Beschluss Plenarversammlung
17. März 2016

Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs: Entscheid über den Abschluss der Teilprojekte – Folgemassnahmen

Das Generalsekretariat berichtet:

1 Rückblick: Die 1995 eingeleitete Reform der gymnasialen Maturität wurde im Rahmen von EVAMAR I (Befragungen, 2002–2004) und EVAMAR II (Leistungstests beim Maturitätsjahrgang 2007, Publikation 2008) untersucht. EVAMAR I zeigte eine grundsätzlich positive Aufnahme der Reform bei den Direktbeteiligten. Im Juni 2007 wurde mit einer Teilrevision des MAR eine erste Korrektur (u.a. Stärkung der naturwissenschaftlichen Fächer) vorgenommen. EVAMAR II wies neben einer grundsätzlich positiven Beurteilung der gymnasialen Maturität auch auf Lücken in der Studierfähigkeit hin. So ist ein namhafter Teil der Maturandinnen und Maturanden wohl zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigt, verfügt aber in einigen Bereichen, die für viele Studienrichtungen von besonderer Bedeutung sind, über mangelhaftes oder ungenügendes Wissen und Können, so in Mathematik und Erstsprache.

2 Die Teilprojekte 1-5: Auf Basis dieser Ergebnisse haben sich der Bund und die Kantone in ihrer Erklärung von 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz auf das Ziel „Der prüfungsfreie Zugang zur Universität mit gymnasialer Maturität ist langfristig sichergestellt" geeinigt und dieses 2015 bestätigt. Am 22. März 2012 hat die Plenarversammlung der EDK der Durchführung von fünf Teilprojekten zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs zugestimmt und zusammen mit dem Bund in Auftrag gegeben:

Teilprojekt 1: Festlegung „Basaler Fachlicher Studierkompetenzen"
Teilprojekt 2: Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen
Teilprojekt 3: Austausch Gymnasium – Universität
Teilprojekt 4: Studien- und Laufbahnberatung
Teilprojekt 5: Dauer der Ausbildung, die zur Maturität führt (2. Priorität)

3 Anhörung und Diskussion: Zu den Ergebnissen der Teilprojekte 2, 3 und 4 fand eine Anhörung von Ende Oktober 2014 bis Ende März 2015 statt, zu denjenigen des Teilprojekts 1 von Mitte Mai bis Ende September 2015. Vorstand und Plenarversammlung der EDK haben sich verschiedene Male mit den Teilprojekten und den Ergebnissen der Anhörungen befasst, zuletzt am 29./30. Oktober 2015. Die Schweizerische Mittelschulämterkonferenz (SMAK) hat sich mit den Ergebnissen der Anhörungen auseinandergesetzt. Die Schlussfolgerungen der SMAK sind in die Erwägungen zu den einzelnen Teilprojekten eingeflossen (siehe Punkt 5). Auch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) wurde in die Erarbeitung der vorliegenden Vorschläge laufend einbezogen.

4 Stellungnahme des Bundes: Der Vorsteher des eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) ist mit dem im Folgenden vorgeschlagenen Vorgehen, den Empfehlungen und den Massnahmen generell einverstanden. So vertritt er in seinem Schreiben vom 21. Dezember 2015 namentlich den Standpunkt, dass die basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in den Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen der EDK aufgenommen werden sollen. Das WBF verlangt weiter, dass im Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) / in der Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) festgeschrieben wird, dass die Kantone darauf achten, dass alle Maturandinnen und Maturanden im Bereich der basalen fachlichen Studierkompetenzen ein

ausreichendes Niveau erreichen (siehe Punkt 7). Weiter wird eine gesamtschweizerische Evaluation der gymnasialen Maturität in zwei Etappen gefordert (siehe Punkt 6a).

5 Erwägungen und Massnahmen zu den Teilprojekten 1-4:

- Teilprojekt 1: Die im Rahmen des Teilprojekts 1 erarbeiteten **Basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache** haben in der Anhörung eine hohe Akzeptanz gefunden. Sie sollen als Anhang in den Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen der EDK aufgenommen werden.
- Den Kantonen wird empfohlen, Rahmenvorgaben für die Schulen zu erlassen, die sicherstellen, dass alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die basalen fachlichen Studierkompetenzen vor der Matur erwerben (Empfehlungen Ziff. 1).
- Die EDK soll die Kantone mit geeigneten Massnahmen bei der Umsetzung unterstützen, beispielsweise durch die Ermöglichung des Austauschs über Good Practice und/oder die Erarbeitung eines Diagnosetools für die Schulen zur nicht-selektiven Überprüfung des individuellen Erreichens der basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit.
- Teilprojekt 2: Den Kantonen soll empfohlen werden, Rahmenbedingungen zum **Gemeinsamen Prüfen** (TP 2) zu erlassen, welche die Vergleichbarkeit der Anforderungsniveaus fördern und den pädagogischen Austausch (auch schon vor den Prüfungen) anstossen sollen (Empfehlungen Ziff. 2). Innerhalb dieses Rahmens soll jede Schule ihre Entwicklung selber steuern. Die EDK soll den Austausch über Good Practice ermöglichen.
- Teilprojekt 3: Um den **Austausch zwischen Gymnasium und Universität** (TP 3) zu verbessern, soll die EDK mit swissuniversities ein Commitment abschliessen, um verschiedene Massnahmen gemäss Ziff. 3 der Empfehlungen umzusetzen.
- Teilprojekt 4: Im Bereich der **Studien- und Laufbahnberatung** (TP4) sollen die Kantone bis Ende 2018 Konzepte zur Optimierung der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung an den Gymnasien erstellen. Die SMAK soll mit der Erfolgskontrolle beauftragt werden. EDK und SBFI sollen im Rahmen des Bildungsmonitoringsprozesses die Abklärungen über das Ausmass und die Gründe der so genannten „Dropouts“ an den Universitäten weiter vorantreiben.

6 Harmonisierungsvorgabe gemäss Bundesverfassung: Die zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs mit gymnasialer Maturität in die Wege geleiteten Arbeiten haben einen Bezug zu Artikel 62 Absatz 4 der Bundesverfassung.

6a Harmonisierung der Ziele der Bildungsstufen: Mit der für die ganze Schweiz gleichermassen geltenden gymnasialen Maturität, ihrem Anerkennungsreglement und dem Rahmenlehrplan, der nun durch einen Anhang ergänzt wird, bestehen aus Sicht der EDK ausreichende Regelungen. Es soll keine dichtere Normierung auf gesamtschweizerischer Ebene angestrebt werden, die Zielerreichung soll aber auf gesamtschweizerischer Ebene überprüft werden. Eine vergleichbare Forderung kommt auch von Seiten des Bundes. In seiner Stellungnahme vom 21. Dezember 2015 schlägt das WBF eine gesamtschweizerische Evaluation der gymnasialen Maturität in zwei Etappen vor: eine erste Evaluation im Jahr 2017 zur Überprüfung der MAR-Revision von 2007 und eine zweite Evaluation im Jahr 2025 zur Überprüfung der jetzt in die Wege geleiteten Verbesserungen. Um langfristig einen Mehrwert zu erreichen und zu vergleichbaren Daten zu kommen, empfiehlt es sich aus Sicht der EDK allerdings, die Evaluationen nicht neu zu konzipieren, sondern als Fortsetzung der bereits von Bund und Kantonen zusammen durchgeführten Evaluation (EVAMAR II) von 2008 anzulegen. Statt im Rahmen von zwei separaten Evaluationen, werden dabei in einer Evaluation beide Elemente überprüft: Die Evaluation eines naturwissenschaftlichen Fachs (Biologie), ermöglichen Aussagen zur Revision von 2007. Gleichzeitig wird diese Überprüfung auch die basalen fachlichen Kompetenzen für die Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache einschliessen. Der Bund, der in seiner Stellungnahme eine separate Evaluation der

Revision 2007 vorgeschlagen hat, kann sich diesem Vorschlag im Sinne eines Kompromisses anschliessen.

6b Harmonisierung der Dauer der Bildungsstufen: Die Plenarversammlung hat am 22. März 2012 beschlossen, dass eine landesweite **Harmonisierung der Dauer der Ausbildung**, die zur gymnasialen Maturität führt (Teilprojekt 5), erst in zweiter Priorität und nach Vorliegen insbesondere der Ergebnisse von Teilprojekt 1 in Angriff genommen werden soll. Zur Zeit haben einzig die Kantone Waadt, Jura, Neuenburg und Bern (frankophoner Kantonsteil) Modelle, die nicht ein vierjähriges Gymnasium vorsehen. Auch diese Modelle entsprechen aber Artikel 6 Absatz 2 des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR), wonach mindestens die letzten vier Jahre nach einem eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang zu gestalten sind und ein dreijähriger Lehrgang möglich ist, wenn auf der Sekundarstufe I eine gymnasiale Vorbildung erfolgt ist. Diese Modelle stellen aus Sicht der EDK kein Problem für die gesamtschweizerische Harmonisierung dar. Sie beeinträchtigen die Mobilität zwischen den Kantonen nicht. Die EDK erachtet deshalb eine Auseinandersetzung zu den oben erwähnten Modellen als nicht zielführend. Die Qualität der Maturität kann durch die mit den Empfehlungen vorgeschlagenen Massnahmen sowie über transparente Prozesse der Qualitätssicherung an den Gymnasien und nicht zuletzt über eine gute Ausbildung der Lehrpersonen sichergestellt werden. Auf das Teilprojekt 5 soll deshalb verzichtet werden.

7 Bestehensnormen: Im Rahmen der Anhörung wurde von verschiedenen Seiten vorgeschlagen, die Bestehensnormen gemäss Artikel 16 MAR einer Prüfung zu unterziehen. Dabei könnten Erfahrungen mit zusätzlichen Promotionskriterien aus diversen Kantonen genutzt werden. Eine Arbeitsgruppe von Bund und EDK soll deshalb beauftragt werden, einen entsprechenden Bericht zuhanden von WBF und EDK zu erarbeiten, der auch die vom WBF verlangte Revision des MAR bzw. der MAV (Definition von selektiveren Kriterien insbesondere im MINT-Bereich) (siehe Punkt 4) aufnimmt.

8 Basale Kompetenzen für weitere Fachgebiete: Im Rahmen der Anhörung zum Teilprojekt 1 wurde angeregt, auch für weitere Fachgebiete basale fachliche Kompetenzen zu definieren (genannt wurden insbesondere Englisch und IT-Anwenderkenntnisse). Dieses Anliegen soll nach Vorliegen der Evaluationsergebnisse (siehe Punkt 6a) geprüft werden.

9 Maturitätsquote: Im Rahmen der Anhörungen wurden auch – nicht zuletzt von Seiten der Lehrerschaft – verstärkte Harmonisierungsbestrebungen gefordert wie zum Beispiel die Definition einer nationalen Maturitätsquote. Die Vorgabe einer nationalen Quote stellt aus Sicht der EDK kein sinnvolles bildungspolitisches Steuerungsinstrument dar. Einmal soll in einem gewissen Ausmass Raum bleiben für regionale / sprachregionale Unterschiede, die auch auf unterschiedliche schulische Traditionen zurückzuführen sind. Andererseits sollen die Anforderungen an die gymnasiale Maturität in erster Linie über die Qualität und nicht über die Quantität gesteuert werden. Die ebenfalls vorgebrachte Idee einer Vereinheitlichung der Aufnahmebedingungen ins Gymnasium widerspricht der Schulhoheit der Kantone mit ihren entsprechend unterschiedlich gesteuerten Schulsystemen, ohne dass aus einer solchen Vereinheitlichung ein sicherer Nutzen gezogen werden könnte.

Die Plenarversammlung beschliesst:

1 Die Berichte vom 29. Juli 2015 und vom 5. November 2015 über die Ergebnisse der Anhörungen werden zur Kenntnis genommen.

2 Die in der Anhörung als massgeblich bestätigten basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache werden als Anhang in den Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen der EDK integriert mit Wirkung ab Schuljahr 2016/2017.

3 Die Empfehlungen der EDK zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs mit der gymnasialen Maturität werden verabschiedet.

4 Im Hinblick auf die Umsetzung der Empfehlungen wird das Generalsekretariat beauftragt, mit swissuniversities ein Commitment zum Übergang Gymnasium – Universität im Sinne von Empfehlung 3 auszuarbeiten.

