

Jürgen Oelkers

Die künftigen Aufgaben des Gymnasiums^{)}*

Wenn die OECD ihre Experten nach Bern fahren und das Schweizerische Bildungswesen begutachten lässt, dann fällt die Botschaft extrem gegensätzlich aus. Auf der einen Seite wird die Berufsbildung als beispielhaft und weltweit führend gelobt, auf der anderen wird die aus Sicht der OECD viel zu geringe Maturitätsquote mit deutlichen Worten gerügt. Ein Zusammenhang zwischen beiden Aussagen wird trotz der tapferen Einwürfe der EDK nicht gesehen. Das ist schnell erklärbar, die Indikatoren im Zahlenwerk der OECD sind unempfindlich gegenüber den nationalen Unterschieden. Wenn die Schweiz auf den Folien der OECD erscheint, findet man das Land nicht wieder.

- Berufsbildung in Finnland oder Frankreich ist etwas ganz Anderes als in der Schweiz, aber beide Male wird in der OECD-Statistik dieselbe Stufe beschrieben.
- Die Stufen werden insgeheim auch gewertet, der höchste Abschluss ist auch der beste
- und so kommt es, dass die rund sechzig Prozent eines Jahrgangs, die in Frankreich mit dem Baccalauréat général abschliessen, nicht nur einen höheren, sondern auch einen besseren Wert darstellen als die 19.5 Prozent Maturanden in der Schweiz.

Die OECD sagt dabei nie, dass die wirklich wichtigen Grandes Ecoles in Frankreich Aufnahmeprüfungen abverlangen, die die Bewerberinnen und Bewerber zwingen, bis zu zwei Jahre gymnasiale Oberstufe nachzuholen. Und die OECD sagt auch nicht, dass die Selektion an den Universitäten im Grundstudium erfolgt. Die Studierenden haben wohl eine Zugangsberechtigung erworben, aber verfügen oft nicht über die für den Studienerfolg notwendige fachliche Kompetenz. Zwei Drittel eines Jahrgangs machen den höchsten Abschluss und viele müssen lernen, dass sie nicht studieren können.

Daran ist zu erinnern, wenn man vor Augen hat, dass die OECD plötzlich heftige Unterstützung ausgerechnet in Bern gefunden hat, in Gestalt der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften, die am 31. August 2009 ein Weissbuch *Zukunft Bildung Schweiz* vorstellten. Hier werden auf überraschende Weise Kernpositionen der OECD vertreten, nämlich starker Ausbau der akademischen Bildung, Verdreifachung der gymnasialen Maturität, entsprechender Ausbau der Universitäten und das duale System der Berufsbildung als „Auslaufmodell“.¹ Das war natürlich eine gezielte Provokation, hat auch für helle Aufregung gesorgt, aber die Sachlage verdunkelt (Schweizerische Akademien 2009).

^{*)} Vortrag auf dem Schulentwicklungs-Seminar 2009 des Freien Gymnasiums Zürich am 12. September 2009 im Tagungszentrum Löwenberg.

¹ NZZ vom 1. September 2009.

Die Achse des Schweizer Bildungswesens ist die enge Verknüpfung zwischen Volksschule und Berufsbildung. Nur deswegen können die Gymnasien den Bildungsauftrag der allgemeinen Hochschulreife überhaupt wahrnehmen. Sie sind kein Nadelöhr, weil es attraktive andere Bildungswege gibt, die sogar ein Problem schaffen. Männliche Jugendliche mit hohen Bildungsaspirationen wählen oft anspruchsvolle Berufslehren, weil sie gut ausgebildet werden, früh Geld verdienen und am Ende doch noch studieren können. Was gelegentlich als „Feminisierung“ des Gymnasiums beklagt wird, hat auch diesen Grund: Man muss kein Gymnasium besuchen, um Erfolg im Leben zu haben, was natürlich auch für weibliche Jugendliche gilt.

Das Weissbuch schliesst mit einem Zeitplan, der „Roadmap“ genannt wird. Das ist durchaus beruhigend, weil Roadmaps bekanntlich nie umgesetzt werden, sondern nur die Gegenwart verlängern. Das zentrale Argument hinter dieser Roadmap ist die „Wissensgesellschaft“, behauptet wird, dass Gesellschaft, Wirtschaft und Alltagsleben immer stärker von der Wissensproduktion abhängig werden. Das mag sein und man kann auch der Metapher vom „Rohstoff Bildung“ zustimmen, aber deswegen muss nicht jeder studieren. Das Weissbuch denkt das Problem ausschliesslich von den Universitäten her und vergisst, dass der Wissensumschlag, die Erzeugung von Know-how, zu einem grossen Teil in den Betrieben stattfindet. Keine Berufsschule, will ich sagen, kann eine Betriebslehre ersetzen.

Wenn die Zukunft des Gymnasiums keiner Roadmap folgt, wie sieht sie dann aus? Vielleicht ist es bescheidener, von den „künftigen Aufgaben“ des Gymnasiums zu sprechen, die nicht davon ausgehen, dass sich das Schweizer Bildungswesen grundlegend neu erfinden muss. Gymnasien sind sehr stabile Schulformen, die sich weiterentwickeln werden. In diesem Rahmen diskutiere ich zunächst die Frage, was HarmoS für die Gymnasien mit sich bringen wird (1). Danach gehe ich auf das ein, was heutzutage „Schnittstelle“ zur Universität genannt und mit dem Kürzel „HSGYM“ verknüpft ist (2). Abschliessend thematisiere ich die Empfehlungen der eidgenössischen „Plattform Gymnasium“ auf der Basis der Ergebnisse von EVAMAR I und II (3).

1. HarmoS und die Frage der Standards

Das Projekt HarmoS ist im Jahre 2003 lanciert worden, nicht ganz freiwillig, wie man weiss; die Vernehmlassung Ende 2006 erbrachte mit Ausnahme der Gestaltung der Sekundarstufe I eine grosse bis überwältigende Zustimmung, danach wurde das Konkordat von der EDK verabschiedet, und zwar einstimmig. Die öffentliche Aufmerksamkeit hielt sich seinerzeit durchaus in Grenzen und zeigte sich erst, als gewisse Parteien Bildung als neuen Politikbereich für sich entdeckten. Die Kernfrage im zum Teil heftigen Streit war das Obligatorium der neuen Basisstufe und damit verknüpft die Zukunft des Kindergartens, der für die HarmoS-Gegner weder verschult noch verstaatlicht werden soll.

