

Bericht zum Stand der Umsetzung der Basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit (BfKA)

15. September 2025

Danksagung

ZEM CES dankt der SMAK für die Beauftragung und das damit entgegengebrachte Vertrauen. Ein besonderer Dank gilt Dr. Christof Weber für die fachliche Unterstützung und die wertvollen Impulse im Verlauf des Projekts. Ebenso möchten wir uns bei den Mitgliedern der Resonanzgruppe für ihre engagierte Mitwirkung und die konstruktiven Rückmeldungen bedanken, die einen wichtigen Beitrag zum Gelingen dieses Berichts geleistet haben.

Impressum

Bericht zum Stand der Umsetzung der Basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit (BfKA)
Bern, 2025

Herausgeber: ZEM CES, Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule und für Schulevaluation auf der Sekundarstufe II

Autorenschaft: Simone Ambord, Andrin Honegger, Ivo Schorn, Michael Meyrat, Céline Murri, Christof Weber (PH Luzern)

Resonanzgruppe: Christof Weber, Urs Albrecht, Valérie Michelet Jacquod, Massimo Frapolli, Lucius Hartmann, Stefan Zumbrunn, Björn Lupp

Redaktion: Julia Georgi
Layout: Silvie Theus

Rückmeldungen: simone.ambord@zemces.ch

Die Dienstleistungen, die ZEM CES anbietet, basieren auf der Expertise der internen und externen Mitarbeitenden und sind durch Menschen erstellt. Punktuell werden KI-Systeme im Arbeitsprozess eingesetzt. Die Arbeit mit KI findet unter strenger Berücksichtigung des Datenschutzes und des Persönlichkeits- und Urheberrechts statt. Nicht öffentlich zugängliche Daten werden ausschliesslich in einer geschützten Umgebung oder anonymisiert mit KI bearbeitet. Von KI erstellte, direkt übernommene Texte oder Bilder sind als solche deklariert.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	7
1. Management Summary	8
2. Gliederung des Berichts	10
3. Ausgangslage	10
3.1 Bildungspolitischer Kontext	10
3.2 Forschungsstand / Theorieteil	12
3.2.1 Die «allgemeine Studierfähigkeit»	12
3.2.2 Entstehungsgeschichte der BfKA	12
3.2.3 Konzeptualisierung der BfKA	13
3.2.4 Bisheriger Stand der Umsetzung	15
3.3 Auftrag SMAK an ZEM CES	16
3.4 Resonanzgruppe	16
3.5 Zielsetzung und Fragestellung	17
4. Methode der Erhebung	19
4.1 Vorgehen und Untersuchungsdesign	19
4.1.1 Vorgehen Erhebung I	20
4.1.2 Vorgehen Erhebung II	20
4.1.3 Vorgehen Erhebung III	20
4.2 Fragebogen	20
4.3 Beschreibung der Stichproben	21
4.4 Vorgehen Datenanalyse	22
5. Ergebnisse	23
5.1 Kantone	23
5.1.1 Organisation auf Ebene Kanton	23
5.1.2 Umsetzung der BfKA	27
5.1.3 Überprüfung der Umsetzung der BfKA	29
5.1.4 Unterstützung und Ressourcen für BfKA	31

5.2	Gymnasien	33
5.2.1	Hintergrundinformationen	33
5.2.2	Umsetzung und Förderung der BfKA	34
5.2.3	Unterricht	46
5.2.4	Überprüfung der BfKA	56
5.2.5	Unterstützungsformen für die Umsetzung der BfKA	65
5.2.6	Zusammenarbeit mit Sekundarstufe I	70
6.	Diskussion der Ergebnisse	73
6.1	Ebene Kanton	73
6.2	Ebene Gymnasium	75
7.	Fazit und Fragestellungen mit Blick in die Zukunft	83
8.	Literatur	85

Abkürzungsverzeichnis

BfKA: Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit

DaZ: Deutsch als Zweisprache

FB: Fragebogen

KT: Kanton

LP: Lehrperson

MAR: Maturitätsanerkennungsreglement

MAV: Maturitätsanerkennungsverordnung

MBA: Mittelschulämter bzw. Mittelschul- und Berufsbildungsämter

RLP: Rahmenlehrplan

SL: Schulleitung

SMK: Die Schweizerische Maturitätskommission

VSG: Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer

WEGM: Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsdesign	19
Abbildung 2: Welchem Lehrplan-Regelungstyp ordnen Sie Ihren Kanton zu?	24
Abbildung 3: Welche der folgenden Vorgaben macht der Kanton den Gymnasien zur Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA? (KT).....	25
Abbildung 4: Welche der folgenden Vorgaben macht der Kanton den Gymnasien zur Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA? (KT).....	26
Abbildung 5: Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA im Fach Mathematik bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind. (KT).....	28
Abbildung 6: Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in den Unterrichtssprachen bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind. (KT)	29
Abbildung 7: Hat der Kanton bereits evaluiert, ob die Gymnasien die Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA umsetzen? (KT)	30
Abbildung 8: Hat der Kanton auf der Grundlage der Erkenntnisse der Evaluation/en Massnahmen abgeleitet? (KT).....	30
Abbildung 9: Welche der folgenden Unterstützungsformen stellt der Kanton den Gymnasien für die Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA zur Verfügung? (KT)	31
Abbildung 10: Sind die Schulen frei, zu entscheiden, wofür sie das Geld einsetzen (z.B.: Lernsoftware, Förderkurse etc.)? (KT)	32
Abbildung 11: Ich bin ... (LP).....	33
Abbildung 12: Ich unterrichte das Fach ... (LP).....	34
Abbildung 13: Hat Ihre Schule bereits ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA erarbeitet? (SL).....	35
Abbildung 14: Liegt ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik an Ihrer Schule vor? (LP).....	35
Abbildung 15: Liegt ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache an Ihrer Schule vor? (LP).....	36
Abbildung 16: Wer hat dieses Konzept erstellt? (LP)	36
Abbildung 17: Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA im Fach Mathematik bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind. (SL).....	37
Abbildung 18: Bitte geben Sie an, welche Schritte Ihr Gymnasium bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik bereits unternommen hat und welche Schritte erst geplant sind. (LP)	38

Abbildung 19: Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in den Unterrichtssprachen bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind. (SL).....	39
Abbildung 20: Bitte geben Sie an, welche Schritte Ihr Gymnasium bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in den Unterrichtssprachen bereits unternommen hat und welche Schritte erst geplant sind. (LP)	40
Abbildung 21: Wie anspruchsvoll finden Sie die Förderung und Sicherung der BfKA in Ihrem Unterricht? (LP).....	41
Abbildung 22: Tauschen Sie sich mit Lehrpersonen anderer Fächer über die BfKA aus? (LP)	42
Abbildung 23: Erklären Sie Ihren Lernenden, was die BfKA in Ihrem Fach sind? (LP)	43
Abbildung 24: Erklären Sie Ihren Lernenden, wie die BfKA in Ihrem Fach an Ihrem Gymnasium gefördert werden? (LP)	43
Abbildung 25: Erklären Sie Ihren Lernenden, weshalb der Erwerb der BfKA in Ihrem Fach wichtig ist? (LP).....	44
Abbildung 26: Wie viel Prozent der Unterrichtszeit Ihres Faches widmen Sie der Entwicklung der BfKA Ihrer Lernenden? Bitte schätzen Sie. (LP)	44
Abbildung 27: Wie stark hat die Verpflichtung zur Förderung und Sicherung der BfKA Ihren Unterricht verändert? (LP)	46
Abbildung 28: Die Verpflichtung zur Sicherung der BfKA in Mathematik hat meinen Unterricht folgendermassen verändert. (LP)	47
Abbildung 29: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Die Verpflichtung zur Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache hat meinen Unterricht folgendermassen verändert. (LP)	49
Abbildung 30: Lernende, die über BfKA in Mathematik verfügen, können meiner Meinung nach (LP)	51
Abbildung 31: Ich bin der Meinung, dass die BfKA in Mathematik gefördert werden können, indem im Mathematikunterricht (LP)	52
Abbildung 32: Lernende, die über die BfKA in der Unterrichtssprache verfügen, können meiner Meinung nach (LP).....	53
Abbildung 33: Ich bin der Meinung, dass die BfKA in Unterrichtssprache gefördert werden können, indem im Sprachunterricht (LP)	54
Abbildung 34: Wird an Ihrer Schule überprüft, ob Ihre Lernenden über ausreichende BfKA in Mathematik verfügen? (SL).....	56
Abbildung 35: Wie erfolgt die Überprüfung der BfKA in Mathematik bei Ihren Lernenden? (SL und LP).....	57
Abbildung 36: In welcher Form werden diese zusätzlichen Prüfungen in Mathematik durchgeführt? (LP)	57

Abbildung 37: Welche Massnahmen hat Ihr Gymnasium aufgrund der bisherigen Überprüfung der BfKA in Mathematik getroffen? (SL und LP).....	58
Abbildung 38: Wird an Ihrer Schule überprüft, ob Ihre Lernenden über ausreichende BfKA in Unterrichtssprache verfügen? (SL und LP).....	59
Abbildung 39: Wie erfolgt die Überprüfung der BfKA bei Ihren Lernenden in Unterrichtssprache? (SL und LP).....	60
Abbildung 40: In welcher Form werden diese zusätzlichen Prüfungen in Unterrichtssprache durchgeführt? (LP)	60
Abbildung 41: Welche Arten von Prüfungen werden zur Überprüfung der BfKA in Unterrichtssprache eingesetzt? (SL).....	61
Abbildung 42: Welche Arten von Prüfungen werden zur Überprüfung der BfKA in Unterrichtssprache eingesetzt? (LP).....	61
Abbildung 43: Welche Massnahmen hat Ihr Gymnasium aufgrund der bisherigen Überprüfung der BfKA in Unterrichtssprache getroffen? (SL und LP)	62
Abbildung 44: Welche Massnahmen sind für Lernende vorgesehen, die gemäss der Überprüfung nicht über genügende BfKA in Ihrem Fach verfügen? (SL und LP).....	63
Abbildung 45: Wie werden Sie als Lehrperson von Ihrer Schule bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA bis jetzt unterstützt? (SL und LP).....	65
Abbildung 46: Wie unterstützt Ihre Schule die Lernenden bei der Entwicklung der BfKA? (SL und LP).....	66
Abbildung 47: Welche Unterstützung wünschen Sie sich vom Kanton, damit Sie die BfKA in Ihrer Schule möglichst gut umsetzen können? (SL).....	67
Abbildung 48: Welche Unterstützung wünschen Sie sich vom Kanton bzw. von der Schulleitung, damit Sie die BfKA in Ihrem Unterricht möglichst gut fördern und sicherstellen können? (LP)	68
Abbildung 49: Leitet Ihre Schule aus den Vorgaben der BfKA auch Konsequenzen für die FMS ab? (SL).....	68
Abbildung 50: Arbeiten Sie im Kontext der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA im eigenen Fach auch mit Schulleitenden bzw. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe 1 zusammen? (SL und LP)	71

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fragebogendesign	21
Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung	22
Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung Schulleitung und Lehrpersonen.....	33

1. Management Summary

Zielsetzung: Die vorliegende Studie wurde von ZEM CES im Auftrag der SMAK erstellt. Damit wird eine Datengrundlage geschaffen, um auf Ebene der SMAK und der Kantone zielgerichtet über weitere Schritte und Massnahmen zur Förderung und Sicherung der basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit (BfKA) diskutieren zu können.

Datengrundlage: Befragt wurden alle 26 Kantone inkl. Fürstentum Liechtenstein (22 Antwortende, Rücklaufquote 81%) und alle eidgenössisch anerkannten Gymnasien (100 Antwortende, Rücklaufquote 83%). Weiter wurden Mathematiklehrpersonen und Lehrpersonen einer Unterrichtssprache – teilweise Vorsteher/innen der Fachschaft – zur Befragung eingeladen (662 Antwortende, Rücklaufquote 56%).

Auf der **Ebene der Kantone** zeigen die Ergebnisse, dass Arbeiten zur Umsetzung der Förderung und Sicherung der BfKA seit 2016 am Laufen sind. Eine Mehrheit der antwortenden Kantone hat die Lehrpläne in den Fächern Mathematik und Unterrichtssprache angepasst oder arbeitet daran (65%). Kantonal angebotene Stützkurse und zusätzliche Lernangebote sind in vielen Kantonen etabliert oder in Planung. Viele Kantone haben kantonale Arbeitsgruppen eingesetzt und fördern die Vernetzung und den Wissenstransfer zwischen ihren Schulen. Die meisten Kantone planen derzeit keine Anpassung der Promotionsordnung.

Unterschiede sind namentlich beim Freiheitsgrad der Schulen bezüglich Umsetzungsmassnahmen und Einsatz eigener finanzieller Mittel festzumachen. Eine Mehrheit der Kantone gibt den Schulen inhaltliche und organisatorische Rahmenbedingungen vor.

Unterschiede zeigen sich weiter beim Einsatz spezieller Lernsoftware, welche in Deutschschweizer Kantonen aktiv genutzt wird, während sie in den Kantonen der lateinischen Schweiz kaum oder gar nicht verbreitet ist.

Die Mehrheit der Kantone hat keine umfassende Überprüfung der Umsetzung der Massnahmen zur Förderung und Sicherung der BfKA durch die Gymnasien durchgeführt.

Auf der **Ebene der Gymnasien** liegen in einer Mehrheit der antwortenden Schulen Konzepte zur Förderung und Sicherung der BfKA für Mathematik und für die Unterrichtssprache vor. Die Konzepte wurden vorwiegend durch die Fachschaften entwickelt. Förderangebote sind mehrheitlich implementiert oder in Planung, ebenso Anpassungen des Lehrplans oder des Unterrichts. Für Lernende, die noch nicht über ausreichende BfKA verfügen, kommen hauptsächlich freiwilliger oder obligatorischer Förderunterricht, Lernsoftware oder zusätzliche Lernmaterialien zum Einsatz.

Auf der **Ebene des Unterrichts** zeigt sich, dass eine Mehrheit der antwortenden Lehrpersonen den Lernenden die Bedeutung der BfKA und die Vorgehensweisen zu deren Förderung im Unterricht erläutert. In Bezug auf die Veränderung der Unterrichtspraxis ergibt sich ein heterogenes Bild. Mehrheitlich werden die Übungspraxis intensiviert, inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, die metakognitiven Fähigkeiten gefördert (z.B. Lösungen begründen und reflektieren) und die Art der gestellten Aufgaben auf die Förderung der BfKA abgestimmt. Eine überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen ist jedoch der Meinung, ihre Unterrichtspraxis habe sich durch die Einführung der Konzepte zur Förderung der BfKA nicht tiefgreifend verändert.

Die **Überprüfung der BfKA** in Mathematik und in der Unterrichtssprache ist an rund zwei Dritteln der Schulen institutionalisiert. In Mathematik werden dazu bevorzugt spezifische, meist

klassenübergreifende Prüfungen eingesetzt (im Sinne des Gemeinsamen Prüfens), dicht gefolgt von der Einschätzung durch die Lehrperson. In der Unterrichtssprache wird bevorzugt eine Einschätzung durch die Lehrpersonen vorgenommen.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Überprüfungen wurden teilweise das Fachkonzept oder das schulische Konzept angepasst.

Zur Unterstützung der Umsetzung der BfKA setzen die Kantone primär auf Arbeitsgruppen / Vernetzung / Wissenstransfer, zusätzliche finanzielle Mittel und Lernsoftware. Schulleitungen und Lehrpersonen wünschen zusätzlich fachliche Unterstützung.

Zwischen **Sekundarstufe I und Sekundarstufe II** findet wenig Austausch in Bezug auf die BfKA statt. Ein Drittel der befragten Schulleitungen und ein knappes Fünftel der antwortenden Lehrpersonen arbeitet im Kontext der BfKA mit Schulleitungen bzw. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I zusammen. Formen der Kooperation sind beispielsweise Austauschformate wie Nahtstellensitzungen, regionale Treffen oder Dialogveranstaltungen.

Die zukünftigen Fragestellungen betreffen insbesondere die Überprüfung der BfKA, den Umgang mit Heterogenität und Fördermassnahmen, den Bedarf der Schulleitungen und Lehrpersonen an vertieften Informationen sowie die Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Auch Lehrmittel und Weiterbildung für die BfKA, die mittelfristige Weiterentwicklung der Konzepte sowie die Auswirkungen der Umsetzung des revidierten RLP auf die weiteren Fächer sind weitere Fragestellungen.

2. Gliederung des Berichts

In Kapitel 3 werden die Grundlagen für die Einordnung der vorliegenden Studie im Auftrag der SMAK gelegt.

Kapitel 4 stellt die Methodik der Erhebung dar.

Kapitel 5 zeigt die Ergebnisse der Befragungen auf Ebene der Kantone und Gymnasien im Detail.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse entlang der Fragestellungen der SMAK (vgl. Kapitel 3.5) diskutiert.

Kapitel 7 enthält ein Fazit und einen Ausblick.

Hinweise zur Unterstützung der Lesenden:

- Zu Beginn jedes Kapitels findet sich ein kurzer Absatz, der die anschliessend bearbeiteten Themen und Fragestellungen erläutert.
- In Kapitel 5 (Ergebnisse) findet sich am Ende jedes Themenblocks eine Zusammenfassung der Ergebnisse.
- Die Abbildungen mit den Ergebnissen sind fortlaufend nummeriert und so bezeichnet, dass die zugehörigen Fragestellungen ersichtlich sind. Über das verlinkte Abbildungsverzeichnis (vgl. S.5) kann direkt auf die Ergebnisse bzw. Fragen zugegriffen werden.

3. Ausgangslage

Kapitel 3.1 fasst den Hintergrund und die Ziele der SMAK für die vorliegende Studie vor dem bildungspolitischen Kontext der doppelten Zielsetzung gymnasialer Bildung zusammen.

Kapitel 3.2 arbeitet die seit 2004 erfolgte wissenschaftliche Entwicklung der «basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit» (BfKA) in Mathematik und in der jeweiligen Unterrichtssprache auf (3.2.1: Allgemeine Studierfähigkeit; 3.2.2: Entstehungsgeschichte). In Kapitel 3.2.3 wird der Wissensstand zu den BfKA aufgezeigt. In Kapitel 3.2.4 wird der bisherige Umsetzungsstand in den Kantonen zusammengefasst.

Kapitel 3.3 konkretisiert den Auftrag der SMAK an ZEM CES für die vorliegende Studie und begründet das Interesse der SMAK, eine Übersicht des Umsetzungsstandes zu erhalten.

Kapitel 3.4 nennt die Mitglieder der Resonanzgruppe, die die Erhebung und Auswertung begleitet hat.

Kapitel 3.5 formuliert die Zielsetzungen und Fragestellungen der vorliegenden Studie auf den Ebenen der Kantone, Gymnasien und der Verbände / Lehrpersonenfortbildungs-Institutionen.

3.1 Bildungspolitischer Kontext

Die gymnasiale Bildung in der Schweiz verfolgte gemäss MAR/MAV 1995 ein doppeltes Ziel: einerseits die allgemeine Studierfähigkeit und andererseits die vertiefte Gesellschaftsreife (Eberle, Brüggenschrock, Rüede, Weber, & Albrecht, 2015). Diese doppelte Zielsetzung wurde im revidierten Rahmenlehrplan (RLP) für die gymnasialen Maturitätsschulen in der Schweiz, der seit 1. August 2024

in Kraft ist, in der neuen Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) und im neuen Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) fortgeschrieben. Art. 6 Abs. 1 MAR/MAV bekräftigt als gymnasiales Bildungsziel, dass *«die Maturandinnen und Maturanden über jene persönliche Reife¹ verfügen, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet»*.

In der Schweiz kommt dem Bildungsziel der allgemeinen Studierfähigkeit eine besondere Bedeutung zu, da die gymnasiale Maturität den prüfungsfreien Zugang zu fast allen universitären und pädagogischen Hochschulen ermöglicht (Eberle & Brüggemann, 2013). Die eidgenössisch anerkannte Maturität qualifiziert Gymnasiasten und Gymnasiastinnen für die Aufnahme eines Studiums an einer universitären Hochschule. Entsprechend wird die allgemeine Studierfähigkeit im revidierten gymnasialen Rahmenlehrplan definiert als die Fähigkeit *«ein Studium erfolgreich zu beginnen und mit angemessenem Lern- und Arbeitsaufwand abzuschliessen»* (EDK, 2016).

Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit umfassen das fachliche Wissen und Können in Mathematik und einer Unterrichtssprache, das für eine Vielzahl von Studiengängen notwendig ist. Sind diese Kompetenzen nicht ausreichend vorhanden, ist die allgemeine Studierfähigkeit nicht gewährleistet (Eberle et al. (2015), MAR/MAV Art. 19).

Vor diesem Hintergrund wurde ZEM CES im Juni 2023 von der SMAK beauftragt, eine Übersicht zum Stand der Umsetzung der Förderung und Sicherung der BfKA in den Kantonen und Gymnasien zu erstellen. Ziel der Erhebung ist es, eine fundierte Standortbestimmung vorzunehmen, den Austausch über Erfahrungen im Unterricht zu fördern und eine evidenzbasierte Diskussion zur Optimierung der Umsetzung anzuregen.

Zum Zeitpunkt der Erteilung dieses Auftrags an ZEM CES war bereits absehbar, dass der revidierte RLP die Bedeutung der BfKA für die Fächer Mathematik und Unterrichtssprache stärken würde. In dieser Lage akzentuierte sich das Interesse der Kantone, eine aktuelle Bestandesaufnahme der Umsetzungsarbeiten der BfKA in den Kantonen seit 2016 zu erhalten.

Der revidierte RLP von 2024 definiert nun die BfKA für die Unterrichtssprache und Mathematik inhaltlich und gibt deren Förderung in Verbindung mit Art. 3 MAR/MAV verbindlich vor. Gemäss Art. 19 Abs. 1 und 2 MAR/MAV muss erstens sichergestellt werden, dass alle Schüler/innen die BfKA erwerben. Zweitens müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, die es erlauben, dass Schüler/innen die basalen fachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache und in Mathematik erwerben, bevor sie die Maturitätsprüfung ablegen. Konkrete Vorgaben zur Einbettung, Vermittlung und Beurteilung der BfKA fehlen im RLP, dies sollen die Kantone und Gymnasien eigenverantwortlich bestimmen. Während Kantone und Gymnasien dadurch einen grösseren Handlungsspielraum wahrnehmen können, sehen sie sich gleichzeitig mit Herausforderungen hinsichtlich der Implementierung der neuen Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA konfrontiert. Eine erste Erhebung der Kantonalverbände durch den VSG im Jahr 2022 hat gezeigt, dass der Umsetzungsstand in den Kantonen und Gymnasien stark variiert (Hartmann, 2023).

¹ «Gymnasiale Bildung dient demnach der Entwicklung einer persönlichen Reife im Hinblick auf die allgemeine Studierfähigkeit und auf die vertiefte Gesellschaftsreife mit einer akademischen Ausprägung» (EDK, S.4).

3.2 Forschungsstand / Theorieteil

3.2.1 Die «allgemeine Studierfähigkeit»

Das Konstrukt der «Studierfähigkeit» ist komplex (Oepke & Eberle, 2016). Eine allgemein gültige Definition fehlt bis anhin. In diesem Bericht wird die im RLP verwendete, auf die Studie von (Eberle et al., 2015) zurückgehende Definition verwendet. Danach ist die allgemeine Studierfähigkeit die Kompetenz der Lernenden, «einen Studiengang erfolgreich mit adäquatem Lern- und Arbeitsaufwand durchzuführen und abzuschliessen» (EDK, 2024, p. 23 ff). Eberle et al. (2008) unterteilen die allgemeine Studierfähigkeit in die drei Komponenten der überfachlichen kognitiven und nicht kognitiven Kompetenzen, des fachlichen Spezialwissens und Fachkönnens, das nur in einzelnen Studiengängen vorausgesetzt wird, und des Fachwissens und Fachkönnens, das von vielen Studiengängen vorausgesetzt wird. Es ist also die Fähigkeit gemeint, nicht nur ein konkretes Fach, sondern prinzipiell jedes Studium erfolgreich aufzunehmen, durchzuführen und abzuschliessen (Eberle et al., 2015).

In der Literatur wird die Studierfähigkeit häufig nicht allein als fertiges «Produkt» verstanden, welches am Ende der gymnasialen Ausbildung vorliegt, sondern als Prozess. Nach diesem Verständnis entwickelt sich die Studierfähigkeit erst im Laufe des Studiums vollständig, basierend auf den individuellen Voraussetzungen und dem universitären Kontext. Während der gymnasialen Ausbildung können jedoch die wesentlichen Kompetenzen erworben werden, welche es den Studierenden ermöglichen oder erleichtern, diesen Prozess erfolgreich zu bewältigen und einen Studiengang zumindest erfolgreich aufzunehmen (Huber, 2009).

Der allgemeinen Studierfähigkeit als Bildungsziel des Gymnasiums kommt in der Schweiz – wie eingangs erwähnt – eine besondere Bedeutung zu, da das Maturitätszeugnis den prüfungsfreien Zugang zu fast allen universitären Studiengängen ermöglicht. Das Erreichen der allgemeinen Studierfähigkeit ist dabei nicht mit dem erfolgreichen Abschluss der Matura gleichzusetzen, nicht zuletzt deshalb, weil die allgemeine Studierfähigkeit neben der vertieften Gesellschaftsreife ein Teilziel der gymnasialen Maturität ist (Art. 6 Abs. 1 MAR/MAV; Eberle et al., 2015;).

3.2.2 Entstehungsgeschichte der BfKA

Für die Entwicklung des Begriffs der allgemeinen Studierfähigkeit im Sinne des RLP und die daraus abgeleitete Definition der basalen fachlichen Kompetenzen sind der Schlussbericht² zu der zweiten Phase der Evaluation der Maturitätsreform von 1995 (EVAMAR-II) sowie darauf basierende Folgeprojekte massgebend.

2005–2008 wurde in der EVAMAR II Studie³ schweizweit mittels Tests in Mathematik, Biologie und in der Unterrichtssprache sowie der Analyse von schriftlichen Maturitätsarbeiten und -prüfungen der Ausbildungsstand von Lernenden kurz vor der Matura untersucht (Eberle et al., 2008). Die dafür verwendeten Fachtests wurden anhand von Befragungen von 140 Hochschuldozierenden und der Analyse von Lernmaterialien der 16 beliebtesten universitären Studienfächern entwickelt. Basierend auf dieser Erhebung entwickelten Eberle et al. (2008) das oben erläuterte Konzept der allgemeinen

² https://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bfkfas/downloads/Schlussbericht_final_V7.pdf

³ Die Studie umfasste eine quantitative und qualitative Untersuchung von 20 repräsentativ ausgewählten Studiengängen über das im 1. Studienjahr effektiv vorausgesetzte Wissen und Können aus Mathematik und Erstsprache mittels Methodentriangulation. Es wurden zweistufig ausgedehnte schriftliche und mündliche Experteninterviews mit 40 erfolgreichen Studierenden durchgeführt, sowie eine zweifache Inhaltsanalyse der Lehrunterlagen dieser Fächer vorgenommen.

Studierfähigkeit. Im Schlussbericht wurde festgehalten, dass der Ausbildungsstand der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen insgesamt zufriedenstellend sei, es aber auch einzelne Lernende gäbe, welche ungenügende Kompetenzen in den getesteten Bereichen aufweisen würden. Die Studienautoren empfahlen im Fazit eine Stärkung desjenigen Fachwissens und -könnens in Mathematik und Unterrichtssprache, das für die weitere universitäre Karriere besonders zentral ist (Eberle et al., 2008).

Aufgrund der Ergebnisse und Empfehlungen des Berichts EVAMAR II und der mit dem Bericht der Plattform Gymnasium (PGYM, 2008) angeregten Diskussionen verabschiedete die Plenarversammlung der EDK im März 2012 das fünf Teilprojekte umfassende Gesamtprojekt «Gymnasiale Maturität – langfristige Sicherung des Hochschulzugangs» (EDK, 2012). Das hier interessierende Teilprojekt 1 zielte darauf ab, jene Teile des fachlichen Wissens und Könnens in den Bereichen Mathematik und Unterrichtssprache zu ermitteln, welche für eine breite Zahl von Studienfächern unabdingbar sind (Eberle et al., 2015). Die ebenfalls für viele universitäre Studiengänge wichtigen Fachbereiche Englisch, Informatik und Zweitsprache wurden aufgrund von kritischen Rückmeldungen aus diesem Projekt ausgeschlossen (Eberle et al., 2015). Die so erarbeiteten Definitionen sollten als Grundlage für die Förderung und Sicherstellung eines besonders wichtigen Teils der allgemeinen Studierfähigkeit in den Rahmenlehrplan oder die Fachlehrpläne aufgenommen werden und deren Förderung somit den Kantonen verbindlich vorgegeben werden. Die Einbettung, Vermittlung und Beurteilung sollte eigenverantwortlich durch die Kantone und Gymnasien erfolgen (Leuenberger & Sartori, 2015).

Im Rahmen dieses Teilprojekts wurden 40 Studierende, welche das erste Studienjahr mit guten Noten bestanden hatten, zu den Anforderungen im ersten Studienjahr befragt. Zusätzlich wurden ihre Lernunterlagen analysiert. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden Vorschläge erarbeitet, was inhaltlich zu den BfKA in Unterrichtssprache und Mathematik gehören soll – ebenso erste didaktische Konzepte sowie Möglichkeiten zur Förderung dieser Kompetenzen (Eberle et al., 2015). Die so erarbeiteten inhaltlichen Kompetenzen wurden weitgehend unverändert als basale fachliche Kompetenzen in der Mathematik und Unterrichtssprache in den Anhang zum RLP vom 17. März 2016 sowie später in den revidierten RLP vom 1. August 2024 übernommen.

Eine immer wieder geäusserte Befürchtung war, dass der Fokus auf BfKA in zwei Schulfächern zur Folge haben könnte, dass andere fachliche und überfachliche Kompetenzen weniger gefördert würden und die gymnasiale Bildung insgesamt an Gehalt verlieren könnte (Leuenberger & Sartori, 2015). Man war sich jedoch einig, dass die Förderung der BfKA den umfassenden Bildungsauftrag des Gymnasiums nicht schmälern, sondern die Qualität der gymnasialen Maturität durch das Schliessen von Kompetenzlücken, die bei vielen Maturanden/Maturandinnen bestehen, zukünftig stärken soll (Leuenberger & Sartori, 2015; Eberle et al., 2015). Eine Verknüpfung der BfKA mit der Selektion zur Matura ist nicht vorgesehen. Ziel der BfKA ist vielmehr, die Schülerinnen und Schüler optimal auf das Hochschulstudium vorzubereiten.

3.2.3 Konzeptualisierung der BfKA

Die BfKA umfassen nach der eingangs erläuterten Definition jenes Fachwissen und -können, das für eine Vielzahl von Studiengängen vorausgesetzt wird. Sie sind nicht hinreichend für die Erreichung der allgemeinen Studierfähigkeit (Eberle et al., 2015; EDK, 2024), aber sie sind unerlässlich für den erfolgreichen Einstieg in viele Hochschulstudiengänge (Eberle et al., 2015; EDK, 2024). Die BfKA umfassen nur einen Teil des gymnasialen Curriculums (Eberle et al., 2015). Sie beinhalten nicht das gesamte Fachwissen und -können, welches für die fachspezifische Studierfähigkeit notwendig ist (Eberle et al., 2015).

BfKA in Mathematik

Die mathematischen Kompetenzen, die für die allgemeine Studierfähigkeit grundlegend sind, setzen sich aus zwei Dimensionen zusammen (Eberle et al., 2015; EDK, 2023; Weber, 2023):

1. Die Dimension der basalen Themen: Sie umfasst eine Auswahl etablierter schulmathematischer Lehrplaninhalte.

Basale mathematische Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit stellen folglich keine neuen Unterrichtsinhalte dar und sie betreffen nicht alle Themen des gymnasialen Lehrplans.

2. Die Dimension der Flexibilität bzw. Adaptivität:⁴ Diese spiegelt sich in drei zentralen Ausprägungen wider:

- dem flexiblen resp. adaptiven Einsatz unterschiedlicher mathematischer Verfahren
- der flexiblen resp. adaptiven Verwendung unterschiedlicher mathematischer Darstellungsformen
- der Herstellung von Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen mathematischen Begriffen und Sätzen

Über BfKA in Mathematik zu verfügen bedeutet insbesondere, über die explizit benannten Lehrplaninhalte (1. Dimension) nicht nur sicher und korrekt, sondern auch flexibel bzw. adaptiv (2. Dimension) zu verfügen.

BfKA in der Unterrichtssprache

Die unterrichtssprachlichen Kompetenzen, die für die allgemeine Studierfähigkeit grundlegend sind, lassen sich in die folgenden drei Bereiche einteilen:

- Mündliche und schriftliche Textrezeption
- Mündliche und schriftliche Textproduktion
- Sprachliche Bewusstheit

Auch die Kompetenzen der Unterrichtssprache für allgemeine Studierfähigkeit stellen keine neuen Unterrichtsinhalte dar und auch sie betreffen nicht alle Themen des gymnasialen Lehrplans.

⁴ Wie schon in Eberle et al. (2015, S. 59) werden die beiden Begriffe «flexibel» und «adaptiv» hier synonym verwendet.

Massnahmen zur Umsetzung

Massnahmen zur Förderung und Sicherstellung der BfKA können auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein:

- Normsetzende Ebene (z.B. Rahmenlehrplan, kantonale Lehrpläne, Stundentafeln und Regelungen zur Leistungsbeurteilung)
- Schulorganisatorische Ebene (Ressourcenausstattung und schulorganisatorische Vorgaben durch die Kantone wie Unterrichtsformen oder Klassengrössen)
- Didaktische und unterstützende Ebene (z.B. Lehrpersonenbildung, Weiterbildung)

Auf allen Ebenen können die Massnahmen unterschiedliche Grade der Verbindlichkeit aufweisen (freiwillig, verbindlich, verpflichtend). Sie können zudem über die Schule, den Kanton oder die EDK geregelt werden (dezentral, kantonal, interkantonal) (Leuenberger & Sartori, 2015).

Konkrete Massnahmen zur Förderung und Sicherstellung der BfKA könnten laut Eberle et al. (2015) etwa sein:

- Verortung von Elementen der BfKA in bestehenden Lehrplänen (disziplinär und interdisziplinär) (Weber, 2023)
- Schaffung von geeigneten schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, z.B. Stützunterricht
- Anpassungen der Unterrichtsdidaktik, z.B. Konzept des «Mastery-Learnings» oder Einbezug von E-Learning Plattformen
- Einsatz spezifischer Aufgabenstellungen: z.B. in Mathematik Aufgaben zum Erlernen eines flexiblen Einsatzes mathematischer Verfahren, oder in der Unterrichtssprache die gezielte Behandlung von Sachtexten und fördernde Schreibberatung
- Massnahmen auf der Ebene der Leistungsbeurteilung wie Prüfungen auf Schulebene zur Beurteilung der BfKA (keine Promotions- sondern Sicherstellungs- und Lernsteuerungsfunktion)

3.2.4 Bisheriger Stand der Umsetzung

Die Vorgaben im Anhang zum RLP von 2016 sowie im revidierten RLP von 2024, wie BfKA erreicht und gesichert werden sollen, sind bewusst vage gehalten, um den Kantonen und Gymnasien einen gewissen Handlungsspielraum zu ermöglichen.

