



Mittelschulbericht 2013 – Kooperation und Entwicklung

Das Gymnasium im Kanton Bern

Analysen, Perspektiven und Handlungsempfehlungen

Impressum

Mittelschulbericht 2013 – Kooperation und Entwicklung

Das Gymnasium im Kanton Bern. Analysen, Perspektiven und Handlungsempfehlungen
Bern, 5. September 2013

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:

bildlich, Andrea Campiche, Schönbühl, www.bildlich.ch

1. Auflage 2013

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

Ich freue mich, Ihnen hiermit den zweiten Mittelschulbericht vorlegen zu können.

Der erste Mittelschulbericht erschien 2009 in einer Zeit bewegter bildungspolitischer Diskussionen um die Mittelschulen: Im Nachgang zur Untersuchung EVAMAR II wurden Forderungen nach zentralen Maturitätsprüfungen und einer Standardisierung der gymnasialen Inhalte laut.

Mir war es damals wichtig, nicht voreilig Schlüsse zu ziehen und zuerst eine sorgfältige Analyse zu erstellen: Der Mittelschulbericht 2009, den ich beim Mittelschul- und Berufsbildungsamt in Auftrag gab, lieferte erstmals für den Kanton Bern eine umfassende Standortbestimmung zum Gymnasium. Er wurde an einer Mittelschulkonferenz im November 2009 und am Tag des Gymnasiums im Januar 2010 – unter Anwesenheit von über 1000 Gymnasiallehrpersonen – diskutiert und vertieft. Das grosse Engagement und die Ideen der Lehrpersonen für «ihr Gymnasium» waren für mich eindrücklich und freuten mich.

Anschliessend habe ich im Frühling 2010 meine Schlussfolgerungen aus diesen Diskussionen bekannt gegeben: keine Standardisierung der gymnasialen Bildung und keine Zentralmatur, dafür aber einige wenige Projekte, die aus meiner Sicht geeignet sind, die Qualität der gymnasialen Matur im Kanton Bern zu sichern. So haben sich die Berner Gymnasien in den letzten Jahren verstärkt der Unterrichtsentwicklung gewidmet, sei es durch die Stärkung des selbst organisierten Lernens oder durch das schulinterne Erarbeiten von gemeinsamen Prüfungskriterien.

Grundlage für diese Entscheidungen und der zentrale Gelingensfaktor für eine gute Entwicklung der Schulen und des Unterrichts ist meines Erachtens das Vertrauen. Ein Essayist sagte einmal: «Nichts kann den Menschen mehr stärken als das Vertrauen, das man ihm entgegenbringt.»

Vertrauen heisst für mich, grundsätzlich davon auszugehen, dass meine Partnerinnen und Partner guten Willens sind und auch Leistungsbereitschaft haben. Ich zähle auf ihre fachlichen und menschlichen Fähigkeiten und auf ihren täglichen Einsatz.

Diese Grundhaltung des Vertrauens gilt sowohl für die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums wie für die Lehrerinnen und Lehrer. Die Lehrpersonen der Gymnasien setzen sich täglich für die Qualität ihres Unterrichts und für den Bildungsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler ein. Ich setze zugleich auf das Engagement der Schulleitungen, die sich für eine gute Schule einsetzen, auf die Kompetenz und das Augenmass der Expertinnen und Experten der kantonalen Maturitätskommission, auf den Sachverstand der Verantwortlichen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Anders als im Jahre 2009 ist der Standardisierungswind auf schweizerischer Ebene glücklicherweise etwas abgeflaut: Dank dem Grundsatzentscheid der Erziehungsdirek -

torenkonferenz EDK im März 2012 kann nun die schweizerische Diskussion über die Studierkompetenzen sorgfältig und unter Teilnahme aller am Gymnasium Beteiligten geführt werden. Es freut mich besonders, dass dieser Entscheid, gegen eine stärkere Homogenisierung der gymnasialen Bildung, an dem ich tatkräftig mitgearbeitet habe, unseren Berner Kurs bestärkt.

Doch wo stehen die Gymnasien im Jahr 2013?

Vier Jahre nach dem ersten Mittelschulbericht und den abgeleiteten Handlungsfeldern ist es mir ein Anliegen, eine Zwischenbilanz zu ziehen:

- Wo stehen die Folgeprojekte im Jahr 2013?
- Welche konkreten Schritte wurden in den Handlungsfeldern gemacht?
- Welche Herausforderungen stellen sich den Gymnasien in den nächsten Jahren?

Entwicklungen brauchen Zeit, auch im Bildungsbereich. Als Erziehungsdirektor ist es mir ein Anliegen, den Schulen genügend Zeit und Raum zu geben, um sich entwickeln zu können. So werden im vorliegenden Bericht keine neuen Reformbaustellen angekündigt. Vielmehr geht es darum, eine kritische Standortbestimmung zu machen und Entscheidungsgrundlagen für die Ausrichtung der Gymnasien in den nächsten Jahren zu erhalten. Dabei ist mir besonders wichtig, dass die Entwicklung der Gymnasien kontinuierlich und kohärent ist und gut auf die Bedürfnisse der Schulen, der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer abgestimmt ist.

In den nächsten Wochen und Monaten werden wir eine wichtige bildungspolitische Weichenstellung für das Gymnasium vornehmen: Nachdem sich der Regierungsrat im Frühling 2013 für ein vierjähriges Gymnasium ausgesprochen hat, das grundsätzlich an das 8. Schuljahr der Volksschule anschliesst, ist der entsprechende Bericht nun in der Konsultation. Ich bin überzeugt, dass das vierjährige Gymnasium eine wichtige Grundvoraussetzung für eine qualitativ hochstehende gymnasiale Maturitätsausbildung in unserem Kanton ist. Aus diesem Grund werde ich mich dafür einsetzen, dass die notwendigen politischen Mehrheiten mit sachlicher und fundierter Argumentation gewonnen werden können.

Angesichts der finanziellen Situation des Kantons Bern müssen in den kommenden Jahren auch weitere Sparmassnahmen ergriffen werden. Der Grosse Rat wird in diesem Herbst die von der Regierung vorgeschlagenen Massnahmen beraten. Die Gymnasien sind dabei auch betroffen. Es ist mir ein persönliches Anliegen, die Sparaufträge so zu gestalten, dass sie dem Gymnasium weiterhin die notwendigen Ressourcen und die Strukturen für guten Unterricht und eine gute Schulführung ermöglichen. Mit der Verbindung der Massnahmen mit dem Quarta-Entscheid haben wir die Voraussetzung geschaffen, dass das Gymnasium sicher nicht geschwächt aus diesen Diskussionen herausgehen wird.

Die anstehenden Herausforderungen möchte ich zum Anlass nehmen, um mit Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, die zentralen Anliegen und die Entwicklungsschwerpunkte für das Gymnasium zu diskutieren. Ich lade Sie deshalb ein, auf der Grundlage des vorliegenden Mittelschulberichts mit uns den Dialog zum Gymnasium weiterzuführen.

Bernhard Pulver



Erziehungsdirektor des Kantons Bern

Inhalt

Management Summary	6
1 Profil und Positionierung	10
1.1 Analyse des MBA	11
1.2 Thomas Multerer: Imagekampagne gym MATUR – Einheit in der Vielfalt	15
1.3 Michèle Graf: Gymnasium-Fachhochschule – Es gibt mehr als einen Königsweg	17
1.4 Fazit und nächste Schritte	19
1.5 Patrik Schellenbauer: Mehr Maturanden gefährden die Berufsbildung nicht	21
2 Hochschulvorbereitung	24
2.1 Analyse des MBA	25
2.2 Rolf Gschwend: Weiterbildung – Gute Weiterbildung setzt gute Strukturen voraus	29
2.3 Christian Sester: Selbst organisiertes Lernen – Der SOL-Prozess in der Reifungsphase	31
2.4 Fazit und nächste Schritte	33
2.5 Bruno Moretti: Dialog zwischen Kontinuität und Diskontinuität	35
3 Qualität	38
3.1 Analyse des MBA	39
3.2 Rudolf Rohrbach: Maturitätsexperten/-innen – Gemeinsam die Prüfungsqualität sichern	42
3.3 Peter Künzler: Orientierungsarbeiten – Chancen, Widerstände, Risiken	44
3.4 Fazit und nächste Schritte	45
3.5 Regula Kyburz-Graber: Praxis-Forschungskooperationen für erfolgreiche Unterrichtsentwicklung	46
4 Potenzial von Schülerinnen und Schülern	50
4.1 Analyse des MBA	51
4.2 Jean-Steve Meia: MINT-Offensive – Zwei konkrete Vorschläge	54
4.3 Gabriele Leuenberger: MINT-Klasse – Anwendung und Vernetzung stehen im Vordergrund	56
4.4 Fazit und nächste Schritte	58
4.5 Peter Labudde: Sechs Herausforderungen für den MINT-Unterricht	60
5 Personalentwicklung	63
5.1 Analyse des MBA	64
5.2 Sarah Neukomm, Marie-Christine Fontana: Personalentwicklung – Für mehr Frauen in Führungspositionen	66
5.3 Marianne Käser-Ruff: Mitarbeiter/-innengespräch – Fester Bestandteil der Schulkultur	69
5.4 Fazit und nächste Schritte	71
5.5 Anton Strittmatter: Personalführung: Was zu tun und was zu lassen ist	73
Anhang A: Kennzahlen zum Gymnasium	77
Anhang B: Abkürzungen	80

Management Summary

Das Gymnasium liefert zurzeit Stoff für die öffentliche Diskussion. Wie bereitet das Gymnasium optimal auf die Anforderungen der Hochschule vor? Wie viele Maturanden/-innen benötigt die Schweiz? Mit dem periodisch erscheinenden Mittelschulbericht legt das Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) den Stand und die Entwicklung der Berner Gymnasien dar und schafft damit eine sachliche Diskussionsgrundlage für Verantwortliche und Interessierte aus Schule und Politik.

Kontinuität gross geschrieben

Der erste Mittelschulbericht aus dem Jahr 2009 war eine Gesamtschau zur Situation der Gymnasien und zeigte Handlungsfelder auf. Nachhaltige Entwicklungen brauchen jedoch Zeit. Der vorliegende zweite Mittelschulbericht setzt deshalb auf Kontinuität und eröffnet keine grossen Baustellen. Vielmehr geht es um eine Zwischenbilanz zu den 2009 initiierten Entwicklungsschritten. Ergänzend skizziert er, wie die Arbeiten in diesen Handlungsfeldern weiter gestaltet werden können.

Kontinuität zeigt sich auch in den Kennziffern (Anhang): Sie haben sich gegenüber 2009 kaum verändert. Sowohl die Maturitätsquote, der Anteil junger Frauen an den Gymnasien wie auch die Verteilung der Schüler/-innen auf die Schwerpunktfächer sind relativ stabil. Auch die Übertrittsquote ins Gymnasium zeigt keine Auffälligkeiten. Der immer wieder erwähnte Anstieg der Gymnasialquote trifft für den Kanton Bern nicht zu.

Aufbau des Berichts

Der vorliegende Bericht orientiert sich an den vier Handlungsfeldern des Mittelschulberichts 2009 (Positionierung, Qualität, Hochschulvorbereitung, Potenzial von jungen Frauen und Männern). Hinzu kommt neu ein fünftes Feld zur Personalentwicklung an den Gymnasien. Jedes Handlungsfeld wird aus folgenden Blickwinkeln beleuchtet.

- Analyse MBA: Standortbestimmung aus Sicht der Verwaltung.
- Autorenbeiträge (jeweils zwei): Schulleitungsmitglieder, Lehrpersonen, Weiterbildungsverantwortliche und andere Fachpersonen stellen ihre Analyse und ihren Standpunkt vor.
- Fazit MBA: Schlussfolgerungen aus Sicht der Verwaltung.
- Perspektiven: Experten/-innen liefern Denkanstösse, wie die Thematik weiterentwickelt werden könnte.

Nachfolgend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den einzelnen Handlungsfeldern kurz dargestellt.

Handlungsfeld «Positionierung»

Im vielfältigen Bildungsangebot der Sekundarstufe II muss sich das Gymnasium ein klar erkennbares Profil geben. Die 2009 initiierte Imagekampagne der Berner Gymnasien betont

die Breite und die Tiefe der gymnasialen Allgemeinbildung und sorgt für eine gemeinsame visuelle Identität. Die entwickelten Kernaussagen und Produkte sollen konsequent weiterverwendet und ergänzt werden, um aufzuzeigen, was gymnasialer Unterricht bedeutet.

Durch das neue Sprachenkonzept und die Einführung des Lehrplans 21 auf der Volksschulstufe ist das Gymnasium gefordert, seinen Lehrplan und insbesondere den Sprachenunterricht zu überdenken. Die Konferenz der Schulleitungen der Gymnasien wird diese Herausforderungen unter Einbezug der Lehrpersonen angehen.

Die Stärkung des breiten gymnasialen Fächerspektrums sowie die Förderung von besonders begabten Gymnasiasten/-innen sind weitere Massnahmen zur Profilierung des gymnasialen Bildungsgangs.

Handlungsfeld «Hochschulvorbereitung»

Die optimale Gestaltung des Übergangs vom Gymnasium zur Hochschule ist ein wichtiges Anliegen. Seit dem Mittelschulbericht 2009 führt im Kanton Bern die Kommission Gymnasium-Hochschule die Diskussion an dieser Schnittstelle. Das vertiefte gegenseitige Verständnis erweist sich als hilfreich für die Entwicklung entsprechender Massnahmen.

Das MBA prüft zurzeit, in welcher Form der Dialog in der Kommission auf Lehrpersonen und Dozierende ausgeweitet werden kann. Denkbar ist ein Begegnungstag, an dem sich Lehrpersonen der Gymnasien und Dozierende der Hochschulen austauschen können. Dieser würde den individuellen Austausch, wie er bereits anlässlich der Maturitätsprüfungen stattfindet, ergänzen. Ab Studienjahr 2013/14 öffnet die Universität Bern zudem den Gymnasiallehrpersonen die Möglichkeit, einen Bildungsurlaub in Form eines Forschungssemesters zu absolvieren.

«Fenster zu Forschung und Wissenschaft» sollen auch den Schülern/-innen im Rahmen der Hochschulvorbereitung der Gymnasien geöffnet werden. Entsprechende Angebote wie beispielsweise die Wissenschaftsolympiaden oder «Schweizer Jugend forscht» unterstützen die Gymnasien bei dieser Aufgabe.

Zur Hochschulvorbereitung gehört auch die Stärkung der überfachlichen Kompetenzen. In den letzten vier Jahren hat das kantonale Projekt «Selbst organisiertes Lernen» (SOL) dazu angeregt, dass Schüler/-innen ihre überfachlichen Kompetenzen gezielter aufbauen können. In einer ersten Phase wurden die Akzente auf die wissenschaftliche Fundierung, die Entwicklung entsprechender Unterrichtseinheiten und die Vernetzung und Weiterbildung von Lehrpersonen gesetzt. Ab Schuljahr 2014/15 werden die Gymnasien ein schuleigenes Curriculum für das selbst organisierte Lernen erarbeiten.

Gesamtschweizerisch stehen die basalen fachlichen Studierkompetenzen in Mathematik und Erstsprache im Vordergrund. Im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) werden für diese Fächer Grundanforderungen definiert, die alle Maturanden/-innen für den Studieneinstieg benötigen. Im Kanton Bern wird die Konferenz der Schulleitungen prüfen, inwiefern der kantonale Lehrplan angepasst werden muss. Die Schulen ihrerseits müssen Konzepte entwickeln, die sicherstellen, dass die Schüler/-innen diese Kompetenzen erwerben.

Optimierungsbedarf besteht auch beim Studienwahlprozess. Die Berner Gymnasien definieren zurzeit in Zusammenarbeit mit der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung schuleigene Konzepte, die den bewussten und kompetenten Studienentscheid bei den Schülern/-innen unterstützen sollen.

Handlungsfeld «Qualität»

Gute Bildung braucht genügend Lernzeit: Eine Diskussion über die Qualität der Berner Gymnasien muss diese Grundvoraussetzung berücksichtigen. Bern ist der einzige Deutschschweizer Kanton, in dem nicht alle Gymnasiasten/-innen während mindestens vier Jahren das Gymnasium besuchen. Aus Sicht der Gymnasien ist aber ein vierjähriger unge-

brochener Bildungsgang ab dem 9. Schuljahr die wichtigste Rahmenbedingung für eine hohe Qualität der Matur. Der Bericht des Regierungsrats vom Mai 2013, der sich zurzeit in der Vernehmlassung befindet, stellt die verschiedenen Modelle mit Vor- und Nachteilen dar.¹ Im vorliegenden Mittelschulbericht wird deshalb nicht weiter auf diese Diskussion eingegangen.

Die Debatte über die Qualität der Gymnasien wird seit einigen Jahren schweizweit geführt: Untersuchungen wie EVAMAR II und das ETH-Ranking von 2009 haben eine lebhaft öffentliche Diskussion ausgelöst. Auch im Kanton Bern wurden politische Forderungen nach einer stärkeren Standardisierung von Inhalten und Prüfungen gestellt. Aufgrund des Mittelschulberichts 2009 und der nachfolgenden Diskussionen wurde jedoch ein alternativer Weg beschlossen, wie die Berner Gymnasien ohne Zentralisierung der Inhalte und Prüfungen der Forderung nach mehr Transparenz und Vergleichbarkeit nachkommen können: Die Gymnasien fördern die Zusammenarbeit der Lehrpersonen in Form gemeinsamer Prüfungen, die periodisch in verschiedenen Fächern durchgeführt werden. Angestrebt wird eine «Kultur des gemeinsamen Prüfens» innerhalb der Fachschaften.

Auf schulübergreifender Ebene wurde die kantonale Maturitätskommission, zusammengesetzt aus Experten/-innen der Hochschulen, mit einem erweiterten Auftrag betraut: Seit 2010 analysieren sie die Maturitätsprüfungen vertieft auf die Vergleichbarkeit der Ansprüche und der Bewertungen und rapportieren die Ergebnisse an Lehrpersonen und Schulleitungen. Neu werden die schriftlichen Maturitätsprüfungen einer Schule von einer Expertin bzw. einem Experten begutachtet, um sowohl die Vergleichbarkeit zu fördern wie auch das gemeinsame Prüfen zu stützen.

Handlungsfeld «Potenzial von jungen Männern und Frauen»

Das Gymnasium hat sich im Rahmen der Bildungsexpansion der letzten dreissig Jahre geöffnet. Während 1980 rund 10% der Bevölkerung ein Maturitätszeugnis besaßen, sind es heute fast doppelt so viele. Nach wie vor gibt es aber neben den Schulleistungen Faktoren, die für die Wahl des Gymnasiums stark determinierend sind: Kinder aus sozioökonomisch benachteiligtem Elternhaus entscheiden sich selten für das Gymnasium, Kinder aus Akademikerfamilien häufig.

Seit einigen Jahren – insbesondere nach der Aufhebung der Seminare – hat sich das Verhältnis der Geschlechter an den Gymnasien stark verändert. Frauen stellen heute im gymnasialen Bildungsgang drei Fünftel der Lernenden. Auch die Fächerwahl ist stark geschlechtersegmentiert: Frauen wählen selten Physik und Anwendungen der Mathematik, Männer sind in Philosophie/Pädagogik/Psychologie stark untervertreten.

Das MBA unterstützt, dass Schüler/-innen ihren Bildungsgang und ihr Bildungsprofil aufgrund von Begabung und Interessen wählen und nicht aufgrund sozialer Zugehörigkeit oder geschlechterstereotyper Vorstellungen. Das vielfältige Angebot auf Sekundarstufe II wird dann optimal genutzt, wenn die Jugendlichen den Bildungsgang wählen, bei dem sie ihr Potenzial entfalten und entwickeln können.

In diesem komplexen Feld gibt es keine einfachen Lösungen, aber einige konkrete Ansätze. Im Rahmen eines Pilotversuchs stärken drei Gymnasien seit dem Schuljahr 2012/13 den MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) und versuchen, durch gezielte Fördermassnahmen Männer und Frauen für entsprechende Fragestellungen zu begeistern. Weiter soll geprüft werden, wie begabte Migranten/-innen besser gefördert werden können, um eine gymnasiale Matur zu erreichen.

¹ Bericht des Regierungsrats unter: <http://www.erz.be.ch/gu9>, abgerufen am 1. Juli 2013.

Handlungsfeld «Personalentwicklung am Gymnasium»

Neu soll der Personalentwicklung an den Gymnasien mehr Bedeutung zukommen. Das MBA geht davon aus, dass das Potenzial und die Ressourcen, die bei den vielfältig zusammengesetzten Kollegien vorhanden sind, vermehrt für Schulentwicklung und Schulführung eingesetzt werden können. Besonders bei den Lehrerinnen gelingt dies heute zu wenig: Nach wie vor sind Frauen in schulischen Leitungsfunktionen (Projektleitungen, Fachschaftsverantwortliche, Schulleitungen) stark untervertreten. Die empirische Untersuchung, die das MBA 2012 zusammen mit der WBZ CPS durchgeführt hat, zeigt Hürden auf, welche Lehrerinnen an der Übernahme von Leitungsfunktionen hindern, sowie mögliche Handlungsansätze.

Wenn die schulische Personalentwicklung (z.B. im Rahmen des Mitarbeitendengesprächs [MAG]) neben dem Unterricht auch Laufbahnfragen thematisiert, dürfte bereits eine wichtige Voraussetzung erfüllt sein, um geeignete Frauen und Männer für die Übernahme einer Leitungsfunktion zu motivieren. Weiter sind transparente Rekrutierungsverfahren, verstärkte Kommunikation über Anforderungen und Inhalte von Leitungsfunktionen sowie unterstützenden Rahmenbedingungen wie Teilzeitarbeit wichtige Elemente. Um die Akteure/-innen in den Gymnasien in diesen zentralen Aufgaben zu unterstützen, ist der Aufbau von Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen und Schulleitungen notwendig.



1

Profil und Positionierung

**«Zur Positionierung auf der Sekundarstufe II
braucht das Gymnasium ein geschärftes Profil.»**

(Mittelschulbericht 2009, S. 64)

1.1

Analyse des MBA

Was ist das Gymnasium? Welche Fächer werden unterrichtet, welche Inhalte vermittelt? Was muss ein Gymnasiast, eine Gymnasiastin können? Welche Wege stehen nach der Matur offen? Diese Fragen stellen sich Jugendliche und ihre Eltern, wenn sie sich mit der Berufs- und Studienwahl beschäftigen.

Auf der Sekundarstufe II gibt es zahlreiche Bildungswege. Während die Angebote der Berufsbildung in den letzten Jahren eine starke Präsenz in der Öffentlichkeit hatten, trat das Gymnasium wenig in Erscheinung. Seit dem ersten Mittelschulbericht von 2009 hat das MBA zusammen mit der Konferenz der Schulleitungen der Gymnasien (KSG) deshalb verschiedene Initiativen ergriffen, um das Profil der Gymnasien zu schärfen. Die drei wichtigsten sind

- die Stärkung des Images,
- die Stärkung der drei Fächer Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Italienisch, Latein,
- die Förderung besonders begabter Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

a Image stärken

Die Imagekampagne gym|MATUR der Berner Gymnasien, die 2009 von der KSG initiiert wurde, verfolgt zwei Hauptziele.

- **Bessere Positionierung des gymnasialen Bildungsgangs:** Profil und Inhalte des gymnasialen Bildungsgangs sollen in der Öffentlichkeit klarer dargestellt werden. Die Breite und Tiefe des vermittelten Wissens wird mit Testimonials von Schülern/-innen dokumentiert, verbunden mit Kernbotschaften wie «Das Gymnasium ist eine leistungsorientierte Schule für Schüler/-innen mit breiten Interessen», «Das Gymnasium ist die Schule, in der die intellektuelle Neugier und die Faszination an der Welt der Wissenschaft, der Kultur und der Kunst geweckt werden» oder «Die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung ist ein zentrales Merkmal des Gymnasiums».²
- **Visuelle Erkennbarkeit durch ein einheitliches Erscheinungsbild:** Das Profil des gymnasialen Bildungsgangs soll klarer erkennbar werden. In einer visuell geprägten Welt setzt dies einen einheitlichen visuellen Auftritt aller Berner Gymnasien voraus – mit einem gemeinsamen Logo und mit gemeinsamen gestalterischen Elementen. Neben den Gemeinsamkeiten im grafischen Auftritt wurde in einem Prozess ebenfalls festgelegt, über welchen gestalterischen Freiraum die Schulen weiterhin verfügen. Das neue Erscheinungsbild wird zurzeit an den einzelnen Schulen umgesetzt und in die verschiedenen Kommunikationsmittel übertragen.

² Siehe dazu die Website der Berner Gymnasien www.gymmatur.ch, abgerufen am 1. Juli 2013.

Einen ersten öffentlichen Auftritt mit den Kernbotschaften und dem neuen Erscheinungsbild hatten die Gymnasien im August 2011 an der Berner Ausbildungsmesse (BAM). Die Sonderschau der Gymnasien stiess auf reges Interesse. Die Elemente der Imagekampagne werden aber auch bei allen Orientierungsveranstaltungen an den Volksschulen oder bei anderen öffentlichen Auftritten eingesetzt.

b Fächer stärken

Das Gymnasium ist bezüglich Breite des Fächerspektrums und Vertiefung der Bildungsinhalte ein einmaliger Bildungsgang. Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion fokussiert oftmals auf die Fächer Erstsprache, Mathematik oder Englisch und unterstreicht deren Wichtigkeit für die Studierfähigkeit.³ Es muss aber betont werden, dass jedes gymnasiale Fach seinen Beitrag zur Allgemeinbildung und damit zum propädeutischen Auftrag des Gymnasiums leistet. Der gymnasiale Bildungsgang (gemäss Maturitätsanerkennungsreglement [MAR]) ist ein gut austariertes System aus Pflicht- und Wahlpflichtfächern. Die Breite und die Tiefe des gymnasialen Unterrichts sichern den freien Hochschulzugang. Bei der Weiterentwicklung des Gymnasiums müssen deshalb das breite Fächerspektrum und das Gleichgewicht zwischen den Fächern im Auge behalten werden.

Seit dem ersten Mittelschulbericht 2009 wurden im Kanton Bern folgende Initiativen zur Profilierung einzelner gymnasialer Fächer lanciert.

Philosophie/Pädagogik/Psychologie

Die Fachschaft Philosophie/Pädagogik/Psychologie sowie der zuständigen Hauptexpertinnen der kantonalen Maturitätskommission ergriffen 2009 die Initiative, um das Anforderungsprofil dieses «neuen» gymnasialen Fachs zu präzisieren. Nach intensiven Diskussionen führte dieser Prozess zu einer Überarbeitung von Lehrplan und Weisungen zu den Maturitätsprüfungen. Zusätzlich prüft die Fachschaft die Aufgaben der Maturitätsprüfungen jährlich auf ihre Vergleichbarkeit.

Besonders fruchtbar war die Zusammenarbeit zwischen Gymnasiallehrpersonen und Vertretern/-innen der Hochschulen: Im Dialog konnten insbesondere Fragen zum wissenschaftspropädeutischen Gehalt des Fachs erörtert werden. Die Rückmeldungen der Maturitätsexpertinnen und -experten sind grundsätzlich positiv. Der kantonale Lehrplan wird umgesetzt, was die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sichert.

Italienisch

Auch die Fachschaft Italienisch ist aktiv geworden: Beunruhigt über das rückläufige Interesse der Schüler/-innen beschlossen die Italienischlehrpersonen des Kantons, die Information über ihr Fach zu verstärken. In einer eigens erarbeiteten Informationskampagne gelangten sie an die Schüler/-innen der Sekundarschulen mit dem Ziel, ihnen ein zeitgemässes Bild des Italienischunterrichts zu vermitteln und die Bedeutung der Sprache bezüglich Politik, Kultur und Arbeitsmarkt darzulegen.

Die staatspolitische Bedeutung des Italienischunterrichts thematisiert auch die schweizerische Maturitätskommission (SMK). Eine Arbeitsgruppe, in welcher der Kanton Bern mitwirkt, erarbeitet Vorschläge, wie der Unterricht in einer dritten Landessprache gestärkt werden kann. Aufgrund der Ergebnisse wird der Kanton Bern seine diesbezüglichen Regelungen überdenken.

Zu erwähnen ist, dass durch die uneinheitliche Organisation des 9. Schuljahrs (Quarta oder GU9) und den damit verbundenen Start des Schwerpunktfachs in der Tertia die Wahl von Italienisch als weiterer Fremdsprache erschwert wird. Wer nicht auf Englisch verzichten

³ Zum Beispiel in der Diskussion um die basalen Kompetenzen. Siehe dazu das Kapitel «2 Hochschulvorbereitung», S. 26f.

will, muss Italienisch als Fakultativfach belegen und damit drei zusätzliche Lektionen pro Woche in Kauf nehmen – und dies bereits ab der 8. Klasse. Die Schüler/-innen werden also in einer Zeit zusätzlich belastet, in der wichtige Laufbahnentscheidungen anstehen; oder sie müssen später viel Italienisch nacharbeiten. Würden alle Gymnasiasten/-innen die Quarta besuchen, könnte der Schwerpunktunterricht im 9. Schuljahr beginnen. Dies würde im 9. Schuljahr eine Kombination von Englisch und Italienisch ohne zusätzlichen Fakultativunterricht ermöglichen und so die Attraktivität des Fachs stärken.

