statistischer Auswertungen kurz zusammengefasst:

1. Die Ergebnisse des überfachlichen Fähigkeitstests liegen nur leicht unter jenen des jährlich durchgeführten Medizineignungstests, was die hohe Bereitschaft der beteiligten Schülerschaft dokumentiert, bei der Bearbeitung der EVAMAR-Tests möglichst gut abzuschneiden.
2. Die Testaufgaben wurden ungefähr zur Hälfte richtig gelöst, wobei die Ergebnisse in der Erstsprache etwas besser als in Mathematik und Biologie waren.
3. In der Biologie sind die Ergebnisse für jene Maturandinnen und Maturanden klar schlechter ausgefallen, die das Fach bereits ein halbes Jahr oder mehr vor der Matur abgeschlossen haben (Vergessenseffekt). Daraus ist zu schliessen, dass der möglichst späte Abschluss eines Fachs und ein rascher Beginn des Studiums von Vorteil sind.
4. Zwischen Einzelpersonen und zwischen Klassen gibt es bei den Test-Ergebnissen grosse Unterschiede – grössere als bei den effektiv erteilten Maturanoten. Diese berücksichtigen allerdings auch die mündlichen Prüfungen und die Erfahrungsnoten.
5. Ein beträchtlicher Teil der beteiligten Maturandinnen und Maturanden hatte ungenügende Kompetenzen in mindestens einem Testbereich. Das Kompensationssystem des Maturzeugnisses für ungenügende Noten erlaubt es, dass auch Maturandinnen und Maturanden bestehen, die nicht in der ganzen Breite über genügend Kompetenzen verfügen, um ein beliebiges Studium aufzunehmen.
6. Schülerinnen und Schüler, die mindestens vier Jahre an einem Gymnasium verbracht haben, erbringen bessere Ergebnisse als jene, die das erste von vier Jahren ausserhalb des Gymnasiums absolviert haben. Am deutlichsten zeigt sich das beim Mathematiktest.¹¹⁸
7. Langzeitgymnasien schneiden in fast allen Testbereichen etwas besser ab als die Kurzzeitgymnasien. Besonders deutlich war das im Fach Biologie.

¹¹⁶ Franz Eberle und Mitarbeitende, Evaluation der Maturitätsreform 1996 (EVAMAR), Phase II, Kurzbericht zuhanden der EDK und des SBF, Zürich, 25. August 2008, S. 26 ff.

¹¹⁷ do., S. 26.

¹¹⁸ Diese Aussage wird dadurch belegt, dass die Straten mit dreijährigen Gymnasien - „Romandie I“ (Bern, französisch sprechender Teil / Jura / Neuenburg / Waadt) und „Bern“ in den Tests unterdurchschnittlich abschnitten.

8. Zwischen den verschiedenen Schwerpunktfachgruppen (SPF) lassen sich zum Teil erhebliche Unterschiede feststellen. Systembedingt erreichten die Gruppe des SPF „Physik und Anwendungen der Mathematik“ (PAM) in Mathematik und jene des SPF „Biologie und Chemie“ (BCh) in Biologie die besten Resultate. Schon erstaunlicher ist, dass die Gruppe des SPF „Alte Sprachen“ im Erstsprachetest am besten abschnitt, während die Gruppe des SPF „Moderne Sprachen“ nur einen mittleren Rang erreichte. Über alles genommen, erzielte die Gruppe „Alte Sprachen“ das beste Resultat, während insbesondere Maturandinnen und Maturanden der neuen Schwerpunktfächer „Musik“ und „Bildnerisches Gestalten“ sowie der Gruppe PPP („Philosophie, Pädagogik, Psychologie“) eher schlechter abschnitten. Betrachtet man allerdings die effektiv erteilten Maturanoten, sind die Unterschiede weniger ausgeprägt. Auch hier fällt aber auf, dass bei der PPP-Gruppe über 50 Prozent der Mathematiknoten ungenügend sind, bei „Moderne Sprachen“, „bildnerisches Gestalten“ und „Musik“ immerhin noch fast 50 Prozent.
9. Beim überfachlichen Fähigkeitstest (UFT) schnitt die Gruppe SPF „Physik und Anwendungen der Mathematik“ mit Abstand am besten ab, während die Gruppen PPP, „Bildnerisches Gestalten“ und zum Teil auch „Musik“ am Ende rangierten.
10. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestätigen bisherige Ergebnisse: Maturandinnen waren in der Erstsprache eher besser, Maturanden hingegen klar in Mathematik und im naturwissenschaftlich ausgerichteten überfachlichen Fähigkeitstest.
11. Bei einem Vergleich zwischen den Kantonen (zum Teil zu Gruppen gebündelt) ergeben sich mittlere und grosse Unterschiede zugunsten jener, die eine niedrige Maturitätsquote haben, gegenüber jenen, die hohe Maturitätsquoten aufweisen. Die Unterschiede sind bei den effektiven Maturanoten geringer. Dennoch stellt sich die Frage der Chancengleichheit beim Erwerb der Berechtigung zum freien Hochschulzugang.
12. Die Notengebungen der Schulen im Maturitätszeugnis stimmen nur teilweise mit den Testergebnissen überein. Das hängt damit zusammen, dass mit den Tests teilweise andere Kompetenzen als durch die Maturitätsprüfungen gemessen wurden, ferner mit Anpassungen an die Leistungsfähigkeit einer Klasse (Sozialnormorientierung) und auch mit den Kompensationsmöglichkeiten durch mündliche Prüfungen und Erfahrungsnoten. Insgesamt orientieren sich aber die Lehrerinnen und Lehrer doch zu einem beträchtlichen Teil an „objektivierten Gütestandards“.
13. Die schriftlichen Maturaprüfungen sind häufig anspruchsvoll. Sie beziehen kognitive Fähigkeiten ein und decken Bereiche ab, die für die Studierfähigkeit wichtig sind. Ein Teil der Prüfungen entspricht aber diesem Bild nicht. Insgesamt sind die Aufgabenstellungen recht heterogen.
14. Die wissenschaftspropädeutische Qualität der Maturaarbeit wird zufriedenstellend beurteilt.¹¹⁹ Es handelt sich im Hinblick auf die Studierfähigkeit um eine sinnvolle und ertragreiche Lern- und Prüfungsform. Allerdings fällt das Rating kritischer aus als die Beurteilung durch die Lehrpersonen. Die inhaltliche Qualität der Arbeiten korreliert mit ihrer formalen und sprachlichen Qualität. Die Vorgabe von Rahmenthemen erweist sich als positiv, und der interpersonale Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden ist ein Schlüsselfaktor für gutes Gelingen. Es zeigt sich ferner, dass Gruppenarbeiten in der Regel inhaltlich und sprachlich besser sind als Einzelarbeiten. Ausserdem schneidet die Romandie besser ab als die Deutschschweiz, was auf institutionelle Faktoren und auf unterschiedliche sprachregionale Bewertungskulturen zurückgeführt wird. Die Maturaarbeit ist eine einzigartige Schlussetappe auf dem Weg zur Hochschulreife. Deshalb schneiden viele Studierende zu Beginn des Studiums mit ihren Studienarbeiten schlechter ab als bei der Maturaarbeit.

¹¹⁹ Vgl. dazu v.a. Christina Huber und andere, Wissenschaftspropädeutik und Projektkompetenz im Gymnasium: Die Qualität von Maturaarbeiten in der Schweiz (Teilprojekt D2 von EVAMAR II, FHNW 2008 – Fazit S. 103 ff.).

2.2 Zusammenfassung der Schlussfolgerungen und Empfehlungen des Projektleiters EVAMAR II¹²⁰

1. Die von den Maturandinnen und Maturanden erzielten Ergebnisse sind für solche Tests normal. Im Mittel wurden die Aufgaben etwa zur Hälfte richtig gelöst. Das bedeutet, dass der Ausbildungsstand zufriedenstellend ist. Ein Teil der Schülerschaft verlässt aber die Gymnasien mit Kompetenzen, die nicht in allen Gebieten genügend sind. Verbesserungen sind daher trotz gutem Ausbildungsstand möglich, aber ein zwingender Handlungsbedarf besteht nicht.
2. Dennoch verfügt vermutlich ein beachtlicher Teil der Maturandinnen und Maturanden in Bezug auf die drei Fächer nicht über genügend Eingangskompetenzen für alle möglichen Studienfächer. Dieses Bild würde sich auch beim Einbezug weiterer Bereiche in die Tests wahrscheinlich nicht ändern. Die Möglichkeit der Notenkompensation bei der Maturitätsprüfung erklärt bei einem Teil der Studierenden Lücken in Erstsprache und Mathematik sowie eine teilweise erhebliche Durchfallquote bei den ersten Prüfungen. Eine lückenlose Studierfähigkeit ist eine Fiktion, was weiter nicht tragisch ist, weil in den meisten Fällen die Kanalisierung der Studienwahl aufgrund der eigenen Möglichkeiten und Interessen erfolgt. Deshalb soll das Maturitätszeugnis weiterhin die allgemeine Hochschulreife und damit den Anspruch auf prüfungsfreien Zugang zu den Hochschulen dokumentieren. Zu prüfen ist im Hinblick auf eine MAR-Revision, ob bei Basiskompetenzen, die für viele Studienfächer wichtig sind, Bestehensnormen ohne die Möglichkeit der Kompensation ungenügender Ergebnisse für alle festgelegt werden sollten - vorzugsweise in der Erstsprache, in Englisch und Mathematik. Dabei geht es nicht um die ganze Breite der betreffenden Fach-Curricula, sondern nur um die breit studienrelevanten Kompetenzen beziehungsweise um noch zu bestimmende Standardkompetenzen. Eine solche Massnahme würde die Forderung nach allgemeiner Studierfähigkeit aufgrund des Maturitätszeugnisses unterstützen.
3. Die Ergebnisse der Zusatzbefragung ergeben, dass die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen und Arbeiten immer noch lückenhaft ist und gezielt an den Gymnasien gefördert werden muss. Das würde den Absolventinnen und Absolventen auch erlauben, die individuellen Eingangslücken selbstständig zu füllen. Die Defizite bei den Kompetenzen im Bereich der Erstsprache könnten durch die konsequente Förderung ihres korrekten Einsatzes in allen Fächern verbessert werden.
4. Die Förderung selbstständigen Lernens und Arbeitens darf weder auf Kosten der Fachinhalte noch auf jener der breiten Fächerung erfolgen. Das bedingt eine noch bessere Konzentration auf das Wesentliche in allen Fächern und eine bessere Absprache mit den Hochschulen über die Eingangserwartungen.
5. Die nicht erzielbare „lückenlose Studierfähigkeit“ könnte durch ein grösseres Angebot an studienfachbezogenen „Ausgleichskursen“ an der Universität entschärft werden.
6. Bei der Notengebung sind die Unterschiede zwischen den Klassen (und Schulen?) teils sehr gross, und es zeigen sich auch Anomalien. Die Lehrkräfte orientieren sich zwar im Allgemeinen recht gut an übergreifenden Güte-Standards, doch gibt es auch Anpassungen an das Leistungsvermögen einer Klasse. Weil das die Aussagekraft der Maturanoten schmälert, sollte eine vermehrte Standardorientierung gesichert werden. Doch wird von zentralen Maturitätsprüfungen abgeraten.
7. Nach den vorliegenden Resultaten sind die Maturandinnen und Maturanden von Gymnasien mit nur dreijähriger Ausbildung benachteiligt. Hier sollte im MAR der entsprechende Passus geändert werden.

¹²⁰ Eberle, .a.o.O., S. 30 ff. Die Nummerierung entspricht jener im Text des Kurzberichts von Franz Eberle z. H. der EDK und des EDI.

8. Die Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Schwerpunktfachgruppen sind teilweise erheblich. Den Ursachen sollte mit Längsschnittanalysen nachgegangen werden. Ausserdem sollten Massnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsergebnisse in studienrelevanten Teilbereichen der Fächer Mathematik und Erstsprache für einen Teil der Maturandinnen und Maturanden geprüft werden. Dies gilt insbesondere für jenen Teil der Schülerschaft, der einen der mit der MAR 95 neu eingeführten Schwerpunkt gewählt hat (PPP, Musik, Bildnerisches Gestalten).
9. Dass hohe Maturitätsquoten mit eher schlechteren Ergebnissen bei den Tests und bei den Noten einhergehen, hat sich erhärtet. Die offensichtliche Chancenungleichheit muss politisch diskutiert werden.
10. Die Leistungs-Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind schon lange bekannt. Bestrebungen zur Verbesserungen der Leistungen von Maturandinnen in Mathematik und Naturwissenschaften sind weiterzuführen. Mögliche Unterschiede sollten auch in anderen Fächern untersucht werden.¹²¹
11. Die Maturaarbeit soll beibehalten und unter Einbezug der in den Untersuchungen von EVAMAR II gefundenen Erfolgsfaktoren in moderater Form weiter entwickelt werden.

2.3 Diskussionsfelder und Beurteilung durch PGYM

Abgrenzungen

Anlage und Durchführung des Evaluationsprojekts EVAMAR II sind einer ausserordentlichen wissenschaftlichen Leistung und einem nicht minder grossen Engagement aller Beteiligten zu verdanken. Nur auf dieser Basis konnte es zu Resultaten kommen, die in ihrer Aussage eindeutig sind. Allerdings gibt es Grenzen dessen, was mit dieser Evaluation ermittelt werden konnte. Diese Grenzen werden auch vom Projektleiter selber klar festgehalten. Die folgenden Ausführungen sind deshalb in keiner Weise als Kritik zu interpretieren, denn sie zeigen nur die Grenzen des mit dieser Evaluation Erreichbaren auf.

Bereits erwähnt worden ist, dass nur drei Fächer in die Evaluation einbezogen werden konnten, von denen allerdings zwei für die Basiskompetenzen angehender Studierender besonders wichtig sind (Erstsprache, Mathematik). Zu bedauern ist, dass nicht auch das Fach Englisch berücksichtigt werden konnte. Es ist auch anzunehmen, dass eine andere Fächerkombination (Erstsprache, Mathematik und ein drittes Fach wie z.B. Englisch oder Geschichte) bei den verschiedenen Schwerpunktfächer-Gruppen beim dritten Fach auch zu anderen Resultaten als im vorliegenden Fall mit Biologie hätte führen können. Grundsätzliche Erkenntnisse bezüglich der gymnasialen Ausbildungsdauer und der Gruppen unterschiedlicher Schwerpunktfächer werden dadurch aber nicht entwertet. Das gilt auch trotz dem Umstand, dass in Genf und im Tessin die Ermittlung der nötigen Test-Daten nicht für alle Teilprojekte wunschgemäss erfolgen konnte. Zu bedauern ist aus unserer Sicht, dass der Test zu den überfachlichen Fähigkeiten aus allerdings verständlichen Gründen nur in der Deutschschweiz durchgeführt werden konnte.

Die Testergebnisse geben Auskunft über die Leistungen des gymnasialen Gesamtsystems auf der Grundlage von sieben (zum Teil sechs) Kantongruppen und den anonymisierten Ergebnissen von Klassen und Einzelpersonen. Die Ergebnisse lassen deutliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen im obersten und im untersten Drittel erkennen. Die Testanlage lässt nicht zu, dass die Kantone ihre Ergebnisse gesondert und im Vergleich zu den anderen

¹²¹ Den Gründen für diese Unterschiede sollte mit zusätzlichen Untersuchungen gerade im Hinblick auf die Geschlechterverteilung zwischen Gymnasien und Berufsmaturitätsschulen nachgegangen werden.

Kantone betrachten können. Auch grosse Kantone haben keine Möglichkeit, die Leistungen ihrer einzelnen Gymnasien in Erfahrung zu bringen. Zudem gibt es kein „Ranking“ der Schweizer Gymnasien oder eine Aussage darüber, ob sich eine Schule im oberen, mittleren oder unteren Drittel der Testergebnisse befindet, weil das nicht zu den Evaluationszielen gehörte.

Die Beschränkung auf drei Fächer und der nicht flächendeckend eingesetzte Test zu überfachlichen Fähigkeiten haben zur Folge, dass sie nur für Teile dessen Auskunft geben, was zum Anforderungsprofil einer Maturandin / eines Maturanden gehört. Gemäss MAR Art. 5 bilden die Gymnasien Persönlichkeiten heran, die dank ihren Fähigkeiten und Kenntnissen, ihrer vertieften Allgemeinbildung und überfachlichen Kompetenzen über eine umfassende Studierfähigkeit verfügen. Auf diese Weise sind sie nachher in der Lage, in der Gesellschaft verantwortungsbewusst zu handeln und anspruchsvolle Aufgaben zu lösen. Dieses ganzheitliche Bildungsziel wird von den Gymnasien auf unterschiedlichste Weise angestrebt, und es ist durchaus möglich, dass es Schulen gibt, deren Maturandinnen und Maturanden bei den Tests im Rahmen von EVAMAR II nur durchschnittlich abgeschnitten haben, die aber bei einer Gesamtsicht besser beurteilt würden. Eine Annäherung an die so verstandene Beurteilung erforderte allerdings weitere Evaluationen, vor allem auch in Längsschnitten, die weit ins Studium und sogar ins Erwerbsleben hineinreichen müssten. Der verantwortlich Projektleiter von EVAMAR II hat selber darauf hingewiesen, dass jenes Wissen und Können, das an der Universität nicht direkt vorausgesetzt wird, und Teile von überfachlichen Kompetenzen im Projekt nicht untersucht werden konnten. Auch hat er unterstrichen, dass er die aktuell gültige, doppelte Zielsetzung der generellen Studierfähigkeit und der breiten Allgemeinbildung nach wie vor als richtig erachtet.¹²²

Auf der Grundlage der Ergebnisse von EVAMAR II können also nur über Teilaspekte der Studierfähigkeit Aussagen gemacht werden. Das Ziel „Kompetenz zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben“ wurde zudem nicht direkt untersucht. Diese Einschränkungen sind bei der Interpretation der Ergebnisse und bei der Ableitung von Massnahmen für die künftige Gestaltung des Gymnasiums zu beachten.¹²³

Von Bedeutung ist auch, dass es sich bei EVAMAR II zwar um eine hervorragende Untersuchung des Ist-Zustandes eines Teils der Schnittstelle Gymnasium-Universität handelt, die jedoch keine Soll-Anforderungen enthält. Diese müssten vor allem im Hinblick auf eine allfällige Diskussion über Bildungsstandards formuliert werden:

Zur Festlegung der Soll-Anforderungen wären zusätzliche und möglichst breit abgestützte Abstimmungsprozesse zwischen den an der Schnittstelle beteiligten Institutionen notwendig, die erst dann in von Universitäten und Gymnasien gemeinsam getragene Bildungsstandards münden könnten... Bei ihrer Festlegung müsste zudem die ganze Breite der in Art. 5 des MAR 95 (1995) vorgegebenen Ziele gymnasialer Bildung diskutiert werden. Die Ergebnisse von EVAMAR II könnten somit für allfällige Arbeiten zur Entwicklung von Bildungsstandards nur teilweise als Grundlage dienen.¹²⁴

Ein letztes sei angemerkt: Das Teilprojekt A4 betraf die Dozierendenbefragung an den Universitäten, die sich auf die Deutschschweiz und einige bilinguale Dozierende aus dem Tessin und der Romandie beschränken musste und mittels eines Fragebogens an Lehrpersonen mit Veranstaltungen im ersten oder zweiten Semester erfolgte. Ohne auf die Antworten näher

¹²² Vgl. Franz Eberle, Ist das Bildungsziel des MAR noch zeitgemäss? Vortrag an der 40. Jahresversammlung des AMV (Aargauer Mittelschullehrerinnen- und Mittelschullehrerverein) vom 27. März 2008, abgedruckt in AMV-aktuell 08/2, S. 19 ff.

¹²³ Franz Eberle u. a., Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR), Phase II, Kurzbericht, Mai 2008, S. 12.

¹²⁴ do., S. 11/12. EVAMAR II zeigt aufgrund einer Querschnittsanalyse strukturelle Unterschiede in den Leistungsergebnissen auf. In seinem Bericht formuliert Franz Eberle unter Einbezug dieser Strukturvariablen (z. B. die Dauer des Gymnasiums, Schwerpunktfach, Maturitätsquoten) Vermutungen für diese Unterschiede. Um genauere Kausalitäten ermitteln zu können, müssten aber Längsschnittanalysen folgen. Franz Eberle u. a. haben der EDK dazu im Oktober 2007 ein Exposé unterbreitet ("Grobkonzept eines längsschnittlichen Forschungsprogramms 'Bildungsverläufe vor und nach der Maturität").

einzutreten, zeigt es sich doch, dass die an den Hochschulen zu Recht verankerte Freiheit in Lehre und Forschung zu einem heterogenen Bild bezüglich der Anforderungen an gymnasiale Fachbereiche und ihrer für universitäre Lehrveranstaltungen wichtigen Wissensinhalte führt. Es ist auch nicht anzunehmen, dass alle Dozierenden aus dem In- und Ausland an den Schweizer Universitäten ausreichend Kenntnis von MAR und vom gymnasialen Rahmenlehrplan haben.

Obwohl nachdrücklich auf die Begrenztheit der Aussagekraft der Evaluations-Ergebnisse hingewiesen wird, ist deren Aussagekraft doch von sehr hohem Wert. Sie erklärt lediglich die Vorsicht von PGYM bei ihrer Beurteilung im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Gymnasien. Hinzu kommt, dass PGYM mit dem Projektleiter einer Meinung ist, mit den Empfehlungen sei keinesfalls eine falsche Gleichmacherei oder gar ein „nationales Einheitsgymnasium“ anzustreben. Ebenso falsch wäre es allerdings, erkennbare Schwächen des Systems unter den Teppich zu kehren und zur Tagesordnung überzugehen.

Erfolgreiche Gymnasien

Es steht nach den Erkenntnissen, die EVAMAR gebracht hat, fest, dass die Gymnasien ihrem Auftrag insgesamt „zufriedenstellend“, offenbar aber nicht hervorragend nachkommen. Zufriedenstellend sind auch die Maturaarbeiten, aber im Durchschnitt ebenfalls nicht ausgezeichnet. Das lässt zunächst aufhorchen, auch wenn sich diese Erkenntnis nur in den Testergebnissen aus drei Fächern ergibt. Im Bereich der Wissensvermittlung in den zum gymnasialen Kanon gehörenden Fächern dürfte sich an diesem Befund auch dann nichts ändern, wenn andere und mehr Fächer in eine Evaluation einbezogen würden. Die hohe Erfolgsquote der Maturandinnen und Maturanden im späteren Studium und deren relativ grosse Zufriedenheit mit ihrer gymnasialen Ausbildung ergeben allerdings ein freundlicheres Bild, und es bleibt zu hoffen, dass eine Überprüfung der Studierfähigkeit unter dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung hin zu einem selbstverantwortlichen und verantwortungsbewussten Mitglied unserer Gesellschaft ebenfalls ein positives Gesamtbild ergäbe.

Die Qualifikation „zufriedenstellend“ für die von den Maturandinnen und Maturanden in den untersuchten Bereichen erbrachten Ergebnisse ist für standardisierte, für eine bestimmte Population entwickelte Tests normal. Zur Normalität gehört, dass die Aufgaben im Mittel etwa zur Hälfte richtig gelöst werden. Statistisch gesehen ist das ein gutes Resultat, wobei Verbesserungen selbstverständlich möglich sind. Die Gymnasien entlassen nicht alle ihre Maturandinnen und Maturanden mit Kompetenzen, die in der ganzen Breite als mindestens genügend eingeschätzt werden können. Dieser Befund ist nicht neu, weil die Maturität dank dem Notenkompensationssystem des MAR auch mit teilweise ungenügenden Noten bestanden werden kann. Viele Schülerinnen und Schüler verfügen also trotz bestandener Matur nicht für sämtliche Studienmöglichkeiten über die nötige Eingangskompetenz, gemäss EVAMAR II insbesondere nicht im Bereich der Mathematik. Die allgemeine Hochschulreife als Zielsetzung aller Gymnasien mit eidgenössisch anerkannter Maturität ist deswegen allerdings nicht gefährdet, denn sie erfordert eben nicht die uneingeschränkte Studierfähigkeit für das ganze universitäre Lehrangebot. Deshalb wird es in den Maturitätszeugnissen auch in Zukunft Kompensationsmöglichkeiten für ungenügende Leistungen in einem oder mehreren Fächern geben, weil andernfalls die Zahl der Maturandinnen und Maturanden drastisch und absolut unbegründet sinken müsste, sofern es nicht einfach zu Notenanpassungen käme (was zu befürchten ist). Die Hochschulen und nachher die Gesellschaft brauchen nicht nur Leute, die über den ganzen Fächerkanon hinweg hervorragende Noten erzielen, sondern vor allem auch gut gebildete Persönlichkeiten, die sich – auch dank kluger Studienberatung - ihren besonderen Neigungen und Fähigkeiten entsprechend auf ein bestimmtes Studienggebiet beziehungsweise auf eine bestimmte Berufsrichtung fokussieren. Aus dieser Einsicht ist auch das „zufriedenstellende“ Evaluationsergebnis von EVAMAR II ein gutes Zeugnis für das gymnasiale System.

Verbesserungsmöglichkeiten im Rahmen der einzelnen Gymnasien

Dennoch lassen sich bei den einzelnen Gymnasien Verbesserungen erzielen. EVAMAR II bringt diesbezüglich mehrere Vorschläge. Voraussetzung dazu sind Schulkulturen, welche eine hohe Leistungs- und Einsatzbereitschaft, aber auch ein gewisses Wettbewerbsdenken fördern. Zu diesem Zweck müssen, wie in Teil II dieses Berichts ausgeführt, Schulen grossen Spielraum, Zeit und Mittel haben und auf sehr gut ausgebildete, motivierte Lehrpersonen zählen können, damit ein innovatives, zugleich förderndes und forderndes Denken das Schulklima bestimmt. Die Gymnasien müssen überdies, wie in Teil III des Berichts zu lesen ist und von EVAMAR II bestätigt wird, die Studienberatung intensivieren und spätestens auf der Oberstufe bei ihrer Schülerschaft jene Qualitäten entwickeln, die im Bereich der überfachlichen Qualitäten und des selbstständigen Lernens zu finden sind. Die Untersuchungen, die PGYM angestellt hat, zeigen auch, dass sich schon vielerorts interessante Beispiele für entsprechende (Reform-)Massnahmen finden.¹²⁵ Die Grenzen des Machbaren sind allerdings klar erkennbar: Die Massnahmen dürfen nicht zu Lasten der Fachinhalte oder der Breite des Fächerkanons erfolgen. Es ist keine neue Erkenntnis, dass die Kompetenzen in der Erstsprache durch eine korrekte Verwendung in allen Fächern gefördert werden sollen. Diese Forderung erhält aber über EVAMAR II zusätzliches Gewicht.

Die Maturaarbeit leistet im Hinblick auf die Studierfähigkeit einen besonderen Beitrag, auch wenn die wissenschaftspropädeutische Qualität im entsprechenden Teilprojekt von EVAMAR II-Spezialisten nur zufriedenstellend und kritischer beurteilt wird als durch die mit der Betreuung beauftragten Lehrpersonen. Da es sich aber um eine einmalige Leistung im Rahmen der gymnasialen Vorbereitung für die Hochschulreife handelt, dürfen die Ansprüche an eine wissenschaftliche oder künstlerische Leistung nicht zu hoch gesetzt werden. Auch führt eine erfolgreiche Maturaarbeit nicht zwingend dazu, dass nachher selbstverständlich auch die ersten Arbeiten an der Hochschule ähnlich erfolgreich abgeschlossen werden. Weil die Gymnasien die Organisation und Betreuung der Maturaarbeiten sehr unterschiedlich handhaben und auch sprachregionale Unterschiede festzustellen sind, kommen die mit der Evaluation betrauten Wissenschaftler lediglich zur allgemeinen Empfehlung, die Maturaarbeit, die immerhin benotet wird und somit doch gewichtig ist, „moderat“ auszubauen. Darunter kann man verstehen, dass auf die formale und sprachliche Qualität der Arbeit besonders zu achten ist. Obwohl Gruppenarbeiten in der Regel inhaltlich und sprachlich besser sind als Einzelarbeiten, sollten diese aber nach Meinung von PGYM weiterhin ihre Bedeutung behalten. Ausserdem sollte der Bereich der Interdisziplinarität sinnvoll weiterentwickelt werden. Rahmenvorgaben und gute Informationsarbeit der Schule sind sicher wichtig, und der interpersonale Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden ist sogar ein „Schlüsselfaktor“ für gutes Gelingen. Bei aller Betreuung und Hilfeleistung muss aber im Hinblick auf die späteren Verhältnisse an der Hochschule in erster Linie die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Die von der Evaluation nachgewiesenen „unterschiedlichen sprachregionalen Bewertungskulturen“ gehören zum schweizerischen Bildungsföderalismus. Dennoch könnte man sie im Rahmen der EDK oder der Organisationen der Schulleitungen und der Lehrkörper vielleicht einmal traktandieren.

Auf Probleme besonderer Art weist ein anderes Ergebnis von EVAMAR II hin: Zum einen sind offenbar die Testergebnisse von Klasse zu Klasse und unter den Einzelpersonen grösser als bei den Noten in den Maturitätszeugnissen. Erfahrungen zeigen, dass es je nach Zusammensetzung hinsichtlich der Lernenden und des Lehrkörpers Klassen mit besseren und mit schlechteren Leistungen gibt. Das mag ungerecht erscheinen, ist aber ebenso wenig zu vermeiden wie ein gewisses Mass an Sozialnormorientierung, das dazu führt, dass die effektiven Noten im Maturitätszeugnis insgesamt besser sind als die Testergebnisse. Ausserdem berücksichtigen die Zeugnisse auch Erfahrungswerte und mündliche Maturitätsprüfungen. Interessanter wäre ein Vergleich von Schule zu Schule bezüglich der erbrachten Leistung und ihrer Bewertung. Anzunehmen ist, dass je besser ein Lehrkörper nicht nur fachwissenschaftlich, sondern auch didaktisch und pädagogisch geschult ist, desto besser auch seine

¹²⁵ Vgl. Beispiele im Berichtsteil III sowie im Anhang C.

Orientierung an den von EVAMAR II erwähnten „objektivierten Gütestandards“ sein dürfte. Die von EVAMAR II gewünschte „vermehrte Standardorientierung“ ist in diesem Sinne zu analysieren.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind bekannt und werden durch die Ergebnisse von EVAMAR II bestätigt. Es liegt an den Schulen und ihren Trägern, daraus die nötigen Schlüsse zu ziehen.

Alle bisher aufgezählten Mängel oder Probleme, die im Rahmen von EVAMAR II erkannt wurden, können schulintern mit verschiedenen Massnahmen oder schul- und regionenübergreifend mit gezielter Aus- und Weiterbildung des Lehrkörpers angegangen werden. Die Träger können ihren Beitrag leisten, indem sie entsprechende Voraussetzungen dafür schaffen und gute Resultate nachhaltig sichern.

Themenbereiche, die eine interkantonale, vom Bund unterstützte Lösung erfordern

Es sind vor allem sechs Themenbereiche, die nicht von den Gymnasien oder einzelnen Kantonen allein bearbeitet werden können:

1. Verbindliche Absprachen mit den Hochschulen
2. Unterschiedliche Maturitätsquoten
3. Minimaldauer des Gymnasiums
4. Unterschiedliche Anspruchsprofile der Schwerpunktfächergruppen
5. "Basale" Kompetenzen für alle Studienbereiche
6. Gymnasiale Bildungsstandards für Maturandinnen und Maturanden

1. Verbindliche Absprachen mit den Hochschulen

Eine Erkenntnis von EVAMAR II ist, dass eine noch bessere Absprache mit den Hochschulen im Wissen um die unterschiedlichen fachlichen Anforderungen an die neu eintretenden Studierenden erfolgen sollte. Auch könnten die Universitäten mit einem grösseren Angebot an studienfachbezogenen Ausgleichskursen das Problem der nicht erzielbaren „lückenlosen Studierfähigkeit“ entschärfen. Letzteres ist Sache der Universitäten und soll hier nicht näher diskutiert werden. Hingegen gibt es bereits verschiedene Bemühungen, die Absprache zwischen den beiden Bildungsstufen zu verbessern. Bekannt ist vor allem das in Teil III dieses Berichts näher beschriebene Zürcher Projekt „Hochschulreife und Studierfähigkeit“. Hier versucht eine gemeinsame Arbeitsgruppe (HSGYM) der Hochschulen (Universität und ETHZ) sowie der Gymnasien mit einer gross angelegten Organisation den Dialog zwischen Hochschulen und Gymnasien zu institutionalisieren und mit konkreten Massnahmen den Übergang von der einen zur anderen Bildungsstufe zu verbessern. Dieses regionale Projekt, das in seiner Wirksamkeit durch die Freiheit in Lehre und Forschung der Hochschuldozierenden und die Lehrmittelfreiheit der gymnasialen Lehrkräfte wahrscheinlich eingeschränkt wird, sollte zu einem nationalen Projekt aller Gymnasien und universitären Hochschulen ausgebaut werden, um Wirkung zu erzielen. Dabei sollte auch der Gesichtspunkt der Interdisziplinarität zu Beginn und im Verlauf der Studiengänge eingehend diskutiert werden. Vor allem der ETH Zürich dürfte es kaum möglich sein, trotz Standortvorteil allfällige Absprachen auf die Gymnasien des Kantons Zürich und des einen oder anderen zusätzlichen Kantons zu beschränken. Ob nachhaltig wirkende Resultate nur über die freiwillige Bereitschaft zur Zusammenarbeit der betroffenen Lehrkräfte hüben und drüben erzielt werden können, ist ungewiss. Aber allein schon die „klimatischen“ Verbesserungen über ein erweitertes gegenseitiges Verständnis könnten ertragreich sein. Diese sind aber weiterhin auch durch enge Kontakte zwischen der KSGR und der CRUS und durch den Einsatz möglichst vieler Hochschullehrkräfte an den Maturitätsprüfungen zu erzielen. Im Übrigen stimmt die Empfehlung 9 von PGYM mit den Schlüssen aus EVAMAR II überein.