Sehen wir uns die Fakten an:

- Für den Kindergarten hat der Kanton Zürich als erster Schweizer Kanton einen Lehrplan erlassen, der sich auch auf die Grund- oder Basisstufe beziehen lässt.
- Das 2005 mit grosser Mehrheit angenommene Zürcher Volksschulgesetz legt die Schulpflicht auf elf statt bisher neun Jahre fest; sie beginnt mit der Vollendung des vierten Altersjahres und endet mit dem Abschluss der Volksschule.

- Auch wenn keine Grundstufe eingeführt wird, ist der Besuch des Kindergartens obligatorisch.

Im Blick auf die Gestaltung der Basisstufe läuft derzeit in verschiedenen Kantonen ein koordinierter Schulversuch, dessen Ergebnisse abgewartet werden müssen. Erfahrungen aus dem Ausland zeigen, dass das Angebot entscheidet; auch wo die Vorschule nicht obligatorisch ist, wird sie von fast allen Eltern nachgefragt. Die symbolische Aufregung war also grösser, als die Wirklichkeit es zulassen würde. HarmoS-Abstimmungen gingen verloren weil entweder, wie im Thurgau, die Schulstruktur bereits angepasst war und so höchstens symbolisches Kapital verspielt werden konnte, oder, wie in Luzern, weil die Kostenfolgen unabsehbar waren. Zehn Kantone sind dem Konkordat seit 2007 beigetreten, in vier, wo das Referendum zustande gekommen ist, muss noch abgestimmt werden, in Bern am 27. September, also in zwei Wochen.

Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme soll auch eine inhaltliche folgen. Im EDK-Projekt Deutschschweizer Lehrplan entsteht derzeit der „Lehrplan 21“. Die durch die Volksschule vermittelte Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, nämlich

- Sprachen
 - Mathematik und Naturwissenschaften
 - Sozial- und Geisteswissenschaften
 - Musik, Kunst und Gestaltung
 - Bewegung und Gesundheit
- (Interkantonale Vereinbarung, Art. 3)

Es soll weiterhin auch sprachregionale Lehrpläne geben, zudem Blockzeiten sowie Tagesstrukturen und landesweit verbindliche Standards. Der grösste Schritt ist die Basisstufe, wenn sie denn wirklich so einheitlich daherkommt, wie das vorgesehen ist. Was lange im Mittelpunkt der Diskussion stand, die Einführung von Bildungsstandards, ist Teil eines grösseren und sehr ambitionierten Projekts der Systementwicklung. Angesichts der kantonalen Bildungshoheit ist das tatsächlich ein grosser Schritt, der alles übertrifft, was in der Vergangenheit an Abstimmung zwischen den Kantonen erreicht wurde.

Allerdings ist das sehr ambitionierte Lehrplanprojekt, von dem es in der Projektbeschreibung heisst, sein Ziel sei „ein praxisnahes, gebrauchsfertiges Produkt“,² schon in der Bestimmung der Grundlagen komplexer, schwieriger, langfristiger und teurer als vorgesehen. Aus Zürcher Sicht ungelöst sind etwa die Behandlung des neuen Volksschulfaches „Religion und Kultur“, das es so nur in Zürich gibt, oder die Geltung des Lehrplans für die Fächer der Untergymnasien. Auf diesem kalten Wege würde die Lehrplanautonomie der Gymnasien beschnitten, entsprechend hat die bildungsrätliche Kommission in der Vernehmlassung reagiert. Lösungen liegen noch nicht vor, entsprechend verlängert sich das Projekt. Ergebnisse werden wohl 2012 vorliegen, nach meiner Pensionierung.

Auch das Teilprojekt Bildungsstandards entwickelte sich harziger als angenommen, aber das hatte vor allem technische Gründe. Im Konkordat wird festgehalten, dass zwischen „zwei Arten von Bildungsstandards“ zu unterscheiden sei:

² <http://www.lehrplan.ch/projekt.htm>

- Leistungsstandards, die pro Fachbereich auf einem Referenzrahmen mit Kompetenzniveaus basieren;
- Standards, welche Bildungsinhalte oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht umschreiben (Interkantonale Vereinbarung, Art. 7).

Tatsächlich entwickelt wurden und werden Leistungsstandards für einige Volksschulfächer, also nicht für alle Fachgruppen des Lehrplans, sondern in einer ersten Phase nur für

- Schulsprache
- Landessprachen/Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften³

Bildungsstandards in diesen Fächern werden seit 2005 von vier wissenschaftlichen Konsortien entwickelt, die vor allem in den Sprachen empirisch und testtechnisch Neuland betreten mussten und daher unterschiedlich weit sind. Kein einziges Teilprojekt ist fertig. Es geht um Mindestkompetenzen, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Der Leistungsstand soll national getestet werden, am Ende der heutigen zweiten, sechsten und neunten Klasse.

Bildungsstandards im HarmoS-Projekt werden mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne *Fächer* oder inhaltliche *Lernbereiche* entwickelt. Die Kompetenzen beziehen sich auf die unterschiedliche Fähigkeit zu Problemlösungen in Fächern, nicht auf isolierte psychische Dispositionen.

- Die Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde.
- Das Ergebnis wird mit Hilfe von Leistungstests erfasst.
- Testaufgaben prüfen, ob und wie die Lernenden die Leistungserwartungen erfüllt haben oder nicht.

Gegenüber den bisherigen Lehrplänen ist neu, dass dafür Stufen der Erreichbarkeit zur Verfügung stehen. Stoffverteilungen oder die Bestimmung der Wissensanforderungen reichen nicht mehr aus. Das ist insofern sinnvoll, als Ziele nie gleich erreicht werden, was im Lehrplan alter Art immer vorausgesetzt wurde. Nunmehr werden verschiedene Stufen unterschieden, die auch für die Notengebung relevant werden. Zu diesem Zweck müssen Aufgaben generiert und auf ihre Validität hin geprüft werden. Erst dann sind sie testrelevant. Für sich genommen reichen Tests aber nicht aus, ihre Ergebnisse müssen die Schule und den Unterricht erreichen, wenn wirklich eine Steuerung durch Ergebnisse angestrebt werden soll. Das *Feedback* wird daher zu einem Schlüsselproblem der Systementwicklung.