Latein

Das Fach Latein ist historisch eng mit dem Gymnasium verbunden. In der bildungspolitischen Diskussion um den Nutzen und die Relevanz von Latein sind die Positionen ideologisch besetzt: elitär und veraltet finden die einen, kulturhistorisch bedeutend und intellektuell prägend die andern. In den letzten Jahren verzeichnete das Fach – insbesondere im Kanton Bern – einen grossen Schüler/-innenschwund. 2012/13 belegten noch 32 von 2173 Schüler/-innen im 10. Schuljahr Latein als dritte Sprache oder als Schwerpunkt-fach – das sind 1,5%.⁴

Der unklare Start des Gymnasiums ist für Latein ebenso hinderlich wie für Italienisch (siehe oben). Verschärfend kommt dazu, dass Latein an vielen Sekundarschulen nicht angeboten wird. Ein weiterer wichtiger Grund für die rückläufige Nachfrage dürfte die Abschaffung der Lateinvorschriften an verschiedenen Universitäten der Schweiz sein. Die Universität Bern schaffte mit der Bolognareform (2005) fast alle Latinumsanforderungen für Studiengänge der philosophisch-historischen Fakultät ab.

Die Konferenz der Schulleitungen der Gymnasien (KSG) hat auf das Schuljahr 2009/2010 im Rahmen eines Schulversuchs einen weiteren Weg zum Latein aufgemacht: Schüler/-innen haben die Möglichkeit, in einem intensiveren Lehrgang ab Tertia Latein als Grundlagenfach zu lernen. Die ersten Schüler/-innen in diesem Schulversuch erreichten im Frühling 2013 die Matura – die Erkenntnisse aus dem verkürzten Lateinlehrgang sind noch auszuwerten.

Aufgrund der sinkenden Schüler/-innenzahlen hat sich zur Stärkung des Lateins auch eine Gruppe gebildet, die aus Vertretern/-innen der Sekundarstufe I, der Gymnasien und der Universität zusammengesetzt ist. Sie versucht, die verschiedenen Akteure/-innen der Gymnasialbildung für die Bedeutung des Fachs Latein im gymnasialen Bildungsgang zu sensibilisieren.

Wie das Fach Italienisch ist auch das Fach Latein auf eine positive Kommunikation angewiesen: Sollen sich wieder vermehrt Schüler/-innen für Latein entscheiden, muss das Fach als typisch gymnasiales Bildungsangebot in der öffentlichen Wahrnehmung gestärkt werden. Latein lernen werden wohl auch in Zukunft besonders interessierte Gymnasiasten/-innen. Für sie kann das Fach eine willkommene intellektuelle Herausforderung sein. Ein Ansatz, dieses genuin gymnasiale Fach langfristig zu sichern, könnte also beispielsweise in seiner Verknüpfung mit der Begabtenförderung liegen.

c Begabte fördern

Das Gymnasium spricht Schüler/-innen mit herausragendem Leistungspotenzial besonders an. Bereits seit 1998 fördert der Kanton Bern Schüler/-innen mit besonderen Begabungen in den Bereichen Sport, Musik und Gestalten. Mit einem angepassten Schulcurriculum und frühzeitigem Übertritt an Hochschulen wird eine möglichst optimale Vereinbarkeit von Schule und Talentförderung angestrebt.⁵

⁴ Nicht eingerechnet sind hier die Schüler/-innen in Fakultativkursen sowie diejenigen, die Latein als zweites Drittsprachenfach belegen.

⁵ Vgl. dazu <http://www.erp.be.ch/erp/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/begabtenfoerderungsgestaltenmusikundsport.html>, abgerufen am 1. Juli 2013.

Mit seinem breiten Fächerspektrum und der fachlichen Vertiefung entspricht das Gymnasium aber auch den Bedürfnissen intellektuell hochbegabter Schülerinnen und Schülern. Das Potenzial und das Talent dieser Schüler/-innen gezielt zu fördern, ist eine wichtige und herausfordernde Aufgabe für das Gymnasium. Seit dem Schuljahr 2011/12 erhalten besonders Begabte die Möglichkeit, vor Abschluss des Gymnasiums einzelne Lehrveranstaltungen der Universität Bern zu besuchen und so erste Einblicke in die Studienwelt zu erhalten und Kontakte zu Dozierenden und Studierenden zu knüpfen. Die Aufnahme in dieses Förderprogramm ist allerdings nur für wenige Gymnasiasten/-innen möglich. Sie erfolgt auf Antrag der Schulleitung und nach Prüfung durch eine Kommission.

1.2

Imagekampagne gymIMATUR

Einheit in der Vielfalt

Von Dr. Thomas Multerer, Rektor Gymnasium Oberaargau

Bildung lässt sich nicht in Natur- und Geisteswissenschaften aufspalten; Bildung besteht in der gegenseitigen Durchdringung beider Disziplinen. Mit ihrer Imagekampagne gymIMATUR tragen die Berner Gymnasien diese Botschaft in die Öffentlichkeit und zeigen damit, dass sie alles andere als weltfremd sind.

In dem viel beachteten Buch «Bildung – alles, was man wissen muss» von Dietrich Schwanitz steht folgender seltsamer und auch etwas präventiöser Satz: «Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse werden zwar in der Schule gelehrt; sie tragen auch einiges zum Verständnis der Natur, aber wenig zum Verständnis der Kultur bei (...) So bedauerlich es manchem erscheinen mag: Naturwissenschaftliche Erkenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht.» Es mag hier Ironie mitschwingen, die Aussage jedoch ist für die Tradition und die Herkunft des Gymnasiums typisch. Über Jahrhunderte ist Bildung letztlich gleichgesetzt worden mit literarischer, philosophischer und musischer Bildung. Wissen über die Natur und ihre Zusammenhänge galt als nützlich, aber da naturwissenschaftliche Forschung keine Antworten gibt auf Fragen der Ethik und der Moral, gelangte die Naturwissenschaft in der Bestimmung von Bildung nie über eine Ancilla-Rolle hinaus. Die Geschichte des Gymnasiums und des gymnasialen Unterrichts ist von diesem Sachverhalt bestimmt. In keineswegs grauer Vorzeit gab es Schulen, in denen sechs bis acht Lektionen Latein in der Woche normal waren, und im bernischen Lehrerseminar der Siebzigerjahre gab es eine einzige Wochenlektion Chemie während bloss eines Jahres.

Entwicklungen der Zeit erkannt

So ist es längst nicht mehr in den Gymnasien des Kantons Bern! Wir haben alle längst erkannt, dass Bildung sich nicht aufteilen lässt in Geistes- und Naturwissenschaften. Bildung besteht wohl in der bewussten gegenseitigen Durchdringung beider. Noch ist die Haltung aber, die in Schwanitz' Buch zum Ausdruck kommt, keineswegs überwunden. Die Gymnasien stehen da und dort immer noch, wenn auch nicht mehr explizit, im Geruch, Elfenbeintürme und exklusive Orte der hohen Bildung zu sein, die nicht in die Niederungen der Praxis hinabsteigen. Wie falsch dieses Vorurteil ist, zeigt unser Lehrplan, wie stark es aber immer noch verwurzelt ist, zeigt der «Blackbox-Topos», der vor allem von Politikerinnen und Politikern immer wieder aufgebracht wird. Das Gymnasium sei eine «Blackbox». Man wisse zwar, wie man in diese Box hineinkomme, man wisse auch, wie man wieder herauskomme; was aber dazwischen alles geschehe, sei undurchsichtig und allem Einfluss von aussen entzogen.

Hier stehen wir Gymnasien vor einer grossen, manchmal fast schon existenziellen Herausforderung! Es muss endlich allgemein werden, dass wir Gymnasien mit unseren Schülerinnen und Schülern eine Bildung erarbeiten, die keineswegs weltfremd und im schlechten Sinne elitär ist, sondern die längst die Entwicklungen unserer Zeit erkannt hat.

Dies ist die grosse Aufgabe, der wir uns widmen müssen. Aber wie? Leicht ist das nicht! Gewiss, in erster Linie müssen wir es durch unsere tägliche Arbeit tun! Wir müssen einen Spitzenunterricht bieten, der unsere Schülerinnen und Schüler im besten Sinne «reif» macht – für die Universität, aber auch für das Leben in der Gesellschaft. Das ist allerdings eine eher langfristige Lösung der Aufgabe. Es ist enorm schwierig, kurzfristig der Öffentlichkeit zu zeigen, welche hohe Qualität ein gymnasialer Unterricht hat. Da muss man von A bis Z dabei sein. Wir müssen auch andere Wege suchen. Die Imagekampagne, welche die Gymnasien zusammen mit dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) in den letzten vier Jahren erarbeitet hat, ist ein solcher Weg. In einprägsamen Formeln haben wir versucht, die heutige gymnasiale Bildung zu charakterisieren: «Ich gehe ins Gymnasium, weil mich Geografinnen beeindrucken, für die Bach mehr als ein Gewässer ist.» Oder: «... weil mich Juristinnen beeindrucken, die Jura auch mit Gebirge verbinden.»

Einheit in der Vielfalt

Es gibt unzählige Wege, einem jungen Menschen, der Jurist werden will, auch die Natur zu zeigen, zu zeigen, dass die Welt nicht nur aus Gesetzen besteht. Und es gibt ebenso ungezählte Möglichkeiten, dem Naturwissenschaftler die Welt der Musik zu öffnen. Diese Vielfalt der Möglichkeiten zeichnet den gymnasialen Unterricht aus. Es gibt tausend Wege, und alle werden in unseren Schulen beschritten. Das macht uns unterschiedlich, aber auch vielfältig. Trotzdem verfolgen und erreichen wir alle das gleiche Ziel. Diese Einheit in der Vielfalt wollten wir in der Kampagne ausdrücken durch ein gemeinsames Erscheinungsbild, durch einen gemeinsamen grafischen Auftritt aller Schulen des Kantons. Das Label gym|MATUR soll mit der Zeit für diese Auffassung von Bildung stehen.

Der Weg dahin ist weit, doch erste Schritte sind gemacht. Vielen von uns ist es schwergefallen, die eigenen Layouts und Logos zugunsten eines gemeinsamen Auftritts aufzugeben. Aber die Idee, dass wir alle das gleiche Ziel auf unterschiedlichen Wegen verfolgen, in einem gemeinsamen Auftritt auszudrücken, hat letztlich überzeugt, und sie beginnt, sich zu bewähren. Der Prozess war auch innerhalb der Gymnasien und der Rektorenkonferenz schwierig, aber doch fruchtbar. Wir Gymnasien sind uns im Laufe dieses Prozesses erstens unserer Eigenständigkeit der Berufsbildung gegenüber bewusster geworden. Die Kampagne hat zu Diskussionen über Inhalte und Haltungen des Gymnasiums geführt, die wir vorher ungeprüft und unbewusst vertreten haben. Zweitens hat der Prozess auch zu einer bewussteren Zusammenarbeit mit dem MBA geführt. Die gegenseitigen grossen Bemühungen zur Positionierung des Gymnasiums wurden klarer, sie wurden thematisiert und gegenseitig tiefer wahrgenommen.

Mit der Imagekampagne gym|MATUR sind wir auf dem richtigen Weg. Die Einheit in der Vielfalt durch ein Label und gemeinsame Grafik zu visualisieren, hat sich als richtig erwiesen. Es hat die inhaltliche wie die regionale Eigenständigkeit der einzelnen Schulen in keiner Weise beeinträchtigt. Wichtiger noch ist es aber, dass wir uns unserer Identität bewusster geworden sind und sie gemeinsamer vertreten.

1.3

Gymnasium-Fachhochschule

Es gibt mehr als einen Königsweg

Von Michèle Graf, wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH)

Der Königsweg an die Fachhochschule führt über die Berufsmaturität – so die gängige Lesart. Doch 30% der Fachhochschulstudierenden haben das Gymnasium absolviert. Wie kommt das? Und: Wie kommen die ehemaligen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an den Fachhochschulen zurecht?

Man spricht in Bildungskreisen gerne von Königswegen, die in idealer Weise zu hohen Zielen führen. Der Königsweg an die Fachhochschule führt über die berufliche Grundbildung und die Berufsmaturität, der Königsweg an die Universität über das Gymnasium. Entsprechend ziehen 75 von 100 gymnasialen «Königinnen» und «Königen» an die Universität weiter. Es gibt aber auch jene, die weniger begangene Königswege bevorzugen. Immerhin: 9 bis 10 Absolventinnen und Absolventen des Gymnasiums wählen den Weg an die Fachhochschule, rund 7 machen sich auf in Richtung Pädagogische Hochschule.

Die Berner Fachhochschule zählte 2012 unter ihren 1665 Neustudierenden auf Bachelorstufe rund 400 Absolventinnen und Absolventen eines Schweizer Gymnasiums.⁶ Landesweit haben 18% der Studienanfängerinnen und -anfänger in Technik, Wirtschaft und Design ein Schweizer Gymnasium besucht, in den Bereichen Gesundheit, Soziale Arbeit und Künste sogar 29%.⁷ Dass Fachhochschulen für gymnasiale Maturandinnen und Maturanden heute attraktiv sind, ist (auch) eine Folge struktureller Veränderungen. In der Anfangsphase richteten sich die Fachhochschulen mit ihrem dezidierten Schwerpunkt in Technik, Wirtschaft und Design fast ausschliesslich an Studierende mit Berufsmaturität. Seit auch die Bereiche Gesundheit, Soziales und Künste zu den Fachhochschulen gehören, sind die Wege an die Fachhochschulen vielfältiger geworden. Auch der enorme Ausbau der Forschung hat die Attraktivität der Fachhochschulen für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erhöht. Wo die Alternative «Universität» besteht, gibt die Möglichkeit, mit unmittelbarem Praxisbezug studieren zu können, oft den Ausschlag für die Fachhochschule.

Der Sprung an die Fachhochschule gelingt

Die Königinnen und Könige, welche über das Gymnasium an die Fachhochschulen gelangen, haben sich unterwegs während mindestens eines Jahrs in der Arbeitswelt auf ihr Studium vorbereitet oder sich über ein Zulassungsverfahren für das Studium qualifiziert (Künste, Soziale Arbeit, Gesundheit, Sport). Ein Jahr Arbeitswelterfahrung ist nicht dasselbe wie eine Berufslehre – aber es vermittelt viel Wissen und ermöglicht Erfahrung, wie man

⁶ Bundesamt für Statistik, Hochschulindikatoren (SHIS):
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/01.html#DatenFHohnePH>,
abgerufen am 11. Juli 2013, sowie Szenarien 2012–2021 für die Hochschulen.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/08/dos/blank/15/03.html>, abgerufen am 11. Juli 2013.

⁷ Bundesamt für Statistik, Maturitäten und Übertritte an Hochschulen, abgerufen am 11. Juli 2013 unter
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/publ.html?publicationID=5066>

in konkreten beruflichen Situationen angemessen handelt. Das sind Kompetenzen, auf die das Fachhochschulstudium aufbaut.

Die Erfahrung zeigt: Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien haben an den Fachhochschulen Erfolg. Ihre Sprachkompetenz, ihre Stärken in den Grundlagenfächern und ihre Ausdrucksfähigkeit verschaffen ihnen vor allem im ersten Studienjahr Vorteile. Und ihre kritisch-forschende Haltung, die Fähigkeit zum vernetzten Denken sowie das Abstraktionsvermögen und die Reflexionsfähigkeit sind für das gesamte Hochschulstudium wichtig. Auch die Selbstständigkeit kommt ihnen sehr zustatten. Studierende mit Berufsmaturität können demgegenüber anwendungsorientierte Problemstellungen besser analysieren und lösen und kennen sowohl das Berufsfeld wie dessen Methoden. Sie sind mit der Arbeitswelt und den dort geltenden Normen und Prozessen vertraut.

Die unterschiedlichen Profile der Studierenden zu Studienbeginn gleichen sich in der Regel im Verlauf des ersten Jahres aus. Letztlich sind es Faktoren der Persönlichkeit und der Motivation, welche für den Studienerfolg ausschlaggebend sind – deutlich vor der Vorbildung, wie eine Befragung der Studiengangverantwortlichen zeigt.⁸ Aber auch die Leistungen der Hochschulen spielen für den Studienerfolg eine wichtige Rolle.

Die Königswege haben eines gemeinsam

Es gibt also mehrere Königswege im Bildungssystem. Aber eines ist allen gemeinsam, wie eine Geschichte aus der Antike veranschaulicht. Damals sollen Herrscher berühmte Mathematiker gefragt haben, ob es für sie nicht einen leichten und schnellen Zugang zu den Geheimnissen der Mathematik gebe. Die Mathematiker verneinten. Auch Könige könnten nur durch eifriges Lernen zum Ziel kommen. Darin besteht der eigentliche Königsweg.

⁸ SBBK: Projekt Evaluation Berufsmaturität. Noch nicht veröffentlicht.

1.4

Fazit und nächste Schritte

a Image Gymnasium

Die im Rahmen der Imagekampagne entwickelten Elemente sollen weiter eingesetzt werden. Das visuelle Erscheinungsbild bildet dafür den Rahmen. Für eine entsprechende Wahrnehmung in der Öffentlichkeit ist zusätzlich eine regelmässige Präsenz des Gymnasiums notwendig. Es ist deshalb zu prüfen, wie in einer Berichteserie spezifische Aspekte der Gymnasialbildung einer interessierten Öffentlichkeit bekannt gemacht werden können. Wie funktioniert der gymnasiale Unterricht? Welche Fächer besucht eine Gymnasiastin? Was bestimmt den Schulalltag am Gymnasium? Dies sind Fragen, welche dabei beantwortet werden können. Die so entstehenden Dokumente können durch die Sekundarschulen im Rahmen der Berufswahl eingesetzt werden.

b Lehrplan 21, «Passepartout» und der Sprachunterricht am Gymnasium

Im Rahmen der Sprachreform «Passepartout» wird der Fremdsprachenunterricht auf Volksschulstufe seit dem Schuljahr 2011/12 neu organisiert. Die Schüler/-innen im deutschsprachigen Kantonsteil lernen in der Volksschule nicht nur früher Französisch und Englisch, der Unterricht basiert auch auf einem grundlegend neuen didaktischen Konzept. Dabei liegt der Akzent auf der kommunikativen Kompetenz und auf vernetzenden Lernstrategien.

Der frühe Beginn des Unterrichts in der ersten und zweiten Fremdsprache stellt eine Herausforderung für den gymnasialen Fremdsprachenunterricht dar, da erwartet werden darf, dass sich die Kenntnisse und Fähigkeiten der künftigen Gymnasiasten/-innen mit «Passepartout» verändern dürften. Die KSG, die für den gymnasialen Bildungsgang die Funktion der Lehrplankommission wahrnimmt, soll unter Einbezug aller beteiligten Kreise der Volksschul- und Gymnasialstufe die Auswirkungen der Sprachreform «Passepartout» auf den gymnasialen Unterricht prüfen und allfällige Anpassungen im gymnasialen Fremdsprachencurriculum in den Lehrplan aufnehmen. Besonders wichtig ist dabei der in «Passepartout» angelegte Fokus auf die Mehrsprachigkeit, der sich mit den gymnasialen Bildungszielen deckt. Auch der Sprachunterricht im Gymnasium kann noch mehr vom gegenseitigen Bezug der Sprachen aufeinander profitieren.

In diesem Zusammenhang ist auch die Drittsprachenregelung – und mit ihr die Wahlmöglichkeit für ein sprachliches Schwerpunktfach – im gymnasialen Bildungsgang zu prüfen. Heute stehen Englisch, Latein und Italienisch in direkter Konkurrenz, was sich zuungunsten der «kleinen» Sprachfächer auswirkt. Wie oben ausgeführt, würde die Möglichkeit, mit dem Schwerpunktfach im 9. Schuljahr zu beginnen, diese Konkurrenzsituation entschärfen. Aber auch weitere Möglichkeiten zur Stärkung der «kleinen» Sprachfächer sind zu prüfen.

c Begabtenförderung

Die Förderung von besonders begabten Gymnasiasten/-innen soll in Zusammenarbeit mit der Universität Bern weitergeführt werden. Es ist wünschenswert, dass Schüler/-innen mit

grossen Leistungsreserven sich bereits während des Gymnasiums einen Einblick in die Welt von Forschung und Wissenschaft erarbeiten können. Ein entsprechendes Konzept, das eine Ausweitung des Versuchs auf alle Gymnasien des Kantons zum Ziel hat, wird im Verlauf des Studienjahrs 2013/14 in Zusammenarbeit mit der Universität Bern und der Konferenz der Schulleitungen Gymnasien (KSG) erarbeitet.

1.5

Perspektiven

Mehr Maturanden gefährden die Berufsbildung nicht

Von Dr. Patrik Schellenbauer, Projektleiter, Avenir Suisse

In der Schweiz definiert die starke Stellung der Berufsbildung den Auftrag des Gymnasiums: Es soll die intellektuelle Elite ausbilden. Dieser privilegierte Bildungsgang sollte jedoch Frauen und Männer gleichermaßen ansprechen. Dazu muss das Verhältnis zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlich-geisteswissenschaftlichen Fächern neu austariert werden.

Im Süden Europas werden wir gerade Zeugen des dramatischen Scheiterns von Bildungssystemen. Eine Politik, die der überwiegenden Mehrheit von Jugendlichen ein (oft mittelmässiges) Universitätsstudium ermöglichen will, entspricht zwar einem egalitären Bildungsideal – sie ist aber offensichtlich nicht in der Lage, den jungen Menschen eine Arbeitsmarkt- und damit eine Lebensperspektive zu bieten. Darum erstaunt es nicht, dass Spanien sich neuerdings für das «Modell Deutschland» interessiert, das für die institutionalisierte duale Berufsbildung steht. Dieses Modell hat aber nicht unser nördlicher Nachbar perfektioniert, sondern die Schweiz. In keinem anderen Land wird die nachobligatorische Bildung so stark von der Berufsbildung geprägt. Ohne Zweifel ist die Berufslehre ein tragender Pfeiler des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfolgs der Schweiz. Dieser spürt die Stellung der Mittelschulen vor: Sie sollen – so der überwiegende Konsens – einer möglichst eng definierten intellektuellen Elite vorbehalten sein. Wer die Selektionshürden überspringt, dem stehen dafür (fast) alle universitären Studienrichtungen offen. Ein so weit gehendes Privileg kennt kaum ein anderes Land.

Höhere Maturitätsquote ist allein den Frauen zu verdanken

Während unser Bildungssystem im Ausland als vorbildlich und nachahmenswert gilt, scheinen sich im Inland die Probleme zu mehren. Und es fällt auf, dass die Mehrzahl der «Störungsmeldungen» die Mittelschulen – und die daran anschliessenden Universitäten – betrifft. Die grösste Sorge gilt zweifelsohne der Maturitätsquote. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass der gymnasiale Weg in letzter Zeit vielerorts an Anziehungskraft gewonnen hat, vor allem in urbanen Mittelstandsmilieus. In den meisten Bildungsdebatten gilt es darum als ausgemacht, dass sich die Quote in stetigem Steigflug befindet. Das nährt Befürchtungen, dass das Bildungssystem in jenen Strudel der Akademisierung gerät, der anderen Ländern Probleme bereitet. Denn in Zeiten abnehmender Jugendkohorten ist es wichtig, dass auch der Berufsbildung motivierte und begabte Jugendliche zugeführt werden. Gerade die guten Ausbildungsbetriebe reagieren empfindlich, wenn gute Kandidaten zur «Mangelware» werden: Sie schränken womöglich ihr Lehrstellenangebot ein. Dadurch könnte ein Teufelskreis entstehen, denn der Mangel an anspruchsvollen Lehrstellen würde seinerseits die Attraktivität der Gymnasien erhöhen.

Der Blick in die Statistik zeigt aber, dass solche Szenarien nur bedingt die Realität abbilden und für den Kanton Bern in den letzten Jahren nicht zutreffen. Die grosse Expansion

des Gymnasiums fand in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre statt, als die Maturitätsquote – auch in der Folge der Aufhebung der Lehrerseminare – von 13 auf 18% anwuchs. In den 2000er-Jahren ist der Anteil nur noch sanft von knapp 19% auf heute gut 20% gestiegen. Und vor allem eines sticht ins Auge: Die Ausdehnung der Gymnasien in den letzten 16 Jahren ist ausschliesslich den Frauen zu verdanken. Die Quote der Männer lag 2011 mit 16,8% nicht höher als 1995 und sogar leicht tiefer als 1997. In einigen Kantonen (darunter Zürich) ist sie sogar spürbar gesunken. Mit einer Maturitätsquote von 18,8% (2011) liegt der Kanton Bern im Deutschschweizer Mittel, der Frauenanteil von 58% entspricht exakt dem Schweizer Durchschnitt.⁹

Gymnasium gefährdet Berufsbildung nicht

Diese Zahlen belegen, dass der oft zitierte «Boom» der Gymnasien nicht der Grund sein kann für den fehlenden Nachwuchs in den anspruchsvollen Industrielehren. Denn trotz grossen Anstrengungen zur Reduktion von Geschlechtsstereotypen in der Berufswahl sind Polymechanikerinnen die grosse Ausnahme geblieben. Der zu schmale Nachwuchs in den technisch-industriellen Berufsfeldern hat also andere Gründe. Leider wird diese Diskussion oft undifferenziert geführt. So lautet der Tenor in vielen Kommentaren, dass die Flut von Maturanden einzudämmen sei, um das Niveau der Gymnasien sicherzustellen und die Berufslehre zu stützen. Auch der WBF-Vorsteher wurde vor Kurzem mit der Aussage zitiert, er hätte lieber etwas weniger, dafür aber bessere Maturanden.

Solche Zuspitzungen erschweren eine differenzierte und zielgerichtete Diskussion über notwendige Anpassungen der Bildungspolitik. Die enge Verbindung mit Genderfragen und Gleichstellung erschwert die Diskussion zusätzlich. Die oft beklagte «Verweiblichung» der Volksschule ist eine Realität, ob sie tatsächlich die Bildungskarrieren der Knaben behindert, ist wissenschaftlich nicht belegt. Der zunehmende Frauenanteil an den Mittelschulen ist viel eher eine erfreuliche Folge der gestiegenen Ambitionen und des höheren Selbstbewusstseins junger Frauen. Die Frage, wie das Gymnasium für junge Männer attraktiver gemacht werden könnte, darf aber nicht mit Hinweis auf die frühere Benachteiligung der Frauen tabuisiert werden.

Auf weibliche Interessen zugeschnitten

Es ist kaum von der Hand zu weisen, dass das heutige Gymnasium mehr auf Frauen zugeschnitten ist als auf Männer. Am deutlichsten äussert sich dies beim Übertritt aus der Sekundarschule. In vielen Kantonen werden für Jugendliche, deren Begabungen eher auf der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite liegen (in der Tendenz die Männer), die Eintrittshürden höher gelegt, denn die Selektion betont die Sprachfächer. Eine Schwäche in Mathematik kann mit guten Sprachnoten eher wettgemacht werden als umgekehrt. Im Kanton Bern stellt sich die Frage, ob die starke Betonung des Arbeits- und Lernverhaltens bei der Empfehlung nicht die Mädchen tendenziell bevorteilt. Dazu kommt, dass die Mädchen im Selektionsalter (10 bis 15 Jahre) einen Entwicklungsvorsprung aufweisen. Dieser Nachteil der Knaben wird in vielen Kantonen durch den Trend zum Langzeitgymnasium und entsprechend früherer Selektion verstärkt. Auch die Erweiterung des Fächerangebots im Rahmen der MAR 95, die unter anderem im Zeichen der Aufhebung der Lehrerseminare stand, war ebenfalls eher auf die Interessen der Schülerinnen zugeschnitten. Dies ist daran ersichtlich, dass der Frauenanteil in den neuen Schwerpunktfächern Bildnerisches Gestalten, Musik und Philosophie/Pädagogik/Psychologie von Beginn weg zwischen 70 und 80% lag.

⁹ Siehe dazu den Anhang A, S. 77ff

Reformen sind notwendig

In welche Richtung könnten Reformen zielen? Zu allererst sollten die Gymnasien in den Zubringerschulen aktiv und selbstbewusst für ihr Bildungsangebot werben, vor allem bei männlichen Jugendlichen. Zweitens sollten die Selektionsverfahren im Hinblick auf die (impliziten und expliziten) Kriterien überprüft und hinterfragt werden. Auch der Strauss der Schwerpunktfächer darf nicht in Stein gemeißelt sein. Es fällt auf, dass die Informatik in den gymnasialen Curricula ein Schattendasein fristet. Darum wäre die Idee prüfenswert, die Informatik als zusätzliches Schwerpunktfach in das Angebot aufzunehmen. Die vielerorts bestehenden Informatikmittelschulen könnten zu diesem Zweck in die Gymnasien überführt werden.

Auch innerhalb der Profile gibt es Bedarf für Veränderungen. Eine liegt dem Ökonomen besonders am Herzen: Das Wissen über alltägliche ökonomische Zusammenhänge ist in der Bevölkerung sehr lückenhaft, auch in höheren Bildungsschichten. Wer nicht das Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht durchläuft, wird im Laufe seiner Bildungskarriere wahrscheinlich nur am Rand mit wirtschaftlichen Fragestellungen konfrontiert. Eine Bildungsinstitution, die künftige Eliten auf «die Übernahme verantwortungsvoller Positionen in der Gesellschaft» vorbereitet, wie dies das MAR vorsieht, sollte ihren Absolventen aber die Grundlagen ökonomischen Denkens vermitteln.

