

Jürgen Oelkers

### *Bologna, die Bildung und die Schweiz<sup>\*)</sup>*

Hinter dem Titel meines Vortrages verbirgt sich keine grosse Spannung. Ich könnte sogar sagen, es wird ziemlich langweilig, wenn ich an die anderen Themen dieser Ringvorlesung denke. Ich komme aus einem notorisch unaufgeregten Land. Es gibt in der Schweiz nicht das, was man in Deutschland die „Bologna-Diskussion“ nennt, also eine verbreitete und sich massiv artikulierende Unzufriedenheit mit der Bildungspolitik nach der Unterzeichnung des Bologna-Abkommens im Jahre 1999. Wenn es im schweizerischen Bildungssystem Unzufriedenheit gibt, dann allenfalls unter den Lehrkräften der Volksschule, die sich gegen das Tempo der Reformen wehren, nicht jedoch gegen die Richtung einer stärkeren Standardisierung der Inhalte und einer Überprüfung der Resultate.

Was in Deutschland abfällig „Ökonomisierung“ der Bildung genannt wird, ist in der Schweiz kein Thema:

- Erstens weil man weiss, wie teuer Bildung tatsächlich ist und dass daher die Rechenschaft über die Verwendung der Mittel ein demokratisches Gebot sein muss,
- zweitens weil die Wirtschaft keinen direkten Einfluss auf staatliche Programme nehmen kann und das klugerweise auch nicht versucht,
- und drittens weil es nie einen zweckfreien Begriff von „Bildung“ gegeben hat.

Die öffentliche Bildung in der Schweiz dient seit 175 Jahren der Vorbereitung künftiger Bürgerinnen und Bürger auf die demokratische Gesellschaft und der Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Das eine Ziel ist kein Widerspruch zum anderen.

Umwege über Herder, Hegel und Humboldt müssen in der Schweiz nicht gemacht werden, weil nicht die Idee zählt, sondern das Resultat. Auf der anderen Seite gemahnt die direkte Demokratie immer zu politischer Vorsicht, weil jeder Prozess gestoppt werden kann, wenn sich nur genügend Unzufriedene zusammenschließen, einen Abstimmungskampf organisieren und den am Ende auch gewinnen. Ideologische Auseinandersetzungen gibt es, aber keine endlosen, weil die Abstimmung das Problem löst. Bildungstheorien können sich immer nur fortsetzen, sie finden Anhänger, aber keine Lösungen.

Insofern bin ich nicht der Richtige, wenn es um „Bildung“ und die Schweiz geht. Die deutsche Bildungstheorie hat in der pragmatischen Schweiz nie eine Rolle gespielt, und wenn das die Erwartung war, die der Titel meines Vortrages geweckt hat, kann ich nur für eine Enttäuschung sorgen. Mit Bildung „an sich“ kann ich nicht dienen, schon gar nicht mit einer bestimmten Theorie, die ja immer gerade anders gemacht werden müsste, ohne je zu einer Entscheidung zu gelangen. Praktisch geht es um die bessere Lösung, nicht darum, auch gegen jede Wirklichkeit Recht zu behalten.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Ringvorlesung „Universität am Scheideweg“ am 14. Juli 2010 in der Universität Münster.

Auf der anderen Seite interessieren ja vielleicht die konkreten Entwicklungen in der Schweiz, die sich mit dem Ausdruck „Bologna-Prozess“ verbinden. Seit zehn Jahren verändert sich die gesamte Bildungslandschaft der Schweiz als Folge der Bologna-Erklärung, ohne dabei lediglich die Universitäten vor Augen zu haben. Auch das Gymnasium ist nicht das Zentrum der Entwicklung, es geht tatsächlich um den „Bildungsraum Schweiz“ (Criblez 2008), also um das System vom Kindergarten bis zu den Hochschulen. Weil ich an bestimmten Entscheidungen beteiligt war, spreche ich vor dem Hintergrund auch der praktischen Erfahrung.

Im Folgenden werde ich zunächst auf das zentrale Problem der Allgemeinbildung in der Schweiz hinweisen, von dem die künftige Bildungspolitik ihren Ausgang nehmen muss, nämlich die zunehmende Heterogenität in allen Bereichen. Ich werde das Problem am Beispiel des Lernstandes diskutieren (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf „HarmoS“ ein. So heisst ein mehrjähriges Projekt, das sich mit dem Strukturwandel der öffentlichen Schule befasst hat und ein längeres gemeinsames Lernen befördern soll (2). Abschliessend gehe ich auf den Bologna-Prozess an den Universitäten ein und zeige, welche zentrale Bedeutung die Ressourcen spielen (3).