2. Unterschiedliche Maturitätsquoten¹²⁶

Die Maturitätsquote variiert zwischen weniger als 15 und mehr als 40 Prozent. Diese offensichtliche Chancenungleichheit stört alle, die von Chancengleichheit reden. Der Vergleich in EVAMAR II zwischen den Kantonen¹²⁷, die sich hinsichtlich der Maturitätsquoten im oberen Drittel befinden, und jenen im unteren Drittel zeigt leichte bis relativ grosse Unterschiede. Die Vermutung, dass hohe Maturitätsquoten mit eher schlechteren Ergebnissen einhergehen, hat sich nicht nur bei den Tests, sondern teilweise auch bei den Maturanoten erhärtet. Die offensichtlichen Chancenungleichheiten müssen politisch diskutiert werden. Es ist nicht auszuschliessen, dass sich dieses Bild am Ende des ersten Studienjahres erhärtet, indem zu jenem Zeitpunkt die Ausfallquote der Gymnasien mit hoher Maturitätsquote höher sein dürfte als jene der übrigen Gymnasien, sodass letztlich der Forderung nach Chancengleichheit auf unterschiedlichen Wegen und bei unterschiedlich hohen Kosten doch Genüge getan wird. Allerdings müsste diese Behauptung zunächst durch eine Untersuchung bewiesen werden. Letztlich geht es bei der vorliegenden Problematik vermutlich weniger um die Frage der Chancengleichheit als beispielsweise um regional unterschiedliche kulturelle, demographische und ökonomische Strukturen sowie unterschiedliche Bildungsangebote.

3. Minimaldauer des Gymnasiums

Aus den EVAMAR-Ergebnissen aus den Tests in den drei Fächern Erstsprache, Mathematik und Biologie ist zu folgern, dass Schülerinnen und Schüler an Gymnasien von nur dreijähriger Dauer und mit einer einjährigen progymnasialen Ausbildung an regionalen oder lokalen Sekundarschulen bezüglich ihrer Vorbereitung auf ein Hochschulstudium benachteiligt sind. Mit Blick auf die Chancengleichheit von Maturandinnen und Maturanden und unter der Voraussetzung, dass die Ergebnisse von EVAMAR II auch für die anderen Fächer zutreffen könnten, ist es angezeigt, dass die betreffenden Kantone die Situation überprüfen. Es ist zu untersuchen, ob im MAR eine vierjährige Schulzeit an einem Gymnasium schweizerische Mindestanforderung festzuschreiben ist. Dies ist schon 2007 im Zusammenhang mit der Teilrevision MAR von zahlreichen Kantonen verlangt worden.

Langzeitgymnasien schneiden in fast allen Testbereichen besser ab als die Kurzzeitgymnasien, allerdings nur leicht. Einzig im Biologietest ergaben sich auch grössere bzw. beinahe mittlere Differenzen zugunsten der Langzeitgymnasien, obwohl bei letzteren die Biologie-Erfahrungsnoten im Ausmass zwar leicht, aber doch signifikant schlechter ausgefallen sind. Dabei dürfte es sich allerdings eher um eine "Notenanomalie" bzw. um das Ergebnis einer klassenorientierten Benotung handeln. Das bessere Abschneiden der Langzeitgymnasien im Biologietest dürfte ferner darauf zurückzuführen sein, dass die Vorbereitung für Sachfächer auf der Sekundarstufe I noch sehr heterogen ist.

4. Unterschiedliche Anspruchsprofile der Schwerpunktfächergruppen

EVAMAR II hat im Rahmen der Vorgaben klar aufgezeigt, dass die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schwerpunktfächergruppen teilweise erheblich sind. Dabei sind vor allem zwei Ergebnisse bemerkenswert: Negativ fallen aufgrund der Ergebnisse in den drei Fächern Erstsprache, Mathematik und Biologie besonders der nicht in allen Kantonen angebotene Schwerpunkt „PPP“ (Philosophie, Pädagogik, Psychologie), aber auch „Musik“ und

¹²⁶ Vgl. dazu Teil II dieses Berichts.

¹²⁷ In EVAMAR II werden Vergleiche zwischen verschiedenen Straten (Gruppen von Gymnasien) gemacht. Die Strateneinteilung erfolgte entsprechend folgender Überlegungen: Zürich ist grösster Kanton; Bern ist jener Deutschschweizer Kanton, in dem bis zum Maturaabschluss nur 3 Jahre im eigentlichen Gymnasium absolviert werden müssen; "Deutschschweiz klein" umfasst die Kantone mit weniger als 15 Maturaklassen (AI, NW, OW, GL, UR, SH, VSd, ZG); "Deutschschweiz gross" enthält die Kantone mit mehr als 15 Klassen (SZ, SO, TG, GR, BS, AG; SG, LU); "Romandie 1" besteht aus jenen Westschweizer Kantonen, in denen ebenfalls nur drei Jahre am eigentlichen Gymnasium absolviert werden müssen (BEf, JU, NE, VD); "Romandie 2" umfasst die Westschweizer Kantone mit mindestens 4 Jahren Ausbildungsdauer am eigentlichen Gymnasium (GE, FR, VSf).

„Bildnerisches Gestalten“ auf. Positiv fällt die Schwerpunktfächergruppe „Alte Sprachen“ auf, die über alle Tests genommen das beste Ergebnis erzielt hat und auch im Erstsprachetest besser abschnitt als die Gruppe „Moderne Sprachen“. Im Rahmen einer Längsschnittanalyse, wie sie oben erwähnt ist, müsste z. B. die Frage geklärt werden, ob die Schülerinnen und Schüler der Schwerpunktfachgruppe "Alte Sprachen" bereits beim Eintritt ins Gymnasium besser sind oder ob der Unterricht im Schwerpunktfach für das signifikant bessere Abschneiden an der Matura ursächlich ist. Zu klären wäre im Rahmen einer Längsschnittstudie z. B. auch, welchen Einfluss der soziokulturelle Status auf die Wahl des Schwerpunktfaches hat.

Aufgrund der Ergebnisse muss man zum Schluss kommen, dass nicht alle Schwerpunktfächergruppen dieselben hohen Anforderungen in Bezug auf die drei untersuchten Fächer stellen, was die deutlichen Unterschiede in den Testergebnissen bei den beiden Kernfächern erklärt. Vermutlich werden die grossen Potenziale von "PPP" (Philosophie, Pädagogik, Psychologie), „Musik“ und „Bildnerisches Gestalten“ noch nicht genügend ausgeschöpft. Die EDK sollte dieser Problematik mit vertieften Abklärungen nachgehen. Möglicherweise ist bei der Wahl des Schwerpunkt- und Ergänzungsfachs eine Einschränkung der Kombinationsmöglichkeiten ins Auge zu fassen. Damit könnten allenfalls nicht erwünschte Kompensationsmöglichkeiten von ungenügenden Leistungen in den Grundlagenfächern (Mathematik und Erstsprache) eingeschränkt werden, und eine vorzeitige Resignation in diesen Bereichen würde durch die Maturandinnen und Maturanden weniger schnell ins Auge gefasst.

5. „Basale“ Kompetenzen für alle Studienbereiche

Der Projektleiter EVAMAR II schlägt vor, dass sich alle Maturandinnen und Maturanden in den Fächern Erstsprache, Mathematik und vermutlich auch Englisch über genügende "basale" Kompetenzen ausweisen sollten, bevor sie das Maturitätszeugnis erhalten. Darunter werden in EVAMAR II nur die breit studienrelevanten Kompetenzen verstanden, nicht jedoch die ganze Breite der durch die jeweiligen Fachcurricula definierten Kompetenzen. Es geht also nur um jene Teile der Fächerinhalte, die für ein beliebiges Studium unerlässlich sind, und würde die weiteren, unter gymnasialen Zielsetzungen durchaus ebenso wichtigen curriculaeren Inhalte nicht betreffen. Der Projektleiter schlägt vor, diese Kompetenzen schweizerisch mit vergleichenden Leistungstests in Ergänzung zu den eigentlichen Fachprüfungen zu ermitteln.

Das Vorschreiben von solchen "basalen" Kompetenzen als absolute Bestehensvorgabe für die Zulassung zur Maturitätsprüfung würde aus Sicht des Projektleiters auch die Diskussion über die zurzeit noch unbefriedigenden Ergebnisse einzelner Schwerpunktfächergruppen erübrigen.

Dieser Vorschlag ist so weitgehend, dass es aus Sicht von PGYM einer vertieften, breit geführten Auseinandersetzung bedarf, in der zu klären ist, ob auf diesen Vorschlag eingetreten werden kann. Dabei soll insbesondere die Auswahl der Fächer analysiert werden. Zu klären wäre auch, wer die Kompetenzen bestimmt. Alternativ zu diesem Modell ist auch zu prüfen, ob und in welcher Form an den Gymnasien die Leistungsmessung (standardisierte Leistungstests) zur Qualitätssicherung eingeführt werden soll.

6. Gymnasiale Bildungsstandards für Maturandinnen und Maturanden

EVAMAR II hat ergeben, dass die schriftlichen Maturitätsprüfungen sehr anspruchsvoll, in den Ansprüchen aber auch bescheiden sein können und wenig von dem abfordern, was für die allgemeine Studierfähigkeit wichtig ist. Die Evaluation hat zudem ergeben, dass bei der Notengebung grosse Unterschiede bestehen und nach Meinung des Projektleiters vermehrt eine Standardorientierung angestrebt werden sollte, damit die Aussagekraft der Maturanoten nicht in Frage gestellt wird. Schliesslich zeigen sich bei den Ergebnissen aufgrund der vorgenommenen Tests Leistungs- und Noten-Unterschiede zwischen Schwerpunktfächergruppen, zwischen vier- und dreijährigen Gymnasien, Langzeit- und Kurzzeitgymnasien, einzelnen Kantonsgruppen und zwischen den Geschlechtern. Auch diese Erkenntnis könnte den Aussagewert der Maturitätszeugnisse schmälern, obwohl bei den Maturanoten die Unter-

schiede geringer sind als bei den Testergebnissen. Das heutige System Gymnasium führt offenbar zu einer qualitativ unterschiedlichen Studierfähigkeit der an die Hochschulen übertretenden Maturandinnen und Maturanden. Aufgrund dieser Einsicht, die allerdings durch zusätzliche Untersuchungen zu erhärten ist, müsste man Bildungsstandards und Kompetenzniveaus am Ende der gymnasialen Ausbildung das Wort reden. Überlegungen zur Standardfrage sind im ersten Kapitel dieses IV. Berichtsteils dargelegt worden. PGYM anerkennt, dass im Zusammenhang mit den Konsequenzen von HarmoS auch die Frage der Bildungsstandards am Ende der Sekundarstufe II (Gymnasien, Berufsmaturitäts- und Fachmittelschulen) einer vertieften Auseinandersetzung bedarf. Die Einführung von Standards nach dem Modell von Klieme ist aber enorm kostspielig und zeitaufwändig. Sie erfordert auf jeden Fall eine Diskussion über mögliche Alternativen. Aus diesen Gründen verzichtet PGYM im jetzigen Zeitpunkt auf die Empfehlung zur Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards nach diesem Ansatz. Die Vergleichbarkeit von Ansprüchen soll vielmehr durch die Entwicklung gemeinsamer Prüfungen sichergestellt werden (vgl. Empfehlung 14). Die Entwicklung solcher Prüfungen, der eine Verständigung über inhaltliche Ansprüche im Sinne von Standards vorausgehen muss, leistet gleichzeitig einen Beitrag zu mehr Verbindlichkeit und damit auch mehr Verlässlichkeit bezüglich der Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.¹²⁸

Fazit

Die Ergebnisse von EVAMAR II zeigen eindrücklich Stärken, aber auch Schwächen des Systems Gymnasiums auf. Hier sind zunächst die einzelnen Gymnasien und auch ihre Träger gefordert. Eine Reihe von Problemen, die zur Lösung anstehen, erfordert aber ein interkantonales vereinbartes und vom Bund unterstütztes Vorgehen. Unter Einbezug der Ergebnisse und Empfehlungen aus den Teilen I bis III des PGYM-Berichts, der Feststellungen bei der Teilrevision 2007 des MAR 95, der oben dargelegten Überlegungen zur Frage gymnasialer Bildungsstandards und der Resultate von EVAMAR II ergibt sich zwar kein unmittelbarer Handlungsbedarf. Dennoch wird man nach zusätzlichen Abklärungen eine sorgfältige Überprüfung des MAR 95 und insbesondere auch des Rahmenlehrplans vornehmen müssen, die schliesslich in eine Gesamtrevision dieses grundlegenden Reglements führen werden.

Gründe, die für diese Massnahmen auf nationaler Ebene sprechen, sind dem Bericht von PGYM und den Empfehlungen zu entnehmen, die am Schluss dieses Berichts nochmals zusammengefasst werden und zum Teil ohne MAR-Revision gar nicht umgesetzt werden können. Sie beruhen auf der sich ändernden Situation an der Volksschule durch *HarmoS*, auf den stark veränderten Verhältnissen auf der Sekundarstufe II mit der Schaffung von Berufsmaturitäts- und Fachmaturitätsschulen sowie auf einer neuen, von der Umsetzung der Deklaration von Bologna geprägten Hochschullandschaft und der Entstehung neuer Hochschultypen (Fachhochschulen mit integrierten Kunsthochschulen sowie Pädagogische Hochschulen). Die Ergebnisse von EVAMAR II zeigen zwar trotz diesen Veränderungen ein positives Bild des Gymnasiums von heute, sie weisen aber auch auf Schwächen des Systems hin, die ernsthaft diskutiert werden müssen, weil sie die allgemeine Hochschulreife als Voraussetzung für den freien Hochschulzugang in Frage stellen und vermutlich, wie erwähnt, nur über eine Gesamtrevision des MAR 95 korrigiert werden können. Dabei sind politisch heikle Fragen zu beantworten, wie zum Beispiel Fragen zur Maturitätsquote, zur Minderdauer einer gymnasialen Ausbildung, zu den unterdurchschnittlichen Testergebnissen einiger Schwerpunktfächergruppen, zu den erforderlichen Basiskompetenzen Erstsprache, Mathematik und Englisch sowie schliesslich auch zur Einführung von Bildungsstandards am Ende der gymnasialen Ausbildung.

Diese notwendige Entwicklung bestärkt PGYM in ihrem Vorschlag zuhanden der EDK, eine ständige Kommission für das Gymnasium zu schaffen, welche nach Klärung weiterer Aspek-

¹²⁸ Vgl. dazu Walter Mahler (Hrsg.), *Gemeinsame Prüfungen. Absichten-Erfahrungen-Perspektiven*, wbz forum cps 2, Bern 2008

te, die von EVAMAR II nicht behandelt werden konnten, letztlich innerhalb einer bestimmten Frist die Vorbereitungen für eine Gesamtrevision des MAR 95 zu treffen hätte.¹²⁹

3. Empfehlungen

12. Weitere Abklärungen vor einer Gesamtreform des MAR 95

Nach Meinung von PGYM soll sich das Gymnasium auf der Grundlage von wissenschaftlichen Evaluationen wie EVAMAR I und EVAMAR II sowie weiteren Studien an die veränderten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anpassen, wobei das Bildungsziel der Studierfähigkeit und Hochschulreife im Zentrum stehen soll. Die Veränderungen auf der Volksschulstufe, im Berufsbildungswesen und im Hochschulbereich sind in die Überlegungen ebenso einzubeziehen wie die Ergebnisse von EVAMAR II und von wegweisenden Reformschritten in einzelnen Kantonen. Zusätzliche Studien und Längsschnittuntersuchungen sollen beispielsweise der unterschiedlichen Maturitätsquote, den Prüfungserfolgen an den Hochschulen, dem Anforderungsprofil der einzelnen Schwerpunktfächergruppen oder der Genderfrage gelten. Obwohl das geltende MAR 95 in einzelnen Punkten bereits revidiert worden ist, empfiehlt PGYM, zunächst die Auswirkungen dieser Teilrevision 2007 zu evaluieren und erst anschliessend vor dem Hintergrund der Ergebnisse von EVAMAR II sowie einer Gesamtsicht des Gymnasiums bzw. der Sekundarstufe II eine umfassende Reform zu planen. Zudem sind die Gymnasien und ihre Träger aufzufordern, die für sie geltenden Schlüsse aus den Ergebnissen von EVAMAR II zu ziehen, die sich auch in den Empfehlungen von PGYM spiegeln. Bei Reformen auf nationaler Ebene und insbesondere bei den Vorbereitungen für eine Gesamtreform von MAR 95 sollen alle Akteure im gymnasialen Bildungsbereich einbezogen werden. Planung und Vorbereitung soll Sache der ständigen EDK-Kommission Gymnasium über den Einsatz entsprechender Projektorganisationen sein.

13. "Basale" Kompetenzen für Mathematik, Erstsprache und Englisch

Die Forderung nach „basalen“ Kompetenzen, wie sie von EVAMAR II erhoben wird, hätte so weitgehende Konsequenzen, dass PGYM empfiehlt, darüber zunächst eine vertiefte, breite Auseinandersetzung unter Einbezug von Alternativen (standardisierte Leistungstests) zu führen, bevor auf diesen Vorschlag näher eingetreten werden kann.

14. Gemeinsame Prüfungen als Alternativen zu Bildungsstandards

PGYM verzichtet im jetzigen Zeitpunkt auf die Empfehlung der Einführung von Bildungsstandards. Hingegen empfiehlt PGYM als alternatives Verfahren die Entwicklung von schulinternen und -übergreifenden Prüfungen (z. B. Einzel-, Orientierungs-, Semesterprüfungen bis hin zu Maturaprüfungen). Diese sollen im Auftrag eines einzelnen oder mehrerer Kantone von den Schulen und ihren Lehrpersonen – unter Beizug von Experten - erarbeitet werden. Damit vergleichbare Anforderungen sichergestellt sind, müssen Rahmenvorgaben für diese Prüfungen im Sinne von Verfahrensstandards (normative Rahmenvorgaben) zur Erarbeitung und Begutachtung von Prüfungen festgelegt werden. Auch die Maturitätsprüfungen sollen schulhausintern, aber nach kantonal einheitlichen Rahmenvorgaben und Qualitätsanforderungen konzipiert werden, allerdings nicht im Sinne einer Einheitsmatur. Anzustreben ist eine Harmonisierung zwischen den Kantonen, koordiniert durch die ständige EDK-Kommission Gymnasium.

¹²⁹ Vgl. auch Teil II dieses Berichts.

ZUSAMMENFASSUNG DER EMPFEHLUNGEN

Die in diesem Bericht formulierten Empfehlungen richten sich generell an die EDK und den Bund, auch wenn zum Teil die einzelnen Kantone als Träger oder sogar die einzelnen Gymnasien gefordert sind.

1. Strukturelle Unterschiede auf der Sekundarstufe I

Die gymnasiale Bildung bis zur Maturität ist unterschiedlich strukturiert, und die Vorbildung auf der Sekundarstufe I wird verschieden benannten und organisierten Schultypen zugeordnet; die Zulassungsverfahren sind entsprechend verschiedenartig. Den Kantonen wird deshalb empfohlen, zu überprüfen, ob unterschiedliche Vorbildungen auf den Besuch des gymnasialen Unterrichts nachteilige Auswirkungen zeitigen und wie solche gegebenenfalls vermindert oder behoben werden können.

2. Gymnasialer Fremdsprachenunterricht

Die Gymnasien werden mit dem unterschiedlichen Beginn des Fremdsprachenunterrichts an der Volksschule und mit unterschiedlichen Vorleistungen konfrontiert, die auf der Sekundarstufe I erbracht werden. Gleichzeitig müssen sie aber auch die von *HarmoS* festgelegten Standards und europäische Vorgaben im Sinne des Referenzrahmens und der Sprachportfolios berücksichtigen. Den Kantonen wird daher im Rahmen der EDK empfohlen, die zu erwerbenden Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I gemeinsam und unabhängig von der zu bewältigenden Stofffülle zu definieren. Zur Festlegung der Niveaus auf der Sekundarstufe I und II soll der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) als Basis dienen.

3. Basisstandards an der Volksschule

Die Bestrebungen der EDK, die Ziele des Unterrichts und die Strukturen zu harmonisieren sowie die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems zu entwickeln und zu sichern, schliessen das Gymnasium mit ein. Es hat deshalb die von *HarmoS* entwickelten Basisstandards zur Kenntnis zu nehmen und am Ende der obligatorischen Schulzeit eine Standortbestimmung vorzunehmen. Den Kantonen wird empfohlen, diese Standortbestimmung an den für die Volksschule definierten Standards zu orientieren, damit die Gymnasien daraus die stufen- und typengerechten Konsequenzen ableiten können.

4. Grundauftrag und Schuldauer der Gymnasien

Der Grundauftrag der Gymnasien, wie er im MAR formuliert ist, bleibt bestehen. Die allgemeine Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung für Studiengänge an universitären Hochschulen in der Schweiz bleibt als Ziel im Zentrum. Der EDK und den Kantonen wird empfohlen, die Dauer der gymnasialen Bildungsgänge so festzulegen, dass ausreichend Lernzeit zur Erreichung der formulierten Ziele gewährleistet ist. Die gymnasiale Bildungszeit von mindestens vier Jahren hat sich im Prinzip bewährt. Entsprechend den Erkenntnissen aus EVAMAR II wird aber empfohlen, zu prüfen, ob über eine Änderung des MAR diese minimal vierjährige (Aus)Bildung nicht durchgehend an einem Gymnasium erfolgen sollte.

5. Profilierung und Autonomie der Gymnasien

Die verschiedenen Ausbildungswege auf der Sekundarstufe II sind klar voneinander zu unterscheiden, was partnerschaftliche Zusammenarbeit nicht ausschliesst. Den Kantonen wird empfohlen, generell den Gymnasien im Rahmen von mehrjährigen kantonalen Leistungsaufträgen mit Globalbudget innere Autonomie bzw. Teil-Autonomie als grundlegende Voraussetzung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität sowie zur Profilierung der einzelnen Schulen zu gewähren. Dafür sind die entsprechenden finanziellen Mittel bereitzustellen. Die Gymnasien sollen über sachgerechte Qualitätsmanagementsysteme nach kantonalen Vorgaben verfügen, welche innerhalb der EDK aufeinander abzustimmen sind. Das Monito-

ring dieser Systeme ist durch interne und externe Evaluationen zu gewährleisten. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ist entsprechend dem gymnasialen Lehrauftrag und orientiert an wissenschaftlichen Standards sicherzustellen.

6. Lenkung und Entwicklung des Gymnasiums

PGYM empfiehlt der EDK, zur Unterstützung der Kantone bei der Weiterentwicklung des Gymnasiums, zur Sicherstellung seiner Funktion im Rahmen des Bildungssystems sowie zur Vertretung seiner Belange im Rahmen des Bildungswesens eine ständige EDK-Kommission mit ausreichenden Kompetenzen und Mitteln zu schaffen (vgl. auch Empfehlung 12).¹³⁰ Auch wird empfohlen, dass die Schweizerische Maturitätskommission SMK zu den bisherigen Aufgaben zusätzlich auf der Meta-Ebene die zentrale Aufgabe der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung übernimmt.

7. Niveau und Breite der gymnasialen Maturität

Weil die gymnasiale Maturität der Königsweg zu Universität, ETH und Pädagogischer Hochschule bleibt und an der allgemeinen Hochschulreife als Zugangsberechtigung für alle Studienrichtungen unbedingt festgehalten werden soll, empfiehlt PGYM, dass im beiderseitigen Interesse die Erwartungen und Anforderungen im Dialog zwischen den Hochschulen und den Gymnasien formuliert und abgeglichen werden.

8. Zusammenarbeit Gymnasien / Hochschulen

Die Zusammenarbeit zwischen den Gymnasien und den Hochschulen muss vor allem in der direkten Begegnung von Gymnasiallehrkräften und Hochschuldozenten stattfinden, wofür sich die Weiterbildung im Besonderen eignet. Die Nahtstelle Gymnasium / Hochschulen betrifft alle Kantone. Deshalb empfiehlt PGYM, dass auf gesamtschweizerischer Ebene Formen der Zusammenarbeit gesucht und bestehende kantonale Kooperationsmodelle zum Vergleich beigezogen werden. Von Seiten der Hochschulen bestehen entsprechende Gremien (CRUS, COHEP, KFH). Wer die Gymnasien auf dieser Ebene repräsentiert, ist zu klären (EDK, KSGR, VSG, SMK). Die mit der Empfehlung 6 vorgeschlagene EDK-Kommission wird auch aus dieser Sicht unterstützt.

9. Selbständigkeit in der gymnasialen Ausbildung

Neben dem hohen fachlichen Niveau kommt dem selbständigen Lernen und Arbeiten (mit allen Implikationen wie Motivation, Selbstorganisation usw.) sowie den überfachlichen Kompetenzen eine immer grössere Bedeutung zu. Zwar wurden mit der Einführung der Maturaarbeit bereits grosse Fortschritte erzielt, die Selbständigkeit muss aber im Gymnasium mit geeigneten Lehr- und Lernformen weiter gezielt gefördert und über grössere Zeiträume geübt werden. Dies dient auch der besseren Vorbereitung auf den Kulturwechsel beim Eintritt in die Universität. PGYM empfiehlt deshalb, über interkantonale Absprachen oder einen entsprechenden Passus im MAR geeignete Massnahmen zu treffen und dabei auch bereits bewährte Formen des Selbstlernens in einzelnen Kantonen in die Überlegungen einzubeziehen.

10. Studienberatung

Die Studienwahl sollte langfristig vorbereitet und mit einem Gesamtkonzept über die gesamte Dauer des Gymnasiums angelegt werden, auch deshalb, weil mit der Wahl des Maturitätsprofils (Schwerpunkt- und Ergänzungsfach) eine erste Entscheidung getroffen wird. PGYM empfiehlt, dass der Studienwahlprozess mit kantonaler Unterstützung von den Gymnasien (unter Einbezug der Ehemaligen), von der Studienberatung und von den Hochschulen gemeinsam gestaltet wird. Da auch die Gymnasiallehrkräfte in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielen, sind sie gezielt auf diese Aufgabe vorzubereiten.

¹³⁰ Es ist Sache der Kantone, über die allfällige Gründung einer Mittelschulämterkonferenz zu befinden.

Nicht zuletzt durch die Bologna-Reform haben sich die Voraussetzungen für das Studium, die Studienstruktur und die Abschlussmöglichkeiten in den letzten Jahren erheblich verändert. PGYM empfiehlt daher eine neue, breit angelegte Untersuchung über Studienverlauf, Studienfachwechsel und Studienabbruch, die den neuen Fragestellungen Rechnung trägt. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Maturitätsausbildung und die Studienberatung sind zu prüfen und umzusetzen.

11. Fachhochschulen: Alternativen zu den Praktika

An den Fachhochschulen haben die Studierenden mit einer gymnasialen Maturität einen bedeutenden Anteil. Die Zulassung zu den Fachhochschulen erfordert laut Fachhochschulgesetz eine mindestens einjährige einschlägige Berufserfahrung. In verschiedenen Bereichen besteht ein gravierender Mangel an entsprechenden Praktikumsplätzen. PGYM empfiehlt der EDK, in Zusammenarbeit mit den zuständigen Bundesstellen Alternativen zu den vorgängigen Praktika (auch bezüglich des Zeitpunktes) zu prüfen, auch ausländische Modelle einzubeziehen und gegebenenfalls Anstoss für eine Anpassung der rechtlichen Grundlagen zu geben.

12. Weitere Abklärungen vor einer Gesamtreform des MAR 95

Nach Meinung von PGYM soll sich das Gymnasium auf der Grundlage von wissenschaftlichen Evaluationen wie EVAMAR I und EVAMAR II sowie weiteren Studien an die veränderten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anpassen, wobei das Bildungsziel der Studierfähigkeit und Hochschulreife im Zentrum stehen soll. Die Veränderungen auf der Volksschulstufe, im Berufsbildungswesen und im Hochschulbereich sind in die Überlegungen ebenso einzubeziehen wie die Ergebnisse von EVAMAR II und von wegweisenden Reformschritten in einzelnen Kantonen. Zusätzliche Studien und Längsschnittuntersuchungen sollen beispielsweise der unterschiedlichen Maturitätsquote, den Prüfungserfolgen an den Hochschulen, dem Anforderungsprofil der einzelnen Schwerpunktfächergruppen oder der Genderfrage gelten. Obwohl das geltende MAR 95 in einzelnen Punkten bereits revidiert worden ist, empfiehlt PGYM, zunächst die Auswirkungen dieser Teilrevision 2007 zu evaluieren und erst anschliessend vor dem Hintergrund der Ergebnisse von EVAMAR II sowie einer Gesamtsicht des Gymnasiums bzw. der Sekundarstufe II eine umfassende Reform zu planen. Zudem sind die Gymnasien und ihre Träger aufzufordern, die für sie geltenden Schlüsse aus den Ergebnissen von EVAMAR II zu ziehen, die sich auch in den Empfehlungen von PGYM spiegeln. Bei Reformen auf nationaler Ebene und insbesondere bei den Vorbereitungen für eine Gesamtreform von MAR 95 sollen alle Akteure im gymnasialen Bildungsbereich einbezogen werden. Planung und Vorbereitung soll Sache der ständigen EDK-Kommission Gymnasium über den Einsatz entsprechender Projektorganisationen sein.

13. "Basale" Kompetenzen für Mathematik, Erstsprache und Englisch

Die Forderung nach „basalen“ Kompetenzen, wie sie von EVAMAR II erhoben wird, hätte so weitgehende Konsequenzen, dass PGYM empfiehlt, darüber zunächst eine vertiefte, breite Auseinandersetzung unter Einbezug von Alternativen (standardisierte Leistungstests) zu führen, bevor auf diesen Vorschlag näher eingetreten werden kann.

14. Gemeinsame Prüfungen als Alternativen zu Bildungsstandards

PGYM verzichtet im jetzigen Zeitpunkt auf die Empfehlung der Einführung von Bildungsstandards. Hingegen empfiehlt PGYM als alternatives Verfahren die Entwicklung von schulinternen und -übergreifenden Prüfungen (z. B. Einzel-, Orientierungs-, Semesterprüfungen bis hin zu Maturaprüfungen). Diese sollen im Auftrag eines einzelnen oder mehrerer Kantone von den Schulen und ihren Lehrpersonen – unter Beizug von Experten - erarbeitet werden. Damit vergleichbare Anforderungen sichergestellt sind, müssen Rahmenvorgaben für diese Prüfungen im Sinne von Verfahrensstandards (normative Rahmenvorgaben) zur Erarbeitung und Begutachtung von Prüfungen festgelegt werden. Auch die Maturitätsprüfungen sollen schulhausintern, aber nach kantonal einheitlichen Rahmenvorgaben und Qualitätsanforderungen konzipiert werden, allerdings nicht im Sinne einer Einheitsmatur. Anzustreben ist eine Harmonisierung zwischen den Kantonen, koordiniert durch die ständige EDK- Kommission Gymnasium.

PLATTFORM GYMNASIUM

ANHANG A

Zur Situation in der Westschweiz, im Tessin und in Graubünden

- | | | |
|----|---|----|
| 1. | Zur Situation in der Suisse Romande | 79 |
| 2. | La Situazione del Liceo nel Canton Ticino | 80 |
| 3. | Die Situation im Kanton Graubünden | 93 |

1. Zur Situation in der Suisse Romande

Le gymnase en Suisse romande

Ph. Robert
Septembre 2008

Tout comme au niveau suisse, les gymnases romands brillent par leur hétérogénéité. Sept réalités différentes de par la durée de la formation, les options proposées, le nombre de périodes attribuées à telle ou telle discipline, les spécificités des conditions de promotion et autres particularités qu'il serait trop long d'énumérer ici. Le cadre du RRM est bien sûr respecté puisque toutes les écoles ont été reconnues par la CSM.

Réunis sous l'égide de la CDGSRT (Conférences des directrices et directeurs de gymnases de Suisse romande et du Tessin), les directrices et directeurs concernés se retrouvent régulièrement pour discuter, au niveau romand et tessinois, des problèmes importants liés à la politique de la formation dans notre pays et plus particulièrement de celle ayant trait aux gymnases ou lycées.