Es geht keineswegs darum, durch diese Veränderungen die jungen Frauen wieder aus den Gymnasien zu drängen. Vielmehr muss das Verhältnis zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlich-geisteswissenschaftlichen Fächern neu austariert werden, sowohl in der Selektion als auch im Fächerangebot. Mit der MAR 95 ist die Balance zu sehr auf die Seite der Sprachen und Geisteswissenschaften gekippt. Mittelfristig könnten solche Reformen helfen, den Mangel an einheimischen MINT-Fachleuten zu lindern.



2 Hochschulvorbereitung

**«Das Gymnasium bereitet die Schülerinnen
und Schüler auf ein Hochschulstudium vor.»**

(Mittelschulbericht 2009, S. 65)

2.1

Analyse des MBA

Die Hochschulvorbereitung ist eine zentrale Aufgabe des Gymnasiums. In der Aufarbeitung der Resultate von EVAMAR II und von weiteren Studien wurde in den letzten Jahren intensiv darüber diskutiert, welche Kompetenzen für eine optimale Vorbereitung auf die Hochschule gefördert werden sollen und inwiefern die Gymnasien dieses zentrale Bildungsziel erreichen. Im Kanton Bern wird diese Diskussion seit 2009 von der Kommission Gymnasium-Hochschule geführt, welcher Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulen, der Schulleitungen und Lehrpersonen der Gymnasien sowie der Erziehungsdirektion angehören. Dieser Dialog erweist sich als Gewinn: Gymnasien und Hochschulen können Voraussetzungen und Anforderungen klären, um Studienanfänger/-innen beim Übergang vom Gymnasium an die Hochschule besser zu unterstützen. Im Aufbau befindet sich zum Beispiel ein Pilot für ein «Assessment»: Das Institut für Psychologie entwickelt ein internetbasiertes Instrument, das Studieninteressierten einen anonymen Kompetenzencheck und eine erste Eignungsabklärung für ein bestimmtes Studium ermöglichen soll.

a Dialog zwischen Gymnasium und Hochschule

Der freie Hochschulzugang ist eine der herausragenden Stärken des schweizerischen Bildungssystems. Er bedeutet aber auch eine Herausforderung – sowohl für die vorbereitenden Gymnasien wie für die abnehmenden Hochschulen. Eine Diskussion über Hochschulreife muss berücksichtigen, dass der gymnasiale Bildungsauftrag in erster Linie ein allgemeinbildender ist: Die gymnasiale Matur bereitet nicht gezielt auf ein Fachstudium vor; vielmehr will sie die «allgemeine Studierfähigkeit»¹⁰ der Maturanden/-innen erreichen, d.h. eine grundsätzliche Befähigung, ein Studium ihrer Wahl aufzunehmen. Die Frage, welchen «Rucksack» an Wissen und Fähigkeiten Maturanden/-innen ungeachtet ihrer Stärken und Schwächen für einen erfolgreichen Studieneinstieg mitbringen sollen, ist schwierig zu beantworten. Die Kommission Gymnasium-Hochschule liefert in ihrem Papier «Welche Kompetenzen sind für das Hochschulstudium zentral?»¹¹ eine Diskussionsgrundlage. Sie hat den Fokus bewusst auf grundlegende Fähigkeiten und nicht auf einzelne Fächer gerichtet. Dahinter steht die Überzeugung, dass alle gymnasialen Fächer ihren Teil zu dieser «Studierfähigkeit» beitragen und die Verantwortung für bestimmte fachliche und überfachliche Kompetenzen nicht einfach einem Unterrichtsfach übertragen werden kann. So können beispielsweise sprachliche Kompetenzen in allen Fächern gefördert werden, und der Umgang mit Daten ist nicht spezifisch mathematisch. Es geht also letztlich darum, den «Kern» der gymnasialen Bildung zu bestimmen, über den alle Maturanden/-innen im Hinblick auf ein Hochschulstudium verfügen sollten.

¹⁰ Zum Begriff der «allgemeinen Studierfähigkeit» und seiner Definition wird seit der Publikation von EVAMAR II debattiert. Kritisiert wird insbesondere die enge Fassung von «allgemeiner Studierfähigkeit» als individuelles Merkmal. Siehe unter anderem die Analyse im Mittelschulbericht 2009, S. 43.

¹¹ Kompetenzpapier der Kommission Gymnasium-Hochschule unter: <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/kommissiongymnasiumhochschule.html>, abgerufen am 1. Juli 2013.

b Mehr Berührungspunkte zwischen Gymnasien und Hochschulen schaffen

Die Gymnasien bereiten ihre Schüler/-innen auf das Hochschulstudium vor: Dies geschieht einerseits im Unterricht, andererseits in unterrichtsergänzenden Angeboten. Den Übergang vom Gymnasium zur Hochschule aktiv gestalten bedeutet auch, Einblicke in die Welt der Wissenschaft und Forschung zu geben. In den letzten Jahren nutzen Gymnasien vermehrt Angebote von Hochschulen wie «ETH unterwegs» oder beispielsweise «Physik am Freitag» der Universität Bern. Auch die Teilnahme an den Wissenschaftsolympiaden wird an den Gymnasien gefördert und in der schulinternen Kommunikation in jüngster Zeit stärker betont.¹² Die Erfahrungen zeigen, dass es für die Jugendlichen ein einmaliges Erlebnis ist, sich an einem internationalen Wettbewerb mit Gleichgesinnten zu messen. Nicht selten bauen die Jugendlichen an den Wissenschaftsolympiaden ein Netzwerk auf, das ihnen im Studium nützlich ist. Gleiches gilt auf schweizerischer Ebene auch für die Wettbewerbe und Studienwochen von «Schweizer Jugend forscht».¹³

Es ist wünschenswert, dass die Gymnasien regelmässige Kontakte zu Forschung und Wissenschaft pflegen und ausbauen. Die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Gymnasiums kann von diesen Kontakten nur profitieren: Wie Rückmeldungen von Schülern/-innen zeigen, wecken «Fenster» zu Wissenschaft und Forschung Interesse und Begeisterung – dies sind ideale Voraussetzungen für die Wahl des Studiums und den Studienbeginn.

Eine interessante Möglichkeit der Kooperation eröffnen Maturaarbeiten. Eine Ko-Betreuung der Maturaarbeit durch eine Gymnasiallehrperson und eine Vertretung der Hochschule ermöglicht einerseits den Schüler/-innen, ihre Maturaarbeit in einem Forschungsrahmen zu erarbeiten, andererseits eröffnet die gemeinsame Betreuung einen interessanten Dialog zwischen den Lehrpersonen und den Dozierenden.¹⁴

Kontakte zu Wissenschaft und Forschung sind auch für Lehrpersonen der Gymnasien ein Anliegen: Vielen Lehrpersonen ist es ein Bedürfnis, auch nach Abschluss des Fachstudiums über Forschung und Entwicklung in ihrem Studiengebiet orientiert zu bleiben. Jedoch gibt es neben informellen Einzelkontakten wenige Möglichkeiten, dass Lehrpersonen mit Dozierenden der Hochschule in Kontakt bleiben könnten. Eine Intensivierung dieser Kontakte wird von Gymnasiallehrpersonen ausdrücklich gewünscht.¹⁵

Die kantonale Maturitätskommission (KMK) ist ein solches Gefäss: Seit Jahren bietet die Maturitätsprüfung den Anlass für den Austausch zwischen den Experten/-innen der Maturitätskommission und Gymnasiallehrpersonen. Rund die Hälfte der Experten/-innen sind Hochschuldozierende. Es ist aus unserer Sicht wünschenswert, dass die Hochschuldozierenden weiterhin stark in der KMK vertreten sind: In diesem Gremium können wichtige Gespräche über die Aufgaben des Gymnasiums und der Hochschule geführt werden, die zur Klärung der Anforderungen am Übergang von Sekundarstufe II zur Tertiärstufe beitragen.

c Basale fachliche Studierkompetenzen

Verschiedene Studien stellen den Gymnasien ein gutes Zeugnis aus. Diese positive Botschaft gilt es immer wieder zu betonen, da sie in einer oberflächlichen Debatte oft vergessen geht. Handlungsbedarf wurde in der Studie EVAMAR II jedoch in den Bereichen Mathematik und Erstsprache erkannt: Dieser Befund führte in der Studie zum Vorschlag, die Definition von «basalen fachlichen Studierkompetenzen»¹⁶ in diesen Bereichen anzugehen.

¹² Siehe Website der Schweizerischen Wissenschaftsolympiaden: <http://www.olympiads.ch/>

¹³ Siehe Website von Schweizer Jugend forscht: <http://www.sjf.ch/>

¹⁴ Siehe dazu das Angebot für Maturarbeitspartnerschaften der Akademie für Naturwissenschaften. http://www.scnat.ch/downloads/Angebotsliste_12_low.pdf, abgerufen am 1. Juli 2013.

¹⁵ Siehe Bsp. Schreiben von GymBern zum Kompetenzpapier unter <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/kommissiongymnasiumhochschule.html>

¹⁶ Dieser Terminus wurde nach einer längeren Diskussion von der EDK für das gesamtschweizerische Projekt festgelegt.

Die gesamtschweizerische Diskussion um die grundlegenden Kompetenzen, die Gymnasiasten/-innen für ein Hochschulstudium benötigen, wurde in den letzten drei Jahren intensiv geführt. Wie im Mittelschulbericht 2009 signalisiert, hat der Kanton Bern diesen Prozess aktiv mitgestaltet. Ein besonderes Anliegen war es dabei, dass die basalen Kompetenzen so formuliert und verankert werden, dass sie den gymnasialen Bildungsgang stärken. Die basalen Kompetenzen dürfen nicht mit einer die übergeordneten Ziele gefährdenden Standardisierung der gymnasialen Bildung oder mit – notwendigerweise reduktionistischen – flächendeckenden Tests verbunden werden. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom März 2012 ist deshalb auch klar definiert, dass die basalen fachlichen Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik zu bestimmen sind, die für die allgemeine Studierfähigkeit unabdingbar sind. Es ist also zu definieren, welche Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik für die Aufnahme der meisten Studienfächer Grundvoraussetzung sind¹⁷, und diese sind im Rahmenlehrplan zu verankern. Die Umsetzung und Überprüfung, ob die Schüler/-innen diese basalen fachlichen Kompetenzen erwerben, ist somit Sache der Kantone und der Gymnasien, was in Anbetracht der unterschiedlichen Steuerung der gymnasialen Bildung durch die Kantone richtig ist.¹⁸ Für den Kanton Bern wird dies bedeuten, dass der kantonale Lehrplan dahin gehend überprüft werden muss, ob die basalen fachlichen Kompetenzen durch die Vorgaben abgedeckt sind, und dass die Schulen ein Vorgehen festlegen müssen, wie das Erlangen der basalen Kompetenzen gefördert und auch überprüft werden kann.

d Selbst organisiertes Lernen (SOL) und Hochschulvorbereitung

Die Befunde des Mittelschulberichts 2009 sowie die anschliessend geführten Diskussionen mit Schulleitungen und kantonalen Fachschaften haben gezeigt, dass dem selbstständigen Arbeiten am Gymnasium mehr Gewicht verliehen werden soll: Die wichtigen studienrelevanten Lern- und Erkenntnisprozesse, welche die Maturaarbeit heute am Ende der gymnasialen Ausbildung ermöglichen, sollen von Beginn des Gymnasiums an aufgebaut werden. Durch den Einsatz von Unterrichtseinheiten, die das selbst organisierte Lernen ins Zentrum setzen, sollen Gymnasiasten/-innen wichtige Kompetenzen wie die Eingrenzung einer individuellen Fragestellung, die Organisation eines Arbeitsprozesses und die Reflexion über das eigene Lernen üben. Der auf dieser Einsicht basierende Projektauftrag «Selbst organisiertes Lernen» (SOL) formuliert bewusst Ziele, die den Lehrpersonen und den Schulen die Hauptverantwortung für die Ausgestaltung geben. Für ein Projekt, das die Unterrichtsentwicklung ins Zentrum stellt, ist es besonders wichtig, dass es von den ausgestaltenden Lehrpersonen und Schulleitungen getragen wird.

Im Rahmen des kantonalen Projekts wurden zuerst die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu SOL zusammengetragen und ein gemeinsames Verständnis von SOL entwickelt.¹⁹ Die ersten praxiserprobten Unterrichtsbeispiele aus verschiedenen Fächern wurden Ende November 2012 publiziert.²⁰ Ziel ist es, die Diskussion zu Möglichkeiten und Grenzen des selbst organisierten Lernens anzuregen und weitere Lehrpersonen für die Ausrichtung des Unterrichts auf mehr Selbstständigkeit zu motivieren. Im Schuljahr 2012/13 werden im zweiten Weiterbildungskurs der PH Bern weitere Unterrichtseinheiten entwickelt und an der HEP BEJUNE ein analoges Weiterbildungsangebot geführt.

¹⁷ Wobei hiermit nicht gemeint ist, dass diese beiden Kompetenzbereiche für ein Studium eine hinreichende Voraussetzung wären – wie das Kompetenzpapier der Kommission Gymnasium-Hochschule zeigt, sind noch sehr viel mehr Kompetenzen relevant.

¹⁸ Vgl. dazu die Pressemitteilung der EDK <http://www.edk.ch/dyn/24892.php> sowie das Mitteilungsorgan *éducation* der EDK unter http://edudoc.ch/record/102072/files/education_1_2012_d.pdf, abgerufen am 1. Juli 2013.

¹⁹ Die Kurzfassung des wissenschaftlichen Berichts von Walter Herzog und Robert Hilbe findet sich unter www.erz.be.ch/sol

²⁰ Die SOL-Unterrichtseinheiten finden sich unter <http://lilas.edube.ch/sol-einheiten>

Was löst selbst organisiertes Lernen in Bezug auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler aus? Lassen sich Fortschritte punkto Arbeitsorganisation feststellen? Was nützt es den Lernenden, über das eigene Lernen zu reflektieren? Diese Fragen stehen im Zentrum der wissenschaftlichen Evaluation, die im Rahmen einer Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern seit dem Schuljahr 2012/13 die Umsetzung der SOL-Unterrichtseinheiten begleitet. Der Fokus der Dissertation liegt dabei bewusst auf dem Lernen der Schüler/-innen, auf dem Erwerb zentraler Studierkompetenzen.²¹

e Studienwahlvorbereitung optimieren

Die Schüler/-innen noch besser bei der Studien- und Berufswahl unterstützen und zu einer «informierten Laufbahnplanung» befähigen – dies ist das Ziel des Projekts «Übergang II» des Mittelschul- und Berufsbildungsamts.²² Es geht darum, aufzuzeigen, welche Probleme sich bei den verschiedenen Übergängen von der Sekundarstufe II in die Arbeitswelt und zu den weiterführenden Ausbildungen stellen. Die Analyse wurde unter Einbezug aller am Übergang II Beteiligten gemacht und in einem Projektbericht zusammengefasst.²³ Auch für die Gymnasien zeigt sich Handlungsbedarf: Nicht alle Gymnasien verfügen heute über ein klar definiertes und umfassendes, mit der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) koordiniertes Vorgehen im Bereich der Studienwahl. In einer Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und der BSLB wurden deshalb Eckwerte für die Studien- und Berufswahlvorbereitung ausgearbeitet.

Auch aufseiten der Hochschulen werden gezielte Massnahmen vorgeschlagen: einerseits ein universitätseigenes Career-Center zur Laufbahnberatung von Studierenden sowie das Pilotprojekt «Assessment» für das Fach Psychologie.²⁴

²¹ Weitere interessante Aspekte des SOL-Projekts, wie z.B. dessen Rezeption bei Lehrpersonen und Schulen, werden in der wissenschaftlichen Evaluation nicht einbezogen, sind aber Teil des Projektcontrollings.

²² Informationen zum Projekt «Übergang II» unter http://www.erz.be.ch/erz/de/index/berufsbildung/berufsbildung_intern/projekte1/laufbahnplanung-am-uebergang-2.html, abgerufen am 1. Juli 2013.

²³ Ebenda.

²⁴ Siehe dazu den Beitrag von Prof. B. Moretti, S. 35ff.

2.2

Weiterbildung

Gute Weiterbildung setzt gute Strukturen voraus

Von Rolf Gschwend, Fachbereichsverantwortlicher Sek II, IWB PHBern

Damit bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen ihre Zielgruppe erreichen und eine optimale Wirkung entfalten können, braucht es entsprechende Rahmenbedingungen. Im Projekt «Selbst organisiertes Lernen» sind diese zukunftsweisend realisiert.

Weiterbildung ist für Lehrpersonen und Schulen das wichtigste Instrument ihrer Entwicklung. Sie ist untrennbar mit der Sicherung und der Qualität des Unterrichts verbunden. Auch die Behörden wissen, dass Reformen mit Weiterbildungsangeboten begleitet werden müssen, um die Systemkohärenz und die Kompetenzentwicklung zu garantieren. Qualitativ gute Weiterbildungsangebote sind also im Interesse aller Bildungspartner.

Die Weiterbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe II unterscheidet sich in drei Punkten von der Weiterbildung für Lehrpersonen anderer Stufen.

- Sie muss den Standards der «science community» genügen, da sie sich an wissenschaftlich ausgebildete Fachpersonen richtet.
- Sie muss auf den Unterricht mit adoleszenten Jugendlichen resp. mit jungen Erwachsenen fokussieren.
- Sie muss auf die Heterogenität der Kollegien und Schultypen Rücksicht nehmen.

Es ist Aufgabe des Fachbereichs Sekundarstufe II des Instituts für Weiterbildung der PHBern, Weiterbildungsangebote²⁵, wie sie in Art. 59 LAV umschrieben sind²⁶, zu entwickeln – Angebote, die dem hohen fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und professionswissenschaftlichen Anspruch genügen und die notwendige Akzeptanz bei den Zielgruppen finden. Dies ist nur im regen Austausch mit Schulleitungen, Behörden, Lehrerverbänden und anderen Weiterbildungsinstitutionen möglich.

Beispiel «Selbst organisiertes Lernen»

Welche Strukturen die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten begünstigen, zeigt exemplarisch das Projekt «Selbst organisiertes Lernen» (SOL). Für dieses Projekt wurden für die drei Zielgruppen je eigene «Weiterbildungsgefässe» geschaffen.

- **Impulstagungen:** Sie richten sich an alle Gymnasiallehrpersonen. Am Anfang stand die Impulstagung «Selbst organisiertes Lernen» (März 2011), an der gegen 250 Gymnasiallehrpersonen teilnahmen. Sie alle haben mitgeholfen, das Projekt zu lancieren und eine ge-

²⁵ Man unterscheidet zwischen dem Weiterbildungsbedarf und den Weiterbildungsbedürfnissen: Überfachliche Weiterbildungsangebote entsprechen oftmals dem Bedarf des Systems und/oder der Schulen und dieser ist nicht in jedem Fall deckungsgleich mit den Weiterbildungsbedürfnissen der Lehrpersonen.

²⁶ «Lehrkräfte bilden sich zur Erhaltung und Erweiterung ihrer fachlichen, pädagogischen, psychologischen, methodisch-didaktischen und persönlichen Kompetenzen, zur Verbesserung der Zusammenarbeit im Team und zur Weiterentwicklung der Schule als Organisation weiter.» Lehreranstellungsverordnung des Kantons Bern (LAV) unter: http://www.sta.be.ch/belex/d/BAG-pdf/BAG_07-57.pdf

meinsame Sprache zum selbst organisierten Lernen zu finden. Im März 2014 wird eine Zwischenbilanztagung stattfinden, für 2016 oder 2017 ist eine Abschlusstagung geplant.

- **Workshops** richten sich an die SOL-Verantwortlichen der Gymnasien. Diese haben sich seit Projektbeginn achtmal im Rahmen von Workshops getroffen. Ziel ist es, die SOL-Verantwortlichen in ihrer Arbeit zu unterstützen, ihnen Anregungen im Projektmanagement zu vermitteln und den Gedankenaustausch zu ermöglichen. Konkret ging es um das Verständnis des selbst organisierten Lernens, die Erwartungen an die SOL-Verantwortlichen, ihre Rolle im Rahmen der Schule und des Projekts, Planungsinstrumente und immer wieder um die Frage, wie Kolleginnen und Kollegen für das Projekt gewonnen werden können.
- **Kurse:** Die Kurse «SOL: Unterrichtseinheiten entwickeln» richten sich an Gymnasiallehrpersonen, die eine Unterrichtseinheit entwickeln, dokumentieren und publizieren wollen. Der erste Kurs begann im August 2011 mit 40 Lehrpersonen, der zweite ein Jahr später mit 37 Teilnehmenden. An den jeweils fünf Kursnachmittagen wurden folgende Themen bearbeitet: SOL-Merkmale und -Rahmenbedingungen beim Starten einer Unterrichtseinheit, Lernbegleitung und die Rolle der Lehrperson, Reflexion der Lernenden, Beurteilungsfragen sowie Lernstrategien. Als Ergebnis erwarteten Projekt- und Kursleitung fachbezogene oder fächerübergreifende Unterrichtseinheiten, in denen sich die Schüler/-innen nachhaltig mit dem Verstehen und Begreifen des eigenen Lernens auseinandersetzen können. Entstanden sind im ersten Kurs 31 Unterrichtsbeispiele, die vielfältige Anregungen für einen offenen Unterricht²⁷ im Gymnasium geben. Weitere Unterrichtseinheiten werden im Winter 2013/14 publiziert.²⁸

Begünstigende Strukturen

Damit Weiterbildungsthemen ihr Zielpublikum erreichen und eine optimale Wirkung erzielen können, braucht es also geeignete Strukturen. Abgeleitet vom SOL-Projekt, können diese zusammenfassend folgendermassen beschrieben werden. Es braucht

- einen klaren Projektauftrag, der das Ziel und die Rahmenbedingungen festlegt,
- ein klar definiertes Pflichtenheft für alle Beteiligten (insbesondere eine klare Aufgabentrennung zwischen Projektleitung und Weiterbildung) und
- eine fundierte wissenschaftliche Begleitung (bei SOL den Bericht von Robert Hilbe und Prof. Walter Herzog sowie die Begleitung und Evaluation zahlreicher SOL-Unterrichtseinheiten).

Das SOL-Projekt zeichnet sich aber noch durch weitere Merkmale aus, die den Erfolg von Weiterbildungsprojekten begünstigen.

- **Schrittweises Vorgehen:** In einer ersten Phase wird SOL nur in einigen Fächern pro Schule eingeführt. Die Ausdehnung auf andere Fächer erfolgt erst nach umfassender Evaluation der ersten Phase.
- **Zeit und Ressourcen:** Das Projekt ist auf sechs Jahre angelegt, die an der Entwicklung und Publikation der Unterrichtseinheiten beteiligten Lehrpersonen werden entschädigt.
- **Breite Abstützung:** Das Projekt wird von Schulleitungen und Lehrkräften getragen.

Besonders notwendig sind ein Ziel, der Wille, dieses Ziel zu erreichen, sowie genügend Zeit und Ressourcen. Aus der Perspektive der Weiterbildungsinstitution wäre es wünschenswert, wenn auch künftig solche Strukturen geschaffen werden könnten, die das Lernen der Lehrer/-innen begünstigen.

²⁷ Vgl. Hofer, Kurt: SOL-Unterrichtseinheiten. Im Zeichen von Offenheit und Vielfalt. In: Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.): Projektbulletin Nr. 7, Februar 2013, Selbst organisiertes Lernen (SOL) unter: <http://www.erz.be.ch/sol>, abgerufen am 1. Juli 2013.

²⁸ Vgl. <http://liias.edube.ch/sol-einheiten>

2.3

Selbst organisiertes Lernen

Der SOL-Prozess in der Reifungsphase²⁹

Von Christian Sester, Lehrer und SOL-Projektleiter, Gymnase français

Seit drei Jahren wird an den Berner Gymnasien das Projekt «Selbst organisiertes Lernen» (SOL) diskutiert und entwickelt. Der Projektverantwortliche des Gymnase français de Bienne zieht aus Sicht seiner Schule eine Zwischenbilanz.

Mitte 2013 darf festgestellt werden: SOL hat sich im Kollegium des Gymnase français de Bienne (GFB) etabliert. Das ist erfreulich, denn bei der Lancierung des Projekts standen die Vorzeichen nicht zum Besten. SOL wurde als zusätzliche Belastung der Lehrpersonen gesehen – eine Belastung, die aufgrund des endemischen Controllings (Qualität, Plagiate, Unterrichtsevaluationen) bereits hoch ist. Hinzu kam die (notwendige) Debatte um den zentralen Begriff der Selbstständigkeit. Dieser Begriff wurde von unseren Lehrpersonen kritisch hinterfragt und mit den Initianten des Projekts diskutiert. Dadurch geriet das Projekt – in dem Kritik nicht a priori vorgesehen schien – ins Stocken.³⁰ Ein Scheitern schien nicht ausgeschlossen.

Gleichwohl haben die Lehrpersonen des GFB die Reflexionen darüber, wie die kantonalen Vorgaben umgesetzt werden können, weitergeführt – sowohl in der internen Projektgruppe wie auch in Gremien, in denen die Fachschaftsleiter/-innen vertreten sind. Unsere Lehrpersonen sind dabei mit hohen Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit und Kritik ans Werk gegangen. Dank einer Projektanlage, die auf die Unterrichtspraxis baut und die Erfahrung der Lehrpersonen mit einbezieht, konnten sie ihre Anliegen einbringen.

Das Projekt ist zwar noch nicht abgeschlossen, und die wissenschaftliche Evaluation zum pädagogischen Mehrwert für die Schüler/-innen steht noch aus. Trotzdem ist klar: Die Anfangsphase hat auf mehreren Ebenen erfreuliche Resultate gezeigt. Dies hat die Vernissage der ersten SOL-Unterrichtssequenzen gezeigt, welche im November 2012 an der PHBern stattgefunden hat. Übrigens: 3 von 31 dokumentierten Projekten stammten vom GFB.

Engagement der Lehrpersonen als entscheidender Faktor

Dieser Erfolg erklärt sich in erster Linie durch den Einsatz und die Zuverlässigkeit der Lehrpersonen, die sich bei der Realisierung der ersten Unterrichtseinheiten und im Rahmen der Reflexion zur Selbstständigkeit im Unterricht eingebracht haben. Apropos Selbstständigkeit: Der Begriff ist zwar nicht neu, wohl aber der Ansatz. Und die Stärke des Projekts (bzw. die Klugheit der Initianten) liegt gerade darin, eine vertiefte Diskussion zu diesem wesentlichen Aspekt der pädagogischen Beziehung ausgelöst zu haben. Wer möchte sich dieser Diskussion entziehen, wo doch die Lehrpersonen aufgrund der hohen Belastung gerade unter einem Mangel an entsprechenden Grundsatzdiskussionen leiden?

²⁹ Originaltext französisch, Übersetzung: Michael Gautier.

³⁰ Siehe dazu den Artikel von Mireille Lévy im Projektbulletin Nr. 3 (31. Mai 2011) und die Replik von Herzog/Hilbe im Bulletin 4 (20. September 2011) unter www.erz.be.ch/sol, abgerufen am 1. Juli 2013.

Weiterbildungsangebot trägt zur Akzeptanz von SOL bei

Das Projekt ist schrittweise sichtbar geworden, und informelle Gespräche vermochten gewisse Zweideutigkeiten oder Befürchtungen zu zerstreuen. Erste Erfahrungen aus den Arbeitsgruppen und die Überlegungen darüber, wie SOL gewinnbringend in den Unterricht eingebaut werden kann, haben eine breitere Diskussion unter den involvierten Personen angestoßen. So hat das Projekt Eingang in die Schule gefunden – obwohl noch Verbesserungsbedarf besteht. SOL gehört heute zur Schulkultur und ist insbesondere bei Kollegen/-innen, die bereits Erfahrung gesammelt haben (in den Fächern Geografie, Bildnerisches Gestalten, Musik und Psychologie-Pädagogik), zum festen Bestandteil der Diskussion geworden.

Die Schaffung eines Weiterbildungsangebots für die französischsprachigen Lehrpersonen durch die HEP BEJUNE, die Ermunterung unserer Schulleitung, diese parallel zur Entwicklung einer SOL-Unterrichtssequenz zu absolvieren, sowie die Gewährung von Anstellungsprozenten aus dem Schulpool haben zusätzlich zur Akzeptanz des Projekts beigetragen. 2013 wird der Prozess im Kunstgeschichts-, Geschichts- und Italienischunterricht fortgesetzt. Das Fächerspektrum erweitert sich also, und der Disziplinen übergreifende Austausch über das Lehren und Lernen schafft einen fruchtbaren Dialog unter den Kollegen/-innen – ein weiterer Pluspunkt.

Im Zentrum künftiger Diskussionen wird die Frage stehen, wie die SOL-Kompetenzen der Schüler/-innen schrittweise aufgebaut werden können – diese Frage stellt sich sowohl kantonsweit als auch schulintern. An der Zusammenkunft der kantonalen Fachschaften im November 2012, an der auch SOL-Probleme im französischsprachigen Kantonsteil zur Sprache kamen, konnten verschiedene Aspekte unseres Unterrichts angesprochen werden; so die Koordination zwischen den Fächern oder das sogenannte «Lernen lernen» der Schüler/-innen. Eine Untersuchung bei ehemaligen Schüler/-innen zeigt übrigens, dass sich die Wahrnehmung bezüglich Selbstständigkeit seit der Lancierung des Projekts verändert hat. Dies beweist, dass das Thema bei den Lehrpersonen präsent ist und SOL von den Schülern/-innen verstärkt als zentrales Element ihrer Ausbildung aufgefasst wird.