Einen ersten Einblick in den Stand der Umsetzung in den verschiedenen Kantonen gibt eine Befragung des VSG von Ende 2022 (Hartmann, 2023). Von 25 antwortenden Kantonen gaben fünf an, die Umsetzungsarbeiten abgeschlossen zu haben. In 15 Kantonen waren die Umsetzungsarbeiten zum Zeitpunkt der Befragung noch im Gange, fünf Kantone befanden sich erst in der Planung.

Laut der Befragung des VSG setzen die meisten Kantone auf eine Mischung von kantonalen Vorgaben und schulischem Umsetzungsspielraum. Meistens wurden nur die Fächer Unterrichtssprache und Mathematik bei der Implementierung berücksichtigt. Zur Standortbestimmung waren in fast der Hälfte der antwortenden Kantone diagnostische Tests geplant. Als weitere Überprüfungsmassnahmen kamen gezielte Prüfungen zu den BfKA in den Fächern Mathematik und Unterrichtssprache sowie Einschätzungen von Lehrpersonen zur Anwendung. Die Massnahmen waren sehr förderorientiert – Förderkurse oder individuelle Unterstützung wurden am häufigsten angeboten. Anpassungen am

Lehrplan wurden erst in wenigen Kantonen vorgenommen. Die meisten Kantone gaben an, den angekündigten RLP resp. die Ergebnisse des Projekts WEGM abzuwarten.

3.3 Auftrag SMAK an ZEM CES

Die SMAK hat ZEM CES im Juni 2023 mandatiert, einen Überblick zum Stand der seit 2016 laufenden Umsetzung zu den BfKA in den Kantonen zu erstellen.

In der Aktennotiz der Mitgliederversammlung der SMAK vom 14. Juni 2023 zum Stand der Arbeitsgruppe zur Umsetzung des MAR wurde folgende Massnahme zu den basalen fachlichen Kompetenzen definiert:

«Überblick erstellen über den Stand der Arbeiten in den Kantonen mithilfe einer Umfrage durch ZEM CES und allenfalls unterstützt durch aktuelle Forschung.»

In der Begründung wurde folgendes festgehalten:

«Der revidierte Rahmenlehrplan wird die Inhalte bezüglich basaler fachlicher Kompetenzen konkretisieren. Nichtsdestotrotz stellen sich Fragen zur Wirkung der Umsetzungsmassnahmen und zur Messbarkeit. Auf Stufe Kanton kommen zudem Fragen bezüglich Grad der Steuerung und entsprechender Vorgaben an die Schulen hinzu. Da der momentane Stand der Umsetzung in den Kantonen und Schulen sehr unterschiedlich ist, braucht es hierzu erst eine entsprechende Übersicht, bevor auf nationaler Ebene weiterführende Massnahmen zur Unterstützung der Umsetzung gewählt werden können. ZEM CES soll deshalb eine entsprechende Umfrage unter den SMAK-Mitgliedern lancieren.»

3.4 Resonanzgruppe

Die Resonanzgruppe begleitet das Projekt methodisch und inhaltlich.

Die Resonanzgruppe «Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit» setzt sich aus folgenden Mitgliedern zusammen:

- Projektleiterin: Simone Ambord, ZEM CES
- Stv. Projektleiter: Ivo Schorn, Vizedirektor ZEM CES
- Projektmitarbeiterin: Céline Murri, ZEM CES
- Projektmitarbeiter: Andrin Honegger, ZEM CES
- Fachdidaktik Mathematik: Christof Weber, Pädagogische Hochschule Luzern
- Fachdidaktik Deutsch: Urs Albrecht, ehem. Pädagogische Hochschule FHNW
- Fachdidaktik Französisch: Valérie Michelet Jacquod, HEP Valais
- Fachdidaktik Italienisch: Massimo Frapolli, Université de Fribourg
- Präsident VSG: Lucius Hartmann
- Präsident KSGR: Stefan Zumbrunn

- Vertreter SMAK: Björn Lupp, Leiter Hauptabteilung Mittelschulen, Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft

Die Resonanzgruppe hat folgende Aufgaben:

- Feedback zum Detailkonzept
- Feedback zu den Erhebungsinstrumenten
- Feedback zu den Auswertungen
- Feedback zum Bericht

3.5 Zielsetzung und Fragestellung

Basierend auf den im Grob- und Detailkonzept umrissenen Fragestellungen wurden die folgenden Bereiche abgefragt:

Ebene Kanton

Inwiefern stellt der Kanton sicher, dass alle Maturanden und Maturandinnen über die basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Unterrichtssprache und Mathematik verfügen?

- Welche Bedeutung wird den BfKA beigemessen?
- Welche Vorgaben und Rahmenbedingungen gibt es für die Gymnasien?
- Welche Ressourcen werden beim Kanton für die Umsetzung bereitgestellt und wer ist mit der Verantwortung für die Begleitung der Umsetzung beauftragt? Wie werden diese Ressourcen beurteilt?
- Welche kantonalen Unterstützungsformen und welche Ressourcen werden den Gymnasien bereitgestellt?
- Welche Kontrollmechanismen kommen zur Anwendung? Wie werden die Vorgaben überprüft?

Ebene Gymnasium

Inwiefern setzen die Gymnasien die Vorgaben zu den basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Unterrichtssprache und Mathematik um?

- Welche Bedeutung wird den BfKA beigemessen?
- Wie werden die kantonalen Vorgaben und Rahmenbedingungen umgesetzt?
- An welchem Punkt der Umsetzung befindet sich die Schule?
 - Wie werden die BfKA im Unterricht umgesetzt? Welche Instrumente werden verwendet (Förderkurse, Softwareeinsatz)?
- Welche Fächer / Akteure werden in die Umsetzung einbezogen?
- Welcher Kontrollmechanismus über die Umsetzung von Richtlinien und Vorgaben in den Fächern Mathematik und Unterrichtssprache werden angewendet?

- Wie wird das Erreichen der BfKA in Unterrichtssprache und Mathematik konkret in den Schulen gemessen? Welche Instrumente werden für die Messung der BfKA eingesetzt? Falls Benotung / Tests: Sind die Messungen promotionsrelevant?
- Welche Ressourcen (Zeit, Geld) werden auf Ebene der Schule bereitgestellt (sowohl für LP als auch für Lernende) und wie werden diese Ressourcen beurteilt?
- Gibt es Anteile dieser Konzepte, welche auf die FMS übertragen werden?
- Gibt es eine Zusammenarbeit mit den Volksschulen / Sekundarstufe I zu den BfKA?

Ebene Verbände und Institutionen für die Weiterbildung von Lehrpersonen:

- Lehrpersonenverbände: Wie sehen die Lehrpersonenverbände die Umsetzung der BfKA?
- Lehrpersonenfortbildungen (Pädagogische Hochschulen, Universitäten): Wie werden die BfKA in die Lehrpersonenfortbildungen einbezogen? Wie ist der momentane Stand?

4. Methode der Erhebung

In Kapitel 4.1 werden das Vorgehen sowie das Untersuchungsdesign beschrieben. Kapitel 4.2 erläutert den Aufbau des Fragebogens. Anschliessend werden die Stichproben (Kapitel 4.3) und das Vorgehen der Datenanalyse (Kapitel 4.4) beschrieben.

4.1 Vorgehen und Untersuchungsdesign

Bei den Erhebungen zu den BfKA handelt es sich um Querschnitterhebungen über den Umsetzungsstand in den Kantonen, was bedeutet, dass die Erhebung eine Momentaufnahme darstellt. Damit sind keine Kausalbeziehungen, also Ursache-Wirkungs-Aussagen, möglich (Diekmann, 2007).

Das Erhebungsdesign umfasste drei Erhebungen – eine *Erhebung I* auf kantonaler Ebene, eine *Erhebung II* auf Ebene Gymnasium und eine *Erhebung III* bei ausgewählten Lehrpersonenverbänden. Im Rahmen der **Erhebung I** wurden alle kantonalen Ämter zum Stand der Umsetzung der BfKA online befragt (Vollerhebung). In der **Erhebung II** wurde ebenfalls eine Online-Befragung durchgeführt. Befragt wurden Schulleiter/innen, Mathematiklehrpersonen und Lehrpersonen einer Unterrichtssprache mit und ohne Fachschaftsverantwortung. Die Erhebung II umfasste auch auf Stufe Schulen eine Vollerhebung (d.h. alle gymnasialen Maturitätsschulen). Die Erhebung II diente dem Zweck, den Spielraum der Schulen in der Umsetzung der kantonalen und nationalen Rahmenbedingungen zu erheben. In der **Erhebung III** wurden Onlineinterviews mit den Präsidenten und Präsidentinnen der Lehrpersonenverbände Mathematik, Deutsch, Französisch und dem Präsidenten des VSG geführt.

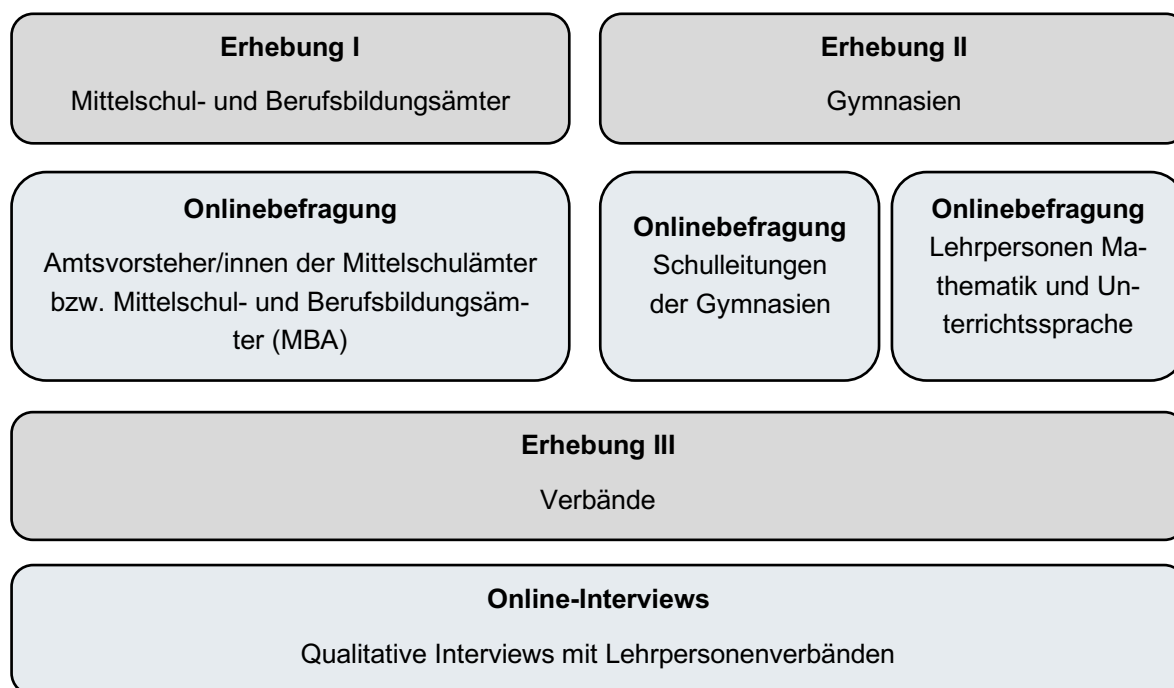


Abbildung 1: Untersuchungsdesign

Bemerkung: Erhebungen I-III mit den entsprechenden Erhebungsmethoden (in den blauen Feldern abgebildet)

4.1.1 Vorgehen Erhebung I

In der **Erhebung I** wurden alle Amtsvorsteher/innen der Mittelschulämter bzw. Mittelschul- und Berufsbildungsämter (MBA) befragt (d.h. Mitglieder der SMAK). Dazu erhielten alle Teilnehmenden einen Link zur Onlinebefragung. Die Kantone wurden gebeten, ZEM CES dabei zu unterstützen, Zugang zu den Schulleitungen für die Erhebung II zu erhalten. Bei dieser Erhebung handelt es sich folglich um eine Vollerhebung. Nach Rücksprache mit einzelnen Kantonen wurde der Befragungszeitraum verlängert, sodass die Befragung schliesslich im Zeitraum vom 4. Februar 2025 bis zum 6. April 2025 stattfand. Die 27 Amtsvorsteher/innen erhielten während der Befragung zwei Erinnerungsmails.

4.1.2 Vorgehen Erhebung II

In der Erhebung II wurden Schulleiter/innen, Mathematiklehrpersonen und Lehrpersonen einer Unterrichtssprache (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) online zu den BfKA befragt. Lehrpersonen mit Fachschaftsverantwortung wurden bei einigen Fragen Folgefragen gestellt – Fachlehrpersonen mussten diese nicht beantworten. Die Rektoren und Rektorinnen der Gymnasien erhielten sowohl einen Link für ihre eigenen Rückmeldungen als Schulleitungsmitglieder als auch die Aufforderung, diesen Link an entsprechende Lehrpersonen (Mathematik und Unterrichtssprache) weiterzuleiten. Die Befragung fand vom 4. Februar 2025 bis zum 6. April 2025 statt. Während dieses Zeitraums wurden die Schulleiter/innen zweimal erinnert. Insgesamt wurden Links an 166 Schulleitungen verschickt.

4.1.3 Vorgehen Erhebung III

Zusätzlich zu den Onlinebefragungen wurden im Rahmen der Erhebung III die Präsidenten und Präsidentinnen der Lehrpersonenverbände für Deutsch, Französisch und Mathematik sowie der Präsident des VSG zu den BfKA interviewt. Die halbstrukturierten, qualitativen Interviews wurden über Zoom durchgeführt und fanden zwischen dem 16. April und dem 7. Mai 2025 statt.

4.2 Fragebogen

Die Themenbereiche, die mittels der Fragebogen erhoben wurden, sind in der folgenden Tabelle 1 abgebildet. Lehrpersonen, die einer Fachschaft vorstehen, wurden detailliertere fachspezifische Fragen gestellt. Lehrpersonen, die keine Fachschaftsverantwortung haben, bekamen diese Fragen nicht gestellt. Der Fragebogen wurde in den drei Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch zur Verfügung gestellt.

Themenfelder	Kantone	Schulleitungen	Lehrpersonen
Hintergrundinformationen	x	x	x
Kenntnis und Verständnis der BfKA			x
Umsetzung der Förderung der BfKA	x	x	x
Herausforderungen Förderung und Sicherung BfKA			x
Überprüfung der BfKA	x	x	x
Austausch mit anderen Lehrpersonen zu den BfKA			x
Bedeutung und Auswirkungen der BfKA im Unterricht			x
Unterstützungsformen für die Umsetzung der BfKA	x	x	x
Zusammenarbeit mit anderen Schulen / Lehrpersonen		x	x

Tabelle 1: Fragebogendesign

4.3 Beschreibung der Stichproben

Kantone

Von den 27 eingeladenen Amtsvorsteher/innen (ein/e Vorsteher/in pro Kanton, inkl. Fürstentum Liechtenstein) haben 22 Amtsvorsteher/innen die Befragung ausgefüllt. Von den insgesamt sieben Kantonen der lateinischen Schweiz haben sechs an der Befragung teilgenommen. In der Deutschschweiz haben 16 der 20 Kantone den Fragebogen ausgefüllt.

Schulleitungen

In der zweiten Erhebung wurden im Rahmen einer Vollerhebung alle eidgenössisch anerkannten Gymnasien (inkl. Privatschulen) der Schweiz befragt. Im Falle eines Kon-Rektorats wurde die Einladung jeweils nur einer Person der Schulleitung zugesendet – dies insbesondere zur Schonung der Ressourcen der Gymnasien. Bei Gymnasien, welche sowohl eine gymnasiale Matur als auch eine

Erwachsenenmatur anbieten, wurden die entsprechenden Schulleitungen getrennt befragt. Bei Schulen mit Gymnasium und Fachmittelschule (FMS) wurde nur die Schulleitung der Gymnasien kontaktiert. Die Grundgesamtheit beläuft sich auf 166 Schulleiter/innen. 100 Schulleitungen haben den Fragebogen ausgefüllt.

Lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden indirekt durch die Schulleitungen rekrutiert und zur Befragung eingeladen. Die Schulleitungsmitglieder wurden per E-Mail gebeten, eine angehängte E-Mail mit dem Einladungslink für die Lehrpersonen an alle Mathematiklehrpersonen und Lehrpersonen einer Unterrichtssprache weiterzuleiten. Die Grundgesamtheit beläuft sich auf 3190 Lehrpersonen. 662 Lehrpersonen haben an der Befragung teilgenommen. Von diesen Lehrpersonen gaben 161 an, dass sie an ihrer Schule eine Fachschaftsverantwortung übernehmen.

	Grundgesamtheit	Nettostichprobe (Alle, die auf den Link geklickt haben)	Realisierte Stichprobe (Fragebogen beendet)	Rücklaufquote
Erhebung 1: Ämter	27	27	22	81%
Erhebung 2: Schulleiter/innen	166	121	100	60%
Erhebung 2: Lehrpersonen	3190	1183	662	21%

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung

4.4 Vorgehen Datenanalyse

Die Daten wurden soweit möglich anonymisiert ausgewertet und im Bericht so dargestellt, dass keine einzelnen Schulen erkenntlich werden. Die Daten wurden auf unterschiedlichen Ebenen erhoben und dementsprechend ausgewertet. In einem ersten Schritt wurden die Ergebnisse der Befragung der Kantone und der Schulen (aufgeschlüsselt nach Befragtengruppe) getrennt dargestellt. Fragestellungen resp. Items, welche auf mehreren Ebenen abgefragt wurden, wurden in einem nächsten Schritt miteinander verglichen.

Die qualitativen Interviews dienten dazu, die Ergebnisse der Onlinebefragungen durch zusätzliche Argumentationslinien zu unterstützen und deren Interpretation zu vertiefen. Dabei wurden die Aussagen aus den Interviews genutzt, um die Befunde in einem breiteren Kontext zu verorten und ein umfassenderes Verständnis der zugrunde liegenden Zusammenhänge zu ermöglichen.

5. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse auf der Ebene der Kantone (5.1) sowie der Gymnasien (5.1) detailliert beschrieben. In diesem Kapitel folgt die deskriptive Beschreibung der Ergebnisse, ohne Interpretation oder deren Kontextualisierung. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse diskutiert und interpretiert.

Unterkapitel 5.1 beschreibt die Ergebnisse in Bezug auf die Organisationsformen der Kantone bei der Umsetzung der BfKA. 5.1.2 zeigt die Ergebnisse der Umsetzung auf Ebene der Kantone, 5.1.3 beschreibt die Vorgehensweisen bei der Überprüfung der Umsetzung.

Im Unterkapitel 5.2.1 wird die Verteilung der Stichprobe der Gymnasien bezüglich ihrer Aufgaben und Fächer dargestellt. 5.2.2 zeigt die Ergebnisse zur Umsetzung und Förderung der BfKA. 5.2.3 erläutert den Einfluss der BfKA auf den Unterricht. Im Unterkapitel 5.2.4 werden die Ergebnisse auf der Ebene des Unterrichts dargestellt, in 5.2.5 jene zu den Unterstützungsformen und in 5.2.6 die Zusammenarbeit mit der Sekundarstufe I.

Am Ende jedes Themenblocks findet sich eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Zur besseren Lesbarkeit sind die Perspektiven der Kantone, Schulleitungen und Lehrpersonen am linken Rand farblich gekennzeichnet. Die Farbkombinationen sind wie folgt definiert: Die Ergebnisse der Kantone sind **grau**, die Ergebnisse der Schulleitungen **rot** und die Ergebnisse der Lehrpersonen **blau** markiert. Abbildungen, die die Perspektive von Schulleitungen und Lehrpersonen beinhalten, sind **lavendel** markiert.

5.1 Kantone

5.1.1 Organisation auf Ebene Kanton

Wer ist auf kantonaler Ebene für die kantonalen Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA zuständig?

Für die kantonalen Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA sind in den kantonalen Bildungsverwaltungen je nach Grösse des Kantons entweder die Vorsteher/innen der Mittelschulämter oder die Abteilungsleiter/innen (verwaltungsinterne Organisationseinheiten für die (allgemeinbildende) Mittelschule) zuständig. In kleineren Kantonen, in denen beispielsweise lediglich ein Gymnasium besteht, die unter Umständen direkt dem kantonalen Bildungsdepartement unterstellt ist, zeigt sich eine enge institutionelle Verflechtung zwischen politischen Entscheidungsträgern, Verwaltungsinstanzen und Bildungseinrichtungen. In einem grösseren Kanton wurde explizit auf eine geteilte Verantwortungsstruktur hingewiesen, wobei alle relevanten Akteursgruppen der allgemeinbildenden Mittelschule – darunter Kommissionen, Konferenzen, Verwaltungsabteilungen sowie ein Koordinationsgremium zwischen Gymnasien und Hochschulen – benannt wurden. In einem Kanton besteht ein direkter Bezug zwischen der Mittelschulebene und der pädagogischen Hochschule, da das zuständige Amt beide Ebenen des Bildungssystems betreut.

Wer steht mit den Schulleiter/innen der Gymnasien in Bezug auf die Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in Kontakt?

In der Regel wird der Kontakt zwischen kantonaler Verwaltungsebene und den Schulleitungen durch dieselben Personen in Leitungsfunktionen sichergestellt. In Ausnahmefällen wurde der «operative» Austausch zu *Regelung, Förderung und Umsetzung der BfKA* in den Bildungsstätten einer / einem Fachspezialisten/in (wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in) übertragen oder wird als Aufgabe dem Schulinspektorat anvertraut.

Welchem Lehrplan-Regelungstyp ordnen Sie Ihren Kanton zu?

Die Kantone ordnen sich unterschiedlichen Lehrplan-Regelungstypen (Bonati, 2017) zu. Sechs Kantone geben an, dass die Gymnasien keine eigenständigen Schullehrpläne haben, sondern die Erarbeitung des Lehrplans unter kantonaler Leitung steht. Sieben Kantone geben den Gymnasien einen Rahmenlehrplan vor, der als Basis für die Erarbeitung eigener Schullehrpläne dient. In sieben Kantonen verfassen die Gymnasien eigenständige Schullehrpläne – der Kanton delegiert folglich die Lehrplan-Planung an die Gymnasien (Abbildung 2).

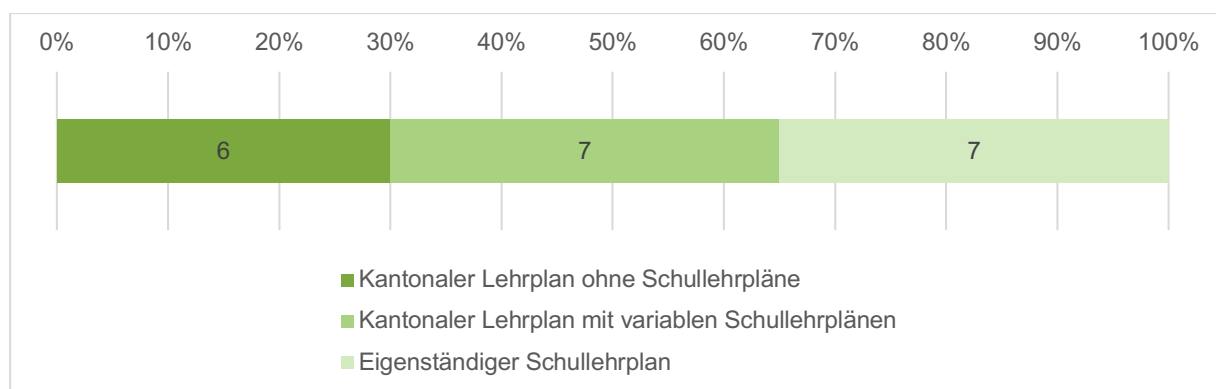


Abbildung 2: Welchem Lehrplan-Regelungstyp ordnen Sie Ihren Kanton zu? (KT)

Bemerkung: Kanton, absolute Häufigkeiten, n = 20

Welche der folgenden Vorgaben macht der Kanton den Gymnasien zur Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA?

Die Gymnasien erhalten in der Mehrzahl der Kantone sowohl organisatorische als auch inhaltliche Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA von den kantonalen Behörden. In zwei Kantonen (ein grösserer und ein kleinerer Kanton) macht dieser den Gymnasien zur Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA keine Vorgaben.

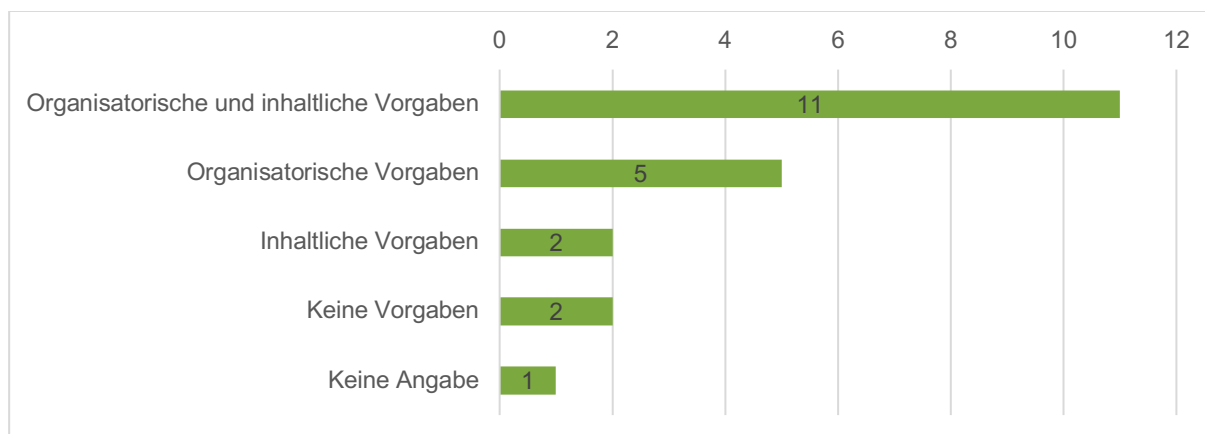


Abbildung 3: Welche der folgenden Vorgaben macht der Kanton den Gymnasien zur Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA? (KT)

Bemerkung: Kanton, absolute Häufigkeiten, n = 21

Werden die Ergebnisse nach Lehrplanregelungstyp betrachtet, zeigt sich, dass inhaltlich und organisatorische Vorgaben insbesondere in den Lehrplantypen «Kantonaler Lehrplan ohne Schullehrpläne» und «Kantonaler Lehrplan mit variablen Schullehrplänen» vorkommen. Zudem machen drei Kantone des Lehrplanregelungstyps «Eigenständiger Schullehrplan» den Gymnasien organisatorische Vorgaben, drei weitere sogar inhaltliche und organisatorische Vorgaben. Erstaunlicherweise gibt ein Kanton des Lehrplanregelungstyps «Kantonaler Lehrplan ohne Schullehrpläne» an, den Gymnasien keine Vorgaben zu machen.

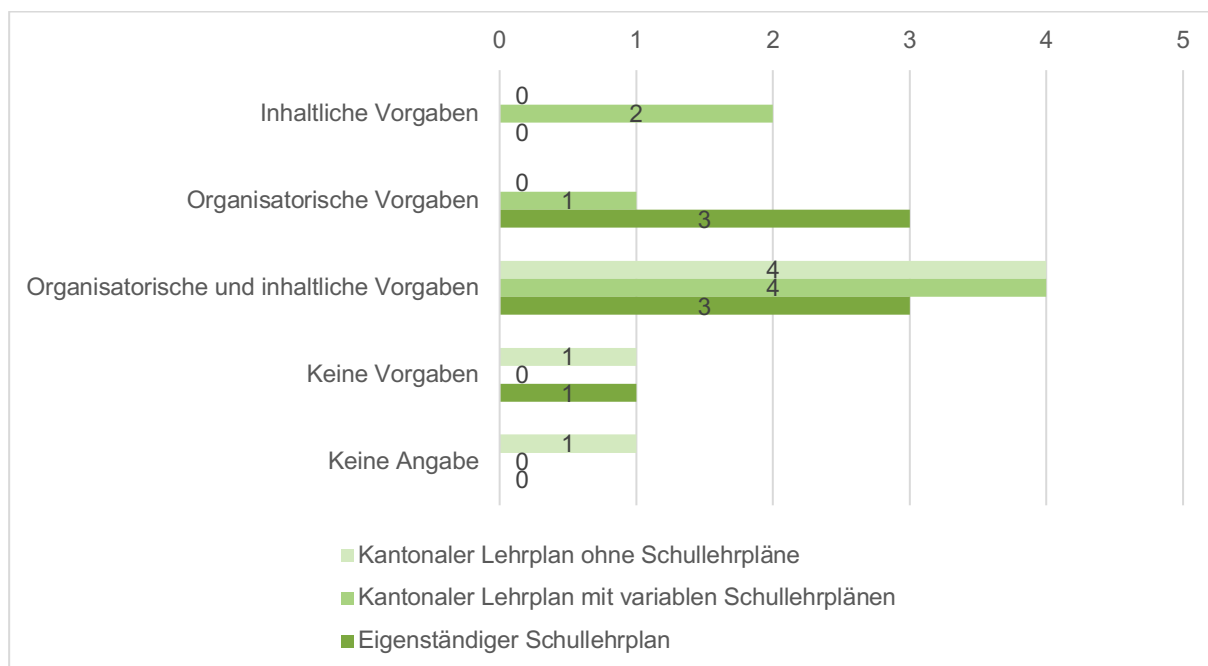


Abbildung 4: Welche der folgenden Vorgaben macht der Kanton den Gymnasien zur Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA? (KT)

Bemerkung: Kanton, absolute Häufigkeiten, gesplittet nach Lehrplanregelungstyp, n = 20

Nennen Sie bitte die aus Ihrer Sicht drei wichtigsten Vorgaben.

Die Kantone machen den Gymnasien auf verschiedenen Ebenen Vorgaben. Die kantonalen Vorgaben zielen in erster Linie auf folgende Aspekte ab:

- Zeitpunkt der Prüfungen der BfKA
- Art der Überprüfung
- Inhaltliche Vorgaben

Was den Zeitpunkt der Überprüfung betrifft, können die kantonalen Vorgaben in drei Gruppen aufgeteilt werden:

- Überprüfung ohne spezifische Angabe des Zeitpunkts
- Exakte Vorgaben zum / zu den Zeitpunkt(en) der Überprüfung mit Verantwortungsdelegation an die Schulen
- Vereinzelte, kantonale einheitliche Überprüfungen, insb. in Zusammenhang mit Zulassungen und Promotionen

In einzelnen Kantonen, die nicht lediglich eine generelle, formelle Überprüfung vorgeben, sondern detaillierter regulieren, werden die Zeitpunkte der Überprüfungen (bspw. vor Eintritt, nach X und Y-Semestern des gymnasialen Bildungsgangs) vorgegeben.

Die meisten Kantone thematisieren den selektiven Charakter der Überprüfung der BfKA – etwa als Zugangsvoraussetzung, Notenbestandteil, Zeugniseintrag oder durch obligatorische bzw. freiwillige Unterstützungsmassnahmen. Mit Ausnahme jener Kantone, die eine generelle Zulassungsprüfung (für alle oder beispielsweise für «Quereinsteigende») zu gymnasialen Bildungsgängen vorsehen, spielen die BfKA jedoch keine unmittelbare, selektionswirksame Rolle.

5.1.2 Umsetzung der BfKA

Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA im Fach Mathematik bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind.

Generell lassen sich die folgenden, mehrheitlich präferierten Vorgehensweisen identifizieren:

- Anpassung des Lehrplans (total 19 Kantone)
- Schaffung zusätzlicher kantonaler Angebote wie Stützkurse usw. (total 15 Kantone)
- Gründung von kantonalen Arbeitsgruppen (total 14 Kantone)
- Nutzung von spezieller Lernsoftware (total 13 Kantone)

Im Detail:

Die Mehrheit der Kantone hat die Anpassung des Lehrplans im Fach Mathematik abgeschlossen oder arbeitet daran (n = 13). Von diesen 13 Kantonen sind zwölf Kantone aus der Deutschschweiz und ein Kanton aus der lateinischen Schweiz. Sechs weitere Kantone (je 3 Kantone der Deutschschweiz und der lateinischen Schweiz) haben bereits geplant, den Lehrplan anzupassen.

In zwölf Kantonen ist die Schaffung zusätzlicher kantonaler Angebote wie Stützkurse oder Nachhilfekonzepte abgeschlossen oder in Arbeit (8 Kantone der Deutschschweiz und 4 Kantone der lateinischen Schweiz).

Neun Kantone haben kantonale Arbeitsgruppen eingeführt (3 Kantone der lateinischen Schweiz und 6 Deutschschweizer Kantone) und in fünf Kantonen ist dieser Schritt in Arbeit (4 Kantone der Deutschschweiz und ein Kanton der lateinischen Schweiz).

Sieben Kantone – alle aus der Deutschschweiz – haben spezielle Lernsoftware bereits eingesetzt, während in fünf Kantonen (4 Deutschschweizer Kantone und ein Kanton der lateinischen Schweiz) die Einführung spezieller Lernsoftware in Arbeit ist.

Zehn von 20 antwortenden Kantonen planen Anpassungen der Stundentafel oder haben diese bereits realisiert (7 Kantone der Deutschschweiz und 3 Kantone der lateinischen Schweiz). Fünf von 21 Kantonen planen Anpassungen der kantonalen Promotionsordnung oder haben diese bereits angepasst (4 Kantone der Deutschschweiz und ein Kanton der lateinischen Schweiz).