Ces discussions toujours enrichissantes montrent bien que les différences cantonales sont bien ancrées et que les valeurs défendues sont fortes. Certains gymnases possèdent en leur sein les trois filières de formation (école de maturité, de commerce et de culture générale) ou alors deux, voire une seule. Cette différence à elle seule fait que les gymnases développent un esprit d'école particulier qu'il faut respecter et reconnaître comme richesse.

Au vu de ce qui précède, on comprend bien que les réformes passées et à venir, que le projet HarmoS auquel on associe les standards de formation et autre portfolio des langues sont attendus et perçus avec circonspection. Ces réformes et projets se veulent clarifiants et en phase avec ce que le gymnasien romand vit et recherche, puisque, selon l'adage, ils sont au centre de toute pédagogie. A l'autre bout du discours, on prône une meilleure adéquation avec ce que le secteur tertiaire et le monde du travail attendent des gymnasiens. Est-ce bien le cas?

On sent donc au niveau des gymnases romands une forte réticence, voire même une crainte face à la standardisation des programmes enseignés. L'enseignement gymnasial en Suisse romande se trouve véritablement à la croisée des chemins entre tradition et innovation, élitisme et démocratisation et bien sûr entre culture générale et spécialisation. La formation humaniste largement répandue en terre romande ne semble plus aller de soi dans la société disparate dans laquelle nous vivons et qui demande du rendement, des résultats, de la norme.

Les universités, nombreuses en Suisse romande, ainsi que l'EPFL, sont des partenaires importants pour les gymnases. Ces Hautes Ecoles demandent toujours plus de spécificités et se plaignent par conséquent du manque de connaissances des gymnasiens. Il est à noter que les universités sont également soumises aux contraintes de Bologne qui par une standardisation permettant une mobilité accrue sont mises dès lors en concurrence.

Au sujet des récriminations des universités et de l'EPFL quant au niveau atteint par les gymnasiens, il faudrait, pour pouvoir y répondre, savoir avec exactitude de quels étudiants il s'agit, de quel canton ils proviennent et munis de quelle option spécifique et complémentaire. Actuellement il est difficile de dire si un gymnasien romand ayant suivi un parcours de 3, 4 ou 5 années en filière gymnasiale est plus ou moins apte à terminer un cursus universitaire ou polytechnique dans de bons délais et sans interruptions multiples.

En Suisse romande le nombre d'élèves en filière gymnasiale n'a cessé de croître. Plus de 40% d'une même classe d'âge obtient une maturité à Genève, Neuchâtel et au Tessin. Se pose donc ici le problème de l'orientation en fin de scolarité obligatoire. La formation professionnelle fait une propagande intense, mais on constate que la filière gymnasiale reste un must que beaucoup de jeunes essaient de conquérir avant de se réorienter si le défi ne peut être relevé. Un taux d'abandon et de réorientation non négligeable est constaté ce qui laisse penser que la première année de gymnase est une nouvelle année d'orientation.

La formation des enseignants reste également incontournable si on veut garantir la pérennité de la qualité de l'enseignement dans les gymnases romands et tessinois. Les HEP implantées dans les cantons romands tentent de s'harmoniser mais on constate que les pratiques divergent et que les conditions d'admission varient... Normalement la tertiariation des HEP devrait aussi aboutir à une harmonisation qui garantit aux futurs enseignants un profil oscillant entre polyvalence et spécialisation.

De toute évidence, l'hétérogénéité des gymnases et lycées romands et tessinois est patent. Les tentatives d'harmonisation à l'extrême sont perçues comme inquiétantes pour le secondaire 2 alors que pour la secondaire 1, la logique est comprise puisqu'elle favorisera la mobilité entre cantons sur un terrain commun.

En parallèle à toutes les réformes et projets en cours, la qualité de l'enseignement et des enseignants demeure prioritaire pour que la maturité gymnasiale permette l'accès aux universités et écoles polytechniques sans examens d'entrée. L'assurance qualité est aussi garantie par les directions d'école qui sur le terrain gardent une vision réaliste de ce qui est faisable ou non, tout en faisant évoluer les traditions d'école et les valeurs humanistes qui en découlent.

2. La Situazione del Liceo nel Canton Ticino

Fulvio Cavallini, Direttore Liceo cantonale di Locarno

Einleitung

Vom Präsidenten der Arbeitsgruppe Plattform Gymnasium habe ich den Auftrag erhalten, den Bericht zur Situation des Gymnasiums in der Schweiz mit einem kurzen Anhang zur Situation des Gymnasiums im Kanton Tessin zu ergänzen. Nachstehend sind deshalb einige Informationen und Überlegungen zu den wesentlichen Aspekten des Betriebs und des Ausbildungsmodells des Tessiner Gymnasiums zusammengestellt, die vom Kollegium der Mittelschulrektoren und vom Leiter des Amtes für Mittelschulen des Kantons Tessin geteilt werden.

Der Bedarf nach genaueren Informationen zum Tessiner Gymnasium und seinen besonderen Merkmalen hat sich erst kürzlich wieder bestätigt. So war es für den Kanton Tessin schwierig – wenn auch zuweilen nicht aussichtslos –, seinen Standpunkt zum Ablauf der Evaluation EVAMAR II und zu den Änderungen zu rechtfertigen, die im Rahmen der kleinen Revision am MAR 95 vorgenommen wurden. Auch die Tatsache, dass im Tessin keine Diskussion über die *Bildungsstandards* in Gang gekommen ist und dass Instrumente wie das Europäische Sprachenportfolio keinen Eingang in das Tessiner Gymnasium gefunden haben, zeugt von der Schwierigkeit, gemeinsame Bezugspunkte mit der Bildungsrealität der anderen Sprachregionen zu finden. Dies gilt zum Beispiel auch für die Frage, ob eine verstärkte Koordination der Gymnasien auf nationaler Ebene angebracht ist.

Mit diesem Dokument wird deshalb versucht, die Merkmale und Besonderheiten des Tessiner Gymnasiums aufzuzeigen und es damit in den grösseren Zusammenhang des Gymnasiums in der Schweiz zu stellen. Zudem soll dargelegt werden, welche Erwartungen die Tessiner Gymnasien angesichts der verstärkten Koordinationsbestrebungen der anderen Sprach- und Kulturregionen haben.

Die Organisation des Gymnasiums im Tessin

1. Die räumliche Verteilung

Die heutige Situation des Tessiner Gymnasiums, insbesondere die Verteilung der Standorte innerhalb des Kantons, ist das Ergebnis des politischen und gesellschaftlichen Wandels, der ab den Sechziger- bis Mitte der Siebzigerjahre im Kanton stattfand. Am Ende einer Phase von enormem Wirtschaftswachstum, die eine Epoche abschloss und eine neue einleitete, übernahm das Tessin den Grundsatz der Demokratisierung der Bildung.

Der Kanton setzte somit auf Bildung, auf den Ausbau der Schule für alle. Die Demokratisierung der Bildung hat das Leben und das Schicksal der Tessiner Familien tiefgreifend verändert; der Zugang zur Bildung wurde unabhängig von der finanziellen Situation der Familie und vom Bildungsstand der Eltern erleichtert.

Das Gesetz von 1974 über die einheitliche obligatorische Sekundarstufe verlängerte die Schulpflicht. In jenen Jahren wurden die Gymnasien in Bellinzona und Locarno (1974), in Mendrisio (1977) und in der Folge Lugano 2 (1983, heute mit Sitz in Savosa) eröffnet und ergänzten das bis dahin einzige Gymnasium, Lugano Centro (Lugano 1), das Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet worden war.

Innerhalb weniger Jahre stieg die Zahl der öffentlichen Gymnasien somit auf fünf.

Das Ausmass der Veränderungen lässt sich an den folgenden Zahlen ablesen: Zu Beginn der Siebzigerjahre zählte das Tessin etwa 600 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die sich auf einen einzigen Standort in Lugano konzentrierten. Heute werden die kantonalen Gymnasien von rund 3700 Schülerinnen und Schülern besucht! Die Demokratisierung der Bildung führte auch zu einem beträchtlichen Zustrom von Mädchen: Während ihr Anteil Mitte der Sechzigerjahre kaum 20% der Gesamtschülerzahl betrug, liegt er seit einigen Jahren deutlich über 50%.

Die Anmeldung der Schülerinnen und Schüler für die fünf öffentlichen Gymnasien des Kantons erfolgt nach einem geografischen Kriterium, das im Reglement über die Einzugsgebiete der kantonalen Gymnasien vom 5. März 1999 festgelegt ist. Die Gymnasien Lugano 1 und Lugano 2 (Savosa) werden von den Jugendlichen aus der Gemeinde Lugano und den Kreisen der Region Lugano besucht. Das Gymnasium Bellinzona deckt die Bezirke von Bellinzona und der oberen Täler (Riviera, Blenio, Leventina) ab. Das Gymnasium Locarno ist für die Bezirke Locarno und Vallemaggia zuständig, während alle Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Mendrisio aus dem Bezirk Mendrisio stammen.

Das geografische Kriterium stützt sich auf den Wohnort der Familie zum Zeitpunkt der Anmeldung der Schülerin oder des Schülers. Es setzt voraus, dass in allen fünf öffentlichen Gymnasien (mit ganz wenigen Ausnahmen) das gleiche Bildungsangebot festgelegt wird, insbesondere was die verschiedenen Profile anbelangt, die durch das Angebot des Schwerpunktfachs (SPF) bestimmt werden.

Der Kanton Tessin sieht folgendes Angebot vor:

- 6 sprachliche Profile (SPF Französisch, SPF Deutsch, SPF Englisch, SPF Spanisch, SPF Latein, SPF Griechisch)
- 2 naturwissenschaftliche Profile (SPF Physik und Anwendungen der Mathematik, SPF Biologie und Chemie)
- ein wirtschaftliches Profil (SPF Wirtschaft und Recht)
Die Ausnahme betrifft das Gymnasium Lugano 2, das die SPF Spanisch und Griechisch nicht anbietet.

Zudem werden an allen Standorten alle Fächer, die im MAR als Ergänzungsfächer vorgesehen sind, sowie die folgenden kantonalen Fächer angeboten: Philosophie¹³¹, Turnen sowie katholischer oder evangelischer Religionsunterricht.

2. Weitere allgemeine Informationen

Die gymnasiale Ausbildung dauert im Tessin vier Jahre. Diese Dauer wird durch das besondere Bildungssystem vorgegeben, das im Kanton besteht. Denn dieses sieht für alle Schülerinnen und Schüler den gleichen Verlauf durch die obligatorische Schule und insbesondere durch die einheitliche vierjährige Oberstufe (*Scuola media*) vor (allerdings bestehen bereits auf dieser Stufe einige Wahlmöglichkeiten, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler spezifischer auf das Gymnasium oder auf eine Berufsausbildung ausrichten können). Obwohl sich eine Reihe von Massnahmen zur Eindämmung der öffentlichen Ausgaben als notwendig erwiesen, hat das zuständige Departement in den letzten Jahren mehrmals klar zu verstehen gegeben, dass an der vierjährigen Dauer des Gymnasiums höchstens dann gerüttelt werden soll, wenn das gesamte Bildungsmodell des Kantons neu gestaltet wird. Angesichts der derzeitigen Struktur des Modells bietet nur eine vierjährige Dauer des Gymnasiums Gewähr, dass die Grundsätze des MAR möglichst getreu in die Praxis umgesetzt werden können. Aus Sicht der Steuerung der Institutionen unterstehen die fünf öffentlichen Gymnasien des Kantons der Koordination des Amtes für Mittelschulen (*Ufficio dell'insegnamento medio superiore*, UIMS). Dieses überwacht unter anderem die Erarbeitung der Unterrichtsprogramme und fördert Fortbildungsangebote für die Lehrpersonen. Bei der Koordination der Reformen, insbesondere jener im Anschluss an das MAR 95, die in den kantonalen Gymnasien ab dem Schuljahr 1997/98 umgesetzt wurde, hat das Amt stets die enge Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Mittelschulrektoren gesucht. Der Leiter des UIMS nimmt regelmässig an den häufigen Sitzungen des Kollegiums teil (in der Regel über 20 pro Jahr). In den vergangenen zehn Jahren leitete er auch die Arbeitsgruppe – in der die Rektoren als Mitglieder Einsitz haben –, die den Auftrag hatte, die letzte Reform umzusetzen, die Entwicklung zu verfolgen und die Lehrpersonen bei der Erstellung der Lehrpläne einzubeziehen und anzuhören.

Durch die früher übliche gemeinschaftliche Leitung in den einzelnen Schulen verankerten sich eine Tradition und ein Führungsmodell, in dem der Rektor gegenüber den Lehrpersonen ein "primus inter pares" ist. Einerseits kommen ihm klare Zuständigkeiten in Bezug auf die Institution zu, andererseits verfügt er auch über Glaubwürdigkeit auf pädagogischer Ebene. Diese Glaubwürdigkeit ergibt sich aus seiner Aufgabe als Lehrperson, für die er vor der Ernennung zum Rektor angestellt wurde und die er neben der Führungsfunktion zum Teil weiter wahrnimmt. Der Rektor koordiniert und leitet den Rektoratsrat seiner Institution. Dieses leitende Organ besteht in der Regel, je nach Grösse der Schule mit geringfügigen Abweichungen, aus zwei Prorektoren (die ein bedeutendes Unterrichtspensum im Umfang von 50% beibehalten) und zwei oder drei Rektoratsmitarbeitenden, die vom Lehrerkollegium, d. h. der Vollversammlung aller Lehrpersonen der Schule, ernannt werden. Die Rektoratsmitarbeitenden sind vollwertige Mitglieder des Rektoratsrats und wirken an der Leitung

¹³¹ Nur bis Ende des Schuljahres 2010/11; ab dann wird Philosophie ein (eidgenössisches) Maturitätsfach.

der Schule mit (behalten jedoch ein Unterrichtspensum von über 60% bei). Sie übernehmen insbesondere verschiedenste administrative, organisatorische und logistische Aufgaben, mit denen teilweise die geringen Mittel kompensiert werden können, die den Schulen allgemein für Sekretariats- und Verwaltungsstellen zur Verfügung stehen.

Über das Lehrerkollegium beteiligen sich die Lehrpersonen an den Entscheidungen, die innerhalb der Schule getroffen werden, an der sie arbeiten. Sie tragen insbesondere dazu bei, die Kriterien für den Betrieb der Institution in pädagogischer, didaktischer, kultureller und organisatorischer Hinsicht festzulegen, fördern didaktische Versuche, entscheiden über die Verwendung des jährlichen Kredits und der Stundenzahl, die der Schule für Projekte zugeteilt werden, besprechen und genehmigen den vom Rektoratsrat vorgelegten Jahresbericht über die Entwicklung der Schule und können politische und gewerkschaftliche Fragen im Zusammenhang mit dem Beruf bearbeiten.

Für Gymnasiallehrpersonen (und allgemein für die öffentlichen Tessiner Schulen) gilt ein festes Anstellungsverhältnis. Die Lehrperson wird zunächst für ein Jahr eingestellt (Probezeit), in dem ihre Tätigkeit vom Fachexperten und vom Rektor der Schule beurteilt wird, an der sie im Rahmen ihrer Anstellung die meisten Unterrichtsstunden erteilt. Fällt die Gesamtbeurteilung positiv aus, kann die Lehrperson im folgenden Jahr entsprechend den Pensen berufen werden, die auf kantonaler Ebene frei sind. Denn im Tessin ist auch das Anstellungsverhältnis kantonal. Die Lehrperson wird somit nicht an einer bestimmten Schule berufen, sondern kann auch an verschiedenen Institutionen unterrichten oder die Schule, an der sie unterrichtet, von einem Jahr zum anderen wechseln, wenn an ihrem bisherigen Arbeitsplatz kein genügender Bedarf nach Unterrichtsstunden besteht, um das Pensum abzudecken, für das sie angestellt wurde. Über die Zuteilung der Lehrperson zu ihrem Arbeitsplatz oder ihren Arbeitsplätzen entscheiden das zuständige Departement und das Kollegium der Rektoren. An den Gymnasien entspricht ein Vollpensum 24 Wochenlektionen. Darin nicht enthalten sind somit alle übrigen Dienstpflichten, die sich aus dem Beruf ergeben (Fortbildung, Teilnahme an Sitzungen der Klassenräte, des Lehrerkollegiums, Besprechungen mit Schülerinnen und Schülern und Familien, Vorbereitung und Korrektur von Prüfungen usw.). Ein festes Anstellungsverhältnis, das nicht an die Situation einer einzelnen Schule gebunden ist und nur aus wichtigen Gründen und bei gravierenden Leistungsmängeln aufgelöst werden kann, bietet den Lehrpersonen ausreichend Gewähr, in aller Ruhe arbeiten zu können. Auch aus diesem Grund haben die Lehrpersonen in der Regel keine Schwierigkeiten, auf didaktischer und pädagogischer Ebene Standpunkte zu vertreten, die stark von denen des Rektors oder des zuständigen Departements abweichen.

Die Lehrpersonen einer Schule treffen sich auch regelmässig im Rahmen der Fachgruppen (oder Fachbereichsgruppen). Diese hierarchisch flach organisierten Organe unterstehen einer Gruppenleitung, die in Bezug auf alle Aspekte, die den Unterricht eines bestimmten Fachs betreffen, enge Beziehungen zum Rektoratsrat pflegt.

Eine Besonderheit des Tessiner Gymnasiums bildet die wissenschaftliche Aufsicht, die von den Fachexpertinnen und -experten gewährleistet wird. Jede Schule verfügt über eine Aufsichtskommission, die sich aus Expertinnen und Experten für alle unterrichteten Fächer zusammensetzt und jeweils für eine vierjährige Amtszeit ernannt wird, die jedoch verlängert werden kann. Die Fachexpertinnen und Fachexperten müssen an einer Hochschule in der Lehre oder Forschung tätig sein. Sie beraten die Lehrpersonen in wissenschaftlichen und didaktischen Fragen und koordinieren und beurteilen deren Unterricht. Sie müssen daher die Tätigkeit der Lehrpersonen mit einer gewissen Regelmässigkeit durch Klassenbesuche und persönliche Gespräche verfolgen. Im Hinblick auf den Informations- und Erfahrungsaustausch fördern die Fachexpertinnen und -experten Begegnungen mit den Fachbereichsgruppen. Ausserdem fördern sie Fortbildungskurse und stellen deren wissenschaftliche Leitung sicher. Ihnen kommt auch eine bedeutende bescheinigende Funktion zu, da sie einen Bericht über die Lehrpersonen erstellen müssen, die angestellt sind (insbesondere im ersten Unterrichtsjahr) oder die im Verlauf ihrer Anstellung eine Erhöhung ihres Pensums beantragen. Zudem gehören die Fachexpertinnen und Fachexperten den Kommissionen

an, die die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten beurteilen. In diesem Sinn nehmen sie eine Aufgabe von grundlegender Bedeutung wahr, da sie die wissenschaftliche und fachliche Kompetenz der Lehrpersonen gewährleisten. Schliesslich beteiligen sie sich auch an den Maturitätsprüfungen. Sie sehen insbesondere die schriftliche Prüfung durch, die von der Fachbereichsgruppe ausgearbeitet wird, sind an den mündlichen Prüfungen anwesend und für die Bewertung der Prüfung der Schülerin oder des Schülers verantwortlich, die sie mit der zuständigen Lehrperson besprechen.

Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind an jeder Schule in einer Schülerversammlung organisiert, die das Organ darstellt, das sie vertritt. Die Schülerversammlung bringt die Wünsche der Schülerinnen und Schüler gegenüber den anderen Organen der Schule an, bringt die Meinung der Schülerinnen und Schüler in Anhörungen zum Ausdruck, berät die Geschäfte, für die sie gemäss Gesetz und Ausführungsbestimmungen zuständig ist, und ernennt ihre Vertretungen in den Organen der Schule, die den Schülerinnen und Schülern offenstehen.

Schliesslich besteht auch eine Elternversammlung. Sie vereint alle Personen, die die elterliche Sorge für die Schülerinnen und Schüler einer Schule innehaben, und nimmt in der Praxis ähnliche Aufgaben wahr wie die Schülerversammlung.

3. Die Organisation des Unterrichts

Die Organisation der gymnasialen Ausbildung im Kanton Tessin stützt sich auf das MAR 95, auf den Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994 und auf das kantonale Reglement für die gymnasiale Ausbildung vom 24. Juni 1997 (und die nachfolgenden Änderungen).

Der gymnasiale Unterricht stützt sich insbesondere auf dem kantonalen Gymnasiallehrplan vom 6. November 2001, der dem Rahmenlehrplan der EDK entspricht. Dieser sieht entsprechend den Bestimmungen des MAR eine Organisation des Unterrichts in Lernbereichen vor. Die Ausrichtungen sind als Ausbildungsprofil für Jugendliche gestaltet, die ein Studium an einer Universität anstreben, und tragen den Erwartungen der Gesellschaft und dem erforderlichen Niveau für den Zugang zur höheren Bildung Rechnung. Das Ausbildungsprofil stellt die Schülerinnen und Schüler als aktive Gestalter ihrer Ausbildung in den Vordergrund. In diesem Sinn sind die Schülerinnen und Schüler dazu aufgerufen, sich schrittweise ihr eigenes Curriculum zusammenzustellen. Sie können dabei ihrer Motivation und ihren Interessen Rechnung tragen, auch im Hinblick auf die angestrebte weiterführende Ausbildung.

Bei der **Anmeldung für das erste Gymnasialjahr** haben die Schülerinnen und Schüler in den Grundlagenfächern die folgenden Wahlmöglichkeiten:

- zweite Landessprache (L2): Deutsch oder Französisch¹³²;
- dritte Sprache (L3): Deutsch, Französisch, Englisch oder Latein¹³³;

¹³² Es sind zwei Französisch-Niveaus vorgesehen: Französisch 1 (nur L3) für Schülerinnen und Schüler, die den Französischunterricht am Ende des zweiten Jahres der *Scuola media* abgeschlossen haben; Französisch 2 (L2 und L3) für Schülerinnen und Schüler, die an der *Scuola media* Französisch als Wahlfach am Ende des vierten Jahres abgeschlossen haben.

¹³³ Gilt nur für Schülerinnen und Schüler, die in der *Scuola media* den Lateinunterricht besucht haben.

- eine vierte Sprache (L4): Französisch, Deutsch, Englisch, Spanisch, Latein oder Griechisch¹³⁴; jene Schülerinnen und Schüler, die ab dem zweiten Jahr eine Sprache als Schwerpunktfach wählen möchten, müssen eine L4 wählen;
- bildnerisches Gestalten oder Musik.

In dieser Phase wird das Curriculumsprofil vor allem im sprachlichen Bereich individuell geprägt. Ab dem Schuljahr 2007/08 wird Französisch auf zwei Niveaus angeboten, um die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Reform 3 der Tessiner *Scuola media* abzuholen. Diese Anpassung der Bildungsstruktur in der obligatorischen Schule betraf vor allem den Sprachenbereich, wobei Änderungen eingeführt wurden, die mit der Zeit wahrscheinlich Auswirkungen auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben werden, die die gymnasiale Ausbildung besuchen. Die Trends, die sich abzeichnen werden, müssen deshalb eingehend überwacht werden.

Bei der **Anmeldung für das zweite Jahr** wählen die Schülerinnen und Schüler:

- das Schwerpunktfach.

Die Anmeldung für das zweite Jahr ist der wichtigste Moment für die persönliche Gestaltung des Curriculums, denn nun werden die Entscheidungen getroffen, die für die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend sind. Sie betreffen vor allem das Schwerpunktfach und die naturwissenschaftliche oder nicht naturwissenschaftliche Ausrichtung. Mathematik wird auf zwei Niveaus unterrichtet (vertieft für die Schülerinnen und Schüler des naturwissenschaftlichen Curriculums, Grundniveau für die anderen).

Bei der **Anmeldung für das dritte Jahr** wählen die Schülerinnen und Schüler:

- die Ausrichtung des naturwissenschaftlichen Schwerpunktfachs (Physik und Anwendungen der Mathematik oder Biologie und Chemie).
- das Ergänzungsfach.

Im Verlauf des dritten Jahres wählen die Schülerinnen und Schüler schliesslich das Thema der Maturaarbeit.

Mit der Wahl des Ergänzungsfachs (EF) können die Schülerinnen und Schüler ihr Curriculum stärken (indem sie zum Beispiel das EF aus einem ähnlichen Bereich wählen wie das Schwerpunktfach) oder es differenzieren, indem sie es vielfältiger und umfassender gestalten. Es ist auf jeden Fall nicht gestattet, die bereits für das SPF getroffene Wahl zu wiederholen.

Im ersten Jahr wird der Physik-, Chemie- und Biologieunterricht von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam besucht. Für die Schülerinnen und Schüler, die ein naturwissenschaftliches Schwerpunktfach wählen, endet der Unterricht am Ende des zweiten Jahres. Für die Schülerinnen und Schüler, die kein naturwissenschaftliches Schwerpunktfach gewählt haben, ist im dritten Jahr integrierter Unterricht in Experimentalwissenschaften vorgesehen.

In Art. 12 des Reglements für die gymnasiale Ausbildung ist die Maturaarbeit wie folgt definiert: "Eine Untersuchung zu einem Thema, das auch fachübergreifend sein kann; sie wird

¹³⁴ Gilt nur für Schülerinnen und Schüler, die in der *Scuola media* den Lateinunterricht besucht haben.

von einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern unter der Anleitung von einer oder zwei Lehrpersonen durchgeführt. Die Resultate müssen von jeder Schülerin und jedem Schüler in einem schriftlichen Bericht festgehalten und in einer mündlichen Präsentation vorgestellt werden." Zu Beginn des Kurses vermitteln die Hauptlehrperson oder die Hauptlehrpersonen die methodischen Angaben, geben den Rahmen für das analysierte Thema vor und besprechen mit den Schülerinnen und Schülern die Probleme, die mit der Untersuchung verbunden sind, damit diese die Arbeit selbstständig ausführen können. Dieser Ansatz geht auf die Tradition des Seminars zurück, das bereits in der früheren Regelung der gymnasialen Ausbildung vorgesehen war. Damit lassen sich die Probleme im Zusammenhang mit Plagiatsversuchen stark verringern, da die einzelnen Schülerinnen und Schüler ständig von mindestens einer Lehrperson begleitet werden, die einer Arbeitsgruppe zugeteilt ist.

Am Ende des vierten Jahres und der Ausbildung legen alle Schülerinnen und Schüler eine schriftliche und mündliche Prüfung in den Fächern Italienisch (L1), Deutsch oder Französisch (L2), Mathematik, im Schwerpunktfach und in Geisteswissenschaften ab (schriftliche Prüfung in Geschichte und mündliche Prüfung in Geografie oder umgekehrt)¹³⁵. Die Prüfungen werden vom Fachexperten durchgesehen.

Anhang 1 enthält die Übersichten über die Wochenlektionen. Es wird ein Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Bereichen (Sprachen, Mathematik und Experimentalwissenschaften, Geisteswissenschaften, Kunst und Sport) angestrebt. Da das Tessin in kultureller und sprachlicher Hinsicht eine Minderheitenregion darstellt, sollen die Schülerinnen und Schüler zudem ausreichend Gelegenheit für das Erlernen von Fremdsprachen erhalten.

Das Verhältnis zum Kanton. Die Frage der Autonomie

Die Tessiner Gymnasien sind keine autonomen Verwaltungseinheiten, d. h. sie verfügen nicht über spezifische strategische oder finanzielle Autonomie. So wird insbesondere das Budget über das zuständige Departement zentral vom Kanton festgelegt und verwaltet. Jede Ausgabe im Zusammenhang mit einer Initiative, die innerhalb der einzelnen Schulen eingeleitet wird, ist gegenüber den vorgesetzten Ämtern zu begründen und von diesen zu bestätigen.

Die Schulleitungen haben auch bei der Ausgestaltung der Unterrichtsorganisation und aller vorgesehenen Nebentätigkeiten einen beschränkten Handlungsspielraum. In den letzten Jahren hat das zuständige Departement die Stundendotation auf **40,5 Wochenstunden** pro Klasse festgelegt. Da schon die Pflichtlektionen **31 bis 35 Stunden** pro Klasse entsprechen, besteht kein sehr grosser Spielraum für die Finanzierung aller übrigen Aktivitäten einer Klasse (Wahlfächer, Stützunterricht usw.) oder von Lehrpersonen zugunsten einer Klasse (Klassenleitung, Koordinationsbestrebungen unter den Lehrpersonen usw.). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Kanton jeder Schule **12** zusätzliche Stunden für Forschungsprojekte zur Verfügung stellt, die sich auf pädagogische oder didaktische Fragen und auf Versuche und Neuerungen in Bezug auf die Organisation der Schule, die Programme, die Unterrichtsmethoden und -techniken beziehen.

Die Frage der Autonomie der kantonalen Gymnasien ist somit relativ komplex und kann hier nicht vertieft dargestellt werden. Kurz gesagt wird von Formen erheblicher Autonomie zu klar festgelegten Grenzen übergegangen. In diesem Sinn ist der Kanton Tessin wirklich ein Sonderfall. Betont wird dies durch die Tatsache, dass er als Sprachregion gilt, obwohl er keine ist (da diese auch den italienischsprachigen Teil von Graubünden umfassen würde). Denn in Bezug auf die Beziehungen zwischen den Schulen und dem Kanton bestehen

¹³⁵ Nur bis Ende des Schuljahres 2011/12; danach können die Schülerinnen und Schüler für die Prüfung in Geisteswissenschaften zwischen Geschichte, Geografie und Philosophie wählen (mit schriftlicher und mündlicher Prüfung in einem dieser Fächer).

auch erhebliche Unterschiede zum italienischsprachigen Teil des Kantons Graubünden, was auf eine historische und kulturelle Verschiedenheit hinweist. Traditionell, um zwei gegensätzliche Beispiele anzuführen, bestehen Aspekte, die auf grosse Autonomie schliessen lassen (Hausmatur – bis vor wenigen Jahren sogar mit unterschiedlichen Prüfungen in den einzelnen Klassen! – Schulaufsichtskommissionen usw.), aber auch Bereiche, die in anderen Regionen der Schweiz von den Schulen geregelt werden und die im Tessin einer zentralen kantonalen Regelung unterstehen (wie die Anstellung der Lehrpersonen, die vom Kanton und nicht von der Schule berufen werden).

Schliesslich ist zu betonen, dass die Finanzierung der Neugestaltung des Ausbildungsmodells nach dem MAR 95 über eine Reihe von Entlastungen erfolgte, die der Kanton – nicht die einzelne Schule – den Lehrpersonen gewährt hat und weiterhin gewährt, um deren Arbeit für die Erstellung, Umsetzung und ständige Aktualisierung der Lehrpläne anzuerkennen.

Die Umsetzung des MAR 95 im Tessin

Die Umsetzung des MAR 95 im Tessin ist ein sich fortlaufender Prozess, der vom zuständigen Departement über das Amt für Mittelschulen in Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Mittelschulrektoren ständig überwacht wird. Die Struktur, die unmittelbar nach dem Inkrafttreten des MAR 95 geschaffen wurde, blieb praktisch unverändert: Auf operativer Ebene hatte eine Arbeitsgruppe (AG) den Auftrag erhalten, den allgemeinen Rahmen der gymnasialen Ausbildung im Tessin entsprechend den Möglichkeiten festzulegen, die das neue MAR 95 bot. 1995 gehörten dieser AG unter dem Vorsitz des Leiters des UIMS die Rektoren der fünf kantonalen Gymnasien und der kantonalen Handelsschule sowie das Tessiner Mitglied der Schweizerischen Maturitätskommission an. Heute setzt sie sich nur noch aus den Rektoren zusammen, wird aber weiterhin vom Leiter des UIMS präsiert. Noch immer hat sie jedoch die Aufgabe, die Rahmenbedingungen sicherzustellen, da die Grundsätze der Reform weiterhin umgesetzt und aktualisiert werden können. Die Lehrpersonen beteiligten sich von Anfang an aktiv an der Erarbeitung der kantonalen Lehrpläne und stützten sich dabei auf die Überlegungen, die durch die neue Ausrichtung des Rahmenlehrplans ausgelöst wurden. In Arbeitsgruppen, die nach Lernbereichen und nach einzelnen Fächern gebildet wurden und in denen die Schulen entsprechend ihrer Bedeutung vertreten waren, legten sie die Lernziele der Fachbereiche und der einzelnen Fächer fest. In Übereinstimmung mit ihren Vertreterinnen und Vertretern auf kantonaler Ebene erarbeiteten alle anderen Lehrpersonen an den verschiedenen Schulen die Arbeitspläne (schulinterne Pläne für die einzelnen Fächer) und aktualisieren diese laufend.

Aus Sicht der Rechtsgrundlagen verfügt der Kanton Tessin seit 1997 über ein Reglement für die gymnasiale Ausbildung, das den Bestimmungen des MAR entspricht und seither immer wieder aktualisiert wurde.

Die Umsetzung des MAR stützt sich somit auf die gemeinsame Arbeit von Experten, Beamten, Rektoren und Lehrpersonen. Dies bietet den Vorteil, dass eine Reihe von Regeln festgelegt wurden, die nicht nur die Interessen der Schülerinnen und Schüler wahren, sondern auch sicherstellen, dass das Modell der gymnasialen Ausbildung eine gewisse Kohärenz aufweist.

