



Mittelschulbericht 2009 – Tradition und Innovation

Das Gymnasium im Kanton Bern
Eine Analyse mit Handlungsempfehlungen

Impressum

Mittelschulbericht 2009 – Tradition und Innovation
Das Gymnasium im Kanton Bern. Eine Analyse mit Handlungsempfehlungen
Bern, 26. November 2009

Herausgeber:
Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Konzept und Redaktion:
Ursula Käser (MBA), Mario Battaglia (MBA), Rolf Marti (komma pr)

Gestaltung und Produktion:
eigenart, Stefan Schaer, Bern, www.eigenartlayout.ch

Bilder:
Erich Sahli und Schülerinnen und Schüler des Grundlagenfachs Bildnerisches Gestalten
des Seeland Gymnasiums Biel

Der Bericht ist als Download erhältlich (www.erz.be.ch/mittelschulbericht) oder kann unter
folgender Adresse bestellt werden:
Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Kasernenstrasse 27, Postfach, 3000 Bern 22
Telefon 031 633 87 79, ams@erz.be.ch

Rückmeldungen zum Mittelschulbericht an:
ams@erz.be.ch

Vorwort des Erziehungsdirektors

«Unser Gymnasium, dieser muffige, schlecht zu lüftende Kasten» – so sieht Pilenz, Erzähler in Günther Grass' Novelle «Katz und Maus», die Schule, die im vorliegenden Bericht Thema ist. Pilenz und seine Freunde gehen im Danzig der 1940er-Jahre in die Schule.

Siebzig Jahre später sind unsere Gymnasien, die zwölf öffentlichen und die vier privaten Gymnasien des Kantons Bern, mit Sicherheit keine muffigen und verstaubten Bildungsinstitutionen mit verknöcherten Bildungsinhalten.

Unsere Gymnasien sind Orte, wo sich Schülerinnen und Schüler – begleitet von ihren Lehrerinnen und Lehrern – mit der Welt, mit Gesellschaft, Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft auseinandersetzen. Unsere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten denken nach, analysieren, fassen in Worte, berechnen, gestalten, sind körperlich aktiv. Unser Gymnasium ist der Ort, an dem Standpunkte bezogen werden, Meinungen kontrovers diskutiert werden, querdenkerische Ideen ihren Platz haben. Unser Gymnasium begleitet die Jugendlichen in den Jahren zwischen Kindheit und Erwachsensein, einer Phase intensiver und nicht immer konfliktfreier Auseinandersetzung mit sich selbst und den andern. Dies bedeutet eine grosse Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer und macht ihre Tätigkeit spannend.

Der Bildungsauftrag der Gymnasien ist ein doppelter: Durch einen anspruchsvollen Fachunterricht und vielfältige Lernanlagen vermittelt die gymnasiale Bildung ein breites Allgemeinwissen, gleichzeitig werden die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf ein Hochschulstudium vorbereitet. Mit der Maturitätsprüfung erhalten die Schülerinnen und Schüler die allgemeine Hochschulreife.

Worin besteht diese Hochschulreife? Mit welchen Bildungszielen wird sie erreicht? Welche Rahmenbedingungen brauchen Gymnasien, um den anspruchsvollen Bildungsauftrag erfüllen zu können? Wo muss die gymnasiale Bildung weiterentwickelt werden, welche Massnahmen sind nötig? Sind Bildungsstandards oder eine Einheitsmaturität die richtigen Instrumente zur Sicherstellung der gymnasialen Bildungsqualität? Um Antworten auf diese und andere Fragen zu erhalten, habe ich Anfang Jahr beim Mittelschul- und Berufsbildungsamt den vorliegenden Bericht in Auftrag gegeben.

Ausgehend von einer Gesamtschau, die auf Zahlen und Fakten zur gymnasialen Bildung basiert, sowie einer Übersicht über die Evaluationen, die in jüngster Zeit zu den Gymnasien gemacht wurden, werden Entwick-

lungsfelder und Massnahmen skizziert, wie sich die gymnasiale Bildung in den nächsten Jahren weiterentwickeln soll. Der vorliegende Mittelschulbericht soll zu Reflexion und Diskussion einladen – sowohl unter den am Gymnasium Beteiligten als auch mit einer interessierten Öffentlichkeit.

Ich freue mich auf eine lebendige, fantasievolle und konstruktive Diskussion darüber, wie das Gymnasium im Kanton Bern in den nächsten Jahren einzurichten ist.

Bernhard Pulver



Erziehungsdirektor des Kantons Bern

Weiteres Vorgehen

Der Mittelschulbericht wurde durch das Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) der Erziehungsdirektion erstellt. Die im Januar 2009 eingesetzte Kommission Gymnasium–Hochschule hat die Arbeit begleitet und den Bericht durch wertvolle Impulse und intensive Diskussionen bereichert.

Der vorliegende Bericht wird an der Mittelschulkonferenz am 26. November 2009 in Bern von am Gymnasium Beteiligten und einer interessierten Öffentlichkeit diskutiert. Er enthält bewusst noch keine durch die Erziehungsdirektion konsolidierte Position, um einen weiterführenden Dialog zu ermöglichen.

Die Resultate der Mittelschulkonferenz und die daraus abgeleiteten Massnahmen präsentiert der Erziehungsdirektor am Tag der Gymnasiallehrpersonen im Januar 2010 und bespricht diese mit den Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern. Die Umsetzung der Massnahmen erfolgt anschliessend in Arbeitsgruppen und Folgeprojekten.

Inhalt

1. Management Summary	7
2. Zahlen und Fakten zum Gymnasium heute	11
2.1 Die gymnasiale Maturitätsquote im schweizerischen Vergleich	11
2.2 Entwicklung der Schülerinnen- und Schüleranteile an den Berner Gymnasien	12
2.3 Bildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II	12
2.4 Entwicklung der Schwerpunktfächer	14
2.5 Kostenentwicklung der gymnasialen Bildung	16
3. Die gymnasiale Bildung in der Schweiz und in den Nachbarländern – ein Vergleich	21
3.1 Strukturvergleich der gymnasialen Bildung in der Schweiz	21
3.2 Die gymnasiale Bildung in Deutschland	23
3.3 Die gymnasiale Bildung in Frankreich	24
4. Steuerungselemente des gymnasialen Bildungsgangs im Kanton Bern	27
4.1 Kantonaler Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang	27
4.2 Finanzielle Steuerung, Qualitätsentwicklung und Reporting-Controlling-Prozess	29
4.3 Kantonale Maturitätskommission	30
4.4 Erfahrungen mit den Steuerungselementen	31
5. Aktuelle Evaluationen und Analysen zum Gymnasium	33
5.1 Die Umsetzung der Maturitätsausbildung nach MAR im Kanton Bern	33
5.1.1 Stierli und Battaglia: Die Umsetzung der neuen Maturitätsausbildung aus Sicht der Schulen	33
5.1.2 Gnos und Ramseier: Maturitätsausbildung und Studienbeginn	34
5.2 Die EVAMAR-Untersuchungen	36
5.2.1 EVAMAR I	36
5.2.2 EVAMAR II	40
5.3 Benchmarking	45
5.4 Notter und Arnold: Der Übergang ins Studium, Studien 2003 und 2005	47
5.5 Analysen zur gymnasialen Bildung	48
5.5.1 Arbeitsgruppe EDK: Plattform Gymnasium	48
5.5.2 HSGYM – Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit	50
6. Aktuelle Bildungsdiskussion	53
6.1 Organisation des gymnasialen Unterrichts im 9. Schuljahr	53
6.2 Bildungsstandards	56
6.2.1 Begriffsklärung	56
6.2.2 Argumente für und gegen Standards	57
6.3 Orientierungsarbeiten und gemeinsames Prüfen an Berner Gymnasien	59
6.4 Einheitsmatur	60
7. Schlussfolgerungen und Entwicklungsfelder	63
Anhang A – Das 9. Schuljahr. Drei Modelle zur Organisation	69
Anhang B – Abkürzungen	75
Anhang C – Bibliografie	77



1. Management Summary

Mit dem Mittelschulbericht 2009 legt das Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern im Auftrag des Erziehungsdirektors erstmals eine **Gesamtschau zur Situation der Gymnasien** im Kanton Bern vor. Es zeichnet darin die wichtigsten Entwicklungslinien der vergangenen Jahre nach, zeigt die wichtigsten Resultate kantonaler und nationaler Studien über die Berner Gymnasien auf und benennt die Herausforderungen und Handlungsfelder der kommenden Jahre.

Wie positioniert sich das Gymnasium im Bildungssystem?

Der **traditionelle Bildungsauftrag** des Gymnasiums hat seine Gültigkeit über die Jahre bewahrt. Er lautet: Das Gymnasium vermittelt eine solide Allgemeinbildung und bereitet auf den Einstieg in ein Hochschulstudium und auf die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben in der Gesellschaft vor. Die gymnasiale Bildung ist anspruchsvoll, orientiert sich an Wissenschaftlichkeit und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Kultur- und Traditionsbildung in der Gesellschaft. Über 1000 Lehrerinnen und Lehrer sorgen mit ihrer Unterrichtstätigkeit an bernischen Gymnasien dafür, dass dieser Grundauftrag sichergestellt bleibt.

Verändert haben sich demgegenüber die Bildungslandschaft sowie die Erwartungshaltungen von Politik und Hochschulen.

Das Gymnasium hat einen anderen Platz in der **Bildungslandschaft** als vor einigen Jahren. Seit 1980 ist die gymnasiale Maturitätsquote im Zug der sozialen Öffnung von 7 auf 20% gestiegen. Dazu beigetragen hat auch die Abschaffung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare um die Jahrhundertwende. Markant angestiegen ist der Frauenanteil, der heute fast 60% beträgt. Im Bereich der Berufsbildung ist mit der Berufsmaturität und den Fachhochschulen eine Alternative zum gymnasialen Weg entstanden.

Auch müssen sich die Gymnasien heute einer neuen **Erwartungshaltung** von Politik und Hochschulen stellen. Die Politik erwartet von den Gymnasien, dass sie ihre Leistungen transparent und vergleichbar machen und dass die Abschlussqualität messbaren Kriterien genügt. Die Hochschulen fordern neben den Fachkenntnissen vermehrt fächerübergreifende Kompetenzen von den Studierenden.

Wie hat sich das Gymnasium im Kanton Bern entwickelt?

Der gymnasiale Bildungsgang hat sich in den letzten Jahren im Rahmen von kantonalen und gesamtschweizerischen Reformen stark verändert.

So hat der Kanton Bern 1997 den im **neuen schweizerischen Maturitätsanerkennungsreglement (MAR)** vorgesehenen gesamtschweizerischen Wechsel von der Typen- zur Wahlfachmatur vollzogen. Der gymnasiale Bildungsgang nach MAR verstärkt fächerübergreifende Kompetenzen und die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können ihr Bildungsprofil vermehrt auf ihre Interessen und Stärken ausrichten.

Seit dem Jahr 2000 wurde die **Teilautonomie** der Gymnasien schrittweise konkretisiert. Seit 2005 arbeiten die Gymnasien des Kantons auf der Basis einer Leistungsvereinbarung mit Globalbudget. Diese Teilautonomie ermöglicht es den Schulen, weitgehend autonom personelle und finanzielle Entscheide zu treffen und zur Schul- und

Qualitätsentwicklung im Rahmen der kantonalen Vorgaben schulangepasste Lösungen zu finden.

Der **kantonale Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang** bildet die Grundlage für den Unterricht. Dieser neue Lehrplan trat 2006 im deutschsprachigen, 2007 im französischsprachigen Kantonsteil in Kraft. Er bringt für alle Gymnasien einen einheitlichen Lehrplan – ein wichtiger Schritt in Richtung Vergleichbarkeit – und lässt den Schulen gleichzeitig einen Gestaltungsspielraum für den gymnasialen Bildungsgang.

Die Abschlussqualität wird durch die **kantonale Maturitätskommission** überprüft. Die Kommission sichert mit ihren Weisungen zu den Maturitätsprüfungen und dem Einsatz von Expertinnen und Experten an den Prüfungen vergleichbare Leistungsanforderungen an den bernischen Gymnasien.

Was sagen Studien über das Berner Gymnasium?

Für den Kanton Bern ergibt sich – unter Einbezug verschiedener Untersuchungen der letzten Jahre – ein durchzogenes Gesamtbild. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Leistungsqualität der Berner Gymnasien hoch ist. Die geforderte **Allgemeinbildung, die Förderung der Persönlichkeit sowie die Hochschulreife werden erreicht** und die Maturandinnen und Maturanden fühlen sich auf den Studieneinstieg vorbereitet. Auch im Rückblick bewerten bernische Studierende die gymnasiale Bildung als positiv.

Die **strukturellen Voraussetzungen** (dreijähriger Bildungsgang) beeinträchtigen aber das Abschneiden der Berner Maturandinnen und Maturanden bei Kompetenzmessungen im interkantonalen Vergleich. Zudem weisen die unterschiedlichen Resultate von Klassen und Schulen in EVAMAR II darauf hin, dass im Bereich der Vergleichbarkeit von Leistungen Handlungsbedarf besteht.

Wohin geht das Gymnasium?

Die Diskussion über das Anforderungsprofil des gymnasialen Bildungsgangs und dessen Positionierung gegenüber anderen Bildungswegen ist mit allen am Gymnasium Beteiligten zu führen, und es sind einzelne **Entwicklungsschritte** einzuleiten:

Das Gymnasium muss sich auf der Sekundarstufe II mit einem eigenständigen **Profil**, das sich klar von anderen Bildungsgängen abgrenzt, besser positionieren. Das erfordert eine intensivere Kommunikation gegen innen und aussen.

Der **Übergang** zwischen dem gymnasialen Bildungsgang und den Hochschulen soll optimal gestaltet werden. Das setzt den kontinuierlichen Dialog zwischen den beiden Partnern, eine stärkere Präsenz der Hochschulen an den Gymnasien sowie die Definition von Basisanforderungen in besonders studienrelevanten Fächern voraus.

Die Gymnasien entwickeln ihre **Qualität** innerhalb der kantonalen Rahmenvorgaben kontinuierlich und mit schuleigenen Konzepten weiter. Dabei fördern die Gymnasien vermehrt das gemeinsame Prüfen und Bewerten. Ab 2010 erarbeiten Gruppen von Lehrkräften Orientierungsarbeiten, welche die Standortbestimmung der einzelnen Klassen und Schulen ermöglichen und so zur Qualitätsentwicklung beitragen.

Der gymnasiale Bildungsgang soll stärker alle **Zielgruppen** ansprechen. Das Gymnasium muss vermehrt für junge Männer und für Jugendliche aus bildungsfernen Schichten attraktiv werden. Das Qualifikationsverfahren für das Gymnasium und die Erweiterung der Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer müssen geprüft werden. Eine gezielte, früh angesetzte Information der Schülerinnen und Schüler soll weiter dazu beitragen, dass die Wahl des Bildungsprofils am Gymnasium nicht nach geschlechterstereotypen Mustern erfolgt.

Hinweis

Der Mittelschulbericht wendet sich an ein Fachpublikum. Für Leserinnen und Leser, die sich rasch einen Überblick verschaffen wollen, werden die wichtigsten Erkenntnisse am Schluss eines jeden Abschnitts zusammengefasst (farbig unterlegte Box).



2. Zahlen und Fakten zum Gymnasium heute

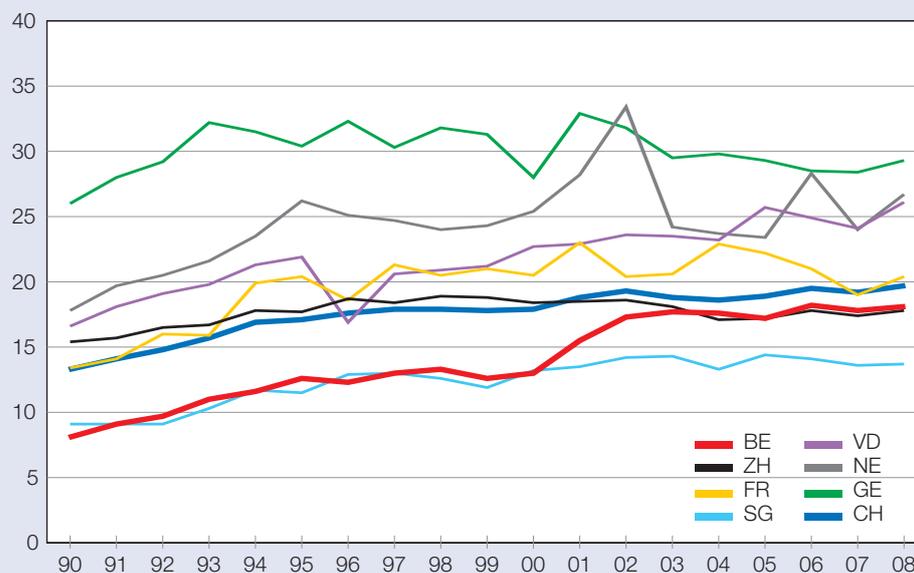
Dieses Kapitel zeigt anhand statistischer Kennzahlen die Entwicklung und die aktuelle Situation des Gymnasiums im Kanton Bern auf: die Entwicklung der Maturitätsquote in Bern und in anderen Kantonen, den Anteil von Frauen und Männern im Gymnasium sowie die Geschlechterverteilung in verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Am Schluss dieses Kapitels folgen Kennzahlen zur Kostenentwicklung der Gymnasialbildung in der Schweiz.

2.1 Die gymnasiale Maturitätsquote im schweizerischen Vergleich

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs, die eine gymnasiale Matur erwerben, ist im Kanton Bern in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Besonders stark stieg die Maturitätsquote¹ mit der Aufhebung der staatlichen Seminare um die Jahrhundertwende. Waren es in den 1990er-Jahren noch unter 10% der Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium absolvierten, strebte der Anteil in den letzten zwanzig Jahren gegen 20%. Der Kanton Bern liegt mit seiner Quote der gymnasialen Matur noch leicht unter dem schweizerischen Mittel. Die Grafik A zeigt auch, dass die Quote in den grossen Westschweizer Kantonen deutlich über dem Mittel liegt, in Zürich hingegen seit den 1990er-Jahren zwischen 15 und 20% schwankt. Die kleinen, ländlichen Kantone der Zentralschweiz haben die tiefste Maturitätsquote (z.B. für das Jahr 2007 Obwalden 11,2%, Nidwalden 15,1%, Schwyz 16,2%).

A. Entwicklung der gymnasialen Maturitätsquote in sieben grossen Kantonen

Die Maturitätsquote im Kanton Bern ist mit der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung um die Jahrhundertwende von einem tiefen zu einem mittleren Wert angestiegen.



Quelle: Bundesamt für Statistik, Hochschulindikatoren

¹ Die gymnasiale Maturitätsquote in Prozent bezeichnet den Anteil von Schülerinnen und Schülern der Alterskohorte der 19-Jährigen, die eine gymnasiale Matur absolvieren.

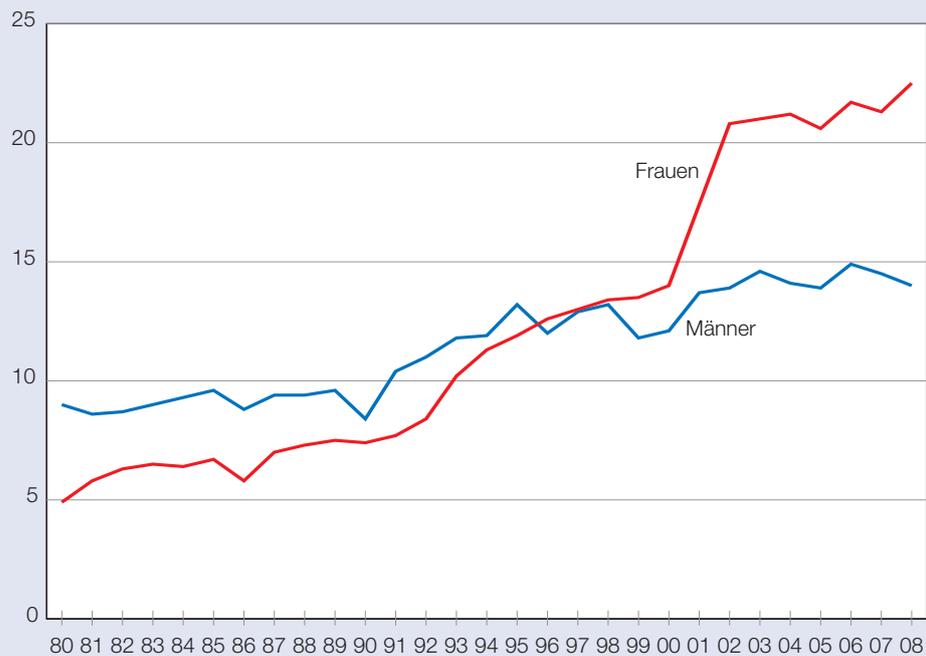
2.2 Entwicklung der Schülerinnen- und Schüleranteile an den Berner Gymnasien

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine gymnasiale Matur ablegen, ist im Kanton Bern in den letzten 30 Jahren kontinuierlich gestiegen. Insgesamt erlangten 1980 7,0% eines Jahrgangs die gymnasiale Matur, im Jahre 2008 waren es 18%. Dieser Anstieg der gymnasialen Maturitätsquote geht einher mit der sozialen Öffnung der Gymnasien. Bereits ab den 1970er-Jahren kamen Jugendliche aus allen sozialen Schichten ans Gymnasium.

Die Grafik B zeigt auch, dass sich das Gymnasium in den letzten 30 Jahren zu einem für Schülerinnen attraktiven Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II entwickelt hat. Zwischen 1980 und 2008 stieg die Maturitätsquote bei den Frauen um nahezu 18%, bei den Männern demgegenüber nur um 5%. 1995 schlossen zum ersten Mal mehr Frauen als Männer ab. Ende der 1990er-Jahre wuchs der Anteil Frauen mit der Aufhebung der staatlichen Seminare weiter stark an, und im Jahre 2008 lag der Frauenanteil an bernischen Gymnasien bereits bei 58%.

B. Gymnasiale Maturitätsquote im Kanton Bern nach Geschlecht

Die Frauen haben die Männer bezüglich Maturitätsquote in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre überholt. Der starke Anstieg ab 2002 ist mit der Abschaffung der staatlichen Seminare zu erklären.



Quelle: Bundesamt für Statistik, Hochschulindikatoren

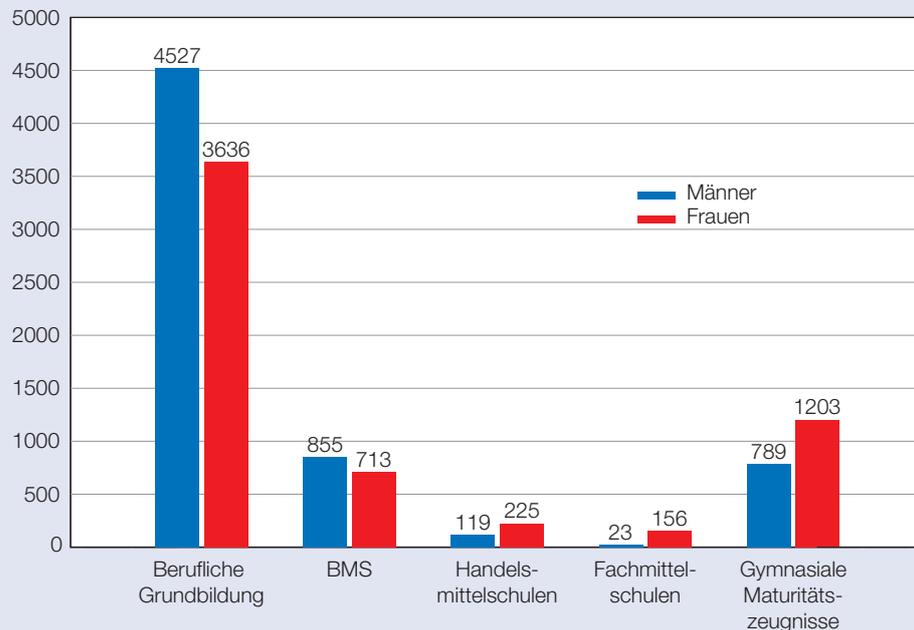
2.3 Bildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II

Vergleicht man die Anzahl von Berufsmaturitätsabschlüssen mit der Anzahl Abschlüssen mit gymnasialer Matur, fällt auf, dass in beiden Bildungszweigen ungefähr gleich viele Männer abschliessen (855 Männer mit Berufsmatur, 789 Männer mit gymnasialer Matur). Anders sieht das Verhältnis bei den Frauen aus: 713 erlangen eine Berufsmatur, 1203 eine gymnasiale Matur. Werden gymnasiale Matur und Berufsmatur zusammen betrachtet, so erhalten deutlich mehr junge Frauen die Zugangsberechtigung zu einer Hochschule.

Werden auch die anderen Mittelschulen mitbetrachtet, verschärft sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern weiter. Beim Abschluss der Handelsmittelschule machen die

C. Bildungsabschlüsse auf Sekundarstufe II 2008 nach Typ und Geschlecht

Die Vollzeitschulen Gymnasium, Fachmittelschule und Handelsmittelschule sind für Schülerinnen attraktiver als für Schüler. Anders zeigt sich die Situation bei der beruflichen Grundbildung. Der leicht höhere Anteil an Männern bei den Berufsmaturitätsabschlüssen kann aber ihre Untervertretung bei den Mittelschulabschlüssen nicht kompensieren.



Quelle: Bildungsplanung und Evaluation (BIEV), Bildungsstatistik, Bern 2009

Frauen 65%, bei der Fachmittelschule 87% aus. Betrachten wir somit die Geschlechterverteilung bei gymnasialer Matur, Berufsmatur, Fachmittelschule und Handelsmittelschule zusammen, so liegt der Anteil der Frauen an den Bildungsabschlüssen in Vollzeitschulen (Gymnasium, HMS und FMS) und Berufsmaturitätsschulen bei ca. 56%.

Gerade umgekehrt sind die Verhältnisse bei der beruflichen Grundbildung. Die Männer erzielen ca. 55% der Abschlüsse. Die Zahlen weisen also darauf hin, dass eine Vollzeitschulbildung (Gymnasium, Fach- oder Handelsmittelschule) für Schülerinnen ein attraktiver Weg ist, während Schüler eher eine berufliche Grundbildung wählen.² Es sei an dieser Stelle aber darauf hingewiesen, dass das schweizerische Bildungssystem erlaubt, auch ohne einen Maturitäts- oder einen anderen Mittelschulabschluss über die höhere Berufsbildung (Höhere Fachschulen, höhere Berufsprüfungen, Fachprüfungen) zu einem tertiären Abschluss zu gelangen. Den jungen Männern bieten sich so auch ohne Mittelschulabschluss attraktive Wege.

Interpretationsversuch zur «Feminisierung» auf der Sekundarstufe II

Die zunehmende «Feminisierung» der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II verdient eine genauere Analyse, die im Rahmen des vorliegenden Berichts nicht erfolgen kann. Auf zwei Aspekte sei trotzdem kurz eingegangen: Es gilt zu beachten, dass die Weichenstellung bei den Schülerinnen und Schülern punkto schulischer Ausrichtung schon früh geschieht. Schülerinnen scheinen im für den Übertritt in die Sekundarstufe II entscheidenden Alter (10 bis 14 Jahre) generell leistungsmotivierter und anpassungsfähiger zu sein. Zudem fällt es den Mädchen im Allgemeinen leichter, die Anforderungen bezüglich Sozialkompetenz sowie Arbeits- und Lernverhalten zu erfüllen. Es scheint also, dass Schüler im Selektions-

² Siehe dazu auch Kapitel 5.2.1.

verfahren für die Sekundarstufe II tendenziell benachteiligt sind. Gleichzeitig ist festzustellen, dass der Anteil Schüler, welche das Gymnasium ohne Abschluss verlassen oder verlassen müssen, höher ist als derjenige der Schülerinnen.

Es ist zweifellos eine komplexe Verknüpfung von individuellen und überindividuellen Faktoren, die den unterschiedlichen Anteil von Schülerinnen und Schülern in den Bildungsangeboten auf Sekundarstufe II ausmachen. Untersuchungen zeigen, dass die schulischen Interessen und Neigungen von Schülerinnen und Schülern stark differieren, ebenso die Einschätzung von Stärken und Schwächen. Bezogen auf den Sprachunterricht oder den Physikunterricht halten sich in der Schweiz – stärker als in anderen europäischen Ländern – stereotype Vorstellungen, Selbst- und Fremdzuschreibungen. Während Mädchen generell wenig Interesse am Fach Physik aufbringen, gilt das Fach Französisch bei vielen Schülern als unattraktiv (Herzog, Labudde, Neuenschwander 1998). Die Tatsache, dass sich an diesen verhärteten Zuschreibungen in den letzten zwanzig Jahren nicht viel verändert hat, sollte zu denken geben. Anstatt polemisierend die «Feminisierung der Bildung» zu beklagen und die Rehabilitierung der «Kampfspiele» für Jungen zu fordern,³ sollte die Frage der Geschlechter und ihrer Rolle im schweizerischen Bildungswesen in Forschung und Praxis vermehrt Beachtung finden. Es ist in dieser Hinsicht bezeichnend, dass die EDK-Empfehlungen aus dem Jahr 1993 unter dem Titel «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» (Grossenbacher 2006, S. 9–13) nach wie vor aktuell sind.