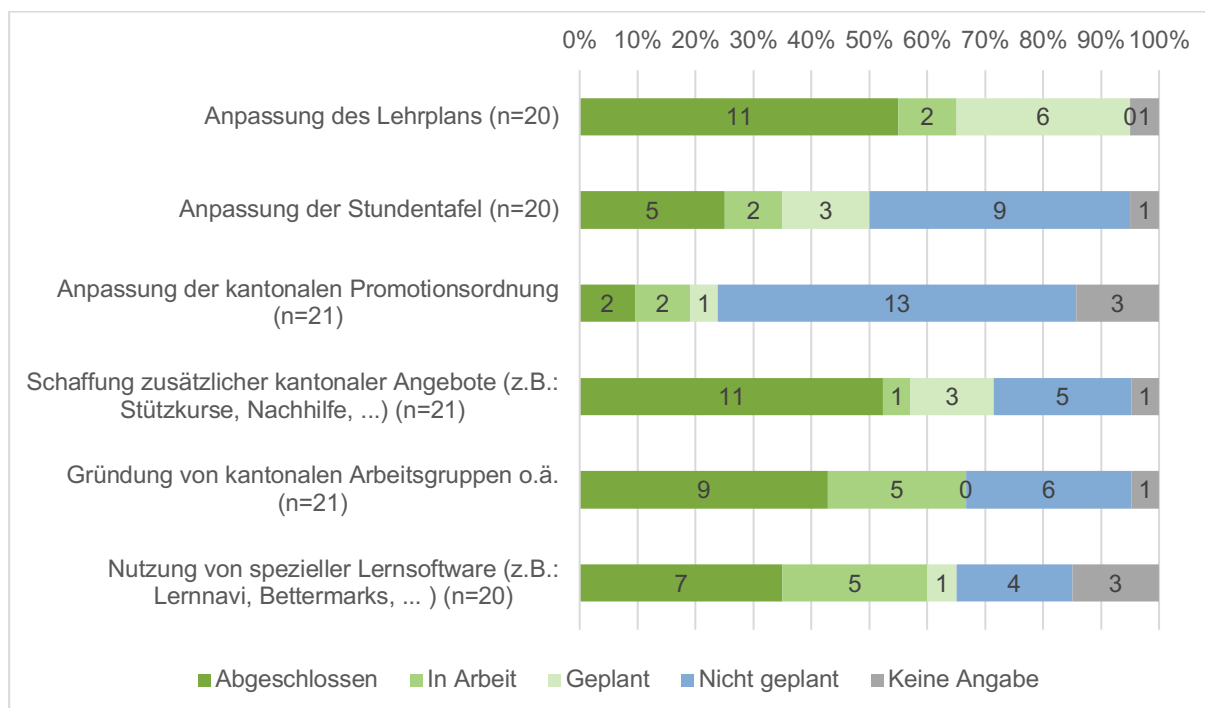


Abbildung 5: Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA im Fach Mathematik bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind. (KT)

Bemerkung: Kanton, Absolute Häufigkeiten

Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in den Unterrichtssprachen bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind.

Für die Unterrichtssprache zeigt sich ein ähnliches Bild. Es lassen sich die folgenden mehrheitlich präferierten Vorgehensweisen identifizieren:

- Anpassung des Lehrplans (total 19 Kantone)
- Schaffung zusätzlicher kantonalen Angebote wie Stützkurse etc. (total 15 Kantone)
- Gründung von kantonalen Arbeitsgruppen (total 13 Kantone)
- Nutzung von spezieller Lernsoftware (total 12 Kantone)

Im Detail:

13 von 20 Kantonen haben die Anpassung des Lehrplans in der Unterrichtssprache bereits abgeschlossen oder arbeiten daran (12 Deutschschweizer Kantone und ein Kanton der lateinischen Schweiz). Elf Kantone (7 Deutschschweizer Kantone und 4 Kantone der lateinischen Schweiz) haben zusätzliche kantonale Angebote (z.B.: Stützkurse etc.) eingeführt.

13 von 21 Kantonen (10 Deutschschweizer Kantone und 3 Kantone der lateinischen Schweiz) haben kantonale Arbeitsgruppen gegründet oder sind an deren Aufbau.

Sechs Kantone – alle in der Deutschschweiz – nutzen spezielle Lernsoftware für die Förderung und Sicherung der BfKA; in fünf weiteren, ebenfalls Deutschschweizer Kantonen ist dieser Schritt vorgesehen. Die Kantone der lateinischen Schweiz planen keine Einführung spezieller Lernsoftware.

Neun von 20 Kantonen planen keine Anpassung der Stundentafel (7 Deutschschweizer Kantone und 2 Kantone der lateinischen Schweiz) und 15 von 21 Kantonen planen keine Anpassung der kantonalen Promotionsordnung (11 Deutschschweizer Kantone und 4 Kantone der lateinischen Schweiz).

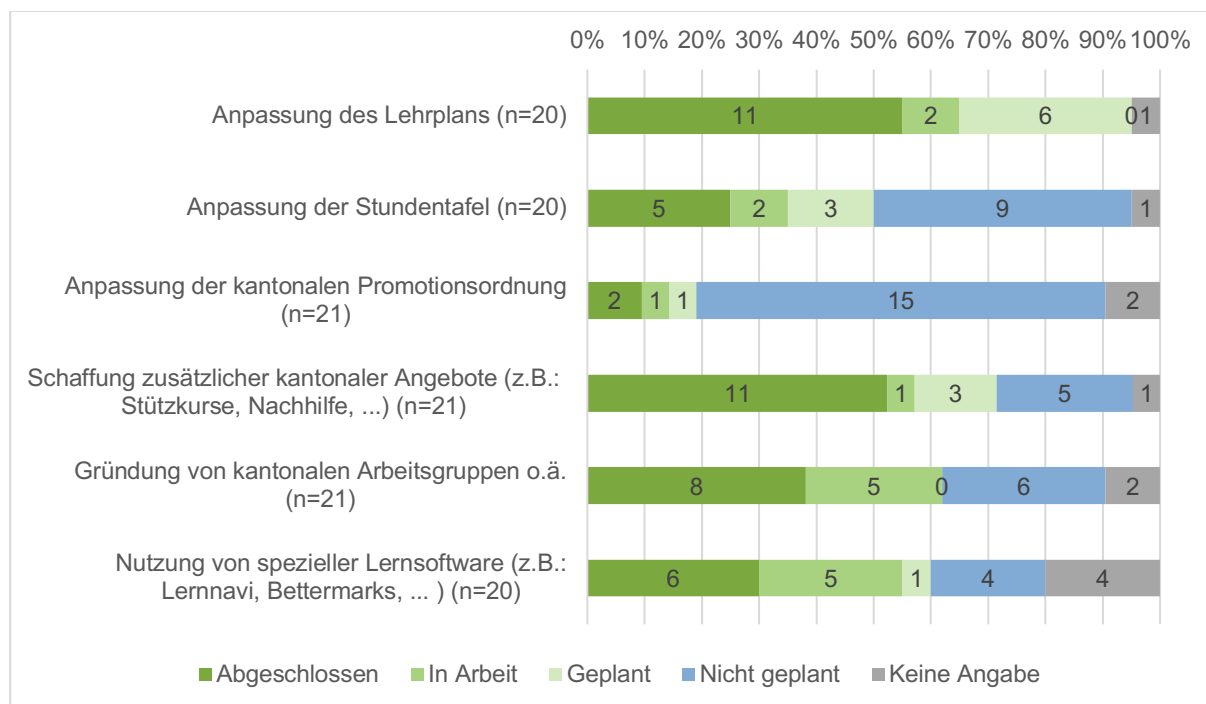


Abbildung 6: Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in den Unterrichtssprachen bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind. (KT)

Bemerkung: Kanton, Absolute Häufigkeiten

5.1.3 Überprüfung der Umsetzung der BfKA

Hat der Kanton bereits evaluiert, ob die Gymnasien die Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA umsetzen?

Elf der 21 antwortenden Kantone haben noch nicht überprüft, ob ihre Gymnasien die Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA umsetzen oder nicht. Davon sind sieben Kantone aus der Deutschschweiz und vier aus der lateinischen Schweiz. In sechs Kantonen wurde die Umsetzung der entsprechenden Vorgaben bereits evaluiert.

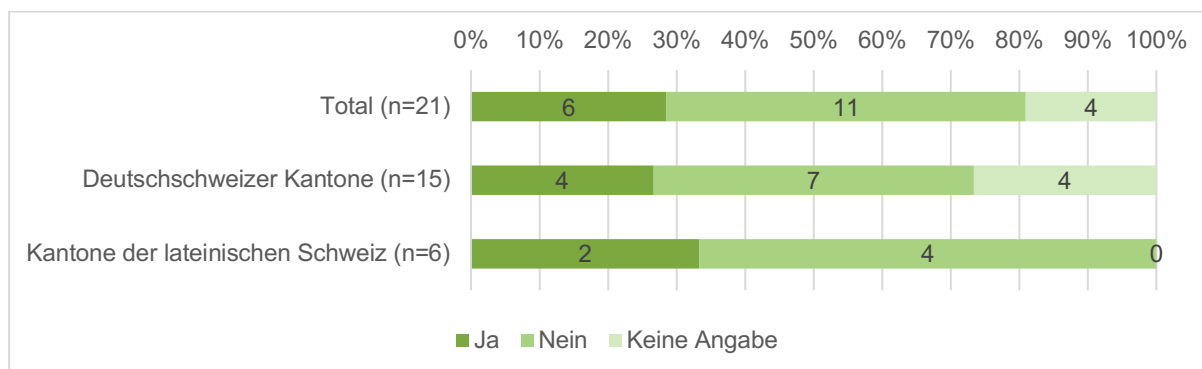


Abbildung 7: Hat der Kanton bereits evaluiert, ob die Gymnasien die Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA umsetzen? (KT)

Bemerkung: Kanton, Absolute Häufigkeiten, n = 21

In welcher Form hat der Kanton die Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA an den Gymnasien evaluiert?

Fünf Kantone beschreiben, wie die Umsetzung evaluiert wurde. Drei von ihnen haben einen kontinuierlichen Begleitprozess initiiert, der in (fachorientierten) Arbeitsgruppen stattfand. Alle betonen, dass Schulen in diesen Gruppen vertreten waren; ein Kanton verweist zudem auf eine übergeordnete Reflexionsgruppe. In einem Kanton haben die Schulen die Förderung und Sicherung der BfKA eigenständig evaluiert.

Hat der Kanton auf der Grundlage der Erkenntnisse der Evaluation/en Massnahmen abgeleitet?

Keiner der sechs Kantone hat auf der Grundlage seiner Evaluation/en Massnahmen abgeleitet. Vier der antwortenden Kantone geben an, dass aufgrund der durchgeführten Evaluation/en Massnahmen in Planung sind.

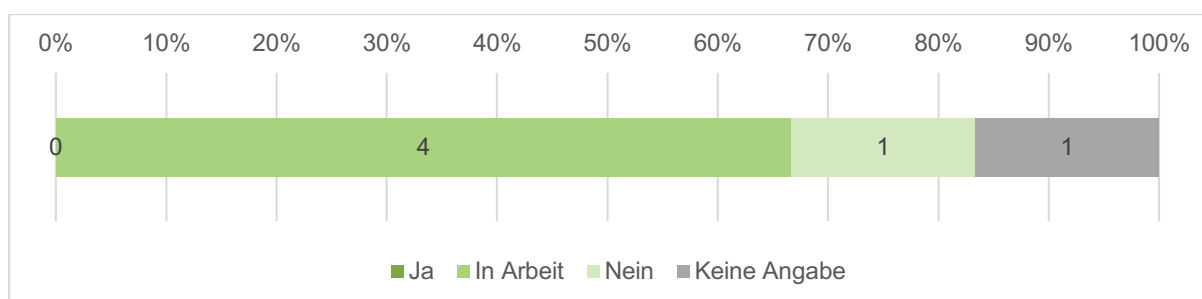


Abbildung 8: Hat der Kanton auf der Grundlage der Erkenntnisse der Evaluation/en Massnahmen abgeleitet? (KT)

Bemerkung: Kanton, Absolute Häufigkeiten, n = 6

5.1.4 Unterstützung und Ressourcen für BfKA

Welche der folgenden Unterstützungsformen stellt der Kanton den Gymnasien für die Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA zur Verfügung?

Als kantonale Unterstützungsform wurde am häufigsten die Antwortkategorie «Arbeitsgruppen» gewählt (8 Deutschschweizer Kantone und 3 Kantone der lateinischen Schweiz). Lernsoftware als Unterstützungsform wurden neun Mal – davon alles Deutschschweizer Kantone – und zusätzliche finanzielle Mittel acht Mal (5 Deutschschweizer Kantone und 3 Kantone der lateinischen Schweiz) genannt. Weitere Unterstützungsmaßnahmen wurden von sieben Kantonen angegeben. Als weitere Unterstützungsmaßnahmen nannten einzelne Kantone zum einen Dienstleistungen im Bereich des Wissenstransfers und der Vernetzung (Netzwerkgruppe, Informationen zu entwickelten Prüfungsformaten und -inhalten, offene Information zum Monitoring der Umsetzung) sowie finanzielle Unterstützung für die Schulen und Lehrpersonen (Poolstunden).

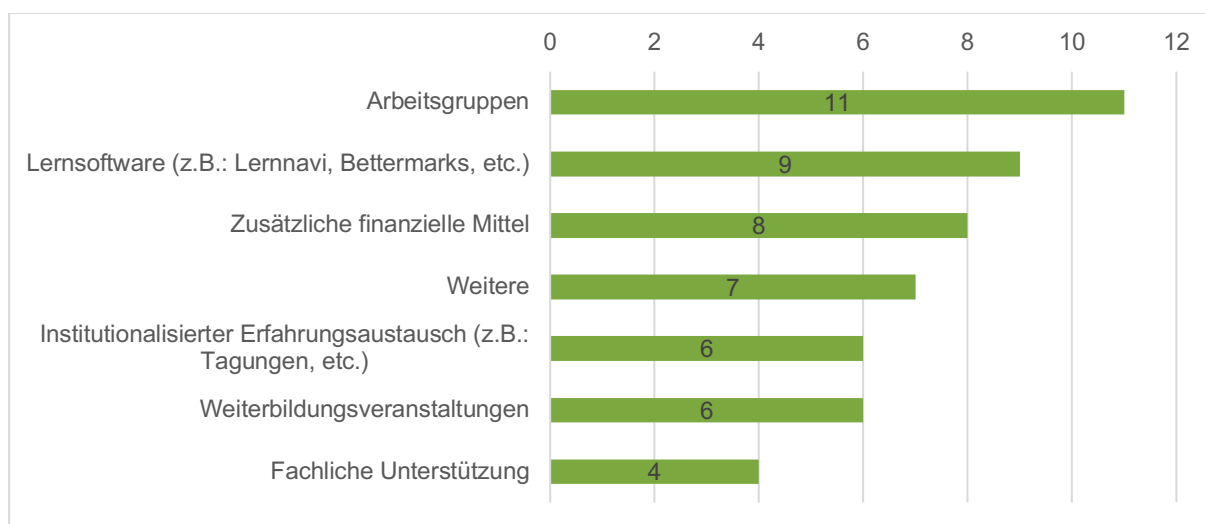


Abbildung 9: Welche der folgenden Unterstützungsformen stellt der Kanton den Gymnasien für die Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA zur Verfügung? (KT)

Bemerkung: Kanton, Absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen, n = 51

Sind die Schulen frei, zu entscheiden, wofür sie die finanziellen Mittel einsetzen (z.B.: Lernsoftware, Förderkurse etc.)?

In vier der acht antwortenden Kantone können die Gymnasien frei über die Verwendung der zusätzlichen finanziellen Mittel entscheiden, in den anderen vier Kantonen nicht.

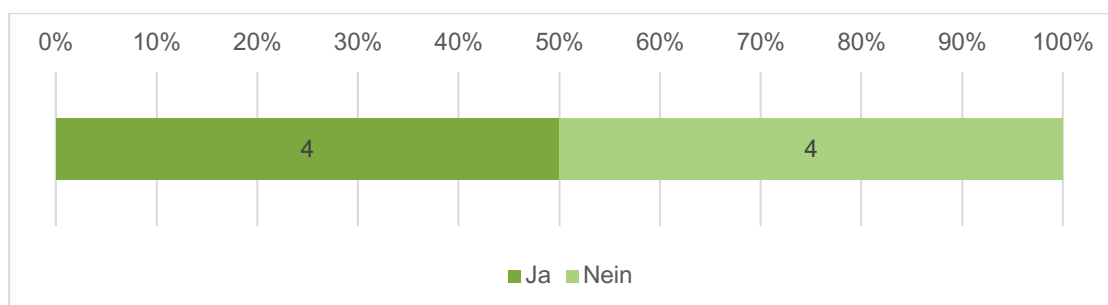


Abbildung 10: Sind die Schulen frei, zu entscheiden, wofür sie das Geld einsetzen (z.B.: Lernsoftware, Förderkurse etc.)? (KT)

Bemerkung: Kanton, Absolute Häufigkeiten, n = 8

Zusammenfassung

- In einigen Kantonen wird die Umsetzung der BfKA durch zusätzliche finanzielle Mittel unterstützt, wobei in den Gymnasien über die Verwendung dieser Mittel nur teilweise frei entschieden werden kann.
- Die Mehrheit der Kantone hat die Anpassung der Lehrpläne in den Fächern Mathematik und Unterrichtssprache bereits abgeschlossen oder arbeitet daran.
- Kantonal angebotene Stützkurse und zusätzliche Lernangebote sind in vielen Kantonen etabliert oder in Planung, um die Förderung der BfKA zu unterstützen.
- Kantonale Arbeitsgruppen spielen eine wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung und Umsetzung von Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA.
- Spezielle Lernsoftware wird in Deutschschweizer Kantonen aktiv genutzt, während sie in Kantonen der lateinischen Schweiz kaum oder gar nicht verbreitet ist.
- Die Mehrheit der Kantone hat bisher keine umfassende Überprüfung durchgeführt, ob und wie die Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA an ihren Gymnasien umgesetzt wurden.
- Die kantonalen Unterstützungsformen umfassen primär Arbeitsgruppen, zusätzliche finanzielle Mittel und Lernsoftware, wobei der Wissenstransfer und die Vernetzung ebenfalls als wichtige Unterstützungsbereiche genannt werden.

5.2 Gymnasien

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Befragung der Gymnasien ausführlich dargestellt. Dabei stehen die Perspektiven der Schulleitungen sowie der Lehrpersonen für Mathematik und Unterrichtssprachen im Fokus. Zur besseren Orientierung wird die Stichprobe der Schulleitungen und Lehrpersonen nochmals in Tabelle 3 zusammengefasst. Die Übersicht zu den Themenbereichen ist in Tabelle 1 dargestellt.

	Grundgesamtheit	Nettostichprobe (Alle, die auf den Link geklickt haben)	Realisierte Stichprobe (Fragebogen beendet)	Rücklaufquote
Erhebung 2: Schulleiter/innen	166	121	100	60%
Erhebung 2: Lehrpersonen	3190	1183	662	21%

Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung Schulleitung und Lehrpersonen

5.2.1 Hintergrundinformationen

Ich bin ...

72% der antwortenden Gymnasiallehrpersonen sind «Lehrperson ohne Fachschaftsverantwortung». 24% der antwortenden Lehrpersonen geben an, eine Fachschaftsverantwortung innezuhaben.

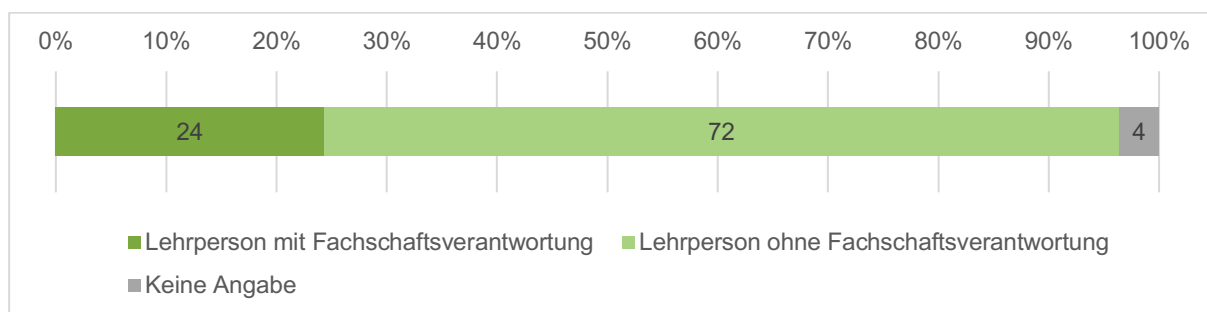


Abbildung 11: Ich bin ... (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, relative Häufigkeiten, n = 662

Ich unterrichte das Fach ...

346 Lehrpersonen unterrichten das Fach Mathematik, 321 Lehrpersonen eine Unterrichtssprache.

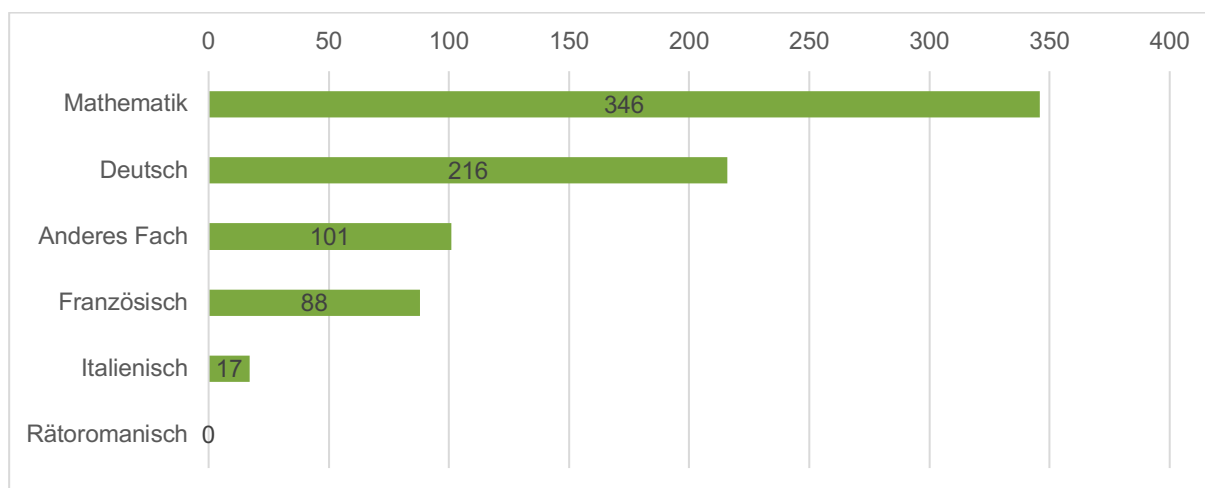


Abbildung 12: Ich unterrichte das Fach ... (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen, n = 768

Knapp die Hälfte der teilnehmenden Lehrpersonen (49%) unterrichtet seit mindestens 15 Jahren ihr Fach. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass jüngere Lehrpersonen sich mindestens gleichermassen an der Befragung beteiligt haben wie ihre erfahreneren Kolleginnen und Kollegen.

5.2.2 Umsetzung und Förderung der BfKA

Hat Ihre Schule bereits ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA erarbeitet?

Am häufigsten wurden Fachschaftskonzepte in Mathematik und in den Unterrichtssprachen zur Förderung und Sicherung der BfKA an den Schulen erarbeitet (n = 69). Die Erarbeitung eines schulspezifischen Konzepts wurde 27-mal angegeben. 24 Nennungen erhielt die Antwortkategorie «Andere». Unter «Andere» wurde häufig genannt, dass das Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA Teil des kantonalen Lehrplans ist. Wenige Antworten verwiesen auf spezielle Fördermassnahmen wie beispielsweise Lernnavi oder auf die Umsetzung der Ergebnisse des Projekts WEGM.

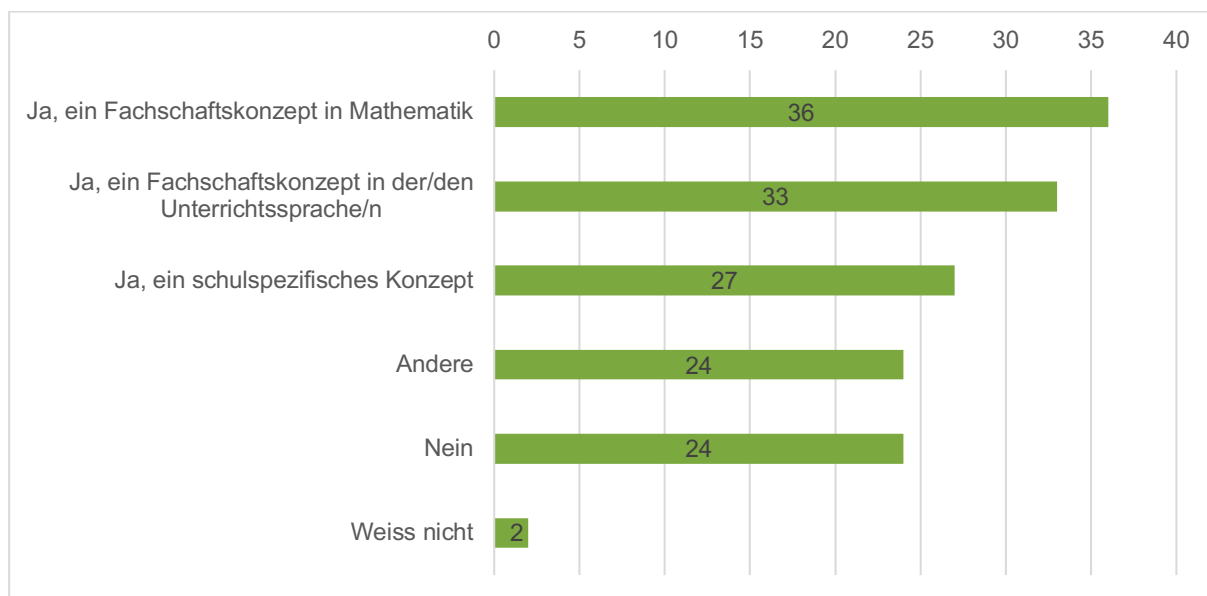


Abbildung 13: Hat Ihre Schule bereits ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA erarbeitet? (SL)

Bemerkung: Schulleitungen, absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen, n = 146

Liegt ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik an Ihrer Schule vor?

77% der antwortenden Fachschaftsverantwortlichen Mathematik geben an, dass ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik vorliegt oder in Erarbeitung ist.

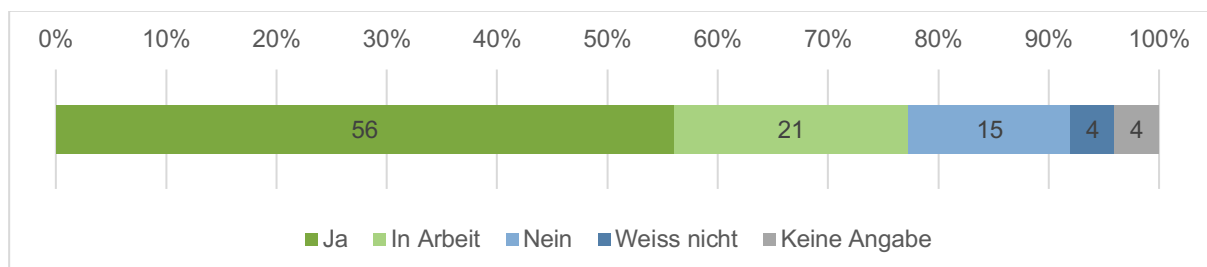


Abbildung 14: Liegt ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik an Ihrer Schule vor? (LP)

Bemerkung: Fachschaftsverantwortliche, relative Häufigkeiten, n = 75

Liegt ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache an Ihrer Schule vor?

68% der antwortenden Fachschaftsverantwortlichen in Unterrichtssprache geben an, dass ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache vorliegt oder in Arbeit ist.

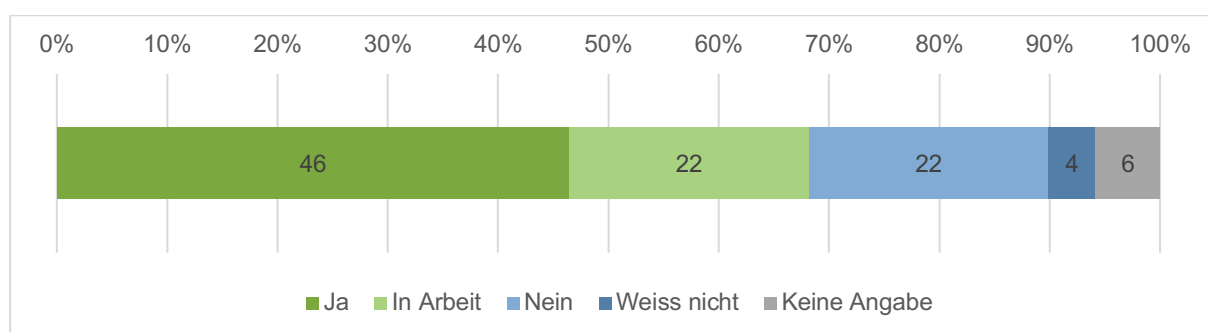


Abbildung 15: Liegt ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache an Ihrer Schule vor? (LP)

Bemerkung: Fachschaftsverantwortliche, relative Häufigkeiten, n = 69

Wer hat dieses Konzept erstellt?

Von den Fachschaftsverantwortlichen, die angaben, dass ein Konzept vorliegt, berichten 60%, dass die Fachschaften selbst die Konzepte zur Förderung und Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache oder Mathematik erarbeitet haben. Etwas mehr als ein Viertel (26%) der Fachschaftsverantwortlichen wählte die Kategorie «Andere». Als «Andere» wurde insbesondere auf die beteiligten Akteure und Akteurinnen und die Form der Zusammenarbeit eingegangen. Häufig arbeiten Schulleitungen und Fachschaften zusammen.

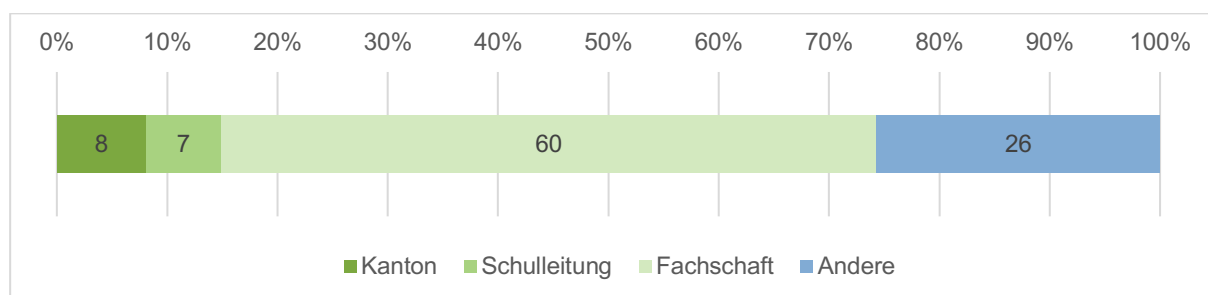


Abbildung 16: Wer hat dieses Konzept erstellt? (LP)

Bemerkung: Fachschaftsverantwortliche, relative Häufigkeiten, n = 74

Bitte geben Sie an, welche Schritte Ihr Gymnasium bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik bereits unternommen hat und welche Schritte erst geplant sind.

78% der befragten Schulleitungen gaben an, bereits Förderangebote zur Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik implementiert zu haben. Weitere 10% gaben an, dass das Angebot von

Förderangeboten in Arbeit ist. Die Gründung von Arbeitsgruppen oder ähnlichen Formen des Austausches wurden von 49% der Schulleitungen umgesetzt. Bei 12% befinden sich entsprechende Vorhaben in der Umsetzungsphase, und 10% planen dies für die Zukunft.

43% der Schulleitungen haben den Lehrplan in Mathematik bereits angepasst, bei 12% ist dieser Schritt in Arbeit und bei 17% in Planung. Die inhaltliche und / oder methodische Weiterentwicklung des Unterrichts wurde von 34% der Schulleitungen bereits abgeschlossen; weitere 28% gaben an, sich in der Umsetzungsphase zu befinden.

Bezüglich der schulinternen Notenrichtlinien teilten 51% der Schulleitungen mit, derzeit keine Anpassungen zu planen; 19% machten hierzu keine Angabe. Eine Änderung der Stundentafel ist bei 43% der Schulleitungen nicht vorgesehen. 22% gaben an, die Stundentafel bereits angepasst zu haben.

Schulleitungen hatten die Möglichkeit, in einem offenen Textfeld weitere Kategorien aufzuführen. Zur Umsetzung der BfKA-Vorgaben in Mathematik wurden an einigen Schulen gezielte Förderkurse eingeführt, Lehrpläne angepasst oder neue Konzepte entwickelt. Manche Schulen orientieren sich an kantonalen Vorgaben oder befinden sich noch in der Planungsphase. Digitale Lernplattformen wie Lernnavi oder Evulpo werden ergänzend genutzt. Einzelne Schulen setzen auf projektbegleitete Umsetzung oder verweisen auf strukturelle Reformen wie WEGM zur langfristigen Integration der BfKA.

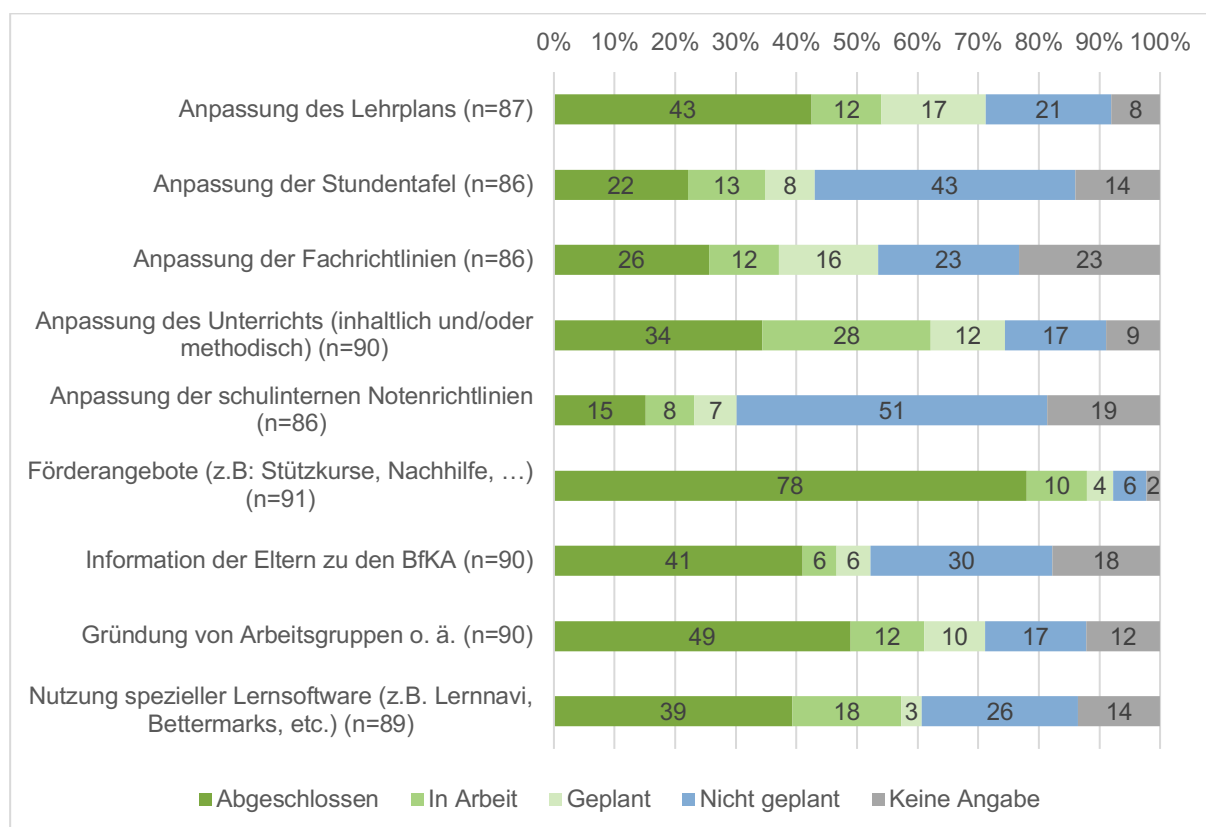


Abbildung 17: Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA im Fach Mathematik bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind. (SL)

Bemerkung: Schulleitungen, relative Häufigkeiten

71% der befragten Fachschaftsverantwortlichen gaben an, bereits Förderangebote zur Förderung und Sicherung der BfKA implementiert zu haben. Weitere 12% gaben an, dass das Angebot von Förderangeboten in Arbeit ist. Die Gründung von Arbeitsgruppen oder ähnlichen Formen wurde von 39% der Fachschaftsverantwortlichen bereits realisiert. Bei 15% befinden sich entsprechende Vorhaben in der Umsetzungsphase und 32% planen diese nicht. 31% der Fachschaftsverantwortlichen geben an, dass der Lehrplan in Mathematik bereits angepasst wurde, bei 19% ist dieser Umsetzungsschritt in Arbeit und bei 6% in Planung. Die inhaltliche und / oder methodische Weiterentwicklung des Unterrichts wurde von 19% bereits umgesetzt, bei 36% ist dieser Schritt in Planung. 59% der Fachschaftsverantwortlichen planen keine Anpassung der schulinternen Notenrichtlinien. 53% der Fachschaftsverantwortlichen planen keine Anpassung der Stundentafel; 21% gaben an, die Stundentafel bereits angepasst zu haben.