Der Vorrang *fachlicher* Ansprüche in den vorliegenden Konzepten der Bildungsstandards bestätigt in mehrfacher Hinsicht das gymnasiale Bildungsprofil. Es ist verblüffend, wie stark verglichen mit der reformpädagogischen Orientierung der Primarschule die *Fachlichkeit* des Lernens im Vordergrund steht. In dieser Hinsicht stellen „Standards“ für die Gymnasien in den meisten Hinsichten kein Problem dar, mit dem sie es nicht längst zu tun hätten. Für die Primarschulen sind Bildungsstandards etwas grundlegend Neues, nicht jedoch

³ <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>

für die Gymnasien, die sich also nicht durch bildungspolitische Suggestionen aufregen lassen sollten.

Der Verlauf der politischen Diskussion hat den Eindruck erweckt, dass „Bildungsstandards“ etwas grundlegend Neues seien und gerade Gymnasien aufgefordert seien, sie zu entwickeln. Aber Appetenzverhalten ist nicht angebracht. Für die Gymnasien sind Standards keine neue Erfahrung oder dies nur in einer bestimmten Hinsicht. Die Lehrkräfte hören den Ausdruck „Bildungsstandards“ nicht gerne, aber wogegen sie sich wenden, ist eigentlich nur eine übertriebene Sicht der psychometrischen Steuerung des Unterrichts. Standards selbst dagegen sind Alltag in den Schulen.

- Die Notenskala ist ebenso ein „Standard“ wie der Gebrauch von Lehrmitteln oder die Lehrer-Schüler-Relation.
- Ohne das gemeinsame Instrument der Notenskala könnte es in einer Schule keine Leistungsbeurteilung geben,
- Lehrmittel standardisieren in gewisser Hinsicht die Inhalte des Unterrichts
- und die Relation zwischen Lehrern und Schülern ist sogar ein statistischer Standard.

Gymnasien unterscheiden sich von anderen Schulen nicht nur durch das Fächerangebot, sondern zugleich durch die Niveauforderung. Lehrkräfte des Gymnasiums benutzen den Ausdruck „gymnasiale Standards“ wie selbstverständlich, wenn sie die Besonderheit ihres Unterrichts aufzeigen wollen. Es macht für sie geradezu die Identität der Gymnasien aus, dass sie spezielle Anforderungen stellen können. Wenn der Ausdruck „Bildungsstandards“ gerade bei Gymnasiallehrkräften negativ besetzt ist, dann hängt das mit Befürchtungen zusammen, die eine bildungspolitische Diskussion ausgelöst hat. Der Tatbestand von gymnasialen Standards ist davon unberührt; die Frage ist, wie sie im täglichen Unterricht zum Einsatz kommen, was genau damit gefordert wird und wie die Ergebnisse des Unterrichts überprüft werden.

Angesichts der gelegentlich etwas irreführenden Diskussion sei festgehalten:

1. Jedes Gymnasium hat und vertritt *Standards*, versteht man darunter die Qualitätsanforderungen des Fachunterrichts.
2. *Gymnasiale Bildung* zeigt sich als fachliche und daneben auch überfachliche Kompetenz, die im Unterricht aufgebaut wird.
3. Die Schülerinnen und Schüler beherrschen fachliche Anforderungen unterschiedlich, die Unterschiede zeigen sich in *Leistungsstufen*.
4. *Tests* und *Noten* halten auch bisher schon Fortschritte, Stagnation und Rückschritte im Leistungsverhalten fest.

Soweit gibt es nichts Neues. Gymnasien erteilen mehr als andere Schularten Unterricht, der fachliches Lernniveau abverlangt und in diesem Sinne als „standardbasiert“ bezeichnet werden kann. Am Ende eines jeden Lehrgangs stehen Kompetenzen, allerdings nie bei allen Schülern gleich. Das zu sagen ist trivial und erhält nur deswegen eine herausgehobene Bedeutung, weil eben die heutige Diskussion über Bildungsstandards neue Begriffe - manche sagen auch einen neuen Jargon - benutzt. Statt wie früher von „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ spricht man heute von fachlichen und überfachlichen „Kompetenzen“, statt Leistungsanforderungen ist von „Standards“ die Rede, und statt „Niveauunterschied“ wird der Ausdruck „Kompetenzstufen“ benutzt. Die neue Sprache allein verweist aber nicht schon auf etwas, das auch in der Praxis neu wäre (Oelkers 2004).

Wenn es um die Entwicklung der Unterrichtskultur geht, dann müssen die Ziele der Schulen und die verschiedenen Lernformen in ein vernünftiges Verhältnis gesetzt werden. Was immer etwas abfällig „Frontalunterricht“ genannt wird, ist eine sehr ökonomische Form der Zielerreichung, die ergänzt und auch als Form weiterentwickelt werden kann, ohne dass es klug wäre, damit einen unüberbrückbaren Gegensatz zur Projektmethode oder zum „Selbstlernsemester“ zu verbinden. Der Einsatz der Lernformen erfolgt pragmatisch, und er muss zielverträglich sein. Das gilt auch für neue elektronische Formate des Unterrichts, sie müssen sich im Blick auf Gütekriterien als sinnvoll herausstellen und sind kein Selbstzweck. Mathematik ist über Jahrhunderte erfolgreich mit den Medien Tafel, Kreide, Schwamm unterrichtet worden.

Der Grad der Standardisierung der Schule zeigt sich nicht zuletzt in den Verfahren der Leistungsbeurteilung und so der Notengebung. Historisch wurde als Notensystem fast immer eine Skala von fünf oder sechs Stufen verwendet. Dieser Befund ist sehr stabil. Der „Gothaer Schulmethodus“ von 1642⁴ sah zum ersten Male im deutschen Sprachraum ein einheitliches Schema für die gestufte Bewertung der Leistungen im Blick auf *Unterrichtsgegenstände* vor. Gleichzeitig sollten *Ingenium* und *Mores*, also die Geistesgaben und das sittliche Verhalten, der Schüler beurteilt werden. Für das Ingenium genühten vier Stufen, die beiden anderen Bereiche sollten mit dem Fünfersystem bewertet werden.