### *1. Schule, Lernstand und Leistungsentwicklung*

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Untersuchungen wie die PISA-Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 2010) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

- Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen,
- ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken,
- das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.

- Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in Kleinklassen eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Kluft zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand, Unterschiede können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal, sondern hängt ab von der Nutzung des Angebots.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die gerade abgeschlossen ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben.

- Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur, einschliesslich des DaZ-Unterrichts von der ersten Klasse an.
- Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit.
- Wer dagegen schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.
- Wer hier gut ist, bleibt gut - und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird.

- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.
- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie:

- Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch ist (14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich).
- Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.
- Insgesamt stimmt die Leistungsbeurteilung der Lehrpersonen aber erstaunlich gut mit den Testergebnissen überein.

Das ist aus Sicht der Schule ein sehr erfreuliches Ergebnis. Die Urteile der Lehrpersonen am Ende der 6. Klasse sind weit zuverlässiger, als dies in der öffentlichen Diskussion zum Thema Notengebung oft angenommen wird. Das Ergebnis bestätigt die Professionalität in einem Kernbereich, nämlich eine zutreffende Leistungsbeurteilung, die auch vor den Eltern Bestand hat.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auf ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

- Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.
- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzlichen Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007).

Das zeigen deutlich auch die Zahlen für den Kanton Zürich: Besuchten im Jahre 2000 noch 2.614 Schülerinnen und Schüler öffentliche Heim- und Sonderschulen, so waren dies acht Jahre später 3.537. Die meisten von ihnen besuchen Heilpädagogische Schulen, gefolgt von Sonderschulen für Lern- und Verhaltensauffälligkeiten und Sonderschulheimen.<sup>1</sup> Schweizweit lag der Anteil von Schülerinnen und Schüler, die Sonderschule und Sonderklassen besuchen, im Schuljahr 2005/2006 bei 6.2 Prozent. Den höchsten Wert hatte der Kanton Baselland mit 9.4 Prozent, der Kanton Zürich lag etwas unter dem Landesdurchschnitt (Sonderpädagogische Massnahmen 2007, S. 8).

Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

- In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben.
- Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren.
- „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden.

Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird oft nur als moralischer Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die müssen in Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen: Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die mit dem Schuleintritt gegeben sind, wirksam beeinflussen und nach oben hin ausgleichen?

- Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein,
- nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird

---

<sup>1</sup> <http://www.bista.zh.ch/sop/Sonderschulung.aspx>

- und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen,
- damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen verwertbare Abschlüsse zu machen (Coleman 1975; Jünger 2008).

Damit stellt sich auch die Frage nach der Schulstruktur, die in Deutschland immer leicht mit einer Kulturkampfsituation verbunden wird. In den meisten Kantonen der Schweiz gibt es seit dem 19. Jahrhundert die sechsjährige Primarschule, an die eine dreijährige Sekundarschule anschliesst. Danach beginnen für fast 70% der Jugendlichen Berufslehren. Das System mit einer starken Achse zwischen Volksschule ist erfolgreich, in diesem Monat betrug die Jugendarbeitslosigkeit trotz Finanzkrise etwas mehr als 3%. Trotzdem ist die Schulstruktur ein bildungspolitisches Thema; der Grund ist die frühere und bessere Förderung, die aufgrund aller vorliegenden Studien notwendig ist.

## 2. Systementwicklung in der Schweiz: Das Projekt HarmoS

Die Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, abgekürzt EDK, hat am 14. Juni 2007, also vor etwas mehr als drei Jahren, die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* verabschiedet. Es handelt sich um ein Projekt zur Systementwicklung. Die EDK gilt als Pendant zur KMK, aber sie hat klugerweise keine Entscheidungsmacht. Der Vereinbarung müssen die Kantone je einzeln beitreten, es handelt sich um einen Staatsvertrag, der ratifiziert wird. Im Vorfeld wurde das durchgeführt, was in der Schweiz immer gemacht wird, wenn eine Abstimmung bevorsteht, nämlich eine Vernehmlassung bei den Betroffenen. Die Ergebnisse lagen Ende 2006 vor und sie waren für die Eckwerte der Reform zustimmend, und zwar hoch bis sehr hoch.<sup>2</sup>

Das Abkommen heisst abgekürzt „HarmoS“. Die Eckwerte beziehen sich vor allem auf eine weitgehende Reform der Primarschule. Die Reform setzt unten an und nicht bei den Gymnasien, also dann, wenn in der Schweiz die Schulzeit schon fast zuende ist.

- Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängern wird.
- Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen.
- Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe.
- Der zweijährige Kindergarten wird an die ersten beiden Klassen der Primarschule angeschlossen und ist nunmehr Teil der Schulpflicht.
- Er kann im neuen System auch als Kindergarten weitergeführt werden.

Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die obligatorische Grundbildung in der Primar- und Sekundarschule wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, es wird sprachregionale Lehrpläne geben, die zum ersten Male die Kantonsgrenzen überschreiten, zudem werden Blockzeiten sowie Tagesstrukturen eingeführt und landesweit verbindliche Mindeststandards (HarmoS 2004). Das hebt natürlich den „Kantönligeist“ nicht auf, denn der markiert eine Wettbewerbssituation und nicht nur eine freundliche Nachbarschaft, wie sich

---

<sup>2</sup> Allerdings hat jetzt, vor der Ratifizierung, in einigen Kantonen eine kontroverse Diskussion eingesetzt, die zu Volksabstimmungen führen wird. Aber das ist in einer direkten Demokratie nicht anders zu erwarten.

am besten an der Steuerpolitik der Kantone und Gemeinden aufzeigen lässt. Aber das ist ein anderes Thema.

Der grösste Schritt von HarmoS ist die Basisstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist. Für diese Lösung spricht auch der internationale Vergleich. Europäisch üblich sind curricularisierte Vorschulen oder Basisstufen, die mit dem vierten oder fünften Lebensjahr beginnen und die auf unterschiedliche Tempi der Entwicklung der Kinder eingestellt sind. Die meisten kontinentaleuropäischen Bildungssysteme sind gestuft, also führen nach der Vorschule eine sechsjährige Primarschule, an deren Ende die Übertritte in zumeist zweizügige Sekundarschulen erfolgen. Das „Streaming“, also die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, erfolgt dann entweder in Richtung Hochschule oder in Richtung Arbeitsmarkt.

„HarmoS“ ist auch ein sehr elaborierter Versuch, Massnahmen der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken und so dem neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung Genüge zu leisten. Insbesondere die Beschreibung der Leistungserwartungen der öffentlichen Schule mit Hilfe von Bildungsstandards ist auf grosse Zustimmung gestossen, am Anfang nicht unbedingt auch in der Lehrerschaft, die oft Gängelung erwartete und erst das entwickelte Modell sehen musste, um sich von den Vorteilen überzeugen zu lassen. Erstmals wird es für die Volksschule verbindliche Zielvorgaben geben, nicht lediglich Lehrpläne, die heute nur ganz okkasionell genutzt werden, um es freundlich zu sagen.

Hinter dem Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was heute etwas unschön „Outputsteuerung“ genannt wird. Bislang lag der Augenmerk auch der Schweizer Bildungspolitik auf dem *Input*, also dem, was in das System eingegeben wurde, nämlich

- Lehrpläne,
- Lehrmittel,
- ausgebildete Lehrkräfte,
- Schülerinnen und Schüler,
- Zeit,
- materielle Ressourcen
- und gute Absichten.

In Zukunft sollen die Resultate oder der *Output* eine zentrale Rolle spielen. Mit „Resultaten“ sind vor allem die durch Unterricht hervorgebrachten *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemeint. Gemessen werden die Ergebnisse an *Standards*. Das ist inzwischen in vielen Ländern üblich, die EDK hat also nicht etwa eine Anomalie in die Welt gesetzt (Oelkers/Reusser 2008).

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss.

- Wer einen solchen Standard nicht erreicht, soll oder muss gezielt gefördert werden.
- In diesem Sinne sind Standards elementar für Prozesse der Förderung.
- Sie geben an, woraufhin gefördert werden soll,
- und sie lassen unterschiedliche Niveaus in der Zielerreichung zu,

- was weder von den heutigen Lehrplänen noch von den weitaus meisten Lehrmitteln gesagt werden kann.

Damit ist zugleich gesagt, dass der neue Deutschschweizer Lehrplan, der nach meiner Pensionierung vorliegen wird, ein Lehrplan neuen Typs sein muss, wenn er nicht das Schicksal aller Lehrpläne erleben soll, nämlich nutzungsfrei zu verstauben.

Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten. Die Standards werden einen starken Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben. Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus soll es zudem möglich werden, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen. Auch die offiziellen Lehrmittel werden sich in nächster Zukunft darauf stützen, so dass sich die Lehrpersonen unweigerlich auf Standards beziehen müssen. Lehrpläne und Lehrmittel können so besser aufeinander abgestimmt werden.

Es wird zunächst Standard-Fächer und Nicht-Standard-Fächer geben, weil der Aufwand zu gross gewesen wäre, für alle Fächer gleichzeitig Bildungsstandards zu entwickeln. Darin liegt eine gewisse Gefahr, die bei der weiteren Entwicklung im Auge behalten werden muss.

- Aus der Tatsache, dass mit bestimmten Fächern begonnen wurde,
- darf nicht geschlossen werden, dass es fortan eine Zwei-Klassen-Schule geben soll oder muss,
- die aus „wichtigen“ Fächern besteht, nämlich solchen, die getestet werden und „unwichtigen“, wo das nicht der Fall ist.
- Das Konkordat lässt im Übrigen die Fächerfrage offen.

Ein weiteres Problem erwächst aus der Tatsache, dass Bildungsstandards für die Regelschule oder für den Normalbetrieb entwickelt wurden. Was sie für die Sonderbeschulung und deren Förderbedarf bedeuten, ist nicht abzusehen, und zwar unabhängig davon, ob die Sonderbeschulung integrativ erfolgt oder nicht und wer genau dazu gehört.

Wie immer: Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare „Standards“ gab es natürlich immer schon, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen. Dabei ist entscheidend, wie die Lehrkräfte mit den Tests umgehen, ob sie die Daten für den Unterricht nutzen und tatsächlich auch zur Förderung einsetzen. Es gibt einige Studien, die auf eine aktive Nutzung schliessen lassen, sofern sich damit Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Der Vergleich mit Anderen ist oft ein starker Lernanreiz (Tresch 2007).

HarmoS wird von konservativer Seite oft mit der Begründung angelehnt, dass die Kindheit vor dem Zugriff des Staates geschützt werden müsse. Mit diesem „Zugriff“ - konkret: mit einem Bildungsangebot im Vorschulbereich - können allerdings im europäischen Umfeld Millionen von Eltern offenbar gut leben, für die solche Angebote selbstverständlich sind; sie werden von den Eltern auch dann genutzt, wenn sie nicht-obligatorisch sind. Vielleicht hätte man das beim HarmoS-Konkordat bedenken sollen - wie immer: Es ist keine Ausdehnung der Schule, die da droht, sondern es wird es neue Bildungsstufe entwickelt, die einem erweiterten Kindergarten nahekommt, der das kognitive Lernen ebenso unterstützt wie



das soziale und emotionale, und dies mit einem überschaubaren Halbtagesprogramm. Aber woher weiss man, wo genau man bei der Reform ansetzen soll?

Der Weg in die Gesellschaft führt über die Schule, aber er verläuft ungleich und hat sehr verschiedene Voraussetzungen. Wie darauf reagiert werden kann, zeigen verschiedene kantonale Gesetze in der Schweiz. Ich beziehe mich auf das Volksschulgesetz des Kantons Zürich, das ich mit auf den Weg gebracht habe und daher am besten kenne. Das Gesetz geht an zwei Stellen auf das Thema Integration ein. Einerseits wird festgehalten, dass Schulen „mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger“ zusätzliche Angebote zur Verfügung stellen, mit denen insbesondere die Deutschkenntnisse sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert werden sollen. Handicaps wie die mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache dürfen nicht zu Aussonderungen führen, sondern müssen - so gut es geht - beseitigt werden. Wenn das Herkunftsmilieu dafür nicht sorgt, müssen staatliche Massnahmen greifen. Nur so kommt man zu einigermaßen fairen Zugangschancen.

Im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“ bekannt geworden ist und auch in den deutschen Medien diskutiert wurde.

- Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert.
- Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,<sup>3</sup> mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden.
- Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden.
- Die Schulen verstärken die individuelle Lernunterstützung und können auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

Neue Schulen werden in das Quims-Programm eingeführt. Sie durchlaufen zwei Einführungsjahre, führen Weiterbildungen durch und machen Standortbestimmungen. Die Erfahrungen der bereits länger im Projekt tätigen Schulen sind auf einer Homepage<sup>4</sup> zugänglich. Der Zweck des gesamten Programms ist darauf ausgerichtet, Schulerfolg auch dort zu ermöglichen, wo er zunächst ausgeschlossen wurde. Dazu ist der Erwerb der Unterrichtssprache zentral, der Erfolg setzt aktive Elternarbeit voraus. Wenn ein Programmschwerpunkt die Leseförderung ist, dann werden dafür gezielt Veranstaltungen für Eltern angeboten, auch für fremdsprachige. Die Weiterbildung betrifft also nicht nur die Lehrkräfte. Die Eltern werden nicht „erzogen“, wie das in manchen deutschen Bestsellern gefordert wird, sondern in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Die andere Stelle im Zürcher Volksschulgesetz ist sehr viel ausführlicher und bezieht sich auf die sonderpädagogischen Massnahmen. Es heisst hier grundsätzlich: Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen „werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet“ (VSG §33). Sonderpädagogische Massnahmen sind: „Integrative Förderung, Therapie, Aufnahmeunterricht, Besondere Klassen und Sonderschulung“ (VSG §34,1). Mit „Regelklassen“ wird die Normalverschulung bezeichnet, zu unterscheiden von den zahlreichen Formen der Sonderbeschulung, die es auch in der Schweiz gibt. Das Gesetz

<sup>3</sup> Zwischen 30.000 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

<sup>4</sup> <http://www.quims.ch>

schreibt vor, solche Formen wann immer möglich in der Normalverschulung stattfinden zu lassen, also die Auslagerung zu begrenzen.

- Der Akzent liegt auf individuelle Förderung und schulische Integration, auch wenn besondere Formen der Verschulung nicht ausgeschlossen werden.
- Der Grund für diese Akzentuierung im Zürcher Volksschulgesetz ist die Verbesserung der Lebenschancen durch Schulerfolg und damit durch einen verwertbaren Abschluss.
- Es geht daher um Abschlüsse und um *gleiche* Chancen, wie in der bildungspolitischen Diskussion oft unterstellt wird.

Die viel zitierte „Chancengleichheit“ ist *nie* gegeben, weil sowohl die Ressourcen als auch die Ressourcennutzung immer nur unterschiedlich sein können. Kein Schulhaus ist wie das andere. Konkret werden die Lebenschancen durch den Schulabschluss definiert, über den entscheiden die Leistung und so die Förderung.

In der Stadt Basel gibt es seit zehn Jahren ein Programm zur gezielten und verbindlichen Förderung schon vor der Schule. „Deutsch für Dreijährige“ heisst ein künftiges Projekt, in dem alle Kinder ein Jahr vor dem Kindergarten getestet werden sollen, über welche Sprachkenntnisse sie verfügen.<sup>5</sup> Kinder, die schlecht oder gar nicht Deutsch sprechen, erhalten einen Krippenplatz und können spielerisch die Sprache lernen, auf die es im Unterricht ankommt. Die Eltern werden zum Deutschlernen, sofern es nötig ist, einbezogen. Betreuungsangebote und gezielte Beratung der Familien gibt es auch für die Ein- bis Dreijährigen. Die Idee ist, so früh wie möglich dort zu fördern, wo es am wirksamsten ist und wo die geringsten Folgekosten entstehen.

Das bezieht sich auf den Beginn der Bildung. Wenn der Bologna-Prozess ganzheitlich gedacht wird, dann gehört der Anfang ebenso dazu wie das Ende der Schulzeit, also der Übergang vom Gymnasium in die Universitäten. Auch hier sind einige Besonderheiten zu beachten. Achtjährige Gymnasien wie in Deutschland oder in Österreich gibt es in der Schweiz nirgendwo, die gymnasialen Lehrgänge dauern im Regelfall vier Jahre, in einigen Kantonen wie Bern aber auch weniger. Der Hauptlehrgang ist so in gewisser Hinsicht mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland vergleichbar, auch wenn der Unterbau ein anderer ist. Die weitaus meisten Kinder besuchen die Volksschule und machen hier auch einen Abschluss. Die Abiturientenquote liegt landesweit bei 19 Prozent, etwa 80 Prozent eines Jahrgangs beginnen Berufslehren. Der Anteil der Schüler auf Privatschulen liegt unter fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent. Der Grund ist, dass Privatschulen vom Staat kaum unterstützt werden.