59% der Fachschaftsverantwortlichen planen keine Anpassung der schulinternen Notenrichtlinien. 53% der Fachschaftsverantwortlichen planen keine Anpassung der Stundentafel; 21% gaben an, die Stundentafel bereits angepasst zu haben.

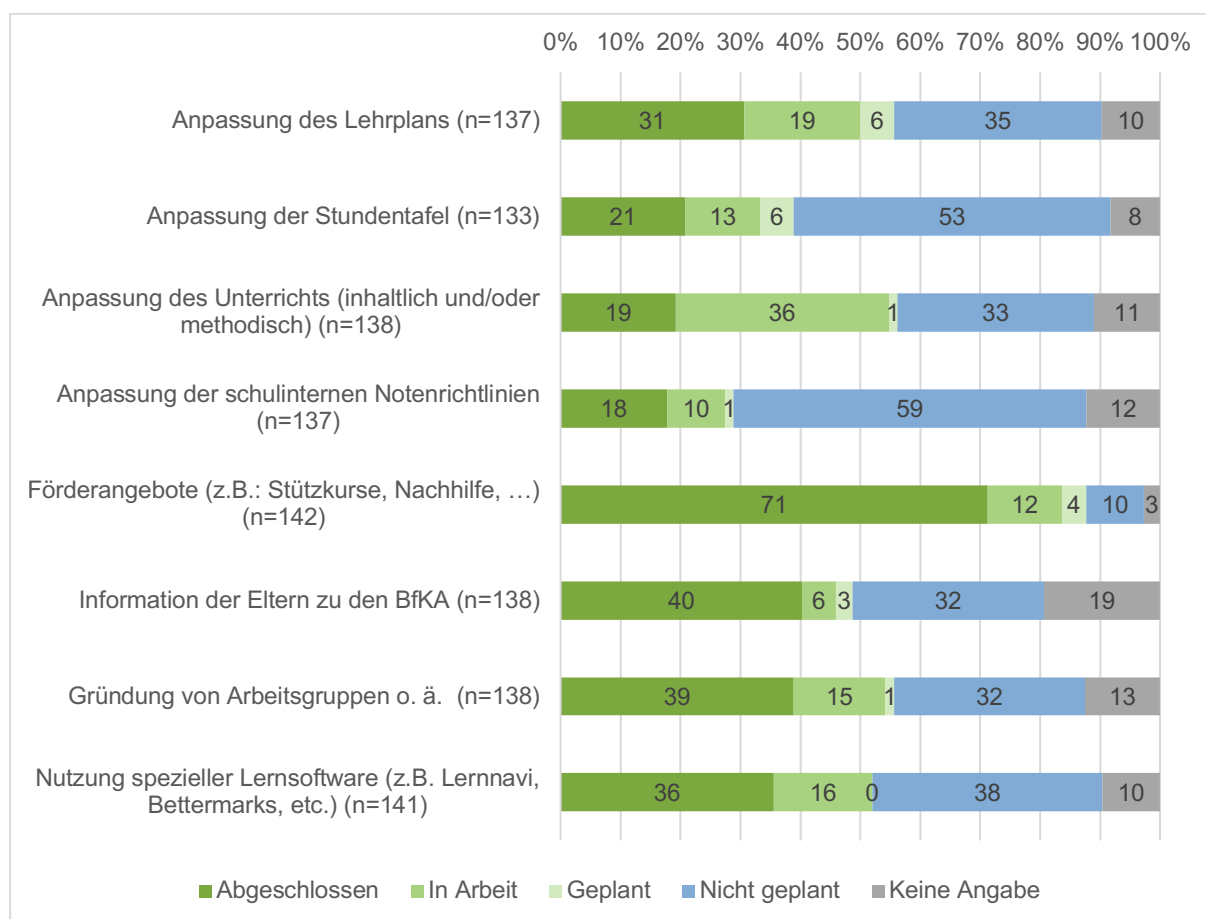


Abbildung 18: Bitte geben Sie an, welche Schritte Ihr Gymnasium bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik bereits unternommen hat und welche Schritte erst geplant sind. (LP)

Bemerkung: Fachschaftsverantwortliche, relative Häufigkeiten

Bitte geben Sie an, welche Schritte Ihr Gymnasium bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache bereits unternommen hat und welche Schritte erst geplant sind.

69% der Schulleitungen gaben an, Angebote umgesetzt zu haben, um die BfKA in der / den Unterrichtssprache/n zu fördern und zu sichern. Weitere 9% gaben an, dass entsprechende Förderangebote derzeit entwickelt werden. 45% der Schulleitungen haben im Zusammenhang mit der Umsetzung der Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA Arbeitsgruppen gegründet, 14% geben an, dass solche vorgesehen sind und weitere 14% befinden sich in der Umsetzungsphase. Die inhaltliche und / oder methodische Weiterentwicklung des Unterrichts wurde von 35% bereits umgesetzt, bei 23% ist dieser Schritt in Arbeit und bei 14% in Planung. 37% der Schulleitungen geben an, dass der Lehrplan in Unterrichtssprache bereits angepasst wurde, bei 12% ist dieser Umsetzungsschritt in Arbeit und bei 18% in Planung. 41% der Schulleitungen haben die Eltern bereits über die BfKA informiert, während knapp ein Drittel (32%) dies nicht beabsichtigen. Die Anpassung der schulinternen Notenrichtlinien zur Umsetzung der Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA ist bei 47% der Schulleitungen nicht geplant, 22% geben hierzu keine Auskunft. Zudem planen 46% der Schulleitungen keine Anpassung der Stundentafel.

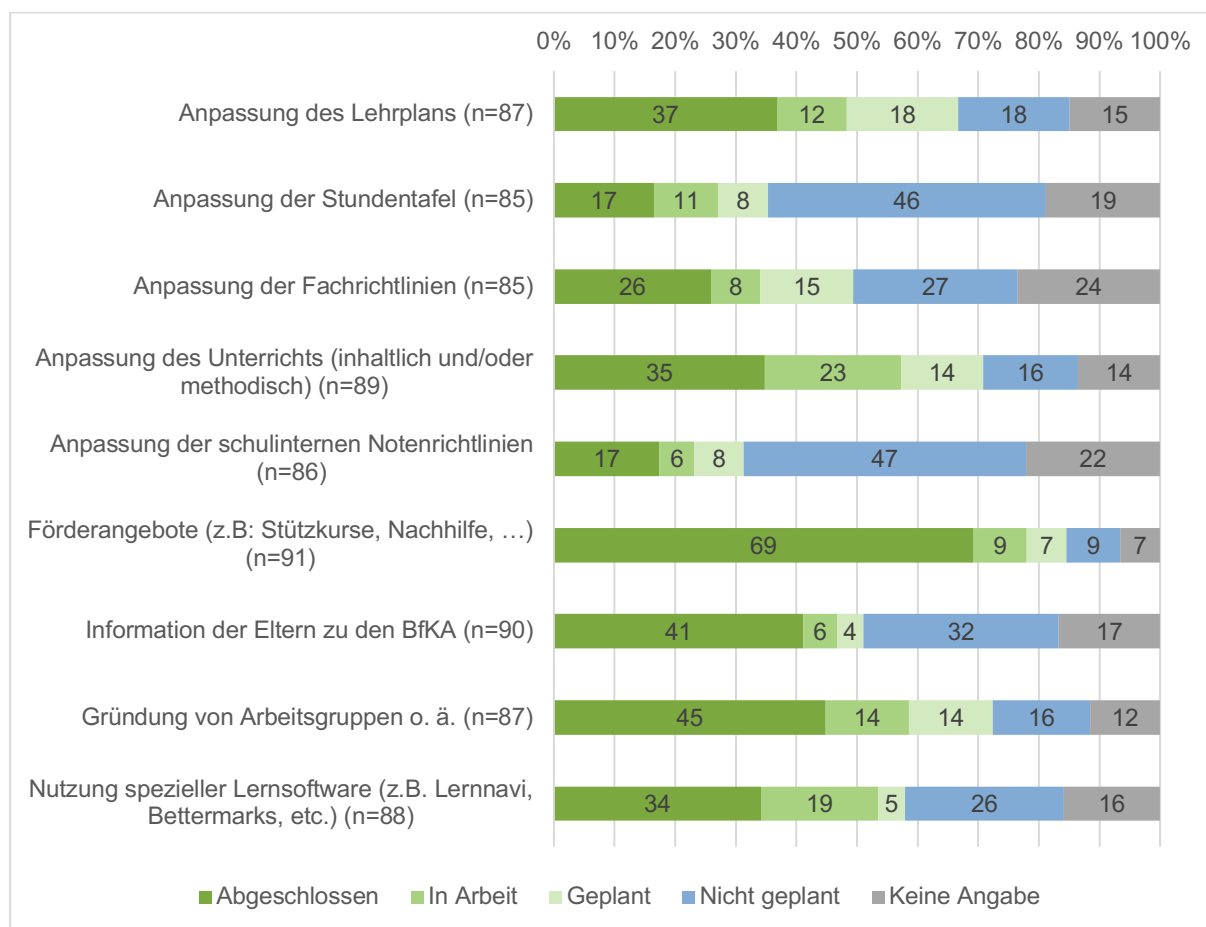


Abbildung 19: Bitte geben Sie an, welche Schritte die Gymnasien Ihres Kantons bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in den Unterrichtssprachen bereits gemacht haben und welche Schritte geplant sind. (SL)

Bemerkung: Schulleitungen, relative Häufigkeiten

Gemäss 63% der Fachschaftsverantwortlichen einer Unterrichtssprache wurden bereits Förderangebote an ihrer Schule eingeführt, bei weiteren 20% sind diese in Arbeit oder in Planung. Die inhaltliche und / oder methodische Anpassung des Unterrichts ist bei 24% abgeschlossen und bei 44% in Planung oder in Arbeit. 39% der Fachschaftsverantwortlichen haben im Zusammenhang mit der Umsetzung der Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA Arbeitsgruppen gegründet, 21% geben an, dass solche in Arbeit sind und weitere 5% befinden sich in der Planungsphase.

33% der Fachschaftsverantwortlichen gaben an, die Stundentafel bereits angepasst zu haben oder dass dieser Schritt in Planung oder Entwicklung ist. 27% der Fachschaftsverantwortlichen haben Anpassungen der schulinternen Notenrichtlinien umgesetzt, geplant oder erarbeitet.

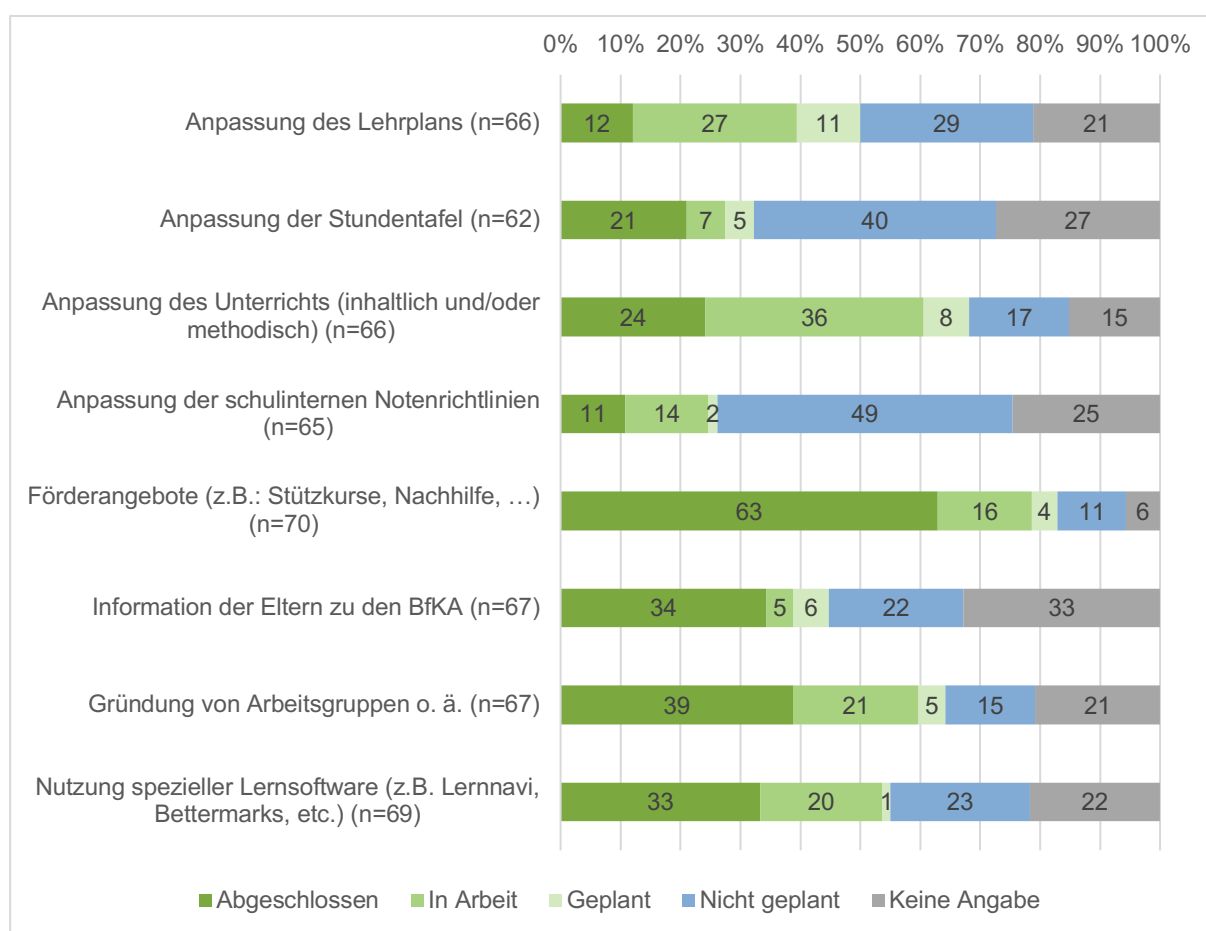


Abbildung 20: Bitte geben Sie an, welche Schritte Ihr Gymnasium bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA in den Unterrichtssprachen bereits unternommen hat und welche Schritte erst geplant sind. (LP)

Bemerkung: Fachschaftsverantwortliche, relative Häufigkeiten

Wie anspruchsvoll finden Sie die Förderung und Sicherung der BfKA in Ihrem Unterricht?

Wie anspruchsvoll die befragten Lehrpersonen die Förderung und Sicherung der BfKA in ihrem Unterricht einschätzen, wurde in Mathematik und Unterrichtssprache ähnlich beantwortet. 65% der Mathematiklehrpersonen und 70% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache finden die Förderung und Sicherung der BfKA in ihrem Unterricht sehr bis eher anspruchsvoll. Ein knappes Viertel (24%) findet die Förderung und Sicherung der BfKA in ihrem Unterricht (eher) nicht anspruchsvoll.

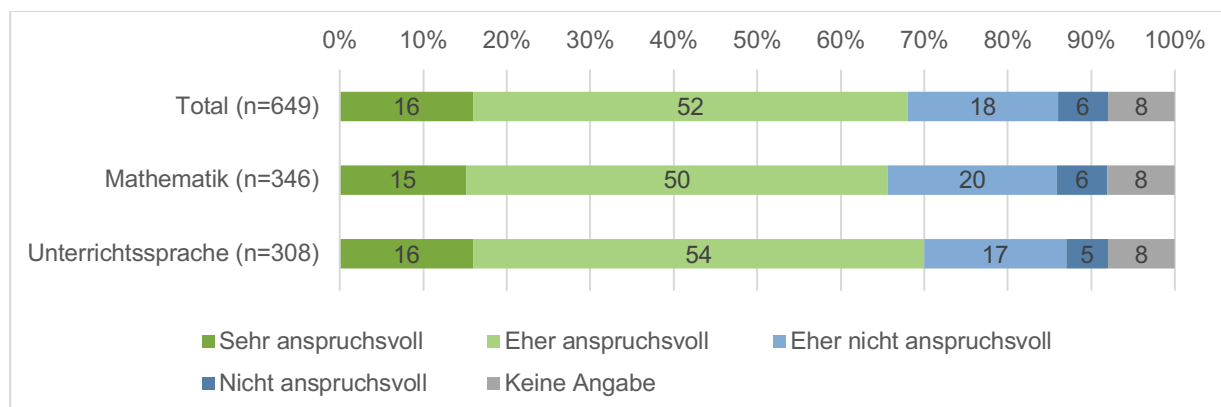


Abbildung 21: Wie anspruchsvoll finden Sie die Förderung und Sicherung der BfKA in Ihrem Unterricht? (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, relative Häufigkeiten

Von den befragten Lehrpersonen stufen 68% die Förderung und Sicherung der BfKA im Unterricht als (sehr) anspruchsvoll ein.

Zu den diesbezüglichen Herausforderungen der Lehrpersonen im Unterricht wurden über 380 qualitative Rückmeldungen ausgewertet.

Mehr als 60% der Bemerkungen thematisieren motivationale Aspekte. Ein Drittel der Lehrpersonen beschreibt bei Lernenden, die Defizite in den BfKA aufweisen, eine geringe Konzentrationsfähigkeit, fehlende Lernmotivation und Schwierigkeiten bei der nachhaltigen Aneignung von Wissen. Besonders bei Lernenden der Kurzzeitgymnasien werden grössere Leistungsunterschiede und heterogenere Lernniveaus festgestellt.

Etwa ein Viertel der Lehrpersonen bewertet die Vorkenntnisse der Lernenden beim Übertritt in die gymnasialen Bildungsgänge als unzureichend. Als zentrale Ursachen der beobachteten Leistungsunterschiede werden insbesondere Defizite in der Unterrichtssprache und der Mathematik genannt, deren Ursprung sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I verortet wird. Im Fach Mathematik betreffen die Schwierigkeiten vor allem die Algebra; im sprachlichen Bereich werden unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen und eine eingeschränkte Lesefähigkeit erwähnt.

Darüber hinaus problematisiert über die Hälfte der Rückmeldungen strukturelle Rahmenbedingungen wie die Gewichtung, Benotung und Selektionsrelevanz einzelner Fächer. Rund ein Drittel der Lehrpersonen kritisiert zudem die zunehmende Fächervielfalt, die begrenzte Stundendotation und das Fehlen zusätzlicher Ressourcen. Vereinzelt Stimmen verweisen auf ein mangelndes gemeinsames Verständnis von BfKA im Kollegium sowie auf Unterschiede im Engagement der Fachlehrpersonen.

Tauschen Sie sich mit Lehrpersonen anderer Fächer über die BfKA aus?

Inwiefern sich die befragten Lehrpersonen mit Lehrpersonen anderer Fächer über die BfKA austauschen, wurde von Mathematiklehrpersonen und Lehrpersonen der Unterrichtssprache unterschiedlich beantwortet. Die Hälfte der Mathematiklehrpersonen tauscht sich mit Lehrpersonen anderer Fächer über die BfKA aus, während dies bei den Lehrpersonen der Unterrichtssprache/n 72% sind.

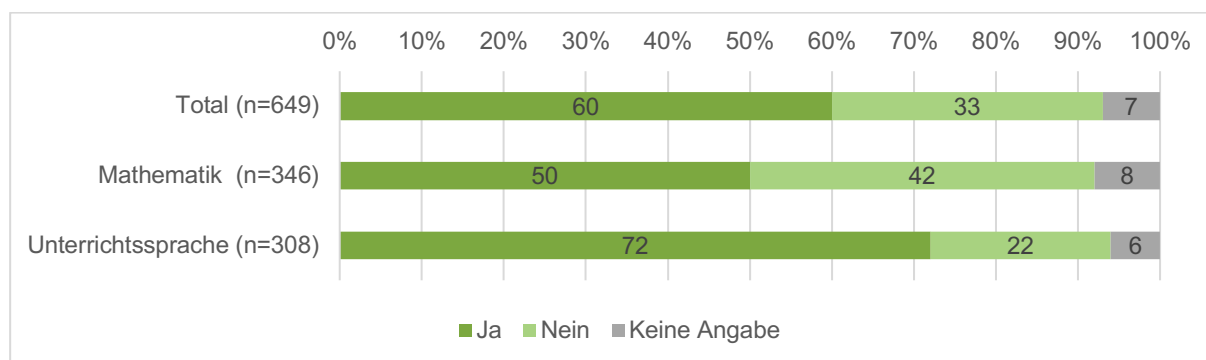


Abbildung 22: Tauschen Sie sich mit Lehrpersonen anderer Fächer über die BfKA aus? (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, relative Häufigkeiten

Lehrpersonen, die angaben, sich mit Kollegen und Kolleginnen anderer Fächer über die BfKA auszutauschen, wurden gebeten, diesen Austausch näher zu beschreiben. Über 330 Lehrpersonen nutzten das offene Antwortfeld.

Mehr als die Hälfte der Rückmeldungen beschreibt fachspezifische, meist informelle Besprechungen innerhalb der Fachschaften. Thematisiert werden vor allem der Austausch von Good-Practice-Erfahrungen, Schwierigkeiten im Unterricht sowie vereinzelt die Abstimmung von Prüfungsinhalten. Lehrpersonen der Unterrichtssprache berichten von Kontakten zu anderen Fachschaften, wobei häufig Verständnisschwierigkeiten der Lernenden bei Aufgabenstellungen sowie Defizite in der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit angesprochen werden.

Nur vereinzelt werden schulweite, formalisierte Austauschgefässe oder gezielte Weiterbildungen genannt. Aus den Antworten lässt sich ein Muster erkennen: an Schulen mit klaren kantonalen Vorgaben und ergänzenden Konzepten auf Schul- oder Fachschaftsebene ist der Austausch innerhalb der betroffenen Fächer meist etabliert, auch informelle fächerübergreifende Kommunikation ist hier häufiger anzutreffen.

Einige Lehrpersonen weisen jedoch darauf hin, dass das Engagement im Kollegium abnimmt, wenn trotz Austausch keine spürbaren Fortschritte bei der Förderung der BfKA erreicht werden. Als Ursachen werden insbesondere unveränderte Selektions- und Promotionsregelungen, fehlende verbindliche Fördermassnahmen sowie das Ausbleiben zusätzlicher Ressourcen oder notwendiger Anpassungen der Stundentafel genannt.

Erklären Sie Ihren Lernenden, was die BfKA in Ihrem Fach sind?

68% der befragten Lehrpersonen einer Unterrichtssprache und 65% der Mathematiklehrpersonen erklären den Lernenden, was die BfKA in ihrem Fach genau sind.

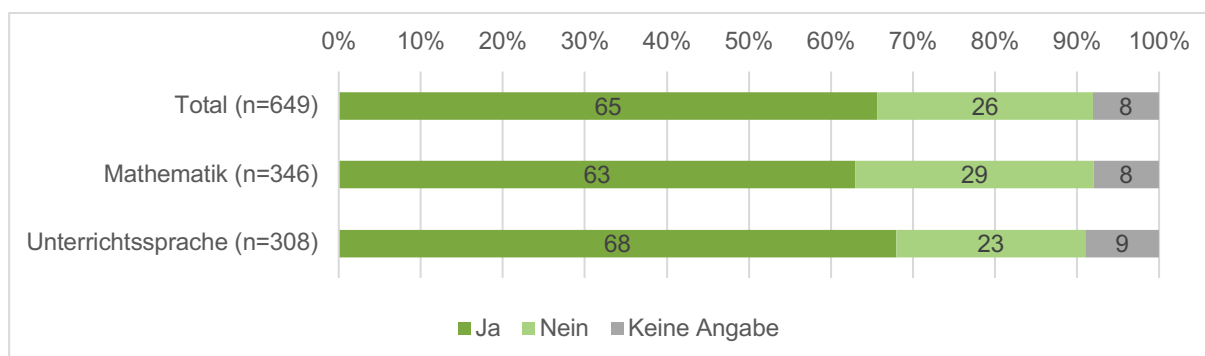


Abbildung 23: Erklären Sie Ihren Lernenden, was die BfKA in Ihrem Fach sind? (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, relative Häufigkeiten

Erklären Sie Ihren Lernenden, wie die BfKA in Ihrem Fach an Ihrem Gymnasium gefördert werden?

Von denjenigen Lehrpersonen, die den Lernenden erklären, was die BfKA in ihrem Fach sind, erklären 77% der Mathematiklehrpersonen und 89% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache, wie die BfKA in ihrem Fach am Gymnasium gefördert werden.

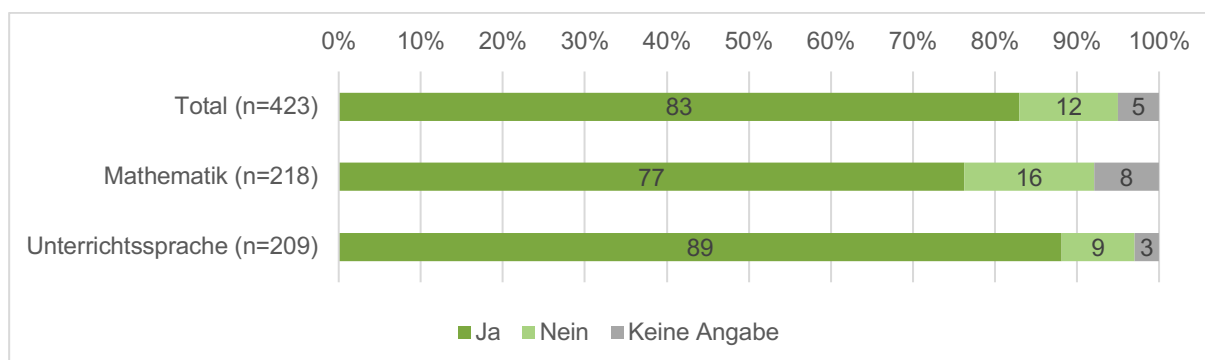


Abbildung 24: Erklären Sie Ihren Lernenden, wie die BfKA in Ihrem Fach an Ihrem Gymnasium gefördert werden? (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, relative Häufigkeiten

Erklären Sie Ihren Lernenden, weshalb der Erwerb der BfKA in Ihrem Fach wichtig ist?

Fast alle befragten Lehrpersonen (Mathematik=94%, Unterrichtssprache=95%), die den Lernenden erklären, was die BfKA in ihrem Fach sind, erklären den Lernenden auch, weshalb der Erwerb der BfKA in ihrem Fach wichtig ist.

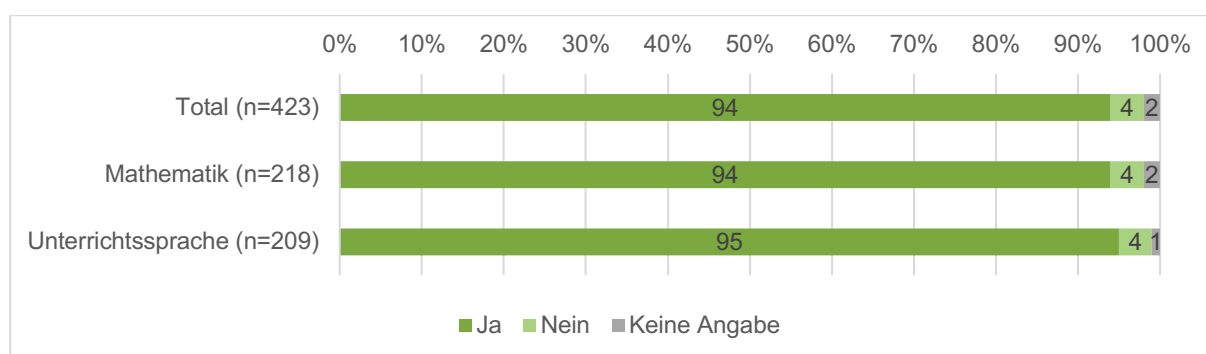


Abbildung 25: Erklären Sie Ihren Lernenden, weshalb der Erwerb der BfKA in Ihrem Fach wichtig ist? (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, relative Häufigkeiten

Wieviel Prozent der Unterrichtszeit Ihres Faches widmen Sie der Entwicklung der BfKA Ihrer Lernenden?

Je knapp ein Drittel der Mathematiklehrpersonen setzen bis zu 25% bzw. 26–50% ihrer Unterrichtszeit für die Entwicklung der BfKA ihrer Lernenden ein. Ein weiteres Drittel der Mathematiklehrpersonen wendet dafür mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit auf. Etwas mehr als ein Zehntel (12%) widmet über 75% der Unterrichtszeit der Entwicklung der BfKA der Lernenden.

Etwas mehr als ein Drittel (35%) der Lehrpersonen der Unterrichtssprache investieren bis zu 25% der Unterrichtszeit für die Entwicklung der BfKA ihrer Lernenden, 36% wenden dafür zwischen 25–50% der Unterrichtszeit auf.

Auffallend ist, dass fachübergreifend 11% der Lehrpersonen angeben, drei Viertel oder mehr der Unterrichtszeit in die Entwicklung der BfKA ihrer Lernenden zu investieren.

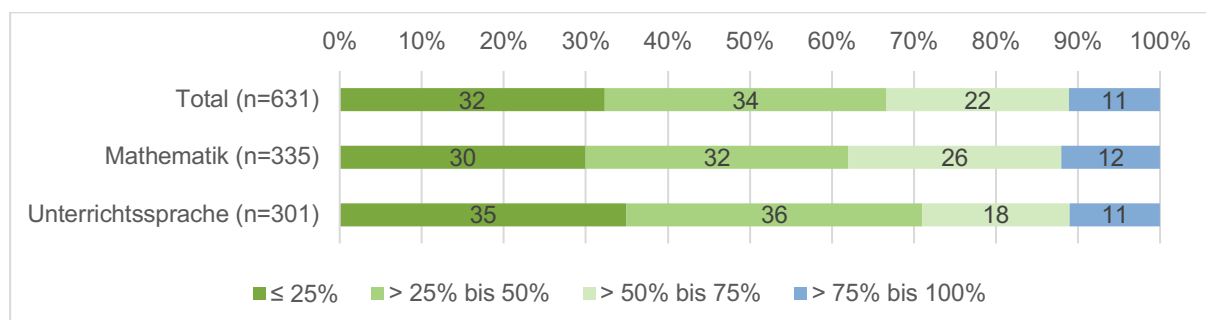


Abbildung 26: Wie viel Prozent der Unterrichtszeit Ihres Faches widmen Sie der Entwicklung der BfKA Ihrer Lernenden? Bitte schätzen Sie. (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, relative Häufigkeiten

Zusammenfassung

- Die Mehrheit der Gymnasien verfügt über Fachschaftskonzepte in Mathematik und einer Unterrichtssprache. Die Konzeptentwicklung wird vorwiegend von der Fachschaft übernommen.
- Förderangebote zusätzlich zum Regelunterricht sind auf allen Ebenen mehrheitlich implementiert, etabliert oder in Planung.
- Zur Planung der Umsetzung der BfKA werden in den Schulen häufig entsprechende Arbeitsgruppen gegründet.
- Die Anpassung des Unterrichts (inhaltlich und / oder methodisch) sowie Anpassung des Lehrplans sind Schritte, die auf allen Ebenen mehrheitlich umgesetzt, in Arbeit oder geplant sind.
- Die Umsetzung der Förderung und Sicherung der BfKA wird von einer klaren Mehrheit der Lehrpersonen als (eher) anspruchsvoll wahrgenommen – sowohl von Mathematiklehrpersonen als auch von Lehrpersonen einer Unterrichtssprache. Als Gründe werden insbesondere ungenügende Vorkenntnisse der Lernenden, motivationale Defizite und fehlende curriculare Verbindlichkeiten genannt.
- Der Austausch über die BfKA findet sowohl innerhalb aber auch ausserhalb der Fachschaften statt. Mehrheitlich findet der Austausch aber innerhalb der Fachschaften statt.
- Die Kommunikation mit den Lernenden über die BfKA ist etabliert. Zwei Drittel der Lehrpersonen erklärt den Lernenden, was die BfKA sind, wie sie gefördert werden und warum diese relevant sind.
- Der Anteil der Unterrichtszeit, der für die Förderung der BfKA eingesetzt wird, variiert. 62% der Mathematiklehrpersonen und bis 71% der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache widmen bestenfalls die Hälfte der Unterrichtszeit der Förderung der BfKA.

5.2.3 Unterricht

Wie stark hat die Verpflichtung zur Förderung und Sicherung der BfKA Ihren Unterricht verändert?

81% der Mathematiklehrpersonen und 69% der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache sind der Auffassung, dass die Verpflichtung zur Förderung und Sicherung der BfKA ihren Unterricht nur schwach oder überhaupt nicht verändert hat. Immerhin 8% der Mathematiklehrpersonen und 18% der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache vertreten die Auffassung, dass die Verpflichtung zur Förderung und Sicherung der BfKA in Mathematik den Unterricht sehr bis eher stark verändert hat.

Das Muster bei den Mathematiklehrpersonen und den Lehrpersonen einer Unterrichtssprache sieht ähnlich aus. Hervorzuheben ist, dass die Lehrpersonen der Unterrichtssprache im Vergleich mit den Mathematiklehrpersonen im Verhältnis mehr als doppelt so oft angeben, ihr Unterricht habe sich seit der Verpflichtung zur Förderung und Sicherung der BfKA sehr oder eher stark verändert.