5 Im Hinblick auf die Umsetzung der Empfehlungen wird die SMAK beauftragt,

- geeignete Unterstützungsmassahmen für die Verankerung der basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache in den Schulen in die Wege zu leiten (Austausch Good Practice, Diagnosetool);
- für die Unterstützung des „Gemeinsamen Prüfens“ zusammen mit der WBZ CPS Beratungsangebote, Weiterbildungsangebote und Angebote zum Austausch von Aufgaben zu prüfen und die Information darüber sowie über Good Practice sicher zu stellen;
- Instrumente für die Erfolgskontrolle der Praxis in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung an den Gymnasien zur Verfügung zu stellen.

6 Das Teilprojekt 5 „Dauer der Ausbildung, die zur Maturität führt“ wird nicht weiter verfolgt.

7 Die SMAK erarbeitet per Ende 2016 eine Auslegeordnung zu den Erfahrungen der Kantone mit zusätzlichen Promotionskriterien. Im Anschuss daran wird eine Arbeitsgruppe von Bund und EDK beauftragt, die Bestehensnormen gemäss Artikel 16 des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) / der Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) zu überprüfen und in einem Bericht an den Vorsteher des WBF und den Vorstand der EDK mögliche Anpassungen darzulegen.

8 Zusammen mit dem Bund sollen im Rahmen des Bildungsmonitoringsprogrammes die Abklärungen über das Ausmass und die Gründe der „Dropouts“ an den Universitäten weiter vorangetrieben werden.

9 Die gymnasiale Maturität soll ein weiteres Mal evaluiert werden. Die Evaluation orientiert sich an der Testanlage von EVAMAR II. Zeitpunkt und Projektplan der Evaluation werden zusammen mit dem Bund bestimmt werden.

Bern, 17. März 2016

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Im Namen der Plenarversammlung:

sig.

Hans Ambühl
Generalsekretär

Anhang:
- Empfehlungen der EDK zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs mit der gymnasialen Maturität
- Anhang zum Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994: Anhang „basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik“
- Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs, Teilprojekt 1, Bericht über die Ergebnisse der Anhörung, vom 5. November 2015
- Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs, Teilprojekte 2, 3 und 4, Bericht über die Anhörung, vom 29. Juli 2015
- Schreiben des Vorstehers WBF vom 21. Dezember 2015

Zustellung an:
- Mitglieder der EDK
- SBFI
- Mitglieder der SMAK

Publikation auf der Website EDK

251.9/17/2012 ML

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

EMPFEHLUNGEN

zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs mit der gymnasialen Maturität

Verabschiedet von der Plenarversammlung der EDK am 17. März 2016

Im Rahmen der gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz haben sich der Bund (WBF) und die EDK in den Jahren 2011 und 2015 das Ziel gesetzt, den prüfungsfreien Zugang zu den universitären Hochschulen langfristig zu sichern. Das Gymnasium soll die allgemeine Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturandinnen gewährleisten.

Dieses Ziel soll erreicht werden durch die Festlegung von basalen fachlichen Kompetenzen in Mathematik und Erstsprache im Rahmenlehrplan, durch eine erhöhte Transparenz und Vergleichbarkeit in den Prüfungsverfahren, durch die Verbesserung des Übergangs in die Universitäten und durch eine Optimierung der Studien- und Laufbahnberatung. Die gymnasiale Maturität soll ein weiteres Mal evaluiert werden. Die Evaluation orientiert sich an der Testanlage von EVAMAR II. Zeitpunkt und Projektplan der Evaluation werden zusammen mit dem Bund bestimmt werden.

In diesem Bestreben erlässt die EDK, gestützt auf Artikel 1 und 3 des Konkordats über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970, folgende Empfehlungen:

1. Umsetzung der basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache

Die Kantone erlassen Rahmenvorgaben für die Umsetzung von basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache in den Schulen. Diese Rahmenvorgaben sollen sicherstellen, dass alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten diese basalen fachlichen Studierkompetenzen vor der Matur erwerben.

2. Unterstützung der Schulen beim Gemeinsamen Prüfen

Die Kantone erlassen Rahmenvorgaben für harmonisierte Maturitätsprüfungen und unterstützen die gymnasialen Mittelschulen bei der Realisierung von Schulentwicklungsprojekten zum Gemeinsamen Prüfen im konkret vorgegebenen Rahmen.

Generalsekretariat | **Secrétariat général**
Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern | T: +41 (0)31 309 51 11, F: +41 (0)31 309 51 50, www.edk.ch, edk@edk.ch

IDES Informationszentrum | Centre d'information | T: +41 (0)31 309 51 00, F: +41 (0)31 309 51 10, ides@edk.ch

3. Verbesserung des Übergangs Gymnasium – Universität

Die Universitäten pflegen mit den zuständigen kantonalen Stellen sowie mit den Akteurinnen und Akteuren am Übergang Gymnasium – Hochschule einen kontinuierlichen Dialog, der das gegenseitige Verständnis vertieft und die Anforderungen klärt.

Die Universitäten entsenden ihre Angehörigen in regionale Expertenpools, die das Anforderungsniveau der Maturitätsprüfungen evaluieren. Den Gymnasien in den Kantonen ohne eigene Hochschulen bzw. breite Abstützung im Tertiärbereich wird der Zugang zu einem regionalen Expertenpool ermöglicht.

Die Hochschulen bilden mit den zuständigen kantonalen Stellen Netzwerke der Zusammenarbeit zwischen den Gymnasien und den Hochschulen sowie zwischen Lehrpersonen und Fachschaften der Schulen der Sekundarstufe II und den entsprechenden Dozierenden der tertiären Stufe. Dabei haben die bestehenden, um die direkten Einzugsgebiete der Hochschulen entstandenen Initiativen Modellcharakter. Jedes Gymnasium bringt sich bei mindestens einem der Netzwerke ein.

Die Hochschulen sorgen mit den zuständigen kantonalen Stellen für die Möglichkeit individueller Kontakte zwischen Lehrpersonen und Hochschuldozierenden („stages scientifiques“, „visiting scholars“, Betreuung von Maturaarbeiten, Begabtenförderungsprojekte). Die Expertentätigkeit soll von den Hochschulen als wichtige Arbeit in das Berichtswesen der Hochschulen („Yearly academic achievement“) aufgenommen werden. Die Hochschulen engagieren sich im Rahmen der Studienwahlberatung an den Gymnasien. Die Universitäten arbeiten für ausgewählte Studienrichtungen „Assessments“ aus, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für die Anforderungen der einzelnen Studienrichtungen sensibilisieren.

Die EDK unterstützt die Kantone, indem sie mit swissuniversities ein Commitment zur Optimierung des Überganges vom Gymnasium an die Universität abschliesst.

4. Verbesserung der Studien- und Laufbahnberatung am Gymnasium

Die Kantone erlassen Rahmenvorgaben zur Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur Berufs-, Studien- und Laufbahnwahl an ihren Gymnasien.

Bern, 17. März 2016

Im Namen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Der Präsident
Dr. Christoph Eymann

Der Generalsekretär
Hans Ambühl

5.2.2.

Anhang zum Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994
Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik[1]

vom 17. März 2016

1. Grundsätzliches

Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit setzen sich aus jenem Wissen und Können der entsprechenden Maturitätsfächer zusammen, das nicht nur von einzelnen, sondern von vielen Studiengängen vorausgesetzt wird. Sie sind zwar für die allgemeine Studierfähigkeit nicht hinreichend, aber für die erfolgreiche Aufnahme vieler Studiengänge notwendig. Sie sollen deshalb besonders gut durch alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erworben werden. Diese Anforderung ändert nichts am im Rahmenlehrplan (RLP) festgelegten Anspruch, dass sich der gesamte Rahmenlehrplan an alle Maturandinnen und Maturanden richtet (siehe RLP, Seite 6). Alle anderen im RLP aufgeführten Zielkompetenzen und Fachbereiche behalten somit ihre Bedeutung bei.

[1] In Ergänzung zum Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994 (publiziert in EDK-Dossier 30A und auf der EDK-Website), Wirkung ab Schuljahr 2016/2017.

2. Basale mathematische Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit

2.1. Allgemeine Erläuterungen

Die basalen mathematischen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit umfassen jenes mathematische Wissen und Können, das von besonders vielen Studiengängen vorausgesetzt wird. Dazu gehören zum Beispiel Psychologie, Wirtschaftswissenschaften und Geographie. Einige wenige Studiengänge wie zum Beispiel Physik, Informatik und Maschineningenieurwesen setzen zusätzlich noch weitergehendes mathematisches Wissen und Können voraus, das aber nicht mehr zu den basalen mathematischen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit zu zählen ist.

Basales mathematisches Wissen und Können umfasst sowohl basale Themen (syntaktische Ebene) als auch basale Anforderungen an das Können im flexiblen Umgang mit den basalen Themen (semantische Ebene). Basale mathematische Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit zu besitzen bedeutet ganz allgemein, über ein bestimmtes mathematisches Wissen und Können nicht nur sicher, sondern auch flexibel und adaptiv zu verfügen. Die basalen Themen und die basalen Anforderungen sind aufeinander bezogen. Die nachfolgende Darstellung soll diesen Zusammenhang veranschaulichen.

<table>
<tr><th>Adaptivität..

Basale Lehrplan-themen ...</th><th>... beim Einsatz von math. Rechen-techniken</th><th>... beim Umgang mit math. Dar-stellungen</th><th>... bei der Verwendung math. Begriffe</th></tr>
<tr><td>... im Bereich Arithmetik und Algebra:
• Quadratische Gleichungen
• Potenz- und Logarithmengesetze, usw.</td><td colspan="3" rowspan="4">Basale mathematische Kompetenz für allgemeine Studierfähigkeit ist

adaptiver bzw. geistig flexibler Umgang mit

basalen mathematischen Lehrplanthemen</td></tr>
<tr><td>... im Bereich Geometrie:
• Trigonometrie
• Vektoroperationen, usw.</td></tr>
<tr><td>... im Bereich Analysis:
• Grundfunktionen
• Ableiten, usw.</td></tr>
<tr><td>... im Bereich Statistik:
• Datensätze, usw.</td></tr>
</table>

Dem Format des RLP entsprechend ist der Detaillierungsgrad der basalen mathematischen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit nicht so ausgeprägt, dass das beschriebene Wissen und Können direkt in Aufgaben umgesetzt werden könnte. Der Spielraum der Lehrerinnen und Lehrer für eigene und gemeinsame didaktische Entscheidungen zur Festlegung von Niveautiefen und für Feinjustierungen bleibt deshalb gewahrt.

2.2. Basale mathematische Themen (Wissen)

Die folgenden Themen sind basal für allgemeine Studierfähigkeit:

a. *In Arithmetik & Algebra*: Grosses Einmaleins, Terme, insbesondere Bruchterme inklusive Doppelbrüche, Bruchrechnen, direkte und indirekte Proportionalität, Potenz- und Logarithmengesetze, lineare Gleichungen, nichtlineare Gleichungen (quadratische Gleichungen, Wurzel- und Exponentialgleichungen usw.) sowie lineare Gleichungssysteme (zwei Gleichungen mit zwei Unbekannten).

b. *In Geometrie*: Elementargeometrie (Flächeninhalt des Dreiecks und des Kreises, Ähnlichkeit, Satz des Pythagoras usw.), Trigonometrie, zwei- und dreidimensionales Koordinatensystem, Körperberechnungen sowie Vektoren (Addition, Subtraktion, Streckung).

c. *In Analysis*: Grundfunktionen (Polynome, Potenz-, Exponential-, Logarithmusfunktionen, trigonometrische Funktionen), Differenzenquotienten und Ableitungen, Tangentengleichungen, Ableitungsregeln (Summen-, Faktor, Produkt-, Quotienten- und Kettenregel), einfache Integrationsregeln (Summen-, Faktorregel), Extremwertprobleme sowie Kurvendiskussion.

d. *In Statistik*: Grafische Darstellung statistischer Datensätze, Summenzeichen sowie Fakultät.