Selbst organisiertes Lernen bleibt eine Herausforderung

Alle Lehrpersonen werden künftig vermehrt mit den Auswirkungen von SOL konfrontiert sein. Sie werden entweder entsprechende Unterrichtseinheiten aufbauen oder sich überlegen müssen, wie sie mit der zunehmenden Selbstständigkeit der Schüler/-innen in ihren Kursen umgehen wollen (was eindeutig den Zielen einer richtig verstandenen Gymnasialbildung entspricht). Doch es bleiben Risiken. Einerseits könnte SOL zu einer Fassade werden, hinter der die Lehrpersonen weiterhin tun, was sie bisher «intuitiv» zur Förderung der Selbstständigkeit der Schüler/-innen getan haben (Gruppenarbeiten, langfristige Arbeiten usw.), ohne dass daraus die geforderte Vertiefung erwächst. Andererseits ist die teilweise Übergabe des Lernprozesses an die Schüler/-innen mit Aufwand verbunden. Das kann Lehrpersonen abschrecken oder dazu verführen, zur bisherigen Routine zurückzukehren.

Die Dokumentationen der ersten SOL-Unterrichtseinheiten und die Rückmeldungen der Projektgruppe haben gezeigt: Die Vorgehensweise ist anspruchsvoll, die Unsicherheiten sind zahlreich und die Lehrpersonen mit den vom Projekt empfohlenen Instrumenten nicht unbedingt vertraut. Es bleiben also viele Herausforderungen. Doch die ersten Resultate sind vielversprechend und stimulierend.

2.4

Fazit und nächste Schritte

a Dialog Gymnasium-Hochschule

Den Übergang zwischen Gymnasien und Hochschulen gestalten und die Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden sichern: Das setzt den kontinuierlichen Dialog am Übergang zwischen Gymnasium und Hochschule voraus. Dieser Dialog, der heute innerhalb der Kommission Gymnasium-Hochschule stattfindet, sollte auf Lehrpersonen und Dozierende (z.B. in Form eines Begegnungstags) ausgeweitet werden. So könnten die Rollen der Bildungspartner geklärt und ein differenziertes Verständnis für die Möglichkeiten und Grenzen beider Bildungstufen entwickelt werden. Ausgangspunkt eines solchen Kontakt-tages kann das Kompetenzpapier der Kommission Gymnasium-Hochschule bilden.³¹

b Sabbatical für Gymnasiallehrpersonen

Die Ecole polytechnique fédérale (EPFL) in Lausanne bietet seit zwei Jahren ein Sabbatical für Gymnasiallehrpersonen an. Analog zu diesem Angebot eröffnet auch die Universität Bern ab dem Studienjahr 2013/14 den Lehrpersonen der Gymnasien die Möglichkeit, einen Bildungsurlaub in Form eines Forschungssemesters an der Universität Bern zu absolvieren. Dieses Weiterbildungsangebot verfolgt das Ziel, den Gymnasiallehrpersonen Einblick in Wissenschaft und Forschung in ihrem Unterrichtsfach zu geben und den Kontakt zwischen Forschenden und Gymnasiallehrpersonen zu ermöglichen.

c Basale fachliche Studierkompetenzen

Die Ausarbeitung der basalen fachlichen Studierkompetenzen auf schweizerischer Ebene soll weiterverfolgt und mitgeprägt werden mit dem Ziel, die allgemeine Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden zu stärken. Wichtig ist dabei, dass die Umsetzung der Ergebnisse in der Verantwortung der Kantone und der Schulen liegen. Nach der Definition der basalen fachlichen Studierkompetenzen werden die Auswirkungen auf den Unterricht an den Berner Gymnasien geprüft werden müssen. In diese Reflexion ist auch das von der Kommission Gymnasium-Hochschule ausgearbeitete Papier «Welche Kompetenzen sind für das Hochschulstudium zentral» einzubeziehen. Allfällige Änderungen am Lehrplan können in Koordination mit der Einführung des Lehrplans 21 oder abgestimmt auf den Plan d'études romand angegangen werden.

d Selbst organisiertes Lernen

Die «Denkrichtung Selbstständigkeit» stösst an Berner Gymnasien auf positive Resonanz. Viele Lehrpersonen interessieren sich für die Weiterbildungsangebote, die das Projekt im Bereich Unterrichtsentwicklung bietet, und begrüssen die stärkere Gewichtung des selbst-

³¹ Kompetenzpapier unter <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/kommissiongymnasiumhochschule.html>

ständigen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler. Als besonders bedeutsam für die Entwicklung und Unterstützung der «Denkrichtung SOL» erweist sich die Vernetzung zwischen Schulen, Weiterbildung und Wissenschaft:

- Massgeschneiderte Weiterbildungsgefässe unterstützen die Lehrpersonen und Projektverantwortlichen der Gymnasien optimal bei der Entwicklung von SOL.
- Die formativen Rückmeldungen aus der wissenschaftlichen Evaluation der SOL-Unterrichtseinheiten fliessen in die Weiterentwicklung der SOL-Einheiten und in die Erarbeitung neuer Unterrichtseinheiten ein.

Bis 2016 wird jedes Gymnasium – wie im Projektauftrag aus dem Jahr 2010 festgehalten – ein schulangepasstes Konzept für das selbst organisierte Lernen erarbeiten. Dieses soll gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler von der Quarta bis zur Inangriffnahme der Maturaarbeit drei- bis viermal in definierten fachlichen und überfachlichen Gefässen grössere selbstständige Unterrichtssequenzen bestreiten.

e Studien- und Berufswahlvorbereitung

Angesichts des dichten gymnasialen Lehrplans setzen sich zahlreiche Gymnasiasten/-innen spät mit der Studien- und Berufswahl auseinander. Aufbauend auf die ausgearbeiteten Eckwerte sollen deshalb alle Gymnasien ein auf ihre Situation angepasstes Studienwahlvorbereitungskonzept ausarbeiten. Dieses setzt die einzelnen Angebote in Verbindung und fördert die für die Studien- und Berufswahl wichtigen Kompetenzen. Das Curriculum stellt zudem sicher, dass junge Frauen und Männer einen informierten und vorurteilsfreien Entscheid für eine Studienrichtung oder ein Berufsziel fällen können. Begleitet wird die Ausarbeitung des Curriculums durch die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung BSLB.

2.5

Perspektiven

Dialog zwischen Kontinuität und Diskontinuität

Von Prof. Dr. Bruno Moretti, Vizerektor Universität Bern,
Präsident der Kommission Gymnasium-Hochschule

Die Beziehung Gymnasium-Universität charakterisiert sich durch Kontinuitäts- und Diskontinuitätselemente. Während sich die Kontinuität aus den gemeinsamen Zielen und den Ähnlichkeiten zusammensetzt, beruht die Diskontinuität auf den spezifischen und unterschiedlichen Aufgaben und Strukturen der Bildungspartner.

Der Bericht «Welche Kompetenzen sind für das Hochschulstudium zentral?» der Kommission Gymnasium-Hochschule formuliert die Ziele der gymnasialen Ausbildung wie folgt:

- Sie vermittelt den Maturandinnen und Maturanden dank der vielfältigen und ausgewogenen Fächerpalette eine breite Allgemeinbildung.
- Sie bereitet Maturandinnen und Maturanden auf die Übernahme von verantwortungsvollen Aufgaben in der Gesellschaft vor.
- Sie befähigt Maturandinnen und Maturanden zur Aufnahme eines Hochschulstudiums.

Diese Definition ist die Basis für die Zusammenarbeit zwischen Gymnasium und Universität – eine Zusammenarbeit, die sowohl durch Kontinuitäts- als auch durch Diskontinuitätselemente geprägt ist.

Elemente der Kontinuität

Zu den wichtigsten Kontinuitätsmomenten gehört die schweizerische Eigenschaft, dass die Matura zu jedem Studium berechtigt (ausgenommen Medizin und Sportwissenschaften, bei denen ein Numerus clausus eingeführt wurde). In diesem Sinne bürgt das Gymnasium für die Qualität der künftigen Studierenden (Punkt 3 der oben genannten Ziele). Die Universität akzeptiert diese Qualitätsgarantie und ist deshalb auf eine gute gymnasiale Ausbildung angewiesen. Man kann sagen, dass Gymnasium und Universität von der Gesellschaft einen gemeinsamen Auftrag erhalten haben: Sie müssen Akademiker/-innen optimal und in nötiger Anzahl ausbilden.

Was die «nötige Anzahl» betrifft, haben sich in jüngster Zeit zwei entgegengesetzte Positionen gebildet:

- Die eine Seite befürchtet einen Überschuss an akademischem Personal und verlangt, dass die Gymnasien stärker selektionieren.
- Die andere Seite plädiert für tiefere Selektionshürden mit Hinweis auf jene akademischen Richtungen, die nicht genügend Absolventinnen und Absolventen hervorbringen.

Beide Positionen vereinfachen die Realität. Im ersten Fall kann eine Reduktion der Studierenden die Notwendigkeit erhöhen, akademisches Personal im Ausland zu rekrutieren, was die Frage der Qualitätskontrolle neu stellt, im zweiten Fall ist kaum anzunehmen, dass eine Schwächung der Selektivität mehr Studierende in Fächer bzw. Berufsfelder mit Fachkräftemangel bringt.

Ein weiteres Moment der Kontinuität besteht in der Tatsache, dass – während das Gymnasium die künftigen Studierenden ausbildet – die Universität die künftigen Gymnasiallehrpersonen ausbildet und somit indirekt für die gymnasiale Qualität mitverantwortlich ist. Während im Rahmen dieser Ausbildung die Mechanismen gut funktionieren, ist das Entwicklungspotenzial im Rahmen der (permanenten) Weiterbildung noch nicht ausgeschöpft.

Elemente der Diskontinuität

Neben diesen Kontinuitäten gibt es Diskontinuitäten, die nicht unbedingt negativ zu bewerten sind. Sie bringen der Universität sogar Vorteile, da sie von den Eigenschaften der gymnasialen Ausbildung profitieren kann, die nicht spezifisch für die Aufnahme eines Hochschulstudiums gedacht sind.

Ein erster wichtiger Punkt betrifft die umfassende Allgemeinbildung, die das Gymnasium vermitteln soll. Die Universität braucht motivierte und reife Studierende, die ihre Studienwahl bewusst getroffen haben. Die breit gefächerte Ausbildung ermöglicht ihnen, sich für jenes Fach zu immatrikulieren, das ihren Begabungen und Interessen am meisten entspricht. Zudem ist es wichtig, dass die Studierenden nicht nur eine gute Ausbildung im gewählten Fach erwerben, sondern auch über einen umfassenden wissenschaftlichen und kulturellen Hintergrund verfügen, der es ihnen ermöglicht, komplexe Themen ausserhalb des Fachs zu verstehen. Die universitäre Ausbildung führt notwendigerweise zu einer Spezialisierung, aber gute mathematische Kompetenzen sind auch für Literaturwissenschaftler wertvoll, und eine gute kulturelle Ausbildung ist auch für Chemiker oder Mediziner von Nutzen. Im Übrigen ist der Aufbau von interdisziplinären Interessen ohne breit gefächerte Grundkompetenzen nicht möglich. Es liegt im Interesse der Gesellschaft, dass Personen, die verantwortungsvolle Positionen innehaben, über eine gute Allgemeinbildung verfügen.

Da das Gymnasium für die Qualität seiner Absolventinnen und Absolventen garantieren muss, stellt sich die Frage nach der sogenannten «allgemeinen Studierbarkeit», d.h. die theoretische Möglichkeit für jede Gymnasiastin und jeden Gymnasiasten, für das universitäre Studium im gewünschten Fach bereit zu sein. Dass alle Maturandinnen und Maturanden in der Lage sein werden, wirklich alles studieren zu können, ist eindeutig unrealistisch; aus diesem Grund ist es für die Universität von grosser Wichtigkeit, dass die allgemeine Studierbarkeit als Prinzip weiterhin gewährleistet bleibt, ohne aber zu implizieren, dass alle wirklich alles studieren können.

Unabhängig von einseitigen Begabungen ist es wichtig, dass Minimalstandards erreicht werden. Aufgrund der Studie EVAMAR II wurde vorgeschlagen, einen Katalog von «basalen Kompetenzen» zu erarbeiten. Die Definition dieser Kompetenzen ist aber nicht ganz klar. In der hier vorliegenden Analyse der MBA zum Handlungsfeld 2 (s. § 3.1) steht, dass «also zu definieren [ist], welche Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik für die Aufnahme der meisten Studienfächer Grundvoraussetzung sind». Für die Universität sind diesbezüglich zwei Fragen zentral: In welcher Beziehung stehen diese Kompetenzen zum Maturaniveau (sind sie tiefer angesiedelt bzw. vermittelt die gymnasiale Ausbildung ein höheres Niveau, oder sollen sie das «neue» Maturaniveau darstellen?) und müssen alle Maturandinnen und Maturanden genügende Noten in den basalen Kompetenzen erreichen? Die Antworten auf diese Fragen, welche stark von der konkreten Definition der Kompetenzen abhängen, sind für die Universität von zentraler Bedeutung, da sie die Ausbildung der künftigen Studierenden bedingen. Deshalb ist es unerlässlich, dass Universitätsvertreter/-innen in den Definitionsprozess der basalen Kompetenzen einbezogen werden.

Zu den weiteren Diskontinuitäten zwischen Gymnasium und Universität gehören die verschiedenen Lehrformen. Viele Universitätsdozierende wären glücklich, wenn bei ihnen Betreuungsverhältnisse wie im Gymnasium herrschen würden. Sowohl die Grösse der gymnasialen Klassen wie auch die Regelmässigkeit der wöchentlichen Kontakte erlauben Lehrformen, die an der Universität nicht realisierbar sind. Umso notwendiger ist es, auch im

Interesse der Universität selbst, dass die gymnasiale Ausbildung auf diesen Vorteilen aufbaut. Selbst organisiertes Lernen (SOL) und ähnliche Formen führen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu mehr Selbstständigkeit und besseren Lernstrategien der Maturandinnen und Maturanden und damit zu einer besseren Vorbereitung auf das universitäre Studium.

Dialog fördern

Aus diesen Überlegungen wird ersichtlich, dass Kontinuitäten und Diskontinuitäten mit ihren positiven oder negativen Konsequenzen grösstenteils von der Qualität des Dialogs zwischen Gymnasium und Universität abhängig sind. Die Kommission Gymnasium-Hochschule (KGH; bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Erziehungsdirektion, der Gymnasien und der Hochschulen) ist in diesem Sinne eine ideale Schnittstelle für die Zusammenarbeit.

Neben den schon lange bestehenden Austauschgefässen, wie die Teilnahme von Universitätsdozierenden an Maturaprüfungen und an Fachschaftstagungen, Vortragstätigkeiten an den Gymnasien (die normalerweise nicht institutionell geregelt werden, sondern durch persönliche Zusammenarbeit entstehen) oder Weiterbildungsveranstaltungen wurden in den letzten Jahren, zum Teil auf Anregung der KGH, andere Initiativen entwickelt.

Eine wichtige Initiative ist noch in der Entwicklungsphase – die Möglichkeit eines Self-Assessments. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sollen mithilfe einer Internetseite niederschwellig überprüfen können, ob ihre Vorstellung in Bezug auf das angestrebte Studium der Realität entspricht und ob sie für dieses Studium geeignet sind. Ziel ist es, die Studienwahl durch bessere Information zu unterstützen und die Studienabbrüche zu reduzieren. Momentan wird in einer Pilotstudie ein Self-Assessment für das Fach Psychologie entwickelt, entsprechende Assessments für andere Fächer sollen folgen, besonders für diejenigen mit vielen Studienabbrüchen.

Nützlich wäre auch die Möglichkeit, den Gymnasien nach dem ersten Semester oder dem ersten Jahr eine Rückmeldung zur «Qualität» der neuen Studierenden machen zu können. Ein guter Rahmen dafür – wie auch für die Koordination zwischen Gymnasiallehrpersonen und Universitätsdozierenden – wären Fachschaftstagungen, die mit grosser Wahrscheinlichkeit produktiver ausfallen würden als ein allgemeiner Begegnungstag Gymnasium-Hochschule.

Ein besonderes Interesse der Universität liegt in der «Verführung zur Wissenschaft». Diesem Ziel dienen entsprechende Veranstaltungen (Chemie am Samstag, Wissenschaftsolympiaden usw.), die Regelung, besonders begabten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Besuch von Universitätsveranstaltungen zu erlauben, die Zusammenarbeit bei der Betreuung von Maturaarbeiten oder die Unterstützung der MINT-Initiative. Zu erwähnen ist auch die Idee, Gymnasiallehrpersonen einen Forschungsurlaub an der Universität zu ermöglichen.

Beschränkter Handlungsspielraum

Die letztgenannten Formen der Zusammenarbeit bezeugen das grosse Interesse der Universität für die gymnasiale Ausbildung. Sie bringen aber gleichzeitig das Problem der begrenzten Kapazitäten der Universität deutlich ans Licht: Diese Aktivitäten, die über den Kernauftrag der Universität hinausgehen, wurden und werden dank dem grossen Engagement von Dozierenden und Instituten ermöglicht. Eine erweiterte Institutionalisierung dieser Initiativen kann aber nicht ohne zusätzliche Ressourcen erfolgen.



3 Qualität

**«Die hohe Qualität der Gymnasien
ist zu festigen und zu sichern.»**

(Mittelschulbericht 2009, S. 66)

3.1

Analyse MBA

Die Analysen im Mittelschulbericht 2009 haben gezeigt, dass die Berner Gymnasien ihren Bildungsauftrag gut erfüllen. Seither arbeiten die Berner Gymnasien gezielt an ihrer Qualität weiter. Dies zeigen beispielsweise die Befragungen im Rahmen des Projekts Benchmarking der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) oder die externen Evaluationen durch die Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation (IFES) der EDK. Auch wurde ein besonderer Fokus auf die Vergleichbarkeit der Anforderungen und Bewertungen gelegt. Im Folgenden wird – nach den Ausführungen zur Dauer des Gymnasiums – die Umsetzung einzelner im Mittelschulbericht 2009 vorgestellter Massnahmen zur Qualitätssicherung analysiert.

a Vierjähriges Gymnasium als wichtige Rahmenbedingung

«Die Dauer des gymnasialen Bildungsgangs soll im ganzen Kantonsgebiet auf vier Jahre festgelegt werden.» Dieses Postulat des Mittelschulberichts 2009 ist nach wie vor nicht realisiert, der gymnasiale Unterricht im 9. Schuljahr weiterhin je nach Gemeinde unterschiedlich organisiert. Der unklare Start des gymnasialen Bildungsgangs sowie die notwendige Neuzusammensetzung vieler gymnasialer Klassen auf Beginn des 10. Schuljahrs sind immer noch ein Nachteil für die Kohärenz im Bildungsgang und die Vertiefung der Inhalte. Sie führen auch zu einer hohen Lektionenbelastung der Schüler/-innen im nachobligatorischen Bildungsgang.

Seit 2009 wurden aber bezüglich der Dauer des Gymnasiums wichtige Arbeiten geleistet. Ausgehend vom Projekt zur Optimierung der Sekundarstufe I wurde eine breit abgestützte prospektive Evaluation zur Organisation des ersten gymnasialen Ausbildungsjahrs durchgeführt, welche mögliche Lösungsvarianten aufzeigen sollte. Abgestützt auf diese prospektive Evaluation und die Folgearbeiten, hat der Regierungsrat am 31. Mai 2013 einen Bericht in Konsultation geschickt, in welchem er ein durchgehendes, vierjähriges Gymnasium favorisiert. Da die Konsultation erst nach der Publikation des Mittelschulberichts abgeschlossen wird, geht der Mittelschulbericht nicht weiter auf die Dauer der gymnasialen Bildung ein. Es sei an dieser Stelle auf den durch den Regierungsrat publizierten Bericht verwiesen.³²

b Qualitätsmanagement

Die Gymnasien verfügen entsprechend der kantonalen Rahmenvorgaben über ein schuleigenes Qualitätskonzept. Im jährlichen Reporting-Controlling-Gespräch zwischen Schulleitung und dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) wird der Stand der Umsetzung geprüft. Es kann festgestellt werden, dass an den Berner Gymnasien heute eine systema-

³² Bericht des Regierungsrats unter: <http://www.erz.be.ch/gu9>, abgerufen am 1. Juli 2013.

tische Qualitätsentwicklung im Wesentlichen eingeführt ist.³³ Besonders beim Aufbau der Feedback-Kultur haben die Schulen in den letzten Jahren viel Entwicklungsarbeit investiert: An allen Schulen gehören Schüler/-innen-Feedbacks sowie Peer-Feedbacks in verschiedenen Formen zur alltäglichen Praxis. Es zeigt sich, dass eine sorgfältige Entwicklung und Einführung der Feedbackinstrumente, eine transparente Kommunikation der Ziele des Qualitätsmanagements, eine gewisse Wahlfreiheit für Lehrpersonen (z.B. Wahlmöglichkeit zwischen gegenseitigem Unterrichtsbesuch oder kollegialem Intervisionsgespräch) sowie Qualitätsarbeit nahe beim Kerngeschäft Unterricht wesentliche Erfolgsfaktoren für ein wirkungsvolles schulisches Qualitätsmanagement sind.

Der Stand und die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements werden seit 2009 im Rahmen einer externen Schulevaluation durch das Institut für externe Schulevaluation (IFES) im Auftrag des MBA erhoben.³⁴ Bis Ende 2012 haben sechs Gymnasien die Evaluation abgeschlossen, drei stehen kurz vor dem Abschluss. Bis 2016 werden alle Berner Gymnasien den Evaluationsprozess einmal durchlaufen haben. Aufgrund des Evaluationsberichts vereinbaren die Gymnasien mit dem MBA geeignete Entwicklungsschritte. Die bisherige Erfahrung zeigt, dass die Schulleitungen der Gymnasien die Aussensicht der Evaluationsteams schätzen und den Evaluationsbericht als Grundlage für die weitere Schulentwicklung zu nutzen wissen.

Auch aus Sicht des MBA ist die externe Schulevaluation – dank der hohen Qualität des Prozesses und der Berichterstattung – ein gutes Instrument zur datengestützten Schul- und Qualitätsentwicklung. Sie verbindet in sinnvoller Art Informationsgewinnung, Massnahmenvorschläge und Rechenschaftslegung und legt so eine wertvolle Basis für die Entwicklung der Schulen. Entscheidend für die positiven Auswirkungen der externen Evaluation ist ihre Einbettung in den Prozess des Reporting-Controllings, in welchem die Ergebnisse der externen Evaluation als eine von verschiedenen Grundlagen zur Festlegung der Ziele einer Schule dienen. Gleichzeitig ist aber festzuhalten, dass die externe Schulevaluation nur ein Instrument ist, um die Schul- und Unterrichtsqualität zu sichern; sie ersetzt andere, von der Schule eingesetzte Verfahren, wie beispielsweise eigene Befragungen der Lernenden sowie Schüler/-innen-Feedbacks oder kollegiales Hospitieren, nicht.

c Vergleichbarkeit und Orientierungsarbeiten

Der Kanton Bern hat mit dem kantonalen Lehrplan einen grossen Schritt in Richtung Vergleichbarkeit der Anforderungen getan. Während die intensiven Debatten um EVAMAR II und das ETH-Ranking 2009 zu politischen Forderungen nach zentralisierten Prüfungen und standardisierten Inhalten führten³⁵, ist diese Diskussion heute wieder etwas in den Hintergrund getreten. Dies auch, weil einige den Lehrplan flankierende Massnahmen ergriffen wurden: Einerseits wurde die kantonale Maturitätskommission KMK gestärkt, andererseits wurden an allen Gymnasien Orientierungsarbeiten eingeführt.

Auf Initiative der Konferenz der Schulleitungen der Gymnasien KSG werden seit dem Schuljahr 2010/11 jährlich schulinterne Orientierungsarbeiten durchgeführt. In den ersten zwei Jahren in den Fächern Erstsprache, Mathematik und Englisch, ab 2012/13 für zwei Jahre in den Fächern Französisch, Geografie und Chemie. Die Bilanz nach den ersten Durchführungen fällt nicht einheitlich aus: In einigen Schulen wurden für alle oder Gruppen von Klassen identische Prüfungen durchgeführt, in anderen wurde bei exemplarischen Proben sowie deren Korrektur intensiv zusammengearbeitet, ohne aber identische und zeit-

³³ An einzelnen Schulen sind gewisse Elemente der Qualitätsentwicklung noch auszubauen (gemäss Zielvereinbarungen 2012).

³⁴ Neben der Metaevaluation des Qualitätsmanagementsystems bestimmten die Gymnasien bis 2012 jeweils ein Fokusthema nach ihrer Wahl. Ab 2013 wird aufgrund der finanziellen Situation des Kantons und der im Grossen Rat überwiesenen Motionen auf die zusätzliche Evaluation eines Fokusthemas verzichtet.

³⁵ Eine detaillierte Liste der Motionen, die in den letzten Jahren im Grossen Rat zum Gymnasium eingereicht wurden, findet sich im ersten Mittelschulbericht 2009, S. 77/78.

gleich durchgeführte Prüfungen anzusetzen. Die gemeinsame Prüfung liess sich je nach Fachschaft und Schule unterschiedlich gut realisieren. Fachschaften, die bereits eine weitgehende Kooperation bezüglich Prüfungen pflegten, integrierten die Orientierungsarbeiten problemlos. Widerstand entstand bei Lehrpersonen, die ihren inhaltlichen und didaktischen Gestaltungsspielraum durch diese gemeinsame Prüfung eingeschränkt sahen und die Orientierungsarbeiten als einen ersten Schritt zu Performance-Standards und einheitlichen Maturitätsprüfungen verstanden. Es hat sich aber gezeigt, dass in allen Fächern gemeinsame Prüfungen möglich sind und dass das Projekt in allen Schulen eine gemeinsame Reflexion der Lehrpersonen über Bewertung und Beurteilung ausgelöst hat. Auch erweisen sich eine gute Verankerung solcher Projekte in der Schulentwicklung und die volle Unterstützung durch die Schulleitung als wichtige Voraussetzungen, damit solche Neuerungen positive Ergebnisse bringen.

d Stärkung der kantonalen Maturitätskommission

Seit dem Maturjahrgang 2010, also mit dem Abschluss der ersten Schülerinnen und Schüler, die gemäss dem kantonalen Lehrplan unterrichtet wurden, wurde die Aufsichtsfunktion der Maturitätsexperten/-innen um den Fokus der Vergleichbarkeit der Anforderungen erweitert. Neu erstatten alle an der Maturitätsprüfung zum Einsatz kommenden Experten/-innen den Hauptexperten/-innen zu den beaufsichtigten Prüfungen Bericht. Letztere stellen nach der Maturitätsprüfung zuhanden der kantonalen Maturitätskommission (KMK) eine Synopse sämtlicher Berichte zusammen.

Zudem haben die Hauptexperten/-innen seit 2010 einige Prüfungen verschiedener Schulen ausgewählt, welche nach den Prüfungssessionen vertieft auf ihre Übereinstimmung mit Lehrplan und Weisungen zur Maturitätsprüfung analysiert und auf die Vergleichbarkeit der Ansprüche geprüft wurden. Auch zu dieser Analyse wurde jeweils ein kurzer Bericht erstellt.

Beide Expertenberichte wurden von der gesamten KMK, von der KSG, von den einzelnen Schulen sowie von den kantonalen Fachschaften besprochen. Die Berichte zeigen grundsätzlich ein positives Bild. Die Reaktionen auf die neue Berichterstattung sind aber je nach Fach unterschiedlich. In Fächern mit einer relativ hohen Absprache darüber, was Gegenstand der Prüfung ist, entstand wenig Diskussionsbedarf. In Fächern mit einem höheren Gestaltungsfreiraum und einer grösseren Aufgabenvielfalt, z.B. in der Erstsprache, ergaben sich mehr Diskussionspunkte.

Die ersten Erfahrungen mit der neuen Rolle der KMK zeigen, dass eine sorgfältige Kommunikation in allen Phasen der Maturitätsprüfung, die Klärung der Rolle und der Funktion der Beteiligten und eine sorgfältige und transparente Rückmeldung der Resultate an die Schulleitungen und die prüfenden Lehrpersonen wesentlich zum guten Ablauf beitragen. Gleichzeitig zeigt sich, dass insbesondere die Berichterstattung der Experten/-innen sowie deren Gesamtdarstellungen zu den Prüfungssessionen einen guten Überblick über die Prüfungen geben und Verbesserungspotenzial aufzeigen.

Die nach den Prüfungen erfolgten Analysen einzelner Prüfungsserien im Hinblick auf die Vergleichbarkeit waren für die ersten Maturitätsprüfungen gemäss dem kantonalen Lehrplan sicher sinnvoll. Es ist aber fraglich, ob auf die Dauer der Ressourceneinsatz für diese nachträgliche Analyse in einem guten Verhältnis zum Ertrag steht. Neu hat deshalb die KMK für den Sommer 2013 in den Fächern Erstsprache und Mathematik entschieden, anstelle einer vertieften Analyse nach den Prüfungen die schriftlichen Prüfungen jeweils vor den Prüfungen pro Schule durch eine Expertin oder einen Experten auf die Vergleichbarkeit hin analysieren zu lassen.

3.2

Maturitätsexperten/-innen

Gemeinsam die Prüfungsqualität sichern

Von Dr. Rudolf Rohrbach, Linguistikdozent und Hauptexperte Französisch, KMK

Maturitätsexpertinnen und -experten bewegen sich in einem doppelten Spannungsfeld. Einerseits sollen sie vergleichbare und zugleich individuelle Prüfungen ermöglichen, andererseits treten sie häufig in wechselnden Rollen auf.