### 3. *Bologna und die Schweizer Universitäten*

Wenn man erklären will, warum es in der Schweiz keine deutsche Bologna-Diskussion gibt, dann ist nicht nur die kulturelle Differenz gefragt. Die grundlegende Vorentscheidung war, nicht allzu viel am alten System der Studiengänge zu verändern, auch um keine Spardiskussionen auszulösen. Die neue Unterscheidung von Bachelor- und Masterabschlüssen ist auf das alte Lizentiatsstudium übertragen worden. Das heisst:

---

<sup>5</sup> Projektbeginn ist 2011. Alle Eltern sind verpflichtet, am Test teilzunehmen.

- Fast alle Masterstudiengänge sind konsekutiver Natur, also schliessen an den eigenen Bachelorabschluss an.
- Von einer „Bestenauslese“ für Masterstudiengänge und so einem unnötigen Leistungsdruck war nie die Rede,
- was bei einer Maturitätsquote von landesweit 19% auch naheliegend ist.

Um bei meinem Fach zu bleiben: Der alte Lizentiatsstudiengang Pädagogik an der Universität Zürich hatte eine Regelstudienzeit von zehn Semestern. Daraus sind neu sechs Semester Bachelorstudium und daran anschliessend vier Semester Masterstudium geworden; die Studiendauer ist also gleich geblieben. Was sich verändert hat, ist die erste Studienzäsur. Statt wie früher eine Zwischenprüfung nach vier Semestern machen die Studierenden jetzt ihren ersten Abschluss nach sechs Semestern, ohne dass sie ein Notenschnitt am Weiterstudium hindern könnte. Tatsächlich ist das Studierverhalten ähnlich wie im alten System: Fast alle Absolventen des Bachelorstudiengangs nehmen unmittelbar nach Abschluss das Masterstudium auf.

- Die Struktur also ist bewahrt worden.
- Das hängt vor allem damit zusammen, dass die direkt Betroffenen auch entscheiden konnten, wie sie Rahmenvorgaben des Bologna-Systems umsetzen wollten.
- „Direkt Betroffene“ meint Institute und Fakultäten, also die entscheidenden Ebenen der Implementation.

Auf beiden Ebenen wurden auch neue Mitarbeiterstellen eingerichtet; ohne spezielles Know-how lässt sich ein so komplexer Vorgang wie der Bologna-Prozess nicht bewältigen. Entgegen Niklas Luhmann: Man wartet vergeblich auf die Komplexitätsreduktion.

Was sich massiv geändert hat, ist die Organisation des Studiums. Die Grundeinheit der Lehre ist das Modul und die Berechnungsgrösse ist das ECTS-System; beides wird in Deutschland unter dem unschönen Verdacht der „Verschulung“ ausgesetzt und mit Idealen verglichen, die Humboldt zugeschrieben werden, ohne je die Praxis des Studiums bestimmt zu haben. Mit dem Verschulungsverdacht wird übersehen, dass viele Studiengänge an deutschen Universitäten *vor* dem Bologna-Prozess verschult waren, ohne sehr weit auf die Studierenden eingestellt gewesen zu sein. Bei der neuen Studienorganisation handelt es sich um einen in der Tat weitreichenden Wandel von der Lehre hin zu den Lernenden, um eine reformpädagogische Wende, wenn man so will.

Die Grundeinheit der Leistungspunkte geht aus vom Lernaufwand der Studierenden und zwingt die Modulanbieter zu Aufgabenstellungen, die innerhalb einer bestimmten Frist bewältigt werden können. Im alten System war die Arbeitszeit der Studierenden und die Kalkulation des Lernaufwandes nie ein Thema. Im Modulsystem sind zudem Abstimmungen zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen möglich, etwa zwischen Vorlesungen und Übungen. Die Studierenden können die Zielsetzungen der Module überprüfen und erhalten in diesem Kundenmacht, die sie in keiner Vorlesung hatten, die sagen wir Theodor Adorno je gehalten hat.

In der Universität Zürich wird jedes Modul am Ende des Semesters durch die Studierenden evaluiert. Bei negativen Ergebnissen sind die Leitungen der einzelnen Institute aufgefordert zu handeln; wie sie das tun, liegt in ihrem Ermessen. An meinem Institut sind bereits Lehrveranstaltungen aufgrund der Rückmeldungen ausgewechselt oder neu aufgestellt

worden. Positive Ergebnisse bestärken die Anbieter, die früher nie direkt erfahren haben, ob die Ziele ihrer Lehrveranstaltungen den Erfahrungen der Studierenden entsprochen haben oder nicht. Wer wirklich die Lehre in den Mittelpunkt der Universität stellen will, muss den Studierenden mehr Macht geben.