Ingenium	Unterrichtsgegenstände	Mores
Sehr fein	fein	fromm
Gut	fertig	fleissig
Ziemlich	ziemlich	still
Schlecht	etwas/wenig	unfleissig
	schlecht	ungehorsam

Offenbar ist dieses Schema - zeitgemäss verändert - geeignet, Leistungs- und Verhaltensdifferenzen innerhalb einer bestimmten, grösseren Lerngruppe zu beschreiben. Die vergleichsweise intensive Forschung hat bislang keine Alternativen geliefert, die praktikabler wären. In diesem Sinne handelt es sich um einen Standard, den die Schule selbst hervorgebracht hat und der auch in Zukunft Verwendung finden wird.

⁴ Das heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von Andres Reyher (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus* zurück. Reyher war von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha. Er studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, Ernst der Fromme (1601-1675), berief Reyher von Lüneburg nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus“ wurde der „special- und sonderbahre Bericht“ zur neuen Volksschulordnung genannt, der 1642 veröffentlicht wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts im deutschen Sprachraum.

Das lässt sich verallgemeinern. Es gibt in jeder Schule eine Beurteilungskultur, die verschieden geartet ist, jedoch in aller Regel von den Beteiligten als bewährt angesehen und somit als Standard akzeptiert wird. Das gilt angesichts klarer Normen und Verfahren besonders für die Sekundarstufe II, also für Gymnasien und Berufsschulen. Von „Beurteilungskultur“ kann auch in einem weitergehenden Sinne gesprochen werden. Jeder Schüler und jede Schülerin beurteilt alle seine oder ihre Lehrkräfte, wenngleich weitgehend informell und oft ohne Nutzen für den Unterricht. Studien zu den Erwartungen der Schülerschaft, darunter die Absolventenbefragungen aus Zürich, zeigen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten es eigentlich inzwischen für eine professionelle Selbstverständlichkeit halten, dass *sie* mit einem formalisierten Verfahren ihre Lehrkräfte beurteilen müssten.

Soweit geht die Bereitschaft in vielen Schulen nicht, aber Beurteilung ist nicht mehr nur Sache der Lehrkräfte. Das Stichwort „Evaluation“ ist inzwischen auch im Bereich der Gymnasien kein Fremdwort mehr. Die Lehrkräfte müssen sich auf eine neue Situation ihres Berufsfeldes einstellen, die sich im Alltag zeigen wird. Die Schulen selbst sind Teil und Objekt der Beurteilungskultur. Auch die Schweizer Gymnasien und Berufsschulen werden in Zukunft regelmässig extern evaluiert werden und die Daten zur Schulentwicklung nutzen.⁵ Evaluieren kann man aber nur, wenn Standards gegeben sind und beachtet werden. Aus diesem Grunde stellt sich auch Entwicklungsbedarf, der mehr sein muss, als Vergleichsarbeiten einzuführen.

Der erste grössere Versuch, die Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität curricular zu gestalten, vermeidet den Ausdruck „Bildungsstandards“. Das hat mit der negativen Besetzung des Wortes zu tun; wer von „Standards“ spricht, löst Assoziationen aus, die das auf eine Industrienorm beziehen. Schulischer Unterricht ist ersichtlich nicht mit einer Industrienorm DIN-Norm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss. Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; Zielvorgaben des Unterrichts werden nicht nur verschieden erreicht, sondern sind zugleich einem Wandel durch Erfahrung ausgesetzt, anders wäre das Bildungssystem nicht sehr lernfähig.

2. HSGYM und die Bearbeitung der Schnittstelle

Im Januar 2009 haben drei Institutionen eine 194 Seiten starke Broschüre verschickt,⁶ deren Teil lautete:

**Hochschulreife und Studierfähigkeit:
Zürcher Dialog an der Schnittstelle
mit Analysen und Empfehlungen zu 25 Fachbereichen.**

Die drei Institutionen waren die ETH Zürich, die Universität Zürich und die Schulleiterkonferenz der Zürcher Gymnasien. Das Projekt an der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität ist im Wintersemester 2004/2005 auf Initiative der Rektoren der beiden Zürcher Universitäten lanciert worden und konnte vier Jahre später abgeschlossen werden. Angestossen wurde das Projekt vom ehemaligen Rektor der ETH Zürich, der die Frage stellte, wie die Studierfähigkeit verbessert werden kann.

⁵ Ein Angebot ist die *Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation* (IFES) an der Universität Zürich.

⁶ Rundschreiben vom 7. Januar 2009.

Die Idee war tatsächlich, an der Schnittstelle einen Dialog zu führen, der auf die inhaltliche Abstimmung zwischen den beiden Seiten ausgerichtet war. Im Hintergrund stand sogar die Idee eines verzahnten Curriculums, mit dem sich die Schnittstelle überspannen lässt. Es wäre aber schon viel gewonnen, wenn die Fachcurricula am Ende des Gymnasiums und bei Beginn des Studiums abgestimmt würden. Die Idee hinter dem Projekt hatte keinen psychometrischen Ehrgeiz, es ging nicht darum, testfähige Aufgabenkulturen zu kreieren, um das Erreichen von Mindeststandards feststellen zu können. Insofern liegen tatsächlich keine „Bildungsstandards“ vor, sondern ein Problemaufriss und eine fachbezogene Bestimmung, was Studierfähigkeit im Einzelfall heissen soll. Es ist kein neuer Rahmenlehrplan, sondern eine Situationsanalyse, die von den Interessen der Fächer geprägt ist. Der Ausgangspunkt ist, dass zwischen den Unterrichtsfächern des Gymnasiums und den dazu passenden Fachwissenschaften der Universität eine konsekutive Abstimmung möglich ist, ohne dass die eine Seite der anderen etwas vorschreiben kann.

Das Projekt heisst, wie wir alle wissen, „HSGYM“ - „Hochschule/Gymnasium“ - und ist inzwischen schweizweit und sogar im Ausland bekannt. Je zwei Fachvertreter der Gymnasien einerseits und der beiden Zürcher Universitäten andererseits arbeiteten freiwillig und ohne staatlichen Druck zusammen, um für jedes Fach ein gemeinsames Anforderungsprofil auszuarbeiten. Sie bildeten die Kerngruppen. Die organisatorische und curriculare Grundeinheit nicht nur des Gymnasiums, sondern auch der Universität ist das Fach. Die Zürcher Studie „Hochschulreife und Studierfähigkeit“ konnte nur zustande kommen, weil genau das die Voraussetzung der Zusammenarbeit war.