2.3. Basale mathematische Anforderungen (Können)

Hinsichtlich des flexiblen, adaptiven Umgangs mit den basalen Themen heisst basal für allgemeine Studierfähigkeit:

a. *Handwerkszeug flexibel einsetzen*: Handwerkszeug aus den basalen Themen flexibel einsetzen können, heisst dann, dass kalkülorientierte Techniken (Verfahren, Algorithmen, Berechnungsmethoden usw. wie Terme umformen, Gleichungen lösen) aus diesen Themen nicht nur automatisiert vorliegen, sondern auch flexibel eingesetzt werden können. Es genügt also nicht, Handwerkszeug in grosser Vielfalt zu kennen und sicher zu beherrschen. Vielmehr sollte man beim Lösen einer Aufgabe auch über Handlungsalternativen verfügen, um die Besonderheit der Aufgabe ausnutzen, d.h. das der Besonderheit entsprechende Handwerkszeug auswählen zu können. Mit anderen Worten geht es bei handwerklicher Flexibilität darum, Handwerkszeug „aus dem Effeff" zu beherrschen, ohne „nach Schema-F" zu verfahren.

b. *Graphiken, 3D-Darstellungen, Formeln und Statistiken adaptiv verwenden*: Liegt ein Inhalt aus einem der genannten basalen Themen in Gestalt einer dieser Darstellungen vor, muss ihr mathematischer Informationsgehalt erfasst werden, um daraus Schlüsse zu ziehen. Ob nun eine Graphik oder eine Formel verbalisiert wird oder ob ein Text oder eine 3D-Darstellung formalisiert wird: immer findet eine Loslösung von der einen Darstellung und die Wahl einer anderen Darstellung statt, ein Darstellungswechsel also. Ebenso, wie es nicht genügt, eine Vielfalt von kalkülorientierten Techniken zu kennen, reicht es nicht aus, eine Vielfalt von Darstellungen zu kennen. Darüber hinaus muss beurteilt werden können, welche Darstellung jeweils passt, also angemessen ist, um flexibel von einer Darstellung in eine andere zu wechseln.

c. *Beziehungen zwischen Begriffen herstellen*: Da mathematische Begriffe nicht isoliert existieren, sondern immer zu anderen, inner- und aussermathematischen Inhalten und Situationen in Beziehung stehen, zielt diese Kompetenz darauf ab, zu einem mathematischen Konzept eine Vielfalt von Beziehungen zu kennen, so etwa unterschiedliche Begriffsfassungen (quadratische Funktion als Parabel, als Gleichung zweiten Grades usw.; Ableitung als Differenzialquotient, als Tangentensteigung, als lineare Approximation usw.), prototypische Beispiele (im Fall quadratischer Funktionen: $y = x^2$, Wurfparabel usw.) oder Abgrenzungen zu anderen Begriffen (etwa Gegenbeispiele). Kurz: Beziehungen herstellen bedeutet, einen mathematischen Begriff aus den basalen Themen auffächern und kontextuell verstehen zu können.

3. Basale erstsprachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit

3.1. Allgemeine Erläuterungen

Die basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit umfassen jenes erstsprachliche Wissen und Können, das von besonders vielen Studienfächern vorausgesetzt wird. Einige wenige Studienfächer wie zum Beispiel Germanistik und Geschichte setzen zusätzlich noch weitergehendes Wissen und Können aus dem Unterrichtsfach Deutsch voraus, das aber nicht mehr zu den basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit zu zählen ist.

Dem Format des RLP entsprechend ist der Detaillierungsgrad der basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit nicht so ausgeprägt, dass das beschriebene Wissen und Können direkt in Aufgaben umgesetzt werden könnte. Der Spielraum der Lehrerinnen und Lehrer für eigene und gemeinsame didaktische Entscheidungen zur Festlegung von Niveautiefen und für Feinjustierungen bleibt deshalb gewahrt.

Die Vermittlung von basalen erstsprachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit ist zwar eine der Hauptaufgaben des Fachs Erstsprache, aber auch die anderen gymnasialen Fächer stehen in der Pflicht, die in ihrem Fachbereich angewandten sprachlichen bzw. literalen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern auszubilden.

3.2. Textrezeption (mündlich und schriftlich)

Wesentlich ist hier die Fähigkeit, einem Text Informationen zu entnehmen und diese neu zu strukturieren. Konkreter gesprochen geht es um die Fähigkeiten, die in einem Text enthaltenen Informationen zu erschliessen, zu strukturieren, zu gewichten und – zunächst einmal für das eigene Verständnis – zu reformulieren, d.h. in eigene Worte zu kleiden. Dies umfasst folgende Kompetenzen:

a. *Aktiv zuhören und einem längeren Vortrag/Beitrag inhaltlich folgen können*: Einen Text zu verstehen, bedingt, dass man sich auf ihn einlässt und ihm Sinn bzw. Bedeutung unterstellt. Die hermeneutische Bereitschaft verlangt, dass man

Fragen, Widerspruch und Kommentar für eine gewisse Zeitspanne zurückstellt. Teilkompetenzen: die Hauptaussagen identifizieren können; die Hauptargumente nachvollziehen können; gezielt relevante Informationen in einem Text finden können.

b. *Notizen zu schriftlichen und mündlichen Texten machen können*: Diese Fähigkeit setzt eine eigenaktive Tätigkeit der Wissensaneignung in Gang und bildet im Ergebnis konstruktivistisch das eigene Verständnis der vermittelten Materie ab. Teilkompetenzen: die Textstruktur nachvollziehen können; zentrale Inhalte zusammenfassen können; strukturierte Übersichten erstellen können, um Zusammenhänge zu erkennen.

c. *Die Thematik eines Textes erkennen können*: Die Fähigkeit, Hypothesen über die Thematik von Texten und über deren thematische Progression zu bilden, hilft den Leseprozess zu steuern und Informationen zu integrieren. Teilkompetenzen: Zusammenhänge zum eigenen (Fach-)Wissen und zu anderen Texten herstellen können; den Standpunkt des Referenten bzw. der Referentin verstehen können; implizite Botschaften erkennen und einschätzen können; die beabsichtigte Wirkung eines Textes einschätzen können.

d. *Den Aufbau und die Argumentation eines Textes erkennen können*: Schriftliche Texte haben in den allermeisten Fällen eine typographische und strukturelle Gliederung, die die Navigation im Text erleichtern und den Argumentationsgang vorausahnen lassen. Sie lassen sich zudem einer bestimmten Textsorte zuordnen. Teilkompetenzen: die Zugehörigkeit eines Textes zu einer bestimmten (wissenschaftlichen) Textsorte erkennen können; die in einem Text vorgebrachten Argumente kritisch durchleuchten können.

e. *Texte interpretieren können*: Texte lassen sich nicht nur einer bestimmten Textsorte zuordnen, sondern haben auch den Kontext ihrer Entstehung sowie ihrer Rezeptionsrelevanz. Diese Informationen erleichtern es, auf die Autorintention zu schliessen. Teilkompetenzen: die Sprache verschiedener Medien kennen und analysieren können; den Kontext und die Funktion eines Textes bei seiner Einschätzung berücksichtigen können; verschiedene Techniken der Textanalyse einsetzen können; eigene Interpretationsansätze entwickeln

können; bei literarischen Texten: Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung analysieren können; bei wissenschaftlichen Texten: den Stellenwert eines Textes innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses abschätzen können.

3.3. Textproduktion (mündlich und schriftlich)

Spiegelbildlich zur Textrezeption geht es hier vor allem um die Strukturierung der eigenen Texte, das Erstellen schlüssiger Argumente und Zusammenhänge, die präzise und leserfreundliche Formulierung eigener Gedanken sowie – damit zusammenhängend – um die sprachliche Korrektheit des Geschriebenen. Dies umfasst folgende Kompetenzen:

a. *Texte planen und strukturieren können*: Konstitutiv für diese Phase ist die interaktive und konstruktive Wissensverarbeitung, es handelt sich nicht etwa nur um die Verschriftlichung bereits bestehender individueller Gedanken. Die Fähigkeit zur Textstrukturierung setzt neben fachlichen Kenntnissen zur inneren Logik der Materie auch Annahmen über das Vorwissen und die Informationsbedürfnisse der Adressaten sowie die Bewusstheit der eigenen Kommunikationsintention voraus. Teilkompetenzen: komplexe Sachverhalte adressatengerecht aufbereiten können; einen Text angemessen gliedern können; etwas systematisch aufbereiten können, sodass die Zuhörenden oder Lesenden die wichtigsten Punkte verstehen; Argumente logisch aufbauen können; sich situationsgerecht ausdrücken können.

b. *Texte inhaltlich anreichern können mithilfe quellenkritischer Stoffsammlungen/Recherchen*: Textproduktion ist ein dynamischer Prozess, in dem die sprachliche Formulierung die Epistemologie fördert, andererseits aber auch zur thematischen Vertiefung anregt. Teilkompetenzen: Informationsmedien, Bibliotheken oder Mediatheken gezielt nutzen können; Informationen aus verschiedenen Quellen zusammentragen und miteinander verbinden können; aus den behandelten Texten bzw. Diskussionen eigenständige Schlussfolgerungen ziehen können.

c. *Texte effizient und systematisch verschriftlichen können*: Wer Textpläne erstellt, über die eigenen Intentionen Bescheid weiss und sich bewusst ist, welche Informationsbedürfnisse

die Adressaten haben, ist auch in der Lage, diese Pläne speditiv zu verschriftlichen. Schreibblockaden entstehen vorwiegend aufgrund von Unklarheit über Adressatenerwartung, Schreibintention und die darzustellenden Sachverhalte. Teilkompetenzen: die eigenen Gedanken präzise und prägnant formulieren können; klar und gut nachvollziehbar argumentieren können; einen eigenen Standpunkt einnehmen und ihn argumentativ begründen können; Texte für unterschiedliche Medien verfassen können.

d. *Texte überarbeiten und formal wie inhaltlich optimieren können*: Eigene Textentwürfe einem kritischen Feedback auszusetzen, will gelernt sein und muss geübt werden – genauso wie das Geben von Feedback. Dabei sollen Anregungen zur Textverbesserung nicht einfach hingenommen, sondern kritisch reflektiert werden. Vor allem schriftliche Texte müssen wegen ihrer prinzipiell offenen Adressatenorientierung hochgradig explizit und formal korrekt sein. Teilkompetenzen: die eigenen und fremde Texte korrigieren und überarbeiten können; Orthographie und Zeichensetzung sicher beherrschen; sich in Wortwahl und Grammatik stilsicher ausdrücken können; Quellen und Fachliteratur korrekt zitieren können; einem Text eine eigenständige und souveräne Form verleihen können.

3.4. Sprachliche Bewusstheit

Dieser Bereich führt die sprachbezogenen Kompetenzen auf, welche die Voraussetzung bilden für eine erfolgreiche Textarbeit. Die Fähigkeit zur Sprachbeherrschung und -reflexion ermöglicht erst den zielgerichteten Umgang mit sprachlich anspruchsvolleren Konstrukten und die Einsicht in ihre Möglichkeiten und Grenzen. Die Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang mit den Textkompetenzen: Erst das Verfügen über sie ermöglicht eine erfolgreiche (mündliche oder schriftliche) Textarbeit, und zugleich fördert der Umgang mit Texten die Ausbildung dieser sprachlichen Kompetenzen. Aus diesem Grund bilden einige der Teilkompetenzen die Voraussetzung für die oben aufgeführten Kompetenzen der Textrezeption und -produktion, und andere sind identisch mit ihnen bzw. ihnen implizit.

a. *Beherrschen des sprachlichen Regelsystems*:

- Morphologisch und syntaktisch korrekte Sätze und Satzgefüge bilden können;
- Argumentativ schlüssige und angemessen verknüpfte Texte formulieren können (syntaktische Kohäsion, thematische Kohärenz);
- Situations- und adressatengerechte Wortwahl (Stilschicht, Terminologie, Phraseologie) treffen können;
- Bei schriftlichen Texten: Orthographie und Interpunktion beherrschen.

b. *Aktive Gestaltung und Reflexion von Kommunikationssituationen und Texten*:

- Die Struktur von Sätzen/Texten verstehen können (z. B. zur Optimierung eigener Texte, zur Interpretation von Texten aller Art [z. B. Gebrauchstexte, Quellen, Gesetzestexte, politische Texte, Literatur]);
- Textwirkungen (z. B. Persuasion) auf sprachliche Mittel zurückführen können;
- Den verwendeten (textsortenbedingten) Code/Jargon wahrnehmen und (mindestens ansatzweise) entschlüsseln können;
- Intertextuelle und konnotative Bezüge wahrnehmen können.