2.4 Entwicklung der Schwerpunktfächer

Interessante Rückschlüsse auf die Entwicklung des gymnasialen Bildungsgangs gibt die Schülerinnen- und Schülerzahl der einzelnen Schwerpunktfächer. Es zeigt sich, dass sich die Schwerpunktfächer seit dem Jahr 2000 unterschiedlich entwickeln: Während sich in dieser Zeitspanne im Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie die Anzahl Schülerinnen und Schüler verdreifacht hat, gingen die Zahlen bei Sprachfächern wie Englisch, Latein, Griechisch und Russisch zurück. Bei Physik und Anwendungen der Mathematik sowie Wirtschaft und Recht blieben die Zahlen in etwa gleich. Die folgende Grafik D zeigt, wie sich die Anteile der Schwerpunktfächer an der Gesamtzahl der Maturandinnen und Maturanden auf der Stufe Prima entwickelt haben.

Will das Gymnasium sein umfassendes Angebot an geistes- und sozialwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und musischen Schwerpunktfächern sichern, müssen die stagnierenden oder rückläufigen Schwerpunktfächer dynamisiert werden. Dies kann erreicht werden, indem Information und Motivation der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I verstärkt werden. Der Entscheid für oder gegen ein Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik oder Latein soll nicht ohne sorgfältige Information auf der Sekundarstufe I gefällt werden. Eine Zusammenarbeit zwischen Sekundarlehrerinnen und -lehrern sowie Gymnasiallehrkräften der betreffenden Fächer ist dabei wichtig.

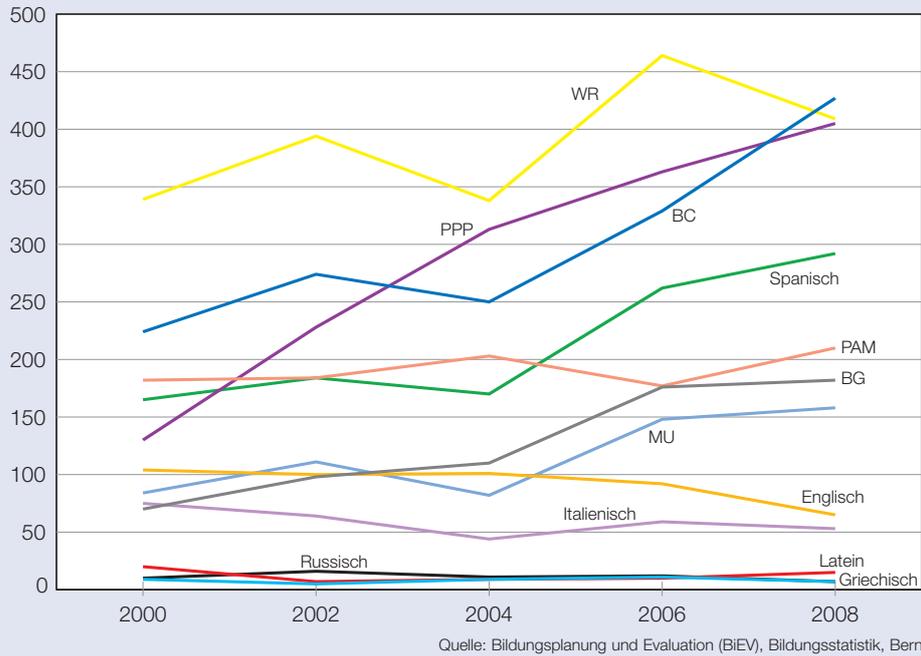
Geschlechterverteilung in den Schwerpunktfächern

Bemerkenswert ist auch die Verteilung der Geschlechter in den Schwerpunktfächern (Grafik E). Seit 2002 haben sich die Geschlechteranteile in den einzelnen Fächern nicht stark verändert. Frauen und Männer verteilen sich seit der Jahrhundertwende nach einem unveränderten Muster auf die Bildungsprofile: Während im Schwerpunktfach Physik und An-

³ «Buben sind die Dummen» in Beobachter, 1.5.09. Eine weitaus differenzierte Analyse des Problemfelds bietet der Artikel «Die Jungenfalle» im Magazin des «Tagesspiegels» vom 3.6.09, abgerufen am 4.8.09 unter <http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/Jungen-Jungenkrise;art304,2813775>.

D. Entwicklung der Schwerpunktfachwahl seit 2000

Die Grafik zeigt die Entwicklung der Schwerpunktfächer auf Stufe Prima seit 2000. Philosophie/Pädagogik/Psychologie hat sich zum drittstärksten Schwerpunktfach entwickelt. Demgegenüber hat die Zahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit einem sprachlichen Schwerpunktfach (Ausnahme Spanisch) stark abgenommen (Erklärung der Abkürzungen im Anhang B).

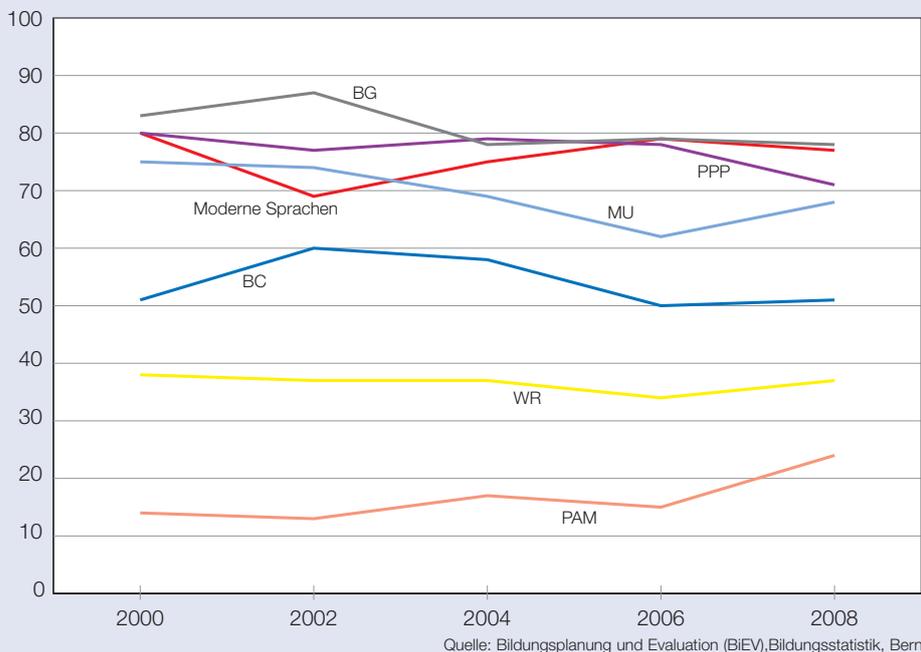


wendungen der Mathematik der Frauenanteil unter einem Viertel liegt, liegt der Männeranteil in den Schwerpunktfächern Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten und Spanisch unter einem Viertel.

In Physik und Anwendungen der Mathematik lag der Frauenanteil zwischen 2000 und 2006 bei rund 15% und stieg bis 2008 auf 24% an. In Philosophie/Pädagogik/Psychologie beträgt der Männeranteil seit 2000 ca. 20%. Auch das Schwerpunktfach Bildnerisches

E. Entwicklung des Frauenanteils pro Schwerpunktfach (in Prozent)

Die Verteilung der Geschlechter auf die Schwerpunktfächer entspricht den geschlechterstereotypen Vorstellungen. Der Anteil der Geschlechter innerhalb der einzelnen Schwerpunktfächer ist seit 2000 relativ konstant (Erklärung der Abkürzungen im Anhang B).



Gestalten weist seit der Jahrhundertwende einen Männeranteil von 20% auf. Das Schwerpunktfach Musik hat einen konstanten Männeranteil von 30%. Bezüglich der Geschlechterverteilung relativ ausgeglichen ist das Fach Biologie und Chemie: Ausgehend von einem Frauenanteil von 59% im Jahr 2001 betragen die Anteile von Frauen und Männern in den letzten Jahren je etwa 50%. Das Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht hat einen konstanten Frauenanteil von ungefähr 37%. Die sprachlichen Schwerpunktfächer haben insgesamt einen hohen Frauenanteil.⁴

Die aufgeführten Zahlen zeigen, dass die sogenannte «Feminisierung» kein Phänomen ist, das den ganzen gymnasialen Bildungsgang erfasst. Die Erhöhung des Schülerinnenanteils am Gymnasium ist auf bestimmte, stark gewachsene Bildungsprofile zurückzuführen. So hat das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie mit einer Zunahme der Lernendenzahlen um den Faktor drei zwischen 2000 und 2008 und einem konstanten Frauenanteil von 80% einen wesentlichen Beitrag geleistet, so wie auch die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten und – in etwas geringerem Mass – Musik.

Die Verteilung von Männern und Frauen auf die Schwerpunktfächer weist darauf hin, dass die im Rahmen des MAR-Gymnasiums erfolgte Ausweitung des Fächerangebots den Interessen der Schülerinnen besser entspricht als denjenigen der Schüler. Zu prüfen ist, ob durch eine Ergänzung im Bereich der Wahlpflichtfächer den Interessen der Schüler besser entsprochen werden kann.⁵

Weiter zeigt Grafik E, dass sich die Geschlechterverteilung innerhalb der Schwerpunktfächer in den letzten Jahren nicht wesentlich verändert hat. Jungen und Mädchen entscheiden sich offensichtlich nach geschlechterstereotypen Mustern. Es ist wünschenswert, dass die Anstrengungen verstärkt werden, den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Unterrichtenden diese Muster bewusst zu machen.⁶

2.5 Kostenentwicklung der gymnasialen Bildung

Neben der Entwicklung der gymnasialen Maturitätsquote, den Anteilen der einzelnen Schwerpunktfächer und dem Frauenanteil an den Gymnasien liefern auch finanzielle Kennzahlen wichtige Angaben zur Entwicklung der gymnasialen Bildung.

Von Interesse ist, wie sich die Bildungsausgaben total verändert haben. Werden die verschiedenen Bildungsstufen getrennt betrachtet, so zeigt sich, dass auf schweizerischer Ebene die Bildungsausgaben für den Tertiärbereich am stärksten gestiegen sind, die Volksschule sich in der Mitte bewegt und die Ausgaben für die Sekundarstufe II seit 1990 teuerungsbereinigt am wenigsten angestiegen sind. Innerhalb der Sekundarstufe II verzeichnet das Gymnasium ein noch kleineres Kostenwachstum als die Berufsbildung. Die Kostenzunahme für das Gymnasium beträgt teuerungsbereinigt seit 1990 nur ca. 5%.

Die Bildungsausgaben sind zu Beginn der 1990er-Jahre angestiegen, bevor sie Mitte der 1990er-Jahre wieder gesunken sind. Von diesem Rückgang waren die Gymnasien besonders betroffen. Seit Ende der 1990er-Jahre steigen auch die Kosten für die gymnasiale Bildung wieder etwas an. Veränderungen bei den absoluten Bildungsausgaben können eventuell auf eine Veränderung der Anzahl Lernenden in einem Bildungsbereich zurückzuführen

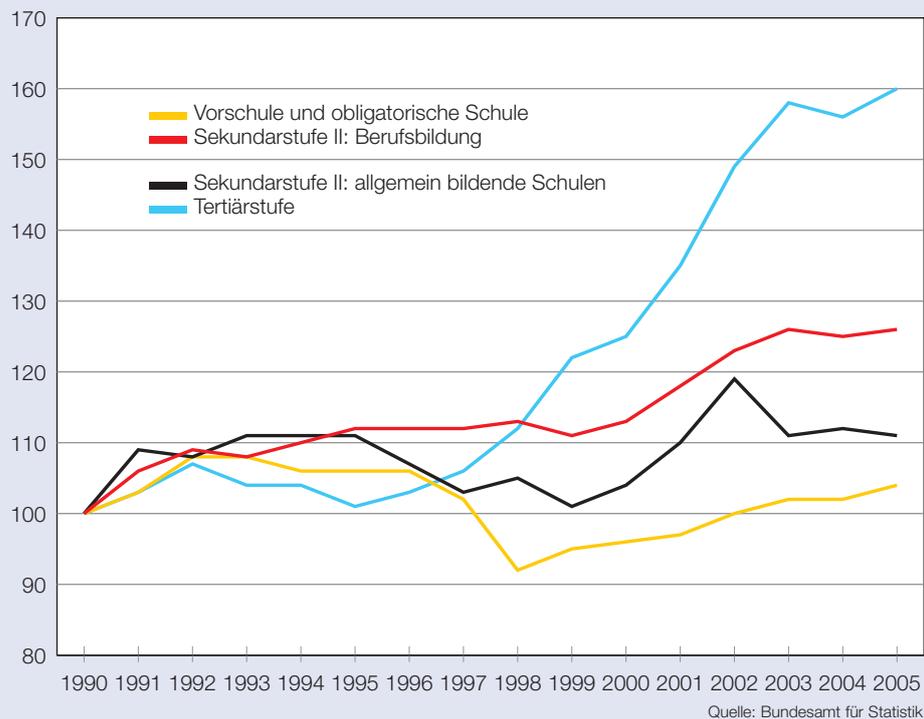
⁴ Der Frauenanteil in den alten Sprachen wird aufgrund der tiefen Schüler/-innenzahl in Grafik E nicht aufgeführt. Der Schülerinnenanteil in diesen Fächern beträgt seit 2000 im Durchschnitt zwei Drittel.

⁵ Siehe dazu auch Kapitel 5.2.1. zur Untersuchung EVAMAR I.

⁶ Die Schweiz hat bei den Tertiärabschlüssen in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Technik (NMT) einen der weltweit geringsten Frauenanteile (17%). Das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement hat mit der Initiative «Nachwuchsförderung in Naturwissenschaft, Mathematik und Technik NMT» gezielte Förderprogramme eingesetzt, die junge Frauen und Männer für diese Ausbildungsrichtungen motivieren sollen. Eidgenössisches Departement für Volkswirtschaft, abgerufen am 12. Oktober 2009 unter <http://www.evd.admin.ch/themen/00533/01027/index.html?lang=de>.

F. Öffentliche Bildungsausgaben nach Schulstufen (indexierte Entwicklung)

Die Kosten für die gymnasiale Bildung sind schweizweit teuerungsbereinigt seit 1990 nur um ca. 5% gestiegen. Dies ist das kleinste Kostenwachstum aller Bildungsbereiche.



sein. Deshalb sind die Bildungsausgaben pro Person in Ausbildung eine wichtige Kenngrösse.

Kosten pro Schülerin und Schüler

Die effektiven Kosten pro Schülerin bzw. Schüler und Jahr betragen 1995 im schweizerischen Mittel Fr. 28'638.–, 2006 Fr. 24'629.–. Die Pro-Kopf-Kosten haben sich somit innerhalb von rund zehn Jahren absolut um 13,8% reduziert. Die Teuerung ist in diesen Zahlen nicht berücksichtigt.⁷ Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich für den Kanton Bern, auch wenn sie weniger stark ausfällt, da die Pro-Kopf-Kosten im gymnasialen Bildungsgang schon in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre relativ tief waren. 1993 betrug die Bildungsausgaben pro Gymnasiastin oder Gymnasiast Fr. 24'284.–.⁸ Bei einer Anpassung an die Teuerung hätten sich für 2006 Pro-Kopf-Kosten von Fr. 27'096 ergeben. Die effektiven Kosten betrug 2006 aber Fr. 23'740.–.⁹ Teuerungsbereinigt lagen die Kosten pro Gymnasiastin oder Gymnasiast 12,4% unter den Kosten von 1993.

Für den Kanton Bern muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass die gymnasiale Ausbildung von vier nachobligatorischen Jahren in den 1990er-Jahren auf drei nachobligatorische Jahre in diesem Jahrhundert verkürzt worden ist. Der nachobligatorische gymnasiale Bildungsgang hätte Mitte der 1990er-Jahre angepasst an den Stand der Teuerung 2006 Kosten von ca. Fr. 108'000.– pro Kopf ausgelöst, Mitte des ersten Jahrzehnts dieses

⁷ Die Bildungsausgaben sind in folgende Kategorien aufgeteilt:

- Löhne übriges Personal,
- Löhne Lehrpersonen,
- Sachaufwand,
- übrige laufende Ausgaben,
- Investitionsrechnung, Ausgaben.

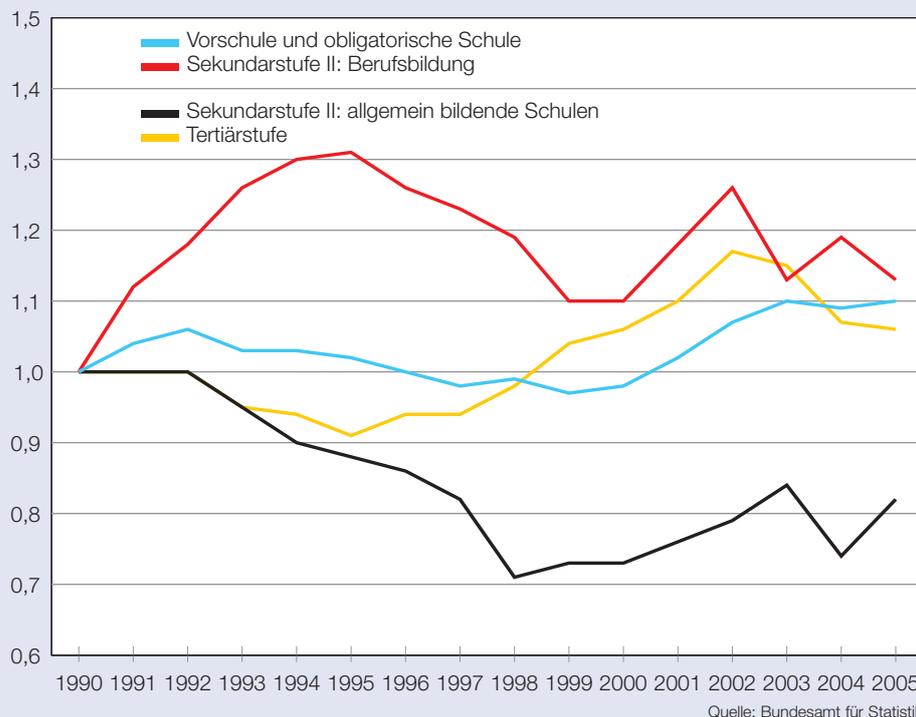
Zusammenstellung der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren KSGR.

⁸ Quelle: Das bernische Bildungswesen in Zahlen 1994, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

⁹ Quelle: Vortrag zum Grossratsbeschluss zur Subventionierung der privaten Mittelschulen.

G. Öffentliche Bildungsausgaben pro Person in Ausbildung pro Schuljahr (indexierte Entwicklung)

Die Kosten pro auszubildende Person sind bei den Gymnasien schweizweit um 20% gesunken, in den anderen Schultypen um 10% bis 20% gewachsen.



Jahrhunderts sind es noch ca. Fr. 71'000.–, was einem Rückgang von über einem Drittel entspricht. Dieser Rückgang ist im Kanton Bern hauptsächlich auf folgende Faktoren zurückzuführen:

1. Verkürzung der Ausbildungszeit von vier auf drei nachobligatorische Jahre (Einsparung von ca. 25%).
2. Erhöhung der Pflichtlektionenzahl von 22 auf 23 bei gleichzeitiger Einführung der Klassenlehrerlektion (Einsparung von ca. 3%).
3. Effizienzsteigerungen im Rahmen der verschiedenen Sparpakete und infolge der Zusammenlegung der Schulen (Einsparung von ca. 5%).

Fazit für den Kanton Bern

Der Anteil an Gymnasiasten und Gymnasiastinnen ist im Kanton Bern in den letzten Jahrzehnten gestiegen. Durch die soziale Öffnung und die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung traten immer mehr Frauen ins Gymnasium ein. 2008 betrug der Frauenanteil an bernischen Gymnasien 58%. Dabei unterscheiden sich die Geschlechter bezüglich der Wahl des Schwerpunktfachs: Während der Männeranteil im Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie aktuell bei rund 30% liegt, beträgt der Frauenanteil in Physik und Anwendungen der Mathematik 24%. Angesichts dieser Zahlen gilt es zu überprüfen, inwiefern der gymnasiale Bildungsgang und sein Fächerangebot die Interessen von Männern und Frauen abdecken und inwiefern geschlechterstereotype Mechanismen im Unterricht und bei der Profilwahl durchbrochen werden können. Bemerkenswert ist zudem, dass ein Mittelschulabschluss für Schülerinnen attraktiver ist als für Schüler. Männer wählen heute vermehrt den Ausbildungsweg über eine berufliche Grundbildung und im Rahmen der höheren Berufsbildung (Höhere Fachschulen, höhere Berufsprüfungen). Es stellt sich jedoch die

Frage, inwiefern diese Orientierung durch die Selektionskriterien bei den Übergängen zur Sekundarstufe I und zur Sekundarstufe II geprägt werden.

Die Reformen des gymnasialen Bildungsgangs haben seit Mitte der 1990er-Jahre zu einer deutlichen Kostensenkung geführt. 2006 lagen die effektiven Kosten für eine Gymnasiastin oder einen Gymnasiasten teuerungsbereinigt rund 12% unter den Kosten von 1993. Während die Schülerinnen- und Schülerzahlen stiegen, sanken die Gesamtkosten. Im Kanton Bern war die gymnasiale Bildung von verschiedenen Sparmassnahmen betroffen. Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass bei den meisten Gymnasien durch die wachsende Anzahl Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Infrastrukturgrenze erreicht ist. Würden weitere Einsparungen nötig, hätte dies tief greifende Konsequenzen für die Ausbildungsqualität. Die Gymnasien müssten einerseits ihr Fächerangebot verringern, andererseits Betreuung und individuelle Förderungsangebote für Schülerinnen und Schüler kürzen.



3. Die gymnasiale Bildung in der Schweiz und in den Nachbarländern – ein Vergleich

Dieses Kapitel vergleicht die kantonal unterschiedlichen Strukturen des gymnasialen Bildungsgangs und wirft einen Blick auf die gymnasiale Bildung im angrenzenden Ausland.

3.1 Strukturvergleich der gymnasialen Bildung in der Schweiz

Kanton	Organisation der Sekundarstufe I	Dauer Gymnasium	Beginn Schwerpunktfach / Ergänzungsfach	Besonderes
Bern (dt.)	Oberstufe mit speziellen Sekundarklassen oder mit Sekundarklassen plus Zusatzlektionen für Mittelschulvorbereitung Gymnasialer Unterricht ab 9. Klasse in der Volksschule oder am Gymnasium (Gemeinde entscheidet)	4 Jahre gymnasialer Bildungsgang ab dem 9. Schuljahr; nur 3 Jahre nachobligatorisches Gymnasium für einen wesentlichen Teil der Gymnasialisten/-innen	Schwerpunktfach ab 10. Schuljahr Ergänzungsfach ab 11. Schuljahr	
Bern (fr.)	Oberstufe mit speziellen Sekundarklassen (section préparant aux écoles de maturité) 7. bis 9. Schuljahr	3 Jahre ab 10. Schuljahr	Schwerpunktfach ab 10. Schuljahr Ergänzungsfach ab 11. Schuljahr	
Zürich	Untergymnasium ab 7. Klasse oder Sekundarschule 7. und 8. Klasse und Quarta am Gymnasium	4 Jahre ab 9. Schuljahr	Schwerpunktfach und Ergänzungsfach gemäss Schullehrplänen	Über 60% der Schüler/-innen besuchen das Untergymnasium
Sankt Gallen	Sekundarschule 7. und 8. Klasse und Quarta am Gymnasium	4 Jahre ab 9. Schuljahr	Schwerpunktfach ab 9. Schuljahr Ergänzungsfach nur im 12. Schuljahr	
Luzern	Untergymnasium 7. bis 8. Klasse oder Sekundarschule 7. und 8. Klasse; Quarta am Gymnasium	4 Jahre ab 9. Schuljahr	Schwerpunktfach ab 9. Klasse* Ergänzungsfach ab 11. Schuljahr * Unterschiede zwischen Schulen und Schwerpunktfächern	

Aargau	Oberstufe mit progymnasialer Abteilung (Bezirksschule 6. bis 9. Klasse)	4 Jahre ab 10. Schuljahr	Schwerpunktfach ab 12. Schuljahr Ergänzungsfach ab 13. Schuljahr (zusätzlich Akzentfach vom 10. bis 11. Schuljahr)	Das Akzentfach bereitet auf den Unterricht im Schwerpunktfach vor. Dauer bis zur Matur 13 Schuljahre
Freiburg	Oberstufe mit progymnasialer Abteilung 7. bis 9. Klasse	4 Jahre ab 10. Schuljahr	Schwerpunktfach ab 11. Schuljahr Ergänzungsfach ab 12. Schuljahr	Dauer bis zur Matur 13 Schuljahre
Waadt	Voie secondaire baccalauréat 7. bis 9. Klasse	3 Jahre ab 10. Schuljahr	Schwerpunktfach ab 10. Schuljahr Ergänzungsfach im 12. Schuljahr	
Genf	Cycle d'orientation (binnendifferenziert) 7. bis 9. Klasse	4 Jahre ab 10. Schuljahr	Schwerpunktfach ab 11. Schuljahr Ergänzungsfach ab 12. Schuljahr	Dauer bis zur Matur 13 Schuljahre

Der Blick über die Kantonsgrenzen zeigt, dass die Kantone die Sekundarstufe I wie auch die Sekundarstufe II sehr unterschiedlich organisieren.¹⁰ Bereits die Voraussetzungen für einen Wechsel von der Volksschule ans Gymnasium differieren von Kanton zu Kanton. Die Bestrebungen zur Harmonisierung der Sekundarschulstufe I (Harmos) sollen hier eine Annäherung bringen. Während auch die Inhalte der Sekundarstufe I durch den Lehrplan 21 stärker vereinheitlicht werden sollen, gibt es für den gymnasialen Bildungsgang in der Schweiz nach wie vor vielfältige Strukturen und Inhalte. Der augenfälligste Unterschied liegt in der Ausbildungsdauer: Während Kantone wie Zürich, Luzern und Solothurn ein Langzeitgymnasium kennen, bieten Bern und die Westschweizer Kantone Neuenburg, Waadt und Jura einen Bildungsgang an, welcher es erlaubt, nur die letzten drei Jahre den Unterricht an einem Gymnasium zu besuchen.

Fazit für den Kanton Bern

Der Strukturvergleich der gymnasialen Bildungsgänge der Kantone erlaubt zwei Folgerungen:

- Nur der deutschsprachige Teil des Kantons Bern kennt mehrere Modelle für den gymnasialen Unterricht im 9. Schuljahr.¹¹
- In der Deutschschweiz besuchen mit Ausnahme des Kantons Bern alle Schülerinnen und Schüler das Gymnasium während mindestens vier Jahren.

Eine vertiefte Analyse der Organisation für das 9. Schuljahr folgt im Kapitel 6.1.

¹⁰ Siehe dazu Schlussbericht Plattform Gymnasium 2008: 14 ff.

¹¹ Diese Aussage gilt auch im gesamtschweizerischen Vergleich.

3.2 Die gymnasiale Bildung in Deutschland

Auch das deutsche Bildungswesen ist stark föderalistisch geregelt: Der Bereich der allgemein bildenden Schulen (Volksschule, Sekundarstufe I und II) untersteht den Ländern, die für die Schulgesetzgebung und die Verwaltung zuständig sind. Beigeordnet ist den Ländern die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK). Ähnlich wie die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) ermöglicht dieses Gremium die Koordination und Zusammenarbeit der Länder.

Einführung von Standards

In den letzten fünf Jahren haben die Länder der Bundesrepublik in der Aufarbeitung des «PISA-Schocks» die gymnasiale Bildung grundlegend reformiert (Dreyer 2007: 115). Die meisten Länder haben das Gymnasium von 9 auf 8 Jahre verkürzt.¹² Zudem wurden Standards auf nationaler Ebene eingeführt (Huber, Späni, Schmellentin, Criblez 2006: 9 ff.). Die durchschnittliche Ausbildungszeit von Maturandinnen und Maturanden am Gymnasium ist aber noch immer doppelt so lang, als dies in der Schweiz der Regelfall ist.