Meine Grundaufgaben als Hauptexperte für das Fach Französisch haben sich seit 2010 nicht wesentlich verändert. Die Qualitätssicherung der Maturitätsprüfungen war von Anfang an eine zentrale Aufgabe, die insbesondere durch den Einsatz der Fachexpertinnen und -experten erfüllt werden musste. Neu ist die stärkere Betonung der Vergleichbarkeit der verschiedenen Maturprüfungen – also der Quervergleich von Prüfungen verschiedener Lehrpersonen und Schulen.

Chancengleichheit fördern

Bei der Vergleichbarkeit geht es letztlich um Chancengleichheit und damit um ein zentrales gesellschaftliches Anliegen. Es kann nicht angehen, dass am Gymnasium A der Zugang zu den Hochschulen leichter bzw. schwieriger ist als am Gymnasium B. Nur: Wie kann Vergleichbarkeit hergestellt werden? Am einfachsten wohl durch die völlige Gleichheit der Prüfungen, also durch die Zentralmatur. Dagegen spricht – abgesehen von den organisatorischen Schwierigkeiten – in erster Linie die Gefahr der Nivellierung gegen unten und das Absinken zu einer standardisierten Prüfung, welche die Kandidatinnen und Kandidaten durch reines Auswendiglernen bestehen können.

Schon bei der Diskussion um die neuen Weisungen der kantonalen Maturitätskommission zu Ablauf und Umfang der Maturitätsprüfungen hat sich gezeigt, dass die Lehrpersonen grossen Wert darauf legen, ihre Schülerinnen und Schüler im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben so prüfen zu können, wie sie es für richtig halten. Die vorgebrachten Argumente für und wider bestimmte Prüfungsformen – etwa die Übersetzung oder das Leseverstehen – sind alle erwägenswert. Als Hauptexperten für die modernen Fremdsprachen haben wir versucht, im Dialog mit der Lehrerschaft Weisungen zu erarbeiten, die es erlauben, alle wichtigen Kompetenzen in vergleichbarer Art zu prüfen und gleichzeitig den prüfenden Lehrpersonen genug Spielraum zu lassen.

Vergleichbarkeit ermöglichen

2010 wurden die Französischprüfungen der Berner Gymnasien erstmals verglichen. Dieser Quervergleich hat mir vor Augen geführt, wie verschieden sich die Prüfungen präsentieren, selbst wenn alle Vorgaben beachtet werden. Der Vergleich wird schon durch formale Unterschiede erschwert, etwa in der Bewertung in Punkten, in Teilnoten oder in einer Mischung aus beidem.

Noch schwieriger gestaltet sich der Vergleich der inhaltlichen Anforderungen. Da in der begrenzten Zeit kaum je alle zugelassenen Prüfungsteile vorkommen, können verschiede-

ne Prüfungen schwer vergleichbare Teile enthalten. Selbst bei gleichen Prüfungsteilen ist es nicht einfach, den tatsächlichen Schwierigkeitsgrad zu ermessen – auch wenn mit dem Lehrplan und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) präzise Lehrziel- und Kompetenzbeschreibungen vorliegen.

Rollen beachten

Zu diesen sachlichen Schwierigkeiten kommt die Frage der Legitimation der Expertinnen und Experten. Im Fach Französisch werden viele von ihnen aus der Lehrerschaft rekrutiert – ein System, das Vorteile hat, aber auch den Nachteil, dass die Kontrolle in gegenseitiger Abhängigkeit geschieht. Deshalb ist es wichtig, die beteiligten Akteure (Lehrpersonen, Expertinnen und Experten, Hauptexperte) in ihren jeweiligen Rollen bzw. Funktionen wahrzunehmen – gerade weil diese Rollen vertauschbar sind und die prüfende Lehrerin von heute die Expertin von morgen sein kann.

So gesehen, besteht meine Rolle als Hauptexperte darin, im skizzierten Spannungsfeld den legitimen Ansprüchen der beteiligten Akteure gerecht zu werden und im Konfliktfall unter Abwägung aller wichtigen Faktoren als Schiedsrichter zu entscheiden.

Kooperation stärken

Grundsätzlich muss die Qualitätssicherung und Verbesserung der Prüfungen als Prozess gesehen werden, der nur durch die Kooperation aller beteiligten Akteure in einem Klima des Vertrauens möglich ist. In diesem Prozess spielen Transparenz und Kommunikation eine wichtige Rolle – das habe ich insbesondere im Rahmen von «Pannen» gelernt. Die Kooperation aller Beteiligten ist für mich ein wichtiges Ziel. Wenn wir die Qualität und gleichzeitig den wichtigen Spielraum der Maturitätsprüfungen erhalten wollen, können wir dies nur gemeinsam tun – in welcher Rolle auch immer wir gerade am komplexen Prozess der Maturitätsprüfungen beteiligt sind.

3.3

Orientierungsarbeiten Chancen, Widerstände, Risiken

Von Peter Künzler, Lehrer und Präsident Kantonale Fachschaft Englisch,
Gymnasium Kirchenfeld

Gegenüber Orientierungsarbeiten gibt es Vorbehalte. Die Vergleichbarkeit von Prüfungen sei auch ohne sie gewährleistet, sagen Skeptiker. Orientierungsarbeiten bieten aber auch Chancen. Sie stärken u.a. den Dialog innerhalb der Fachschaft.

Seit einigen Jahren führen die Lehrkräfte verschiedener Gymnasien des Kantons Bern Orientierungsarbeiten – identische und gleichzeitig durchgeführte Prüfungen für einen Jahrgang – in einzelnen Fächern durch. Die Ängste und Widerstände gegenüber Orientierungsarbeiten sind zum Teil noch immer ziemlich gross, Kritik wird von unterschiedlicher Seite geübt. Verschiedene Lehrpersonen vertreten berechtigterweise die Ansicht, dass mit der Einführung des kantonalen Lehrplans ein wichtiger Schritt hin zu einer einheitlichen gymnasialen Bildung gemacht und damit die Vergleichbarkeit der Maturitätsabschlüsse weitgehend erreicht worden sei. Zudem erfülle die kantonale Maturitätskommission (KMK) seit 2010 den Auftrag, die Qualität und die Vergleichbarkeit der Maturitätsprüfungen zu überprüfen. Dabei würden einzelne Prüfungen analysiert, die einzelnen Fachschaften erhielten die entsprechenden Rückmeldungen und könnten diese auf Fachschaftsebene nutzen.

Es stellt sich deshalb unweigerlich die Frage, warum wir Orientierungsarbeiten überhaupt brauchen. Stellen diese ein geeignetes Instrument der Qualitätsentwicklung dar und sind sie als Instrument der Qualitätsentwicklung dienlich?

Gemeinsame Reflexion über Prüfungsinhalte und -formen

Aus meiner Sicht und aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen sind – trotz kritischer Stimmen – die Orientierungsarbeiten bis jetzt mehrheitlich positiv zu bewerten. Der Austausch innerhalb der Fachschaften wird geschätzt und als bereichernd empfunden.

Bei meiner Arbeit als Englischlehrer habe ich in den vergangenen Jahren festgestellt, dass eine gute Zusammenbeitskultur unerlässlich ist, wenn eine Kultur des gemeinsamen Prüfens gedeihen soll. Ein kooperatives Vorgehen, Sinnbild einer guten Kultur, ist dabei ein entscheidender Gelingensfaktor. Wesentlich zum Gelingen trägt auch bei, wenn die beteiligten Lehrkräfte einer Schule keinen Druck von aussen verspüren und die jeweiligen Orientierungsarbeiten selber gestalten können.

Die freiwillige und in den meisten Fällen schon lang funktionierende Zusammenarbeit innerhalb einer Fachschaft kann durch Orientierungsarbeiten intensiviert und gestärkt werden. Es entsteht eine offizielle Plattform zur Reflexion über Prüfungsinhalte (kompetenz- oder stofforientiert); Prüfungsformen und Bewertungen im Allgemeinen können innerhalb einer Fachschaft diskutiert werden.

Abschliessend möchte ich unterstreichen, dass eine Kultur des gemeinsamen Prüfens sicherlich zu fördern ist, doch sollte dabei nicht vergessen werden, dass eine grundsätzliche Zusammenarbeit auf freiwilliger Basis und ein reger Austausch innerhalb der Fachschaften bereits seit längerer Zeit stattfinden.

3.4

Fazit und nächste Schritte

Die Gymnasien im Kanton Bern haben in den letzten drei Jahren wesentliche Schritte zur Steigerung der Vergleichbarkeit gemacht. Dabei wurde, wie im Mittelschulbericht 2009 angekündigt, auf die bewährten Instrumente und die Mitarbeit der Lehrpersonen gesetzt. Der stärkere Fokus auf die Vergleichbarkeit rief Bedenken hervor, ob mehr Vergleichbarkeit nicht eine Nivellierung der Ansprüche nach unten oder eine Einschränkung der Lehrfreiheit mit sich bringen würde. Die Erfahrung zeigt, dass die Thematisierung und der sorgfältige Einbezug dieser Bedenken für einen konstruktiven Prozess an einer Schule unumgänglich sind.

a Orientierungsarbeiten

Es hat sich gezeigt, dass Orientierungsarbeiten in der oben skizzierten Form geeignet sind, die Fachschaften zu einer Reflexion über Prüfungsinhalte, Prüfungsformen und Bewertungen anzuhalten. Ein zentraler Gelingensfaktor ist dabei, dass die Lehrpersonen einer Schule die Orientierungsarbeiten selbst gestalten. Für eine weitere Durchführung von Orientierungsarbeiten sollten Definition und Zielvorgabe aufgrund der Erfahrungen der ersten Durchführungen angepasst werden. Ein synthetischer Bericht der Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ CPS) zum «Gemeinsamen Prüfen» in den Kantonen, der 2014 im Auftrag der EDK erscheinen wird, kann in diese Neuausrichtung der bernischen Orientierungsarbeiten einbezogen werden. Damit sich die Kultur des gemeinsamen Prüfens etablieren kann, brauchen die Schulen Zeit. Es ist daher nicht sinnvoll, jetzt auf kantonaler Ebene weitere Vorgaben betreffend das gemeinsame Prüfen zu machen, um zum Beispiel Maturitätsprüfungen per Weisungen weiter zu vereinheitlichen. Wichtig ist, dass die Kultur des gemeinsamen Prüfens an den Schulen weiter von Schulleitungen und Lehrpersonen ausgestaltet wird. In den kantonalen Gremien – Konferenz der Schulleitungen, kantonale Fachschaften sowie kantonale Maturitätskommission – sollte künftig verstärkt darauf geachtet werden, diesen Prozess an den Schulen zu unterstützen und zu begleiten.

b Mandat der kantonalen Maturitätskommission

Das Mandat der kantonalen Maturitätskommission ist mit dem Fokus Vergleichbarkeit weiterzuführen. Dabei ist es sinnvoll, den Versuch, pro Fach und Schule bzw. Abteilung für die Überprüfung der Aufgabenstellungen an der schriftlichen Maturitätsprüfung nur noch eine Expertin oder einen Experten einzusetzen, weiterzuführen und auf alle Fächer auszudehnen: Diese «Hausexperten/-innen» können so den Stand der Maturitätsprüfungen der Fachschaft einer Schule oder Abteilung im Hinblick auf die Vergleichbarkeit erfassen und der Fachschaft zurück spiegeln. So können auch die Maturitätsexperten/-innen mit ihrer Aussensicht zum Aufbau einer «Kultur des gemeinsamen Prüfens» beitragen. Gleichzeitig garantiert dieser Schritt, dass nicht verschiedene Experten/-innen zu von verschiedenen Lehrkräften gemeinsam erarbeiteten Prüfungen oder Prüfungsteilen unterschiedliche Rückmeldungen geben...

3.5

Perspektiven

Praxis-Forschungskooperationen für erfolgreiche Unterrichtsentwicklung

Von Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber, Professorin für Gymnasialpädagogik, Universität Zürich

Praxis und Forschung stehen sich oft kritisch gegenüber. Zu Unrecht: Gezielte Kooperationen beeinflussen die Unterrichtsentwicklung und damit den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nachweislich positiv.

«Die grösste und meist ungenutzte Ressource der Lehrkräfte sind die anderen Lehrkräfte.» Davon sind die beiden Fachpersonen für Schulentwicklung, Leonhard Horster und Hans-Günter Rolff³⁶, überzeugt. Gegenwärtige Forderungen an die Gymnasien wie die bessere Förderung der Studierfähigkeit oder die Angleichung der Maturitätsanforderungen verlangen Entwicklungen auf allen Handlungsebenen: im Bildungssystem, in den einzelnen Schulen, im Klassenzimmer. Keine Massnahme kommt aber wirklich zum Tragen, wenn nicht im Klassenzimmer, dem Kern des Geschehens, Veränderungen in den Handlungsrouinen stattfinden. Die institutionalisierte Kooperation im Kollegium spielt dabei eine zentrale Rolle. Unterrichtsentwicklung braucht zwar adäquate Rahmenbedingungen – aber ohne die stetige Weiterentwicklung des unterrichtsbezogenen Könnens und ohne das Engagement der Lehrpersonen bleibt sie wirkungslos.³⁷

Was zählt als handlungsleitendes Wissen?

Lehrpersonen erachten Wissen aus Forschungsstudien oft als wenig handlungsrelevant. Sie vertrauen lieber dem praktischen Wissen, weil es ihnen empirisch robust erscheint, weil sie es nachvollziehen und in eigenes Handeln umsetzen können. Anders die Sichtweise der Forschung: Sie beurteilt das praktische Wissen als situativ, anekdotisch, zufällig, subjektiv, nicht generalisierbar. Dabei könnten Forschende und Lehrpersonen viel voneinander lernen, wenn sie als gleichwertige Partner gemeinsam an praxisnahen Fragen arbeiten würden. Der kanadische Erziehungswissenschaftler Paul Hart plädiert dafür, dass die Konzeption von Lernen als konstruktiver, interaktiver und sozial situierter Prozess auch für das berufsbezogene Lernen der Lehrpersonen gelten sollte.³⁸ Was Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit Praxiserfahrung, Forschungswissen, eigenen systematischen Erprobungen im Unterricht und gemeinsamer Reflexion erwerben, ist professionelles Wissen und Können, wie es u.a. in den Standards zur Lehrerbildung formuliert ist.³⁹ Wenn Lehrpersonen in Praxis-Forschungskooperationen nach Antworten auf relevante Fragen suchen, überden-

³⁶ Horster, Leonhard & Rolff, Hans-Dieter (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim: Beltz. S. 206.

³⁷ Gschwend, Rolf & Claude, Armand (Hrsg.) (2004). Unterrichtsentwicklung. Zum Stand der Diskussion. Studien und Berichte 21. Bern: EDK.

³⁸ Hart, Paul (2006). Respecting teachers' ways of knowing and learning. In: Kyburz-Graber, Regula; Hart, Paul; Posch, Peter & Robottom, Ian (Eds). Reflective Practice in Teacher Education. Learning from Case studies of environmental education. Bern: Peter Lang. S. 23–37.

³⁹ Oser, Fritz (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. Beiträge zur Lehrerbildung, 15(1), 26–37.

ken sie ihr praktisches Wissen anhand theoretischer Überlegungen. Die Fähigkeit, routinier-tes Unterrichtshandeln zu verändern, wird gestärkt.

«Schulen, in denen Lehrkräfte gemeinsam nachdenken und handeln und sich gegensei-tig unterstützen, sind viel eher erfolgreich», stellen Horster und Rolff⁴⁰ fest. Sie gehen davon aus, dass alle Lehrpersonen Interesse an Hilfe und Unterstützung haben, «um über ihr Tun nachzudenken und ihre Praxis zu entwickeln». Externe Unterstützung ist nicht zwingend, aber es zeigt sich, dass gemischte Praxis-Forschungsarrangements die Verbindlichkeit für alle Beteiligten erhöhen. Indem in solchen Kooperationen handlungswirksames Wissen ge-neriert wird, das den komplexen Anforderungen in der Unterrichtspraxis entspricht, können wirkungsvolle Veränderungen erreicht werden. In Deutschland werden solche Wege be-schritten, nachdem festgestellt wurde, dass die grossen Evaluationsstudien nicht ausrei-chen, um Veränderungen im Unterricht zu bewirken.

Beispiele von Praxis-Forschungsk Kooperationen

Zwei Beispiele aus dem BIQUA-Programm⁴¹ und zwei Beispiele aus der Schweiz zeigen, in welche Richtung die Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung gehen kann.

1. Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern⁴²

Das Projekt geht von der Annahme aus, dass Lehrpersonen über implizites Wissen verfü-gen, was guter Unterricht ist, und entsprechende subjektive Theorien über angemessenes didaktisches Handeln haben. Im fachdidaktischen Coaching sollen kognitive Hindernisse und emotionale Barrieren, welche erfolgreichere Handlungsalternativen verhindern, bear-beitete werden, sodass die Lehrperson selbst Verbesserungen für ihren Unterricht entwi-ckeln kann.⁴³ In der Studie wurde mit sieben Physiklehrpersonen individuell in drei Phasen mit aufeinanderfolgenden Handlungsanalysen und Interventionen gearbeitet. Gespräche und Dokumente dienten als Grundlage für die gemeinsame Arbeit. Bei allen Lehrpersonen führten die Coachings zu Verbesserungen im Unterricht. An einem Fallbeispiel zeigen die Autoren eindrücklich, wie ein Physiklehrer bei allen Lernenden eine Leistungsverbesserung erreichte. Er löste seinen kurzschrittigen Unterrichtsstil, der die leistungsschwachen Schü-lerinnen und Schüler vernachlässigte, durch eine offenere Unterrichtsführung ab, arbeitete vermehrt mit leistungsdifferenzierten Angeboten, Transferaufgaben zur Erhöhung der Selbsttätigkeit, Unterrichtsphasen zur Verständnissicherung und offenen, problemorientier-ten Fragen.

2. Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität⁴⁴

In diesem BIQUA-Projekt wurde untersucht, wie Fortbildung den Unterricht der teilnehmen-den Lehrpersonen verändert. Die Fortbildung baute auf dem fachdidaktischen Konzept «Chemie im Kontext» auf. Für das Lernen in Chemie wurden alltagsrelevante Fragestellun-

⁴⁰ Siehe Fussnote 36

⁴¹ «Bildungsqualität von Schule» (BIQUA), ein Schwerpunktprogramm (2000–2004) der Deutschen Forschungs-gemeinschaft DFG.

⁴² Zedler, Peter; Fischler, Helmut; Kirchner, Sabine & Schröder, Hans-Joachim (2004). Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern. In: Doll, Jörg & Prenzel, Manfred (Hrsg.) Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann. 114–132.

⁴³ Eine andere Form des Fachdidaktischen Coachings ist das Content-Focused Coaching, bei dem der Coach als Fachperson bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion die Lehrperson unterstützt. (West, Lucie & Staub, Fritz C. (2003). Content-Focused Coaching. Portsmouth: Heinemann.

⁴⁴ Gräsel, Cornelia; Parchmann, Ilka; Puhl, Thomas; Baer, Anja; Frey Anja & Demuth, Reinhard (2004). Lehrerfort-bildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Doll, Jörg & Prenzel, Manfred (Hrsg.) Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann. 133–151.

gen und Zusammenhänge (Kontexte) gewählt. Anhand exemplarischer Kontexte sollten die Lernenden zentrale Konzepte (z.B. das Konzept des Chemischen Gleichgewichts) erarbeiten. Das Ziel der Fortbildung war, dass die Lehrpersonen selbst Unterrichtskonzeptionen erarbeiteten und damit ihre Unterrichtsgestaltung veränderten. Ein Teil der Lehrpersonen wurde zur Kooperation in Tandemgruppen angeregt, um Unterricht gemeinsam planen und Erfahrungen reflektieren zu können. Die Wirkungen der Fortbildung wurden mit vielfältigen Instrumenten erhoben. Interessant: Bei den Lernenden von Lehrpersonen, die zur Kooperation angeregt worden waren, nahm das konzeptionelle Verständnis in Bezug auf das Chemische Gleichgewicht signifikant stärker zu. Die Autorinnen und Autoren der Studie vermuten, dass die Kooperationsanregung als «eine Art Reflexionsanregung» umgesetzt wurde, welche zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit der Frage führte, wie Lernende zu einem besseren Verständnis gelangen können.

3. Gruppendiskussionen zu «nature of science» (DINOS)⁴⁵

Das Ziel dieser Schweizer Studie war, das Potenzial von Kleingruppen bei der Erarbeitung der «nature of science»-Thematik zu untersuchen. Das Forschungsteam arbeitete mit zwei Biologielehrern bei der Entwicklung von Arbeitsmaterialien zur wechselvollen Geschichte des Archaeopteryx sowie bei der Konzeption und Umsetzung des Unterrichts zusammen. Die Erfahrungen mit den Gruppenarbeiten wurden anhand von Dokumenten und Beobachtungen in Gesprächen mit den Schülergruppen und den Lehrpersonen ausgewertet. Die Unterrichtskonzepte wurden in zwei Durchläufen erprobt, wobei nach dem ersten eine Praxisreflexion mit den Lehrpersonen und als Folge eine Überarbeitung des Unterrichtskonzepts erfolgten. Die Lehrpersonen trauten im zweiten Durchgang (mit neuen Klassen) den Schülergruppen bedeutend mehr Fähigkeiten zu. Während sie im ersten Durchgang eine vorsichtige Konzeption mit kurzer Gruppenarbeit und einengenden Arbeitsaufträgen vorzogen, gestanden sie den Lernenden im zweiten Durchgang mehr Selbstständigkeit zu. Die Lehrpersonen waren überrascht, dass die Schülergruppen sachbezogene und fokussierte Diskussionen führten.

4. Fächerübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal⁴⁶

Das Ziel der Schule war die kooperative Entwicklung von fächerübergreifenden Unterrichtskonzeptionen, wobei die Zusammenarbeit zwischen den Fachlehrpersonen frei wählbar und die Dauer der Unterrichtseinheiten selbst bestimmt werden konnte. Über insgesamt fünf Jahre wurden Erfahrungen gesammelt, die in Workshops zusammen mit den beteiligten Lehrpersonen diskutiert und später in einem Forschungsprojekt zu Qualitätskriterien des fächerübergreifenden Unterrichts verdichtet wurden. Dieses mehrjährige Projekt zeigt deutlich, dass Lehrpersonen und Forschende in einem gemeinsamen Prozess die Praxis-Theoriereflexion in einer Weise vollziehen können, wie es in den Funktionsgruppen allein nicht möglich wäre.

Bedeutung und Ausgestaltung von Praxis-Forschungskooperationen

Die Ergebnisse von Praxis-Forschungskooperationen belegen, dass Lehrpersonen ihre Unterrichtspraxis mit positiven Wirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler verändern können. Der zeitliche und personelle Aufwand ist beträchtlich, aber er lohnt sich.

⁴⁵ Wolfensberger, Balz; Canella, Claudia & Kyburz-Graber, Regula (2012). Discussing the Nature of Science in Small Groups (DINOS). Forschungsprojekt finanziert durch den Schweiz. Nationalfonds 2009–2012. <http://www.research-projects.uzh.ch/p12195.htm>.

⁴⁶ Caviola, Hugo; Kyburz-Graber, Regula & Locher, Sibylle (2011). Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen. Bern: hep.

Dies sind zusammenfassend die wichtigsten Fakten zur Praxis-Forschungskooperation:

1. Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und externen Fachpersonen aus Forschung und/oder Beratung kann eine wirksame Unterrichtsentwicklung fördern und verbindlicher machen.
2. Aussenstehende Fachleute können bei Kooperationen in den Schulen folgende Funktionen ausüben: Coaching, Forschung, Supervision, Moderation, «critical friends».
3. Kooperationsformen unter Lehrpersonen können unterschiedlich ausgestaltet sein: Peer Coaching, kollegiales Coaching, fachdidaktisches Coaching sowie Tandem-, Praxisforschungs-, Interventions- und Supervisionsgruppen.
4. Praxis-Forschungskooperationen regen zur Reflexion der Praxis an, machen Handlungs-routinen und «beliefs» bewusst und ermöglichen es, neue Ansätze zu erproben und deren Wirkungen zu evaluieren.
5. Kooperative Reflexion kann Veränderungen im Unterrichtsstil, in den Unterrichtshandlungen, in Unterrichtsangeboten und insbesondere in den handlungsleitenden subjektiven Theorien zu «what works» bewirken.
6. Kooperative Unterrichtsentwicklung benötigt zeitliche und finanzielle Ressourcen. Wird sie als Weiterbildung anerkannt, lassen sich Ressourcen aus verschiedenen Quellen nutzen.
7. Die positiven Wirkungen von Praxis-Forschungskooperationen sind durch gut dokumentierte Studien belegt.



4

Potenzial von Schülern/-innen

**«Das Gymnasium erlaubt jungen Frauen und Männern,
ihre Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln.»**

(Mittelschulbericht 2009, S. 67)

4.1

Analyse MBA

Die Maturitätsquote des Kantons Bern ist durch die soziale Öffnung und die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stark gestiegen: 1980 lag sie bei 7%, heute beträgt sie 18%. Überdurchschnittlich zugelegt hat die Maturitätsquote in diesem Zeitraum bei den Frauen, nämlich von 5% auf 20%.⁴⁷ In den Gymnasien bilden die Schülerinnen heute mit einem Anteil von 58% die Mehrheit. Auch sind am Gymnasium Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien deutlich untervertreten. Das Gymnasium – ein Bildungsgang, der vor allem Frauen aus sozial privilegierten Familien anspricht?

Diese Frage wird in jüngster Zeit vermehrt gestellt. Während die Berufslehre eher als Erfolg versprechender Weg für praxisorientierte junge Männer gesehen wird, gilt das Gymnasium als der ideale Bildungsweg für schulinteressierte junge Frauen. Solche stereotype Vorstellungen sind bei Ausbildungs- bzw. Berufswahl junger Frauen und Männer von Bedeutung und verstellen teilweise den Blick auf interessante Tätigkeitsfelder. Will das Gymnasium für möglichst viele begabte, an einer breiten Allgemeinbildung interessierte Schüler/-innen attraktiv sein, müssen Wege skizziert werden, wie junge Frauen und Männer unabhängig von ihrer sozialen Herkunft möglichst vorurteilsfrei Bildungs- und Studienrichtungen wählen können.

a Frauen und Männer gleichermaßen ansprechen

Wie der Mittelschulbericht 2009 und neue Erhebungen zeigen, ist auch innerhalb des gymnasialen Bildungsgangs die Verteilung der Geschlechter auf die verschiedenen Schwerpunktfächer sehr unterschiedlich. Die Wahl der Schwerpunktfächer zeigt klar geschlechtersegmentierte Muster: Während im Schuljahr 2011/12 Männer in Schwerpunktfächern wie Philosophie/Pädagogik/Psychologie und Bildnerisches Gestalten oder Spanisch mit Anteilen von 20% nur schwach vertreten sind, finden sich nur rund 20% Frauen im Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik.

Es ist wünschenswert, dass der gymnasiale Bildungsgang Schülerinnen und Schüler gleichermaßen anspricht und den Jugendlichen eine von Geschlechterstereotypen möglichst freie Wahl ihres Ausbildungsgangs ermöglicht. Er kann damit einen wichtigen Beitrag zur Sicherung des akademischen Nachwuchses in allen Fachrichtungen leisten. Dabei muss in die Überlegungen einbezogen werden, dass Interessen und Begabungen von Jungen und Mädchen in hohem Mass im Vorschulalter und in den ersten Schuljahren geprägt werden.⁴⁸ Um geschlechterstereotype Muster in Schullaufbahn und Berufswahl zu erken-

⁴⁷ Der überdurchschnittliche Anstieg der Frauen ist dabei unter anderem auch auf die Tertiärisierung der Lehrer/-innenbildung zurückzuführen.