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

GYMNASIALE MATURITÄT – LANGFRISTIGE SICHERUNG DES HOCHSCHULZUGANGS TEILPROJEKT 1

Bericht über die Ergebnisse der Anhörung

vom 5. November 2015
251.9/25/2015/mh

Generalsekretariat | **Secrétariat général**
Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3000 Bern 7 | T: +41 (0)31 309 51 11, F: +41 (0)31 309 51 50, www.edk.ch, edk@edk.ch

IDES Informationszentrum | Centre d'information | T: +41 (0)31 309 51 00, F: +41 (0)31 309 51 10, ides@edk.ch

Inhaltsverzeichnis

1 Zusammenfassung der Ergebnisse 3

2 Ausgangslage 3

3 Allgemeine Bemerkungen 4

4 Beurteilung der basalen fachlichen Studierkompetenzen 5
4.1 Fragestellung 5
4.2 Allgemeines 5
4.3 Kompetenzen in Mathematik 5
4.4 Kompetenzen in Erstsprache 5
4.5 Anträge 6

5 Beurteilung der vorgeschlagenen Massnahmen 6
5.1 Fragestellung 6
5.2 Allgemeines 6
5.3 Umsetzung 7
5.4 Finanzierung 8
5.5 Überprüfung des Erreichens der basalen fachlichen Studierkompetenzen 8
5.6 Anträge 8

1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die von Mai bis September 2015 durchgeführte Anhörung wurde mit grossem Interesse aufgenommen. Alle 26 Kantone sowie das Fürstentum Liechtenstein haben eine Rückmeldung gemacht. Dazu kommen 20 Institutionen; davon waren 15 nicht direkt angefragt worden.

Grundsätzlich stossen die basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache auf breite Akzeptanz. Allerdings werden Teile des Berichts Eberle, vor allem die Kompetenzen in Mathematik betreffend, gerade aus Fachkreisen dieser Disziplin kritisiert.

Aus den meisten Rückmeldungen geht hervor, dass man sich die Verankerung der basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit im Rahmenlehrplan der EDK gut vorstellen kann. Für die Umsetzung sollen die einzelnen Kantone verantwortlich sein.

Die vorgeschlagenen Massnahmen werden kontrovers beurteilt. Während die Förderung des erstsprachlichen Lernens in allen Fächern oder der Einbezug anderer Fächer zur Förderung der Mathematikkompetenzen praktisch uneingeschränkt unterstützt werden, sind etwa die vorgeschlagenen Stützkurse nicht nur positiv aufgenommen worden. Wo die einen die Finanzierung von weiteren Massnahmen in Frage stellen, weil die basalen fachlichen Kompetenzen im Regelunterricht zu erreichen seien, fordern andere gerade die Bereitstellung geeigneter Ressourcen. Wieder andere Votanten regen an, die Bestehensbedingungen und Kompensationsregelungen des MAR zu überprüfen. Sehr unterschiedlich wird die Frage beurteilt, ob das Erreichen der basalen fachlichen Kompetenzen geprüft werden soll, und wenn ja in welcher Form und mit welchen Folgen für die Promotion.

2 Ausgangslage

Die Ermittlung von basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit ist eines von fünf Teilprojekten, deren Durchführung die EDK im Nachgang zu EVAMAR II und als Beitrag zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs mit gymnasialer Maturität im März 2012 beschlossen hat. Der Schlussbericht zum Teilprojekt 1 „Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache“ wurde am 7. Mai 2015 zur Anhörung freigegeben. Die Antwortfrist wurde vom 2. auf den 30. September 2015 verlängert.

Bis zum Ende der Anhörungsfrist sind von allen Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein Stellungnahmen im Generalsekretariat eingegangen. Dazu kommen die Antworten der angefragten Institutionen oder Verbände:

- Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und -rektoren (KSGR)
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)
- swissuniversities
- Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG)
- Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden (VSH)

Hinzu kommen etliche (15) Antworten von Institutionen, Verbänden, Gruppierungen und Fachschaften mit ganz unterschiedlicher Wichtigkeit und Wirkung.

- aus dem Bereich Gymnasium:
  - Deutschschweizerische Mathematikkommission des Vereins Schweizerischer Mathematik- und Physiklehrkräfte (DMK)
  - Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (VSDL)
  - Schulleitung Kantonsschule Zug
  - Fachschaft Mathematik der Kantonsschule Zürich Nord und Delegierte Fachkonferenz Mathematik HSGYM (KZN)

  - Fachschaft Mathematik des LG Rämibühl (Kt. ZH)
  - Schwyzer Kantonaler Mittelschullehrerverband (SKMV)
- aus dem Bereich Hochschulen:
  - ETH/EPFL (gemeinsame Stellungnahme)
  - Verband Schweizer Studierendenschaften (VSS)
- Institutionen am Übergang Gymnasium-Hochschulen:
  - Kommission Gymnasium Universität des VSG und der VSH (KGU)
  - Kommission Gymnasium-Hochschule (KGH, Kt. BE)
  - HSGYM Zürich
  - Kerngruppe Kanon Mathematik (Kanon)
- weitere:
  - economiesuisse
  - Schweizerischer Verpand des Personals öffentlicher Dienste (VPOD)
  - Swiss Mathematical Society (SMS)

Für die Detailauswertung wurden in erster Linie die Rückmeldungen der Kantone, der angefragten Anhörungspartner und der Institutionen und Verbände mit nationaler Reichweite berücksichtigt. Der KGU kommt eine Zwischenstellung zu, weil sie ja von VSG und VSH getragen wird.

3 Allgemeine Bemerkungen

Die Anstrengungen der EDK zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs werden allenthalben begrüsst; in einigen Voten wird die Erhaltung dieses Zugangs sogar als zwingend beschrieben. Dass die Gymnasien weiterhin einen umfassenden Bildungsauftrag haben sollen, wird in vielen Stellungnahmen deutlich. Eine Reduktion der Bildungsziele auf die allgemeine Studierfähigkeit wird abgelehnt.

Die Arbeit von Prof. Franz Eberle und seinem Team, welche in allen Phasen unter dem engen, paritätischen Einbezug von Gymnasial- und Hochschulkreisen erfolgte, wird in vielen Stellungnahmen verdankt und für ihre hohe Qualität und nachvollziehbare Methodik gelobt. Das Echo auf seinen Bericht ist sehr positiv.

Kritik am Schlussbericht äussern vor allem gewisse Fachkreise der Mathematik – im Kern ausgehend von Mitgliedern der Projektgruppe „Kanon 2014“ –, welche die Datenlage als zu dünn und die Auswahl der basalen Kompetenzen in Mathematik als willkürlich bezeichnen. Dabei wird aber fälschlicherweise davon ausgegangen, dass lediglich eine standardisierte, schriftliche Befragung von 40 Studierenden stattgefunden habe. In Wirklichkeit war aber die Methodik schwerpunktmässig nicht eine quantitative, sondern sie bestand vor allem aus einem komplexen qualitativen Verfahren, in dem 20 repräsentativ ausgewählte Studiengänge sorgfältig untersucht wurden. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um eine aufeinander bezogene, iterative Kombination (Methodentriangulation) von (1) schriftlicher Befragung (geschlossene und offene Fragen), (2) angeleitete Inhaltsanalyse aller Studienunterlagen des ersten Studienjahres durch die Studierenden, (3) Inhaltsanalyse aller Studienunterlagen des ersten Studienjahres durch die Fachdidaktikexperten im Projektteam und (4) ausgedehnte mündliche Einzelinterviews mit den Studierenden, in denen auch Inkohärenzen und offene Fragen aus (1), (2) und (3) geklärt wurden.

Einzelne Kantone wünschen die Bestimmung basaler Kompetenzen in Englisch (FR, UR, ZH) und Informatik (FR, Anwenderkenntnisse).

Die KSGR schlägt vor, das Erreichen der basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in 5 bis 8 Jahren durch eine EVAMAR-III-Studie zu überprüfen.

4 Beurteilung der basalen fachlichen Studierkompetenzen

4.1 Fragestellung

In den Anhörungsunterlagen wurden die Kantone und Institutionen gebeten, zu folgender Frage Stellung zu nehmen:
Wie werden die Basalen Fachlichen Studierkompetenzen beurteilt? (Kapitel 4.2 und 5.2 des Kurzberichts)

4.2 Allgemeines

Die im Bericht Eberle definierten basalen fachlichen Studierkompetenzen wurden mehrheitlich positiv aufgenommen und als richtig beurteilt. Vereinzelt wird die Befürchtung geäussert, die Bezeichnung der basalen fachlichen Studierkompetenzen könnte diese zu neuen Standards machen und die bisherigen Maturitätszeugnisse abwerten. Andere Votanten befürchten hingegen eine Fokussierung der Ausbildung auf die basalen Kompetenzen und damit einhergehend einen Leistungsabfall. Es gibt auch grundsätzliche Ablehnung gegen die Definition verbindlicher schulübergreifender Leistungsstandards auf Gymnasialstufe.

Der LCH weist auf die Gefahr hin, dass die Definition von basalen Kompetenzen nicht zum gewünschten Erfolg führen könnte, solange wesentliche Einflussfaktoren wie Ausbildungsdauer, unterschiedliche Maturitätsquoten und Bestehensnormen ausgeblendet würden.

4.3 Kompetenzen in Mathematik

Die grosse Mehrheit der Kantone (23: AG, AI, AR, BE, BL, BS, GL, GR, JU, LU, NE, NW, OW, SG, SO, SZ, TG, TI, UR, VD, VS, ZG, ZH) sowie das Fürstentum Liechtenstein äussern sich positiv zu den definierten basalen Studierkompetenzen in Mathematik. Auch die KSGR und economiesuisse sind mit der Definition einverstanden.

Eine Präzisierung wünschen sich drei Kantone (FR, GE, SH) sowie swissuniversities und KGU.

Nicht einverstanden mit der Definition im Bericht Eberle sind VSG und VSH (unterstützt durch einige Eingaben aus Mathematikerkreisen). In den Stellungnahmen wird moniert, die genannten basalen Themen seien „nicht ausreichend präzise definiert“, und die Auswahl der basalen Themen erscheine „eher willkürlich als vollständig“. Auf die falsche Grundlage der Methodenkritik wurde bereits im Abschnitt 3 (Allgemeine Bemerkungen) eingegangen. Zudem ist zu sagen, dass mittels der im Bericht Eberle beschriebenen Methodentriangulation nicht, wie teilweise behauptet, nur die syntaktische, sondern vor allem auch die semantische Ebene des in den verschiedenen Studienrichtungen vorausgesetzten mathematischen Wissens und Könnens erfasst wurde.

Der VSG unterstützt die Anwendung des „Kanon Mathematik 2014“ anstelle der basalen Kompetenzen.

4.4 Kompetenzen in Erstsprache

Mit den definierten Kompetenzen in Erstsprache zeigten sich alle Kantone und Institutionen grundsätzlich einverstanden, wobei einige nur zu Mathematik Stellung genommen haben. Eine noch genauere Definition wünschen zwei Kantone (GE, SH) und zwei Institutionen (swissuniversities, KGU). Vereinzelt wird die Fokussierung auf Sachtexte bedauert, und die Wichtigkeit von literarischen Texten im Unterricht betont, da diese für eine breite Allgemeinbildung sowie die Bildung von kultureller Identität unabdingbar seien. Letzteres wird allerdings im Bericht Eberle keineswegs bezweifelt, sondern im Gegenteil im Hinblick auf das allgemeinbildende Ziel der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft (vertiefte Gesellschaftsreife) explizit als wichtig beschrieben.

Der Kanton Genf und der VSG merken an, dass eine Anpassung an regionale Gegebenheiten nötig ist, weil in der Deutschschweiz die gesprochene Sprache (Mundart) nicht der Unterrichtssprache entspricht. Auch der VSDL stellt die Frage in den Raum, wie sich Gymnasien und Hochschulen verhalten sollen angesichts des Vormarsches von Dialekt in der Deutschschweizer Gesellschaft, bzw. von Englisch in der Wissenschaft.