Seit den 1990er-Jahren haben alle Bundesländer mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz ein einheitliches Abitur¹³ eingeführt. Trotz teilweise heftiger Kritik an der Wirksamkeit der zentralen Abiturprüfungen werden die Bestrebungen zur Vereinheitlichung weitergeführt: Die fünf Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt werden ab 2012 in den Fächern Deutsch und Mathematik eine einheitliche Prüfung, das sogenannte «Südabi», durchführen. Die Bildungsverantwortlichen betonen, dass es sich nur um einen ersten Schritt auf einem «gemeinsamen Weg» handle. Einheitliche Prüfungen sind in weiteren Fächern geplant.¹⁴

Gymnasiale Maturitätsquote

Bundesweit absolvieren 31% eines Jahrgangs ein gymnasiales Abitur (mit grossen Schwankungen zwischen den einzelnen Bundesländern).¹⁵ Dieser Wert liegt unter dem OECD-Mittelwert von 50%.¹⁶ Dabei ist zu berücksichtigen, dass Deutschland wie die Schweiz neben dem gymnasialen auch den berufsbildenden Weg kennt, was den international relativ tiefen Anteil an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erklären kann.

Hochschulzugang

Auch in Deutschland heisst das Ziel der gymnasialen Bildung «Hochschulreife und Studierfähigkeit». Trotzdem ist der freie Hochschulzugang nicht mehr für alle Studienfächer gewährleistet. Bundesweit hat jeder zweite Studiengang einen Numerus clausus. Um einen Studienplatz zu erhalten, müssen sich die Interessierten bei der betreffenden Hochschule bewerben. Die Selektionskriterien werden von den Universitäten definiert (Abiturnoten, Wartezeit, Berufserfahrung, Eignungstest usw.). In besonders platzknappen Studiengängen wie Medizin oder Pharmazie ist die Zentralstelle für die Vergabe der Studienplätze (ZVS) zuständig. Diese Stelle vergibt mehr als einen Drittel der gesamten Studienplätze in der Bundesrepublik.

¹² Der gymnasiale Bildungsgang fängt in Deutschland in der Regel im 5. Schuljahr an.

¹³ Mit Abitur wird in Deutschland der Abschluss des Gymnasiums bezeichnet (entspricht der schweizerischen Maturität).

¹⁴ Siehe dazu den Artikel in: Spiegel-online vom 14.4.08, «Schul-Separatisten: Fünf Bundesländer planen gemeinsames «Südabitur», abgerufen am 3.8.09 von: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,547311,00.html>.

¹⁵ Diese Zahl bezieht sich auf Angaben der Kultusministerkonferenz (KMK) für das Jahr 2007.

¹⁶ Siehe dazu die jährliche Studie der OECD «Education at a glance / Bildung auf einen Blick», abgerufen am 20. April 2009 von: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/9/37392156.pdf>. Bemerkenswert ist hier, dass die OECD als Messwert alle Abschlüsse der Sekundarstufe II nimmt, die zu einem Hochschulstudium der Tertiär-A-Stufe berechtigen. Der in der Schweiz wachsende Tertiär-B-Bereich bleibt so ausgeblendet.

Das «neue» Gymnasium in Baden-Württemberg und Bayern

Die gymnasiale Bildung wird in vielen Bundesländern strukturell und inhaltlich neu ausgerichtet. In Baden-Württemberg beispielsweise wurden im Schuljahr 2004/2005 mit der Einführung des 8-jährigen Gymnasiums neue Schwerpunkte gesetzt. Dabei wurden die Stoffprogramme gekürzt und fächerübergreifende Projekte sowie Schulprojekte gestärkt. Die Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen wird in Baden-Württemberg durch flächendeckende Standards in allen Unterrichtsfächern gesichert.

Im Bundesland Bayern wurde die Reform ebenfalls im Schuljahr 2004/2005 gestartet. Das «neue» Gymnasium in Bayern bringt eine Stärkung der Allgemeinbildung und speziell der Naturwissenschaften sowie die Schaffung von zwei neuen Unterrichtsgefässen: ein Projekt-Seminar zur Studien- und Laufbahnberatung sowie ein wissenschaftspropädeutisches Seminar. Beide Seminare sollen die Schülerinnen und Schüler optimal auf den Eintritt in die Hochschulen vorbereiten.

Fazit für den Kanton Bern

Im Vergleich zum Kanton Bern (und zur Schweiz) fällt in erster Linie die lange Dauer der deutschen Gymnasialausbildung auf, welche für den Unterricht ganz andere Möglichkeiten eröffnet. Die Reformen der letzten Jahre haben die Gymnasialbildung neu ausgerichtet: Stoffpläne wurden gekürzt, der fächerübergreifende Ansatz verstärkt. Ähnlich wie der Kanton Bern gewähren die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern mit speziellen Gefässen Spielraum für die Profilbildung. Auffallend ist die in der ganzen Bundesrepublik Deutschland durchgesetzte Standardisierung grosser Teile der gymnasialen Bildung.¹⁷

3.3 Die gymnasiale Bildung in Frankreich

Das französische Bildungssystem gilt als das Beispiel für eine zentralistische Organisation. In ganz Frankreich finden am gleichen Tag und zur gleichen Zeit die gleichen Maturitätsprüfungen statt. Aufnahmekriterien, Lehrpläne, Prüfungen, Abschlüsse und Zeitpläne für das Schul- und Studienjahr werden zentral in Paris definiert. Seit den 1990er-Jahren wird mit Schulreformen versucht, den Regionen und den einzelnen Bildungsinstitutionen mehr Autonomie zu verleihen.¹⁸

Nach der obligatorischen Schulzeit im Collège (9 Schuljahre) wechseln die Schülerinnen und Schüler an den Lycée. Dieser Schultypus umfasst das gesamte Angebot auf Sekundarstufe II. Dem Gymnasium entspricht dabei der Lycée général. In diesem Typ belegen alle Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr eine einheitliche Grundausbildung. Im zweiten Jahr stehen ihnen drei Bildungsprofile zur Wahl: die Série littéraire, die Série économique et sociale sowie die Série scientifique. Am Ende des dritten und letzten Jahres (Terminale) erfolgt die Prüfung zum Baccalauréat (général).

Neben dem Lycée général findet die Berufsbildung im Lycée technologique oder am Lycée professionnel statt, die mit einem Baccalauréat technologique oder einem Baccalau-

¹⁷ Der gymnasiale Bildungsgang in Österreich, der hier nicht detailliert aufgeführt wird, ist weitestgehend zentralisiert. Landesweite Standards sind bereits eingeführt, ab dem Schuljahr 2012/2013 soll nach dem Willen der Bildungsministerin die österreichische Zentralmatur eingeführt werden. Die Gymnasialquote liegt in Österreich, das wie die Schweiz eine starke Berufsbildung kennt, bei rund 20%.

¹⁸ Michael Mönninger, «Vive le baccalauréat», in: Die Zeit, 24.2.2005. Interessanterweise stossen in Frankreich Vorstösse gegen die Zentralmatur auf erbitterten Widerstand bei den Schülerinnen und Schülern: Für französische Schülerinnen und Schüler ist die Idee unerträglich, an der Matur von ihren Lehrerinnen und Lehrern bewertet zu werden. Dieser Gedanke verstösst ihrer Meinung nach gegen die Regeln der objektiven und anonymen Leistungsbeurteilung.

réat professionnel abgeschlossen werden. Aktuell liegt die Zahl der Absolventen und Absolventinnen für alle Baccalauréats zusammen bei 65%. Dabei fallen etwa 35% auf den Baccalauréat général.¹⁹ Bemerkenswert ist dabei, dass zwischen den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II wenig Durchlässigkeit besteht. Nur der Baccalauréat général berechtigt zum freien Zugang an eine öffentliche Universität. Der allgemeine Hochschulzugang ist jedoch nicht ohne Einschränkung gewährleistet: «Formal ist zwar für jeden Abiturienten die Wahl des Studienfachs offen, in der Praxis besteht jedoch eine starke Korrelation zwischen Abiturtyp und anschliessendem Studienfach» (Lauer 2003: 10). Parallel zu den frei zugänglichen Universitätslehrgängen gibt es die renommierten Grandes Ecoles, Hochschulen mit einem sehr selektiven Zugang mithilfe von Eintrittsprüfungen (concours). Die Eintrittsprüfung für die begehrten Studienplätze an diesen Elitehochschulen, die zum Beispiel zukünftige Ingenieurinnen oder politische Verantwortungsträger ausbilden, können nach dem Baccalauréat général in zwei- oder dreijährigen Classes préparatoires vorbereitet werden. Diese sind an den Lycées général angegliedert.

Fazit für den Kanton Bern

Im Vergleich zum schweizerischen System ist das französische System auf Sekundarstufe II egalitär, hoch selektiv und wenig durchlässig. Die Gründe dafür liegen im ausgeprägten Zentralismus, in der Existenz von Elitehochschulen und im Mangel an Passerellen.

¹⁹ Die aktuellen Zahlen zu den Abschlüssen finden sich auf der Website des Ministère de l'éducation nationale unter http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/19/3/Baccalaureat-tableaux-statistiques_61193.pdf, abgerufen am 2.10.2009.



4. Steuerungselemente des gymnasialen Bildungsgangs im Kanton Bern

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Steuerungselemente des gymnasialen Bildungsgangs im Kanton Bern vorgestellt. Einerseits wird der staatliche NPM-Prozess skizziert, andererseits werden die grundlegenden Steuerungsinstrumente für die gymnasiale Bildung erläutert: der kantonale Lehrplan, das Qualitätsmanagement im Rahmen des Reporting-Controlling-Prozesses sowie die kantonale Maturitätskommission.

Die Steuerung des gymnasialen Bildungsgangs hat sich im Kanton Bern stark entwickelt. Nachdem in den 1990er-Jahren ganz auf die Autonomie der Schulen gesetzt wurde, verlangte die Politik in den letzten Jahren vermehrt eine grössere Vergleichbarkeit der Inhalte, des Anforderungsniveaus des gymnasialen Unterrichts und der Abschlüsse. Das bernische System setzt diesen Anspruch im Rahmen des New Public Management (NPM) durch die Definition von verbindlichen Rahmenbedingungen und von Gestaltungsfreiräumen für Schulen und Lehrkräfte um. Den übergeordneten Rahmen bilden dabei die Zielvorgaben des Kantons für die Bildungsqualität der Gymnasien. Diese lauten zusammengefasst:

- Erworbene Allgemeinbildung und übergreifende Kompetenzen sind hochstehend.
- Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten führen zur Studierfähigkeit.
- Bildung wird in einem förderlichen Lernklima vermittelt.

Für die Erfüllung ihrer Aufgaben erhalten die Schulen ein Globalbudget. Auf dieser Grundlage werden mit den Schulen Leistungsvereinbarungen abgeschlossen, welche weitere Vorgaben – z.B. zum Qualitätsmanagement oder zu den zu erreichenden Zielen – enthalten. In einem jährlichen Reporting-Controlling-Prozess zwischen der Abteilung Mittelschulen des Mittelschul- und Berufsbildungsamts und den einzelnen Gymnasien werden die Arbeit der Schulen, die Qualitätsentwicklung und die damit verbundenen Evaluationsresultate besprochen und die Ziele und Entwicklungsschritte für das nächste Jahr vereinbart.

4.1 Kantonaler Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang

Inhalte und Ziele des gymnasialen Bildungsgangs werden in einem einheitlichen Lehrplan pro Sprachregion definiert. Mit dem 2006 in Kraft gesetzten Kantonalen Lehrplan Maturitätsausbildung (KLM) wurden für die deutschsprachige gymnasiale Maturitätsausbildung ein einheitlicher Lehrplan, eine weitgehend einheitliche Lektionentafel sowie einheitliche Promotionsbestimmungen erarbeitet. Die erste Matura nach dem neuen Lehrplan wird im Sommer 2010 abgenommen.

Vor der Erarbeitung des kantonalen Lehrplans verfügten die 20 deutschsprachigen Gymnasien im Kanton Bern über äusserst heterogene Lehrpläne und Promotionsordnungen, die in der historischen Entwicklung der ursprünglich nicht kantonalen Schulen begründet waren und die eine sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Schulen ermöglichten. Die im Jahr 2002 vom Grossen Rat überwiesene Motion Rufer-Wüthrich verlangte einen kantonalen Lehrplan, um die Gleichwertigkeit der gymnasialen Bildungsgänge zu garantieren. «Auf Stufe Maturitätsschule ist der Leistungsanspruch zu definieren und sind exakte Richtlinien oder Lehrpläne zu erstellen, die für alle Gymnasien Gültigkeit

haben.»²⁰ Gleichzeitig verlangte die Motion die klare Definition für die Übertrittspensen in den gymnasialen Lehrgang des 9. Schuljahres und aus diesem in die Tertian, damit die Anforderungen an der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II geklärt werden.

Die Ausarbeitung des kantonalen Lehrplans, die aus der Motion Rufer-Wüthrich hervorging, wurde breit abgestützt: 146 bernische Gymnasial- und Sekundarlehrkräfte erarbeiteten in Fachgremien die Lehrpläne. Begleitet wurden die Fachteams von Kommissionen und Institutionen, die am Gymnasium beteiligt sind. Der Kantonalen Maturitätskommission kam die Aufgabe zu, die Fachlehrpläne aus universitärer Sicht zu begutachten. In seinem Gutachten zur Lehrplanarbeit hebt Fritz Osterwalder (Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern) die breite Abstützung positiv hervor: «Der Lehrplan entstand aus der offenen Zusammenarbeit eines beachtlich grossen Teils der in den einzelnen Fächern und Schulen beschäftigten Lehrpersonen» (Osterwalder 2005 [Kurzfassung]: 24). Die Erarbeitung der kantonalen Fachlehrpläne ermöglichte den Fachlehrkräften, sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen über zentrale Anliegen und Inhalte des Fachs zu verständigen.

Schulspezifische Teile des gymnasialen Bildungsgangs nach KLM

Neben den einheitlichen Fachlehrplänen und der weitgehend einheitlichen Lektionentafel gibt der neue Lehrplan den Schulen und Lehrkräften auch Gestaltungsspielraum. Die Fachteams hatten den Auftrag, die Lehrpläne so zu gestalten, dass alle verbindlichen Ziele in ca. 80% der Unterrichtszeit erreicht werden können. Die übrige Unterrichtszeit lässt Raum für Vertiefungen und Ergänzungen.

Zudem wurde die Verankerung von fachübergreifenden Bildungszielen in den Bereichen Interdisziplinarität, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie Wissenschaftspropädeutik den Schulen übertragen. Die Gymnasien erhielten für die Erreichung dieser fachübergreifenden Ziele und zur Verstärkung einzelner Fächer «schuleigene Lektionen». Dieses Vorgehen verankerte die von den Schulen im Rahmen der MAR-Reform erarbeiteten fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten auch im neuen kantonalen Lehrplan. Gleichzeitig wurde sichergestellt, dass die Schulen bei der Realisierung dieser fächerübergreifenden Gefässe die Ressourcen ihrer Lehrkräfte und die vorhandene Infrastruktur optimal nutzen können.

Vergleichbarkeit der gymnasialen Abschlüsse mit dem KLM

Eine wichtige Voraussetzung zur Vereinheitlichung der gymnasialen Lehrpläne war der Wille, die Abschlussqualität der Berner Gymnasien zu erhöhen. Da die erste Matura nach KLM 2010 absolviert wird, können erst nach diesem Zeitpunkt datengestützte Aussagen zur Qualität gemacht werden.²¹ Aufgrund der Erfahrung im Projektprozess und bei der Umsetzung dürfen aber provisorische Schlüsse gezogen werden:

Die Qualität des kantonalen Lehrplans ist gemäss dem Gutachten von Fritz Osterwalder gut: Es gelte zu beachten, dass «der vorliegende Lehrplan weit über das hinausgeht, was in der wissenschaftlichen Lehrplandiskussion und auch in der bisherigen schweizerischen Praxis als «Rahmenlehrplan» bezeichnet wird» (Osterwalder 2005 [Kurzfassung]: 3).

Diese Feststellung gilt besonders auch für die inhaltlichen Vorgaben der Fächer: «Die meisten fachspezifischen Lehrpläne haben eine derart grosse inhaltliche Präzision, dass ihnen ohne Zweifel die Charakterisierung als «Content Standards» zugemessen werden kann» (Osterwalder 2005: 25). Der neue Lehrplan sei sogar geeignet, das Leistungsprofil einer Schule oder einer Schulstufe zu zeichnen. Osterwalder weist darauf hin, dass in den Fachlehrplänen des kantonalen Lehrplans auch klare Hinweise zu den angestrebten Leistungsstandards vorliegen. Dies heisst, dass eine konsequente Umsetzung des Lehrplans den

²⁰ Motion Rufer-Wüthrich, Zuzwil (SVP), eingereicht am 18.3.2002.

²¹ Eine Evaluation des kantonalen Lehrplans und seiner Umsetzung wird von der Abteilung Mittelschulen mit der Abteilung Bildung und Evaluation BiEv für 2010 geplant.

Forderungen nach einem vergleichbaren Anspruchsniveau und somit einer gymnasialen «Standardsetzung» durchaus entspricht.

Allerdings ist der Präzisierungsgrad der Lehrpläne unterschiedlich: «Die traditionellen geistes- und kulturwissenschaftlichen und künstlerischen Fächer sind im allgemeinen Lehrplan weniger detailliert ausgestaltet als Mathematik und Naturwissenschaften» (Osterwalder 2005 [Kurzfassung]: 7). Osterwalder erwähnt dazu, dass sich dieser differierende Präzisionsgrad auf die unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen zurückführen lasse und ein weniger präzisierter Lehrplan noch nicht per se grosse Unterschiede zwischen dem Anspruchsniveau der einzelnen Fächer vermuten lasse. Hingegen fragt sich Osterwalder, ob in den Kulturwissenschaften und in den künstlerischen Fächern eine Präzisierung der Ziele im Sinne einer besseren Vergleichbarkeit nicht angezeigt wäre.²²

Umsetzung des KLM

Lehrpläne bestehen zuerst auf dem Papier. In einem Lehrplanprozess muss der zielgerichteten und bewussten Einführung eines Lehrplans deshalb besonderes Augenmerk geschenkt werden. Die kantonalen Fachschaften haben u.a. an Fachschaftstagen zusammengearbeitet, um sicherzustellen, dass die Lehrpläne vergleichbar umgesetzt werden. Mehrere Fachschaften haben zudem rege Unterrichtsideen und -materialien ausgetauscht.

In den nächsten Jahren gilt es, die konsequente Umsetzung des Lehrplans zu sichern und zu überprüfen. Dazu gehören zum Beispiel die von der Konferenz der Schulleitungen der Gymnasien vorgeschlagenen Orientierungsarbeiten oder andere, von den Schulen entwickelte Formen des gemeinsamen Prüfens und Beurteilens.²³ Es ist selbstverständlich, dass der kantonale Lehrplan den einzigen Referenzrahmen für solche Prüfungen bildet.

Der Lehrplan für Berne francophone (Plan d'études cantonal francophone)

Die beiden frankofonen Gymnasien des Kantons Bern, der Gymnase français und der Gymnase de la rue des Alpes, haben sich bereits bei der Umsetzung des MAR auf gemeinsame Fachlehrpläne geeinigt. Parallel zum KLM-Prozess der deutschsprachigen Gymnasien überarbeiteten die beiden Gymnasien die frankofonen Lehrpläne. Die Projektleitung wurde von den Schulleitungen der beiden Schulen wahrgenommen. Sie achtete darauf, dass die Lehrpläne möglichst keine unnötigen Differenzen zum deutschen Lehrplan aufweisen. Hingegen wurden Unterschiede zugelassen, die mit der kulturellen und wissenschaftlichen Tradition der frankofonen Schulen zu tun haben.

4.2 Finanzielle Steuerung, Qualitätsentwicklung und Reporting-Controlling-Prozess

Um den Lehrplan im Rahmen der Gesetzgebung umzusetzen, brauchen die Schulen Ressourcen. Die erforderlichen Mittel erhalten sie aus folgenden Quellen:

- Proportional zur Anzahl aufgenommener Schülerinnen und Schüler pro Region wird die Anzahl Klassen bewilligt.
- Pro bewilligter Klasse wird ihnen eine Anzahl gehaltswirksamer Lektionen zugeteilt
- Abhängig von der Grösse werden ihnen Personalressourcen für Führung, Administration und Querschnittaufgaben zugeteilt.
- Pro Schülerin und Schüler erhalten sie einen Pauschalbetrag für die Sachaufwendungen.

²² Den erwähnten Fächern kommt laut Osterwalder in der gymnasialen Bildung eine zentrale Rolle zu: «Eine breite kulturelle Traditions- und Kontinuitätsbildung im Umfeld einer hoch differenzierten und spezialisierten Wissenskultur ist eine der wichtigsten Legitimationen für eine starke Vertretung der entsprechenden Fächer und Inhalte am Gymnasium. Die Bedeutung des Gymnasiums für die Erhaltung und Herausbildung eines breiten kulturellen Kanons ist in der Lehrplangestaltung zu beachten», in: Osterwalder 2005: 50.

²³ Siehe dazu Kapitel 6.3.

Innerhalb des so zusammengesetzten Globalbudgets haben die Schulen in folgenden Bereichen Freiraum: Einsatz der Ressourcen (volle Kontenfreiheit), volle Anstellungskompetenzen für Lehrpersonen und Administrationspersonal, Finanzkompetenz bis Fr. 200'000.– und innere Organisation der Schule.

Die Vorgaben zur systematischen Qualitätsentwicklung bilden ein weiteres zentrales Steuerungselement der teilautonomen Schulen. Zur Entwicklung der schuleigenen Qualitätskonzepte werden folgende Rahmenbedingungen definiert:²⁴

- Steuerung durch die Schulleitung
- Angemessene Organisation und Dokumentation des Qualitätsmanagements
- Individualfeedback zum Unterricht, verknüpft mit der Unterrichtsentwicklung
- Datengestützte Evaluationen sind vorgesehen und mit der Schulentwicklung verknüpft
- Resultate vorhandener Evaluationen werden berücksichtigt
- Qualitätssichernde Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterführung
- Periodische externe Metaevaluation

Es zeigt sich, dass die Gymnasien innerhalb dieser Vorgaben eigenständige und der Schule angepasste Qualitätskonzepte entwickeln können.²⁵ Dies ist deshalb von Bedeutung, weil die Wirksamkeit der Qualitätskonzepte der Schulen wesentlich davon abhängt, ob sie als integraler Bestandteil der Schulkultur wahrgenommen und gelebt werden. Dazu sind die schulinternen Diskussionen über die Qualitätsansprüche und ihre Definition für die Schulentwicklung förderlich: «Jede Schule definiert ihre eigenen Qualitätsansprüche selbst – in allen Bereichen schulischen Handelns – und reflektiert periodisch, inwiefern sie ihre Ansprüche erfüllt» (Schorn/Burri 2009: 7).

Massgeschneiderte Qualitätskonzepte dieser Art erlauben es den Schulen, in ihren Qualitätsansprüchen wichtige und relevante Themen der Schule aufzugreifen. Die aus dem schuleigenen Qualitätskonzept abgeleiteten Massnahmen wie z.B. regelmässiges systematisches Schülerinnen- und Schülerfeedback oder das kollegiale Hospitieren zwischen Lehrkräften tragen wesentlich zur individuellen Unterrichtsentwicklung und zur Schulentwicklung bei.²⁶ Die Schulleitung hat in der Planung und Durchführung des Qualitätsmanagements eine zentrale Rolle. Neben der Entwicklung der Schulqualität ist sie auch für die entwicklungsorientierte Führung der Lehrerinnen und Lehrer mit einem regelmässig durchgeführten Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch (MAG) zuständig.

4.3 Kantonale Maturitätskommission

Bern hat als einziger Kanton eine kantonale Maturitätskommission (KMK), die eng an die Universität und die Hochschulen gebunden ist und weit gehende Kompetenzen hat. Sie setzt sich gemäss Mittelschulgesetz aus Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen zusammen. Die Maturitätskommission ist verantwortlich für die gymnasialen Maturitätsprüfungen, koordiniert die Maturitätsprüfungen und stellt deren Qualität sicher. Weiter berät sie die Erziehungsdirektion in Fragen der gymnasialen Bildungsgänge.

Die Maturitätskommission wacht jährlich über die Qualität der gymnasialen Abschlüsse. Um die Vergleichbarkeit der Maturitätsprüfungen sicherzustellen, erlässt sie Weisungen zum Ablauf und zu den formalen Rahmenbedingungen (die Festlegung der Prüfungsinhalte

²⁴ Bis zum Schuljahr 2010/2011 werden alle Gymnasien des Kantons ein schuleigenes Qualitätsentwicklungskonzept einsetzen.

²⁵ Die Gymnasien orientieren sich an verschiedenen Qualitätsmanagementsystemen wie FQS, Q2E oder 2Q, adaptieren diese aber auf die schulischen Gegebenheiten.

²⁶ Die kantonalen Vorgaben sehen vor, dass jedes Gymnasium regelmässig auch extern evaluiert wird. Die erste externe Evaluation (durchgeführt von der Interkantonalen Fachstelle für externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II IFES) wurde im Herbst 2009 abgeschlossen.

erfolgt durch den kantonalen Lehrplan). Zudem begutachten Fachvertreterinnen und -vertreter (mehrheitlich Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulen) als Expertinnen und Experten die schriftlichen Prüfungen und überwachen den korrekten Ablauf der mündlichen Prüfungen.²⁷ An der Schnittstelle zwischen Gymnasien und Hochschulen kommt den Expertinnen und Experten eine zentrale Funktion zu. Die Rückmeldungen und das fachliche Gespräch werden von den Dozierenden der Hochschulen und den Gymnasiallehrkräften sehr geschätzt. Es zeigt sich, dass der kontinuierliche Dialog zwischen Lehrenden der abgebenden und abnehmenden Institution konstruktiv ist.

Die Steuerungselemente für den gymnasialen Bildungsgang sind mit Ausnahme der kantonalen Maturitätskommission relativ jung. Die ersten Maturaprüfungen nach dem neuen Lehrplan werden 2010 abgelegt. Die Erfahrungen mit der Lehrplanumsetzung, insbesondere z.B. ob die Vergleichbarkeit der Ansprüche durch den einheitlichen Lehrplan gefördert wurde, wird zu prüfen sein.

4.4 Erfahrungen mit den Steuerungselementen

Die Bilanz nach den ersten vier Jahren mit dem Steuerungskonzept für teilautonome Schulen ist positiv. Die Autonomie der Schulen – z.B. bezüglich der Kontoführung – wird von den Schulen und den Behörden als ein Gewinn eingeschätzt. «Schulen erhalten Autonomie, weil dahinter die Erwartung besteht, dass die intelligentesten Lösungen möglichst nahe am zu steuernden Tätigkeitsfeld entstehen.» (Eugster 2007: 161). Das Berner System erlaubt individuelle Lösungen und sichert gleichzeitig eine bestimmte Vergleichbarkeit durch klare Vorgaben.

Mit der in den letzten Jahren verstärkt gestellten Forderung nach Transparenz und Vergleichbarkeit kommt der kantonalen Maturitätskommission eine grössere Bedeutung zu. Als kompetentes Gremium stärkt sie die Abschlussqualität: Sie ist das geeignete Organ, um an der Schnittstelle durch den direkten Kontakt zwischen Gymnasiallehrkräften und Hochschuldozierenden für eine flexible und fachgerechte Qualitätsentwicklung zu sorgen.

Fazit für den Kanton Bern

Die Steuerung des gymnasialen Bildungsgangs hat sich in jüngster Zeit durch die Einführung des gesamtstaatlichen NPM-Prozesses stark verändert. Mit der klaren Definition von Rahmenbedingungen und von Gestaltungsfreiräumen für Schulen und Lehrkräfte wird versucht, einerseits dem Anliegen der Schulen nach Autonomie, andererseits der von der Öffentlichkeit vermehrt geforderten Vergleichbarkeit der Inhalte und Abschlüsse nachzukommen.

Das Steuerungsprinzip der teilautonomen Schulen wird im Kanton Bern von den Gymnasien und der Verwaltung als positiv erlebt. Mit dem kantonalen Lehrplan und der kantonalen Maturitätskommission verfügt der Kanton über gute Instrumente, um die Qualität und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu sichern. Im Rahmen der Vorgaben zum Qualitätsmanagement erarbeiten die Schulen auf die lokalen Gegebenheiten zugeschnittene Qualitätskonzepte und setzen diese um. Diese Instrumente gilt es zu stärken und weiterzuentwickeln. Grundsätzlich neue Steuerungsinstrumente sind nicht notwendig.

²⁷ Im Gegensatz zu anderen Kantonen entscheiden nicht die Schulen, sondern die KMK über die Zuteilung der Expertinnen und Experten.



5. Aktuelle Evaluationen und Analysen zum Gymnasium

Dieses Kapitel stellt kantonale und gesamtschweizerische Evaluationen und Analysen vor, die in den letzten Jahren die gymnasiale Bildung untersucht haben. Dabei werden die Projekte kurz vorgestellt, die Resultate zusammengefasst und ein Fazit für den Kanton Bern gezogen.