Hinter diesen Erfahrungen stehen Zahlen:

- Die Bologna-Reform an den Schweizer Hochschulen begann im Studienjahr 2000/2001.
- Im Jahre 2008 waren die Studiengänge zu rund 90% umgestellt, heute ist die Umstellung komplett.
- 76% aller Studierenden, die 2008 einen Bachelorabschluss an einer Universität machten, nahmen noch im gleichen Jahr ein Masterstudium auf.
- Die Zahl liegt in den Geisteswissenschaften niedriger als in den Naturwissenschaften oder den Ingenieurwissenschaften.
- Die durchschnittliche Studiendauer betrug 2008 im Bachelor 4,1 Jahre und im Master 2,2 Jahre.

Die Universität Zürich, mit rund 26.000 Studierenden die grösste in der Schweiz, kennt bis heute nur eine unverbindliche Regelstudienzeit. Ein Grund dafür ist das unterentwickelte Stipendienwesen; die Studierenden, anders gesagt, müssen arbeiten, wenn die Unterstützung durch die Eltern nicht ausreicht. Aber das ist auch ein Grund, möglichst effizient zu studieren. Die Studiengebühren sind mit einem Semesterbeitrag von 689 Franken für Schweizer und 100 Franken mehr für Ausländer moderat; was teuer ist, sind vor allem die Lebenshaltungskosten.

Die Universität Zürich ist autonom und im Vergleich sehr ausgestattet. Das hat den Bologna-Prozess erleichtert, weil immer genügend Mittel zur Verfügung standen. Die Zahlen sehen so aus:

- Der Jahresetat der Universität Zürich betrug im Jahr 2009 1.149.000.000 Franken.
- Darin eingeschlossen ist eine steigende Zahl von eingeworbenen Drittmitteln, die im letzten Jahr bei 147 Millionen Franken lagen.
- Der Jahresüberschuss betrug 14,1 Millionen Franken.
- Die Studiengebühren erbrachten 2009 einen Ertrag von 24 Millionen Franken (Universität Zürich, Jahresbericht 2009).

Das ist nicht wenig und der Betrag kommt voll der Universität zugute. Politisch wird die Erhöhung und nicht etwa die Abschaffung der Studiengebühren diskutiert. Doch selbst wenn der Satz auf 3.000 Franken steigen würde, entsprächen die Mehreinnahmen nur knapp einem Prozent des Gesamtbudgets der Universität Zürich.<sup>6</sup> Aus diesem Grund lohnt sich der politische Aufwand nicht.

Wie wurde nun der Bologna-Prozess finanziert? Die Antwort lautet: Im Wesentlichen durch zusätzliche Mittel, die der Bund zur Verfügung stellte. Zwischen 2004 und 2007 waren das 30 Millionen Franken, die auf die zehn kantonalen Universitäten verteilt wurden. Die Universität Zürich erhielt allein in diesen vier Jahren mehr als sechs Millionen Franken nur für die Implementation des Bologna-Prozesses (Schlussbericht 2008, S. 95). Hinzu kommen

---

<sup>6</sup> NZZ vom 7. April 2010, S. 1.

eigene Mittel der Universität, so dass die Umstellung der Studienstruktur insgesamt als sehr gut finanziert bezeichnet werden kann.

2008 ist eine Umfrage unter den Studierenden durchgeführt worden, die die Zufriedenheit mit der neuen Studienorganisation zum Thema hatte. Befragt wurden 11.000 Studierende aller Fachrichtungen an den Universitäten, die Rücklaufquote lag bei 47,5%, was bei einer so breiten Streuung als hoch bezeichnet werden muss.

- Drei Viertel der Studierenden, die sich an der Befragung beteiligten, zeigten sich allgemein zufrieden bis sehr zufrieden mit ihrer Ausbildung im Bologna-System, 11 Prozent waren enttäuscht.
- Befragt zur konkreten Studienorganisation gaben fast 80 Prozent an, sie hätten einen eher guten bis sehr guten Eindruck, während 19% die Studienorganisation als eher schlecht und sehr schlecht bezeichneten.