⁴⁸ Siehe dazu verschiedene Studien im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 60, z.B. Herzog/Makarova: Karriere und Geschlecht: Weshalb wählen Frauen Männerberufe? Information unter: http://www.nfp60.ch/D/projekte/bildung_karriere/frauen_maennerberufe/Seiten/default.aspx, abgerufen am 1. Juli 2013, sowie das laufende Projekt «Geschlechts(un)typische Studienwahl GUNST» von Christine Bieri Buschor unter: <http://www.phzh.ch/de/Forschung/Projektdatenbank/?idpr=358>, abgerufen am 1. Juli 2013.

nen und zu durchbrechen, muss also eine stufenübergreifende Diskussion geführt werden.⁴⁹

Der Mittelschulbericht 2009 erwähnte die Erweiterung des Schwerpunktfächerkatalogs um Geschichte/Geografie oder Technik als Möglichkeit, mehr junge Männer für die Gymnasialbildung zu interessieren. Die gesamtschweizerische Diskussion um eine MAR-Revision schliesst eine solche Erweiterung zurzeit wegen der Befürchtung, die zusätzlichen Wahlmöglichkeiten führten zu einem Profilverlust des Gymnasiums oder zu einer unerwünschten Konkurrenz unter den Schwerpunktfächern, aus. Die Zahl der Schüler/-innen, die sich für ein mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Schwerpunktfach interessieren, würde also nicht steigen, sondern sich auf mehrere Fächer aufteilen. Eine solche Aufsplitterung würde die Unterrichtsorganisation erschweren und Mehrkosten verursachen. Lohnenswerter erscheint dem MBA, zu prüfen, das Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik mit mehr Anwendungsbezug und mehr Informatik anzureichern.

b Mehr Jugendliche für MINT begeistern

Die Schweiz verzeichnet einen akuten Fachkräftemangel in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT).⁵⁰ Entsprechende Berufsausbildungen und Studiengänge verzeichnen anhaltend schwachen Zulauf. Besonders auffällig ist der geringe Frauenanteil. Die volkswirtschaftlichen Kosten für den Fachkräftemangel sind beträchtlich. Unternehmen und Hochschulen müssen vermehrt junge Fachkräfte und Forscher/-innen im Ausland rekrutieren. Prof. Dr. Lino Guzzella, Rektor der ETH Zürich: «Die Schweiz hat in den Technischen Wissenschaften, den Naturwissenschaften und den darauf aufbauenden Wirtschaftszweigen ein Nachwuchsproblem.⁵¹»

Was können die Gymnasien tun, um mehr Jugendliche für die MINT-Studienrichtungen zu begeistern? Eine Möglichkeit, welche gleichzeitig das Gymnasium für junge Männer interessant macht und das Interesse der Schülerinnen an MINT-Fragestellungen erhöht, liegt in der bewussten und koordinierten Förderung von MINT am Gymnasium. Wie soll das geschehen? Wie können MINT-Fächer stärker im gymnasialen Selbstverständnis und in der öffentlichen Wahrnehmung verankert werden? Die aus dem Mittelschulbericht 2009 resultierende «MINT-Offensive» des MBA hat zum Ziel, diese Fragen zu klären und konkrete Massnahmen einzuleiten.

An Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema MINT, die das MBA im Schuljahr 2011/12 in Kooperation mit der PHBern und der HEP BEJUNE durchgeführt hat, stand die Frage der MINT-Kultur an Gymnasien im Zentrum: Wie gelingt es dem Gymnasium, seine Identität nicht primär auf Geisteswissenschaften und Kunst zu gründen, sondern auch MINT-Fragestellungen zu einem integralen Bestandteil seiner schulischen Kultur zu machen? Kann es durch die stärkere Betonung der MINT-Inhalte (verstanden als bedeutsamen Bestandteil der gymnasialen Allgemeinbildung) gelingen, mehr Schüler/-innen für diese Themen zu interessieren? Wie wird Unterricht in den MINT-Fächern gestaltet, sodass er das Potenzial und die Interessen der Schüler/-innen ausschöpft? Wie wird erreicht, dass weniger Schüler/-innen Fächer wie Mathematik und Physik vernachlässigen? Diese Fragen wurden unter Lehrpersonen, Fachdidaktikdozierenden und Forschenden diskutiert.

Ab Schuljahr 2012/13 realisieren drei Pilotgymnasien (Gymnase français de Bienne, Gymnasium Thun-Schadau, Gymnasium Köniz-Lerbermatt) erste Massnahmen zur MINT-Förderung. Dabei fokussieren sie auf die Ebene des Unterrichts (Didaktik, Unterrichtsent-

⁴⁹ Hier setzt beispielsweise das AVANTI-Projekt der PHBern in Zusammenarbeit mit Stadt und Kanton Bern an: <http://campus.phbern.ch/weiterbildung/schulprojekt-avanti/>, abgerufen am 1. Juli 2013.

⁵⁰ Der Bericht des Bundesrats unter: http://www.sbf.admin.ch/hm/dokumentation/publikationen/uni/Bericht_Fachkraeftemangel_de.pdf, abgerufen am 1. Juli 2013.

⁵¹ Lino Guzzella in «NaTechInfo. Informationsbulletin des Vereins NaTech Education», Nr. 13, Dezember 2012, unter <http://www.natech-education.ch/natechnews/items/63.html>, abgerufen am 1. Juli 2013.

wicklung, besondere Unterrichtsgefässe), die Ebene der Schulkultur (MINT im Gymnasium, MINT-Anlässe, MINT in der schulischen Kommunikation) sowie die Verbindung der MINT-Inhalte zur Arbeits- und Studienwelt (z.B. MINT-Projekte mit Unternehmen und Hochschulen). Die Erfahrungen der Pilotschulen werden dokumentiert und ausgewertet, über das weitere Vorgehen wird Ende Schuljahr 2014/15 entschieden.

Eingebettet sind die Initiativen des MBA in das Projekt «Bildung und Technik – Interesse an MINT-Berufen wecken», das im Januar 2013 von der Erziehungsdirektion und der Volkswirtschaftsdirektion des Kantons Bern gestartet wurde. Dieses Projekt will auf allen Bildungsstufen den Blick auf MINT-Fragestellungen fördern und zugleich die Schule und die (MINT-)Arbeitswelt stärker vernetzen.

c Das Gymnasium weiter öffnen

Das Gymnasium spricht trotz sozialer Öffnung und höherer Maturitätsquote auch heute vorwiegend Kinder aus privilegiertem, bildungsnahem Elternhaus an. Es ist davon auszugehen, dass sozial benachteiligte Schüler/-innen in Bezug auf den Übertritt ins Gymnasium grössere Hürden haben. Umgekehrt absolvieren Kinder aus Akademikerfamilien mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls einen akademischen Bildungsgang. Auch hier werden die Weichen schon Jahre vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II gestellt, wie verschiedene Forschungsprojekte der letzten Jahre zeigen.⁵² Eine frühe Sprachförderung und die frühzeitige Kooperation mit den Eltern (spätestens ab Schuleintritt der Kinder) ermöglichen auch Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien den Entscheid für eine Gymnasialbildung. Die Gymnasien ihrerseits können für neu Zugezogene, die noch nicht über gleichwertige Sprachkompetenzen in der Erst- oder der Zweitsprache verfügen, spezielle Prüfungen durchführen und sie nach Eintritt ins Gymnasium mit individuellen Lernzielen fördern. Im Zusammenhang mit den sich in Ausarbeitung befindenden basalen fachlichen Studienkompetenzen ist zu prüfen, welche Massnahmen, wie z.B. gezielte Unterstützungsangebote in der Erstsprache, die Schüler/-innen so fördern, dass alle diese basalen Kompetenzen erreichen und darüber hinausgehende Sprachkompetenzen festigen.

Über diese Förderung zentraler sprachlicher Kompetenzen hinaus spielt die Begleitung der Jugendlichen im Ausbildungs- und Berufswahlprozess auf der Sekundarstufe I eine wichtige Rolle, damit Jugendliche möglichst vorbehaltlos und unabhängig von ihrer sozialen Zugehörigkeit und ihrer Herkunft denjenigen Bildungsweg einschlagen, der ihren Fähigkeiten und Interessen am besten entspricht. Dabei sollen ebenso schulisch begabten Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern die Möglichkeit des gymnasialen Wegs aufgezeigt wie praktisch begabten Jugendlichen aus Akademikerfamilien die Möglichkeit einer Berufslehre dargelegt werden.

⁵² Grundlageninformationen zu diesem Thema liefert u.a. der Bildungsbericht 2010, herunterzuladen unter <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2010>, abgerufen am 1. Juli 2013.

Thematische Untersuchungen beispielsweise bei:

Neuenschwander, Markus P. / Balmer, Thomas / Hirt, Ueli / Ryser, Hans / Wartenweiler, Hermann / Gasser-Dutoit, Annette / Goltz, Stefanie (2005): «Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen», Bern, Haupt-Verlag.

Markus P. Neuenschwander, Hans-Ulrich Grunder (Hrsg.) (2010): «Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven», Rüegger Verlag Zürich.

4.2

MINT-Offensive

Zwei konkrete Vorschläge⁵³

Von Dr. Jean-Steve Meia, Leiter Abteilung Sekundarstufe I und II, HEP BEJUNE

Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) stärken: Das ist wünschenswert und möglich – sofern sich die Lehrpersonen Gedanken zum Weshalb und zum Wie ihres Unterrichts machen und am Gymnasium eine naturwissenschaftliche Kultur entwickeln.

Der Kanton Bern will die MINT-Fächer stärken, insbesondere um dem Nachwuchsmangel im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich zu begegnen. Das ist erfreulich. Ich möchte in diesem Beitrag unsere Position und unsere Handlungsmöglichkeiten als Lehrpersonen der Mathematik, der Informatik und der naturwissenschaftlichen Fächer darlegen. Dabei geht es nicht darum, den Naturwissenschaften auf Kosten der Geistes- und Humanwissenschaften das Wort zur reden. Die Stärkung der MINT-Fächer an den Gymnasien darf nicht dazu führen, die Diskussionen um die Stundenzahl der verschiedenen Fächer neu zu eröffnen. Diese bisweilen schmerzhafteste Debatte wurde Ende der Neunzigerjahre im Rahmen der Maturitätsreform geführt. Gewiss, je mehr Lektionen, desto grösser der Raum für das Erlernen eines Fachs. Doch über die Anzahl Stunden hinaus ist entscheidend, was man während der Lektionen tut – nicht nur für das Erlernen, sondern auch für den Ruf des Fachs und die Motivation der Schüler/-innen. Denn diese beiden Faktoren sind bei der Wahl der Schwerpunkt- und Grundlagenfächer bzw. der Wahl der Studienfächer entscheidend.

Kontextualisierung des Unterrichts

Wer Fachrichtungen lehrt, die als sekundär wahrgenommen werden (selbst, wenn sie gemäss Lehrplan Grundlagen- oder Ergänzungsfächer sind), steht unter erhöhtem Druck, nach dem Sinn und den Erfolgsaussichten dessen zu fragen, was man seinen Schülern/-innen anbietet. Ich stelle fest, dass viele Absolventen/-innen heutzutage zu viele Begriffe und Formeln angehäuft haben, vielfach ohne deren Bedeutung oder Implikationen in einem weiteren Kontext zu begreifen. Der Unterricht der Naturwissenschaften findet zu oft losgelöst von den anderen Fächern und vom Lebensalltag statt. Dies ist nicht die Feststellung eines Aussenseiters. Ludwig Hasler hat das an der MINT-Impulstagung vom März 2012 provokativ formuliert.⁵⁴ Den Frankofonen empfehle ich die Internetseite von André Giordan, der so weit geht, sich die unangenehme Frage zu stellen: «Soll man die Naturwissenschaften an der Schule abschaffen?»⁵⁵ Die naturwissenschaftlichen Fächer sind aber nicht die einzigen, die sich die Frage des Sinns und der Vermittlungsart stellen müssen. Was ist zum Beispiel vom Auswendiglernen der Hauptstädte zu halten, das im Geografieunterricht losgelöst von jeglichem Kontext fortbesteht? Die Lehrpläne sind, wie Giordan festhält, bis jetzt

⁵³ Originaltext französisch. Übersetzung: Michael Gautier.

⁵⁴ Vgl. EDUCATION 3.12, 46/47 (www.erez.be.ch).

⁵⁵ Siehe dazu <http://www.andregiordan.com/articles/edscientifique/fautilsupp.html>, abgerufen am 1. Juli 2013.

von Fachspezialisten geschrieben worden. Es ist naheliegend, dass für sie Fragen bezüglich Sinn und Zusammenhang nicht vorrangig sind. Eine Neuformulierung der Lehrpläne durch eine Veränderung des Kontexts anzustreben, scheint mir allerdings nicht realistisch; umso mehr, als die Gymnasiallehrpersonen insbesondere im MINT-Bereich grossem Druck ausgesetzt sind: Die Absolventen/-innen sollen beim Übertritt an die Universität über ein Niveau verfügen, das es ihnen erlaubt, die anspruchsvollen Inhalte der naturwissenschaftlichen und technischen Forschung und Entwicklung zu begreifen. Denn man sollte sich nichts vormachen: Das Nachwuchsproblem in den MINT-Berufen wird nicht dadurch gelöst, dass der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht attraktiver gestaltet wird. Diese Fächer sind anspruchsvolle und – zugegebenermassen – manchmal trockene Gebiete. Die bernische MINT-Offensive bietet aber die Möglichkeit, diese Fächer zu stärken und die Motivation der Schüler/-innen zu erhöhen. Dazu zwei einfache Vorschläge:

Naturwissenschaftliche Kultur entwickeln

Der erste Vorschlag betrifft die Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Kultur an den Gymnasien. Jedes Gymnasium organisiert im Verlauf des Schuljahres Sport-, Kultur- oder Gesundheitsanlässe. An der mir bekannten Schule fehlen die MINT-Fächer im kulturellen Teil. Ich schlage vor, dass neben den Theater- und Musikveranstaltungen jedes Jahr ein Anlass mit Bezug zur naturwissenschaftlichen Kultur stattfindet. Zum Beispiel ein Vortrag zum Stand der medizinischen oder technischen Forschung oder eine Podiumsdiskussion zu den Implikationen der Gentechnologie. Solche Themen passen bestens in das kulturelle Programm unserer Gymnasien. Es liegt an den MINT-Lehrpersonen, Vorschläge zu machen, und an den Schulleitungen, ihnen den dafür notwendigen Platz einzuräumen.

Unterrichtsinhalte und -ansätze hinterfragen

Der andere Vorschlag betrifft die Lehrpersonen, welche MINT-Fächer unterrichten. Ich fordere sie auf, sich die Fragen des Wie und des Warum vermehrt zu stellen. Welche Bedeutung haben die Inhalte, die ich vermitteln? Wie können sie im Studiengang und letztlich im Bewusstsein der Schüler/-innen verankert werden? Mit welcher Pädagogik sind diese Inhalte zu vermitteln? Motivation und Leistung der Schüler/-innen nehmen zu, wenn die zu behandelnden Lerninhalte in einen allgemeineren (schulischen und gesellschaftlichen) Kontext gestellt werden, wenn die Unterrichtsmethoden bei den Schülern/-innen das Gefühl der Selbstständigkeit und die Entwicklung persönlicher Beziehungen stärken.⁵⁶ Die Genetikstunde muss über die Mendelschen Regeln hinausgehen und die Schüler/-innen in die Lage versetzen, die Stammzellenthematik zu verstehen. Und die Mathematiklektionen müssen sich von der traditionellen Alternierung Theorie-Übung-Theorie-Übung verabschieden. Als MINT-Lehrpersonen müssen wir uns weiterentwickeln, unsere Lektionen bereichern und abwechslungsreicher gestalten. Jenen, die sich hinter dem Lehrplan verstecken («kann so nicht eingehalten werden»), entgegne ich, dass Lehrpläne die Inhalte nicht im Detail bestimmen und die Lehrperson immer über Handlungsspielraum verfügt. Nützen wir ihn aus: Wir alle, Lehrpersonen und Schüler/-innen, haben viel zu gewinnen.

⁵⁶ Siehe dazu z.B. M. Develay (1994). Le sens dans les apprentissages: du désir au passage à l'acte. Pédagogie collégiale 7(4), 23–26.

4.3

MINT-Klasse

Anwendung und Vernetzung stehen im Vordergrund

Von Dr. Gabriele Leuenberger, Konrektorin und Projektleiterin MINT-Klasse, Gymnasium Köniz-Lerbermatt

Wie begeistert man mehr Jugendliche für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT)? Mit relevanten Bildungsinhalten und praxisorientiertem Unterricht. Das Gymnasium Köniz-Lerbermatt beschreitet mit seiner MINT-Klasse diesen Weg.

Glaubt man PISA, gelingt es dem Bildungssystem der Schweiz insgesamt gut, die Jugendlichen mit grundlegenden MINT-Kompetenzen auszurüsten. Umso mehr gibt zu denken, dass Jugendliche MINT an sich zwar wichtig finden, sich aber wenig dafür interessieren. Diese Diskrepanz spiegelt sich in der Studienwahl resp. dem allortweit beklagten Phänomen wider, wonach es in der Schweiz an Fachleuten in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik fehlt. Die Frage, was vor diesem Hintergrund MINT-Förderung heissen kann, lässt sich deshalb nicht quantitativ – im Sinne von «mehr MINT» – beantworten. Entscheidend sind vielmehr Relevanz und Nachhaltigkeit der Bildungsinhalte einerseits, ein anwendungs- und problemlöseorientierter Zugang zu Naturwissenschaften und Technik andererseits; beides fördert das Interesse (im besten Fall bis zur Begeisterung) und entsprechende Laufbahnentscheide sowie nicht zuletzt die in der heutigen Welt immer wichtiger werdende «scientific and technical literacy» (Wissenschafts- und Technikmündigkeit).

Der Faszination für MINT nachgehen

Das Modell der MINT-Förderung durch eine spezielle MINT-Klasse, die das Kollegium des Gymnasiums Köniz-Lerbermatt im Juli 2012 einstimmig angenommen hat, folgt einem integralen Ansatz, der den Schülerinnen und Schülern die Breite der gymnasialen Bildung bietet und ihnen gleichzeitig erlaubt, der Faszination für MINT nachzugehen. Konkret bedeutet dies, dass alle Schüler/-innen der MINT-Klasse in der Wahl des Schwerpunkt- und Ergänzungsfachs frei sind, nebst dem regulären Unterricht von der Tertia bis zur Prima jedoch Transfermodule (2 zusätzliche Lektionen pro Woche) besuchen und Praktika (Betriebs- oder Forschungspraktikum) absolvieren. Zusätzlich werden die bereits bestehenden internen Strukturen genutzt; je nach Wahl fokussieren die Schüler/-innen der MINT-Klasse in der Schwerpunktfachwoche, der Maturaarbeit, dem Deutsch Interdisziplinär oder dem Primaprofil (besondere Angebote in der 11. und 12. Klasse) auf Naturwissenschaften und Technik.

Zur Zielgruppe der MINT-Klasse gehören junge Männer, welchen am Gymnasium zurzeit der Praxisbezug fehlt, aber auch junge Frauen, die durch einen gendergerechten Unterricht im naturwissenschaftlich-technischen Bereich ermutigt und gefördert werden sollen.

In den interdisziplinär angelegten Transfermodulen stehen das selbstständige Forschen, Experimentieren und Anwenden im Vordergrund; gefragt sind Kreativität, Neugierde und die Lust, einer Frage nachzugehen. Ausgangspunkt bildet ein Jahres- bzw. Semesterthema

(2013/14: «Think MINT. Denken in Netzwerken»), das als roter Faden durch die unterschiedlichsten Fragestellungen und Disziplinen führt. Hier sollen die Schüler/-innen nicht nur Wissen vertiefen, sondern vor allem auch Kompetenzen erwerben – sogenannte «T-Shaped Skills» (Spezialistenwissen, Strukturwissen, interdisziplinäres Wissen) –, die heute in Studium und Beruf zunehmend vorausgesetzt werden.

Vorrangiges Ziel der Praktika ist es, den Schülerinnen und Schülern Perspektiven für die Zeit nach dem Gymnasium zu eröffnen; sie sollen eine konkrete Vorstellung davon bekommen, welche beruflichen Möglichkeiten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich sie haben.

Vernetzung und Austausch fördern

Das Modell der MINT-Klasse beruht auf dem Grundsatz der Vernetzung. Diese wird auf drei Ebenen realisiert:

1. Vernetzung der Fragestellungen mit dem Alltag resp. der Wirklichkeit der Schüler/-innen.
2. Vernetzung der Fächer untereinander.
3. Vernetzung Gymnasium–Welt, die auf der Zusammenarbeit mit unseren Partnern (Universität Bern, ETH Lausanne, Berner Fachhochschule, Bundesamt für Informatik und Telekommunikation, Hewlett-Packard) basiert.

Diese dreifache Vernetzung bildet die Grundlage für Nachhaltigkeit und Relevanz, ist gleichzeitig aber auch das Abbild für die Durchlässigkeit unserer modernen Welt und damit für ein modernes Gymnasium.

Ein neues Projekt ist immer mit Herausforderungen verbunden: Nötig ist zunächst ein Umdenken, wenn es um die Frage geht, wie Nachhaltigkeit und Relevanz von Bildungsinhalten gewährleistet werden können. Es gilt darüber hinaus, insbesondere die Startphase sorgfältig zu beobachten und eng zu begleiten, um Anspruch und Ergebnis miteinander zu vergleichen. Insofern die Vernetzung mit der Realität und der Aussenwelt Motor und Prinzip unseres Modells darstellt, muss man auch darüber nachdenken, wie der Austausch mit Betrieben und Institutionen gestaltet werden kann. Und nicht zuletzt ist Innovation gleichbedeutend mit Investition (Ressourcen, Lektionen, Infrastruktur). Sie ist unabdingbar, nicht nur in Hinblick auf den Fachkräftemangel, sondern auch im Interesse der Wissenschafts- und Technikmündigkeit. Eine Schule kann dies alles nicht alleine leisten; sie ist auf die Mitwirkung und den Willen aller Anspruchsgruppen angewiesen.

4.4

Fazit und nächste Schritte

a Gender thematisieren

Das Gymnasium will mit seinem Bildungsangebot begabte junge Frauen und Männer ansprechen. Dies erfordert auf verschiedenen Ebenen Aufmerksamkeit: So achtet die Informationskampagne gym|MATUR darauf, Schüler/-innen in vielfältigen Unterrichtssituationen zu zeigen, und damit darzustellen, dass sich das breite Angebot des Gymnasiums an beide Geschlechter richtet.

Im Unterricht ist es wichtig, dass die Lehrpersonen sich der Bedeutung der Geschlechterdimension bewusst sind. Das Gymnasium soll seinen Unterricht in den verschiedenen Fachbereichen so gestalten, dass junge Frauen und Männer ihre Potenziale ausschöpfen und ihre Talente entfalten können. Wie empirische Untersuchungen belegen, sind die Unterschiede bezüglich Wissensaneignung, Sozialverhalten, Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung zwischen Jungen und Mädchen auch heute noch gross.⁵⁷ Es ist deshalb wichtig, dass Gender sowohl in der Ausbildung der Lehrpersonen, in der Fachdidaktik wie auch in der Weiterbildung konsequent thematisiert wird.⁵⁸

b MINT-Pilotschulen

Die drei Pilotschulen setzen in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 ihre Konzepte zur Stärkung von MINT am Gymnasium um. Sie dokumentieren und evaluieren ihre Erfahrungen und berichten im Rahmen des Reporting-Controllings darüber. Ihre Erkenntnisse stellen sie den anderen Gymnasien zur Verfügung und entscheiden zusammen mit dem MBA über das weitere Vorgehen.

Ein spezielles Augenmerk gilt der Einbettung des MINT-Unterrichts in den gymnasialen Alltag. Der gymnasiale Bildungsgang hat mit seinem breiten Fächerspektrum die Möglichkeit, philosophisch-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche Inhalte zu verbinden und so breiteres Interesse an den MINT-Fächern – gerade auch bei Schülerinnen – zu wecken. So kann eine MINT-Kultur entstehen, in welcher Lehrpersonen verschiedenster Fächer Zugänge zu MINT herstellen (und auch geisteswissenschaftliche Ansätze und Fragestellungen gewinnbringend in MINT-Fächer einbringen). Eine so gestaltete gymnasiale Kultur bedingt, dass sich Gymnasiallehrpersonen einerseits als Fachlehrpersonen verstehen, sich andererseits auch den überfachlichen Zielen verpflichtet fühlen.

⁵⁷ Zur Frage der Geschlechterunterschiede bezüglich Schulleistungen siehe die Überblicksstudie von Vera Husfeldt unter: <http://www.fhnw.ch/ph/hochschule/gleichstellung/geschlechterdifferenzen-und-schulische-leistungen>, abgerufen am 1. Juli 2013.

⁵⁸ Erfahrungen mit spezifischen «Genderangeboten» in der Grund- und Weiterbildung zeigen, dass diese auf wenig Interesse bei Lehrpersonen stossen. Vielversprechender ist es, den Blick auf die Genderperspektive in die thematischen Angebote einzubeziehen.

c Gymnasium öffnen

Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sind an den Gymnasien noch immer deutlich untervertreten. Sollen künftig genügend Personen befähigt werden, eine tertiäre Ausbildung zu absolvieren, so müssen auch die begabten Kinder dieser Familien gezielt gefördert werden. Volksschule und Gymnasien können zusammen Vorschläge ausarbeiten, wie ohne Senkung des Anspruchsniveaus auf die besonderen Voraussetzungen von sozial benachteiligten Kindern eingegangen werden kann. Neben den bereits existierenden möglichen Anpassungen im Übertrittsverfahren ist auch der vom Kanton Zürich unterstützte Versuch ChagALL am Gymnasium Unterstrass prüfenswert. Dieses Projekt unterstützt begabte Migranten/-innen mit individueller Lernförderung auf dem Weg zur Matur.⁵⁹

Soll das Gymnasium auch für begabte Schüler/-innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien eine Möglichkeit werden, so ist der Ausbildungs- und Berufswahlprozess nochmals im Hinblick darauf zu prüfen, inwiefern der Entscheid von Schülern/-innen für oder gegen eine Berufslehre bzw. für oder gegen das Gymnasium stärker als bisher aufgrund der individuellen Fähigkeiten und Interessen gefällt werden kann und weniger als bisher durch soziale Zugehörigkeit determiniert wird.

⁵⁹ Projektdokumentation zu ChagALL unter: <http://www.unterstrass.edu/projekte/chagall/>

4.5

Perspektiven Sechs Herausforderungen für den MINT-Unterricht

Von Prof. Dr. Peter Labudde, Leiter Zentrum Naturwissenschaftsdidaktik,
Pädagogische Hochschule FHNW

Die Schweiz bietet hervorragende Voraussetzungen für erfolgreichen MINT-Unterricht am Gymnasium. Um dieses Potenzial auszuschöpfen und die Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln, gilt es, sechs Herausforderungen zu meistern.

Bevor die Herausforderungen für den MINT-Unterricht an Gymnasien geschildert werden, sei auf seine Stärken eingegangen: Schweizer Gymnasiallehrkräfte weisen eine hervorragende Fachausbildung auf; es existiert ein breites Spektrum an Weiterbildungsangeboten. Die Infrastruktur der Mittelschulen, z.B. Sammlungen oder Computerräume, ist hervorragend. Schweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erzielen bei internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA gute bis sehr gute Resultate. Mathematik, Biologie, Chemie und Physik ergeben eine Maturnote, d.h. sind nicht abwählbar. Jugendliche haben die Möglichkeit, in der Maturaarbeit ihren MINT-Interessen nachzugehen. Auf diesen Stärken lässt sich aufbauen – lassen sich die folgenden sechs Herausforderungen abstützen.

1. Junge Frauen fördern

Die Schweiz gehört zu den OECD-Ländern, in denen die Gender-Differenzen besonders gross ausfallen: Interesse und Selbstkonzept im MINT-Bereich sind bei Mädchen und jungen Frauen tief. Im Schwerpunktfach «Physik und Anwendungen der Mathematik» liegt der Frauenanteil bei circa 20%. Geschlechterstereotype wirken in der Schweiz besonders stark. In Frankreich und Grossbritannien schliessen doppelt so viele Frauen ein Mathematik-, Naturwissenschafts- oder Ingenieurstudium ab. Der MINT-Fachkräftemangel wird in der Schweiz dadurch akzentuiert (Grossenbacher, 2012; SKBF, 2010).

Auch wenn es sich um ein gesellschaftliches Problem handelt, kann das Gymnasium einen Beitrag leisten, das Problem anzugehen. Empirische Studien weisen auf ungenutzte Handlungsmöglichkeiten hin (Labudde, 2010; Murphy & Whitelegg, 2006):

- das Selbstkonzept junger Frauen in MINT explizit stärken;
- einseitige Geschlechterbilder gezielt hinterfragen;
- das Vorverständnis der Lernenden einbeziehen (Herausforderung 2);
- Kompetenzerfahrungen in erweiterten Prüfungsformen ermöglichen (5);
- einen kooperations- und kommunikationsfördernden Unterrichtsstil pflegen;
- das Lernen in geschlechterhomogenen Gruppen ausbauen;
- die Wahl des Schwerpunktfachs begleiten.

2. Das Vorverständnis der Lernenden einbeziehen

Die MINT-Wissenschaften zeichnen sich durch eine ausgeprägte Fachsystematik aus. Eine Systematik, welche den Studierenden dieser Fächer logisch und elegant erscheint. Unterrichten sie dann am Gymnasium, liegt die Versuchung nahe, sich einseitig an der doch so logi-

schen und eleganten Fachsystematik zu orientieren. Für die meisten Lernenden erschliessen sich diese Logik und diese Eleganz jedoch nicht.

Es gilt daher, den Unterricht nicht nur am Fach und dessen Systematik zu orientieren, sondern gleichermassen am Vorverständnis der Lernenden. Eine alte Forderung, welche aufs Engste mit konstruktivistischen Unterrichtsansätzen verknüpft ist: «Das Individuum findet im naturwissenschaftlichen Unterricht immer wieder Gelegenheit, sein individuelles Vorverständnis explizit einzubringen und zu artikulieren. Das Vorverständnis – aus dem Alltag und aus früherem Unterricht – umfasst konzeptionelles und methodologisches Wissen, die Alltagssprache, Interessen, Einstellungen und Gefühle» (Labudde, 2000, S. 33). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion bietet für die Unterrichtsvorbereitung einen guten Rahmen, um einerseits Fachsystematik und andererseits Vorverständnis der Lernenden miteinander auszubalancieren (Metzger, 2010).

3. Das experimentelle Handeln überdenken

«Hands-on-activities», Labor- und Demonstrationsexperimente geniessen sowohl bei Lehrenden wie bei Lernenden einen hohen Stellenwert. Sei es, weil es um die sogenannten naturwissenschaftlichen Methoden und um die Förderung experimenteller Kompetenzen geht, sei es, weil Motivation, Interessen und Abwechslung im Vordergrund stehen. Die alte naturwissenschaftsdidaktische Maxime «Jede Stunde ein Experiment!» wird im Gymnasium umgesetzt.