5.1 Die Umsetzung der Maturitätsausbildung nach MAR im Kanton Bern

Mit der Umstellung auf das neue Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) und mit dem kantonalen Gesetz über die Maturitätsschulen (MaSG) wurde in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre die Maturitätsausbildung im Kanton Bern reformiert. Dabei erfolgte der Wechsel von der Typen- zur Wahlfachmatur, die Abschaffung der Seminare sowie die Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs um ein Jahr. Um die Umstellung wissenschaftlich zu untersuchen, führt die Erziehungsdirektion seit 1998 jährlich eine Befragung der Schülerinnen und Schüler kurz vor Abschluss der Ausbildung am Gymnasium²⁸ durch. Die ersten befragten Jahrgänge schlossen also noch nach der alten, die späteren nach der neuen Regelung ab. Ein Vergleich der alten und der neuen Ausbildung ist somit möglich.

Im Jahr 2000 wurde zudem eine Befragung der Schülerinnen und Schüler des 10. Schuljahrs (Stufe Tertia) durchgeführt. Die Aussagen dieser Schülerinnen und Schüler konnten drei Jahre später mit den Aussagen derselben Befragten als Maturandinnen und Maturanden verglichen werden. Die Befragung fokussierte auf Einstellung und Motivation der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Schule, aber auch auf Gründe für die Wahl des Schwerpunktfachs und der Schule.

Um auch die Sicht der Lehrkräfte und der Schulleitungen einzubeziehen, wurden diese in Form einer Selbstevaluation in die Erhebung einbezogen. Der Kanton hat so wichtige Grundlagenmaterialien für eine allfällige Weiterentwicklung der Lehrgänge.

5.1.1 Markus Stierli und Mario Battaglia: Die Umsetzung der neuen Maturitätsausbildung aus der Sicht der Schulen

Aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleitungen der Berner Gymnasien ergibt die im Jahr 2002 durchgeführte Erhebung folgende Einschätzung der neuen Maturitätsausbildung:

Verkürzung der Ausbildung: Die bernischen Gymnasien haben mit der 1992 vom Grossen Rat beschlossenen Verkürzung der Gymnasialzeit und der Umsetzung des MAR einen doppelten Reformschritt vollziehen müssen. Die Verkürzung der Ausbildungszeit hat notwendigerweise zu einer Reduktion bei den Lehrplänen geführt. Für das 9. Schuljahr wird somit ein Lehrplan mit klaren Treffpunkten oder gar eine kantonsweite Lösung mit einem gymnasialen Unterricht nur am Gymnasium notwendig.

²⁸ Bis 2004 wurden auch die staatlichen Seminare in die Befragung einbezogen.

Zudem sind die Schülerinnen und Schüler durch die Verkürzung des Gymnasiums beim Abschluss altersbedingt weniger reif.

Massnahmen zur Sanierung des Staatshaushaltes: Die MAR-Reform fiel in eine für den Kanton Bern schwierige finanzielle Situation. Die in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre beschlossenen Sanierungsmassnahmen zwangen die Schulen, aus Finanzknappheit auf geplante Reformen im Rahmen ihrer Ausbildungsgänge zu verzichten.

Unterschiedliche Umsetzung des MAR: Positiv auf die Schulen wirkte sich die Arbeit an den schuleigenen Lehrplänen und an den durch das MAR vorgegebenen Neuerungen aus (Maturaarbeit, Wahlfachsystem, Interdisziplinarität). Die Umsetzung des MAR führte im Rahmen der Lehrplanarbeit zu einer Intensivierung der Teamarbeit in den Kollegien und dazu, dass sich die Schulen ein eigenes Profil gaben. Die Schulen nutzten diese Möglichkeit, was zu einer Vielfalt an gymnasialen Bildungsgängen führte.²⁹

Interdisziplinarität: Im Rahmen der Lehrplanarbeit wurden grosse Anstrengungen zur Förderung der Interdisziplinarität unternommen. Die Realisierung der interdisziplinären Projekte erweist sich jedoch in der verkürzten Ausbildungszeit als schwierig.

Maturaarbeit: Die Erfahrungen der Schulen mit der Maturaarbeit sind fast durchwegs positiv. Wo die ersten Durchführungen Schwierigkeiten bereitet haben, haben die Schulen Änderungen an ihrem Maturaarbeitskonzept vorgenommen oder Weiterbildungen für die Betreuenden organisiert.

Informatik: Ein Grossteil der Schulen stellt Entwicklungsbedarf im Bereich Informatik fest. Sie wollen die Stellung der Informatik stärken und diese, sofern die Infrastruktur vorhanden ist, vermehrt in den Normalunterricht einbauen.

Spezielle Unterrichtsformen und Unterrichtsgefässe: Die Gymnasien bieten eine breite Palette an speziellen Unterrichtsgefässen an. Dabei handelt es sich oft um interdisziplinären Unterricht oder Blockunterricht. Die speziellen Unterrichtsformen werden von Schülerinnen und Schülern und von Lehrkräften als motivierend wahrgenommen.

5.1.2 Christine Gnos und Erich Ramseier: Maturitätsbildung und Studienbeginn

Der Bericht ist ebenfalls Teil der Gesamtevaluation zur Maturitätsreform im Kanton Bern. Er stellt die Befragung von ehemaligen Maturandinnen und Maturanden sowie Seminaristinnen und Seminaristen zwischen 1998 und 2004 ins Zentrum. Die Abschlussklassen der Jahre 2001 bis 2003 wurden zweimal befragt: ein und zwei Jahre nach Abschluss der Mittelschule. Insbesondere sollte untersucht werden, ob sich zwischen dem alten System (Typengymnasium nach MAV und Seminar) und dem neuen MAR-System (Gymnasium mit Schwerpunktfächern) im Hinblick auf den Studienbeginn Unterschiede ergeben. Die Studie kommt zu folgenden Hauptergebnissen:

²⁹ Diese Vielfalt der gymnasialen Lehrpläne und Profile bewog den Grossen Rat 2002 zum Auftrag, einen kantonalen Lehrplan auszuarbeiten. Siehe dazu Kapitel 4.1.

Übertrittsquote an die Hochschulen: Die Übertrittsquote hat sich mit der MAR-Reform nur geringfügig verändert. 15 Monate nach der Matur waren 87% der Maturandinnen und Maturanden mit einer MAV-Matur bzw. 83% mit MAR-Matur an einer Hochschule eingeschrieben. Auffallend ist, dass die Übertrittsquote je nach Schwerpunktfach stark variiert. Waren es unter dem alten Ausbildungsmodell mit 62% die Maturandinnen und Maturanden mit Typus D, die am wenigsten den universitären Bildungsweg wählten, sind es unter dem «neuen» Ausbildungssystem mit 76% die Absolventinnen und Absolventen eines musischen Profils (davon besuchen 35% die Universität, 30% die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11% die Fachhochschule).

Wahl des Studienfachs: Die Wahl des Studienfachs hängt eng mit dem am Gymnasium gewählten Bildungsprofil zusammen. Maturandinnen und Maturanden, die ein naturwissenschaftliches Schwerpunktfach belegt haben, entscheiden sich besonders häufig für ein Studiengebiet wie Mathematik oder Natur- und Ingenieurwissenschaften. Gleiches gilt für das Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht und das Studienfach Wirtschaftswissenschaften.

Wahlgründe für ein Studium oder eine Universität: Bei den Studierenden aller Studiengebiete ist das Interesse der Hauptgrund für die Wahl eines Studiums. Knapp zwei Drittel der Studierenden haben sich für die Universität Bern entschieden. Bei denjenigen Studierenden, die sich für eine andere Universität entschieden haben, liegt der Hauptgrund darin, dass das entsprechende Fach in Bern nicht angeboten wird.

Studienerfolg und Studienfachwechsel: Die Erfolgsquote nach zwei Studiensemestern hat sich zwischen der alten und der neuen Ausbildungsordnung nicht verändert. Insgesamt 94% der Studierenden haben die Prüfungen erfolgreich abgeschlossen. Dieses Resultat widerspricht der oft geäußerten Vermutung, dass die MAR-Matur weniger gut auf die Studien vorbereite als die MAV-Matur. Bemerkenswert ist zudem, dass Studierende mit einem schwerpunktfachverwandten Studienfach nicht besser abschneiden als Studierende mit einem schwerpunktfachferneren. Auch die Anzahl der Hauptfachwechsel hat sich vor und nach der Reform nicht verändert.

Einschätzung der fachlichen Kompetenzen: Vor und nach der Reform werden die fachlichen Kenntnisse 15 Monate nach der Matur vergleichbar eingeschätzt. Das neue System zeigt etwas schlechtere Werte in Mathematik und Geschichte.

Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen: Die Studierenden des MAR-Gymnasiums schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen wie Sozialkompetenz, Strukturieren und Computereinsatz leicht besser ein als die Studierenden des MAV-Gymnasiums.

Fazit für den Kanton Bern

Überlagerung von Massnahmen: Die Umsetzung der neuen MAR-Matur war im Kanton Bern überlagert mit der Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs und mit verschiedenen Sparmassnahmen. Dies hat die Umsetzung belastet und die Vertiefungsmöglichkeiten eingeschränkt. Trotz diesen nicht förderlichen Rahmenbedingungen konnte die neue Ausbildung mit guten Resultaten umgesetzt werden. Dafür verdienen die Gymnasien und die Lehrkräfte Anerkennung.

Vorbereitung auf das Studium: Die neu eingeführten Wahlmöglichkeiten erlauben den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eine stärkere individuelle Profilbildung und Schwerpunktsetzung. Die Qualität der Studienvorbereitung wird dadurch offenbar nicht tangiert. Bei den fachlichen Kenntnissen und den überfachlichen Kompetenzen

führt die Einschätzung der Berner Maturandinnen und Maturanden gesamthaft zu gleich guten Ergebnissen wie im alten System. Ebenso schätzen sie den Beitrag der gymnasialen Bildung für die persönliche Entwicklung als positiv ein. Was den Studienerfolg in den ersten Semestern betrifft, lässt sich ebenfalls eine klare Schlussfolgerung ziehen: Trotz der verkürzten Ausbildungszeit am Gymnasium sind die bernischen Studierenden vor und nach der Reform gleich erfolgreich. Der allgemeine Hochschulzugang ist also mit der MAR-Matur gleich wie mit der früheren MAV-Matur gegeben.

Vergleichbarkeit der Ausbildung: Die Selbstevaluation der Schulen aus dem Jahr 2002 zeigt: Die MAR-Reform wurde von den Gymnasien unterschiedlich umgesetzt und lässt unterschiedliche Anspruchsniveaus vermuten. Dem soll der neue kantonale Lehrplan, der die Vergleichbarkeit der Abschlüsse verbessert, entgegenwirken. Die Evaluation des neuen Lehrplans wird zeigen, ob weitere Schritte zur Erhöhung der Vergleichbarkeit angezeigt sind.

Maturaarbeit: Die Einführung der Maturaarbeit im Kanton Bern ist eine Erfolgsgeschichte. Mit massgeschneiderten Konzepten zur Maturaarbeit haben die Berner Gymnasien wesentlich zum Erfolg dieses Pfeilers der neuen gymnasialen Bildung beigetragen. Die inzwischen im Rahmen der MAR-Teilrevision erfolgte – und in Bern von allen Kreisen begrüßte – Aufwertung der Maturaarbeit zu einer für die Matur zählenden Note, gibt der Maturaarbeit das Gewicht, das sie verdient.

Interdisziplinarität und ICT-Kompetenzen: Dem in der Selbstevaluation zutage getretenen Entwicklungsbedarf in den Bereichen Interdisziplinarität und ICT-Kompetenzen trägt der kantonale Lehrplan Rechnung. Alle Gymnasien haben bei der Umsetzung des neuen Lehrplans ein Konzept zur Sicherstellung von interdisziplinärem Unterricht und ein Konzept zur Vermittlung der vorgesehenen ICT-Kompetenzen erarbeitet.

5.2 Die EVAMAR-Untersuchungen

Beim Projekt EVAMAR (Evaluation der Maturitätsreform) wurde im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) und der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die durch das MAR 95 eingeleitete Reform der schweizerischen Maturitätsausbildung evaluiert.

5.2.1 EVAMAR I

In einer ersten Phase (EVAMAR I, 2002–2004) wurden – initiiert durch den Kanton Bern – die Umsetzung der Reform in den Kantonen und Schulen sowie die Konsequenzen für den Erfolg der Maturitätsausbildung untersucht. Im Wesentlichen wurden drei Themenbereiche bearbeitet:

1. die Passung von Wahlfachangebot und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie die Auswirkungen auf den Ausbildungserfolg, insbesondere die subjektiv wahrgenommene Qualität der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium,
2. die Umsetzung der fächerübergreifenden Ziele,
3. die Bewältigung der Reformen durch die Schulen.³⁰

³⁰ Bericht zu EVAMAR, abgerufen am 23. April 2009 vom Bundesamt für Statistik, Portal Statistik Schweiz unter http://www.sbf.admin.ch/evamar/evamar_1/dt/wahl.html

Befragt wurden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im ersten nachobligatorischen Schuljahr und aus den Abschlussklassen, die Lehrpersonen der Abschlussklassen, die Schulleitungen der Gymnasien und die für die Gymnasien Verantwortlichen in den kantonalen Verwaltungen.

Die Studie kommt insgesamt zu einem **positiven Befund**: Die Neuerungen, die das MAR im Vergleich zur bis 1995 gültigen Verordnung MAV gebracht hat, werden geschätzt.

Besonders positiv bewerten die Schülerinnen und Schüler die Wahlmöglichkeiten und die Verstärkung des fächerübergreifenden Unterrichts. Das neue Fach Philosophie/Pädagogik/Psychologie wird im Kanton Bern überdurchschnittlich häufig gewählt (15%). Die Maturaarbeit schneidet in der Einschätzung der bernischen Maturandinnen und Maturanden sehr positiv ab. Die Bewertung des Unterrichts liegt für den Kanton Bern ebenfalls über dem Mittel.

Frappierend unterschiedlich schätzen Frauen und Männer die MAR-Ausbildung ein: Während sie die Interessen der Schülerinnen gut abzudecken scheint, ist dies bei den Schülern offensichtlich weniger der Fall. Der Schlussbericht stellt denn auch die Frage, ob der Katalog an Schwerpunktfächern diesem Umstand nicht mehr Rechnung tragen sollte.

Auf die wichtigsten Bereiche der Studie gehen wir im Folgenden detaillierter ein.

Wahlmöglichkeiten

Die Befragung zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihr individuelles Bildungsprofil zusammenstellen wollen und somit über ein möglichst breites Angebot an Wahlfächern verfügen möchten. Weiter zeigt sich, dass eine grosse Mehrheit von Schülerinnen und Schülern das Schwerpunktfach nach ihren Interessen wählt. Entsprechend negativ vermerken die Befragten die Tatsache, dass in der Schweiz an vielen Gymnasien nur eine eingeschränkte Auswahl an Wahlfächern besteht.

Die Wahlmöglichkeit hat für einzelne Fächer auch negative Konsequenzen: Verglichen mit den Abschlüssen 1999 (nach MAV) hat das Fach Latein drastisch an Bedeutung verloren. Der Anteil Lateinschülerinnen und -schüler ist gesamtschweizerisch von 22% im Jahr 1999 auf 8,3% im Jahr 2003 gesunken.

Fächerübergreifender Unterricht und Maturaarbeit

Generell positiv bewertet wird der fächerübergreifende Unterricht. Während die Schülerinnen und Schüler sich noch mehr fächerübergreifende Module wünschen, sind die Lehrkräfte der Fächer Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften eher skeptisch, ob sich ihr Unterrichtsfach für einen fächerübergreifenden Zugang eignet. Bei allen Fragen zum fächerübergreifenden Unterricht äussern sich die Lehrerinnen positiver zu dieser Unterrichtsform als ihre männlichen Kollegen.

Von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern durchwegs positiv bewertet wird die Maturaarbeit.

Unterschiedliche Interessensabdeckung bei Männern und Frauen

Der Anteil an Maturandinnen war im Abschlussjahrgang 2004 mit 57% deutlich höher als derjenige der Maturanden. Die Studie stellt fest, dass die Interessen der Schülerinnen und Schüler weit auseinander gehen: Die Interessensabdeckung durch das Fächerangebot der MAR ist bei den Schülerinnen deutlich höher als bei den Schülern. Deshalb wird im

Schlussbericht eine radikale Schlussfolgerung gezogen: «Will man ein gymnasiales Ausbildungsangebot, das für beide Geschlechter ähnlich attraktiv ist, so müsste das Angebot um attraktive Schwerpunktfächer für männliche Jugendliche ausgebaut werden. Infrage kommen dazu Fächer wie Geschichte, Geografie und insbesondere Informatik, die in der Interessenshierarchie der Schüler weit oben stehen.»³¹

Vorbereitung auf das Studium

Was die Hochschulvorbereitung betrifft, kommen die Schülerinnen und Schüler zur Einschätzung, dass sie «recht gut» vorbereitet seien. «Aus der Sicht der Jugendlichen wird somit das Ziel der allgemeinen Hochschulreife erreicht.»³² Bemerkenswert ist aber, dass die Einschätzung der Vorbereitung auf eine bestimmte Studienrichtung je nach gewähltem Schwerpunktfach variiert. Offensichtlich stellen die Schülerinnen und Schüler einen klaren Zusammenhang zwischen ihrem gymnasialen Profil und der Vorbereitung auf ein bestimmtes Studium her. Besonders für Studienrichtungen wie Ingenieurwissenschaften, Mathematik, Informatik oder Wirtschaftswissenschaften entscheiden sich hauptsächlich Studentinnen und Studenten, die diese Fachrichtung bereits im Gymnasium als Schwerpunktfach besucht haben. Diese Schülerinnen und Schüler schätzen sich selbst als auf diese Studienrichtungen deutlich besser vorbereitet ein als andere Schülerinnen und Schüler. Hier gilt es – auch im Interesse einer Erhöhung der Studierendenzahlen in diesen für die Wirtschaft wichtigen Studienrichtungen – wachsam zu bleiben: «Zur Wahrung der allgemeinen Hochschulreife ist es wichtig, dass auch in diesen Studienrichtungen der Zugang für alle offen bleibt.»³³

Weiter ist die Übertrittsquote an eine Universität oder die ETH je nach Schwerpunktfach sehr unterschiedlich: Während insgesamt 77% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein universitäres Hochschulstudium planen, sind es bei denjenigen Schülerinnen und Schülern mit einem musischen Schwerpunktfach weniger als die Hälfte. «Wenn in zunehmendem Masse ausseruniversitäre Ausbildungen wie jene an den pädagogischen Hochschulen einen Maturitätsabschluss verlangen, wird der Abnehmerkreis, der auf die Qualifikation «allgemeine Hochschulreife» aufbauen will, vielfältiger».³⁴ Diese Aussage des Kurzberichts zu EVAMAR I aus dem Jahr 2004 hat nichts an Aktualität verloren. Effektiv müssen alle Hochschulen in die Überlegungen zur Optimierung der Schnittstelle Gymnasium–Hochschule einbezogen werden, bereiten doch die Gymnasien neben den universitären Hochschulen auch auf die pädagogischen Hochschulen, die musischen und teilweise auch auf die gesundheitlich-sozialen Fachhochschulstudiengänge vor.

Bestehensnormen

Die Bewertung der neuen Promotionsregelung (z.B. Kompensation von ungenügenden Noten, die kombinierten Fächer in den Naturwissenschaften sowie Geistes- und Sozialwissenschaften oder die Notengebung in den Schwerpunktfächern) wird nur teilweise als positiv gewertet. Der Bericht fordert deshalb, «es sollen (...) durch die Schweizerische Maturitätskommission einige reglementarische Vorgaben noch einmal geprüft werden, insbesondere verschiedene Vorschriften zur Promotion».³⁵ In der Teilrevision des MAR vom Juni 2007 wurden die Bestehensnormen mit einer Stärkung der naturwissenschaftlichen sowie der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer geändert.

³¹ Siehe http://www.sbf.admin.ch/evamar/evamar_1/dt/ergebnisse.html, S. 6.

³² Ibidem, S. 5.

³³ Ibidem, S. 6.

³⁴ Ibidem, S. 5.

³⁵ «Landesweite Untersuchung an den Gymnasien: positive Bilanz für die neue Maturitätsausbildung», Medienmitteilung der EDK vom 12.1.2005.

Resultate für den Kanton Bern

Die befragten Berner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten schätzen die Wahlmöglichkeiten besonders. Dabei entscheiden sie sich häufiger für das neu geschaffene Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie als ihre Kolleginnen und Kollegen in andern Kantonen: Im Kanton Bern wählen 15% der Schülerinnen und Schüler Philosophie/Pädagogik/Psychologie. Im Kanton Bern scheint dieses Schwerpunktfach eine Alternative zu einem sprachlichen Schwerpunktfach zu sein.

Überdurchschnittlich positiv wird im Kanton Bern die Maturaarbeit eingeschätzt. Im Bereich der überfachlichen Vernetzung können gemäss der Studie Fortschritte erzielt werden: Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die fächerübergreifende Perspektive im Kanton Bern noch weniger ausgebaut ist als im schweizerischen Durchschnitt.³⁶

Die Resultate der bernischen Befragten zur Studienvorbereitung fallen positiv aus: Rund 83% der bernischen Maturandinnen und Maturanden fühlen sich gut oder eher gut auf die meisten Studienrichtungen vorbereitet. Dies sind 9% mehr als in der übrigen Schweiz. Auch schätzen sich die befragten Bernerinnen und Berner als auf das von ihnen gewählte Studium besser vorbereitet ein als der gesamtschweizerische Durchschnitt.

Insgesamt schneidet der Unterricht an bernischen Gymnasien bei EVAMAR I besser ab als der schweizerische Durchschnitt. Besonders geschätzt wird die Methodenvielfalt, die Selbstwirksamkeit, die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden, die Angemessenheit des Unterrichtstempos sowie die Arbeitstechnik. Negativer als der gesamtschweizerische Schnitt bewerten die Schülerinnen und Schüler den Stoffdruck. Sie schätzen auch die Entspannungsfähigkeit schlechter ein als im schweizerischen Durchschnitt.

Fazit für den Kanton Bern

Die erste schweizweite Evaluation zur Umsetzung des MAR zeigt, dass dank intensiver Lehrplanarbeit der Schulen die Bildungsziele des Gymnasiums im Kanton Bern trotz der gleichzeitigen Verkürzung der Unterrichtszeit erreicht werden. Die Vorbereitung auf das Studium wird von den Absolventinnen und Absolventen der Berner Gymnasien unverändert positiv eingeschätzt. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass der Stoffdruck als hoch empfunden wird. EVAMAR I bestätigt den Befund der kantonalen Evaluationen, wonach in den Bereichen Informatik und fächerübergreifender Unterricht in den Berner Schulen Entwicklungsbedarf besteht.³⁷ Besonders bedenkenswert ist die Frage der Interessensabdeckung: Die Palette der MAR-Schwerpunktfächer entspricht laut der Umfrage den Interessen der Gymnasiastinnen besser als denjenigen der Gymnasiasten. Vor diesem Hintergrund, erstaunt die im Kapitel 2 analysierte «Feminisierung» des gymnasialen Bildungsgangs wenig. Eine vertiefte Analyse des Problemkreises, die bei der Berufswahlvorbereitung und den Selektionsverfahren auf Sekundarstufe I ansetzt, sowie daraus abgeleitete Massnahmen sollten mithelfen, das Gymnasium geschlechtergerechter zu gestalten.³⁸

³⁶ Zur Evaluation der neuen Maturitätsausbildung aus bernischer Sicht siehe Kapitel 5.1.

³⁷ Diese beiden Bereiche wurden im Rahmen der KLM-Arbeiten gestärkt. Siehe dazu auch 5.1.

³⁸ Siehe dazu Kapitel 7. Schlussfolgerungen und Entwicklungsfelder.

5.2.2 EVAMAR II

Die im November 2008 publizierte Studie EVAMAR II basiert auf einem Test von 3800 Maturandinnen und Maturanden aus der Deutschschweiz und der Romandie sowie auf der Analyse von Maturaarbeiten und Maturitätsprüfungen aus der Deutschschweiz, der Romandie und dem Tessin. Die getesteten Kantone wurden für die Auswertung zu Straten³⁹ zusammengefasst. So stehen dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern folgende Straten gegenüber: Zürich, Deutschschweizer Kantone mit weniger als 15 Maturaklassen (AI, NW, OW, GL, UR, AR, SH, VSd, ZG), Deutschschweizer Kantone mit 15 oder mehr Maturaklassen (SZ, SO, TG, GR, BS, AG, SG, LU), französischsprachige Kantone mit einer dreijährigen Gymnasialdauer (BEf, JU, NE, VD), französischsprachige Kantone mit einer mindestens vierjährigen Gymnasialdauer (FR, VSf).

Der im Rahmen von EVAMAR II durchgeführte Test ist wie folgt aufgebaut:

- Erstsprache: Das Hauptgewicht des Tests liegt auf den übergreifenden, für alle Studienrichtungen wesentlichen Sprachkompetenzen.
- Mathematik: Der Mathematiktest enthält vor allem Aufgaben zu Inhalten, die für eine breite Anzahl von Studienfächern, und nicht speziell für das Studienfach Mathematik von Bedeutung sind.
- Biologie: Der Test hat den Charakter eines Wissenstests zu Fachinhalten, die vor allem für ein Biologie- oder Medizinstudium, aber auch teilweise für nicht naturwissenschaftliche Studien von Bedeutung sind.
- Überfachlicher Fähigkeitstest (UFT). Der UFT lehnt sich an die Eignungsprüfung für das Medizinstudium an und misst allgemeine kognitive Fähigkeiten anhand naturwissenschaftlicher Fragestellungen. Er wurde nur in der Deutschschweiz durchgeführt.

Das Testinstrumentarium umfasst verschiedenartige Prädiktoren des Studienerfolgs und kann deshalb als ausgewogen bezeichnet werden.⁴⁰ Es ist jedoch zu bemerken, dass der Test in drei von vier Teilbereichen naturwissenschaftlich ausgerichtet ist.

Resultate der Tests: Im Mittel wurden die Testaufgaben etwa zur Hälfte richtig gelöst; die Resultate waren in der Erstsprache etwas besser als in Mathematik und Biologie. In Biologie sind die Resultate derjenigen Maturandinnen und Maturanden klar schlechter, die das Fach bereits vor mehr als einem halben Jahr abgeschlossen hatten. «Die schweizerischen Maturandinnen und Maturanden erreichen somit in den untersuchten Bereichen Ergebnisse, die für standardisierte, für eine bestimmte Population entwickelte Tests normal sind».⁴¹ Sowohl zwischen Einzelpersonen als auch zwischen ganzen Klassen gibt es jedoch grosse Unterschiede.

Maturitätsprüfungen: Die Mehrzahl der geprüften Maturitätsprüfungen können als anspruchsvoll bezeichnet werden und decken Bereiche ab, die für die Studierfähigkeit bedeutsam sind.

Maturaarbeiten: Die Untersuchung kommt zum Schluss, dass die wissenschaftspropädeutische Qualität von Maturaarbeiten zufriedenstellend ist.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die allgemeine Studierfähigkeit der Schweizer Maturandinnen und Maturanden durch die erreichten Resultate gewährleistet ist.

³⁹ Zur Strateneinteilung erläutert der Bericht, dass die Einteilung in diese Gruppen nach relevanten Kriterien der Struktur erfolgte (z.B. Anzahl Gymnasialklassen in einem Kanton oder Dauer des gymnasialen Bildungsgangs).

⁴⁰ Siehe Kurzbericht EVAMAR II, abgerufen am 24. April 2009 von Schweizer Dokumentenserver Bildung unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/eva2kurz_d.pdf, S. 26.

⁴¹ Siehe Kurzbericht EVAMAR II, S. 27.

Resultate von EVAMAR II für den Kanton Bern

Vergleicht man die Resultate in den verschiedenen Tests zwischen den Straten, schneidet der Kanton Bern unterdurchschnittlich ab. Dies gilt sowohl für die Strate «deutschsprachiger Teil des Kantons Bern» wie auch für die Strate «französischsprachige Kantone mit einer dreijährigen Gymnasialdauer», zu welcher der französischsprachige Kantonsteil gehört. Es muss jedoch vorausgeschickt werden, dass bei allen Testbereichen die Effektstärke (Kurzbericht 2008: 27) gering bis mittel ist. Dies bedeutet, dass die Abweichungen zwischen den Straten nicht gross sind. Es wäre somit verfehlt, dem Kanton Bern ein deutlich schlechteres Abschneiden gegenüber anderen Kantonen zuzuschreiben. Auffällig sind hingegen die Platzierungen des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern: Beim Test der Erstsprache und der überfachlichen Kompetenzen (Überfachlicher Fähigkeitstest UFT) belegt Bern den letzten Platz, bei der Mathematik den zweitletzten und in der Biologie einen mittleren Platz.

Worauf ist die schlechte Rangierung des Kantons Bern zurückzuführen? In der Interpretation der Testresultate führt die Studie die Dauer des Gymnasiums als zentrales Element an. Die Unterschiede zwischen den Kantonen Zürich, Wallis (französischsprachiger Teil) und Freiburg werden vor allem auf die Dauer des Gymnasiums zurückgeführt. Während in Zürich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse ein Langzeitgymnasium besuchen, dauert im Kanton Bern die Mindestzeit für einen Besuch des Gymnasiums drei Jahre. Von den deutschsprachigen Kantonen ist Bern der einzige, in welchem nicht alle Maturandinnen und Maturanden während mindestens vier Jahren das Gymnasium besucht haben.