Das Modell, das für eine vierjährige Ausbildungsdauer konzipiert ist, weist im ersten Jahr eine eher propädeutische Ausrichtung auf. Es ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass – in den meisten Lernbereichen – koordinierter Unterricht vorgesehen ist, der neben Semester- und Schlussnoten in jedem Einzelfach auch zu gemeinsamen Schlussnoten für mehrere Fächer eines Bereichs führt, die zwischen mehreren Lehrpersonen abgesprochen werden. Dies gilt für die Experimentalwissenschaften im ersten und zweiten Jahr, für die Fächer des Bereichs Kunst (bildnerisches Gestalten/Musik und Kunstgeschichte) im zweiten Jahr, die Geisteswissenschaften (Geschichte und Geografie) im dritten und vierten Jahr (hier kommen noch Philosophie und Einführung in Wirtschaft und Recht hinzu).

Zudem wird der Unterricht in den Schwerpunktfächern Physik und Anwendungen der Mathematik, Biologie und Chemie sowie Wirtschaft und Recht von den zuständigen Lehrper-

sonen gemeinsam geplant und führt zu unter diesen abgesprochenen Semester- und Schlussnoten.

Die Einheitsnoten innerhalb dieses Modells sollen für die Lehrpersonen einen Anreiz darstellen, ihren Unterricht zu koordinieren, zusammenzuarbeiten und laufend Informationen und Beobachtungen über den Lernbedarf und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auszutauschen, auch aus einer ganzheitlicheren Sicht, die über das eigene Fach hinausgeht.

Besondere Erwähnung verdienen der Kurs in Experimentalwissenschaften im dritten Jahr sowie der koordinierte Unterricht im Bereich Geisteswissenschaften im vierten Jahr (Maturitätsjahr).

Der Kurs in Experimentalwissenschaften im dritten Jahr richtet sich nur an jene Schülerinnen und Schüler, die ein nicht naturwissenschaftliches Schwerpunktfach wählen. Er sieht integrierten Unterricht für die drei Fächer (Biologie, Chemie und Physik) ausgehend von einer Reihe von fachübergreifenden Themen vor. Während des Kurses ist häufig Unterricht in Anwesenheit aller drei Lehrpersonen vorgesehen, die in gegenseitigem Einvernehmen eine einzige Semester- und Schlussnote festlegen¹³⁶.

Der koordinierte Unterricht in den Geisteswissenschaften im Maturitätsjahr umfasst die Fächer Geschichte, Geografie, Philosophie sowie Einführung in Wirtschaft und Recht. Er streift vor allem die grossen Themen des 20. Jahrhunderts. Das Ziel besteht darin, die heutigen Ereignisse und gesellschaftlichen Erscheinungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten, die sich gegenseitig vervollständigen und ergänzen. Das neue Reglement für die gymnasiale Ausbildung, das an die kürzlich erfolgte MAR-Revision angepasst wurde, sieht eine fünfte Maturitätsprüfung im Bereich Geisteswissenschaften vor. Dabei können die Schülerinnen und Schüler eines der drei Fächer Geschichte, Geografie und Philosophie wählen. Über das gewählte spezifische Fach hinaus wird die Prüfung von den Schülerinnen und Schülern auch verlangen, dass sie ein Thema aus verschiedenen Perspektiven und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten bearbeiten können und dass sie – entsprechend den Erfahrungen, die sie im vierten Jahr gemacht haben – in ihre Überlegungen Kompetenzen einfließen lassen können, die sie in den anderen Fächern des Bereichs Geisteswissenschaften erworben haben.

Versuche:

Zu den beschriebenen Modellen des fachübergreifenden und integrierten Unterrichts werden mittel- und langfristige Versuche und Projekte durchgeführt. Gegenwärtig wird insbesondere ein Versuch evaluiert, der im dritten Jahr in einigen Klassen mit einem nicht naturwissenschaftlichen Schwerpunktfach eingeleitet wurde. Der untersuchte Ansatz für integrierten Unterricht in Experimentalwissenschaften bezieht sich auf die Vermittlung der Thermodynamik gestützt auf die Einführung der Begriffe Entropie und chemisches Potenzial als wichtigste Grössen neben den traditionellen Grössen Temperatur, Stoffmenge und Energie. Der Versuch wurde von einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Locarno begleitet, das die Zusammenarbeit mit Gymnasiallehrpersonen nutzt. Das Ziel besteht darin, einen innovativen didaktischen Ansatz für die Vermittlung der Thermodynamik zu entwickeln, der vor allem im integrierten Biologie-, Chemie- und Physikunterricht eingesetzt werden kann. Dieser Ansatz beruht auf der Festlegung von kognitiven Organismen, die für alle drei Fächer gültig sind, und auf der Nutzung der bestehenden Analogien zwischen der Physik und den verwandten Fächern. Aus methodischer Sicht stehen das Experimentieren und die dynamische Entwicklung eines Modells im Vordergrund¹³⁷.

¹³⁶ Die Note des integrierten Kurses in Experimentalwissenschaften stellt für diese Schülerinnen und Schüler auch die Maturitätsnote dar. Mit dem Inkrafttreten der kleinen Revision, die Maturitätsnoten in den einzelnen Fächern und keine Gesamtnote für die Experimentalwissenschaften mehr vorsieht, mussten deshalb einige Änderungen vorgenommen werden. Für die Schülerinnen und Schüler, die ein nicht naturwissenschaftliches Schwerpunktfach wählen, wird die Maturitätsnote in den Einzelfächern Biologie, Chemie und Physik wie folgt berechnet: arithmetisches Mittel zwischen der Note am Ende des zweiten Jahres und jener des integrierten Kurses im dritten Jahr.

¹³⁷ Für eine ausführlichere Dokumentation zum konzeptuellen Bezugsrahmen wird auf die Website <http://www.gesn.ch/TD> verwiesen.

Am Gymnasium Lugano 2 wurde zudem ein Projekt für integrierten Unterricht in Geisteswissenschaften im vierten Jahr entwickelt, das die oben beschriebenen Absichten und Zielsetzungen gut zum Ausdruck bringt. Es beruht auf der Erstellung eines Dossiers, zu dem alle vier beteiligten Fächer beitragen (somit auch die Einführung in Wirtschaft und Recht, die kein Maturitätsfach darstellt). Dieses Dossier wird für die Schülerinnen und Schüler zu einem grundlegenden Bezugspunkt, um die Erscheinungen des 20. Jahrhunderts, mit denen sie sich befasst haben, ganzheitlich zu erfassen und die Maturitätsprüfung in einem der geisteswissenschaftlichen Fächer vorzubereiten. Ab dem Schuljahr 2008/09 wird das Projekt auf alle kantonalen Gymnasien ausgedehnt.

Von den Versuchen, die schon vor Jahren eingeleitet wurden, ist an die Italienisch- und Mathematiklabors im ersten Jahr zu erinnern (zwei Lektionen in Halbklassen). Diese Labors wurden mit der Absicht eingeführt, die Schülerinnen und Schülern beim Ausbau ihrer Kompetenzen in zwei Grundlagenfächern der Gymnasialausbildung (Erstsprache und Mathematik) zu unterstützen, indem ihnen vor allem die Möglichkeit geboten wird, beim Verfassen von Texten und beim Lösen von mathematischen Aufgaben eine verstärkte Betreuung in Anspruch zu nehmen.

Zu erwähnen sind schliesslich auch die zahlreichen Versuche, die nicht auf kantonaler Ebene, sondern in den einzelnen Schulen (Schulprojekte) zu didaktischen und pädagogischen Themen durchgeführt werden. Dazu stehen jedem Gymnasium jährlich 12 Wochenlektionen zur Verfügung.

Angaben zum Übertritt ins und aus dem Gymnasium

Im Vergleich zum schweizerischen Durchschnitt ist die Quote der Übertritte von der obligatorischen Schule ins Gymnasium sehr hoch. Diese Quote war in den letzten Jahren stabil und lag jeweils bei rund 35%. Sie wird zum einen durch die Struktur des Schulsystems bestimmt, das auf der Oberstufe eine einheitliche *Scuola media* vorsieht. Zum anderen ist sie darauf zurückzuführen, dass die Arbeitswelt in den letzten Jahren Schwierigkeiten hatte, Lehrlinge aufzunehmen. Die Quote der Übertritte von der obligatorischen Schule ins Gymnasium stieg in den letzten 15 Jahren von 28,7% (1991/92) auf 34,3%¹³⁸, obwohl inzwischen die anderen Ausbildungen erheblich ausgebaut wurden, namentlich mit der Einführung der Berufsmaturität.

Eine hohe Übertrittsquote hat unter anderem auch eine hohe Misserfolgsrate in den ersten zwei Jahren der gymnasialen Ausbildung zur Folge (vor allem im ersten Jahr mit einer Rate von zuweilen über 35%).

Trotz zahlreicher Budgetkürzungen wurden in einigen Fächern Stütz- und Nachholkurse beibehalten: neben der Erstsprache und der Mathematik auch für die Zweitsprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) und für die Experimentalwissenschaften (Physik und Chemie). Damit soll einer grösseren Zahl von Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, die Ausbildung erfolgreich zu besuchen und insbesondere die anfänglichen Lücken innerhalb relativ kurzer Zeit zu schliessen.

Die hohe Übertrittsquote nach der obligatorischen Schule, die Massnahmen zur Betreuung der Schülerinnen und Schüler und eine Tradition, die sich noch vorwiegend auf den akademischen Weg stützt, führen dazu, dass die **Maturitätsquote**¹³⁹ trotz der vorgenommenen

¹³⁸ Vgl. *La scuola ticinese in cifre*, Guidotti, C. & Rigoni, B. (Hrsg.), Ufficio studi e ricerche del DECS, Ausgabe 2007, Bellinzona.

¹³⁹ Die nachstehend zitierten statistischen Angaben wurden 2008 auf der Website des Bundesamtes für Statistik, Neuenburg, (www.bfs.admin.ch) veröffentlicht.

Selektion im interkantonalen Vergleich sehr hoch ist. 2007 war das Tessin sogar der Kanton mit der höchsten Maturitätsquote der Schweiz (29,5%), während der nationale Durchschnitt bei 19% lag. Bereits 1985 verzeichnete das Tessin mit 17,6% eine der höchsten Maturitätsquoten. In den darauffolgenden 22 Jahren erhöhte sich die Quote um rund 67% und wuchs somit stärker als der nationale Durchschnitt (etwa 55%).

Was den Übertritt in höhere Ausbildungen anbelangt, ziehen die Tessiner Studierenden weiterhin die Schweizer Universitäten vor, obwohl für bestimmte Fakultäten ein hohes Interesse an einer akademischen Ausbildung in Italien besteht (2005 entschieden sich rund 11% der Tessiner Studierenden dafür). In der letzten veröffentlichten Erhebung (Wintersemester 2006/07) waren an den Universitäten und Technischen Hochschulen in der Schweiz rund 4250 Tessiner Studierende immatrikuliert (vor zwanzig Jahren waren es weniger als 3000), 5% davon an der Universität der italienischen Schweiz (USI). Im gleichen Zeitraum waren an den Fachhochschulen in der Schweiz etwa 1800 Tessiner Studierende eingeschrieben (2001 waren es weniger als 1100), von denen über 55% die Fachhochschule der italienischen Schweiz (SUPSI) besuchten.

Die Abschlussquote an den universitären Hochschulen entspricht in etwa den anderen Indikatoren (insbesondere der Maturitätsquote): Sie lag 2007 bei 21,6% und war nur in Genf höher, wo sich jedoch eine viel höhere Zahl von Studierenden an der kantonalen Universität immatrikuliert.

Werden auch die Fachhochschulen und die höheren Fachschulen einbezogen, steigt die Abschlussquote für das Tessin auf 30,6%, entspricht damit jener von Neuenburg und wird nur noch vom Kanton Jura übertroffen.

Die Daten sind somit noch sehr ermutigend, auch in Anbetracht der Tatsache, dass die meisten Tessiner Studierenden einen Abschluss (insbesondere einen universitären Abschluss) ausserhalb ihres Kantons erwerben und dass keine Erleichterungen oder Vorzugsbedingungen bestehen, die die Zulassung zur kantonalen Universität (USI) oder zu italienischen Universitäten besonders fördern.

Der Standpunkt des Tessins zu Themen der nationalen Koordination

Gegenüber dem Rest der Schweiz ist das Tessin in geografischer, sprachlicher und kultureller Hinsicht, aber teilweise auch in wirtschaftlicher Hinsicht eine Randregion. Dies hat dazu beigetragen, dass sich der Kanton auf nationaler Ebene zu einer Art Sonder- und Einzelfall entwickelt hat, was auch für den Bildungsbereich gilt. Auf Ebene des Gymnasiums wurde versucht, die Absichten des MAR 95 relativ radikal umzusetzen. Paradoxiertweise förderte dies eine gewisse Isolation, die jedoch oft nicht negativ erlebt wird. Vielmehr wurde auch versucht, von einer Tradition auszugehen, die sich in einer Zeit herausgebildet hatte, in der die kantonale Autonomie stärker war. Die Forderung nach verstärkter Koordination im Bildungs- und Ausbildungsbereich auf nationaler Ebene ist verständlich. Zuweilen bringt sie jedoch das Tessin gerade deshalb in Schwierigkeiten, weil dessen Besonderheiten, die auch sozialer und wirtschaftlicher Art sind, nicht immer Rechnung getragen werden kann. Die Beschaffenheit des Kantonsgebiets, die Distanz zu den anderen Regionen der Schweiz, die auch auf die sprachlichen und kulturellen Unterschiede zurückzuführen ist, das Fehlen eines Wirtschaftsnetzes in der Art der Industriezentren, die viele Gebiete der Deutsch- und Westschweiz über die Grenzen der einzelnen Kantone hinaus verbinden, und der politische Entscheid für eine obligatorische öffentliche Schule, die der Integration hohe Bedeutung beimisst und die Selektion auf die weiterführenden Schulen verschiebt, führen dazu, dass sich das Tessin objektiv in einer anderen Situation befindet als die meisten anderen Kantone. Die Zustimmung zu HarmoS bestätigt jedoch den Willen des Tessins, die wichtigsten Gelegenheiten für eine Koordination und Abstimmung mit dem Rest des Landes auch im grundlegenden Bereich der Bildung und Ausbildung nicht zu verpassen. Der Kanton hat in der Schulpolitik noch keinen klar umrissenen offiziellen Standpunkt zu The-

men, die für die Koordination auf nationaler Ebene zentrale Bedeutung erlangen werden, wie zur Frage der Vermittlung der Zweitsprachen oder zur Frage der Standards (diese Themen wurden bisher erst im Kollegium der Mittelschulrektoren und im UIMS diskutiert). Er ist jedoch sicherlich bereit, sich ernsthaft mit diesen Aspekten auseinanderzusetzen. Gleichzeitig fordert er jedoch, dass seinen Besonderheiten Rechnung getragen wird, nicht als Privileg, sondern im Hinblick auf eine objektive Beurteilung, in der Aspekte, die aus kulturellen und historischen Gründen unterschiedlich sind, nicht unkritisch verglichen und auf die gleiche Stufe gestellt werden dürfen.

Die Erwartungen des Kantons Tessin im Bereich der Gymnasialen Ausbildung

Was für das gesamte vorliegende Dokument gilt, gilt für diesen abschliessenden Teil noch vermehrt: Die Ausführungen, die hier zusammenfassend präsentiert werden, sind das Ergebnis der Diskussionen und Überlegungen, die im Tessiner Kollegium der Mittelschulrektoren zusammen mit dem Leiter des Amtes für Mittelschulen (UIMS) stattfanden.

Eine der besonders häufig genannten und dringenden Erwartungen betrifft die wissenschaftliche – und nicht nur pädagogische – Kompetenz der Gymnasiallehrpersonen. Das Tessin verlangt von der EDK, dass sie sich für die Förderung einer Lehrperson einsetzt, die weiterhin die höchstmögliche Kompetenz in den Unterrichtsfächern gewährleistet und die als Intellektuelle ihre Autonomie nutzt, um ihre verantwortungsvolle Aufgabe gegenüber den künftigen Generationen von Studierenden vollumfänglich wahrzunehmen. Es sollte weiterhin eine Lehrperson gefördert werden, die nicht bloss eine einfache Wissensvermittlerin ist. Hier besteht ein enormer Unterschied kultureller Art, der das Profil und die Aufgabe der Lehrperson, ihre Grundausbildung und Weiterbildung bestimmt.

Deshalb wird nicht nur gewünscht, dass die Anforderungen nicht gesenkt werden, die auf der fachbezogenen Ebene an die Kandidatinnen und Kandidaten für das höhere Lehramt gestellt werden. Vielmehr wird auch der Wunsch geäußert, dass die EDK diesem Gesichtspunkt bei der Gewährung ihrer Anerkennung für den Unterricht an den Maturitätsschulen Beachtung schenkt. Die kürzlich gemachte Erfahrung bei Anstellungsgesprächen im Tessin mit Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, die von der EDK die Anerkennung für die Ausübung des Berufs von Gymnasiallehrpersonen in der ganzen Schweiz erhalten hatten, weist leider auf eine Entwicklung hin, die vom Kollegium der Mittelschulrektoren und vom UIMS ernsthaft in Frage gestellt wird. So fragt man sich insbesondere, wozu die Qualitätskontrolle des Systems mittels Standards dient, wenn die Hauptakteurin des Unterrichts, die Lehrperson, ihrer Aufgabe wissenschaftlich nicht gewachsen ist. Wenn sie, wie festgestellt wurde und belegt werden kann, zum Beispiel die Anerkennung der EDK für den Italienischunterricht im Tessin (und somit als Erstsprache) erhalten hat, ohne je Italianistik studiert zu haben, sondern nur gestützt auf einen kurzen Einsatz, bei dem sie vor fast dreissig Jahren im Ausland Italienisch als Zweitsprache unterrichtet hatte.

Ein weiterer Entscheid, den das Tessin erwartet, betrifft die Dauer der gymnasialen Ausbildung: Der Kanton hofft, dass sich auch aus den Ergebnissen von EVAMAR II die Notwendigkeit ergibt, die vierjährige Dauer der Gymnasialausbildung ohne Einbezug der Sekundarstufe I im MAR zu verankern.

Eine weitere Bemerkung betrifft schliesslich die Diskussion über die mögliche Einführung von Bildungsstandards. Wahrscheinlich ist es zwar notwendig und unabdingbar, sich innerhalb der Sekundarstufe II – und somit auch des Gymnasiums – mit dieser Frage zu befassen, da es politisch immer schwieriger wird, ein heterogenes und von starken Unterschieden gekennzeichnetes System auf nationaler Ebene zu vertreten. Trotzdem weisen unsere internen Diskussionen und Überlegungen darauf hin, dass für die Lehrperson unbedingt weiterhin die Unterrichtsautonomie auf der Grundlage des RLP, der kantonalen Lehrpläne und, wo vorhanden, der Lehrpläne der einzelnen Schulen (Schulprofil) gewahrt muss. Allfällige Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards dürfen nicht losgelöst von allgemeineren Überlegungen zur Notwendigkeit der Aktualisierung und Erneuerung der Rahmenlehrpläne erfolgen. Zudem ist von Anfang an darauf zu achten, dass der Unterricht nicht auf eine reine Testkultur abgeflacht wird. Ein System, das auf Standards beruht, sollte eine einfachere Beurteilung in Bezug auf die Kohärenz mit den Zielen von Art. 5 MAR ermöglichen (zumindest für jenen Teil, für den sich diese Beurteilung allenfalls als möglich erweisen wird) und darf keinesfalls zu hart sein. Allerdings ist für uns bereits jetzt absehbar, dass sich wesentliche Aspekte der Ziele der gymnasialen Ausbildung weder auf die Logik der Bildungsstandards reduzieren noch mit diesen messen lassen.

In den letzten 30 Jahren unterlag das Gymnasium im Tessin wie in den anderen Landesteilen erheblichen Veränderungen, die seine wichtigsten Merkmale teilweise neu gestaltet haben. Dieser Wandel beruhte nicht nur auf dem politischen Entscheid, die Bildung stärker zu demokratisieren, sondern auch auf der sich immer klarer abzeichnenden und unaufschiebbaren Notwendigkeit, Zweck und Zielsetzungen der gymnasialen Ausbildung entsprechend den Erwartungen der Gesellschaft laufend neu festzulegen. Der Druck, der seitens der Wirtschaft, der Industrie und der weiterführenden Studien auf die gymnasiale Ausbildung spürbar wird, richtet sie auf immer funktionalere Modelle aus, die aber auch immer weiter von jenem Ort der langsamen Heranbildung des Denkvermögens entfernt sind, der allein auf den Zugang zu den tertiären Ausbildungen vorbereitete.

Das Tessin hofft, dass Formen der Harmonisierung zwischen den Gymnasien verschiedener Kantone, aber auch innerhalb des gleichen Kantons gefunden werden können, ohne dass deshalb auf Formen von Autonomie verzichtet werden muss, die in der Schweiz traditionell als Elemente der Bereicherung, nicht der Verarmung der Gymnasialausbildung anerkannt sind. Es hofft, dass es gelingen wird, mit den – allenfalls tiefgreifenden – Reformen, die sich in den nächsten Jahren auch gestützt auf die Ergebnisse von EVAMAR II als notwendig erweisen könnten, das hohe Qualitätspotenzial des Gymnasiums zur Entfaltung zu bringen, es nach aussen zunehmend transparenter zu machen und zugleich die Rolle der gymnasialen Maturität als Hauptzugangsweg zu den akademischen Studien beizubehalten.

Für die Arbeitsgruppe PGYM
Fulvio Cavallini

3. Die Situation im Kanton Graubünden

Bündner Gymnasium

Teilrevision des Mittelschulgesetzes für den Kanton Graubünden¹⁴⁰

Chur, 23. Oktober 2008
Dr. Gion Lechmann

1. Ausgangslage

1.1. Bündner Mittelschullandschaft und die Diskussionen über die Zukunft des Gymnasium (Lang- und Kurzzeitgymnasium)

Die Frage betreffend Führung eines Untergymnasiums beschäftigt die Bildungspolitik des Kantons Graubünden bereits seit vielen Jahren. So wurde im Jahre 1993 die Regierung mit dem Postulat Maissen aufgefordert, die Aufhebung des Untergymnasiums zu prüfen.¹⁴¹ Mit dem Regierungsbeschluss¹⁴² vom 10. September 1996 und auf der Grundlage von Art. 19 des Mittelschulgesetzes legte die Regierung jedoch im Rahmen der Mittelschulreform und als Folge der bereits geplanten Verkürzung der gymnasialen Ausbildungsdauer um ein Jahr (MAV zu MAR) fest, dass das Untergymnasium derzeit beizubehalten sei.

Neu aufgenommen wurde im Jahr 2003 die Diskussion um das Untergymnasium im Rahmen der Behandlung der Struktur- und Leistungsüberprüfung zur Sanierung des Kantons Haushalts durch den Grossen Rat.¹⁴³ Der Vorschlag der Regierung sah vor, das Untergymnasium an den Mittelschulen sehr restriktiv im Sinne eines Leistungszuges pro Schulstandort zu führen.¹⁴⁴ **In den Verhandlungen des Grossen Rates wurde jedoch darauf hingewiesen, dass einschneidende Änderungen der kantonalen gymnasialen Ausbildung nicht primär aufgrund finanzieller Aspekte, sondern vor allem unter dem Gesichtspunkt der Ausbildungsqualität vorzunehmen seien.** Der Grosse Rat beschloss schliesslich mit 108 zu 9 Stimmen eine massvolle befristete Reduktion¹⁴⁵ (Numerus Clausus) der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in das Untergymnasium, in das Gymnasium, in die Fach- und in die Handelsmittelschule für die Schuljahre 2004/05, 2005/06, 2006/07 und 2007/08. Die mit der Massnahme 332 beschlossene befristete Beschränkung der Aufnahmezahl für die Mittelschulen hatte zur Folge, dass die „Kantonale Volksinitiative für eine Bündner Mittelschule ohne Numerus Clausus“ am 15. Juni 2005 bei der Ständekanzlei eingereicht wurde.

Am 2. Mai 2006 wurde die Massnahme 332 mit Beschluss Nr. 508 durch die Regierung aufgrund eines Bundesgerichtsentscheides betreffend eine vergleichbare Regelung des

¹⁴⁰ Dieser Bericht basiert auf die Textvorlagen der Botschaft (18.12.2007) und auf die amtlichen Informationsschreiben des Amtes für Höhere Bildung (Kick-off 05.05.2008, Factsheet 16.09.2008).

¹⁴¹ Grossratsprotokoll 1993/94, S. 592 ff.

¹⁴² Regierungsbeschluss 10.09.1996, Nr. 2043.

¹⁴³ Botschaft der Regierung an den Grossen Rat, Heft Nr. 2/2003-2004.

¹⁴⁴ Massnahmen 22 und 23.

¹⁴⁵ Grossratsprotokoll 2003/2004, S. 229, Massnahme 332.

Kantons Glarus rückwirkend per 1. März 2006 aufgehoben. Das Initiativbegehren behandelte der Grosse Rat in der Dezembersession 2006 und empfahl es mit 100:4 Stimmen dem Volk zur Ablehnung.¹⁴⁶ In der Folge wurde die Initiative zurückgezogen.¹⁴⁷

In der Junisession 2003 hatte Grossrat Arquint einen Auftrag betreffend Erstellung eines Berichts über die Folgen der Aufhebung des Untergymnasiums eingereicht. Der Auftrag wurde mit dem Zusatz überwiesen, dass eine Situationsanalyse der Sekundarstufe I zu erstellen und mögliche Lösungsansätze zu entwickeln seien.¹⁴⁸ Das Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement liess einen Bericht ausarbeiten, dessen Resultate in die Ausformulierung des *Kernprogramms Bündner Schule 2010* unter der Bezeichnung „Stärkung der Volksschul-Oberstufe“ (Einführung des kooperativen und leistungsorientierten Oberstufenmodells C ohne Untergymnasium, aber mit einer vier- oder fünfjährigen gymnasialen Ausbildung) einfluss. Im Rahmen der Vernehmlassung wurde der Vorschlag des Departements kontrovers beurteilt. Einerseits erkannte man im Vorschlag eine sinnvolle Stärkung der Volksschul-Oberstufe, andererseits befürchtete man eine massive Schwächung der gymnasialen Ausbildung und der regionalen Mittelschulstandorte.¹⁴⁹ Mittels einer Petition wurde dem Anliegen der Kritiker Nachdruck verliehen.

Schliesslich wurde im April 2006 der Auftrag von Grossrat Claus betreffend die Stärkung der gymnasialen Ausbildung (Erhalt Untergymnasium) in Graubünden eingereicht.

2. Diskussionsfelder

2.1 Fünf Ausgestaltungsvarianten in der Diskussion

Die Auswahl der Ausgestaltungsvarianten erfolgte zum einen auf Grund der spezifischen Ausgangslage im Kanton Graubünden mit einer öffentlichen Kantonsschule und den dezentralen Mittelschulangeboten der sieben privaten Mittelschulen, welche je ein Gymnasium führen. Zum anderen sind die politischen Vorstösse und Rückmeldungen zum Kernprogramm Bündner Schule 2010 mit dem priorisierten Vorhaben *Stärkung der Volksschul-Oberstufe* in die Variantenwahl eingeflossen.

Neben dem Status quo mit einem sechs- und einem vierjährigen Gymnasium (Variante H/H=*heute*) wurden die im Kernprogramm zur Diskussion gestellten Varianten „Vierjähriges Gymnasium“ (Variante G4) und „Fünfjähriges Gymnasium“ (Variante G5) dargelegt und bewertet. Auf Grund der Rückmeldungen zum Kernprogramm wurden vorliegend zwei neue Varianten in die politische Entscheidungsfindung aufgenommen: Die von den Rektoren der Bündner Mittelschulen vorgeschlagene Variante (Variante R/R=*Rektoren*), welche u.a. die Einschaltung eines Synchronisationsjahres vorschlug, sowie die Variante „Regionen-Zentrum“ (Variante RZ). Die Variante „Regionen-Zentrum“ hätte die Modelle für die Gymnasien flexibilisiert, so dass an der Bündner Kantonsschule ein anderes Modell als an den privaten Mittelschulen hätte umgesetzt werden können.

Ein wichtiges Merkmal der verschiedenen Varianten war die Ausbildungsdauer von 12 oder 13 Jahren bis zur Matura.

¹⁴⁶ Grossratsprotokoll 2006/2007, S. 656 ff.

¹⁴⁷ Kantonsamtsblatt Nr. 7, 22. Februar 2007, S. 659.

¹⁴⁸ Grossratsprotokoll 2003/2004, S. 229.

¹⁴⁹ Vgl. Kernprogramm Bündner Schule 2010, Zusammenfassung der eingegangenen Rückmeldungen, S. 56 ff.

FÜNF VARIANTEN IM ÜBERBLICK

	DAUER	ÜBERTRITTE	BEMERKUNGEN
H (Heute/Status quo)	12	8. Kl. 6. Kl.	Es handelt sich um das Modell, welches derzeit in Kraft ist. An der BKS werden getrennte Klassenzüge geführt, je nachdem ob der Eintritt in das Gymnasium nach der 6. oder 8. Klasse erfolgt.
G4 (vierjähriges Gymnasium)	12	8. Kl. (7. Kl. für bes. Leistungsfähige direkt in 1. Gymn.)	Es werden keine getrennten Klassenzüge geführt. Es gibt nur noch ein Kurzzeitgymnasium. Das Untergymnasium wird abgeschafft.
G5 (fünfjähriges Gymnasium)	13	8. Kl. (7. Kl. für bes. Leistungsfähige direkt in 1. Gymnasialklasse)	Es werden keine getrennten Klassenzüge geführt. Es gibt nur noch ein Kurzzeitgymnasium. Eine Trennung der Oberstufe in Untergymnasium und Sekundarstufe I gibt es nicht mehr. Die gymnasiale Ausbildung dauert ein Jahr länger als beim heutigen Modell.
R (Rektoren, Synchronisationsjahr)	12 bzw. 13	6. Kl. 8. Kl. in Synchronisationsjahr	An der BKS werden getrennte Klassenzüge geführt, je nachdem ob der Eintritt nach der 6. oder 8. Klasse erfolgt. Beim Eintritt nach der 8. Klasse wird ein zusätzliches, so genanntes Synchronisationsjahr eingeführt. Das Synchronisationsjahr verlängert die gymnasiale Ausbildung um ein Jahr. An den PMS werden keine getrennten Klassenzüge geführt. Das Synchronisationsjahr an den PMS wird im ordentlichen Klassenzug absolviert.
RZ (Regionen-Zentrum)	12	PMS: 6. und 8. Kl. BKS: 8. Kl. (7. Kl. für bes. Leistungsfähige direkt in 1. Gymnasialklasse)	An den PMS wird das heutige System weitergeführt. An der BKS wird das Modell G4 eingeführt.

2.2 Variantenbewertung

2.2.1 Bewertungskriterien

Um die Auswirkungen der verschiedenen Varianten beurteilen und miteinander vergleichen zu können, wurden zunächst die relevanten Bewertungskriterien dargestellt.

Die Bewertungskriterien sind zum einen aus den Zielen der staatlichen Bildungspolitik abzuleiten, d.h. **bildungspolitische Ziele**. Auf einer grundsatz-politischen Ebene sind die Bildungsziele auf kantonaler, nationaler und internationaler Ebene überwiegend kongruent. Das Bildungswesen soll das vorhandene Bildungspotential bestmöglich ausschöpfen. Die Leistungen des Bildungssystems wurden daran gemessen, ob die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Kompetenzziele erreichen, mit welchem Mitteleinsatz diese Ziele erreicht werden und ob alle Lernenden – unabhängig von ihrer Herkunft – die gleichen Bildungschancen haben.

Weil die Entscheidungsträger eine gesamtheitliche Güterabwägung vornehmen müssen, spielten zum anderen aber nebst den reinen bildungspolitischen Aspekten auch **regional-politische Ziele** und **ökonomische Überlegungen/Ziele** bei der Variantenwahl eine wichtige Rolle.

Für den Vergleich der vorliegenden Varianten mussten diese allgemein formulierten Ziele in Bewertungskriterien¹⁵⁰ übersetzt und soweit als möglich in Form von Indikatoren operationalisiert werden.

Anschliessend wurden die Leistungen der verschiedenen Varianten im Hinblick auf die Erfüllung der obigen Ziele und Beurteilungskriterien untersucht. Dabei konnte auf eine Vielzahl an Erkenntnissen aus der Bildungsforschung und auf Studien, die spezifisch die Situation im Kanton Graubünden untersucht hatten, zurückgegriffen werden.

3. Entscheid

Die fünf Varianten erzielten bezüglich der verschiedenen Bewertungskriterien unterschiedliche Resultate. Welches Gewicht dem jeweiligen Bewertungskriterium zugemessen werden sollte, war abhängig von der politischen Wertung der verschiedenen Ziele. Je nach Gewichtung resultierte in der Gesamtbetrachtung ein unterschiedliches Bild. Welcher Variante der Vorzug gegeben werden sollte, hing also davon ab, ob die bildungspolitischen, ökonomischen oder regionalpolitischen Ziele stärker gewichtet wurden.