Der Kanton Tessin bemerkt, dass die definierten basalen Kompetenzen eigentlich in der „Studiersprache“ beherrscht werden müssen, die gerade im Fall von Studierenden aus dem Tessin oft nicht die Erstsprache sei. Der VPOD merkt an, die Bezeichnung als „Schulsprache“ wäre treffender, denn bei immer mehr Schülerinnen und Schülern ist dies nicht die Erst- bzw. Muttersprache.

4.5 Anträge

- Antrag des Kantons Zürich: *„Als zusätzliches Fach wird Englisch in die BFSK [Basalen fachlichen Studierkompetenzen] aufgenommen.“*
- Der SKMV beantragt eine Überarbeitung der basalen Themen in Mathematik, insbesondere eine Erweiterung im Bereich der Statistik.

5 Beurteilung der vorgeschlagenen Massnahmen

5.1 Fragestellung

In den Anhörungsunterlagen wurden die Kantone und Institutionen gebeten, zu folgenden Fragen Stellung zu nehmen:

- Wie werden die zur Umsetzung vorgeschlagenen Massnahmen beurteilt? (Kapitel 4.3 und 5.3 des Kurzberichts)
- Auf welcher Ebene soll die Verbindlichkeit der Umsetzung der Massnahmen angesiedelt werden?
  - dezentral
  - kantonal
  - interkantonal
- Dabei sollen drei Ebenen unterschieden werden:
  - normsetzende Ebene (z.B. Rahmenlehrplan, kantonale Lehrpläne, Stundentafeln und Regelungen zur Leistungsbeurteilung)
  - schulorganisatorische Ebene (z.B. Ressourcenausstattung und schulorganisatorische Vorgaben durch die Kantone wie Unterrichtsform oder Klassengrösse)
  - didaktische und unterstützende Ebene (z.B. Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Weiterbildung)

Diverse Kantone und Institutionen haben weitere Massnahmen vorgeschlagen. Zudem wurden Stellungnahmen zur Finanzierung der Massnahmen sowie zur Überprüfung des Erreichens der Basalen Kompetenzen abgegeben.

5.2 Allgemeines

Die grosse Mehrheit der Kantone (21: AG, AI, AR, BE, BL, BS, GE, GR, FR, JU, NE, NW, SG, SO, SZ, TI, UR, VD, VS, ZG, ZH) sowie das Fürstentum Liechtenstein äussern sich positiv zu den im Bericht Eberle vorgeschlagenen Massnahmen. Einverständnis signalisieren auch die KSGR und die KGH. Nur zum Teil einverstanden sind drei Kantone (LU, SH, TG), der VSG und economiesuisse.

Der Kanton Thurgau zweifelt an der Wirksamkeit der vorgeschlagenen Massnahmen und weist darauf hin, dass die Ursachen für das aktuelle Nichterreichen der basalen Kompetenzen unklar sind. Die Regierung mahnt an, dass wegen einer verhältnismässig kleinen Gruppe ein grosser Aufwand betrieben werden müsse, der „nicht unbedingt zu einer Verbesserung der gymnasialen Ausbildung beiträgt.“

Gegen eine Umsetzung der vorgeschlagenen Massnahmen stellen sich die KGU und die Mathematikerkreise aus dem Umfeld der Kanongruppe.

Einige Institutionen (swissuniversities, ETH, EPFL, KGH) schlagen vor, den Bericht Eberle als Empfehlung an die Kantone zu deklarieren bzw. ihn als Basis einer breiten Diskussion zwischen den Bildungspartnern über die basalen Kompetenzen zu nützen. Kantone, Hochschulen und Gymnasien sollen an der Definition der basalen Kompetenzen mitarbeiten und die Massnahmen zu ihrer Umsetzung gemeinsam festlegen.

Der VSS befürwortet eine interkantonal harmonisierte Umsetzung, welche der Mobilität der Studierenden Rechnung tragen könnte.

5.3 Umsetzung

5.3.1 Erwünschte Massnahmen

Auf der normsetzenden Ebene: Eine Verankerung der basalen fachlichen Studierkompetenzen im Rahmenlehrplan der EDK befürworten 23 Kantone (alle ausser AI, AR und TG) sowie das Fürstentum Liechtenstein, der VSDL, der VPOD und economiesuisse. Drei Kantone (NW, TI, ZG) wollen die Verbindlichkeit der Umsetzung dezentral angesiedelt sehen, während die Mehrzahl der Kantone und Institutionen die Verantwortung bei den Kantonen verorten würde. Die Frage der Leistungsbeurteilung hat sehr kontroverse Reaktionen ausgelöst (vgl. Abschnitt 5.5).

Auf der schulorganisatorischen Ebene: Die Verantwortung für Vorgaben und Ressourcen wird klar bei den Kantonen gesehen.

Auf der didaktischen und unterstützenden Ebene: Die fächerübergreifende Förderung der basalen Kompetenzen wird in vielen Stellungnahmen als besonders zielführende Massnahme hervorgehoben. Dies bedingt eine entsprechende Grund- und Weiterbildung der Lehrpersonen. 10 Kantone (BE, FR, GE, GL, GR, JU, SO, VS, ZG, ZH), das Fürstentum Liechtenstein und economiesuisse befürworten interkantonal koordinierte Weiterbildungsmassnahmen für die Lehrpersonen, wobei die WBZ CPS mehrmals als wichtige Partnerin genannt wird. Anpassungen in der Grundbildung der Lehrpersonen halten die Kantone BE, FR, GE, GL und VS sowie das Fürstentum Liechtenstein und economiesuisse für opportun.

Die im Bericht Eberle vorgeschlagenen Stützkurse sind die umstrittenste Massnahme. Diverse Votanten lehnen sie mit der Begründung ab, diese seien nicht zu rechtfertigen: Sie führten zur Ungleichbehandlung zwischen Fächern und einzelnen Studierenden. Es wird zudem bezweifelt, ob Schülerinnen und Schüler, welche die basalen Kompetenzen nur mit Stützunterricht erreichen, am Gymnasium an der richtigen Schule sind. Eine Erreichung im Regelunterricht fordern 5 Kantone (GL, GR, LU, SZ, TG) sowie economiesuisse. Den Stützunterricht als Massnahme begrüssen 4 Kantone (AI, BE, SG, SH), das Fürstentum Liechtenstein sowie KSGR, VSH, VSDL, VSS und VPOD. Die Kantone Freiburg und Luzern könnten sich Stützunterricht in der Form eines Tutoriums durch ältere bzw. leistungsstarke Lernende vorstellen.

5.3.2 Weitere vorgeschlagene Massnahmen

Ein vielgenannter Vorschlag (8 Kantone: AG, BL, FR, NE, NW, SH, UR, ZG und economiesuisse) ist eine Überprüfung bzw. Revision der Bestehensnormen nach MAR Art. 16. Es wird kritisiert, dass ungenügende Leistungen in Mathematik und Erstsprache zu leicht kompensiert werden könnten. In die gleiche Richtung zielt der Vorschlag, die 19-Punkte-Regel[1] einzuführen, der vom Kanton Uri und drei Institutionen (VSG, DMK, SMS) vorgebracht wurde.

Sechs Kantone (BS, SO, TG, TI, VS, ZH) sowie swissuniversities und die ETH/EPFL wünschen Empfehlungen der EDK, welche die Verantwortung für die Umsetzung den Kantonen zuweisen sollen. Eine Aufnahme der basalen Kompetenzen in die kantonalen Lehrpläne schlagen 4 Kantone (BE, GE, JU, OW) sowie der LCH und der VSG vor, wobei die Verantwortung für die Umsetzung bei den Schulen liegen soll. In diesen Stellungnahmen wird teils darauf hingewiesen, dass die basalen Kompetenzen in ihrem Detaillierungsgrad nicht in den Rahmenlehrplan der EDK passen würden.

Relativ breite Unterstützung, besonders im deutschsprachigen Raum, findet die Idee einer interkantonal organisierten Datenbank mit Beispiel- oder Prüfungsaufgaben (BE, FL, FR, GL, JU, LU, NW, OW, SG, SH, SO, SZ, KS Zug). Interkantonal zugängliche Lernplattformen wurden etwas weniger oft genannt (GL, FL, LU, OW, SH, SZ). Der Kanton St. Gallen besitzt bereits beides.

[1] 19-Punkte-Regel: Zusammengezählt müssen die 5 schlechtesten Noten im Zeugnis mindestens 19 Punkte ergeben.

5.4 Finanzierung

Es wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass einige Massnahmen (insbesondere Stützunterricht) personell und finanziell kaum realisierbar sind. Kaum oder keine zusätzlichen Mittel in Aussicht stellen die Kantone BL, GL, GR, NW, UR, SZ und TG. Die Kantone AI, BE, GE, SG, SH und VD sowie das Fürstentum Liechtenstein rechnen damit, zusätzliche Ressourcen aufzuwenden; der VSG fordert dies. Ressourcen für den Stützunterricht mahnen zudem folgende Institutionen an: KSGR, VSH, VSDL und VPOD.

5.5 Überprüfung des Erreichens der basalen fachlichen Studierkompetenzen

Die Frage ob, und vor allem wie das Erreichen der basalen Kompetenzen überprüft werden sollte, wird sehr unterschiedlich beurteilt. In vereinzelten Rückmeldungen findet sich der Hinweis, dass eine Überprüfung der basalen Kompetenzen (und deren besondere Gewichtung) zu einem "teaching to the test" und einer Absenkung des Niveaus führen könnte.

Grundsätzlich für Prüfungen ausgesprochen haben sich 4 Kantone (FR, GL, OW, SO), wobei offen bleibt, wie viele Versuche zulässig sein sollen. Für regelmässige Tests bzw. eine formative Evaluation sprechen sich folgende Regierungen und Institutionen aus: BE, FL, FR, JU, LU, SG, SH, SZ, KSGR und VSG.

Gegen zentralisierte Tests sprechen sich 6 Kantone (AI, AR, GE, SZ, TG, VD) sowie der LCH aus.

Breit abgelehnt wird eine Verknüpfung des Erreichens der basalen fachlichen Kompetenzen mit der Selektion zur Matur. Dies ist im Schlussbericht zu Teilprojekt 1 auch ausdrücklich nicht vorgesehen.

5.6 Anträge

Der Kanton Zürich stellt folgende Anträge:

- *„Antrag 1: Die Festlegung der BFSK (Basalen Fachlichen Studierkompetenzen) erfolgt in einem Anhang zum Rahmenlehrplan.“*
- *„Antrag 2: Die Umsetzung der BFSK bzw. der entsprechenden Massnahmen erfolgt auf Empfehlung der EDK durch die einzelnen Kantone.“*

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

GYMNASIALE MATURITÄT – LANGFRISTIGE SICHERUNG DES PRÜFUNGSFREIEN HOCHSCHULZUGANGS TEILPROJEKTE 2, 3 UND 4

Bericht über die Ergebnisse der Anhörung

vom 29. Juli 2015
251.9/23/2014/ML

Generalsekretariat | **Secrétariat général**
Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern | T: +41 (0)31 309 51 11, F: +41 (0)31 309 51 50, www.edk.ch, edk@edk.ch

IDES Informationszentrum | Centre d'information | T: +41 (0)31 309 51 00, F: +41 (0)31 309 51 10, ides@edk.ch

Inhalt

1. Zusammenfassung der Ergebnisse 4

2. Ausgangslage 4

3. Allgemeine Bemerkungen 5

4. Teilprojekt 2: Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen 5
4.1. Fragestellungen 5
4.2. Allgemeines 5
4.3. Szenarien 6
4.4. Änderungsanträge: 7

5. Teilprojekt 3: Gymnasium – Universität 8
5.1. Fragestellungen 8
5.2. Stellungnahmen 8
5.3. Änderungsanträge 9

6. Teilprojekt 4: Studien- und Laufbahnberatung 10
6.1. Fragestellungen 10
6.2. Rückmeldungen 10
6.3. Änderungsanträge: 10

1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die drei Teilprojekte

- TP 2: Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen,
- TP 3: Gymnasium-Universität und
- TP 4: Studien- und Laufbahnberatung

wurden von November 2014 bis Ende März 2015 in eine Anhörung gegeben.

Im Rahmen dieser Anhörung sind 34 Stellungnahmen eingegangen. Neben 25 Kantonen (alle ausser VS) sowie dem Fürstentum Liechtenstein haben 8 Organisationen Stellung genommen.