Die Tatsache, dass alle Kantone mit einem dreijährigen Gymnasium (sowohl in der Deutschschweiz wie in der Romandie) in den meisten Tests schlechter abschneiden als Kantone mit einer längeren gymnasialen Bildungsdauer, scheint für einen Zusammenhang zwischen Ausbildungsdauer und Abschlusskompetenzen zu sprechen. Dies untermauert die Tatsache, dass Kantone mit einem Langzeitgymnasium noch einmal leicht besser abschneiden als mit einem nur vierjährigen Gymnasium. Dazu steht im Kurzbericht der Studie Folgendes: «Die Anzahl Jahre der gymnasialen Schuldauer an einem eigenen gymnasialen Schulort scheint sich auf die Testergebnisse auszuwirken. [...] Dies zeigt sich klar beim Mathematiktest, in leichterer Ausprägung auch bei der Erstsprache und in der Deutschschweiz zusätzlich beim UFT.» (Kurzbericht 2008: 28)

Es wäre unseres Erachtens jedoch verfehlt, eine monokausale Begründung für die Resultate der Kantone anzuführen. Im Folgenden werden die Resultate deshalb unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert.

Resultate der Tests nach Schwerpunktfächern

Eine der wesentlichen Neuerungen der Maturitätsreform von 1995 war die Einführung einer Palette von 12 Schwerpunktfächern. Im Kanton Bern stehen den Schülerinnen und Schülern alle Schwerpunktfächer zur Wahl.⁴² Während die Grundlagenfächer zusammen eine breite Allgemeinbildung vermitteln, ermöglicht die individuelle Wahl des Schwerpunktfachs den Schülerinnen und Schülern, in diesem Bereich vertieftes Wissen und überfachliche Verbindungen zu erarbeiten.

Im Kanton Bern beginnt der Unterricht im Schwerpunktfach in der Tertia und ist mit durchschnittlich 5 Wochenlektionen relativ hoch dotiert. Die Frage, ob Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schwerpunktfächer auch in den Evaluationen unterschiedlich abschneiden, interessiert uns im Folgenden. Es ist jedoch zu vermerken, dass die Studie die Auswertung der Schwerpunktfächer nicht nach Straten trennt; das spezifische Abschneiden der Berner Schülerinnen und Schüler nach Schwerpunktfächern kann also nicht eruiert werden.

⁴² Zum Anteil der verschiedenen Schwerpunktfächer siehe auch Kapitel 2.

In der **Erstsprache** schneiden Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunktfach Griechisch oder Latein in allen getesteten Bereichen am besten ab. Am anderen Ende der Skala befinden sich die Schülerinnen und Schüler mit den Schwerpunktfächern Bildnerisches Gestalten, Musik sowie Wirtschaft und Recht. Der Schwerpunktbereich der modernen Sprachen belegt im Erstsprachentest einen mittleren Platz.

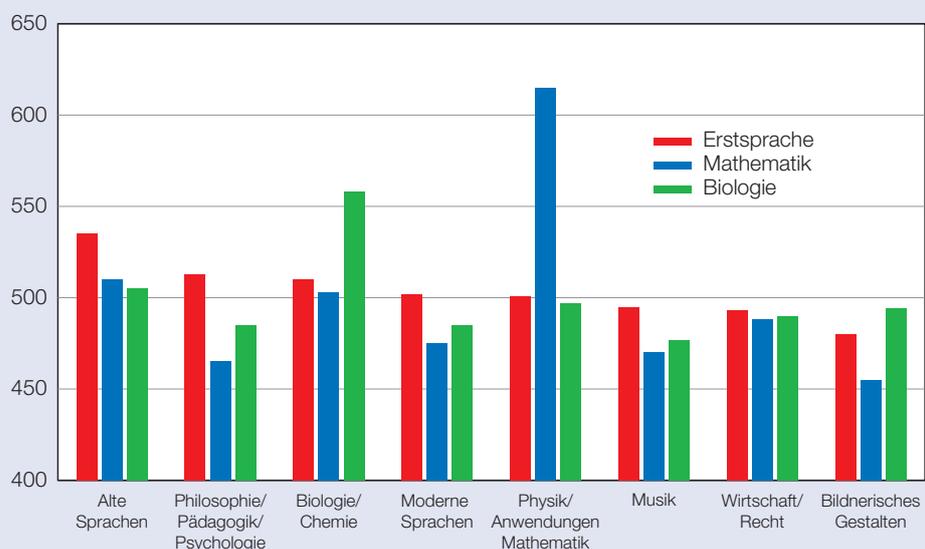
In **Mathematik** schneiden Maturandinnen und Maturanden mit dem Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik erwartungsgemäss klar am besten ab. Am zweitbesten schneiden die Schülerinnen und Schüler des Schwerpunktbereichs der alten Sprachen ab. Am Schluss der Rangliste finden sich die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten zusammen mit Philosophie/Pädagogik/Psychologie sowie Musik. Auffallend ist, dass die Effektstärke zwischen der besten und der schlechtesten Gruppe in diesem Test ausserordentlich gross ist, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik also je nach Schwerpunktfach stark differieren.

In **Biologie** schneiden die Schülerinnen und Schüler des Schwerpunktfachs Biologie und Chemie erwartungsgemäss am besten ab. Sie erzielen in allen getesteten Stoffgebieten die besten Resultate. An zweiter Stelle rangieren wieder die Schülerinnen und Schüler des Schwerpunktbereichs alte Sprachen noch vor dem Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik. In den meisten Testfragen am schlechtesten schneidet das Schwerpunktfach Musik ab, teilweise zusammen mit den Schwerpunktfächern der modernen Sprachen, Philosophie/Pädagogik/Psychologie sowie Wirtschaft und Recht.

Im **Überfachlichen Fähigkeitstest (UFT)** erreichen die Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik die besten Resultate, gefolgt von jenen mit Schwerpunktfach Biologie und Chemie. Die alten Sprachen folgen mit nur kleiner Differenz. Die Effektstärke zwischen diesen besten Resultaten und den schlechtesten der Schülerinnen und Schüler mit den Schwerpunktfächern Philosophie/Pädagogik/Psychologie oder Bildnerisches Gestalten ist gross. Diese Resultate müssen aber vor dem Hintergrund der naturwissenschaftlichen Ausrichtung des UFT gesehen werden.

Es besteht also ein Zusammenhang zwischen dem Schwerpunktfach und den Resultaten in den Tests. Zu berücksichtigen ist, dass die Tests nur einen Ausschnitt des gymnasialen Fächerkanons abbilden. Die folgenden Überlegungen sind auch vor diesem Hintergrund zu sehen.

Durchschnittliche Resultate in den Tests nach Schwerpunktfächern⁴³



⁴³ Resultate EVAMAR II in Kürze, abgerufen am 12. Oktober 2009 von Schweizer Dokumentenserver Bildung, unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/eva2kurz_d.pdf, S. 4.

Das durchwegs positive Abschneiden der Schülerinnen und Schüler aus dem Schwerpunktfachbereich alte Sprachen dürfte darauf zurückzuführen sein, dass diese als anspruchsvoll geltenden Schwerpunktächer von besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gewählt werden, die auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich gute Leistungen erbringen können.

Die Tatsache, dass im Mathematiktest die Schülerinnen und Schüler des Schwerpunktfachs Physik und Anwendungen der Mathematik am besten abschneiden oder dass in Biologie der Spitzenplatz durch die Schülerinnen und Schüler des Schwerpunkts Biologie und Chemie belegt wird, überrascht dagegen nicht und bedarf keiner weiteren Erklärung. Auch das gute Abschneiden der naturwissenschaftlichen Schwerpunktächer im UFT erstaunt nicht. Der Test orientiert sich am Eignungstest für das Medizinstudium und ist naturwissenschaftlich geprägt. Es ist aber interessant festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunktach Philosophie/Pädagogik/Psychologie, also in einem Schwerpunktach mit intensivem Umgang mit Texten, in der Erstsprache das zweitbeste Ergebnis erzielen oder dass die Schülerinnen und Schüler mit Wirtschaft und Recht, einem Schwerpunktach, in welchem Mathematik auch als Hilfsmittel eingesetzt wird, im Mathematiktest ein Resultat gleich hinter den Schwerpunktächern aus den Bereichen der Naturwissenschaften oder der alten Sprachen erreichen.

Wie aber lässt sich das unterdurchschnittliche Abschneiden der Schwerpunktächer Philosophie/Pädagogik/Psychologie und insbesondere Bildnerisches Gestalten und Musik erklären? Es kann vermutet werden, dass Schülerinnen und Schüler, die eines dieser neuen Schwerpunktächer wählen, ihre Stärken oft nicht im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sehen. Ihre Affinität zu diesen Fächern und somit zu drei Vierteln der getesteten Bereiche kann als eher gering angesehen werden. Diese Annahme wird gestützt durch das Resultat in der Erstsprache, wo, wie bereits erwähnt, die Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunktach Philosophie/Pädagogik/Psychologie recht gut abschneiden.

Die Resultate nach Schwerpunktach legen die Vermutung nahe, dass die Leistungsanforderungen in Grundlagenfächern wie Mathematik oder Biologie je nach gewähltem Schwerpunktach unterschiedlich und in Bezug auf die Klassennorm definiert werden.

Aussagen zur Studierfähigkeit

Die Studie EVAMAR II kommt insgesamt zum Schluss, dass die allgemeine Studierfähigkeit der Schweizer Maturandinnen und Maturanden grundsätzlich gewährleistet ist. Aber: «Es lässt sich (...) feststellen, dass nicht alle Maturandinnen und Maturanden in der ganzen Breite über genügende Kompetenzen verfügen, um jedes Studium aufnehmen zu können, ohne zusätzlich Lücken füllen zu müssen; dies obwohl sie durch die Verleihung des Matura- ausweises als «allgemein studierfähig» qualifiziert wurden.» (Kurzbericht 2008: 27)

Es ist bemerkenswert, dass die Studie hier von einer allgemeinen Studierfähigkeit ausgeht, die bedeutet, dass jede Maturandin und jeder Maturand über die Kompetenzen verfügen muss, die für die Aufnahme eines beliebigen Studiums nötig sind. Eine so geartete Interpretation der allgemeinen Studierfähigkeit ist sehr theoretisch. Sie lässt ausser Acht, dass es bei den Maturandinnen und Maturanden durchaus unterschiedliche Fähigkeiten, Neigungen und Interessen gibt, die sowohl das Lernen wie auch die Motivation in den einzelnen Maturafächern beeinflussen und die schliesslich auch die Studienwahl bestimmen. Es kann nicht das Ziel des gymnasialen Bildungsgangs sein, dass jede Maturandin und jeder Maturand jedes Studienfach in Angriff nehmen kann; an einem solchen Ziel müsste das Gymnasium notwendigerweise scheitern. Es lässt sich mit einem historischen Blick leicht nachweisen, dass die Begriffe «Studierfähigkeit» und «Hochschulreife» von jeher Konstrukte waren, die sich nicht klar operationalisieren lassen. «Die allgemeine Hochschulreife war – und ist – eine pauschale Berechtigung, die mit einem Notenzeugnis Studier-

fähigkeit bescheinigt; der Übergang selbst wird von den immer neuen Erstsemestrigen vollzogen.»⁴⁴

Die in Abhängigkeit vom Schwerpunktfach sehr unterschiedlichen Resultate im Fach Mathematik und im UFT sind unabhängig von obigen Überlegungen aber bedenkenswert: In sehr vielen Studienfächern gehören die getesteten mathematischen und überfachlichen Kompetenzen zum Grundinstrumentarium. Es wurden nicht fachwissenschaftliche Mathematikkenntnisse getestet, sondern in erster Linie die Mathematisierungsfähigkeit. Diese ist nach den Resultaten der Studie effektiv nicht bei allen Schülerinnen und Schülern ausreichend. Derselbe Befund drängt sich im Fach Erstsprache auf, in welcher gemäss der Studie etliche Maturandinnen und Maturanden nicht ausreichend vorbereitet sind. In allen Studiengängen ist aber das präzise und gewandte mündliche und schriftliche Formulieren zentral.

Fazit für den Kanton Bern

Umsetzung des KLM: Das im kantonalen Lehrplan definierte vergleichbare Anspruchsniveau in den verschiedenen Fächern muss konsequent umgesetzt werden. Nach der ersten Maturitätsprüfung nach KLM im Jahre 2010 soll die Vergleichbarkeit der Maturitätsabschlüsse unter Einbezug der kantonalen Maturitätskommission evaluiert werden.

Dauer der Ausbildung am Gymnasium: Die Dauer der gymnasialen Bildung beeinflusst gemäss der Studie die Abschlusskompetenzen der Maturandinnen und Maturanden. Es ist aus dieser Hinsicht wünschenswert, dass der Kanton Bern von seinem in der Schweiz einzigartigen und uneinheitlichen Organisationsmodell für den gymnasialen Unterricht im 9. Schuljahr (GU9) abkommt und den gymnasialen Unterricht im ganzen Kanton während vier Jahren am Gymnasium anbietet. «Die Anzahl Jahre der gymnasialen Schuldauer an einem eigenen gymnasialen Schulort scheint sich auf die Testergebnisse auszuwirken. [...] Dies zeigt sich klar beim Mathematiktest, in leichterer Ausprägung auch bei der Erstsprache und in der Deutschschweiz zusätzlich beim Überfachlichen Test (UFT).» (Kurzbericht 2008: 28)

Einfluss der Sozialnorm auf die Leistungsbewertung: Der Unterricht in den Grundlagenfächern ist Grundvoraussetzung für die allgemeine Studierfähigkeit. Ungeachtet des gewählten Schwerpunkt- oder Ergänzungsfachs sollten alle Maturandinnen und Maturanden über solide Kompetenzen in den Grundlagenfächern verfügen. Wie die Resultate von EVAMAR II zeigen, ist die Sozialnorm für die Bewertung von Schülerinnen- und Schülerleistungen oftmals entscheidend. Lehrkräfte müssen sich der Tendenz zur Sozialnormierung bewusster werden und versuchen, das Anspruchsniveau klassenunabhängiger zu definieren. Ein Vergleich der Beurteilung in schulhausinternen Orientierungsarbeiten oder anderen Formen des gemeinsamen Prüfens und Beurteilens kann dazu dienen.⁴⁵

Basiskompetenzen in studienrelevanten Fachbereichen: Die Fächer Erstsprache, Mathematik und Englisch sind als Grundvoraussetzung für fast alle Studiengänge zentral. Die Hochschulen attestieren einigen Studierenden in diesen Bereichen Defizite. Es scheint nützlich, die Lernziele in diesen Fächern dahingehend zu prüfen, dass sie die Kompetenzen vermitteln, die zur Aufnahme eines Hochschulstudiums notwendig sind. Dieser Katalog von einigen entscheidenden Kompetenzen müsste in

⁴⁴ Jürgen Oelkers, Vortrag anlässlich des Symposiums HSGYM Hochschulreife und Studierfähigkeit, 17. Januar 2007, abgerufen am 2. Oktober 2009 von Pädagogisches Institut der Universität Zürich unter http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/298/308_ZuerichSchnittstelle.pdf

⁴⁵ Vgl. dazu Kapitel 6.3.

nationalen Gremien definiert werden, die gleichermaßen aus Lehrkräften der Gymnasien und Dozierenden der Hochschulen bestehen. Dabei ist nicht gemeint, dass sich der gymnasiale Unterricht in den drei Fächern ausschliesslich der Vermittlung der Basiskompetenzen widmen soll.

Überfachliche Kompetenzen: Die überfachlichen Kompetenzen, die für ein Hochschulstudium ebenso wichtig sind wie die fachlichen, sollten im Gymnasium noch bewusster in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. Es geht hier nicht nur um die in EVAMAR II getesteten, eher naturwissenschaftlichen Kompetenzen, sondern auch um sogenannte «soft skills», die für ein erfolgreiches Studium zentral sind: «(...) die Fähigkeit, das Studium zu planen, sich zu organisieren, mit Frustrationen und Kritik umzugehen oder sich zu motivieren.»⁴⁶ Dabei scheint es aus den Erfahrungen der Schulen mit der Arbeits- und Lerntechnik angezeigt, diese Kompetenzen innerhalb der bestehenden Unterrichtsfächer zu trainieren, und nicht spezielle Gefässe für das Training von «Eigenmotivation» oder «Frustrationstoleranz» zu schaffen. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sollten vielmehr öfters grössere, selbstständig zu erledigende Arbeitsaufträge erhalten. Dass das Gymnasium der Bewältigung solcher Aufgaben mehr Gewicht beimessen soll, zeigen auch die Rückmeldungen der Universitäten, wonach die Vermittlung dieser Fähigkeiten heute nicht einfach als günstiger Nebeneffekt des Regelunterrichts erfolgt.

5.3 Benchmarking

Das von der Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz NW-EDK in Auftrag gegebene Projekt Benchmarking läuft von 2004 bis 2014 und gliedert sich in drei Teilprojekte: 1. Befragung zu Leistungs- und Finanzkennzahlen, 2. Befragung der Schüler/-innen im Anschlussjahr, 3. Befragung der Absolvent/-innen zwei Jahre nach Abschluss der Sekundarstufe II. Die Leitung des Projekts wurde dem Institut für Verwaltungsmanagement der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften übertragen. Ziel des Projektes ist es, Daten zu gewinnen, die sowohl für die Systemsteuerung durch die Kantone als auch für die schulinterne Entwicklung nützlich sind.⁴⁷ Die teilnehmenden Schulen erhalten ihre Resultate jeweils im Vergleich zum kantonalen Mittel und zum Gesamtdurchschnitt der teilnehmenden Schulen. Im Kanton Bern interpretieren die Schulleitungen die Ergebnisse für ihre Schule und leiten wenn nötig Massnahmen ab. Im Rahmen des Reporting-Controlling-Prozesses sind die Resultate der Schule und die von der Schulleitung vorgesehenen Massnahmen ein Ausgangspunkt für die Ableitung von Entwicklungszielen.

Interessant für den Übergang Gymnasium–Hochschule ist das Teilprojekt 3. In diesem werden Maturandinnen und Maturanden zwei Jahre nach Abschluss des Gymnasiums zu den am Gymnasium vermittelten Kenntnissen und Fähigkeiten und deren Relevanz befragt. Die erste Befragung im Teilprojekt 3 fand im Jahre 2007 statt und hatte den Abschlussjahrgang 2005 im Fokus. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler aus den Kantonen der Nordwestschweiz. Über 50% der Befragten waren Bernerinnen und Berner. Das bedeutet, dass das Mittel stark von den Ergebnissen aus Bern abhängt und sich somit kleine Unterschiede zwischen dem Gesamtmittelwert und dem Mittelwert der Berner Maturandinnen und Maturanden ergeben.

⁴⁶ Gunter Stephan, Vizerektor Lehre der Universität Bern, in: «Ausbildung», eine Beilage der Zeitungen «Bund», «Berner Zeitung», «Thuner Tagblatt», «Berner Oberländer» und «Solothurner Tagblatt», 7. April 2009, S. 7.

⁴⁷ Projektinformationen Benchmarking, abgerufen am 13. Oktober 2009 von NWEDK unter <http://www.benchmarking-nwedk.ch/>

Resultate für den Kanton Bern

- Nach zwei Jahren sind 89,2% der Berner Maturanden und Maturandinnen an einer Hochschule immatrikuliert.
- Der Anteil der Studienabbrüche ist leicht tiefer als das NW-EDK-Mittel, der Anteil der Studienwechsel leicht höher.

Ihren Kenntnisstand in den einzelnen Fächern schätzen die Berner Maturandinnen und Maturanden wie folgt ein:

- deutlich über dem Mittel in Bildnerischem Gestalten und Musik
- leicht über dem Mittel in Englisch, Chemie, Sport und Informatik
- leicht unter dem Mittel in Französisch, Mathematik, Einführung in Wirtschaft und Recht
- deutlich unter dem Mittel in Latein und Italienisch

Bei den überfachlichen Kompetenzen liegen die Berner Resultate bei der Selbstkompetenz, der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz ungefähr im Mittel, bei der politischen Bildung liegt die Einschätzung deutlich über dem Mittel.

Fazit für den Kanton Bern

Verwendung der Resultate: Die Resultate der Benchmarking-Studie sind für den Kanton Bern grundsätzlich positiv. Die erhobenen Daten müssen von jeder Schule sorgfältig interpretiert und zusammen mit anderen Erkenntnissen aus dem Qualitätsmanagement zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schule verwendet werden. Auf diese Weise eingesetzt erlauben sie eine datengestützte Schulentwicklung. Benchmarking-Resultate eignen sich hingegen in keiner Hinsicht für die Erstellung von Rankings.⁴⁸

Profil des Gymnasiums: Positiv für den Kanton Bern fällt die hohe Immatrikulationsquote der Maturanden und Maturandinnen aus. Die Berner Gymnasien erfüllen damit den ihnen auf Sekundarstufe II zugeordneten Hauptzweck: Sie sind primär Zubringer für die Hochschulbildung. Diese klare Ausrichtung sollte beibehalten und das Profil des gymnasialen Bildungsgangs gegen aussen gut kommuniziert werden.

Studienwechsel und -abbrüche: Bezüglich Studienwechsel schneidet Bern etwas schlechter ab als der Mittelwert. Dies ist nicht alarmierend, denn mit der Bologna-Reform haben Studierende die Möglichkeit, in den ersten Studiensemestern ohne grosse Hürden und unter Anrechnung von bestimmten Einführungsmodulen die Studienrichtung zu wechseln. Leicht unter dem NW-EDK-Mittel schneidet Bern bei den Studienabbrüchen ab. Hier gilt es, die Quote mit intensiverer Studien- und Laufbahnberatung noch zu senken.

Fachkenntnisse in Latein und Italienisch: Auffallend bezüglich der Einschätzung der Fachkenntnisse ist das schlechte Abschneiden von Latein und Italienisch. Auch wenn die Gründe für dieses Ergebnis noch vertieft betrachtet werden müssen, kann doch eine erste vorsichtige Interpretation erfolgen: Der unklare Start als Fakultativfächer in der Sekundarschule und im GU9 beeinträchtigt deren Stellenwert. Zudem werden diese Fächer nicht jedes Jahr an allen Sekundarschulen angeboten. Kein anderer Kanton kennt eine solche Benachteiligung (insbesondere des Lateinunter-

⁴⁸ Siehe dazu die Stellungnahme der Zürcher Schulleitungen der Gymnasien, abgerufen am 6. Mai 2009 von «Impuls Mittelschule. Die Stelle für Öffentlichkeitsarbeit der Zürcher Mittelschulen» unter http://info.tam.ch/slk/2009.02_SLK-Positionspapier_Rankings.pdf

richts). Im Kanton Bern folgt sie aus der Tatsache, dass das Schwerpunktfach wegen der Organisationsform des GU9 erst im 10. Schuljahr beginnen kann. Die organisatorischen Rahmenbedingungen für Latein und Italienisch sind zu verbessern. Für die heute wenig gewählten Sprachfächer Latein, Italienisch, aber auch Russisch ist es vital, dass sie mit geeigneten Reformschritten ihren Platz am Berner Gymnasium behaupten können. Dabei müssen sowohl der Aufbau und die Organisation des Unterrichts als auch die inhaltliche Ausrichtung und die fächerübergreifenden Vernetzungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Bildnerisches Gestalten, Musik und politische Bildung: Im Vergleich zum Mittelwert zeigen diese Fachbereiche im Kanton Bern eine überdurchschnittlich positive Einschätzung bei den Maturandinnen und Maturanden. Als Bestandteil der kulturellen Bildung tragen sie wesentlich zur breiten Allgemeinbildung des Gymnasiums bei. Es ist deshalb darauf zu achten, dass die positive Einschätzung dieser Fächer weiter besteht. Dies gilt auch für den Fachbereich Sport, der zwar nicht promotionswirksam, aber dennoch integraler Bestandteil der gymnasialen Bildung ist.

5.4 Philipp Notter und Claudia Arnold: Der Übergang ins Studium, Studien 2003 und 2005

Im Auftrag der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) wurden 2002 und 2005 alle Studierenden der Schweizer Universitäten im 3. Semester befragt. Hauptziel war es, abzuklären, wie gut die Befragten auf ihr Studienfach vorbereitet sind. Dabei wurden neben der fachlichen Vorbereitung auch die Beratung und die Studienwahl evaluiert. Während in der Untersuchung im Jahr 2002 noch fast ausschliesslich Studierende befragt wurden, die nach der alten MAV abgeschlossen hatten, waren es bei der Folgeuntersuchung mit grosser Mehrheit (80%) Studierende, die nach dem neuen MAR abgeschlossen hatten. Der Fokus der Studie lag auf dem Vergleich zwischen neuer und alter Maturitätsordnung. Die Studie hat zu folgenden Erkenntnissen geführt:

Gesamteinschätzung der gymnasialen Bildung: Die Befragten sind bezüglich der Vorbereitung auf das Studium grossmehrheitlich zufrieden bis sehr zufrieden mit dem Gymnasium. Dieser hohe Zufriedenheitsgrad ist für die Schweizer Gymnasien ein äusserst positives Signal. Was ihre persönliche Entwicklung betrifft, sind die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung zufriedener als die Befragten mit MAV-Abschluss, was auf die grösseren Wahlmöglichkeiten im MAR zurückgeführt werden kann.

Einschätzung der fachlichen Kenntnisse: Die Studierenden nach neuer und nach alter Ordnung schätzen ihre fachliche Vorbereitung aufs Studium generell sowie ihre Fachkenntnisse zum Zeitpunkt der Matur in den meisten Fächern als gut bis sehr gut ein und sind entsprechend mit der fachlichen Vorbereitung am Gymnasium sehr zufrieden. Es zeichnen sich keine regionalen oder geschlechtsspezifischen Unterschiede ab. Wie so oft schätzen die Frauen ihre sprachlichen Fähigkeiten, die Männer ihre mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen höher ein. Waren die Rückmeldungen der MAV-Maturandinnen und -Maturanden zu den Informatikkenntnissen noch sehr negativ, so schätzen die MAR-Maturandinnen und -Maturanden die-

se deutlich höher, aber immer noch nicht hoch ein. Studierende mit einer MAV-Matur, welche nicht die mathematisch-naturwissenschaftliche C-Matur gemacht haben, schätzen ihre Kenntnisse in Chemie und Physik als mittel bis schlecht ein. Die Einschätzung der Kenntnisse in der Physik ist bei den MAR-Maturandinnen und -Maturanden noch etwas tiefer. In den alten Sprachen schätzen die Studierenden nach MAR ihre Kenntnisse klar tiefer ein als die Studierenden nach MAV. Gesamthaft kann aber «die Frage nach der Passung zwischen Mittelschule und Hochschule bezüglich der fachlichen Vorbereitung bejaht werden.»⁴⁹

Wichtigkeit von Fachkenntnissen: In der Einschätzung der Wichtigkeit für die ersten Studiensemester werden die Erstsprache, Englisch und Informatik zuerst genannt.

Überfachliche Kompetenzen: Im Bereich Textverständnis, selbstständiges Arbeiten und Lernen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck, Sozialkompetenzen, kritisches Denken u.a. schätzen die Befragten mit einer MAV-Matur ihre Kenntnisse als mittel bis gut ein. Die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen höher ein als diejenigen mit einem MAV-Abschluss. Auch bei der Selbstlernkompetenzen stufen sich die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung besser ein.

Wichtigkeit überfachlicher Kompetenzen: Besonders wichtige überfachliche Kompetenzen sind für die Befragten selbstständiges Lernen und Arbeiten, Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen zu können, Zeiteinteilung, Umgang mit Belastungen, Problemlösen, Textverständnis und kritisches Denken.

Studienentscheid: Während die Studierenden nach MAV die Beratungsangebote zur Studienwahl nur als knapp ausreichend ansehen, bewerten die Studierenden nach MAR die Angebote als ausreichend.

Fazit für den Kanton Bern

Vorbereitung auf das Studium: Die gesamtschweizerischen Untersuchungen von Notter/Arnold stellen den Gymnasien ein gutes Zeugnis aus: In der Einschätzung der Studierenden im dritten Semester ist die Vorbereitung auf das Studium gut. Dabei zeigt sich, dass die Umstellung auf das MAR-Gymnasium die Resultate der Befragung positiv beeinflusst: Insbesondere die überfachlichen Kompetenzen und die Informatikkenntnisse werden von Studierenden des MAR-Gymnasiums besser eingeschätzt als von Studierenden mit der MAV-Maturität. Da die Passung zwischen gymnasialen Bildungsinhalten und Anforderungen der Hochschulen ein flexibler, immer wieder neu abzustimmender Mechanismus ist, muss sie besonders aufmerksam verfolgt werden. Dies gilt insbesondere für die einem schnellen Wandel unterzogenen Naturwissenschaften und die ICT-Kompetenzen.