Die Regierung sprach sich für die Umsetzung einer Kombination des heutigen Modells und des Rektorenmodells (Variante H⁺/R⁺) aus, wie sie von einer Vielzahl der Stellungnehmenden in der Vernehmlassung gefordert wurde. **Diese Variante gewährleistet eine Erhöhung der Ausbildungsqualität, die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler und die Chancengleichheit für alle Regionen. Sie ist ausserdem mit den Lösungen in den anderen Kantonen kompatibel und führt kein „Sondermodell“ im Kanton Graubünden ein.**

¹⁵⁰ **Kriterien der bildungspolitischen Ziele:** Fachliche und persönliche Qualifikation, Chancengleichheit, soziale Kohäsion, Harmonisierung und Kompatibilität.

Kriterien der ökonomischen Ziele: Effizienz des Mitteleinsatzes.

Kriterien der regional-politischen Ziele: Dezentrales Mittelschulangebot, dezentrales Oberstufen-Angebot und Standortattraktivität der Regionen.

Der Grosse Rat ist dem Vorschlag der Regierung gefolgt und hat sich im Hinblick auf die künftige Ausgestaltung der Bündner Mittelschule in der Aprilsession 2008 für eine Kombination des bisherigen Modells mit einem Modell entschieden, das von den Rektoren der Bündner Gymnasien vorgeschlagen wurde.

Daraufhin hat **die Bündner Regierung** am 2. September 2008 die Teilrevision des Mittelschulgesetz in Kraft gesetzt und die entsprechenden Verordnungen erlassen. Alle Massnahmen sind darauf ausgerichtet, eine hohe Ausbildungsqualität an den Bündner Gymnasien zu gewährleisten.

3.1 Entscheide und deren Veränderungen in den Bündner Gymnasien

Umsetzung ab:

3.1.1 ÜBERTRETENDE AUS DER 6. PRIMAR- KLASSE INS UNTERGYMNASIUM	> Nach bestandener Übertrittsprüfung erfolgt der Übertritt in die erste Untergymnasialklasse unter Vorbehalt der Promotion am Ende des ersten Jahres.	März 09
	> Bei Nichtbestehen des ersten Untergymnasiumsjahres kann dieses nicht wiederholt werden. Die Schülerinnen und Schüler führen in diesem Fall ihre Schulausbildung an der Volksschul-Oberstufe weiter (Wiederholung der 1. Klasse).	März 09
	> Ein repetitionsfreier Übertritt aus der 1. Gymnasialklasse in die Volksschule ist bis spätestens zum 31. Januar des jeweiligen Schuljahres möglich.	31.01.10
	> Die Prüfungsfächer ändern nicht. Die Teilnehmenden deklarieren bei der Prüfungsanmeldung die Erstsprache selbst.	März 09
	> Das Untergymnasium (UG) wird stärker auf Begabtenförderung ausgerichtet.	SJ 09/10
3.1.2 SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AM UNTERGYMNASIUM (1.–2. GYM.)	> Die Anforderungen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften werden angehoben.	SJ 09/10
	> Vor dem Übertritt in die 3. Gymnasialklasse absolvieren die Schülerinnen und Schüler der 2. Untergymnasialklasse die gleiche Prüfung wie die Übertretenden aus der Volksschul-Oberstufe, allerdings nicht im Sinne einer Übertrittsprüfung, sondern als zusätzliches, promotionswirksames Fach.	März 11
	> Das Fach "Turnen und Sport" ist neu promotionswirksam.	SJ 09/10

3.1.3 ÜBERTRETENDE AUS DER 8. VOLKS- SCHULKLASSE IN DIE MITTELSCHULE	> Die Aufnahmeprüfungen für die 3. Gymnasialklasse und für die 1. Handels- bzw. Fachmittelschulklasse werden gemeinsam in der 8. Klasse durchgeführt.	März 09
	> Die vier Prüfungsfächer sind: In der bei der Prüfungsanmeldung bezeichneten Erstsprache, Englisch, Arithmetik und ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach (Geometrie, Chemie, Biologie, Physik), das für den jeweiligen Prüfungsjahrgang frühzeitig vom Amt bekannt gegeben wird.	März 09
	> Die Zutrittsberechtigung zum Gymnasium bzw. zur Handelsmittelschule (HMS) oder Fachmittelschule (FMS) wird aufgrund des Prüfungsergebnisses vergeben. Für den Zutritt zum Gymnasium ist ein Notendurchschnitt von 4.5, für den Zugang zur HMS/FMS von 4.0 zu erreichen.	März 09
3.1.4 SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AM OBERGYMNASIUM (3.–6. GYM.)	> Naturwissenschaftliche Fächer, Geschichte, Geografie und die Maturaarbeit gelten je einzeln als zählende Fächer für die Matura. ¹⁵¹	SJ 09/10
	> "Turnen und Sport", "Einführung in Wirtschaft und Recht", "Bildnerisches Gestalten" und/oder "Musik" zählen als ganze Fächer zur Promotion.	SJ 09/10
	> "Ethik" ist kein Promotionsfach (als Freifach möglich).	SJ 09/10
	> Wer als Schwerpunktfach eine neolateinische Sprache wählt, muss am Ende der Mittelschulbildung Latein nach den Minimalvorgaben der Uni ZH abschliessen.	SJ 09/10
	> Eintretende nach der 2. Sekundarklasse haben die Möglichkeit, Latein nach den Minimalvorgaben der Uni ZH abzuschliessen.	SJ 09/10
	> Die Schülerinnen und Schüler schliessen in den Sprachfächern stufengerechte, international anerkannte Zertifikate ab.	noch of- fen
	> Alle Schülerinnen und Schüler müssen eine interdisziplinäre Arbeit erstellen.	
	> Pro Schulstandort, Abteilung und Fach werden einheitliche, schriftliche Abschlussprüfungen (Hausprüfung) durchgeführt. Im Schwerpunktfach kann das Amt in Teilbereichen unterschiedliche Aufgabenstellungen bewilligen. Die mündlichen Prüfungen bleiben wie bisher.	SJ 09/10
	> Repetition der Maturitätsprüfung ohne Anrechnung von Noten aus der nicht bestandenen Prüfung. Die Maturaarbeit muss nicht wiederholt werden.	
	> Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 08/09 die 6. Gymnasialklasse besuchen, sind von den oben stehenden Änderungen nicht betroffen.	SJ 09/10

¹⁵¹ Auflagen der Teilrevision MAR.

PLATTFORM GYMNASIUM

ANHANG B

Positionen der CRUS, KFH und COHEP

- | | | |
|----|---|-----|
| 1. | Auszug aus dem Protokoll der Plenarsitzung der CRUS vom 18./19. Januar 2007 | 100 |
| 2. | KFH: Schnittstelle Gymnasium – Fachhochschulen | 103 |
| 3. | Schnittstelle Gymnasium – Pädagogische Hochschule: Stellungnahme der COHEP | 110 |

1. Auszug aus dem Protokoll der Plenarsitzung der CRUS vom 18./19. Januar 2007



crus.ch

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
Conférence des Recteurs des Universités Suisses
Conferenza dei Rettori delle Università Svizzere
Rectors' Conference of the Swiss Universities

Der Präsident freut sich, die Delegation der "Plattform Gymnasium (PGYM)" mit den Herren Dr. Arthur Straessle (Präsident), Philippe Robert (Vice-Prés. CDGS/KSGR), Urs Schwager (Leiter Amt f. Mittel- und Hochschulen TG) und Andreas Hirschi (EDK) zu begrüßen. Diese Diskussion findet auf seinen Wunsch im Plenum statt – anstelle von geplanten Einzelgesprächen mit sämtlichen Universitätsleitungen.

In einem Einführungsreferat informiert zunächst **Dr. A. Straessle** (Präsident der PGYM) über Zusammensetzung und Arbeitsweise der "Plattform Gymnasium (PGYM)" und umschreibt die Zielsetzung dieser Diskussion aus Sicht der Delegation (*CRUS 07 147^T*).

Als Hintergrundinformation skizzieren dann KSGR-Vizepräsident **Ph. Robert** (Directeur du Lycée Denis de Rougemont à Neuchâtel) und Recteur **D. Arlettaz** die Stellungnahmen der beiden Konferenzen zur Teilrevision des Maturitätsanerkennungsreglements (vgl. *CRUS 07 106^E und 108*). **A. Hirschi** (Leiter Koordinationsbereich Sekundarstufe II im Generalsekretariat der EDK) gibt ergänzend einen ersten Überblick zu den Ergebnissen der Vernehmlassung (*CRUS 07 160^T*) und berichtet über den Beschluss des EDK-Vorstandes vom 18. Januar 2007 zum weiteren Vorgehen.

Mit konkreten Feststellungen und Fragen (*CRUS 07 149^T + 151^T*) führt **U. Schwager** (Leiter des Amtes für Mittel- und Hochschulen des Kantons Thurgau, Präsident der PGYM-AG 4 "Gymnasium und Hochschule") in das bewusst nicht vorstrukturierte, offene Gespräch mit der CRUS zur Schnittstelle Gymnasium – Universität ein, insbesondere zum Übergang von der Maturität zur Bachelorstufe und zur besseren gegenseitigen Abstimmung der Anforderungen und Lehr- und Lernmethoden. Dabei stützt er sich auch auf Ergebnisse von Diskussionen, welche anlässlich der PGYM-Sitzung vom 20. Dez. 2007 durch zwei Expertenreferate und einen Projektbericht ausgelöst worden sind (vgl. *CRUS 07 109^E / 110^E / 111^E*).

Pro memoria werden hier wichtige Aussagen aus gut anderthalb Stunden engagierter Diskussion zusammengestellt (unter Verwendung einer PGYM-internen Protokollnotiz von A. Hirschi):

- La maturité doit rester le passeport pour les universités. Deshalb müssen die Anforderungen hoch bleiben. Der Eignungstest für das Medizinstudium (gute Korrelation mit Studienerfolgen!) ist eine Ausnahme – im Übrigen müssen sich die Universitäten auf die gymnasiale Matura verlassen können. Über die Passerelle werden kaum Scharen von Berufsmaturanden an die Universitäten kommen.
- Ebenso wie einer allgemeinen Öffnung der Studiengänge ist bildungspolitisch motivierten Verflachungen (allgemeine Berufseignung) zu widerstehen (wer studierfähig ist, hat auch gute Voraussetzungen für andere berufliche Ausrichtungen), wenn das tertiäre Bildungssystem weiter bestehen soll.

- Eine Erhöhung der Studierendenquote (wie USA, F) wäre nur möglich, wenn die gymnasiale Matura (deren ursprüngliches Ziel die Normierung für das Medizinstudium war) als Zugangsvoraussetzung aufgegeben würde. Der allgemeine Zugang zum Studium ohne Aufnahmeprüfung ist immer noch ein schulisches Tabu – ob auch noch in 20 Jahren, ist fraglich.
- Neben den "klassischen" Basiskompetenzen im sprachlichen Ausdruck und in schriftlicher und mündlicher Darstellung (Grammatik und Rhetorik im ma. Bakkalaurat!) sowie in Mathematik werden von den Studienanfängern insbesondere ausreichende Englisch- und Informatikkenntnisse (nicht nur "Büroinformatik!") erwartet.
- Es kann nicht Aufgabe des Gymnasiums sein, auf die Assessments im ersten Studiensemester vorzubereiten (das ist gar nicht möglich). Erreicht werden soll nicht eine möglichst breite Allgemeinbildung, sondern die Studierfähigkeit. Il faut bien différencier entre les éléments essentiels et le 'nice to have'. Si le gymnase est l'endroit où il faut tout faire, la formation perd en qualité et intensité. Die Jugendlichen können sich breites Faktenwissen und sogar methodische Kenntnisse leicht selber beschaffen (Internet!).
- Wichtiger als grosse Vielfalt im Angebot ist es, Eigeninitiative und Selbstorganisation zu entwickeln. Vor allem im letzten Jahr sollten auch Fächerstudien durch konzentrierte Behandlung exemplarischer Systeme und Fragestellungen so gestaltet werden, dass die für das Studium erforderlichen Fähigkeiten (wissenschaftliche Aufsätze verstehen, Problemanalyse, Strukturierung von Abläufen, Synthese von Ergebnissen) erworben und geübt, aber auch Chancen und Grenzen des Wissens erlebt werden können. Abstriche an der Allgemeinbildung zugunsten eines gezielten Trainings in diesen Bereichen sind jedenfalls nicht grundsätzlich abzulehnen.
- Dans cette perspective, le travail de maturité s'avère comme l'un des meilleurs éléments de la réforme – particulièrement exigeant pour les enseignants – qu'il faut ancrer fortement: il permet de voir les prédispositions, et avec ses aspects inter- et transdisciplinaires, il anticipe une situation universitaire. Cette situation spéciale mise à part, on ne peut pas simuler au gymnase les méthodes universitaires d'acquisition du savoir.
- Eine fachbereichsspezifische Vorbereitung auf Gymnasialstufe (z.B. im letzten Jahr) wird von der CRUS nicht befürwortet – la maturité doit rester généraliste et donner accès à toutes les directions. Wer sich schon für eine Studienrichtung entschieden hat, kann die Schwerpunktfächer entsprechend wählen – oder gerade komplementäre Kenntnisse erweitern. Zu frühe Spezialisierung macht es auch schwieriger zu wechseln, wenn sich in der Assessmentstufe herausstellt, dass das Studium doch nicht den Erwartungen entspricht.
- Plus de math n'est pas nécessaire pour tous! Le gymnase ne doit pas former des gens compétents en sciences, mais devrait donner à tous une idée et le goût des sciences naturelles (et techniques). Leider kommt die Entscheidung für geisteswissenschaftliche oder sozialwissenschaftliche Studien zu oft per viam negationis zustande (parce que l'ouverture sur les possibilités des sciences n'a pas été donnée). Naturwissenschaften sind aber als Bildungs- und Kulturgut ersten Ranges grundlegend auch für die Geisteswissenschaften.
- Nur im Gespräch zwischen Uni und Gymnasium kann festgestellt werden, was zur Förderung der Studierfähigkeit beiträgt und welche Massnahmen auf beiden Seiten zu treffen sind (positive Erfahrungen z.B. in Zürich).
- Im kulturellen Trend, dem sich auch die Gymnasien kaum entziehen können, liegt sehr breites Interesse ohne "Diszipliniertheit", sofort eigene Meinungen zu äussern statt zu lesen, zuzuhören und zu analysieren. Ein zu grosses und unbeschränkt offenes Angebot verleitet dazu, sich nie verbindlich festlegen zu wollen, in falsch verstandener "Selbständigkeit" das Gegenüber zu verlieren und sich selbst überzubewerten.

- En général, la capacité d'étudier est donnée, mais souvent pas la motivation – ce qui risque de mener à des drop-outs. Die (Primär-)Motivation für ein Studienfach darf nicht verdorben, sondern muss sowohl am Ende des Gymnasiums wie in den ersten Studiensemestern besonders gepflegt werden.
- Zum Anteil der echten drop outs (Fachwechsler und mobile Studierende erscheinen rein statistisch auch als solche!) gibt es keine verlässlichen quantitativen und qualitativen Untersuchungen. Fehlende Motivation ist sicher häufig ein Grund für den Ausstieg aus dem Studium. Drop-outs en première année ne sont pas une catastrophe. Das Assessmentjahr soll auch dazu beitragen, die drop-outs auf das erste Jahr zu konzentrieren.

Von beiden Seiten – PGYM-Delegation und CRUS – wird festgestellt, dass dieses direkte Gespräch wichtig und sehr ergiebig war. Die Protokollnotizen sollen ausgetauscht werden (Protokollauszug CRUS 07 163 an Mitglieder der Delegation), und sowohl in der PGYM (Vertreter CRUS: D. Arlettaz) wie in ihrer Arbeitsgruppe 4 (Vertreter CRUS: M. Stauffacher) werden verschiedene Punkte wieder aufgenommen.

2. KFH: Schnittstelle Gymnasium – Fachhochschulen

KFH

Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
Conférence des Recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées Suisses
Conferenza dei Rettori delle Scuole Universitarie Professionali Svizzere
Rectors' Conference of the Swiss Universities of Applied Sciences

Schnittstelle Gymnasium – Fachhochschulen

Beantwortung der Fragen der AG 4 der Plattform Gymnasium

1. Der Weg über die gymnasiale Matura in die Fachhochschulen wird immer wichtiger. Ist diese Entwicklung aus Sicht der Fachhochschulen erwünscht.

Die Fachhochschulen kennen verschiedene Zugangswege. Als Königsweg wird der Zugang über die Berufsmatura bezeichnet. Ein weiterer typischer Zugangsweg vorab im gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Bereich ist die Fachmatura. Zudem bildet auch die gymnasiale Matura eine im FHSG vorgesehene Zugangsmöglichkeit. Zu erwähnen sind zusätzlich die Aufnahme sur dossier oder Aufnahmeprüfungen.

Die verschiedenen Zugangswege gelten in der Regel nicht als generelle Zugangsberechtigung. Es sind in der Regel weitere Bedingungen zu erfüllen: bereichsspezifische Ausrichtung der Berufs- resp. Fachmatura, Arbeitsweiterfahrung bei der gymnasialen Matura, zusätzliche Eignungsabklärungen.

In den gestalterisch-künstlerischen Ausbildungen steht nicht der formale Ausbildungsabschluss der Sekundarstufe II im Vordergrund, sondern das künstlerische Potential, das die Bewerber/innen in einem aufwändigen Aufnahmeverfahren nachweisen müssen.

Bei der Lehrpersonenausbildungen bildet die gymnasiale Matura den ‚Königsweg‘.

Die verschiedenen Zugangswege haben für die einzelnen Fachbereiche der FH unterschiedliche Bedeutung. Dies schlägt sich auch im Anteil der Studierenden mit den unterschiedlichen Zulassungsausweisen in den verschiedenen Fachbereichen nieder. (siehe Beilage 3)

Beurteilung

Die FH betrachten die Vielfalt der Zugangswege und Zulassungsregelungen aus drei Überlegungen als positiv:

1. Sie ermöglichen einem erweiterten Kreis der Bevölkerung eine Hochschulausbildung (Ausschöpfen des Begabungspotentials).
2. Die differenzierte Zulassungsregelung auf Ebene Fachbereich ermöglicht eine angepasste Selektion der Studierenden.
3. Die Heterogenität der Vorbildung mit ihren unterschiedlichen Profilen ist eine Bereicherung im Hochschulalltag.

Die KFH sieht es als Aufgabe der FH an, der Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur die benötigte Zahl der berufsfeld- und praxisorientierten Fachleuten mit Hochschulausbildung ‚zu produzieren‘. Die FH sind in der Frage, auf welchem der Zugangswege die Kompetenzen für eine FH-Ausbildung (Studierfähigkeit, allgemeinbildende und bereichsspezifische Vorbildung und Erfahrung etc.) in der Regel flexibel und sie nutzen die verschiedenen Möglichkeiten aus, die die gesetzlichen Regelungen zulassen. In ihren Überlegungen berücksichtigt die KFH auch einen kulturellen Unterschied in den verschiedenen Sprachregionen, indem in der Westschweiz und in der italienisch sprechenden Schweiz die Maturandenquote höher ist, als in der deutschen Schweiz, resp. die Quote der Personen mit Berufs- oder Fachmatura kleiner. Um die für die Berufsfelder erforderliche Zahl der Absolvent/innen zu erreichen, kann die Rekrutierung der Studierenden regional unterschiedlich sein.

Die wachsende Zahl der Personen mit einer gymnasialen Matura als Zulassungsausweis betrachten die FH auch als Erfolg ihres Hochschulangebotes mit der klar berufsqualifizierenden Ausbildung auf Bachelor- und Masterstufe.

Fazit: Die KFH begrüsst die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu FH-Studiengängen. Damit kann eine adäquate fachbereichsspezifische Selektion vorgenommen werden. Die FH sind darauf angewiesen, dass auch Studierende mit einer gymnasialen Matura in die FH eintreten können. In einigen Regionen würde ohne Zulassung mit gymnasialer Matura das Potential der Studierenden fehlen, da zu wenig Personen eine Berufs- oder Fachmatura absolvieren. Für einzelne Fachbereiche bildet die gymnasiale Matura den Königsweg.

2. Welche Probleme ergeben sich aus Sicht der Fachhochschulen beim Übertritt von der gymnasialen Maturität im TWD-Bereiche, im GSK-Bereich.

Die Fachhochschuldidaktik hat eine grosse Schnittmenge mit der gymnasialen Didaktik, sodass Studierende mit einer gymnasialen Matura sich in der Regel an Fachhochschulen gut zurechtfinden (selbständiges, selbstorganisiertes Arbeiten, wissenschaftlich ausgerichtetes Arbeiten etc.). Bezüglich Studierfähigkeit und Studierkompetenz ist bei Studierenden mit gymnasialer Matura vielfach ein Plus gegenüber Studierenden mit einer Berufsmatura festzustellen. Für letztere bedingt die FH-Didaktik grössere Adaptionsleistungen.

Vorteile haben Studierende mit gymnasialer Matura in der Regel auch in den Grundlagenfächern (im TWD-Bereich z.B. Mathematik, Physik, Chemie; im GSK-Bereich je nach gewählten Schwerpunktfächern im Gymnasium) und in den Sprachfächern sei dies Muttersprache, zweite Landessprache oder englisch.

Die Vorteile der Studierenden mit Berufs- - oder eingeschränkt - mit Fachmatura liegen in den Kenntnissen der Berufsfeldes und der Art, wie berufspraktische Problemstellungen analysiert und angegangen werden. Dies zeigt sich im TWD-Bereich v.a. bei Projektarbeiten. Im Bereich der gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen, wo es vielfach (noch) keine bereichsspezifische Vorbildung auf Sekundarstufe II gibt, liegt der Vorteil in der Kenntnis der Arbeitswelt mit ihren Normen und Prozessen.

3. Welche Verbesserungen braucht es bei der Schnittstelle Gymnasium – Fachhochschule

Die KFH unterstützt die Ziele des Gymnasiums, insbesondere die Ausbildung zu einer generellen Hochschulzugangsberechtigung. Sie erwartet keine zusätzliche Fokussierung der gymnasialen Ausbildung auf FH-Studiengänge oder spezielle Angebote für ein FH-Studium, weder inhaltlich noch didaktisch.

Verbesserungen an der Schnittstelle betreffen vorab den Dialog zwischen Gymnasium und Fachhochschule. Die Gymnasiallehrpersonen kennen vielfach nur die universitären Hochschulen jedoch kaum die anderen Hochschultypen. Wenn für eine beträchtliche Zahl der Schüler/innen die FH (inkl. PH) der Anschluss ist, sollten die Gymnasiallehrpersonen auch diese Realität kennen. Auf der anderen Seite sollten die FH-Dozierenden auch mit den Realitäten der Gymnasien vertraut sein. Die Fachhochschulen (inkl. PH) sollten von den Gymnasien wahrgenommen und bei der Unterstützung der Schüler/innen bei der Studienwahl angemessen berücksichtigt werden.

4. Laut Fachhochschulgesetz brauchen Absolvent/innen einer gymnasialen Matura für den Eintritt in eine Fachhochschule eine mindestens einjährige Arbeitswelterfahrung.

- Ist dies für alle Studiengänge erforderlich, für welche gegebenenfalls nicht?
- Ist diese Anforderung (immer noch) sinnvoll?
- Gibt es genügend Praktikumsplätze? In welchen Bereichen gibt es allenfalls zu wenige?
- Gibt es Alternativen zu diesen Praktika?
- Wie stellen sich die FH zu einer Verlagerung des Praktikums in das Studium, wie es in Deutschland üblich ist?

Vorab ist einmal mehr festgehalten, dass das Proprium der FH-Ausbildung sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterstufe die Praxisorientierung und Berufsbefähigung ist. (Bei den künstlerisch-gestalterischen Studiengängen führt meist erst der Masterabschluss zur vollen Berufsbefähigung).

Das Ziel der Arbeitswelterfahrung für Studierende mit einer gymnasialen Matura besteht darin, sich Kompetenzen im Berufsfeld zu erwerben, über die Studierende verfügen, die eine einschlägige Berufslernlehre gemacht haben. Es geht dabei nicht nur um Fach- und Methodenkompetenz, sondern auch um Kenntnis von Normen, Abläufen und Verfahren im jeweiligen Berufsfeld. Sie sollen dadurch mit Erfolg dem fachbezogenen Hochschulunterricht folgen und in Projekten mitarbeiten können.

Wie bereits bei Frage 1 erläutert wurde, kennen die FH eine nach Fachbereichen ausdifferenzierte Zulassungsregelung. Personen mit einer gymnasialen Matura können ohne Zusatzleistungen eine pädagogische Ausbildung an einer PH beginnen. Im Fachbereich Gesundheit können Studierende mit einer gymnasialen Matura die Arbeitswelterfahrung in Zusatzmodulen erwerben, wobei es den Anbietern offen steht, wann sie diese Zusatzmodule einfordern (vor, während oder nach der Ausbildung). Von Studierenden mit gymnasialer Matura in den gestalterisch-künstlerischen Studiengängen wird keine Arbeitswelterfahrung im eigentlichen Sinne eingefordert. Sie haben ihre Eignung und die Fähigkeiten für das Studium auf andere Art nachzuweisen. Diese Beispiele zeigen, dass die Bedeutung der Arbeitswelterfahrung nicht generell sondern nach Fachbereichen ev. gar nach Studiengängen zu beurteilen ist.

Die im FHSG festgelegte generelle Forderung nach einer einjährigen Arbeitswelterfahrung als Vorbedingung zur Zulassung beurteilt die KFH als zu starr. Das mit der Forderung verbundene Ziel kann aus Sicht der FH auch in anderer Form erreicht werden. Die KFH plädiert deshalb für eine nach Fachbereichen angepasste Regelung. Kommt hinzu, dass Industrie, Wirtschaft aber auch die Institutionen im Sozial- und Gesundheitsbereich entsprechende Praktikumsplätze nicht oder nicht in genügender Zahl anbieten.

In Fachbereichen, in denen für gymnasiale Maturanden eine einschlägige Arbeitswelterfahrung erforderlich ist, sollten verschiedene Möglichkeiten geschaffen werden, um diese Kompetenzen zu erwerben und nicht allein ein einjähriges Praktikum. Erfolgreiche Beispiele sind hier die Vorkurse für die Bewerbung für einen Ausbildungsplatz an gestalterisch-künstlerischen Studiengängen. Ein weiteres Beispiel im Bereich Technik ist das Vorbereitungsjahr für Gymnasiastinnen, die sich für eine Ausbildung im technischen Bereich vorbereiten, im Kanton Waadt. Dieses wird durch die Berufsschule in Zusammenarbeit mit der HEIG-VD organisiert und wird finanziell durch das Bundesprogramm Chancengleichheit an Fachhochschulen unterstützt. Da solche Vorkurse oder Passerellenausbildungen Teil der Ausbildung der Sekundarstufe II sind, sollte deren Organisation und Finanzierung über die Berufsbildung laufen, allerdings in enger inhaltlicher Koordination mit den Fachhochschulen. Eine solche Regelung wäre auch ein Pendant zur ‚Passerelle Dubs‘, die Regelung des Übertritts von Berufsmaturand/innen an die universitären Hochschulen.

Fazit: Bezüglich der Ausgestaltung des Zugangs von Personen mit einer gymnasialen Matura an die Fachhochschulen in den verschiedenen Fachbereichen sind verschiedene Varianten denkbar. Auszugehen ist von den Eintrittskompetenzen, die verlangt werden. Der Nachweis muss überprüft werden. Es soll den Bewerber/innen verschiedene Wege offen stehen, sich die Kompetenzen zu erwerben. Die Fachbereiche sollen entscheiden können, bis wann die der Nachweis die erforderlichen berufsfeldorientierten Kompetenzen erworben werden müssen. Je nach Ausgestaltung des Curriculums kann dies auch im Laufe der Bachelorausbildung erfolgen (z.B. am Ende des ersten Studienjahres).

Die KFH plädiert dafür, fachbereichsbezogene Versuche machen zu können.

5. Die gymnasiale Matura berechtigt immer noch zum prüfungsfreien Eintritt in die Universitäten (Ausnahme: Medizinstudium). In einzelnen Bereichen der Fachhochschulen sind Aufnahmeprüfungen und Eignungsabklärungen dagegen seit langer Zeit üblich.

- Ist diese Regelung gerechtfertigt?
- welche Erfahrungen machen die FH mit Aufnahmeprüfungen und Eignungsabklärungen sowie dem Assessmentjahr?
- Müssen aus diesen Erfahrungen Rückschlüsse für das Gymnasium gezogen werden?

Der Hauptzugangsweg zu den FH-Studiengängen im TWD-Bereich, aber auch in den gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen bildet die Berufs- und Fachmatura. Aufgrund der weniger breiten Bildung dieser Studiengänge ist damit nur eine fachbereichsspezifische Zulassungsberechtigung verbunden. Die gymnasiale Matura hingegen ist breiter angelegt.

Die KFH erachtet die unterschiedliche Regelung für gymnasiale resp. Berufs- und Fachmatura gerechtfertigt.

Die FH kennen keine Pflicht zu Eignungsabklärungen. Das FHSG sieht diese jedoch in einigen Fachbereichen als Möglichkeit vor. Die FH führen in der Regel in platzknappen Studiengängen Eignungsabklärungen durch. Die Platzknappheit ist unterschiedlich begründet: Anzahl Praktikumsplätze (z.B. in den gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen), benötigte Anzahl Berufsleute; persönlichkeitspezifische Anforderungen, Potenzialabklärung (z.B. künstlerische Studienbereiche). Die Eignungsabklärungen haben sich bewährt. Sie sollen auch weiterhin durchgeführt werden.

Die Zulassung über Aufnahmeprüfungen hat an den FH keine grosse Bedeutung mehr, nachdem sich die Berufsmatura als Vorbildung durchgesetzt hat und sich auch immer mehr die Fachmatura durchgesetzt.

Bereits in den bisherigen Diplomstudiengängen wurde versucht, Studierende, die den Anforderungen einer FH-Ausbildung nicht gewachsen sind oder die nicht die richtige Studienwahl getroffen haben, möglichst frühzeitig zu orientieren und zu beraten. Dieses Ziel besteht auch in den Bachelorstudiengängen und wird auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Nur wenige FH resp. Fachbereiche kennen ein eigentliches Assessmentjahr. In berufsorientierten Studiengängen mit einem knappen Zeitbudget (3 Jahre, 180 ECTS-Credits) sind eigentliche Assessmentjahre eher schwierig einzurichten.

Aus Sicht der KFH sind bezüglich Eignungsabklärung und Assessmentjahr keine Rückschlüsse auf das Gymnasium zu ziehen.

6. Mit der richtigen Wahl des Studiums – ob an der Uni oder FH – kann viel Frustration vermieden und Geld gespart werden

- **Muss die Studienberatung aus Sicht der Fachhochschulen verbessert werden, und wenn ja, wie?**
- **Werden die Gymnasiasten über die Fachhochschulen und ihre Studiengänge richtig informiert?**

Studierende, die über eine berufsbezogene Ausbildung auf der Sekundarstufe II in die Hochschulen kommen, haben oft keine genauen Vorstellungen über den Hochschulbetrieb und die entsprechenden personalen Anforderungen. Eine noch bessere Beratung mag hilfreich sein, der Lackmустest erfolgt jedoch erst im Hochschulalltag. Die FH rechnen deshalb auch in Zukunft mit einer gewissen Drop-out-Quote. Eine Verminderung kann u.E. kaum über eine noch bessere Beratung erfolgen. Andere Methoden mögen wirkungsvoller sein: Begegnungstage, summer schools, Tutorate, ev. auch höhere Studiengebühren.

Es darf festgestellt werden, dass die Berufsberatungen immer besser über die FH informiert sind und die Zusammenarbeit spielt. Aus Sicht der FH wäre es wünschenswert, wenn die Berufsberatung bei der Beratung von Gymnasiast/innen die Option FH oder PH als selbstverständliche und gleichberechtigte Variante in der Studienwahl berücksichtigen. Auch in der Berufsorientierung durch die Gymnasien selbst sollte u.E. der ganze Hochschulbereich angemessen einbezogen werden und die Gymnasien sollten zusätzlich zu Besuchen an universitären Hochschulen auch solche an Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen anbieten.

7. Vielerorts werden an den Mittelschulen neben dem Gymnasium auch Fachmittelschulen geführt. Diese können mit der Fachmatura abgeschlossen werden, die zum Eintritt in die entsprechenden Fachhochschulen berechtigt.

- **Wie stellen sich die Fachhochschulen zu diesem Abschluss?**
- **Gibt es Wünsche an die Fachmittelschulen?**

Die Fachmittelschule mit Fachmaturitätsabschluss ist aus Sicht der KFH aus bildungsstruktureller Sicht kein Kernanliegen. Grundsätzlich sollte eine einzige allgemeinbildende Ausbildung auf Sekundarstufe II für den Hochschulzugang ausreichend sein. Eine Schule, die Abschlüsse auf zwei unterschiedlichen Ebenen anbietet, ist eine Zwitterlösung, die nicht voll befriedigt.