Den Studierenden ist auch eine Liste von sieben möglichen Mängeln der Bologna-Organisation vorgelegt worden, die sie beurteilen sollten. Daraus entstand eine Rangfolge von dringlichen Aufgaben in der Nachbesserung des Bologna-Systems. Die grössten Mängel verlangen die dringlichste Bearbeitung:

1. Unnütze Pflichtveranstaltungen (mehr als 40% der Befragten).
  2. Studiengang zu unflexibel (mehr als 30% der Befragten).
  3. Zu wenig breit gefächertes Veranstaltungsangebot (mehr als 20% der Befragten),
  4. Fehlen wichtiger Vorlesungen (mehr als 20% der Befragten).
  5. Zeitliche Überschneidung von Pflichtveranstaltungen (mehr als 20% der Befragten).
  6. Mangelnder Zusammenhang im Studiengang (mehr als 20% der Befragten).
  7. Mangelnde Koordination von Prüfungsterminen (mehr als 10% der Befragten).
- (Crus 2010)

An meinem Institut ist in diesem Jahr die erste grosse Revision im Bachelorstudiengang vorgenommen worden, nachdem ein Jahrgang von 2006 bis 2009 das dreijährige Studienprogramm durchlaufen hat und genügend Erfahrungen vorlagen.

- Wir haben ein Pflichtmodul beseitigt, das während der drei Jahren den Anforderungen nicht entsprochen hat.
- Weiter wurde das ebenfalls für alle verpflichtende Einführungsmodul so umgebaut, dass der Ertrag für die Studierenden verbessert werden kann.
- Die Wahlmodule werden jetzt zwei-, statt wie bisher einsemestrig geführt, um so die Lernzeit für komplexere Aufgaben nutzen zu können.
- Die Prüfungen am Ende eines Moduls wurden in die vorlesungsfreie Zeit gelegt und terminlich gestaffelt angeboten.
- Die Beratung nach nicht bestandenen Prüfungen wurde ausgebaut.

Insgesamt steht auch eine hohe Akzeptanz des Studiums im Bologna-System fest, sofern die Rückmeldungen der Studierenden ernst genommen werden und sich die Mängel sichtbar für alle beseitigen lassen. Ein strukturiertes Studium ist für die meisten unserer Studierenden kein Horrorerlebnis, sondern ein Service, der ihre eigene Organisation sichtbar erleichtert hat.

Aber die eigentliche Herausforderung ist nicht die der Bologna-Technologie, sondern die bessere Beherrschung der Schnittstellenprobleme. Zu einem dieser Probleme werde ich mich abschliessend äussern, der Frage nämlich, wie das Gymnasium und die Universitäten besser aufeinander abgestimmt werden können. Diese Frage ist in der aufgeregten Bologna-Diskussion so gut wie nie gestellt worden, aber sie ist zentral, weil damit die Weiterentwicklung der Studierfähigkeit verbunden ist, ein Thema, das unmittelbar zum Bolognaprozess gehört und hinter der Technologie fast verschwunden ist. Wie es anders geht, zeigt ein Projekt aus meinem unmittelbaren Arbeitsbereich.

Im Januar 2009 haben drei Zürcher Institutionen eine 194 Seiten starke Broschüre verschickt,<sup>7</sup> deren Titel so 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.

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 hat wie heute üblich ein Kürzel, es heisst heisst „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.

---

<sup>7</sup> Rundschreiben vom 7. Januar 2009.

- 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 entwickelt wird. Hier gibt es einige Hinweise aus Projekten über HSGYM hinaus. Fachunterricht wirkt umso nachhaltiger, je besser er individualisierende Anteile zu

integrieren versteht. Die Leistungen in den Vergleichsarbeiten und in den Abiturprüfungen werden 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. Eine Berufung auf die Bildungstheorie war dabei nicht nötig.

### *Literatur*

- Coleman, J.S.: What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.
- Criblez, L. (Hrsg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt 2008.
- Crus.ch: Bologna-Monitoring 2008-2011. Erster Zwischenbericht 2008/2009. Bern: Crus 2010.
- 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.
- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen., Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Schlussbericht 2004-2007 der CRUS zum Stand der Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses einschliesslich des Reporting 2007 zu den Kooperationsprojekten „Bologna-Initialkosten“ und „Bologna-Initialkosten in der Medizin“. Bern: Crus 2008.
- Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Massnahmen. Stand im Schuljahr 2005/2006. Entwicklung und Vergleiche. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Universität Zürich: Jahresbericht 2009. Zürich: Universität Zürich 2010.
- Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.