Wie zahllose empirische fachdidaktische Studien belegen, lässt sich die Qualität des Experimentierens jedoch deutlich weiterentwickeln. Die Entwicklung könnte sich auf ein Modell abstützen, in welchem experimentelles Handeln als kontextorientierte, reflexive und theoriegeleitete Aktivität aufgefasst wird (Börlin, 2012): In Bezug auf die Theorieleitung liessen sich Zielklarheit, lebensweltliche und fachimmanente Einbettung der Experimente verbessern, bezüglich Reflexion sowohl diejenige des Prozesses wie jene der Ergebnisse. Hinsichtlich der Kontextorientierung bestehen Herausforderungen in der Verbindung von Alltags- und Fachsprache, in der Modellierung eines Experiments wie auch im kognitiven Anspruch.

4. Kompetenzorientiert unterrichten

In der Schweiz wurden in den letzten Jahren Kompetenzmodelle und Bildungsstandards entwickelt, u.a. die «Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften: Nationale Bildungsstandards» der EKD (2011), das «Kompetenzraster Naturwissenschaften» im Bildungsraum Nordwestschweiz oder die Weisungen zu den Maturprüfungen im Kanton Bern. So heisst es zum Beispiel im Kompetenzraster für das 9. Schuljahr im höchsten, d.h. gymnasialen Niveau: «Die Schülerinnen und Schüler können eigenständig Erkundungen, Untersuchungen und Experimente planen, durchführen und dabei gezielt Schätzungen und Messungen vornehmen, Daten sammeln und auswerten und dabei zu Fragen und Hypothesen sachgemäss Stellung nehmen» (Labudde & Beerenwinkel, 2011, S. 9). Erwerben Gymnasiastinnen und Gymnasiasten diese Kompetenz bis zum Ende des 9. Schuljahrs, entwickeln sie diese bis zur Matur weiter?

Das Orientieren an Kompetenzen und das Erreichen der Lernziele werden die bildungspolitischen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskussionen und damit auch die Unterrichts- und Schulentwicklung der nächsten Jahre stark beeinflussen. Dies gilt nicht nur für die MINT-Fächer, sondern betrifft auch die Handlungsfelder 2 und 3 des vorliegenden Berichts, so u.a. die Erarbeitung basaler Studierkompetenzen und die Kultur des gemeinsamen Prüfens.

5. Das Diagnostizieren und Bewerten weiterentwickeln

In Kompetenzmodellen werden einige Grundkompetenzen beschrieben, welche in den MINT-Fächern bisher eine eher untergeordnete Rolle spielen, zum Beispiel «Einschätzen

und Beurteilen», «Entwickeln und Umsetzen» oder «Mitteilen und Austauschen». So lautet es denn im Kompetenzraster (Labudde & Beerenwinkel, 2011, S. 14): «Die Schülerinnen und Schüler können bei der Planung eines naturwissenschaftlichen Projekts mitwirken, dabei Teilaufgaben selbst entwickeln und eigenständig bzw. in Zusammenarbeit mit andern umsetzen und das Produkt adressatengerecht präsentieren; sie können über die Planung und Umsetzung kritisch nachdenken, dabei auch kritische Anmerkungen anderer berücksichtigen und Verbesserungsvorschläge einbringen.» Derartige Kompetenzen sollten neben fachlichen Kompetenzen vermehrt, gerade auch am Gymnasium, gefördert, diagnostiziert und bewertet werden. Gefragt ist ein breites Spektrum von Prüfungsformen bzw. eine erweiterte Prüfungskultur. Auf die «erweiterten Lernformen» (ELF) folgen jetzt die «erweiterten Prüfungsformen» (EPF). Neue Prüfungsformen, z.B. die Bewertung von Projektarbeiten oder Schülerexperimenten (Gut, 2012), helfen nicht nur wichtige MINT-Bildungsziele umzusetzen, sondern tragen auch wesentlich zu einem gendergerechten Unterricht bei.

6. Den interdisziplinären Unterricht ausbauen

Argumente für interdisziplinären Unterricht existieren viele, u.a. die Unterrichtsinhalte zu vernetzen, die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, komplexe Probleme zu lösen, überfachliche Kompetenzen aufzubauen, die Lernenden zu motivieren. Artikel 11 des MAR verlangt ausdrücklich das fächerübergreifende Arbeiten. Die beiden Schwerpunktfächer Biologie und Chemie (B+C) sowie Physik und Anwendungen der Mathematik (PAM) müssten jeweils interdisziplinär angelegt sein. Die Realität sieht jedoch oftmals anders aus: B+C werden als zwei Einzelfächer von zwei Lehrpersonen unterrichtet. Auf diese Weise werden Potenziale der Fächer, der Lerninhalte, der Fachdidaktik und der Lernenden zu wenig ausgeschöpft. Dabei gibt es durchaus sehr ermutigende Beispiele gelingender Interdisziplinarität am Gymnasium, insbesondere auch im MINT-Bereich (Labudde, 2003, 2008).

Alle sechs hier genannten Herausforderungen tragen zu einer qualitativen Weiterentwicklung des MINT-Unterrichts bei. Insbesondere können sie Lehrpersonen darin unterstützen, jungen Frauen Wege in die Mathematik, die Informatik, die Naturwissenschaften und die Technik zu erschliessen.

Literatur

- Börlin, J. (2012): Das Experiment als Lerngelegenheit: Vom interkulturellen Vergleich des Physikunterrichts zu Merkmalen der Qualität. Berlin: Logos.
- EDK (2011): Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften: Nationale Bildungsstandard., Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Grossenbacher, S. (2012): Weichenstellungen auf dem Weg zum MINT-Beruf (Vortrag). Basel: Tagung «Förderung der MINT-Kompetenzen zur Stärkung des Bildungs-, Wirtschafts- und Wissenschaftsstandorts Schweiz».
- Gut, C. (2012): Modellierung und Messung experimenteller Kompetenz: Analyse eines «large-scale»-Experimentiertests. Berlin: Logos.
- Labudde, P. & Beerenwinkel, A. (2011): Kompetenzraster Naturwissenschaften. Aarau, Basel, Liestal, Solothurn: Bildungsraum Nordwestschweiz.
- Labudde, P. (Hrsg., 2010): Fachdidaktik Naturwissenschaften. Bern: Haupt, S. 197–210.
- Labudde, P. (Hrsg., 2008): Naturwissenschaften vernetzen – Horizonte erweitern. Seelze: Kallmeyer und Klett.
- Labudde, P. (2003): Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik: eine zu wenig genutzte Chance. Physik und Didaktik in Schule und Hochschule 1(2), S. 48–66.
- Labudde, P. (2000): Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II. Bern: Haupt.



5 Personalentwicklung

**Ressourcen und Potenzial von Lehrerinnen
und Lehrern nutzen.**

5.1

Analyse des MBA

Gymnasiallehrpersonen verfügen über einen vielfältigen fachwissenschaftlichen und pädagogischen Hintergrund und bringen unterschiedliche Lebensentwürfe, Biografien und Interessen mit. Entsprechend zeichnen sich die Kollegien der einzelnen Schulen durch Wissensreichtum und Diversität aus. Davon können und sollen die Schulen profitieren.

Damit die Lehrpersonen ihre Ressourcen und Potenziale optimal in den Schulalltag einbringen können, brauchen sie ein unterstützendes Umfeld. Dazu gehört eine gezielte Personalentwicklung.

In diesem jungen Feld der Schulführung kann das Mittelschul- und Berufsbildungsamt noch keine ausgereiften Konzepte vorlegen.⁶⁰ Die nachfolgend skizzierten Ansätze zur Personalentwicklung verstehen sich deshalb als Grundlage für die Diskussion mit den Akteuren/-innen der Gymnasien.

a Potenzial von Lehrpersonen entwickeln

Viele Lehrpersonen unterrichten mit Freude und Engagement bis zur Pensionierung. Unterstützt durch gute Rahmenbedingungen für den Unterricht, durch Kooperationsmöglichkeiten und Weiterbildungsangebote erfahren sie in ihrer anspruchsvollen Tätigkeit über Jahre Befriedigung.

Neben dem Unterricht können Lehrpersonen am Gymnasium Aufgaben übernehmen, welche der Entwicklung der Schulen dienen. Dazu gehören Leitungs- und Querschnittfunktionen oder zeitlich begrenzte Projekt- oder Fachschaftsleitungen. Die Übernahme solcher Funktionen kann eine herausfordernde und bereichernde Ergänzung zur Lehrtätigkeit darstellen.

Lehrpersonen sind aufgrund ihres Fachwissens und ihrer vielfältigen Kompetenzen bestens darauf vorbereitet, an der Entwicklung der Schule mitzuarbeiten, für einige Lehrpersonen kommt auch eine Leitungsposition infrage. Voraussetzung für die gezielte Erschließung dieses Potenzials ist Personalentwicklung. Der Begriff stammt nicht aus dem pädagogischen Kontext und muss daher noch an die spezifischen Gegebenheiten der Schule angepasst werden. Ein wichtiger Bestandteil der Personalentwicklung im Kontext der Schule ist aber das Mitarbeiter/-innengespräch, das im Kanton Bern der formativen Standortbestimmung dient und nicht lohnwirksam ist. Es ist ein wirksames Führungsinstrument und dient der professionellen Entwicklung der Lehrpersonen.

b Frauen für Leitungsfunktionen gewinnen

An Berner Gymnasien sind Frauen selten in Leitungsfunktionen anzutreffen. Während bei den Unterrichtenden der Frauenanteil stetig steigt, stagniert er in den Schulleitungen seit

⁶⁰ Siehe dazu die Einleitung des Aufsatzes von Strittmatter, S. 73.

einigen Jahren bei 20%. Schulleitungen beklagen, dass sich geeignete Frauen bei einer Vakanz nicht zu einer Bewerbung entschliessen.

Die Mitarbeit beider Geschlechter ist für die Schulen und die Schulleitungen ein Gewinn.⁶¹ Deshalb gehört die Erhöhung des Frauenanteils in Kaderpositionen zu den strategischen Zielen des MBA. Um eine solide empirische Ausgangslage für die Diskussion zu schaffen, gab das MBA 2011 zusammen mit der WBZ CPS eine empirische Studie in Auftrag.⁶² Anhand von Interviews mit Lehrerinnen sowie Schulleiterinnen und Schulleitern wurde untersucht, weshalb sich Frauen nur selten für die Übernahme einer schulischen Leitungsfunktion entschliessen. Die Resultate der Untersuchung wurden mit den Schulleitungen analysiert und es wurden konkrete Massnahmen für die Schulen erörtert. Dabei hat sich gezeigt, dass Massnahmen auf den Kontext und die Situation der einzelnen Schulen angepasst werden müssen – es gibt keine Patentlösung.

⁶¹ Zum Potenzial von gemischten Führungsteams siehe unter anderem die Publikation des Bundesrats von 2010: «Frauen in Führungspositionen – so gelingt's». Download unter: <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/22286.pdf>, abgerufen am 1. Juli 2013.

⁶² econcept: «Frauen in Führungspositionen», verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/mittelschulbericht/Projekte/projekte_in_der_personalentwicklung/frauen_in_fuehrungspositionenaufdersekundarstufeii.html, abgerufen am 1. Juli 2013.

5.2

Personalentwicklung

Für mehr Frauen in Führungspositionen

Von Sarah Neukomm und Marie-Christine Fontana, Projektverantwortliche,
econcept Zürich

Auf Sekundarstufe II gibt es in Leitungsfunktionen deutlich weniger Frauen als Männer. Wo liegen die Ursachen dieser Untervertretung? Wie können mehr Frauen für Leitungsfunktionen gewonnen werden? Das Mittelschul- und Berufsbildungsamt ist diesen Fragen in einer Studie nachgegangen.

In der Schweiz erlangen immer mehr Frauen einen höheren Bildungsabschluss. Auch gemessen an der Gesamtzahl der höheren Bildungsabschlüsse, legen Frauen zu. Trotzdem sind sie unter den Lehrpersonen der Sekundarstufe II nach wie vor untervertreten. Im Allgemeinbildungsbereich lag der Frauenanteil im Schuljahr 2008/09 bei 43,1%, in der beruflichen Grundbildung bei 35,4%. Besonders untervertreten sind Frauen in schulischen Leitungsfunktionen der Sekundarstufe II. Im Kanton Bern liegt ihr Anteil zurzeit bei durchschnittlich 19% (Gymnasien und Berufsfachschulen), wobei an den Berufsfachschulen sehr grosse Unterschiede zwischen den Berufsfeldern bestehen.

Die Ursachen für die Untervertretung von Frauen in Leitungsfunktionen auf Sekundarstufe II sind bisher kaum erforscht. Entsprechend gibt es nur wenige Anhaltspunkte für Erfolg versprechende Fördermassnahmen oder Unterstützungsangebote. Vor diesem Hintergrund hat das Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern (MBA) zusammen mit der Schweizerischen Weiterbildungszentrale WBZ CPS die private Forschungs- und Beratungsfirma econcept AG beauftragt, die Gründe für die Untervertretung von Frauen in Führungspositionen auf Sekundarstufe II zu analysieren und auf dieser Basis Optimierungspotenzial zu identifizieren sowie Ansatzpunkte für Weiterbildungsangebote und Sensibilisierungsmassnahmen aufzuzeigen.

Barrieren und Hinderungsgründe

Die Studie «Frauen in Führungspositionen auf Sekundarstufe II» zeigt, dass die Barrieren und Hinderungsgründe, welche zur Untervertretung von Frauen in Führungspositionen auf dieser Schulstufe führen, auf mehreren Ebenen zu finden sind.

- **Individuelle Ebene:** Auf individueller Ebene sind mangelndes Zutrauen, fehlende Karriereorientierung und primäres Interesse für die Unterrichtstätigkeit die wichtigsten Barrieren.
- **Ausgestaltung der Zusatz- und Leitungsfunktionen:** Der hohe Zeitaufwand, ein unbekanntes oder unattraktives Aufgabenspektrum und komplexe Rollenanforderungen halten Lehrerinnen davon ab, entsprechende Karriereschritte zu unternehmen.
- **Schulorganisation und institutioneller Kontext:** Der fehlende Anspruch auf Geschlechterparität sowie die meist überwiegend männliche Zusammensetzung der Schulleitungsgremien sind wichtige Hinderungsgründe.
- **Gesellschaftlich-politische Ebene:** Hindernd wirken insbesondere die schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie das Fehlen von Vorbildern.

- **Schulleitung:** Diese Ebene war in der Studie von besonderem Interesse. Mit Ausnahme einer wenig ausgeprägten Gendersensibilität konnten jedoch kaum Barrieren ausgemacht werden. Die Interviews an den Schulen zeigten, dass Personalentwicklung und -führung als wichtige Aufgabe der Schulleitung wahrgenommen wird und sich die Schulleitungsmitglieder entsprechend weiterbilden. Allerdings ist das Bewusstsein für die unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsrealitäten von Lehrerinnen und Lehrern häufig gering, wodurch Personalentwicklung (noch) nicht als ein Instrument zur Erreichung der Gleichstellung gelten kann.

Zwischen Gymnasien und Berufsfachschulen oder zwischen den drei untersuchten Kantonen Bern, Luzern und Solothurn liessen sich keine systematischen Unterschiede feststellen.

Ansatzpunkte für Massnahmen

Personalentwicklungs- und Sensibilisierungsmassnahmen auf den genannten Ebenen haben sich an Lehrerinnen, Schulleitungsmitglieder sowie Mitarbeitende der kantonalen Ämter und Schulbehörden zu richten. Das Potenzial solcher Massnahmen variiert je nach Ebene und Erklärungsfaktor für die Untervertretung der Frauen (vgl. Tabelle). Generell bedeutend sind Veränderungen in der Zusammenarbeits- und Führungskultur der Schulen. Auf sie können die Schulleitungen direkt einwirken. Insbesondere partizipative Organisationsprozesse mit Kommunikationsstrukturen und Profilierungsmöglichkeiten, in denen Frauen nicht durch Geschlechterstereotype benachteiligt werden, können Lehrerinnen motivieren, eine Zusatz- oder Leitungsaufgabe zu übernehmen. Eine zentrale Rolle spielt weiter die Unterstützung bzw. Förderung der Lehrerinnen durch Schulleitungsmitglieder (Männer und Frauen).

Die vorgeschlagenen Massnahmen im Bereich Personalentwicklung und Sensibilisierung reichen jedoch nicht, um die Untervertretung der Frauen in Führungspositionen zu beheben. Vielen Ursachen ist nur beizukommen, wenn auch auf anderen Ebenen die Bedingungen verändert werden. Besondere Bedeutung kommt dabei der Vereinbarkeit von Unterricht, Führungsfunktion und Familie zu.

Ansatzpunkte für Personalentwicklungs- und Sensibilisierungsmassnahmen

Ebenen	Hauptfaktoren Untervertretung	Lösungsansätze (notwendige Entwicklungen)	Potenzial für Personal- entwicklungs- und Sensibilisierungsmassnahmen	Mögliche Personalentwicklungs- und Sensibilisierungsmassnahmen	Adressaten/-innen für Umsetzung
Individuelle Ebene Lehrerinnen	Mangelndes Zutrauen	Zutrauen stärken	Hoch	Mitarbeiterinnengespräche; externe Angebote für Lehrerinnen, mit Austausch und evtl. mit Vorbildern; Mentoringprogramme	Schulleitung, Weiterbildungsanbieter, Kanton, Frauennetzwerke
Ebene der Schulleitung	Fehlende Karriereorientierung	Bewusstsein für Karriere-/ Lebenslaufplanung fördern und Karriereorientierung stärken	Mittel	Mitarbeiterinnengespräche; externe Angebote für Lehrerinnen, mit Austausch und evtl. mit Vorbildern; Mentoringprogramme	Schulleitung, Weiterbildungsanbieter, Kanton, Frauennetzwerke
Ausgestaltung der Zusatz- und Leitungsfunktionen	Wenig ausgeprägte Gendersensibilität	Informieren und sensibilisieren	Ambivalent	Interne Veranstaltungen; externe Veranstaltungen, z.B. Inputs bei Vernetzungsanlässen; Gender Mainstreaming	Weiterbildungsanbieter, Vernetzungs-/ Koordinationsgremien; Gender- verantwortliche in den Ämtern
Ebene der Schulorganisation und des institutionellen Kontexts	Unbekannte/unattraktive Funktionen	Informieren	Hoch	Mitarbeiterinnengespräche; Inputreferat o.ä.; evtl. auch externe Veranstaltungen für Frauen (Netzwerk, Kurse)	Schulleitung, Weiterbildungsanbieter, Frauennetzwerke
	Komplexe Rollenanforderungen	Thematisieren, Umgang damit vermitteln	Mittel	Kurse/Weiterbildung; Mentoring; Coaching; Netzwerke/Austausch	Weiterbildungsanbieter, Kanton, Frauennetzwerke
	Hoher Zeitaufwand, unplanbare Arbeitszeiten	Mehr Gestaltungsspielraum, bessere Arbeitsteilung schaffen	Sehr niedrig	(Keine Massnahmen vorgeschlagen, da sehr niedriges Potenzial)	
Ebene der Schulorganisation und des institutionellen Kontexts	Fehlender Anspruch auf Geschlechterparität	Sensibilisieren	Mittel	Schulleitungsausbildung; Weiterbildungen; Inputs bei Vernetzungsanlässen	Anbieter von Schulleitungsausbildungen, Weiterbildungsanbieter, Vernetzungs-/ Koordinationsgremien
Gesellschaftlich- politische Ebene	Männerdominierte Leitungs- gremien / Befürchtung, «die» Frau zu sein	Mehr Frauen in Leitungsgremien; Situation «einzig Frau» und Umgang damit thematisieren; Frauen vernetzen	Hoch, aber nur indirekte Wirkung	Kurse/Weiterbildung; Mentoring; Coaching; Netzwerke/Austausch	Weiterbildungsanbieter, Kanton, Frauennetzwerke
	Problematische Vereinbarkeit	Vereinbarkeit verbessern; für Thematik sensibilisieren	Niedrig	(Keine Massnahmen vorgeschlagen, da niedriges Potenzial)	
	Fehlende Vorbilder	Vorbilder schaffen und sichtbar machen	Niedrig	(Keine Massnahmen vorgeschlagen, da niedriges Potenzial)	

5.3

Mitarbeiter/-innengespräch Fester Bestandteil der Schulkultur

Von Marianne Käser-Ruff, Konrektorin am Seeland Gymnasium Biel

Das Mitarbeiterinnen- bzw. Mitarbeitergespräch (MAG) hat sich am Seeland Gymnasium Biel etabliert. Anerkennung aussprechen, die Zukunft planen, Rückmeldungen an die Schulleitung aufnehmen: Das MAG macht's möglich.

2008 wurde am Seeland Gymnasium Biel das MAG eingeführt – nach einer Pilotphase mit Freiwilligen. Das Kollegium, zu dem ich damals gehörte, war dem MAG gegenüber skeptisch eingestellt: Legt dieses Instrument nicht heimlich die Basis für eine mehr als nur förderwirksame Beurteilung? Werden wir letztlich durch Kolleginnen und Kollegen bewertet, deren Unterricht auch nicht perfekt ist? Lohnen sich die rund eineinhalb Stunden für das MAG? Heute, so scheint mir, ist solche Kritik verstummt. Das MAG ist zu einem festen Bestandteil unserer Schulkultur geworden. Die Konrektorinnen und Konrektoren führen mit den ihnen zugeordneten Lehrpersonen ein MAG. Die Lehrpersonen stammen aus allen möglichen Fachbereichen, der Rektor führt die MAG mit den Fachvorständen.

Das MAG bietet in erster Linie einfach Zeit, Zeit, mit jemandem zu sprechen, der den «Betrieb» kennt und mithilft, ihn zu leiten. Dabei kann die Lehrperson alles besprechen, was sie im Zusammenhang mit ihrem Beruf brennt – und dies aus dem Alltag, nicht aus einer Konflikt- oder Notsituation heraus.

Als Schulleitungsmitglied sind mir bei der Standortbestimmung drei Punkte wichtig: Wo nimmt die Lehrperson Anerkennung wahr? Wie sieht sie ihre Zukunft an der Schule? Welche Rückmeldungen hat sie an die Schulleitung?

1. Anerkennung

Es scheint mir unabdingbar, dass eine Lehrperson in der Lage ist, Anerkennung zu erfahren. Im MAG ist die Zeit vorhanden, gemeinsam nach ihr zu suchen. Unterrichten braucht langen Atem, und die (pubertierenden) Schülerinnen und Schüler sind bisweilen gnadenlos. Oft beiläufig geäusserte positive Ereignisse versuche ich zu verstärken: «Es spricht für dich, wenn dich dein Schüler in der Stadt aus einem Pulk Gleichaltriger heraus laut nett grüsst.» «Es ist auch dein Verdienst, dass Schüler X heute dein Fach studiert.» «Du kannst es als Erfolg werten, dass so viele Besucher zum freiwilligen nächtlichen Beobachten der Mondfinsternis gekommen sind.»

2. Zukunft

Ein MAG soll zukunftsorientiert sein: «Wo siehst du dich in zehn Jahren, welche Erwartungen hast du für die nächste Zeit?»

Eine junge Kollegin leistet in einer Projektgruppe gute Arbeit. Sie geht engagiert ans Werk und übernimmt die Aufgabe der Gruppensprecherin. Sie erzählt im MAG ausführlich von diesen ersten Erfahrungen in der Schulentwicklung. Warum nicht diese Lehrerin fragen, ob sie sich vorstellen könnte, einmal in der Schulleitung mitzuarbeiten? Noch ist die Zeit

nicht reif, aber die Frage wird sie in den nächsten Jahren begleiten. Ich werde die Frage im nächsten MAG wieder aufnehmen. Bin neugierig, was sie bewirkt hat.

Personalentwicklung mittels MAG kann auch anders aussehen. Eine engagierte Kollegin stösst seit der Geburt des dritten Kindes an ihre Grenzen. Sie habe den Unterricht nach dem Mutterschaftsurlaub gerne wieder aufgenommen, sagt sie im MAG. Ich erlebe sie aber atemlos, gehetzt ... Sie rast nach dem Unterricht nach Hause, sieht nicht gesund aus. Ich spreche sie darauf an: «Hast du im Moment wirklich Freude an der Schule? Würde dir etwas fehlen, wenn du für eine begrenzte Zeit nicht mehr arbeiten würdest?» Zukunftsorientierung kann auch bedeuten, eine Pause zu ermöglichen, um Kraft zu schöpfen – auf dass die geschätzte Kollegin noch lange an unserer Schule unterrichtet.

3. Rückmeldungen

Rückmeldungen an die Schulleitung und zu den Arbeitsbedingungen sind fast immer aufschlussreich – besonders die Bemerkungen, die mit «Das chunnt de nid i ds Protokoll» eingeleitet werden. Das kommt auch tatsächlich nicht ins Protokoll, aber ich nehme es auf, diskutiere es anonymisiert mit der Schulleitung. Schon mancher blinde Fleck unserer Arbeit wurde dadurch sichtbar und wir waren froh, uns korrigieren, verbessern zu können. So entwickelt das MAG auch die Schulleitung – schliesslich gehören auch wir zum Personal.

Unser nächstes Ziel ist es, die MAG im Vierjahresrhythmus mit einem Unterrichtsbesuch zu verbinden. Natürlich können wir einer Lehrperson Rückmeldung dazu geben, wie wir sie in der Schule erleben, wie wir ihr Engagement in der Schulentwicklung wahrnehmen oder wie wir ihre Stellung im Kollegium sehen. Aber uns mit ihr über ihren Unterricht austauschen, auch dies eine Form der Anerkennung, das können wir noch nicht fundiert. Wir arbeiten aktuell mit einer Fachperson zusammen und versuchen, das neue Unterfangen sorgfältig anzugehen.

Und worin bestünde dabei die Anerkennung für meine Arbeit? Zum Beispiel darin, dass selbst skeptische Lehrerinnen und Lehrer nach Einführung der unterrichtsgekoppelten MAG von sich aus ins Büro kommen und wie heute fragen: «'S isch gli wieder noche, gäu?»

5.4

Fazit und nächste Schritte

a Potenzial von Lehrpersonen entwickeln

Für manche Lehrpersonen stellt die Übernahme von Querschnittsfunktionen wie z.B. Projekt- oder Fachschaftsleitung oder eine Schulleitungsfunktion eine interessante Ergänzung zur Lehrtätigkeit dar. Das Erkennen solcher Interessen und die Förderung der entsprechenden Kompetenzen bei Lehrpersonen gehören zur schulischen Personalentwicklung. Zusammen mit der Konferenz der Schulleitungen soll analysiert werden, wie Personalentwicklung im Kontext der Schule ausgestaltet werden und wie bestehende Instrumente wie z.B. das Mitarbeiter/-innengespräch noch besser genutzt werden können. Mit gezielten Weiterbildungsangeboten kann dieses junge Feld der Schulführung zusätzlich unterstützt werden.

b Erhöhung des Frauenanteils in Führungsfunktionen

Aus der Studie «Frauen in Führungspositionen» und den Diskussionen mit Schulleitungen und Lehrpersonen wurde abgeleitet, dass zur Erhöhung des Frauenanteils schulangepasste Ziele notwendig sind. Im jährlichen Reporting-Controlling-Gespräch wird das MBA mit den Gymnasien künftig konkrete, auf die Schule abgestimmte Massnahmen vereinbaren. Eine Voraussetzung für mehr Frauen in Führungspositionen liegt darin, dass mehr Lehrerinnen motiviert werden, neben dem Lehrauftrag auch Querschnittsfunktionen zu übernehmen. Zwischenschritte, z.B. die Leitung eines Schulprojekts, sind wichtig, damit später eine Führungsaufgabe ins Auge gefasst wird. Dem Mitarbeiter/-innengespräch kommt für die Laufbahnplanung eine zentrale Rolle zu: In diesem Rahmen kann auch die Vereinbarkeit von Unterricht, Leitungsfunktion und gegebenenfalls Familienaufgaben thematisiert werden.

Die hier erwähnten Massnahmen kommen nicht nur Frauen zugute: Eine umsichtige und flexible Karriereplanung mit dem Fokus auf der Vereinbarkeit von Beruf und Familie entspricht immer häufiger auch den Lebensentwürfen von Männern, weshalb diese Ansätze durchaus auch für Männer grosse Chancen bieten.

c Offenheit bezüglich Führungsmodellen

Wie die Studie «Frauen in Führungspositionen» zeigt, ist die Schwelle zur Übernahme einer Leitungsfunktion für Frauen beachtlich. Viele befürchten, dass das Arbeitspensum nicht mit einer Teilzeitanstellung kompatibel ist. Das muss nicht sein: Einige Gymnasien ermöglichen mit Erfolg Teilzeitarbeit von Schulleitungsmitgliedern. Wünschenswert wäre, dass die Schulleitungen ihre Organisation und die Verteilung der Aufgaben regelmässig überprüfen und bei Neubesetzungen Offenheit bezüglich Arbeitsorganisation und Aufgabenverteilung signalisieren. Dabei ist der Vereinbarkeit von Unterricht, Leitungsfunktion und Familienaufgaben grosse Bedeutung beizumessen – was sowohl für Frauen wie für Männer ein zentrales Anliegen sein kann.

d Unterstützung von Weiterbildung und Netzwerken

Neben der Vertiefung der fachlichen Kenntnisse beschäftigt sich die Weiterbildung auf der Sekundarstufe II immer stärker mit der persönlichen und beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen. Wie die Studie «Frauen in Führungspositionen» zeigt, sind spezifische Massnahmen im Weiterbildungsbereich wichtig, um die Laufbahnplanung von Lehrerinnen zu unterstützen. Im Vordergrund stehen Angebote im Bereich der Potenzialanalyse und des Ressourcenmanagements.