Die KFH nimmt jedoch zur Kenntnis, dass die Kantone Fachmittelschulen führen und diese immer mehr auch die Fachmatura als Abschluss anbieten. Aus Sicht der KFH ist die Zusatzleistung zum Erreichen einer Fachmatura zu gering und z.B. bezüglich der Dauer der Arbeitswelterfahrung zu un-einheitlich zwischen den verschiedenen Fachbereichen. Sie hat sich denn auch bei der aktuellen Revision des Reglementes für eine Vereinheitlichung ausgesprochen.

Da zur Zeit noch etliche Kantone den Fachmaturaabschluss nicht anbieten, Schüler/innen jedoch eine Zulassung zu den FH-Studiengängen auch mit dem Abschluss, der zu höheren Fachschulen berechtigt, in Aussicht gestellt haben, hat die KFH Empfehlungen erlassen, wie in einer Übergangszeit die Zulassung mit einem Fachmittelschulabschluss erfolgen kann. Sie erwartet, dass in wenigen Jahren alle Fachmittelschulen auch den Abschluss Fachmatura einführen.

8. Es kommt auch zu Übertritten von der Universität in die Fachhochschulen.

- **Wie häufig sind sie bzw. nehmen sie zu?**
- **Welche spezifischen Probleme ergeben sich bei diesem Übertritt?**
- **Wie steht es in diesem Fall mit der Arbeitswelterfahrung?**

Die FH führen keine Statistik bezüglich des Übertritts von Universitäten an die Fachhochschulen. Das Bundesamt für Statistik rechnet, dass rund 30% der Studierenden mit einer gymnasialen Matura (ohne PH) vorher bereits an einer universitären Hochschule eingeschrieben waren.

Studienwechsler aus universitären Hochschulen werden in der Regel nach einer Prüfung ihres Dossiers mit dem Nachweis der erbrachten Studienleistungen und einem Interview aufgenommen. Dabei wird auch geprüft, welche Ausbildungsteile eventuell angerechnet werden können und ob Zusatzleistungen (z.B. Arbeitswelterfahrung) erbracht werden müssen. Die Praxis ist hier nicht einheitlich.

Studierende mit einer gymnasialen Matura erweisen sich in der Regel als etwas erfolgreicher beim Abschluss des FH Studiums, wobei hier zum Teil grosse fachbereichsbezogene Unterschiede auszumachen sind (siehe Beilage 5).

Bern, 12.12.2007

3 Schnittstelle Gymnasium – Pädagogische Hochschule: Stellungnahme der COHEP

cohep

Amt für Mittel- und Hochschulen des Kantons Thurgau
Herrn Urs Schwager
Vorsitzender der AG4 der Plattform Gymnasium
Grabenstr. 11
8510 Frauenfeld

Thunstrasse 43a
CH-3006 Bern
T +41 31 350 50 20
F +41 31 350 50 21
www.cohep.ch

Bern, 27. Mai 2008

Schnittstelle Gymnasium / Pädagogische Hochschule: Stellungnahme der COHEP

Sehr geehrter Herr Schwager

Wir beziehen uns auf Ihre Anfrage vom 3. März 2008 betreffend die Schnittstelle Gymnasium / Pädagogische Hochschule, deren Gestaltung aus Sicht der Pädagogischen Hochschulen höchst bedeutsam ist. Wir danken Ihnen für den Einbezug der COHEP in diese zentrale Thematik. Gerne beantworten wir Ihre Fragen wie folgt:

1. Allgemeine Fragen zur Schnittstelle

- Im Allgemeinen sind die Studierenden gut vorbereitet. Im Gegensatz zu den letzten Meldungen in der Presse ist die Zusammensetzung der Studierenden kein grösseres Problem. Die Feminisierung besonders auf der Vorschulstufe und Primarstufe ist eine Tatsache, die nicht verhindert, dass gute Lehrpersonen ausgebildet werden können. Der Schwerpunkt der fachbezogenen Ausbildung bei den Pädagogischen Hochschulen liegt in der Fachdidaktik. In der Regel werden keine oder nur wenige fachwissenschaftliche Module angeboten. Dies bedeutet, dass die Studierenden eine gute Allgemeinbildung bereits beim Eintritt in die PH mitbringen müssen.
- Weiter wichtig für die Ausbildungsaufgabe der PH ist, dass bereits in den zuführenden Schulen die mündliche Sprachkompetenz in der Ausbildung betont wird, und zwar nicht nur auf dem Gebiet der Sprachen, aber dort besonders. Schliesslich ist anzumerken, dass die Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums nicht deckungsgleich mit jenen der Primarschule sind.

2. Zugang / Zulassung

- Für die Beantwortung dieser Frage ist es wichtig, dass die regionalen Unterschiede nicht ausgeblendet werden: Die Maturitätsquote ist je nach Landesteil in der Schweiz sehr unterschiedlich. Damit ist auch das Rekrutierungspotential verschieden. Hinzu kommt noch die jeweilige kantonale Politik bezüglich der Fachmaturität Pädagogik. Diese Politik entzieht sich dem Einfluss der PH. Wo die Kantone beschliessen, die Fachmaturität Pädagogik einzuführen, müssen die PH nachziehen.

- Für die PH ist der Regelzugang selbstverständlich die gymnasiale Maturität. Hinzu kommt die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung und (siehe oben) die Fachmaturität Pädagogik. Bezüglich Sekundarstufe I und II verweisen wir auf die Anerkennungsreglemente der EDK.
- Wie bereits erwähnt, ist der Zugang zur PH mit einer Fachmaturität Pädagogik eine Auswirkung politischer Entscheidungen. Für die PH bedeutet dies keine Konkurrenz zur gymnasialen Maturität, sondern höchstens eine Ergänzung.

3. Aufnahmeverfahren / Eignungsabklärung

- Eine Umfrage bei den verschiedenen PH hat gezeigt, dass nur vereinzelt Eignungsabklärungen vor Studienbeginn stattfinden, hingegen werden fast durchwegs Eignungsabklärungen während des 1. Semesters oder des 1. Studienjahres durchgeführt. Diese sind vor allem mit den Leistungen in der berufspraktischen Ausbildung verknüpft und damit auch direkt mit dem Berufsziel der Studierenden. Rückschlüsse auf die Ausbildung an den Gymnasien ergeben sich daraus nicht.

4. Erwartungen der Pädagogischen Hochschulen

- Natürlich ist es für die PH ideal, wenn die Studierenden im Gymnasium schon Instrumentalunterricht (als Beispiel) besucht haben. Die PH erwarten keine spezielle Vorbereitung, es ist mehr ein Wunsch an die Gymnasien, gewisse Fächer genügend zu gewichten (Sprachen, Fremdsprachen, Kunstfächer, Werken etc.).
- Es ist kein besonderes Profil notwendig. Insbesondere die Wahl eines Profils PPP ist nach unseren Erfahrungen mehr mit den persönlichen Vorlieben der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verbunden. Eine direkte Umsetzbarkeit innerhalb des Curriculums der PH ist nicht einfach. Wie oben aufgeführt sind Kompetenzen in musischen und handwerklichen Bereichen nützlich. Das Gleiche gilt aber auch für mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen. Bei einer Ausbildung für die Sekundarstufen I und II spielt das Profil des Gymnasiums für den Fachunterricht eine Rolle, nicht für die didaktische Ausbildung.
- Die meisten PH bieten Möglichkeiten an, das Fehlende nachzuholen. Oft geschehen solche Angebote in eLearning-Form und liegen damit weitgehend in der Verantwortung der Studierenden.
- In Zukunft wird zur Erteilung der Fremdsprachen, welche mit der Umsetzung von Har-moS auch in den Primarschulen vermehrt Einzug halten, eine erhöhte Sprachkompetenz der Unterrichtspersonen verlangt werden. Diese Kompetenz in zwei Fremdsprachen zu erwerben, ist für Lehrpersonen nach unserer Erfahrung nur dann möglich, wenn mindestens eine Sprache auf dem ESP-Niveau C1 schon aus dem Gymnasium mitgebracht wird. Diese Bemerkung darf aber aus Sicht der PH nicht dazu führen, dass die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer weniger gewichtet werden.
- Sinnvoll ist es, wenn die angehenden Studierenden ihre jeweiligen Sprachkompetenzen mit standardisierten international anerkannten Abschlüssen nachweisen können.

5. Studienwahl / Studienberatung

- Nach unseren Erfahrungen geschieht die Studienwahl im Allgemeinen aufgrund von persönlichen Gesprächen. Die Studienberatung kann hier dokumentierend und assistierend tätig werden. Wichtig ist, dass sie im Gymnasium früh genug einsetzt.
- Die PH machen die Erfahrung, dass auf Seiten der Lehrpersonen an den Gymnasien die PH nur oberflächlich bekannt sind. Dies führt dazu, dass Klischees verbreitet werden (z.B. PH als Hochschulen zweiten Ranges u. ä.). Noch wenig bekannt ist die intensive Zusammenarbeit von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie die Möglichkeit, nach einem Studium an der PH an die Universitäten zu wechseln. Hier sind nach unserer Meinung noch Anstrengungen nötig.

6. Übertritt von Universitäten in Pädagogische Hochschulen

- Übertritte von der Universität an die PH geschehen, sind aber Einzelfälle (ausgenommen Absolventinnen und Absolventen mit einem fachwissenschaftlichen Master, welche ein Lehrdiplom als Lehrkraft für die Sekundarstufe II erwerben möchten). Eine klare Tendenz ist nicht sichtbar.
- Da es sich in aller Regel um sehr gut abgeklärte Übertritte handelt, ergeben sich kaum Probleme. Die Betroffenen sind sehr motiviert. Die Anrechnung der mitgebrachten Studienleistungen stellt die PH vor einige Probleme infolge der Unterschiedlichkeit der Studienprogramme.

7. Ausbildung von Gymnasiallehrkräften

- Die Zusammenarbeit mit den Universitäten ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr eng. Sie geschieht einmal über die Praktika, aber auch über den Kontakt in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, in welchen Maturitätsschulen involviert sind. Allerdings ist zu sagen, dass diese Kontakte häufig personenabhängig sind.

Wir danken Ihnen für den Einbezug der Sichtweise der COHEP in Ihre weiteren Arbeiten.

Plattform Gymnasium, Arbeitsgruppe 4

Fragen an die COHEP zur Schnittstelle Gymnasium / Pädagogische Hochschule

1. Allgemeine Fragen zur Schnittstelle

- Welche Probleme ergeben sich aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen beim Übertritt vom Gymnasium an die PH?
- Welche Verbesserungen braucht es aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen bei der Schnittstelle Gymnasium / PH?

2. Zugang / Zulassung

Für die Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen (ausgenommen die Studiengänge für die Vorschulstufe) wird laut den Anerkennungsreglementen der EDK grundsätzlich nach wie vor eine gymnasiale Matura verlangt. Je nach Studiengang und Hochschule haben aber auch andere Sek-II-Abschlüsse eine grosse Bedeutung. Diese Entwicklung wirft Fragen auf:

- Wie beurteilt die COHEP die unterschiedlichen Entwicklungen?
- Will die COHEP an der gymnasialen Matura als Zugangsnorm grundsätzlich festhalten?
- Wie stellt sich die COHEP zur Möglichkeit, gemäss Anerkennungsreglement auch Absolventinnen und Absolventen mit der Fachmatura Pädagogik zu den Studiengängen für die Primarstufe zuzulassen? Wird der Zugang über die gymnasiale Matura dadurch konkurrenziert oder ergänzt werden?

3. Aufnahmeverfahren / Eignungsabklärung

Die gymnasiale Maturität berechtigt zum uneingeschränkten Zugang zu allen Studiengängen an den Universitären Hochschulen.

- Gilt dies auch für die Pädagogischen Hochschulen oder ist die Aufnahme an bestimmte Bedingungen (Eignung, Vorbildung, Praktika usw.) geknüpft? Welche? Gibt es vor dem Eintritt eine Beratung?
- Gibt es formelle Eignungsabklärungen im Laufe des Studiums (z.B. in Form eines Assessmentjahres)? Zu welchem Zeitpunkt? Bei allen Hochschulen oder nur bei einem Teil? Wie sind gegebenenfalls die Erfahrungen damit und welche Rückschlüsse auf die Ausbildung an den Gymnasien ergeben sich daraus?

4. Erwartungen der Pädagogischen Hochschulen

Musische und sportliche Aktivitäten nehmen zumindest auf der Primarstufe breiten Raum ein, was bei den Lehrpersonen entsprechende Fähigkeiten und Kompetenzen voraussetzt, mit deren Ausbildung und Entwicklung nicht erst auf der Tertiärstufe begonnen werden kann (z.B. Instrumentalunterricht).

- Erwarten die Pädagogischen Hochschulen eine entsprechende Vorbereitung ihrer Studierenden bereits im Gymnasium?
- Ist eine entsprechende Wahl des Profils (Schwerpunkt und Ergänzungsfach) notwendig?
- Braucht es entsprechende Vorleistungen bzw. werden an den Pädagogischen Hochschulen entsprechende Nachleistungen angeboten und gefordert (z.B. auch in Sprachfächern)?

- Muss die Ausbildung an den Gymnasien aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen verbessert werden und wenn ja in welchen Bereichen? Was sind für die Pädagogischen Hochschulen die wichtigsten Kompetenzen, die die Studierenden mitbringen müssen?

5. Studienwahl / Studienberatung

Mit der richtigen Wahl des Studiums – ob an einer Universität oder an einer PH – kann viel Frustration vermieden und Geld gespart werden.

- Muss die Studienberatung aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen verbessert werden, und wenn ja wie?
- Werden die Gymnasiasten über die Pädagogischen Hochschulen und ihre Studiengänge richtig informiert?

6. Übertritt von Universitäten in Pädagogische Hochschulen

Es kommt auch zu Übertritten von der Universität in die Pädagogische Hochschulen.

- Wie häufig sind sie bzw. nehmen sie zu?
- Welche spezifischen Probleme ergeben sich bei diesem Übertritt?

7. Ausbildung von Gymnasiallehrkräften

Zumindest teilweise, in jedem Fall aber in enger Zusammenarbeit den Universitäten, sind die Pädagogischen Hochschulen auch in der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte tätig. Sie haben damit einen direkten Einfluss auf die Ausbildung an den Maturitätsschulen.

- Wie eng ist die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen mit den Gymnasien in der Ausbildung der Lehrkräfte für diese Stufe?
- Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es?
- Sind die Pädagogischen Hochschulen auch in der Weiterbildung der Gymnasiallehrkräfte involviert, und wenn ja wie und in welchem Mass?
- Arbeiten die Pädagogischen Hochschulen auf diesem Gebiet auch mit der Weiterbildungszentrale (WBZ Luzern/Bern) zusammen?

PLATTFORM GYMNASIUM

ANHANG C

Weitere Dokumente

1.	Die Schweizerischen Privatschulen und die Zukunft des Gymnasiums	116
2.	Hearing zu „Profil und Steuerung des Gymnasiums“	117
3.	Positionspapier der SMK zu „Steuerung im gymnasialen Bereich“	123
4.	Überblick über laufende oder geplante Reformprojekte von regionaler oder kantonaler Bedeutung	128
5.	Zusammenfassung der Veranstaltung mit kantonalen Verantwortlichen vom 21. August 2008	130
6.	Expertise Klieme – Gütekriterien zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards	139
7.	Öffentliche Bildungsausgaben	140

1. Die Schweizerischen Privatschulen und die Zukunft des Gymnasiums

Referat NR Dr. Gerhard Pfister, Präsident VSP

**Auszug aus Aktennotiz - Sitzung 3/07 der Plattform Gymnasium / Note -
séance 3/07 de la Plate-forme Gymnase**

Der Referent ist Inhaber und Geschäftsleiter von Schulen an zwei Standorten: Institut Pfister in Oberägeri (Gymnasium, Handelsmittelschule, Sekundarschule) und Tagesschule Elementa in Menzingen, Kanton Zug. Zudem ist er Präsident des Verbands Schweizerischer Privatschulen und spricht zu folgenden Themen:

- 1 Informationen zum Verband schweizerischer Privatschulen, der aus rund 200 Mitgliedern besteht, die Schulen aller Färbungen, Angeboten und Stufen umfasst und heterogen ist. Etwa zwanzig Mitglieder vertreten Maturitätsschulen, die schwergewichtig auf die schweizerischen Maturitätsprüfungen vorbereiten (vorab in der Suisse romande); nur einige Privatschulen in Deutschschweizer Kantonen bieten den Abschluss mit der schweizerisch anerkannten Hausmatur an: Diese Schulen sind dann auch mehr in der KSGR als im VSP aktiv. Private Schulen seien zwar anders als staatliche – aber nicht besser, wie einige glauben... Wichtig für die Positionierung der Privatschulen in Verbindung mit ausländischen und internationalen Angeboten ist das erst neulich erstellte Privatschulregister, das Vergleiche zulässt. Dank anerkanntem Qualitätssicherungssystem bietet sich so eine Hilfestellung, auf dem Markt seriöse (d.h. registrierte) von anderen Anbietern zu unterscheiden.
- 2 Politische Rahmenbedingungen: Bildungspolitik auf schweizerischer Ebene findet nicht sonderlich viel Interesse im Alltag eines eidgenössischen Politikers und es funktioniert keine grosse Lobby in den Wandelhallen; die Lehrer sind im Parlament schwach vertreten. Die Fraktionen entsenden eher zweite Garnitur in die Bildungskommissionen. Zudem besteht die Gefahr, dass Aktivismus rund um die Schule das eigentliche Kerngeschäft „Unterricht“ in den Hintergrund treten lässt: Bildungspolitik sollte nicht mit Sozialpolitik vermischt werden. Mehr Leistungsaufträge und vermehrte Budgetautonomie täten auch den staatlichen Schulen gut; die staatlichen Träger könnten von den privaten diesbezüglich einiges lernen.
- 3 Bemerkungen zum Projekt EVAMAR, das für den Verband der Privatschulen kein zentrales Thema ist, wenn man bedenkt, wie heterogen der VSP ist und wie klein die Anzahl der darin vertretenen Maturitätsschulen. Dagegen befürwortet der VSP - vorab die Deutschschweizer Mitglieder - das Projekt HarmoS. Es ist für die Privaten wichtig, weiterhin neben den staatlichen Schulen bestehen zu können und daher werden sie die kantonalen Vorgaben aus HarmoS freiwillig übernehmen.
- 4 Schlussbemerkungen, Zusammenfassung – la qualité reste, le prix s'oublie; persönlich (als einstiger A-Maturand) wertet der Referent das MAR 95 grundsätzlich positiv und die Teilrevision scheint eine kluge Justierung unter den Fächergruppen zu sein. Die Maturaarbeit ist wichtig, aber für die schweizerischen Maturitätsprüfungen auf weniger hohem Niveau umsetzbar (weniger Begleitung durch die Lehrer, Gefahr von Plagiaten). Er begrüsst den Passus im Bericht Schuwey zur Teilrevision MAR über die Qualitätssicherung:

Die Sicherstellung der Qualität ist heute auch im Bildungswesen eine selbstverständliche Forderung. In vielen Kantonen und Schulen gibt es dazu gute Beispiele. Es stellt sich die Frage, ob dazu eine gesamtschweizerische Regelung aufzustellen ist.

Die Arbeitsgruppe ist von der Wichtigkeit der Qualitätssicherung überzeugt und dementsprechend auch der Meinung, dass sich das MAR in irgendeiner Weise dazu äussern sollte. Dabei sieht sie die Rolle der gesamtschweizerischen Anerkennungsregelung MAR in erster Linie darin, sicherzustellen, dass ein Qualitätsmanagement im Gymnasial- und Maturitätsbereich überhaupt vorhanden ist. Verantwortlich für die Einführung und Umsetzung sind die Kantone bzw. die Schulen selber. In Anlehnung an entsprechende Regelungen in der Berufsbildung und mit Blick auf eine minimale Vergleichbarkeit von Qualitätssicherungsmaßnahmen könnte die Rolle beispielsweise der Maturitätskommission darin bestehen, Anforderungen für interne oder externe Evaluationen, aber auch für die Berichterstattung an die Anerkennungsinstanzen zu fixieren.

Betreffend die Konkurrenz der Berufsmatur - als eine Aufwertung gegenüber der gymnasialen Matur - gilt an die Adresse der Bildungspolitik, dass die Anforderungen zum Eintritt in die Hochschulen nicht herunter geschraubt werden dürfen.

2. Profil und Steuerung des Gymnasiums

PGYM-Hearing, 4. April 2007, Generalsekretariat EDK, Bern

Ergebnisbericht

Das Gymnasium ist verschiedenen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Ansprüchen ausgesetzt und erhebt auch Ansprüche an sich selbst. Aus der Klärung dieser Aussen- und Innen-Ansprüche muss sich das künftige Profil des Gymnasiums ableiten lassen.

Der traditionelle und direkte Weg zur universitären Hochschule

Die steigenden Gymnasialquoten lassen vermuten, dass dieser Schultyp von Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern als der *attraktivste* Ausbildungsweg zur universitären Hochschule angesehen wird. Attraktivität allein greift jedoch zu kurz, und die Gründe für diese Attraktivität müssten ermittelt werden. Das Gymnasium ist unbestrittenermassen der *traditionelle* Weg zur universitären Hochschule. Die gymnasiale Ausbildung führt *direkt*, d. h. ohne weitere Auflagen und Bedingungen, zum Studium aller universitären wissenschaftlichen Disziplinen. So verfügen denn auch die weitaus meisten Studierenden über eine gymnasiale Matura.

Offen bleibt, ob das Gymnasium deshalb auch als der *angemessenste* Weg zu den universitären Hochschulen bezeichnet werden kann, nachdem in jüngerer Zeit mit der Berufs- und der Fachmaturität und den entsprechenden Passerellen auch andere Wege zum selben Ziel führen können. Noch fehlen verlässliche Grundlagen, um die Allgemeinbildung und die Studierfähigkeit, welche mit den verschiedenen Maturitäten verbunden sind, miteinander zu vergleichen und damit die Frage zu beantworten, ob das Gymnasium adäquater als andere Ausbildungsgänge auf ein universitäres Studium vorbereitet.

Es herrscht jedoch Einigkeit darüber, die verschiedenen Ausbildungstypen – den direkten und die indirekten – nicht gegeneinander auszuspielen, d. h. im Sinne einer Hierarchie unterschiedlich zu bewerten. Die verschiedenen Züge der Sekundarstufe II sind grundsätzlich *gleichwertig*. Sie sollen sich je eigenständig profilieren und sich als Partner verstehen. Für das Gymnasium bedeutet das vor allem, sein Konzept der Allgemeinbildung im Vergleich zu jenem der Fachmittelschulen bzw. der Berufsmaturitätsschulen zu klären.

Orientierung und Durchlässigkeit

Die Schülerinnen und Schüler sollen rechtzeitig über die auf der Sekundarstufe II angebotenen Wege, ihre Anforderungen und Rahmenbedingungen informiert werden.

Diese Orientierung muss früh, das heisst vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II, ansetzen, damit unnötige, also auch unwirtschaftliche Umwege möglichst vermieden werden. Andererseits sind solche spätere Umsteigemöglichkeiten wichtig. Die Durchlässigkeit muss bis an die Schnittstelle zur Tertiärstufe gewahrt sein, doch sollen Aufwand und Kosten zumutbar bleiben.

An Schulen, die mehrere Maturitätstypen unter dem selben Dach führen, scheint der Wechsel vom einen zum anderen Ausbildungsgang häufiger zu sein, weshalb der Information auch während der Ausbildung grosse Bedeutung zukommt. Insbesondere können Fachmittelschulen (Ecoles de culture générale) mit den entsprechenden Umstiegsmöglichkeiten in das Gymnasium ein Weg für jene Lernenden sein, die etwas mehr Zeit bis zur gymnasialen Matura brauchen, dafür aber geeignet sind.

Für die Wahl einer Ausbildungsrichtung sind Eignung und Neigung wichtig. Beide können jedoch nicht unbedingt schon im 5. oder 6. Schuljahr, das heisst an der Schwelle zur Sekundarstufe, schlüssig beurteilt werden. Es gilt zu vermeiden, dass ein eingeschlagener Weg – etwa das Langzeitgymnasium vom 7. Schuljahr an – einfach deshalb durchlaufen wird, weil er einmal eingeschurt wurde. Es braucht auch am Gymnasium eine Berufswahl-Vorbereitung, damit die Schülerinnen und Schüler sich bewusst werden, ob sie wirklich ein Hochschulstudium ergreifen wollen. Die Wahl eines Studiums ist ein längerer Prozess, der mit der Matura oft nicht abgeschlossen ist.

Das Gymnasium als direkter Weg zur universitären Hochschule wird idealerweise nur von jungen Menschen besucht, die sich bewusst – auf Grund ihrer Neigungen und Eignungen – für ein anschliessendes wissenschaftliches Studium entschieden haben. Damit trifft es eine Auswahl – „Elite“ im eigentlichen Wortsinn. Es scheint deshalb fraglich, ob in diesem Bereich noch spezielle „Elite-Gymnasien“ geschaffen werden sollen, womit innerhalb der gymnasialen Bildung eine wertmässige Abstufung vorgenommen würde.

Breite, Tiefe und Spezialisierung

Entscheidend für das Profil des Gymnasiums ist seine Zielsetzung, wie sie vom MAR 95 vorgegeben wird: Studierfähigkeit und breite Allgemeinbildung. Das Gymnasium steht damit in mehrfacher Hinsicht vor einer schwierigen Aufgabe:

- *Welche Inhalte gehören zu einer gymnasialen Allgemeinbildung? Worin unterscheidet sich diese Allgemeinbildung von jener einer Fach- oder einer Berufsmittelschule? Die Wirtschaft ist an Leuten, die lediglich eine gute Allgemeinbildung mitbringen, nicht sehr interessiert. Wichtiger ist die Fähigkeit, den wirtschaftlichen Strukturwandel zu bewältigen. Allgemeinbildung ist aus der Sicht der Berufsbildung eine zusätzliche Kompetenz und nicht für sich allein zu verstehen. Gilt das auch für das Gymnasium und für Hoch-*

schulstudien? Hier steht das Ziel der breiten Allgemeinbildung einer allzu frühen Spezialisierung in Richtung bestimmter Studiendisziplinen oder Berufe entgegen.

- *Welche Inhalte sollen in welcher Intensität vertieft werden?* Gibt es dafür besonders geeignete (exemplarische) Inhalte? Vertiefung als charakteristisches Merkmal gymnasialer Bildung muss auch die Vermittlung von Werten, von Selbst- und Sozialkompetenzen (Persönlichkeitsbildung) umfassen. Unbestritten bleibt, dass das Gymnasium in der Auseinandersetzung mit bildender Kunst, Musik und Sport die Spannung zwischen Wissen und Kreation (Theorie und Phantasie) nutzt und so eine „ouverture d’esprit“ ermöglicht.
- *Wie umschreiben die universitären Hochschulen die Studierfähigkeit, die sie vom Gymnasium erwarten?* Welchen Platz haben darin die Gymnasialfächer? Welche Funktion haben Fächer übergreifende Kompetenzen? Und wie werden diese ermittelt und beurteilt? Studierfähigkeit heisst auch Reflexionsfähigkeit, die jedoch nicht dem Gymnasium vorbehalten bleibt.

Förderung und Selektion

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Selektion nicht einseitig als Aussonderung ungeeigneter Schülerinnen und Schüler verstanden werden soll, sondern die gezielte Förderung im Hinblick auf das Ziel der Gymnasialmatura einschliessen muss. Diese Förderung soll sich nicht zuletzt an den Vorstellungen der universitären Hochschulen von Studierfähigkeit orientieren, also die Entwicklung von Lernstrategien und Reflexionsfähigkeit unterstützen. Das Gymnasium soll auch Interesse an wissenschaftlichen Themen wecken und so zu einem Studium motivieren.

Selektion heisst aber auch, für ein Universitätsstudium ungeeignete Lernende früh zu erkennen, sie zu beraten und auf ihnen besser entsprechende Ausbildungswege hinzuweisen. Es ist fraglich, ob es bereits Aufgabe des Gymnasiums sein kann, im Hinblick auf bestimmte universitäre Studiengänge zu selektionieren, wie das da und dort von Universitäten erwartet wird. Das würde sowohl dem Auftrag der breiten Allgemeinbildung als auch jenem der generellen Studierfähigkeit widersprechen.

Die Anforderungen des Gymnasiums und damit die angewandten Selektionskriterien müssen den Lernenden von Anfang an verständlich vermittelt werden.

Autonomie und Steuerung

Es geht hier nicht um die Steuerung des individuellen Lernens, sondern um Fragen der Steuerung des Systems. Das gymnasiale System muss so ausgestaltet sein, dass es die Lernenden zum angestrebten Ziel führen kann.

Grundsätzlich herrscht Einigkeit darüber, dass das System Rahmenbedingungen schaffen muss, innerhalb derer die Gymnasien über möglichst weitgehende Autonomie verfügen. In der Frage, wie weit der Wettbewerb die Funktion der Steuerung übernehmen kann, gehen die Ansichten auseinander. Dem Postulat, dass die Eltern bzw. die Schülerinnen und Schüler ihre Schule wählen können, stehen eher negative Erfahrungen mit der freien Schulwahl in anderen Ländern gegenüber. Immerhin bringt die Teilautonomie der Schulen, verbunden mit Globalbudgets, einen gewissen Wettbewerb, weil damit auch die Innovationsfähigkeit der Einzelschule angeregt wird. Diese könnte durch eine zu enge nationale Steuerung, aber auch durch eine Überlastung eines Schultyps mit allzu vielen Aufgaben gelähmt werden.

Bisher fehlen schweizweit definierte Ziele und Steuerungsmodelle für das Gymnasium, wie sie für die Berufsbildung bestehen. Die heute noch vorherrschende Input-Steuerung durch Quoten oder Pro-Kopf-Beiträge mit erheblichen kantonalen Unterschieden erscheint ungenügend. So schränkt sie unter Umständen das Reservoir an jungen Menschen, welche die Voraussetzungen zum Hochschulstudium mitbringen, unnötig ein. Auch die Steuerung über Lehrpläne wirft Fragen auf, weil damit unter Umständen einfach der aktuelle Kanon festgeschrieben wird.

Ein allgemein als tauglich betrachteter Weg ist die Formulierung von Bildungsstandards, die aus dem MAR und dem Rahmenlehrplan abgeleitet und konkretisiert werden und die sowohl fachliche wie überfachliche Kompetenzen umfassen. Dabei ist die von Lehrpersonen geäußerte Befürchtung nicht zu übersehen, dass Bildungsstandards die gymnasiale Allgemeinbildung gefährden könnten. Ausserdem können mit Standards zwar die am Ende der Ausbildung vorhandenen Kompetenzen ermittelt werden, nicht aber deren Nachhaltigkeit, die sich erst sehr viel später als Studien- und Berufserfolg äussert.

In der Entwicklung von Standards müssen die Kantone vermehrt zusammenarbeiten. Sie sollen sich dabei auch an den Ansprüchen der abnehmenden universitären Hochschulen orientieren. Standards sind mit den entsprechenden Massnahmen zur Qualitätssicherung zu verbinden. Qualitätsentwicklung bedingt einen funktionierenden Regelkreis mit systematischem Feedback und ein kontinuierliches Monitoring.

Zur Steuerung gehören schliesslich Vorgaben für die Qualifikation der Gymnasiallehrpersonen. Den Hochschulen, welche für die Ausbildung zuständig sind, kommt hier eine wichtige Rolle im Regelkreis der Qualitätssicherung und -entwicklung zu. Im Bereich der Fachdidaktiken besteht in Forschung und Lehre noch erheblicher Entwicklungsbedarf. Ausserdem ist die Weiterbildung der Lehrpersonen zu optimieren.

Die Berufsbildung arbeitet mit Verbundpartnerschaften, worin der Bund, die Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt eingebunden sind. Mit Rahmenlehrplänen, Festlegungen im Bereich der Qualität und der Qualifikation der Berufsbildenden sowie mit der Förderung von Innovationen wird die Berufsbildung gesteuert. Die Frage stellt sich, wer die Verbundpartner für das Gymnasium sein könnten und wie diese Partnerschaft geregelt werden kann. Unter Umständen ergibt sich hier eine Aufgabe für die Schweizerische Maturitätskommission, das bisher einzige gesamtschweizerische Organ mit gewissen Steuerungsfunktionen im Gymnasialbereich.