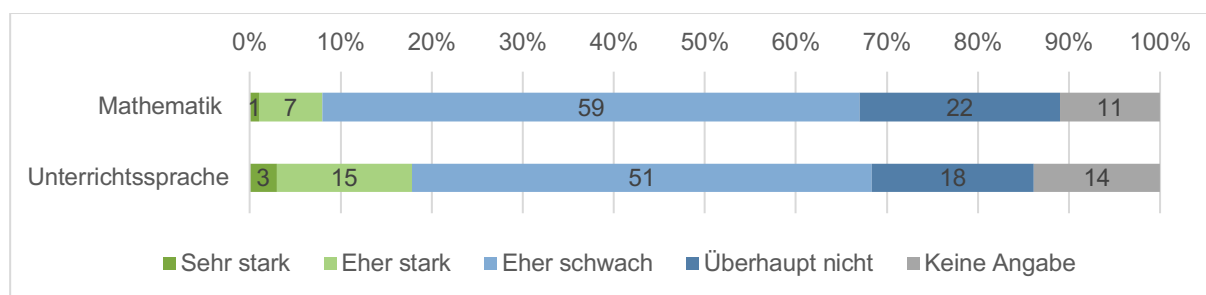


Abbildung 27: Wie stark hat die Verpflichtung zur Förderung und Sicherung der BfKA Ihren Unterricht verändert? (LP)

Bemerkung: Mathematiklehrpersonen (n = 346), Lehrpersonen Unterrichtssprache (n = 308), relative Häufigkeiten

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Die Verpflichtung zur Sicherung der BfKA in Mathematik hat meinen Unterricht folgendermassen verändert:

Diese Folgefrage wurde von denjenigen Lehrpersonen beantwortet, die angegeben haben, dass sich ihr Unterricht aufgrund der Verpflichtung zur Förderung und Sicherung der BfKA (eher) verändert oder auch schwach verändert hat.

Am häufigsten wurde eine Intensivierung der Übungspraxis genannt (67%). Damit stellt diese Massnahme die am weitesten verbreitete Veränderung dar. An zweiter Stelle folgt die veränderte Gewichtung einzelner Unterrichtsthemen (46%). Fast gleich viele Lehrpersonen (41%) berichten, dass sie ihre Lernenden häufiger dazu anregen, Lösungen zu begründen und zu reflektieren – ein Hinweis auf eine stärkere Betonung der metakognitiven Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten.

Weiter geben 40% der Lehrpersonen an, die Art der im Unterricht verwendeten Aufgabentypen verändert zu haben. Etwas weniger, nämlich 37%, berichten vom Einsatz anderer Prüfungsaufgaben. 34% stimmen zu, im Sinne der BfKA auf bestimmte Inhalte zu verzichten, um Zeitressourcen für basale Kompetenzen freizumachen.

Ein knappes Drittel der Befragten (30%) gibt an, im Unterricht verstärkt fächerübergreifende Bezüge herzustellen. Ebenso berichten 30% von einer vermehrten Integration alltagsbezogener Inhalte in Aufgabenstellungen und Erklärungen.

Der Einsatz digitaler Medien in Form von Lernsoftware hat sich laut 27% der Lehrpersonen seit der Einführung der BfKA-Initiative intensiviert. Andere Unterrichtsmittel kommen bei 25% der Befragten häufiger zum Einsatz als zuvor.

Am seltensten wurde die Reduktion der Anzahl der Übungsaufgaben zugunsten einer vertieften Besprechung berichtet (20%).

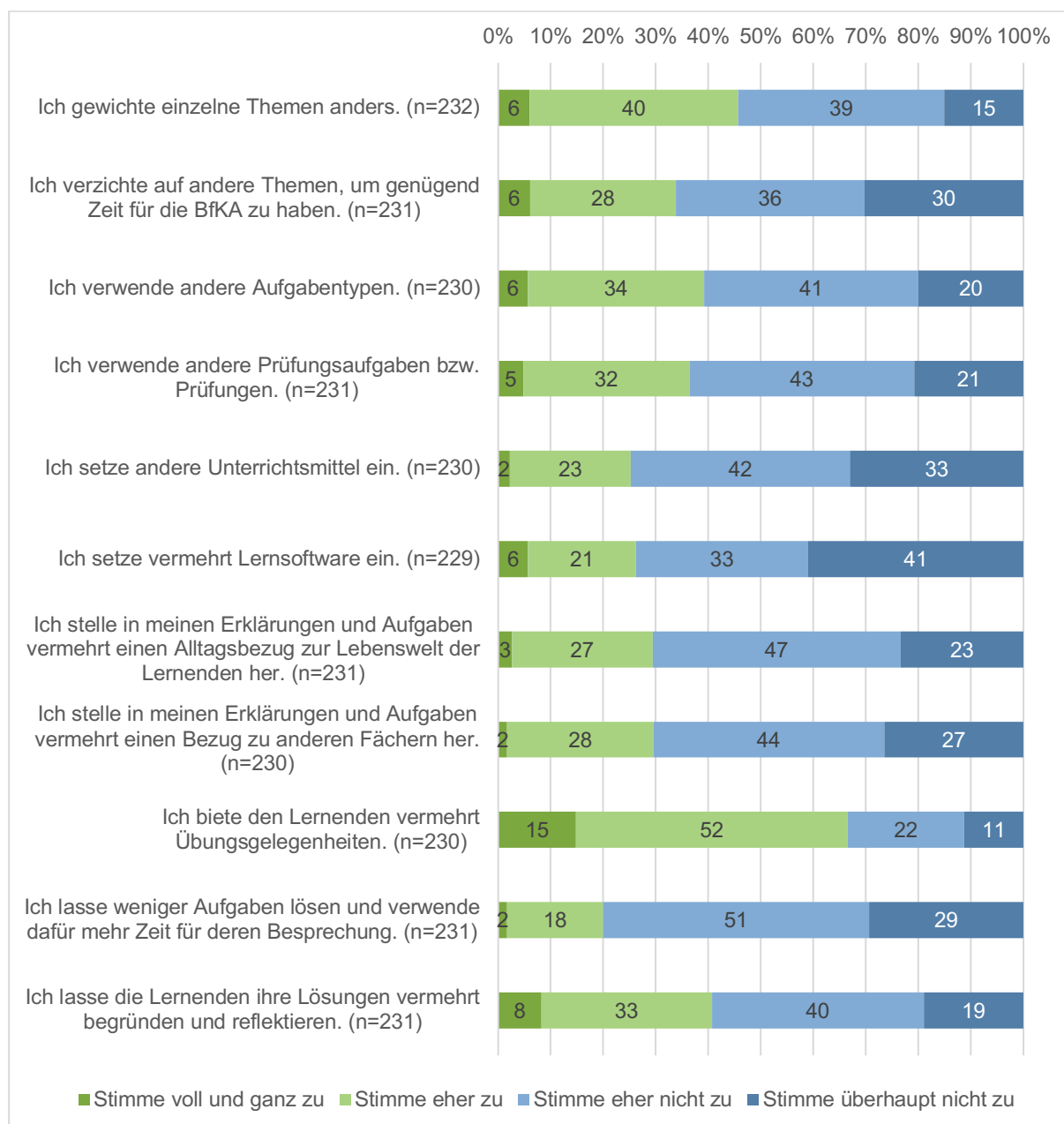


Abbildung 28: Die Verpflichtung zur Sicherung der BfKA in Mathematik hat meinen Unterricht folgendermassen verändert. (LP)

Bemerkung: Mathematiklehrpersonen, relative Häufigkeiten

Gibt es weitere Veränderungen in Ihrem Unterricht?

95 Mathematiklehrpersonen nahmen die Möglichkeit wahr, im Rahmen des offenen Antwortfeldes Veränderungen in ihrem Unterricht detaillierter zu umschreiben. Eine Mehrheit dieser Lehrpersonen weist darauf, dass sich mit der Einführung der BfKA kaum Veränderungen in ihrem Unterricht ergeben haben. Sie weisen darauf hin, dass sie die Förderung und Sicherung der BfKA seit jeher in das Zentrum ihres Unterrichts stellen. Auch gibt eine Mehrheit an, expliziter über die BfKA mit den Lernenden zu sprechen, meistens indem explizite Kurztests im Verlauf des gymnasialen Bildungsgangs durchgeführt werden oder Aufgaben in Prüfungen explizit mit BfKA gekennzeichnet werden. Vereinzelt wiesen Lehrpersonen darauf hin, dass sie vermehrt Tools zur besseren Visualisierung einsetzen oder bspw. selbst Videotutorials erstellt haben.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Die Verpflichtung zur Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache hat meinen Unterricht folgendermassen verändert:

73% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache geben an, dass sie seit der Verpflichtung zur Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache den Lernenden vermehrt Übungsaufgaben anbieten. 63% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache stimmen eher oder voll zu, dass sie seit der Verpflichtung zur Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache die Lernenden vermehrt die Lösungen reflektieren und begründen lassen. 61% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache gewichten seither einzelne Themen anders («stimme voll und ganz zu» bis «stimme eher zu»). 57% der Lehrpersonen stellen in den Erklärungen und Aufgaben vermehrt einen Alltagsbezug zur Lebenswelt der Lernenden her. 52% der Lehrpersonen stellen in den Erklärungen und Aufgaben (eher) einen Bezug zu anderen Fächern her. Die Hälfte der Lehrpersonen verwendet seit der Verpflichtung zur Förderung und Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache andere Aufgabentypen. 49% der Lehrpersonen setzen andere Unterrichtsmaterialien ein und 44% verzichtet auf andere Themen, um genügend Zeit für die BfKA zu haben. 42% der Lehrpersonen verwendet andere Prüfungsaufgaben bzw. Prüfungen, 58% hingegen (eher) nicht. Lediglich 36% der Lehrpersonen setzen seit der Verpflichtung zur Sicherung der BfKA vermehrt Lernsoftware ein, 64% (eher) nicht.

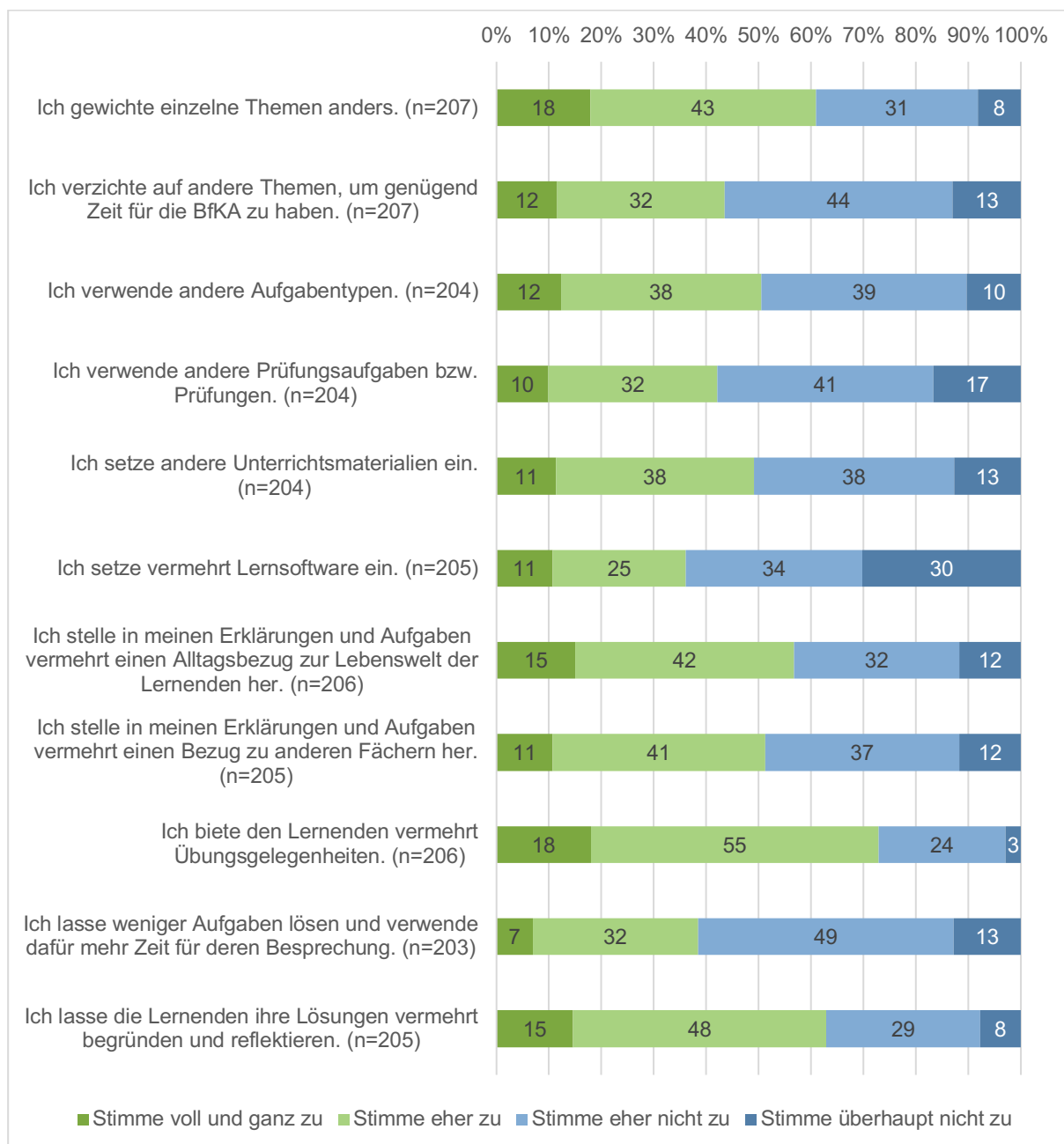


Abbildung 29: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Die Verpflichtung zur Sicherung der BfKA in Unterrichtssprache hat meinen Unterricht folgendermassen verändert. (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen Unterrichtssprache, relative Häufigkeiten

Gibt es weitere Veränderungen in Ihrem Unterricht?

80 Lehrpersonen der Unterrichtssprache haben sich differenziert zu beobachteten Veränderungen im Unterricht geäußert.

Gerade der Digitalisierungstrend wird sowohl als erschwerender Faktor für die Förderung, Vermittlung und Sicherung von BfKA genannt (verstärkt durch den Einsatz von KI in der Textproduktion), aber auch als Möglichkeit (neue Tools, differenzierter Einsatz von KI) dargestellt. Dabei werden Entwicklungen im eigenen Unterricht sowie ein expliziter Fokus der Lernenden auf die BfKA betont.

Aus nahezu allen Antworten – unabhängig von der Sprachregion – gehen zwei deutliche Aussagen hervor: Der Zeitaufwand für die Aufarbeitung von Lücken und bestehenden Schwächen bei den Lernenden in den Bereichen Grammatik, Rechtschreibung und im selbständigen Erarbeiten von Texten ist stark gestiegen und im Allgemeinen hat die «Leseleidenschaft» der Lernenden stark abgenommen.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Lernende, die über BfKA in Mathematik verfügen, können meiner Meinung nach, ...

Am häufigsten wird die Entscheidung, ob ein vorgelegter Graph von einer quadratischen Funktion stammt, als BfKA angesehen (92% Zustimmung). Eine ähnlich hohe Zustimmung (89%) erreicht das Skizzieren des Graphen der Funktion $y = \frac{x}{3} - 1$ ohne Wertetabelle (89%) sowie das fehlerfreie Berechnen des Skalarprodukts zwischen zwei Vektoren (83%).

Rund zwei Drittel der Lehrpersonen ordnen auch folgende Inhalte den BfKA zu: das korrekte Lösen der Gleichung $100^t = 1000$ mittels Exponentenvergleich (66%), die Herleitung der Potenzgesetze für natürliche Exponenten (63%), die korrekte Berechnung der Ableitung einer gebrochen-rationalen Funktion (60%) sowie die Erklärung des Begriffs «Äquivalenzumformung» an einem Beispiel (60%).

Für das Bestimmen des Grenzwerts einer gebrochen-rationalen Funktion für $x \rightarrow \infty$ liegt die Zustimmung immer noch bei hohen 55%, und die Beweisführung des Sinussatzes wird immer noch von 14% der Lehrpersonen als Bestandteil der BfKA betrachtet.

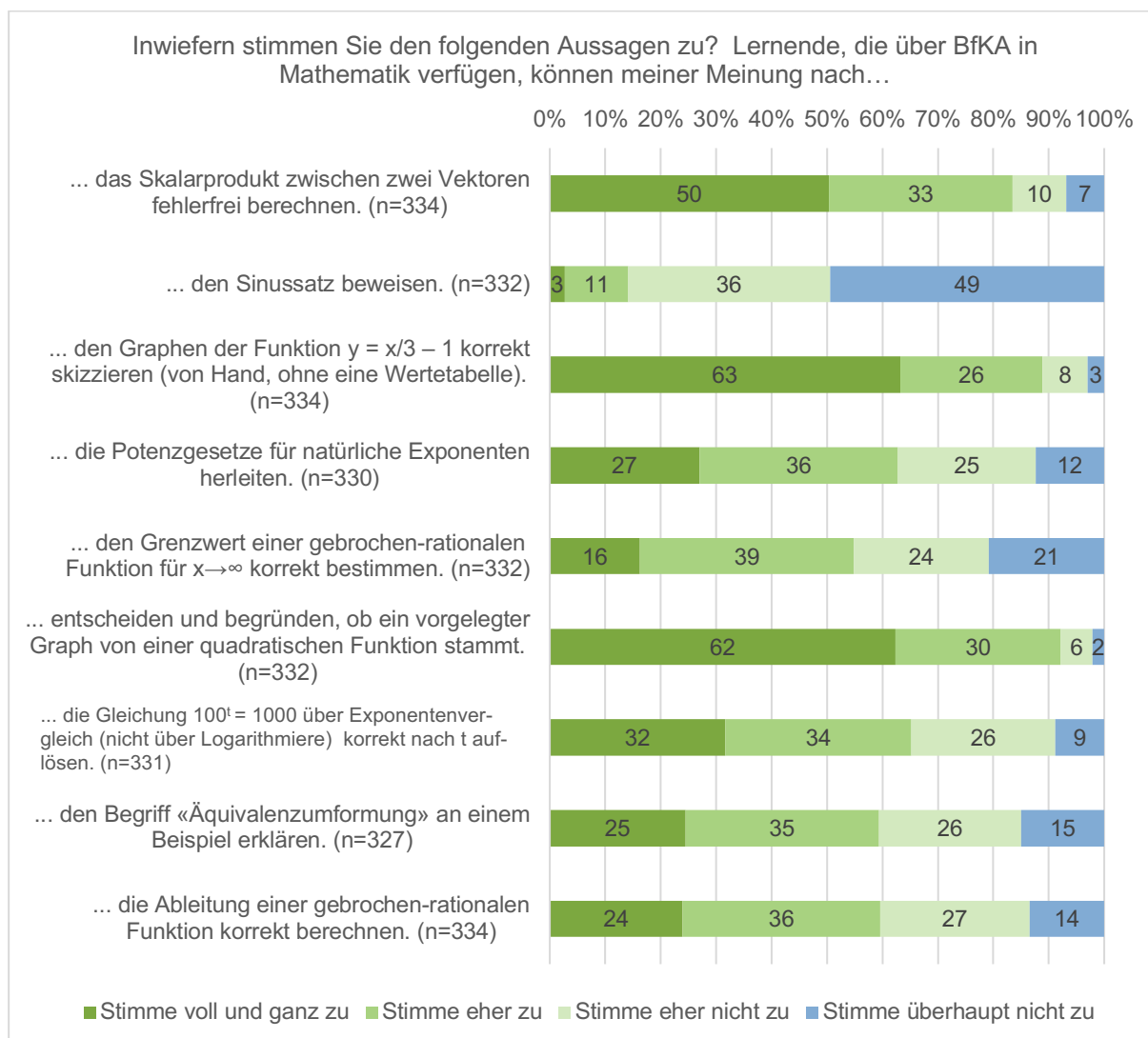


Abbildung 30: Lernende, die über BfKA in Mathematik verfügen, können meiner Meinung nach... (LP)

Bemerkung: Mathematiklehrpersonen, relative Häufigkeiten

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Ich bin der Meinung, dass die BfKA in Mathematik gefördert werden können, indem im Mathematikunterricht ...

Ein sehr grosser Teil der Lehrpersonen ist der Auffassung, dass die BfKA insbesondere dann gefördert werden, wenn beim Lösen von Aufgaben das Vorgehen besprochen und reflektiert wird (94% Zustimmung), wenn Inhalte wo möglich visualisiert werden (82%) und wenn möglichst zahlreiche Aufgaben zum Üben (79%) angeboten werden. Auch der fächerverbindende Ansatz findet breite Unterstützung: 62% der Lehrpersonen stimmen der Aussage zu, dass durch die Herstellung von Bezügen zu anderen Fächern die Förderung der BfKA unterstützt werden kann. Deutlich geringer fällt hingegen die Zustimmung zur Aussage aus, dass sich Lernende die theoretischen Inhalte selbstständig erarbeiten sollten – lediglich 28% befürworten diesen Ansatz, 72% lehnen ihn ab (27% stark).

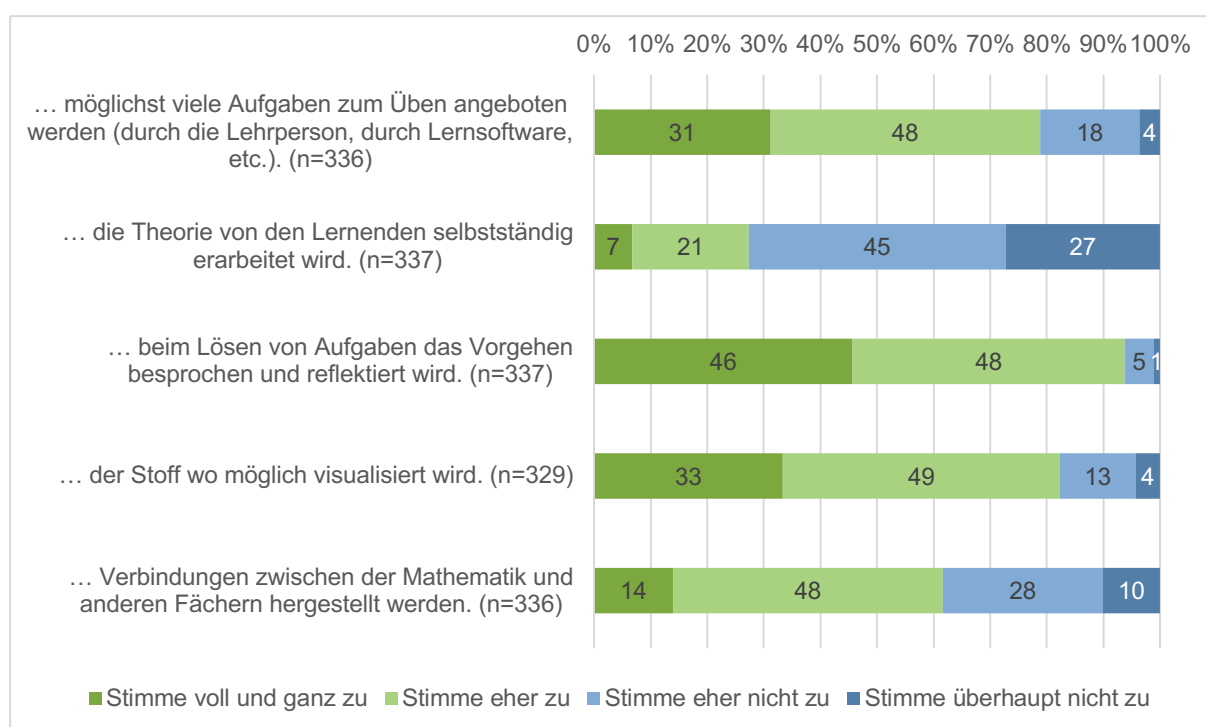


Abbildung 31: Ich bin der Meinung, dass die BfKA in Mathematik gefördert werden können, indem im Mathematikunterricht ... (LP)

Bemerkung: Mathematiklehrpersonen, relative Häufigkeiten

Zudem war es den Antwortenden möglich, weitere Massnahmen zur Förderung der BfKA in Mathematik zu nennen. 150 Personen nutzten dies, um weitere Aspekte aufzuzeigen. Die häufigsten genannten Massnahmen zur Förderung der BfKA in Mathematik sind: mehr Zeit und Übungsmöglichkeiten im Unterricht (z. B. durch zusätzliche Lektionen oder reduzierte Stofffülle), gezielte Förderangebote wie Stützkurse, eine stärkere Notenrelevanz der BfKA zur Erhöhung der Motivation sowie eine bessere Vorbereitung bereits auf Sekundarstufe I. Zudem wünschen sich viele Lehrpersonen geeignete Lehrmittel und eine individuellere Förderung, etwa durch kleinere Gruppen oder differenzierte Aufgabenformate. Auch der Austausch im Kollegium und mit vorangehenden Schulstufen wird als hilfreich erachtet.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Lernende, die über die BfKA in der Unterrichtssprache verfügen, können meiner Meinung nach...

In Abbildung 32 lässt sich erkennen, dass jeweils mindestens 67% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache allen Aussagen (eher) zustimmen. 32% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache sind (eher) nicht der Auffassung, dass Lernende, die über die BfKA in der Unterrichtssprache verfügen, in einem Text rhetorische Mittel erkennen und korrekt bezeichnen können müssen. Auch verneinen 23% der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache (eher), dass Lernende einen Sachtext im Umfang von einer Seite selbst und ohne Hilfsmittel nahezu fehlerfrei schreiben sollen.

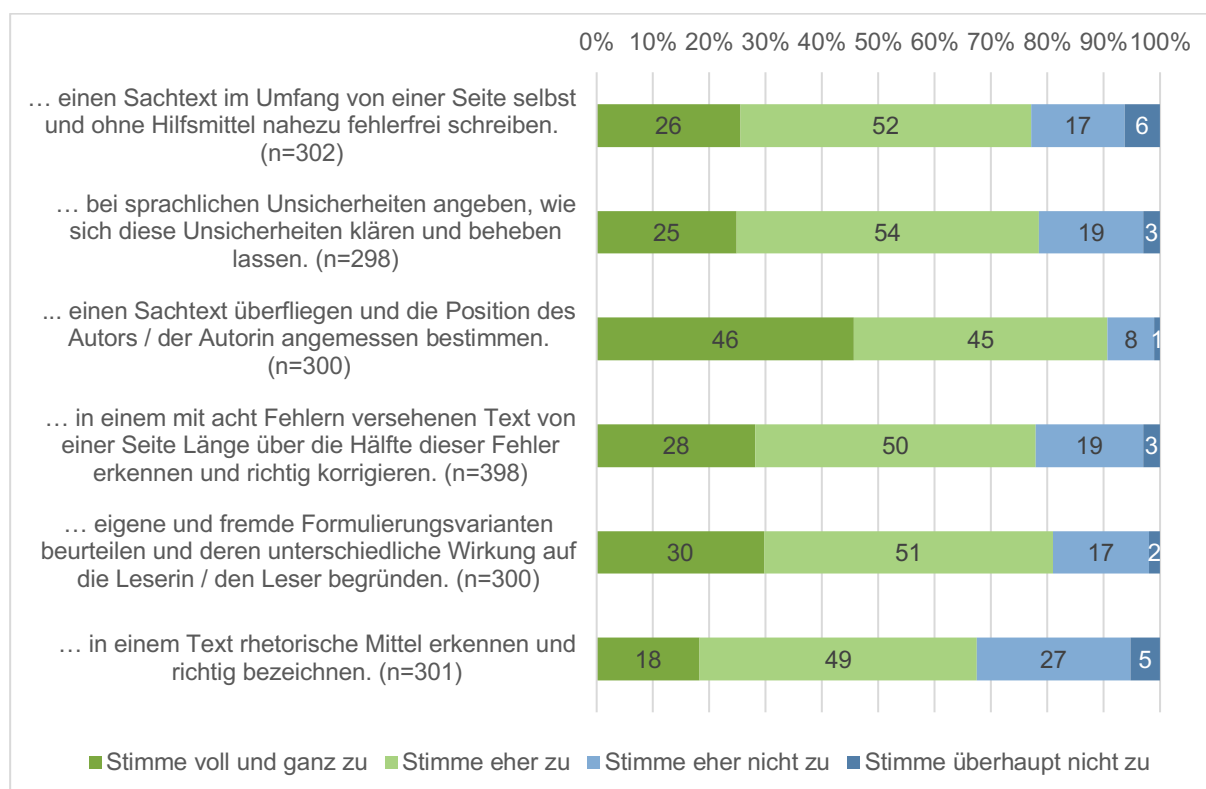


Abbildung 32: Lernende, die über die BfKA in der Unterrichtssprache verfügen, können meiner Meinung nach ... (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen Unterrichtssprache, relative Häufigkeiten

Bei den weiteren Massnahmen wünschen sich 137 Lehrkräfte vor allem mehr Zeit für das Lesen literarischer Texte und regelmässige Schreibenlässe mit gezieltem Feedback. Auch eine stärkere Gewichtung von Grammatik und Rechtschreibung sowie individuelle Förderangebote wie Stützkurse wurden häufig genannt. Weitere zentrale Anliegen sind mehr Unterrichtszeit für Sprachförderung und eine konsequente Bewertung sprachlicher Qualität in allen Fächern.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu: Ich bin der Meinung, dass die BfKA in Unterrichtssprache gefördert werden können, indem im Sprachunterricht...

Den sechs der sieben Aussagen in Abbildung 33 stimmen jeweils mindestens 70% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache eher oder voll und ganz zu.

61% der Lehrpersonen der Unterrichtssprache stimmen hingegen insgesamt nicht zu, dass durch das selbständige Erarbeiten der Theorie durch die Lernenden die BfKA in der Unterrichtssprache gefördert werden.

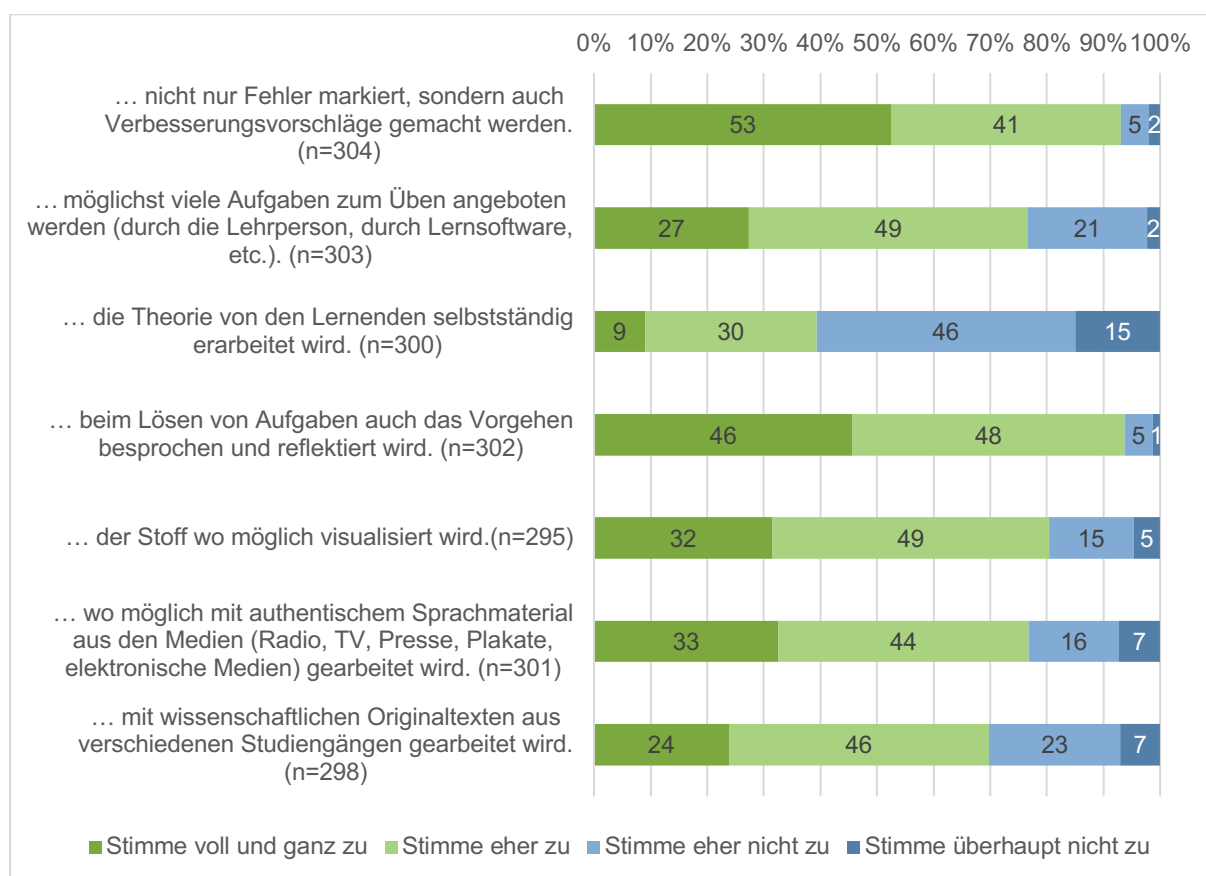


Abbildung 33: Ich bin der Meinung, dass die BfKA in Unterrichtssprache gefördert werden können, indem im Sprachunterricht ... (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen Unterrichtssprache, relative Häufigkeiten

Zusammenfassung

- Die Mehrheit der Lehrpersonen sieht in der Einführung der BfKA keine tiefgreifende Veränderung ihres Unterrichts. 81% der Mathematiklehrpersonen und 69% der Sprachlehrpersonen geben an, dass sich ihr Unterricht durch die BfKA-Verpflichtung kaum bzw. gar nicht verändert hat.
- Sprachlehrpersonen zeigen eine deutlich höhere Veränderungsbereitschaft. 18% der Sprachlehrpersonen – mehr als doppelt so viele wie in Mathematik – berichten von einer starken Veränderung ihres Unterrichts.
- Die Intensivierung der Übungspraxis ist die am häufigsten genannte Veränderung. 67% der Lehrpersonen geben an, gezielt mehr Übungsmöglichkeiten bereitzustellen. Auch das Reflektieren und Begründen von Lösungen wird verstärkt gefördert.
- Fast die Hälfte der Lehrpersonen hat ihre inhaltlichen Schwerpunkte neu gesetzt. 46% der Lehrpersonen gewichten Themen anders als zuvor. Dies deutet auf eine bewusste curriculare Steuerung hin, bei der Inhalte mit Bezug zu den BfKA stärker priorisiert werden. Die BfKA führen somit zu einer inhaltlichen Neuausrichtung, die sich auf die langfristige Struktur des Unterrichts auswirken kann.
- Die Förderung metakognitiver Fähigkeiten wird als zentraler Bestandteil der BfKA-Umsetzung gesehen. 41% der Lehrpersonen lassen ihre Lernenden häufiger Lösungen reflektieren und begründen.
- Neue Aufgabenformate sollen gezielter auf die BfKA ausgerichtet sein. 40% der Lehrpersonen haben die Art der Aufgaben im Unterricht verändert. Dies zeigt eine didaktische Sensibilisierung für die Passung zwischen Aufgabenstellung und Kompetenzziel.
- Die BfKA werden nicht nur als fachliche, sondern auch als kontextuelle Kompetenzen verstanden. Rund ein Drittel der Lehrpersonen integriert häufiger Alltagsbezüge (30%) und fächerübergreifende Inhalte (30%).