Das Teilprojekt 2 ist umstritten. Das Gemeinsame Prüfen wird nicht grundsätzlich bestritten, doch sind die Einschätzungen unterschiedlich, welche Verbindlichkeitsstufe für Gemeinsames Prüfen als sinnvoll erachtet wird. Differente Beurteilungen bestehen zwischen dem Szenario, welches die Verantwortung für das Gemeinsame Prüfen bei den Kantonen und den Schulleitungen ansiedelt („Top-down“, Szenario 2) und dem Szenario, welches die Verantwortung in die Hände der Schulleitungen und der Fachschaften der einzelnen Schulen („bottom-up“, Szenario 1) legt. Insbesondere die Lehrpersonen wehren sich gegen Anordnungen „von oben“. Ein Teil der Kantone sieht im notwendigen Handlungs- und Gestaltungsspielraum der Schulen ebenfalls einen wichtigen Qualitätsaspekt und unterstützt die Schulleitungen und die Hochschulen in deren Argumentation.

Beim Teilprojekt 3 ist die Zustimmung uneingeschränkt. Kritisiert wird einzig, dass nicht alle im Bericht zum Teilprojekt vorgeschlagenen Massnahmen aufgenommen werden sollen.

Das Teilprojekt 4 wird von den Kantonen sehr unterstützt, vom VSG unterstützt wiewohl als zu schwach bezeichnet. Die KSGR findet die Konzeptualisierung für jede Schule unnötig.

2. Ausgangslage

Ende März 2012 hat die EDK das Projekt „Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs“ gestartet. Die drei eingangs genannten der insgesamt fünf Teilprojekte wurden 2014 abgeschlossen. Die SMAK hat deren Entstehen über ihre Begleitgruppen eng begleitet. Die „Stakeholder“ des Gymnasiums waren von Anfang an mit einbezogen: KSGR, VSG, VSH, CRUS, KBSB, WBZ CPS.

Bis zum Ende der Anhörungsfrist sind 34 Stellungnahmen im Generalsekretariat der EDK eingegangen. Folgende Regierungen, Konferenzen, Verbände und Organisationen haben eine Stellungnahme eingereicht:

- 25 Kantone (AG, AI, BE, BL, BS, FR, GE, GL, GR, JU, LU, NE, NW, OW, SG, SH, SO, SZ, TI, TG, UR, VD, ZG, ZH) sowie das Fürstentum Liechtenstein (FL) haben geantwortet. VS verzichtet auf eine Stellungnahme.
- AGAB, Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung
- KBSB, Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatung
- KGU, Kommission Gymnasium – Universität (weitestgehend gleichlautend wie VSH)
- KSGR, Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und -rektoren
- Swissuniversities
- VPOD, Verband des Personals Öffentlicher Dienste
- VSG, Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer
- VSH, Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden (weitestgehend gleichlautend wie KGU)

3. Allgemeine Bemerkungen

Das Projekt „Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs“ und der Bericht werden im grossen Ganzen als gut bezeichnet, die Bemühungen der EDK begrüsst. Das sorgfältige Vorgehen sowie der Einbezug der Partnerorganisationen werden herausgehoben, der Bericht zeichne ein adäquates Bild der Diskussionen. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die kantonalen Strukturen und Wege – trotz aller Differenzen – bereits nahe an den Vorschlägen der EDK lägen.

Ob mit den Ergebnissen (insbesondere zum Gemeinsamen Prüfen) das Ziel, mehr Vergleichbarkeit zu schaffen, erreicht werden kann, wird zuweilen in Frage gestellt.

Grundlegende Kritik äussert einzig der VPOD. Er begrüsst zwar die Initiative und die Zielsetzung des Gesamtprojekts, äussert aber eine kritische Haltung gegen die hinter dem Projekt vermutete Grundhaltung. Seiner Meinung nach geht das “*vorgelegte Papier von einer sehr eingeschränkten Definition der gymnasialen Bildung aus“.* Insbesondere werde zu wenig Wert auf die Allgemeinbildung gelegt. Die Schülerinnen und Schüler würden nur als zukünftige Studierende, die Lehrpersonen als Übermittler von standardisiertem Wissen angesehen. Es sehe so aus, als wären die Lehrpersonen des Gymnasiums nicht in der Lage, ihren Berufsauftrag zu erfüllen und bräuchten eine „Überwachung“ durch Dozierende der Universitäten. Man spüre, dass sich das Gymnasium allein nach der Massgabe der Universitäten zu richten hätte. Der VPOD folgert: *„Die Zurichtung des Gymnasiums auf die Selektionsbedürfnisse der Universität hat eine Verarmung der Ausbildung zum Schaden der Gesellschaft zur Folge“.*

4. Teilprojekt 2: Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen

4.1. Fragestellungen

1. Die Kantone setzen für die Maturitätsprüfungen das Szenario 2 um.
2. Die Kantone unterstützen ihre gymnasialen Mittelschulen bei der Realisierung von Schulentwicklungsprojekten zum Gemeinsamen Prüfen gemäss Szenario 1.
3. Die EDK fördert Unterstützungsangebote für die Kantone, wie Aufgabendatenbanken und Beratungsangebote, welche zum Teil bereits heute beispielsweise von der WBZ CPS bereitgestellt werden. Sie verzichtet jedoch explizit auf schweizweite Regelungen im Bereich des Gemeinsamen Prüfens.
4. Der Ressourcenbedarf für Massnahmen des Gemeinsamen Prüfens bleibt Sache der Kantone. Er kann mit Zeit- und/oder Geldeinheiten abgedeckt werden und ist nach Möglichkeit im Rahmen der üblichen Budgetvorgaben für Schulentwicklungsprojekte zu realisieren, indem andere Schulentwicklungsprojekte für eine gewisse Zeit zurückgestellt werden.

4.2. Allgemeines

Die Ziele des Projekts werden geteilt. Die Begründungen werden als plausibel und überzeugend aufgefasst und die Schlussfolgerungen begrüsst. Der Verzicht auf eine schweizweite Regelung wird unterstützt. Die kantonalen Besonderheiten werden in Erinnerung gerufen, und es wird auf mögliche Widersprüche zwischen den Zielen und den kantonalen Verhältnissen hingewiesen. Diesen solle mit pragmatischen Lösungen begegnet werden.

In verschiedenen Kantonen (AG, BL, BS, FL, FR, GL, SO, TI) wird das Prinzip des gemeinsamen Prüfens bereits in unterschiedlichen Formen angewendet. Auch interkantonale Bestrebungen zum Gemeinsamen Prüfen gibt es bereits (Bildungsraum NWCH).

4.3. Szenarien

Der Vorschlag, Szenario 2 zum Leitmodell zu erklären, findet bei 17 Kantonen Zustimmung (AG, AI, AR, BL, BS, FL, FR, GL, JU, LU, NW, OW, SO, SZ, TI, UR, VD). Entweder haben sie Modelle wie das Szenario 2 bereits im Gebrauch, oder sie unterstützen das Ziel bzw. befinden sich auf dem Weg, Szenario 2 einzuführen. Der Kanton Nidwalden hält allerdings die Unterscheidung zwischen Szenario 1 und 2 für obsolet.

Explizit abgelehnt wird das Szenario 2 von 4 Kantonen (NE, SH, TG, ZG) sowie von KGU, KSGR, Swissuniversities, VSG, VSH und VPOD.

Dass die Kantone die Schulleitungen bei der Realisierung von Schulentwicklungsprojekten zum Gemeinsamen Prüfen unterstützen sollen, wird von niemandem angezweifelt. Insofern findet das Szenario 1 eine sehr breite, prinzipielle Zustimmung (AG, AI, AR, BE, BL, BS, FL, FR, JU, LU, NE, OW, SG, SH, SO, SZ, TI, UR, VD, ZG, ZH, VSH, vpod, KSGR, KGU).

Sechs Kantone ziehen dann aber Szenario 1 vor (BE, GR, NE, SH, TG, ZG). Das Szenario 2 sei als zu direktiv abzulehnen, vorstellbar sei hingegen die Umsetzung des Szenario 1. Argumentiert wird mit der Gefahr des „Teaching to the test“, der Nivellierung nach unten und des Rückgangs der Attraktivität des Lehrerberufs. Sie halten „flächendeckend kantonal harmonisierte Abschlussprüfungen“ für nicht umsetzbar. Szenario 2 diene nicht der Qualitätsverbesserung, sondern provoziere einen hohen Aufwand um scheinbare Vergleichbarkeit herzustellen. Die Entwicklung hin zu gemeinsam erarbeiteten Prüfungen soll gefördert werden. Doch Erfolg sei nur beschieden, wenn Kanton und Schulleitungen geeignete Unterstützung gewähren. An- und Verordnen seien diesem Zweck nicht dienlich.

Es gibt auch Voten, die eine Mischform zwischen den Szenarien 1 und 2 anwenden bzw. vorschlagen (besonders NW, SG, ZH).

In zwei Kantonen (ZH und VD) wurden breite Anhörungsverfahren durchgeführt. Danach kommt man zum Schluss, dass das Szenario 2 auf zu wenig Akzeptanz stosse.

KSGR und VSG unterstützen die Ziele des Teilprojekts. Sie sprechen sich dezidiert für Szenario 1 aus, da die Erreichung des Ziels nur mit grösstmöglicher Gestaltungsfreiheit von Kantonen und Schulen erreicht werden könne.

Auch KGU/VSH, VPOD, KSGR und Swissuniversities plädieren für das Szenario 1. Dezentrale Lösungen erscheinen zielführender, das Positive der Schulautonomie wird hervorgehoben.

Der Kanton Genf seinerseits bevorzugt ein gemischtes Szenario (zwischen 1 und 2). Ebenso wendet der Kanton St. Gallen ein gemischtes Verfahren an. Der Kanton Zürich schlägt kantonale Rahmenvorgaben und die operative Umsetzung durch die Schulen vor.

Dass Schulentwicklung das Gemeinsame Prüfen fördern und vorwärtsbringen kann, wird nicht bezweifelt und unterstützt (AI, AR, FL, LU, NW, OW, SG, SH, TI, ZG, ZH). Angeführt wird, dass nicht nur das Resultat, sondern auch der Prozess der Erarbeitung und Evaluation von Prüfungen wichtig ist.

Der Mehrwert einer nationalen Aufgabendatenbank wird bezweifelt (FR, GE, LU, TG). Viel eher wird auf die Unterstützung durch die WBZ CPS verwiesen (GR, OW, ZG).

Dass die Ressourcierung aller Massnahmen in der Kompetenz der Kantone bleibe, wird durchwegs bejaht. Es wird verschiedentlich auf die finanziell prekären Verhältnisse hingewiesen, mit denen die Bildungsdirektionen zu leben haben. Immerhin haben die Kantone den Schulleitungen zum Teil bereits zusätzliche Mittel für die Schulentwicklung zur Verfügung gestellt (SG). Von Schulseite wird betont, dass die allfällige Umsetzung von Szenario 2 mit entsprechenden Ressourcen ermöglicht werden muss, ohne dass andere Schulentwicklungsprojekte darunter zu leiden haben.

Das Szenario 3 soll nur im *„Sinne einer weiteren Option vorgeschlagen“* werden (GL). Der Kanton Uri lehnt das Szenario 3 explizit ab. Ansonsten wird auf das Szenario 3 kaum näher eingegangen.