- Die Analysen und Empfehlungen zur Neugestaltung der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität beziehen sich auf 25 Fächer oder Fachbereiche.
- Interdisziplinärer Unterricht wird nicht ausgeschlossen, aber deutlich auf Projekte und andere Gelegenheiten für den Austausch zwischen den Fächern beschränkt.
- Auch der zweisprachige Unterricht der Gymnasien ist immer fachbezogen, was ebenso für die weitaus meisten Maturaarbeiten gilt.
- Daneben gelten überfachliche Kompetenzen, die auf das Gymnasium zugeschnitten sind (HSGYM 2008).

An den überfachlichen Kompetenzen kann man die Stossrichtung ablesen. Es geht nicht um allgemeine Lernstrategien, die wenn, dann die Volksschule vermitteln muss, sondern um Einstellungen und Haltungen zum Lehren und Lernen, die der gymnasiale Fachunterricht abverlangt. Genannt werden:

- Kritisch-forschendes Denken als gymnasiale Schlüsselkompetenz
- Selbstständigkeit und Selbstverantwortung
- Verstehen wissenschaftlicher Texte
- Abfassen schriftlicher Abhandlungen
- Sprachregister erkennen und bewusst anwenden
- Quellenkritik
- Reflexion und Kritikfähigkeit

Die überfachlichen Kompetenzen werden im Unterricht verwirklicht, aber das soll nicht heissen, dass nur die Fächer dafür zuständig sind. Den Schulen wird empfohlen, an einem Gesamtkonzept „überfachliche Kompetenzen“ zu arbeiten (ebd., S. 42).

Jedes Gymnasium könnte auf diese Weise und vor Ort konkretisieren, was in den Lehrplänen weitgehend offen gelassen wird, nämlich die inhaltlichen Anforderungen des weitgehend unbestimmten Wortes „Studierfähigkeit“. Bemerkenswert an dem Projekt war die problemlose Zusammenarbeit unter Fachpersonen, die keine staatliche Lehrplankommission bildeten, sondern einen fachlichen Dialog führen konnten, der am Ende die Essentials formulierte. Wenn man die schlanken Empfehlungen von HSGYM mit dem Deutschschweizer Lehrplan vergleicht, dessen voluminöse Konturen absehbar sind, dann erkennt man zweierlei, nur das vor Ort Entwickelte ist aufgrund des Verpflichtungsgehaltes handhabbar und Übersteuerungen gibt es auch in der Schweiz.

Die Leitungsgruppe von HSGYM hat Folgeprojekte für die Implementation des Berichts Hochschulreife und Studierfähigkeit vorgesehen:

- Institutionalisierung und Austausch zwischen den Kerngruppen und den Fachkonferenzen.
- Informationsplattform.
- Projekt „gemeinsam prüfen“.
- Expertenpool für Maturitätsprüfungen und -arbeiten.
- Lancierung gemeinsamer Projekte der Mittelschulen mit den Hochschulen.
- Ausbau Studieninformation.
- Ausbau Weiterbildung.

Man sieht, das Projekt ist auf einem guten Weg. Die Kernfrage ist, wie der Fachunterricht wird. Hier gibt es einige Hinweise aus Projekten über HSGYM hinaus. Fachunterricht wirkt um so nachhaltiger, je besser er individualisierende Anteile zu integrieren versteht. Zu den Gewinnern des letztjährigen Deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung gehörte das Schiller-Gymnasium in Marbach, das mit einem ausgefeilten Förderkonzept und hochgradig individualisierten Unterricht auf sich aufmerksam machte. Die Leistungen in den Vergleichsarbeiten und in den Abiturprüfungen wurden dadurch nicht schlechter, sondern besser, weil die Schülerinnen und Schüler zielbezogen und ressourcenorientiert arbeiteten. Genau das lässt sich auch in der Schweiz beobachten, oft wenig beachtet von der Öffentlichkeit, die davon ausgeht, dass sich die Gymnasien eigentlich gar nicht entwickeln, weil sie keinen Anreiz haben und so strukturkonservativ bleiben können.

Dabei muss vorausgesetzt werden, dass der entscheidende Stabilitätsfaktor der Schule nicht das Curriculum ist, das ständig verändert wird, sondern die Verteilung der Zeit in Form von Stunden pro Fach oder Lernbereich. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseite gelassen. Schulentwicklung in Richtung selbstständiges Lernen und integrative Förderung ist aber nur begrenzt möglich, wenn die Zeitverteilung gleich bleibt und nur eine Zeiteinheit existiert. Individualisieren kann man nur, wenn das Lerntempo berücksichtigt wird und die Lernenden ihre Zeit im Rahmen der Zielvorgaben selbst einteilen können. Dafür steht das „Selbstlernsemester“, das die Kantonsschule Wetzikon bekanntgemacht hat.

Das „Selbstlernsemester“ ist auch von deutschen Medien als interessanter Schulversuch dort herausgestellt worden, wo immer sehr strukturkonservative Verhältnisse vermutet werden, nämlich auf der Sekundarstufe II. Der Versuch in Wetzikon wird so beschrieben:

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

Das erste Semester ist extern evaluiert worden, weitere interne Erhebungen sind inzwischen erfolgt, die den Unterschied zum Pionierjahrgang erhoben haben und das Projekt anpassten. Aufgrund dieser Vorlagen ist der Versuch vor einigen Monaten durch einen Beschluss des Zürcher Bildungsrates generalisiert worden. Nunmehr gehört das „Selbstlernsemester“ zum Curriculum der Kantonsschule Wetzikon und wird so zur Standarderfahrung aller Schülerinnen und Schüler, die den gymnasialen Lehrgang durchlaufen.

Kein Gymnasium wird daran gehindert, das Deputat der Lehrkräfte anders einzusetzen als in Form von Wochenplänen. Der Effekt des „Selbstlernsemesters“ ist eindrücklich. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg, sie müssen neue Lernstrategien entwickeln, weil sie bei Problemen nur noch indirekt die Lehrkräfte fragen können, und sie unterliegen den gleichen Fachansprüchen wie zuvor. Leistungseinbrüche im Vergleich zu früheren Jahrgängen gab es nicht, dafür zeigte das „Selbstlernsemester“ erhebliche Gewinne im Bereich selbständiges Arbeiten, also das, was in der Forschung verlangt wird und was der Bologna-Prozess leider nicht in jedem Fall befördert hat.