5.2.4 Überprüfung der BfKA

Wird an Ihrer Schule überprüft, ob Ihre Lernenden über ausreichende BfKA in Mathematik verfügen?

Lehrpersonen und Schulleitungen antworten ähnlich auf die Frage, inwiefern an Schulen überprüft wird, ob die Lernenden über ausreichende BfKA in Mathematik verfügen.

Über zwei Drittel der Schulleitungen (68%) überprüfen, ob ihre Lernenden über ausreichende BfKA in Mathematik verfügen, während 18% dies nicht tun. 13% der Schulleitungen äussern sich nicht zu dieser Frage.

63% der Lehrpersonen geben an, dass an ihrer Schule überprüft wird, ob ihre Lernenden über ausreichende BfKA in Mathematik verfügen, 18% verneinen dies und 19% äussern sich nicht.

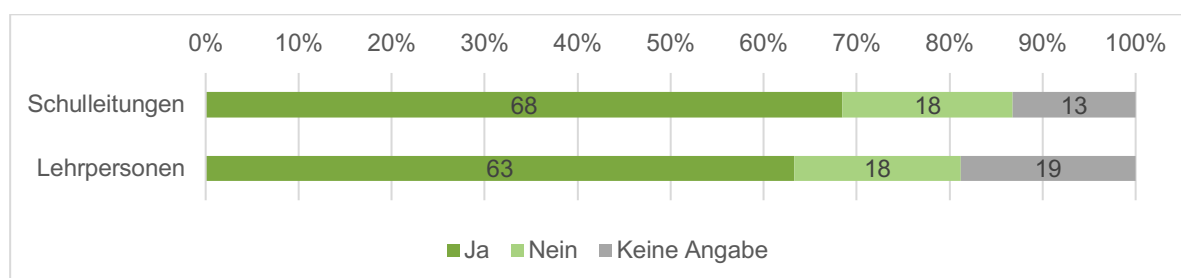


Abbildung 34: Wird an Ihrer Schule überprüft, ob Ihre Lernenden über ausreichende BfKA in Mathematik verfügen? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 99) und Mathematiklehrpersonen (n = 346), relative Häufigkeiten

Wie erfolgt die Überprüfung der BfKA in Mathematik bei Ihren Lernenden?

Die Überprüfung der BfKA in Mathematik erfolgt nach Angaben der befragten Lehrpersonen und Schulleitungen am häufigsten durch eine oder mehrere zusätzliche Mathematikprüfungen, die ausschliesslich diesem Zweck dienen. Dieser Überprüfungsmodus wird von 132 Lehrpersonen und 32 Schulleitungen genannt. Ähnlich verbreitet ist die Einschätzung der Mathematiklehrperson als Grundlage für die Beurteilung der BfKA – dies geben 117 Lehrpersonen und 45 Schulleitungen an. An dritter Stelle steht die Verwendung der regulären Zeugnisnote im Fach Mathematik als Indikator für die BfKA (54 Lehrpersonen und 16 Schulleitungen).

Unter der Antwortkategorie «Andere» gaben die Schulleitungen folgende Rückmeldungen: durch spezielle Prüfungen oder Lernkontrollen, Standortbestimmungen, Zwischenprüfungen oder themenspezifische Aufgaben in regulären Prüfungen. Einige Schulen nutzen digitale Tools wie Lernnavi oder führen Repetitionswochen zur Vorbereitung durch. Auch formative Evaluationen und diagnostische Tests zu Beginn des Schuljahres kommen zum Einsatz.

Lehrpersonen erwähnten, dass als weitere Möglichkeit zur Überprüfung der BfKA viele Schulen Vergleichsprüfungen oder gemeinsame Prüfungsformate sowie gezielte Aufgaben in regulären Prüfungen nutzen. Standortbestimmungen ohne Notenrelevanz und Förderkurse mit Tests ergänzen diese Ansätze. Einige Lehrpersonen setzen auf digitale Hilfsmittel wie Lernnavi oder lassen die Lernenden ihre Kompetenzen selbst einschätzen, um individuelle Lernstände besser zu erfassen.

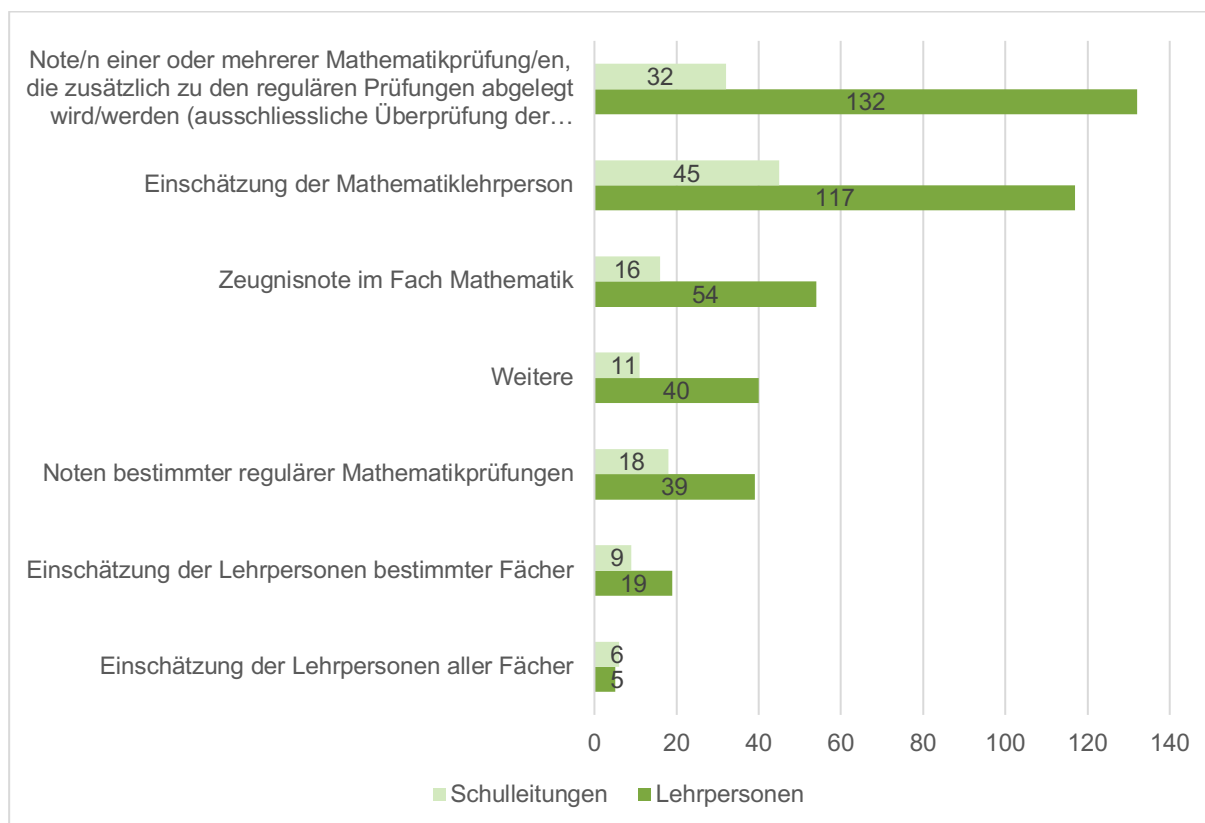


Abbildung 35: Wie erfolgt die Überprüfung der BfKA in Mathematik bei Ihren Lernenden? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 137) und Lehrpersonen (n = 406), absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen

In welcher Form werden diese zusätzlichen Prüfungen in Mathematik durchgeführt?

Wird die Überprüfung der BfKA durch Noten zusätzlicher Mathematikprüfungen vorgenommen, so erfolgt dies in der überwiegenden Anzahl der Fälle klassenübergreifend: 89% der entsprechenden Mathematiklehrpersonen geben an, dass diese Prüfungen schulhausweit durchgeführt werden. Jeweils 5% berichten von einer klasseninternen Durchführung bzw. einer Mischform aus beiden Varianten.

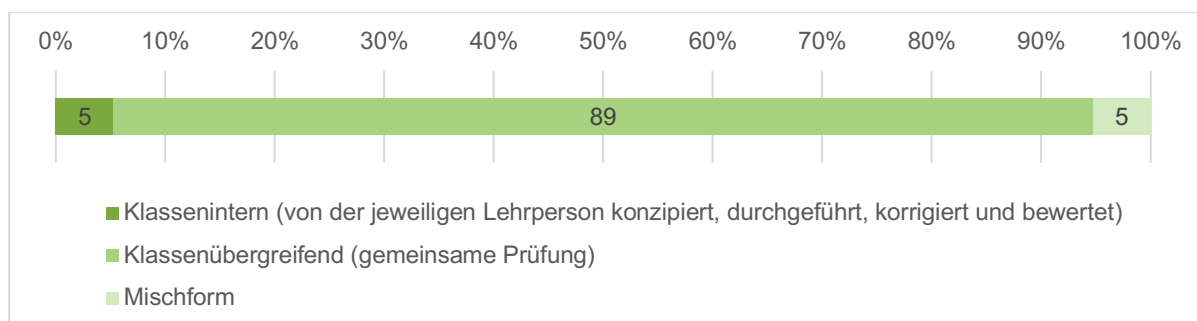


Abbildung 36: In welcher Form werden diese zusätzlichen Prüfungen in Mathematik durchgeführt? (LP)

Bemerkung: Mathematiklehrpersonen, relative Häufigkeiten, n = 132

Welche Massnahmen hat Ihr Gymnasium aufgrund der bisherigen Überprüfung der BfKA in Ma- thematik getroffen?

26 Schulleitungen und 65 Mathematiklehrpersonen geben an, dass ihre Schulen aufgrund der Überprüfung der BfKA in Mathematik das Fachkonzept angepasst haben, gemäss 21 Schulleitungen und 55 Lehrpersonen hat ihre Schule keine Massnahmen getroffen. 13 Schulleitungen und 47 Lehrpersonen geben an, dass das schulische Konzept angepasst wurde, und 13 Schulleitungen und 61 Lehrpersonen haben anderweitige Massnahmen getroffen. Zu diesen anderweitigen Massnahmen gehören Förderkurse und Coaching-Lektionen, ausserdem haben einzelne Schulen Vergleichsprüfungen oder Jahrgangstests eingeführt. Andere Schulen bieten freiwillige Stützkurse an oder planen entsprechende Massnahmen. Finanzierungsfragen und fehlende Konsequenzen bei Nichtbestehen stellen nach wie vor Herausforderungen dar.

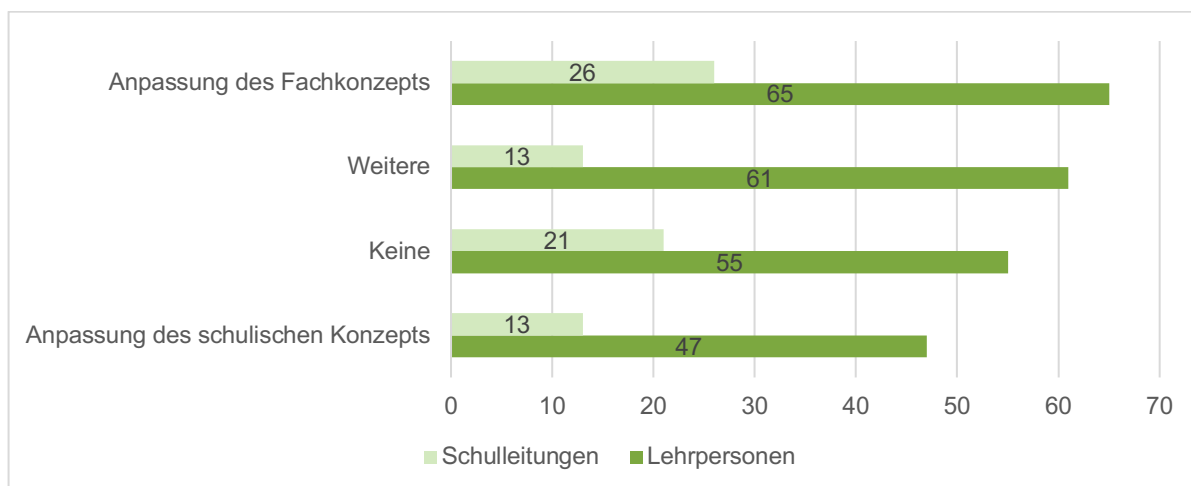


Abbildung 37: Welche Massnahmen hat Ihr Gymnasium aufgrund der bisherigen Überprüfung der BfKA in Mathematik getroffen? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 73) und Mathematiklehrpersonen (n = 228), absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen

Wird an Ihrer Schule überprüft, ob Ihre Lernenden über ausreichende BfKA in der Unterrichtssprache verfügen?

69% der Schulleitungen bestätigen, dass ihre Schule überprüft, ob die Lernenden über ausreichende BfKA in der Unterrichtssprache verfügen, 17% nicht und 14% geben keine Rückmeldung zu dieser Frage. 61% der Lehrpersonen antworten, dass an ihrer Schule überprüft wird, ob die Lernenden über ausreichende BfKA in der Unterrichtssprache verfügen, während ein Fünftel dies verneint und ein weiteres Fünftel keine Auskunft gibt.

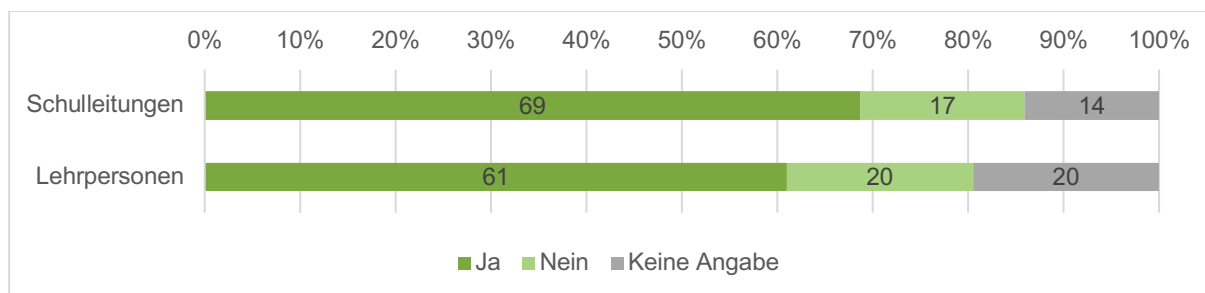


Abbildung 38: Wird an Ihrer Schule überprüft, ob Ihre Lernenden über ausreichende BfKA in Unterrichtssprache verfügen? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 99) und Lehrpersonen (n = 308), relative Häufigkeiten

Wie erfolgt die Überprüfung der BfKA bei Ihren Lernenden in Unterrichtssprache?

Die Überprüfung der BfKA in der Unterrichtssprache erfolgt bei den Lernenden primär über die Einschätzung der Lehrpersonen der Unterrichtssprache (LP=125, SL=43). Am zweithäufigsten werden Noten bestimmter regulärer Prüfungen in der Unterrichtssprache eingesetzt (LP= 67, SL=13). 21 Lehrpersonen und acht Schulleitende gaben weitere Überprüfungsformen an. Fast durchgehend wurde auf vereinheitlichte Prüfungsgefässe verwiesen, die vereinzelt nur bei Eintritt, meistens aber über mehrere Jahre des gymnasialen Bildungsgangs verteilt stattfinden. Diese Prüfungen dienen einerseits zur Niveaueinschätzung und andererseits als Grundlage für die meist freiwilligen Fördermassnahmen. Vereinzelt wurde auch darauf hingewiesen, dass das Niveau derjenigen Lernenden, welche an Fördermassnahmen teilnehmen, regelmässig überprüft wird und als Grundlage für die Weiterempfehlung der Fördermassnahmen dient. In einigen Antworten wird auch die Herausforderung von Lernenden mit einer anderen Unterrichtssprache explizit angesprochen und darauf verwiesen, dass für diese Lernenden einheitliche Überprüfungen zu Beginn des gymnasialen Bildungswegs stattfinden, die dann über die Teilnahme an speziellen Förderkursen entscheiden.

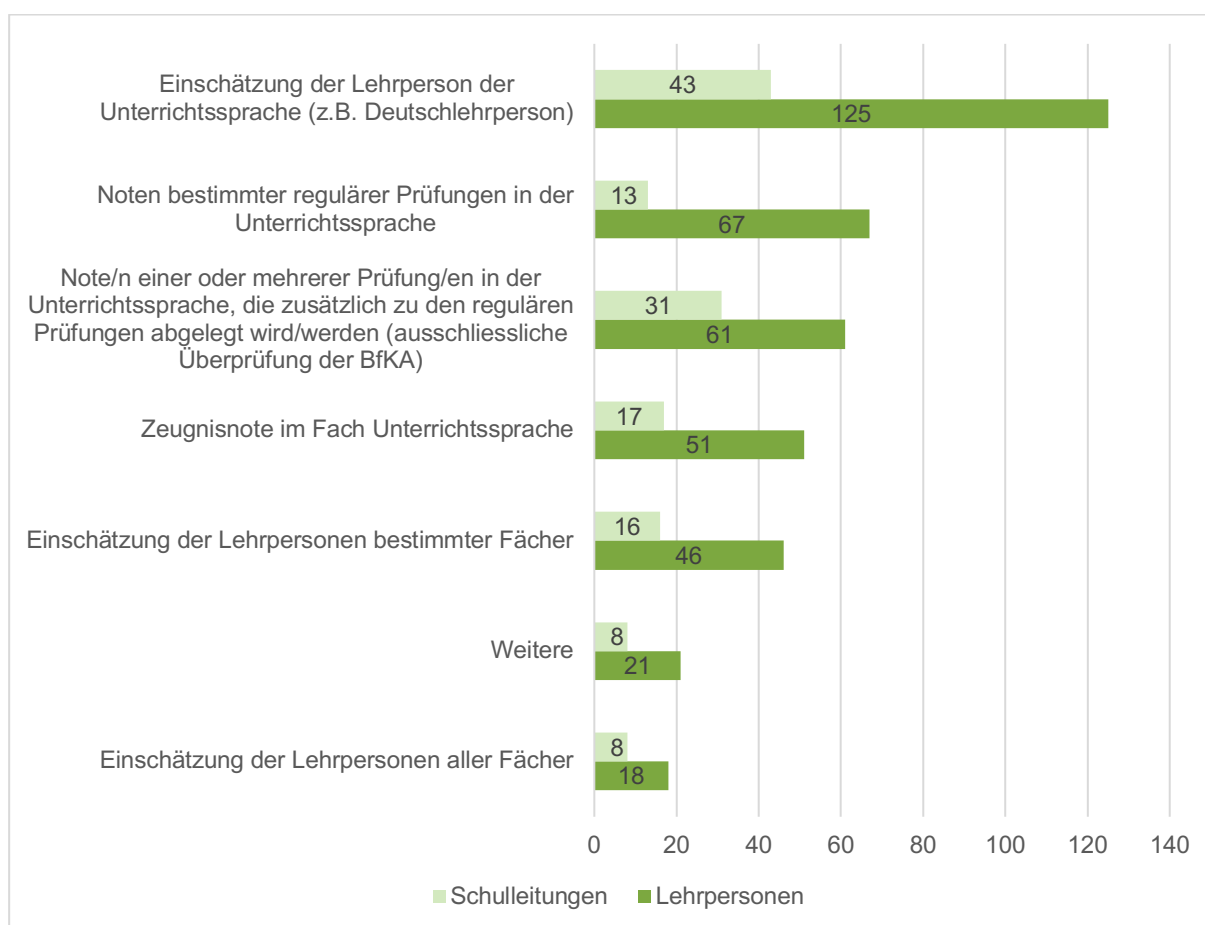


Abbildung 39: Wie erfolgt die Überprüfung der BfKA bei Ihren Lernenden in Unterrichtssprache? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 136) und Lehrpersonen Unterrichtssprache (n = 389), absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen

In welcher Form werden diese zusätzlichen Prüfungen in Unterrichtssprache durchgeführt?

Am häufigsten (82%) finden die zusätzlichen Prüfungen in Unterrichtssprache klassenübergreifend statt. 8% der antwortenden Lehrpersonen einer Unterrichtssprache führen diese zusätzlichen Prüfungen klassenintern durch und 8% im Rahmen einer Mischform.

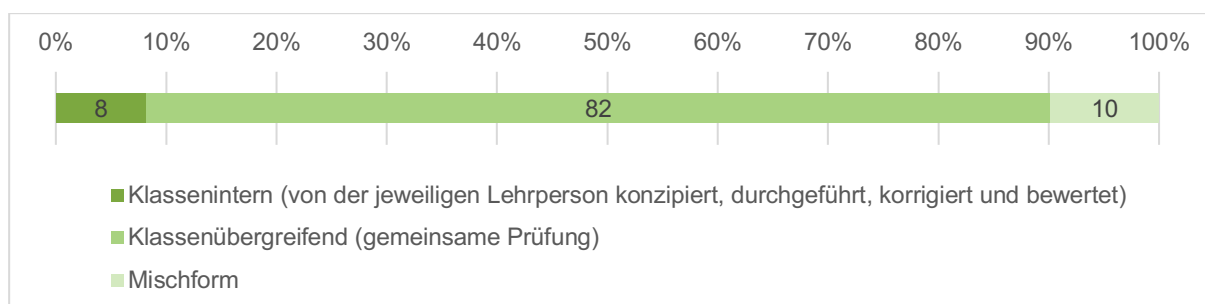


Abbildung 40: In welcher Form werden diese zusätzlichen Prüfungen in Unterrichtssprache durchgeführt? (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, relative Häufigkeiten, n = 61

Welche Arten von Prüfungen werden zur Überprüfung der BfKA in Unterrichtssprache eingesetzt?

Zur Überprüfung der BfKA werden gemäss den antwortenden Schulleitungen am häufigsten Aufsätze eingesetzt ($n = 22$). Am zweithäufigsten werden Prüfungen zum Leseverständnis angewandt ($n = 18$). Eher selten werden Hörverständnis ($n = 7$) und mündliche Prüfungen ($n = 6$) zur Überprüfung der BfKA in der Unterrichtssprache verwendet. Unter «Andere» erwähnen Schulleitende, dass beispielsweise klassische schriftliche Tests, Aufsätze und gezielte Prüfungen zu sprachlichen Teilbereichen wie Grammatik, Rechtschreibung und Interpunktion durchgeführt werden. Einige Schulleitende berichten von Multiple-Choice-Formaten oder Standortbestimmungen zur Erhebung des Lernstands.

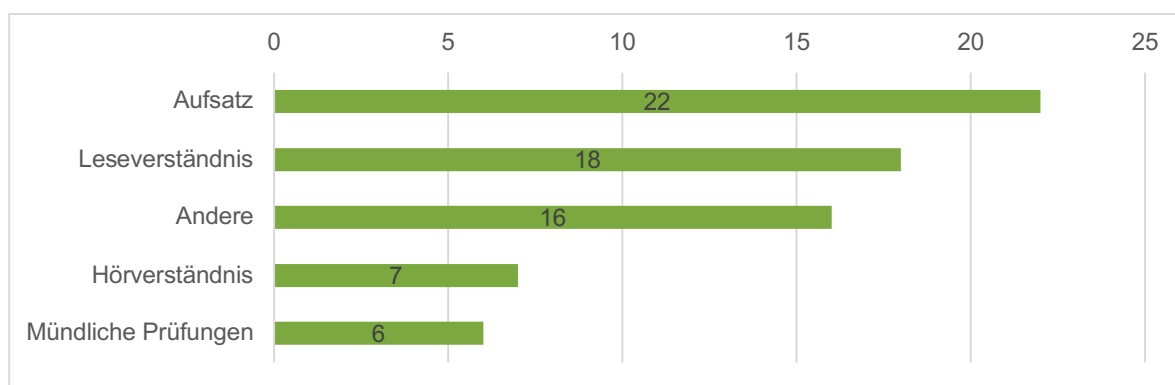


Abbildung 41: Welche Arten von Prüfungen werden zur Überprüfung der BfKA in Unterrichtssprache eingesetzt? (SL)

Bemerkung: Schulleitungen, absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen

Gemäss den antwortenden Lehrpersonen werden am häufigsten Tests zum Leseverständnis ($n = 48$) und Aufsätze ($n = 47$) zur Überprüfung der BfKA in der Unterrichtssprache verwendet. Weniger häufig – und diese Angaben decken sich mit den Antworten der Schulleitungen – werden mündliche Prüfungen ($n = 14$) und Tests zum Hörverständnis ($n = 6$) durchgeführt. Unter der Antwortkategorie «Andere» haben alle darauf verwiesen, dass es sich jeweils um schriftliche Prüfungsformen handelt, vereinzelt mithilfe von Lernsoftware und Online-Tools. Bei 28 Lehrpersonen stehen Überprüfungen in den Bereichen Grammatik und Rechtschreibung an erster Stelle. Vereinzelt werden auch Wortwahl, Textverständnis und Textkonstruktion als Überprüfungskriterien genannt.

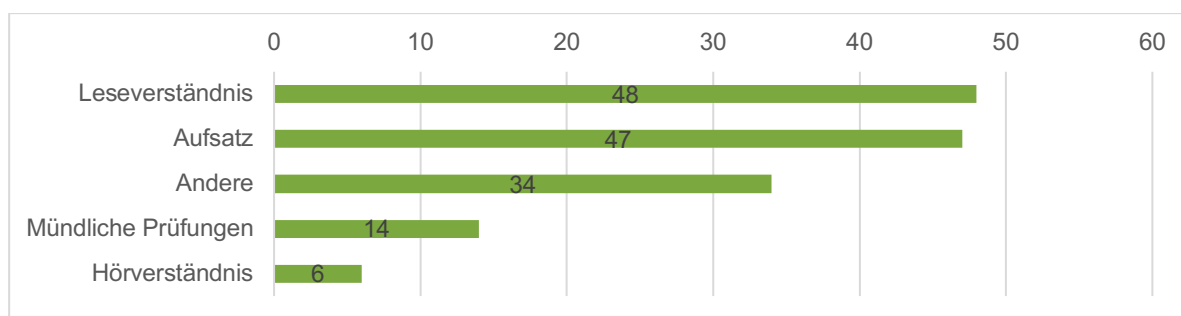


Abbildung 42: Welche Arten von Prüfungen werden zur Überprüfung der BfKA in Unterrichtssprache eingesetzt? (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, absolute Häufigkeiten, $n = 149$

Welche Massnahmen hat Ihr Gymnasium aufgrund der bisherigen Überprüfung in Unterrichtssprache getroffen?

25 Schulleitungen und 72 Lehrpersonen geben an, dass sie aufgrund der Überprüfung der BfKA in Unterrichtssprache das Fachkonzept angepasst haben, 20 Schulleitungen und 35 Lehrpersonen haben keine Massnahmen getroffen. 15 Schulleitungen und 47 Lehrpersonen geben an, dass das schulische Konzept angepasst wurde und 18 Schulleitungen und 48 Lehrpersonen haben anderweitige Massnahmen getroffen. Unter den als «andere Massnahmen» kategorisierten Antworten wurden mehrere Prozesse und Strategien näher beschrieben. Im Vordergrund standen zunächst fachschaftsinterne Diskussionen sowie fachschaftsspezifische und / oder gesamtschulische Weiterbildungssequenzen, die die Lehrpersonen auf das Thema vorbereitet haben. An zweiter Stelle wurden die Einführung unterschiedlicher Prüfungsformate betont, beispielsweise gesamtschulische Vergleichstests zu Beginn der gymnasialen Ausbildung, gemeinsames Prüfen innerhalb der Fachschaften sowie Tests unter Einsatz begleitender Lernsoftware. Basierend auf den erhobenen Kompetenzen der Lernenden wurden verschiedene Förderangebote entwickelt: freiwillige oder obligatorische Förderkurse, Schreibwerkstätten, Tutoriate und methodische Unterstützungen. Zehn Lehrpersonen haben ausdrücklich auf das schulinterne Konzept zur Sicherung und Förderung der BfKA hingewiesen, auf das sich die Massnahmen beziehen. Einzelne Lehrpersonen äusserten lobend, dass ihre Schule erhebliche Anstrengungen zur Unterstützung unternahme. Dennoch meldeten einige zurück, dass sich einzelne Kollegen und Kolleginnen seit der Einführung der Konzepte «alleingelassen» fühlten.

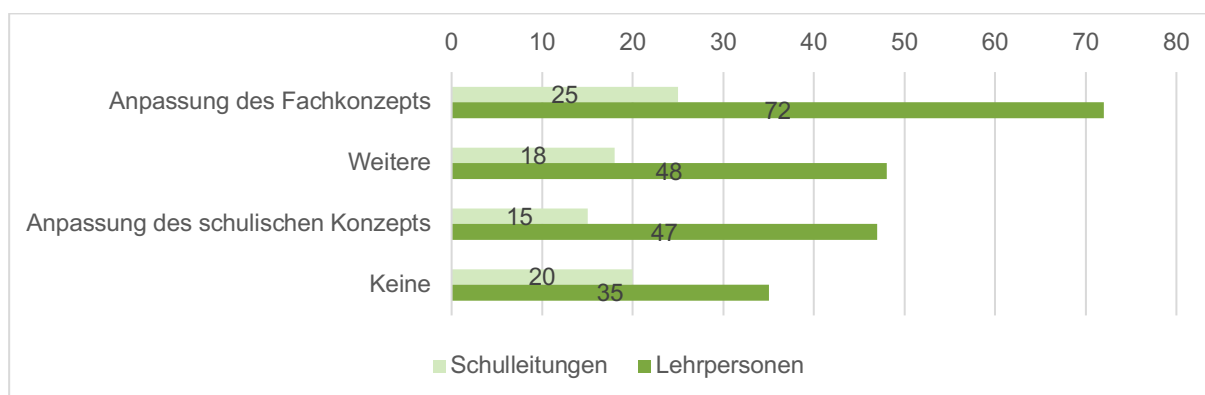


Abbildung 43: Welche Massnahmen hat Ihr Gymnasium aufgrund der bisherigen Überprüfung der BfKA in Unterrichtssprache getroffen? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 78) und Lehrpersonen (n = 202), absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen

Welche Massnahmen sind für Lernende vorgesehen, die gemäss der bisherigen Überprüfung nicht über genügende BfKA verfügen?

Als häufigste Massnahme bei unzureichenden Basiskompetenzen in Mathematik nennen die Befragten den obligatorischen Besuch von Förderunterricht (SL=38, LP-M=108, LP-US=100). Die Möglichkeit einer Wiederholung der Prüfung – einmalig oder mehrfach – wird deutlich seltener genannt.

Insgesamt 34 Schulleitungen, 75 Mathematiklehrpersonen und 57 Lehrpersonen der Unterrichtssprache wählten die Antwortkategorie «Weitere Massnahmen». In diesen Fällen wird die Problematik unzureichender BfKA häufig im Rahmen direkter Gespräche zwischen Lehrpersonen und betroffenen Lernenden thematisiert. Knapp zwei Drittel dieser Lehrpersonen berichten, dass den Lernenden freiwillige Unterstützungsangebote gemacht werden. Dazu zählen unter anderem Sprechstunden, Schreibateliers, zusätzliche Lektionen, der Einsatz von Lernsoftware im Selbststudium sowie in Einzelfällen Tutoriate mit älteren Schülerinnen und Schülern. Weitere genannte Massnahmen umfassen zusätzliche Aufgaben mit Lösungsstrategien oder methodische Beratung, etwa im Rahmen eines Lernzentrums.

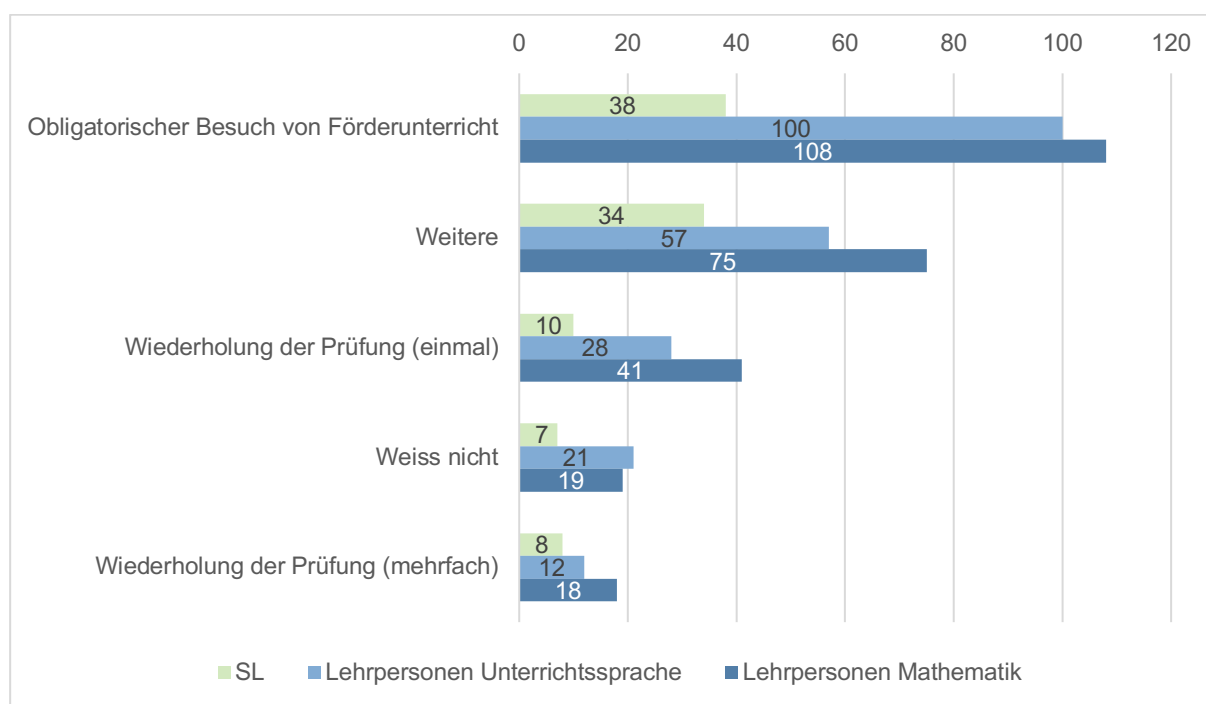


Abbildung 44: Welche Massnahmen sind für Lernende vorgesehen, die gemäss der Überprüfung nicht über genügende BfKA in Ihrem Fach verfügen? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 97), Lehrpersonen (Total = 479, Mathematiklehrpersonen = 261, Lehrpersonen Unterrichtssprache = 218), absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen

Zusammenfassung

- Die Überprüfung der BfKA in Mathematik und der Unterrichtssprache ist an rund zwei Dritteln der Schulen institutionalisiert. Rund ein Drittel der befragten Schulleitungen und Lehrpersonen geben dazu keine Auskunft oder geben an, dass an ihrer Schule die BfKA nicht überprüft werden.
- Die Prüfungsformate der Überprüfung der BfKA variieren zwischen Mathematik und Unterrichtssprache. Im Fach Mathematik werden am häufigsten Mathematikprüfungen, die zusätzlich zu den regulären Prüfungen abgelegt werden, zur Überprüfung der BfKA verwendet. Diese finden dann auch meistens klassenübergreifend – im Sinne des Gemeinsamen Prüfens – statt. In der Unterrichtssprache findet die Überprüfung am häufigsten über die Einschätzung der Lehrpersonen statt. In der Unterrichtssprache werden dazu meist Aufgaben zum Leseverständnis oder Aufsätze als Prüfungsformate verwendet.
- Die am häufigsten umgesetzte Massnahme im Rahmen der bisherigen BfKA-Überprüfung ist die Überarbeitung des Fachkonzepts – sowohl im Fach Mathematik als auch in der Unterrichtssprache. In der Folge zeigt sich eine grosse Bandbreite bei den weiteren Massnahmen. Zu diesen zählen unter anderem Förderkurse, Coaching-Lektionen, Stützkurse sowie Vergleichstests, die unter dem Punkt «Weitere Massnahmen» aufgeführt sind.
- Als Massnahme, um Lernende zu unterstützen, die nicht über ausreichende BfKA verfügen, wird häufig obligatorischer Förderunterricht eingesetzt. Weitere Massnahmen sind freiwillige Stützkurse wie Sprechstunden, Schreibwerkstätten oder Lernsoftware.