5.5 Analysen zur gymnasialen Bildung

5.5.1 Arbeitsgruppe EDK: Plattform Gymnasium

Die Arbeitsgruppe Plattform Gymnasium (PGYM) wurde von der EDK zwischen 2006 und 2008 mit dem Auftrag betraut, über die Analyse von Evaluationen und Reformprojekten zu

⁴⁹ Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren / Constantin Gyr, Ergebnisse der Befragung «Übergang ins Studium», 2003, abgerufen von der Website der KSGR-CDGS am 12. Oktober 2009 unter http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/befragung_studium_2002_de.doc

Empfehlungen für die Weiterentwicklung der gymnasialen Bildung zu gelangen.⁵⁰ In vier Arbeitsgruppen und in zahlreichen Gesprächen mit Expertinnen und Experten aus Bildungsforschung, Schulpraxis, Politik und Wirtschaft wurden Informationen zusammengetragen und daraus ein Bericht verfasst, der den Stand der gymnasialen Bildung in der Schweiz abbilden soll. Die Analyse mündet in folgenden Empfehlungen:⁵¹

1. **Strukturelle Unterschiede** auf der Sekundarstufe I können negative Auswirkungen auf die gymnasiale Vorbereitung haben. Die Kantone sind aufgefordert, ihre Lösung für das 9. Schuljahr zu überprüfen. Zudem bewährt sich eine mindestens 4-jährige Lernzeit am Gymnasium. Eine entsprechende Anpassung des MAR soll geprüft werden.
2. Auf der Sekundarstufe II existieren klar voneinander zu unterscheidende Bildungsgänge. Den Kantonen wird im Sinne der **Qualitätsentwicklung** und der **Profilierung** der einzelnen Schulen empfohlen, die Gymnasien als **teilautonome Schulen** mit mehrjährigem Leistungsauftrag zu führen.
3. Die PGYM empfiehlt der EDK, eine **Kommission** einzusetzen, die Kantone bei der Weiterentwicklung des Gymnasiums unterstützt. Zudem soll die **Schweizerische Maturitätskommission** als zentrale Stelle für die Qualitätssicherung der Gymnasien zuständig sein.
4. Im Sinne der **Sicherung des allgemeinen Hochschulzugangs** sollen gegenseitige Anforderungen und Erwartungen zwischen Gymnasien und Hochschulen im Dialog geklärt werden. Dabei sollen bestehende kantonale Kooperationsmodelle berücksichtigt werden.
5. **Selbstständiges Lernen und Arbeiten** soll neben der Maturaarbeit noch stärker gefördert werden. Die Förderung des selbstständigen Lernens soll über interkantonale Absprachen oder einen Passus im MAR verbindlich werden.
6. Die PGYM empfiehlt, dass der **Studienwahlprozess** von den Gymnasiallehrkräften, der Studienberatung und den Hochschulen gemeinsam organisiert wird. Zudem soll eine Untersuchung zur Bolognaprozess zeigen, welche neuen Perspektiven sich aus dem Bolognaprozess auf die Studienwahl ergeben.
7. Vor einer Gesamtreform des MAR sollen auf der Grundlage von wissenschaftlichen Studien wie EVAMAR I und II einzelne Bereiche des Gymnasiums weiter evaluiert werden. Dabei sollen **Studierfähigkeit und Hochschulreife** im Zentrum der Überlegungen stehen. Bei Reformen auf nationaler Ebene sollen alle Akteure der gymnasialen Bildung einbezogen werden.
8. Die PGYM **verzichtet auf die Empfehlung von Bildungsstandards**. Hingegen empfiehlt sie die Entwicklung von schulinternen und übergreifenden Prüfungen (z.B. von Orientierungs- oder Semesterprüfungen bis hin zu Maturitätsprüfungen). Maturitätsprüfungen sollen schulhausintern, aber nach kantonal einheitlichen Rahmenvorgaben konzipiert werden, allerdings nicht im Sinne einer Einheitsmatur. Bezüglich den Leistungsanforderungen ist auch eine Harmonisierung zwischen den Kantonen anzustreben.
9. Der PGYM geht die Forderung nach «basalen Kompetenzen», wie sie in EVAMAR II gefordert werden, zu weit. Sie empfiehlt zunächst eine vertiefte, **breite Auseinandersetzung mit Alternativen** wie standardisierten Leistungstests.

⁵⁰ Die PGYM erfüllte auf nationaler Ebene einen analogen Auftrag zum vorliegenden Mittelschulbericht für den Kanton Bern.

⁵¹ Die PGYM formuliert insgesamt 14 Massnahmen, die hier zugunsten der Lesbarkeit zusammengefasst werden.

Der Vorstand der EDK hat im Januar 2009 Kenntnis vom Bericht der PGYM genommen. Als eine der aus EVAMAR II und der Analyse der PGYM-Empfehlungen resultierende Massnahme beauftragt der Vorstand der EDK das Generalsekretariat, eine schweizerische Konferenz der Mittelschulämter vorzubereiten.

Fazit für den Kanton Bern

Der Kanton Bern hat mehrere von der Plattform Gymnasium geforderte Reformschritte bereits vollzogen. Dies gilt insbesondere für die Steuerung der Gymnasien als teilautonome Schulen (seit 2005) und den aktiven Dialog zwischen Gymnasien und Hochschulen (Kommission Gymnasium – Hochschule seit 2009). Weiter hat der Kanton Bern die Einsetzung einer Konferenz der Mittelschulämter zur Koordination der gymnasialen Bildung auf schweizerischer Ebene mitinitiiert. Die von PGYM vorgeschlagenen Formen des gemeinsamen Prüfens sind von der Konferenz der Schulleitungen der Gymnasien des Kantons Bern ab 2010 vorgesehen.⁵² Die Forderung nach Weisungen für die Maturitätsprüfungen hat die KMK im Kanton Bern bereits erfüllt.

Wie EVAMAR II kommt auch die Plattform Gymnasium zu einer klaren Forderung, was die Dauer des gymnasialen Bildungsgangs betrifft: Es wird gesamtschweizerisch ein mindestens vier Jahre dauernder Ausbildungsgang gefordert. Dies ist heute im Kanton Bern weder im deutsch- noch im französischsprachigen Kantonsteil der Fall.⁵³

Im Bereich des selbstständigen Lernens und der Studien- und Laufbahnberatung sehen der Kanton Bern und die PGYM Entwicklungsschritte vor.⁵⁴

5.5.2 HSGYM – Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit

Im Wintersemester 2004/2005 wurde in Zürich die Arbeitsgruppe Hochschule – Gymnasium HSGYM gegründet. Ziel dieser Arbeitsgruppe war es, den Dialog zwischen gymnasialen Mittelschulen und Hochschulen zu führen. Die Arbeitsgruppe ist sowohl bei den Dozierenden als auch bei den Mittelschullehrpersonen breit abgestützt. In Kerngruppen unterteilt erarbeitete sie für jedes Fach Empfehlungen, die den Übergang vom Gymnasium an die Hochschule erleichtern sollen. So entstand ein beachtliches Bündel an Handlungsempfehlungen zur Schnittstelle aus der Sicht von neunzehn gymnasialen Fächern und von sechs ausgewählten Hochschuldisziplinen (Filmwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Materialwissenschaft, Medizin und Pharmazie, Psychologie, Publizistik).

In einer ersten Phase des Projekts analysierten die Kerngruppen die Schnittstellenproblematik aus der Sicht des jeweiligen Faches und stellten sie an einer ersten Fachkonferenz zur Diskussion. In einer zweiten Phase wurden von den Kerngruppen Empfehlungen erarbeitet, die in einer breiten Vernehmlassung überprüft wurden. In einer zweiten Fachkonferenz wurden die Empfehlungen im Herbst 2008 verabschiedet.

⁵² Siehe dazu Kapitel 6.3.

⁵³ Siehe dazu Kapitel 6.1.

⁵⁴ Siehe dazu Kapitel 7. Schlussfolgerungen und Entwicklungsfelder.

Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Von einem generellen und strukturellen Problem an der Schnittstelle Gymnasium–Hochschule kann keine Rede sein. Der generelle Hochschulzugang wird von keiner Fachkonferenz infrage gestellt.
- Insgesamt wird den Maturandinnen und Maturanden solides Fachwissen attestiert. Mehrere Fachgruppen kritisieren die mangelnde Vorbildung in den Naturwissenschaften, in Mathematik, Informatik sowie in Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnungen.
- Die Tatsache, dass einige Unterrichtsfächer schon ein Jahr vor der Matur abgeschlossen werden, wird als schwer überwindbares Hindernis für den Studieneinstieg bei den Fächern Ingenieurwissenschaften, Medizin oder Physik angesehen.
- Direkte Kontakte zwischen Gymnasiallehrkräften und Hochschuldozierenden sollen dazu beitragen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durch ihre Lehrerinnen und Lehrer ein präziseres Bild der Studienfächer und ihrer Anforderungen erhalten.
- Als wichtigste überfachliche Kompetenzen, die es zu fördern gilt, werden von mehreren Fachgruppen das selbstständige Planen und das Reflektieren von Lernprozessen genannt. Auch die Lese- und Analysefähigkeit von literarischen und wissenschaftlichen Texten sowie die Kritikfähigkeit im Umgang mit Informationen wird bemängelt.
- In Bezug auf die schriftliche Ausdrucksfähigkeit in der Erstsprache (und in anderen Sprachen) werden von einigen Fachgruppen Mängel festgestellt.

Fazit für den Kanton Bern

Dialog Gymnasium–Hochschule: Der Zürcher Prozess zeichnet sich durch die breite Beteiligung der betreffenden Kreise aus Gymnasien und Hochschulen und durch seinen konkreten, fachbezogenen Diskurs aus. Der direkte Dialog zwischen Gymnasiallehrkräften und Hochschuldozierenden ist für die Arbeit an der Schnittstelle ein adäquates Mittel. Durch die ersten Arbeiten innerhalb der Fachbereiche wird denn auch eine «solide Basis für gezielte, aufeinander abgestimmte Innovationen gelegt» (HSGYM 2008: 44).

Der Kanton Bern hat einen anderen Weg gewählt: Der Dialog an der Schnittstelle Gymnasium–Hochschule wurde vorerst in der Kommission Gymnasium–Hochschule geführt und die Handlungsfelder wurden eruiert. Diese Handlungsfelder sind in den vorliegenden Mittelschulbericht eingeflossen. In einem zweiten Schritt wird es darum gehen, auf der fachlichen Ebene Massnahmen mit einem breiteren Kreis von Gymnasiallehrkräften und Hochschuldozierenden zu definieren. Der Dialog muss aber immer auch über die Fachgrenzen hinaus gehen, da die Definition von allgemeinen Kompetenzen der Studierfähigkeit nur in einem fächerübergreifenden Dialog geklärt werden kann. Was die im Zürcher Projekt aufgeführten Handlungsfelder betrifft, zeichnet sich in Bern eine ähnliche Stossrichtung ab.⁵⁵ Dies macht einen gegenseitigen Austausch der Erfahrungen und Folgerungen und eine punktuelle Zusammenarbeit wünschenswert.

⁵⁵ Siehe dazu Kapitel 7. Schlussfolgerungen und Entwicklungsfelder.



6. Aktuelle Bildungsdiskussion

6.1 Organisation des gymnasialen Unterrichts im 9. Schuljahr

In diesem Kapitel wird der Stand der bildungspolitischen Diskussion um den GU9 aufgezeigt: Die aktuelle Organisationsform des 9. Schuljahres im Kanton Bern wird mit Vor- und Nachteilen zwei alternativen Modellen gegenübergestellt. Aufgrund dieser Analyse wird ein Fazit aus der Sicht der Gymnasien gezogen, das einen Beitrag zur politischen Diskussion leisten soll. Die Frage des GU9 wird im Rahmen der Revision des Volksschulgesetzes REVOS 2012 entschieden werden.

Gymnasialer Unterricht an den Sekundarschulen oder Quarta am Gymnasium?

Die Frage der Organisation des gymnasialen Unterrichts im 9. Schuljahr ist seit rund 15 Jahren immer wieder Gegenstand der bildungspolitischen Diskussion. Die Untersuchung EVAMAR II hat die Debatte neu entfacht. Die Studie stellt einen Zusammenhang zwischen den Resultaten in den Testaufgaben und der Dauer des Bildungsgangs am Gymnasium her: Kantone, in welchen viele oder alle Maturandinnen und Maturanden vorher nur während dreier Jahre das Gymnasium besucht haben, schneiden in den Befragungen tendenziell schlechter ab als Kantone, die ein vierjähriges oder längeres Gymnasium anbieten.⁵⁶

Der Kanton Bern ist unter den Kantonen mit einem Kurzzeitgymnasium ein Sonderfall, da er verschiedene Organisationsformen für den Übergang von der Sekundarschule zum Gymnasium kennt: Im deutschsprachigen Kantonsteil findet im 7. und 8. Schuljahr der auf das Gymnasium vorbereitende Unterricht entweder in speziellen Sekundarschulklassen oder ergänzt mit einigen Lektionen Mittelschulvorbereitung in Regelklassen der Sekundarschule statt. Im 9. Schuljahr findet der gymnasiale Unterricht (GU9) entweder in speziellen Klassen an den Sekundarschulen oder in Quarten an einem Gymnasium statt.

Im französischsprachigen Kantonsteil ist die Organisation einheitlicher: Der auf das Gymnasium vorbereitende Unterricht findet vom 7. bis zum 9. Schuljahr an den Sekundarschulen in der Section préparant aux écoles de maturité statt. Teilweise findet dieser Unterricht an den Sekundarschulen in reinen Klassen statt, teilweise aber auch in gemischten Klassen zusammen mit Schülerinnen und Schülern mit Sekundarschulniveau. Alle frankofonen Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium ab dem 10. Schuljahr.

Für den gesamten Kanton ist der gymnasiale Unterricht im 9. Schuljahr Teil der Volksschule und somit Aufgabe der Gemeinden.⁵⁷ Wie alle übrigen Angebote der Volksschule wird der gymnasiale Unterricht im 9. Schuljahr durch den Kanton und die Gemeinden getragen. Eine Gemeinde, die den GU9 nicht an ihren Schulen anbietet, kann durch Vertrag und gegen Entrichtung eines Schulkostenbeitrags den gymnasialen Unterricht an ein Gymnasium oder eine andere Sekundarschule mit speziellen Sekundarschulklassen übertragen.

Eine Reorganisation des 9. Schuljahres muss sich also der Herausforderung stellen, für beide Kantonsteile und für die Gemeinden eine praktikable Lösung zu bringen.

⁵⁶ Siehe dazu Kapitel 5.2.2.

⁵⁷ Art. 7 Abs. 4 des Volksschulgesetzes.

Die Debatte um eine Reorganisation des gymnasialen Unterrichts im 9. Schuljahr wird engagiert und emotional geführt: Politikerinnen und Politiker, Vertreterinnen und Vertreter der Gymnasien und Volksschulen kommen zu divergierenden Gewichtungen der Vor- und Nachteile des Status quo und schätzen Kosten bzw. Nutzen einer Änderung unterschiedlich ein.

Im Anhang A dieses Berichts fassen wir die wichtigsten Positionen in der Debatte zusammen.⁵⁸ Folgende drei Modelle für die Organisation des gymnasialen Unterrichts im 9. Schuljahr stehen dabei zur Diskussion:

1. Status quo

Die Gemeinden entscheiden über die Organisationsform für das 9. Schuljahr: Der gymnasiale Unterricht findet entweder in speziellen Sekundarklassen oder in der Quarta eines Gymnasiums statt. Dieses Modell schafft für die Sekundarschulen Kontinuität und belässt den Entscheid über die Organisationsform bei den Gemeinden. Die detaillierten Argumente pro und kontra Variante «Status quo» finden sich im Anhang A.

2. Quartalösung

Alle Schülerinnen und Schüler, die den gymnasialen Bildungsgang wählen, besuchen das Gymnasium ab dem 9. Schuljahr. Die Quartalösung würde es erlauben, den gymnasialen Lehrgang vom 9. bis zum 12. Schuljahr kohärenter zu gestalten, indem der Unterricht im Schwerpunktfach bereits im 9. Schuljahr einsetzen kann. Fachwissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte können den Unterricht bereits ab Beginn des 9. Schuljahrs konsequent auf das Ziel der Maturität ausrichten und die Schülerinnen und Schüler durch die vier Jahre der Ausbildung begleiten. Die detaillierten Argumente pro und kontra «Quartalösung» und die finanziellen Auswirkungen finden sich im Anhang A.

3. 9+4-Lösung

Das Gymnasium fängt für alle Schülerinnen und Schüler nach Abschluss des 9. Schuljahres an und dauert vier Jahre. Diese Verlängerung der Ausbildung bis zur Matur auf 13 Jahre würde den Sekundarschulen eine dreijährige Ausbildungszeit für alle Schülerinnen und Schüler bringen und gleichzeitig einen vierjährigen gymnasialen Bildungsgang ermöglichen. Die detaillierten Argumente pro und kontra «9+4-Lösung» sowie die finanziellen Auswirkungen finden sich auch im Anhang A.

Folgerung aus gymnasialer Sicht

An dieser Stelle werden aus den im Anhang aufgeführten Vor- und Nachteilen die Folgerungen für die Organisation des gymnasialen Unterrichts im 9. Schuljahr GU9 gezogen. Aus den drei geprüften Varianten für die Organisation des gymnasialen Unterrichts wird diejenige ausgewählt, die aus gymnasialer Sicht eine optimale Ausgestaltung des gymnasialen Bildungsgangs erlaubt. Die Folgerungen sind ein Beitrag zur politischen Diskussion im Hinblick auf die Revision der Volksschulgesetzgebung.

Die Studien auf schweizerischer Ebene zeigen auf, dass in Strukturen, in welchen nicht alle Schülerinnen und Schüler mindestens vier Jahre ein Gymnasium besuchen, weniger gute Ergebnisse erreicht werden. Das Berner System, das den GU9 an einer Sekundarschule wie auch den Besuch einer Quarta am Gymnasium zulässt, ist schweizweit einmalig und zwingt die Gymnasien, auf die Tertia die Klassen neu zusammensetzen. Eine Stichprobenerhebung hat gezeigt, dass in der Tertia Schülerinnen und Schüler aus GU9-Klassen aus Sekundarschulen einen höheren Anteil an

⁵⁸ Die nachfolgenden Argumente entsprechen dem Stand der bildungspolitischen Diskussion im Sommer 2009. Vertiefungen und Präzisierungen (z.B. bezüglich der Kosten) werden von der Erziehungsdirektion bis Ende 2009 erarbeitet.

ungenügenden Zeugnissen aufweisen als solche aus Quartan eines Gymnasiums. Auf der Stufe Tertia muss also Zusammenführungsarbeit geleistet werden, da sich die Schülerinnen und Schüler aus dem GU9 an der Sekundarschule an die neue Lernkultur am Gymnasium anpassen müssen.

Ein durchgehender vierjähriger Bildungsgang am Gymnasium würde aber nicht nur eine erneute Klassenzusammenführung zu Beginn des 10. Schuljahres vermeiden, es würde auch erlauben, den gymnasialen Bildungsgang kohärenter zu gestalten, indem der Unterricht im Schwerpunktfach bereits im 9. Schuljahr einsetzt und die Lektionentafel des gymnasialen Ausbildungsgangs ausgeglichener gestaltet werden kann. Ein kantonsweites vierjähriges Gymnasium ab dem 9. Schuljahr bedeutet auch, dass der gymnasiale Unterricht ab der Quarta konsequenter auf die Maturität ausgerichtet werden kann und dank der verlängerten Lernzeit eine Vertiefung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erreicht wird.

Auch die 9+4-Lösung würde einen vierjährigen gymnasialen Bildungsgang erlauben. Diese Variante bringt aber eine Ausbildungsverlängerung mit sich, welche im interkantonalen und im internationalen Vergleich nicht angezeigt und aus Qualitätsgründen nicht notwendig ist. Zudem bringt die 9+4-Lösung durch die Verlängerung hohe zusätzliche Kosten mit sich und bindet so Ressourcen, welche in anderen Bildungsbereichen sinnvoller genutzt werden könnten, zum Beispiel zur Stärkung der Realklassen.

Der Vergleich der Alternativvarianten und des Status quo zeigt deutliche Vorteile für die Quartallösung. Deshalb ist eine Neuregelung des Einstiegsjahrs in den gymnasialen Unterricht angezeigt und der Status quo mit seiner Mischform aus gymnasialer Sicht keine Option mehr. Im Interesse einer gymnasialen Bildung mit hoher Qualität und einem sparsamen Umgang mit Ressourcen ist im Kanton Bern eine Lösung anzustreben, in welcher alle für den gymnasialen Bildungsgang qualifizierten Schülerinnen und Schüler die Quarta an einem Gymnasium besuchen. Ein flächendeckender gymnasialer Unterricht im 9. Schuljahr an Gymnasien würde insgesamt nicht zu Mehrkosten für Kanton und Gemeinden führen.

Auch die Kommission Gymnasium – Hochschule empfiehlt aus den oben aufgeführten Gründen die Einführung eines vierjährigen, ungebrochenen Bildungsgangs am Gymnasium ab dem 9. Schuljahr. Eine längere Lernzeit am Gymnasium trägt aus Sicht der Kommission wesentlich zur Qualität der gymnasialen Maturität bei.

Es ist aber wichtig, dass die Neuordnung des 9. Schuljahres nicht nur für die Schülerinnen und Schüler ein Plus bringt, welche in das Gymnasium übertreten, sondern sich auch für die 80% Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs positiv auswirkt, welche in die Berufsbildung übertreten. Zudem muss die neue Lösung für beide Sprachregionen tragfähig sein.

Dies kann realisiert werden, wenn in den Sekundarschulen im 9. Schuljahr eine gezielte Ausrichtung auf die Berufsbildung erfolgt. So prüft das Amt für Kindergarten und Volksschule AKVB der Erziehungsdirektion eine Organisationsform, gemäss der in den Real- und Sekundarklassen alle Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr einige zentrale Fächer wie die Erstsprache, die Fremdsprachen und Mathematik belegen und sich zusätzlich in wählbaren Modulen gezielt für den anvisierten Beruf nützliche Kompetenzen erwerben oder erkannte Defizite beheben. Zudem sind im 9. Schuljahr auch Module anzubieten, die eine Vertiefung der Allgemeinbildung ermöglichen und somit eine gute Vorbereitung auf die Berufsmaturitätsschulen, die Handels- und die Fachmittelschulen leisten. Diese allgemein bildenden Module können für begabte und motivierte Schülerinnen und Schüler auch eine Möglichkeit bieten, sich in der 9. Klasse noch einmal für den gymnasialen Bildungsgang zu qualifizieren.

Eine Neugestaltung des 9. Schuljahres hat aber auch Auswirkungen auf das Gymnasium. Dieses muss verstärkt die Aufgabe wahrnehmen, in der Quarta mit gezielten Ausbildungsmodulen noch einmal abzuklären, ob das Gymnasium für die Schülerinnen und Schüler der richtige Bildungsgang ist oder ob die Berufsbildung mit Berufsmaturität ihren Neigungen und Interessen eher entspricht.

6.2 Bildungsstandards

Dieses Kapitel widmet sich der bildungspolitischen Debatte um Standards für die Gymnasialbildung. Nach einer Klärung des Begriffs werden die Argumente für und gegen die Einführung von Standards einander gegenübergestellt. Schliesslich wird auf die Standarddiskussion im Kanton Bern eingegangen.

Die Diskussion um Standards, ihre Grenzen und Möglichkeiten wird auch in Bezug auf die Gymnasien geführt. In der wissenschaftlichen Diskussion, auf bildungspolitischer Ebene und bei den betroffenen Lehrkräften sind die Meinungen geteilt. Die Auseinandersetzung um Sinn oder Unsinn von Standards für die gymnasiale Bildung ist heftig und weckt bei vielen Gymnasiallehrkräften Emotionen. Die Einführung von Bildungsstandards käme aus der Sicht der Gegnerinnen und Gegner dem Verlust wichtiger Grundprinzipien der gymnasialen Bildung gleich, so zum Beispiel der Lehrfreiheit und der individuellen Schwerpunktsetzung innerhalb der verbindlichen Lehrpläne. Zudem wird die Tendenz zur «Gleichmacherei» kritisiert:

«Offensichtlich wäre eine [...] standardisierte Schule optimal für die industrielle Produktion von möglichst vielen, möglichst gleichartigen und gleich ausgebildeten Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein genau definiertes Ziel und mit möglichst geringen Kosten. Kreative, initiative oder gar verantwortungsbereite Persönlichkeiten sind nirgends im Blickfeld.» (Dreyer 2007: 118)

6.2.1 Begriffsklärung

«Hinter einem Standard steht immer eine Erwartung, dass nämlich etwas so (gut) und nicht anders sei.» (Schratz 2007: 145) Im Alltagsverständnis ist ein Standard so etwas wie eine Richtschnur oder ein Massstab. Im Bildungsbereich handelte es sich bei Standards um unausgesprochene Erwartungen: Eltern und Bildungspolitik gingen beispielsweise bisher davon aus, dass der von Schule und Unterricht erreichte Standard durchaus den gesellschaftlichen Erwartungen entspricht. Externe Evaluationen wie PISA haben gezeigt, dass diese Erwartungen teilweise nicht eingelöst werden. Entsprechend wurde der politische Ruf nach transparenten und nach einheitlichen Kriterien vorgenommenen Leistungsmessungen – also Leistungsstandards – laut. Der Fokus auf die messbaren Resultate von Bildung, die sogenannte Outputorientierung, bedeutet in einigen europäischen Ländern eine Umwälzung des Bildungssystems und seiner Steuerung.⁵⁹ Obwohl die Frage der Standards in der Schule nichts Neues ist (Leistungsbeurteilungen liegen immer implizite Standards zugrunde), bringt die Standarddiskussion neue Akzente in die bildungspolitische Diskussion (Herzog 2007: 57).

Unter Bildungsstandards versteht die wissenschaftliche Diskussion Folgendes: «A standard is both a goal (what should be done) and a measure of progress toward that goal (how

⁵⁹ Siehe dazu Kapitel 3.2. und 3.3.

well it was to be done).» Dabei muss die Erfüllung des Standards messbar sein: «A Standard is not useful or meaningful unless there is some way to measure whether it is reached» (Ravitch 1995: 7).

Es gilt, drei Arten von Standards zu unterscheiden:

- **Performance Standards:** Sie definieren die Erwartungen an die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern (Output). In internationalen Vergleichen werden die meisten Standards als Performance Standards formuliert und gemessen. Bildungsstandards, wie sie in den deutschsprachigen Ländern konzipiert werden (Klieme et al. 2003), orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll. Ausgehend von diesen Bildungszielen werden Kompetenzanforderungen festgelegt, über welche eine Schülerin, ein Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schullaufbahn verfügen muss (Maag-Merki 2007).
- **Content Standards:** Inhaltliche Standards beschreiben, was Lehrpersonen unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen müssen. Sie sollen klar und eindeutig die aufzubauenden Kompetenzen und das zu erreichende Wissen beschreiben.⁶⁰
- **Opportunity-to-learn-Standards:** Sie drücken Erwartungen an die Schul- und Unterrichtsgestaltung aus. Im Gegensatz zu Performance Standards beziehen sie sich auf den Input und die Prozesse des schulischen Lernens, z.B. auf die Infrastruktur von Schulen, Unterrichtszeit etc.

Der Grad der Zielerfüllung wird in drei Stufen beschrieben: Basisstandards definieren die Minimalanforderungen, Maximalstandards ein ideales Anforderungsniveau und Regelstandards ein durchschnittliches Anforderungsniveau.

6.2.2 Argumente für und gegen Standards

In seinem Aufsatz «Was Gymnasium und Standards voneinander lernen können» (Bonati 2007) kommt Bonati (mit Einschränkungen) zu folgenden Argumenten **für die Einführung von Standards** in der gymnasialen Bildung:

- Die Beschreibung von Lernzielen in Kompetenzstufen und Niveaus erlaubt genaue Aussagen darüber, ob und in welchem Mass eine Schülerin oder ein Schüler die an sie oder ihn gestellten Anforderungen erfüllt. Dabei betont Bonati die für das Gymnasium zentrale breite Definition von Kompetenz: Kompetenz ist nicht nur eine kognitive Problemlöse- und Transferfähigkeit, sondern ein Verbund von Fähigkeiten. Eine Beschreibung von «gymnasialen» Kompetenzen muss dieser Komplexität Rechnung tragen.
- Die Kompetenzbeschreibungen stellen die Diskussion um die Inhalte eines Fach ins Zentrum.
- Standards ermöglichen eine Rückmeldung durch externe Tests. Bonati betont, dass die Auswertung schulhausintern gemacht werden sollte. Lehrpersonen und Fachgruppen erhalten so Rückmeldungen zu ihrem Unterricht und können daraus Rückschlüsse auf die Wirksamkeit ihres Unterrichts ziehen.