Ein anderes Projekt in Richtung mehr Selbstständigkeit bei gleichbleibend hohen Leistungsanforderungen stammt aus dem Kanton Thurgau. Der dortige Regierungsrat hat am 3. März 2009 einen weitreichenden Schulversuch beschlossen, der vom Gymnasium Romanshorn am Bodensee durchgeführt wird. Die Schule ist beauftragt worden, ein gymnasiales Gesamtcurriculum zu entwickeln, das den Titel trägt: „Kompetenzen im Kontext“, abgekürzt „KiK“. Der Versuch dauert von 2009 bis 2016, derzeit findet die Entwicklung des Curriculums statt, das in zwei von fünf Klassen mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 realisiert werden wird. Die Effekte des Versuchs können also auch an einer Begleitgruppe überprüft werden.

Die curriculare Kernidee hinter dem Versuch bezieht sich wiederum auf die Flexibilisierung der Lernzeit.

- Das Schuljahr wird in Zukunft aufgeteilt in Phasen mit sogenannten „thematischen Modulen“ und Phasen mit Fachunterricht.
- Die Module haben ein übergeordnetes Thema, zum Beispiel „Lebensräume“, das fünf Wochen lang unterrichtet wird.
- Danach folgt Lernarbeit innerhalb der Fächer ohne gemeinsame Aufgabe, so jedoch dass das modular Gelernte vertieft werden kann.
- Die Schüler arbeiten mit jedem Schuljahr selbständiger, am Ende sollen die akademischen Kompetenzen stehen, die die „Hochschulreife“ ausmachen.

Die einzelnen Module sind interdisziplinär angelegt, sie haben jeweils so genannte „Lead-Disziplinen“, die für sie schwerpunktmässig zuständig sind. Beim Thema „Lebensräume“ wären dies Geografie, Wirtschaft und Recht, unterstützt durch Geschichte und Philosophie, weil das Kernproblem des Themas auch historische und ethische Fragen berührt. Die Module werden von den Lehrkräften vor Ort entwickelt. Sie werden während zwei Wochen im Semester vom laufenden Unterricht freigesetzt und strukturieren das Modul anhand konkreter Vorgaben. Die daraus entstandene Skizze wird ausgearbeitet, bis zum Ende dieses Jahres werden vier Module fertig sein. Das Kollegium steht voll hinter dem Projekt, anders wäre es nicht machbar.

Ebenfalls erprobt werden neuartige Rückmeldesysteme für die Schülerinnen und Schüler, die ja erleben und einordnen müssen, was ein geordneter „Kompetenzaufbau“ ist oder auch sein muss. Es macht einen Unterschied, ob im Mathematikunterricht lediglich die Noten der Proben kommuniziert werden oder zwischen den Ergebnissen der Übungen und der tatsächlichen Prüfung ein sichtbarer Zusammenhang besteht. Und es ist ein Unterschied, wenn im Physikunterricht der Weg vom physikalischen Alltagsphänomen zur physikalischen Abstraktion von den Lernenden selber festgehalten und kommentiert wird, statt einfach nur Gesetze im Theorieheft zu notieren. Dazu sind Instrumente nötig, die einen fortlaufenden Zusammenhang herstellen zwischen den Aufgaben und den Leistungen.

Es handelt sich nicht um ein isoliertes „Projekt“ zu Beginn oder am Ende des Schuljahres, wie das heute in vielen Schulen üblich ist. Vielmehr geht es um interdisziplinären Unterricht einerseits, die allmähliche Erhöhung des Anteils selbstständigen Lernens andererseits. Der Massstab ist die allgemeine Hochschulreife und die verbesserte Studierfähigkeit, die sich ja nicht zuletzt im eigenständigen Arbeiten zeigen muss. Der Versuch macht Sinn, sofern der Unterricht sichtbar verbessert wird, also für höhere Motivation sorgt und nachhaltiger das Lernen beeinflusst, weil konkrete Probleme und eigene Lösungen einen Teil des Weges bestimmen. Ausserdem wird sichtbar, was den meisten Schülerinnen und Schülern heute verborgen bleibt, nämlich was den Zusammenhang der gymnasialen Fächer ausmacht.

3. Entwicklungsaufgaben des Gymnasiums

Die erste landesweite Befragung aller Schweizer Gymnasien aus dem Jahre 2004⁷ - EVAMAR 1 - stützte Befunde, die schon aus verschiedenen Zürcher Studien hervorgingen: In fachlicher Hinsicht sind die Gymnasien leistungsfähig, im Blick auf die Strategien und Formen des Lernens dagegen weniger. Die Maturarbeit wird von den Schülerinnen und Schülern wie von den Lehrkräften als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissenschaftsnahes Arbeiten verstanden. In der Betreuung bestehen allerdings grosse Unterschiede, die Kriterien der Bewertung sind uneinheitlich und werden zwischen den Lehrkräften oft nicht hinreichend abgestimmt. Gleichwohl ist hier ein deutlicher Erfolg der MAR-Revision zu sehen, was sich im Blick auf Schulorganisation und Unterrichtskultur nicht in gleicher Weise sagen lässt.

Auch einige andere Ergebnisse sind bemerkenswert.

⁷ EVAMAR: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (2004).

- Die Schülerinnen und Schüler wählen ihre Schwerpunktfächer überwiegend nach Interesse,
- die anderen Fächer werden nach Aufwand und Ertrag sowie nach den fortlaufenden Erfahrungen von Erfolg oder Misserfolg kalkuliert.
- Die Lernmotivation nimmt mit der Möglichkeit zu, Fächer nach Interesse zu wählen.
- Die Lernstrategien und auch manche Arbeitseinstellungen lassen jedoch zu wünschen übrig und sollten nachhaltig verbessert werden.

Darüber herrscht allerdings keine Einigkeit. Vor allem Lehrkräfte in Mathematik, Informatik und den Naturwissenschaften geben allerdings an, dass sich ihre Fächer dafür weniger gut eignen als andere Fächer (Evaluation 2004).