4.4. Änderungsanträge:

Der Kanton Bern stellt vier konkrete Anträge:

> *1. „Die Empfehlung 2 soll an erster Stelle aufgeführt werden, denn sie betont den Prozess des „Gemeinsamen Prüfens" vor Ort und liegt deshalb im Zentrum.*
>
> *2. Die jetzige Empfehlung 1 soll an die zweite Stelle rücken und sie soll nur noch auf die Harmonisierung im engeren Sinn, d.h. auf die Vergleichbarkeit fokussieren und nicht mehr auf identische Prüfungen in einem Schulhaus. Explizit erwähnt werden sollen entsprechend also kantonale Rahmenvorgaben, Verfahrensstandards sowie eine externe Aufsicht über die Prüfung, nicht aber das Szenario 2 mit dem verbindlichen Ziel der „Hausmaturitäten.*
>
> *3. Da der Prozess im Zentrum des „Gemeinsamen Prüfens" stehen soll, steht für uns eine Aufgabendatenbank nicht im Zentrum. Das Schwergewicht ist in Empfehlung 3 auf Weiterbildung, Beratung und auf das Aufzeigen von Good-Practice-Beispiele zu legen. Hier kann die WBZ-CPS einen wichtigen Beitrag leisten, gerade auch für einen Austausch über die Sprachgrenzen hinaus.*
>
> *4. Wird das „Gemeinsame Prüfen" als Schulentwicklungsprozess aufgefasst, so steht die Frage der Ressourcen nicht mehr im Vordergrund. Empfehlung 4 kann auf den ersten Satz reduziert werden und es ist zu prüfen, ob dies dann überhaupt noch aufgeführt werden soll.“ (BE)*

Der Kanton Zürich stellt folgenden Antrag:

> *„Antrag: Den Kantonen soll ausdrücklich empfohlen werden, ein kantonales Rahmenkonzept zum gemeinsamen Prüfen zu erstellen und die einzelnen Schulen damit zu beauftragen, innerhalb der im Rahmenkonzept dargelegten Vorgaben schulspezifische Konzepte zu erarbeiten, deren Umsetzung einem kantonalen Monitoring unterliegen kann.*
>
> *Begründung: Gemeinsames Prüfen findet im Kanton Zürich grundsätzlich Unterstützung. Hinsichtlich der Eingriffstiefe lässt sich im Kanton Zürich jedoch keine einheitliche Haltung ausmachen. Damit findet die Umsetzung von Szenario 2 in der vorliegenden Formulierung nicht genügend breite Abstützung. Das über Szenario 1 hinausgehende Element muss daher den einzelnen Schulen den nötigen Umsetzungsspielraum gewährleisten, damit die erarbeiteten Lösungen von der jeweiligen Schulkultur getragen werden.*
>
> *Kantonale Rahmenvorgaben kombiniert mit schulspezifischen Massnahmenkonzepten sind vor diesem Hintergrund ein gangbarer Weg: Diese Rahmenvorgaben gewährleisten die nötige Vergleichbarkeit der Maturitätsprüfung, um aussagekräftige Maturanoten zu erlangen. Innerhalb solcher vom Kanton erlassenen Rahmenbedingungen soll den Schulen der Spielraum belassen, wie sie die Maturitätsprüfungen gestalten und mit welchen Instrumenten sie äquivalente Anforderungen sicherstellen möchten. Mit dieser Variante werden die Eigenverantwortung und die Motivation der Schulen unterstützt.“ (ZH)*

5. Teilprojekt 3: Gymnasium – Universität

5.1. Fragestellungen

5. Etablierung bzw. Ausdehnung der Expertenpools für Maturprüfungen (Massnahme 1 des Berichts TP 3)
   Die Sicherung der Glaubwürdigkeit der gymnasialen Maturität könnte durch den Umstand gefördert werden, dass das Anforderungsniveau der Prüfungen von Expertinnen und Experten des Tertiärbereichs evaluiert und supervisiert wird. Ziel ist es in jedem Fall, Expertenpools einzurichten sowie den Kantonen ohne eigene Hochschulen oder ohne breite Abstützung im Tertiärbereich den Zugang zu den Expertenpools zu ermöglichen.
6. Zusammenarbeit nach Fachgebieten (Massnahme 4 des Berichts TP 3)
   Die Fachgesellschaften der Sekundarstufe II und der tertiären Stufe etablieren eine enge Zusammenarbeit in ihrem Bereich. Dabei haben die bestehenden Initiativen Modellcharakter. Die Reihe der Konferenzen „Übergang Gymnasium – Universität“ sollte nach Möglichkeit unter Federführung der KGU fortgesetzt werden. Dabei ist zu prüfen, welche finanzielle und logistische Unterstützung durch die EDK und andere Institutionen möglich ist.
7. Regionale Strukturen zur regelmässigen Zusammenarbeit (Massnahme 6 des Berichts des TP 3)
   Es war das zentrale Anliegen des Mandats, Ideen zu finden, welche die Ausweitung bereits bestehender Bemühungen (Kontaktnetz HSGYM Zürich, Kommission Gymnasium – Hochschule des Kantons Bern [KGH]) auch auf Nicht-Hochschulkantone, die es schwerer haben, die Zusammenarbeit zwischen ihren Mittelschullehrerinnen und -lehrern und den Dozentinnen und Dozenten der Universität zu fördern, zu beschreiben und voranzutreiben. Ziel ist es, dass jedes Gymnasium die existierenden und sich entwickelnden Kontaktnetze an den Hochschulen kennt und die Gelegenheit hat, sich bei mindestens einem von ihnen zu melden, um über bestehende Möglichkeiten informiert zu sein und sich später schrittweise einbringen zu können und teilzuhaben.
8. Die für die Einführung und die Fortführung angemessenen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, bleibt Sache der Kantone.

Zusätzlich wurde formuliert, dass die SMAK es begrüsse, wenn die KSGR und die CRUS eine gemeinsame Erklärung zu diesem Übergang ausarbeiteten.

5.2. Stellungnahmen

Die vier Vorschläge zur Optimierung der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität stossen bei 22 Kantonen auf Zustimmung (AG, BL, BS, FL, FR, GE, GL, GR, JU, LU, NE, NW, OW, SG, SO, SZ, TG, TI, UR, VD, ZG, ZH), wenngleich zwischendurch auch gewisse Skepsis in Bezug auf den zu erwartenden Erfolg erkennbar wird.

Die Stossrichtung des TP 3, angelehnt an die Schnittstellenprojekte der Kantone ZH (HS GYM) und BE (Gymnasium – Hochschule) auch für die Nichthochschulkantone Verbesserungen in die Wege leiten zu können, wird begrüsst. Generell wird die Idee der Zusammenarbeit zwischen den Kantonen unterstützt (LU, SG). Freilich mahnen vor allem kleine Kantone an, dass sie gleichberechtigt behandelt werden möchten.

Der Kanton Bern ist der Öffnung des eigenen Expertenpools gegenüber kritisch eingestellt. Er mahnt, dass die Öffnung die Qualitätssicherung der Maturitätsprüfungen gefährden könnte. Er hält die Vorschläge generell für zu wenig innovativ. Der Kanton Schaffhausen ist von der Einrichtung eines kantonalen Expertenpools nicht überzeugt. Er vertritt vielmehr die Ansicht, es seien *„die prüfenden Lehrpersonen, falls wirklich notwendig, entsprechend zu qualifizieren“.*

Die Weiterführung der Tagungen an der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität wird befürwortet.

Dass die Zuständigkeit für die Ressourcierung bei den Kantonen verbleibt, wird nicht in Frage gestellt.

Verschiedentlich wird bemängelt und bedauert (KGU, VSH, KSGR), dass die EDK keine zusätzlichen finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellen will, und es wird die Meinung vertreten, dass alle im Bericht des TP 3 vorgeschlagenen Massnahmen wichtig sind, nicht nur die ausgewählten. Swissuniversities unterstützt die Schlussfolgerungen und empfohlenen Massnahmen. Der VPOD lehnt die Idee der Expertenpools und der „Supervision“ ab. Er schreibt: *„Es zeugt von einer grossen Überheblichkeit, die „Glaubwürdigkeit" durch „Expertinnen des Tertiärbereichs" sicherstellen zu wollen, welche die Anforderungen des Gymnasiums nicht wirklich kennen, sondern einzelne Fächer vertreten.“* Die Idee der Zusammenarbeit begrüsst er, macht aber auch darauf aufmerksam, dass dafür Ressourcen bereitgestellt werden müssen.

5.3. Änderungsanträge

Der Kanton Bern schlägt vor:

> *„1. Die Empfehlung 5 ist durch die Fokussierung auf Expertenpools als erste Empfehlung zu stark eingeschränkt. Wir schlagen vor, dass zuerst „Kontaktregionen" bezeichnet werden. Die Empfehlung 7 kann hier entsprechend integriert werden.*
>
> *2. Maturitätsexpertinnen und -experten sind wichtig für die Qualitätssicherung der Abschlüsse. Wir schlagen vor, die jetzige Empfehlung 5 an zweiter Stelle aufzuführen und für die Pools auf die „Kontaktregionen" zu fokussieren. Zudem schlagen wir vor zu erwähnen, dass die Expertinnen- und Expertentätigkeit von der Hochschulseite als wichtige Arbeit anerkannt und in das Berichtswesen der Hochschulen („Yearly academic achievement") aufgenommen wird.*
>
> *3. Die Empfehlung 6, welche die Zusammenarbeit nach Fachgebieten erwähnt, sollte aus unserer Sicht erweitert werden. Die nationalen Schnittstellenkonferenzen sollten auch überfachliche Aspekte beleuchten. Ebenfalls hier könnte die WBZ-CPS — auch zur Entlastung der heutigen Trägerorganisationen — eine wichtige Aufgabe wahrnehmen, indem sie zur Trägerin dieser nationalen Konferenzen wird.*
>
> *4. Dass die Finanzierung Sache der Kantone und allenfalls von EDK und SBFI ist, muss nicht speziell aufgeführt werden. An dieser Stelle sollte dafür ein Hinweis aufgenommen werden, dass individuelle Kontakte zwischen Lehrpersonen und Hochschulangehörigen (z.B. in stages scientifiques, bei der Betreuung von Maturaarbeiten oder im Rahmen von Begabtenförderungsprojekten) wertvoll sind und im Rahmen der Möglichkeiten zugelassen werden sollen. Diese Kontakte leisten einen wichtigen Beitrag zum Job-Enrichment bei Lehrpersonen, tragen aber auch zum besseren Verständnis bei.“ (BE)*

Die KSGR fordert die EDK auf, die Frage der „Stage scientifique“ wieder aufzugreifen.

6. Teilprojekt 4: Studien- und Laufbahnberatung

6.1. Fragestellungen

„9. Es sind kantonale oder regionale Berufs-, Studien- und Laufbahnwahlkonzepte zu entwickeln, mit dem Ziel, dass jedes Gymnasium – in Absprache mit den kantonalen Stellen – ein Konzept zur Berufs-, Studien- und Laufbahnwahl besitzt und umsetzt.

10. Es bleibt Sache der Kantone, angemessene Ressourcen für die Einführung und die Fortführung der Konzepte zur Verfügung zu stellen."

Ferner wurde festgehalten, dass die SMAK eine gemeinsame Tagung der KBSB und der KSGR begrüsst.

6.2. Rückmeldungen

24 Kantone melden Zustimmung zurück, auch jene Kantone, welche schon selber Konzepte besitzen oder die Schulen solche Konzepte für sich schreiben liessen (AG, AI, AR, BE, BL, BS, FL, FR, GE, GL, GR, JU, LU, NW, OW, SG, SH, SO, SZ, TG, TI, UR, ZG, ZH). Insbesondere sind sie einverstanden, dass sie die Federführung behalten. Teilweise bezeichnen sie die Ergebnisse als zu vage (SG). Oder es wird bezweifelt, ob ohne wissenschaftliche Grundlagen die richtigen Massnahmen ergriffen werden (Swissuniversities). Überhaupt drücken etliche Anhörungsantworten aus, dass sie mit dem Erreichten nicht restlos zufrieden sind, wobei der Kanton Bern auch auf die Bedingungen für das TP 4 hinweist. Insbesondere die angemahnten weiterführenden Studien zur Dropout-Frage waren weder personell noch finanziell von der Teilprojektgruppe zu leisten.

Kritisch sowohl gegenüber der Leistung des TP 4 als auch gegenüber dem Vorschlag, es seien für jede Schule / jeden Kanton Konzepte zu erarbeiten, äussert sich der Kanton Neuenburg. Der Kanton Waadt stellt sich gegen jede weitergehende Regelung.

AGAB und KBSB unterstützen mit ihren Rückmeldungen nochmals ausdrücklich die Bestrebungen der EDK. Auch der VSG unterstützt die Erarbeitung von Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungskonzepten für die Schulen. Dies im Gegensatz zur KSGR, welche solche Konzepte ablehnt und sie als „Papiertiger" bezeichnet.