Die Resultate von internationalen Studien wie PISA und TIMSS haben in ganz Europa den Ruf nach Vergleichbarkeit und Transparenz in der Bildung laut werden lassen. Auch vor diesem Hintergrund werden Argumente **für die Einführung von Standards** formuliert:

- Zur Qualitätssicherung sollen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über die Klassen hinaus gemessen werden. Davon verspricht man sich eine Objektivierung der

⁶⁰ Siehe die Broschüre HARMOS-Weissbuch (2004), abgerufen am 12. Oktober 2009 von der Website der WBZ-CPS unter http://www.bildungsstandards.ch/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=60&Itemid=108.

Notengebung, eine bessere Absicherung der Notenkommunikation gegenüber Eltern sowie Schülerinnen und Schülern, Vergleichbarkeit zwischen Klassen sowie eine Absicherung der erreichten Unterrichtsqualität.

Gegnerinnen und Gegner von Bildungsstandards setzen mit ihrer Kritik auf verschiedenen Ebenen an. **Gegen die Einführung von Bildungsstandards am Gymnasium** sprechen aus ihrer Sicht:

- **Kein Nutzen von Standards in der Bildung:** Was in der industriellen Produktion wünschbar ist, nämlich die möglichst identische Qualität eines seriell hergestellten Produkts, ist auf die Bildung nicht übertragbar. Bildung kann und soll nicht heissen, dass alle Schülerinnen und Schüler über ein identisches und jederzeit abrufbares Standardwissen verfügen. Bildung ist ein individueller und vielschichtiger Prozess mit einer Vielzahl von beeinflussbaren und nicht beeinflussbaren Variablen. Ein zweckorientierter, gleichgeschalteter und zentral gesteuerter Bildungsprozess ist kein Ziel. «Denn es geht bei einem Bildungsprozess nicht um den Menschen in Bezug auf einen Zweck, sondern um den Menschen – mit Kant gesprochen – als ‚Zweck an sich‘.» (Herzog 2008: 7) Gerade die gymnasiale Bildung produziert einen «Mehrwert», der sich nicht in einfachen Kompetenzmodellen messen lässt.
- **Einschränkung der Unterrichtsfreiheit:** Die Lehr- und Unterrichtsfreiheit ist ein entscheidendes Qualitätsmerkmal des gymnasialen Unterrichts. Die Einführung von Standards und standardisierten Testverfahren schränkt den Gestaltungsspielraum der Lehrkraft ein. Der Unterricht wird zwangsläufig auf die Tests ausgerichtet, das «teaching to the test» bewirkt eine Verarmung der Unterrichtsinhalte und der Unterrichtskultur. Es besteht die Gefahr, dass ein «teaching to the minimal» zu einer Nivellierung nach unten führt (Herzog 2008: 7).
- **Wettbewerb und Konkurrenz:** Die regelmässigen flächendeckenden Leistungsmessungen, die zu einer standardisierten Bildung gehören, führen zu einem Klima in und zwischen den Schulen, Lehrenden und Lernenden, das von Wettbewerb und Konkurrenz geprägt ist. Nicht der gute Unterricht steht für die Lehrpersonen und Schulleitungen im Zentrum, sondern die Rangierung der Klasse oder Schule in einem Ranking. Diese Ausrichtung des Unterrichts führt zwangsläufig zu einer Verengung des Unterrichts.

Fazit für den Kanton Bern

Aufgrund der Forschungslage und der umstrittenen Wirksamkeit von Bildungsstandards scheint es angezeigt, zuerst die Erfahrungen anderer Bildungsgänge – insbesondere der Volksschule – abzuwarten, bevor für das Gymnasium über die Einführung von Standards entschieden wird.

Zur Entwicklung von Kompetenzmodellen für den gymnasialen Unterricht wäre nur ein schweizweit koordiniertes und wissenschaftlich abgestütztes Vorgehen sinnvoll. Der Schlussbericht der Plattform Gymnasium bemerkt richtigerweise: «An verschiedenen Orten in der Schweiz sind Bildungsverantwortliche in der Verwaltung und an den Schulen bereits daran, solche Standards zu entwickeln. Fatal wäre es, wenn die kantonal gesteuerten Gymnasien mit der Maturität unterschiedlich definierte Bildungsstandards verbinden sollten.» (Plattform Gymnasium, Schlussbericht, S. 54) Für den Kanton Bern, welcher bereits über einen kantonalen Lehrplan und über Weisungen der kantonalen Maturitätskommission verfügt, welche zusammen eine bestimmte Einheitlichkeit beim Anforderungsniveau an der Matur bewirken, gibt es keinen Anlass, in der Frage der Standards für den gymnasialen Bildungsgang die Initiative zu ergreifen.

Im Hinblick auf den Übergang vom Gymnasium zur Hochschule ist es aber wünschenswert, dass die Frage der Basiskompetenzen in den grundlegend studienrelevanten Bereichen Erstsprache, Mathematik und Englisch geklärt wird.⁶¹ Unseres Erachtens müsste ein interkantonales Fachgremium ein Instrumentarium entwickeln, um diese für die meisten Studiengänge notwendigen Basiskompetenzen zu definieren. Der gymnasiale Unterricht in den betreffenden Fächern darf dabei ausdrücklich nicht auf die Vermittlung dieser Basiskompetenzen beschränkt werden. Der Rahmenlehrplan und die kantonalen Fachlehrpläne haben weiterhin ihre Gültigkeit und sind die Grundlage für die Maturitätsprüfungen.

6.3 Orientierungsarbeiten und gemeinsames Prüfen an Berner Gymnasien

Im Februar 2009 hat die Konferenz der Schulleitungen der Gymnasien (KSG) beschlossen, erste Versuche mit schulhausinternen Orientierungsarbeiten zu machen. Ziel ist es, die Qualität des Unterrichts weiterzuentwickeln, die Leistungen der Klassen zu verbessern, den Lehrpersonen und ihren Klassen eine Standortbestimmung zu ermöglichen sowie durch fachschaftsinternes Entwickeln, Korrigieren und Auswerten der Arbeiten die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften zu intensivieren.

Die Kantonale Konferenz der Schulleitungen Gymnasien (KSG) hat – abgestützt auf Erfahrungen in anderen Kantonen (BL, BS, SG) – entschieden, dass für die Orientierungsarbeiten folgende Rahmenbedingungen gelten:

- Grundlage für die Erarbeitung von Orientierungsarbeiten ist der kantonale Lehrplan.
- Die Schulleitung gibt den Rahmen vor und übernimmt die Gesamtverantwortung.
- Die Lehrkräfte einer Schule konzipieren und korrigieren die Orientierungsarbeiten und ziehen Schlüsse aus den Resultaten.
- Die Frage nach der Datenhoheit wird klar geregelt. Die Besprechung der Resultate in der Fachschaft bzw. mit der Schulleitung ist vorgesehen.
- Die Erfahrungen werden kantonal ausgewertet, was die Auslösung weiterer verbindlicher Prozessschritte erlaubt.
- Die kantonale Maturitätskommission wird in das Projekt einbezogen.⁶²

Fazit für den Kanton Bern

Schulinterne Orientierungsarbeiten ermöglichen es den einzelnen Schulen, im gemeinsamen Prüfen und Bewerten Erfahrungen zu sammeln. Beim Projekt der Schulleitungen der Gymnasien handelt es sich um einen Versuch. Die Evaluation des Projekts Orientierungsarbeiten soll zeigen, ob die Ziele erreicht werden und eine Weiterführung angezeigt ist. Schulübergreifende Vergleichsarbeiten können sich als geeignete Alternative zu flächendeckenden Tests oder Einheitsabschlussprüfungen entwickeln. Dabei sollen die verschiedenen Formen des gemeinsamen Prüfens und Beurteilens in die schuleigenen Qualitätsentwicklungskonzepte integriert werden können.

⁶¹ Siehe dazu Kapitel 5.2, S. 46. Fazit zur Untersuchung EVAMAR II.

⁶² Informationsschreiben der KSG, 2.3.09.

6.4 Einheitsmatur

In der grossrätlichen Motion Näf-Piera vom März 2009 erhält die Qualitätsdiskussion um die gymnasiale Bildung eine neue Dimension. Die Motion geht davon aus, dass eine vergleichbare Qualität der gymnasialen Abschlüsse mit einer teilweisen kantonalen Vereinheitlichung der Maturitätsprüfung gesichert werden kann: «Der Regierungsrat sorgt für eine vergleichbar hohe Abschlussqualität an Gymnasien, deren Ausbildungsabschlüsse kantonal anerkannt sind. [...] Zu diesem Zweck werden in ausgewählten Kompetenzen, welche für die Studierfähigkeit zentral sind, einheitliche Maturitätsprüfungen durchgesetzt.»

Konkret fordert die Motion einheitliche Prüfungsteile in den Fächern Erstsprache, Englisch und Mathematik, die zu prüfenden Kompetenzen müssten laut Motionär an den von den Universitäten vorausgesetzten Fähigkeiten im Bereich Lese- und Hörverständnis, Schreibkompetenz und statistische Datenauswertung orientiert werden. «[...] In Kompetenzen, die für alle Studienrichtungen grundlegend sind, braucht es vergleichbare Anforderungen, die von allen zukünftigen Studentinnen und Studenten erfüllt werden müssen.»⁶³

Dass eine hohe Qualität der gymnasialen Abschlüsse erreicht werden soll, ist unbestritten und in der Bildungsstrategie verankert: «Die Bildungs- und Abschlussqualität in Mittelschulen und in der Berufsbildung sollen über dem schweizerischen Durchschnitt liegen.»⁶⁴ Ob einheitliche Abschlussprüfungen oder -prüfungsteile hierzu einen Beitrag leisten, ist allerdings fraglich. In den letzten Jahrzehnten hat sich vermehrt das Prinzip «Wer lehrt, prüft auch» durchgesetzt. Für die Abkehr von diesem Prinzip gibt es aus folgenden Gründen keinen Anlass:

- Die Lehrfreiheit innerhalb des kantonalen Lehrplans schafft die Grundlage für guten Unterricht und motivierte Lehrpersonen. Diese können – je nach Interessenslage der Klasse oder nach Möglichkeiten zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit – gezielt thematische Schwerpunkte setzen, die auch in die Maturitätsprüfung einfließen können. Diese thematischen Vertiefungen bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Reflexion und sind somit ein wichtiger Lernprozess.
- Eine Vereinheitlichung von Teilen der Maturprüfung würde zur Definition des kleinsten gemeinsamen Nenners und damit zu einer Nivellierung nach unten führen (Stuck 2004). Es ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler den einheitlichen (einfacheren) Prüfungsteil höher gewichten als den anspruchsvolleren individuellen Teil. Für Lehrkräfte wäre es schwierig, Abweichungen in der Beurteilung zwischen dem einfachen und dem anspruchsvollen Teil zu erklären.
- Eine zentralisierte Prüfung führt zu einer Fokussierung des Unterrichts auf die standardisierten Teile, auf das sogenannte «teaching to the test», da die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler optimal auf den Test vorbereiten wollen. Die Lehrpersonen erleben dies als demotivierende Einschränkung ihrer Lehrfreiheit.

Die Nachteile einer teilweise vereinheitlichten Maturitätsprüfung können nicht durch den einzigen Vorteil der vergleichbar gemachten Minimalanforderungen wettgemacht werden, insbesondere da das gemeinsame Qualitätsniveau tiefer ist als das heute von den Schulen erreichte.

⁶³ Motion Näf-Piera, Muri (SP-JUSO), eingereicht am 7. April 2009.

⁶⁴ Bildungsstrategie /Stratégie de la formation (2009), S. 22.

Fazit für den Kanton Bern

In der Bildungsdiskussion um die Gymnasien des Kantons Bern dominieren zurzeit zwei Themen: einerseits die Frage der Bildungsstandards, andererseits die Idee der Einheitsmatur. Die Analyse zeigt, dass weder die Einführung von Standards im Gymnasium noch eine zentralisierte Maturitätsprüfung für die Entwicklung der Berner Gymnasien geeignet scheinen. Der gymnasiale Bildungsauftrag lässt sich in wesentlichen Teilen nicht in Kompetenzrastern abbilden, und es kann nicht das Ziel der gymnasialen Bildung sein, dass Maturandinnen und Maturanden über ein identisches Wissen verfügen. Jedoch ist die Forderung aus Politik und Gesellschaft berechtigt, dass sich die Schulen öffnen, vergleichbare – nicht identische – Anforderungen stellen, ihre Arbeit und ihre Ziele gegen aussen nachvollziehbar und transparent machen. Verschiedene Formen des gemeinsamen Prüfens können dabei wertvolle Impulse geben. Effiziente Instrumente der Unterrichtsentwicklung haben gemeinsam, dass sie prozess- und entwicklungsorientiert sind. Outputmessungen durch Bildungsstandards und Zentralmatur sind hingegen nicht zielführend.

Mit einer konsequenten Umsetzung des kantonalen Lehrplans, der Weisungen der kantonalen Maturitätskommission zu den Maturitätsprüfungen sowie der Aufsicht dieser Kommission über die Maturitätsprüfungen verfügt der Kanton Bern über genügend wirksame Instrumente, um die vergleichbare Abschlussqualität zu sichern. Für die Qualitätssicherung sind diese Instrumente zu stärken anstatt weitere – wie zum Beispiel eine teilweise vereinheitlichte Maturitätsprüfung – hinzuzufügen.



7. Schlussfolgerungen und Entwicklungsfelder

Entwicklung auf Sekundarstufe II

Im Kanton Bern ist in den nächsten Jahrzehnten auf Sekundarstufe II keine grundlegende strukturelle Veränderung zu erwarten. Eine Erhöhung der gymnasialen Maturitätsquote wird nicht angestrebt. Es ist anzunehmen, dass sie bei rund 20% eines Jahrgangs bleibt und sich weiterhin im schweizerischen Mittel bewegen wird.⁶⁵ Die Berufsmatur wird im von kleinen und mittleren Unternehmen geprägten Kanton Bern weiterhin eine starke Alternative zur gymnasialen Bildung darstellen, was auch aus Sicht des Gymnasiums begrüsst wird. In der öffentlichen Diskussion werden die Gymnasien und der akademische Bildungsweg in jüngster Zeit öfters hinterfragt und der praxisorientierten Berufsbildung gegenübergestellt. Das Erfolgsrezept des schweizerischen Bildungssystems gründet aber zweifellos darin, dass sich der allgemeinbildende und der berufsbildende Weg ergänzen.

Tertiarisierung

In den nächsten Jahrzehnten wird die Tertiarisierung des Bildungswesens weiter fortschreiten. Gemäss Prognosen wird der Anteil Personen, welche einen tertiären Abschluss erwerben, in den nächsten zehn Jahren von heute 34 auf 46% ansteigen. Passerellenlösungen gewinnen daher an Bedeutung, sei es von der Berufsbildung an die universitären Hochschulen oder vom Gymnasium an die Fachhochschulen.

Profil des Gymnasiums

Das Gymnasium ist durch diese Rahmenbedingungen gefordert, sich auf der Sekundarstufe II als Bildungsangebot mit klarem und abgrenzbarem Profil zu positionieren und dieses Profil deutlich zu kommunizieren. Das Gymnasium beruft sich dabei einerseits auf seine lange Bildungstradition, stellt sich andererseits auch neuen gesellschaftlichen Bedingungen und Ansprüchen. Diese vorwärtsgerichtete Verbindung von Tradition und Innovation ist für das Gymnasium die Herausforderung für die nächsten Jahre.

Dem Gymnasium ein klares Profil geben bedeutet, seinen Bildungsauftrag klar zu fassen. Der Bezug des gymnasialen Bildungsgangs zur Kultur- und Traditionsbildung unserer Gesellschaft ist dabei von Bedeutung: Das Gymnasium kann einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung und Förderung kultureller Überlieferung und kultureller Innovation leisten. Das Gymnasium soll der Ort sein, an dem Jugendliche sowohl mit intellektuellen, reflexiven und künstlerischen Zugängen bekannt werden, die ihnen helfen, unsere komplexe und stetem Wandel unterworfenen Welt zu erschliessen.

Entwicklungsfelder und Massnahmen

Das Gymnasium wird seine Stellung als direkter Zubringer zu den Universitäten und Hochschulen behalten. Der konstruktive Dialog an der Schnittstelle Gymnasium-Hochschule und Projekte, die den Übergang vom Gymnasium zur Hochschule verbessern, sind dabei von Bedeutung, damit das Ziel der Vorbereitung auf das Hochschulstudium auch künftig erreicht werden kann. Die folgenden theseartig formulierten Folgerungen aus der in diesem Bericht vorgestellten Analyse sollen dazu einen Beitrag leisten.

⁶⁵ Siehe dazu Kapitel 2.1.

Ausgehend von **vier Thesen** zur grundsätzlichen Ausrichtung der gymnasialen Bildung werden Entwicklungsfelder und konkrete Massnahmen für den gymnasialen Bildungsgang und den Übergang vom Gymnasium zur Hochschule formuliert.

- 1. Zur Positionierung auf der Sekundarstufe II braucht das Gymnasium ein geschärftes Profil.**
- 2. Das Gymnasium bereitet die Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vor.**
- 3. Die hohe Qualität der gymnasialen Bildung ist zu festigen und zu sichern.**
- 4. Das Gymnasium erlaubt jungen Frauen und Männern, ihre Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln.**

1. Zur Positionierung auf der Sekundarstufe II braucht das Gymnasium ein geschärftes Profil.

Entwicklungsfelder

- Das Gymnasium wird als Schule wahrgenommen, die ein breites Allgemeinwissen vermittelt und die abstrahierendes und wissenschaftliches Denken fördert. Die Öffentlichkeit erhält ein positives Bild des Gymnasiums als Institution mit Tradition und Innovationsgeist. Gleichzeitig wird das Selbstverständnis der am Gymnasium Beteiligten gestärkt. Die Zugehörigkeit zum Gymnasium und zur gymnasialen Bildung wird von ihnen positiv erlebt.

Massnahmen

- **Projekt Image Gymnasium:** Mit gezielten Massnahmen sind das Profil und der Bildungsauftrag des Gymnasiums gegen innen und aussen klarer zu vermitteln. Eine von der bernischen Konferenz der Schulleitungen (KSG) eingesetzte Arbeitsgruppe erarbeitet geeignete erste Schritte für eine bessere Profilierung der Gymnasien.
- **Fokus Unterricht:** Unterrichts- und Schulprojekte bernischer Gymnasien, die für den Übergang ins Studium relevant sind, werden regelmässig in einer geeigneten Form der Öffentlichkeit vorgestellt. Als Jury honoriert die Kommission Gymnasium-Hochschule insbesondere Projekte, die in Zusammenarbeit von Dozierenden der Hochschulen und Gymnasiallehrkräften entstehen.
- **Projekt Begabtenförderung:** Im Sinne der Anerkennung und Förderung von hervorragenden Leistungen unterstützt der Kanton Bern Schülerinnen und Schüler bei der Teilnahme an nationalen und internationalen Wettbewerben (z.B. Schweizer Jugend forscht oder Wissenschaftsolympiade). Zudem soll analog zur Begabtenförderung am Gymnasium Hofwil die Grundlage geschaffen werden, dass besonders begabte Schülerinnen und Schüler bereits während des Gymnasiums Veranstaltungen an einer Universität oder Hochschule besuchen können. Sie werden dabei von Lehrerinnen und Lehrern ihres Gymnasiums betreut.

2. Das Gymnasium bereitet die Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vor.

Entwicklungsfelder

- Der Dialog zwischen Gymnasien und Hochschulen wird intensiviert. Gegenseitige Erwartungen sind in überfachlichen Gremien und in Fachgruppen zu klären.
- Für das Studium zentrale überfachliche Kompetenzen werden im gymnasialen Bildungsgang gestärkt.
- Während des Gymnasiums sind die Berührungspunkte zur Universität und zu den Hochschulen zu verstärken. Schülerinnen und Schüler sollen vermehrt Einblick erhalten in Lehre und Forschung der Hochschulen.
- Abhängig vom gewählten Bildungsprofil ergeben sich bei den Maturandinnen und Maturanden Unterschiede bezüglich der fachlichen Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Die Fakultäten tragen dem unterschiedlichen Kenntnisstand der Studienanfängerinnen und -anfänger verstärkt Rechnung und stellen Möglichkeiten zur individuellen Aufarbeitung von Basiswissen bereit.

Massnahmen

- **Präsenz der Hochschulen an den Gymnasien:** Den Schülerinnen und Schülern sollen bereits während des Gymnasiums die Türen zu Wissenschaft und Forschung geöffnet werden. Zu diesem Zweck sollen die Hochschulen vermehrt an den Gymnasien präsent sein, z.B. mit Aktionstagen wie «ETH unterwegs» oder Referaten zu aktuellen Themen. Fakultäten und Institute machen den Schulen dazu Angebote.
- **Förderung von überfachlichen Kompetenzen:** Die Gymnasien fördern bei ihren Schülerinnen und Schülern Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen sowie eine gute Arbeitstechnik und Organisation von Arbeits- und Lernprozessen, indem sie in verschiedenen Fächern gezielte Lernanlagen und grössere selbstständige Aufträge einbetten. Dazu eignen sich neben der Maturaarbeit insbesondere der Unterricht im Schwerpunkt- und im Ergänzungsfach.
- **Studienwahl:** Informationen zu den Studienfächern, ihren Anforderungen und Inhalten ermöglichen eine gute individuelle Studien- und Berufswahl. Im Sinne einer gezielten, individuellen Information stellen die Hochschulen Internetplattformen mit interaktiven Self-assessments zur Verfügung.
- **Studieneinstieg:** Die Hochschulen intensivieren Angebote wie Internetplattformen und Literaturlisten für Studierende in den ersten Semestern, damit diese Lücken selbstständig schliessen und das benötigte Grundwissen erarbeiten können.
- **Basiskompetenzen:** In den besonders studienrelevanten Fächern Erstsprache, Mathematik und Englisch sind für den gymnasialen Bildungsgang Basiskompetenzen festzulegen. Diese werden unter Mitarbeit des Kantons Bern auf gesamtschweizerischer Ebene entwickelt und wissenschaftlich abgestützt.

3. Die hohe Qualität der gymnasialen Bildung ist zu festigen und zu sichern.

Entwicklungsfelder

- Die gymnasiale Bildung zeigt gute Resultate. Die allgemeine Hochschulreife ist durch die Qualität der Abschlüsse grundsätzlich gewährleistet. Es zeigt sich aber, dass Kurzzeitgymnasien in schweizweiten Kompetenztests zu tendenziell schlechteren Resultaten kommen. Eine gute Abschlussqualität braucht genügend Unterrichtszeit.
- Die Rahmenvorgaben des Kantons sehen vor, dass alle Gymnasien bis 2010 über ein schuleigenes Qualitätskonzept verfügen und dieses umsetzen.
- Die Qualität und Vergleichbarkeit der gymnasialen Abschlüsse kann durch eine konsequente Umsetzung des kantonalen Lehrplans und durch die kantonale Maturitätskommission als Aufsichtsorgan gesichert werden.
- Schülerinnen und Schüler schneiden in studienrelevanten Kompetenzmessungen je nach gewähltem Schwerpunktfach unterschiedlich ab. Zudem differiert auch die Übertrittsquote an eine Hochschule je nach Bildungsprofil stark. Die Vergleichbarkeit der Anforderungen des gymnasialen Unterrichts unabhängig vom Bildungsprofil muss gewährleistet sein.

Massnahmen

- **Vierjähriges Gymnasium:** Die Dauer des gymnasialen Bildungsgangs soll im ganzen Kantonsgebiet auf vier Jahre festgelegt werden. Ein vierjähriger Unterricht in stabilen Gymnasialklassen sowie Unterricht im Schwerpunktfach während vier Jahren ermöglichen eine bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler und eine grössere fachliche Vertiefung und Vernetzung. Die Überführung der GU9-Klassen an die Gymnasien muss sorgfältig geplant werden, damit sie politisch realisierbar ist.
- **Qualitätsmanagement:** Die Gymnasien entwickeln ihre Qualität innerhalb der kantonalen Rahmenvorgaben weiter. Dabei ist der Aufbau einer Feedbackkultur ein zentrales Element. Die konsequente Umsetzung der schuleigenen Qualitätskonzepte ist eine Kernaufgabe der Schulleitung.
- **Vergleichbarkeit:** Die Umsetzung des kantonalen Lehrplans wird periodisch in allen Fächern überprüft. Ab dem Schuljahr 2010/2011 finden an allen Gymnasien des Kantons jährliche Orientierungsarbeiten statt, die von den Schulen organisiert werden und den Lehrkräften und ihren Klassen zur Standortbestimmung dienen sowie eine engere fachliche Kooperation der Lehrkräfte ermöglichen. Periodische, schulübergreifende, aber nicht notwendigerweise flächendeckende Vergleichsarbeiten in allen Fächern werden nach der Evaluation der schulinternen Orientierungsarbeiten eingeführt.
- **Kantonale Maturitätskommission:** Die kantonale Maturitätskommission wird als Gremium gestärkt. Sie gibt den Gymnasien nach jeder Maturitätsprüfung eine Rückmeldung und evaluiert periodisch die Vergleichbarkeit der Maturitätsprüfungen.
- **Fächer stärken:** Die Schwerpunktfächer Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Musik, Bildnerisches Gestalten sowie Wirtschaft und Recht sind klarer zu profilieren und stärker auf den Hochschulzugang auszurichten.
- **Sprachfächer:** Bei Sprachfächern mit einem kleinen Schülerinnen- und Schülerbestand wie Griechisch, Latein, Russisch und Italienisch ist zu prüfen, inwiefern durch neue Gefässe und innovative Vernetzungen ein Fortbestand der Fächer gewährleistet werden kann.

4. Das Gymnasium erlaubt jungen Frauen und Männern, ihre Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln.

Entwicklungsfelder

- Der überdurchschnittliche Frauenanteil zeigt, dass das Gymnasium die Interessen der Schülerinnen besser abdeckt als diejenigen der Schüler. Zudem erfolgt die Wahl der Bildungsprofile nach geschlechterstereotypen Mustern: Das Gymnasium soll künftig die Interessen von jungen Männern und Frauen gleichermaßen abdecken und die Wahl von nicht geschlechtsstereotypen Bildungsprofilen fördern.
- Der gymnasiale Bildungsgang soll verstärkt Jugendliche aus bildungsferneren Schichten ansprechen.

Massnahmen

- **Gymnasium geschlechtergerecht:** Die Information und die Weiterbildung der Gymnasiallehrkräfte in Bezug auf geschlechtergerechten Unterricht ist zu verstärken.
- **Berufs- und Lebenskunde:** In geeigneten Berufs- und Lebenskundegefässen sollen die Schülerinnen und Schüler ab der Volksschule eine möglichst vorurteilsfreie Information zu allen Berufsfeldern erhalten. Es ist besonders darauf zu achten, dass Jugendliche aus einem bildungsfernen Umfeld das Gymnasium als ein für sie offenes Bildungsangebot wahrnehmen. Geeignete Gefässe sind im Lehrplan 21 einzuplanen.
- **Qualifikationsverfahren:** Das Qualifikationsverfahren für den gymnasialen Bildungsgang ist auf die Frage der geschlechtergerechten Beurteilung zu überprüfen.
- **Universitäten und Hochschulen:** Universitäten und Hochschulen sind aufgefordert, die in den einzelnen Fachbereichen untervertretenen Frauen oder Männer mit geeigneten Veranstaltungen direkt anzusprechen.
- **Ergänzung des Angebots an Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern:** Es ist auf gesamtschweizerischer Ebene zu prüfen, wie mit einer Ergänzung des Angebots an Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern die Interessen der Schüler besser abgedeckt werden können.



NOTICE

NOTICE

NOTICE

2

NOTICE

NOTICE

Anhang A – Das 9. Schuljahr

Drei Modelle zur Organisation

1. Status quo

Argumente für die Beibehaltung des Status quo⁶⁶

Pädagogische Ebene

- Der kantonale Lehrplan (KLM) für das 9. Schuljahr regelt das Anspruchsniveau und die Unterrichtsinhalte sowohl für die GU9-Klassen an den Sekundarschulen als auch für die Quarten an den Gymnasien einheitlich.
- Für Schülerinnen und Schüler mit GU9-Unterricht an Sekundarschulen schliesst dieser nahtlos an die gymnasiale Vorbereitung im 7. und 8. Schuljahr an.
- Die GU9-Klassen sind Bestandteil des integrativen Unterrichts an der Volksschule; die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen ist eher gewährleistet.

Strukturelle Ebene

- Der GU9 wird in lokal gewachsenen, verankerten und funktionierenden Schulstrukturen angeboten.
- Vorhandener Schulraum an den Sekundarschulen wird genutzt.
- Sekundarschulen haben Planungssicherheit und Stabilität.
- Schulleitungen und Lehrkräfte der Sekundarstufe I wollen nach einer reformintensiven Zeit keine neuen Umstrukturierungen.