Korrelationen zwischen Schulorganisation und Unterrichtsqualität sind nur schwach feststellbar. Dass ein Drittel des Unterrichts ausserhalb des Klassenverbandes besucht wird - in einigen Kantonen auch erheblich mehr - stösst nicht auf Kritik. Allerdings: Je niedriger der Anteil des gemeinsamen Unterrichts beschaffen ist, desto mehr wird ein solcher Unterricht gewünscht - und umgekehrt (ebd., S. 108). Die sehr grossen Unterschiede zwischen Kantonen, Schulen und Klassen in der Organisation der Maturitätsausbildung wirken sich auf die Wahrnehmung der Qualität sowie die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler kaum aus. Offenbar können mit ganz unterschiedlichen Organisationsformen vergleichbar gute Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen werden, soweit die Betroffenen dies wahrnehmen, die allerdings keinen Vergleich haben. Und: Je länger eine Schule im neuen MAR-System unterrichtet, desto höher sind die Qualitätseinschätzungen (ebd., S. 111).

Die Konstruktion der Schweizer Maturität ist an das Konzept der breiten Allgemeinbildung gebunden. Das wird in den Zielsetzungen auch ausdrücklich hervorgehoben. Letztlich begründet sich die allgemeine Hochschulreife mit diesem Konzept.

- Aber die von den Schulen anzustrebende „breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung“ (MAR Art. 5,1)
- wird von den Schülerinnen und Schülern offenbar nicht als Ziel gesehen oder nur eher widerwillig akzeptiert.
- Sie streben nach stärkerer Spezialisierung, die möglichst direkt an den Gymnasialunterricht anschliesst.

Doch diesem Wunsch nachzugeben, würde den Einstieg in eine Fach- oder Fakultätsreife bedeuten, die mit der Leitidee des MAR nicht vereinbar wäre. Die breite gymnasiale Allgemeinbildung sollte daher als begründendes Prinzip unbedingt erhalten bleiben. Allerdings muss mehr getan werden, den Sinn dieses Prinzips und so die Anlage des gymnasialen Curriculums verständlich zu machen. Die Adressaten des Prinzips verstehen es oft nicht einmal ansatzweise.

Adressaten sind die Schülerinnen und Schüler. Sie zeigen sich in den Befragungen nüchtern und realistisch, engagiert an den Stellen, wo es sich lohnt, und durchaus gut eingestellt auf ihre Schule. Sie versuchen, ihre Chancen zu nutzen, aber stehen dem idealistischen Begriff der „Bildung“ oft skeptisch gegenüber. Die Hochkultur ist nicht wenigen von ihnen eher fern, andererseits bilden sie ihre Interessen aus und wissen relativ genau, welchen Nutzen sie aus dem gymnasialen Angebot ziehen wollen. Wenige bringen überall herausragende Leistungen, aber viele kombinieren ihre Interessen mit dem bestehenden Angebot. Doch es ist zur Wahrung der Breite der Ausbildung und so zur

Sicherung der allgemeinen Hochschulreife wichtig, dass es auch „ungeliebte Fächer“ gibt (Oelkers 2008).

Dass die Studienabbrecherquote zu hoch sei, wird politisch als Argument für die nicht mehr genügende Qualität der Gymnasien ins Feld geführt. Statistisch gibt es dafür keinen Beleg, weil eine entsprechende Statistik gar nicht geführt wird. Erfasst wird bislang nur die Studienerfolgsquote, die im Universitätsbereich landesweit bei etwa 70% liegt, mit einem leicht höheren Frauenanteil.⁸ Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass die Quote der Studienabbrecher 30% beträgt. Der Begriff „Studienabbrecher“ ist statistisch gar nicht definiert. Wer einen Studiengang wechselt, ins Ausland geht oder sich an einer anderen Universität, bzw. einer Fachschule neu einschreibt, schliesst ein begonnenes Studium nicht ab und orientiert sich neu. Das erlaubt aber keinen Rückschluss auf die Studierfähigkeit, die im Übrigen auch nicht definiert ist.⁹ Wenn die Universität Zürich eine Erfolgsquote von 60% hat und die ETH Zürich fast 80% erreicht, und wenn die Quote in den Geisteswissenschaften viel tiefer liegt als in den technischen Disziplinen, dann sind wohl eher die Studienreglemente, die Betreuungsverhältnisse und die Anforderungsprofile gefragt.

Aus den heute vorliegenden Daten lassen sich keine Indizien für eine schlechte Qualität der gymnasialen Bildung ablesen, eher im Gegenteil. Die grosse Mehrheit der Maturandinnen und Maturanden, nämlich 77% unmittelbar vor Abschluss der Gymnasialzeit, plant ein Universität- oder ETH-Studium. Nur 1% plant überhaupt kein Studium, auch in diesem Sinne kann von einem Erfolg der Ausbildung gesprochen werden. Allerdings basieren alle diese Daten auf der Auswertung von Fragebögen und so von Momentaufnahmen. Aus diesem Grunde ist EVAMAR II in Auftrag gegeben worden.

Die fachlichen Ergebnisse von EVAMAR II widersprechen dem im Kern positiven Bild der Schweizer Gymnasien nicht, auch wenn die Differenzen im Leistungsverhalten zwischen den Kantonen und den einzelnen Schulen sehr viel genauer sichtbar werden. EVAMAR II basiert wesentlich auf Leistungstests und Kompetenzmessungen am Ende der Gymnasialzeit in drei Unterrichtsfächern, nämlich Deutsch, Mathematik und Biologie; daneben sind auch überfachliche Kompetenzen getestet und ist die Qualität der Maturaarbeiten evaluiert worden. Ein Angriff auf die allgemeine Hochschulreife lässt sich auch mit diesen Daten nicht rechtfertigen, obwohl bestimmte Schwächen etwa in der Beherrschung der Standardsprache oder in der Breite auch in Mathematik nicht zu übersehen sind.

Deutlich zeigt sich, dass eine bestimmte Dauer und damit eine bestimmte Ausstattung mit materiellen und personellen Ressourcen nicht unterschritten werden darf, wenn das gymnasiale Niveau gehalten werden soll. Dreijährige Kurzzeitgymnasien halten die Qualität nicht und geraten in Rückstand. Eine aussichtsreiche Qualitätssicherung, anders gesagt, setzt eine auf die Ziele bezogene ausreichende Dauer voraus.

- Der Gymnasiallehrgang sollte also mindestens vier Jahre betragen und auf der Sekundarstufe I gut vorbereitet sein.
- Der Zugang kann durch einheitliche Aufnahmeprüfungen erfolgen,
- und der Anschluss an die Universität kann durch ein gemeinsam getragenes Curriculum geregelt werden, wie dies im Projekt HSGYM vorbereitet wird.
- Die Roadmap von HSGYM ist einfach: Im Herbst 209 beginnt die Umsetzung.