5.2.5 Unterstützungsformen für die Umsetzung der BfKA

Wie werden die Lehrpersonen / Sie als Lehrperson von Ihrer Schule bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA bis jetzt unterstützt?

Am häufigsten werden Lehrpersonen und Schulleitungen unterstützt, indem zusätzliche, bezahlte Wochenstunden zur Verfügung gestellt werden (SL=44, LP=118). Am zweithäufigsten werden Lehrpersonen durch bezahlte Weiterbildungen unterstützt (SL=32, LP=115).

213 Lehrpersonen wählten die Antwortkategorie «Andere» auf die Frage, wie sie als Lehrperson von der Schule bei der Umsetzung der Vorgabe über die Förderung und Sicherung der BfKA unterstützt werden. Grossmehrheitlich wird darauf verwiesen, dass die Lehrpersonen keine Unterstützung im Regelunterricht erhalten, hingegen vertraglich verpflichtet sind, die Vorgaben einzuhalten. Vereinzelt wird auf die Möglichkeit verwiesen, Lernsoftware als unterstützende Massnahme zu benutzen und benutzen zu lassen. Über ein Viertel der Antwortenden geben an, dass die eigentlichen Förderkurse für die involvierten Lehrpersonen vergütet werden. Nur ausnahmsweise wird darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen im Rahmen des Regelunterrichts zusätzliche Ressourcen erhalten. Was die Weiterbildung betrifft, verweisen 25 Lehrpersonen auf die ordentlichen Unterstützungsmassnahmen (Teilfinanzierung) für Weiterbildungsmassnahmen. Nur vereinzelt geben Lehrpersonen an, dass ihnen für das Thema spezifische, meist fachschaftsinterne Weiterbildungen angeboten wurden.

Lehrpersonen, die die Antwortkategorie «Zusätzliche Wochenstunden» gewählt haben, wurden gebeten, die Aufgaben kurz zu beschreiben, die sie in diesen zusätzlichen Wochenstunden leisten. 50 Lehrpersonen gaben an, dass die zusätzlichen Ressourcen für Stützkurse respektive für die Abgeltung der involvierten Lehrpersonen verwendet wird. Dabei handelt es sich um Stützangebote in Form von ordentlichen Zusatzlektionen, Schreib- und Textwerkstätten und sogenannten Textlabs. 25 Lehrpersonen gaben an, dass sie für das Erstellen von BfKA-Konzepten, Prüfungen und Korrekturarbeiten bezahlt wurden. Ein Drittel der Lehrpersonen gab zudem an, dass zusätzliche Ressourcen für die individuelle Begleitung der Lernenden eingesetzt werden.

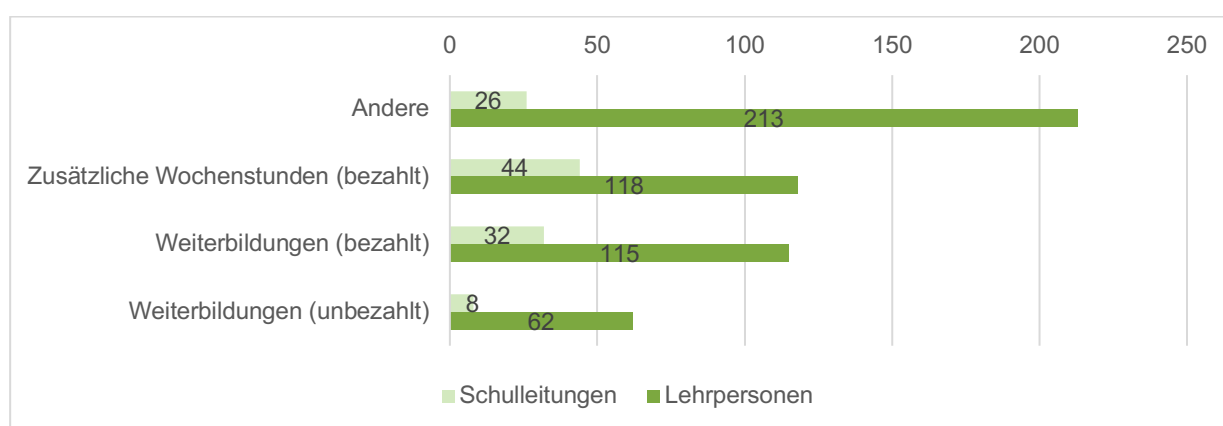


Abbildung 45: Wie werden Sie als Lehrperson von Ihrer Schule bei der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA bis jetzt unterstützt? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 110), Lehrpersonen (n = 508), absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen

Wie unterstützt Ihre Schule die Lernenden bei ihrer Entwicklung der BfKA?

Lernende werden insbesondere durch freiwillige Extralektionen bzw. Förderunterricht unterstützt (SL=61, LP=67) sowie durch bereitgestellte Lernsoftware (SL=50, LP=64). 44 Schulleitende und 32 Lehrpersonen geben an, dass ihre Schule die Lernenden bei der Entwicklung der BfKA durch zusätzliche Lernmaterialien unterstützt. 39 Schulleitende und 56 Lehrpersonen bieten an ihrer Schule obligatorische Extralektionen / Förderunterricht an und 24 Schulleitende und 21 Lehrpersonen geben an, dass ihre Schule die Lernenden bei der Entwicklung der BfKA mittels eines Tutorsystems unterstützt. Am wenigsten häufig wurde die Antwortkategorie «Andere» gewählt. Knapp 20 Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass den Lernenden zum einen die Stütz- und Förderkurse angeboten werden und je nach Lehrperson individuelle Unterstützung bereitgestellt wird. Vereinzelt wurden auch die Möglichkeit respektive die geplanten Tutoriate / Tandems erwähnt.

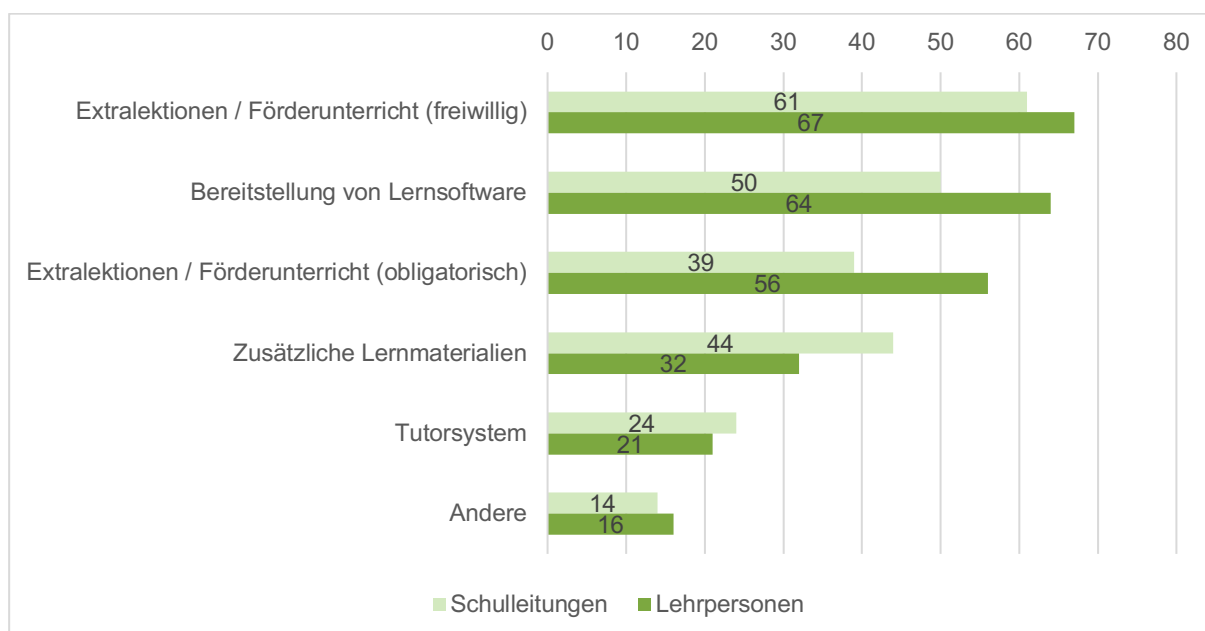


Abbildung 46: Wie unterstützt Ihre Schule die Lernenden bei der Entwicklung der BfKA? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 232) und Lehrpersonen (n = 256), absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen

Welche Unterstützung wünschen Sie sich vom Kanton, damit Sie die BfKA in Ihrer Schule möglichst gut umsetzen können? (Schulleitungen)

Im Hinblick auf die Unterstützung durch den Kanton äussern 71 Schulleitungen den Wunsch nach zusätzlichen finanziellen Ressourcen, um die Umsetzung der BfKA an ihrer Schule möglichst wirksam gestalten zu können. An zweiter Stelle wird der Bedarf an Vernetzung und Austausch genannt (n = 40), gefolgt von dem Wunsch nach fachlicher Unterstützung (n = 32).

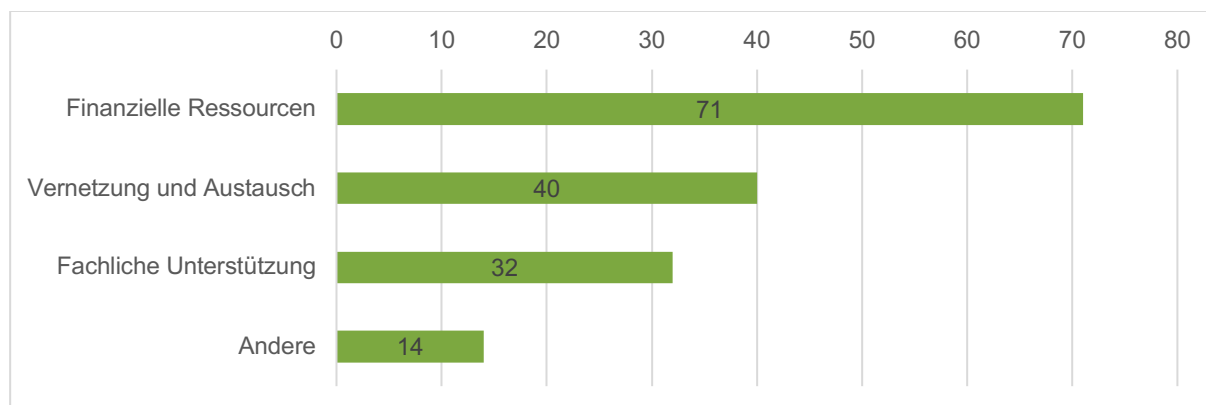


Abbildung 47: Welche Unterstützung wünschen Sie sich vom Kanton, damit Sie die BfKA in Ihrer Schule möglichst gut umsetzen können? (SL)

Bemerkung: Schulleitungen, absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen, n = 157

Welche Unterstützung wünschen Sie sich vom Kanton bzw. von der Schulleitung, damit Sie die BfKA in Ihrem Unterricht möglichst gut fördern und sicherstellen können? (Lehrpersonen)

Am häufigsten wünschen sich die Lehrpersonen vom Kanton bzw. von der Schulleitung zeitliche Ressourcen, die sie entlasten (n = 417), damit sie die BfKA möglichst gut fördern und sicherstellen können. Fachliche Unterstützung (n = 179) und Vernetzung und Austausch (n = 178) wünschen sich ebenfalls viele Lehrpersonen.

Weiter haben 179 Lehrpersonen die Kategorie «Andere» gewählt. Lehrpersonen aus dem Bereich der Unterrichtssprache sprechen sich fast durchgängig dafür aus, dass zusätzliche Ressourcen für spezifische Stütz- und Förderangebote zur Verfügung gestellt werden. Auch wird wiederholt darauf hingewiesen, dass die geleistete Zusatzarbeit beim Prüfen und Fördern abgegolten werden soll.

Lehrpersonen der Mathematik sprechen sich hingegen mehrheitlich für eine Anpassung der Selektions- und Promotionsregelung aus und fordern eine stärkere Gewichtung des Fachs, sowohl was die Lektionenzahl als auch die Gewichtung der Mathematiknote betrifft.

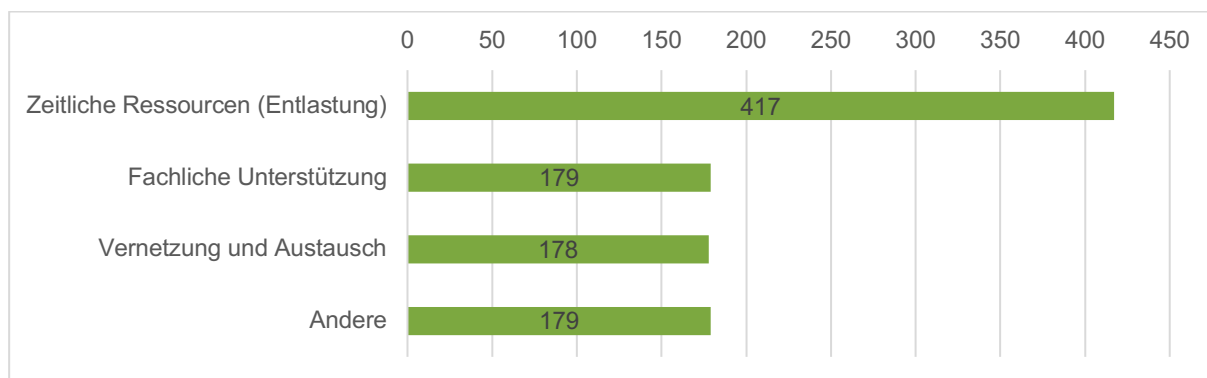


Abbildung 48: Welche Unterstützung wünschen Sie sich vom Kanton bzw. von der Schulleitung, damit Sie die BfKA in Ihrem Unterricht möglichst gut fördern und sicherstellen können? (LP)

Bemerkung: Lehrpersonen, absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennungen, n = 953

Leitet Ihre Schule aus den Vorgaben der BfKA auch Konsequenzen für die FMS ab?

32% von 38 Schulleitungen (an denen eine FMS am Gymnasium angegliedert ist) geben an, dass sie Konsequenzen aus den Vorgaben der BfKA für die FMS ableiten, 42% leiten keine Konsequenzen ab.

Diejenigen Schulleitungen, die diese Frage mit «Ja» beantworteten, wurden gefragt, um welche Art Konsequenzen es sich handelt. Die Antworten zeigen, dass für die FMS ähnliche Massnahmen wie am Gymnasium umgesetzt werden. Diese werden aber ergänzt durch spezifische Angebote wie Schreibateliers oder Mathematik-Refresh-Kurse. Zudem werden Förderkurse in Mathematik und Französisch angeboten. Einige Schulen setzen Lernnavi auch an der FMS ein.

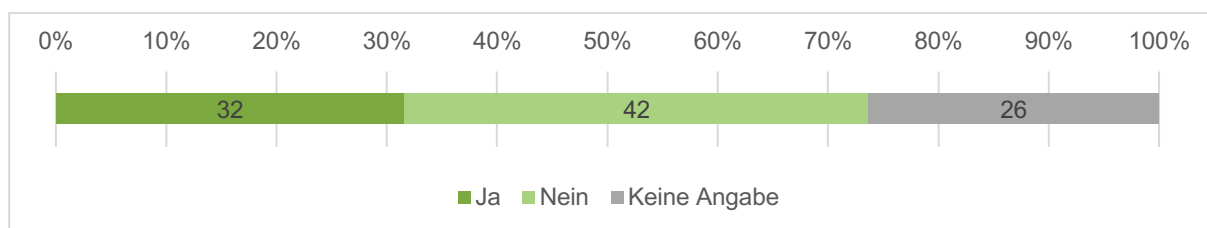


Abbildung 49: Leitet Ihre Schule aus den Vorgaben der BfKA auch Konsequenzen für die FMS ab? (SL)

Bemerkung: Schulleitungen, relative Häufigkeiten, n = 38

Zusammenfassung

- Knapp ein Drittel der Schulleitungen gibt an, dass aus den Vorgaben der BfKA auch Konsequenzen für die Fachmittelschule (FMS) abgeleitet werden.
- Lehrpersonen werden am häufigsten durch zusätzliche, bezahlte Wochenstunden unterstützt. Diese Ressourcen werden primär in Förderangebote wie Stützkurse, Schreibwerkstätten etc. investiert und konzentrieren sich somit nicht auf den Regelunterricht.
- Lernende werden bei der Förderung der BfKA insbesondere mittels freiwilliger Extralektionen bzw. Förderunterricht sowie durch die Bereitstellung von Lernsoftware unterstützt.
- Schulleitende sehen in der Bereitstellung finanzieller Mittel die wichtigste Voraussetzung für eine wirksame Umsetzung der BfKA. Darüber hinaus werden Vernetzung und fachliche Unterstützung gewünscht.
- Lehrpersonen wünschen sich sowohl zeitliche Entlastung als auch fachliche Unterstützung und Austauschmöglichkeiten. Zusätzliche Mittel für Förderangebote sind vor allem aus Sicht der Lehrpersonen der Unterrichtssprache gefragt, während Mathematiklehrpersonen eine stärkere curriculare Verankerung der BfKA wünschen, z.B. durch angepasste Selektions- oder Promotionsregelungen.

5.2.6 Zusammenarbeit mit der Sekundarstufe I

Arbeiten Sie im Kontext der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA an Ihrer Schule auch mit Schulleitungen bzw. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I zusammen?

Etwas mehr als zwei Drittel (68%) der Lehrpersonen und die Hälfte der Schulleitungen arbeiten im Kontext der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA im eigenen Fach nicht mit Schulleitungen bzw. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I zusammen. Werden die Antworten der Lehrpersonen nach Mathematik und Unterrichtssprache gesondert betrachtet, ist zu erkennen, dass Mathematiklehrpersonen im Vergleich zu Lehrpersonen einer Unterrichtssprache weniger oft mit Schulleitungen bzw. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I zusammenarbeiten (Mathematiklehrpersonen 72%, Lehrpersonen Unterrichtssprache 64%)

33% der Schulleitungen und 18% der Lehrpersonen arbeiten im Kontext der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA an ihrer Schule auch mit Schulleitenden bzw. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I zusammen. Schulleitende berichten, dass diese Kooperation grösstenteils über regelmässige Austauschformate wie Nahtstellensitzungen, regionale Treffen oder Dialogveranstaltungen stattfinden. In Langzeitgymnasien findet die Zusammenarbeit oft intern statt, da Lehrpersonen beide Stufen unterrichten.

Diejenigen Lehrpersonen, die diese Fragen mit «Ja» beantworteten, wurden gefragt, wie diese Zusammenarbeit genau aussieht: 99 Lehrpersonen haben ihre Zusammenarbeit mit der Sekundarstufe I beschrieben. 25% der Antwortenden gab an, in einem Langzeitgymnasium zu unterrichten und in ihrem Fach sowohl auf Sekundarstufe I wie auch Sekundarstufe II zu unterrichten. Damit sei die Schnittstelle zwischen den Bildungsstufen in idealer Weise abgedeckt.

Aus den anderen Antworten geht hervor, dass ein breites Spektrum an Zusammenarbeitsformen existiert. Informelle und besonders auch institutionell gefestigte Austauschgefässe existieren in folgenden Formen:

- Paritätische Aufnahmeprüfungskommissionen, die eine jährliche Zusammenarbeit bei der Vorbereitung und Erstellung der Aufnahmeprüfungen sowie die Doppelkorrektur bestimmter Prüfungsteile sicherstellen
- Thematisierung von BfKA-relevanten Prüfungen im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung von Übertrittsgesprächen mit den Lernenden
- Gemeinsame Besprechungen von Prüfungen, die spezifisch auf die Förderung und Sicherung der BfKA ausgerichtet sind, auf der Sekundarstufe I
- Fachschaftsinterner Austausch auf Schul- und teilweise kantonaler Ebene
- Kantonale Gremien, die zweijährlich Treffen zwischen den direkt betroffenen Schulen organisieren
- Verwendung von Skripten, Dokumentationen, Prüfungs- und Vorbereitungsvorlagen für den Übertritt sowie abgestimmte Lehrmittel und Hilfsmittel
- Gemeinsame Intensivvorbereitungskurse, beispielsweise zu Algebra, vor dem Übertritt, sowie Vertiefungswochen in Mathematik auf der Sekundarstufe I
- Kantonale und stufenübergreifende Diskussionen zu DaZ-Angeboten

- Hospitationen, gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie Besprechungen
- Abstimmung der Lehrpläne, insbesondere bei Langzeitgymnasien
- Gemeinsame Weiterbildungen auf Initiative der Fachschaften

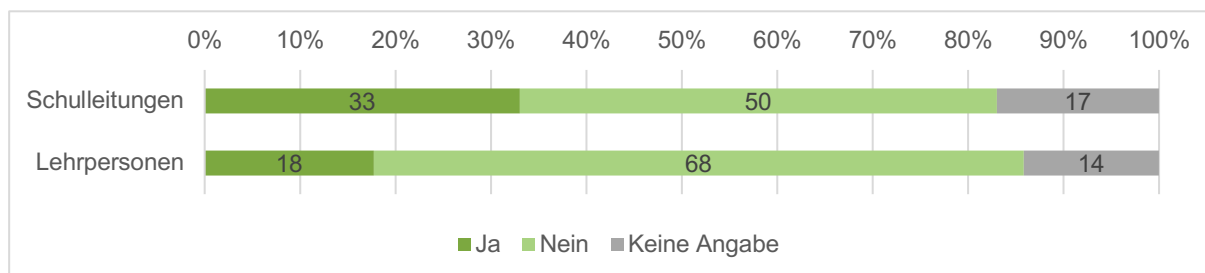


Abbildung 50: Arbeiten Sie im Kontext der Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA im eigenen Fach auch mit Schulleitenden bzw. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe 1 zusammen? (SL und LP)

Bemerkung: Schulleitungen (n = 100), Lehrpersonen (n = 649) relative Häufigkeiten,

Haben Sie weitere Anmerkungen zur Umsetzung der Vorgaben über die Förderung und Sicherung der BfKA?

171 Lehrpersonen haben von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, ergänzende Anmerkungen zur Umsetzung der Vorgaben der BfKA zu formulieren.

Nahezu alle Lehrpersonen aus dem Bereich der Unterrichtssprache weisen darauf hin, dass die Sicherung und Förderung der BfKA alltäglicher Bestandteil ihrer Arbeit mit den Lernenden ist. Dabei wird wiederholt erläutert, dass Lücken und Defizite, welche beim Übergang der Sekundarstufe I auf das Sekundarstufe II-Niveau festgestellt werden, ohne Zusatzressourcen und stetige Kontrolle und Förderung kaum aufgeholt werden. Wenn im Rahmen von Weiterentwicklungen der gymnasialen Maturität Reduktionen bei der Dotierung (Stundentafel) der Sprachfächer vorgenommen werden, wirkt sich dies erschwerend auf die Förderung und Entwicklung der Lernenden aus.

Lehrpersonen der Mathematik unterstreichen ihre Einschätzung, dass ohne Erhöhung der Dotierung (Stundentafel), des verpflichtenden Charakters sowohl der Förderangebote wie auch der Selektionswirksamkeit der Benotung (u.a. der speziellen BfKA-Tests) und der Neugewichtung der generellen Benotung kaum Verbesserung der festgestellten Defizite zu erzielen sind.

Ein Drittel der Anmerkungen bezieht sich auf den Themenkomplex der Abgeltung der Zusatzaufgaben (Prüfungen, Korrekturen, individuelle Förderung, Koordinationsaufgaben innerhalb der Fachschaft und bspw. mit Sekundarstufe I, usw.). Mehrere Lehrpersonen formulierten zudem Fragen in Zusammenhang mit KI-Anwendungen und der Bedeutung der KI in der Gesellschaft.

Mehr als ein Viertel der Bemerkungen zielt direkt auf die «Motivation» der Lernenden, wobei mehrheitlich die «Kompensationsmöglichkeiten» bei der Benotungsgewichtung, der oft freiwillige Charakter der Fördermassnahmen und vereinzelt auch das fehlende Verständnis der Lernenden für die Bedeutung der BfKA in Bezug auf die Studierfähigkeit als erschwerende Faktoren bezeichnet werden. Vereinzelt verweisen Lehrpersonen auch auf die von Lernenden vertretene Haltung, wonach mit dem zunehmenden Einsatz von KI-gesteuerten Instrumenten die Bedeutung der BfKA stark abnimmt.

22 Schulleitungen haben ebenfalls weitere Anmerkungen angebracht. Einige Schulleitungen weisen auf die Herausforderungen im Zusammenhang mit den BfKA hin.

Didaktisch wird insbesondere die Vermittlung der mathematischen BfKA als herausfordernd beschrieben, weil die entsprechenden Formulierungen häufig als zu abstrakt eingeschätzt werden und sowohl für Lehrende als auch für Lernende schwer nachvollziehbar sind.

Aus mehreren Rückmeldungen geht zudem hervor, dass das Fehlen konkreter Folgen bei unzureichendem Erreichen der BfKA dazu führt, dass Fördermassnahmen von den Lernenden oft nur als Pflichtübung aufgefasst und ohne echtes Engagement wahrgenommen werden, was deren Wirkung deutlich mindert.

Zusammenfassung

- Die Zusammenarbeit zwischen den Gymnasien und der Sekundarstufe I ist schwach ausgeprägt. Lediglich ein Drittel der Schulleitungen und nicht einmal ein Fünftel der Lehrpersonen arbeiten mit Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I zusammen. Mathematiklehrpersonen der Gymnasien kooperieren weniger mit Lehrpersonen der Sekundarstufe I, als dies Lehrpersonen der Unterrichtssprache Gymnasium tun.
- Wo Kooperationsformen existieren, sind diese vielfältig und variieren von informell bis teil-institutionalisiert (bspw. gemeinsame Prüfungsbesprechungen, abgestimmte Lehrmittel). Insbesondere an Langzeitgymnasien, in denen Lehrpersonen auf beiden Stufen unterrichten, wird die Schnittstelle zwischen den beiden Stufen optimal abgedeckt.
- Im offenen Textfeld am Schluss der Befragung wird von Lehrpersonen und Schulleitungen die fehlende curriculare Verbindlichkeit und die mangelnde Kohärenz zwischen den Bildungsstufen betont. Insbesondere Mathematiklehrpersonen erwähnen, dass ohne eine Erhöhung der Lektorendotation, eine stärkere Selektionswirksamkeit der BfKA-Bewertung und eine verpflichtende Teilnahme an Fördermassnahmen keine nachhaltige Verbesserung der BfKA zu erwarten sei. Auch in der Unterrichtssprache wird auf die strukturelle Unterdotierung hingewiesen, die eine kontinuierliche Förderung erschwert.

6. Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Fragestellungen, welche die SMAK als Grundlage für die vorliegende Studie formuliert hat (vgl. Kapitel 3.5), beantwortet und die Ergebnisse aus Kapitel 5 interpretiert und diskutiert: in Kapitel 6.1 mit Blick auf die Kantonsebene und in Kapitel 6.2 mit Blick auf die Ebene des Gymnasiums.

6.1 Ebene Kanton

Die Hauptfragestellung auf Ebene Kanton ist die folgende:

Inwiefern stellt der Kanton sicher, dass alle Maturanden und Maturandinnen über die BfKA in Mathematik und Unterrichtssprache verfügen?

Um diese Frage zu beantworten, wurden mehrere Inhalte bzw. Unterthemen untersucht. Mittels der folgenden detaillierten Fragestellungen werden diese nun beantwortet.

Welche Bedeutung wird den BfKA beigemessen?

Die BfKA werden von den meisten Kantonen als zentral für die Studierfähigkeit und damit für die gymnasiale Ausbildung angesehen. Dies zeigt sich in der Bereitschaft, Ressourcen zur Verfügung zu stellen, Arbeitsgruppen zu gründen und Lehrpläne anzupassen. Gleichzeitig wird betont, dass die BfKA nicht selektionswirksam sein sollen, sondern der Förderung dienen. Diese spezifische Zielsetzung – Förderung ohne Selektion – stellt eine Herausforderung dar.

Welche Vorgaben und Rahmenbedingungen gibt es für die Gymnasien?

Die Frage der Vorgaben und Rahmenbedingungen hängt direkt mit der Frage zusammen, welchem Lehrplanregelungstyp die Kantone angehören. Nach Bonati (2017) gibt es drei Lehrplanregelungstypen:

- Typ 1: Kantonaler Lehrplan ohne Schullehrpläne: Der Kanton erstellt und bestimmt den Lehrplan vollständig; die Gymnasien haben keine eigenen Lehrpläne und auch keine Mitgestaltungsmöglichkeiten. Die Lehrplanverantwortung liegt ausschliesslich beim Kanton.
- Typ 2: Kantonaler Rahmenlehrplan mit variablen Schullehrplänen: Der Kanton gibt einen Rahmenlehrplan vor, der Grundstrukturen und Ziele definiert. Die einzelnen Gymnasien erstellen auf dieser Basis ihre eigenen Schullehrpläne (mit einem gewissen Umsetzungsspielraum).
- Typ 3: Eigenständiger Schullehrplan: Die Verantwortung für die Lehrplanung liegt vollständig bei den Gymnasien. Der Kanton macht keine detaillierten Vorgaben, sondern überlässt die Lehrplangestaltung den Schulen selbst.

Ein Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit den Befunden von Bonati (2017) zeigt ein ähnliches Bild. Demnach folgen knapp zwei Drittel der Kantone (65%, 13 von 20 Kantonen) einem der beiden Lehrplantypen, bei denen der Kanton eine führende Rolle in der Lehrplanung einnimmt (vgl. bei (Bonati, 2017) 17 von 26 Kantonen). Dies deutet darauf hin, dass den Kantonen die Steuerungskompetenz im Bereich der Lehrplangestaltung ein zentrales Anliegen ist. Die Ergebnisse zeigen, dass die

Zugehörigkeit der Kantone zu einem bestimmten Lehrplanregelungstyp keinen Einfluss auf die Umsetzung der BfKA hat.

Werden die Vorgaben der Kantone detaillierter betrachtet, zeigt sich, dass die Vorgaben von allgemeinen Empfehlungen bis zu detaillierten Regelungen reichen und auf verschiedenen Ebenen intervenieren: Verankert sind sie vereinzelt in normativen Bestimmungen (Verordnungsebene). Die kantonalen Vorschriften zielen in erster Linie auf den Zeitpunkt der Prüfungen der BfKA, die Art der Überprüfung sowie inhaltliche Vorgaben.

Welche Ressourcen werden beim Kanton für die Umsetzung bereitgestellt und wer ist mit der Verantwortung für die Begleitung der Umsetzung beauftragt? Wie werden Ressourcen beurteilt?

Mehrheitlich sind Vorsteher/innen der Schul- und / oder Mittelschulämter oder Abteilungsleiter/innen für die Umsetzung der BfKA verantwortlich. In kleineren Kantonen verschmelzen die Verantwortlichkeiten zwischen Politik, Verwaltung und Bildungsdepartement, denn politische Entscheidungsträger/innen, Verwaltung und Bildungsinstitutionen sind dort oft eng verflochten, was kurze Wege, aber auch eine hohe Belastung einzelner Akteure mit sich bringt. In einigen grösseren Kantonen wird explizit auf eine geteilte Verantwortlichkeit hingewiesen. Diese geteilte Verantwortung kann Synergien ermöglichen, birgt aber auch das Risiko von Unklarheiten in der Steuerung.

Die bereitgestellten Ressourcen umfassen finanzielle Mittel, Lernsoftware, Weiterbildung und die Einsetzung von Arbeitsgruppen. Die Beurteilung dieser Ressourcen fällt unterschiedlich aus: Einige Kantone schätzen die Unterstützung als ausreichend ein, andere sehen Nachholbedarf, insbesondere bei der Finanzierung und der personellen Ausstattung für Fördermassnahmen.

Welche kantonalen Unterstützungsformen und welche Ressourcen werden den Gymnasien bereitgestellt?

Den Gymnasien werden am häufigsten Arbeitsgruppen (11 Kantone), Lernsoftware (9) und zusätzliche finanzielle Mittel (8) zur Verfügung gestellt. Bezüglich des Einsatzes von Lernsoftware sind regionale Unterschiede zu beobachten. Lernsoftware wird zum Zeitpunkt der Erhebung lediglich in Deutschschweizer Kantonen eingesetzt. Diese Differenz verweist auf kulturelle und strukturelle Unterschiede. Auf diese kulturellen Unterschiede wurde auch in einem der Interviews verwiesen. Die interviewte Person erwähnte, dass es zwischen der Romandie und den Deutschschweizer Kantonen grundlegende Unterschiede in Bezug auf die BfKA in der Unterrichtssprache gibt. In der Romandie werden die BfKA vor allem durch die Auseinandersetzung mit Literatur und anderen kulturellen und geistesgeschichtlichen Inhalten sichergestellt, während in der Deutschschweiz der GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) als Basis dient. Es gibt also zwei unterschiedliche schulische und kulturelle Traditionen in Bezug auf das Unterrichten von Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache.

In vier Kantonen, die finanzielle Mittel als Unterstützungsform eingesetzt haben, dürfen die Gymnasien frei über die Verwendung der Mittel entscheiden, in vier weiteren ist die Verwendung vom Kanton vorgegeben. Dies widerspiegelt das Spannungsfeld zwischen Steuerung und Autonomie und hängt direkt mit dem kantonalen Lehrplan-Regelungstyp zusammen.

Welche Kontrollmechanismen kommen zur Anwendung? Gab es eine bisherige Evaluation der kantonalen Konzepte der Umsetzung? Wie werden die Vorgaben überprüft?