6.3. Änderungsanträge:

Der Kanton Bern macht folgende Vorschläge:

„1. Die Überlagerung von zwei Konzepten, einem kantonalen bzw. regionalem einerseits und einem Schulkonzept andererseits sollte überdacht werden. Richtig wäre für uns eine Formulierung, gemäss der im Rahmen von kantonalen bzw. regionalen Vorgaben alle Schulen über ein Konzept zur Studien- und Laufbahnberatung verfügen sollen.
2. Abgestützt auf unsere einleitenden Bemerkungen regen wir eine weitere Empfehlung als Ersatz für Empfehlung 10 an: EDK und SBFI sollen die Ressourcen bereitstellen, damit bzgl. der Studienwahl und der Laufbahn eine vertiefende Studie gemacht werden kann. Allenfalls kann diese Arbeit bei der SKBF in Auftrag gegeben werden und in den nächsten Bildungsbericht einfliessen.
3. Ebenfalls regen wir an, dass den Hochschulen der Auftrag erteilt wird, Assessments auszuarbeiten, wie sie z.B. an deutschen Hochschulen bereits existieren. Solche Assessment können die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für die wirklichen Anforderungen der einzelnen Studienrichtungen sensibilisieren." (BE)

Die KGU regt an, dass neben dem Wissen über die eigene Person ergänzt werden müsste:
„Kenntnis über die Anforderungen für das gewünschte Studienfach an der anvisierten Universität." (KGU)

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Der Vorsteher des Eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF

EDK / CDIP
28. DEZ. 2015

CH-3003 Bern, SG-WBF, JSA

Courrier A
Herr
Christoph Eymann
Präsident EDK
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
3000 Bern 7

Bern, 21. Dezember 2015

Stellungnahme des WBF zu den aktuellen Arbeiten betreffend die Entwicklung der gymnasialen Ausbildung und die allgemeine Studierfähigkeit

Sehr geehrter Herr Präsident

Gemeinsames Ziel der EDK und des WBF ist es, längerfristig sicherzustellen, dass die gymnasiale Maturität prüfungsfreien Zugang zur Universität gewährt. Dies war eines der Ziele der Erklärung von 2011 über die gemeinsamen bildungspolitischen Ziele für den Bildungsraum Schweiz, und dieses Ziel wurde in der Erklärung 2015 bekräftigt. Das WBF verfolgt diese Thematik aufmerksam. Die gymnasiale Ausbildung muss sich kontinuierlich weiterentwickeln und den sich wandelnden Anforderungen der Hochschulen Rechnung tragen, damit die Inhaberinnen und Inhaber eines gymnasialen Maturitätszeugnisses erfolgreich einen universitären Studiengang absolvieren können.

In der Beilage finden Sie unsere Stellungnahme, die wir an der EDK-Plenarversammlung vom 17. März 2016 gerne besprechen können.

Freundliche Grüsse

Johann N. Schneider-Ammann
Bundesrat

Beilage: Prise de position du DEFR sur les travaux actuels concernant le développement de la formation gymnasiale et de l'aptitude générale aux études supérieures

Schwanengasse 2, 3003 Bern
www.wbf.admin.ch

585.1/2012/00268 \ COO.2101.103.5.364865

An die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Stellungnahme des WBF zu den aktuellen Arbeiten betreffend die Entwicklung der gymnasialen Ausbildung und die allgemeine Studierfähigkeit

1. Ausgangslage

2011 haben der Bund und die Kantone die Erklärung zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz angenommen. Diese Ziele wurden 2015 nach dem nationalen Bildungsbericht 2014 überprüft und angepasst. Zu den gemeinsamen Zielen gehören die langfristige Sicherstellung eines prüfungsfreien Zugangs zu den universitären Hochschulen für Inhaberinnen und Inhaber einer gymnasialen Maturität und die Verringerung der Abbruchquote an den Universitäten.

Das gymnasiale Maturitätszeugnis gilt als Nachweis, dass die erforderliche allgemeine Reife für den prüfungsfreien Zugang zu den universitären Hochschulen erworben wurde. Die Bildungsberichte 2010 und 2014 sowie EVAMAR II (2008) wiesen jedoch auf Lücken in der Studierfähigkeit gewisser Inhaberinnen und Inhaber einer gymnasialen Maturität hin. Aktuell sind im Zusammenhang mit der gymnasialen Maturität mehrere Probleme anzutreffen:

Qualitätsproblem: Je höher die Maturitätsquote in einem Kanton ist, umso tiefer sind die Leistungen der Studierenden (Resultate von EVAMAR II, 2008).

Problem der Chancengleichheit: gleichberechtigter Zugang zum Hochschulstudium mit unterschiedlichen Leistungsprofilen.

Die Bildungsbehörden regulieren den Zugang über die Schulen, die Studierende «aussenden» und nicht nach «empfangenden» Schulen. Die Gymnasien müssen daher gewährleisten, dass für den Zugang zur Universität Qualitätsanforderungen eingehalten werden. In den vergangenen Monaten wurden zahlreiche Artikel über die Schwächen der gymnasialen Ausbildung veröffentlicht. Es ist daher eine Antwort auf die Schlussfolgerungen von EVAMAR II gefragt.

In Bezug auf die MINT-Studiengänge hängt gemäss dem Bildungsbericht 2014 die Wahrscheinlichkeit, dass jemand sich für ein MINT-Studium entscheidet, stark von der Maturitätsnote in Mathematik ab, d.h. ein sehr gutes Resultat in Mathematik motiviert die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, ein Studium in dem Bereich aufzunehmen. Entsprechend ist ein besonderes Augenmerk auf den Mathematikunterricht zu richten.

2. Teilprojekte der EDK zur gymnasialen Maturität

(1) Basale Kompetenzen in Mathematik und in der Erstsprache für die allgemeine Studierfähigkeit
(2) Unterstützungsangebote zum gemeinsamen Prüfen
(3) Gymnasium – Universität
(4) Studien- und Laufbahnberatung
(5) Prüfung der Möglichkeit einer Vereinheitlichung der Dauer der gymnasialen Ausbildung

Der Bund hat sich an der Finanzierung (50%) des ersten Teilprojekts zu den basalen Kompetenzen beteiligt.

2.1 Einleitende Bemerkungen zu den Teilprojekten TP2-TP4

Grundsätzlich kann das WBF den Empfehlungen der Schweizerischen Mittelschulämterkonferenz (SMAK) folgen.

TP2 Unterstützungsangebote zum gemeinsamen Prüfen

Das schweizerische Bildungssystem ist föderalistisch aufgebaut und lässt den Kantonen bei der Umsetzung einen Handlungsspielraum. Gemäss dem WBF würde eine zentralisierte Prüfung nicht zwingend die Qualität der Ausbildung erhöhen und zudem mehr Bürokratie verursachen. Im Hinblick auf eine gewisse Vergleichbarkeit der Prüfungsverfahren auf regionaler Ebene wäre es indessen sinnvoll, kantonale Bestimmungen vorzusehen.

TP3 Gymnasium – Universität

Kontakte zwischen Dozierenden des Gymnasiums und der Universität (Betreuung von Maturarbeiten, wissenschaftliche Praktika usw.) müssen unterstützt werden. Durch diesen Austausch kann das gegenseitige Verständnis zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen gefördert werden. Die Universitäten könnten für künftige Studierende wegweisende elektronische Tests zur Selbstbeurteilung (nicht zu verwechseln mit den Eintrittstests der medizinischen Fakultäten) einführen, mit denen diese ihre eigenen Studierfähigkeiten realistisch einschätzen könnten. Dies dürfte die Studienwahl verbessern sowie unnötige Unterbrüche und Wechsel verringern.

TP4 Studien- und Laufbahnberatung

Die Kantone könnten ein Konzept zur Erarbeitung und Umsetzung von Programmen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in ihren Gymnasien erarbeiten. Auf nationaler Ebene könnte eine Umfrage zur Studienwahl, zu Studienwechseln und -unterbrüchen durchgeführt werden, beispielsweise im Rahmen des nächsten Bildungsberichts.

2.2 TP1 Basale Kompetenzen in Mathematik und in der Erstsprache für die allgemeine Studierfähigkeit

Das WBF hebt die Qualität des Berichts von Prof. Franz Eberle über die basalen Kompetenzen in Mathematik und in der Erstsprache für die allgemeine Studierfähigkeit hervor.
Diese grundlegenden fachlichen Kompetenzen reichen zwar alleine nicht aus, sie sind aber eine wichtige Grundlage für die Aufnahme eines Studiums in den meisten universitären Fächern. Die im Rahmen des Teilprojekts erarbeiteten Kompetenzbeschreibungen und vorgeschlagenen Unterstützungsmassnahmen müssen eine weitere Verbesserung des Übergangs zwischen den Schulen der Sekundarstufe II und der Universität ermöglichen. Die für die beiden Fächer Mathematik und Erstsprache angewandte Methode, d.h. die Analyse der verlangten universitären Anforderungen, die Ermittlung der Kompetenzen und die Vorschläge zur Sicherstellung des Erwerbs dieser Kompetenzen, ist kohärent. Die Resultate sind konkret und verständlich.

Der Bericht schlägt didaktische und pädagogische Massnahmen wie

- eine besondere Berücksichtigung in den Lehrplänen,

- Massnahmen im Zusammenhang mit der schulischen Organisation (z.B. Systematisierung des Lernens durch Ziele, Stützkurse),
- Massnahmen betreffend den Unterricht (z.B. spezifische Übungen) und verschiedene weitere Möglichkeiten

vor, mit denen die Schulen günstige Voraussetzungen zum Erwerb dieser basalen Kompetenzen schaffen können.

Der Bericht betont die Bedeutung dieser grundlegenden fachlichen Kompetenzen, ohne ihnen eine unverhältnismässige Rolle zuzuschreiben.

Stellungnahme des WBF

Das WBF schlägt zwei parallele Massnahmen vor:

- Es empfiehlt eine Berücksichtigung der basalen Kompetenzen im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen.

- Es fordert eine Erwähnung in der MAV/MAR, dass die Kantone dafür sorgen, dass alle Lernenden im Bereich der basalen Kompetenzen ein ausreichendes Niveau erlangen.

3. Bestehensregeln für das Maturitätszeugnis

Mehrere Stimmen stören sich daran, dass schlechte Noten in Mathematik oder in der Erstsprache trotz dem Grundsatz der doppelten Kompensation in der grossen Anzahl Noten «ertränkt» werden können.
Verschiedene Akteure schlagen derzeit folgende Massnahmen vor:

- Doppelte Gewichtung der Note in Mathematik und der Erstsprache
- Regel der 19 Punkte (die Summe der 5 schlechtesten Note muss mindestens 19 betragen)
- Regel der 8 Punkte (die Summe der Noten in Mathematik und der Erstsprache muss mindestens 8 betragen)
- Aufhebung der Möglichkeit, ungenügende Noten in Mathematik und in der Erstsprache zu kompensieren

Die Lernenden müssen mit dem Maturitätszeugnis die allgemeine Studierfähigkeit erlangen. Gemäss Artikel 5 Absatz 1 MAV/MAR ist es das Ziel der Maturitätsschulen, Schülerinnen und Schülern «grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern».

Das WBF ist der Ansicht, dass die Bedingungen zum Bestehen des Maturitätszeugnisses jetzt überprüft werden sollten.

Das WBF verlangt, in Zusammenarbeit mit der EDK ein Revisionsverfahren zur MAV/MAR zu eröffnen. Es sind insbesondere selektivere Kriterien (vor allem in Mathematik, im Rahmen einer Verstärkung der MINT, und in der Erstsprache) gefordert. Allgemein müssen die Regeln dahingehend abgeändert werden, dass es schwieriger ist, Lücken in den wichtigsten Fächern zu kompensieren.

4. Evaluation der Maturität

Die letzte Teilrevision der MAV/MAR von 2007 brachte hauptsächlich eine Aufwertung der naturwissenschaftlichen Fächer, führte Änderungen im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften ein und erhöhte den Stellenwert der Maturitätsarbeit durch eine Note, die für den Erhalt des Zeugnisses zählt.

Da EVAMAR II im Jahr 2008 durchgeführt wurde, ging die Evaluation nicht auf die Auswirkungen der Revision von 2007 ein.

Die im Teilprojekt 1 vorgeschlagenen Massnahmen müssen rasch umgesetzt und die Auswirkungen der Revision der MAV/MAR von 2007 evaluiert werden. Eine nächste Evaluation betreffend die Revision der MAV/MAR von 2007 sollte ab 2017 beginnen, eine andere zur Umsetzung der basalen Kompetenzen ist für 2025 geplant.

Bern, 21. Dezember 2015