⁸ Quelle: Bundesamt für Statistik.

⁹ Seit drei Jahren befragt die Universität Zürich Studierende, die sich exmatrikuliert haben. Der Rücklauf dieser Befragung ist so gering, dass die Daten nicht ausgewertet werden können.

Allgemeine Entwicklungsaufgaben auf nationaler Ebene hat die „Plattform Gymnasium“ (PGYM) festgehalten. So hiess die Begleitgruppe zum EVAMAR II-Projekt, die im November 2008 ihren Abschlussbericht vorgelegt hat. Auch dieser Bericht geht davon aus, dass das „System Gymnasium Schweiz“ nach wie vor in einem guten Zustand ist. Der moderate Ausbau in den letzten dreissig Jahren hat also die Qualität nicht beeinträchtigt. Ein starker Ausbau, wie im Weissbuch verlangt, würde genau das bewirken.

Diesen Ausbau wird es nicht geben. Die Quote der gymnasialen Maturität betrug im Jahre 1980 schweizweit etwas über 10% und stieg bis 2000 auf etwa 19 Prozent an, wobei, wie jeder weiss, grosse kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden müssen (Oelkers 2008). Eine Prognose des Bundesamtes für Statistik bis 2015 sieht keinen dramatischen Zuwachs.

- Nach einer leichten Delle zwischen 2000 und 2005 wird zehn Jahre später eine Quote um 21 Prozent erwartet, wobei eine von zwei Varianten näher bei 20 Prozent liegt.
- Die Quote der Berufsmaturität, mit der die Fachhochschulreife erworben wird, betrug im Jahre 2005 12,2 Prozent.

Daran wird auch nach 2015 nichts Dramatisches ändern. Die Roadmap des Weissbuches, die immerhin schon in diesem Jahr beginnen soll und zwanzig Jahre Kurs halten muss, hätte dann nicht mehr viel Zeit. Aber die generelle Richtung wird eine ganz andere sein, sie wird viel stetiger verlaufen und das Gesamtsystem nicht radikal verändern.

„Plattform Gymnasium“ empfiehlt

- Die Beibehaltung der allgemeinen Hochschulreife als Zugangsberechtigung für alle Studienrichtungen.
- Festlegung der Dauer des gymnasialen Lehrgangs auf mindestens vier Jahre und so keine weiteren Kürzungen.
- Gezielte Abstimmung der Erwartungen und Anforderungen zwischen den Gymnasien und den Hochschulen (einschliesslich der Pädagogischen Hochschulen und der Fachhochschulen).
- Insbesondere Förderung des selbstständigen Lernens und der überfachlichen Kompetenzen.

Damit liegt mein Referat erfreulicherweise auf der Linie dessen, was auch die gymnasiale Eidgenossenschaft beschäftigt. „Plattform Gymnasium“ sieht auch, dass mit dem Aufkommen der Berufs- und Fachmaturitätsschulen die Gymnasien attraktive Alternativen erhalten haben, gegenüber denen sie sich profilieren müssen. Die Kantone sollten daher den Gymnasien grosse innere Autonomie gewähren und ausreichend Mittel zur Verfügung stellen. Die Profilierung kann nur in den Schulen und vor Ort geschehen, ein kantonaler oder gar nationaler Lehrplan würde das nicht leisten, was immer die Verfasser des Lehrplans für die Gymnasien im Kanton Bern dazu sagen werden.

Auch im Blick auf den zunehmenden Druck einer Steuerung durch Bildungsstandards à la HarmoS formuliert die Plattform eine Empfehlung:

„PGYM anerkennt, dass im Zusammenhang mit dem 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 ... 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“ (Plattform Gymnasium 2008).

Die Idee, doch Bildungsstandards zu entwickeln, wenngleich in reduzierter Form, stammt aus den Empfehlungen des EVAMAR II-Projekts. Zwar werde sich auch in Zukunft keine „lückenlose Studierfähigkeit“ aller Maturandinnen und Maturanden erreichen lassen. Aber es sollte als eine von verschiedenen Varianten geprüft werden,

„ob es im Hinblick auf eine Revision des MAR sinnvoll ist, wenigstens für ausgewählte basale Kompetenzen bzw. Grund-Studierkompetenzen Bestehensnormen ohne die Möglichkeit der Kompensation ungenügender Ergebnisse für alle Maturandinnen und Maturanden festzulegen. Auf der Grundlage der Ergebnisse von EVAMAR II gehören Erstsprach- und Mathematikkompetenzen dazu“ (Evaluation der Maturitätsreform 2008, S. 386).

Allerdings müssten solche testfähigen Grund-Studierkompetenzen erst aufwändig entwickelt bzw. „noch präziser festgelegt werden“ (ebd.). Dieser Vorschlag „einer Nichtkompensierbarkeit von ungenügenden Kompetenzen in nur wenigen und nicht ganze Fächer umfassenden Bereichen“ wird derzeit diskutiert. Die Ergebnisse bleiben, wie man so schön sagt, abzuwarten.

Das wird auch der Kanton Zürich tun. Für ihn haben derzeit drei andere Projekte im Gymnasialbereich Vorrang,

- die Umsetzung von HSYGM in den Schulen und Fachschaften,
- das Projekt „selbst organisiertes Lernen“ (SOL)
- und das weitere Projekt „Organisation und Führung der Zürcher Mittelschulen“.

Einen Test zur Abklärung der allgemeinen Kompetenzen vor Eintritt in das Gymnasium wird es nicht geben, weil die Erfahrungs- und Prüfungsnoten ausreichen, um den Erfolg während der Probezeit absehen zu können. Das könnte man auch einen kleinen Triumph über die Testpsychologie nennen und jedenfalls eine Bestätigung der Schulautonomie.

Literatur

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
 Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW).
 Bern: EDK 2004.

Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Forschung (SBF). Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft 2008.

HSGYM - Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich: HSGYM 2008.

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) vom 14. Juni 2007.

Oelkers, J.: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Neue Sammlung 44 (2004), S. 179-200.

Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Plattform Gymnasium: Zur Situation des Gymnasiums 2008 (PGYM-Bericht). Bericht und Empfehlungen an den Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK 2009.

Schweizerische Akademien der Wissenschaften: Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademie der Wissenschaften Schweiz 2009.