Weiter wird das MBA den Erfahrungsaustausch unter Lehrerinnen und Schulleiterinnen auf kantonaler Ebene z.B. in Form von Netzwerken unterstützen.

5.5

Perspektiven

Personalführung: Was zu tun und was zu lassen ist

Von Dr. Anton Strittmatter, Organisationsberater und Experte für Schulentwicklung

Schulqualität ist in erster Linie das Produkt professionell arbeitender Lehrpersonen. Deshalb müsste Schulleitung überwiegend in Personalführung investieren. Doch: Welche Art Personalführung ist schulgerecht? Und: Worauf ist schulspezifisch zu achten?

Unterrichten verlangt eine ständige, bewegliche Passung zwischen Lehrperson und den jeweiligen Lernenden bzw. Klassendynamiken. Dafür brauchen Lehrpersonen viel Autonomie. Damit zusammen hängt das «Autonomie-Paritäts-Paradigma» (Lortie) als über Jahrzehnte gewachsene Identität der Lehrerschaft. Personalführung, die mehr als administrativen Service, Feuerwehreinsatz und Aussenvertretung der Schule will, trifft daher auf eine alte Kultur der Autonomie und Egalitätsbehauptung der Lehrpersonen. Der führungsmässige Zugriff auf die Lehrpersonen und eine Personalentwicklung, welche gewollt in die Ungleichheit führt, bewirkt Skepsis oder aktive Abwehr. Dies zu Recht, wo das grundsätzlich subsidiär anzulegende Verhältnis von Selbst- und Fremdführung der Lehrpersonen pervertiert (umgekehrt) wird, was die Professionalität (auftrags- und situationsgerecht intelligentes Handeln im Rahmen von «State of the Art»-Wissen), die Verantwortlichkeitshaltung und die Eigeninitiative schwächt.

Das ehemalige «Brachland» Personalentwicklung ist allerdings an vielen Schulen durch Fehlbeplantungen «verdorben» worden: Allzu eilige Übertragungen von Personalmanagementkonzepten aus der Wirtschaft auf die Schulen haben zu Misserfolgen geführt und sowohl die Lehrerschaft, wie auch die Schulleitungen und die Behörden verunsichert. Weil professionell angelegte Personalführung eine neue Schulleitungsaufgabe ist, gibt es noch wenig gesicherte Erfahrungswerte und Modelle – die Aufgabe ist ein dynamisches Lernfeld. Einige Mindestwartungen können jedoch schon heute formuliert werden.

Drei Grundfunktionen der Personalführung

Personalführung, Personalförderung, Personalmanagement, Personaldienst, Human Resources Management, Personalentwicklung, Personalpflege, Personalsorge, Personalcoaching – diese Begriffe sind alle auf ihre Art aussagekräftig und einseitig. Sie beinhalten je unterschiedliche Denkfiguren, drücken unterschiedliche Aspekte der Aufgabe aus. Dahinter stehen zumeist unterschiedliche Führungsauffassungen und Menschenbilder.

Hier wird der umfassend verstandene Begriff «Personalführung» verwendet. Er umfasst drei Grundfunktionen: Gewährleistung, Unterstützung, Entwicklung. (Administration ist keine Grundfunktion, sondern eine andere Führungsfunktionen unterstützende Hilfsfunktion.)

Gewährleistungsaufgaben

Von den Schulen wird zunehmend erwartet, gewisse Mindestqualitäten zu garantieren. Die Gesellschaft, ihre treuhänderischen Parlamente, Regierungen und Behörden sowie die Stu-

dierenden selbst müssen von öffentlichen Bildungseinrichtungen erwarten können, dass an jedem Standort ein ungefähr gleichwertiges Leistungsangebot besteht, vor allem aber, dass einige Mindestqualitäten nie dauerhaft unterschritten werden.

Die Pflicht zur Gewährleistung von Mindestqualitäten ist zunächst die individuelle Pflicht der Lehrpersonen, welche ihr berufliches Handeln an ihrer qualifizierten Ausbildung bzw. an anerkannten Kunstregeln des Berufs, an den gesetzlichen Aufträgen und Vorschriften und an ihren Standesregeln ausrichten.

Subsidiär kommen auch der Schulleitung Gewährleistungsfunktionen zu: Sie hat dafür zu sorgen, dass die Stellen mit qualifiziertem Personal besetzt werden, dass die zur Auftrags Erfüllung erforderlichen Ressourcen angefordert werden (bzw. die Gefährdung des Auftrags angemeldet wird), dass Vorschriften beachtet und erhebliche Qualitätsdefizite rechtzeitig erkannt, angesprochen und nachhaltig beseitigt werden.

Die Gewährleistungsfunktion kann nur erfüllt werden, wenn sie von allen Beteiligten anerkannt und gewollt ist, wenn ausreichende Diagnoseressourcen (z.B. Know-how und Zeit für Selbstevaluation) sowie Remedialmöglichkeiten (Veränderung unguter Zustände) vorhanden sind. Und, wenn klare Regeln für das Handeln in Defizit- bzw. Konfliktfällen bestehen und diese respektiert werden.

Unterstützungsaufgaben

Subsidiär zur Selbstführung und Selbsthilfe der Lehrpersonen kann die Schulleitung durch unterstützende Arbeitsstrukturen und andere Ressourcen viel zum Wohlbefinden, zum Erhalt qualitätsvoller Arbeit, zur eigenständigen Problemlösung und zur persönlichen Weiterentwicklung des Schulpersonals beitragen. Die Situation – namentlich jene der Lehrpersonen – ist heute charakterisiert durch eine Vielzahl von Herausforderungen bzw. Belastungsfaktoren. Die Arbeitszeiten sind gestiegen, die Beanspruchung in der (Unterrichts-)Arbeit ist intensiver geworden, die Unsicherheit bezüglich Anspruchserfüllung hat zugenommen. Immer häufiger geraten Lehrpersonen auch in konflikträchtige, oft frustrierende Zwickmühlen im Spannungsfeld unterschiedlicher und widersprüchlicher Anspruchsgruppen. Frühes Scheitern oder aber Ausbrennen drohen, wenn die «individuellen Bordinstrumente» (Copingstrategien, Resilienz) nicht ausreichen. Der Bedarf an Unterstützungsfunktionen zugunsten des Personals ist wichtiger und vielfältiger geworden denn je.

Unterstützend wirken Schulleitungsbeauftragte vor allem durch Anteilnahme an der Person und deren Arbeitssituation, durch Wertschätzung sowie durch die Förderung stärkender Strukturen der Zusammenarbeit: Fachschaften mit Qualitätsmerkmalen «Professioneller Lerngemeinschaften» (Senge, Rolff, Strittmatter u.a.), Interventions- und Supervisionsgruppen, Teamteaching-Möglichkeiten, Q-Gruppen etc. Unterstützend wirken zudem geklärte Erwartungen und Regeln (in denen sich handelnde Personen sicher und geschützt fühlen), ein die Lehrpersonen entlastender administrativer Service, ein Vertrauen bildende und die Lehrerschaft stärkende Öffentlichkeitsarbeit sowie bedarfsgerechte Angebote für Mediationen, Beratungsgespräche und Coachings.

Entwicklungsaufgaben

Erwachsene Menschen zu entwickeln, ist eine zweiseitige Sache: Professionell ausgebildetes und verantwortlich handelndes Personal braucht nicht von Dritten entwickelt zu werden. Eine fürsorglich-patronale (oder gar besserwisserisch-misstrauische) Entwicklungsbelagerung der Lehrpersonen durch die Schulleitung wirkt «deprofessionalisierend», baut Selbstverantwortung und Eigeninitiative ab. Unbestritten ist, dass die Schulleitung die persönliche Entwicklung der Lehrpersonen aktiv zu unterstützen und die Gesamtentwicklung der Schule als multiprofessionelle Wirkungsgemeinschaft verantwortlich zu leiten hat.

Zur individuellen Entwicklungsunterstützung gehören die Bereitstellung von Ressourcen (z.B. Beiträge an Weiterbildungen), die Förderung interner gegenseitiger Lernprozesse im

Modell der professionellen Lerngemeinschaft, die Führung von Standortbestimmungs- und Laufbahnperspektivengesprächen mit allen Lehrpersonen sowie die Unterstützung von Spezialisierungen und anderen Weiterentwicklungen.

Zur Personalentwicklung auf Stufe der Schule gehört die Unterstützung einer sinnvollen Rollendifferenzierung, die Teamportfolioarbeit, die Schaffung eines entwicklungsfreundlichen Betriebsklimas, das gute Willkommenheissen und Verabschieden von Mitarbeitenden und die am Teamportfolio orientierte Stellenbesetzung. Schliesslich ist im Rahmen der Schulentwicklung dafür zu sorgen, dass der bei Neuerungen entstehende Qualifizierungsbedarf an der Schule rechtzeitig erkannt wird und entsprechende Weiterbildungen in Gang gesetzt, nötigenfalls mitfinanziert werden.

Die sieben Handlungsfelder der Personalführung

Den drei Grundfunktionen können sieben konkrete Handlungsfelder der Personalführung zugeordnet werden:

- 1. Da sein und Anteil nehmen:** Dazu gehören Arbeitsplatzbesuche/Unterrichtsbesuche (zu Gast sein jenseits von Beurteilungsabsichten), Gespräche zwischen Tür und Angel über Berufliches (manchmal auch Privates), spontane Feedbacks auf Leistungen, Äusserungen, Unterlagen, Prüfungsergebnisse etc. oder eine offene Tür für Anliegen bzw. ritualisierte Zeiten der unkomplizierten Ansprechbarkeit.
- 2. Für Räume der Unterstützung und Zusammenarbeit sorgen:** Schulleiter/-innen müssen, können und sollen nicht auf alle Unterstützungsbedürfnisse von Lehrpersonen persönlich antworten. Es ist aber ihre Aufgabe, für vielfältige Angebote und deren gute Zugänglichkeit zu sorgen: Gruppengefässe für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, kollegiale Praxisberatung/Intervision, Supervision, Lernwerkstätten u.a. Aber auch Fachschaften, Jahrgangsteams oder Projektgruppen können neben dem Primärauftrag Unterstützungsfunktionen wahrnehmen. Einzelberatung (im Sinn von nachgefragter Beratung) sollten Vorgesetzte eher selten ausüben, bei Beratungsbedarf aber geeignete Stellen vermitteln.
- 3. Die Weiterbildung stimulieren und zum gemeinsamen Thema machen:** Die einzelnen Lehrpersonen sollen Orte der Reflexion über ihre Weiterbildungsplanung und ihre Weiterbildungserfahrungen erhalten, welche das eigene Lernen noch besser vertiefen und steuern helfen (z.B. in Teams, in Tandems oder im Standort- und Perspektivengespräch mit einem Schulleitungsmitglied). Hilfreich sind auch Orte des Peer-to-Peer-Austauschs von Wissen sowie gemeinsam nachgefragte und mitgestaltete Weiterbildungsveranstaltungen. Die im Rahmen betrieblicher Erfordernisse kollektiv verordneten Weiterbildungen sollten nicht so viel Energie absorbieren, dass für die individuelle und selbst gewollte gemeinschaftliche Weiterbildung nichts mehr übrig bleibt.
- 4. Für Impulse durch konstruktives Feedback sorgen:** Eine verbindliche und professionelle Selbstevaluation im Sinne einer hochwertigen Feedbackkultur gilt in der Fachwelt als hervorragendes Merkmal einer wirksamen und gesund erhaltenden Schule. Wichtig: Alle Feedbackverfahren sind auf Dauer nur dann wirksam, wenn sie in folgenden Grundhaltungen gründen: Wissenwollen, epistemische Neugier und Bescheidenheit sowie Hinschauen auf das, was passiert, um es laufend zu optimieren (Kaizen-Kultur).
- 5. Gutes Personal anstellen, behalten und würdig verabschieden:** Die Stellenbesetzung mit bestqualifiziertem Personal gehört zu den bedeutungsvollsten Führungsaufgaben. Hat man die guten Leute im Haus, gilt es, sie zu behalten (was gerade bei den guten Leuten häufig schwieriger ist als bei den mittelmässigen). Und schliesslich gehört zu diesem «Rekrutierungskreis», dass Gehende würdig verabschiedet werden, gerade auch, weil die Art der Verabschiedung wichtige Botschaften für die Bleibenden aussendet.
- 6. Begleitung und Intervention in kritischen Situationen/Phasen:** In jeder berufsbiografischen Phase (Einsteigende bis altershalber Aussteigende) gibt es typische Heraus-

förderung, Ressourcen und Gefährdungen; dabei können Krisen eintreten, die besonderer Begleitung bedürfen. Schulleitung weiss darum, kann Zeichen lesen und in passende Interaktion mit dem oder der Betroffenen treten. Dafür wird ein breites Repertoire von Settings – Klärungsgespräche, Konfrontationsgespräche, Mentorate, Beurlaubung, Pensenänderungen etc. – in angemessener Weise eingesetzt.

7. Personalportfolioarbeit/Teamentwicklung: Hier geht es darum, sich Rechenschaft über die im Kollegium vorhandenen Stärken, Schwächen, Potenziale und Gefährdungen zu geben und sich um eine sich gut ergänzende Zusammensetzung der Gruppe zu kümmern. Welche Mischung wollen wir im Team? Welche Kompetenzen wollen wir verstärken bzw. besser nutzen und würdigen? Welche Potenziale schlummern vor sich hin oder orientieren sich nach aussen? Auf welche Gefährdungen sollten wir uns vorbereiten?

Die sieben Handlungsfelder beschreiben zu leistende Aufgaben. Handeln kann, muss und darf die Schulleitung dabei nicht allein. In einigen Teilbereichen ist damit zu rechnen und dafür zu sorgen, dass die verschiedenen Partner – etwa die Lehrpersonen oder Fachschaftsvorstände – ihren Teil zum Gelingen beitragen.

Referenzwerke des Autors (mit weiterführenden Literaturangaben)

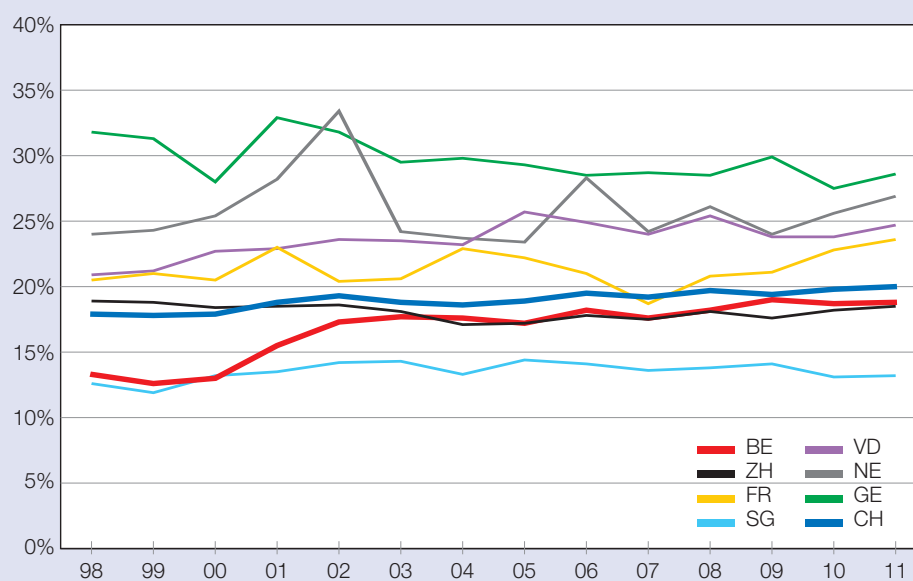
Strittmatter, Anton & Ender, Bianca: Personalführung an Schulen. Gewährleisten, Unterstützen, Entwickeln. Bern: schulverlag plus, 2010.

Strittmatter, Anton: Führen als Vertrag. Mentale Modelle und erprobte Instrumente für die Leitung von Schulen und anderen Organisationen. Bern: schulverlag plus, 2010.

Anhang A: Kennzahlen zum Gymnasium

A. Entwicklung der gymnasialen Maturitätsquote⁶³ 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. Nach einem leichten Anstieg ab 2000 ist die bernische Maturitätsquote in den letzten Jahren gesunken und liegt damit weiterhin unter dem schweizerischen Mittel.

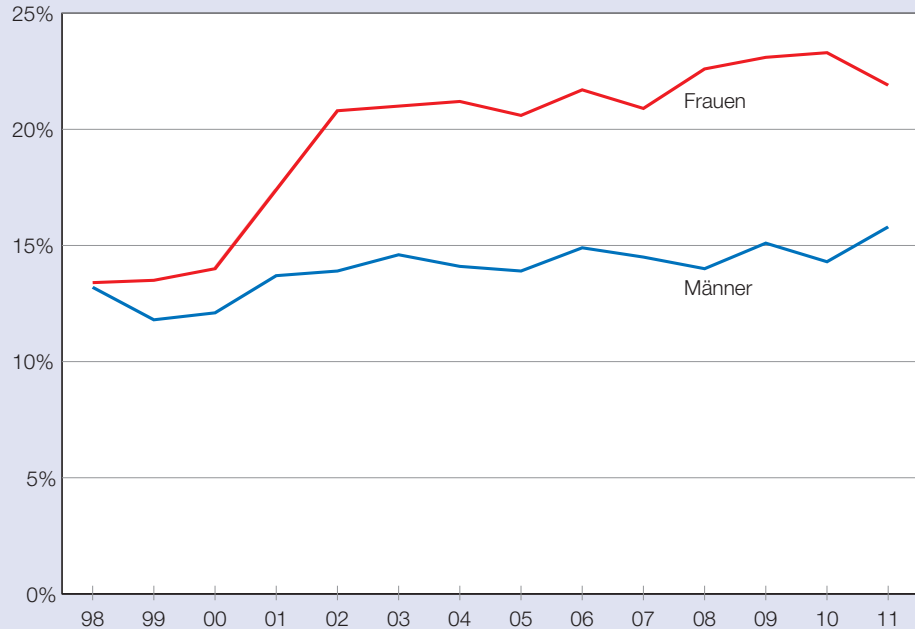


Quelle: Bundesamt für Statistik, Hochschulindikatoren

⁶³ Die gymnasiale Maturitätsquote in Prozenten bezeichnet den Anteil von Schülerinnen und Schülern der Alterskohorte der 19-Jährigen, die eine gymnasiale Matur absolvieren.

B. Gymnasiale Maturitätsquote im Kanton Bern nach Geschlecht

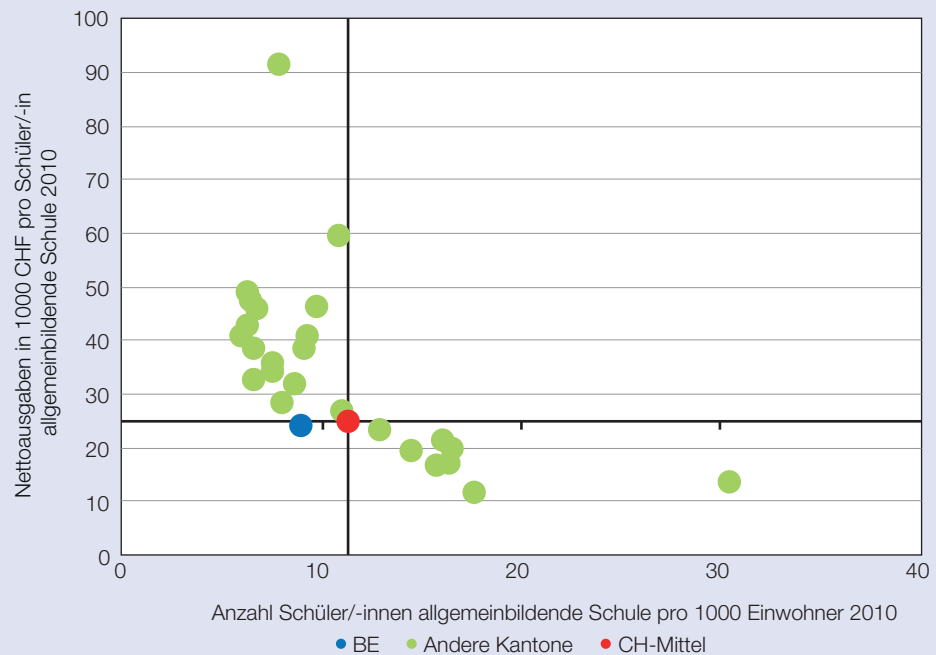
Die Frauen haben die Männer bezüglich der Maturitätsquote in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre überholt. Der starke Anstieg ab 2000 ist mit der Abschaffung der Seminare zu erklären. Die Differenz zwischen dem Frauen- und dem Männeranteil ist in den letzten Jahren konstant.



Quelle: Bundesamt für Statistik, Hochschulindikatoren

C. Nettoaussgaben und Schüleranzahl im interkantonalen Vergleich

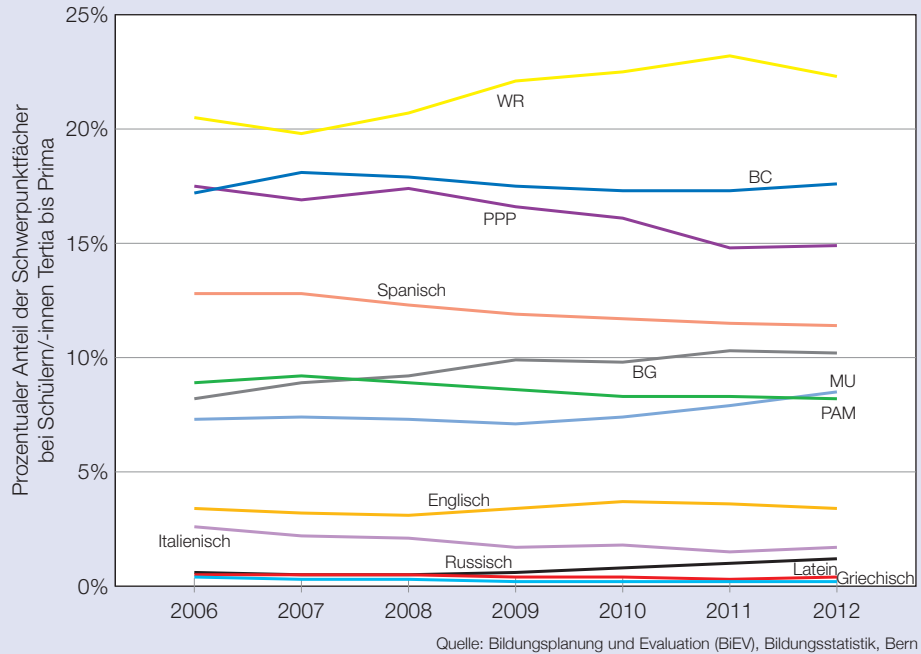
Die Grafik zeigt die Nettoaussgaben des Kantons Bern in den Mittelschulen pro Schüler/-in sowie die Anzahl Schüler/-innen pro 1000 Einwohner im interkantonalen Vergleich. Die Nettoaussgaben pro Schüler/-in an Berner Mittelschulen betragen 99% des schweizerischen Mittels. Die Anzahl Schüler/-innen an Berner Mittelschulen liegt deutlich unter dem schweizerischen Mittel.



Quelle: EFV, BFS, BAKBASEL

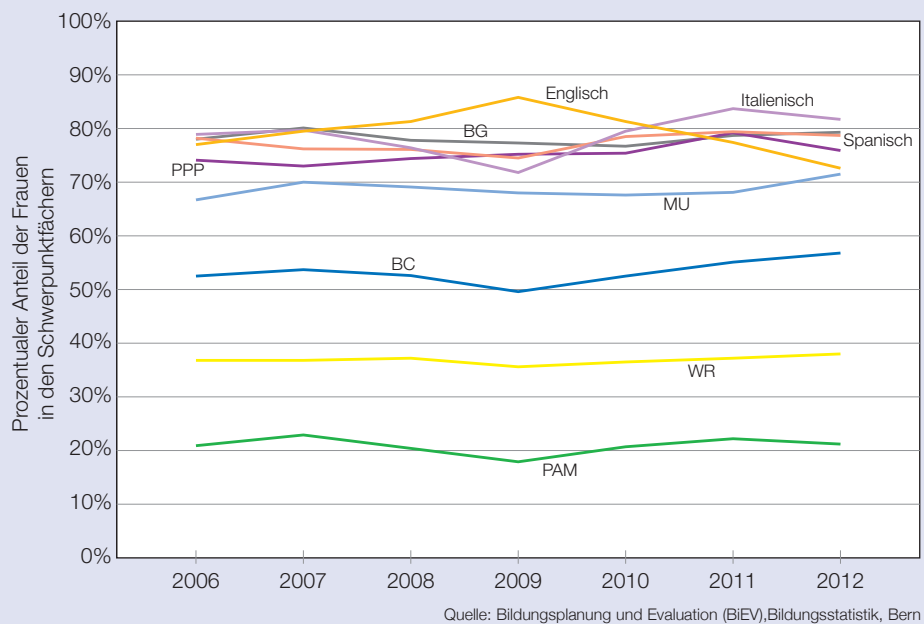
D. Entwicklung der Schwerpunktfächer seit 2006

Die Schüler/-innen der Berner Gymnasien besuchen am häufigsten Wirtschaft und Recht als Schwerpunktfach, gefolgt von Biologie/Chemie und Philosophie/Pädagogik/Psychologie. Letzteres ist seit 2008 zurückgegangen. An vierter Stelle steht als erstes Sprachfach Spanisch. Beim Schwerpunktfach Physik/Anwendungen der Mathematik fällt der kontinuierliche Rückgang seit 2007 auf, während die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten und Musik ansteigen.



E. Entwicklung des Frauenanteils in den Schwerpunktfächern seit 2006

Die Verteilung der Schüler/-innen auf die Schwerpunktfächer entspricht nach wie vor den geschlechterstereotypen Vorstellungen und zeigt kaum Veränderungen. Anhaltend tief ist der Frauenanteil im Schwerpunktfach Physik/Anwendungen der Mathematik (20%), während die Frauen in Italienisch, Spanisch, Bildnerischem Gestalten oder Philosophie/Pädagogik/Psychologie rund 80% ausmachen. Im naturwissenschaftlichen Schwerpunktfach Biologie/Chemie ist das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen.



Anhang B:

Abkürzungen

BAM	Berner Ausbildungsmesse
BFS	Bundesamt für Statistik
BiEv	Bildungsplanung und Evaluation (Kanton Bern)
BSLB	Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (Kanton Bern)
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne
EVAMAR I und II	Evaluation des Maturiätsanerkennungsreglements
ERZ	Erziehungsdirektion des Kantons Bern
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule (Zürich)
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GF	Grundlagenfach
GU9	Gymnasialer Unterricht im 9. Schuljahr (Kanton Bern)
HarmoS	Konkordat der Kantone zur «Harmonisierung der obligatorischen Schule»
HEP BEJUNE	Haute école pédagogique Berne Jura Neuchâtel
ICT	Information and Communication technologies. Deutsch: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)
IFES	Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation
IWB	Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern
KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
KGH	Kommission Gymnasium-Hochschule (Kanton Bern)
KLM	Kantonaler Lehrplan Maturitätsausbildung (BE)
KMK	Kantonale Maturitätskommission (Bern)
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KSG	Konferenz der Schulleitungen Gymnasien (Kanton Bern)
KSGR	Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren
LAV	Lehreranstellungsverordnung (Kanton Bern)
LAG	Lehreranstellungsgesetz (Kanton Bern)
Lehrplan 21	Projekt für gemeinsamen Lehrplan der Volksschulen von 21 Kantonen
MAG	Mitarbeiter/-innengespräch
MAR	Maturitätsanerkennungsreglement von 1995
MAV	Maturitätsverordnung aus den 1960er-Jahren mit einem Typengymnasium
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

NW EDK	Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
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)
Sekunda	11. Schuljahr im Gymnasium (Kanton Bern)
Sekundarstufe I (Sek I)	7. bis 9. Schuljahr
Sekundarstufe II (Sek II)	Mittelschulen und Berufsbildung
MAR	Maturitätsanerkennungsreglement: Gesamtschweizerische Maturitätsverordnung von 1995
SMK	Schweizerische Maturitätskommission
SOL	Selbst organisiertes Lernen
Tertia	10. Schuljahr im Gymnasium (Kanton Bern)
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer
WBF	Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung
WBZ CPS	Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen

SPF Schwerpunktächer

BC	Biologie und Chemie
BG	Bildnerisches Gestalten
E; I; GR; L; RU; S	Englisch; Italienisch; Griechisch; Latein; Russisch; Spanisch
MU	Musik
PPP	Philosophie/Pädagogik/Psychologie
PAM	Physik und Anwendungen der Mathematik
WR	Wirtschaft und Recht

EF Ergänzungsfächer

AM	Anwendungen der Mathematik
B	Biologie
BG	Bildnerisches Gestalten
C	Chemie
IN	Informatik
G	Geschichte
GG	Geografie
MU	Musik
P	Physik
PH	Philosophie
PP	Pädagogik und Psychologie
RL	Religionslehre
SP	Sport
WR	Wirtschaft und Recht

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