Argumente gegen die Beibehaltung des Status quo

Pädagogische Ebene

- Der Schwerpunktfachunterricht kann erst ab dem 10. Schuljahr erfolgen. Die dadurch erhöhte Lektionenzahl im Schwerpunktfach belastet den Stundenplan der Schülerinnen und Schüler ab Tertia.
- Die Tatsache, dass das Schwerpunktfach erst im 10. Schuljahr einsetzt, schmälert die Attraktivität der sprachlichen Schwerpunktfächer Italienisch, Englisch und insbesondere Latein, da der Besuch dieser Schwerpunktfächer bereits im 9. Schuljahr den Besuch dieses Fachs als Fakultativfach voraussetzt.⁶⁷ Zudem ist nicht gesichert, dass die Fakultativfächer an Sekundarschulen jedes Jahr geführt werden können.
- Die Lehrkräfte des GU9-Unterrichts und der Section préparant aux écoles de maturité verfügen nicht immer über ein fachwissenschaftliches Master, was Auswirkungen auf die Ausrichtung des Unterrichts im Hinblick auf das Ziel der Hochschulreife haben kann.
- Eine Erhebung im Frühjahr 2009 im Zusammenhang mit einer Interpellation im Grossen Rat hat ergeben, dass Schülerinnen und Schüler, die den GU9 an einer

⁶⁶ Im französischsprachigen Kantonsteil wird der Status quo nicht hinterfragt.

⁶⁷ Diese Voraussetzung gilt nicht für den französischsprachigen Kantonsteil.

Sekundarschule besucht haben, deutlich häufiger ungenügende Zeugnisse im 10. Schuljahr aufweisen als solche aus einer Quarta.⁶⁸ Offensichtlich bringt die Klassenzusammenführung Anpassungsschwierigkeiten mit sich, was auch mit der unterschiedlichen Lehr- und Lernkultur zwischen Sekundarschule und Gymnasium zusammenhängen kann.

- Durch die Klassenzusammenführungen, die auch fachliche Repetitionen nötig machen, geht im 10. Schuljahr wertvolle Unterrichtszeit verloren.

Strukturelle Ebene

- Durch die Integration der GU9-Schülerinnen und -Schüler wird für die Gymnasien auf das 10. Schuljahr zum Teil eine Neuorganisation der Klassen notwendig.
- Die unterschiedliche Organisation des GU9 ist für zahlreiche Eltern unverständlich, insbesondere da sie – wie im übrigen Volksschulbereich – keine Wahlfreiheit haben.

2. Gymnasialer Unterricht nur noch am Gymnasium (Quartalösung)

Argumente für die Quartalösung

Pädagogische Ebene

- Die Vorverlegung der Schwerpunktfächer ermöglicht eine frühe Individualisierung.
- Der Unterricht erfolgt ab dem 9. Schuljahr durch Lehrpersonen mit fachwissenschaftlicher Ausbildung.
- Die Gymnasien verfügen in bestimmten Fachgebieten über eine bessere Infrastruktur.
- Der Unterricht wird bereits ab dem 9. Schuljahr konsequent auf das Ziel der Matur ausgerichtet.
- Die Ausbildungszeit am Gymnasium wird durch eine nur einmalige Klassenzusammenführung besser genutzt.
- Die Teilnahme der Quartanerinnen und Quartaner am breiten fachlichen und kulturellen Angebot des Gymnasiums fördert übergeordnete Ziele wie Persönlichkeitsbildung.
- Das vierjährige Gymnasium bietet mehr Möglichkeiten, das selbstständige Lernen während längerer Unterrichtssequenzen zu fördern.
- Der Übertritt in den gymnasialen Bildungsgang ist für die Schülerinnen und Schüler mit einem klaren Wechsel in der Bildungsbiografie verbunden.
- Die Möglichkeit, auch aus der 9. Klasse in die Quarta überzutreten, gewährleistet die Durchlässigkeit zwischen Sekundarschule und Gymnasium.
- Die Quarta hat die Funktion eines Orientierungsjahres. Am Ende des 9. Schuljahres bleibt der Wechsel an eine andere Schule der Sekundarstufe II oder der Einstieg in die Berufsbildung möglich.

⁶⁸ Interpellation Fritz Indermühle, Schwarzenburg, (SP-JUSO): «Gegenüberstellung GU9 an Sekundarschulen – Quarta an Gymnasien», eingereicht am 9.1.09.

Strukturelle Ebene

- Das 9. Schuljahr kann stärker auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden: Die Quarta auf die Matur, das 9. Schuljahr an der Sekundarschule auf die Berufsbildung inklusive Berufsmaturitätsvorbereitung.
- Ein ungebrochener vierjähriger Bildungsgang am Gymnasium entspricht dem Regelfall des schweizerischen Maturitätsanerkennungsreglements.
- Die Lektionentafel im nachobligatorischen Gymnasium wird durch einen Beginn des Schwerpunktfachs im 9. Schuljahr entlastet und gibt so mehr Raum für selbstständiges Lernen.
- Eine einheitliche Lösung für den ganzen Kanton erleichtert die Mobilität innerhalb und ausserhalb des Kantons (gilt vor allem für den deutschsprachigen Kantonsenteil).
- Besondere Bildungsgänge (zweisprachige Matur, Begabtenförderung) können im 9. Schuljahr beginnen und kohärenter organisiert werden.

Argumente gegen die Quartalösung

Pädagogische Ebene

- Sekundarklassen müssen je nach Organisationsform der Sekundarschule infolge des Weggangs der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für das 9. Schuljahr neu organisiert werden.
- Die Berufswahlvorbereitung ist an den Sekundarschulen intensiver als in der Quarta.
- Die Schwelle für den Übertritt in die Quarta ist in ländlichen Gebieten oder für Kinder aus bildungsfernen Familien hoch.

Strukturelle Ebene

- Eine integrative Schule bis zum Ende der Volksschule ist nicht mehr möglich.
- Die Entscheidungskompetenz der Gemeinden in Bezug auf die Organisation des gymnasialen Unterrichts im 9. Schuljahr geht an den Kanton über.
- Der französischsprachige Kantonsteil will die Sekundarstufe I weiterhin mit den frankofonen Kantonen koordinieren.
- Die Umstellung auf die Quarta bedeutet den Abbau von 80 Vollzeitstellen (400 betroffene Lehrpersonen) an den Volksschulen.
- Leerer Schulraum an Sekundarschulen erhöht für die Gemeinden, welche heute den gymnasialen Unterricht im 9. Schuljahr selbst anbieten, trotz gleichbleibenden totalen Kosten infolge der tieferen Anzahl Lernenden die Kosten pro Schüler und Schülerin.
- Die Rauminfrastruktur an Gymnasien in Thun und Biel (Bienne francophone) muss ausgebaut werden.
- Für Schülerinnen und Schüler aus ländlichen Gebieten wird der Schulweg länger, die Transportkosten steigen.

Kosten für die Realisierung der Quartalösung

Unter der Annahme, dass die heutige Finanzierungsregelung weiterhin gültig ist, wurden im Projekt REVOS folgende Kosten errechnet:

Differenz wiederkehrende Kosten für den Kanton inkl. Abschreibungen auf Investitionen

Personalkosten Lehrkräfte	-1,05	Mio. Fr.
Betriebskosten	ca. 0,27	Mio. Fr.
Infrastrukturkosten	ca. 0,83	Mio. Fr.
Schulgeldbeiträge der Gemeinde	-2,60	Mio. Fr.
Total Kanton	-2,55	Mio. Fr.

Differenz wiederkehrende Kosten für die Gemeinden

Personalkosten Lehrkräfte	-0,48	Mio. Fr.
Betriebskosten	ca. -0,27	Mio. Fr.
Infrastrukturkosten	0	Mio. Fr.
Schulgeldbeiträge der Gemeinde	2,60	Mio. Fr.
Total Gemeinden	1,85	Mio. Fr.

Für die öffentliche Hand, d.h. über den Kanton und die Gemeinden hinweg, ist die Quartalösung kostenneutral umsetzbar.

Wenn der gymnasiale Unterricht nur noch an Quarten stattfindet, ist es fraglich, ob er weiterhin als Verbundaufgabe zwischen Kanton und Gemeinde gelten kann. Wird er zur reinen Kantonsaufgabe, entstehen für den Kanton Mehrkosten im Umfang von 10 Mio. Franken; die Gemeinden würden im gleichen Umfang entlastet. Durch entsprechende Anpassung im Finanzlastenausgleich (FILAG) kann dieser Effekt neutralisiert werden.

Einmalige Kosten: Infrastrukturausbau in Thun und Biel: 7–11 Mio. Franken. Die Infrastrukturkosten sind in den oben aufgeführten wiederkehrenden Kosten als Abschreibungen bereits berücksichtigt. Allenfalls kann von Gemeinden leerer Schulraum zugemietet werden und so die Gemeindeinfrastruktur von Gymnasiumsstandortgemeinden weiter genutzt werden.

Finanzielle Risiken: Sozialpolitische Massnahmen für Lehrkräfte an Volksschulen (noch nicht bezifferbar)

Mögliche flankierende Massnahmen zur Realisierung der Quartalösung

- In Randgebieten werden für die Quarten Filialklassen geführt (z.B. Schwarzenburg, Langnau, Meiringen, Saanen, St. Imier, Tavannes), wobei der Schwerpunktunterricht und die Naturwissenschaften am Gymnasium besucht werden (Mehrkosten durch Miete Schulraum und Spesen Lehrkräfte, noch nicht bezifferbar).
- Der Kanton übernimmt die Transportkosten für Schülerinnen und Schüler (Mehrkosten 0,5 Mio. Franken).
- Der Kanton entschädigt die Gemeinden mit einer GU9-Infrastruktur (10 bis 20 Mio. Franken).
- Der Kanton definiert sinnvolle Übergangsfristen, insbesondere im Hinblick auf die Rauminfrastruktur (keine Mehrkosten).
- Ein erheblicher Teil der Ressourcen bleibt an den Sekundarschulen und erlaubt stärkere Individualisierung und fördert so den direkten Übertritt in die Berufsbildung (Mehrkosten 9 Mio. Franken Kantons- und Gemeindeanteil).
- Lehrkräfte der Sekundarschule erhalten als Übergangslösung Anstellungen an Gymnasien (keine Mehrkosten).

3. Vierjähriges nachobligatorisches Gymnasium (9+4-Lösung)

Argumente für eine 9+4-Lösung

Pädagogische Ebene

Das vierjährige Gymnasium

- bringt mehr Kontinuität auf der Sekundarstufe I.
- erfordert keine Schullaufbahnentscheide im 8. Schuljahr.
- ermöglicht einen vierjährigen ungebrochenen Bildungsgang am Gymnasium.

Strukturelle Ebene

Das vierjährige Gymnasium

- ermöglicht eine integrative Schule bis zum Ende des 9. Schuljahrs.
- erlaubt eine stabile Klassenorganisation im 9. Schuljahr.
- vermindert den Druck auf die Sekundarstufe I durch gymnasiale Bildungsinhalte.
- bietet mehr Lernzeit bis zur Matur zur Vertiefung und Erreichung der Bildungsziele.

Argumente gegen ein 9+4-Lösung

Pädagogische Ebene

- Schweizer Studierende sind im internationalen Vergleich schon heute älter. Mit der Verlängerung entstehen ihnen Nachteile (z.B. Förderprogramme mit Altersbeschränkungen).
- Begabte Schülerinnen und Schüler dürften ein 13. Ausbildungsjahr zur Erreichung der Hochschulreife nicht benötigen.
- Einschränkung des ordentlichen Übertritts in das Gymnasium auf eine Möglichkeit (nur noch Ende 9. Schuljahr).

Strukturelle Ebene

- Reorganisation bei den Sekundarschulen ohne GU9-Klassen (evtl. Schulraumknappheit in Gemeinden ohne GU9-Klassen).
- Die Verkürzung des Gymnasiums mit der Einführung des MAR vom Jahr 2001 wird rückgängig gemacht.

Kosten für die Realisierung der 9+4-Lösung

Differenz wiederkehrende Kosten für den Kanton inkl. Abschreibungen auf Investitionen

Personalkosten Lehrkräfte Volksschule	-5,02	Mio. Fr.
Personalkosten Lehrkräfte Gymnasium*	25,00	Mio. Fr.
Betriebskosten	ca. 0,27	Mio. Fr.
Infrastrukturkosten	ca. 0,83	Mio. Fr.
Schulgeldbeiträge der Gemeinde	3,20	Mio. Fr.
Total Kanton	24,28	Mio. Fr.

* Reduktion der wöchentlichen Schülerinnen- und Schülerlektionen von 35 auf 33 bereits berücksichtigt.

Differenz wiederkehrende Kosten für die Gemeinden

Personalkosten Lehrkräfte	-2,15	Mio. Fr.
Betriebskosten	ca. 0,33	Mio. Fr.
Infrastrukturkosten	0	Mio. Fr.
Schulgeldbeiträge der Gemeinde	-3,20	Mio. Fr.
Total Gemeinden	-5,02	Mio. Fr.

Für die öffentliche Hand, d.h. über den Kanton und die Gemeinden hinweg, bringt die 9+4-Lösung 20 Mio. Franken Mehrkosten.

Einmalige Kosten

- Infrastrukturausbau in Thun und Biel: 7–11 Mio. Franken
Diese Infrastrukturkosten sind in den oben aufgeführten wiederkehrenden Kosten als Abschreibungen bereits berücksichtigt.
- Infrastrukturausbau in Gemeinden, die heute keinen GU9 führen (nicht bezifferbar)

Mögliche flankierende Massnahmen zur Realisierung der 9+4-Lösung

- Gemeinden können zwischen der GU9-Lösung oder der Quartallösung wählen, z.B. um nicht neue Infrastruktur bereitstellen zu müssen (Mehrkosten pro Klasse 30'000.– Franken und evtl. Infrastrukturkosten von 300'000.– Franken).
- Kosteneinsparung durch eine weitere Reduktion der Unterrichtslektionen im letzten Schuljahr von 33 auf 29 Wochenlektionen (Einsparung 2,5 Mio. Franken).
- Einbezug von Selbstlerneinheiten für den Abschluss des Gymnasiums (nach Anfangsphase Einsparung bei den Lohnkosten von 2,5 Mio. Franken).

Anhang B – Abkürzungen

BFS	Bundesamt für Statistik
BiEv	Bildungsplanung und Evaluation (Kanton Bern)
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EVAMAR I und II	Evaluation des Maturiätsanerkennungsreglements
ERZ	Erziehungsdirektion des Kantons Bern
FILAG	Finanzlastenausgleich des Kantons Bern
GF	Grundlagenfach
HarmoS	Konkordat der Kantone zur «Harmonisierung der obligatorischen Schule»
HSGYM	Arbeitsgruppe Hochschule–Gymnasium: Zürcher Projekt zur Optimierung des Übergangs Gymnasium–Hochschule
ICT	Information and Communication technologies. Deutsch: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)
WB	Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern
KLM	Kantonaler Lehrplan Maturitätsausbildung (BE)
KMK (Bern)	Kantonale Maturitätskommission
KMK (Deutschland)	Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (analog zur EDK)
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KSG	Konferenz der Schulleitungen Gymnasien (Kanton Bern)
KSGR	Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren
Lehrplan 21	Projekt für gemeinsamen Lehrplan der Volksschulen von 21 Kantonen
MAR	Maturitätsanerkennungsreglement von 1995
MAV	Maturitätsverordnung aus den 1960-Jahren mit einem Typengymnasium
NPM	New Public Management. Deutsch: öffentliche Reformverwaltung
NW-EDK	Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PGYM	Plattform Gymnasium (interkantonale Arbeitsgruppe der EDK)
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung der OECD)
Prima	12. Schuljahr im Gymnasium (Kanton Bern)
Quarta	9. Schuljahr im Gymnasium (Kanton Bern)
REVOS 2012	Totalrevision des Volksschulgesetzes
Sekunda	11. Schuljahr im Gymnasium (Kanton Bern)
Sekundarstufe I (Sek I)	7. bis 9. Schuljahr
Sekundarstufe II (Sek II)	Gymnasien, Mittelschulen und Berufsbildung
MAR	Maturitätsanerkennungsreglement: Gesamtschweizerische Maturitätsverordnung von 1995

SMK	Schweizerische Maturitätskommission
Tertia	10. Schuljahr im Gymnasium (Kanton Bern)
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer
WBZ	Weiterbildungszentrale (mit Sitz im Haus der Kantone): Schwergewicht der Tätigkeit der WBZ sind Weiterbildungsangebote und Schulentwicklung auf der Stufe Sek II

SPF

BC
BG
E; I; GR; L; RU; S
MU
PPP
PAM
WR

Schwerpunktfächer

Biologie und Chemie
Bildnerisches Gestalten
Englisch; Italienisch; Griechisch; Latein; Russisch; Spanisch
Musik
Philosophie/Pädagogik/Psychologie
Physik und Anwendungen der Mathematik
Wirtschaft und Recht

EF

AM
B
BG
C
IN
G
GG
MU
P
PH
PP
RL
SP
WR

Ergänzungsfächer

Anwendungen der Mathematik
Biologie
Bildnerisches Gestalten
Chemie
Informatik
Geschichte
Geografie
Musik
Physik
Philosophie
Pädagogik und Psychologie
Religionslehre
Sport
Wirtschaft und Recht

Anhang C – Bibliografie

Dokumente

Bildungsplanung und Evaluation (BiEV). Bildungsstatistik, Bern: Ausgaben 2000 bis 2009. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bildungsstrategie / Stratégie de la formation, Bern 2009.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Das bernische Bildungswesen in Zahlen. Bern 1994. Impuls Mittelschulen, die Stelle für Öffentlichkeitsarbeit der Zürcher Mittelschulen. Positionspapier Rankings. Abgerufen am 12. Oktober 2009 unter http://info.tam.ch/slk/2009_02_SLK-Positionspapier_Rankings.pdf

Konferenz der Schulleitungen Gymnasien (KSG). Informationsschreiben Orientierungsarbeiten, 2009 (ungedruckt).

Vortrag zum Grossratsbeschluss zur Subventionierung der privaten Mittelschulen, Bern 2008. Abgerufen am 13. Oktober 2009 unter <http://www.be.ch/gr/2dokumente.asp?x=155025&DC=Tagblatt%202008\09%20Septembersession\Beilagen&list=#DocIndex> (siehe Beilage 20 Kreditgeschäfte Septembersession 2008).

Politische Vorstösse zum Gymnasium

Indermühle Fritz, Schwarzenburg (SP-JUSO). Gegenüberstellung GU9 an Sekundarschulen – Quarta an Gymnasien, Interpellation im Grossen Rat des Kantons Bern, eingereicht am 9.1.09. Abgerufen am 13. Oktober 2009 unter http://www.be.ch/gr/VosData/Gwd/Parlamentarische%20Vorstoesse/Interpellationen/2009/20090623_074547/DOCSSTA-314187-v1-l_008_2009_Indermuehle__Schwarzenburg_SP-JUSO_v_4519.pdf

Näf-Piera Roland, Muri (SP-JUSO). Hohe Abschlussqualität aller Berner Gymnasien, Motion im Grossen Rat des Kantons Bern, eingereicht am 7.4.09. Abgerufen am 13. Oktober 2009 unter http://www.be.ch/gr/VosData/Gwd/Parlamentarische%20Vorstoesse/Motionen/2009/20090921_064406/DOCSSTA-320331-v1-M_157_2009_Naef__Muri_SP-JUSO_vom_07_04_2009_Ho_4308.pdf

Rufer-Wüthrich Therese, Zuzwil (SVP). Qualität des gymnasialen Unterrichts, Motion im Grossen Rat des Kantons Bern, eingereicht am 18.3.02. Abgerufen am 13. Oktober 2009 unter http://www.be.ch/gr/VosData/Gwd/Parlamentarische%20Vorstoesse/Motionen/2002/20020826_073831/M%20061%202002%20Rufer-Wuehtrich%20Zuzwil%20SVP%20vom%2018.03.2002%20Qualitaet%20des%20_3749.pdf

Steiner-Brütsch Daniel, Langenthal (EVP). Bildungsstandards für Maturitätsschulen, Motion im Grossen Rat des Kantons Bern, eingereicht am 1.9.08. Abgerufen am 13. Oktober 2009 unter http://www.be.ch/gr/VosData/Gwd/Parlamentarische%20Vorstoesse/Motionen/2008/20090303_072613/DOCSSTA-306632-v1-M_218_2008_Steiner-Bruetsch__Langenthal_EVP_vom__2504.pdf

Steiner-Brütsch Daniel, Langenthal (EVP). Quo vadis gymnasiale Ausbildung? Konsequenzen aus EVAMAR II, Motion im Grossen Rat des Kantons Bern, eingereicht am 17.11.08. Abgerufen am 13. Oktober 2009 unter: http://www.be.ch/gr/VosData/Gwd/Parlamentarische%20Vorstoesse/Motionen/2008/20090303_072616/DOCSSTA-311283-v1-M_282_2008_Steiner-Bruetsch__Langenthal_EVP_vom__2506.pdf

Steiner Reto, Langenthal (EVP). Vier Jahre Unterricht an Gymnasien, Motion im Grossen Rat, eingereicht am 27.11.08. Abgerufen am 13. Oktober 2009 unter http://www.be.ch/gr/VosData/Gwd/Parlamentarische%20Vorstoesse/Motionen/2008/20090303_072621/DOCSSTA-312461-v1-M_330_2008_Steiner_EVP_Stalder__Muri_FDP_Balten_2508.pdf

Evaluationen und Analysen

Arbeitsgruppe Hochschule–Gymnasium, Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analyse und Empfehlungen zur Schnittstelle, Zürich 2008.

Eberle Franz, Gehrler Karin, Jaggi Beat, Kottenau Johannes, Oepke Maren, Pflüger Michael. Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR), Schlussbericht zur Phase II, Bern 2008.

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETH). Maturanoten und Studienerfolg. Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Maturanoten und der Basisprüfung an der ETH Zürich, Zürich 2008 (ungedruckt). Abgerufen am 14. Oktober 2009 unter http://www.rektorat.ethz.ch/news/matura_studienerfolg_studie2008_korr.pdf

Evaluation der Maturitätsreform 1996 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW), Bern 2004.

Gnos Christina, Ramseier Erich. Maturitätsausbildung und Studienbeginn. Ergebnisse aus dem Projekt «Evaluation der Maturitätsreform im Kanton Bern», Bern 2008.

Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren (KSGR). Postulate für das Gymnasium, 1999, http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/postulate_d.pdf

Mittelschul- und Berufsbildungsamt, beco Berner Wirtschaft, Sozialamt. Lehrstellenbericht 2008. Lehrstellensituation und Jugendarbeitslosigkeit im Kanton Bern, Bern 2008.

Notter Philipp, Arnold Claudia. Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Bern 2003.

Notter Philipp, Arnold Claudia. Der Übergang ins Studium II. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF, Bern 2006.

Oelkers Jürgen. Expertise gymnasiale Mittelschulen. Zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich 2006.

Osterwalder Fritz et al. Gutachten zum Konsultationsentwurf des Lehrplans für den gymnasialen Bildungsgang vom 9. bis 12. Schuljahr, Bern 2005 (ungedruckt).

Osterwalder Fritz et al. Gutachten zum Konsultationsentwurf des Lehrplans für den gymnasialen Bildungsgang vom 9. bis 12. Schuljahr. Kurzfassung, Bern 2005 (ungedruckt).

Plattform Gymnasium zur Situation des Gymnasiums 2008 (PGYM-Bericht). Bericht und Empfehlungen an den Vorstand der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Stand 26. November 2008, <http://edudoc.ch/record/31019?ln=de> (abgerufen am 14. Oktober 2009).

Schweizerische Maturitätskommission (SMK). Bericht an das Eidgenössische Departement des Innern (EDI) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern 2008.

Stierli Markus, Battaglia Mario. Die Umsetzung der neuen Maturitätsausbildung aus der Sicht der Schulen, Bern 2003 (ungedruckt).

Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer VSG – SSPEG, Perspektiven für das Gymnasium, Neuenburg 2006, abgerufen am 13. Oktober 2009 unter http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/06.10_Perspektiven_Endfassung_d.pdf

Zimmerli Walther Ch. et al. Zukunft Bildung Schweiz: Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030, Bern.

Bildungsstandards

Behrens Matthis. Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif, Neuenburg 2006.

Bonati Peter. Was Gymnasium und Standards voneinander lernen können, in: Labudde (Hrsg.), Bildungsstandards am Gymnasium, S. 47–56.

Dreyer Hans Peter. Standards für die Schweizer Gymnasien?, in: Labudde (Hrsg.), Bildungsstandards am Gymnasium, S.113–121.

Eugster Willi. Bildungsstandards – eine Führungshilfe?, in: Labudde (Hrsg.), Bildungsstandards am Gymnasium, S. 161–169.

Herzog Walter. Pro und Kontra Bildungsstandards. Die Perspektive eines Skeptikers, in: Labudde (Hrsg.), Bildungsstandards am Gymnasium, S. 57–64.

Herzog Walter. Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich das Gymnasium stellen sollte, in: Gymnasium Helveticum, 4/08, S. 6–10.

Huber Christina, Späni Martina, Schmellentin Claudia, Criblez Lucien. Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen, Aarau 2006.

Klieme Eckhard et al. (Hrsg.). Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin 2003.

Labudde Peter (Hrsg.). Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern 2007.

Ravitch Diane. National Standards in American Education: A Citizen Guide, Washington D.C. 1995.

Stuck Elisabeth. Ein Prüfungskanon auf dem Prüfstand, in: Dies., Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüreempfehlungen, Paderborn 2004.

Geschlechtergerechter Unterricht

Barben Marie-Louise, Ryter Elisabeth. Handbuch der Gleichstellung mit Bericht «Kernziele und Qualitätsmerkmale». Gleichstellung als Qualitätskriterium an Fachhochschulen, Brugg 2003.

Budde Jürgen, Scholand Barbara, Faulstich-Wieland Hannelore. Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur, Weinheim 2008.

Faulstich-Wieland Hannelore et al. Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studie zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim 2004.

Faulstich-Wieland Hannelore. Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991.

Grossenbacher Silvia. Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule. Massnahmen der Kantone zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen, Trendbericht Nr. 10 SKBF, Aarau 2006.

- Herzog Walter, Labudde Peter, Neuenschwander Markus. Physik geht uns alle an. Ergebnisse aus der Nationalfondsstudie «Koedukation im Physikunterricht», Bern 1998.
- Kühne Anja. Die Jungenfalle, in: Magazin des Tagesspiegels, 3.6.09, abgerufen am 12. Oktober 2009 unter <http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/Jungen-Jungenkrise;art304,2813775>
- Labudde Peter, Lehmann Helen. Das Höhere Lehramt Bern unterwegs zu geschlechtergerechtem Lernen und Lehren, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 3/2001, S. 413–418, Bern 2001.
- Ruchti Balz, Meier Peter Johannes. Buben sind die Dummen, in: Beobachter, 1.5.09. Abgerufen am 13. Oktober 2009 unter http://www.beobachter.ch/familie/schule/artikel/schule_buben-sind-die-dummen/
- Ryter Elisabeth, Barben Marie-Louise. Recherche gendergerechter Unterricht in den berufsvorbereitenden Schuljahren mit Schwerpunkt Integration. Recherche zu Forschungsstand, Projekten und Materialien zuhanden des Projekts kompetenz+, Bern 2007.
- Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK). Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Dossier 22A, Bern 1992.

Presseartikel und Vorträge zum Gymnasium

- Landesweite Untersuchung an den Gymnasien: Positive Bilanz für die neue Maturitätsausbildung, Medienmitteilung der EDK vom 12.1.05.
- Lauer Charlotte. Discussion Paper No. 03-43: Bildungspolitik in Frankreich, Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung 2003, <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0343.pdf>
- Marti Rolf. «Nationale Mindeststandards wären wünschenswert», in: Ausbildung. Eine Beilage der Zeitungen Berner Zeitung BZ u.a., 7. April 2009, S. 7–9.
- Mönninger Michael. Vive le baccalauréat, in: Die Zeit, 24.4.05, abgerufen am 12. Oktober 2009 unter http://www.zeit.de/2005/09/B-Demo_Frankreich
- OECD. Education at a glance, <http://www.oecd.org/dataoecd/52/9/37392156.pdf>
- Oelkers Jürgen. Schnittstelle als Entwicklungsfeld von Hochschulen und Gymnasien, in: Gymnasium Helveticum, 2/2008, S. 6–13.
- Ruppen Hansjörg. La maturité gymasiale ouvre-t-elle toutes les portes des universités? Ermöglicht die heutige Matur noch einen allgemeinen Hochschulzugang?, in: Gymnasium Helveticum, 1/2008.
- Schorn Ivo, Burri Tom. Qualitätsmanagement an den Gymnasien der Deutschschweiz. Momentaufnahme mit Blick auf den Unterricht, in: Gymnasium Helveticum, 4/09, S. 6–9.
- Schul-Separatisten: Fünf Bundesländer planen gemeinsames «Süd-Abitur», in: Spiegelonline, 14.4.08, abgerufen am 12. Oktober 2009 unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,547311,00.html>

Bezugsquelle

Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern
Kasernenstrasse 27
Postfach
3000 Bern 22

Telefon 031 633 87 79
ams@erz.be.ch

Download

www.erz.be.ch/mittelschulbericht