Die Kontrollmechanismen sind unterschiedlich stark ausgeprägt. Sechs von 21 antwortenden Kantonen haben bereits evaluiert, inwiefern die Gymnasien die Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA umsetzen, während in elf Kantonen noch keine Evaluation stattgefunden hat. Die Evaluationen erfolgen meist durch Arbeitsgruppen oder schulinterne Prozesse. Allerdings wurden bisher keine Massnahmen oder Konsequenzen aus der Überprüfung der Umsetzung der Vorgaben zur Förderung und Sicherung der BfKA abgeleitet. In vier Kantonen sind solche aber in Arbeit. Dies weist auf eine gewisse Zurückhaltung hin, aus den Überprüfungen der Vorgaben Konsequenzen zu ziehen.

Eine mögliche Erklärung für diese Zurückhaltung könnte die Gewichtung des förderorientierten Charakters der BfKA gegenüber einem selektionswirksamen Ansatz sein. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Priorität stärker auf der Unterstützung der Lernenden liegt, statt auf einer strikten Überprüfung der Umsetzung der Vorgaben. Darüber hinaus könnten auch strukturelle Faktoren eine Rolle spielen, wie beispielsweise Unterschiede im Steuerungsmodell: In einigen Kantonen, in denen den Gymnasien eine grössere Autonomie bei der Gestaltung ihrer Lehrpläne eingeräumt wird, wird diese Autonomie möglicherweise auch auf den Bereich der Evaluation der BfKA übertragen.

Eine weitere Erklärung könnte in den begrenzten Ressourcen liegen, die Kantone und Schulen für die Durchführung umfassender Evaluationsmassnahmen zur Verfügung haben. Dies umfasst sowohl personelle als auch finanzielle Mittel, die für die Entwicklung, Durchführung und Analyse solcher Prozesse erforderlich sind. Gleichzeitig ist es denkbar, dass schlichtweg andere Prioritäten in der Bildungssteuerung gesetzt werden, wie etwa die Entwicklung neuer Fördermassnahmen oder die Anpassung an curriculare Veränderungen.

6.2 Ebene Gymnasium

Nachfolgend werden die Fragestellungen auf Ebene Gymnasium beantwortet sowie die Antworten der Schulleitungen und Lehrpersonen zusammengefasst, interpretiert und diskutiert (vgl. Kapitel 3.5).

Inwiefern setzen die Gymnasien die Vorgaben zu den BfKA in Unterrichtssprache und Mathematik um?

Um diese Frage zu beantworten, wurden mehrere Inhalte bzw. Unterthemen untersucht. Mittels der folgenden detaillierten Fragestellungen werden diese nun beantwortet.

Welche Bedeutung wird den BfKA beigemessen?

Den BfKA wird seitens der Schulleitungen und Lehrpersonen eine hohe bildungspolitische und pädagogische Bedeutung beigemessen. Sie gelten als zentrale Voraussetzung für die allgemeine Studierfähigkeit und damit für den erfolgreichen Übergang von der gymnasialen Maturität an eine Hochschule. Diese Einschätzung spiegelt sich sowohl in der breiten Akzeptanz der BfKA als Zielsetzung, als auch in der Bereitschaft zur Umsetzung entsprechender Massnahmen wider.

Lehrpersonen und Schulleitungen betonen, dass die BfKA helfen sollen, die Qualität der gymnasialen Ausbildung zu sichern, ohne dabei selektionswirksam zu sein. Vielmehr steht der förderorientierte Charakter im Vordergrund: Sie sollen allen Lernenden – unabhängig von ihrer Studienwahl – den Einstieg ins Studium erleichtern und die Qualität der gymnasialen Ausbildung sichern.

Dennoch zeigt sich in der Praxis ein hohes Mass an pädagogischem Engagement: Über zwei Drittel der Lehrpersonen erklären ihren Lernenden, was die BfKA in ihrem Fach bedeuten und fast alle, die dies tun, erläutern auch deren Wichtigkeit für den Studienerfolg. Besonders hervorzuheben ist, dass 77% der Mathematiklehrpersonen und 89% der Sprachlehrpersonen zusätzlich erklären, wie die BfKA konkret im Unterricht gefördert werden. Diese Zahlen deuten auf eine breite Akzeptanz und ein hohes Mass an professioneller Verantwortung hin. Auch der Anteil der Unterrichtszeit, der der Entwicklung der BfKA gewidmet wird – bei einem Drittel der Lehrpersonen mehr als 50% – unterstreicht, dass die BfKA nicht als Zusatzaufgabe, sondern als integraler Bestandteil des Fachunterrichts verstanden werden.

Wie werden die kantonalen Vorgaben und Rahmenbedingungen umgesetzt?

rechn

Die Umsetzung dieser Vorgaben erfolgt auf mehreren Ebenen:

- Strukturell: Viele Kantone haben ihre Lehrpläne in Mathematik und Unterrichtssprache bereits angepasst oder arbeiten daran. Auch die Einführung von Förderangeboten wie Stützkursen sowie die Nutzung von Lernsoftware (z. B. Lernnavi, Bettermarks) sind weit verbreitet.
- Organisatorisch: In zahlreichen Kantonen wurden Arbeitsgruppen eingerichtet, welche die Umsetzung koordinieren und begleiten. Diese Gruppen bestehen häufig aus Vertreter/innen der Schulen, der Verwaltung und teilweise auch der Hochschulen.
- Didaktisch: Die Schulen setzen die Vorgaben durch gezielte Unterrichtsentwicklung um, etwa durch neue Aufgabenformate, vermehrte Reflexion und Begründung von Lösungen oder die Integration der BfKA in Leistungsbeurteilungen. Dabei bleibt die konkrete Ausgestaltung den Schulen überlassen, was zu einer gewissen Vielfalt in der Umsetzung führt.

Die Verbindlichkeit der kantonalen Vorgaben variiert: während einige Kantone klare Zeitpunkte und Prüfungsformate zur Überprüfung der BfKA vorgeben, setzen andere stärker auf schulautonome Lösungen. In mehreren Fällen wurden die Vorgaben normativ in Verordnungen geregelt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Umsetzung der kantonalen Vorgaben durch eine Kombination aus zentraler Steuerung und schulischer Eigenverantwortung geprägt ist. Die Schulen nutzen den ihnen gegebenen Spielraum unterschiedlich intensiv, was zu einer gewissen Heterogenität in der Umsetzung führt – sowohl zwischen den Kantonen als auch innerhalb einzelner Schulen.

An welchem Punkt der Umsetzung befindet sich die Schule?

Die Schulen befinden sich in unterschiedlichen Phasen der Umsetzung der BfKA, wobei sich ein differenziertes Bild zeigt: So geben etwa 77% der Fachschaftsverantwortlichen in Mathematik und 68% in den Unterrichtssprachen an, dass ein Konzept zur Förderung und Sicherung der BfKA entweder bereits vorliegt oder in Arbeit ist.

In der Praxis bedeutet dies, dass viele Schulen bereits Förderangebote wie Stützkurse eingerichtet, den Unterricht methodisch angepasst oder spezielle Lernsoftware eingeführt haben. Auch die Gründung von Arbeitsgruppen zur Koordination der Umsetzung ist weit verbreitet. Gleichzeitig zeigt sich, dass strukturelle Massnahmen wie die Anpassung der Stundentafel oder der schulinternen Notenrichtlinien seltener umgesetzt wurden und häufig noch in Planung oder gar nicht vorgesehen sind. Dies

deutet auf eine hohe Bereitschaft hin, die BfKA operativ zu verankern, auch wenn die konkrete Ausgestaltung stark variiert.

Mit dem revidierten Rahmenlehrplan verfügen auch die gymnasialen Maturitätsschulen erstmals über einen kompetenzorientierten Rahmenlehrplan. Im Fokus steht ein kompetenzorientierter Bildungsansatz, ähnlich wie im «Lehrplan 21» («plan d'études romand» / «piano di studio»). Statt vorzugeben, was Lehrpersonen im Unterricht zu behandeln haben, definiert der revidierte Lehrplan, welche Kompetenzen Schüler/innen mit dem Erwerb des Maturitätszeugnisses nachweisen sollen. Dennoch werden die Formulierungen im Rahmenlehrplan häufig als zu abstrakt und schwer nachvollziehbar eingeschätzt. Ein möglicher Grund dafür könnte im zugrundeliegenden Kompetenzmodell liegen: Das zweidimensionale Modell in Mathematik, bestehend aus einer Inhaltsdimension und einer Handlungsdimension, ist im schulischen Kontext weniger etabliert und bekannt als das im Bereich der Unterrichtssprachen verwendete PISA-Lesekompetenzmodell.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die meisten teilnehmenden Schulen haben die Umsetzung der BfKA aktiv begonnen und erste Massnahmen implementiert. Dennoch befinden sich viele noch in einer Übergangsphase, in der bestehende Konzepte weiterentwickelt, Ressourcen gesichert und die curriculare Verankerung vertieft werden müssen. Ein Interviewpartner deutet darauf hin, dass das Wissen über die relevanten Dokumente zu den BfKA, wie dem RLP und dem Anhang zu den BfKA von 2016, nicht weit verbreitet ist. Zudem könnte vermutet werden, dass der revidierte Rahmenlehrplan, welcher im August 2024 erschienen ist, die Umsetzung der neuen Regelungen verzögert hat. Eine mögliche Ursache hierfür ist, dass Kantone und Schulen zögern, die Bestimmungen des Anhangs zum RLP von 2016 umzusetzen, da sie mit der Einführung des revidierten Rahmenlehrplans erneut überarbeitet werden müssten.

Wie werden die BfKA im Unterricht umgesetzt? Welche Instrumente werden verwendet (Förderkurse, Softwareeinsatz)?

Insgesamt zeigt sich ein heterogenes Bild.

Die Schulleitungen beurteilen die Umsetzung der BfKA als herausfordernd, besonders im Fach Mathematik.

Die Umsetzung der Förderung und Sicherung der BfKA wird von einer Mehrheit der Lehrpersonen – Mathematiklehrpersonen und Lehrpersonen einer Unterrichtssprache – als eher anspruchsvoll wahrgenommen. Heterogene bzw. unzureichende fachliche Vorkenntnisse der Lernenden, motivationale Defizite und fehlende curriculare Verbindlichkeiten werden für eine nachhaltige Verankerung der BfKA im Unterricht als erschwerende Faktoren genannt.

Die zeitliche Gewichtung der Förderung der BfKA im Unterricht variiert. Obwohl Lehrpersonen wahrnehmen, dass Lernende Lücken und Defizite in den BfKA aufweisen, investieren dennoch 62% der Mathematiklehrpersonen und 71% der Sprachlehrpersonen maximal 50% der Unterrichtszeit für die Förderung der BfKA. Während einige Lehrpersonen diese als zentrale Aufgabe betrachten und entsprechend priorisieren, wird sie von anderen eher als eine ergänzende Tätigkeit eingestuft.

Bei einer Mehrheit der Lehrpersonen haben sich mit der Einführung der BfKA kaum Veränderungen in ihrem Unterricht ergeben. Sie weisen darauf hin, dass sie die Förderung und Sicherung der BfKA seit jeher in das Zentrum ihres Unterrichts stellen.

Dennoch geben 34% der Mathematiklehrpersonen und 24% der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache an, den Unterricht (inhaltlich und / oder methodisch) angepasst zu haben. Bei 28% der

Mathematiklehrpersonen und 36% der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache ist dieser Schritt in Bearbeitung, und bei 12% der Mathematiklehrpersonen und 8% der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache in Planung.

18% der Sprachlehrpersonen – mehr als doppelt so viele wie in Mathematik – berichten von einer starken Veränderung ihres Unterrichts. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Anforderungen der BfKA im Bereich der Unterrichtssprache stärker als Eingriff in bestehende Routinen erlebt werden oder dass dort grösserer Anpassungsbedarf besteht. Offenbar werden die BfKA im Sprachunterricht transformativer wahrgenommen und regen stärker zur methodischen und inhaltlichen Neuausrichtung an als im Mathematikunterricht.

Mathematiklehrpersonen sind unsicher darüber, welche fachlichen Inhalte und Arbeitsweisen relevant für die BfKA im Sinne des Rahmenlehrplans sind. So gehört etwa das korrekte Berechnen des Skalarprodukts, die Ableitung oder Grenzwertberechnung einer gebrochen-rationalen Funktion *nicht* zu den im Rahmenlehrplan definierten BfKA. Dennoch stossen diese Kompetenzen auf mittlere bis hohe Zustimmungsraten. Umgekehrt gelten Kompetenzen wie das korrekte Auflösen der Gleichung $100^t = 1000$ mittels Exponentenvergleich oder das Skizzieren des Graphen von $y = x/3 - 1$ ohne Wertetabelle – also Aufgaben, die einen flexiblen bzw. adaptiven Umgang mit Verfahren und Repräsentationen erfordern – als typische Beispiele für BfKA (vgl. RLP, EDK 2024, S. 116–119). Sie finden mittlere bis sehr hohe Zustimmung (vgl. Kapitel 5.2.3).

Auch Lehrpersonen der Unterrichtssprachen zeigen noch Unsicherheiten in Bezug auf fachliche Inhalte und Arbeitsweisen, die im Sinne des Rahmenlehrplans relevant für die BfKA sind. So gehört etwa die Kompetenz, sprachliche Unsicherheiten zu klären und zu beheben, oder das Erkennen und Korrigieren eines Grossteils der Fehler in einem fehlerbehafteten Text nicht zu den BfKA. Gleichwohl stossen solche Kompetenzen auf hohe Zustimmungsraten. Demgegenüber gelten Kompetenzen wie das Überfliegen eines Sachtexts zur Bestimmung der Position des Autors / der Autorin oder das Beurteilen von Formulierungsvarianten hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Leserschaft als zentrale Bestandteile der BfKA im Bereich Unterrichtssprache (vgl. EDK 2024). Auch diese werden mehrheitlich mit hoher bis sehr hoher Zustimmung bewertet (vgl. Kapitel 5.2.3).

Die Förderung metakognitiver Fähigkeiten wird – in Übereinstimmung mit der Intention des überarbeiteten RLP – als weiterer Bestandteil der BfKA-Umsetzung gesehen. 41% der Lehrpersonen lassen ihre Lernenden häufiger Lösungen begründen und reflektieren. Dies zeigt, dass es nicht nur um fachliche Reproduktion, sondern auch um Verstehen und Transfer geht. Die BfKA-Initiative fördert eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten und stärkt das mathematische und sprachliche Denken.

40% der Lehrpersonen haben die Art der Aufgaben im Unterricht verändert. Dies zeigt eine didaktische Sensibilisierung für die Passung zwischen Aufgabenstellung und Kompetenzziel. Die BfKA wirken hier als Impulsgeber für didaktische Innovation und differenzierte Leistungsüberprüfung.

Hingegen wird auch aufgezeigt, dass eine Mehrheit der Mathematiklehrpersonen vermehrtes Üben als zentralen Bestandteil der Förderung der BfKA erachtet. Mit Bezug auf das Konstrukt der BfKA für das Fach Mathematik verbleibt man damit auf der ersten Dimension der basalen Themen (vgl. Kap. 3.2.3). Die zweite Dimension der Flexibilität bzw. Adaptivität wird hingegen durch Unterrichtsstrategien wie Besprechen des Vorgehens beim Lösen von Aufgaben gefördert, was eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen ebenfalls als wichtig erachtet.

Aus Sicht einer Mehrheit der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache unterstützen Massnahmen wie das Ergänzen von Fehlerkennzeichnungen durch konkrete Verbesserungsvorschläge, das gezielte

Besprechen und Reflektieren von Lösungswegen oder der Einsatz authentischen Sprachmaterials die Entwicklung von BfKA in der Unterrichtssprache. Jedoch entspricht die Auffassung, möglichst viele Aufgaben zum Üben bereitzustellen – sei es durch die Lehrperson oder über Lernsoftware – trotz hoher Zustimmung durch die Lehrpersonen nicht dem Ansatz der BfKA im Bereich Unterrichtssprachen.

Die Kommunikation mit den Lernenden über die BfKA ist etabliert. Die Mehrheit der Lehrpersonen erklärt den Lernenden, was die BfKA sind, wie sie gefördert werden und warum sie relevant sind. Diese Kommunikation ist ein zentraler Bestandteil der Förderung, wird jedoch nicht flächendeckend praktiziert. Das könnte damit zusammenhängen, dass sowohl Mathematiklehrpersonen als auch Lehrpersonen einer Unterrichtssprache noch unsicher sind, welche fachlichen Inhalte und Arbeitsweisen konstitutiv für die BfKA im Sinne des Rahmenlehrplans sind. Dies zeigt sich auch darin, dass trotz einer etablierten Kommunikation über die BfKA mit den Lernenden Defizite bei den BfKA der Lernenden bestehen bleiben. Lehrpersonen erwähnen aber auch, dass beispielsweise die Formulierungen sowohl für Lehrpersonen als auch für Lernende zu abstrakt sind und dadurch nur schwer nachvollziehbar sind.

Welche Fächer / Akteure werden in die Umsetzung einbezogen?

Kantonale Bildungsbehörden geben organisatorische und inhaltliche Rahmenbedingungen vor, stellen Ressourcen zur Verfügung und evaluieren teilweise die Umsetzung der BfKA.

Schulleitende stellen Ressourcen für die Umsetzung der BfKA an der Schule bereit und sind im Austausch mit den Kantonen.

An der Umsetzung der BfKA sind die Fachschaften Mathematik und Unterrichtssprache stark beteiligt, insbesondere bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten. In rund 60% der Fälle wurden die Konzepte direkt von den Fachschaften erstellt.

Lehrpersonen mit und ohne Fachschaftsverantwortung setzen die BfKA im Unterricht um, entwickeln entsprechende Lernmaterialien, führen Förderkurse durch und kommunizieren den Lernenden die Bedeutung der BfKA.

Zudem geben 60% der antwortenden Lehrpersonen an, dass sie sich mit Lehrpersonen anderer Fächer über die BfKA austauschen, so beispielsweise Lehrpersonen naturwissenschaftlicher Fächer oder Lehrpersonen verschiedener Sprachfächer. Am häufigsten bleibt aber der Austausch innerhalb der Fachschaft.

Welche Kontrollmechanismen über die Umsetzung von Richtlinien und Vorgaben in den Fächern Mathematik und Unterrichtssprache werden angewendet?

Rund zwei Drittel der Schulleitungen und Lehrpersonen geben an, dass an ihrer Schule überprüft wird, ob die Lernenden über ausreichende BfKA in Mathematik oder Unterrichtssprache verfügen. Die häufigsten Instrumente sind:

- Mathematik: zusätzliche, klassenübergreifende Prüfungen, die eigens zur Erfassung der BfKA konzipiert wurden (89% schulhausweit durchgeführt), sowie die Einschätzung der Fachlehrperson.
- Unterrichtssprache: primär die Einschätzung der Fachlehrperson, ergänzt durch reguläre Prüfungsformate wie Leseverständnistests und Aufsätze.

Auffällig ist, dass die Umsetzung der Überprüfung meist schulhausweit erfolgt. In Mathematik werden 89% der zusätzlichen Prüfungen klassenübergreifend durchgeführt, in der Unterrichtssprache sind es 82%. Diese Praxis spricht für ein wachsendes Bedürfnis nach Vergleichbarkeit – ein wichtiger Schritt, um die BfKA nicht nur individuell, sondern auch institutionell abzusichern.

Allerdings führt die Überprüfung nicht automatisch zu konkreten Massnahmen. Zwar berichten einige Schulen von Anpassungen ihrer Fach- oder Schulkonzepte sowie der Einführung von Förderangeboten, doch rund ein Viertel der Befragten gibt an, dass keine Reaktion erfolgt sei. Diese Handlungslücke wirft die Frage auf, wie verbindlich die BfKA tatsächlich in die Schulentwicklung eingebunden sind und ob eine Überprüfung ohne Konsequenzen nicht an Wirkung verliert.

Wie wird das Erreichen der BfKA in Unterrichtssprache und Mathematik konkret in den Schulen gemessen? Welche Instrumente für die Messung der BfKA werden eingesetzt?

Die Überprüfung der basalen fachlichen Kompetenzen ist an vielen Gymnasien etabliert, erfolgt jedoch nicht flächendeckend. Rund zwei Drittel der Schulleitungen und Lehrpersonen geben an, dass an ihrer Schule überprüft wird, ob die Lernenden über ausreichende BfKA in Mathematik bzw. in der Unterrichtssprache verfügen. Gleichzeitig zeigt sich aber auch: Ein erheblicher Anteil der Schulen verzichtet auf eine systematische Überprüfung oder macht keine Angaben dazu – ein Hinweis auf die nach wie vor uneinheitliche Umsetzung und Priorisierung der BfKA im Schulalltag.

Dort, wo überprüft wird, kommen unterschiedliche Instrumente zum Einsatz. In Mathematik dominieren zusätzliche, klassenübergreifende Prüfungen, die eigens zur Erfassung der BfKA konzipiert wurden. In der Unterrichtssprache hingegen stützt sich die Überprüfung stärker auf die professionelle Einschätzung der Fachlehrpersonen sowie auf reguläre Prüfungsformate wie Aufsätze oder Leseverständnistests. Diese Verfahren sind in der Regel nicht promotionsrelevant, sondern dienen der Diagnose und Lernsteuerung, was den förderorientierten Charakter der BfKA unterstreicht.

Dies widerspiegelt sich auch in einigen kritischen Äusserungen von Lehrpersonen, dass das Nichtvorhandensein von BfKA für Lernende keine spürbaren Konsequenzen habe, etwa weil Förderkurse freiwillig oder die Selektions- und Promotionsordnungen unverändert geblieben seien. Diese Einschätzung wird durch die Rückmeldungen der Schulleitungen gestützt: Über die Hälfte gibt an, die schulinternen Notenrichtlinien bislang nicht angepasst zu haben.

Auch bei den Massnahmen für Lernende mit unzureichenden BfKA zeigt sich ein heterogenes Bild. Der obligatorische Besuch von Förderunterricht ist zwar die am häufigsten genannte Massnahme, wird aber nicht flächendeckend umgesetzt. Viele Schulen setzen stattdessen auf freiwillige Unterstützungsangebote wie Stützkurse, Lernsoftware oder individuelle Beratung. Ein Drittel der Lehrpersonen kritisiert explizit das Fehlen verbindlicher Massnahmen.

Insgesamt zeigt sich: Die Überprüfung der BfKA ist ein wichtiger Bestandteil der schulischen Umsetzung, doch ihre Wirkung hängt entscheidend davon ab, wie sie in ein kohärentes, verbindliches und ressourcengestütztes Konzept eingebettet ist.

Falls Benotung / Tests: Sind die Messungen promotionsrelevant?

Die Messung der BfKA ist in Mathematik und in den Unterrichtssprachen überwiegend nicht promotionsrelevant.

- Mathematik: die BfKA-Prüfungen dienen primär der Diagnose, Förderung und Lernsteuerung, nicht der Selektion. Nur vereinzelt fließen Ergebnisse in Zeugnisnoten ein.
- Unterrichtssprachen: Auch hier sind die Messung meist nicht promotionsrelevant. Die Einschätzung der Lehrperson ist zentral, jedoch ohne formale Selektionswirkung. Fördermassnahmen sind häufig freiwillig, was die Verbindlichkeit einschränkt.

Die Messpraxis der BfKA folgt insgesamt einem förderorientierten Paradigma, das sich deutlich von selektionsorientierten Modellen unterscheidet. Dies entspricht dem bildungspolitischen Ziel, die allgemeine Studierfähigkeit durch gezielte Unterstützung zu sichern, ohne neue Selektionshürden zu schaffen.

Im vorliegenden Bericht wird wiederholt darauf hingewiesen, dass bei einigen Lernenden deutliche Defizite im Bereich der BfKA festgestellt werden. Während die Benotung der Überprüfung der BfKA überwiegend nicht promotionsrelevant ist und die Förderung im Vordergrund steht, wird eine stärkere Selektionswirksamkeit der Ergebnisse gefordert, um Verbindlichkeit und eine nachhaltige Integration der BfKA in den Schulalltag zu gewährleisten.

Welche Ressourcen (Zeit, Geld) werden auf Ebene der Schule bereitgestellt (sowohl für Lehrpersonen als auch für Lernende) und wie werden diese Ressourcen beurteilt?

Für Lehrpersonen werden insbesondere zeitliche und finanzielle Ressourcen gesprochen. Zusätzliche bezahlte Wochenstunden sind die am häufigsten genannte Unterstützungsform: 44 Schulleitungen und 118 Lehrpersonen geben an, dass solche Stunden zur Verfügung gestellt werden. Diese Stunden werden primär für die Durchführung von Stütz- und Förderkursen, individuelle Begleitung von Lernenden oder für die Entwicklung von Konzepten, Prüfungen und Materialien verwendet.

Unter finanziellen Ressourcen werden insbesondere bezahlte Weiterbildungen verstanden: 32 Schulleitungen und 115 Lehrpersonen berichten von entsprechenden Angeboten. Unbezahlte Weiterbildungen werden hingegen seltener erwähnt (62 Lehrpersonen, 8 Schulleitungen).

In den offenen Antworten wird deutlich, dass viele Lehrpersonen die Unterstützung im Unterricht als unzureichend empfinden. Die bereitgestellten Ressourcen konzentrieren sich insbesondere auf Förderangebote ausserhalb des Unterrichts, was als strukturelle Trennung kritisiert wird.

Für Lernende werden verschiedene Förderangebote bereitgestellt, wobei freiwillige und obligatorische Extralektionen sowie der Einsatz von Lernsoftware im Vordergrund stehen. Weitere Unterstützungsformen umfassen zusätzliche Lernmaterialien und Tutoratsysteme, wobei der Fokus auf zielgerichteter Förderung liegt.

Die Schulen stellen sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen zur Verfügung, wobei der Fokus auf aussercurricularen Fördermassnahmen liegt. Die Ressourcenverteilung ist jedoch nicht flächendeckend und wird von vielen Lehrpersonen als unzureichend für eine nachhaltige Integration der BfKA in den Regelunterricht empfunden. Es besteht ein deutlich artikulierter Wunsch nach mehr zeitlicher Entlastung, verbindlicher curricularer Verankerung und gezielter fachlicher Unterstützung.

Gibt es Anteile dieser Konzepte, welche auf die FMS übertragen werden?

Falls eine FMS am Gymnasium angegliedert ist, leiten 32% der befragten Schulleitungen konkrete Konsequenzen aus den Vorgaben der BfKA für die FMS ab. Die übertragenen Massnahmen ähneln jenen, die auch im gymnasialen Bereich zur Anwendung kommen. Diese werden jedoch zielgruppenspezifisch angepasst. Als übertragbare Massnahmen wurden genannt: Förderangebote wie Schreibateliers, Mathematik-Refresh-Kurse oder Stützkurse in Französisch, der Einsatz von Lernsoftware wie Lernnavi, die auch an der FMS genutzt wird und vergleichbare Konzepte zur Förderung und Sicherung der BfKA, jedoch mit einem stärkeren Fokus auf die praxisorientierte Umsetzung.

Diese Übertragungen zeigen, dass die BfKA nicht nur als gymnasiale Zielsetzung verstanden werden, sondern auch implizit als Orientierungsrahmen für andere Bildungsgänge dienen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die curriculare und strukturelle Trennung zwischen Gymnasium und FMS bestehen bleibt – eine systematische Integration der BfKA in die FMS-Curricula ist bislang nicht flächendeckend institutionalisiert.

Gibt es eine Zusammenarbeit mit den Volksschulen / Sekundarstufe I zu den BfKA?

Ein Drittel der befragten Schulleitungen und ein knappes Fünftel der befragten Lehrpersonen arbeitet im Kontext der BfKA mit Schulleitungen bzw. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I zusammen. Ein gutes Drittel der Lehrpersonen einer Unterrichtssprache kooperieren mit der Sekundarstufe I, bei den Mathematiklehrpersonen ein gutes Viertel. Formen der Kooperation sind beispielsweise Austauschformate wie Nahtstellensitzungen, regionale Treffen oder Dialogveranstaltungen, gemeinsame Prüfungsbesprechungen und abgestimmte Lehrmittel, Intensivvorbereitungskurse oder Vertiefungswochen, Hospitationen und gegenseitige Unterrichtsbesuche. In Langzeitgymnasien unterrichten Lehrpersonen teils auf beiden Stufen, was die Nahtstelle gut abdeckt.

Lehrpersonen beider Fächer – Mathematik und Unterrichtssprache – berichten, dass viele Lernende mit fachlichen Defiziten aus der Sekundarstufe I ins Gymnasium eintreten.

Die geringe Kooperationsdichte zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II deutet auf eine strukturelle Trennung hin, obwohl diese Schnittstelle zentral für die curriculare Entwicklung der BfKA ist.

7. Fazit und Fragestellungen mit Blick in die Zukunft

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind (auch) im Kontext der *Kommentierung der Mindestanforderungen gemäss totalrevidierten MAR/MAV zu den Anerkennungskriterien der Schweizerischen Maturitätskommission* zu interpretieren. Darin konsolidiert die SMK die Wichtigkeit der BfKA und formuliert als Anforderung: «Die Schulen müssen aufzeigen, gemäss welchem *Konzept* der Erwerb der BfKA in Unterrichtssprache und Mathematik sichergestellt und geprüft sowie mit welchen *Fördermassnahmen* dies spezifisch unterstützt wird. Der Erwerb kann bis zur Maturitätsprüfung dauern.»

Mit Bezug zu den Anforderungen der SMK zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass bereits wesentliche Arbeiten zur Umsetzung der BfKA in den Kantonen und an den Gymnasien geleistet wurden und werden, und ebenso, dass die Entwicklung noch keineswegs abgeschlossen ist.

Zum Abschluss der vorliegenden Studie lassen sich mehrere Herausforderungen identifizieren, die für die zukünftigen Entwicklungen relevant sind.

1. **Überprüfung der BfKA:** Die Formen der Überprüfung sind vielfältig. Welche Formen der Überprüfung in der Praxis werden als geeignet betrachtet und welches sind die Formen, die den Bedürfnissen der Fächer entsprechen?
2. **Umgang mit Heterogenität und Fördermassnahmen:** Welche Fördermassnahmen erweisen sich als lernwirksam? Welche Vor- und Nachteile haben obligatorische und freiwillige Fördermassnahmen (in Bezug auf Motivation, Lernzuwachs und Organisation)? Wie können Lernende (mit oft frustrierender Lernbiographie im entsprechenden Fach) für die von den Schulen bzw. Kantonen mehrheitlich präferierten freiwilligen Fördermassnahmen gewonnen und motiviert werden?
3. **Informationsbedarf der Schulleitungen und Lehrpersonen:** Dieser betrifft einerseits fachliche Fragen: Gemäss den Rückmeldungen in der vorliegenden Studie sind sich die Lehrpersonen noch unsicher, welche fachlichen Kompetenzen genau zu den BfKA zu zählen sind. Zudem zeigen die Antworten der Lehrpersonen, dass aus ihrer Sicht offenbar noch nicht geklärte Fragestellungen im Spannungsfeld zwischen dem intendierten Förder-Ansatz der BfKA und der Promotionsrelevanz bestehen.
Welche Diskussionen sollen geführt werden, um ein schweizweit gemeinsames Verständnis der BfKA zu fördern? Eine ähnliche Fragestellung dürfte sich in Bezug auf das Spannungsfeld zwischen Förder-Orientierung und Promotionsordnung stellen. Zudem: Welche Formate und Massnahmen sind geeignet und finden das Interesse der Beteiligten an den Schulen, um den Austausch über die Umsetzung der BfKA zu fördern, wenn möglich über die Grenzen der Sprachregionen hinweg?
4. **Schnittstelle Sekundarstufe I und Sekundarstufe II:** Welchen Mehrwert bringt eine vertiefte Zusammenarbeit über die Schulstufen hinweg und wie kann sie gefördert werden? Inwiefern können Erfahrungen mit der Umsetzung des kompetenzorientierten «Lehrplans 21» / «plan d'études romand» / «piano di studio» für die gymnasiale Anschlussstufe nutzbar gemacht werden?
5. **Lehrmittel und Weiterbildung:** Bislang fehlt es an Lehrmitteln, die gezielt BfKA thematisieren und fördern. Bisher existieren lediglich erste Vorschläge für geeignete Aufgabenformate (vgl. Eberle et al., 2025, Kap. 6.5, 9.5 und 9.6). Welche Institutionen und Verbände sollen und

können künftig die Verantwortung für die Entwicklung von Lehrmitteln zur gezielten Thematisierung der BfKA sowie für die Konzeption und Durchführung von geeigneten Fortbildungsangeboten übernehmen?

6. **Weiterentwicklung und Forschungsbedarf:** Die vorliegende Untersuchung gibt eine Momentaufnahme und folgt einem klar definierten Auftrag. Weitere Forschung in diesem Themenfeld ist daher erforderlich. Wie entwickelt sich das Konzept der BfKA im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Praxis, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichem Wandel weiter? Welchen Einfluss wird das veränderte Bildungsverständnis im Zeitalter der Digitalisierung, insbesondere angesichts der Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz, auf das Verständnis und die Weiterentwicklung des Konzepts der BfKA haben?
7. **Umsetzung des revidierten RLP:** Und schliesslich, welche konkreten Auswirkungen haben die Anpassungen im revidierten Rahmenlehrplan auf die Umsetzung der BfKA, und in welchem Umfang werden die BfKA in Zukunft auch in anderen Fächern berücksichtigt? Wie können die kulturellen und sprachregionalen Unterschiede angemessen einbezogen werden, um zur Förderung eines gemeinsamen Verständnisses der Maturität auf Schweizer Ebene beizutragen, im Rahmen eines konstruktiven Dialogs zwischen den Bildungsakteuren?

8. Literatur

Bonati, P. (2017). *Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne: Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven*: hep verlag.

Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen Methoden Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Verlag GmbH.

Eberle, F. & Brüggensbrock, C. (2013). *Bildung am Gymnasium*. EDK-Schriftenreihe „Studien + Berichte“. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. <http://edudoc.ch/record/107751/files/StuB35A.pdf>

Eberle, F., Brüggensbrock, C., Rüede, C., Weber, C., & Albrecht, U. (2015). Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache: Schlussbericht zuhanden der EDK.

Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M., & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. <https://edudoc.ch/record/29677?ln=de>

EDK. (2016). Anhang zum Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994.

Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik.

EDK. (2024). Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen.

Hartmann, L. (2023). Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit – Stand der Umsetzung in den Kantonen. *Gymnasium Helveticum*, 2, 10-11.

Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*, 107-124.

Leuenberger, M., & Sartori, D. (2015). Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs. *Schlussbericht der Projektleitung und der SMAK zum TP1 «Festlegung basaler, fachlicher Studierkompetenzen»*. Bern: EDK. Download [22.9. 2015]: http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/3_gymmat_TP1_Bericht_d.pdf.

Oepke, M., & Eberle, F. (2016). Deutsch-und Mathematikkompetenzen – wichtig für die (allgemeine) Studierfähigkeit? *Abitur und Matura im Wandel: Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte*, 215-252.

PGYM. (2008). Plattform Gymnasium zur Situation des Gymnasiums 2008. (PGYM-Bericht).

Weber, C. (2023). Basale mathematische Kompetenzen – zur Umsetzung der EDK-Vorgaben in den Lehrplänen. *Gymnasium Helveticum*, 4, 16-17.