Armand Claude
9.4.2007

Thesen und Leitfragen zum Hearing

1. Ansprüche an das Gymnasium bzw. des Gymnasiums (Profil)	
These 1:	Das Gymnasium ist der attraktivste Ausbildungsweg zur universitären Hochschule.
These 2:	Als Teil eines akademischen Ausbildungsganges (Paket) nimmt das Gymnasium einen Selektionsauftrag wahr.
These 3:	Das Gymnasium vermittelt Wissen und Fertigkeiten auf eine unverwechselbare Art (Tiefe und Breite).
These 4:	Das Gymnasium fördert Reflexionsfähigkeit (reflexives Wissen) und trägt so bei zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung.
These 5:	Das Gymnasium nutzt in der Auseinandersetzung mit bildender Kunst, Musik und Sport die Spannung zwischen Wissen und Kreation (Theorie und Phantasie) und ermöglicht eine „ouverture d'esprit“.
Fragen:	<ul style="list-style-type: none"> - Können Sie diese Thesen unterstützen? - Wie und wo soll sich das Gymnasium von anderen Schultypen auf der Sekundarstufe II abgrenzen?
2. Steuerung der Gymnasien	
Frage 1:	Was braucht es zur Erhaltung und Stärkung dieses Profils des Gymnasiums?
Frage 2:	<p>Kann zusätzliche Steuerung dazu beitragen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Art von Steuerung ist sinnvoll? ▪ Wie soll gesteuert werden? ▪ Mit welchen Instrumenten soll gesteuert werden? ▪ Welche Bereiche sollen auf welcher Ebene gesteuert werden?
Frage 3:	<p>Wo ist Autonomie der Schule unabdingbar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomie versus Zentralismus
Frage 4:	<p>Mögliche Formen / Elemente der nationalen Steuerung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ über Lehrpläne ▪ über Strukturen (welche?), über Vorgaben (z.B. Lehrpersonen mit zweifacher Unterrichtsbefähigung) ▪ über Ressourcen (Finanzflüsse) ▪ über (Bildungs)-standards ▪ über Aus- und Weiterbildung ▪ über Qualitätsmanagement (schulintern, externe Evaluationen...) ▪ über ein nationales Gremium (analog zum geplanten Hochschulrat)

THÈSES ET QUESTIONS pour l'audition

1. Attentes à l'égard du gymnase et de la part du gymnase (profil)	
Thèse 1:	Le gymnase est la voie de formation la plus attrayante pour entrer à l'université.
Thèse 2:	En tant que partie d'une filière de formation (paquet) académique, le gymnase remplit une mission de sélection.
Thèse 3:	Le gymnase transmet des connaissances et des savoir-faire de manière unique et irremplaçable (en étendue comme en profondeur).
Thèse 4:	Le gymnase développe les capacités de réflexion des élèves (connaissance réflexive), contribuant ainsi à la construction globale de leur personnalité.
Thèse 5:	Dans son approche des arts visuels, de la musique et du sport, le gymnase fait jouer l'interaction entre savoir et création (théorie et imagination), laissant place à une ouverture d'esprit.
Questions:	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous vous rallier à ces thèses? - Comment et en quoi le gymnase doit-il se différencier des autres types d'écoles du degré secondaire II?
2. Pilotage du gymnase	
Question 1:	Que faire pour préserver et renforcer le profil du gymnase décrit ci-dessus?
Question 2:	<p>Davantage de pilotage peut-il y contribuer?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel est le type de pilotage approprié? ▪ Comment ce pilotage doit-il être appliqué? ▪ Quels instruments de pilotage faut-il utiliser? ▪ Quels domaines convient-il de piloter et à quel niveau?
Question 3:	<p>Où l'autonomie des établissements scolaires est-elle indispensable?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomie ou centralisation
Question 4:	<p>Formes / éléments pouvant permettre un pilotage national</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les plans d'études ▪ les structures (lesquelles?), les prescriptions (p. ex. enseignant-e-s habilités à enseigner deux disciplines) ▪ les ressources (flux financiers) ▪ les standards (de formation) ▪ la formation initiale et la formation continue ▪ la gestion de la qualité (interne aux écoles, évaluations externes, etc.) ▪ une instance nationale (à l'instar du futur Conseil des hautes écoles)

3 Steuerung im gymnasialen Bereich

Positionspapier der Schweizerischen Maturitätskommission zur Frage der künftigen Ausrichtung der Steuerung des gymnasialen Bildungssystems und der Rolle der SMK.

3.1 Was heisst Steuerung des Bildungssystems?

Zusammenfassung: *Schülerpopulationen durchlaufen mehrere Subsysteme des gesamten Bildungssystems. Die Leitfrage der Steuerung lautet: Wie können die Anschlüsse an die einzelnen Systeme optimiert werden, damit die jeweilige Schülerpopulation ihren Fähigkeiten entsprechend und erfolgreich in das gesamtgesellschaftliche System eingegliedert werden kann? Im Weiteren können spezifische Aspekte wie Chancengleichheit, Nachhaltigkeit, Innovationsfähigkeit geprüft werden.*

Steuerung ist eine auf ein Ziel hin gerichtete Einwirkung auf ein Geschehen mit zu erwartenden nachweisbaren Effekten. Als (Teil-)Bildungssystem kann die Gesamtheit der Schulen eines bestimmten Typs und aller mit ihnen verbundenen Einrichtungen und Aktivitäten, von den gesetzlichen Vorlagen, Aufsichtsbehörden, Lehrplänen und Hilfsdiensten bis hin zur Lehrerbildung, bezeichnet werden. Das Bildungssystem als Ganzes ist das Konglomerat der einzelnen, konsekutiv sich folgenden Teilbildungssysteme. Bildungssysteme steuern heisst, den Fokus nicht auf einzelne lernende Individuen zu lenken, wie dies die einzelne Lehrperson tut, sondern auf die Schülerpopulationen, die das Bildungssystem durchlaufen.

Die grundsätzliche Frage der Systemsteuerung lautet: Wie kann die Anschlussfähigkeit der einzelnen Systeme optimiert und – an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Berufswelt – die Anschlussfähigkeit des Bildungssystems an das gesamtgesellschaftliche System garantiert werden? In concreto: Wird die richtige Zahl von Schülerinnen und Schülern mit den richtigen Qualifikationen zur richtigen Zeit an das nächstfolgende System abgegeben? Das Gesamtsystem oder einzelne Teilsysteme können darüber hinaus aber auch in einzelnen Dimensionen oder Aspekten auf die in sie gesetzten Erwartungen hin geprüft werden: z.B. in Bezug auf Effizienz, Gerechtigkeit (Chancengleichheit), Durchlässigkeit, Nachhaltigkeit, Innovationsfähigkeit etc.

3.2 Von der Input- zur Output-Orientierung; das neue Paradigma von Steuerung

Zusammenfassung: *Bisher wurde das Bildungssystem gesteuert durch die Veränderung der Rahmenbedingungen wie Dauer und Gliederung der Schule, Lehrpläne, Schulaufsicht, Finanzierung, etc. (Input-Orientierung). Seit einiger Zeit werden vermehrt die messbaren Resultate der Bildungsprozesse als Indikatoren für Steuerungsmassnahmen beigezogen (Output-Orientierung). Die Aufwendungen für das nationale Bildungsmonitoring steigen.*

Dass man Bildungssysteme nicht sich selbst überlassen darf, sondern zielgerichtet steuern muss, ist als Gedanke ebenso alt wie das öffentliche Schulwesen selbst. Diese Steuerung beginnt mit der Einführung der obligatorischen Schulbildung für alle, umfasst Massnahmen wie gesetzliche Festsetzung des Einschulungsalter, der Dauer und der Gliederung der Schule, der Organisation der Schulaufsicht, die Entwicklung von (nationalen) Lehrplänen, Anforderungen an die Lehrerbildung, Finanzierungsmodelle usw. Mit der Veränderung solcher Input-Vorgaben erhoffte man sich, Einfluss nehmen zu können auf die erwünschten selektiven Weichenstellungen des Bildungssystems.

Im Zeichen des in jüngster Zeit erfolgten gesamtgesellschaftlichen Paradigmenwechsels in Politik und Verwaltung - weg von der Input- und hin zur so genannten Output-Orientierung - werden nun vermehrt nicht bloss die Bildungswege mit ihren Abschlüssen und Anschlüssen, sondern zunehmend auch die Resultate der Bildungsprozesse selber als steuerbare Grössen betrachtet, auf die es zweckrational Einfluss zu nehmen gilt. Die Erwartungen der Öffentlichkeit an die einzelnen Schulsysteme sollen auf diese Weise explizit gemacht, die Effekte des Systems gemessen und die Messdaten für Steuerungszwecke nutzbar gemacht werden. Dies verlangt, dass die nötigen (quantitativen) Daten tatsächlich auch zur Verfügung stehen, und führte darum konsequenterweise zu grösseren Anstrengungen im Aufbau eines nationalen Bildungsmonitoring zur „systematischen und auf Dauer angelegten Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über das gesamte Bildungssystem und dessen Umfeld“, das als Grundlage dienen soll „für Bildungsplanung und bildungspolitische Entscheide, für die Rechenschaftslegung und die öffentliche Diskussion“ (Bildungsbericht Schweiz 2006, S. 6).

3.3 Der neue Bildungsartikel und die Konsequenzen für die Steuerung

Zusammenfassung: *Mit dem Artikel 62 der Bundesverfassung zur Harmonisierung im Bildungswesen zeichnet sich eine Kompetenzverschiebung von den Kantonen zum Bund ab. Davon ist auch das bisherige nationale Steuerungsorgan, die SMK, betroffen.*

Es gab zwar die zentralen Vorgaben durch MAR und Rahmenlehrplan, aber die gymnasialen Schulen standen bislang ausschliesslich unter der Hoheit der Kantone. Diese waren zuständig für die Errichtung und den Betrieb der gymnasialen Schulen, sie legten die entscheidenden Rahmenbedingungen fest wie Zahl der gymnasialen Jahre, Lektionendach, Verhältnis zu den Schulen der Sekundarstufe I, Anstellungsbedingungen der Lehrkräfte usw. Sie führten die Aufsicht und – vor allem – sie verfügten über das neben dem Recht wohl wirksamste Steuerungsmittel: die Finanzen.

Eine grundlegend neue Situation in Bezug auf die rechtlichen Grundlagen der Systemsteuerung wurde in der Schweiz mit den neuen Bildungsartikeln in der Bundesverfassung geschaffen. Massgeblich für die Frage der Systemsteuerung ist der neue Absatz 4 von Artikel 62 der Bundesverfassung:

Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.

An der primären Zuständigkeit der Kantone für den Bereich der gymnasialen Bildung hat sich zwar durch die neuen Bildungsartikel wenig geändert. Gewisse Folgen aber hat die veränderte Ausgangslage für die Steuerungsprobleme auf nationaler Ebene.

3.4 Konsequenzen für die Steuerung im gymnasialen Bereich

Zusammenfassung: *Die Rolle der SMK als Diplomanerkennungsbehörde ist unbestritten. Hinsichtlich ihrer Aufsichtsfunktion ist sie jedoch in dreifacher Hinsicht problematisch: Erstens ist es diesem Gremium nicht möglich, die mehr als 170 Schulen zu inspizieren. Zweitens ist das Verhältnis zwischen Bundeskompetenzen und kantonaler Schulhoheit zu wenig geklärt, was ein Konfliktpotential darstellt. Drittens haben die Kantone mit den neuen Rahmenbedingungen der Evaluation und des Qualitätsmanagements die Autonomie der Schulen, aber auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Kantonen verstärkt. Die vermuteten Qualitätsunterschiede werden immer wieder zu einem Prüfstein für den prüfungsfreien Hochschulzugang, weshalb gleichzeitig auch die Einsicht in die Notwendigkeit einer stärkeren Harmonisierung wächst.*

Das bisherige nationale Steuerorgan von Bund und Kantonen im Gymnasialbereich ist die SMK. Die SMK hatte bislang zwei Hauptfunktionen: Sie war Diplomanerkennungsbehörde, zugleich so etwas wie eine Akkreditierungsinstanz und – implizit – eine Aufsichtsbehörde. Ihre erste Funktion war wenig bestritten, ihre zweite geriet immer wieder ins Kreuzfeuer, wenn sie sich damit zu weit vorwagte und in den Geruch kam, schweizerischer Schulvogt spielen zu wollen. Diese Irritationen der Kantone sind nicht zuletzt auf das (bisher) ungeklärte Verhältnis zwischen Bundeskompetenzen und kantonaler Schulhoheit zurückzuführen. Die meisten Kantone haben eigene Maturitätskommissionen, die einzelnen Schulen ihre eigenen Schulaufsichtsbehörden.

Die Aufsichtsfunktion hat die SMK darum auch notorisch überfordert und überfordert sie heute in noch weit höherem Mass als zuvor. Es ist unmöglich, mit einem Gremium dieser Art die mehr 170 gymnasialen Schulen in der Schweiz inspizieren zu wollen. Es entspräche auch nicht dem Geist der Zeit. Im Zuge der Neuausrichtung der öffentlichen Verwaltung nach dem Modell des New Public Management hat man sich in den letzten Jahren – gegenläufig zu allen (im neuen Bildungsartikel manifesten) Tendenzen zur Zentralisierung resp. Harmonisierung auf nationaler Ebene – auch im Bildungssystem dem Marktmodell geöffnet: die einzelne Schule soll mehr Autonomie erhalten und der Wettbewerb zwischen den Schulen soll vermehrt gefördert werden. Man setzt darum generell auf grössere Selbststeuerung der einzelnen Schule - insbesondere auch im Bereich der Evaluation und des Qualitätsmanagements. Schulen sollen sich selber evaluieren, und so weit Fremdevaluation als notwendig erachtet wird, soll diese eher durch neutrale Expertengremien (Evaluationsinstanzen) erfolgen als durch Inspektionen oberer Behörden.

Trotz der starken Betonung der (Teil-)Autonomie der Schulen und trotz der nach wie vor unangefochtenen Vormachtstellung der Kantone wächst auf der andern Seite das Bewusstsein, dass es auch im gymnasialen Bereich ohne eine stärkere Harmonisierung nicht abgehen wird: zu augenfällig und (für viele) zu stossend sind die offensichtlichen Diskrepanzen zwischen den einzelnen Kantonen etwa in Bezug auf die Maturitätsquote, die Ausstattung der Schulen, die Dauer der gymnasialen Bildungsgänge und die damit verbundenen (zwar nicht ausgewiesenen, aber zu Recht vermuteten) Qualitätsunterschiede, die den angestrebten (und offiziell von keiner Seite bestrittenen) allgemeinen Hochschulzugang über die Maturität immer wieder neu in Frage stellen. Was heisst dies für die künftige Rolle der SMK?

3.5 Fazit in Bezug auf die zukünftige Rolle der SMK

Zusammenfassung: *Die Aufsichtsfunktion bzw. die Qualitätssicherung ist zu externalisieren, wobei deren Ergebnisse eine Grundlage für die Diplomanerkennung bilden. Die Hauptsteuerungsmittel sollen dabei weiterhin inputorientiert sein (MAR, künftig verbindlicher festgeschriebene Rahmenlehrpläne sowie die Anerkennungsbedingungen für die Ausbildung von Lehrpersonen). Auf Output-Steuerung im Sinne von Bildungsstandards ist zugunsten von Schnittstellenabsprachen zwischen Universitäten und Gymnasien zu verzichten. Der SMK sollen künftig drei Funktionen zugewiesen werden. Erstens: Sachbearbeitungsfunktion (Aufnahme, Verarbeitung und Weiterleitung von Ergebnissen des Bildungsmonitoring im gymnasialen Bereich, parlamentarischer Vorstösse, etc.) zu Händen der Entscheidungsbehörde; zweitens: Beratungsfunktion; drittens: Innovationsfunktion (Anregung zu Forschungsprojekten, Vergleichsstudien zu Schulfächern, etc.). Die bisherige personelle Zusammensetzung der SMK soll beibehalten werden. Durch die Schaffung eines politisch hoch angesetzten Bildungsrates (mit einem Bundesrat als Präsident) soll der heute schwerfällige Entscheidungsmechanismus (mit der doppelten Trägerschaft) gestrafft werden. Ein gemeinsames Entscheidungsgremium für Allgemeinbildung und Berufsbildung ist nicht wünschenswert.*

Es sind zweifellos auch in Zukunft formale Ansprüche an die Vergabe von schweizerisch anerkannten Maturitätszeugnissen zu stellen. Die SMK wird darum ihre Rolle als Diplomanerkennungsbehörde weiterhin wahrnehmen müssen. Höchst erwünscht wäre es jedoch, eine klare Trennung vorzunehmen zwischen dieser Funktion und der Funktion einer Aufsichtsbehörde. Qualitätssicherung ist – analog zu dem bereits etablierten Evaluationssystem im Hochschulwesen – zu externalisieren (z.B. über die Etablierung von transparenten Evaluationsverfahren), die periodische Überprüfung der Diplomanerkennungsbedingungen der einzelnen Schulen aber müsste von den Evaluationsergebnissen abhängig gemacht werden. Hauptsteuerungsmittel werden dabei auch in Zukunft gesetzliche Vorgaben wie Maturitätsverordnung, Rahmenlehrplan und Diplomvorschriften für die Lehrkräftebildung sein. Insbesondere der Rahmenlehrplan bedarf dabei einer gründlichen Überarbeitung und Straffung mit dem Ziel einer grösseren Verbindlichkeit. Alle weiteren Harmonisierungseffekte sollten jedoch eher durch Schaffung von Anreizen und durch Vereinbarungen und Absprachen, insbesondere durch Schnittstellenabsprachen zwischen Universitäten und Gymnasien erzielt werden als über weitere Reglementierungen. Ein erster notwendiger Schritt dazu ist eine genauere Regelung des Verhältnisses zwischen SMK und den kantonalen Maturitätskommissionen und Schulaufsichtsbehörden. Aber welche Lösung man im Einzelnen auch trifft: In Bezug auf das Ausmass der Steuerung wird immer wieder neu eine Balance zu suchen sein zwischen der angestrebten Autonomie von Schulen und Lehrkräften auf der einen und nationalen Harmonisierungszwängen auf der andern Seite.

Einer Outputsteuerung durch Einführung von Bildungsstandards steht die SMK skeptisch bis ablehnend gegenüber. Deren Einsatz könnte sie nur unter sehr restriktiven Bedingungen zustimmen (vgl. die entsprechende Stellungnahme zu den Bildungsstandards im Bericht SMK).

Das Beispiel der Diskussion über Bildungsstandards und die grundsätzliche Frage, wie – unter Wahrung der Balance zwischen Schulautonomie und Harmonisierungszwängen – die Steuerungsfunktion überhaupt wahrgenommen werden soll, zeigt, dass es einen Ort und ein Gremium braucht, in dem diese Fragen eingehend erörtert werden können. Wenn man nicht – unnötigerweise – neue Gremien schaffen will, kann dieses Gremium aber nur die SMK selber sein. Sie würde damit – in Fortsetzung der ihr schon bislang zukommenden (aber kaum genutzten) Beratungsfunktion – zu dem Ort werden, an dem die Informationen des Bildungsmonitoring im gymnasialen Bereich gesammelt, Impulse von aussen, insbesondere parlamentarische Vorstösse, aufgenommen, allenfalls eigene Abklärungen und Recherchen vorgenommen, Daten interpretiert und verarbeitet, mögliche Interventionen

und Steuerungsmassnahmen diskutiert und bewertet und Anträge an die oberen Behörden für deren Umsetzung gestellt werden können.

Die SMK müsste darüber hinaus auch auf eigene Initiative tätig werden können, beispielsweise, indem sie innovative Projekte oder Forschungsprojekte anstösst oder unterstützt. In Fortsetzung von EVAMAR II z.B. wären insbesondere kritische Vergleichsstudien zu weiteren Schulfächern höchst erwünscht. Dies alles aber setzt voraus, dass der SMK ein personell starkes Sekretariat mit einem Stab von Fachpersonen zur Seite steht, insbesondere und vor allem aber, dass ihr auch die nötigen Budgetmittel zur Verfügung gestellt werden.

Die bisherige personelle Zusammensetzung der SMK könnte man durchaus beibehalten – ihre paritätische Mischung aus Schulfachleuten und Universitätsvertretern aus allen Sprachregionen garantiert eine ausgewogene Meinungsbildung. Dringlich erforderlich dagegen ist die Straffung der bisherigen Entscheidungsmechanismen. Die doppelte Trägerschaft von Bund und EDK bedeutete bisher: Anträge und Anregungen immer an zwei Partner zu richten, die nicht immer einstimmig waren und schwer an einen Tisch zu bringen. Im Passerellenfall sind es, mit dem BBT, sogar drei verschiedene Partner. Diese Konstellation erschwert den Dialog und eine einheitliche Führung. Die beste Lösung bestünde darin, einen politisch hoch angesetzten Bildungsrat zu schaffen (am besten mit einem Bundesrat als Präsidenten), der abschliessend alle Entscheidungen im Gymnasialbereich fällt. Dieser Bildungsrat könnte das gleichrangige Pendant bilden zu der sehr machtvollen Organisation der für die Berufsbildung zuständigen Organe (BBT zusammen mit SBMK und der Konferenz der Berufsbildungsämter).

Ein einheitliches, für Berufsbildung und Allgemeinbildung zuständiges Entscheidungsgremium für die gesamte Sekundarstufe II zu schaffen, wäre zwar denkbar, aber – angesichts der Verschiedenartigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung – nicht wünschenswert.

3.6 Zusammenfassung der Hauptforderungen der SMK

1. *Balancierung der Kräfte als Kernauftrag*
Der Kernauftrag der Steuerung im gymnasialen Bereich wird darin bestehen, die nötige Balance zu finden zwischen den Harmonisierungsbedürfnissen auf nationaler Ebene auf der einen und den berechtigten Autonomieforderungen der einzelnen Schulen und Lehrpersonen auf der andern Seite.
2. *Hauptaufgaben der SMK*
Die SMK müsste - in konsequenter Ausübung der ihr heute schon zukommenden Beratungsfunktion - zu dem Ort werden, an dem die Ergebnisse des Bildungsmonitoring interpretiert, durch gezielte Recherchen ergänzt und Vorschläge für allfällige Steuerungsmassnahmen erarbeitet werden.
3. *Ausbau des Mitarbeiterstabs und zusätzliche Finanzmittel*
Zur Wahrung dieser Aufgabe müsste der SMK ein Stab von wissenschaftlich geschulten Mitarbeitern und die nötigen Finanzmittel zur Verfügung gestellt werden.
4. *Nur ein Entscheidungsgremium*
Die abschliessende Entscheidungskompetenz im Bereich der gymnasialen Bildung müsste einem von EDI und EDK mandatierten, hochrangigen politischen Gremium übertragen werden. Dieses Gremium fällt seine Entscheidungen auf Grund der von der SMK erarbeiteten Vorschläge und Unterlagen.
5. *Schwerpunkt: Input-Orientierung*
Hauptsteuerungsmittel werden weiterhin gesetzliche und reglementarische Vorgaben sein. Vordringlich ist insbesondere ein neuer, verbindlicherer Rahmenlehrplan.

6. *Inhaltliche Absprachen anstelle der Output-Steuerung*

Von einer Output-Steuerung über Standards ist Abstand zu nehmen. An ihre Stelle sollen inhaltliche Absprachen treten zwischen Hochschulen auf der einen und Gymnasien auf der andern Seite.

7. *Ablösung der Aufsichtsfunktion durch ein Evaluationssystem*

Die SMK behält ihre bisherige Funktion als Diplomanerkennungskommission. Die Aufsichtsfunktion hingegen soll durch ein breit angelegtes Evaluationssystem abgelöst werden, das der Autonomie der Schulen Rechnung trägt. Genauer zu bestimmen ist dabei die Rolle der kantonalen Schulaufsichtsbehörden und der kantonalen Maturitätskommissionen insbesondere auch in ihrem Verhältnis zur SMK.

Basel, 17.6.08

Anton Hügli, Präsident SMK

4. Überblick über laufende oder geplante Reformprojekte oder Massnahmen an Gymnasien

Die Plattform Gymnasium hat anfangs 2007 bei den Mitgliedern der KSGR eine Umfrage über laufende oder geplante Reformen an ihren Gymnasien durchgeführt, die insbesondere folgenden Themen galten:

- Profilierung des Gymnasiums
- Rechtzeitigen Studienwahl
- Problemloser Einstieg ins Hochschulstudium

Die Antworten sind zum Teil im Berichtsteil III (Nahtstelle Gymnasium / Hochschule) und in den ebenfalls im Anhang aufgeführten Beiträgen zur besonderen Situation in der Westschweiz, im Tessin und im mehrsprachigen Kanton Graubünden enthalten. Als besondere (nicht unbedingt neue) Massnahmen zur Profilierung der Gymnasien werden etwa erwähnt:

- Freie Schulwahl durch die Eltern innerhalb des Kantons
- Zweisprachige Matur
- Doppelabschluss Matur / International Baccalaureate
- Matura für Sportler und Künstler
- Spezielle Förderung von musikalischen Begabungen
- Immersiver Unterricht
- Themengruppenzentrierte Arbeitsformen im letzten Schuljahr
- Interdisziplinäre Kurse, teilweise mit Teamteaching
- Schulversuch mit Akzentfach Informatik und Kommunikation
- Praxisorientierter Unterricht mit Gründung von Miniunternehmen (Typus E)
- Schüler unterrichten Schüler
- Schule als regionales Kultur- und/oder Sportzentrum
- Kontingent für Absenzen

Insbesondere zur Förderung der richtigen Studienwahl sind zahlreiche Massnahmen aufgezählt werden, die aber grossenteils schon seit Jahren praktiziert werden:

- Klassenlehrer/-innen thematisieren die Studienwahl ab 3. Klasse
- Durchgängiges Beratungskonzept sogar über alle 4 Jahre
- Studienberater sind wöchentlich für Kurzberatungen an der Schule
- Zentrale Studienberatung für längere Beratungen
- Orientierungstage am Gymnasium über die richtige Studienwahl
- Informationstage von Hochschulen an den Gymnasien
- Besuchstage an Hochschulen mit und ohne Einschränkungen im letzten Schuljahr
- Besuch von Informationstagen und "Mittelschultagen" an einzelnen Hochschulen
- Schulinterne Studienwahlworkshops klassenweise
- Zusammenarbeit mit Ehemaligen in verschiedenen Formen
- Ehemalige unterhalten Homepage
- Bildungsevent: Ehemalige informieren über Studienmöglichkeiten
- "Studierende berichten live"
- Detailliertes Informationsmaterial, Informationswände usw.
- Verbreiteter Wunsch: Eignungsabklärungen im letzten Schuljahr statt an Hochschule

Besonderes Gewicht messen die Gymnasien offensichtlich Reformmassnahmen zu, die den Maturandinnen und Maturanden den Übertritt an eine Hochschule erleichtern. Nachstehend werden einige aufgezählt, die sich aber zum Teil auch schon seit Jahren bewährt haben. Dennoch geht aus den Antworten hervor, dass die Verantwortlichen an den einzelnen Schulen die Nahtstelle Gymnasium / Hochschule besonders sorgfältig beobachten und im Hinblick auf die durch die Bologna-Deklaration und das neue Bachelor-Studium veränderte Lehr- und Lernkultur an den Universitäten verschiedenste Möglichkeiten sehen, um ihren Absolventinnen und Absolventen den Einstieg zu erleichtern.

- Selbstorientiertes Lernen
- Selbstlernphase
- Direktunterricht mit anschliessendem Selbststudium
- Vermittlung von Lern- und Arbeitstechnik
- Offener Unterricht mit fakultativem unterrichtsbesuch
- Schulung überfachlicher Kompetenzen in Projektunterricht
- Impulstagung zum Thema überfachliche Kompetenzen
- Problem based learning
- Vorlesungen von Mittelschullehrkräften mit und ohne Übungen
- Themenwochen zur Vorbereitung auf Hochschule
- Studienwochen und Unterrichtssequenzen an Hochschulen
- Vorträge von Hochschuldozierenden
- "UNI an der Kanti" (Vorlesungen von Hochschuldozierenden mit prüfungsrelevantem Stoff)
- Schülerstudium noch vor Matur (UNI Konstanz)
- Ehemalige berichten über ihre Studienerfahrungen
- Regelmässige Kontakte Rektor UNI / Rektoren Gymnasien
- Jährliche Kontakte der Dozierenden mit UNI-Professoren
- Gezielte Vorbereitung auf den Medizinischen Eignungstest

Die Auswertung der Antworten, die im Übrigen erwartungsgemäss nicht vollzählig eingetroffen sind, könnte darauf schliessen lassen, dass die Gymnasien hinsichtlich möglicher Reformen zur besseren Profilierung auf der Sekundarstufe II zurückhaltend sind und Anstösse dazu eher von den kantonalen Verwaltungen kommen. Hingegen sind sie sehr darauf bedacht, über Studienberatung und die Vermittlung geeigneter Lernmethoden sowie der nötigen überfachlichen Kompetenzen ihren Schülerinnen und Schülern möglichst gute Startbedingungen an den Hochschulen zu verschaffen. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass bewusst keine Stellungnahmen der KSGR und des VSG eingeholt worden sind, da beide Organisationen repräsentativ in der Plattform Gymnasium vertreten sind. In zahl-

reichen Einzelgesprächen mit Rektorinnen und Rektoren und mit verschiedenen Lehrkräften ist aber deutlich geworden, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen schulischer Autonomie und staatlicher Verantwortung eine grundlegende Voraussetzung für jenes Mass an Innovation und Profilierung ist, die das Festhalten an Bewährtem und die Integration in ein Gesamtsystem nicht ausschliessen.

5. Zusammenfassung der Veranstaltung vom 21. August 2008

Datum	Donnerstag, 21. August 2008
Zeit	von 10.15 bis 12.30 Uhr
Ort	Haus der Kantone, Sitzungsräume Nr. 075/076

Teilnehmende

Andenmatten Chantal	GE	Renevey Nicolas	FR
Bachmann Adrian	SG	Signer Hans Georg	BS
Battaglia Mario	BE	Stamm Thomas	SH
Bauer Max	ZG	Tschopp Olivier	JU
Bez Séverin	VD	Vago Renato	TI
Biundo Giuseppina	NE	Wipfli Steinegger Ruth	UR
Blum Kuno	SZ	Zurwerra Michael	VS
Brand Andreas	SO		
Cavallini Fulvio	TI/PGYM	Ambühl Hans	GS EDK
Eichrodt Johannes	ZH	Baumgartner Martin	AG 2 PGYM
Hunziker Kathrin	AG	Campi Stephan	AG 3 PGYM
Keller Urs	LU	Hirschi Andreas	AG 1 PGYM
Lütolf Peter	OW	Petitpierre Cyrill	Mitglied PGYM
Märchy Hans Peter	GR	Schwager Urs	AG 4 PGYM
Ninck Theo	BE	Straessle Arthur	Präsident PGYM
Pilly Daniel	GE	Wintgens David	Mitglied PGYM

Zusammenfassung der Beiträge

1. Begrüssung (Hans Ambühl, Generalsekretär der EDK)

Das Treffen mit den kantonalen Vertretungen im Rahmen des EDK-Netzwerkes soll dazu dienen, den im Entstehen begriffenen Schlussbericht der PGYM in einigen wesentlichen Punkten vorzustellen und dazu ein Echo einzufangen. In freier Art kann zu Fragen der Autoren Stellung genommen werden. Dabei wird sich zeigen, ob die gemachten Einschätzungen und Erkenntnisse der PGYM richtig sind.

Der Schlussbericht wird schliesslich in Empfehlungen zuhanden des Auftraggebers der PGYM, nämlich des EDK-Vorstandes, führen.

Einleitung (Arthur Straessle, Präsident der PGYM)

Der Präsident der Plattform Gymnasium skizziert die Entstehung des Berichtes und informiert über den aktuellen Stand der Arbeiten sowie die Bedeutung des Diskussionspapiers, das von A. Straessle als Grundlage zur heutigen Veranstaltung verfasst worden ist, ohne dass die Mitglieder der PGYM dazu haben Stellung nehmen können. Folgende 7 Punkte sind wichtig:

1. Heute liegt der definitive und verabschiedete Schlussbericht von PGYM noch nicht vor; er ist zum Teil noch nicht einmal geschrieben.
2. Das Diskussionspapier dient zur ungefähren Standortbestimmung bzw. Einbettung der Fazits, die PGYM aus seiner Lageanalyse zieht. Zum vierten Teilbericht (EVA-MAR II und Standardfrage) gibt es aber noch keine präsentierbaren Erkenntnisse.
3. Das vorliegende Papier enthält bewusst noch keine „Empfehlungen“, damit wir sie je nach Ergebnis der heutigen Stellungnahmen überprüfen können.
4. Unsere Zielsetzung für das Hearing ist, auf der Basis der Fazits Fragen zu den von uns als besonders wichtig erkannten Problem zu stellen, mit dem Wunsch, prononcierte Stellungnahmen von den Teilnehmenden zu erhalten.
5. Die Fragestellung und Moderation erfolgt durch die vier Gruppenleiter.
6. Dieses Hearing ist für die PGYM besonders wichtig. Deshalb haben wir so lange gewartet, bis wir selber mehr oder weniger umfassend informiert sind und glauben, die Probleme und mögliche Konsequenzen zu erkennen.
7. Uns geht es nicht um umfassende Orientierung oder gar Belehrung, sondern um Anhörung und freien Meinungs austausch.

Die Fragestellungen aus den vier Teilberichten liegen als Tischpapier vor.

Über das weitere Vorgehen - wie es der Vorstand der EDK an seiner bevorstehenden Sitzung vom 11. September zur Kenntnis nehmen wird - folgt am Schluss eine kurze Übersicht.

3. HarmoS und der Sprachenbeschluss der EDK (Andreas Hirschi)

Nahtstelle Sekundarstufe I / Sekundarstufe II (Bericht Teil I)
 HarmoS - Harmonisierung auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I:
 Druck auf das Gymnasium?
 6./9. Schuljahr: Standards für das Gymnasium?
 Bildungsstandards? Basisstandards? Regelstandards?
 EDK-Sprachenbeschluss: Europäischer Referenzrahmen / Sprachenportfolio

Stichworte aus dem Kreis der Teilnehmenden

- Die Gymnasien werden nicht unter Druck stehen; es werden sich Fragen zum Aufnahmeverfahren in das Gymnasium stellen, die in der Folge zu klären sind.
- HarmoS will durch Bildungsstandards nicht primär den einzelnen Schüler, sondern das System als Ganzes erfassen.
- Die Bildungsstandards werden in der Schweiz auf der Basis von Kompetenzmodellen für einzelne Fächer entwickelt: Das Erreichen von Basisstandards an ganz wesentlichen Abschnitten der Schullaufbahn soll zur Harmonisierung des Systems beitragen (siehe <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>).
- Kompetenzmodelle lassen die Ableitung von Standards zu besonderen Zwecken und an verschiedenen Abschnitten zu – das ist für die EDK offen und darüber wird unter den betroffenen Beteiligten zu sprechen sein. Im Gegensatz dazu entwickelte man in Deutschland zuerst Regelstandards und über Kompetenzmodelle wird nun diskutiert.
- HarmoS wird Einfluss auf das Gymnasium haben, darüber ist man sich im Klaren, nur weiss man noch nicht genau, welche Auswirkungen auf der Sek. II zu erwarten sind.
- Die Auswirkungen des EDK-Sprachenbeschlusses werden primär auf der Ebene der Lehrpläne erwartet.
- Anpassungsbedarf wird so oder so auch wegen HarmoS bestehen; es fragt sich, wie sich die Gewichtung des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts künftig im Fächerkanon auswirken wird und welche Konsequenzen auf die dritte Sprache (Zeitpunkt des Beginns) zukommen – sei dies eine moderne oder eine alte Sprache.

Zusammenfassung aus Sicht PGYM: Im Bereich Sprachenunterricht besteht relativ grosser Handlungsbedarf.

4. Autonomie und nationale Steuerung (Martin Baumgartner)

Gymnasium und Sekundarstufe II (Bericht Teil II)
 Das Ende der Ausschliesslichkeit - Neue Maturitäts-Schulen und Hochschulen: Gymnasien unter Rechtfertigungsdruck?
 Königsweg zur UNI Ziel: Hochschulreife, breite Allgemeinbildung, überfachliche Kompetenzen
 Profilierung und Abgrenzung, Autonomie und Qualität, Lenkung und Wahrnehmung der Interessen durch „Mittelschulrat“

Fragen zum Fazit:

Teilen Sie unsere Einschätzung, dass der Grundauftrag des Gymnasiums nach wie vor Gültigkeit hat und dass das Gymnasium die erwarteten Leistungen erbringt? Müssten die Ansprüche an das Gymnasium (beispielsweise auf schulische Leistungsbereitschaft) deutlicher deklariert werden?

Wie sehen Sie das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie der Schule und staatlicher Verantwortung bzw. Autonomie und nationaler Steuerung?

Stichworte aus dem Kreis der Teilnehmenden zu Fragen des Grundauftrags und zur Wahrnehmung des Gymnasiums:

- Der Grundauftrag, wie ihn das MAR formuliert, ist nach wie vor gültig.
- Zur Erfüllung seines Auftrages stehen dem Gymnasium drei Ressourcen zur Verfügung: Qualifizierte Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie viel Zeit.
- Das Gymnasium muss sich in einem neuen Umfeld positionieren: Neben dem Gymnasium gibt es mit der Berufsmaturität und Fachmatur andere, attraktive Bildungsangebote, die sich etablieren.
- Neben dem Anspruch auf fachliche Qualität entsteht durch gymnasialen Unterricht auch überfachliche Qualität, was weniger gut sichtbar wird – das Gymnasium muss sich besser verkaufen.
- Die gymnasiale, weniger utilitaristische Ausbildung muss sich gegenüber der utilitaristisch ausgerichteten Berufsbildung zu behaupten wissen.
- Das Image des Gymnasiums ist nach wie vor gut, das Lamento des zu wenig Wahrgenommenwerdens muss ein Ende haben; auf das Gymnasium kann man stolz sein.
- Wahrnehmung erfolgt, wenn man vom Gymnasium überzeugt ist und darüber spricht – was besonders an der Nahtstelle Gymnasium / Universität wichtig wäre.
- Das von PGYM gezogene Fazit ist richtig; die Differenz zwischen Zielsetzung und adäquater Wahrnehmung gibt es. Zur Erfüllung des Auftrages stehen reduzierte Ressourcen bereit, weil neue Bildungsgänge auch die nötigen Mittel brauchen.
- Der Fokus der Bildungspolitik ist auf die Volksschule gerichtet (je früher die Einschulung erfolgt, desto besser für das System).
- Die Zielsetzung müsste besser kommuniziert und die Abgrenzung zu anderen Bildungsgängen offen deklariert werden. Zur Zeit sind die Gymnasien bezüglich Grundauftrag verunsichert, weil ihnen kritische Fragen gestellt werden.
- Bei Verwendung von Zahlen zu den Kosen vorsichtig sein: die Investition in die Ausbildung eines Gymnasiasten ist höher als in die Grundbildung eines Lehrlings.
- Bis ins Jahr 2000 war die gymnasiale Ausbildung praktisch noch konkurrenzlos (Monopol); mit der Öffnung des Hochschulzugangs durch die Passerelle Dubs und durch die Kampagnen des BBT zugunsten der Berufsbildung sind die Gewichte ungleich verteilt worden; erwünscht ist daher die Verbesserung der Zusammenarbeit mit dem Bund.
- Das Gymnasium ist auf seinen richtigen Platz gestellt worden; die Entwicklung in der Berufsbildung führte zur richtigen Positionierung der Berufsbildung (Ziel: 95% erwerben einen Abschluss auf der Sek. II) – noch zu viele Eltern kämpfen darum, ihr Kind im Gymnasium unterzubringen. Daher wäre die Einrichtung einer schweizerischen Konferenz der Mittelschul- und Berufsbildungsämter sinnvoll.
- Wie steht es mit der Feminisierung (60% Frauenanteil) am Gymnasium gegenüber dem Männeranteil an Fachhochschulen (Auswirkungen im Bereich der Naturwissenschaften)?
- Mit der Tertiarisierung der Lehrerbildung (Aufhebung der Seminare) hat sich je nach Kanton keine alarmierende Verschiebung zwischen den Geschlechtern ergeben.

Stichworte zur Frage nach der Autonomie und Lenkung des Gymnasiums:

- Die Ausführungen im Diskussionspapier zum Thema Autonomie sind richtig. Bezüglich der Finanzkompetenzen bestehen grosse Unterschiede zwischen den Kantonen.
- Die Frage nach der Lenkung ist mit der Frage verbunden, was es auf der Ebene Schweiz an Steuerung braucht; der Kanton BE ist für eine Ämterkonferenz (Einhaltung der Linie im Entscheid- und im Umsetzungsprozess), an welcher die Konferenz der Schulleiter gegliedert (assoziiert) werden könnte.
- Es sollte keine gemischte Konferenz (Schulleitungen und Amtsleitungen) geben, da die Anliegen und Interessen unterschiedlich gelagert sind.
- Der Kanton ZH könnte sich eine Partnerorganisation (Gegengewicht) zur SBBK als Mittelschulämterkonferenz mit entsprechender personeller Besetzung vorstellen, gerade auch im Wissen um das Scheitern des Versuchs, die KSGR zu einer Fachkonferenz werden zu lassen. Ein Mitteschulrat wie ihn PGYM skizziert, wäre im Organigramm der EDK schwieriger anzusiedeln.
- Die Bezeichnung des Gremiums ist noch nicht überzeugend und führt zu unerwünschten Assoziationen.
- Aus Sicht von KSGR/VSG dürfte das Primat der Verwaltung nicht erwünscht sein – es entsteht ein Spannungsfeld zwischen Verwaltungsautonomie und pädagogischer Freiheit.
- Es stellt sich die Frage, ob eine „Ämterkonferenz“ ausreichend ist; Ende Jahr wird die Plattform aufgelöst: Ob PGYM unter regierungsrätlicher Leitung als ständige Kommission zur Wahrnehmung der gymnasialen Anliegen weitergeführt werden müsste?
- Es gilt, zwischen Umsetzungsvorhaben von Handlungsvorgaben für die Gymnasien einerseits und konzeptioneller Entwicklungstätigkeit zu Gunsten des Gymnasiums (Allgemeinbildung Sek. II) andererseits zu differenzieren.
- Es sollte keine personelle Mischung zulasten Autonomie und Steuerung kommen; die Schulen müssen auch realisieren, woher das Geld kommt.
- Aus Sicht VSG sollte der Aspekt „Zusammenarbeit mit dem SBF“ im Bereich Gymnasium nicht ausser Acht gelassen werden (in Analogie zur Zusammenarbeit mit dem BBT für die Berufsbildung).
- Die Rolle der SMK gilt es zu „schärfen“, damit keine Vermischung der Zuständigkeit in Bezug auf ein allenfalls neu zu schaffendes Lenkungsorgan entsteht.

5. Gymnasium und Hochschule (Urs Schwager)

Nahtstelle Gymnasium / Hochschule (Bericht Teil III)

Gymnasiale Matura: Königsweg zu Universität und PH. Zubringer auch für Fachhochschulen.

Aber: Valable Alternativen und Passerellen?

Gefährdeter freier Hochschulzugang? Allgemeinbildung oder Fakultätsreife?

Bologna-Reform mit Folgen?

Förderung der überfachlichen Kompetenzen

Enge Zusammenarbeit Gymnasium-Universität, Studienberatung immer wichtiger

Einführung: Der Begriff „Matur“ wird inflationär verwendet – es stellen sich Fragen:

- Geht es um eine Abkehr vom freien Hochschulzugang?
- Welche Auswirkungen haben EVAMAR und BOLOGNA?

und die Arbeitsgruppe hat einige Fazite ziehen können.

Stichworte aus dem Kreis der Teilnehmenden zur Frage nach dem freien Hochschulzugang versus Fakultätsreife:

- Der freie Hochschulzugang ist nach wie vor unbestritten – abitur = aditur im Gegensatz zur Berufsmatur mit fachspezifischer Ausrichtung.
- Die Feststellung, wonach bereits mit der Wahl des Maturitätsprofils eine erste wichtige Weichenstellung für das Studium vorgenommen werde, enthält eine Problematik – jedes gewählte Profil müsste zur allgemeinen Studierfähigkeit beitragen und den freien Hochschulzugang gewährleisten.
- Aus Sicht der EPF Lausanne wäre die Wahl von Physik und Anwendungen der Mathematik vorteilhaft für einen frustfreien Studienbeginn.
- Wichtiger als die Wahl eines „richtigen“ Schwerpunktfachs ist die Grundmotivation der Schülerinnen und Schüler.
- Die Hintergründe von drop-out Raten sind wenig dokumentiert; die persönliche Einstellung und die Leistungsbereitschaft sind wichtig; bräuchte es eine adäquatere Beratung, gar Eintrittsgespräche, um Erwartungen an ein Studium und an die eigene Leistungsfähigkeit in Übereinstimmung zu bringen?
- Die Misserfolge stellen sich auch zu Beginn der gymnasialen Laufbahn ein; es sollte weniger Werbung für ein bestimmtes Studium und mehr Beratung (Schwerpunktfach und wahrscheinlicher Studienerfolg) stattfinden; das bedingt eine gute Zusammenarbeit zwischen Uni und Gymnasium.
- Ist die Vorbildung entscheidend oder die Systemsteuerung? Die Maturandenquote hat zugenommen, so dass sich die Universitäten zur Bewältigung (Steuerung) einer zunehmenden Studierendenzahl herausgefordert sehen – mittels drop-out / Zwischenprüfungen / Eignungstests oder durch Planung und zur Verfügung stellen genügender Ressourcen? Der Wettbewerb läuft auch auf Ebene Studienfach: Zielkonflikte sind abzusehen zwischen Anzahl Studierenden in einem Fach und verfügbaren Ressourcen.
- Die Feststellungen im Diskussionspapier auf S. 12/13 sind zutreffend. Die Freiwilligkeit bezüglich Teilnahme an Studienwahlveranstaltungen müsste überdacht werden. Selbst wenn sie institutionalisiert ist, ist die Wirkung beschränkt – Einfluss (Risiko) auf den Erfolg der Studienwahl haben auch die Verkürzung der gymnasialen Ausbildungsdauer und der Zeitpunkt einer Wahl.
- Schön wäre es, auf der gymnasialen Oberstufe über ein Gefäss verfügen zu können, das allfällige Korrekturen bei einer falschen Einspurung und Anpassungen im gewählten Profil ermöglichen würde.
- Wer alte Sprachen gewählt hat, scheint weniger drop-out gefährdet zu sein.

6. Zur Standardfrage / Ergebnisse EVAMAR II (Stephan Campi)

Standards und die Lehren aus EVAMAR II (Bericht Teil IV)

Folgen von HarmoS und EVAMAR II für das Gymnasium bis zur Maturiäts-Prüfung?

Standards für Maturitätsschulen? Was will z.B. der Kanton Aargau damit erreichen?

Nach EVAMAR II: Reformschritte oder Gesamtreform? Unterschiedliche Reaktion der Sprachregionen?

Die einen Fragen drehen sich um Standards am Ende der gymnasialen Ausbildung:

- 1) Sind Standards für das Gymnasium zu formulieren? Gründe dafür – dagegen
- 2) Falls Standards zu definieren sind, für alle Fächer oder für bestimmte Fächer?
- 3) Welche Projektorganisationen empfehlen Sie?
Würden Sie – vermutlich erhebliche – Mittel bereitstellen?

Andere Fragen befassen sich mit EVAMAR II - wie sollen fachliche Defizite behoben werden - und mit der Orientierung an Standards:

- 1) MAR 95 (Teilrevision 07) bietet sehr zahlreiche Wahl- und Profilmöglichkeiten, wobei die Anforderungen nicht durchgängig gleich hoch sind. Können Sie sich eine Verwesentlichung der Fächerpalette vorstellen? Wenn ja, in welchen Bereichen? Ist für Sie eine Einschränkung der Studierfähigkeit denkbar?
- 2) Würden Sie eine schweizweit koordinierte Entwicklung von Verfahren und Standards für Mittelschulabschlüsse unterstützen (koordiniertes Beurteilungsverfahren, keine Einheitsmatur)?

Schliesslich: Besteht Revisionsbedarf für das MAR – in welche Richtung (Art. 5 ist auch in Zukunft unbestritten im Grundsatz „abitur = aditur“)?

Stichworte aus dem Kreis der Teilnehmenden zum Handlungsbedarf:

- Zunehmend öffnet sich ein Graben zwischen deutschem und angelsächsischem Fächerverständnis (auch einhergehend beim Abschluss bezogen auf Anzahl, Umfang der Prüfungsfächer) zwischen Einzelfach versus Fächergruppe bzw. Erweiterung des Fächerkanons. Es braucht eine Totalrevision, damit die Schweiz mit dem (angelsächsisch orientierten) Ausland konkurrenzfähig bleiben kann.
- Eine Diskussion über den Revisionsbedarf kann erst in Kenntnis der Ergebnisse aus EVAMAR geführt werden.
- Zunächst muss die Teilrevision des MAR 95 umgesetzt und verdaut werden, bevor die nächste Revisionsrunde angesetzt wird.
- Im Vordergrund steht der Rahmenlehrplan, der älter ist als das MAR und einer Überprüfung bedarf, mit oder ohne Revision des MAR.

Stichworte zur „Einheitsmatur“:

- Wenn auf der Volksschule Standards gesetzt werden, können sie auch auf der nachfolgenden Stufe gesetzt werden, ohne dass dies einen Abschluss mit Einheitsmatur bedingt.
- Qualität hängt mehr mit Messung und Sichtbarmachen zusammen als mit „Einheit“ – Qualitätsentwicklung der Gymnasien trägt wirksam zur Verbesserung des Images bei – es wäre zu überlegen, was zu tun ist, damit die Glaubwürdigkeit der QE sichergestellt und wahrgenommen würde – die Berufsfachschulen haben QE umgesetzt.
- Im Kanton AG sind zur Klärung der Frage nach der Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden auf basisdemokratische Art und auf Antrag der Rektorenkonferenz zusammen mit den Fachschaften und dem Bildungsdepartement Standards entwickelt worden, die als Hilfsmittel für die Lehrpersonen am Ende des 12. Schuljahres dienen - Bonsai-Erfahrungen (nach Anton Strittmatter) könnten anderen dienlich sein.
- Um die Frage nach der Entwicklung von Standards werden die Kantone nicht kommen, es geht nur darum, wie und wie viel ist nötig. Die Fortsetzung von HarmoS und damit die Legitimierung zur Erarbeitung von Standards auf der Sekundarstufe II für das Gymnasium liegen auf der Hand.
- Es darf keine Entwicklung in Richtung „Königsfächer“ geben; Allgemeinbildung umfasst alle Fächer des Katalogs; vorerst bedarf es Begriffsklärungen und einer Überprüfung des Rahmenlehrplans.

Die Diskussion soll weitergeführt werden als wichtiger Entwicklungsschritt – die erforderlichen Mittel für die Umsetzung werden im Rahmen eines Grossprojektes sein, das zeigen die mit HarmoS gemachten Erfahrungen.

7. Weiteres Vorgehen

Die PGYM wird vor der Verabschiedung ihres Berichtes die hier geäusserten Anregungen und Hinweise berücksichtigen und ihre Empfehlungen entsprechend anzupassen versuchen.

Die weiteren Schritte für die Erarbeitung der Schlussberichte zu EVAMAR II und zu PGYM richten sich aus auf folgende Arbeits- und Terminplanung:

11. September	Sitzung EDK Vorstand, Kenntnisnahme Terminplanung für die Erarbeitung der Schlussberichte zu EVAMAR II und zu PGYM
18. September	Sitzung PGYM, u.a. Bereinigung Teile I und II, Lesung Teile III und IV sowie der übrigen Kapitel
19. September	Sitzung AG 1-4 PGYM, Bereinigung ganzer Bericht
25. September	Sitzung PGYM, Fortsetzung Verabschiedung Schlussbericht samt Empfehlungen
23./24. Oktober	Jahresversammlung der EDK, Präsentation Schlussbericht (Kurzfassung d/f/i) EVAMAR (F. Eberle) und erste Folgerungen aus Sicht PGYM (A. Straessle)
26. November	Sitzung PGYM (mit Präsidentin EDK) Schlussbericht d/f zuhanden EDK Vorstand verabschieden
24. Januar 2009	Sitzung EDK Vorstand, Aussprache zu Schlussbericht und Empfehlungen PGYM

Bern, 25. August 2008
251.1/16/2008 Hi

6. Merkmale guter Bildungsstandards¹⁵²

Es gibt durchaus verschiedene Wege, zu Bildungsstandards zu kommen, und das „Produkt“ kann recht unterschiedlich aussehen. Dies wird weiter unten an vielen Beispielen illustriert (vgl. Abschnitt 2.3, Kapitel 3 sowie den Anhang). Es gibt jedoch eine Reihe von Merkmalen, denen gute Bildungsstandards genügen müssen, um allen Beteiligten in den Schulen die verbindlichen Ziele und Kompetenzanforderungen möglichst eindeutig zu vermitteln:

1. *Fachlichkeit*: Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus.
2. *Fokussierung*: Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.
3. *Kumulativität*: Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.
4. *Verbindlichkeit für alle*: Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.
5. *Differenzierung*: Die Standards legen aber nicht nur eine „Meßlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.
6. *Verständlichkeit*: Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.
7. *Realisierbarkeit*: Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.

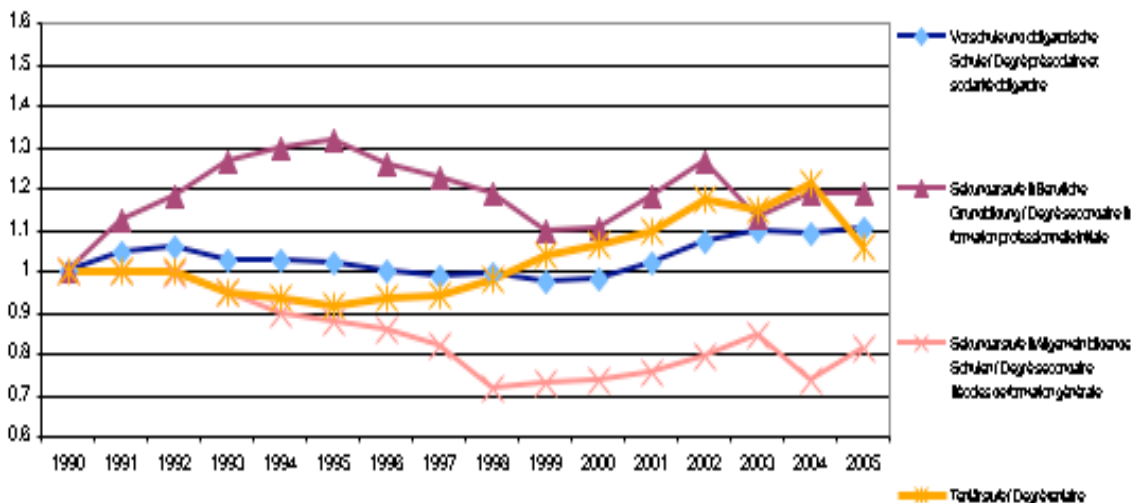
¹⁵² Expertise

Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards

7. Öffentliche Bildungsausgaben

Koeffizient: Indexierte öffentliche Bildungsausgaben / indexierte Anzahl Lernende von 1990 bis 2005
Coefficient: dépenses publiques d'éducation indexées / effectifs indexés de 1990 à 2005

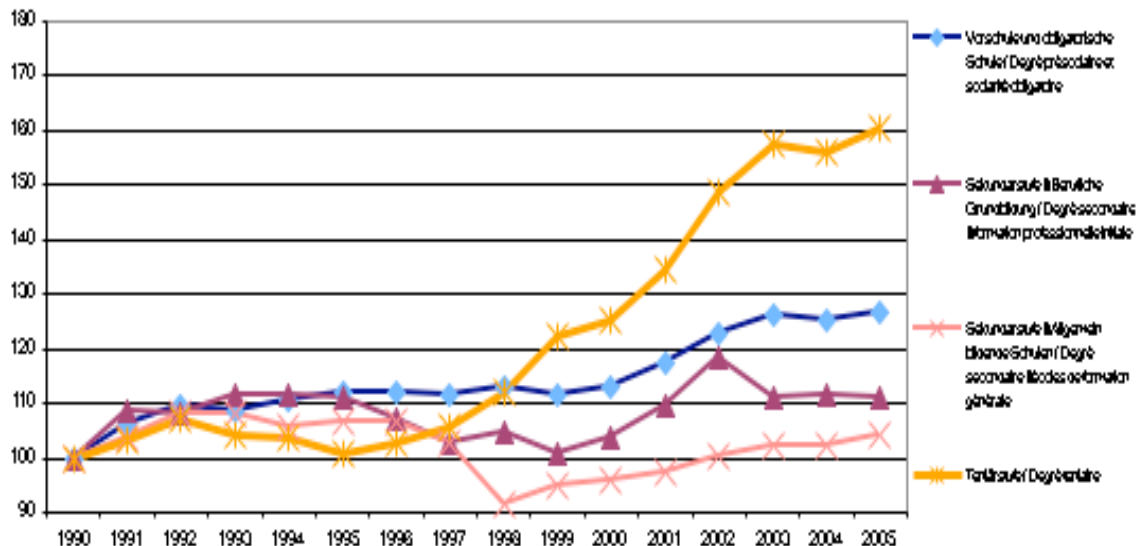
Zu Preisen von 2005/ aux prix de 2005



Öffentliche Bildungsausgaben nach Schulstufe¹: Indexierte Entwicklung von 1990 bis 2005

Dépenses publiques d'éducation selon le degré: évolution indexée de 1990 à 2005

Zu Preisen von 2005 / aux prix de 2005, 1990 = 100



¹ Lernende in öffentlichen und subventionierten Schulen / Elèves dans les écoles publiques et subventionnées

PLATTFORM GYMNASIUM

ANHANG D

Hinweise zur verwendeten Literatur

Bildungsbericht Schweiz 2006, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung – www.bildungsbericht.ch

Bildungsmonitoring Schweiz: Definition und Ziele, Artikel vom Dezember 2003 in EDUCATION.ch - <http://www.edk.ch/dyn/11663.php>

Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (BMBF, Klieme E., DIPF, 2003) - <http://www.edk.ch/dyn/11968.php>

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007 - <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>

Nationale Bildungsstandards (Erstsprache und zwei Fremdsprachen)
Europäisches Sprachenportfolio Sprachenunterricht Sekundarstufe II
<http://www.edk.ch/dyn/11911.php>

Projekt EVAMAR I - http://www.sbf.admin.ch/evamar/evamar_1/dt/index_d.html

Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995 - <http://www.edk.ch/dyn/11670.php>

Maturitätsausbildung und Studienbeginn, Ergebnisse aus dem Projekt „Evaluation der Maturitätsreform im Kanton Bern“, Christina Gnos, Erich Ramseier, Mai 2008

PH Aargau NW, Institut Forschung und Entwicklung, Prof. Dr. Lucien Criblez; Christina Huber, Martina Späni, Claudia Schmellentin - Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien

IRDP Neuchâtel, Dir. Matthis Behrens; Karin Müller, Ruth Silver, Olivier Meunier, Bernard Rey, Vincent Carette, Kathia Tamagni Bernasconi - Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif

Matthis Behrens (2008) - Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse?, revue international d'éducation, Sèvres, No 48, dossier: l'école et son contrôle, p. 127-136

Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Prof. Dr. Jürgen Oelkers; Esther Berner, Stefanie Stolz, Literaturanalyse zu Entwicklung, Anwendung und insbesondere Implementation von Standards in Schulsystemen: Nordamerika

Jürgen Oelkers - Expertise gymnasiale Mittelschulen: Analyse und Empfehlungen - Vortrag vor den Mitgliedern der Plattform Gymnasium PGYM am 20. Dezember 2006 in der EDK Bern - <http://www.paed.unizh.ch/ap/mitarbeiter/>

Im Vortrag verwendete Literatur

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich 2001.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich 2004.

Bundesamt für Statistik: Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2004.

Bundesamt für Statistik: Das schweizerische Bildungssystem im europäischen Vergleich. Ausgewählte Indikatoren. Bearb. v. W. CABALLERO LIARDET/E. V. ERLACH. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2005.

Die Schulen im Kanton Zürich. Herausgegeben von der Abteilung Bildungsplanung/Bildungsstatistik. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2004.

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD): Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz – Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung. Bern: EVD 2005.

Evaluation der Maturitätsreform 1996 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Bern 2004.

Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.

International Standard Classification of Education: ISCED 1997. Paris: UNESCO1997.

Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).

Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004.18

Maag-Merki, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.

Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Evaluation Mittelschulen- Überfachliche Kompetenzen. Zwischenbericht der zweiten Erhebung 2004. Vervielf. Ms. Zürich 2004.

Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Eine Längsschnittstudie zwischen dem 10. und 12. Schuljahr auf der Sekundarstufe II. Vervielf. Ms. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung 2005.

Oelkers, J.: Expertise Mittelschulen. Ms. Zürich 2006.

Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim//Basel: Beltz Verlag 2006a.

Sporn, B./Aeberli, Chr.: Hochschule Schweiz. Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld. Zürich: Avenir Suisse 2004.

Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.

Zahner Rossier, C. (Hrsg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2004.

PLATTFORM GYMNASIUM

ANHANG E

Verzeichnis der wichtigsten Abkürzungen

ACAP	Academic and Career Advisory Program
AGAP	Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung
ASOSP	Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle
ASOU	Association suisse pour l'orientation universitaire
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BM	(eidgenössische) Berufsmaturität
BfS	Bundesamt für Statistik
CDGS	Conférence des directeurs de gymnases suisse
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues, (cadre européen de référence)
CEST	Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien (ZWT)
CEST	Centre d'études de la science et de la technologie
CFMP	Commission fédérale de maturité professionnelle
COHEP	Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques
COHEP	Schweiz. Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Päd. Hochschulen
CPS	Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement sec.
CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses / Hochschulrektorenkonferenz
CSFO	Centre suisse de services Formation professionnelle / orientation professionnelle, universitaire et de carrière
CSM	Commission suisse de maturité
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
CSST	Conseil suisse de la science et de la technologie
CUS	Conférence universitaire suisse
DFI	Département fédéral de l'intérieur
EBMK	Eidgenössische Berufsmaturitätskommission
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EMS	Eignungstest für das Medizinstudium
EPFL	Ecole Polytechnique Fédérale Lausanne
ETHZ	Eidgenössisch Technische Hochschule Zürich
EVAMAR	Evaluation der Maturitätsreform / Evaluation de la réforme de la maturité
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, (europäischer Referenzrahmen)
GSK	Gesundheit, Soziales und Kunst (GSK-Bereich)

HarmoS	Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)
HarmoS	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
HEP	Haute école pédagogique
HFKG	Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich
HSGYM	Arbeitsgruppe Hochschule-Gymnasium
IDES	Information, Documentation, Education, Suisse
KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
KFH	Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses
KSGR	Konferenz schweizerischer Gymnasialrektorinnen und –rektoren
KS	Kantonsschule
KZO	Kantonsschule Zürcher Oberland, Wetzikon
LAHE	loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles
LKM	Lehrpersonenkonferenz der Zürcher Mittelschulen
MAR	Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsreglement)
MAV	Verordnung des Bundesrates über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsverordnung)
MiSG	Mittelschulgesetz / MiSV Mittelschulverordnung (des Kantons Bern)
MP	Maturité professionnelle (fédérale)
NFP 33	Nationales Forschungsprogramm Nr. 33
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OECD	Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
OFS	Office fédéral de la statistique
PEC	Plan d'études cadre
PER	Plan d'études romand
PGYM	Plattform Gymnasium / Plate-forme Gymnase
PH	Pädagogische Hochschule
PNR 33	Programme National de Recherche No 33
RLP	Rahmenlehrplan
RRM	Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale
SBF	Staatssekretariat für Bildung und Forschung
SDBB	Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung / Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
SER	Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche
SLK	Schulleiterkonferenz der Zürcher Mittelschulen
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SMK	Schweizerische Maturitätskommission
SSPES	Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz
SVB	Schweizerischer Verband für Berufsberatung
SWTR	Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat
TRI S2	Treffpunkt Sekundarstufe 2 – Rencontre sec 2 – Incontro sec 2
TWD	Technik, Wirtschaft und Design (TWD-Bereich)
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und –lehrer
WBZ CPS	Schweizerische Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen
ZWT	Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien

PLATTFORM GYMNASIUM

ANHANG F

Mitglieder der Plattform Gymnasium

NAME	FUNKTION	vertritt
Arlettaz Dominique <i>Anfangsphase: Ries Markus in AG 4: Stauffacher Mathias</i>	Recteur Université de Lausanne <i>Rektor Universität Luzern Generalsekretär CRUS</i>	CRUS
Baumgartner Martin (AG 2)	Direktor Weiterbildungszentrale	WBZ
Campi Stephan (AG 3)	Leiter Sektion Mittelschulen, AG	Kantone
Cavallini Fulvio (AG 3)	Direttore Liceo cantonale di Locarno	KSGR
Colpi Bruno (AG 2) <i>Anfangsphase : Guex Alain</i>	Direktor Kantonsschule Olten <i>Directeur Collège de Candolle, GE</i>	SMK
Kyburz-Graber Regula (AG 4)	Professorin am Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik	UniZH
Lechmann Gion (AG 1)	Rektor Bündner Kantonsschule	KSGR
Petitpierre Cyril (AG 4) <i>Anfangsphase: Stadelmann Willi</i>	Directeur HEP du canton de Vaud <i>Direktor PHZ, Luzern</i>	COHEP
Robert Philippe (AG 4)	Directeur Lycée de Rougemont, NE	KSGR
Schwager Urs (AG 4)	Chef Amt Mittel- und Hochschulen, TG	Kantone
Straessle Arthur	Präsident PGYM, Esslingen ZH	
Tschopp Urs (AG 1, 3)	Vizepräsident VSG, Kehrsatz BE	VSG
von Büren - von Moos Gabrielle (AG 2)	Präsidentin KSGR, Luzern	KSGR
von Matt Hans-Kaspar (AG 4)	Stv. Generalsekretär KFH	KFH
Weber Verena (AG 2) <i>Anfangsphase: Flammer Ernst</i>	Sektion Allgemeine Bildung im SBF	Bund
Wintgens David (AG 4) <i>Anfangsphase: Keller Christine</i>	Prof. au Lycée Denis de Rougemont, NE <i>Prof. au Collège Voltaire, GE</i>	SSPES
Zillig Elisabeth (AG 3)	Vizepräsidentin EBMK	EBMK

ARBEITSGRUPPEN (Leitung)

AG 1	Nahtstelle Sekundarstufe I / Sekundarstufe II (A. Hirschi)
AG 2	Positionierung des Gymnasiums auf der Sekundarstufe II (M. Baumgartner)
AG 3	Zur Frage der Bildungsstandards und Ergebnisse von EVAMAR II (St. Campi)
AG 4	Nahtstelle Gymnasium / Hochschule (U. Schwager)

SEKRETARIAT PGYM

Generalsekretariat EDK
Andreas Hirschi (Leitung), Anne Schlup